

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI
DİLLER VE KÜLTÜRLER ARASI ÇEVİRİBİLİM
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

YAPISALCILIK-SONRASI KURAMSAL
GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA ÇEVİRİ
EĞİTİMİNE GİRİŞ: TOPLUMSAL OLUŞUMCU
YAKLAŞIM IŞIĞINDA UYGULAMA ÖRNEKLERİ

ESRA BİRKAN BAYDAN

08726203

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. FÜSUN ATASEVEN

İSTANBUL

2011

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI
DİLLER VE KÜLTÜRLER ARASI ÇEVİRİBİLİM

DOKTORA TEZİ

YAPISALCILIK-SONRASI KURAMSAL
GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA ÇEVİRİ
EĞİTİMİNE GİRİŞ: TOPLUMSAL OLUŞUMCU
YAKLAŞIM IŞIĞINDA UYGULAMA ÖRNEKLERİ

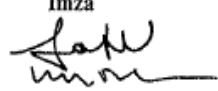

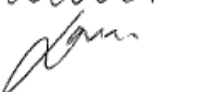


ESRA BİRKAN BAYDAN

08726203

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 23.11.2011

Tezin Savunulduğu Tarih: 19.12.2011

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Füsun Ataseven	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Işın Bengi-Öner	
	Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar	
	Doç. Dr. Ayşe Nihal Akbulut	
	Doç. Dr. Ayşe Banu Karadağ	

İSTANBUL

KASIM 2011

ÖZ

YAPISALCILIK-SONRASI KURAMSAL GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA ÇEVİRİ EĞİTİMİNE GİRİŞ: TOPLUMSAL OLUŞUMCU YAKLAŞIM IŞIĞINDA UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Esra Birkan Baydan

Kasım, 2011

Uygulama odaklı çeviri eğitimi konulu bu tezde bir ön kabulden yola çıkılmaktadır. Lisans düzeyindeki çeviri eğitimi uzmanlık (meslek) eğitimidir. Çevirmen, doktor veya avukat gibi bir uzmandır ve çeviri eğitiminde bu uzmanlığa ilişkin bilinç, beceri ve kavrayışların kazandırılması gereklidir. Bu çıkış noktasına ait destek, Hans J. Vermeer ve onun *Skopos* kuramından alınmıştır. Vermeer'e göre, çevirmen bir uzmandır. Çevirmen aynı zamanda farklı uzmanlık alanlarına girip çıkan ve bu alanlarda da uzmanmış gibi düşünen ve davranan kişidir. Bu çıkış noktasından iki temel soru üretilebilir. NE? Ve NASIL? Yani, çevirmen adaylarına neyi nasıl öğretilmelidir? NE sorusunun cevabı üçayaklı bir araştırma üzerinden aranmıştır: 1) Yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşler ve çeviribilime yansımaları; 2) Çeviri/ çevirmenlik edincinin ne olduğu konusunda çeviribilimcilerin görüşleri; 3) Çeviri sektöründe çevirmenin görev ve sorumlulukları. Bu çalışmanın sonucunda; 1) modern çeviribilimin metin, çeviri/yorum, çevirmen/yazar konusundaki bakış açılarının sonucu olan geniş çeviri perspektifi yapısalcılık-sonrası düşünceyle temellendirilmiş; 2) çeviri ve çevirmenlik edinci kavramları araştırılıp sorgulanmış; 3) EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardı ve bu standartla çalışan bir çeviri işletmesinin çevirmenden beklentileri incelenerek çevirmenlik mesleğinin geleceğine dair ipuçları yakalanmıştır. NASIL sorusunu şekillendiren yaklaşım ise, Don Kiraly'nin çeviri eğitimine uyarladığı "toplumsal oluşumcu" yaklaşımdır.

Son olarak, saptanan her bir edinç alanını odak noktası olarak alan ve nihai hedefi çeviri üst edinci ve çevirmenlik edincini geliştirmek olan, bütünlüklü "çeviriye giriş" dersi uygulamalarına yer verilmiş ve bu uygulamaların geribildirimi öğrencilerin çalışmalarıyla örneklendirilmiştir. Çeviri ve çevirmenlik edincini geliştirme konusunda ne ölçüde başarılı olunduğunu anlamak için sene başı ve sene sonunda uygulanan, Mariana Orozco'nun geliştirdiği "çeviri nosyonları ve çeviri problemleri" araçlarından elde edilen bulgular değerlendirilmiş; ayrıca öğrencilerin kendi yorum ve ifadelerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın, çeviri eğitimini genel olarak değil, yalnızca çeviriye giriş dersi açısından ele alıp değerlendirmesi ve çeviri eğitimine ilişkin fikirleri örnek uygulama ve öğrenci geribildirimleriyle detaylandırması, fikirlerin somut hale gelmesine hizmet etmiş; aynı zamanda bu fikirlerin sınanmasını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çeviri eğitimi, yapısalcılık-sonrası, çeviri edinci, çevirmenlik edinci, toplumsal oluşumcu yaklaşım, EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardı, çeviri işletmeleri, çeviriye giriş dersi, çeviri uygulaması örnekleri

ABSTRACT

INTRODUCTION TO TRANSLATION THROUGH POSTSTRUCTURALIST THINKING IN TRANSLATOR TRAINING: SOCIAL CONSTRUCTIVIST APPROACH CLASSROOM ACTIVITIES

Esra Birkan Baydan

November, 2011

The underlying presumption of this dissertation thesis is that, translator training on the undergraduate level, is mainly aimed at the acquisition of a profession. Translators are experts, and therefore; translator training should raise awareness about expert behaviour and develop necessary skills. This notion finds support from Hans J. Vermeer's *skopos* theory. Translators, as well as being experts in the field of translation and translating; also work, think and behave like experts in various fields of expertise. This starting point leads to two basic research questions: WHAT? and HOW? The answer to the first question is sought through a tripartite research: 1) poststructuralist notions and their implications on translation studies; 2) translation researchers' views on translation and translator competence; 3) translators' duties and responsibilities in the translation sector. Consequently this study; 1) establishes the links with the broad translation perspective of modern translation studies and poststructuralist thought; through the notions of text and metatext, translation and comment, translator and author; 2) explores the concepts of translation and translator competence inquisitively; 3) examines EN15038 European Translation Services Standard and a certified translation services company to gain insights into the future of the profession. The guiding principles of the "social constructivist" approach, as adapted to translator training by Don Kiraly, shapes the answer to the second research question.

Finally, this study exemplifies "introduction to translation" classroom activities, with feedback from works by students. Each activity is designed with a particular competence area focus but at the same time with the ultimate aim of developing translation and translator competence. The findings from "translation notions and translation problems" instruments, developed by Mariana Orozco, which are implemented at the beginning and end of each year, are evaluated to find out the degree of success in translation and translator competence acquisition. Student commentaries and statements have also been included. This study helped solidify notions related to translator training and verify their validity with its particular focus on the "introduction to translation" course and with examples from classroom activities and student feedback.

Keywords: Translator training, poststructuralism, translation competence, translator competence, social constructivist approach, EN15038 European Translation Services Standard, translation services companies, introduction to translation course, translation class activities.

ÖNSÖZ

Çeviri ile eğitimi biraraya getiren bu tez çalışmasında, tez danışmanım Prof. Dr. Füsun Ataseven'in rehberliği çok önemli ve değerliydi. Ayrıca, doktora çalışmalarımız sırasında, yapısalcılık-sonrası düşünceyi derinlemesine tartışmamızı sağlaması, bu çalışmanın düşünsel temellerini daha sağlam bir yapıya kavuşturmuştur. Bu zorlu süreçte, değerli fikirleriyle bana yol gösterdiği, çalışmamı büyük bir özen ve titizlikle takip ettiği ve güler yüzlü sevecenliğiyle manevi destek sağladığı için ona yürekten teşekkür ederim.

Yetiştirdiği öğrencilerden biri olmakla gurur duyduğum, Prof. Dr. Işın Bengi-Öner'e, bu çalışmamda, çeviri sektörü ile çeviri eğitimi arasındaki bağları anlamama ve sektörün geleceğiyle ilgili ipuçlarını yakalamama yardımcı olduğu için minnettarlığımı belirtmek isterim.

Jüri üyeleri; Prof. Dr. Işın Bengi-Öner, Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar, Doç. Dr. Ayşe Nihal Akbulut ve Doç. Dr. Ayşe Banu Karadağ'a, eserleri, değerli yorum ve görüşleriyle bu çalışmaya katkıda buldukları, destek ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemedikleri için şükranlarımı sunarım.

Yıldız Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi'ndeki hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Birlikte öğrenme deneyimini paylaştığım Marmara Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü'ndeki bütün öğrencilerime teşekkür ederim. Onlar olmasaydı, bu tez olmazdı.

Son olarak ise, iyi ve kötü günde, hep yanımda duran, güçlü sağduyusuyla bana destek olan eşim Onur Baydan'a, canım kardeşim Arzu Birkan Beşkardeş'e, canım annem Ender Birkan'a sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
2. YAPISALCILIK-SONRASI KURAMSAL GÖRÜŞLER	8
2.1. Giriş	8
2.2. Genel Hatlarıyla Yapısalcılık-Sonrası	9
2.2.1. Anlam	10
2.2.2. Yazar	11
2.2.3. Dil-Düşünce İlişkisi	12
2.2.4. Metin/ Metinlerarasılık	13
2.3. Yapısalcılık-sonrasının Düşünsel Temelleri	14
2.3.1. Metinlerarasılık:	15
2.3.2. Doksa ve Mit:	18
2.3.3. Söylem:	23
2.3.4. Yapısöküm:	26
2.4. Yapısalcılık-sonrasının Çeviribilime Yansımaları	33
2.4.1. Yeniden Yazım:	33
2.4.2. Çevirmenin Güçlenmesi:	39
2.4.3. Karar, Kasıt ve Çıkarım:	50
2.4.4. Özcü-karşıtı Paradigma:	52
2.4.5. Kısırdöngüden Kurtulmak:	56
2.5. Sonuç	59

3. ÇEVİRİBİLİMDE ÇEVİRİ/ ÇEVİRMENLİK EDİNCİ	62
3.1. Kuramsal Alan	62
3.1.2. Bilişsel Boyutta Çeviri/Çevirmenlik Edinci	63
3.1.3. Sosyo-Kültürel Boyutta Çeviri/Çevirmenlik Edinci	68
3.1.3.1. Farkındalık	68
3.1.3.2. Bilgi ve Beceriler	73
3.2. Uygulama Alanı	86
3.2.1. EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardı	87
3.2.2. Çeviri İşletmeleri: <i>Diye</i> (Işın Bengi-Öner ile Röportaj)	90
3.2.3. Değerlendirme	93
3.3. Çeviri/Çevirmenlik Edincine İlişkin Çıkarımlar	94
3.3.1. Çeviri Edinci: Üst-Edinç	95
3.3.1.1. Problem Çözme ve Karar Verme	96
3.3.1.2. Araştırma Edinci	97
3.3.1.3. Metin Edinci	97
3.3.1.4. Alan/Konu Edinci	98
3.3.1.5. Dil/Kültür Bilgisi	100
3.3.2. Çevirmenlik Edinci: Çevirmen Duruşu	101
4. ÇEVİRİ EĞİTİMİ METODOLOJİSİ: TOPLUMSAL OLUŞUMCU YAKLAŞIM	103
4.1. Giriş: Toplumsal Gerçekçi Yaklaşım ile Kıyaslama	103
4.2. Mesleki Öz Algısı	106
4.3. Paylaşımçı Öğrenme	107
4.4. İskele Kurma	108
4.5. Çeviri Atölyesinde Toplumsal Oluşumcu İlkeler	109
4.6. Toplumsal Oluşumcu Yaklaşımla Çeviriye Giriş Dersi	112
4.7. Sonuç	113

5. ÇEVİRİYE GİRİŞ DERSİ UYGULAMALAR	115
5.1. Uygulama Örnekleri	115
5.1.1. Problem Çözme, Karar Verme: Çevrilemezin Çevrilebilirliği (<i>Does a Finger Fing?</i>)	115
5.1.2. Araştırma Edinci: <i>The Moth and the Star</i>	121
5.1.3. Metin Edinci: Metinlerarası Yolculuklar (<i>Kurbağa Prens</i>)	126
5.1.4. Alan/Konu Edinci: Katarakt Ameliyatı	133
5.1.5. Dil/Kültür Edinci: <i>Homeroom Zombies</i>	140
5.1.6. Çeviri Üst-Edinci	145
5.2. Öğrencilerin Çeviri Yaklaşımındaki Değişimin Değerlendirilmesi ...	146
5.2.1. Çeviri Nosyonları Anketine Sene Başında Verilen Cevaplar ...	148
5.2.2. Sene Başında Yapılan Çeviriler	151
5.2.3. Çeviri Nosyonları Anketine Sene Sonunda Verilen Cevaplar ..	155
5.2.4. Sene Sonunda Yapılan Çeviriler	158
5.2.5. Sene Sonundaki Öğrenci Değerlendirmeleri	161
5.3. Sonuç	163
6. SONUÇ	165
KAYNAKÇA	171
EKLER	177
Ek 1: Işın Bengi-Öner ile Röportaj	177
Ek 2: Öğrenci İzinleri	183
Ek 3: Kaynak Metin (<i>Does a Finger Fing?</i>)	185
Ek 4: Öğrenci Yorumları	186
Ek 5: Kaynak Metin (<i>The Moth and the Star</i>)	189
Ek 6: Öğrencilerin Metin Çözümlemeleri (<i>The Moth and the Star</i>) ...	190
Ek 7: Öğrenci Çevirileri (<i>The Moth and the Star</i>)	193
Ek 8: Kaynak Metin (<i>The Frog Prince</i>)	195
Ek 9: Öğrenci Çevirileri (<i>The Frog Prince</i>)	198
Ek 10: Kaynak Metin (<i>What is a Cataract?</i>)	203

Ek 11: Öğrenci Çevirileri (<i>What is a Cataract?</i>)	205
Ek 12: Öğrenci Yorumları (<i>What is a Cataract?</i>)	209
Ek 13: Öğrenci Yorumları (<i>Role-play</i>)	212
Ek 14: Kaynak Metin (<i>Homeroom Zombies</i>)	214
Ek 15: Öğrenci Çevirileri (<i>Homeroom Zombies</i>)	215
Ek 16: Çeviri Üst-edinci – cevaplar	217
Ek 17: Çeviri Nosyonları Anketi	226
Ek 18: Öğrenci Yorumları	229
ÖZGEÇMİŞ	231

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Birinci İşleve Örnek Çeviri	115
Tablo 2: İkinci İşleve Örnek Çeviri I.....	116
Tablo 3: İkinci İşleve Örnek Çeviri II	117
Tablo 4: Birinci Öğrencinin Metin Çözümlemesi	122
Tablo 5: Birinci Öğrencinin Çevirisi (<i>The Moth and the Star</i>)	123
Tablo 6: Birinci Öğrencinin Yeniden Yazımı	127
Tablo 7: İkinci Öğrencinin Yeniden Yazımı	128
Tablo 8: Birinci Öğrencinin Çevirisi (Katarakt)	133
Tablo 9: Birinci Öğrencinin Çevirisi (<i>Homeroom Zombies</i>)	140
Tablo 10: Çeviri Üst-edinci Soru	145
Tablo 11: Çeviri Nedir? Cevaplar	147
Tablo 12: Çevirinin Amacı	150
Tablo 13: Çeviri Görevi	151
Tablo 14: Birinci Öğrencinin Çevirisi	152
Tablo 15: İkinci Öğrencinin Çevirisi	152
Tablo 16: Üçüncü Öğrencinin Çevirisi	153
Tablo 17: Dördüncü Öğrencinin Çevirisi	154
Tablo 18: Birinci Soruya Verilen Cevaplar	155
Tablo 19: Beşinci Soruya Verilen Cevaplar	156
Tablo 20: Birinci Öğrencinin Çevirisi	157
Tablo 21: İkinci Öğrencinin Çevirisi	158
Tablo 22: Üçüncü Öğrencinin Çevirisi	159
Tablo 23: Dördüncü Öğrencinin Çevirisi	160
Tablo 24: Birinci Öğrencinin Yorumu	161
Tablo 25: İkinci Öğrencinin Yorumu	162

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Madonna Tabloları	57
Şekil 2: Kurbağa Prens Karikatürü	130

GİRİŞ

Uygulama odaklı çeviri eğitimini konu alan tezde bir ön kabulden yola çıkılmaktadır. Lisans düzeyindeki çeviri eğitimi uzmanlık (meslek) eğitimidir. Çevirmen, doktor veya avukat gibi bir uzmandır ve çeviri eğitiminde bu uzmanlığa ilişkin bilinç, beceri ve kavrayışların kazandırılması gereklidir. Çıkış noktası Hans J. Vermeer ve onun *Skopos* kuramıdır. Vermeer (1989, 1996, 2007)'e göre, çevirmen bir uzmandır. Çevirmen aynı zamanda farklı uzmanlık alanlarına girip çıkan ve bu alanlarda da uzmanmış gibi düşünen ve davranan kişidir. Bu çıkış noktasından iki temel soru üretilebilir. NE? ve NASIL? Yani, çevirmen adaylarına ne nasıl öğretilmelidir?

NE sorusunun yanıtı üçayaklı bir araştırma üzerinden yürütülmektedir: 1) Yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşler ve çeviribilime yansımaları; 2) Çeviri/çevirmenlik edincinin ne olduğu konusunda çeviribilimcilerin görüşleri; 3) Uygulama alanında çevirmenin görev ve sorumlulukları. NASIL sorusunu şekillendirecek olan yaklaşım ise, Don Kiraly'nin çeviri eğitimine uyarladığı 'toplumsal oluşumcu' (*social constructivist*) yaklaşımdır. NE ve NASIL soruları yanıtlandıktan sonra, Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesinin bünyesinde yer alan İngilizce Çeviri bölümündeki, birinci sınıfların programlarında yer alan "Çeviriye Giriş" dersinde beş yıldır uygulanmakta olan çeviri çalışmaları sunulacaktır.

İkinci bölümde, yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşlere yer verilecektir bunun nedeni, metin okuma, anlama ve yorum konusundaki yaklaşımların başarılı bir çeviri için kilit önemde olmasıdır. Bunlar, özgün/çeviri metin, yazar/çevirmen, anlam/yorum konusundaki derin 'kavrayışlar' ve çıkarımlar gibi çevirinin doğasına özgü 'nosyonlar'dır.

Çeviribilim kuruluşunun ilk yıllarında, kendini bir 'bilim' dalı olarak kabul ettirebilmek için; bilimsel, nesnel ve sistematik çalışmayı, aynı iddiaları taşıyan dilbilimle paralellikler kurarak sağlamaya çalıştı. Avrupa'da modern dilbilimin kurucusu olarak kabul edilen kişi ise, aynı zamanda yapısalcı düşüncenin de fikir

babası olan Saussure¹ (1966)'dü. Dilbilim ve yapısalcılığın etkisiyle çeviribilim 'eşdeğerlik' arayışlarına girdi. Bu anlayış, kaynak metni Tanrı'nın sözü gibi kutsal sayarak çevirinin tek amacının kaynak metne sadık kalmak olduğu düşüncesinin bir ürünüydü. Çeviri incelemelerini daha 'bilimsel' kılmak için, dilbilimdeki çalışmalardan yararlanmayı öngören ve 'Çevirinin Bilimi'ni (*Science of Translating*) savunan Eugene Nida (2000) ve onun eşdeğerlik formülleri bu düşünceye bir örnek oluşturmaktadır.

Yıllar içinde bu yaklaşım çeşitli yönlerden eleştirildi: Eşdeğerliğin göreceli olduğu, nesnel değil öznel olduğu, daireselliği (eşdeğerlik çeviriyi, çeviri eşdeğerliği tanımlar), kuralcı, kaynak-odaklı oluşu, sadakat ve eşdeğerliğin tanımlanamaz olduğu vs. eleştirildi. Oysa toplumda çeviri halen daha böyle bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Toplumdaki bu sadakat söylemi 100 Temel Eser tartışmaları üzerinden örneklendirilmiş ve bu söylemin belli bir ideolojiyi meşrulaştırma aracı olarak hizmet ettiği belirtilmiştir.² Çeviribilim bölümlerine gelen öğrenciler de, toplumdaki sadakat söylemini taşıyorlar. Öncelikle onlardaki bu algının kırılması ve değiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Don Kiraly'nin toplumsal oluşumcu yaklaşımı etkin olabilecektir. Dolayısıyla, sınıf-içi uygulamalarla bunları öğrencinin kendisinin keşfetmesini sağlamak gerekmektedir.

Bu bölümde genel hatlarıyla yapısalcılık-sonrasını değerlendirdikten sonra, sırasıyla Kristeva, Barthes, Foucault ve Derrida'nın görüşlerine; özellikle metin, anlam, yorum, okur ve yazar konusundaki düşüncelerine yer verilecektir. Yapısalcılık-sonrası düşünce akımı bağlamında ele alınabilecek düşünürlerin, John Sturrock (1979, 1)'a göre, "ortak bir programı" yoktur ama "ortak bir ataları" vardır. Hepsi de, Saussure'ün terminolojisini kullanır ve dilin temel unsuru olan, gösterge hakkındaki görüşlerinden yola çıkarlar (Sturrock 1979, 5-6). Ancak onlar gizli ve/veya nihai bir anlamın peşinde değildirler, anlamın çoğulluğuna inanırlar. Onlara göre, anlamlar bir arada var olabilir ve olmalıdır; tek bir anlamı, diğer olası anlamları kaybetmek pahasına ön plana çıkarmak veya yüceltmekten yana değildirler (Sturrock, 15). Bu düşünceler çeviri açısından; anlamın ne olduğu, çevirinin bir yorum işi olarak değerlendirilmesi, mutlak bir yorumun olup olamayacağı, metnin

¹ Türkçe çevirisi için bkz. Saussure, 1998.

² Bkz. Birkan-Baydan, 2010.

özgünlüğü ve tamamlanmışlığı (veya tam tersi), kaynak metin ile erek metin ve yazar ile (çevrilen bir metnin ilk okuru olan) çevirmen arasındaki ilişki bakımından önemlidir.

Bu görüşlerin çeviribilime yansması, çeviribilimde özcü karşıtı, postmodern paradigmaya yol açmıştır. Rosemary Arrojo, özcü olmayan paradigmayı, postmodern bir düşünme biçimi olarak tanımlar ve şöyle özetler:

“Metinlerde ya da herhangi bir sözlü veya yazılı söylem biçiminde içkin olarak sabit bir anlamın bulunduğu olasılığını kökten reddeder. Buna bağlı olarak; kültürel, tarihsel, ideolojik veya politik koşulların etkisi ve öznelerin müdahalesi olmadan, anlamın yeniden ele geçirilerek başka bir yerde tekrarlanmasının mümkün olmadığını savunur” (Arrojo, 1998, 25).

Çevirinin eşdeğerlikler aranan bir aktarım değil, bir dönüştürme işi, yeniden yazma olduğu; anlamın aktarılan bir öz değil, bir süreç, yaratılan bir olgu olması; kaynak metni ön plana çıkararak görüşün yerini erek dizgenin norm, talep ve ihtiyaçları doğrultusunda erek metni vurgulayan görüşe bırakması; çevirinin, işverenin talep ve ihtiyaçları, çeviri metnin kullanımı doğrultusunda şekillenen bir etkinlik olması, günümüz çeviribiliminde hâkim olan bu paradigmaya eşlik eden nosyonlardır. Maria Tymoczko (2007)'nin da vurguladığı gibi, bu nosyonlar çevirmeni güçlendirir. Çevirmen adayını bilinçlendirir. Böylece çevirmen bilinçli kararlar alabilir ve kararlarının arkasında durabilir. Toplumdaki itaatkâr ve zanaatkâr çevirmen imgesinin aksine, çeviribilimdeki yazarla eşit konumda olan yaratıcı çevirmen imgesi, çevirmeni güçlendirdiği gibi, çeviri sürecini de akıl, sezgiler ve sağduyunun evde bırakıldığı mekanik bir süreç olmaktan çıkarıp yaratıcı bir sürece dönüştürür.

Yapısalcılık-sonrasının çeviribilime yansmaları bölümünde yer verilen, yeniden-yazım (André Lefevere), çevirmenin güçlenmesi (Maria Tymoczko), yapısökümün çeviri kararları açısından değerlendirilmesi (Kathleen Davis), çeviribilimde özcü-karşıtı paradigma (Rosemary Arrojo) ve sadakat kırsırdöngüsünden kurtulmak için (Hans J. Vermeer)'in görüşleri, bilinçli bir çeviri için öğrencilere benimsetilmesi gereken belli başlı kavrayış ve nosyonlar açısından son derece önemlidir.

Üçüncü bölümde, çeviri/çevirmenlik edincinin neleri kapsadığı hem kuramsal alanda hem de uygulama alanında incelenecektir. Kuramsal alanda, çeviribilimciler konuya çeşitli açılardan yaklaşırlar. Bunlar bilişsel boyutta ve sosyo-kültürel boyuttaki yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir. Çeviri edinci bilişsel açıdan tanımlandığında, çeviri yapabilmek için gereken zihinsel veya entelektüel kapasite

olarak yorumlanır. Sosyo-kültürel boyutta ise, çevirinin kültürlerarası iletişimin aracı olduğu gözetilerek, böyle bir iletişimin sağlanması için gereken bilgi ve becerilere odaklanılır. Bu iki yaklaşım arasında karşıtlık yoktur, aksine birbirlerini tamamlamaktadırlar. Çeviri/çevirmenlik edincini bilişsel boyutta değerlendiren çeviribilimciler, zihinsel süreçlere odaklanarak, çevirmenin problem çözme ve karar vermede bilinçli hale gelmesini, bilinçli ve analitik çözümlenmeyi vurgular. Sosyo-kültürel boyutta değerlendiren çeviribilimciler ise, çeviri edincinin öncelikle çevirinin nasıl bir iş olduğu ve nasıl bir süreç içerdiğini anlamakla ilgili olduğunu; çeviri eğitiminde bu konuda farkındalık yaratmak gerektiğinin esas olduğunun altını çizer. Bu noktadan yola çıkarak, çevirmen adayına kazandırılması gereken bilgi ve becerilere yoğunlaşır. Sonuç olarak, her iki boyutta da, bilinçli, yaptığı işin doğası ve gerekliliklerinin farkında çevirmenler yetiştirmek üzerinde durulur. Kuramsal alandaki, farklı kültür ve çeşitli ülkelerden araştırmacıların görüşlerine yer vererek, her birinin ortak bir paydada toplandığı gösterilmek istenmiştir.

Uygulama alanında ise, EN15038 Avrupa Birliği Standardını almış bir çeviri işletmesinde çevirmenlerin yerine getirdiği görevler, aldıkları sorumluluklar incelenecektir. Böylece başta sözünü ettiğim ‘ne öğretmeliyiz?’ sorusunun yanıtlanmasına yönelik sacayağı tamamlanmış olacaktır. Çeviri eğitiminde ne öğretilmesi gerektiği üzerine kafa yorarken; düşünsel temelleri yapısalılık-sonrası düşünceye dayanan günümüz çeviribiliminin sahip olduğu bilgi birikiminin yanısıra çeviri sektörünün de dikkate alınması gerekir. Bu bölümde, EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardı incelenmiş ve Türkiye’de bu standardı alan ve uygulayan ilk çeviri işletmesi *Diye*’nin sahibi ve yöneticisi Prof. Dr. Işın Bengi-Öner’le yapılan röportaja yer verilmiştir. Amaç, çeviri sektörünün geleceğine yön verecek çeviri uzmanlarını yetiştirirken, sektörün geleceğiyle ilgili ipuçlarını yakalamaktır.

EN15038 Avrupa Birliği Standardının çevirmenlere ve çeviri işletmelerine getirdiği sorumluluklar, günümüzün (özellikle de geleceğin) çevirmeninin mesleki boyutta nasıl algılandığını gösterir. Bu da çeviri uzmanlığı meslek alanına giren bilgi ve becerileri ve çevirmenin sorumluluklarını ortaya koyar. Çeviribilimdeki bilgi birikiminden çıkan kavrayış ve nosyonlar ile uygulama alanından çıkan meslek becerileri ve çevirmen sorumlulukları, Don Kiraly (2000)’nin sözleriyle, çevirmen adayının “mesleki öz kimliğini” (*professional self-concept*) oluşturmasına yardımcı

olacaktır. Bu ‘çevirmen duruşu’ olarak da nitelendirilebilir. Uzman çevirmen duruşu, ‘okullu’ çevirmenin ‘alaylı’ çevirmen karşısındaki ayrıcalığıdır.

Kuramsal alan ve uygulama alanındaki incelemelerin sonucunda varılan, çeviri/çevirmenlik edincine ait çıkarımlar, çeviri üst-edinci ve çevirmenlik edinci başlıkları altında toplanmıştır. Çeviri üst edinci, çevirinin doğası ve nasıl bir etkinlik olduğuna ilişkin bir kavrayış, farkındalık veya bilinçlenmedir. *Skopos* kuramında da belirtildiği gibi; çevirmen, zamana, mekâna, hitap ettiği kişiye ve metnin işlevine uygun iletişimi kurabilen bir iletişim uzmanıdır. Ayrıca çevirmen, farklı uzmanlık alanlarıyla etkileşime giren ve başarılı bir biçimde iletişim kurabilen bir uzmandır. Bu da pek çok sorumluluğu beraberinde getirir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için, çevirmenin bazı donanımlara (bilgi ve becerilere) sahip olması gerekir. Bu bilgi ve beceriler, problem çözme ve karar verme; araştırma; metin; alan/konu; kültür/dil başlıkları altında toplanarak özetlenmiş ve her biri beşinci bölümde yer verilen uygulamalarla örneklendirilmiştir.

Çeviribilimin son birkaç yılda antropoloji ve sosyoloji gibi disiplinlere yaklaşması sonucunda, çeviriyi dizgesel bir yaklaşımdan ziyade, insan faktörü, çevirmenlik mesleği, çevirmenlerin toplumdaki rolü üzerinden değerlendiren kitap ve makalelere rastlanmaktadır. Dolayısıyla, bu bölümde ayrıca çeviri edincinden çevirmenlik edincine kayan bir vurguyla, çevirmen adayına, uzman duruşunun benimsetilmesi üzerinde durulmuştur. Çevirmenlik edinci, ‘çevirmen duruşu’ olarak nitelendirilmiştir, çünkü bu, kişinin yaptığı işi/mesleğini zihninde nasıl konumlandığı ile ilgili bir duruştur. Öğrencilerin hedeflenen çevirmen duruşunu kazanıp kazanmadıkları, beşinci bölümde, sene başı ve sene sonunda ‘çeviri nosyonları anketi’ne verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirilmiştir.

Dördüncü bölümde, ‘Nasıl öğretmeliyiz?’ sorusunun cevabı çeviri eğitimi metodolojisini oluşturur. Bu konuda yapısalcılık-sonrası düşünceyle uyumlu olan toplumsal oluşumcu yaklaşıma başvururken öncelikle, ‘toplumsal oluşumcu’ yaklaşım ile ‘toplumsal gerçekçi’ yaklaşımın giriş niteliğindeki bir kıyaslamasına yer verilmiştir. Michael F.D. Young (2008)’in toplumsal oluşumcu yaklaşıma karşılık olarak önerdiği toplumsal gerçekçi yaklaşımda ‘bilgi’nin öneminin göz ardı edilemeyeceği vurgulanır. Young (2008, 52), son yıllarda gerek küreselleşen ekonominin acil ihtiyaçları gerekse postmodern ve yapısalcılık-sonrası düşüncenin etkisiyle, okul müfredatlarına gündelik kavramların ve öğrencinin önceki

deneyimlerinin daha fazla katılmasını eleştirir. Ona göre, müfredat programları uzman topluluklarının birikiminden doğan bilgiye (konulara, alanlara, disiplinlere) kendi başlarına bir kategori olarak mutlaka yer vermelidir (Young, 2008, 63). Çeviri eğitiminde, uzmanlık alanından çıkan ‘bilgi’nin mutlaka yer alması gerektiği aşikârdır. Bu nedenle çeviride ‘ne öğretileceği’ araştırılırken hem alan bilgisinden hem de sektör pratiğinden yararlanılmıştır. Ancak, çeviri eğitiminde çeviribilimdeki bilgi birikiminden yararlanmak, alandaki kavrayışlardan yararlanmak anlamına gelir. Bu nedenle, Don Kiraly’nin çeviri eğitimine uyarladığı toplumsal oluşumcu yaklaşım, ezberlenecek bilgi aktarımı üzerine kurulmadığı; öğrencinin kendi deneyimlerini de hesaba katarak, yaptığı iş üzerine kafa yorarak, çeviribilimdeki kavrayışları içselleştirmesi üzerine kurulu olduğu için, özellikle çeviri eğitimi açısından uygun bulunmaktadır.

Don Kiraly’nin çeviri eğitimine uyarladığı toplumsal oluşumcu yaklaşımın ana ilkeleri beşinci bölümde yer alan çeviriye giriş dersi uygulamalarında yol gösterici olmuştur. Kiraly’e göre, çeviri mesleğinin ihtiyaçları sabit kalmamaktadır, teknolojiye ilerlemeler, küreselleşme, yaşam ve iş dünyasındaki değişimlere ayak uydurmaktadır. Don Kiraly (2000, 192)’e göre, yetiştirilen çevirmen adaylarını bugünün koşullarına hazırlamak yeterli değildir, onları gelecekte önlerine çıkacak durumlara karşı da hazırlamak gereklidir. Bunun için, sadece okulda aktarılan bilgi ve becerileri pasif bir biçimde edinen değil, bilgi ve becerinin inşasına aktif katılımında bulunan öğrencilere ihtiyaç vardır. Kiraly (2000)’e göre, çeviri eğitmeni, bilgiyi aktaran kişi değil, sınıfta birlikte öğrenme ortamını hazırlayan kişi olmalıdır. Böyle bir ortamda, öğrenciler kendi bilgi ve beceri gereksinimlerini tespit edip, bu doğrultuda kendilerini geliştirebilirler. Böylece, yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren çevirmenlik mesleğinde, ileride yanlarında bir koç olmadan da idare edebilir ve çeşitli çeviri görevlerine uyum sağlayabilirler.

Beşinci bölümde, birinci sınıf Çeviriye Giriş dersinde yapılan uygulamalardan örnekler verilecektir. Üçüncü bölümde tanımladığım problem çözme ve karar verme, araştırma, metin, alan/konu, dil/kültür edinç alanlarının her biri için yer verilen uygulamalar, öğrencilerin bu alanlarda farkındalık kazanması için tasarlanmıştır. Uygulamalar, örnek kaynak metinler ile öğrencilerin çeviri ve yorumlarıyla birlikte verilmiştir. Çeviri eğitimine kaynak oluşturan kitaplarda, uygulamalara yalnızca tasarım olarak yer verilip, uygulamanın başarısıyla ilgili

geribildirim oluşturacak öğrenci çalışmalarının yer almamasının bir eksiklik olduğu düşünüldüğünden, bu bölümde böyle bir yol izlenmiştir. Uygulamaların her bir edinç alanı altında ayrı ayrı değerlendirilmiş olması elbette yalnızca bir edinç alanını geliştirdiği anlamına gelmemektedir. Kiraly'nin çeviri eğitiminde toplumsal oluşumcu yaklaşımıyla uyumlu olarak, metinler bir bütün olarak ele alındığı için, sözgelimi, araştırma edincini geliştirmek üzere tasarlanmış bir uygulama; metin edincinin, problem çözme/karar verme edincinin de gelişmesine de hizmet etmektedir. Uygulamaya, araştırma edinci altında yer verilmesinin sebebi ise, uygulamadaki odak noktasının araştırma becerileri olmasıdır. Bunların hepsi bir araya gelerek, birinci sınıf Çeviriye Giriş dersinde oluşturulması hedeflenen çeviri üst-edincinin kazanılmasına hizmet etmektedir. Çeviri üst-edincinin kazanılması çevirmenlik edincini, yani çevirmen duruşunu da beraberinde getirmektedir.

Hedeflenen çeviri üst edinci ve çevirmenlik duruşunun kazanılıp kazanılmadığı ise; sene başı ve sene sonunda uygulanan Mariana Orozco (2000)'nin *Çeviri Nosyonları Anketi* ve belli bir *skoposu* olan çeviri uygulaması ile değerlendirilmektedir. Bu tez, ölçme ve değerlendirme üzerine yapılmış bir çalışma olarak görülmemelidir. Çeviri Nosyonları Anketi ve çeviri uygulaması, bilinçlenen, güçlenen ve sorumluluklarının farkına varan öğrencilerin ilk dersten son derse nasıl bir yol katettiklerini görmek ve onlara da göstermek için kullanılmıştır. Öğrencilerin bunun bilincine varması, öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları açısından önemli görülmektedir.

YAPISALCILIK-SONRASI KURAMSAL GÖRÜŞLER

2.1. Giriş

Yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşlere yer verilmesinin nedeni, günümüz çeviribiliminin benimsediği başlıca fikirlerin düşünsel temellerinin yapısalcılık-sonrası düşüncede aranması gerektiği görüşüdür. Yapısalcılık-sonrasının metin, okuma, anlam, anlama ve yorum konusundaki bakış açısı çeviriye anlamada yol gösterici niteliktedir. Bunlar, özgün/çeviri metin, yazar/çevirmen, anlam/yorum konusundaki derin ‘kavrayışlar’ ve buradan çeviri ile ilgili olarak yapılacak çıkarımlar, çevirinin doğasına özgü ‘nosyonlar’ olarak adlandırılabilir; çeviri eğitiminde, çevirmen adaylarının ‘sadakat’ algısını kırmak için kullanılabilir. Sadakat algısı, çeviribilimcilerle diğerleri arasında bir duvar oluşturur, iletişimi engeller. Çünkü en başta, çeviribilimcilerin ‘çeviri’ ile kastettikleriyle, diğerlerinin kastettiği aynı değildir. Dilbilim, edebiyat, sosyoloji, felsefe gibi sosyal bilimlerin diğer alanlarında çalışanlar bile, yapısalcılık-sonrasının en radikal fikirlerini kendi çalışmalarına taşımış olsalar dahi, bu görüşlerin çeviriye nasıl yansıdığını, çeviri algısını nasıl değiştirmesi gerektiğini fark etmeyebiliyorlar.

Bu bölümde yapısalcılık-sonrasını genel hatlarıyla; anlam, yazar, dil-düşünce ilişkisi ve metin/ metinlerarasılık başlıkları altında açıklanmaya çalışılacaktır. Daha sonra sırasıyla, metinlerarasılık (Julia Kristeva), doksa ve mit (Roland Barthes), söylem (Michel Foucault) ve yapıöküm (Jacques Derrida) konusundaki görüşlere; özellikle de metin, anlam, yorum, okur ve yazar konusundaki düşüncelere değinilecektir. Son olarak da yapısalcılık-sonrasının çeviribilime yansımaları değerlendirilecektir.

2.2. Genel Hatlarıyla Yapısalcılık-Sonrası

Yapısalcılık-sonrası; postmodernizmin dil, edebiyat ve sanattaki izdüşümü olarak değerlendirilebilir. Graham Allen (2000, 181), “postmodernizmi içinde bulunulan tarihsel, toplumsal ve kültürel çağ olarak tanımlar, yapısalcılık-sonrası ise postmodern çağın bir yönüdür”. Modernite ile postmodernite arasındaki en temel ayırım düzen, yapı ve planlama fikirlerinin varlığı/yokluğunu ilgilendirmektedir. Modernite doğanın belirsizliğini insan yapısı düzenle aşmaya çalışmıştır. Sosyolog Zygmunt Bauman (2005, 46)’a göre, düzen kurmak kaostan yani müphemlikten kurtulmak ve böylece güvensizlik duygusunu aşmaktır. Düzen kurmak, yapı oluşturmak ve planlama, “isimlerin ve şeylerin, sözcüklerin ve anlamların mükemmel uyumu”, “boş noktaların olmadığı kurallar seti” olarak anlaşılabilir (Bauman, 2005, 86). Çağımızda düzen stratejisinin başarısız olduğu görülmüştür (Bauman, 2005, 88). Sonuç olarak, modernitede düzen kurmaya, mükemmelliğe veya bir ideale doğru ilerlemeye duyulan inanç, postmodern çağda, önceki deneyimlerin yarattığı hayalkırıklıkları sonucunda yitirilmiştir.

Bu durum, edebiyat ve sanat açısından değerlendirildiğinde ise, Catherine Belsey (2002, 102) şu yorumu yapmaktadır: “Modernizm gerçeğin olanaksızlığına hayıflanırken, [...] postmodernizm bu olanaksızlığın bahsettiği özgürlükten büyük keyif almaktadır. Yapısalcılık-sonrası düşünce ise, “kesin cevaplar sunmaktan çok, soruların belirsizliğini ortaya çıkarmamıza yarar” (Belsey, 2002, 107). Graham Allen (2000, 182)’a göre ise, yapısalcılık-sonrası “gerçeklik ile temsil, gerçek ile kurgu arasındaki ilişkiyi” sorgular. Sonuçta, yapısalcılık-sonrası temsili, gerçekliğin bir kurgusu olarak kabul ederken aslında gerçekliğin bir kurgu olduğu sonucuna varır. Bu da kurgunun varacağı bir gerçeklik, gösterenin varacağı bir gösterilen olmadığı anlamına gelir.

2.2.1. Anlam:

Saussure'ün *ayrimsal gösterge* fikri, yapısalcılık-sonrası düşüncelere temel oluşturmuştur. Buna göre, dil içindeki göstergeler anlamlarını diğer göstergelerle olan ilişki ve ayrımlarından kazanırlar. Yani anlam, dilin dışında değil, dil dizgesinin içinde aranmalıdır; çünkü gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki *nedensizdir*. Bununla birlikte, Saussure'ün sözmerkezcilik ve bulunuş metafiziğinden etkilenen *aşkın gösterge* fikri, Derrida tarafından, *ayrimsal gösterge* fikriyle çeliştiği gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Dolayısıyla, yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşler, daima dilin içinde varolduğunu dikkate alır. Dil hem toplumsal, kültürel değerlerin kaynağıdır hem de mevcut anlamların. Belsey (2002, 3), dilin toplumsal ve kültürel değerlerin kaynağı olmasını şöyle açıklar: “Çocuk, dili ve dilin sözcüklerini öğrenirken, kültürün o sözcüklere atfettiği değerleri de beraberinde öğrenir, özümser”. Dolayısıyla, dilin başlangıç noktasında bir *bilinçlilik*, dilin dışında ise bir *mevcudiyet* yoktur. Herkes dilin içine doğar, herkes ve her şey dilin içinde varolur. Dilin *dillendirdiği* şeyler ve kavramlar yalnızca dilin içinde mevcuttur, dil dışında bir gerçeklikleri yoktur; dilin dışında varolmazlar. Eğer öyle olsaydı; yani dilin içinde varolan şeyler ve kavramlar, dilin dışında da varolsaydı, “sözcüklerin bir dilden diğerine birebir eşdeğerleri olur, o zaman çeviri yapmak da çok kolay olurdu” (Belsey, 2002, 8-9). Buradan, çeviri olgusunun dil hakkındaki düşünceleri sarsacak ve değiştirecek nitelikte olduğu çıkarımını yapabiliriz. Dil hakkında düşünenlerin, düşüncelerini mutlaka çeviri olgusunu da dikkate alarak tartmaları ve düşüncelerinin sağlamasını yapmaları kaçınılmazdır.

Yapısalcılık-sonrasını, yapısalcılıktan ayıran en önemli nokta; yapısalcılık derin anlamlar ve gerçeğin peşindeyken, yapısalcılık-sonrasının gerçeğe kurmacayı birbirinden ayırmaması, gerçeği ortaya çıkarmanın mümkün olmadığını farketmesidir. “Dilin içindeyken, dünyaya dair söyleyebildiklerimizin doğru olup olmadığından asla emin olamayız” (Belsey, 2002, 70).

Sonuç olarak anlam; dil, kültür ve toplumun yarattığı belli bir bağlam içinde oluşur. Anlam sabit değildir; çünkü gerçek dünyada veya gerçeklikte bir karşılığı

yoktur. Dolayısıyla bağlam değiştiğinde anlam da değişir. Çeviri metin bağlamı değişmiş bir metin olduğuna göre, anlamın da yeniden yaratılacağı açıktır.

2.2.2. Yazar:

Belsey (2002, 5)'e göre, yapısalcılık-sonrası, “anlamın üretimi ve yeniden üretimi” ile ilgilenir. Bizden önce varolan anlam ve değerleri tekrarlayarak, onların yeniden üretilmesine katkıda bulunduğumuz gibi, bunları değiştirebiliriz de; ama tek bir bireyin bunu tek başına gerçekleştirmesi mümkün değildir. Çünkü dil, bireysel veya kişisel değil, toplumsaldır. Dilin içine doğmamız, dünyayı dilin içinden algıladığımız ve ancak dillendirebildiğimiz kavramlarla düşünebildiğimiz anlamına gelir. Dil bizden önce varolduğuna göre, kültürü oluşturan bilgi ve değerler tek bir bireye ait olmadığı gibi, anlamlar da tek bir bireye ait değildir. Çünkü, “tamamen bireysel, kişiye ait bir dille diyalog kurulamaz, böyle bir dil de zaten ‘dil’ olarak nitelendirilemez” (Belsey, 2002, 18). Toplumsal anlamların bireyler tarafından yeniden üretiliyor olmasıyla beraber anlamın tek bir bireye ait olamayacağı fikri yapısalcılık-sonrası düşünürleri, anlamın yazarda toplanmadığı düşüncesine götürür.

Dünyayı dilin içinden algıladığımız ve anlamlandırdığımız, mevcut anlamları yeniden üretiyor olduğumuz fikri, yapısalcılık-sonrasının özneyi (yazarı) hiçe saydığı anlamına gelmez. Tam tersine, yapısalcılık öznenin çok, dizgeyi ve yapıyı esas alırken, yapısalcılık-sonrası öznenin konumunu dikkate alır. John Sturrock (1979, 13)'a göre, yapısalcılık, Lacan'ın sözleriyle *Sembolik Düzen*'le ilgilenir, yani dizgenin kendisiyle. Bu dizgede, insan yalnızca gelip geçici bir *olaydır*. Yapısalcılık-sonrasının anlayışına göre ise; “bağımsız bir özne olarak, planlayan, seçen, karar veren benim; ama başkalarının da anlayabileceği terim, anlam ve kategorileri harekete geçirmek koşuluyla” (Belsey, 2002, 52). Dolayısıyla, üretilen veya yeniden üretilen anlamların kurgusunun sorumluluğu bireye aittir. Hâkim söyleme uymak veya karşı çıkmak da öyle.

Sonuç olarak, birey konuşur veya yazarken, dilin içindeki mevcut malzemeleri kullanır, bunlar arasında, belli bir bağlamda ilişkiler kurar ve bu sayede bir başkasına hitap eder. Ancak birey, kurguladığı anlamların bir başkası tarafından nasıl anlaşıldığını kontrol edemez. Yani yazar, anlamın tek hâkimi değildir. Bu

düşünce yazarın yarattığı anlamın, çevirmen tarafından kopyalanması gerektiği fikrini çürütür. Çünkü çevirmen de kendi algıladığı anlamı başka bir dilde yeniden kurgulayan kişidir.

2.2.3. Dil-Düşünce İlişkisi:

Dil-düşünce ilişkisi, yapısalcılık-sonrası düşünceyi bilişsel anlamda tamamlayan Lev Vygotsky'nin çalışmalarından yararlanılarak açıklanacaktır. Vygotsky (1989, 210-211)'nin hayvanlar ve çocuklar üzerinde yaptığı deneyler, düşünce ve söz arasında başlangıçtan gelen bir bağ bulunmamakla birlikte, her ikisinin evrimi boyunca aralarında bir bağlantı geliştiğini gösterir. Vygotsky, düşünce ve dili birbirinden bağımsız ve yalıtılmış bir biçimde ele alan çalışmaların yanlıgısına düşmemek için, her ikisinde de ortak olan ögeyi kendi yaklaşımının merkezine oturtur. Onun asal "hücre" dediği bu öge, "sözcük anlamı"dır (Vygotsky, 1989, 212). Sözcük anlamı, hem düşünceyle hem de dille öylesine iç içe geçmiştir ki, tam olarak hangisine ait olduğunu ayırt etmek oldukça güçtür. Sözcük anlamı, yalnızca düşünce ve dil beraber ele alındığında açıklanabilecek bir olgudur. Bunun yanı sıra tarihselliği de vardır çünkü sözcük anlamları statik değil dinamik olup hem çocuğun gelişimiyle beraber hem de düşüncenin işlevlerine göre değişirler (Vygotsky, 1989, 217).

Konuşmanın yapısı, düşüncenin yapısını yansıtmaz, bu nedenle çoğu zaman düşünceleri sözcüklere dökmek oldukça zordur (Vygotsky, 1989, 219). Vygotsky (1989, 225), düşüncenin söze dönüşmeden önce hangi aşamalardan geçtiğini göstermek için, konuşmayı iki düzlemde inceler: "iç konuşma" ve "sesli konuşma". İç konuşma, kişinin kendi için, sesli konuşma ise başkaları için konuşmasıdır. İç konuşma, çocuklardaki "egosantrik" konuşmanın yerini alır ve işlevi buna çok benzer. Zihni düzenlemeye, bilinçli anlamaya, güçlükleri aşmaya yarar. İç konuşmanın sesli konuşmadan farkı kopuk ve bütünlüksüz olmasıdır (Vygotsky, 1989, 228-235). Vygotsky, iç konuşmanın bazı özelliklerini anlayabilmemiz için sesli konuşmadan çeşitli örnekler verir. Sözelimi, karşılıklı bir diyalog söz konusu olduğunda her iki kişi de neden bahsedildiğini biliyorsa ve/veya düşünceleri birbirleriyle uyumluysa kısa ve kestirme konuşur ama birbirlerini anlarlar. Bunun aksi durumlarda ise, konuşma bütünlüklü olsa dahi yanlış anlaşmalar olabilir. Bir başka deyişle, konuşan kişilerin düşünceleri birbirleriyle uyumluysa konuşma

minimum düzeydedir. İç konuşmada ise bu bir istisna değil, her zamanki durumdur. Dolayısıyla iç konuşmada söz konusu olan en mükemmel düzeydeki sözsüz iletişimidir (Vygotsky, 1989, 237-243).

İç konuşmanın bir başka özelliğini ya da sesli konuşmadan farkını ortaya koymak için, Vygotsky (1989, 244-245) “*sense*” (meal) ve “*meaning*” (anlam) arasında Frederic Paulhan’dan alıntı yaparak şöyle bir ayrım yapar: Bir sözcüğün “*meali*”, bilincimizde o sözcük tarafından uyandırılan bütün psikolojik olguların toplamıdır. Bunlar dinamik, akışkan ve karmaşık bir bütün oluşturur, “anlam” bu bütünün içindeki bölgelerden yalnızca birisidir. “İç konuşmada, meal anlamın, cümle sözcüğün, bağlam cümlelerin üstündedir” (Vygotsky, 1989, 246). Sözelimi, *Don Kişot*, *Hamlet* veya *Anna Karenina* gibi eserlerin meali bu başlıklarda toplanmıştır. Bu başlıklarda konsantre halde bulunan meali sesli konuşmaya çevirmek gerekse pek çok sözcüğe ihtiyaç duyulacaktır (Vygotsky, 1989, 247).

Vygotsky’nin düşüncelerini anlamak bilişsel süreç açısından vazgeçilmezdir. Bir dilden diğerine çeviri yaparken bir ara süreç vardır. Bu da anlama ve yorum sürecidir. Anlama sürecinin işleyişi de iç konuşmaya paralel özellikler taşımaktadır. Bir başka deyişle, bir metni çevirmek için anlamaya ve yorumlamaya çalışırken, iç konuşmaya benzer bir süreçten geçilir. Bu iç konuşma Vygotsky’nin de belirttiği gibi hem sözden hem de düşünceden oluşan, ikisi arasında gidip gelen bir süreçtir. Dolayısıyla, aslında çevirilen şeyin, okunan metin değil, bu iç konuşma olduğu fikri ileri sürülebilir. Bu nedenle, asıl çeviri işi bu iç konuşmanın sesli ya da yazılı konuşmaya çevrilmesidir. Sonuçta, okunan veya duyulan sözcükler kafamızda oluşan çeşitli çağrışımlarla bir anlam kazanmaktadır, daha sonra da bu anlam yeniden ifade edilir. Anlamın çağrışımlar sonucu oluşması ise metinlerarasılık kavramıyla yakından ilintilidir.

2.2.4. Metin/ Metinlerarasılık:

Metinlerarasılık, yapısalcılıktan yapısalcılık-sonrasına geçişi temsil eder. Allen (2000, 3)’in ifade ettiği gibi, “sabit bir anlam olduğu ve nesnel yorum yapılabileceği görüşlerini sarsar”. Metinlerarasılık, temelde kültür içinde herşeyin birbiriyle bağlantılı olduğuna dikkat çeker. Göstergeler, metinler birbirleriyle bağlantılıdır. Bu

düşüncenin temelinde de, yine Saussure'ün göstergelerin anlamlarını birbirleriyle ilişkilerinden kazandığı fikri vardır. Zaten metinlerarasılık terimini ilk kez kullanan Julia Kristeva, Saussure ve Bakhtin'in kuramlarını biraraya getirmiştir.

Kültürün içindeki pek çok parçanın biraraya gelmesiyle ortaya çıkan sanat eserinin benzersiz veya orijinal olduğu söylenemeyeceği gibi, daha önceden yazılmış ve okunmuş olan metinlerin birbirleriyle örülmesinden ortaya çıkan yazınsal metnin de orijinalliğinden söz edilemez (Allen, 2000, 5-6). Metinlerarasılık hem yapısalcı, hem de yapısalcılık-sonrası eleştirmenler tarafından farklı vurgularla kullanılmaktadır. Yapısalcı eleştirmenler, metinlerarasılığı, yazınsal anlamı tespit edip sabitlemek için kullanırken, yapısalcılık-sonrası eleştirmenler, anlama ilişkin geleneksel görüşleri sarsmak için kullanmaktadırlar (Allen, 2000, 4).

Sonuç olarak, metinlerarasılık *orijinal* ile *kopya*, *özgün* ile *çeviri* arasındaki ikili karşıtlığı söker. Yapısalcılık-sonrası eleştirmenler metnin orijinalliği, eşi benzerinin bulunmaması ve özerkliği gibi geleneksel fikirlere direnç gösterir. Çeviri alanında bu düşünceler, kaynak metin ile erek metin, yazar ile çevirmen hakkındaki geleneksel görüşleri sarsmıştır.

2.3. Yapısalcılık-sonrasının Düşünsel Temelleri:

Yapısalcılık-sonrası düşünce akımı bağlamında ele alınabilecek Roland Barthes, Michel Foucault ve Jacques Derrida gibi düşünürlerin, John Sturrock (1979, 1)'a göre, "ortak bir programı" yoktur ama "ortak bir ataları" vardır Hepsi de, Saussure'ün terminolojisini kullanır ve dilin temel unsuru olan, gösterge hakkındaki görüşlerinden yola çıkarlar. Ancak onlar gizli ve/veya nihai bir anlamın peşinde değildirler, anlamın çoğulluğuna inanırlar. Onlara göre, anlamlar bir arada varolabilir ve olmalıdır; tek bir anlamı, diğer olası anlamları kaybetmek pahasına ön plana çıkarmak veya yüceltmekten yana değildirler (Sturrock, 1979, 5-15). Sturrock (1979, 16)'a göre, bu düşünürlerin bir başka ortak noktası da, anlatımlarının soyut ve belirsiz olmasıdır. Bu nedenle anlaşılmaları oldukça güçtür. "Bir Fransız kültürel değeri olan netliğe karşıdır" (Sturrock, 1979, 16). Onlara göre, netlik ve saydamlık, sanki dil tamamen kontrolümüz altındaymış gibi bir illüzyon yaratır.

Oysa dilin tamamen yazarın kontrolü altında olmadığı fark edildiğinde, yazar ile okur arasındaki ilişki daha demokratik bir hale gelir. Yazar, görüşlerini, yükseklerde bir yerden, tepeden inme ve bütün basitliğiyle gözler önüne sermek yerine, kurduğu belirsizliklerle okuru anlamın yaratılmasına davet eder (Strurrock, 1979, 17).

Bu bölümde sırasıyla Julia Kristeva, Roland Barthes, Michel Foucault ve Jacques Derrida'nın görüşlerine, özellikle metin, anlam, yorum, okur ve yazar konusundaki düşüncelerine yer verilecektir. Çeviri açısından; anlamın ne olduğu, çevirinin bir yorum işi olarak değerlendirilmesi, mutlak bir yorumun olup olamayacağı, metnin özgünlüğü ve tamamlanmışlığı (veya tam tersi), kaynak metin ile erek metin ve yazar ile (çevrilen bir metnin ilk okuru olan) çevirmen arasındaki ilişki bakımından ilgilendirmektedir.

2.3.1. Metinlerarasılık

Kristeva 1960'larda, Saussure'ün dil, Bakhtin'in edebiyatla ilgili kuramsal görüşlerinden yola çıkarak metinlerarasılık kavramını önermiştir. Saussure'ün göstergenin *göndergesel* olmadığı, *ayrimsal* olduğu ve gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkinin *nedensiz* olduğu yönündeki görüşlerinden esinlenmiştir.

Allen (2000, 15-28), Bakhtin'in düşüncelerini şöyle özetler: Dilsel iletişim, belli bir sosyal durum içinde, belli gruplar içindeki dil kullanıcıları arasında gerçekleşir. Yani anlam, belli bir sosyal bağlam içinde, belli gruplar veya bireyler arasındaki dilsel etkileşimden doğar. Bu nedenle, söylemler (ya da metinler) tarihsel, toplumsal, kültürel geçmişleri ve çevreleriyle ele alınmalıdır. Bu Saussure'ün dilbiliminin gözden kaçırdığı bir noktadır. Saussure'ün dilbilimi, tıpkı bir sözlük gibi, dili soyut bir boyutta inceler. Bakhtin'in *sözce* kavramı, dilin insan-merkezli ve toplumsal boyutunu" dikkate alır. Dil devamlı oluşum halindedir ve kendinden önce üretilen sözcelere cevap verir ve yeni cevaplar doğurur. Dolayısıyla her söz diyalojiktir (söyleşimcidir). Hiç kimse, hiçbir konuşmacı daha önce adlandırılmamış nesnelere isim veren *Adem* değildir. Bütün söylemler, şu ya da bu şekilde kendinden önceki söylemlere gönderme yapar, onlarla etkileşime girer. Bu nedenle, ne bir *ilk sözden*, ne de bir *son sözden* bahsedilebilir. Söz, tek bir kişiye ait değildir, kişi kullandığı sözü kendine veya kendi bağlamına uyarlar ve yarı yarıya kendisinin kılar.

Böylece sözcükler ağızdan ağıza, bağlamdan bağlama dolaşarak yaşamlarını sürdürürler.

Bakhtin'in fikirlerinde de görüldüğü üzere, hiçbir metin bütünüyle orijinal olmadığı gibi, yazar da metindeki anlamların başlı başına tek kaynağı değildir. Sözcüklerin *bağıntısallığını* bir sebebe daha bağlamıştır. Sözcükler yalnızca soyut bir dizgenin içinde birbirleriyle bağlantılarından ötürü değil, bir alıcıya hitap ettikleri için de bağıntısaldır. Seçilen sözcükler, kime hitap edildiğine göre değişir. Hitap edilen kişinin konudan ne kadar haberdar olduğu, onunla samimiyet derecesi, ast-üst ilişkisi ve benzeri unsurlar belirleyicidir. Aynı zamanda belli bir sosyal durum içindeyken sarfedilen sözler de, daha önce benzer durumlarda kullanılmış sözlerin izlerini taşır. Söylem çift seslidir. Söz içinde iki ses devamlı çarpışır. Birine bir söz söylerken, onun bize vereceği cevabı da veya onun yorumunu da hesaba katarız. İdeolojiler, dünya görüşleri ve yorumlar arasında daima bir çarpışma vardır. Anlamlar arasında sürekli bir alışveriş, sürekli bir etkileşim vardır. Dolayısıyla, anlamın mutlak bir biçimde yorumlanması mümkün değildir. Hiçbir söz tek başına tam değildir, çünkü kendinden önce söylenmiş sözlere bir cevap içerdiği gibi, farklı cevaplar da doğurur (Allen, 2000, 20-28). Buradan da hiçbir sözün (veya metnin) tamamlanmış olmadığı, her zaman yoruma açık (ve muhtaç) olduğu görüşlerine varılabilir.

Allen (2000, 30), Kristeva'nın çalışmalarının, Saussure'ün dilbilimine dayalı yapısalcılığın, yapısalcılık-sonrasına dönüştüğü bir ortamda gerçekleştiğini belirtir ve Kristeva'nın fikirlerini şöyle özetler (Allen 2000, 32-33): Kristeva, yapısalcılıkta bir gösterenin sabit bir gösterilenle ilişkilendirilme fikrini eleştirmiştir. Ona göre, bir gösteren sabit bir gösterilene değil, başka gösterenlere yönelir ve gösteren ile gösterilen arasında sabit bir ilişki yoktur. Hâkim söylemler, böyle bir ilişki olduğu illüzyonunu yaratarak, diğer söylemleri bastırmaya çalışır. Bütün söylemler, adalet, eşitlik, özgürlük, gerçeklik gibi konulara *aşkın gösterilen* gibi davranarak, bunların aslında bir gösterenden başka bir şey olmadığı ve kendilerinden başka gerçeklikleri olmadığını gözden saklarlar. Yani, kendi yorumlarını mutlak hale getirmeye çalışarak, bu gösterenlerin kavram karşılıklarının tartışma götürmez yorumunu kendi tekellerinde tutmaya çalışırlar. Aslında bütün söylemler kendi üstüne kapanır, yani söylemin gerçekliği, ancak söylemin kendi vurgu ve açıklamalarıyla sınırlanabilir; söylemin dışına çıkmak başka yorumlara, başka söylemlere açıktır.

*Metin ve metinsellik*le kastedilen ise, bütün metinlerin toplum ve kültürün içinden çıkmasıyla ilgilidir. “Bir metin halihazırda mevcut bir söylemin içinden kurulur” (Allen 2000, 35). Bakhtin gibi Kristeva da metinlerin üretildikleri kültürel veya toplumsal metinsellikten ayrı tutulamayacağını belirtir. Kristeva’nın vurgusu, Bakhtin’den (belli sosyal bağlamlardaki insan) farklı olarak metin ve metinsellik üzerindedir (Allen 2000, 36). Böylelikle, göstergebilim kuramlarıyla psikanalizin çözümleyici yaklaşımını kaynaştırarak oluşturduğu *göstergeçözüme* toplumsal ve tarihsel boyutu katar. Kristeva için toplum (kültür) bir metindir. Ve bütün metinler bu büyük metin tarafından şekillendirilir. Hiçbir metin bağımsız ve yalıtılmış değildir; kültürel metinselliğin bir ürünüdür. Her metin “çifte anlam” içerir: “metnin kendi içindeki anlamı ve tarihsel, toplumsal metin içindeki anlamı”. Yani, “anlam metnin hem içinde hem de dışındadır” (Allen, 2000, 37).

Metinlerarasılık, metnin daima diğer metinlerle etkileşim halinde olduğunu vurgular; bir metin içinde diğer metinlerin izlerini taşır. Bu, Bakhtin’in sözcelerin kendinden önceki başka sözcelere yanıt niteliğinde olması ve yeni yanıtlar doğurması fikriyle bağdaşır. Nasıl ki söz, başka sözcelere gönderiyorsa, metin de hep başka metinlere gönderir. Her metin başka metinleri alıntılar ve dönüştürür; yarı yarıya kendisinin kılar. Aynı zamanda, her metin, “toplumun sözcükler üzerindeki diyalojik çatışmasını barındırır” (Allen, 2000, 36). Bu, sözler ve metinlerin ideolojiler (veya söylemler) tarafından sabitlenmesi uğrunda çatışma olarak yorumlanabilir. “Yazınsal söz, bir nokta (sabit bir anlam) olmaktan çok, metinsel yüzeylerin kesişim noktası, pek çok yazı arasındaki diyalogtur” (Allen, 2000, 38). Böylece Kristeva, Bakhtin’in *söyleşimcilik* kavramını kendi göstergebilimine veya *göstergeçözüme* dahil etmiştir (Allen, 2000, 39). Bu nedenle, metinlerde net ve sabit anlamlar yoktur. Metinler tüketime hazır ürünler değildir, daima bir üretim halindedirler. Aynı zamanda konu, yazar, okur ve çözümlemeci (eleştirmen) de süreç halindedir (Allen, 2000, 34). Dolayısıyla, bir metindeki anlam, yazardan okura doğrudan aktarılmaz, diğer metinlerin (veya toplumsal/kültürel metnin) yazarda ve okurda oluşturduğu kodlardan geçerek okura akar. Metinler tamamlanmış değildir, okurları anlam üretme sürecine davet ederler. Bu fikirlerde de, anlamın çoğulluğu, sabit ve mutlak olamayacağı ve daima yeniden üretildiği görülmektedir.

Kristeva metnin yatay ve dikey boyutlarını dikkate alır. Metin yatay boyutta hem yazarına hem de okuruna aittir. Dikey boyutta ise, kendinden önce ya da eş

zamanlı var olan yazınsal metinlerden oluşan bir bütüne aittir (Allen, 2000, 39). Her sözcükte bu iki boyut kesişir ve iletişime girer. Yazar okurla, sözcükler ve metinler de, izlerini taşıdıkları geçmiş sözcük ve metinlerle iletişime girer. Yukarıda söz edilen metnin *çifte anlamı* (metnin içindeki ve dışındaki anlam), yatay ve dikey boyutlarla beraber düşünülecek olursa şöyle bir çıkarım yapılabilir. Metnin içindeki anlam, yatay boyutta, metnin okuru ve yazarı tarafından üretilir. Metnin dışındaki anlam ise, hem kültürel ve toplumsal metnin içinden çıkmıştır, hem de diğer metinlerden oluşan bütün içinde anlam kazanır.

Özetle, Kristeva'nın metinlerarasılık kavramı anlamın çoğulluğunu birkaç boyutla pekiştirmektedir. Öncelikle metin, kültürel ve toplumsal *büyük* metnin içinden çıkar. Başka metinlerden oluşan bir bütünün içinde var olur, onlarla etkileşime girer; onlarla söyleşim halindedir. Dolayısıyla metnin içindeki anlam sabit ve tamamlanmış değil, üretim halindedir. Bu üretime metnin yazarı kadar okuru da dahil olur. Metnin üretimine dahil olan her unsur, onun anlamını çoğaltır. Psikanalitik boyutta ise, hem metnin yazarı olan özne hem de metnin içindeki özne bölünerek çoğalmıştır. Metnin yazarı olan özne, dilin içinde ifade edebildikleriyle, ifade edemedikleri arasında bölünmüştür. Dilin içinde ifade edebildikleri, ifade edemediği, gizli kalmış arzu ve itkilerinin izlerini taşır; böylece anlamı katmanlandırır ve çoğaltır. Bununla ilgili olarak bir sözün kişide yarattığı çağrışımlar düşünülebilir. Metnin içindeki özne yani 'ben' ise, kimin okuduğuna bağlı olarak değişir ve okurun metne taşıdıklarıyla çoğalır.

Çeviri açısından değerlendirildiğinde de, eser ve çevirisi birbirini tamamlayan unsurlar olarak düşünülebilir. Walter Benjamin (2000: 16)'in, çevirinin, özgün metnin sonraki yaşantısı (*afterlife*) olduğu fikri de bu görüşle uyumludur. Bu da 'özgün' ile 'çeviri' arasındaki hiyerarşik ikili karşıtlığı bozan bir görüştür. Aynı zamanda, çevirinin bir yorum işi olduğu gerçeğinin daha iyi kavranmasını sağlar.

2.3.2. Doksa ve Mit:

Sturrock (1979, 53)'a göre, "Barthes da Sartre gibi, özcülüğün karşısına varoluşun akışkanlığı ve anarşisini koyar". Sturrock (1979, 52-54)'un özetlediği gibi, *özcülük*, insanın içinde hiç değişmeyen bir öz olduğunu ve bunun insanı az çok tahmin

edilebilir sınırlar içinde davranmaya zorladığını savunur. Varoluşçuluk ise, bireyin devamlı olarak değişme konusunda sonsuz bir özgürlüğü olduğunu ve bunun herhangi bir sınırlama veya tanımlamaya tabi tutulamayacağını savunur. Barthes akışkanlıktan yanadır. Ona göre, sabitleşmek değişim potansiyelini yitirip bir nesneye dönüşmektir. Nesneye dönüşmek de ölümle aynı şeydir. Bu nedenle, kendisinin de herhangi bir kategori veya sınıflandırmaya sokularak nesneleştirilmesini istemez. Aynı şekilde herkesin içinde pek çok ben olduğunu ve kişilerin biyografilerdeki gibi tekil ve sıralı bir yaşam sürmediğini düşünür.

Barthes, metin/anlam, okur/yazar konusundaki düşünceleri sebebiyle, pek çok edebiyat eleştirmeni tarafından yapısalılık-sonrası akımın içinde değerlendirilmiştir. Allen (2000, 76) bunu açıkça belirtir: “Barthes, Kristeva ve Derrida’nın yapısalılık-sonrası görüşleri, genelleştirici veya bilimsel bir metodolojinin olanaklılığına inanan yapısalıcılardan oldukça uzaktır”. Barthes’ın yapısalılık-sonrası düşünce bağlamında değerlendirilmesinin en önemli sebebi Belsey (2002, 43)’nin şu saptaması olabilir: “Yapısalılık-sonrasının metinde en belirgin hale geldiği an 1970’de S/Z³’yle olmuştur”. Barthes Balzac’ın *Sarrasine* isimli öyküsünü yapısalcı bir çözümlemede olduğu gibi birimlere (*lexia: sözlüksel birim*) ayırır ama bunu yapısalcı çözümlemede olduğu gibi, gösterenleri anlatımın doğrusal akışından izole edip daha üst düzeyde bir çözümleme yapmak için yeniden gruplandırmak üzere yapmaz. Böyle bir yapısal çözümlemede her gösteren dil dizgesinin bütünü içinde anlamlandırılır. Barthes metni *sözlüksel birimlere* ayırır ama onları açıklamak, daha üst düzeyde gruplayarak anlamlarını kapatmak ve sabitlemek yerine buradaki anlamları sonsuzluğa açmaya çalışır. Çünkü ona göre metnin bir yapısı vardır ama metindeki anlamlar çoğuldur. Barthes’ın çözümlemesinde her bir *sözlüksel birim* ufak bir anlam patlamasıdır ve okuru nihai bir yapı veya anlama götürmek yerine metinlerarasılığın alanına taşır. Barthes’ın metni kesip biçmesi toplumsal metinden örülmüş olduğunu göstermek içindir. Her bir *sözlüksel birim* bizi toplumsal metnin sonsuzluğuna taşır; metinlerarasılığın metindeki anlamı nasıl dağıttığını gösterir ve metnin nihai bir anlam sunduğu illüzyonunu bozar (Allen, 2000, 82-83). Belsey (2002, 44)’e göre Barthes’ın S/Z’de yaptığı “yapısalılığın parodisidir”.

³ Türkçe çevirisi için bkz. Barthes, 2006.

Sturrock (1979, 55), Barthes'ın, edebiyat ile toplumun; bir yazınsal dönem ile bir sonrakinin diyalektik bir ilişki içinde olduğu görüşünü belirtir. Edebiyat belli bir toplumun içinden çıkar ve aynı zamanda onu etkiler. Benzer biçimde yazınsal dönemler de birbirleriyle etkileşim halindedir. Bakhtin'in sözceleri gibi, biri diğerine yanıt niteliğindedir ve herbiri yeni yanıtlar doğurur. Kristeva'nın bir metnin hem toplumsal metinle hem de başka metinlerle etkileşim halinde olduğu görüşüyle de paralellik içerir. Dolayısıyla edebiyat metni de, anlamını hem toplumla, hem de diğer yazınsal metinlerle olan ilişkisinden, *söyleşiminden* kazanır.

Barthes'ın metin ve anlam konusundaki düşüncelerini daha iyi kavramak için onun *doksa* ve *mit* kavramlarını dikkate almak gerekir. *Doksa*, doğal olandır. Doğal olanın, insan haricindeki bir güç tarafından belirlendiği varsayılır. Doğal olana inanç, statükonun devamını sağlar (Sturrock, 1979, 60). Pierre Bourdieu'nün sosyolojide kullandığı *doksa* kavramı da benzer biçimde, üzerinde düşünmediğimiz ve sağduyu olarak nitelendirdiğimiz toplumsal varsayımları tanımlar. Bourdieu (2005, 205-207), bildiğimizi nereden bildiğimizi sorgulamamız gerektiği üzerinde durur. Barthes için de *doksa* ile *mit* aynı şeydir ve bir *mitolog*, görünüşte masum veya doğal gelen bir miti sorgular ve içerdiği ideolojiyi anlamaya çalışır. Dolayısıyla, ne yazar, Romantiklerin düşündüğü gibi, diğer emekçilerle karıştırılmaması gereken üstün bir ruh, bir dahidir; ne de edebiyat, Gerçekçilik akımının inandığı gibi, gerçeğin temsilidir (Sturrock, 1979, 61-62). Eser, gerçeği değil, gerçeğin kopyasını veya resmini temsil eder. Böylece gerçek ertelenmiş olur. Çünkü gerçek diye algılanan şey, önceden yazılmış olandır (Sturrock, 1979, 74-75). Buradan gerçeğin *mit* ile içiçe geçtiği, birbirinden ayırdedilemez hale geldiği çıkarımını yapabiliriz; çünkü *mit* doğal kabul edilen ve sorgulanmadığı için *gerçeklik* olarak kabul edilen şeydir. Dolayısıyla, yapısalcılık-sonrası düşünceye özgü bir biçimde gerçeklik ile kurgu içiçe geçer. Mit kurgulanmıştır ama herkes tarafından doğal kabul edildiği için sorgulanmaz ve gerçeklik haline gelir. Özgün ile temsil de içiçe geçer; çünkü gerçekliğin temsili kabul edilen mit ile gerçekliğin kendisi (gerçekliği mit üzerinden algıladığımız ve mit ötesinde bir gerçeklik olup olmadığını bilmediğimiz için) aynı şeydir.

Dil saydam değildir, gösterenler sabit gösterilenleri işaret etmez, anlam dilden önce gelmez ve yazarın sözleri iletmeği istediği anlamı taşımaz (Sturrock 1979, 64-65). Böylece Barthes doğal, sabit bir anlam ve su götürmez bir gerçek

olduğu görüşlerine karşı çıkmaktadır. Metindeki gösterenler, sabit ve aşkın bir gösterilene yönelmez, başka gösterenlere yönelir. Gösterenlerin bu oyunuyla metindeki anlam çoğullaşır. Bu görüşlerden Barthes'ın metni bitmiş, tamamlanmış bir eser olarak değerlendirmedeği ve yazarı da metindeki anlamın tek sahibi olarak görmediği anlaşılmaktadır. Yazar metnin tek sahibi değildir, çünkü herkes gibi yazarın bireyselliği de dilin içine girdiği zaman kaybolur. Her metin geniş bir anlamlar tarihiyle yüklü bir dilden çıkmıştır (Allen, 2000, 67). Sturrock (1979, 73), Barthes'ın yazınsal eserle yazarının bir bütün olduğu fikrine karşı çıktığını; çünkü bunun *özcü* bir düşünce olduğunu belirtir. Yazar metnin arkasında tespit edebileceğimiz bir varlık değildir. Metindeki “ben” içi boş bir formdur ve her birimiz bu “ben”le özdeşleşebilir (Sturrock, 1979, 76-77).

Sturrock (1979, 69-71), Barthes'ın yazar kavramlarını şöyle açıklar: İki tür yazar vardır: biri belli bir işlevi yerine getirir, diğeri bir etkinlikte bulunur. Yazman (*écrivain*) sadece bir çalışma/eser (*work*) meydana getirir. Yazar (*écrivain*) ise bir metin oluşturur. Metin gösterenlerin oyunudur, gösterilenleri sabitlemeye çalışmaz, onları kendi hallerine bırakır. Metin nesrin şiidir. Metin yazılabilir (*scriptible, writable*), çalışma/eser ise okunabilir (*readable*). Okunabilir çalışma yatay olarak baştan sona okunur, yazılabilir metin ise dikey düzlemde. Kristeva'nın düşüncesiyle paralel olarak, dikey düzlemde metin kendinden önce üretilmiş anlamlar yoluyla çağrışımlara açılır. Allen (2000, 66)'ın Barthes'tan alıntıladığı gibi, “çalışma (*work*) elde tutulur, metin ise dilde”. Barthes'ın çalışma ile metin arasında yaptığı ayrıma göre, metnin en temel özelliği yeniden yazılabilir olmasıdır. Okur anlamın üretiminde bütünüyle aktiftir. Dolayısıyla, okuma uğraşı yeniden-yazma olarak değerlendirilmektedir. İki tür yazar, iki tür metin olduğu gibi iki tür de okur vardır. *Tüketiciler* eseri sabit anlamlar bulmak için okur. *Okurlar* ise okuma eyleminde üretkendirler ve metni okurken yeniden yazarlar (Allen, 2000, 68-70).

Psikoanalitik, dilbilimsel, yapısalcı ve yapısökümcü söylemlerin yanısıra Marksist söylemden de yararlanan Barthes, yazar imgesinin kapitalist bir imge olduğunu, eserleri bir yazara ait kılarak, onları bitmiş ve tüketilebilir metalara dönüştürdüğünü belirtir. Yazarın eseri düşündüğü, tasarladığı, hatta onun uğrunda acı çektiği ve bir doğum sancısıyla eseri var ettiği düşünülür. Yazar ile eseri arasındaki ilişki Baba-oğul ilişkisine benzetilir. Oysa Barthes'a göre, metnin kaynağında bütünlüklü bir yazar bilinci yoktur, daha ziyade seslerin, başka sözcüklerin, sözlerin

ve metinlerin çoğulluğu vardır. Çünkü yazar da herkes gibi belli bir kültürel uzamda, daha önceden konuşulmuş, yazılmış ve okunmuş olanların kodlarıyla düşünür ve hisseder. Bunlar söylem, stereotip, klişe ve ifade biçimlerinden oluşmuş *ara metinler*dir. Ara metinler aynı zamanda başka eserler ve başka metinlerdir ama bunlar da aynı metinlerarasılığa maruz kalmıştır. Dolayısıyla, bu ara metinleri bulup çıkarmak ve onları gösterilen olarak sabitlemek söz konusu değildir (Allen, 2000, 71-73). Bu nedenle anlam yazardan değil, metinlerarası bir örüntü olan dilden çıkmaktadır, yani metinlerarası dil eserin bağlamını oluşturmaktadır ama bu bağlamı veya anlatım dizgesini kapatmak olası değildir (Allen, 2000, 74-77). Benzer biçimde, Jonathan Culler (1997, 67) da, anlamı verenin ne olduğunu sorgular: yazarın niyeti-metin-bağlam-okur. Bunlardan hangisidir? Ve anlamı belirleyenin bağlam olduğuna karar verir, çünkü bağlam herşeyi içerir: dilin kurallarını, yazarın durumunu ve okuru. Ona göre de, anlam bağlamla sınırlıdır ama bağlam sınırsızdır. Bununla birlikte Barthes metnin bütünlüğünü kaynağında değil, varış noktasında aramak gerektiğini belirtir (Allen, 2000, 75). Bu da sanki anlamı bağlamdan ziyade okurun belirlediği izlenimini yaratmaktadır. Oysa dildeki metinlerarasılığı sınırlamak, dolayısıyla anlatım dizgesini kapatmak olası olmadığına göre, anlamlandırma dizgesini kapatmak da olası olmayacaktır. Yani ne yazar ne de okur metnin anlamını sabitleyebilir. Zaten Allen (2000, 88)'ın belirttiği gibi, Barthes da, metin çözümlemesinin anlamın değil, “*anlam devingenliği*⁴ (*signifiance*) patlamalarının izini sürmek” olduğunu vurgular.

Özetle, Barthes, doğal, sabit anlamlar veya gerçekler olduğu fikrine karşı çıkar. Eser ve metin kavramlarına yeni tanımlar getirir. Eser (*work: çalışma*), anlamın, dolayısıyla da yorumun kapanma olasılığını taşıyan, anlamı somutlaştıran nesnedir. Metin ise eserin içindeki gösterenin oyunudur, yazının oyuncu gücüdür. Eser elle tutulan bir şeydir, metin ise dilde tutulur. Eser sabit anlamı ve yazarlık niyetini taşır. Metin ise eserin mülkiyetinde değildir. Metnin içindeki çoğul anlam,

⁴ Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar'a, Greimas göstergebiliminin en temel kavramı olan *signification* ile 1970'li yıllarda göstergebilimde paradigma değişimini sağlayan kavramlardan biri olan *signifiance* terimleri arasındaki farkı anlamama yardımcı olduğu için teşekkür ederim. *Signification* terimine karşılık olarak Türkçede “anamlama” sözcüğü hâlihazırda mevcut olduğu için; Prof. Öztürk Kasar'ın, *signifiance* terimine karşılık olarak önerdiği “anlam devingenliği” sözcüğünü benimsedim.

gösterenlerin oyunundan, bir gösterenin daima başka bir gösterene yönlendiğinden doğar. Dolayısıyla anlam sabitlenemez. Metin çok sayıda söylemin birbiriyle örülmesiyle ortaya çıkar. Metin bir eserin içinden çıkar ama aynı zamanda metin ile diğer metinler arasında var olur. Barthes'a göre, metnin kaynağında yazarın bilinci yoktur; başka seslerin, başka sözlerin, başka metinlerin çoğulluğu vardır. Metnin en temel özelliği, okurun anlamın üretilmesinde aktif bir rol oynamasıdır. Böylece, "okuma ile yazma, yazar ile eleştirmen (okur, çevirmen), anlam ile yorum, metnin içi ve dışı" arasındaki karşıtlıkları söker (Allen, 2000, 68). Çünkü metnin okuru, onu sadece okumaz, yeniden yazar; böylece metnin üretimine katkıda bulunarak yazar ile eşit konuma gelir. Bunun sebebi metnin içindeki anlamın çoğulluğu, sabitlenemeyişi ve metnin tamamlanmamış olmasıdır. Metin bitmiş, tamamlanmış, tüketime hazır bir nesne değildir. Bunun bir anlamda okura bağlı olduğunu da düşünebiliriz, çünkü metni baştan sonra, sabit anlamlar bulmak için okuyan bir okur, onu üretmek yerine tüketecek ve aynı zamanda doğal kisvesine bürünmüş miti (*doksayı*) veya söylemleri tekrar edecektir. Oysa gösterenlerin oyununu veya çağrışımlarını, başka metinlerin ve söylemlerin metindeki izlerini takip eden bir okur, metni yeniden yazmaktadır. Anlamın ortaya çıkması için yorum gerekir. Anlamlandırma bir yorum işidir, mevcut, sabit bir anlamın metnin içinden bulunması değildir. Metnin içi ve dışı arasındaki karşıtlık da, Kristeva'da da gördüğümüz gibi yine böyle sökülmemektedir. Metni anlamlandırma çabası içindeki okur, metindeki gösterenlerin izini başka metinlerde ve söylemlerde, Barthes'ın deyişiyle *ara metinlerde* sürer. Bunun sebebi, bütün anlamların dilin içinde var olması ve anlamlandırmaların belli bir kültürel uzamda yer almasıdır. Bütün yapısalcılık-sonrası düşünürlerin hemfikir olduğu nokta, dilin dışında bir gerçeklik olmadığıdır.

2.3.3. Söylem:

Hayden White (1979, 81), Foucault'nun geleneksel olarak yapısalcı olarak etiketlendiğini ama Foucault'un kendisinin bunu kabul etmediğini belirtir. Felsefi duruşu Nietzsche'nin nihilizmine yakındır. İnsanın yaşamına özel bir anlam katacak bir öz veya aşkın bir özne olduğunu düşünme itkisine karşı koyar. İdeolojik olarak Marksizme yakın durur ama Marksistlerin bilime olan inancını paylaşmaz (White, 1979, 81-82).

Foucault'nun *söylem* kavramı kültürel yaşantının bütün biçim ve kategorilerini kapsar. Onun çalışması söylemler üzerine bir söylem olarak değerlendirilmelidir. Hümanizm, bilim, akıl ve Batı kültürünün Rönesanstan bu yana gelişen bütün diğer kurumlarını eleştirir (White, 1979, 82). Mantığın otoritesine ve geleneksel anlatımlara topyekün karşıdır. Söylemden önce gelen bir *gerçeklik* olduğu fikrini yadsır (White, 1979, 85). Foucault da diğer yapısalcılık-sonrası düşünürler gibi, gösteren ile gösterilen, özne ile nesne, gösterge ile anlam arasında bir ayrım gözetilemeyeceğini düşünür. Bu ayrımların tamamı aslında bir söylemin ürünüdür, ama söylem olduğunu maskeler (White, 1979, 86). Dolayısıyla, Kristeva'nın da üzerinde durduğu gibi, yalnızca bir söylem olduğunu unutturarak hâkim söylem haline gelmekte ve otorite kurmaya çalışmaktadır. Foucault'nun *biçem* kavramı onun *söylem* kavramını tamamlar niteliktedir. Çünkü biçem söylemin karakteridir. Biçem:

“Aynı şeyi farklı biçimlerde söylemek veya farklı şeyleri aynı sözlerle söylemektir. Kendi dediklerini gösterilen gibi alarak kendi üstüne kapanır. Sebepsizce başladığı gibi sebepsizce biter ama ortaya çıkmasına yer açan hiçliğin içinde sözlü birşeyler bırakır” (White 1979: 88).

Dolayısıyla, hiçbir gösteren sabit bir gösterilene veya aşkın gösterilene yönlenebilir. Söylemin ve onu karakterize eden biçemin yaptığı şey ise, kendi dile getirdiklerine, gösterilen gibi, yani mutlak kavramlar gibi davranmaktır. Bu aynı zamanda, söylenenlerin öncesinde veya ötesinde bir mevcudiyet veya bir gerçeklik olduğu yanılışmasını yaratır. Oysa hiçbir söylemin kendi dışında bir gerçekliği yoktur ve her söylem kendi üzerine kapanır.

White (1979, 89-109) Foucault'nun söylem konusundaki düşüncelerini şöyle özetler: Söylemin üzerinde iki çeşit kısıtlama vardır: dış ve iç kısıtlamalar. Dış kısıtlamalar bir toplumda nelerin konuşulabileceği, belli bir konuda kimin söz sahibi olduğu, neyin mantıklı veya aptalca, neyin doğru, neyin yanlış olduğuyla ilgilidir. İç kısıtlamalar ise, gösteren ile gösterilen arasındaki ayrımdır. Gösteren ile gösterilen ilişkisinin yerindeliği söylemin kabul ettiği bir kurgudur. Geleneksel felsefi veya bilimsel dil kuramlarında, söylemin bilinçlilik ile dünya arasında aracılık ettiği varsayılır. Foucault söylemi bu kısıtlamalardan kurtarmak için her söylemin karanlık yüzünü gözler önüne serer. Ona göre, delilik ile akıl, hastalık ile sağlık (veya akıl sağlığı), gerçeklik ile yanlış arasındaki ayrımlar, varsayım ile gözlem, kuram ile uygulama arasındaki alışverişin bir ürünü değil, söylemin işlevidir sadece. Burada ortaya çıkan şey gücün söylemi ile arzusunun söyleminin çatışması; söylem üzerinde kendini hak sahibi ilan eden gruplarla kendi söylemlerinden mahrum bırakılan

grupların mücadelesidir. Kendini hak sahibi gören gruplar, gerçekliğe hizmet ettikleri gerekçesiyle, diğerlerini dışarıda bırakırlar. Benzerlik ve Farklılık bir toplumsal grubun kendini bir birlik olarak tanımlamasını ve sonra da hiyerarşik bir düzen kurmasını sağlar. Bu hiyerarşiye göre kimileri diğerlerinden daha akılsel, daha sağlıklı, daha mantıklı ve hatta daha insandır. Güç daima öteki hakkındaki söylemde ortaya çıkar ve etkili olabilmesi için diğer yüzünün gizlenmesi gerekir. Bilgi güçle öylesine içiçe geçmiştir ki, artık ondan ayırdedilemez haldedir. Dolayısıyla, Foucault'nun görüşleri, bugün çeviribilimde ideoloji ve güç çatışmaları bağlamında yapılan çalışmaları da ilgilendirmektedir.

Foucault'nun anlam konusundaki görüşleri de diğer yapısalcılık-sonrası düşünürlerle paralellik göstermektedir. Yukarıda da belirttiğim gibi, Saussure'ün göstergenin *nedensiz* olduğu görüşünden yola çıkan yapısalcılık-sonrasında olduğu gibi, Foucault da gösteren ile gösterilen arasındaki birlikteliğin doğal olmadığını vurgular. Yazınsal anlam da, günlük dil kullanımında olduğu gibi, toplumsal bir normun uygulanmasıdır sadece, yani *nedensizdir* (White, 1979, 93). Bu belki şöyle yorumlanabilir: Edebiyatın, gösteren ile gösterilen arasında farklı ilişkiler kurması, bunun gündelik kullanımdan farklılaşıyor olabilmesi de aslında edebiyata ilişkin toplumsal bir normun uygulanmasıdır. Normlar aynı zamanda beklentileri de doğrduğuna göre, edebiyattan beklenti, belki de budur. Hangi alanda olursa olsun dil kullanımı, iç unsurları, uzaydaki konumları ve dış özellikleri farklı olan şeylere tek bir isim vererek, bir sömürü uygulamaktadır (White, 1979, 94). Burada Foucault'nun dikkat çekmek istediği esas nokta, gerek gündelik gerekse yazınsal alandaki dil kullanımında aynı şey geçerli olduğuna göre, yazınsal anlam ile “doğru” (*proper*) anlam arasında ayırım yaparak, göstergenin nedensizliğinin bulandırılmasıdır (White, 1979, 94). Söylemleri tutarlıymış gibi gösteren şey de, sözler ve şeyler arasında ilişki kurmalarıdır. Bu nedenle, White (1979, 98-99)'a göre, Foucault söylemler arasında dikey, yani arkeolojik bir çalışma yapmayı tercih eder. Böylece, neyin doğru, neyin yanlış, neyin gerçek neyin hayal ürünü sayıldığının değiştiğini göstermeyi amaçlar. Çünkü, Batı düşüncesinde dile temsil rolü biçilmiş, sözcükler gerçekliği oluşturan şeylerin saydam ve belirli karşılıkları olarak konumlandırılmıştır (White, 1979, 101).

Özetle, Foucault'nun *söylem* kavramı güç ilişkileriyle doğrudan ilintilidir. Belli bir toplumdaki belli gruplar, kurdukları söylemle kendilerinden farklı olanları

dışarıda tutar ve onlara güç uygular. Barthes'ın *mit* kavramında da görüldüğü gibi, söylemin içindeki kurgu gerçekliğin ta kendisiymiş gibi gösterilir ve bu sayede doğru ile yanlış, gerçeklik ile hayal arasında hiyerarşik ikili karşıtlıklar kurulur. Bu söylem aracılığıyla toplumdaki belli gruplar diğerlerinden daha akıllı, daha mantıklı; kısacası daha üstün tutulur. Bilgi ve gerçekliği tartışmasız biçimde yansıttığı düşünülen bu söylem hem dünyadaki şeylere, hem de ötekilere güç uygulama aracıdır. Sözgelimi, hâkim söylem veya gücü elinde tutanların kullandığı söyleme karşı çıkan bir görüş ileri sürüldüğünde, hâkim söylemin bu görüş veya kavramı Türkçede “sözde” kelimesiyle küçümsediğine veya yok saydığına şahit oluyoruz (ör: “sözde ayrımcılık” vb. gibi). Bu sözcük şöyle bir anlam katıyor: “gerçekte böyle bir şey yok, sadece söyleniyor veya uyduruluyor”. Bu, dilin gerçekliğe hizmet eden saydam bir aracı olduğu yanılsamasının sonucudur. Hâkim söylemler gösteren ile gösterilen arasında kurdukları sabit ilişkilerle bu yanılsamayı destekler. Kendi kurdukları ilişki “gerçekliği” temsil ederken, olası başka bir ilişki “sözde” kalmaktadır. Oysa Foucault'ya göre, bütün söylemler “sözde”dir. Yani dilin dışında bir gerçeklikleri yoktur. Ona göre, söylemleri birbirinden ayıran şey *biçem* ve aynı zamanda dönemler içinde gerçekliğin ne olduğu konusunda farklılaşan düşüncelerdir. Söylemin bu şekilde kurgulanıp, gerçekliğin temsiliymiş gibi sunulabilmesinin sebebi ise yine Batı düşüncesindeki başka bir söylemdir: dilin gerçekliğin saydam taşıyıcısı olduğu ve kendisinden önce varolan mevcudiyeti, düşüncüyü (veya bilinçliliği) yansıttığı söylemi. Böyle olunca, gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkinin *nedensiz* olduğu bulandırılır ve sözcüklerin dünyadaki şeylerin mükemmel temsili olduğu yanılsaması yaratılır. Bunu bir gösterenin belli bir gösterilenle sabitlenmesi olarak da yorumlayabiliriz, böylece anlam teke indirilir. Hatta, yazınsal anlam ile gerçek anlam arasında ayırım yapılması da bu sebeptendir.

2.3.4. Yapısöküm:

Derrida yapısalcılık-sonrasının uzantısı olan yapısökümün fikir babasıdır. Bununla beraber Jonathan Culler (1982, 27-30) yapısökümü, yapısalcılık-sonrasından ziyade okuma eylemi bağlamında tartışmanın daha yararlı olduğu görüşündedir. Çünkü, yapısalcılık-sonrası yapısalcılık ile bir ikili karşıtlık biçiminde ele alındığında yapısalcılık-sonrası, sistematik ve ussal projelere karşılık, akıldışı olanın ve

sistematik olmayanın takdiri olarak anlaşılabilir. Yapısöküm, “felsefi bir duruş, politik veya entelektüel bir strateji ve bir okuma biçimi” olarak algılanmalıdır (Culler, 1982, 85). Felsefi bir strateji olarak yapısöküm, felsefi kategorilerin, felsefi karşıtlıkların ve aralarındaki hiyerarşinin sökülmesidir (Culler, 1982, 85). Yapısökümü uygulayan kişi, söktüğü dizgenin terimleriyle çalışır ama amacı bunları sökmektir. Aynı zamanda dizgenin dışından bir gözle de bakarak, o dizgenin veya (Foucault’nun terimiyle söylemin) neleri gizlediğini veya neleri dışarıda bıraktığını tespit etmeye çalışır (Culler, 1982, 86). *Grammatology*, bir kavramlar dizgesine baskı uygulayarak, onun varsayımlarını ve kısıtlamalarını gözler önüne seren bir sorudur (Culler, 1982, 178). Derrida felsefedeki pek çok hiyerarşik ikili karşıtlığı bu biçimde yapısöküme uğratmıştır.

Bunlardan biri söz ile yazı (konuşma ile yazma) arasındaki hiyerarşik ikili karşıtlıktır. Culler (1982, 90), Derrida’nın söz ile yazı konusundaki görüşlerini şöyle açıklar: Kişi yazarak düşüncelerini açıklığa kavuşturmak, gözler önüne sermek veya göstermek ister; bu nedenle yazının mümkün olduğunca saydam olması gerekir. Yani kişinin düşüncelerini perdelememelidir. Her disiplinde olduğu gibi felsefe de, problemleri çözdüğünü ve gerçeğe ulaştığını varsaymak zorundadır, bu yüzden de belli bir konuda söylenebilecek son sözü yazmak ister. Oysa Derrida’ya göre, yazının sonu gelmez çünkü yazı daima daha fazla yazıya yol açar. İdeal durum düşünceleri doğrudan, yani aracısız iletebilmektir ama bu mümkün olamadığına göre dil mümkün olduğunca saydam olmalıdır. Konuşurken gösterenler ağızdan çıkar çıkmaz yok olur; konuşmacı yeterince açık olmayan noktaları, belirsizlikleri, karşısındakine hemen açıklayabilir ve düşüncesinin iletildiğinden emin olabilir. Yazı ise karşılıklı iletişimin yokluğunda iş gören bir dizi işaretten ibarettir. Dolayısıyla yazı, yapay bir biçimde konuşmanın yerini alır (Culler, 1982, 91-92). Yani, konuşma esnasında, gösterilene aktarma görevlerini yerine getirir getirmez ortadan kaybolan gösterenler, yazıda gösterilene dönüşmeden gösteren olarak sabit kalır. Üstelik bu kez, ‘gerçek düşüncesinin’ ne olduğunu açıklayacak kişi de ortada yoktur. Culler (1982, 92)’in Derrida’dan alıntılacağı gibi, “gösteren yadsındığı için yazı da yadsınır”.

Culler (1982, 92), Derrida’nın eleştirdiği, Batı’ya ait ve birbiriyle ilintili üç düşüncenin neler olduğunu açıklar: sesmerkezcilik, sözmerkezcilik ve bulunuş metafiziği. Sesmerkezcilik, sesin, varlığın göstergesi olarak, ayrıcalıklı konumda olmasıdır. Buna göre, konuşma anlamın doğrudan (dolaysız) ve doğal aktarımıdır;

yazma ise konuşmanın temsilidir. Sözmerkezcilik ise, sözle dile gelen düşünce, gerçek, akıl ve mantığın kendi başına varolan temeller olduğunu kabul etmektir. Bu temeller varılan son noktadır, ötesinde bir şey yoktur. Bulunuş metafiziği ise, bu temel öğeler veya ilkelere verilen isimlerin, değişmez sabit bir varlığa işaret ettiğini gösterir. Yani, sözcüklerin veya gösterenlerin karşısındaki kavramların (gösterilenlerin) sabit, değişmez olduğu varsayılır. Sözelimi, Tanrı sözcüğünün gösterileni olan Tanrı kavramının başka bir sözcük veya gösterene yer bırakmaması, varılan son nokta olması ile açıklanabilir. Orhan Hançerlioğlu (2004, 262) metafizik düşünmeyi şöyle açıklar:

“Doğasal, bilinçsel ve toplumsal nesne ve olguları; devimsiz, bağımsız, çelişmesiz, değişmez ve gelişmez olarak düşünmektir. Nitekim böylesine nesne ve olgular ne doğada, ne bilinçte, ne de toplumda vardır ve ancak *doğadışı* (metafizikte) varsayılabilirler. [...] Metafizik yöntem [...] kavramları kesin, her zaman ve her yerde geçerli olarak tanımlar”.

Hançerlioğlu (2004, 263) metafizik öğretilerin mantıkçılığa dönüştüğünü, mantıkçılığın ise, “her şeyi kesinlikle sınıflandıran, kendi kendisiyle özdeş görmemizi zorunlu kılan, sonra da bizi seçmek durumunda bırakan ve iki karşıt durum arasında üçüncü bir olanak tanımayan bir araç, bir düşünme yöntemi” olduğunu belirtir. Bu mantığın nasıl bir sonuç doğurduğunu ‘demokrasi’ örneği üzerinden anlatır:

“Demokrasi demokrasidir (özdeşlik), demokrasi karşıtı olan diktatörlük olamaz (çelişmezlik) ya demokrasiyi ya diktatörlüğü seçmek gerekir, bunların bir arada bulunabileceği üçüncü bir durum yoktur (üçüncü durumun olanaksızlığı)” (Hançerlioğlu, 2004, 263).

Derrida’nın eleştirdiği birbiriyle bağlantılı bu üç düşünce biçiminde de, sözcüklerin ötesinde değişmez, sabit, su götürmez bir mevcudiyet veya gerçeklik olduğu ve sözcüklerin veya gösterenlerin işlevinin bu sabit gösterilenlerin saydam taşıyıcılığı olduğu görüşü hâkimdir. Hançerlioğlu (2004, 263)’nun örneklediği gibi “demokrasi demokrasidir” önermesi böyle bir özdeşlik içerir ve ötesi yoktur. Hiyerarşik ikili karşıtlıklar yoluyla ise, birinci terim veya kavramın, ikinci bir terimle karşıtlığı oluşturularak, birinci terim ikinciye üstün tutulur. Birinci terimin üstünlüğü bir mevcudiyet, bilinçlilik, varlık veya bulunuşla ilişkilendirilmesinden ileri gelir. Konuşmanın yazmaya üstün tutulması, konuşmacının varlığından, orada bulunmasından; gösterilenin gösterene üstün tutulması, gösterilenin varılacak son nokta olmasından kaynaklanır. Birinci terim daha üstündür. İkinci terim ise, birinci terimin temsilidir ve daha aşağıdadır.

Culler (1982, 86-88)'a göre, Derrida'nın yapısökümü, işlevini kazanabilmesi için karşıt bir ikinci terime ihtiyaç duyan birinci terimin özelliğini ikinci terimden kazandığını, bu nedenle ona ihtiyacı olduğunu, tek başına tam olamadığını ve ikinci terimden üstün olamayacağını göstermektedir. Ayrıca Nietzsche'nin nedenselliği yapısöküme uğratmasından sonra, eğer sebep-sonuç ilişkisinde, sonuç sebebin sebep olmasını sağlıyorsa, o zaman esas kaynak sebep değil sonuç olmalıdır. Hem sebep hem de sonuç kaynak durumunda olabiliyorsa, o zaman kaynak herşeyin başlangıcı değildir, metafizik bir üstünlüğü yoktur. Eğer yazı da sözü etkileyebiliyorsa, o zaman sözün bir üstünlüğü yoktur. Söz yazıyla tamamlanıyorsa eğer, yani yazı tamamlayıcı (*supplement*) ise, benzer özelliklere sahip oldukları içindir. Bu durumda söz de eksikli yani yazıya bağımlıdır. Aralarında hiyerarşi olamaz (Culler, 1982, 102).

Culler (1982, 99)'a göre, Derrida'nın sözmerkezcilik eleştirisi, dil kuramının, konuşma anında veya dil dizgesinde varolan (mevcut bulunan) olumlu (pozitif) unsurlar üzerine kurulması girişimini çürütür. Çünkü dilde tek başına ve kendi adına varolabilen ve yalnızca kendisine gönderme yapan bir unsur yoktur. Dildeki hiçbir unsur, o anda ve orada mevcut bulunmayan başka bir unsurla ilişkilendirilmeden bir gösterge olarak işlev göremez. Aslında Saussure, göstergelerin anlamlarını diğer göstergelerle farkından kazandığını söyler ama gösteren gösterilen ilişkisinde gösterene sadece gösterilene yönlendirme rolü biçilmiştir. Böylece gösterenin dile getirdiği kavram veya anlam hiyerarşik olarak daha üstün kılınmıştır. Aynı şekilde sözü de yazıya göre daha üstün tutmuştur. Çünkü yazı, sözü temsil eden teknik bir araç, dış bir aksesuardır sadece. Bu da Batı'nın dil hakkındaki geleneksel, sözmerkezci düşüncesinin sonucudur (Culler, 1979, 166).

Derrida'ya göre, dildeki herhangi bir unsuru oluşturan şey, dizi veya dizgedeki diğer unsurların üzerindeki *izidir* (*trace*). Buradan, Derrida'nın *différence/différance* (ayırım/ ayırım)⁵ kavramına geliyoruz. Culler (1979, 163-164), Derrida'ya

⁵ Bennigton'ın saptamalarından yola çıkarak bu terimlerin çevirisinde iki noktaya dikkat edildi ve *ayırım* ile *ayırım* sözcükleri tercih edildi. Bunlardan ilki; Fransızca'da bu iki sözcük arasındaki fark yalnızca yazıda görülebilir (Bennigton, 1993, 70). Böylece Derrida, sözün yazıdan üstün tutulmasını, yazının sözün türevi olduğu görüşünü eleştirmiş olur. İkincisi *différance* anlamın ertelendiğini, çünkü mevcut unsurların geçmiş ile gelecek arasına yayıldığını gösterir (Bennigton, 1993, 71-72). Dolayısıyla hem süreci, hem de sürecin sonucunu işaret eder. *Ayırım* ve *ayırım* arasındaki fark da konuşmada değil yazıda ortaya çıkar. TDK Türkçe Sözlüğe göre, *ayırım* hem *ayırma* sürecini, hem de bu sürecin sonucunu gösterir.

göre anlamlamanın (*signification*) her zaman ayrıma (*différence*) dayandığını belirtir. Yani herhangi bir şeyin kimliği veya anlamı, onun orada bulunmayan veya şimdide bulunmayanlarla olan ayrımına dayanır. Yani varlık ile yokluk hep bir aradadır ve var olanın üzerinde yok olanın, şimdide olanın üzerinde şimdide olmayanın izleri bulunmaktadır. Bu bütün kavram ve gösterenler için geçerlidir. Söylediğimiz bir söz her zaman beraberinde söylemediğimiz diğer sözlerin izlerini taşır, söylenen sözü, söylenmeyenlerden ayırt ederek anlamlandırırız Ayrım (*différance*) hem pasiftir, yani anlamlandırmanın şartıdır, hem de ayırt etme eylemidir ve ayrımlar üretir. *Ayrım, ayrımların izidir* (Culler, 1979, 165). Bunu şöyle yorumlayabiliriz: Gösterge anlamını, kendine has bir özellikten değil, diğer göstergelerden ayrımından kazanır, yani üzerinde diğer göstergelerin izi bulunur. Bu da göstergenin anlamını çoğullaştırdığı gibi, anlamlandırma anında, anlamın da bir göstergeden diğerine ötelenerek ertelenmesine yol açar. Dolayısıyla, anlam sabit değildir ve sabitlenemez. Hiçbir gösteren sabit ve aşkın bir gösterilene yönlenmez, bir gösterilen daima başka bir gösterilene yönelir ve böylece anlam ertelenir. Bir başka deyişle, bir göstergenin anlamı, üzerindeki izlerle birlikte çoğaldığına göre, tek bir anlamdan değil, “anlam yansımalarından” söz edilebilir (Culler, 1979, 172).

Derrida'nın anlam ve yorum üzerine yoğunlaşan görüşleri, çeviribilim açısından önemli sonuçlar doğurur. Hiçbir metnin tek ve sabit bir anlamı olamayacağı için ve her metin kendi içinde aynı zamanda kendinden farkını da barındırdığı için, başka bir dile aktarılabilecek sabit bir anlamı yoktur. Dolayısıyla çeviri bir anlam aktarımı değil, bir dönüştürme (*transformation*) eylemidir. Zaten, her okuma bir dönüştürme eylemidir.

Sözmerkezci Batı geleneğinde, anlamın kaynağının konuşmacının zihninde olduğu düşünülmüştür (Culler, 1982, 111). Culler (1982, 110), Derrida'ya göre, anlamın, dilin kaynağı değil ürünü olduğunu belirtir ve Derrida'nın, Austin'in konuşma eylemi kuramını (*speech-act theory*) nasıl yapısöküme uğrattığını açıklar. Dile getirilen bir söz veya sözce, konuşmacının zihninden ziyade, dilin gelenekleriyle şekillenir. “Bir sözceyi, bir emir sözü veya bir vaat yapan şey, konuşmacının zihni değil, bağlamın özelliklerini de içeren dilin geleneksel kurallarıdır” (Culler, 1982, 111). Burada dikkat edilmesi gereken unsur, dil geleneklerinin belli bir bağlamdaki tekrarlardan oluşmasıdır. Dolayısıyla anlam bağlama göre şekillenir veya bağlamla sınırlıdır ama bağlam sınırsızdır (Culler,

1982, 123). Bağlam iki anlamda sınırsızdır: 1) Belli bir verili bağlam yeni tanımlamalara açıktır. Yeni veriler bağlama dahil edildiğinde veya mevcut veriler yeniden yorumlandığında, bağlam yeni bir ışık altında görülmüş olur ve anlam da buna göre yeniden şekillenir. 2) Bağlamı sınırlandırma girişimleri, bağlamın sınırlarını kaygan ve oynak bir hale getirir (Culler, 1982, 123-124).

Her okumanın bir dönüştürme eylemi olduğu bu görüşler doğrultusunda yorumlanacak olunursa: Anlam dil gelenekleri ve bağlam içinde oluşur. Anlamın dil gelenekleri dahilinde oluşması fikri yukarıda ele alınan düşünürlerde de görülmüştür. Dilin içine girdiğimizde, dilin olanakları dahilinde söz söyleyebiliyor ve anlamı kurgulayabiliyoruz. Dil, düşünceler için saydam bir iletken olamıyor. Anlamın bağlam dahilinde oluşması ise, onu sabitlemez bir hale getiriyor, çünkü bağlam sınırsız veya bağlamın sınırları son derece oynak ve sınırsız olasılıklara açık. Dolayısıyla metin, anlamlandırma veya yorumlama sürecinde, ona çizilen bağlamlara göre çeşitli anlamlar kazanıyor veya dönüşüyor. Belli bir eserin Marksist ve feminist okumalar gibi, çeşitli okumalara açık olması ve bu bağlamlar dahilinde çeşitli anlamlar kazanabilmesi buna örnektir. Sonuçta bağlam (söylem veya dizge), bazı unsurların sınırdışı bırakılarak belli unsurların dahil edildiği, bunların arasında belli ilişkilerin düzenlendiği bir kurgudur. Culler (1982, 128)'a göre yapısöküm, “söylem, anlam ve okumanın tarihsel olduğunu; bağlama oturtma (*contextualization*), bağlamdan çıkarma (*decontextualization*) ve yeni bir bağlam kazandırma (*recontextualization*) süreçleri dahilinde oluştuğunu vurgular”. Çeviri söz konusu olduğunda da, metin bağlamından çıkarılarak ve yeni bir bağlama oturtularak dönüşüm geçirir. Bununla beraber, metindeki anlamların çoğulluğu ve sabitlemez oluşu, “anlamın okurun icadına kalmış bir belirsizlik” olduğu anlamına gelmez (Culler, 1982, 134). Sadece metnin daima başka bağlantılara, başka benzerlik ve benzemezliklere ve başka bağlamlara açıldığını gösterir (Culler, 1982, 134). Yani metni yorumlayan okur veya çevirmen, kendi yorumunun bağlantılarını kurarak, yorumunu belli bir bağlama oturtmalıdır. Onun verdiği anlam bu sayede kabul edilebilir hale gelir.

Son olarak Derrida'nın çevrilebilirlik/ çevrilemezlik sorunsalına yaklaşımı; çeviri hakkındaki önemli görüşlerini içeren *Des Tours de Babel* makalesi üzerinden gidilerek, özetlenecektir. Derrida (1985), Voltaire'in Babil ismini yorumlamasından yola çıkar. Eski dillerde *Ba*, baba demektir, *Bel* ise Tanrı. Babil, Tanrı'nın Şehri

anlamına gelir. Ama Babil, aynı zamanda *Genesis* kitabında karmaşa anlamına gelir. Karmaşa, Babil kulesini yükselten mimarların engellenmesinden doğan karmaşayı gösterebileceği gibi, dillerin ayrıştırılmasından doğan karmaşayı da gösterebilir. İnsanoğluna dili armağan eden Tanrı, oğulları arasında karmaşa tohumlarını ekerek, verdiği armağanı zehirler. Babil kulesini inşa eden Şem oğulları evrensel olmasını istedikleri hükümlerini kuruyor ve dillerinin de evrensel olmasını istiyorlardı. Tanrı dilleri çeşitlendirerek, insanların birbirlerini anlamasını engelledi, onları dağıtarak bu evrensellik projesinin önüne geçti. Böylece çeviriyi hem mecburi kıldı, hem de olanaksız. Anlamın çoğulluğu içinde çevirinin yapabileceği tek şey, açıklamak veya özetlemek ama çevirmek değil. Aslında özgün metin, kendi dili içinde de bir aktarım ve çeviri sürecinden geçer. Çünkü, kafamızdan geçenleri, ancak dil aracılığıyla aktarabiliyoruz ve dil de mutlak değildir. Evrensel bir dil oluşturmak isteyen Şem oğulları dünyaya bir düzen, bir mantık getirmek istiyordu ama aynı zamanda bu mantık evrenselleşerek sömürgeci bir şiddet uygulayacaktı. Tanrı dilleri dağıtarak, hem bu mantığı bozdu hem de bu şiddeti ve dil emperyalizmini. İnsanları çeviriye muhtaç kıldı. İnsan karşısındakini anlamak için çeviri yapmak zorunda. Ama diller saydam değil ve tek sesli değil. Dolayısıyla da çeviri hem gerekli hem de olanaksız (Derrida, 1985, 165-207).

Derrida, böylece çevrilebilirlik/ çevrilemezlik ikili karşıtlığını söktüğü gibi, özgün ile çevirisi arasındaki hiyerarşiyi de söker. Çeviri ne bir temsil ne de bir kopyadır. Başka bir metin üzerine yapılan yorumdur. Başka bir metnin açıklaması veya temsili kisvesindeki bir metindir. Aynı zamanda da, yorumladığı “metni aşan bir eklemedir” (Culler, 1982, 137). Culler (1979, 167-168), Derrida'nın Rousseau'nun mantığındaki, *supplement* kavramını nasıl yapısöküme uğrattığını şöyle açıklar: *Supplement*, bütünlemek veya ilave yapmaktır. Rousseau, eğitimin (yetiştirme) doğaya (yaratılış) bir *supplement* olduğunu söylerken, doğayı kendi içinde tamamlanmış bir bütün, eğitimi ise bir ilave olarak düşünür. Oysa, doğanın eğitimin ilavesine ihtiyacı olduğuna göre, bu doğanın tamamlanmamış olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla Derrida, bütün hiyerarşik ikili karşıtlıklarda olduğu gibi, üstün tutulan ve merkezi konumda ele alınan nesnenin tanımlayıcı özelliklerini aslında, kendisinden aşağıda tutulan ve marjinal sayılan nesnenin ayırdedici özelliklerinden kazandığını gösterir. Bu bütün hiyerarşik ikili karşıtlıklar için geçerlidir. Geleneksel düşüncede, özgün ve onun kopyası olduğu düşünülen çeviri de böyle bir hiyerarşik ikili karşıtlık olduğuna göre, bunun da yapısöküme uğratılması

gerekir. Benjamin (2000)'in söylediği gibi, orijinalin yaşamını sürdürmesi için çeviriye ihtiyacı olduğuna göre, çeviri, özgün metnin eksikliğini gidererek hem onu tamamlar, hem de ona bir eklenti oluşturur.

Yapısalcılık-sonrası düşünce ve yapısökümün çeviribilime yansımaları, çevirinin doğasının özcü-karşıtı bir düşünceyle anlaşılmasını sağlamıştır. Bunun en önemli sonucu da, sadakat anlayışının sökülmesi olmuştur.

2.4. Yapısalcılık-sonrasının Çeviribilime Yansımaları:

2.4.1. Yeniden Yazım:

Edwin Gentzler (1997; 2001)'e göre, Lefevere çeviribilimin kuruluş yıllarında ve girdiği dönemeçlerde, özellikle de kültürel dönemeçte önemli role sahip bir kuramcıdır. Burada, yapısalcılık-sonrası bağlamında ele alınmasının sebebi onun çeviriyi 'yeniden yazım' olarak nitelendirmesidir. 1985'te editörlüğünü Theo Hermans'ın yaptığı *The Manipulation of Literature* (Edebiyatın Manipülasyonu) adlı antolojide makalesi bulunan çeviribilimciler, *Manipulation School* (Manipülasyon Okulu veya Ekolü) adıyla anılır oldular. Bu ekolün göstermeye çalıştığı şey, çevirinin ikincil ve türev bir tür olmayıp, birincil önemde bir yazınsal araç olduğudur. Eğitim kurumları, sanat konseyleri, yayınevleri, hatta hükümetler, kültürü arzu ettikleri biçimde oluşturmak için toplumu manipüle etmede çeviriden yararlanırlar (Gentzler, 1997, x).

Lefevere'in çeviriyi 'yeniden yazım' olarak değerlendirmesi, çeviriyi, özgünün kopyası olarak değil, kendi başına bir metin veya bir üstmetin olarak düşünmesiyle ilgilidir. Çeviri kendi başına bir metindir, çünkü başka bir kültürün, başka poetik ve politik kaygıların güdümünde yazılır. Çeviri bir üstmetindir, çünkü başka bir metnin yorumudur. Bu nedenle, yukarıda ele alınan yapısalcılık-sonrası düşünürlerin metin, anlam ve yorum hakkındaki görüşleriyle paralellik gösterir. Lefevere'in 'yeniden yazım' görüşünde 'himaye' ve 'ideolojik manipülasyon' vurguları da önemli bir yer tutar; ancak çeviri eğitimine girişte, ideolojik vurgulardan çok metin, anlam ve yorum konusundaki derin kavrayışlar ve bunların yazar ile çevirmen, kaynak metin ile çeviri metin hakkındaki düşüncelere yansımalarıyla

ilgilenilecektir. Çeviriye girişte, bu düşüncelerin öğrencilere kavratılması, onların sadakat algısını kırmaya yarar. Çevirinin ideolojik rolü veya ideolojinin çevirideki rolü ise, çeviri eğitiminin devamında ele alınacak konulardır.

Lefevere (1992b, 1)'e göre, edebiyat eserlerinin unutulmamasının sebebi, bu metinlerin sahip olduğu değerle ilgili olmayıp, onlara atfedilen değerle ilgilidir. Unutulmamalarını yeniden yayımlanmalarına ve haklarında çıkan yorum ve eleştirilere borçludurlar. John Donne'un şiirlerini örnek olarak verir. John Donne ölümünden birkaç on yıl sonra unutulmaya yüz tutmuş, okunmaz olmuş bir şairken, T.S. Eliot ve diğer modernistlerin onu yeniden keşfetmesiyle tekrar gündeme gelmiştir.

Bizden de bunun gibi pek çok örnek vardır. Nahid Sırrı Örik de böyle bir örnektir. Selim İleri, 25 Aralık 2010'da *Radikal Kitap*'ta çıkan yazısında “unutulmuş/ unutturulmuş yazarı önemseyenler gitgide çoğalıyor” diyor ve şöyle devam ediyor:

“Ama Oğlak Yayıncılık'ın gözüpek tutumuna ayrıca değinmek gerekiyor. Oğlak'ta ilk Nahid Sırrı kitapları yayımlandığında, ciddi hayal kırıklığı yaşamıştık. Yazılar çiziler, tanıtımlar, şu bu, hep yararsız, Nahid Sırrı'nın satışı neredeyse iki yüz üç yüz kitapla sınırlı. Yayınevi umutsuz girişimden vazgeçebilirdi. Âdeta özveriyle sürdürdü ve ancak yıllar sonra Nahid Sırrı Örik'in bugünkü okurlarını ‘oluşturdu’” (İleri, 2010).

Enis Batur ise, *Kıskanmak* adlı romanının yeniden basımına bir önsöz yazar.

“Halid Ziya'nın *Aşk-ı Memnû*'sundan uzanan bir maraz geleneğinde kolaylıkla konumlanabilmesini sağlayan kimi ana özellikleri var. Gene de kuraldışı bir roman damarı saklanıyor *Kıskanmak*'ta: Okudukça kendini eleveren, ilerledikçe çekirdeği güçlenen bir kötülük çiçeği bu: Nahid Sırrı'da bir modern örtünüyor” (Batur 2009: 7).

Görüldüğü gibi, unutulmuş bir Cumhuriyet dönemi yazarı, yayınevini ısrarlı çabası ve Enis Batur ile Selim İleri gibi önemli yazar ve edebiyat eleştirmenlerinin tanıtımıyla yeniden konumlandırılarak, gündeme taşınıyor. Öyleyse, Lefevere'in söylediği gibi, eseri unutulmaz yapanın kendi içinde taşıdığı değerden çok, ona atfedilen değer olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu, aynı zamanda, eserin içinde barındırdığı ‘öz’ inancını da tartışılır hale getirir; böyle bir ‘öz’den çok, yorumu ön plana çıkarır.

Lefevere (1992b, 2)'e göre, edebiyat eserlerinin kabul veya reddini, saygın konuma gelmesini veya tersini sağlayan faktör “yeniden yazım”dır. Profesyonel olmayan okur, edebiyatı yazarın yazdığı eserden değil, ‘yeniden yazan’ın yazdığı ‘yeniden yazım’dan takip eder. Çoğu okur klasikleri, orijinal nüshalarından değil,

belli bir edisyonundan okumuştur (Lefevere, 1992b, 14). Bunun başında da herhalde *İncil* gibi kutsal kitaplar gelir. Bunun yanısıra, pek çok klasik eser orijinal dilinde değil, çevirisinden okunur. Dolayısıyla, çeviri de, tarihyazımı, antoloji, biyografi, eleştiri ve redaksiyon gibi bir yeniden yazımdır (Lefevere, 1992b, 9). Bunların herbiri birer yorumdur ve okura ulaşan işte bu yorumlardır. ‘Yeniden yazan’lar, bir yazarın, bir eserin, bir dönem veya bir türün, hatta bazen bütün bir edebiyatın okur nezdindeki imgesini, imajını yaratırlar (Lefevere, 1992b, 5). Yani, okura ulaşan şey, gerçekler değil kurgulardır.

Burada da, yapısalcılık-sonrasında gördüğümüz, gerçeklik ile temsil ve kurgunun içiçe geçmesi, birbirinden ayırilemez olması fikri yatar. Buna örnek olarak, son yıllarda Türkiye’de moda olan, tarihin diziler üzerinden anlatılmasını gösterebiliriz. Dizilerin kurgu olduğunu herkes bilir ama tarihyazımının da bir kurgu olduğunu pek çok kişiye kabul ettiremezsiniz. Dizilerin kurgu olduğunun apaçık bilinmesine rağmen, Kanuni Sultan Süleyman dönemi ile ilgili *Muhteşem Yüzyıl* dizisinin, bunca eleştirilmesi ve tepki alması, gerçeklik ile temsilin aslında bir olduğuna, gerçeklik ile ilgili yaratılan söylemlerin çatışmasına bir örnektir. Tarihle ilgili bize ulaşanlar kurgulardır ve çatışma, farklı ideolojilere hizmet eden kurgulardan hangisinin gerçeklik olarak kabul edileceğiyle ilgilidir.

Lefevere (1992b) kimlerin, neden, hangi koşullar altında ve hangi hedef kitleye göre yeniden yazdığı sorularına yer verir. Yeniden yazanlar, özgün metni içinde buldukları yer ve zamanın ideolojik ve poetik akımlarına uygun hale getirir. Dolayısıyla yeniden yazım aynı zamanda bir manipülasyondur. Çeviri en etkili yeniden yazım türüdür, çünkü bir yazar veya eseri kendi kültürünün sınırlarından çıkarıp, başka bir kültürde yeni bir imge oluşturur (Lefevere, 1992b, 8). Bu Derrida’nın sözleriyle bir *dönüşümdür*. Yukarıda da görüldüğü gibi, bütün okuma süreçlerinde, bağlamdan çıkarma ve yeni bir bağlam kazandırma söz konusudur. Lefevere (1992b, 12), Rus Biçimcilerinin ‘dizge’ kavramından etkilendiği için, edebiyatı metinlerden ve onları okuyan, yazan ve yeniden yazan insanlardan (eyleyicilerden) oluşmuş bir dizge olarak düşünür. Dizgenin bu eyleyiciler üzerinde belli koşullandırmaları vardır. Yeniden yazanlar, yaptıkları manipülasyonu dürüst olmadıkları veya insanları kandırmak istedikleri için yapmazlar; dizgenin üzerlerindeki koşullandırmalarından ötürü yapar ve yaptıkları şeyin son derece doğal ve tek yol olduğunu düşünürler (Lefevere, 1992b, 12-13). Aslında hem yazarların

hem de yeniden yazarların iki seçeneği vardır: dizgenin içinde kalmak veya dışına çıkmak.

“Dizgeye tabi olup onun koşullandırmaları dahilinde hareket ederler – büyük edebiyat olarak algılanan eserlerin çoğunun yaptığı budur – veya dizgeye karşı durarak, onun koşullandırmaları dışında hareket ederler; sözgelimi edebiyat eserlerini alışlagelmedik biçimlerde okur, edebiyat eserlerini belli bir zaman veya yerde kabul gören yollardan farklı biçimlerde yazar, veya edebiyat eserlerini belli bir yer ve zamanın hâkim poetika veya ideolojisine uymayacak biçimde yeniden yazarlar (Lefevere 1992b: 13).

Birinci seçenek daha geniş anlamda Kristeva'nın dile tabi olmak, dilin içinde koşullanmak yorumuyla beraber düşünülebilir. İkinci seçenek ise, Foucault'nun hâkim söylemin dışına çıkmak konusundaki düşünceleriyle paralellik gösterir. Derrida'nın önerdiği gibi, dizgenin içinde çalışıp, aynı zamanda dizgenin dışından bir gözle de bakmak, o dizgenin neleri gizlediğini veya neleri dışarıda bıraktığını gösterecektir. Çeviri bunun için en uygun araçlardan biridir; kültür veya edebiyat dizgesinin kendisine çeviri yoluyla dışarıdan bir gözle bakarak, önkabullerini, varsayımlarını, alışlagelmiş yönlerini, yöntemlerini sorgulamasını sağlayabilir. Antoine Berman (1992) *The Experience of the Foreign* (Yabancı'nın Sınanması) kitabında, Herder, Goethe, Schleiermacher ve Humboldt'un çeviriden bu şekilde yararlanmalarını *bildungs* kuramı doğrultusunda anlatır. Çeviri bu anlamda bir *potentiation* (potansiyelin genişletilmesi) işlevi görerek, dilin ve edebiyatın zenginleşmesine katkıda bulunur.

Lefevere (1992b, 14), edebiyat ve kültür dizgesini içeriden ve dışarıdan kontrol eden unsurlara değinir. Edebiyat dizgesini içeriden kontrol edenler, eleştirmen, öğretmen ve çevirmenlerdir. Onlar edebiyatın nasıl olması gerektiği, yani poetikasıyla ilgilenirler. Dışarıdan kontrol edenler ise, Lefevere'in 'himaye' olarak adlandırdığı güçler, (kişi ve kurumlar)'dır. Onlar ise, toplumun nasıl olması gerektiğiyle, yani ideolojisiyle ilgilenirler. Lefevere (1992b, 15), gücün Foucault'nun 'güç' tanımı çerçevesinde anlaşılmasının önemli olduğunu altını çizer. Yani bu, 'hayır' diyen, yasaklar koyan bir güç değil, yarattığı söylemle insanları etkisi altına alan bir güçtür. Bu çalışmanın kuramsal dayanağı ideoloji ve güç ilişkileri olmadığı için, bu konular ayrıntılı olarak ele alınmayacaktır. Bunun yerine, Lefevere (1992a)'in, edebiyat çevirisi eğitiminde kullanılmak üzere hazırladığı *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context* kitabında, bu görüşlerini (çevirmek ve çevirmeyi öğretmek anlamındaki) uygulamayla nasıl ilişkilendirdiğine bakılacaktır.

Hem çeviri eğitmeni hem de öğrenciye önsöz içeren bu kitap, edebiyat metnilerindeki pasajlardan metne ve bağlama doğru genişleyen bir yapıdadır. Edebiyat metnilerindeki pasajlardan örneklerle, sözedimsel (*illocutionary*) dil kullanımının yarattığı çeviri problemlerini ve çevirmenlerin bulduğu çözümleri inceler. Sözedimsel çeviri problemlerini ele almasının sebebi; bunların başka metinlerde de görülmekle beraber edebiyat metnilerinde daha yoğun bir biçimde bulunuşu ve çevirmenlerin tek tek sözleri ve tümceleri çevirmediği, daha çok metnin bütünlüğü içinde metin bloklarını (*chunks of texts*), belli bir metin kavramı ve belli bir kültürle bağlantılı olarak çevirdikleri görüşüdür (Lefevere, 1992a, 17-18). Bu bölümde, ses yinelemesi, anıştırma, yabancı sözcükler, metin türü ve eğretileme gibi çeviri problemlerini ele alır. Çevirinin ‘yeniden yazım’ olduğu görüşüne uygun olarak, herbir problemi çözenin pek çok yolu olduğu her defasında vurgulanır. Örneğin, belli bir anıştırması olan karakter isimlerinin çevirisiyle ilgili olarak bulunan çözümlerin en iyisinin hangisi olduğunu saptamanın zor, hatta gereksiz olduğunu vurgular (Lefevere, 1992a, 41). Herbir çözümün farklı etkiler bırakacağını belirtir. Sözelimi, parodi unsurlarının çok sayıda dipnotla açıklanması daha “akademik” bir etki bırakacaktır (Lefevere, 1992a, 45). Burada önemli olan, çevirmenlerin herbir çeviri problemini belli bir bağlam içinde çözdüğünü ve bu şekilde edebiyat metnini kendi bağlamı içinde yeniden yazdığını Lefevere’in göstermesi, farketmesidir. Özellikle de sözedimsel dil kullanımı, anlamın hem metnin içinde hem de dışında oluştuğunu göstermesi bakımından önemlidir. Anlam bağlamla sınırlı olduğuna göre, başka bir bağlama taşındığında, yeniden oluşturulması, yani yeniden yazılması kaçınılmazdır.

Sözedimsel dil kullanımı içeren pasajlardan, metinlere geçtiği üçüncü bölümde Lefevere (1992a, 86), metinlerin bir boşlukta oluşmadığını, dil ve edebiyatın, onu kullananlardan önce var olduğunu, kullanıcılarının dil ve edebiyat geleneklerinden oluşmuş bir “söylem evreniyle” kuşatıldığını vurgular. Çeviri problemlerini ideoloji, poetika, söylem evreni ve dilden oluşan bir sırayla ele alır. Böyle bir sıralamanın, çeviriyi, sözcük ve ifadelerin başka dildeki karşılıklarının bulunması olarak gören geleneksel çeviri önyargısıyla örtüşmediğinin de altını çizer (Lefevere, 1992a, 87). Yapısalcılık-sonrası düşünürlerin vurguladığı gibi, yazarın bir deneyim veya duyguyu doğrudan, yani zihnindeki biçimiyle aktarması mümkün değildir. Bunlar belli bir poetika ve söylem evreninden süzülerek okura ulaşır

(Lefevere, 1992a, 87). Bu da çevirideki en temel problemi oluşturur. Çevirmen ideoloji, poetika ve söylem evreni düzeyinde kararlar verir ve bu kararlar her zaman farklı ideolojiyi benimseyenler, kendi kültür ve zamanlarındaki poetika veya söylemin üstünlüğünü kabul eden (veya başka türlü olabileceğini düşünemeyenler) tarafından eleştiriye açıktır (Lefevere, 1992a, 88). Dolayısıyla, dil düzeyinde verilen kararlar aslında, daha üst bir düzeyde (ideoloji, poetika ve söylem evreni) verilen kararların kriterlerine göre şekillenir (Lefevere, 1992a, 91). Lefevere'in bu görüşleri, çevirinin, erek kültürün ideoloji, politika ve söylem evrenine gerek uyararak gerekse karşı çıkarak yeniden yazıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Çevirmen böylece özgün metnin erek kültürdeki imgesini yaratır. Bu imge kaynak metnin gerçekliğinden çok uzak ve çok farklı olabilir (Lefevere, 1992a, 108). Lefevere'i yapısalcılık-sonrasına yaklaştıran görüşü ise, bu imge ve gerçekliğin veya gerçeklik ile temsilin/kurgunun arasındaki farkın erek kültür okuru için varolmadığıdır (Lefevere, 1992a, 109). Bu şöyle de yorumlanabilir: Okur için gerçeklik zaten içine doğmuş olduğu bağlamın (dilin, kültürün, edebiyatın) ona sunduğu gerçekliktir. Yani her gerçeklik bir kurgudur. Bu anlamda çeviri, bizi başka bir gerçeklikle karşı karşıya getiren bir yol veya araç olabileceği gibi, kendi gerçekliğimizi pekiştirmemize de yarayabilir. Bu da yine, çevirmenin ideoloji, poetika ve söylem evreni düzeyinde vereceği kararlara bağlıdır. Elbette bu kararların bilinçli olarak verilmiş olması kaydıyla. Aksi takdirde, Lefevere, bunların taktik kararlar değil, çeviri hataları olacağını belirtir.

“Çevirmenler söylem evreni ve sözedimsel dil kullanımı düzeyindeki taktik kararlarını, yukarıdaki sorulara cevaben geliştirdikleri stratejiye bağlayabilmelidir. Bunu yapamıyorsa, bunlar karar değil hatadır; kaynak metni doğru anlamamalarından kaynaklanan hatalardır” (1992a: 111).

Bu nedenle, çeviri öğrencilerinin olası çeviri stratejileri önermeye ve dört düzeyde (ideoloji, poetika, söylem evreni, dil) saptanan çeviri problemlerine olası çözümler bulmaya ve buldukları çözümleri açıklamaya teşvik edilmesi gerektiğinin altını çizer (Lefevere, 1992a, 111).

Metinden bağlama geçtiği dördüncü bölümde Lefevere (1992a, 114), çevirilerin edebiyat veya kültür bağlamında nasıl işlevler gördüğünü inceler. Vermeer'in de vurguladığı gibi, çevirinin uzmanlık işi olduğunu ve işveren tarafından verilen bir görev (*commission*) olduğunu belirtir. Çeviri bir ihtiyacı karşılamak üzere yapılır (Lefevere, 1992a, 114). Bu da yine Vermeer'in vurguladığı

bir noktadır: her çevirinin bir amacı vardır. Bu basit gibi görünen fikrin çevirmen adaylarına kavratılması gereklidir. Lefevere (1992a, 115), çevirinin işlevine yönelik incelemeler için bazı kategoriler belirler: otorite (haminin veya işverenin otoritesi; aynı zamanda belli bir kültürün otoritesi ve metnin otoritesi), uzmanlık, güven, kaynak metnin çevirmen tarafından bilinçli olarak veya olmayarak yaratılan imgesi ve hedef kitle. Bu bölümde hem bağlamı detaylandırmakta, hem de, toplumsal bir süreç olarak çeviri sürecindeki insan faktörüne odaklanmaktadır.

Sonuç olarak, Lefevere'in 'yeniden yazım' kavramı yukarıda da işaret edilen yönleriyle yapısalcılık-sonrası düşünceyle ilişkilendirilebilir. Çevirinin 'yeniden yazım' olduğu fikri, anlamın metnin içinde saklı sabit bir öz olmadığını, her defasında bağlamla söyleşim halinde kurgulandığını ve bağlam içinde yorumlandığını, anlamlandırıldığını gösterdiği gibi; çevirinin geleneksel anlamdaki gibi bir kopya değil, yaratılan bir imge olduğunu da gözler önüne serer. Gerçeklik/temsil hiyerarşik karşıtlığı, çevirinin başka bir gerçeklik düzleminde işlemesi gereği, sökülerek, gerçeklik ile temsili *ayırma* uğratır. Lefevere 'yeniden yazım' fikrini çeviri eğitiminde de kullanılabilir biçimde detaylandırır. 'Söylem evreni', edebiyat gelenekleri ve sözedimsel dil kullanımı bağlamında ne çeşitli çeviri kararları olabileceğinin gösterilmesi, aynı zamanda, anlamın hiçbir zaman doğrudan aktarılamadığını ve ancak yorumlanabileceğini fark ettirmeye yarar.

2.4.2. Çevirmenin Güçlenmesi:

Tymoczko'nun *yeniden yazım* kavramı ise, sömürgecilik-sonrası yaklaşımların yanısıra, bu kavramı düzdeğişmece (*metonymy*) ile birleştirmesiyle de yapısalcılık-sonrası yaklaşımın izlerini taşır⁶. Tymoczko (1999: 41), yalnızca çevirinin değil, tüm edebiyat eserlerinin birer yeniden yazım olduğunu vurgular. Her edebiyat metni, çeviri gibi, kendisinden önce yazılmış metinlere dayanır, hiçbir metin "özgün

⁶ Bu çalışmada, sömürgecilik-sonrası yaklaşımlara, ideoloji ve güç ilişkilerine, yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü, değinmeyecek olmakla beraber; İrem Üstünsöz (2010)'ün "The Notion of 'Translation as Rewriting' and Its Implications for the Post-Colonial Approach to Translation" makalesinde, Tymoczko'nun 'yeniden yazım' kavramını Lefevere'den ödünç alarak, daha geniş bir perspektiften incelediği gözlemine katılıyorum. Dolayısıyla, Lefevere'den Tymoczko'ya geçerken bu 'yeniden yazım' bağlantısı kullanılmıştır.

anlamsal bir bütün” değildir; hem çeviri hem de özgün metin “türev ve heterojendir”. Dolayısıyla her yazı yeniden yazımdır. Bu görüş, yapısalcılık-sonrası düşünceyle uygun biçimde, yazarın kurguladığı metnin anlamını bir bütün, bir öz olarak yalnızca kendi içinde barındırmadığını, anlamın Kristeva’da da görüldüğü gibi, başka metinlerden oluşan bir bütünün içinden çıktığını; dolayısıyla anlamın tamamlanmış değil, üretim halinde olduğunu idrak eder. Bu nedenle her metin türevdir ve tek değil, çoğul anlamlara yol açtığı için heterojendir. Tymoczko, metnin, başka metinlerden oluşmuş bütünün içinden çıkmasını düzdeğişmece (*metonymy*) ile açıklar. Yeniden yazım ve yeniden anlatımların temel özelliği düzdeğişmeceli (*metonymic*) olmalarıdır. Düzdeğişmece, bütünün bir yönü veya parçasının bütünün yerine geçmesidir. (Tymoczko, 1999, 42)

Tymoczko (1999, 45)’ya göre, her edebiyat metni, ait olduğu türün veya edebiyat geleneğinden oluşan bütünün bir parçası olarak bu bütünü temsil eder ve bütünün yerine geçer. Örneğin tek bir İngiliz sonesi, Shakespeare ve Petrarch’ın bütün sonelerini ve bütün bir sone geleneğini akla getirir. Bu Gérard Genette (1997)’nin metinlerarası aşkınlığın (*transtextuality*) beş unsurundan biri olarak tanımladığı üst-metinsellik (*architextuality*) kategorisi ile bağdaşır. Genette, üst-metinselliği, her metnin temsilcisi olduğu söylem türüne bağlanması olarak açıklar. Metnin üst-metinselliği, “yazının yazınsallığı” gibidir. Herbir metin, belli söylem çeşitleri veya edebi türler içinden çıkar (Genette, 1997, 1). Hermans (2007) ise, Tymoczko’nun her edebiyat metnine atfettiği bu özelliği; yani parça olarak bütünü temsil etme özelliğini, daha başka bir bağlamda, Luhmann’ın sosyal dizge kuramını çeviri açısından değerlendirirken ele alır ve Genette’e de gönderme yapar. Her çeviri metin, “tüm çevirilere, yani tarihsel bir tür olarak çeviri kategorisine, gönderme yapar” (Hermans, 2007, 61). Dolayısıyla, her edebiyat metni ait olduğu türün bütünü temsil ederken, çeviri metinler de hem çeviri metin türünü ve bununla birlikte, toplumun çeviriden beklentilerini hem de edebiyat metni çevirisi olarak, ait olduğu türü ve bununla birlikte erek kültürün o türden beklentilerini temsil eder. Sözelimi, şiir çevirisi hem şiir çevirilerinin hem de şiir türünün oluşturduğu bütünün içinden çıkar.

Tymoczko (1999: 45)’ya göre, edebiyat metinlerindeki düzdeğişmecenin başka bir yönü de, “maddi kültür, tarih, ekonomi, hukuk, gelenek görenekler ve değerleriyle” bütün bir kültürün içinde konumlandırılabilir olmaları, yani bu bütünün

bir parçası olmalarıdır. Bu da Kristeva'nın metinlerarasılık kavramı ile örtüşür; bütün metinlerin büyük kültürel ve toplumsal bütünün içinden çıktığı fikri ile. Metinlerin düzdeğişmeceli oluşu aynı zamanda birer versiyon olmalarından kaynaklanır. Tymoczko bunu sözlü edebiyat ve mitlerden örnekle açıklar. Sözelimi mitlerin pek çok versiyonu vardır ve tek bir versiyonu, aynı hikayenin başka versiyonlarını da temsil eder (Tymoczko, 1999, 44). Bu da anlatan veya yazanın miti uyarlamasına, genişletmesine, hatta başka bir yön vermesine (*subvert*) olanak verirken aynı zamanda mit geleneğine dahil olmasını ve bu geleneği sürdürmesini de sağlar (Tymoczko, 1999, 44)

Böylece Tymoczko çeviriyi, tarihyazımı, antolojiler, eleştiriler gibi üstmetinlerle beraber 'yeniden yazım' olarak tanımlayan Lefevere'in fikrini yapısalılık-sonrası bir bakışla tamamlayarak bütün edebiyat metinlerinin bir yeniden yazım, yeniden anlatım ve yeniden yaratım olduğunu ileri sürer. Böylece özgün ile çeviri metin arasındaki ayırım ortadan kalkar. Türev ve ikincil olan yalnızca çeviri metin değil, bütün metinlerdir. Çünkü bütün metinler büyük kültürel metnin içinden çıkar, başka metinlerden oluşan bir bütüne aittir, onun bir parçasıdır ve parça olarak bütünü temsil eder. Parçanın içine bütünün tüm yönleri dahil edilemeyeceği için, parça bir seçme işleminin sonucunda ortaya çıkar. Tymoczko (1999, 23), "seçimin her edebiyat eserinin kurgulanmasında esas" olduğunu belirtir. Metni başka bir kültürel bağlamda yeniden oluşturan ve yazan çevirmen de aynı biçimde seçimler yapar. Çevirmen "metin ile edebiyat dizgesi, veya metin ile kültür arasındaki düzdeğişmeceli bağın" hangi yönlerini ön plana çıkaracağına karar verir (Tymoczko, 1999, 50). Bunu yaparken erek kültürün poetikasına meydan okuyabileceği gibi, bunu korumayı da seçebilir (Tymoczko, 1999, 50). Ancak benim fikrime göre, erek kültürün poetikası veya edebiyattan beklentileri, özgün eserler için farklı, çeviri eserler için farklı olabilir. Yani, bir toplumun şiirden beklentisiyle, çeviri şiirden beklentisi aynı olmayabilir.

Sonuçta, Lefevere ve Tymoczko gibi kuramcıların, çevirinin bütün diğer metinler gibi bir yeniden yazım olduğunu fark ettirmeleri önemlidir. Bu da, çevirinin körü körüne mekanik olarak yapılan bir iş değil, her aşamasında kararlar verilen, seçimler yapılan yaratıcı bir süreç olduğunu gösterir. Her seçimde olduğu gibi, bazı unsurlar çeviri metne dahil edilirken, bazı unsurlar dışarıda bırakılacaktır. Her temsilde olduğu gibi, bütün yalnızca parçalarıyla temsil edilecektir. Tymoczko

(1999, 55)'nin sözleriyle: “Tanımı gereği çeviri düzdeğişmecelidir: kaynak metnin bazı parçaları veya yönlerinin kaynak metnin bütününe temsil ettiği bir temsil türüdür”.

Lefevere yapılan seçimleri hâkim ideoloji, poetika ve himaye kurumu gibi daha çok yapısal faktörlere bağlarken; Tymoczko (1999: 50), yapısal faktörlerin etkisini ve aynı zamanda insanın bilinmeyen, bilinen biçimlere asimile etme eğilimini dikkate almakla birlikte, çevirmenin bilinçli olarak kararlar verdiğinin de altını çizer. Bu anlamda, Bourdieu (2002; 2003; 2006)'nın *habitus* kavramı, yapı ile birey arasındaki bir köprü kavram olarak düşünülebilir. Bu kavram Bourdieu'nün yapısalcılığı ve varoluşçuluğu birleştiren yaklaşımını yansıtır. Bourdieu, yapısalcılığı failliği göz ardı ettiği için, varoluşçuluğu ise öznel seçimin rolünü çok fazla abarttığı için eleştirir. Habitus kavramı, sosyal hayatın (yapıların) ve oyunların (kurallarının) bireyde vücut bulmasını, bireyi şekillendirmesini ama aynı zamanda yapıların da bireyin eylemleriyle şekillenmesini anlatır. Birey yapıyı içselleştirir ama yapı sabit değildir, bireyin eylemleriyle devamlı olarak üretilme halindedir. Sonuç olarak, çevirmenin yaptığı seçimler ve verdiği kararlarla toplumu biçimlendirme gücünün farkına varılması, çevirmeni güçlendirecektir.

Tymoczko, çeviri kavramının genişletilmesiyle çevirmenin güçlenmesini birlikte ele alır. Sonuçta, çeviri kavramının geniş bir perspektiften görülmesi, çevirmenin aktif rolünü ve potansiyel gücünü açığa çıkaracağı gibi; çevirmenin kendisini yalnızca kaynak metnin emrindeki bir köle olarak görmekten vazgeçmesine, aktif hatta aktivist bir rol üstlenerek, belli bir toplumda kabul gören çeviri tanımlarının ötesine geçmesine ve farklı çeviri uygulamalarına imza atarak çeviri kavramının genişlemesine katkıda bulunacaktır. Çevirinin ‘anlam aktarımı’ olarak görülmesinden vazgeçilip, “çeviri tanımının genişletilmesi, çevirmenin seçeneklerini artıracak, çevirmenin eyleyen olarak gücünü ve yaratıcılığını genişletecektir” (Tymoczko, 2007, 316).

Tymoczko çeviri tanımının genişlemesini ‘pozitivizm-sonrası’ görüşlerle ilişkilendirir. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren, bilginin, gerçekliğin, bilimin ve doğrunun, ‘tek’, ‘evrensel’ ve ‘objektif’ olamayacağının farkına varılması, “pozitivizm-sonrası devrime” yol açmış ve hem sosyal bilimler hem de doğa bilimlerindeki bütün disiplinleri etkilemiştir. “Herhangi bir alandaki bilginin zaman ve mekan, bakış açısı, o andaki bağlam ve tarihin yanısıra toplumsal bağlam, kişinin

konumu ve hangi söylem alanının içinde yer aldığından etkilendiğinin fark edilmesi” farklı kültürel bağlamlarda çalışan çeviribilimciler ve çevirmenler için önemlidir (Tymoczko, 2007, 25). Çeviri kesin ve mutlak bir ‘bilimsel’ çerçeveye oturtulamayacağı gibi, çeviri işlemindeki belirsizlikler de ancak çevirmenin bakış açısına dayalı bir yorumla çözülebilir. Dolayısıyla çeviri “bir’den çok’a” giden bir işlemdir (Tymoczko, 2007, 41). Tymoczko’nun pozitivism-sonrası görüşlerden yaptığı bir başka çıkarım da, yalnızca Batı’nın tarihine, ideolojisine ve kökeni İncil çevirilerine dayanan çeviri tanımının da evrensel olarak kabul edilemeyeceği, başka toplumların ve tarihteki başka çeviri uygulamalarının da, çevirinin tanımlanmasına dahil edilmesi gerektiğidir (Tymoczko, 2007, 57).

Tymoczko (2007) yapısalcılık-sonrası ve yapısökümcü yaklaşımları da değerlendirir ve bunların pozitivism-sonrası görüşler olduğunu vurgular. “Çünkü, genel olarak yapısalcılık-sonrası ve özellikle yapısöküm, çoğulluğu, anlamın açıkluluğunu ve geçirgenliğini vurgular” (Tymoczko, 2007, 46). Yapısalcılık-sonrası yaklaşım “doğru çeviri” veya “doğru eşdeğerlikler” görüşünü sorgular (Tymoczko, 2007, 47). Yapısalcılık-sonrasının temel varsayımlarına uygun olarak yapısöküm de anlamın belli bir bağlam içinde oluşmasına odaklanır (Tymoczko, 2007, 47). Tymoczko’nun çeviri tanımının genişlemesi ve çevirmenin güçlenmesine ilişkin görüşleri genel olarak pozitivism-sonrası, özelden ise yapısalcılık-sonrası ve yapısökümden etkilenmiştir. Tymoczko’nun sömürgecilik-sonrası yaklaşımı ise çevirmenlerin aktivist bir tutum sergileyerek, asimilasyon ve kültür emperyalizmine yol açacak çeviri davranışlarını devam ettirmek yerine, kültürel eyleyici rollerinin farkında olarak hareket etmelerini savunmasıyla kendini belli eder. Tymoczko (2007)’ya göre, çeviribilimin nesnesi olan çevirinin bu görüşler doğrultusunda yeniden ve başka türlü kavramlaştırılmasının alanın bütün yapısı ve uygulamalarına yansımaları olacaktır. Bunların başında da alanda yapılan araştırmalar ve pedagojik uygulamalar gelir (Tymoczko, 2007, 311-313). Çeviri kavramına farklı bir gözle bakılmasını sağlayan, çeviri kavramını değiştiren araştırmalar, çevirmen, çeviribilimci ve çeviri eğitmenlerinin çeviri hakkındaki düşüncelerini ve çeviriye ilişkin alışkanlıklarını değiştirecek, çevirmenin güçlenmesini sağlayacaktır (Tymoczko, 2007, 314). Çeviri eğitimi, çevirmenin yaptığı seçimlerin önemini, çevirmenin sorumluluğunu ön plana çıkarmalı ve öğrencilerin kendi kültürel ve mesleğe ait varsayım ve önyargılarını sorgulamalarını sağlamalıdır; böylece çeviriye

karşı daha esnek bir bakış açısı kazanabilirler (Tymoczko, 2007, 319). Sonuçta, Lefevre’de de görüldüğü gibi, çeviri eğitiminde önemli olan, kaçınılmaz olarak seçimler yapılan çeviri sürecinde, yapılan seçimlerin ve verilen kararların mümkün olabildiğince bilinçli seçimlere ve kararlara dönüşmesinin sağlanmasıdır.

Tymoczko (2007), çeviri kavramının genişlemesiyle ilgili olarak, Lefevre’in ‘yeniden yazım’ kavramını örnek olarak gösterir. Yeniden yazım kavramı, çeviriyi daha geniş bir kavramsal çerçeveye almaktır (Tymoczko, 2007, 109). Böylece üst kategori niteliğindeki yeniden yazıma, bütün çevirilerle beraber, antoloji, eleştiri, tarihyazımı da dahil olur ve çeviriyle bu yazım türlerinin karşılaştırılmasını ve ortak yönlerinin keşfedilmesini sağlar. Bu da çeviriye daha geniş bir perspektiften bakılmasına yol açar (Tymoczko, 2007, 110). Tymoczko (2007, 111), ‘yeniden yazım’ gibi, özellikleri çeviriyle ilişkilendirilebilecek üç geniş kategori daha önerir: *temsil*, *aktarım* ve *kültüre uyarlama (transculturation)*. Çeviri bu çerçeve kavramlardan hiçbirisiyle sınırlanamaz ama her biriyle ortak yönleri vardır.

Temsil, “bir konuya ilişkin görüş ve izlenim” içerir (Tymoczko, 2007, 113). Dolayısıyla ideoloji ve söylemle doğrudan bağlantılıdır. “Temsil belli bir bakış açısı (bazen de gizli) gündemler içerdiği gibi, mevcut söylemler tarafından yapılandırılır” (Tymoczko, 2007, 113). Dolayısıyla, bir temsil olan çeviri de ideolojik söylemler tarafından şekillendirilir. Bir başka deyişle, çeviriye temsil olarak bakıldığında, ideoloji ve söylemin çevirileri ve çeviri akımlarını şekillendirmedeki rolü daha iyi anlaşılabilir. Sonuçta, belli bir bakış açısına göre, belli bir ideoloji ve söylem doğrultusunda şekillenmiş olan (temsil olarak) çevirinin ‘objektif’ (tarafsız) olması düşünülemez (Tymoczko, 2007, 113). Çevirinin temsil olma özelliği, “çeviri metinlerdeki ekleme, çıkarma ve kaynak metinden diğer sapmaları” açıklayabilir (Tymoczko, 2007, 114-115). Bununla birlikte, daha örtük bir düzeyde, yapılan dil seçimlerinde ve yan metinlerde de görülebilir (Tymoczko, 2007, 115).

Hemen hemen bütün yazılar ve metinler belli oranda bilgi *aktarımı* içerir. Aktarımın temsilden farkı kişiden kişiye geçme, el değiştirme özelliği sebebiyle daha maddi olmasıdır. Temsil ise göstergeler boyutunda kalır, dilsel, görsel veya işitsel göstergelerle ifade edilir (Tymoczko, 2007, 116). Çeviri, aktarım çerçevesinden ele alındığında, belli bağlamlarda, kaynak metnin neden bazı yönlerinin taşınıp da bazı yönlerinin taşınmadığı değerlendirilebilir. Bazı kültürlerde, aktarımın bütünlüğünü gerektiren normlar çeviri uygulamalarına yön verir. Bu nedenle çeviri, taklit,

uyarlama ve özet türleri birbirinden ayrıştırılır. Bazı kültürlerde ise böyle ayrımlar yoktur. Çeviri uygulamalarında, aktarımın nasıl bir rol oynadığına bakarak, bütün dünyadaki ve tarihteki çeşitli çeviri yöntemleri ve uygulamalarını değerlendirebiliriz (Tymoczko, 2007, 119). Bu da, çeviribilimcilerin, çeviri eğitmenlerinin ve çevirmenlerin, halen daha hâkim mesleki norm olarak kabul edilen aktarımın, evrensel bir norm olmadığı gibi, uygulamada da farklılıklar gösterdiğini anlamalarını sağlayacaktır (Tymoczko, 2007, 120).

Kültüre uyarlama, aktarımın ötesinde, her konudaki görüş, inanç ve uygulamaların kültürden kültüre geçmesini içerir. Maddi kültürün bir çok yönü buna dahildir: teknoloji, tarım uygulamaları, giyim kuşam, yemek, ulaşım ve daha bir çok şey. Tymoczko, Amerika'daki Çin ve Meksika yemeklerinin popülerliğini, reggae müziğini ve Japon anime filmlerini örnek olarak verir (Tymoczko, 2007, 120). Türkiye'den, kahvehanelerin, çay bahçelerinin yerini *kafelerin* alması, yerli *sit-com*'lar, romantik komedi, *rap* müzik, suşi barlar, *manga* türünün popülerlik kazanması gibi pek çok örnek verilebilir. Bu konuya Even-Zohar (2002) da, 'kültür planlaması' bağlamında değinmiştir. Tymoczko (2007, 121), kültüre uyarlanan unsurların doğal bir hale gelerek melezleştiğini de ekler; "kültüre uyarlanan 'öteki' olmaktan çıkar". Ona göre, Avrupa dışı ülkelerdeki Batılılaşma; yerlileştirme ve melezleştirme yoluyla kültüre uyarlamadır (Tymoczko, 2007, 121). Ayşe Banu Karadağ (2008) da, Tanzimat dönemindeki çeviri hareketini Batılılaşma vurgusuyla incelemiştir. Bugün bütün dünyada küreselleşme sonucu büyük hacimli bir kültüre uyarlama faaliyeti yaşanmaktadır (Tymoczko, 2007, 124). Tymoczko (2007, 126-127), çeviriyi kültüre uyarlama çerçevesinden incelemenin, kültürlerarası etkileşimde çevirinin rolünü anlamak açısından önemli olduğu sonucuna varır.

Sonuç olarak, Tymoczko (2007, 132), bu üç çerçevenin çeviri kavramını genişlettiğini, çeviri uygulamaları ve ürünlerini dar çerçevesinden çıkardığını düşünür. Bunlar, çevirinin özellikleri değil, çevirinin dahil edilebileceği geniş çerçevelerdir. Temsil boyutuyla çeviri, kaynak metnin kültürel imgesinin (temsilinin) çeviri yoluyla kurulduğunun anlaşılmasını sağlar (Tymoczko, 2007, 127). Bütün temsillerde olduğu gibi, çeviri de kaynak metni belli bir bakış açısına göre, belli bir bağlam (ideoloji ve söylem) doğrultusunda temsil eder ve bu temsil bütünlüklü değildir, yani *düzdeğişmecelidir* (parça bütünü temsil eder). Aktarım, çevirinin özelliği olarak düşünüldüğünde, kuralcı bir bakış açısına saplanıp kalınır. Yıllardır,

aktarımın gerçekleşmesi için çevirmenin neler yapması gerektiği üzerinde durulur (Tymoczko, 2007, 129). Bu da Batının İncil çevirilerinden bu yana *kutsal sözün* aktarılmasına yönelik kuralcı tutumunu içerir (Tymoczko, 2007, 130). Kuralcı bakış açısı, tektip olduğu gibi, dünyanın başka yerlerindeki ve tarihteki çeviri uygulamalarının gözardı edilmesine de yol açar. Aktarım, çevirinin özelliği olarak değil de, çevirinin tanımlanabileceği daha geniş bir çerçeve olarak değerlendirilirse, kaynak metnin hangi unsurlarının aktarılıp hangilerinin aktarılmadığına odaklanabiliriz. Bu da yine çeviri metnin bir seçme süreci sonucunda ortaya çıktığını gösterir. Seçim başka olasılıkların da bulunduğu anlamına gelir.

“Temsil, aktarım ve kültüre uyarlamaya çevirinin özellikleri olarak yaklaştığımızda, kuralcı bir tutum benimsemiş oluruz; yani çeviride nasıl gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgularız. Bunları kuramsal kategoriler olarak ele aldığımızda ise, çevirideki başka olasılıkları kavrayabiliriz” (Tymoczko, 2007, 131) .

Bunlar bütün çevirilere atfedilebilecek özellikler değil, çevirinin de içinde yer aldığı üst kategorilerdir. Çeviri ister temsil, aktarım ister kültüre uyarlama çerçevesinde değerlendirilsin; çevirinin bir seçme (dahil etme ve dışarıda bırakma) süreci olduğu fark edilir. Yani çeviri mekanik bir süreç değildir. Bu da çevirmenin konumunu güçlendirir ve ona sorumluluklar yükler.

Çevirmenin güçlenmesiyle ilgili olarak Tymoczko (2007, 190), çevirmenin eyleyciliğini ideoloji, kültürel çeviri ve anlamın oluşturulması bağlamında ele alır. Çevirmenin duruşu, ideolojisi, siyasi, estetik ve dini değerlerini ilgilendirir. Emperyalizmi reddeden pozitivism-sonrası epistemoloji, ırk, cinsiyet, sınıf, kültür ve uluslar hakkındaki hâkim varsayımları sorgular; farklı bakış açıları ve değerler olabileceğinin, tek bir doğru olamayacağını altını çizer; ideoloji ve etik ile ilgili soruları gündeme taşır. Hâkim söylemin kısıtlamalarından kurtulan çevirmen, güçlenen konumunda, farklı çeviri projelerine girişebilir ve farklı çeviri stratejilerini uygulayabilir (Tymoczko, 2007, 191). Bu da etik boyutta, çevirmenin yaptığı işin sorumluluğunu almasını gerektirir. Tymoczko, çevirmenin siyasi ve ideolojik eyleyciliğini sömürgecilik-sonrası yaklaşımlar bağlamında değerlendirir, çevirmene aktivist bir rol biçer. Çevirmen aktivist çeviri eylemleriyle hâkim söyleme ve güçlere karşı durabilir, meydan okuyabilir ve direnç gösterebilir (Tymoczko, 2007, 191-216). Çevirmenin aktivist bir gündemi olmadığında dahi; ideolojisi, inançları, değerleri, bakış açısı çeviri sürecinde verdiği kararları etkiler, erek metinde temsil, aktarım veya kültüre uyarlama işlemleriyle kurgulanan (oluşturulan) anlamı yapılandırır (Tymoczko, 2007, 216-217). Tymoczko, çeviri eğitiminde çevirinin dar bir

çerçevede tanımlanmasının olasılıkları kısıtladığını belirtir. Bu da çevirmen adayının kendini belli seçeneklere hapsederek, kendisine oto-sansür uygulamasına ve hâkim uygulamaları yeniden üretmesine neden olur (Tymoczko, 2007, 219). Çevirmen kendi ideolojisinin çevirilerine nasıl yansıdığının farkında olmalıdır. Farkındalık, çevirmenin ideolojik, siyasi ve etik eyleyciliğinin ön koşuludur. Öz-düşünümsellik (*self-reflexivity*) ise, çevirmenin belli seçimler sonucu ve belli –dahili ve harici – kısıtlamalar doğrultusunda erek metinde kurguladığı anlamların farkına varmasını sağlar. Çevirmen bundan sonra bilerek ve bilinçli olarak aktivist bir yol seçerek, hangi bağlamlarda nasıl bir aktivizm sergileyeceğine karar vererek, siyasi ve ideolojik eyleyciliğini uygulayabilir (Tymoczko, 2007, 219-220).

Çevirmen adayının öncelikle her çeviri eyleminde çok çeşitli olasılıklar olduğunu idrak etmesi, bu olasılıklar arasından seçim yaptığının farkında olması kilit önem taşımaktadır. Bir sonraki aşama, çevirmen adayının yaptığı seçimleri kendi görüşleri, değerleri ve inançları (ideolojisi) doğrultusunda yaptığını fark etmesidir. En son aşama ise, Tymoczko'nun önerdiği gibi bilinçli olarak yapılan aktivist çeviridir.

Bu çalışmanın uygulama aşaması “Çeviriye Giriş” dersi ile sınırlı olduğundan, erek metnin kurgulanmasının her aşamasında çeşitli seçenekler, olasılıklar bulunduğu fark ettirilmesinin çeviri bölümlerinin birinci yılı için yeterli olduğu varsayılmıştır. Bu durum, çevirmen adaylarının hem bilinçli seçimler yapmasını hem de seçimlerini gerekçelendirmesini sağlayacaktır. Yaptığı seçimlerin kendi bakış açısına göre şekillendiğini anlaması ise biraz daha fazla zaman alır. Çeviri eğitiminde ilk aşamanın, çevirinin sabit karşılıklar (anlamlar) bulmak değil, bir anlamlandırma ve yorum süreci olduğunun anlaşılması olduğu için, Tymoczko'nun, çevirmenin siyasi, ideolojik ve kültürel eyleyciliğinin bilincine vararak güçlenmesi üzerinde durduğu bölümlerden ziyade, anlamın özgürleştirilmesiyle çevirmenin güçlenmesi konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tymoczko anlamın özgürleşmesiyle ilgili olarak bu kez yapısalcılık-sonrasına ve özellikle de yapısöküme döner. Derrida ve takipçilerinin anlamın bir dil dizgesinden diğerine emin bir biçimde aktarıldığı fikrine karşı çıktıklarını belirtir (Tymoczko, 2007, 265). Bu nedenle çevirmenleri güçlendirecek olan en önemli unsur anlam üzerine kafa yormaktır:

“Çevirmenleri en çok güçlendirecek olan etkinlik, genel olarak anlamın doğasını araştırmak, özelden ise anlamın çevirideki doğası ve rolü üzerine düşündürmektir. Anlamın korunması fikrinin ne denli yanlış olduğu anlaşılırsa, çeviri uygulamaları özgürleşecektir” (Tymoczko, 2007, 265).

Anlam çeviri metinde kurgulanır. Çevirmenlerin yaptığı mevcut anlamı kaynak metinden erek metne taşımak değil, anlamı çeviri metinde oluşturmak, üretmektir. Bu nedenle çeviride belki ‘anlam’dan değil ‘anlamlandırma’dan söz etmek daha doğru olacaktır. Tymoczko (2007, 265), çevirmenlerin “anlamlandırıcı”, “anlam üreten” (*meaning makers*) kişiler olarak önemli bir güce ve aynı oranda önemli bir sorumluluğa sahip olduklarının altını çizer. Çeviride anlamı sorunsallaştıran ve çevirmenin anlam oluşturma ve üretmedeki rolünü sergileyen uygulamalardan örnekler verir (Tymoczko, 2007, 266-289). Örneğin, ortaçağ İrlanda’sından bir şiir çevirisi yaptırır ve çevirmenlerden karar verme süreçlerini açıklamalarını isterken şöyle sorular yöneltir: “Şiirin hangi unsurlarını çeviride yakalamaya çalıştınız? Şiirin belli yönlerini çevirme konusunda çelişkiler oluştuğunda hangi unsurlara ayrıcalık tanıdınız? Nerelerde seçimler yaptınız? Seçimlerinizi kısaca yorumlayın” gibi (Tymoczko, 2007, 269). Bu şekilde, yorumlarının (seçim ve kararlarının) farkına varmalarını hedefler. Aynı zamanda, şiirin farklı kişilerce yorumlanmasından ötürü ortaya çıkan farklı çeviriler, “anlamın olasılıklarını” gösterir (Tymoczko, 2007, 275). Peki bu anlam farklılıkları neyi gösterir? Veya kaynak metni anlamı hakkında ne söyler? Bu ve bunun gibi sorular, anlamın sorgulanmasına yol açar ve anlamın ne kadar karmaşık olduğunu, çoğulluğunu ve değişkenliğini gösterir. Çevirmenlerin anlamı nasıl belirlediklerini, oluşturduklarını ve yarattıklarını gösterir (Tymoczko, 2007, 275-276). Bir başka uygulamada, öğrencilerine anlamın nerede yattığını sorar. Çevirmen anlamı nerede aramalıdır. Beyin fırtınasıyla oluşturulan listenin de gösterdiği gibi anlam yalnızca metnin içinde değil, aynı zamanda dışındadır. Buna çevirmenin bağlama veya işleve dayalı varsayımları sonucunda metne taşıdığı anlamlar da dahildir. Yani çevirmenin metni anlamlandırması için metne, bağlama, metnin ilişkili olduğu başka metinlere bakması ve çıkarımlarda bulunması gerekir. Ayrıca, kaynak metin ve çevirisi farklı bağlamlardan çıktığı ve farklı işlevler taşıdığı için, farklı anlamlar taşıyacaktır. Dolayısıyla kaynak metindeki anlamın korunması veya aktarılması yalnızca bir yanılgıdan ibarettir (Tymoczko, 2007, 276-284). Tymoczko yapısalcılık-sonrası görüşlere paralel olarak, metindeki anlamın tamamlanmamış olduğu, okur-çevirmen tarafından tamamlandığı, metnin farklı okurlara farklı anlamlar ifade edeceği, metnin metinlerarasılıktan doğduğu gibi

görüşlere yer verir (Tymoczko, 2007, 284-285). Metinlerarasılık “metnin biçimine, temalarına, tarihi ve siyasi arka planına, mevcut söylemleri harekete geçirmesine veya bunlardan kopuşuna göre” metni anlamlandırmayı sağlar (Tymoczko, 2007, 286). Buradan çeviriyle ilgili olarak çıkan sonuç, belli bir bağlamda anlam kazanan kaynak metnin anlamının çeviride başka bir bağlamda ve başka bir okur için yeniden üretilemeyeceğidir (Tymoczko, 2007, 286). Dolayısıyla çevirideki anlam farklılığı olağan sonuçtur (Tymoczko, 2007, 287).

“Çevirinin anlamı çevirmenin karar verme sürecini oluşturan seçimlerden kaynaklanır. Bu seçimler çeviri metnin oluşumunu şekillendirir; çeviri metin, yeniden başka bir bağlama oturtulması sonucu ve başka bir okur kitlesinin katkılarıyla başka anlamlara eklenip büyür” (Tymoczko, 2007, 289).

Çevirmen adayının bunun bilincine varması, onun kendisine güvenmesine, anlam üreten biri olarak kendini güçlü bir konumda görmesine ve yarattığı anlamların sorumluluğunu almasına yarayacaktır. Tymoczko (2007, 296), çeviri eğitmenlerinin, anlama ilişkin bu düşüncelerin kavranmasına yardımcı olması gerektiğinin altını çizer.

“Çeviriyi anlam aktarımı olarak sunmak, çevirmenin karşılaştığı problemleri incelenmek üzere açmak yerine bulanıklaştırır. Anlamı oluşturma stratejileriyle ilgili verimli tartışmalara yol açmak yerine, etkili çeviri stratejileri geliştirilmesinin önünü tıkar. Çevirmenleri güçlendirmek yerine onları güçsüz ve yenik duruma sokar” (Tymoczko 2007: 296).

Çevirinin anlam aktarımı olarak gösterilmesiyle, anlamın karmaşık doğasının “açık veya örtük” olara yadsınması, çevirideki anlamı çevirmenler için “olanaksız bir yük, bir labirent tuzağına, çözülmeyen bir bulmacaya” dönüştürür (Tymoczko, 2007, 296-297).

Özetle Tymoczko, çeviri tanımının genişletilmesiyle, çevirmenin güçlenmesini birlikte ele alır. Çeviri tanımının genişletilmesi ‘yeniden yazım’ kavramında olduğu gibi, çeviriyi daha geniş bir perspektiften değerlendirmekle ilgilidir. Çevirmenin güçlenmesi ise, onun ideolojik ve kültürel bir eyleyici ve anlam üreticisi olarak görülmesiyle ilgilidir. Bu ikisi birbiriyle yakından bağlantılıdır. Tymoczko (2007, 309), ister çeviri tanımının genişletilmesinden, ister çevirmenin gücünden yola çıkılsın, çevirmenin anlam oluşturma rolünün merkezi önemde olduğunu vurgular. Bu çalışmada daha çok çevirmenin anlam üreticisi olarak görülmesinin çevirmeni nasıl güçlendireceği konusundaki görüşlerine yer verildi. Anlamın açık uçluluğu, tamamlanmamış olması, çoğulluğu, belli bir bağlamda oluşması, metinlerarasılıktan doğması, belirsizliği gibi düşüncelerin çevirmen için

özgürleştirici olmasının ve çevirmenin konumunu güçlendirmesinin sebebi; çevirmene, erek metnin oluşturulması, yeniden yazılması sırasında çeşitli olasılıkların olabileceğini göstermesidir. Çevirmen, kaynak metinde saklı, sabit ve belirli bir anlamı bulamıyor ve hiçbir zaman da bulamayacak olmanın çaresizliğine kapılmak yerine veya kaynak metnin ardına gizlenip, hiç kafa yormadan yalnızca sözlük anlamlarını aktarma kolaycılığına girmek yerine; bilinçli bir anlamlandırma çabasına girecektir. Anlamlandırma çabasının bilinçli olması ise metin içi, metin dışı ipuçlarını değerlendirmeyi, akıl yürüterek seçenekler arasından seçim yapmayı ve kendi yorumunu gerekçelendirmeyi gerektirir. Bu da ürettiği çeviri metnin sorumluluğunu almakla ilgilidir.

2.4.3. Karar, Kasıt ve Çıkarım:

Davis (2001), yapısökümü çeviriyle bağlantılı olarak değerlendirir. *Deconstruction and Translation* (Yapısöküm ve Çeviri) kitabının birinci bölümünde Derrida'nın ayırım (*différance*), metin, yazı ve *supplement* ile ilgili görüşlerine yer verir. İkinci bölümde ise, bu görüşlerin çeviri kuramına yansımalarını değerlendirir. Yapısöküm, çeviri için çok önemli olan ve sıkça kullanılan karar, niyet/kasıt (*intention*) ve iletişim konularına başka perspektifler kazandırır.

Karar, kararsızlıkla yakından bağlantılıdır. Karar ile kararsızlık aslında ikili bir karşıtlık oluşturmaz. Kararsızlık, kararın koşuludur. Bir başka deyişle, eğer kararsızlık varsa, bu bizi harekete geçmeye ve karar vermeye teşvik eder. Karar vermek, belirli seçenekler arasından doğru seçimi yapmak değildir. Çünkü, ancak doğru seçenek bize sunulmadığında veya mevcut bir doğru seçenek olmadığında, karar veririz. Bu nedenle de karar vermek, sorumluluk almayı gerektirir (Davis, 2001, 51). Davis (2001, 51) bu görüşleri çeviriye bağlayarak şu sonuçlara varır: Çevirmenin karar verme sürecini düşündüğümüzde, herhangi bir metnin anlamı belirsizdir, çünkü metindeki anlam dilin etkisidir ve dilden soyutlanıp, yeniden oluşturulabilecek bir şey değildir. Bu nedenle de çevirmenler karar vermek zorundadır. Yani, metin dilin içinde olduğu, düşüncenin dilin öncesinde bir mevcudiyeti olmadığı ve dilin olanakları içinde ve dille beraber metinde biçimlendiği için, metinde ifade edilenleri (veya metnin anlamını) dilden soyutlayıp veya ayrıştırıp, başka bir dilde yeniden kuramayız. Çünkü bu kez, anlam başka bir dilin

olanakları dahilinde biçimlenecektir. Bunu yaparken de çevirmen her düzeyde kararlar vermek, seçimler yapmak zorundadır. Çeviride karar vermek, önceden doğruluğu tespit edilmiş bir seçeneğe yönelmek değildir; yani bir sözcüğün veya ifadenin veya metnin tamamının dilde önceden belirlenmiş karşılığını bulmak değildir. Çünkü böyle bir ‘doğru’ seçenek yoktur. Bu nedenle de, kararla kararsızlık çeviride her zaman bir aradadır. Bir başka deyişle, metnin kesin bir anlamının olmaması, bir kararsızlık oluşturur ve böyle bir kararsızlık olduğu için de, karar vermek zorunda kalınır.

Çeviride geleneksel olarak, özellikle de eşdeğerlik kavramıyla beraber kasıt (*intention*); yazarın kastettiği anlamı veya okur üzerinde bırakmak istediği etkiyi, çeviride korumak olarak anlaşılmıştır. Niyeti, yazarın kastettiği anlam olarak algılamak, “anlamın dilden önce geldiğini varsaymak” demektir (Davis, 2001, 53). Yapısalcılık-sonrası ve yapısöküm daha önce de değindiğimiz gibi bu varsayımı çürütür. Davis (2001, 53) bunu şöyle açıklar: Anlam yazıda, metinde ve belli bir bağlamın içinde varlık kazanır, aynı zamanda da bağlamın veya geniş anlamıyla metnin içindeki izlerin (*traces*) oyunuyla da kendinden farklılaşır veya ötelenir. Yani metnin anlamında varlık ile yokluk biraradadır. Söylenmiş (veya yazılmış) sözler, söylenmemiş sözlerin de izlerini taşır. Bir sözü anlamlandırırken, söylenmemiş sözleri de dikkate alarak, neden onların değil de bu sözün söylendiğini değerlendirir; ya da sözün neden başka bir şekilde değil de, bu şekilde ifade edildiğini dikkate alırız. En basit ifadeler için bile bu geçerlidir. Elbette bağlam da anlamlandırma için önemlidir. Dolayısıyla yazarın kastettiği anlam denen şey, kapalı bir devre içinde gerçekleşmez; söylenmeyen sözlerin izleriyle ve bağlamın sınırsızlığı içinde çoğullaşır. Davis (2001, 53-54), bunun düşünce veya niyetler olmadığı anlamına gelmediğini, Derrida’nın işaret ettiği biçimde, kasıt/niyetin bu çoğulluğun içinde veya çoğulluğa son vermek amacıyla, doğru ve tam anlamı alıcıya ulaştırma niyeti olduğunu; başarılı veya başarısız olabileceğini vurgular. Okurun, metinden yazarın kastettiğinden farklı veya ona ilave başka anlamlar çıkarması da mümkündür. Davis (2001, 56-57), Derrida’nın kendi fikirlerini yapısöküme gelen yorum ve tepkileri değerlendirerek geliştirmesini buna örnek olarak verir. Metnin anlamı çoğalarak yazarın niyetini aşar. Bu aynı zamanda yazan öznenin karmaşık ve ayrışık (*heterojen*) bir dizgenin içinde kimlik kazanmasından ve ‘kendi’ (*self*) olmasından ileri gelir. Aynı şekilde, çeviren özne de böyle karmaşık ve ayrışık bir dizgenin

(ekonomi, toplum, cinsiyet, ırk, kültür) içinde varolur ve kaynak metni yorumlarken ve çevirisini yaparken bunların etkilerinin tam olarak bilincinde değildir (Davis, 2001, 57-58). Yani dil ve toplum, cinsiyet, ırk gibi diğer tüm dizgelerin ötesinde ve öncesinde bilinçli bir özne veya kendilik olmadığı için, tüm bunların dışında ve öncesinde varolan bir niyetten veya kastedilen anlamdan da söz edilemez.

İletişim sırasında anlam doğrudan ulaşılabilir olmadığına göre, çıkarım yapılması gerekir. Okumak, yani çıkarım yapmak hem metinle hem de dilsel, kültürel ve toplumsal geleneklerle işbirliği halinde gerçekleşir ancak metnin anlamı bunlarla sınırlı değildir ve metin başka şekillerde de okunabilir. Davis (2001) buna örnek olarak Conrad'ın *Heart of Darkness* veya Shakespeare'in *Tempest* okumalarını gösterir. Dili ve bağlamı inceledikten sonra, yazarın iyi ile kötü konusunda 'kastettiği anlamı' sömürgecilik, cinsiyet veya sınıf bağlamında değerlendirebilir; metindeki ipuçlarını argümanımızı destekleyen bağlamla ilişkilendiririz. Bu metinlerin 'sömürüleni' anlattığını söylemek mümkün olduğu gibi, 'kadın'ı anlattığını söylemek de mümkündür. Bunlardan yalnızca birinin doğru anlam olduğunu söyleyip, diğer çıkarılabilecek anlamları reddetmek mümkün değildir. Çünkü yazarın düşünme ve yazma anında bile tek bir anlam bulunmaz (Davis, 2001, 62). Yazarın aklına gelen düşünceler ve onları ifade etme biçimi dil ve kültürün gelenekleri, varsayımları ve hiyerarşileri dahilinde gerçekleşir (Davis, 2001, 62-63). Çeviri de böyle bir anlam çıkarma eylemi olduğuna göre, çeviride bazı anlamlar seçilirken, diğerleri dışarıda bırakılacak veya artakalacaktır; ama artakalan anlamların doğru olmadığı söylenemez. Bunun yanı sıra, anlam çıkarma elbette, dillerin ve kültürlerin kural ve gelenekleri dahilinde gerçekleşir. Davis (2001, 65), Appiah'tan alıntıyla şöyle bir sonuca varır: Metinde bulmamız gereken tek bir doğru anlam olmadığına göre, metinden çıkarılan anlamın sorumluluğu tamamıyla çevirmene aittir.

2.4.4. Özcü-karşıtı Paradigma:

Arrojo (1998), yapısalcılık-sonrası ve yapısökümün, çevirinin doğası ve çeviribilim açısından sonuçlarını değerlendirir. Özcü olmayan paradigmayı, postmodern bir düşünme biçimi olarak tanımlar ve şöyle özetler:

“Metinlerde ya da herhangi bir sözlü veya yazılı söylem biçiminde içkin olarak sabit bir anlamın bulunduğu olasılığını kökten reddeder. Buna bağlı olarak; kültürel, tarihsel, ideolojik

veya politik koşulların etkisi ve öznelerin müdahalesi olmadan, anlamın yeniden ele geçirilerek başka bir yerde tekrarlanmasının mümkün olmadığını savunur” (Arrojo, 1998, 25).

Anlama ilişkin postmodern ve özcü-karşıtı kavrayışlardan yola çıkarak; kuram ile uygulama arasındaki hiyerarşik ikili karşıtlık, çeviriye bakış açısı ve çevirmenin yazarlık rolü konusunda çıkarımlarda bulunur. Yalnızca şunu belirtmekte fayda var; Arrojo çevirinin ne olduğu sorusunu sonsuza dek çözümlemeye soyunan kuramları reddeder. Çünkü hiçbir kuram ya da kuramsal model mutlak bir kesinliğe sahip olmadığı gibi tarafsız da değildir. O da Tymoczko gibi, çevirinin tek bir biçimde, özellikle de özcü, sözmerkezci, avrupamerkezci görüşler doğrultusunda tanımlanmasının yanlış olduğunu, böyle çeviri modelleri veya kuramlarının başka toplulukların tarihini ve koşullarını dikkate almadığını belirtir. Öyleyse kuram ile uygulama arasındaki hiyerarşik karşıtlık da sökülmelidir. Yani kuram uygulama karşısında mutlak, nesnel, bilimsel ve tarafsız bir üstünlüğe sahip değildir; kuram da diğerlerinden farkı olmayan başka bir uygulamadır.

Anlama ilişkin postmodern ve özcü-karşıtı kavrayışlar çeviriye bakış açısını da değiştirir. Anlam tarihsel, toplumsal ve kültürel koşulların çerçevesinde olduğu için mutlak olamaz. Metinlerin sabit, mutlak, değişmez bir anlamı olmadığına göre, çeviri sabit bir anlamı hiç müdahale etmeden aktarmak veya erek dilde tekrarlamak değildir. Bu da çeviriye gerçekdışı beklentilerden kurtarır.

“Anlamın toplumsal ve alışılmış olduğu ve dolayısıyla da, ideolojik ve tarihsel koşullarda üretilip belirlendiğini kabul ettiğimiz zaman, geriye mutlak diyebileceğimiz başka ne kalır ki? Dahası, anlamı da değerleri de belirleyen toplum olduğuna göre ve farklı toplum ve kültürlerin ilgi alanları ile kaygıları farklı olduğuna göre, toplum ve kültürler içindeki farklı grupların da görüş birliğinden çok ayrışıklığa eğilimli olduğunu söyleyebiliriz. Böylesine insana (veya Babil’e) ait bir senaryoda, “dil gökten düşmüştür” (Derrida, 1982, 11). Bu yüzden de, mutlak veya aşkın olana yer yoktur” (Arrojo, 1998, 35).

Dolayısıyla bütün bu koşulların ve kısıtlamaların aşabilecek veya bunların ötesinde veya öncesinde bir anlam düzeyi yoktur. O zaman çevirmenin kendi konumlanışı, eğilimleri, arkaplanı dahilinde çeviriye müdahale etmesi veya çeviride anlamı yeniden üretmesi kaçınılmazdır.

“Gerçeklik ya da anlam sabit bir öze indirgenebilseydi eğer ve biz bu özü hiçbir kayıp vermeden oradan oraya taşıyabilseydik, çevirmenin görevi görünmez bir taşıyıcının gibi mekanik bir iş olabilirdi” (Arrojo, 1998, 39).

Çeviri mekanik bir süreç olmadığına göre ve çevirmen de anlamı aktif olarak ürettiğine göre çevirmen, yaptığı işin etkisi ve önemi bakımından yazar ile eşit konuma gelir (Arrojo, 1998, 42). Dolayısıyla çevirmenin, erek metni yazarken,

metne bir yazar gibi müdahale etmesinin kaçınılmaz olduğunun ve bunun sorumluluğunu alması gerektiğinin altı çizilmelidir (Arrojo, 1998, 44).

“Bu mesleğe soyunanlar, kendi yazar seslerinin farkına varıp sorumluluk sahibi çevirmenler olarak yetişmelerini sağlayacak eleştirel arkaplanla donatılmış olacaklar. Bu farkındalık ve onun ileriye uzanan sonuçları sayesinde de, çevirmenlerin, duyarlı amatör veya becerikli zanaatkar düzeyinden, yaptıkları işin kültürel ve sosyal koşullarını biçimlendirmede temel bir rol oynadığını bilen bilinçli yazar düzeyine geçiş yapmaları mümkün olacaktır” (Arrojo, 1998, 44).

Yukarıdaki alıntıdan anlaşılacağı gibi, çevirmenin yazarlık rolü aynı zamanda bir farkındalıktır. Çevirmen, metni yeniden yazdığının, anlamı yeniden ürettiğinin farkına vardığı zaman, erek metinde yeniden ürettiği anlamın sorumluluğunu da alacaktır. Arrojo, çevirmenin yazar rolü ile ilgili olarak, Barthes’a ve yapısalcılık-sonrası metinlerarasılık kuramlarına gönderme yapar.

“Metnin nihai kaynağına ulaşma gibi olanaksız bir görevden azledilen okur, yazarlık hevesini örtbas etmek zorunda değildir artık. Okurun müdahalesine sadece göz yummakla kalınmaz, aynı zamanda bu müdahalenin kaçınılmaz olduğu da kabul edilir; çünkü artık okurun, aktif olarak anlam üreten bir konumda olduğu fark edilmeye başlanmıştır” (Arrojo, 1995, 23).

Ancak Arrojo, Barthes’ın yazarın ölümü ve okurun doğuşu ile ilgili görüşüne bir eleştiri de getirir. Arrojo’ya göre, yazarın anlamın mutlak hâkimi ve sahibi olmadığı gibi, okurun yorumu da mutlak olamaz. Çünkü okur da anlamın sabit kaynağı değildir ve metni yorumlarken tamamen özgür ve bilinçli davranamaz. Arrojo’nun bu eleştirisi Kristeva’nın görüşleriyle bağdaştırılabilir. Metnin anlamı (veya yorumu), büyük kültürel metinselliğin içinde şekillenir. Dolayısıyla anlam metnin hem içinde hem de dışındadır. Yani anlam, yazar olsun okur olsun tek bir kaynaktan sabitlenemez. Arrojo, Philip Lewis’in suiistimalci sadakat (*abusive fidelity*) fikrinden esinlenerek, çevirmenin yorumunun tamamen özgür ve bilinçli bir seçim olduğunu savunan Lawrence Venuti, Lori Chamberlain, Suzanne Jill Levine, Sharon Willis ve Luise von Flotow gibi kuramcılara da eleştiri getirir. Çünkü suiistimalci çeviri de başka okuma ve yorumlara maruz kalarak dönüşecektir.

“Yazarın, anlamın mutlak kaynağı ve denetim noktası olarak görülmesinin yapısöküme uğramasından sonra, herhangi bir okuma eyleminin, tıpkı yazı gibi, kendi bağlamı ve tarihiyle sınırlı olduğu, dolayısıyla da metinlerarasılık ve ayırma (*différance*) uğrayacağı Barthes’ın okuma kuramında dikkate alınmadığı gibi, Lewis’in suiistimalci sadakat fikrinde de, öne sürülen savın en bariz en basit sonucu göz ardı ediliyor. Agresif çevirmenin özgün yapıta sadakati yalnızca çevirisinin hedefleri ve bağlamı ile özgün yapının ne hakkında ve neye benzer olduğuyla ilgili kendi yorumu ile sınırlı kalabilir. Kusursuz tekrarın olanaksızlığını kabul ettiğimizde, her çeviri kaçınılmaz olarak bir tür suiistimal veya ihlal olarak kalacaktır” (Arrojo, 1995, 26).

Sonuçta, çeviri sadakat fikriyle açıklanamayacağı gibi, sözgelimi Venuti'nin direnç stratejileri veya suiistimalci sadakat fikriyle de açıklanamaz. Çünkü her koşulda, metni yorumlamak onu dönüştürmektir ve dolayısıyla metne müdahale ve bir ihlaldir. Ne yazar, ne okur ne de çevirmen metnin nasıl yorumlanacağını kontrol edemez. Yani kendi yorumunu mutlak kılamaz. Bu da hiçbir metnin tamamlanmamış olması ve asla tamamlanmayacak olmasıyla ilgilidir.

Özetle, Arrojo'ya göre, anlama ilişkin özcü-karşıtı kavrayışlar hem çeviriye bakış açısını değiştirir, hem de çeviri kuramları ile çeviri uygulamalarını hiyerarşik bir ikili karşıtlık dahilinde değerlendirmeyi olanaksız kılar. Postmodern düşüncenin özcü-karşıtı olmasının sebebi; metinlerde sabit bir özün veya sabit bir anlamın bulunduğunu reddetmesindedir. Öyleyse çeviride hiç el değmeden aktarılabilecek veya tekrarlanabilecek sabit, mutlak bir anlam yoktur. Yani çeviri, bir aktarım değil; kültürel, tarihsel, ideolojik veya politik koşulların etkisi ve öznenin müdahalesi sonucu gerçekleşen bir dönüşümdür. Dolayısıyla, çevirmen de yazar gibi anlamı aktif olarak üreten bir role sahiptir. Bununla birlikte, yazar gibi çevirmen de ürettiği anlamın mutlak sahibi değildir. Çünkü çevirmenin ürettiği anlam da başka okurlar tarafından yorumlanacak ve dönüşüme uğrayacaktır.

Arrojo (1994, 1), yapısökümün çeviri eğitimine etkilerini de değerlendirir. Çeviri eğitimi, çevirmenin işini doğru yapması için ne bilmesi gerektiğinden yola çıkar. Çeviri klasik tanımıyla ele alınırsa, yani metindeki sabit bir anlam özünün “bir metinden diğerine, bir dilden başka bir dile ve bir kültürden başka bir kültüre aktarılması” (Arrojo, 1994, 4) olarak görülürse, çevirmenin bilmesi gerekenler asla tüketilemeyecek uzun listeler oluşturacaktır. Hem kaynak dil dizgesi ve kültürü hem de erek dil dizgesi ve kültürü hakkındaki herşeyden oluşan sonsuz bir liste ve çevirmenin önüne konulan olanaksız bir görevdir bu (Arrojo, 1994, 2). Çevirmenin görevi özgün anlamı hiçbir değişikliğe ve kayba uğratmadan korumak olunca, başarısızlığa uğraması ve kendini yetersiz hissetmesi kaçınılmazdır (Arrojo, 1994, 3). Oysa yapısalcılık-sonrası ve yapısökümün çeviriyi çok yakından ilgilendiren çıkarımları dikkate alınır ve çevirinin belli toplumsal ve tarihsel koşullar altında yapılan bir yorum işi olduğu fark edilirse, çevirmenin de yazarlık rolünün farkına varılacaktır. Bu durumda çevirmenin işini doğru yapması için bilmesi gerekenler ciddi bir değişikliğe uğrar (Arrojo, 1994, 6).

Anlam bir yerden bir yere taşınabilen, içinde sözcük ve metinleri barındıran değişmez bir öz olmadığına göre, bilgi de hiç değişmeyen parçalardan oluşan ve kitaplarda, sözlüklerde ve başvuru kitaplarında saklanabilen bir liste değildir (Arrojo, 1994, 6). Bilgi daima belli tarihsel ve toplumsal koşullar altında yeniden ve başka başka şekillerde üretilir. Dolayısıyla çevirmenin öğrenmesi gerekenler sabit değildir (Arrojo, 1994, 7). Çevirmen adayı yalnızca kendi zamanına ve koşullarına ait “gerçekliğin politikasını” (Arrojo, 1994, 8) öğrenebilir. Öğretmen ile öğrencisi arasındaki ilişki, öğretmenin bildiklerini öğrenmesi gereken öğrenci ilişkisi değildir (8). Bu çalışmada metodolojisinden yararlanan Don Kiraly’nin *toplumsal oluşumcu* yaklaşımı da buna benzer niteliktedir. Çeviri eğitimi, çevirmenlerin toplumda önemsenmemesine yol açan çeviri kavrayışı (algısı) ve koşullarını incelemeye ve değiştirmeye yönelik olmalıdır. Çeviri eğitimi, çevirinin kültür içindeki önemli rolünü, çevirmenlerin metinleri başka bir dilde yeniden yazan kişiler olduğunu fark ettirmeye katkıda bulunmalıdır (Arrojo, 1994, 10).

“Çevirmen adaylarının öğrenmesi gereken, çalışacakları kültürel topluluk içinde kabul gören ve övgü alan çeviriler üretmektir. Bütün bilinmesi gerekenleri öğretmek mümkün olmadığına göre, en gerçekçi yaklaşım öğrencilere aldıkları her bir çeviri projesinde hangi stratejiyi kullanacaklarına karar vermelerini sağlayan eleştirel bir bakış kazandırmaktır” (Arrojo, 1994, 11).

Arrojo (1994, 11)’ya göre, böyle eleştirel bir bakışı kazanmak da hem kendi “gerçeklerini” üretme yöntemlerini sorgulamakla hem de her şeyi içeren sözlüğü, tam karşılığı veya mutlak sadakati boşu boşuna aramaktan vazgeçmekle olur.

2.4.5. Kısırdöngüden Kurtulmak:

Vermeer’in *Skopos* kuramı, araştırmanın üçüncü bölümünde yer verilen çeviri ve çevirmenlik edinci tanımları için yol gösterici nitelikte olmuştur. Kuramın temel noktası, çevirinin bir iletişim eylemi olduğu ve amacının belli bir bağlam içindeki doğru iletişimi sağlamak olduğudur. Bu da çevirmeni bir iletişim uzmanı yapar ve ona belli sorumluluklar yükler. Vermeer’in *Skopos* kuramının ardında da yapısalcılık-sonrası ve yapısökümün çeviri açısından çıkarımlarının yattığını ileri sürmek mümkündür.

Vermeer (1988, 124), Plato’dan bu yana, Hristiyan inançları doğrultusunda, (iyi) zihin/ruh ve (kötü) beden ikiliğinin; anlam/sözcük, gerçek/gerçek olmayan,

mükemmel (ideal)/ mükemmel olmayan, ebedi/geçici, Tanrısal/insani gibi başka ikili karşıtlıkları da doğurduğunu belirtir. Sonuçta gerçeklik/kurgu, orijinal metin/kopya (temsil) de böyle ikili karşıtlıklardır ve aralarında bir hiyerarşi kurulmuştur.

Vermeer, Novalis'in *mitsel çeviri* kavramını ve *Madonna* tablosu örneğini ele alır. *Madonna* tablosu Meryem Ana'nın resmidir. Orijinal olan Meryem Ana, temsil olan ise onun tablosudur. Ancak hiç kimse Meryem Ana'nın neye benzediğini bilmediğine göre, bu tabloyu sanatçı kendisi hayal ederek yaratmıştır (Vermeer, 1994, 5). Bunu orijinal/çeviri ikili karşıtlığı üzerinden düşünürsek; orijinal metnin anlamı da, gerçekte var olup olmadığını, neye benzediğini bilmediğimiz Meryem Ana gibidir. Meryem Ana'nın gerçekliğini yaratan onun temsilleridir. Yüzlerce, binlerce farklı *Madonna* tablosu olabilir, gerçek olan hangisidir?



Şekil 1: Madonna Tabloları

Foucault'nun *mit* kavramında olduğu gibi, gerçek temsilleri/yorumları üzerinden gerçeklik kazanır. Metne anlamını kazandıran onun belli bir bağlam içindeki yorumudur. Vermeer'e göre, bütün çeviriler kaynak metinle böyle bir ilişki içindedir. Bir kaynaktan yola çıkarak, onu *dönüştürürler*. Novalis'in *mitsel çeviri* fikri metni

kısmen dönüştürerek, onu erek kültür bağlamına uyarlayarak, metnin anlaşılmasını ve aynı zamanda repertuarının genişlemesini, zenginleşmesini sağlar. Kısacası mitsel çeviri kaynak metni dönüştürerek erek kültürü dönüştürür (Vermeer, 1994, 5-6). Zaten anlam mutlak veya kesin olmadığına göre, yani anlam bağlamla sınırlı olduğu ve bağlam sınırsız olduğu için dönüşüm kaçınılmazdır. Önemli olan bunun bilincinde olup, metni neye göre ve nasıl dönüştürdüğünü bilmektir.

Vermeer (1994), özellikle yazınsal çeviri söz konusu olduğunda, çevirmenin görevinin kaynak metnin sözdizimine ve yüzey yapısına sadık kalmak gerektiği konusundaki inancın, yüzey yapının metnin içindeki mutlak anlamı gösterdiği düşüncesinden kaynaklandığını belirtir. Bunun da Derrida'nın *sözmerkezcilik* olarak adlandırdığı, sözün gerçekliğin taşıyıcısı olduğu inancından doğduğunun altını çizer (Vermeer, 1994, 12). Yorumbilimsel, alımlama gibi kuramların yanısıra nöropsikolojik ve biyolojik kuramlara göre de hiçbir şeyi (hiçbir metni) tarafsız (olduğu gibi) anlamının mümkün olmadığını belirtir. Alımlayan kişinin dünya bilgisi, mevcut konumlanması ve durumu ve daha pek çok faktör anlamayı etkiler. Böyle olunca, hiçbir çeviri metnin tamamını veremez; sadece metnin parçalarını ve kendi yorumunu, kendi çağrışımlarını verebilir (Vermeer, 1998, 43). Tymoczko'da gördüğümüz, *düzdeğişmece* kavramı gibi, temsillerde parça bütünü yerine geçer, parça bütünü temsil eder. Çeviri kaynak metni belli bir bakış açısına göre, belli bir bağlam (ideoloji ve söylem) doğrultusunda temsil eder. Metnin alımlanması başka bir metin üretimidir. Çeviri, çevirmenin kaynak metni nasıl anladığından başlar. Çeviri okurları çevirmenin kaynak metni nasıl anladığını yine kendilerine göre anlar, alımlarlar (Vermeer, 1998, 43-44). Bu da yine başka bir metnin üretilmesidir. Yani metin tamamlanmış bir bütün değil, okunduğu sürece yeniden yazılan bir süreçtir.

Sonuç olarak, sadakat nosyonunun varabileceği bir nokta yoktur, sadece kısır bir döngü yaratır (Vermeer, 1998, 49). Bu kısır döngüden kurtulmak ve çeviri konusunda sonuçlara varabilmek için Vermeer *Skopos* kuramını önermiştir. Bu kuram çeviriye bir amaç kazandırır, çünkü bir metin nasıl çevrilirse çevrilsin, eğer belli bir amaca hizmet etmiyorsa, o metni çevirmek anlamsız olur (Vermeer, 1998, 62). Erek metnin iletişim amacını esas alan *Skopos* kuramı, kaynak metni esas alan ve onun olduğu gibi aktarılmasına yönelik asla gerçekleşmeyecek bir çeviri inancının yerine geçer. Vermeer (1987, 29)'e göre çevirmek, erek kültür bağlamındaki bir amaç doğrultusunda, erek kültür okurlarına hitap eden (onlarla iletişim kurabilen) bir

metin üretmektir. Bu da, farklı amaçlar doğrultusunda farklı çeviri stratejileri olabileceğini kabul etmek veya başka yorumlara toleranslı olmak demektir (Vermeer, 1987, 33). Vermeer (1994: 13)'e göre, çevirmenin iki toplumsal görevi vardır: 1) iki taraf arasındaki iletişimi amacına uygun bir biçimde gerçekleştirmek ve 2) kültürel sorumluluğu gereği, topluma ve onun edebiyat geleneğine biçem veya içeriğin (anlamın) farklı yönlerini tanıtmak. Böylece dünyanın veya gerçekliğin farklı kavrayışlarını kültüre sokarak, kültürü zenginleştirmek. Çevirmenin bir diğer önemli toplumsal görevi de, yaptığı işin doğası ve çevirmenin sorumlulukları konusunda toplumu, işverenleri ve okurları aydınlatmaktır ki çevirmenin iletişimdeki rolünü anlayabilsinler. Bu çevirmene, bir doktor veya avukata yakın bir toplumsal konum ve saygınlık kazandıracaktır (Vermeer, 1994, 14). Bu da araştırmanın üçüncü bölümünde ele alınan çevirmen durumuyla yakından ilintilidir.

2.5. Sonuç:

Özetle, yapısalcılık-sonrası düşünce, Saussure'ün çığır açan görüşlerinden yola çıkar. Gösteren dünyaya doğrudan gönderme yapmaz, yani gösteren göndergesel değildir. Gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki nedensizdir. Dolayısıyla anlam, göstergelerin birbirleriyle olan ilişkisinden, ayırımından doğar. Buna göre anlam (fikirler, düşünce), dilden önce varolmaz. Anlam yalnızca dilin içinde oluşur ve dil dışında bir gerçekliği yoktur. Yapısalcılık-sonrasının buradan yaptığı çıkarımlardan biri şudur: Bilinçli bir özne olarak insanla, onun nesnesi dil/dünya arasında bir ikili karşıtlık kurulamaz. Çünkü Lacan'ın da söylediği gibi, insan bir organizmadır ve “dilin içinde özne haline gelir”⁷. İnsan, dil sayesinde özne haline geldiği gibi, dünyayı da ancak dilin anlatabildiği ya da dilde var olduğu kadarıyla anlar; yani dünyayı dilin içinden algılar. Düşünceler de yine dil aracılığıyla mevcudiyet kazanır. Dolayısıyla özne ile nesne veya dil ile düşünce hiyerarşik bir ikili karşıtlık içinde değil, birbirini tamamlayan bir bütünlük içindedir. Aynı şey Batı düşüncesinin oluşturduğu bütün ikili karşıtlıklar için geçerlidir.

⁷ Prof. Sündüz Öztürk Kasar'a, “insanın dil içinde özne haline geldiği” fikrinin, Lacan'dan önce Benveniste tarafından dile getirildiği konusunda beni uyardığı için teşekkür ederim. Türkçe çevirisi için bkz. Benveniste, 1995.

Yapısalcılık-sonrasının anlama ilişkin çıkarımları ise şöyle özetlenebilir: Anlam tekil ve sabit değil, çoğul ve akışkandır; yani anlam devamlı olarak üretilmekte ve yeniden üretilmektedir. Yazarın anlama tam hâkimiyetinden söz edilemez, çünkü yazar dilin içinde işlemekte ve dil ötesi bir bilinçliliğe sahip olamamaktadır. Dolayısıyla metni yazarın niyetini veya derin anlamları ortaya çıkaracak biçimde çözümlenmekten söz edilemez, çünkü anlam anlaşılabilir kadardır. Okurken, gerek toplumsal metin, gerekse bütün metinlerin oluşturduğu bir ağ içinde bir anlamlandırma süreci içine girilir. Çeviri yaparken ise, Vygotsky'nin sözleriyle, okuma sonucu kafalarda oluşan *meal* yine tüm anlamların kaynağı olan dilin içinde ifade edilmeye çalışılır. Anlamın gerçeklikte bir karşılığı olmadığına göre, yani Derrida'nın işaret ettiği gibi, gösteren *aşkın bir gösterilene* varmadığına göre, anlam bağlam içinde üretilir. Öyleyse, Arrojo'nun belirttiği gibi, çevirmenin metni başka bir dilde (bağlamda) anlamlandırırken, anlama müdahale etmesi kaçınılmazdır.

Metinlerarasılık kavramı, anlamın kültür içindeki gösterge ve metinlerin bağıntısından ortaya çıktığı vurgusuyla, bu görüşleri desteklemektedir. Anlamları sürekli üretiyor ve yeniden üretiyoruz, her metin daha önce okunmuş ve yazılmışların örüntüsünden ortaya çıkıyor. Metnin tek bir göndergesi yok, bulabildiğimiz göndergeler yazarın niyet ettiklerinden farklı da olabilir. Bulduğumuz her gönderge, her bağlantı, anlamı katman katman çoğaltır. Metinlerarasılık kavramı, aynı zamanda metnin içi ve dışı ikili karşıtlığını da sökmüştür. Çünkü anlam hem metnin içindedir hem de dışında; veya ne içindedir ne de dışında. Çeviri alanında bu düşünceler, kaynak metin ile erek metin, yazar ile çevirmen hakkındaki geleneksel görüşleri sarsmıştır.

Bu görüşlerin çeviribilime yansımaları, Arrojo'nun belirttiği gibi çeviribilimde özcü-karşıtı, postmodern paradigmaya yol açmıştır. Çevirinin eşdeğerlikler aranan bir aktarım değil, bir dönüştürme işi, yeniden yazma olduğu; anlamın aktarılan bir öz değil, bir süreç, yaratılan bir olgu olması; kaynak metni ön plana çıkaran görüşün yerini erek dizgenin norm, talep ve ihtiyaçları doğrultusunda erek metni vurgulayan görüşe bırakması; çevirinin, işverenin talep ve ihtiyaçları, çeviri metnin kullanımı doğrultusunda şekillenen bir etkinlik olması, günümüzün çeviribiliminde hâkim olan bu paradigmaya eşlik eden nosyonlardır. Maria Tymoczko'nun da vurguladığı gibi, bu nosyonlar hem çeviri algısını genişletir hem de çevirmeni güçlendirir. Çeviri eğitiminde ise, çevirmen adayını bilinçlendirmeye yarar. Böylece çevirmen bilinçli

kararlar alabilir ve kararlarının arkasında durabilir. Yani yeniden yazdığı metnin sorumluluğunu alır. Toplumdaki itaatkâr ve zanaatkâr çevirmen imgesinin aksine, çeviribilimdeki yazarla eşit konumda olan yaratıcı çevirmen imgesi, çevirmeni güçlendirdiği gibi, çeviri sürecini de akıl, sezgiler ve sağduyunun evde bırakıldığı mekanik bir süreç olmaktan çıkarıp yaratıcı bir sürece dönüştürür.

ÇEVİRİBİLİMDE ÇEVİRİ/ ÇEVİRMENLİK EDİNCİ

3.1. Kuramsal Alan:

Çeviribilimde çeviri eğitimi ile ilgili olarak *edinç* kavramı yaygınlıkla kullanılır. Net bir tanımı olmamakla birlikte, genellikle, çeviri yapabilmek ve çevirmen olmak için gerekli bilgi ve becerilerin tamamını içeren şemsiye bir kavram olarak kabul edilir. Bazı çeviri araştırmacıları edinç kavramını zihinsel süreçlere odaklanarak bilişsel açıdan tanımlar. Çeviri edinci bilişsel açıdan tanımlandığında çeviri yapabilmek için gereken zihinsel veya entelektüel kapasite olarak yorumlanır. Hatta belli kişilik özelliklerini gerektirdiği vurgulanır. Bazıları ise çevirinin *kültürlerarası iletişim* olduğu görüşünden yola çıkarak, böyle bir iletişimin sağlanması, işlevini yerine getirecek bir erek metnin oluşturulması için gereken bilgi ve becerilere odaklanır. Çevirinin kültürlerarası iletişim, çevirmenin ise iletişim uzmanı olduğu görüşünde, Vermeer'in *Skopos* kuramının önemli bir payı bulunmakla birlikte, çeviriyi kültürel ve sosyal boyutlarıyla ele alan bütün çeviri kuramcıları bu görüşe katkı sağlamıştır. Elbette, bu bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi için, önce bunlarla ilgili farkındalık yaratılması gerekir. Farkındalık yaratma, bilinçli çevirmen yetiştirme için ön koşuldur.

Araştırmacıların çoğu çeviri veya çevirmenlik edincini tanımlarken iki temel kaynaktan yararlanır: 1) çeviribilimdeki bilgi birikimi ve 2) çeviri sektörü/ çevirmenlik mesleği. Çeviribilimdeki bilgi birikimi, özellikle dilbilimden kopuştan sonra, çeviriye salt dilsel değil kültürel, sosyal, işlevci ve ideolojik yaklaşımları; yapısalcılık, yapısalcılık-sonrası ve yapısökümcü kuramsal görüşleri içerir. Bunların herbiri çeviri eğitimine belli açılardan yol gösterecek niteliktedir. Çeviri/çevirmenlik edincine bilişsel açıdan yaklaşan araştırmacılar, profesyonel çevirmenlerin zihinsel süreçlerini ortaya çıkarabilmek için *TAP* (sesli düşünme protokolü) yöntemine başvurur. Bununla birlikte *TAP* yönteminin sakınca ve eksiklikleriyle ilgili araştırmalar da mevcuttur. Çevirinin kültürlerarası iletişim olduğu görüşünden yola çıkan araştırmacılar ise, çevirinin belli bir sosyo-kültürel bağlamda gerçekleşen bir

etkinlik olduğunu göz önünde bulundurarak çeviri sektörüne, sektörün koşullarına ve çevirmenlik mesleğine yoğunlaşır.

Araştırmacılar arasında böyle bir ayırım yapılması, birbirlerine karşı görüşler taşıdıkları izlenimine yol açmamalıdır. Aksine, iki grupta ele alınan çalışmalar birbirlerini pekiştirir ve tamamlar niteliktedir.

3.1.2. Bilişsel Boyutta Çeviri/ Çevirmenlik Edinci:

Daniel Gile (1995), çevirmenlerin belli bir entelektüel kapasiteye sahip olması gerektiğini, çeviri eğitimine kabul edilirken bunlardan bazılarının ön koşul olduğunu, bazılarının da eğitim süresince geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Gile, yazılı ve sözlü çeviri eğitiminde kazandırılması gereken bilgi ve becerileri şöyle sıralar: *Dil bilgisi* (metinleri anlamak ve metin yazmak/üretmek için), *konu bilgisi* (özellikle uzmanlık alanı çevirilerinde) ve sadece çeviriye özgü olan *çevirme bilgisi*. Gile (1995: 4-5)'e göre çevirme bilgisi yani nasıl çevireceğini bilmek, esas olarak bilgiyi nereden ve nasıl edineceğini bilmeyi (yani araştırma yapmayı) ve problem çözme ve karar vermeyi kapsar. Okuduğu metni anlama, yazılı ve sözlü ifade gerçekten de belli bir zihinsel veya entelektüel kapasiteyi gerektirir, ama aynı zamanda eğitim süresince geliştirilebilir becerilerdir. Konu ve araştırma bilgisi öğretilebilir. Çevirmenler için çok önemli olan problem çözme ve karar verme becerileri ise temel olarak düşünmeye (eleştirel ve yaratıcı düşünme) ve akıl yürütmeye yetecek bir zihinsel kapasite gerektirir.

Paul Kussmaul (1995) da, çevirmenliğe özgü olan edinci, diğer edinçlerden ayrı tutar. Ona göre veri bilgisi (*factual knowledge*) ile işlem bilgisi (*procedural knowledge*) arasında fark vardır. Veri bilgisi, belli uzmanlık alanlarında bilgi ve yabancı dil bilgisini içerir ve hiç şüphesiz çevirmenler için gereklidir ama yeterli değildir. Çevirmenlerin esas olarak çevirmeyi bilmesi gerekir; bu da işlem bilgisidir (Kussmaul, 1995, 1). Çeviri, sözcük ve söz yapılarının başka dildeki karşılıklarını bulmak değil; bir iletişim sürecidir. Belli bir kültür ve belli bir durum içindeki çeviri okurunu dikkate almayı gerektirir (Kussmaul, 1995, 1). Kussmaul'un işlevci yaklaşımlardan yola çıkarak çeviriye özgü olan edinci, dil ve konu bilgisi gibi edinç türlerinden ayrı tuttuğu görülebilir. Özetle, çevirmen dili ve konuyu bilmeli, ama

aynı zamanda çeviri yaparak farklı kültürlerdeki okurlar arasında iletişim kurduğunun bilincinde olmalıdır. Dolayısıyla Kussmaul'un çeviri edinci konusundaki görüşleri farkındalık ve bilinci öne çıkarır. Yaptığı işin bilincinde olmak ve farkındalık, çeviri sürecinde alınan kararları gerekçelendirebilmeyi sağlar. Bu da, çeviri okurunun kültürü ve içinde bulunduğu durum gibi çevirinin amacını belirleyen faktörleri dikkate almayı gerektirir.

Kussmaul (1995) *öz-farkındalık ve özgüvenin* profesyonel çevirmenin en önemli özellikleri olduğunu altını çizer. Höning'den alıntı yaparak bu ikisinin birbiriyle yakından ilgili olduğunu belirtir (Kussmaul, 1995, 32). Çözüm ararken başvurulan bazı stratejiler, çeviri haricindeki diğer iletişim hallerinde bilişsel düzeyde gerçekleşmeyebilir; genellikle bunlar içselleştirilmiştir ve otomatik olarak harekete geçer ama çeviride bunların farkında olmak gerekir (Kussmaul, 1995, 31-32). Çeviride farkındalık çeşitli alternatifler arasında seçim yaparken önem kazanır. Dolayısıyla çevirmenlerin karar verme ve çeviriyi değerlendirme stratejilerini bilmesi gerekir, bunlar çeviri eğitiminin bir parçası olmalıdır (Kussmaul, 1995, 32). Kussmaul'a göre, edimsel (*pragmatic*) ve anlamsal (*semantic*) metin çözümlemesi, sözlük kullanımı ve çevirinin niteliğini değerlendirme böyle stratejilerdendir ve kitabında bu konulara birer bölüm ayırmıştır.

Özetle Kussmaul, metinleri değerlendirirken, çeşitli çeviri problemlerine çözüm bulurken harekete geçen bilişsel stratejiler konusundaki farkındalığın önemli bir profesyonel çevirmen özelliği olduğunu ileri sürer. Bu öz-farkındalığa eşlik etmesi gereken bir diğer özellik ise özgüvendir. Gerçekten de öğrenciler kaynak metnin ardına gizlenmekten vazgeçmeye ve çeşitli çözümler üzerine düşünmeye teşvik edildikleri zaman, kendilerine güvenemediklerini dile getirmektedir. Kussmaul özgüven kazandırma yolunun önce öz-farkındalığı sağlamaktan geçtiğini Höning'den alıntı yaparak vurgular. Çeviri yaparken zihinlerinde geçen süreçleri onlara göstererek farkındalık sağlamayı hedefler. Aynı zamanda da yukarıda bahsedilen metin çözümleme ve sözlük kullanımı gibi stratejileri öğretmek bu zihinsel süreçlere yenilerini ekler (Kussmaul, 1995, 32). Kussmaul hem profesyonel çevirmenlerin hem de çeviri öğrencilerinin zihinsel süreçlerini açığa çıkarmada *TAP (sesli düşünme)* yöntemine başvurur.

Kussmaul (1995, 33)'un bu bağlamda değindiği bazı konular şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin çeviri kararlarını 'böylesi kulağa daha iyi geliyor' veya

‘sözlükte böyle yazıyor’ demeden gerekçelendirebilmeleri. Bunda işlevci yaklaşım önemli bir role sahiptir. Çevirinin edimsel (*pragmatic*) boyutuna dikkat çekerek, öğrencilerin işlevsel çeviriler üretmesinin sağlanması (Kussmaul, 1995, 83). Çeviride yaratıcılığı ortaya çıkarma. Bunun için özgüven şarttır (Kussmaul, 1995, 51). Anlamanın durağan olmadığı, her durum (bağlam) için ayrı değerlendirilmesi gerektiğinin anlaşılması (Kussmaul, 1995, 93). Bununla bağlantılı olarak, çevirinin metinden anlaşılana başka bir dilde yeniden ifade etmek olduğunun anlaşılması (Kussmaul, 1995, 102). Öğrencilere, ‘anlamadıkları şeyi çeviremeyeceklerini’ her zaman hatırlatmak zorunda kalınması bu sebeptendir.

Sonuç olarak Kussmaul, çeviri edincinin dil ve konu bilgisiyle sınırlı olmadığını vurgular. Çeviri edinci nasıl çeviri yapılacağını bilmekle ilgilidir. Nasıl çeviri yapıldığını bilmek için, çeviri yaparken harekete geçen zihinsel süreçlerin farkında olmak ve bunlara başka yararlı stratejileri eklemek gerekir. Kussmaul psikoloji ve psikodilbilimi çeviribilimdeki işlevci yaklaşımlarla birleştirerek *öz-farkındalık* ve *özgüven* konularını ön plana çıkarır. Ona göre öz-farkındalık anlama sürecinin farkında olmayı ve metin çözümlene yöntemlerini bilmeyi gerektirir. Öz-farkındalık beraberinde özgüveni getirir. Böylece çeviri öğrencisi, çeviri kararlarını bilinçli bir şekilde verebilir ve kararlarını çevirinin işlevine göre gerekçelendirebilir. Öğrencinin çeşitli çeviri çözümleri olabileceğini fark etmesi ve bulduğu çözümlerle ilgili sorumluluk alması, onun özgüvenini sağlamlaştırır.

Janet Fraser (1996)’ın *TAP* yöntemini kullanarak yaptığı araştırma da bunu doğrular niteliktedir. Fraser, *TAP* çalışmasıyla, profesyonel çevirmen ile öğrenci davranışları arasındaki farklılıkları ortaya koymayı hedefler (Fraser, 1996, 243). Çalışmasında, *TAP*’in zayıf ve eleştirilen yönlerini aşmaya özen gösterir. *TAP*, otomatikleşen çeviri sürecinin söze dökülemeyeceği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Fraser (1996, 244), çeviri görevlerinin düşünmeyi gerektiren zorluklar içermesine dikkat ederek, otomatikleşen çeviri stratejilerini bilinç düzeyine yükseltmeye ve böylece çevirmenlerin yorum yapmasına çalışır. Bu çalışmaların ortaya çıkardığı sonuç, profesyonel çevirmenlerin belirsizliği daha rahat tolere ettiği, sözlüklerde kesin anlamlar aramak yerine, anlamı metinden çıkardıklarıdır. Bu da onların özgüveniyle ilgilidir (Fraser, 1996, 247). Fraser (1996, 248)’e göre özgüven, pek çok metin türünde çalışmış olmaktan, çeviriyi bağlama oturtabilme ve sözlükleri daha sistemli bir biçimde kullanabilme alışkanlığından ileri gelir. Ama aynı zamanda

çevirmenin kişiliği ile de yakından ilintilidir. Fraser'ın araştırmaları başarılı çevirmenlerin kişilik özelliklerinin merak, iletişime yardımcı olmaktan duyulan haz ve bilgi ile haklara eşit erişim arzusu olduğunu ortaya koymuştur. Fraser (1996, 249), kişilik özelliklerinin derslerde öğretilmeyeceği, ama öğrenci seçiminde bu özelliklere dikkat edilebileceği veya bu konularda farkındalık yaratılabileceği sonucuna varır.

Douglas Robinson (2003) da, çeviri yaparken bilinçte ve bilinçaltında işleyen zihinsel süreçlere odaklanır. Çevirmenlerin dilsel malzemeyi hem hızlı ve etkili bir biçimde işlemesi hem de problem alanlarını saptayıp bunları analitik bir biçimde çözmesi gerektiğini belirtir (Robinson, 2003, 2). Çevirmenlerin içselleştirdikleri ve bilinçaltında işleyen yöntemler, onların hızlı ve etkili çeviri yapmasını sağlar. Ancak problemleri tesbit etmek ve analitik biçimde çözmek için analitik düşünmeye ihtiyaç vardır. Analitik düşünme, içselleştirilen yöntemlerin bilinç düzeyinde sınanmasını gerektirir. Bu nedenle Robinson, çeviri eğitiminin hızlı bilinçaltı çeviri yöntemleriyle, analitik çözümlenme arasında gidip gelen bir süreç olması gerekliliği üzerinde durur. Ona göre çevirmen hem hızlı bilinçaltı çeviriyi hem de bilinçli analitik problem çözmeyi uygulayabilmeli ve hangi durumun hangisini gerektirdiğini anlayabilmelidir (Robinson, 2003, 2-3).

Çeviri yapmayı sürekli bir öğrenme döngüsü olarak tanımlar ve bu öğrenme döngüsünün üç evreden oluştuğunu belirtir. Bu üç evre, Amerikalı filozof ve göstergebilimin kurucusu Charles Sanders Peirce'in modeline göre; *önsezi*, *deneyim* ve *alışkanlıktır*. Deneyim ise, *çıkartım (abduction)*, *tümevarım (induction)* ve *tümdengelim (deduction)* evrelerinden oluşur. Dolayısıyla çevirmen hem karmaşık zihinsel süreçleri otomatikman bilinçaltında gerçekleştirebilen bir profesyonel, hem de yeni problemlerle karşılaştıkça bilinçli analitik çözümlenme yöntemlerine başvuran bir öğrencidir (Robinson 2003, 84). Çevirmen önce bir sözcük, ifade veya gramer yapısının ne olabileceğiyle ilgili bir *önseziye* sahiptir, iki dil arasında gide gele sözcük ve ifadeleri çevirdikçe ve aralarındaki benzerlik ve benzemezlikleri hissetmeye başladıkça *deneyim* kazanır. Ve zaman içinde belli çeviri problemlerine ait belli çözümleri içselleştirir, bunlar bilinçaltı davranış biçimlerine dönüşür ve *alışkanlık* haline gelir (Robinson, 2003, 86). Çeşitli çeviri problemlerinin çözümü alışkanlığa dönüştükçe, çevirmen problem çözümünü bilinçaltında gerçekleştirir hale gelir. Böylece uzman bir çevirmen olarak yetkinleşir ve çeşitli metin türleriyle daha

rahat bir biçimde çalışabilir. Ancak uzman çevirmenlik edinci gerektiği zaman alışkanlıktan sıyrılıp metni ve dünyayı tamamen, bilinçli ve analitik bir biçimde deneyimlemeyi ve problem çözmeyi de gerektirir (Robinson, 2003, 87).

Robinson (2003)'un deneyim evresini tanımlamak için Peirce'tan ödünç aldığı bir başka üçlü model de *çıkarım*, *tümevarım* ve *tümdengelim*dir. Bunları çeviri sürecine şöyle uyarlar: Çevirmenin deneyiminde *çıkarım* iki yerde gerçekleşir. 1) Anlam ifade etmeyen ses veya yazıyı anlamlandırma çabasında, 2) anlam ifade eden ama çeviriye direnen bir ifadeye erek dilde karşılık ararken. Her iki durumda da çevirmen tahmin yürüterek bir anlamlandırma ve yeniden ifade etme çabasına girer. *Tümevarım* evresinde çevirmen biriken deneyimlerden bir model oluşturmaya başlar. *Tümdengelim* evresi ise, çevirmenin yeterince model ve düzenlilik keşfettikten sonra genellemelere varmasıdır. Tümdengelim çeviri yöntem, ilke ve kurallarının kaynağıdır. Bu üç deneyim evresinden sonra çevirmenin metinsel, psikososyal ve kültürel malzemeyi işleme alışkanlığına dönüşerek çevirmene hız kazandırır (Robinson, 2003, 88).

Robinson bu üçlü modeli çeviri süreciyle, metinleri anlamlandırmayla, bilinmeyen sözcük ve ifadelerle karşılık bulmayla, çevirmenlerin insanları gözlemleyerek deneyim kazanmasıyla, uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgi edinmesiyle, uzmanlık alanlarında çeviri yaparken kendini uzmanların yerine koyup, onlar gibi düşünmeye çalışmasıyla, dilin mümkün olduğunca geniş bir alandaki kullanımını izlemesi ve kullanmasıyla, kültürleri ve kültürlerarası farklılıkları tanımasıyla ve uzman çevirmen gibi davranması, çevirmen duruşu kazanmasıyla ilişkilendirir. Bütün detaylarıyla ele alınan bu konuların her biri çeviri ve çevirmenlik edinciyle bağlantılıdır.

Sonuç olarak Robinson, Kussmaul'le de paralellik gösterecek biçimde zihinsel süreçlere odaklanır. Çeviride bilinçaltı ve bilinçli olarak işlemesi gereken süreçler vardır. Kussmaul bilinçaltı işleyen zihinsel süreçleri *TAP (sesli düşünme)* yöntemiyle açığa çıkararak çevirmenin problem çözme ve karar vermede bilinçli hale gelmesini hedefler. Robinson ise, çevirmenin deneyimle içselleştirerek ve alışkanlık haline getirerek otomatikleştirdiği ve bilinçaltına ittiği zihinsel süreçlerin hızlı ve etkili çeviri için gerekli olduğunu ama zaman zaman, özellikle de yeni karşılaşılan çeviri problemlerinde bilinçli ve analitik çözümlemenin şart olduğunu vurgular. Çeviri eğitimi açısından düşünüldüğünde, öncelikle çeviri öğrencisinin

çeviri perspektifinin genişletilmesi gerekir; bu nedenle de problem saptama, çözme ve karar verme aşamalarının öncelikle bilinçli bir hale getirilmesi, böylece de, sözlüğe bakarak çeviri yapma gibi yanlış alışkanlıkların düzeltilmesi gerekir. Robinson bilinçaltı ve bilinçlilik hali arasında gidip gelen bu süreci tanımlar.

3.1.3. Sosyo-Kültürel Boyutta Çeviri/ Çevirmenlik Edinci:

3.1.3.1. Farkındalık:

Farkındalık öncelikle çevirinin nasıl bir iş olduğunu ve nasıl bir süreç içerdiğini anlamakla ilgilidir. Bunu kavradıktan sonra, bu işi başarmak için hangi bilgi ve becerilere sahip olunması gerektiğini fark etmek gerekiyor; ki bu da çevirmen adayını ömürboyu öğrenme sürecine hazırlar. Bir başka deyişle, çeviri yapabilmeyi mümkün kılan bilgi ve beceriler ancak çevirinin doğası kavrandığında işe yarar bilgi ve becerilere dönüşür. Anthony Pym (2003)'e göre, çeviri edincine yönelik minimalist bir yaklaşım, çeviriye özel olanı tanımlar. Bu da, bir kaynak metinden birden fazla erek metin üretilmesi ve bu seriden uygun olan erek metni çabucak seçebilme ve seçimini kendinden emin bir biçimde açıklayabilme işidir. Bu iki becerinin biraraya gelmesi yalnızca çeviriye özgü bir edindir. Geri kalan her şeyi (gramer, retorik, terminoloji, bilgisayar becerileri, internet, dünya bilgisi, takım çalışması, müşteriyle ilişkiler vs.) elbette çevirmen bilmelidir ama yaptığı işin sadece çeviriye özgü olan kısmı ne dilsel ne de ticaridir (Pym, 2003, 489-491). Dolayısıyla çeviri edinci bir üst bilinç oluşturur. Böyle bir üst bilinç veya üst edinc kazanıldıktan sonra, bilgi ve beceriler çeviri işinin bilinçli bir şekilde yapılmasını sağlar.

Christina Schäffner ve Beverly Adab'ın editörlüğünü yaptığı *Developing Translation Competence* adlı kitapta, çeviri edincinin, neyin, niçin ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi ve farkındalığı içerdiği vurgulanır (Schäffner, Adab, 2000, viii). Edinç; çeviri uğraşı için gerekli olan bilgi, beceri, farkındalık ve uzmanlığı içeren bir şemsiye kavram olarak değerlendirilir. Bilgi ve farkındalığın bir arada bulunmasının bilinçli karar vermeyi sağladığı, bunun da *aktarım edinci* olduğu belirtilir (Schäffner, Adab, 2000, x). Ayrıca gerek gerçek çeviri görevlerinden gerekse profesyonel çevirmenlerin çalışma yöntemlerinden esinlenerek eğitim programlarının

oluşturulması gereği vurgulanır. Çeviri bağlamının analiz edilmesi, bunlara uygun araştırma yöntemlerinin belirlenmesi, metin çözümlemesi, çeşitli çeviri kararlarının gözden geçirilmesi ve çeviri çözümlerinin eleştirel bir biçimde değerlendirilmesi, çeviride bilgi teknolojilerinden nasıl yararlanılacağı, farklı metin türleri ve değişen çeviri amaçlarına uygun çeviri stratejileri hakkında bilgi ve farkındalık kitapta ön plana çıkan konular arasındadır (Schäffner, Adab, 2000, xi-xii).

Theo Hermans (2002), çevirinin belli bir sosyo-kültürel bağlamda gerçekleşen bir etkinlik olduğundan hareketle, çeviri yapmanın doğuştan gelen bir beceri olmadığını, öğrenilen bir beceri olduğunu vurgular. Ona göre çeviri hem bilişsel hem de normatif olarak öğrenilmesi ve uzlaşılması gereken bir beceridir (Hermans, 2002, 14). Çevirinin bilişsel olarak öğrenilmesi gerektiği konusu açıktır. Normatif olarak öğrenilmesi ve uzlaşılması gereken bir beceri olduğuna gelince: Toplumsal ve tarihsel olarak çeviri olarak kabul gören metinler çeviridir. Hermans, Toury'nin sosyolojiden ödünç alıp çeviribilime uyarladığı çeviri normlarının temel noktasını dikkate alır ve belli bir toplumda ne tür metinlerin çeviri olarak kabul edildiğinin öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Yani, çeviri çevirmenin kafasında özgürce oluşturduğu bir anlayışa göre yapılmaz; çevirmen neyin çeviri sayılacağını toplumdaki çeviri örneklerinden öğrenir, toplumun çeviri anlayışıyla öyle ya da böyle uzlaşır ve bu anlayışı içselleştirir. Hatta bir zaman sonra, normatif olarak öğrenilen bir anlayış veya davranışı sağduyu gibi görmek ve bundan daha farklı olamayacağını düşünmek herkesin başına gelen bir şeydir. Dolayısıyla çeviri eğitiminde, çeviri metin anlayışının normatif bir anlayış olduğunu fark ettirmek önemlidir. Çünkü normlara göre çeviri yaptığının farkına varmak beraberinde, normlara aykırı davranılabileceği farkındalığını da getirir; bu da çevirmeni özgürleştirir.

Maria Julia Sainz (1996), farkındalık kazandırmanın yolunun öğretmen-merkezli sınıftan uzaklaşmaktan geçtiğini düşünür. Öğrencilere farkındalık ve sorumluluk kazandırabilmek için, kendi kendilerine öğrenmeye teşvik edilmeleri gerektiği üzerinde durur. Böylece öğrenciler, çevirmenlik mesleği için gerekli olan ömürboyu öğrenmeye hazır olacaktır. Öğrencilerin profesyonel çevirmen olarak neleri bilmeleri gerektiği konusunda farkındalık yaratılmalıdır (Sainz, 1996, 139). Bununla yakından ilgili diğer kavram sorumluluktur. Sorumluluk öğrencinin hem yaptığı işin, hem de öğrenmesinin sorumluluğunu almasıyla ilgilidir. Sainz

öğrencilerin farkındalık ve sorumluluk kazanmasına yönelik sınıf-içi etkinliklerden örnekler verir.

Stella E.O. Tagnin (1996, 164) ise, metin türleri, araştırma ve çevirmenin karar verme süreci gibi çeviri edinci alanlarında farkındalık yaratma gereği üzerinde durur. Bunların arasından çevirmenlik mesleğininin içerdiği araştırmayı ön plana çıkarır. O da çeviri sınıfının öğretmen-odaklı değil, bilginin beraberce üretildiği ve paylaşıldığı bir atölye çalışması gibi olmasından yanadır. Bu yüzden final ödevinde öğrencilerden, daha önce sınıfta incelenen metinlerden birini çevirmek için seçmelerini, çeviri kararlarını ve çeviri problemlerini hangi kaynaklardan araştırdıklarını açıklamalarını ve son olarak da dersin çeviri konusundaki görüş ve pratiklerini nasıl etkilediğini yazmalarını ister (Tagnin, 1996, 167). Bunun sonucunda öğrenciler; çevirinin karmaşık bir iş olduğunun farkına vardıklarını; çevirinin sadece oturup yapmaya dayalı bir iş olmadığını, bol miktarda araştırma gerektirdiğini anladıklarını; ihtiyaç duydukları bilgileri nerelerden bulacaklarını öğrendiklerini, çevirinin baştan sona kararlar vermeyi gerektiren bir iş olduğunu ve bunda sorumluluğun rolünü kavradıklarını belirtmişlerdir (Tagnin, 1996, 168).

Veysel Atayman (1997) da çeviri eğitiminde farkındalık yaratmanın önemini vurgulayanların arasında yer alır. Onun özellikle altını çizdiği konu, kültürel birikim veya kültürel arka plandır. Çeviri eğitimi süresince bütün bir kültürel birikimi yaratmanın mümkün olamayacağı açık olduğuna göre, kültürel birikimin çeviri için gerekliliğini göstermenin asıl hedef olduğunu belirtir (Atayman, 1997: 20). Böylece öğrenci hayatın içinde öğrenmeye ve birikim yapmaya teşvik edilmiş olur.

Margherita Ulych (1996) ise sosyo-kültürel farkındalığın altını çizer. Ulych de çeviri eğitimi üzerine yazan araştırmacıların çoğunluğu gibi, çevirinin bir boşlukta yapılmadığı; belli bir sosyo-kültürel bağlamda gerçekleşen bir iletişim etkinliği olduğu görüşünden yola çıkar. Bu nedenle çevirmen çevireceği metnin dilsel ve dildışı bağlamını, kaynak ve erek dillerdeki işlevini, statüsünü ve hedef kitlesini bilmelidir. Bu yüzden çeviri eğitiminde yalnızca dil ve konu bilgisi kazandırmak yetmez; aynı zamanda sosyo-kültürel farkındalık kazandırılmalıdır (Ulyrich, 1996, 253). Ayrıca çeviri eğitiminin bilgiyi aktaran bir ortamda değil, keşfedilen ve bilgi üretilen bir ortamda verilmesinin önemi üzerinde durur. Böylece öğrenciler yaşamboyu öğrenmeye hazırlanmış olacaktır (Ulyrich, 1996, 252). Ulyrich (1996, 251)'e göre, çevirmen kendi ana dili ve başka bir veya birkaç dilde ve o dillerin

metinlerinde usta; kültürel aracılık, yazarlık ve editörlükte yetkin olmalıdır. Ayrıca öğrenciler, çeviri edinci ve edimlerini değerlendirecek bilişsel becerilere sahip olmalı, çevirmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilerarası ilişkilerde beceri kazanmalıdır. Ulyrich (1996, 255), çevirinin nasıl yapılacağını bilmenin (*procedural knowledge*) yeterli olmadığını, aynı zamanda bunu açıklayabilme bilgi/beceri/bilinçliliğinin de (*declarative knowledge*) gerekli olduğunu belirtir. Bu sayede çeviri kararlarını gerekçelendirebilir ve bunları mesleki ilişkide buldukları kişilere (müşteri, yazar, editör) açıklayabilirler. Çeviri yapma (*procedural*) ve açıklama (*declarative*) bilgilerinin biraraya gelmesi öğrencileri daha bilinçli ve sorumluluk sahibi yapar (Ulyrich, 1996, 256).

King-Kui Sin (2002) de, yaptıkları üzerine düşünen çevirmenlerle, içgüdüsel olarak çeviren çevirmenler arasında bir ayrım yapar. Düşünen çevirmen, kaynak metnin *nasıl* çevrileceğini ve *neden* öyle çevrilmesi gerektiği üzerine kafa yorar (Sin, 2002, 40). Bu da çeviride bilinçli kararlar almak ve kararlarını açıklayabilmekle ilgilidir. Dolayısıyla, öğrencilerin çevirileri üzerine kafa yormasını sağlamak çeviriyi bilinçli bir eyleme dönüştürür ve çeviri eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır. Öğrencinin çeviri problemlerini aklına estiği gibi değil, düşünerek çözmeyi öğrenmesi çok önemli bir aşamadır.

Suzanne M. Zeng ile Jung Ying Lu-Chen (2002)'in iki aşamalı ders müfredatında düşünme, tartışma ve çözüm üretmeye yer ayrılmıştır. Onlar çevirinin tamamlanması için yerine getirilen görevleri metinsel ve teknik görevler olmak üzere ikiye ayırır. Metinsel görevler, kaynak metni anlama, erek metnin anlamını ve yapısını kurmayla ilgiliyken, teknik görevler araştırma, bilgisayar kullanma ve değerlendirmeye ilgili becerileri gerektirir (Zeng, Lu-Chen, 2002, 60). Bu görevleri dikkate alarak oluşturdukları ders müfredatının ilk aşamasında öğrenciler, mevcut çevirileri gramatik yapı, kullanılan ifadeler, tutarlılık ve metnin doğal akışı yönünden değerlendirir. İkinci aşamada öğrenciler çevrilecek metindeki problemleri saptar, tartışır ve çözümler üretir. Onlara göre bu, genellikle atlanan ama nitelikli çeviri için şart olan ve öğrencilerin içselleştirmesi gereken bir aşamadır. Daha sonraki aşamada teknik beceriler de devreye sokularak çeviri tamamlanır (Zeng, Lu-Chen, 2002, 61).

Şehnaz Tahir (1997) çeviri eğitiminin amacıyla ilgili olarak, çevirinin ne olduğu konusunda bilinçlilik yaratılması gerektiğini vurgular. Böyle bir bilinçlilik ise

“neyi neden yaptığını” bilmek, bu konuda “hesap vermek” (Tahir, 1997, 113) veya kararlarını tartışmak ve gerekçelendirmekle ilgilidir.

Ayşe Banu Karadağ (1997), çeviri eleştirisi dersinin yeri ve öneminden yola çıkan yazısında, bilinçli bir çevirmen olmayı, “çevirmen-eleştirmen” olmak şeklinde nitelendirir ve şöyle tanımlar:

“Gerçekte çeviri işinin ne olduğunu bilmek, çeviri kuramlarından haberdar olmak, çeviri eleştirisi yaklaşımlarının bilincinde olmak, farklı çeviri kuramlarını sorguladıktan sonra bunları özümseyip, senteze varıp belli bir bakış açısı oluşturmak” (Karadağ, 1997, 102)

Bu tanımdan çeviri edincine ilişkin bir çıkarım yaparsak, çeviri işinin gerçeğini veya doğasını kavramanın, çeviri kuramlarından gelen bilginin özümsemesi sonucunda bir bakış açısı oluşturmanın gerekliliği üzerinde durulduğunu söyleyebiliriz.

Ülker İnce (1997), uzman çevirmen yetiştirmek için öncelikle öğrencilerde gözlenen üç genel eğilimin değiştirilmesi gerektiğini vurgular. Bu eğilimleri şöyle özetler:

“1. Öğrenciler ne amaçla, kim ya da kimler için, nerede, nasıl kullanılmak üzere çeviri yaptıklarını hiç dikkate almadan, bir dilbilgisi alıştırması yapar gibi çeviri yapıyorlar. 2. Metni bir şey iletmek amacıyla yazılmış ve bu amaçla çevrilen bir bütün olarak değil, tek tek dilsel öğelerin, birimlerin toplamı olarak görüyorlar. 3. Kaynak metne “sadakat” neredeyse hepsi için en önemli ve vazgeçilmez bir çeviri ilkesiyken bu “sadakat” anlayışı dilsel ve mekanik olmaktan öteye geçemiyor” (İnce, 1997, 84).

Bu değişimi geliştirmek için de çevirinin *skopos* kuramında belirtildiği gibi “iletişimsel bir amaçla, yani bir kullanıcı için ve belli bir işlevi yerine getirmek üzere yapıldığının bilinmesi” gerektiği üzerinde durur (İnce, 1997, 84). Bu da yine öğrencilerdeki dilsel ve mekanik ‘sadakat’ algısının yerine çevirinin gerçeğine yönelik bir üst bilinç yerleştirmekle ilgilidir. İnce (1997, 87), bu üst bilinci oluşturmak için yaptığı uygulamalardan örnek verir; ve başlangıç düzeyinde yapılan uygulamaların “alıştırma olmaktan çıkması” gerektiğini vurgular. Bu haklı bir öneridir çünkü, çevirinin ne olduğu kavranmadan ve bu konuda bir üst bilinç oluşturulmadan yapılan alıştırmalar aynı eğilimlerin tekrarlanmasından öteye geçmeyecektir. Esas olan, İnce’nin belirttiği gibi, öncelikle bu eğilimlerin değiştirilmesidir.

Ayşe Nihal Akbulut (2004), çeviri ve çevirmen kavramlarına hem çeviribilim alanı içinden hem de çeviribilim alanı dışından ışık tutmaya çalışır. Çeviribilim alanı dışındaki geleneksel bakış açısına göre bir dili iyi bilen herkes çeviri yapabilir, “doğal bir çevirmendir” (Akbulut, 2004, 11). Yani, çeviribilim alanı dışında *dil*

edinci ön plana çıkar ve başka bir edinç de aranmaz. Akbulut bunun, çeviri etrafında kurulan “gizem dolu bir mitos, kurmaca özelliği baskın bir söylence” olduğunu belirtir (Akbulut, 2004, 20). Bu söylencenin sadakat söylemi olduğunu düşünebiliriz. Sadakat söylemi çevirmeni kaynak metin karşısında ezik ve yenik bırakır. Eruz ve Karakaya’dan yaptığı alıntı da bunu destekler niteliktedir:

“Çevirmeni biz her ne kadar kültürlerarası bir iletişim uzmanı diye tanımlıyorsak da medyada çevirmen çoğu zaman iletişimi aksatan bir unsur olarak tanıtılmaktadır” (Eruz, Karakaya’dan aktaran Akbulut, 2004, 21).

Akbulut, çeviribilim alanı dışındaki *doğal* çevirmen kavramı karşısına, çeviribilim alanı içindeki *uzman* çevirmen kavramını yerleştirir ve bunu Toury, Vermeer, Holz-Mänttari, Hönlig gibi kuramcılarının görüşlerinden destekle pekiştirir⁸.

“Demek ki çevirmen, çeviri geleneğini bilen, buna uyan, giderek boyun eğen, öte yandan kimi kez, bu geleneği oluşturan kimi kez de başkaldırarak bu geleneği yıkan kişidir. Uzman çevirmen iki dil arasında bir taşıyıcı, bir metni bir ekinden ötekine aktaran, taşıyan bir gemi kaptanı değil, belli bir iletişim edimini gerçekleştirmek için hangi durumlarda hangi kararlarla ne zaman hangi adımı atacağını öğrenmiş, yeni bir yapı oluşturan, iki dizge, iki yaka arasında bir köprü kuran mühendistir” (Hönlig’ten aktaran Akbulut, 2004, 34)

Doğal çevirmen kavramında *dil edinci* ön plana çıkmaktayken, *uzman çevirmen* kavramında *çeviri edinci* ön plana çıkar. Yukarıdaki alıntıdan, *çeviri edincinin*, yaptığı işin iletişim kurmak olduğunun farkında olmak, doğru iletişimi kurmak yönünde kararlar vermek, çeviri normlarını bilmek, bunlara uymayı veya uymamayı bilinçli bir şekilde seçmekle ilgili olduğu çıkarımı yapılabilir. Akbulut (2004)’a göre de çeviri eğitiminde kazandırılması gereken edinç, çeviri edinci olmalıdır. Ona göre, çeviri edinci, öğrencinin dil becerisi ve diğer gerekli becerilerin “bireşimini yaparak bunlara işlerlik kazandırabilmesini sağlayan bir üst bilinç”tir (Akbulut, 2004, 34). Dolayısıyla Akbulut; dil, kültür, metin, araştırma gibi becerilerin çeviri için önemini yadsımaz ama bunların işe yaraması için bir üst bilinç, çevirinin doğası hakkında farkındalık gerektiğini vurgular.

3.1.3.2. Bilgi ve Beceriler:

Edinç alanları, çeviri yapmak için gerekli bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir. Dorothy Kelly (2005) çeviri edincini araştırırken hem çeviribilimdeki bilgi

⁸ Bkz. Toury, 1995; Hönlig, 1991.

birikiminden, hem de çeviri sektörünün standart ve beklentilerinden yararlanan araştırmacılar arasında yer alır. O bunları *mesleki* ve *disipliner* unsurlar olarak adlandırır (Kelly, 2005, 23).

Mesleki unsurlar, profesyonel çevirmenlerden beklenenler olarak özetlenebilir. Kelly (2005, 24-27), Avrupa Birliği bünyesinde çalışacak çevirmenlerde aranan özellikler, çeşitli kurumların çevirmen ilanları ve profesyonel çevirmenlerin görüşlerinin incelenebileceğini belirtir. Ancak, toplumun meslekten gelecekteki beklentilerini net bir biçimde tanımlamak mümkün olamayacağı için, öğrencilere gelecekte onlardan beklenebilecek olan becerilere de uyum sağlayabilme ve yeni beceriler öğrenme esnekliğini kazandırmak gerektiğinin altını çizer (Kelly, 2005, 27). Böylece öğrencileri, mesleğin şimdi ve gelecekte gerektirdiği biçimde ömür boyu öğrenme sürecine hazırlayabilmenin önemine dikkat çekmiş olur.

Disipliner unsurlarla ilgili olarak Kelly (2005, 32), çeviri edinci konusundaki görüşlerin ne kadar çok yönlü, geniş ve çeşitli olduğuna vurgu yapar, kavramın içeriğiyle ilgili bir uzlaşmazlık olduğuna değinir. Kelly, bu kavramın altında pek çok beceriyi barındırdığını ve çeviri eğitiminde kazandırılması gereken becerilerin öğrenme hedefleri olarak net bir biçimde tanımlanmasının esas olduğunu belirtir. Kelly hem profesyonel çevirmenlerden beklentiler hem de çeviribilim alanındaki literatür araştırmasına dayanarak yedi edincî alanı tanımlar (Kelly, 2005, 32-33):

- İletişim ve metin edinci: En az iki dildeki aktif ve pasif beceriler ve bu kültürlerdeki metin ve söylem gelenekleri konusunda farkındalık.
- Kültürel ve kültürlerarası edincî: Kültürlerle ilgili sadece ansiklopedik bilgiler değil, aynı zamanda kültürlerdeki değerler, mitler, algılar, inanç ve davranışlar ve bunların metinlerdeki temsilleri.
- Alan bilgisi edinci: Çeşitli uzmanlık alanlarındaki metinleri anlamaya ve bu alanlarda araştırma yapmaya yetecek ölçüde uzmanlık alanları bilgisi.
- Mesleki edincî: Her türdeki belge ve terminoloji araştırması, (kelime işlemci, masaüstü yayıncılığı, veri tabanları, internet ve e-posta gibi araçları kullanarak) bilgi ve belge yönetimi. Mesleki aktiviteyi yürütebilmek için (sözleşme, faturalandırma, etik ve mesleki birlikler gibi konularda) gerekli bilgiler.
- Davranış veya ‘duruş’ edinci: Çevirmen duruşu (*self-concept*), özgüven, dikkat/konsantrasyon, hafıza. Girişimcilik.

- Kişilerarası edinç: Çeviri sürecine dahil olan (çevirmenler, düzeltmenler, belge araştırmacıları, proje müdürleri, tasarımcılar gibi) diğer profesyoneller ve çeviri sürecinin diğer eyleyicileriyle (müşteriler, yazarlar, kullanıcılar, belli alanların uzmanları gibi) çalışabilme. Takım çalışması. Müzakere becerileri. Liderlik becerileri.
- Stratejik edinç: Organizasyon ve planlama becerileri. Problem tanımlama ve problem çözme. Öz değerlendirme ve düzeltme.

Kelly (2005) her bir edinç alanının çeviri eğitimi müfredatı planlamasına nasıl dahil edileceğine, hangi aktivitelerle destekleneceğine de yer verir; ancak çeviri derslerinin kendi bağlamı içindeki koşulların ve ortamın dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini vurgular (Kelly, 2005, 72-73).

Sonuç olarak, Kelly'nin yedi edinç alanından oluşan listesi, çeviri eğitiminde geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve davranış biçimlerinden oluşur. Bunlar hem çeviri piyasasının hem de çeviribilim disiplininin profesyonel çevirmenlerden beklentilerini temsil eder. Ancak Kelly (2005, 64, 74, 78), edinç alanlarının bölümlendirilmesinin öğrenme üzerinde olumsuz etki bırakabileceğini, öğrencilerin farklı alanlardaki beceriler arasında bağlantı kurarak bütünsel bir çevirmenlik edinci geliştirmekte güçlük çekebileceğini de belirtir. Bu görüş Don Kiraly'nin yaklaşımıyla da paralellik göstermektedir.

Maria González Davies (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom* adlı kitabında, öğrencilerin çeviri edincini geliştirebilecekleri üç kilit alan üzerine yoğunlaşır: 1) dil becerileri, 2) araştırma ve 3) aktarım becerileri (Davies, 2004, 8). Kitapta bu becerileri geliştirmeye yönelik aktiviteler yer alır. Kitaptaki uygulamalar öğrencilerin okuma-yazma, problem saptama ve çözme, araştırma becerilerinin yanısıra çevirmenlik edincinin bir parçası olan mesleki becerileri de geliştirmeye yöneliktir. Sözelimi, hızlı çeviri yapma mesleki becerisini kazandırmaya yönelik bir aktivitede; zaman baskısı altında çalışmak, çeviri taslağını çabucak çıkarabilmek, elinin altında kaynak olmadan çeviri yapmak, hızla karar verebilmek, bağlamdan anlamı çıkarabilmek gibi amaçlar yer alır (Davies, 2004, 22).

Kitapta ayrıca uzun soluklu projelere de yer verilmiştir. Projeler “öğrencilerin pedagojik/ mesleki aktivite ve görevleri uygulayarak birlikte nihai bir ürün çıkarmak için çalıştıkları birden fazla yetkinlik gerektiren iş” olarak tanımlanır (Davies, 2004,

28). Davies'e göre, gerçek hayata dayalı mesleki bir projede ortaya çıkan ürün gerçek bir müşteri tarafından verilmiş bir çeviridir. Pedagojik bir projedeki aktivite ve görevler ise gerçek hayatta işveren tarafından verilen bir çeviriyi başarıyla tamamlamak için ne gibi becerilerin gerektiğini düşünmek ve bunları pratik etmeye yöneliktir. Projenin özelliği; iki hafta ila iki ay gibi bir zaman alması, öğrencilerin nihai ürün konusunda karar ve değerlendirme sürecinde aktif rol oynaması, projeyi tamamlamak için gerekli aşamalara öğretmen ve öğrencilerin birlikte karar vermesi, öğrencilerin takım çalışması yaparak projenin bütün sorumluluğunu alması, öğretmenin ise yalnızca moderatör olarak rol almasıdır. Davies (2004, 29) böyle projelere örnek olarak, İspanya'daki kendi çeviri öğrencileriyle, Almanya'da Mainz Üniversitesindeki çeviri öğrencilerinin beraber yürüttükleri bir projeyi anlatır. Bu projenin tamamlanması iki akademik yıl sürmüş ve paylaşılan bir elektronik ortam üzerinden yürütülmüş. Proje, aslı Almanca olan gerçek bir web sitesinin İngilizce'den İspanyolca'ya çevrilmesini içeriyor. Amaçları; yeni teknolojilerin çeviriye uygulanmasını öğrenmek, gerçek dünyada çeviri yapmak için gereken mesleki becerilerin (hız, verimlilik, takım çalışması, yeni teknolojiler, araştırma becerileri, sorumluluk, teslim süreleri) farkına varmak, öğrencilerin meslek hayatına adım atmalarını sağlamak (Davies, 2004, 30). Dolayısıyla bu kitap uygulamalı bir ders kitabı olma özelliğini taşımasıyla çeviri eğitiminde önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Birgitta Englund Dimitrova (2002), genellikle üniversitelerde uygulanan çeviri eğitiminin şöyle bir çeviri edinci modelini esas aldığını ileri sürer: Çevirmen kaynak metni anlamalı, onu erek dile aktarmalı ve erek metni oluşturmalıdır. Bunun için kaynak ve erek dillerde *dil edincine* ve her iki kültürün *kültürel edincine* sahip olmalıdır (Dimitrova, 2002, 75). Ancak Dimitrova (2002, 75-76) bunun, profesyonel çevirmenlerle yapılan görüşmeler ve çeviri eğitimi literatüründen çıkan çevirmen görevleri ve edinci tablosunu tam olarak yansıtmadığını sözlerine ekler. Buna göre kaynak metni anlamak ve erek metni oluşturmak, dil edinci ve kültürel edinçten fazlasını gerektirmektedir. Çevirmenlerin çeşitli alanlarda *kuramsal ve uygulama edincine* ihtiyaçları vardır. Kaynak metni anlamak için; sözlük, terimce, terim bankası, veritabanı, ansiklopedi, uzmanlık metinleri ve koşut metinlerden yararlanmayı öğrenmeli, birkaç uzmanlık alanının metinleri ve terminolojisine aşina olmalıdırlar. Erek metni oluşturmak içinse; düzeltme yapmayı, bilgisayar ve çeviri

programlarını öğrenmelidirler. Ayrıca profesyonel çevirmenlerin yaptığı; kendi işini pazarlama, müşterilerle sözleşme yapma ve müşteri portföyünü yönetme gibi işler de vardır (Dimitrova, 2002, 76). Dimitrova (2002, 77), çeviri eğitmenlerinin bu mesleğin bütün yönlerine hâkim oldukları takdirde, sınıf uygulamalarını çeşitlendirebileceklerini vurgular.

Geoffrey Kingscott (1996, 295), çeviri mesleğinin gereğini göz önünde bulundurarak, mesleki ve teknik çeviriyi teknik yazarlıkla karşılaştırır. Teknik çevirmen de teknik yazar gibi, teknik metin (örneğin kullanım kılavuzu) kullanıcısının okuma potansiyelini, erek kültürün teknik yazım geleneklerini ve metnin (uyarı bölümleri gibi) vurgu yapılacak yönlerini dikkate almalıdır (Kingscott, 1996, 296). Teknik metinler net ve okunaklı olmalıdır. Bu nedenle öğrencilere ana dillerinde net, okunaklı ve akıcı yazma öğretilmelidir; çünkü teknik çeviride genellikle eleştirilen nokta teknik uzmanlık bilgisinden yoksunluktan ziyade, çevirmenlerin kendi dillerinde iyi yazı yazamıyor olmalarıdır. Teknik yazımda sözcükleri sayfaya yerleştirmek yetmez, mesajın karşı tarafa geçeceğinden emin olunmalıdır (Kingscott, 1996, 296). Kingscott, teknik çevirinin artık çok dilli teknik iletişim olduğunu vurgular ve çeviri eğitiminde (kaynak metni anlama ve mesajı erek dilde verebilme gibi) dil becerilerinin mutlaka (kullanıma uygun metin üretebilme gibi) iletişim becerileri ve alan bilgisiyle birleştirilmesi gerektiğini belirtir. Dünya piyasalarında, küreselleşme ve bilgi devrimi sonucunda çeviri artık yerini *yerelleştirme, çok dilli belgeleme ve dil mühendisliğine* bırakmıştır (Kingscott, 1996, 297). Geleceğin çevirmenleri metin işlemcisi olacaktır. Makina çevirisi sayesinde daha önce çevirdikleri bölümleri çevirmeyecekler; bilgisayar yazılımları yeni terimler için sözlük, internet ve metin bütüncesi taramasını yapacaktır (Kingscott, 1996, 299). Kingscott böylece teknoloji kullanımının giderek çeviri işinin önemli bir parçası haline geleceğinin ve geleceğin çevirmenlerinin bu konular göz önünde bulundurulması gerektiğinin üzerinde durur.

Andrew Chesterman ile Emma Wagner (2002) ise, çeviri kuramının hangi yönlerden profesyonel çevirmenlere yol gösterebileceğini tartışır. Chesterman ile Wagner'in diyalogundan oluşan, *Can Theory Help Translators?* adlı kitap, bir çeviribilimci ve bir profesyonel çevirmenin, çeviri edinci konusundaki anlaşma ve anlaşmazlık noktalarını görmemizi sağlar. İki yazar, hem profesyonel çevirmen

davranışları ve onlardan beklentiler hem de çeviribilimdeki araştırmaları gözetererek, çeviri ve çevirmenlik edinci konusunda bazı çıkarımlara ulaşır.

Çevirmenlik edincine ait çıkarımlar; çevirmenin özgüveni, mesleğine ait kafasındaki imge ve motivasyonu ile ilgilidir. Yaratıcı çevirmen ile mekanik çevirmen arasındaki farktan söz edilir. Yaratıcı çevirmen, kendisini performans sergileyen bir sanatçı, bir müzisyen gibi görür. Yaratıcılık daha çok edebiyat çevirisine yakıştırılıyor olsa da; çevirinin mekanik bir süreç olmadığı, insan beyninin bir robot gibi işlemediğı ve çevirinin ancak insana ait özelliklerle yapılabilen bir iş olduğu; çevirinin *iletişim* yönü düşünöldüğünde daha belirgin bir hale gelir (Chesterman, Wagner 2002, 19). Çevirinin iletişim yönü, belli bir amaca uygun metin tasarlamayı gerektirir. Kaynak metin, metin tasarımını şekillendiren verilerden yalnızca bir tanesidir. Bu da çevirmene bir iletişim uzmanı gibi davranacağı bir rol biçerek onun statüsünü artırır (Chesterman, Wagner 2002, 20). Sonuç olarak, çeviribilimdeki *Skopos* kuramı ve diğer işlevci yaklaşımlar, çevirmenin özgüveni, motivasyonu ve yaptığı işin değerini artırmaya hizmet eden düşöncelerdir. Chesterman yapısökömcü düşönceler ve metinlerarasılığın, yazar ile çevirmen arasındaki sınırları bulanıklaştırdığına ve çevirmeni özgürleştirdiğine de kısaca değinir (Chesterman, Wagner 2002, 24). Bu düşönceler, çevirmenin kendisini bir metin yazarı olarak görmesini, çevirinin ise yaratıcılık ve muhakeme becerileri gerektirdiğinin anlaşılmasına yardımcı olur. Dolayısıyla ufuk açan, bilinç artıran düşöncelerdir.

Çeviri edincine ait çıkarımlar, yine işlevci yaklaşımlara uygun olarak, çevirinin amacını ve buna uygun çeviri stratejisini belirleyebilmek, gerek kaynak metni analiz ederek, gerekse işverene doğru soruları sorarak, çevirinin hangi amaçla yapılacağını, okur kitlesini ve işlevini ortaya çıkarmak ile ilgilidir. Bunlar aslında sağduyu gibi görünse de, birçok çevirmen ve çevirmen adayının aklına gelmez. Çünkü onlar çeviriyi, kaynak metni *doğru* biçimde çevirmek olarak görür, kaynak metni çevirmenin pek çok *doğru* yolu olduğunu ve önemli olanın farklı amaçlara uygun çeviri yapabilmek olduğunu akıllarına getirmezler. Wagner (2002, 56), “aynı metnin okurun ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde çevrilmesi gerektiğı fikrinin pek çok meslektaşını şoke edeceğini” belirtir. Chesterman (2002, 57) ise, çeviribilimde çeviri sürecinin bir problem çözme süreci olarak göröldüğünü, betimleyici

araştırmaların belli türdeki problemleri çözmeye kendini kanıtlamış stratejilere odaklandığını ve bunların öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ifade eder.

Chesterman (2002, 57) çeviri problemleri ve çeviri stratejilerini üç başlık altında toplar: 1) Araştırma problemleri/ stratejileri, 2) Tıkanma problemleri/ yaratıcılık stratejileri ve 3) Metin problemleri/ stratejileri. Araştırma problemleri, bir terimi bulmak, internette araştırma yapmak, uzmanlara danışmakla ilgilidir. Bunun için araştırma stratejilerini bilmek gerekir. Çeviri eğitiminde, sözlüklerin nasıl kullanılacağı, koşut metinlerin nasıl bulunacağı ve kullanılacağı ve terim bankalarının nasıl kullanılacağı gibi konular işlenir (Chesterman, Wagner 2002, 57). Tıkanma problemleri, çeviri yaparken tıkanığınız anda, beyniniz durduğunda başvurulacak yaratıcılık stratejilerini gerektirir. Yürüyüşe çıkmak, kahve içmek, bir meslektaşa danışmak, müzik dinlemek, çevirinin üstüne yatmak, başka şeyler düşünmek, hayal kurmak, metnin başka bir bölümüne geçmek gibi çözümler içerir. Bunlar çeviri eğitiminde konu olarak işlenmez ama öğrencilerle sohbet sırasında konuşulur (Chesterman, Wagner 2002, 57).

Metin problemleri, kaynak metni işlemek, farklı alternatifler üretip aralarından seçim yapmakla ilgilidir. Daha detaylı olarak, mecaz, lehçe, gönderme, bazı dil yapıları ve retorik soruların ortaya çıkardığı çeviri problemleridir. Bunlarla ilgili metin stratejileri bugüne kadar en çok araştırılan ve tartışılan konuların başında gelir (Chesterman, Wagner 2002, 58). Chesterman (2002, 60-63) metin stratejilerini üç başlık altında toplar: sözdizimsel (*syntactic*), anlamsal (*semantic*) ve edimsel (*pragmatic*) stratejiler. Bunları da kendi içinde gruplayarak değerlendirir. Bunlar profesyonel çevirmenlerin, çok düşünmeden de olsa, sağduyu sonucu, çevirilerinde rutin bir biçimde kullandığı bazı *kavramsal araçlar*'dır (*conceptual tools*) (Chesterman, Wagner 2002, 8). Bu konudaki araştırmalar genellikle iki soru etrafında şekillenir. Birinci soru bu stratejilerin ne olduğu, ikinci soru ise hangi koşullarda kullanıldıkları ile ilgilidir. Metin işleme stratejilerinin ne olduğu bugüne değin çokça araştırılmış ve bunlara verilen isimler konusunda (kullanılan terminoloji) konusunda uzlaşmazlıklar olsa da; genel bir resim, genel bir çerçeve elde edilmiştir. Ancak ikinci soruyu, yani hangi durumlarda hangi stratejinin başarıyla uygulandığını, yanıtlamak oldukça zordur. Çünkü bu durum veya koşullar oldukça karmaşıktır ve pek çok değişken içerir. Bu nedenle Chesterman (2002, 63-64), öğrencilere hangi durumlarda hangi stratejiyi kullanacaklarını gösteren bir liste

verilemeyeceğini ama öğrencilerin bu metin stratejilerinden haberdar olmasının önemli olduğunu belirtir; böylece sıkıştıkları veya tıklandıkları zaman, bunları deneyebilirler.

Sonuç olarak, Chesterman ve Wagner'ın çeviri/ çevirmenlik edinciyle ilgili olarak iki temel görüşü öne sürdüklerini söyleyebiliriz. Bunlardan birincisi çevirmenlik mesleğine ait bilinç uyandırmakla ilgilidir. Bu konuda bilinçlenmek için öncelikle çevirinin doğasını kavramak gerekir. Sözgelimi Wagner (2002, 73), “çevirinin sözlükte karşılıklar bulmak olduğunu düşünenlere” bu fikirlerin yadırgatıcı geleceğini söyler. Çeviri, metnin amacı ve çevrilme sebebine uygun metin oluşturabilmektir. Çevirmenler bunun bilincine varırsa, “penceresiz bir hücrede sadece çevirmek” (Chesterman, Wagner 2002, 56) yerine yaptıkları işin ne çok değişkenlik içerebildiğini, bu değişkenliği uygulama özgürlüğünü kavrayacak ve özgüvenleri geliştirecektir. Bu kitapta bilinç uyandırmak ve özgüveni geliştirmek, işlevci yaklaşımlarla ve özellikle *skopos* kuramıyla ilişkilendirilerek; çevirinin bir problem çözme süreci olduğu, çevirmenin bir iletişim uzmanı olduğu, çevirinin amacına uygun metin tasarladığı gibi fikirlerle desteklenmiştir. Dolayısıyla bunlar çevirmenlik edincine özgü bilinç ve kavrayışlar olarak değerlendirilebilir. İkinci temel görüş ise çeviri edincinin gerektirdiği becerilerle ilgilidir. Çeviri tek bir doğru çözümü olmayan bir problem çözme işi olduğuna göre, çevirmenin alet kutusunda bir takım beceriler olmalı ve bunları nerede ve nasıl kullanacağını bilmelidir (Chesterman, Wagner 2002, 108). Chesterman'ın belirlediği *araştırma*, *yaratıcılık* ve *metin* stratejilerini çevirmenin alet kutusundaki beceriler olarak değerlendirebilir, bu becerileri de çeviri edinciyle ilişkilendirebiliriz.

Margret Ammann (2008, 20) da çevirinin kültürlerarası bir iletişim faaliyeti olduğu görüşünden yola çıkarak çeviri edincini tanımlayan araştırmacılardandır. Çevirmenin yaptığı iş, dilsel aktarım olarak görülürse, çevirmenin sahip olması gereken en önemli özelliğin, “dil yeteneği” olacağını belirtir. O zaman çeviri eğitiminde dil becerisinin kazandırılması ön plana çıkar. Ammann, “bu geleneksel anlayışın günümüz koşulları ile artık bağdaşmadığını” örneklerle gösterir (Ammann, 2008, 17). Piyasada aranan özellikler, metin yazarlığı ve danışmanlığı da içerecek biçimde genişlemiştir. Öyleyse çeviri eğitimi de “hem bilimsel bulgulara hem de piyasanın taleplerine” uymalıdır (Ammann, 2008, 23).

Dolayısıyla Ammann'ın da diğer yazarlar gibi, çeviri eğitiminde kazandırılacak becerileri saptarken hem çeviribilimdeki çalışmalardan hem de piyasanın beklentilerinden yararlandığını söyleyebiliriz. Ammann'ın çeviri eğitimi ile ilgili düşüncelerini işlevci yaklaşım, Vermeer'in *skopos* kuramı ve eylem kuramı yönlendirir. Eylemin bağlamını, yani kültürü, zamanı ve mekanı da dikkate alır. Kültürü *parakültür* (toplumsal normlar, kurallar, uzlaşımlar), *diakültür* (grup) ve *idiokültür* (kişi) boyutlarıyla değerlendirir. Dolayısıyla, kültürlerarası iletişim uzmanı olan çevirmen, “belli bir durumda belli bir amaçla metin üretmek durumundadır” (Ammann, 2008, 52). “Kültürlerarası iletişimin başarılı ya da başarısız olması çevirmenin sorumluluğundadır ve çevirmen bu sorumluluktan metnin arkasına saklanarak kaçamaz” (Ammann, 2008, 54-55). Özetle, çeviri belli bir bağlamda, belli bir amaçla ve belli bir işlev gerçekleştirmek üzere yapılır. Bunun kararını veren ve sorumluluğunu alan çevirmendir. Buradaki vurgu noktaları kültür ve metin üretmedir. Bu nedenle Ammann, iki temel çeviri edincine yer verir: *kültür edinci* ve *metin edinci*. Bunlara ek olarak araştırmanın öneminden de söz eder.

Kültür edinci, belli bir durumun kültür farklılıklarına göre farklı algılandığının bilincinde olmayı gerektirir. “Kültür edinci kültürel fenomenleri (eylemler, değerler v.s.) bilinçli bir biçimde soyutlama, kıyaslama, uygulama yoluyla ele alıp kullanma ve bunlar ile başa çıkma becerisidir” (Ammann, 2008, 73). Bir başka deyişle, çevirmen, kendini içinde bulunduğu kültür ve durumdan soyutlayarak yabancı kültürü gözlemler, kendi kültürü ile kıyaslar, bu gözlem ve varsayımlarından yola çıkarak çevirinin hedefine uygun iletişimi kurar. Yani çevirmen “neyin hangi durumda nasıl” söyleneceğine karar verir (Ammann, 2008, 76). Ammann'ın kültür edincini bilgilenme (kendi kültürü ve başka kültürler hakkında) ve aynı zamanda bilinçlenme (kültürlerin farklı algılar yaratabileceği konusunda) olarak değerlendirdiğini söyleyebiliriz.

Metin edincini tanımlamadan önce metnin ne olduğu sorusuna kısaca değinir. Metnin ne olduğu metni üreten ya da alımlayan kişinin metinden beklentileriyle ilgilidir (Ammann, 2008, 78). Neyin metin olarak görüldüğü, metnin nerede başlayıp nerede bittiği, belli bir metin türünün özellikleri kişinin deneyimleri sonucu ortaya çıkan koşullanma veya beklentileriyle ilgilidir (Ammann, 2008, 79). Buna bağlı olarak metin edincini *metni alımlama* ve *metin üretme* olarak ele alır.

Metnin alımlanmasında rol oynayan faktörleri şöyle sıralar ve her birini örneklendirir (Ammann, 2008, 81-85).

- a) Yazara ve elimizdeki metne ilişkin varsayımlar ve beklentiler
- b) Metnin olası işlevine ilişkin varsayımlar
- c) Okumanın amacı
- d) Anlam arayışı

Anlam arayışı faktörüyle ilgili olarak yapısalcılık-sonrası görüşlere yer verir. Metnin kendi başına anlamı olmadığı, farklı biçimlerde anlaşılabilceği, okurun metni tamamladığı yani belli bir bağlam içinde yorumladığı görüşlerini örnek olarak gösterebiliriz (Ammann, 2008, 83-85). Sonra da Christiane Nord'un *çeviri amaçlı metin çözümlemesi* modeline değinir ve bu modelin çeviri kararlarına “dayanak oluşturacak metin-dışı ve metin-içi faktörlerin belirlenmesine yarayan bir model” olduğunu belirtir (Ammann, 2008, 85).

Metin üretiminde de aynı faktörlerin etkili olduğunu ve “bu metin ile ne elde etmek istiyorum?” ve “metni kimin için hangi durumda üretiyorum?” sorularının yanıtlanması gerektiğini vurgular (Ammann, 2008, 85-86). Dolayısıyla Ammann'ın metin edinci kavramı daha çok metin, anlama ve yorumlama konularında bilinçlenmeyi gerektirir. Çeviri işinin metin üretmek yani metni yeniden yazmak olduğunun farkına varılması ile ilgilidir.

Araştırma konusu çevirmenin kültüre, konuya ve dile ilişkin sorunları çözmek için ihtiyaç duyduğu bilgileri nereden ve nasıl edineceğiyle ilgilidir. Bilgi kaynakları olarak kütüphaneleri, koşut metinleri, ilgili kişilerle görüşmeleri ve sözlükleri ele alır (Ammann, 2008, 94-97). Sözlüklerin “büyük bir dikkatle (hatta bazen de kuşku ile)” kullanılması (Ammann, 2008, 97) ve çeviri kararlarının sözlüğe dayandırılmaması gerektiğini vurgular.

Sonuç olarak Ammann, çeviriyi kültürlerarası iletişim olarak tanımlar. Çeviri edincini iki temel başlık altında toplar: kültür edinci ve metin edinci. Kültür edinci hem başka kültürler hakkında bilgilenmeyi hem de kültürün algılama üzerindeki etkisi konusunda bilinçlenmeyi gerektirir. Metin edinci ise metnin alımlanması ve metin üretimi ile ilgilidir. Metnin alımlanmasında yazar ve metne ilişkin beklenti ve varsayımlar, metnin ne amaçla okunduğu ve metnin okur tarafından kendi

bağlamında tamamlanması yani yorumlanması söz konusudur. Çevirmen sıradan bir okur olmadığı için bu konularda bilinçli olmalı ve metni üretirken de yine nasıl alımlanacağını dikkate almalıdır. Ammann'ın gerek kültür gerekse metin edinci kavramlarının çevirmenin bilinçlenmesiyle yakından bağlantılı olduğunu ileri sürebiliriz.

Turgay Kurultay (1997: 25), çeviri eğitiminin genel kabul gören çıkış noktasının “mesleki anlamda çevirmenliği öğretme” olduğunu belirtir. Yabancı dillerin yanısıra anadilini iyi bilme ve kültürel birikime sahip olma gibi tanımların çok genel olduğunun, eğitim hedeflerinin netleştirilmesi gerektiğinin altını çizer. Bunun için çeviri görevinin neleri içerdiğinden yola çıkılarak gerekli bilgi ve becerilerin neler olduğuna karar vermek gerekir. Kurultay (1997, 26), çevirinin “farklı dil ve kültür ortamlarında bulunan kişi veya taraflar arasında iletişimi sağlamak” olduğundan hareketle çeviri edincinin ne olması gerektiğini saptar. Ona göre, *çeviri edinci* “çevrilecek metnin sorumluluğunu üstlenebilmektir” (Kurultay, 1997, 26). Çevirmen hangi alanda iletişimi sağlayabiliyor ve metnin sorumluluğunu üstlenebiliyorsa, o alanda çeviri edincine sahip demektir (Kurultay, 1997, 26). Bu pratik ve akılcı çeviri edinci tanımında da yine bir farkındalık ve üst bilinç oluşumunun yattığını görüyoruz. Öğrencide bu farkındalık oluşuktan sonra, ortaya koyacağı beceriler Kurultay'a göre şunlardır:

“Belli amaçlara yönelik işlevli ve etkin metinler oluşturabilmek, başkalarının metinlerini eleştirerek düzeltme önerilerinde bulunabilmek; verilen çeviri görevlerinde iş analizi yapabilmek, işi verene ortaya çıkacak ürünün özelliklerine ilişkin önerilerde bulunup danışmanlık yapmak (gerektiğinde ilgili metnin çevirisinden vazgeçmeyi önermek); önerilen işi alıp almayacağına karar verebilmek, kendi iş yeteneğini ön bilgisi ve mevcut çalışma koşullarına göre ölçebilmek; farklı amaçlara göre çeviri yapabilmek ve iletişim ortamının gerektirdiği yönde kararlar verebilmek; diller arası iletişimde danışmanlık ve aracılık yapabilmek; taraflar arasında anlaşma zeminini oluşturmak için gerekli ön bilgi ve kavrayış eksiklerini saptayıp giderebilmek; üstlenilen işi verimli ve doyurucu düzeyde gerçekleştirebilmek için gerçekçi bir iş organizasyonuna gidebilmek” (Kurultay, 1997, 27).

Kurultay (1997, 27) bu becerilerin arkasında yatması gereken donanımları üç ana başlık altında inceler: 1) dil alanı, 2) kültürel birikim ve alan bilgisi, 3) analiz ve çözüm geliştirme yeteneği. Ona göre donanım, “gerek bilgi, gerekse bilgiyi kullanma becerisini” kapsar (Kurultay, 1997, 27).

Dil alanındaki donanımla ilgili olarak, anadil ve yabancı dil bilgisinin neleri içerdiğini irdeler. Dil kurallarını bilmek yeterli değildir, dilin “kullanım normlarını” da bilmek gerekir. Dilin kullanım normları, “farklı kesimlerin dil kullanımlarını tanımak”, dilin farklı amaçlarla kullanımındaki “üslup farklarını ayırdedebilmek” ile

ilgilidir (Kurultay, 1997, 27). Buna, kimi zaman ‘metin edinci’ veya ‘metin bilgisi’ olarak da değinilen, metin türlerinin gerektirdiği dil kullanımını bilmek de eklenebilir.

Kültür ve alan bilgisi donanımı ile ilgili olarak, başka alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üstünde “genel kültür sahibi olmak”, “en az bir alanda konu uzmanlarının iletişim ortamına girecek düzeyde konu bilgisine sahip olmak” ve araştırma becerilerini sayar (Kurultay, 1997, 27-28).

Kurultay (1997, 28), analiz ve çözüm geliştirme yeteneğini, “iletişim ve çeviri edimi açısından gerekli donanım” olarak da ifade eder. Bu donanımla ilgili olarak saydığı becerilerin arasında benim fikrime göre ön plana çıkanlar, metinleri bağlamı içinde yorumlama ve çözümlenme ve “çeviri kararlarını nesnel olarak gerekçelendirebilmek”tir (Kurultay, 1997, 28). Bunlara teknik donanımı kullanabilme ve uygun iş organizasyonunu yapabilme becerilerini de ekler.

Bu bölümde son olarak, Ülker İnce ve Işın Bengi-Öner’ (2009)’in birlikte yazdığı *Kızılıcak karpuz olur mu hiç? İlahi çevirmen!* adlı kitaba yer vermek gerekir. Edebiyat çevirisi için açılan Metin Atölyesi derslerinden derlenen “deneysel” bir çalışmadır (İnce, Bengi-Öner, 2009, 7). İnce ve Bengi-Öner (2009, 7)’e göre, çeviri eğitiminin amacı, “ne yaptığını bilen, bilinçli çeviri kararları alan” çevirmenler yetiştirmek ve “onlara yetkinlik kazandırmak”tır. İnce ve Bengi-Öner (2009, 7), çeviri yetkinliğini (*edinç/ competence*) şöyle tanımlar: her iki kültür ve dile hâkimiyet, her iki kültürde metin bilgisi, erek dilde metin üretme becerisi ve araştırma bilgi ve becerisi. Buradan çeviri edincini üç temel başlık altında tanımladıkları sonucunu çıkarabilir: 1) Dil/ kültür edinci, 2) metin edinci ve 3) araştırma edinci. Ayrıca, çeviri edincini aktarım becerisinden ayırırlar. Çünkü onlara göre, çeviri yetkinliği, “çevirinin ne olduğu, neleri göz önüne almayı gerektirdiği”nin kavranmasıyla gelişir; aksi takdirde aktarım becerisi tek başına bir şey ifade etmez (İnce, Bengi-Öner, 2009, 164). Dolayısıyla çeviri edincinin yapıtaş, çeviri hakkındaki farkındalıktır, sonucu çıkarılabilir.

“Aktarım becerinizin olması, erek dile hâkim olmanız, dili iyi kullanmanız, metin üretmeyi bilmeniz çok önemlidir ama bunlar ancak doğru bir çeviri yaklaşımıyla birleştiği zaman bıçak ağzı keskinliği kazanır. Biz çeviri yaklaşımını vurgularken bu becerileri önemsiz görüyor değiliz ama öncelikle piyasadaki çevirilerde sıkça gözlemlediğimiz, en basit aktarım becerisiyle çözümlenebilecekken çözülemeyen sorunların çarpık bir çeviri ya da sadakat anlayışından kaynaklandığı kanısındayız” (İnce, Bengi-Öner, 2009, 164).

Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi, dil / kültür, metin ve araştırma edinçleri çevirinin olmazsa olmazı ama bu becerilerin nitelikli çeviriye yol açması için; yanlış sadakat algısının kırılması ve çeviriye doğru yaklaşım şarttır. Öğrencileri bu yanlış sadakat algısından kurtarmak onların iyi bir çevirmen olma yolunda hızla yol kat etmelerine yardımcı olmaktadır.

Kitabın deneysel bir çalışma olmasının sebebi; gerek kaynak metin çözümlemesi, gerekse erek metnin oluşturulmasını çeviri eğitmeninin anlatması ve örneklendirmesindenense, öğrencilerin kendilerinin keşfetmesini sağlayan bir yol izlemelerinden kaynaklanır. Böylece öğrenciler, çevirinin sadece dil odaklı bir uğraş olmadığını, kaynak metni türü ve amacı açısından incelemeyi, yorumlamayı, erek metnin türünü, işlevini, okurunu göz önünde bulundurarak çeviri kararları almayı, kendilerine anlatılmasından ziyade, keşfederek öğrenirler. Bu da onların başarılı ve nitelikli çeviri için gerekli çeviri yaklaşımı konusunda bilinç kazanmalarını ve bu yaklaşımı içselleştirmelerini sağlar (İnce, Bengi-Öner, 2009, 10-12). Söz konusu yaklaşım Don Kiraly'nin yöntemiyle, dolayısıyla bu tez çalışmasında benimsenen yöntemle de uyumludur.

Bu kitabın yazarlarının kuramın çeviri eğitimi uygulamasındaki yeri ile ilgili görüşleri de, bu tezin yaklaşımı ve beşinci bölümde yer verilen sınıf içi uygulamalara ışık tutmuştur. Bu yaklaşımı onların kendi sözleri gayet net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Uygulamanın gerisinde hiçbir kuramsal bilgi yok, okumalar yok demek istemiyoruz. Ancak bu uygulamalar, eldiveni tersine çevirmek gibi bir şey oldu. Yöntem ve uygulamada kuramı çıkış noktası almayı, belli uygulamalardan öğrencileri kuramsal tartışmalara taşımaya amaçladık” (İnce, Bengi-Öner, 2009, 14).

Elbette çeviri eğitmeni için kuram bilgisi çok gerekli ama bu kuramı öğrencilere aktarmak anlamına gelmemeli. Kuramdan süzülen bilgiyle harmanlanan sınıf içi uygulamalarla öğrencide doğru çeviri yaklaşımı hakkında bilinç ve farkındalık yaratmanın her şeyden önemlidir. Sözelimi, yapısalılık-sonrası kuramsal görüşler, çeviri eğitmenini besleyen kaynaklar olmalıdır. Sınıf uygulamalarında amaç, öğrencilere zor ve derin metinleri anlatmaya çalışmak değil; öğrencilerin önce kendi çevirileri üzerinde, sonra da çevirinin doğası üzerine düşünmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla amaç kuram (*theory*) anlatmak değil, öğrencilerin çeviriye kafa yormalarını, düşünmelerini, akıl yürütmelerini (*theorize*) sağlamaktır.

3.2. Uygulama Alanı:

Üniversitede verilen çeviri eğitiminde, kuramsal alandaki bilgi birikiminin yanı sıra, piyasanın gerekleri ve gerçekleri de dikkate alınmalıdır. Ancak çeviri sektörünün, ne çeviri yaklaşımı ne de çalışma prensipleri bakımından bir standardı yoktur. Türkiye’de 1980’lerden bu yana çeviri eğitimi hızla yaygınlaşmış olmasına rağmen, halen daha her dil bilen çeviri yapabileceği anlayışı hâkimdir. Daha da kötüsü, her iki dili de iyi bilme kriteri bile bulunmamaktadır. Bu nedenle, bozuk bir dille yazılmış ve her açıdan niteliksiz çevirilere sıkça rastlanmaktadır. Kaldı ki, kuramsal alandaki çalışmalarda da görüldüğü gibi, çeviri edinci yalnızca dil bilgisiyle sınırlı değildir.

Bu durum, hem çeviri hizmeti veren çoğu kişi ve kurumun çeviri konusundaki ‘şuursuzluğundan’, yani çeviri olgusu üzerine kafa yormuyor olmaları ve ‘sadakat’ üzerine kurulu bir ezbere göre hareket ediyor olmalarından hem de çeviri hizmeti alıcılarının, çoğu zaman maliyeti kalitenin önünde tutmalarından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden de ‘çeviri işçilerinin’ sömürüldüğü bir düzen hüküm sürmektedir. Oysa üniversitedeki çeviri eğitimi, ‘çeviri işçileri’ değil, ‘çeviri uzmanları’ yetiştirmek üzerine kuruludur veya öyle olmalıdır. Üniversite piyasayı takip etmemeli, ona yol göstermelidir. Aksi takdirde, zaten çeviri eğitimine gerek yoktur. Bu nedenle, bu tez çalışmasında sektörün bugünü değil, geleceği dikkate alınmıştır.

Çeviri Derneği Başkan Yardımcısı Osman Kaya, sektörün geleceği ve kalite standartlarıyla ilgili olarak şunları söyler:

“AB ile uyum sürecinde ve bilgi toplumu olma yolunda ülkemizde çeviri sektörü ve sektörün yapı taşlarını oluşturan çeviri işletmelerine, profesyonel anlamda meslek edinmiş çevirmenlere ve eğitim kurumlarına olan ihtiyaç artacaktır.

Bu süreç içinde çeviri ihtiyacı olanlar yüksek kaliteli ve küresel olarak kabul edilmiş standartlarla desteklenen hizmete ve bu hizmeti üreten yönetim anlayışına yönelecektir.

Küresel anlamda kabul edilmiş standartların uygulanması (ISO 9001:2000 ve EN 15038:2006) çeviri hizmeti üreten şirketlerin AB ile uyumunun tesisi ve/veya güçlendirilmesi açısından önemli rol oynayacaktır” (Kaya, [10.4.2011]).

Uygulama alanında, akademinin bilgi ve düşünce birikiminden yararlanılarak oluşturulduğu belli olan EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardı incelenecektir ve

Türkiye’de bu standardı uygulayan çeviri işletmelerinden *Diye*’nin sahibi ve yöneticisi Prof. Dr. Işın Bengi-Öner’le yapılan röportaja yer verilecektir. *Diye* söz konusu standardı Türkiye’de alan ve uygulayan ilk çeviri işletmesidir. Bengi-Öner ise hem akademiye hem de sektörü çok iyi bilmesinin ötesinde, her ikisine de liderlik etmiş, yön vermiş bir isimdir. Uygulama alanı incelemesinde amaç çeviri sektörünün geleceğine yön verecek çeviri uzmanlarını yetiştirirken, sektörün geleceğiyle ilgili ipuçlarını yakalamak olduğu için incelenecek işletme *Diye*’le sınırlandırılmıştır.

3.2.1. En15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardı:⁹

EN15038 Avrupa Standartları Komitesi (CEN)¹⁰ tarafından oluşturulmuştur. Amacı sunulan çeviri hizmetleriyle ilgili bir kalite standardı oluşturmaktır. İnsan kaynakları ve teknik kaynaklar, kalite ve proje yönetimi, sözleşmeler ve hizmet uygulamalarını kapsar.

İnsan kaynaklarıyla ilgili olarak, çeviri hizmetlerinde çalışacak olan çevirmen ve düzeltmenlerde (*revisers ve reviewers*) aranan niteliklere yer verilmiştir. EN15038 (prEN15038, [26.10.2011])’de çevirmen, kaynak metindeki bilgiyi erek dile yazılı biçimde aktaran kişi olarak tanımlanır. Düzeltmenlik, *reviser* ve *reviewer* olarak ikiye ayrılır. *Reviser*, çevirinin, çeviri amacına uygunluğunu kaynak ve erek metinleri karşılaştırarak inceleyen ve gerekli düzeltmeleri öneren kişi olarak tanımlanır. *Reviewer* ise, erek metni uzlaşılan amaca ve ait olduğu alanın geleneklerine uygunluğu yönünden inceleyen ve gerekli düzeltmeleri öneren kişi olarak betimlenir. Bu nedenle *reviewer*’ı “alan uzmanı” olarak da nitelendirebiliriz. Zaten *reviewer*’larda aranan özellik, çevirmenlerde aranan niteliklerin yanısıra erek dilde alan uzmanı olmasıdır. Çevirmenlerde bulunması gereken minimum mesleki edinç beş başlık altında toplanır: 1) çeviri edinci, 2) kaynak ve erek dillerdeki dil ve metin edinci, 3) araştırma edinci, (bilgi edinme ve bilgiyi işleme), 4) kültür edinci, 5) teknik edinç.

⁹ Ocak 2006’da Avrupa Standartlar Komitesi’ne sunulan son taslak.

¹⁰ CEN; merkezi Brüksel’de bulunan, 30 ulusal, 7 ortak ve 2 danışman üye olmak üzere toplam 39 üyeden oluşan, 1961 yılında kurulmuş standartların AB düzeyinde uyumlaştırılması amacıyla faaliyette bulunan standart organizasyonudur.

Çeviri edinci; metinleri istenen düzeyde çevirme, metni anlama ve metin üretimiyle ilgili problemleri değerlendirme, müşteriyle yapılan anlaşmaya uygun olarak erek metni oluşturma ve sonuçları gerekçelendirme yeteneği olarak betimlenir. İstenen düzeyin ne olduğu ise bir başka maddede (5.4 maddesi) belirtilmiştir. Buna göre çevirmen kaynak dildeki anlamı erek dile aktarırken, erek dilin yapısı ve kuralları ile proje görevlendirmesindeki talimatlara uygun bir metin üretir. Bu süreçte çevirmen şunlara dikkat eder: müşterinin kullandığı terminoloji ve alan terminolojisine uygunluk ve metin boyunca terimlerde tutarlılık; dil kuralları; sözcük ve ifadelerin uygunluğu; biçem; yerel gelenekler ve bölgesel standartlar; formatlama; erek kitle ve çevirinin amacı.

Dil edinci, kaynak dili anlama yeteneği ve erek dildeki ustalık; metin edinci ise metin geleneklerini, uzmanlık metinleri de dahil olmak üzere mümkün olduğunca geniş bir yelpazede bilmek ve bu bilgiyi metin üretirken kullanma yeteneği olarak tanımlanır.

Araştırma edinci, kaynak metni anlayabilmek ve erek metni oluşturabilmek için gerekli dil ve uzmanlık bilgisini etkin bir biçimde edinebilme yeteneğidir. Araştırma edinci aynı zamanda, araştırma araçlarının kullanımında deneyim ve mevcut bilgi kaynaklarının etkili kullanımı için uygun stratejileri geliştirme yeteneğini kapsar.

Kültür edinci, kaynak ve erek kültürlerine ait yerel bilgi, davranış ve değer sistemlerine ait bilgidir. Teknik edinci ise çevirilerin profesyonel bir biçimde hazırlanması ve üretimi için gerekli olan yetenek ve becerileri kapsar.

Bu edinçler şu yollardan kazanılmış olmalıdır: üniversitede çeviri eğitimi, başka bir alandaki üniversite eğitimine ek olarak en az iki yıllık çevirmenlik deneyimi veya en az beş yıllık çevirmenlik eğitimi.

EN15038 belgesinde ayrıca çeviriye hazırlık süreci, idari, teknik ve dilsel yönlerden ele alınır. İdari yönden hazırlık, çeviri projesi ekibinin belirlenmesiyle, teknik yönden hazırlık gerekli teknik kaynakların hazırlanmasıyla ilgilidir. Dilsel yönden hazırlık ise, müşteriden *brief* olarak, çevirinin hedef kitlesi ile amacının belirlenmesi ve buna uygun terminoloji çalışmasının yapılmasıyla ilgilidir. Dilsel

hazırlığın üç aşaması vardır: kaynak metnin çözümlenmesi (çeviri problemlerini saptamak için); terminoloji çalışması ve stil kılavuzunun hazırlanması.

Özetle, EN15038 belgesi, *mesleki edinç* terimini, çeviri edinci ile diğer dört edinç için bir üst başlık olarak kullanır. Bu edinçlerin her biri, çevirinin amacına uygun erek metnin oluşturulması için gerekli bilgi ve becerilere odaklanmıştır. Çeviri edinci; kaynak metnin çevirinin amacı ile hedef kitlesi açısından incelenmesi ve erek metnin buna göre oluşturulması; çeviri problemlerinin saptanması ve çözümlerinin gerekçelendirilmesidir. Dil ve metin edinci ise her iki dilin yapıları ve ifade biçimleri ile metin geleneklerini bilmektir. Kaynak dil ve metin bilgisi, kaynak metni anlamak ve çözümlmek için kullanılırken, erek dil ve metin bilgisi (hatta ustalığı) erek metni oluşturmada kullanılır. Görüldüğü gibi, kaynak metni anlayabilecek ölçüde kaynak dil ve metin bilgisi yeterli olurken, erek metni oluşturmak için erek dil bilgisinde ustalık öngörülmektedir. Aynısı kültür edinci için de geçerlidir. Araştırma edinci ise, bütün bu bilgi ve becerilerin yetmediği hallerde devreye giren hayat kurtarıcı bir yetenektir. Teknik edinç, metnin kullanıma hazır hale getirilmesi için gerekli teknik bilgiler olup bunların içinde kazanılması en kolay olanıdır.

Sonuç olarak, sektörde belli bir standardı tutturmaya yönelik EN15038 belgesinin çeviriye yaklaşımı ile çeviribilimcilerin görüşleri arasında hiç bir kopukluk yoktur. Her iki taraf da çeviri edincinin dil edincinden çok daha fazlası olduğuna dikkat çeker. Çevirinin belirlenen amaca ve hedef kitleye uygun olması gerektiğini vurgular. Çeviri sürecini, kaynak metin çözümlenmesi, amaca göre çeviri problemlerinin saptanması ve çözümlerinin gerekçelendirilmesi olarak açıklar. Hepsinden önemlisi, çeviriyi yeni bir metin üretimi olarak görür. EN15038 belgesinde katma değer katan hizmetlerin arasında, ‘yeniden yazma’, ‘uyarlama’, ‘güncelleme’, ‘teknik metin yazarlığı’, ‘dil ve kültür danışmanlığı’ gibi hizmetlerin yer alması da bunun bir göstergesidir. Bütün bunlar geniş bir çeviri vizyonunun işaretleridir ve çeviri eğitiminin amacı da öğrencilere böyle geniş bir çeviri vizyonu kazandırmak olmalıdır. Alttaki bölümde böyle bir vizyona sahip ve EN15038 kalite standartlarıyla çalışan bir çeviri işletmesine örnek olarak, Prof. Dr. Işın Bengi-Öner’le yapılan röportaja yer verilecektir.

3.2.2. Çeviri İşletmeleri: *Diye* (Işın Bengi-Öner İle Röportaj)

Diye, Çeviri İşletmeleri Derneği üyesidir. Prof. Dr. Işın Bengi-Öner ise, Çeviri İşletmeleri Derneği'nin başkanıdır. Ülker İnce ile beraber yazdığı son kitabı *Kızılılık Karpuz Olur mu Hiç? İlahi Çevirmen*'deki tanıtım yazısından:

“Işın Bengi-Öner: Çevirmen, akademisyen. 1983 yılına kadar Beyoğlu Tercüme Bürosu'nda çevirmen, redaktör ve yönetici olarak çalıştı. 1983-2008 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümünde şiir çevirisi; medya çevirisi; AB hukuku ve çevirileri; yaratıcı ve teknik metin yazarlığı; lokalizasyon; çeviri kuramları ve çeviri eleştirisi konulu lisans ve lisansüstü dersler verdi. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Çeviribilim/Mütercim-Tercümanlık Programları'nda gerek AB hukuku ve çevirileri gerekse yerelleştirme, proje yönetimi ve çeviriye yönelik dil teknolojileri derslerinin yer almasına öncülük ederek ulusal ve uluslararası platformda çeviri sektörü ile çeviri eğitimi arasındaki bağların kurulmasını sağladı. Araştırmaları çeviri kuramı, çeviri eleştirisi ve çeviribilim felsefesi üzerinde yoğunlaşan Bengi-Öner, *Diye* Yayınları'nın genel yayın yönetmenliğini yapmaktadır. Kitapları: *Çeviri Bir Süreçtir... Ya Çeviribilim?*; *Çeviri Kuramlarını Düşünürken*; *Çeviribilim Terimleri Sözlüğü*' (İnce, Bengi-Öner, 2009).

Bu bölümde Bengi-Öner'in sorulara verdiği yanıtlar (bkz. Ek 1), yorumlanacak sonra, genel değerlendirmesini yapılacaktır.

Soru 1: *Diye*'nin tanıtımında “kültürlerarası iletişim ve global bilgi yönetimi” konusundaki uzmanlığı vurgulanıyor. Çevirinin kültürlerarası iletişim faaliyeti olduğu her zaman vurgulanır. Çeviriye aynı zamanda “global bilgi yönetimi” faaliyeti olarak da tanımlayabilir miyiz? Bu çeviriye bakış açısına ne katabilir?

Araştırmacının Yorumu: Çevirinin ‘kültürlerarası iletişim’ olarak algılanması ve özümsemesi henüz tam olarak gerçekleşmemişken, küreselleşme olgusu çeviriye yepyeni bir perspektif daha katıyor. Küreselleşme sonucu, kültürler ve ülkeler arasındaki sınırlar ortadan kalkarken, çeviri artık yalnızca iki kültürü bağlayan bir etkinlik olmaktan çıkıp, global bilgi dolaşımını sağlayan bir faaliyete dönüşüyor. Böyle bir durumda, Türkiye'deki bir çeviri işletmesi dünyanın çeşitli köşelerindeki çevirmen ve düzeltmenlerle çalışarak global bir çeviri projesini yönetiyor. Belki de içinde Türkçe'nin hiç yer almadığı pek çok dilde üretilen metinler üzerinden, bilgi veya içeriği küresel dolaşıma sokuyor. Aynı şekilde, Türkiye'deki bir çevirmen de, dünyanın başka bir köşesindeki çeviri projesinde çalışabilir.

Soru 2: *Diye* “çeviri hizmetleri”nin yanısıra “içerik geliştirme, lokalizasyon, yansızlaştırma, globalizasyon ve creative studio” hizmetlerini sunuyor. Sunulan bu hizmetlerin çeşitliliğinin sizin geniş çeviri vizyonunuzdan kaynaklandığını

düşünüyorum. Çevirmenin öncelikle nasıl bir vizyon ya da bilince ve nasıl bir donanıma sahip olması gerekir? Bunu sunduğunuz hizmetler açısından değerlendirebilir misiniz?

Araştırmacının Yorumu: Bengi-Öner çeviri yetisini, diğer tüm bilgi ve becerilerin önünde tutuyor ve bunun eğitim kurumlarında geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor. Çeviri yetisi olduğu takdirde, alan bilgisi/uzmanlığı, metin uzmanlığı, araştırma becerisi ve teknoloji bilgisinin çok çabuk geliştirilebileceğine inanıyor. Çeviri yetisinin diğer bilgi ve becerilerin ardındaki motor güç olduğuna ve bunları kazanma/edinme konusunda farkındalık yaratacağına inanıyor. Ayrıca çeviri yetisi veya bilinci, Bengi-Öner'in, hem kendisinden hem de Cicero ve St. Jerome'un hayatından örneklerle vurguladığı gibi, çevirmenlik mesleğinin bütün mesleklerden daha çok ömür boyu öğrenmeyi gerektirdiğinin farkına varılmasını sağlıyor.

Soru 3: Proje yönetimi, Diye hizmetlerinin merkezinde duruyor. Proje yöneticiliği nasıl bir profildir? Çevirmenlik mezunlarının proje yöneticisi olabilmesi için nasıl bir donanıma sahip olması gerekir?

Araştırmacının Yorumu: Üniversite sektörün sadece, çeviri konusunda geniş bir vizyona sahip, nitelikli çeviriler üretmek konusunda belli standartları oturtmuş kesimini ciddiye almalı, çeviri bölümü mezunları böyle çeviri işletmelerinde çalışmalıdır. Böyle bir eğitim hedefi belirlendiğinde, *Diye* gibi çeviri işletmelerinin iş modellerini alıp, derslere entegre etmek, öğrencileri mesleğe hazırlamak açısından çok faydalı olur. Bu anlamda Bengi-Öner'in proje yöneticiliği iş modeli ve bunu kendisinin de derslerde simule etmiş olması, çeviri eğitimi açısından iyi bir örnek oluşturuyor. Çeviri sektöründe bu şekilde çalışan çeviri işletmeleri gelecekte artacaktır. Çeviriye belli bir bilinçle yaklaşmayan işyerlerini ise, eğitimde model almaya gerek yoktur. Zaten, böyle yerlerde çalışmak için dört yıllık bir çeviri eğitimi almaya da gerek yoktur. Bengi-Öner'in açıklamalarında dikkat çeken çok önemli bir nokta da, çevirmenin veya çeviri işletmesinin sağlam, güçlü bir duruş sergilemesidir. Bu ancak, çevirmen veya çeviri işletmesinin çeviri sürecinde bilinçli kararlar alması, kararlarını gerekçelendirebilmesi ve kararlarının arkasında durmasıyla mümkün olur. Çeviri konusunda böyle bir bilinç oluşmamışsa, yani çevirinin çok çözümlü bir problem olduğunun farkına varılmamışsa, Bengi-Öner'in de belirttiği gibi, çeviriyi her okuyan aklına ilk gelen çözümü önerebilir. Bunu önermekle kalmayıp, diğer

çözümün yanlış olduğunu söyleyebilir. Bu noktada çevirmenin sağlam ve güçlü duruşu, uzman gibi davranabiliyor olması daha fazla önem kazanır.

Soru 4: Proje ekiplerindeki çevirmen, düzeltmen, lokalizasyon, kalite güvence, kültür ve alan uzmanlarının görev ve sorumlulukları nelerdir?

Araştırmacının Yorumu: Danışmanlık hizmeti olarak verilen kültür danışmanlığı dışındaki çeviri projelerinde, kültür uzmanlığının ayrı kişiler tarafından yapılmadığını, çevirmenin kültür uzmanı olarak kabul edildiğini anlıyoruz.

Soru 5: EN15038’de *reviewer* olarak tanımlanan yerde, *review* işini alan uzmanlarının yapması gerekli diye bir şey gördüm. Orada ayrı biri öngörülüyor mu?

Araştırmacının Yorumu: Bengi-Öner’in proje ekipleriyle ilgili olarak yaptığı açıklamada olduğu gibi, meslek hayatında çeviri projelerinde her konu için ayrı bir kişi çalışmıyor, terimce çalışması, alan/konu/kültür bilgisi/araştırması çevirmenlerin görev ve sorumlulukları arasında. Ancak derslerde öğrencilerin çevirmenin görev ve sorumluluklarının daha iyi farkına varabilmelerini sağlamak için, bu görevler ayrıntılandırılabilir. Sözgelimi, *revision*, *review*, *proofreading* gibi görev dağılımları yapılabilir.

Soru 6: Diye, Türkiye’de EN15038 kalite standardını almış sayılı çeviri işletmesinden biri. Türkiye’de çeviri hizmeti verenlerin bu standardı yakalayabilmeleri için nasıl bir bakış açısına sahip olmaları gerekir?

Araştırmacının Yorumu: EN15038 kalite standardı, çeviri işletmelerinin belli bir hazırlık yaparak edinebilecekleri bir standart değil; çeviri işletmesinin halihazırda belli bir bakış açısına, hatta Bengi-Öner’in sözüyle belli bir yaşam tarzına sahip olması gerekiyor.

Soru 7: Hizmetlerin çeşitlenmesi, bunların hepsinin bir metin uzmanlığı olarak görülmesi, oradan türeyen işler, *creative studio* falan gibi, yani bunları yapmak da belli bir bakış açısı gerektiriyor. Ve bu standartla da sanki uyumlu gibi geldi bana. Mesela EN15038’de katma değer katan hizmetlerin listesi yer alıyor. Bunların bir çoğunu *Diye* zaten sunuyor. Bu listede, “*rewriting, adaptation, updating, technical writing, language and culture consultancy*” gibi başlıkların bulunması benim dikkatimi çekti. Her ne kadar çeviri hizmetlerine ek olarak verilebilecek hizmetler olarak belirtilmiş olsalar da, çeviri kuramlarıyla son

derece uyumlu nosyonlar. Ayrıca sözgelimi, “*review*” kavramı, “erek metnin uzlaşılın amaca ve ait olduğu alanın geleneklerine uygunluğu yönünden incelenmesi” olarak açıklanmış. Bu da çeviri piyasasının aslında çeviri kuramlarından hiç de kopuk olmadığını gösteriyor. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz?

Araştırmacının Yorumu: EN15038, öğrencilere çeviribilimden kazandırmaya çalışılan bilinçle çok uyumlu bir standart. Dolayısıyla, çeviri işletmelerinin çeviri hakkında doğru bir bakış açısı yoksa eğer bu standarda göre çalışmaları zor. Öte yandan, Bengi-Öner’in belirttiği gibi, ucuz işleri kabul edip, kaliteden ödün vermemeleri gerekiyor. Bu aynı zamanda çevirmenlerin sömürülmesini de önleyecektir. Sektörde bu bilinçle çalışan çeviri işletmelerinin artması, üniversite ile sektör arasındaki kopukluğu azaltacaktır. Bengi-Öner’in de vurguladığı gibi, üniversite sektörde yapılan işlerin farkında olmalı ama tamamen sektöre göre hareket etmemeli; çeviribilimden gelen bilinçle çeviri uzmanları yetiştirmeye odaklanmalı. Bu, sektöre nitelikli çeviri uzmanları kazandıracaktır.

Soru 8: EN15038 standardı, çevirmen olmak için üç koşul belirtiyor. Çeviri bölümü bitirmiş olmak, başka alanda bölüm bitirip, iki yıl çevirmenlik yapmış olmak veya beş yıl çevirmenlik yapmış olmak. *Diye*’de çalışacak bir çevirmende aranan özellikler nelerdir?

Araştırmacının Yorumu: EN15038 çeviri bölümü mezunlarına bir avantaj sağlıyor ama Bengi-Öner’in belirttiği gibi bu çeviri bölümü mezunu olmakla doğal olarak kazanacakları bir avantaj değil. Öğrenciler, liselerden çeviri bölümlerine pek çok eksikliklerle geliyorlar. Bunların bir kısmını üniversitede kapatabilirler ama daha da önemlisi, çevirmenlik mesleğinin en önemli koşulu olan ‘ömür boyu öğrenme’ farkındalığını kazanırlarsa; meraklı olmayı öğrenir ve araştırma/öğrenme becerilerini geliştirirlerse, kendilerini yetiştirmeye devam edebilir iyi yerlerde çalışabilirler.

3.2.3. Değerlendirme:

EN15038 standardı, çeviri işini ve mesleğini dikkate alarak geliştirilmiş ilk çeviri standardıdır ve çeviribilimde çeviri edincine ilişkin görüşlerle uyumludur. Bu standartta çeviri işi, metnin okuru veya kullanıcısının gereksinimlerine uygun yeni

bir metin üretmek anlamına geliyor. Çeviri edinci ise; dil, kültür, metin, alan, araştırma bilgi ve becerileri ile teknik bilgiyi içeren ve kapsayan bir meslek edinci olarak beliriyor. Dolayısıyla çevirmen, dil, kültür, metin, alan bilgilerini kullanarak ve buralardaki eksikliklerini araştırma becerisiyle tamamlayarak çeviri problemlerinin çoklu çözüm seçenekleri arasından çeviri amacına uygun olanlarını seçebilmeli veya üretebilmelidir. Bengi-Öner de çeviri edincinin esas olduğunu, çevirmende böyle bir edinç olduktan sonra diğer bilgi ve becerileri kazanabileceğini ve eğitim kurumlarının çeviri edincini kazandırmaya odaklanması gerektiğini vurguluyor. Dolayısıyla, çeviri edincinin kazandırılması, çevirinin nasıl bir iş olduğu konusunda bilinç veya farkındalık yaratmaktan geçiyor. Böyle bir bilinç oluşmadığı takdirde; dil, kültür, konu/alan, terminoloji, teknoloji/yazılım kullanımı ve araştırma konularında verilen dersler yetersiz kalacak veya amacına ulaşmayacaktır. Bengi-Öner'in vurguladığı gibi, meslek hayatında, çevirmenin kağıt üstündeki niteliklerinden (çeviri bölümü mezunu olması, belli bir süredir çevirmenlik yapıyor oluşundan) çok böyle bir bilince sahip olması onu diğerlerinden ayıracaktır. Bu bilinç aynı zamanda çevirmenin ömür boyu öğrenmeye açık olmasını sağlar. En önemlisi de çeviri bilinci; çevirmenin çevirisini sahiplenmesini, çevirisinin arkasında durmasını yani çeviriye çevirmen/yazar imzasını atmasını sağlayacağından, onun güçlü ve sağlam bir duruş sergilemesini de beraberinde getirecektir.

3.3. Çeviri/Çevirmenlik Edincine İlişkin Çıkarımlar:

Gerek bilişsel gerekse sosyo-kültürel boyutta çeviri ve çevirmenlik edincini irdeleyen çalışmalardan çıkan ortak noktalar ile uygulama alanında incelenen kesitten çıkan görüşler değerlendirildiğinde iki temel edinç kavramına varıyoruz. Bunlardan ilki, çevirinin ne olduğu, nasıl bir iş olduğu, nasıl sorumluluklar getirdiği konusundaki bilinçlenme veya farkındalığı içeren *çeviri üst edinci*. Diğeri ise, çeviri üst-edincini kazanmış bir çevirmenin, mesleğini nasıl konumlandığıyla ilgili *çevirmenlik edincidir*.

3.3.1. Çeviri Edinci: Üst Edinç

Çeviri edinci, dil/ konu/ metin/ araştırma bilgi ve becerilerini de barındırmakla birlikte tamamen çeviriye özgü olan bir durumun farkına varılmasıyla ilişkilidir. Bu da çevirinin kültürler arasında kurulan bir iletişim etkinliği olduğunu fark etmektir. Bu çevirinin, amaçsız veya boşlukta yapılmadığı; belli bir sosyo-kültürel bağlamda, belli normlar çerçevesinde (veya bilinçli olarak normların dışına çıkarak), belli bir işlevi gerçekleştirmek üzere ve belli bir okur kitlesini dikkate alarak yapıldığı anlamına gelir. Bu yüzden de, tek bir kaynak metnin yüzlerce farklı çevirisi yapılabilir. Üstelik metin düzeyindeki seçenekler, metin birimleri düzeyinde katlanarak çoğalır. Önemli olan, hangi çevirinin amaca uygun olduğunu, hangisinin belli bir bağlamdaki iletişimi kurabileceğini belirleyebilmektir. Kaynak metin, yeniden yazılan erek metin için sadece bir çıkış noktasıdır. Bu kavrayış, kaynak metne mekanik bir sadakat anlayışını aşmak anlamına gelir. Mekanik sadakat anlayışını, sözlüklere bakarak, metnin bütünlüğüne, okunurluğuna dikkat etmeden çeviri yapmak olarak özetleyebiliriz. Böyle bir çevirinin, *google translate*'den farkı yoktur ve kaynak metne sadık olmak bir yana, metin bile değildir. Bunun farkına varan çevirmen, bilinçlenme konusunda ilk adımı atmış olur ki; bu çok büyük bir adımdır.

Bu bilinçlenme gerçekleştikten sonra, çevirmen kendisini pek çok sorumluluğun beklediğinin farkına varır. Bu sorumluluklardan en önemlileri şöyle özetlenebilir: Kaynak metni anlamak ve kendi bağlamında çözümlenmek/yorumlamak, çevirinin amacını anlamak veya belirlemek, buna göre çeviri problemlerini saptamak, çözüm seçenekleri üretmek, çözüm seçimini gerekçelendirmek, amaca uygun bir erek metin oluşturmak ve iletişim kurabilen (dili düzgün kullanan, metin türü geleneklerine uygun, hedef kitlenin anlayabileceği bir dille yazılmış) bir erek metin yazmak.

Sonuç olarak çeviri üst edinci; çevirinin doğasını yani nasıl bir etkinlik olduğunu kavramakla kazanılır. Bu da pek çok sorumluluğu beraberinde getirir. Sorumlulukların yerine getirilebilmesi için çevirmenin bazı donanımlara (bilgi ve becerilere) ihtiyacı vardır. Bunlardan en önemlileri; problem çözme ve karar verme; araştırma becerileri; metin bilgisi ve becerisi; alan/ konu bilgisi; kültür/ dil bilgisidir.

3.3.1.1. Problem Çözme Ve Karar Verme:

Problem çözme ve karar verme bir düşünme işidir. Düşünme üzerine yazılan bir ders kitabında¹¹, düşünmenin hayal kurmaktan veya önceden duyulmuş ve benimsenmiş fikirlerin tekrarlanmasından farkı ortaya konduktan sonra, düşünme *eleştirel* ve *yaratıcı* düşünme olarak ikiye ayrılır. Yaratıcı düşünme, kişinin odağını genişleterek pek çok seçeneği dikkate almasıyla ilgilidir. Eleştirel düşünme ise, odağını daraltarak, ürettiği fikirleri değerlendirmesi ve makul olanlarını belirlemesiyle ilgilidir. Çeviri bölümlerinin müfredatına düşünme üzerine bir ders eklenmesi çok yararlı olacaktır. Çünkü, çeviri problemlerine seçenekler üretip, aralarından amaca uygun olanlarını seçerken yapılan da budur. Yaratıcı düşünerek seçenekler üretilmekte, eleştirel düşünerek, amaca uygun olanlar seçilmektedir. Elbette öncelikle, çeviri problemlerine çözüm üretebilmek için, çeviri problemlerini saptayabilmek, onların çeviri problemi oluşturduğunun farkına varabilmek gerekir. Bu da, üst edinçle, yani çevirinin doğasını kavramış olmakla ilgilidir. Çeviri edincine bilişsel açıdan yaklaşan Kussmaul ve Robinson gibi araştırmacılar, çeviri eğitiminde, çeviri yaparken bilinçaltında işleyen zihinsel süreçleri, bilinç düzeyine çıkartarak fark edilmelerini sağlamak, bunlara başka yararlı zihinsel aktiviteleri eklemek ve daha sonra bunların içselleştirilmesini, yani bir bakıma otomatik hale gelmesini sağlamak gerektiğini belirtir. Bu da öğrencinin, yaptığı çeviri üzerine düşünmesi, akıl yürütmesi ve çeviri kararlarını gerekçelendirmesiyle mümkün olur. Böylece, bilinçsizce alınan kararlar bilinç düzeyinde eleştirel bir biçimde değerlendirilebilir. Eğitim süresince her çeviride tekrarlandığında, bu zihinsel süreç de içselleştirilecek ve otomatik hale gelecektir.

¹¹ Bkz. Ruggiero 2004: 2. A.B.D.'de bazı okul ve üniversitelerin müfredatında düşünme dersleri bulunmaktadır ve bu kitap da, bu derslerde okutulmak üzere yazılmış pek çok kitaptan biridir. İçinde düşünme egzersizleri yer almaktadır.

3.3.1.2. Araştırma Edinci:

Çevirmen dil, kültür, metin ve herhangi bir uzmanlık alanındaki eksikliklerini ancak araştırma becerisiyle kapatabilir. Elbette araştırma deyince ilk akla gelenler sözlük, terimce, internet, ansiklopedi ve diğer başvuru kaynakları ile koşut metinler veya uzmanlarla görüşmedir. Ancak araştırma edinci öncelikle, belli bir çeviri problemi için hangi kaynaktan araştırma yapmak gerektiğini düşünebilmekle ilgilidir. Aynı zamanda araştırma; sözlük, internet, koşut metinler gibi kaynakların koordineli kullanımınıdır; yani belli bir kaynaktan edinilen bilgi, başka kaynaklardan edinilen bilgiyle tamamlanır. Bununla birlikte araştırma sonucu, çeviri probleminin kesin sonucu değil, sadece yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerinin başlangıcıdır. Araştırmaya başlamadan önce de, metin çözümlemesi, çeviri probleminin saptanması, problem oluşturan metin biriminin bağlam içindeki işlevinin ve bu işlevin çevirinin amacına göre nasıl bir işleve dönüşeceği değerlendirilmesini içeren başka bir düşünme süreci vardır. Önemli olan bu bilinci kazandırmaktır. Tek dilli, iki dilli sözlüklerle, Türkçe sözlükle, terimcilerle, *thesaurus*'la nasıl çalışılacağı, internette nasıl araştırma yapılacağı, internetteki hangi metinlere güvenip hangilerine güvenilmeyeceği, koşut metinlerden nasıl yararlanılması gerektiğinin öğretilmesi ise teknik detaydır. Sınıfta yapılan çeşitli uygulama ve alıştırmalarla kazandırılır. Öğretmen merkezli olmayan bir sınıfta, bunların öğretmenin aktardığı ezberlenecek bilgi ve listeler değil, öğretmenin yol göstermesiyle keşfedilecek yöntemler olması hedeflenir. Araştırma edinci, ancak bu sayede ömür boyu öğrenmeye yol açabilir.

3.3.1.3. Metin Edinci:

Metin edinci çeviri üst edinciyle çok yakından bağlantılıdır. Çevirinin, başlangıç noktası kaynak metin olan yeni bir metin yazma işi olduğunun kavranmasıyla ilgilidir. Bunun için öncelikle *orijinal*'in kutsallığını, İncil çevirilerinden gelen gelenekle her söze Tanrı'nın sözü gibi davranılması alışkanlığını ortadan kaldırmak gerekir. Bu da yanlış sadakat algısıyla ilintilidir. Yanlış sadakat algısı, anlamın tek olduğu yanlışlığından kaynaklanır. Çeviri eğitiminde sadakat algısını kırmak ve

metin bilincini oluşturmak en önemli ilk adımdır. Bununla ilgili kuramsal desteği, yapısalcılık-sonrası düşüncede bulabiliriz. Çevirmenlik metin yazarlığıdır. Dolayısıyla, çeviri üst edinci, çevirmenin kendisini metin yazarı, metin danışmanı, metin işlemcisi olarak görmesini ve bunun gereklerini yerine getirmesini sağlar. Çeviri sektörü giderek teknik metin yazarlığı, yaratıcı yazarlık, metin danışmanlığı gibi işleri de kapsayacak bir sektöre dönüşecektir. Bu da gelecekte, çeviriden beklentinin kaynak metnin basit bir aktarımının çok ötesine geçeceğini sinyallerini veriyor. Ayrıca, çeviri konusunda geniş bir ufka sahip olan, metin yazarlığında ustalaşan bir çevirmen; iletişim, gazetecilik, yayıncılık, araştırma ve reklam gibi sektörlerde de kendisine kolaylıkla yer bulabilir. Çevirisini müşteriden aldığı veya sorduğu sorularla ortaya çıkardığı *brief'e* göre şekillendirebilen bir çevirmen, bir kaynak metin olmadan da, aldığı *brief'e* göre metin yazabilir. Reklam ajanslarındaki metin yazarları da böyle çalışır, teknik yazarlar da. Bir ürünün kullanım kılavuzunu belli bir kaynak metinden çevirmekle, kaynak metin olmadan yazmak aynı şeydir. Her ikisi de, ürünü çok iyi anlamayı, üreticisi/satıcısından *brief* almayı, terminolojisini öğrenmeyi ve koşut metinlerden yararlanarak kullanım kılavuzu geleneklerine göre metin yazmayı gerektirir. Sonuç olarak, metin yazmayı bilmek, çevirmenin metin ustalığı gerektiren pek çok meslekte başarılı olmasını sağlayacaktır.

Çevirmenlikte metin edinci iki yönlüdür; hem metin anlama/yorumlama ve çözümlemeyi, hem de metin yazmayı içerir. Çevirmen her iki dildeki metin türleri ve geleneklerini bilmeli veya bilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır (ki; araştırabilsin). İki dilde de okunaklı ve anlaşılabilir metinler üretebilmelidir. Çeviri bölümlerinde, yabancı dillerin yanısıra Türkçe dersleri de önemlidir. Çevirmenin kendisini sözlü ve yazılı iyi ifade edebilmesi çok önemli bir beceridir. Lise yılları boyunca test çözmekle uğraşan öğrencilerin ne yazık ki, her iki dildeki yazılı ve sözlü ifade becerileri çok az gelişmiş oluyor. Bu eksikliklerini yalnızca derslerle kapatmaları mümkün değil; bu nedenle bol bol okumaya teşvik edilmeleri gerekiyor.

3.3.1.4. Alan/ Konu Edinci:

Turgay Kurultay (1997) alan/ konu edincini, çeviri üst edinciyle birleştirerek şöyle bir tanıma ulaşır: Çevirmen hangi alanda iletişimi sağlayabiliyor ve metnin

sorumluluğunu üstlenebiliyorsa, o alanda çeviri edincine sahip demektir. Niklas Luhmann'ın dizge kuramını çeviri üzerinden düşünen Hermans (2007), çevirmenin farklı uzmanlık alanlarıyla etkileşime giren ve başarılı bir biçimde iletişim kurabilen bir uzman olduğuna dikkat çeker. Belli bir uzmanlık alanındaki metnin sorumluluğunu alabilmek veya o alanda başarılı bir biçimde iletişim kurabilmek için, o alanın Luhmann'ın terimiyle *iletişimlerini*, yani metinlerini anlamak gerekir. Alan bilgisindeki eksiklik araştırmayla kapatılabilir ama araştırma yapabilmek için de, o alanda bir miktar bilgi birikimine sahip olmak gerekir. Uzmanlık çevirilerini, terimcelere bakarak, hatta koşut metinlerden yararlanarak yapmak bile mümkün olmayabilir. Elbette ideal durum, bir veya birkaç alanda uzmanlaşmaktır ama özellikle çevirmenliğin ilk yıllarında bu pek olası değil; yeni çevirmenlerin sadece uzmanlık alanındaki çevirileri kabul edip, diğerlerini reddetmek gibi bir lüksü olmuyor. Bu nedenle çevirmenin aşına olmadığı alanlarda, çeviriye başlamadan önce bir miktar okuma yapması, yani ders çalışması gerekir. Okumanın dikkatlice oluşturulmuş bir içeriği olmalıdır. Çevrilecek metnin odağına, ele aldığı konulara göre daraltılmış bir okuma olmalıdır bu. Hem çevrilecek metinle uyumlu (*relevant*), hem de daraltılmış olmalıdır, çünkü meslek hayatında çevirmen her konuya, her çeviriye uzun bir süre ayırırsa çeviri yaparak hayatını kazanamaz. Öğrenciler ilk başlarda böyle bir okumanın içeriğini oluştururken, internette karşlarına her çıkan metni, hatta ilk çıkan metni ciddiye alıyor ve bu okumadan bir verim sağlayamıyorlar. Araştırma edincinin gelişmesiyle, hem metin-içi hem de metin-dışı verilerden koordineli bir biçimde yararlanmak mümkün oluyor. Metnin bağlamı içinde, terimlerin kavramların anlam ilişkisi çözümleniyor, bunları daha iyi anlayabilmek için yan metinlerden okuma yapılıyor, gerekirse uzmanlara danışılıyor, koşut metinlerden metin gelenekleri ve terminoloji için yararlanılıyor ve elbette iyi bir metin yazarlığıyla erek metin oluşturuluyor. Genellikle düşünülünün aksine, çevirmen belli bir uzmanlık alanında, o alanın uzmanından çok daha nitelikli bir çeviri ortaya koyabilir. Alanın uzmanı konuyu çevirmenden daha iyi bilebilir ama çevirmen araştırma yapmayı bilen, doğru iletişimi kurabilen iyi bir metin yazarıdır. Bir alanda düşünebilmek ve fikir üretebilmekle, o alanın bilgilerini çeşitli okur kitlelerine göre düzenleyip, iletişim kurabilmek ayrı şeylerdir.

3.3.1.5. Dil/ Kültür Bilgisi:

Yukarıda görüşlerine yer verilen çeviribilimcilerin hepsi, çevirmenlik için dil/kültür edincinin şart olmakla birlikte yeterli olmadığını belirtir. Çeviri üst edinci oluşmadan dil/ kültür bilgisi yetmeyecektir. Akbulut, çeviribilim dışındaki *doğal çevirmen* kavramının karşısına çeviribilim içindeki *uzman çevirmen* kavramını koyarak, bu konuyu gayet net bir biçimde tanımlamıştır. Dil/kültür edinci yerine dil/kültür bilgisi başlık olarak tercih edilmiştir çünkü dil edinci kavramı, Noam Chomsky'nin *competence* (edinç) ve *performance* (edim) ayrımından çıkan, dilbilimcilerin üzerinde çalıştığı daha geniş bir kavramdır. Dil bilgisi, sözlü ve yazılı olarak kendini iyi ifade edebilmenin, iyi bir metin yazarı olmanın ön koşuludur. Çeviri bölümlerine gelen öğrenci profili düşünüldüğünde; öğrencinin kendi gayreti olmazsa, bu konuda dört yıl içinde bir mucize yaratmak mümkün değildir. Bu da yalnızca çeviri bölümlerine özgü bir sorun değil, Türkiye'nin eğitim gerçeğidir. Aynı şey kültür bilgisi için de geçerlidir.

Kültür edinci tanımlanamaz bir olgudur. Kültür edincini, 'iki kültürü de iyi bilmek' olarak tanımlamak mümkün değildir. *Yüksek* kültür ile *alçak* kültür ayrımının ortadan kalktığı, *pop kültür* (veya *post-kültür*) çağında, kültürel birikim veya genel kültür sahibi olmak ne anlama gelir? Klasik müziği bilmekle pop müziği bilmek arasındaki fark nedir? Bir çeviri eğitmeninin bildiklerini öğrenciler bilmeyebilir ama eğitmende onların bildiği bazı şeyleri bilmeyecektir. Öte yandan, kültürün homojen olmadığı düşünülürse, bir kültürü iyi bilmek ne demektir? Sözelimi Kelly, kültürel ve kültürlerarası edincin, sadece kültürlerle ilgili ansiklopedik bilgilerden oluşmadığını, aynı zamanda kültürlerdeki değerler, mitler, algılar, inanç ve davranışları da içerdiğini belirtiyor. Bu anlamda, İstanbul'da doğmuş büyümüş bir çevirmenin Türk kültürünü bildiğinden söz edilebilir mi? Veya İstanbul'daki bir çevirmenle Kars'taki bir çevirmenin Türk kültürüne dair bildikleri aynı mıdır? Sınırların kalktığı küresel çağda, kültüre özgülük ne anlama gelir? Öğrencilerle çalışılan metinlerde, kültüre-özgü çeviri problemlerini saptarken, Anglo-Amerikan kültürüne özgü çoğu unsur, aslında kültüre-özgü problem bile oluşturmaz. Örneğin, *Halloween*, üzerine çok kafa yormadan *Cadılar Bayramı* olarak çevirebileceğimiz (ve başka da açıklama gerektirmeyen) bir kültürel unsurken;

Hidrellez'i kültüre-özgü bir çeviri problemi olarak ele alıp, üzerine kafa yoruyor, çeşitli çeviri stratejileri geliştiriyoruz. Kültürel unsur kavramı, baskın olan kültürlerle olmayan kültürlere göre farklı boyutlar kazanıyor; çeviri stratejilerinde *yerlileştirme/yabancılaştırma* gibi ayrımlar ortadan kalkıyor. Sonuç olarak, 'çevirmenin iki kültürü de iyi bilmesi gerekir' söyleminin içi boştur ya da bu söylemin içi çeşitli şekillerde doldurulabilir. Dolayısıyla, belki de kültür edinci, Ammann (2009)'ın belirttiği gibi ancak, kültürün algılama üzerindeki etkisi konusunda bilinçlenme olarak açıklanabilir. Aynı zamanda, sürekli bilgilenme, öğrenme gereksinimi konusundaki farkındalıktır.

3.3.2. Çevirmenlik Edinci: Çevirmen Duruşu:

Bugünün şartlarında, çevirmenlik mesleği, doktorluk veya avukatlıkta olduğu gibi otomatik olarak uzman kabul edilen, uzmanlara gösterilen saygıyı gören bir meslek değil. Bu yüzden de, çevirmenin mesleğini kafasında nasıl konumlandığı büyük önem taşıyor. Kendisine güven duyulması, bir uzman gibi danışılması da mümkün, sadece kağıt işlerini gören bir kâtip, bir sekreter gibi görülmesi de. İnce ve Bengi-Öner (2009, 17) uygulamalı meslekler açısından şöyle bir değerlendirme yapar: "Herkes terzi, marangoz, duvarcı olabilir ama malzemesini iyi tanıyanların, yaptığı iş üzerinde düşünenlerin, işin doğasını kavrayanların ötekilerden farklı ve yaratıcı olacağı muhakkaktır". Buna benzer başka bir benzetme yapılacak olursa: Herkes yemek yapabilir ama bu konuya ilgisi olan, bu konuda araştırma yapan, malzemelerini iyi tanıyan ve yemek yapma işi üzerine düşünenler şef olur. Sonuçta, kişinin mesleği üzerine düşünmesi ve onu kafasında nasıl konumlandığı hem yaptığı işin niteliğini, hem de başkaları tarafından nasıl algılandığını belirler. Rakefet Sela-Sheffy'nin İsrail'li çevirmenlerin kendilerini ve mesleklerini topluma sunuş söylemlerini incelediği araştırması bu anlamda ilginçtir. Sela-Sheffy (2008) 1980'li yılların başından 2004'e değin yazılı basında çıkan, çevirmenlerle ilgili makale, söyleşi, eleştiri, anket ve diğer yazıları inceler. Onun araştırmasına göre, çevirmenlerin mesleklerini konumlandırmasına dair üç temel toplumsal imge şöyledir: 1) İsrail dil ve kültürünün gözeticisi olan çevirmen, 2) Yabancı kültürlerin elçisi ve bir yenilikçi olan çevirmen, ve 3) Kendine özgü bir sanatçı olan çevirmen (Sela-Sheffy, 2008, 612-614). Bu üç güçlü ve saygın konum da, çevirmenlerin

mesleklerini konumlandırması sonucu, toplumda yaratılan çevirmenlik mesleğine ait imgelerdir.

Çevirmen duruşu, kişinin yaptığı işi/mesleğini kafasında nasıl konumlandığı ile ilgili bir duruştur. ‘Kaynak metinde öyle yazıyordu o yüzden öyle çevirdim’ veya ‘sözlükte öyle yazıyordu’ diyerek kazanılacak bir duruş değildir. Yukarıda yer verilen araştırmalarda çevirmenin özgüveni konusu vurgulanmaktadır. Çevirmen duruşu için esas olanın; özgüven ve özsaygının yanısıra, yaptığı işe duyulan saygı olduğunu söylenebilir. Bunu kazanmak için, yanlış sadakat algısından ve kaynak metnin boyunduruğundan kurtulmak ve çevirinin iletişim kurmak için yeniden yazılan bir metin olduğunu kavramak; yani çeviri üst edincine sahip olmak gerekir. Çeviri üst edincini kazanan bir çevirmen, dil/kültür, alan bilgisi ile metin, araştırma, problem çözme ve karar verme becerilerini doğru iletişimi kurabilen bir metin yazmak için işe yarar hale getirmiş olacaktır. Neyi neden yaptığı konusunda bilinçli olan bir çevirmen aynı zamanda özgüveni olan bir çevirmendir. Bu sayede çevirmenlik mesleğini bir uzman hatta bir danışman olarak yerine getirebilir ve diğer bilgi ve becerileri olsa bile çeviri üst edincine sahip olmayan çevirmenler arasından sıyrılabılır. Yaptığı işin sorumluluğunu alarak, çeviri kararlarını kendisine açıklayabilen bir çevirmen, mesleki ilişkide bulunduğu kişilere/işverene de gerekli açıklamaları yapabilir. Kendine duyduğu güven ve yaptığı işe hâkimiyeti, işverenlerinin de ona güven ve saygı duymasını sağlayacaktır.

ÇEVİRİ EĞİTİMİ METODOLOJİSİ (TOPLUMSAL OLUŞUMCU YAKLAŞIM)

4.1. Giriş: Toplumsal Gerçekçi Yaklaşım İle Kıyaslama

Bu tez çalışmasında, çeviri eğitiminde ‘ne öğretilmeli’ sorusunun düşünsel temelleri yapısalcılık-sonrası düşüncede aranmıştır (bkz. İkinci Bölüm). ‘Nasıl öğretilmeli’ sorusunun cevabı içinse yapısalcılık-sonrası düşünceyle uyumlu olan toplumsal oluşumcu yaklaşıma başvurulmuştur. Bu bölümde Don Kiraly’nin çeviri eğitimine uyarladığı toplumsal oluşumcu yaklaşım ana hatlarıyla açıklanacaktır. Toplumsal oluşumcu yaklaşımın ana ilkeleri beşinci bölümde yer alan çeviriye giriş dersi uygulamalarında yol gösterici olmuştur. Ancak öncelikle, toplumsal oluşumcu yaklaşım ile toplumsal gerçekçi yaklaşımın giriş niteliğindeki bir kıyaslamasına yer verilmektedir.

Toplumsal oluşumcu yaklaşım, eğiticinin bilginin tek sahibi olmadığını, bilginin sınıfta öğrencilerle birlikte kolektif olarak oluşturulduğunu savunur; dolayısıyla da, eğiticinin ‘aktarımcı’ rolünü reddeder. Toplumsal oluşumcu bakış açısı, ‘nesnelci epistemoloji’ye (*positivist epistemology*) karşıdır. Dış dünyanın zihinden bağımsız, herkes için aynı ‘gerçeklik’ olduğu görüşüne karşı çıkar (Kiraly, 2000, 15-16). Michael F.D. Young (2008)’in toplumsal oluşumcu yaklaşıma karşılık olarak önerdiği ‘toplumsal gerçekçi yaklaşım’da ise ‘bilgi’nin öneminin göz ardı edilemeyeceği vurgulanır. Young (2008: xi)’a göre, bilgi hem toplumsal hem de gerçekçidir Toplumsaldır çünkü bilgiyi toplumdaki eyleyiciler üretir; gerçekçidir çünkü bilgi “bilenlerin eylemlerine indirgenemez”, yani bağlam dışıdır (Young, 2008, 3). Young bu anlamda Foucault ve Lyotard gibi yapısalcılık-sonrası düşünürlerden ayrılır. Young (2008, 3)’a göre, onlar bilgi veya gerçeğin toplumdaki baskın çevrelerin bakış açılarından başka bir şey olmadığı görüşündeydi. Young (2008, 9) ise bilim dallarındaki bilginin, “uzman topluluklarının fikir ve uygulamalarıyla oluşturulduğunu” savunur. Ona göre, bilgi belli uzmanlık alanlarında çalışanların araştırmaları, uygulamaları ve kendi aralarındaki görüş

alışverişleri, tartışmaları sonucunda ortaya çıkar ve gelişir (Young, 2008, 40). Öyleyse, Young'a göre 'bilgi', özellikle de okul müfredatlarında yer alması gereken bilgi, geleneksel bilim dallarının uzmanlık alanları dahilinde yıllar içinde oluşturulmuş, geliştirilmiş bilgidir. Kiraly de benzer biçimde, geleneğin, geçmiş deneyimlerin, eğitim sürecinde aktarılmasının gerekli olduğunu kabul eder. Ancak öğrencileri ömür boyu öğrenmeye hazırlamak, yeni durumlara, yeni taleplere ayak uydurmalarını sağlamak için güçlendirmek gerektiğini vurgular (Kiraly, 2000, 26). Kısacası, eğitimin öğrencileri tamamen başkası tarafından aktarılacak bilgiye bağımlı hale getirmesindenense; bilgi oluşumuna katkıda bulunmayı, bilginin sorumluluğunu almayı sağlayan bir eğitim ortamının, öğrenmenin okul bittikten sonra da devam etmesine katkıda bulunacağını savunur.

Buradan toplumsal oluşumcu yaklaşıma karşı toplumsal gerçekçi yaklaşımı öneren Young'ın görüşleriyle karşıtlık içermediği sonucunu çıkarılabilir. Olsa olsa Young toplumsal oluşumcu yaklaşımın en radikal haline veya fikirlerine eleştiri getirmektedir. Kaldı ki, Young'ın görüşlerinin temelinde Vygotsky'nin fikirlerinin bulunması gibi, toplumsal oluşumcu yaklaşım da Vygotsky'nin öğrenmeyle ilgili *zone of proximal development* görüşünü içerir. Kısaca değinilecek olursa, *zone of proximal development*, öğrenme sırasında oluşur; çocuk çevresiyle etkileşim halindeyken içsel gelişim süreçleri harekete geçer. İçsel gelişim süreçleri öğrenmenin gerisinde kalır, bu da öğrenme ve ilerleme için bir alan açar, öğrenme fırsatı yaratır (Kiraly, 2000, 40). Şöyle yorumlanabilir: Yeni bilgiyle karşılaşan öğrencinin içsel gelişim süreçleri devreye girer, yeni bilgiyi kendi bildikleriyle tartar, bu sayede yeni bilgiye alan açar ve içselleştirme veya kendi anlam süzgecinden geçirme yoluyla öğrenme gerçekleşmiş olur. Toplumsal oluşumcu yaklaşım aynı zamanda, anlamın diyalog halinde üretildiği konusunda Bakhtin'in görüşüne dayanarak, öğrenmenin de 'diyalog' yani etkileşim halinde gerçekleştiğini savunur (Kiraly, 2000, 26).

Young toplumsal gerçekçi kuramını Fransız sosyolog Émile Durkheim ile Rus psikolog Lev Vygotsky'nin görüşlerine dayandırır. Durkheim gündelik bilgi ile kutsal bilgi arasında bir ayrım yapar. Durkheim gündelik yaşamın, dini ya da bilimsel, yalnızca kuramsal bilgiye dayandırılmayacağını; öte yandan düşüncenin yalnızca gündelik bilgiyle sınırlı olduğu takdirde dünyayı çok sınırlı bir biçimde anlamlandırabileceğini vurgular (Young, 2008, 42). Ancak birini diğerinden üstün tutmaz, her ikisine de ihtiyaç olduğunu belirtir. Vygotsky de gündelik ve bilimsel

bilgi arasında bir ayrım gözetir. O gündelik kavramların çok sınırlı olduğunu, öğrenmenin bilimsel bilginin öğretilmesinden ayrılamayacağını vurgular (Young 2008, 51-52). Bilginin ne olduğu konusundaki epistemolojik bir tartışma bu tez çalışmasının kapsam ve niyetlerini aşmaktadır. Bu nedenle, Young'ın Durkheim ve Vygotsky'e dayandırdığı bilgi kavramına burada kısaca değinilecektir.

Young bilgi kavramını devletlerin eğitim politikaları ve müfredat programlarıyla ilişkilendirir. Son yıllarda gerek küreselleşen ekonominin acil ihtiyaçları gerekse postmodern ve yapısalcılık-sonrası düşüncenin etkisiyle, okul müfredatlarına gündelik kavramların ve öğrencinin önceki deneyimlerinin daha fazla katılması eğitimciler tarafından giderek benimsenen bir görüş olmaya devam etmektedir (Young, 2008, 52). Bu sayede hem yeni bilgi üretiminin hızlandırılacağı hem de kuram ile uygulama arasındaki ayrılığın aşılacağı düşünülmektedir (Young, 2008, 64). Young (2008, 63)'a göre, müfredat programları uzman topluluklarının birikiminden doğan bilgiye (konulara, alanlara, disiplinlere) kendi başlarına bir kategori olarak mutlaka yer vermelidir.

Bir meslek olarak öğretilen çeviri açısından düşünüldüğünde bu görüşün doğruluğu yadsınamaz. Çeviri neredeyse tarihin başlangıcından bu yana pratikte yapılagelen bir uğraştır. Çeviri eğitimi ve çeviribilim dalı ise oldukça yenidir. Bununla birlikte, çeviribilimcilerin kendi uzman topluluğu içinde yaptığı çalışma ve araştırmalardan çıkan çeviriye ilişkin bilgi ve kavrayışlar, toplumdaki pratikten çıkan bilgiyi epeyce geride bırakmıştır. Birçok çeviribilimci kuram ile uygulama arasındaki ayrılığı sıklıkla dile getirmektedir (Örneğin bkz. Rosemary Arrojo, 1998). Bu nedenle çeviri eğitiminde yalnızca toplumsal eyleycilerin bilgisine güvenilemez. Hatta toplumda çevirinin yalnızca tanımlanamayan bir 'sadakat' kavramıyla ilişkilendirilen bir etkinlik olarak düşünülmesi, çeviri eğitiminde yol kat edebilmek için mutlaka kırılması ve sökülmesi gereken bir kavrayıştır. Çünkü çevirmen adayı aynı anlayışla çeviri yapmaya devam ederek çeviri yapmayı öğrenemez. Dolayısıyla çeviri eğitiminde, uzmanlık alanından çıkan 'bilgi'nin mutlaka yer alması gerektiği aşikârdır.

Bununla birlikte, çeviribilim alanındaki bilgi, matematik veya fizik gibi fen bilimleri alanlarında olduğu gibi formüller ve kurallar/yasalardan ibaret değildir. Hatta sözgelimi, sosyal bilimler alanındaki sosyoloji alanında olduğu gibi, yöntemlerin bile olduğu söylenemez. Biraz daha açmak gerekirse, örneğin

sosyolojide saha çalışmasının, *kalitatif* veya *kantitatif* araştırma yapmanın yöntemleri vardır ama çeviribilimde çeviri yapmanın yöntemleri yoktur. Yukarıda da belirttiğim gibi, modern çeviribilim çevirinin doğası üzerine düşünceler ile kavrayışlardan ibarettir. Dolayısıyla, çeviri eğitiminde çeviribilimdeki bilgi birikiminden yararlanmak, alandaki kavrayışlardan yararlanmak anlamına gelir. Bu nedenle, toplumsal oluşumcu yaklaşım, ezberlenecek bilgi aktarımı üzerine kurulmadığı; öğrencinin kendi deneyimlerini de hesaba katarak, yaptığı iş üzerine kafa yorarak, çeviribilimdeki kavrayışları içselleştirmesi üzerine kurulu olduğu için özellikle çeviri eğitimi açısından uygundur. Kiraly'nin çevirinin 'nasıl öğretileceği' konusundaki toplumsal oluşumcu yaklaşımı, bu çalışmada aşağıda ele alınan yönleriyle benimsenmiştir.

4.2. Mesleki Öz Algısı¹²:

Don Kiraly, çeviribilimde son yıllardaki gelişmelerle birlikte, çevirmenin mesleki etkinliklerinin artık sosyal süreçler ve kültürlerarası iletişim açısından değerlendirilmeye başladığını belirtir. Çevirmen artık uzman bir metin yorumcusu ve bir iletişim uzmanı olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak, çevirmenin de bu konuda bilinçlenmesi, sorumluluk alması ve 'mesleki öz kimliğini' (*professional self-concept*) geliştirmesi gerekir (Kiraly, 2000, 12-13).

Mesleki öz algısı; kişinin yaptığı mesleği kendi zihninde nasıl yorumladığı, nasıl tanımladığı, mesleğini nasıl konumlandığıyla ilgili bir öz imge olarak yorumlanabilir. Sözgelimi, çevirme uğraşını kaynak metne 'bağlı kalarak' kaynak metni eksiksiz bir biçimde aktarmak olarak tanımlayan biri kendi mesleğini de zihninde bu tanıma göre konumlandıracaktır: dikte edilenleri olduğu gibi kağıda döken bir sekreterin yaptığı işe benzer bir uğraş. Oysa ikinci ve üçüncü bölümlerde ele alınan çeviribilimdeki anlayışa göre; çeviri doğru (bağlama uygun) iletişimi kurmak için yeni bir metin oluşturmak, metni yeniden yazmaktır. Kişi böyle bir tanımlı benimsediğinde veya içselleştirdiğinde, mesleki öz kimliğinin sekreterliğe

¹² *Professional self-concept* kavramının karşılığı olarak "mesleki öz algısı" sözcüğünü öneren Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar'a teşekkür ederim.

yakın bir uğraş olmayacağı açıktır. Yaptığı işin sorumluluğunu alan çevirmenin de bu ikinci tanımı benimseyen çevirmen olacağı açıktır. Üçüncü bölümde çevirmenlik edincini açıklarken bu kısaca ‘çevirmen duruşu’ olarak tanımlanmıştır.

Kiraly (2000, 15) bu noktadan hareketle öğretmen-merkezli çeviri sınıfının mesleki öz kimliğin oluşması için elverişli bir ortam olmadığını vurgular. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu söyleyen bir öğretmen/eğitmenin bulunduğu çeviri sınıfında çevirmen adayının yaptığı işle ilgili sorumluluk alması beklenemez.

4.3. Paylaşımçı Öğrenme:

Kiraly (2000, 17), önceleri çevirmenin işinin metni aktarmak olduğu düşünülürdüğü gibi, çeviri eğitmeninin işinin de bilgiyi aktarmak olarak görüldüğünü belirtir. Çeviribilimde, çeviri ve özellikle de çevirmenlik edincinin yeniden tanımlanmasıyla (bkz. üçüncü bölüm), çeviri eğitiminin de nasıl olması gerektiği üzerine yeniden düşünmek gerekir. Kiraly (2000: 26), çeviribilimde, ‘anlam üretimi’ baskın paradigma olmasına rağmen, bunun çeviri eğitimine henüz tam olarak yansımadağının altını çizer. Kiraly (2000, 17-18) çeviri eğitimini toplumsal oluşumcu yaklaşıma göre şöyle tanımlar: Öğrencinin güçlendirilmesine (*empowerment*) dayanan dinamik ve interaktif bir süreçtir. Öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu almaya teşvik edilir. Öğrenci bir çevirmen gibi düşünüp, bir çevirmen gibi davranmaya başladığında, çevirmen olur ilkesini benimser.

Öğretmen-merkezli eğitim öğrencilerin yaratıcılığını, sorumluluk duygusunu ve mesleki öz kimliğini felce uğratar (Kiraly, 2000, 19). Oysa öğrencinin güçlendirilmesi yaratıcılığının, sorumluluk duygusunun artırılması ve mesleki öz kimliğinin oluşturulmasıyla ilgilidir. Öğrencinin güçlendirilmesi, ikinci bölümde yer verdiğimiz Maria Tymoczko’nun toplumda çevirmenin güçlenmesiyle ilgili fikirleriyle de uyumludur. Tymoczko (2007)’nin belirttiği gibi, toplumda çevirmenin ideolojik ve kültürel bir eyleyici ve anlam üreticisi olarak görülmesi için, öncelikle çevirmenin kendisinin mesleğini böyle konumlandırması ve mesleğini bu bilinçle icra etmesi gerekir. Dolayısıyla çeviri eğitiminde çevirmen adayının böyle bir bilinç ve böyle bir mesleki öz algısı kazanması gerekir.

Kiraly (2000, 37)'nin önerdiği paylaşımcı öğrenme yöntemi (*collaborative learning*), gerçek hayattaki çeviri projelerinin karmaşıklığını yansıtan çeviri görevlerinin grup halinde yapılmasını içerir. Böylece öğrenciler birlikte anlam üretirken, bu anlamları da bireysel olarak içselleştirirler (Kiraly, 2000, 36). Gerçek hayattaki çeviri projelerine benzer çeviri görevleri, yapılan işin bütünlüklü, anlamlı ve amaçlı olmasını; aynı zamanda öğrencinin kültürün veya toplumun çeviri pratikleriyle karşılaşmasını sağlar (Kiraly, 2000, 43). Bu da öğrencilerin toplumdaki çeviri normları ve toplumun çeviriden beklentileri üzerine düşünmesini, kendi düşünme süzgecinden geçirmesini sağlar. Elbette toplumdaki çeviri normlarının homojen olmadığı, farklı çeviri işverenlerinin farklı beklentiler içinde bulunacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, üçüncü bölümde yalnızca çeviri işletmeleri dikkate alınmıştır çünkü üniversitede çeviri eğitimi gören bir çeviri adayının, çeviri ve çevirmene karşı kayıtsız bir tutum içinde olan ve belli bir kalite anlayışıyla hareket etmeyen çeviri işverenleriyle çalışması uygun değildir. Grup çalışması ise, etkileşim halinde çalışmayı ve öğrencinin grup içinde belli sorumluluklar almasını beraberinde getirir. Çeviri projesinin ne ölçüde başarılı olduğunun grup içinde değerlendirilmesi her grup üyesinin bireysel olarak eksikliklerini ve gelişim alanlarını saptamasını sağlar (Kiraly, 2000, 37). Bu da öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasına yol açacaktır (Kiraly, 2000, 38). Öte yandan etkileşim halinde çalışmak, yalnızca öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi akışı olmasını engeller (Kiraly, 2000, 39). Kiraly, öğretmenin rolünü, anne-çocuk veya usta-çırak ilişkilerindeki rehberliğe benzetir. Öğrencinin ihtiyacı olduğu ölçüde, öğretmen yaptığı işte ona yardımcı olur, öğrencinin yetkinliği arttıkça yardıma ihtiyacı da azalır (Kiraly, 2000, 40). Kiraly bunu inşaat halindeki binaların çevresine kurulan iskele sistemine benzetir.

4.4. İskele Kurma:

Kiraly (2000, 45) 'iskele' yöntemini (*scaffolding*); öğrenciler zihinsel modellerini paylaşımcı öğrenme yöntemiyle oluştururken, öğretmenin sunduğu destek olarak tanımlar. Buradaki ilk aşama, bir uzman tarafından yapılan işin gözlemlenmesidir. İkinci aşamada öğrenci gerçek hayattakine benzer bir çeviri görevini yaparken, öğretmen ona rehberlik yapar, yardımcı olur (Kiraly, 2000, 47). İskele sisteminin,

geleneksel eğitimdeki yöntemden farkı şudur: Geleneksel eğitimde, öğretilecek konu önceden öğretmenin tasarladığı şekilde basitten karmaşığa giden bir sıralamayla öğrenciye aktarılır (Kiraly, 2000, 43). İskele sisteminde ise, çeviri görevleri öğretmenin tasarladığı biçimiyle basitten karmaşığa gidecek biçimde sıralanmaz; öğrenciye gerçek hayattakine benzer, yani bütünlüklü, anlamlı ve amaçlı çeviri görevleri verilir ve öğrencinin yetkinliği arttıkça öğretmenin desteği azalır. Yani öğretmen, yapım aşamasındaki çeviri edincinin çevresine kurduğu ‘iskeleyi’, edinç geliştikçe yavaş yavaş söker.

Bu tez çalışmasının odak noktası çeviriye giriş dersidir. Bu nedenle yalnızca çeviriye giriş dersindeki uygulamalara yer verilmiştir. Ancak iskele yöntemini dört yıllık çeviri eğitimi bağlamında düşünmeliyiz. Özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarla yapılan çeviri atölyelerinde, öğretmen desteğinin yavaş yavaş azaltıldığı bu modeli uygulamak mümkündür. Çeviri atölyesi şeklinde yapılan dersler; çeviri kararlarının etkileşim halinde, ‘paylaşımçı öğrenme’ yöntemiyle tartışılması, çevrilecek metinlerin her hafta bir öğrenci veya öğrenci grubunun ilgi alanından, öğrenciler tarafından seçilmesi, o alanla ilgili bilgilendirmenin yine öğrencilerin kendisi tarafından yapılması ve hatta tartışma yönetiminin de öğrencilere bırakılması gibi temel unsurları içerir.

4.5. Çeviri Atölyesinde Toplumsal Oluşumcu İlkeler:

Kiraly (2000) toplumsal oluşumcu yaklaşımın önemli unsurlarından birinin sınıf formatı olduğunu belirtir ve ‘atölye’ formatını önerir. Atölye formatı katılımcıların, ‘gerçek’ bir çeviri görevini yerine getirirken (‘bilen’ birinden öğrendiği değil) birlikte öğrendiği bir ortamdır. Bu sayede katılımcılar kendi çıkarımlarını oluşturabilirler (Kiraly, 2000, 62-63). Burada kastedilen, dersi öğretmenin tasarladığı şekliyle parça parça işlemek yerine, çeviri görevini bir bütün olarak ele almak ve görev hangi çalışmaları içeriyorsa, o çalışmaları yaparken, öğrencilerin kendi deneyimlerinden öğrenmesidir. Sözelimi, sözlüklerin nasıl kullanılacağını göstermek için bir ders planlamak yerine, ‘gerçek’ çeviri görevi sırasında sözlük kullanılırken, öğrencilerin sözlüğü nasıl işe yarar hale getireceklerini kendi deneyimlerinden öğrenmeleridir.

Burada öğretmen her şeyi bilen bir otorite konumunda değildir. Ona düşen görev, sorgulamak, grup üyeleri arasındaki etkileşimi sağlamak, özetlemek ve gerekirse öne sürülen savları başka bir şekilde yeniden ifade etmektir. Elbette çeviri eğitmeni profesyonel çevirmen ve çeviribilimciler grubunun bir üyesi olarak, uzmanlık alanının bilgisini ve söylemini bu tartışmalara taşıyacaktır (Király, 2000, 63). Dolayısıyla, Király'nin çeviri eğitmeninin, çeviri uzmanlık alanından gelmesi ve uzmanlık bilgisini sınıfa taşıması gerektiğini düşündüğü açıktır. Aslında Király (2000, 63) çeviri eğitmeninin, “öğrencilerin katılmayı arzu ettikleri topluluğun bir üyesi” olduğunu belirtir. Ancak ideal durum çeviri eğitmeninin hem çeviribilimci hem de çevirmen olmasıdır. Çeviribilimci olmasa bile, en azından bir çevirmen olarak çeviribilimdeki bilgi birikiminden haberdar olmalıdır. Bu görüş, eğitimde bilginin yadsınamaz önemini vurgulayan toplumsal gerçekçi yaklaşımla da uyumludur. Aksi takdirde, çeviribilimdeki bilgi birikiminden haberdar olmayan çevirmenlerin yazdıkları önsözler veya fikir beyanlarında gördüğümüz gibi, çeviri eğitiminde de ‘sadakat’ tuzağına düşülür. Oysa profesyonel çevirmen sadakat ilkesiyle çeviri yaptığını düşündüğünde bile, aslında çevirisine her zaman ideolojik veya işlevsel (çeviri amacına uygun) unsurlar dahil olur ama bunların farkında olmayabilir. Bu noktadan bir yere varılamaz; yalnızca, bilgi içermeyen toplumsal söylem çeviri sınıfında da yeniden üretilmiş olur.

Toplumsal oluşumcu yaklaşımla şekillenen öğrenme ortamında öğrenciler, mevcut bilgilerini gözden geçirme, düzeltme, geliştirme ve genişletme fırsatını bulur; uzman çevirmenler gibi düşünme ve çalışma konusunda yol kat etmiş olurlar (Király, 2000, 63-64). Nasıl öğreneceklerini öğrenir, pasif bir biçimde öğretmenden gelen bilgiyi hazmetmeye/özümsemeye çalışma alışkanlıklarından kurtulmuş olurlar (Király, 2000, 65).

Atölye formatında ‘gerçek’ çeviri görevleri önemli bir yer tutar. Király, bir işveren tarafından verilmiş ve belli bir zaman limiti olan gerçek bir çeviri projesinin, çeviri sınıfında yapılmasının ideal durum olduğunu belirtir. Burada esas olan, öğrencilerin ‘gerçek dünyadan’ (çeviri sektöründen) geribildirim almasıdır (Király, 2000, 66). Bunu, kitabının altıncı bölümünde kendi çeviri projesi atölyesinde yaptıkları çalışmalarla örneklendirir. Király (2000, 66) çoğu zaman kendisine verilen çeviri işlerini öğrencileriyle paylaştığını; işverenlerin, çevirinin kalitesinden kendisinin sorumlu olması koşuluyla bu durumu kabul ettiklerini; ancak kendisinin

de mükemmel bir iş çıkarma sorumluluğunu öğrencilere yüklediğini belirtir. Kiraly böyle ideal bir durumun her zaman yaratılamayacağını farkındadır. O zaman da, sınıfta ‘gerçekçi’ çeviri projelerine yer verilmelidir (Kiraly, 2000, 65-66). Gerçekçi çeviri projesini, Vermeer’in *skopos* kuramına dayanarak, gerçekçi bir amacı olan çeviri projesi olarak tanımlayabiliriz. Sözelimi, Amerika’lı bir pop yıldızıyla yapılan bir röportajın, belli bir müzik dergisinde yayınlanmak üzere İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gerçekçi bir çeviri projesidir. Teknolojik bir buluşun, bilim ve teknoloji dergisinde yayınlanmak üzere, İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gerçekçi bir çeviri projesidir. Ancak buluşu yapan kişi bir Türk ise, çevirinin Türkçeden İngilizceye çevrilmesi gerekir; aksi takdirde gerçekçi olmaz. Aynı şekilde, Türkiye’nin turistik yerlerini anlatan bir broşürün de yine Türkçeden İngilizceye çevrilmesi gerekir. İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gerçekçi olmaz. Marmara Üniversitesi, çeviri bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle oluşturulan çeviri atölyelerinde, çevrilecek metinleri öğrenciler seçmektedirler. Metinleri seçen öğrencilerden aynı zamanda çeviri amacını da tanımlamaları istenmektedir. Yukarıda gerçekçi olmayan çeviri projelerine dair verilen örneklerin hepsiyle sıkça karşılaşmak mümkündür. Elbette sınıfta ‘gerçek’ değil de ‘gerçekçi’ çeviri projelerine yer verildiğinde, Kiraly (2000, 66)’nin belirttiği biçimde çeviri sektöründen geribildirim almak mümkün olamaz. Ancak Kiraly’nin de belirttiği gibi, önemli olan, öğrencilerin yaptığı çevirilerin öğretmenin kendi kriterlerine göre değerlendirilmesindense, öğrencilerin çeviri problemleri üzerine düşünmeleri, çözümler üretmeleri ve çeviri kararlarının sorumluluğunu almalarıdır. Beşinci bölümde yer verilen uygulamalarda görüleceği gibi bu, öğrencilerden *commentary* (yorum) yazmaları istenerek sağlanmaktadır. Metindeki çeviri problemlerinin neler olduğunu, olası çözümler arasından hangisini, (çeviri amacına uygun) hangi gerekçeyle seçtiklerini anlatıyorlar.

Bir çeviri probleminin birden fazla çözümü olduğu, tek ve mutlak bir çeviri olamayacağı gerçeği toplumsal oluşumcu yaklaşımın vurguladığı bir unsur olduğu için, beraber çalışmayı içeren paylaşımcı öğrenme ortamında, farklı bakış açılarının ortaya çıkması bir öğrenme potansiyeli yaratır (Kiraly, 2000, 66). Öğrenciler farklı çözümlerle karşılaştığında, her birinin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmeyi ve aralarından en uygun olanını seçmeyi öğrenir. Öğretmenin sunduğu çözümler de olası çözümlerden yalnızca biridir, son söz değildir (Kiraly, 2000, 66). Sınıf içi

çalışmalarda, bir çeviri problemine beyin fırtınası yöntemiyle çözümler üretilmesi ve daha sonra akıl yürütme yoluyla kimilerinin elenmesi ve eleme sonucunda dahi, yine de birden fazla çözümlerin geçerliliğini korumasının bu noktanın kavranmasına yardımcı olduğunu söylenebilir.

Sonuç olarak, çeviri atölyesinin toplumsal oluşumcu ilkeleri; atölye formatı, gerçek veya gerçekçi çeviri projelerinin grup çalışmasıyla yapılması, öğretmenin rolü ve öğretmen-öğrenci ilişkisine getirdiğı tanımla özetlenebilir. Böyle bir öğrenme yöntemi, hem ikinci bölümde yer verilen yapısalılık-sonrası görüşlerin kavranmasını destekler; hem de öğrencilerin üçüncü bölümde özetlenen çeviri ve çevirmenlik edincini kazanmalarını hızlandırarak, onları ömür boyu öğrenme sürecine hazırlar.

4.6. Toplumsal Oluşumcu Yaklaşımla Çeviriye Giriş Dersi:

Kiraly (2000, 60) çeviriye giriş dersini çevirmen edincinin doğası konusunda ‘farkındalık yaratma’ olarak görür. Üçüncü bölümde çeviri/çevirmenlik edinci tartışılırken, hemen hemen bütün çeviribilimcilerin hemfikir olduğu noktanın, çeviri eğitiminde farkındalık yaratmak olduğu görülmüş, bu durum ‘üst edinç’ olarak değerlendirilmişti.

Kiraly (2000) çeviriye giriş dersinin işlevini; öğrencileri, daha sonra çeviri yapmaya hazırlayacak ‘hazır’ beceri ve bilgilerle donatmak olarak görmediğini belirtir. Ona göre, çeviriye giriş dersi, çevirmen olmayanların profesyonel çevirmenlikle ilk karşılaşmasıdır. Burada grup, uzmanlık topluluğunun temsilcisi olan öğretmen ve grup içindeki çalışma arkadaşlarıyla etkileşim halinde işe yarar bilişsel araçlar geliştirir. Bilişsel araçlar geliştirme dinamik ve devam eden bir süreçtir (Kiraly, 2000, 62). Her yeni ‘gerçek’ çeviri deneyimi mesleki becerileri keskinleştirmek için bir fırsattır. Sözelimi, çeviriye giriş dersinde sözlük veya başvuru kaynaklarını kullanmada uzmanlaşmak çok fazla bir şey ifade etmez. Önemli olan bunları gerçek bir çeviri görevinde kullanmak ve işe yarar hale getirmektir. Sözlük ve başvuru kitapları gibi çeviriye yardımcı tüm kaynaklar, onları kullananın bireysel deneyiminde işlev ve işe yararlık kazanırlar (Kiraly, 2000, 62).

Çeviriye giriş dersi aynı zamanda öğrencilerin ilk etapta ihtiyaç duydukları becerileri belirlemeleri için ortam ve fırsat yaratır (Kiraly, 2000, 70). Öğrenciler, uzman çevirmenlerin görev ve sorumluluklarını inceler, düşünür ve tartışırlar. Kiraly (2000, 70), bir dönemin sonunda öğrencilerin çevirmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler üzerinde fikir birliğine vardığını ve bunun da uzman bir çevirmenden beklenenlerle aynı çizgide olduğunu belirtir. Sonuç olarak, çeviriye giriş dersi, çevirmenlik mesleği ve uzman çevirmenlerin sorumlulukları konusunda bilinç uyandırma/farkındalık yaratmalıdır (Kiraly, 2000, 73).

Kiraly (2000, 75-101), toplumsal oluşumcu yaklaşımla şekillenen çeviriye giriş dersini kısaca uzman çevirmenin görev ve sorumlulukları konusunda farkındalık yaratma olarak tanımladıktan sonra kendi yaptığı dersi aşama aşama anlatır (Bkz. 2000: 75-101). Ancak bunun olduğu gibi kopyalanacak bir model değil, toplumsal oluşumcu yaklaşıma örnek oluşturacak bir model olarak anlaşılması gerektiğini; her öğretmenin buradan yola çıkarak kendi ortamına uygun alternatif teknikler geliştirebileceğini vurgular. O nedenle, bu tez çalışmasında Kiraly'nin örneklerine değil, uygulamanın gerçekleştirildiği çeviriye giriş sınıfında yapılan örneklere beşinci bölümde yer verilecektir.

4.7. Sonuç:

Sonuç olarak, Kiraly'nin modelinden çıkan bazı noktalar şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin çeviriye dair kavrayışlarının yeni bilgi ve nosyonlarla harmanlanması ve yeni nosyonlarla karşılaşan öğrencinin buradan kendi çıkarımlarını yapması.
- Öğrencinin kendi öğrenme gündemini kendisinin oluşturması.
- Çeviribilimden gelen bilginin atölye çalışmasıyla pekiştirilmesi.
- Çevrilecek metinlerde çeviri problemlerinin saptanması, gruplandırılması ve çevirmenlik edinç alanlarıyla ilişkilendirilmesi.

- Her edinç alanının öğrencinin önceden sahip olduğu bilgi, deneyim ve beceriler üzerine kurulması. Sözelimi öğrencilerin okur olarak metin deneyiminden yararlanılarak metin edincinin oluşturulması.
- Çeviri atölyelerinde, gerçek veya gerçekçi projelere yer verilmesi.
- Çeviri öğretim elemanının, çeviri uzmanlık alanının bir temsilcisi olması.
- Çeviri öğretmenin sınıfta bir otorite ve son sözü söyleyen kişi olarak değil, öğrencilerin yeni fikirleri özümsemesini sağlayan biri olarak bulunması.

Dolayısıyla, çevirmen adayları gerçek veya gerçekçi çeviri projeleriyle tanıştırılmalı, paylaşımcı öğrenme yöntemiyle, çeviri projeleri üzerinde çalışırken, sahip oldukları bilgileri nasıl işe yarar hale getireceklerini keşfetmenin yanı sıra, kendi gelişim alanlarını da tespit etmelidirler. Kiraly'nin çeviri eğitime uyarladığı toplumsal oluşumcu yaklaşımın en önemli özellikleri; öğretmen-odaklı değil, beraber çalışma üzerine kurulu bir sınıf ortamı yaratılması; çeşitli edinç alanlarının parça parça değil, bütünlüklü çeviri görevleri üzerinden çalışılması, keşfedilmesi; öğrenmenin sorumluluğunun öğrencinin üzerinde olması olarak özetlenebilir. Kiraly'nin vurguladığı en önemli noktalardan biri de farkındalık yaratmaktır.

ÇEVİRİYE GİRİŞ DERSİ UYGULAMALAR

Aşağıda, üçüncü bölümde tanımlanan her bir edinç alanı için tasarlanan uygulamalar ve öğrenci çevirileri ile yorumlarından örnekler yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe veya İngilizce yazdığı metinler (çeviriler)'deki dil hataları düzeltilmemiştir. Bu tezde örneklendirmek amacıyla kullanılan öğrenci çalışmaları, öğrencilerin izniyle¹³ kullanılmaktadır. Edinç alanları şöyle sıralanmıştır: Problem çözme ve karar verme; araştırma; metin; alan/konu; dil/kültür ve çevirmenlik edinci.

5.1. Uygulama Örnekleri:

5.1.1. Problem Çözme, Karar Verme: Çevrilemez Çevirilebilirliği (*Does a Finger Fing?*)

Çevirinin baştan sona bir problem çözme ve karar verme süreci olduğunu göstermek için tasarlanan bu uygulamada öğrencilere, *Does a Finger Fing?* başlıklı bir metin verilmiştir (bkz. Ek 3). Nedra Newkirk Lamar tarafından İngilizcenin kurallarındaki tutarsızlığı ve kurallara güvenilemeyeceğini göstermek için esprili bir dille yazılmış bir makaledir. Temelde dil üzerine düşünmeyi sağlamaktadır. Başlıktan da anlaşılacağı gibi, çeviri dar bir perspektiften değerlendirildiği takdirde, *çevrilemez* olarak nitelendirilebilecek bir metindir. Öğrenciler de metni ilk gördüklerinde çeviremeyeceklerini düşünmüşlerdir. Daha sonra onları; 'Bu metnin İngilizcedeki işlevi nedir?', 'Bu metindeki çeviri problemleri nelerdir?', 'Bu metni hangi işlevler için çevirebilirsiniz?', 'Her bir işlev için uygun çeviri stratejileri neler olabilir?' gibi bazı sorularla yönlendirerek, kaynak metnin işlevi ve erek metnin olası işlevleri üzerine kafa yormaları ve buradan yola çıkarak çeviri stratejileri geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu beyin fırtınasının ardından bu metnin iki farklı işlev için *çevrilebileceğine* karar verilmektedir: 1) İngilizcenin kurallarındaki tutarsızlıkları

¹³ Bkz. Ek 2: Öğrenci İzinleri.

gösteren bilgilendirici bir metin, 2) Türkçenin kurallarındaki tutarsızlıkları gösteren eğlenceli/esprili bir metin. Bu çalışma, sınıftaki öğrenci sayısına göre bazen gruplar halinde, bazen de bireysel olarak yaptırılmakta ve mutlaka *commentary* (yorum) yazmaları istenmektedir. Öğrenciler çevirilerini bu işlevlerden birini dikkate alarak yapıyorlar. Tablolardaki örnekler değerlendirildiğinde Tablo 1’deki ilk örnek birinci işlevi, tablo 2 ve 3’deki diğer iki örnek ise ikinci işlevi yerine getiriyor. Öğrenci yorumları ise ek 4’de bulunmaktadır.

Tablo 1: Birinci İşleve Örnek Çeviri

İngilizcede –er yapım eki: Damla Göl (2008-2009)

–er son eki ile biten kelimelerin bir şeyi yapan kişiyi ya da nesneyi ifade ettiğini bize öğreten birileri mutlaka olmuştur. Bu muhteşem bilginin işlevini şu kelimelerde görmek mümkün: *trapper*, *designer*, *stopper* yani tuzak kuran, tasarım yapan ve durduran. Ama dillerin kuralsızlığı ve aykırı küçük kuralcıklar bu yapım ekinde de peşimizi bırakmıyor.

Herkes bilir ki, *tongue-twister* yani ‘tekerleme’ dili(*tongue*) döndüren(*twist*) bir şeydir ve Türkçede ‘gökdelen’ anlamına gelen *skyscraper* sözcüğü de *sky* ile *scrape* kelimelerinden türemiştir; yani gökyüzünü sıyırıp geçen. Peki ya *eavesdropper* kelimesi? Bir araya gelen *eaves* ve *drop* sözcüklerinden oluştuğunu varsayarsak anlamı saçakları düşüren olur; oysa anlamı kulak misafiridir. *Thinker*, düşünen kişidir; peki *tinker* kelimesinin kökü *tink* midir? *Tink* bir tür yansıma sesi ifade eder ve *tinker*, *tink* sesini çıkaran değil, tamircidir. *Clabber* “kesilip koyulaşmış süt” iken sırf *clab-b-er* olduğu için ona ‘kafası iyiyken ortada dolaşıp duran’ mı demeliyiz?

Evet, avını sokan bir böceğe *sting* eyleminden türeterek *stinger* diyebiliriz; peki *finger*, *fang* kökünden mi türemiştir? *Fing*, *fang*, *fung* diye çekimlemek mümkün mü bu kökü; böyle bir kelime yokken ortada aslında?

Madem gözlerimiz görüyor ve kulaklarımız duyuyor; onlara *eyes* yerine *seers*; *ears* yerine *hearers* denmeliydi. Yürütüyorsa bizi ayaklarımız, *walker* olmalıydı adları ve madem bir yerlere ulaşmamıza yardımcı oluyorlar, *reacher* demeliydik kollarımıza. Ama demiyoruz. Vücudumuzun sözcük yapıları yüzünden yapmaları beklenen eylemleri çağrıştıran bölümleri *finger* –ki bahsetmiştik- , *liver* (karaciğer), *shoulder* (omuz) olarak sıralanabilir. Ve yapabileceklermiş gibi gözüken şeyleri yapmazlar aslında. Sokak dilinde ise koklamak için *smell-er*; öpmek için *kiss-er* kelimelerini kullanmak mümkün.

Bu yapıda, hayvanlar için kullanılanlar daha mantıklı geliyor; zira pek çok böcek *feeler* denilen yerleriyle hisseder. Ama yine bozulan kurallar var: bıyıklarını – *whiskers*- çırpma için –*whisking*- kullanan bir kedi gördünüz mü? *sock-dolagers* diye bir tabir var İngilizcede bir konuyu sonuca bağlayan şeyi anlatmak için; ama *dolage* fiili mevcut değil bu dilde. Böylesi türetmeler ise sık rastlanır nitelikte.

Örneğin, *humdinger* sözcüğü. Mükemmel şeyi ya da kimseyi anlatmak için kullanılan bu sözcük *hum* ve *ding*’in birleşmesi değildir; bu iki kelime vızıltılardan başka bir şey bırakmıyor geriye: biri çalmak, biri vızıldamak... Her birleşik sözcük,

Tablo 1 – devam

kendisini oluşturan sözcüklerin anlamına uygun kalmak zorunda değildir anlamdan soyutlanabilir. Bazen de mesleki sözcükler çalışanın ne yaptığını açığa çıkarır.

Manufacturer üreten kişidir

miner madende çalışan, *adjuster* da ayarlayan ya da en azından öyle yapmaya çalışan kişilerdir. Peki, *grocer*(bakkal) sözcüğü *groce*'tan gelir denmeli mi böyle bir sözcük yokken İngilizcede? Kelime *fruiterer* diye illa *fruiter* adındaki eylemi yapan kişi mi olmalı manavımız... *butler* de *buttle* eylemine hayat veren bir uşak mı? Anlaşılan o ki, İngiliz diline güvenemezsiniz! Yalnızca anadiliniz ya da anadiliniz gibi bildiğiniz bir dil olduğu için onu sevebilirsiniz. Shakespeare'ın mucizeler yarattığı ve sahnelere taşıdığı dil olduğu için onunla gurur duyabilirsiniz. Browning ve Tennyson şiirsel bir üslupla kelimeleri dans ettirebildi diye siz de İngilizcenin büyümesine kapılabilirsiniz. Onunla eğlenebilirsiniz, çünkü Mark Twain ve Lewis Carroll gibi önemli yazarların mizahını konuştuğu dil bu. Milton'un muhteşemliğine eşlik ettiği için saygıyla eğilirsiniz önünde. Bu dile minnettar olunabilir

sırf Magna Carta'nın ve Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nin ifade edilmesine vesile olduğu için. Ama yine de tutup da ona güvenemezsiniz!

Tablo 2: İkinci İşleve Örnek Çeviri I

Bayan Kimi Baymış ki? Mert Ayakta, Damla Kaya, Ozan Baran Gülsün, Atılım Yılmaz, Ziya Yıldız, Yeşim Zengin (2010-2011):

Herkesin bildiği gibi karıncayiyen, karınca yediği için karıncayiyen; gökdelen gökleri deldiği için gökdeldir. Peki ya çöpçatan çöplere çatan mıdır? Komutan komut veren insandır fakat zaman zam mı yapar? Peki ya sıçan?

Hepimizin, kelime sonuna gelen “-an, -en” ekinin “bakan, kapan, çağlayan” kelimelerinde olduğu gibi “o işi yapan kişi/şey” anlamı verdiğini söyleyerek bize ölümcül bir bilgi veren bir Türkçe öğretmeni mutlaka olmuştur.

Oyunbozan, oyun bozar ama sazan sazar mı? Bugün saziyorum. Dün sazdım. Önceki gün çoktan sazıştım.

Eee o zaman gözlerimize görenler, kulaklarımıza duyanlar diyelim madem. Öyleyse ayakkabılarımızı yürüyenlerimize, eldivenlerimizi de uzananlarımıza giyelim. Ama öyle yapmıyoruz.

Bu ikilemi hayvan isimlerinde de görebiliyoruz. Mesela yılan yıldığı için yılan değildir. Tıpkı aslan ve kaplan örneklerinde olduğu gibi. Oysa bir ağaçkakan gerçekten ağaç kaktığı için bu ismi almıştır.

Ben hiç kara basan bir yaratık görmedim fakat insanlar görmüş olmalı. Yoksa nasıl karabasan diye bir yaratık olsun ki?

Tablo 2 – Devam

Saksağan sak mı sağar? Hem sak ne ola ki sağılsın? Heidi sağmakla ilgili bir şeyler anlatabilirdi belki ama onun da hiç sak sağdığını görmedik ki.

Bazen meslek isimleri de yapılan işi belirtir. Bir cankurtaranın görevinin can kurtarmak olması ve asistanın görevinin İngilizcedeki “*asist*” fiilini gerçekleştiren, yani yardım eden kişi olması buna örnek olabilir. Kaptan ve bahçıvan örneklerinde ise “-an” ekinin aynı işlevde olmadığını görürüz.

İşte bu sebeplerden dolayı Türkçeye her zaman güvenemezsiniz. Kendi anadiliniz olduğu için onu sevebilirsiniz. Şinasi ve Namık Kemal gibi isimlerin onurlandırdığı bir dil olduğu için onunla gurur duyabilirsiniz. Ahmet Haşim ve Orhan Veli’nin şiirlerini yazdıkları dil olduğu için sizi heyecanlandırabilir. Nejat Uygur ve Kemal Sunal gibi isimlerin sizi güldürdüğü dil olduğu için ondan zevk alabilirsiniz. Nazım Hikmet’in ustalığını sergilediği bir dil olduğu için ona büyük saygı duyabilirsiniz. İstiklal Marşı ve Söylev’i içeren dil olduğu için ona minnet duyabilirsiniz.

Ama yine de ona güvenemezsiniz!

Tablo 3: İkinci İşleve Örnek Çeviri II

Meyallerimin Erkeği: Bayram Ceylan, Burcu Aşık, Melek Küçük, Naara Dağdelen, Nurten Yalçın, Yeliz Mete (2010-2011)

Bilinçli ya da bilinçsiz her anınızda adeta kimliğinizin bir parçası olarak kullandığınız, onunla var olduğunuz, o yegane dil Türkçeyi bir düşünsenize... Orhun Kitabelerinden tutun da Fatih Sultan Mehmet’in İnsan Hakları Bildirgesi’ne, ne inciler döktürmedi ki bu eşsiz dil. Nazım Hikmet’in berrak dilinden şiirler okudunuz, Aziz Nesin’in kıvrak dilinden hikayeler de. Bu haşmetli dili kullanarak neler çıkarmadık ki yeryüzüne. Yunus Emre, Atıla İlhan daha neler neler... Böyle anlatınca ne kadar da kutsal, heybetli değil mi? İşte maalesef her şey böyle tozpembe değil. Galiba zurnanın zırt dediği yer tam da burası. Ne kadar mükemmel olsa da güven olur mu? Unutmayın ki, en güzel elbisenin bile delikleri ve o delikleri kapatmak için yamaları vardır; tabii muhteşem görünecek ya göstermez o yamalarını size. Haliyle ne o muhteşem elbiselere ne de o güzelim dile güven olmaz.

O şahane dilin, o şahane deliklerinden biri de hiç de göze batmayan ancak bir irdelemeye gördün mü, çöldeki vaha misali ortaya çıkıveren garip kurallarıdır; tıpkı her gün kullandığımız o salak sulak ikilemeler gibi. Salak tamam da sulağın salakla alakasını sorsam herhalde herkes anlar bu garipliği. Ya da “hayal meyal” desem çok şey çağrıştırır da “hayallerimin erkeği” yerine neden “meyallerimin erkeği” diyemez bu akça pakca giyimine kuşamına düşkün, erkeklerin boyuna bakarken huyunu suyunu unutup zil zurna sarhoşmüscasına damdan düşer gibi aşık olan kız milleti? Halbuki sorsanız, mızmız sesler çıkarır, mırın kırın eder, oradan kemküne bağlayıp diğer sokaktan saçma sapana döner, son yokuştan da tepe takla düşerken sırlısıklam aşka bağlar, sonra da şen şakrak bir kakhaha atıp nasıl da sudan çıkmış balığa döndürür sizi. “Bu kadar ikileme var mıydı, bu ne?” diyenleri duyar gibiyim. Bu kadar ikileme var da, bir de hepsi mantıklı olsa yüzde yetmiş sudan oluşan bu deli dolu insan ırkının içi bu kadar yanmazdı herhalde. Mesela “cır cır” desem neler gelir aklınıza bilemem ama benim aklıma “çok yağlı yiyip cırcır olan cırcır böceğinin cır cır ötüp de milletin beynini matkap misali delen o sinir bozucu sesi” gelir. Ya Hürrem Sultan’ın süklüm püklüm duran Sümbül Ağa’ya “Süklüm Ağa” demesi? Sorsak Hürrem’e söyler mi acaba bize bu iki anlamsız kelimenin Süklüm Ağa’nın

Tablo 3 - Devam

sinirlerini alt üst edercesine nasıl her defasında bir araya geldiğini. Peki “çoluk çocuk”a ne demeli? Çoğumuz bilmeyiz ama “çoluk” hindi demek. Pekala desem ki hangi insan evladı çolukla çocuğu birleştirmiş de böyle akıllara zarar bir ikileme çıkmış ortaya, bilinmez ama karnı burnunda birinin bir çocuk yerine hindi beklediğini bilmesi herhalde o çocuğun erken doğmasına bariz bir sebeptir. Bunlar daha böyle uzar gider, ama siz de gördünüz ya Türkçede ne ikilemeler var ki zıt anlamlılardan oluşanlar mı istersiniz, yakın anlamlılardan mı, yoksa biri anlamliken diğerinin anlamını yolda kaybettiği ikilemeler mi bilinmez ama bu ikilemelerin yamalı elbiseler ya da her tarafı estetikli kadınlar gibi kusurları, tezatlıkları bazen de mükemmel yanları olduğu kesin. Bir ihtimal de olsa o estetikli kadınlardan ve giydikleri elbiselerden ve bilhassa o dahiyane, o dehşet ikilemelerden sonra haşmetli Türkçemize artık o kadar da güvenemezsiniz!

Araştırmacının Yorumu:

Başta da belirtildiği gibi, kaynak metin İngilizce dil kurallarının tutarsızlığından yola çıkarak eğlendirirken dil üzerine düşünülmesini sağlayan bir makaleydi. Yazarı Lamar, bu metinde İngilizcedeki “-er” kuralından yararlanmış; “-er” takısının, bir eylemin ardına eklendiği zaman o eylemi yapan şey veya kimseyi tanımladığını açıkladıktan sonra kurala uyan ve uymayan örnekleri esprili bir dille vermiştir. İnsan ve hayvan bedeninin uzuvları ve mesleklerden örnekler bulunmaktadır. Sonuç bölümünde ise; İngilizce’nin Shakespeare, Dickens ve Lewis Carroll gibi yazarların eserler verdiği ve Bağımsızlık Bildirgesinin yazıldığı dil olmakla birlikte, bu dile güvenilemeyeceği belirtilmiştir. Elbette bu sadece İngilizce için değil, bütün diller için geçerlidir.

Kaynak metin, İngilizce üzerine yazılmış bir metin olduğu için, öğrencilere en başta *çevrilemez* gibi göründü. Bu metni *çevrilebilir* kılmak için metnin işlevini, çeviri problemlerini saptamak ve erek metnin işlevine karar verdikten sonra çeviri problemlerini erek metnin işlevine uygun biçimde çözmek gerekiyordu. Dolayısıyla bu uygulama baştan sona bir problem çözme-karar verme uygulamasıydı.

Birinci örnekte Damla adlı öğrenci, metni erek metin işlevlerinden ilkini yerine getirmek üzere çevirmiştir. Ek 4’deki kendi yorumunda da belirttiği gibi onun hedef kitlesi, “İngilizceye hâkim olma aşamasındaki öğrenciler ve İngilizce konusunda derinleşmek isteyen insanlar”dı. Böyle bir metnin bir dilbilgisi kitabında yer alabileceğine karar vererek “dilbilgisi kitabı formatı hakkında fikir edinmek” için bu tür kitapları koşturmuş ve onların bir taramasını yapmış, ve

formatlarını incelemiştir. Bu inceleme bazı çeviri kararlarını etkilemiştir; örneğin, “konu tanımını başa alıp, örnekleri konuya girişten sonra” açıklamıştır. Damla, çevirisinde İngilizce sözcükleri yazıp, anlamlarını Türkçe açıkladıktan sonra “-er” kuralına neden uyup uymadıklarını açıklamaktadır. Öğrencinin çevirisi işlevine uygundur; yazdığı yorumdan ise çeviri problemlerini saptayabildiği, bilinçli kararlar aldığı ve bu kararlarını açıklayabildiği görülmektedir. Hatta yorumunun¹⁴ son paragrafından da anlaşılacağı gibi, her bir edinç alanında yapılan uygulamalar, aynı zamanda asıl hedeflenen üst-edincin oluşmasına da yardımcı olmaktadır.

İkinci işlev için iki örnek verilmektedir. Diğer örneklerden bir kısmının başlıkları ise şöyle: ‘Mercimek ya da Mercimemek! Bütün Mesele Bu olmasa Gerek!’, ‘Sigara Böreği Ciğerlerimize Zarar Verir mi?’, ‘Leğen Leğer mi Hiç?’, ‘Benim Babam Birinci Çünkü O Birin Satar!’, ‘Desen Deser mi?’, ‘Dalavereci Dalaverebilir mi?’, ‘Yan Kesici Yan mı Keser?’, ‘Yağcı: Türkçeye Yağ Satan’, ‘Gözcü Göz Satan mı?’.

Birinci grubun metninin başlığı *Bayan Kimi Baymış ki?* Seçtikleri işlev çevirilerinde onları, birinci işleve oranla, biraz daha özgürleştirmektedir. Bununla beraber, kaynak metindeki akışa ve örneklerin seçildiği alanlara (beden uzuvları, meslekler), hatta “*fing fang fung*” gibi esprilere bağlı kalmaya çalışmışlardır. Kaynak metindeki birimlerin anlamlarına değil, işlevlerine uygun Türkçe karşılıklar düşündükleri anlaşılmaktadır. Sözelimi, “-er” kuralının işlevine uygun olarak buldukları Türkçe kuralı “-an, -en” takısı. Çünkü bu takı da, İngilizcedeki “-er” takısı gibi bir eylemin sonuna eklendiğinde o eylemi yapan kişi veya şey anlamına geliyor. “*Finger*”dan çıkan, “*fing fang fung*” esprisini “sazan”dan türeterek “Bugün saziyorum. Dün sazımdım. Önceki gün çoktan sazımdım,” biçiminde vermişlerdir. Kaynak metindeki *Winnie the Pooh* esprisini de, *Heidi*’yle ilgili bir esriyle karşılamaktadırlar. İngilizcenin ustalarının yerine ise Türkçedeki ustalara yer vermişlerdir. Bunu yaparken de yine şairlere karşılık şair, yazarlara karşılık yazar

¹⁴ Damla yorumunu Türkçe yazmanın avantajını kullanarak son derece kapsamlı ve ayrıntılı bir yorum yazmış. Diğer örneklerde görüldüğü gibi, öğrenciler İngilizce yorum yazdıklarında bunu başaramamaktalar. Yorumlar bazen Türkçe, bazen de İngilizce alınmaktadır. İngilizce yorum yazmanın, kendilerini İngilizce ifade etme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir; Türkçe yorum yazmak ise onların daha rahat düşünmesini sağlamaktadır.

isimleri bulmaya gayret etmişlerdir. Bu grubun da çeviri problemlerini doğru saptayıp, çevirinin işlevine uygun olarak çözdükleri görülmektedir.

İkinci grubun metninin başlığı *Meyallerimin Erkeği*. Bu grup, ikinci grubun yaptığı gibi tek tek kaynak metin birimlerinin işlevlerini dikkate almak yerine, kaynak metnin genel işlevinden yola çıkarak daha özgür davranmıştır. Kaynak metindeki akışa, örneklerin seçildiği alanlara ve esprilere bağlı kalmaya çalışmamışlardır. Tek bağlı kaldıkları nokta, İngilizcenin ustalarına karşılık Türkçe ustaların isimlerini vermiş olmalarıdır. Bunu da kaynak metinde olduğu gibi metnin sonunda değil, başında vermişlerdir. Ancak Türkçe kural seçiminde aksayan yön, seçilen kuralın (ikilemeler), “-en, -an” takısı gibi belli bir mantığının olmamasıdır. Böyle olunca kurala uyan veya uymayan örneklerden söz edilememektedir. Seçtikleri örnekler yine de esprilidir. Ayrıca kaynak metinde olduğu gibi, önce örnekler üzerine düşündürüp sonra da “bu dile güvenilemeyeceğini” belirtmekle yetinmek yerine, bu meseleyi çok uzatarak tatsızlaştırmış ve “bu dile güvenilemez” gibi sade bir ifadenin okurun zihninde açacağı geniş düşünme ufkunu daraltmışlardır.

Diğer öğrencilerden en çok tepki alan bu grubun çalışması olmuştur. Öğrenciler tam olarak ifade edemeseler de bu grubun çalışmasına itiraz etmişlerdir. Bu da, çeviride özgürlük-sorumluluk¹⁵ eksenini tartışmak ve bu konu üzerine düşünmek için iyi bir zemin oluşturmuştur.

5.1.2. Araştırma Edinci: *The Moth and the Star*

James Thurber tarafından fabl türünde yazılmış ancak içerik olarak daha düşündürücü ve felsefi niteliği olan bu metin (bkz. Ek 5) çok yönlü araştırma için fırsatlar sunmaktadır. Öncelikle fabl türünün özelliklerini ve yazarı araştırmayı gerektirmektedir. Metnin içeriğinde ise araştırılacak, düşünecek ve tartışacak çok malzeme vardır. Öncelikle, İngilizce’de *moth* sözcüğünün sözlük anlamları, “güve” ve “pervane”den hangisinin metne uygun olduğunu anlamak için, sözlük araştırmasının ötesine geçmek, bu hayvanların özelliklerini tanımak için (bu iki hayvanı da bilmeyen, tanımayan, ismini hiç duymamış olan öğrenciler oluyor)

¹⁵ İkinci Bölümde yer verilen Hans J. Vermeer’in kullandığı anlamda kullanılmaktadır.

ansiklopedik araştırma yapmak ve bu araştırmayı metin incelemesi/çözümlemesiyle birleştirerek karar vermek gerekmektedir. Ayrıca araştırma yaparak, pervanenin tasavvufi çağrışımlarını anlamak da önemlidir.

Bu uygulama beş aşamadan oluşuyor:

- 1) *Kızılılık Karpuz Olur mu Hiç? İlahi Çevirmen!* kitabının okunması, sınıfta uzun uzun tartışılması, kitaptakine benzer bir yöntemle (metni bir tiyatro metninin sahne betimlemesi biçiminde yazmak, anlatılan sahnedeki ruh hallerini, kişilik yapılarını tartışmak vs.) başka bir edebi metnin çalışılması. Böyle bir çalışma yazınsal metinlerin katmanlı okunmasını sağlamaktadır.
- 2) Tartışma: Sınıftaki tartışma sorulan bazı sorularla yönlendirilmiştir, gerisi öğrencilere bırakılmıştır. Herhangi bir anlam dayatılmamıştır. Yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşlerde uzun uzun incelendiği gibi, metinlerde tek ve gizli bir derin anlam olmadığına ve her metin (özellikle de yazınsal metinlerin) çeşitli katmanlarda anlamın çoğulluğuna açıldığına göre, tek ve mutlak bir okuma olamayacağı açıktır. Sorulan sorular aşağıdaki gibidir:
 - Fabl türünün özellikleri nelerdir? Bu metin hangi yönleriyle fabl türüne benziyor? Hangi yönleriyle fabl türünden ayrılıyor?
 - Bu metin hangi yönleriyle insanları anlatıyor?
 - Fabl'ın sonundaki kıssadan hissede, *“Who flies afar from the sphere of our sorrow is here today and here tomorrow”* anlatılmak istenen nedir? *“Sphere of our sorrow”* sözüyle kastedilen nedir?
 - Pervane'nin tasavvufi çağrışımları nedir?
 - Buradaki “pervane”nin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Metinde pervane için kullanılan *“impressionable”* sözü içinde nasıl anlamlar barındırıyor?
 - Burn-sing-scorch ağındaki¹⁶ sözcüklerin anlam kümelerinin çıkarılması, derecelendirilmesi ve Türkçede benzer unsurlar taşıyan anlam kümelerinden yola çıkarak, benzer bir sözcük ağının kurulması sağlanmıştır.

¹⁶ “Sözcük ağı” Paul Kussmaul'un (1995, 105-123) kullandığı anlamda kullanılmakta ve onun önerdiği sözcük ağı çalışmaları sınıftaki başka egzersizlerde, metin çözümlemesinin bir ayağı olarak uygulanmaktadır.

- 3) *Man on Wire* belgesel filmi izlenmiştir. *Dünya Ticaret Merkezinin* ikiz kuleleri arasına gerdiği telin üzerinde yürüyen bir Fransız'ın hikâyesidir. Philippe Petit, ikiz kulelerin planları 1960'larda halka duyurulduğunda henüz çocukken bunu yapmayı aklına koymuştur ve bu hayalini gerçekleştirebilmek için her şeyi göze almıştır. Kendisine yardım eden arkadaşlarının yıldıdığı, vazgeçtiği, onu da vazgeçirmeye çalıştığı zamanlar olmuştur. Ancak Petit hiç kimseye kulak asmayarak 1974'de bu yürüyüşünü kanun-dışı bir biçimde ve elbette hiç bir güvenlik önlemi olmadan gerçekleştirmiştir ve yürüyüşün sonunda tutuklanmıştır. James Thurber'in metni, metinlerarası çağrışımlarla Philippe Petit'nin hikayesini anımsattığı için bu belgeseli izlenmiş ve sonrasında 'hayâl' kavramı, 'plan' ve 'hedef'ten farkı, hayâllere sahip olmak, hayâlin gerçekleşip gerçekleşmemesinin bir önemi olup olmadığı tartışılmıştır.
- 4) Metin Çözümlemesi yapılmıştır.
- 5) Çeviriye geçilmiştir.

Aşağıdaki metin çözümlemesi örneklerinden de anlaşılacağı gibi, anlam her çözümleme/yorumda çoğullaşmaktadır ve her birinin doğruluk payı bulunmaktadır. Bu metinde, metin çözümlemesi araştırmaya dayalı olduğu ve önemli bir yer tuttuğu için öğrencilerin yazdığı beş metin çözümlemesi ve üç çeviri örneğine yer verilmektedir. Birinci öğrencinin metin çözümlemesi tablo 4'de, diğer öğrencilerin metin çözümlenmeleri Ek 6'de bulunmaktadır. Birinci öğrencinin çevirisi tablo 5'de, diğer iki öğrencinin çevirileri de Ek 7'de bulunmaktadır.

Tablo 4: Birinci Öğrencinin Metin Çözümlemesi

Meral Coşkan (2009-2010)

Yazar: James Thurber (1894-1961) Amerikalı mizah yazarıdır. Genç yaşta kardeşi ile oyun oynarken gözünden yaralanan Thurber, bir süre sonra beyinde görsel alandaki bazı problemlerden ötürü görme yetisini iyice yitirmiş ancak bunun yerini olağanüstü renkli ve garip halüsinasyonlar almaya başlamıştır. Dezavantaj gibi görülebilecek bir şeyi avantaja çeviren Thurber, içine girdiği bu "farklı" durumdan faydalanmış ve hayallerinden elde ettiklerini sanatına yönlendirerek pek çok insanı şaşırtmıştır. Zengin bir ironi ve ti'ye alma gücüyle yüklü öyküleriyle bir anlamda Woody Allen tarzı mizahın atası olduğu düşünülen yazar ayrıca, eserlerinin çoğunu da bizzat resimlemiş olan önemli bir karikatüristtir.

Tablo 4 - devam

Tür: Konuşan hayvanlar, hayvanlardaki anne-baba ve ev gibi insana ait unsurlar ve sonunda ders verme gibi öğeler klasik fabl öğeleri olsa da, klasik fabldan ayrılan yönler öne çıkıyor. Thurber'ın yapmaya çalıştığı “bu kötü bir şeydir, böyle yapmamalıyız, doğrusu budur” demekten çok biraz üstü örtülü bir öğüt vermek gibi. “Yapıp yapmamak sizin elinizde” der gibi bir hava seziliyor. Kesinlikle bir ikna çabası içinde değil.

Çıkarımlar ve İmgeler: “*Impressionable*” kelimesi özellikle seçilmiş gibi gözüküyor. Duygusallık belirli bir amaç için seçilmiş bir sıfat. Çünkü etrafındakilerin bütün mantıklı açıklamalarına ve genel kabul görmüş yargılara rağmen herkese aykırı bir hedef belirlemek ve kimseye aldırmandan bu hedefi gerçekleştirmek için sahip olduğun her şeyden vazgeçerek bu hedefin peşinden koşmak ancak duygularıyla hareket eden birisinin yapabileceği şeyler. “Kardeşlerin sokak ve ev lambalarında yandı” derken her toplumda genel başarı kıstası sayılan ‘kıyaslama’ öne çıkıyor. Kardeşleriyle kıyaslanarak başarısız sayılan pervane bu yolla ailesinin onaylamadığı hedefinden uzaklaştırılmaya çalışılıyor. Ancak her şeye ve herkese rağmen vazgeçmemek pervanenin yaratılışında var. “*Mark*” kelimesi de sıradanlığı anlatmak için seçilmiş. Her pervanenin kanadında var olan daha doğrusu var olması gereken iz anlamında kullanılmış bir kelime. Kahramanımızın bu izden yoksun(!) olması onun aykırılığını temsil ediyor.

Pervane: Pervane ateş, mum, lamba gibi bir ışık kaynağının etrafında uçtukten sonra kendini yakan bir tür böcektir. Bilimsel açıklamaya göre, milyonlarca yıl önce ay ışığına yönelerek yönünü bulmaya alışmış olan pervane süreç içinde yapay ışık kaynaklarına yönelmeye başlıyor. Dilbilimsel açıdan, Türkçedeki “pervane” sözcüğü “perv” sözcüğü ile “-ane” ekinin bir araya gelmesinden oluşan bir sözcük. “Perv” ise yıldız anlamına geliyor. Bu bilgiyi edindikten sonra hikaye Türk okuyucular için farklı bir boyut kazanıyor ama aynı şey “*moth*” sözcüğü için de geçerli mi bilmiyorum. Hikayeye göre pervanenin yaptığı ulaşılmayacak bir şeyi hayal etmesi fakat sözcüğün Türkçe anlamında kelimenin yıldız kökünden türemesi aslında bu durumun pervanenin doğasında olduğunu gösteriyor. Edebi olarak tasavvuf ile bütünleşen pervane hakkında içinde “Şems ve Mevlana'nın geçtiği bir çok hikaye anlatılır. Pervane acı çekeceğini bil bile yanmaktan vazgeçmez çünkü aşk acıttığı için güzeldir. Hikayeye göre de, pervane yıldıza hiç ulaşamayacağını bilerek uçuyor ona ama vazgeçmiyor. Çünkü asıl mutluluğun ulaşmanın çok ötesinde olduğunu, ulaşma hayalinin ve bunun için çabalamanın ulaşmaktan daha önemli olduğunu farkında.

Tablo 5: Birinci Öğrencinin Çevirisi (The Moth and the Star)

Pervane ile Yıldız: Berin Soylu (2007-2008)

Bir zamanlar genç ve hayâlperest bir pervane, gönlünü belli bir yıldızla bağlamış. Bundan annesine söz edince, annesi yıldız yerine sokak lambasına gönül bağlamasını öğütlemiş. “Yıldızlar etrafında vakit geçirecek şeyler değildir” demiş. “Lambalar etrafında oyalanacak şeylerdir.” “Ancak bu şekilde bir yerlere varabilirsin” demiş baba pervane. “Yıldızları kovalarken bir yerlere varamazsın.” Ama pervane, anne babasının sözlerine kulak asmamış. Her akşam hava kararıp da yıldızlar görününce o yıldızla doğru uçmaya başlanmış ve her sabah şafak sökerken boşuna çabasıyla,

Tablo 5 - devam

tükenmiş bir şekilde, yavaşça geri dönermiş. Bir gün babası demiş ki “Aylardır bir kanadını bile yakmadın oğlum ve bana hiç niyetin yokmuş gibi görünüyor. Bütün erkek kardeşlerin sokak lambalarının etrafında uçarken yandı, bütün kız kardeşlerin evdeki lambaların etrafında uçarken çok kötü yaralandılar. Hadi, çabuk, buradan çık ve sen de onlara katıl! Senin gibi güçlü bir pervanenin üstünde bir yara izinin bile olmaması çok ayıp!”

Pervane babasının evinden ayrılmış ama ne sokak lambasına uçmuş ne de ev lambasına. Doğruca kilometrelerce uzaklıktaki yıldızla ulaşmak için çabalamaya devam etmiş. Pervane, yıldızın karaağacın dallarına takılıp kaldığını düşünürmüş. Hiçbir zaman gerçekten ulaşamamış o yıldızla ama o denemeye devam etmiş, geceler geceleri kovalamış ve o çok çok yaşlı bir pervane olduğunda o yıldızla gerçekten ulaştığını düşünmeye başlamış. Herkese de böyle anlatmış. Bu ona derin ve bitip tükenmeyen bir keyif vermiş ve çok uzun bir hayat yaşamış. Anne babası, erkek ve kız kardeşleri çok genç yaşta yanarak ölmüşler.

Kıssadan Hisse: Acıların dünyasından uzaklara uçabilenler, bugün buradadırlar ve yarın da burada olacaklardır.

Araştırmacının Yorumu:

Çeviri örneklerinde özellikle araştırmayla çeviri metnin nasıl şekillendiğini gösteren unsurlara değinilecektir. Üç öğrencinin de yaptıkları araştırma sonucu çevirilerinde fabl türünün biçim özelliklerine ve metin geleneklerine uyduğu görülmektedir: Başlığı “Pervane ve Yıldız” olarak değil, fabl metin geleneklerine uygun biçimde “Pervane ile Yıldız” olarak çevirmişler; -miş’li geçmiş zaman kullanmışlar ve iki öğrenci fabl metin geleneğine uygun olarak, “*moral*”ı, “kıssadan hisse” olarak çevirmiştir. Üç öğrencinin de seçtiği sözcüklerde, fabl metin geleneğine uygun biçimde “ballandıra ballandıra anlatma” çabası görülmektedir. Dolayısıyla erek metinlerin hiçbirinde kaskatı bir çeviri metin havası bulunmamaktadır. Bu da her birini başarılı bir çeviri yapmaktadır. Metindeki pervane karakterinin kişilik özelliklerine kafa yormanın, beyin fırtınası ve anlam kümesi çalışmasının sonucunda; pervaneyi betimleyen “*impressionable*” sözcüğünü, Berin adlı öğrenci “hayâlperest”, Sercan adlı öğrenci “başında kavak yelleri esen”, Burcu adlı öğrenci ise “şaşkın” olarak çevirmiştir. Buldukları bu sözcüklerin her biri hem “*impressionable*” sözcüğünün anlam kümesi içinde yer bulmakta, hem de pervanenin kişilik özelliklerine aykırı kaçmamaktadır. “*Burn-sing-scorch*” sözcük ağını ise; Berin adlı öğrenci çözememiş, hepsine “yanmak” sözünü kullanarak,

anlatım zenginliğini sekteye uğratmıştır. Sercan adlı öğrenci “yakmak-alazlanmak”, Burcu adlı öğrenci ise “yakmak-dağlamak” şeklinde çeşitlendirmiştir.

Fabl’daki son bölüm hem yoruma, farklı okumalara en açık bölüm; hem de her aşamada yapılan tartışmaların meyvesinin alınacağı bölüm olmuştur. Elbette, metni derinlemesine çözümlmek, kaynak metinde örtük bırakılan anlamları çeviride açmak anlamına gelmemektedir. Yazınsal çeviride bu öğrencilerle sık sık konuşulmuştur. “*Sphere of our sorrow*” sözünü Berin adlı öğrenci “acıların dünyası”, Sercan adlı öğrenci “acının çemberi”, Burcu adlı öğrenciyse “keder yumağı” olarak yorumlamıştır.

5.1.3. Metin Edinci: Metinlerarası Yolculuklar (*Kurbağa Prens*)

Üçüncü bölümde tanımlanan metin edincini geliştirmek üzere, öncelikle öğrencilerden Ferit Edgü (2005)’nün *Yazmak Eylemi* adlı kitabını okumaları istenmiştir. Ferit Edgü bu kitapta toplumsal bir olayı yüz bir farklı metin türünde ve/veya üslûpta yazmıştır. Çıkış noktası ise Raymond Queneau’nun *Exercices de Style (Biçem Alıştırmaları)* adlı eseridir. Queneau, edebiyatçı ve matematikçilerden oluşan, yaratıcılığı artırmak için dile engeller koyan *Oulipo* grubunun temsilcilerindendir. *La disparition (Kayboluş)*’un yazarı Georges Perec de aynı gruptandır ve bilindiği gibi bu romanı “e” harfini hiç kullanmadan yazmıştır. Edgü (2005, 7), kitabın önsözünde Queneau’nun *Biçem Alıştırmaları* adlı kitabını çevirmeye çalıştığını ancak “Fransız dilinin olanak ve yetenekleri içinde düşünülmüş bu metinlerden birçoğunu Türkçeye çevirmenin olanağı” bulunmadığını belirtir. Bu nedenle böyle bir alıştırmayı “Türkçenin olanakları içinde denemeye” karar verdiğini açıklar.

“Bunu gördüğümde, böylesi bir alıştırmayı daha doğru olacağını düşündüm. Ancak bunu, düş gücümün yarattığı bir olay yerine, herkesin yakından bildiği bir olay içinde gerçekleştirmek istedim. [...] Düş gücüm (varsa eğer) yalnızca üslupta gösterdi kendini. 101 metin yazdım. 1001 metin de yazabilirdim. Ama, okuyucuya, bir olayın, birden çok yazım olanağının olduğunu göstermeye sanırım bu kadarı yeter. Bu alıştırma ya da deneme, gerçekliğin sayısız anlatım yolları olduğunu belgelemeyi amaçlıyor. [...]” (Edgü, 2005, 7-8).

Edgü bu kitabı çevirmenin, en üst düzeyde yaratıcılık gerektirdiğinin farkındadır. Kendisi de, aynı zamanda bir yazar olarak, yaratıcılığını sonuna kadar kullanmış ve çeviri bir esere böylesine uçsuz bucaksız bir yaratıcılık yakıştırılmayacağı için bu kitap telif eser olarak yayınlanmıştır. Toplumda kalıplaşmış çeviri anlayışının çok

dar bir perspektiften ele alındığı bilinmektedir. Bu anlayışa göre, bir metnin çeviri olarak adlandırılabilmesi için, ‘aslına sadık olması’ yani yerelleştirici öğelere yer vermemesi, ekleme ve çıkarma yapmaması, çevirmenin olabildiğince yazarın arkasına gizlenerek, kendi müdahalelerini kamufle etmesi gerekmektedir. Bu sebeple, çeviribilimcilerin ‘çeviri eser’ olarak inceleyeceği, Ferit Edgü’nün *Yazmak Eylemi* adlı kitabı ‘telif eser’ olarak yayınlanmıştır. Bu Edgü açısından kesinlikle bir ‘çalıntı’ ya da ‘aldatmaca’ değildir. Toplumda hâkim olan çeviri normu Edgü’nün kendisinin de bu kitabı çeviri bir eser olarak görememesine neden olmuştur. Ferit Edgü, eğer bu kitabı ‘telif eser’ olarak değil de ‘çeviri eser’ olarak yayınlamış olsaydı, Cemal Yardımcı’nın, *Kayboluş*’un çevirisinde, bir çevirmen olarak yaratıcılığı ve yarı-yazarlığına getirilen eleştirilerin aynısına maruz kalacaktı. Raymond Queneau’nun *Exercices de Style* adlı eserinin ‘çeviri’ kabul edilen versiyonu Armağan Ekinci tarafından yazılmış ve 2003 yılında Sel Yayıncılık tarafından basılmıştır.¹⁷

Ancak bu tartışma ve Ferit Edgü ile Armağan Ekinci versiyonlarının karşılaştırılması, metin edinci uygulamasında değil, ‘üst edinç’ kazandırmayı hedefleyen uygulamaların bir parçası olarak kullanılmaktadır. Metin edinci oluşturma aşamasında üzerinde durulan nokta ise, Ferit Edgü’nün vurguladığı gibi “gerçekliğin sayısız anlatım yolları” olduğunu göstermek, yani bir metnin farklı metin türleri ve farklı biçemlerde yeniden yazılabileceğini ve bunun ‘çeviri’ olduğunu fark ettirmektir. Öğrencilerle yapılan Ferit Edgü’nün *Yazmak Eylemi* kitabı üzerinden giden böyle bir sınıf tartışmasının ardından, öğrencilere *Kurbağa Prens* masalının İngilizcesi verilmiştir (bkz. Ek 8) ve onlardan bu masalı başka bir metin türünde yeniden yazmaları istenmiştir.¹⁸ *Kurbağa Prens*’in beş yıl içinde biriken yüzlerce ‘yeniden yazımı’ arasından seçilen bazı metinler, tablo 6 ve 7’de ve Ek 9’dadır.

¹⁷ Ferit Edgü’nün çalışmasına benzer bir diğer örnek ise Gökdemir İhsan’ın, Raymond Queneau’nun *Exercices de Fiction* adlı eserinden yola çıkan *Kurmaca Alıştırmaları* çalışmasıdır.

¹⁸ Bu uygulama Davies’den esinlenmiştir. Ancak Davies, burada yapılan uygulamadan farklı olarak öğrencilerinden masalın 50 sözcükle sınırlı bir özetini çıkarmalarını istemiştir. Amacı öğrencilerin karar alma ve kararlarını gerekçelendirme becerilerini geliştirmektir. Bkz. Davies, 2004, 63-64.

Tablo 6: Birinci Öğrencinin Yeniden Yazımı

Tiyatro metni: Burçak Aydınlik (2010-2011)

1. Perde. 1. Sahne. (Prenses akşam vakti ormana gidip bir su birikintisinin yanında oturur. En sevdiği oyuncuğu olan altın topunu atıp tutarken suya düşürür.)

Prenses: Ah! Topumu geri alabilmek için tüm güzel kıyafetlerimi ve mücevherlerimi, dünyadaki her şeyimi verirdim!

(Kurbağa başını sudan çıkarır.)

Kurbağa: Prenses, neden böyle üzülüyorsunuz?

Prenses: Benim için ne yapabilirsin yaramaz kurbağa? Altın topum suya düştü!

Kurbağa: Ne incilerini, ne mücevherini ne de güzel kıyafetlerini isterim. Ama beni seversen, seninle beraber yaşamama, küçük altın tabağından yiyip ufak yatağında uyumama izin verirsen, topunu sana geri getiririm.

Prenses (kurbağayı kandırarak): Eğer topumu geri getirirsen, taleplerinin hepsini karşılamaya söz veriyorum.

(Kurbağa suya dalıp topu çıkarır. Prenses topu alır almaz kaçmaya başlar.)

Kurbağa (bağırarak): Dur, prenses. Söz verdiğin gibi beni yanına al!

1. Perde. 2. Sahne. (Prenses yemek yemektedir, kapı çalar.)

Kurbağa: Aç kapıyı sevgili prensesim,
Kapının önündedir gerçek sevgilin!
Bana verdiğin sözü hatırla!
Suyun yanında, ağaç gölgesi altında!

(Prenses kapıyı açar, kurbağayı görünce tüm gücüyle kapıyı yüzüne kapatıp sandalyesine geri döner.)

Kral: Seni ne korkuttu böyle kızım?

Prenses: Yaramaz bir kurbağa, kapımızda. Bu sabah topumu sudan çıkaran. Sudan hiç çıkamayacağını düşünerek burada benimle yaşayabileceğini söyledim. Şimdi kapımızda ve içeri girmek istiyor!

(Kurbağa kapıyı çalarak şiirler okumaya devam etmektedir.)

Kral: Verdiğin sözü tutmalısın. Kapıyı aç ve onu içeri al.

(Prenses itaat eder, kurbağa zıplayarak odaya girer.)

Kurbağa: Beni yanındaki sandalyenin üstüne koy, tabağını yakınımaya getir ki ondan yiyebileyim.

(Prenses kurbağanın isteklerini yerine getirir. Kurbağa yiyebildiği kadar yer.)

Kurbağa: Yoruldum, şimdi beni üst kata taşı ve ufak yatağına koy.

(Kurbağa tüm gece orada uyur, sabah evden çıkar.)

Prenses: Artık gittiğine göre bir daha beni rahatsız etmez.

(Kurbağa iki gece daha aynı şeyleri yapar, üçüncü günün sabahında prenses yatağının başucunda yakışıklı bir prens görerek uyanır.)

Prens: Ben kötü ruhlu bir peri tarafından kurbağa olmakla lanetlenmişim. Bu laneti bozmanın tek yolu bir prensesin yatağında üç gece uyumamdı. Sen bu zalim laneti bozdun, şimdi tek isteğim benimle babamın krallığına gelmen. Orada seninle evlenip seni ömrün boyunca sevmek istiyorum.

(Prens ve Prenses, Prens'in ülkesine gidip orada Prens'in babasının ölmüş olduğunu öğrenirler. Orada mutlu bir ömür sürerler.)

Tablo 6'da görüldüğü gibi Burçak adlı öğrenci, *Kurbağa Prens* masalından yola çıkarak, bir çocuk oyunu olarak sahnelenebilecek, tiyatro metni geleneklerine uygun

bir metin yazmıştır. Metni perde ve sahneler olarak ayırmış, sahne talimatlarını parantez içinde ve geniş zaman kipiyle vermiş; prenses, kurbağa ve kral arasında geçen konuşmaları ise doğal ve akıcı bir biçimde yazmıştır. Aynı zamanda kurbağanın şiirli konuşmasını da korumaya gayret etmiştir. Burçak adlı öğrenciye ait olan metnin kaynak metinden ayrılan tek yanı oyunun sonunda prensin babasını öldürmüş olmasıdır. Belki de Burçak adlı öğrenci, kaynak metnin sondan bir önceki paragrafındaki “*his father’s kingdom*”ın, son paragrafta “*prince’s kingdom*”a dönüşmesini bu şekilde rasyonalize etmektedir.

Tablo 7: İkinci Öğrencinin Yeniden Yazımı

Öykü: Betül Koçer (2010-2011)

Güneş yeryüzüne sizi terk ediyorum dercesine bir bakış attı. Genç bir prenses güneş vedasını ederken bir koruya gitti. En sevdiği altın topuyla oynuyordu. Havaya atıyor, tutuyor, bol simli kahkahalar atıyordu. Topunu son atışında o kadar yükseğe attı ki, top yeni yeni belirmekte olan Ay’a çarpıp hızla geri döndü ve bir su pınarına düştü. Prensес gözlerinden boncuklar dökerek ağlamaya başladı ve “eğer topumu geri alabilseydim, bütün güzel kıyafetlerimi, mücevherlerimi ve dünyada sahip olduğum her şeyimi verirdim” dedi. Prensесin gözlerinden düşen boncukları gören bir kurbağa, prensese neden ağladığını sordu. Prensес, “Seni çirkin kurbağa sen benim için ne yapabilirsin ki, altın topum pınara düştü” dedi. Kurbağa cevap verdi: “Ben senin mücevherlerini, kıyafetlerini istemiyorum ama eğer beni seversen, evine alır, seninle yemek yememe, seninle uyumama izin verirsen senin altın topunu sana getiririm.” Prensес cebinden çıkardığı makasla göz boncuklarını kesti, artık ağlamıyordu. Ve “tamam eğer topumu getirirsen istediklerini yaparım” dedi kurbağaya. Hemen sonra kurbağa pınarın kırmızı sularına atladı ve altın topu çıkardı. Genç prenses topunu alır almaz o kadar renkli sevinmişti ki, kurbağayı hiç düşünmeden evine koştu. Ertesi gün prenses dikiş masasında yemek yerken kapı çaldı ve bir ses geldi:

“Benim sevgili prensesim, kapıyı açın
Gerçek aşkınız geldi, kapıyı açın
Söylediğiniz kelimeleri hatırlayın
Yeşil korunun gölgesindeki pınarda”

Ve prenses kapıyı açtı, tamamen unuttuğu kurbağayı gördü. Masmavi bir korkuya büründü ve kapıyı kırmızı bir hareketle kapattı. Kral rengarenk sözlerle prensese neler olduğunu sordu. Genç prenses babasına pınarda olanları ve verdiği sözü anlattı. Prensес konuşurken kapıdan yeniden sesler geldi. Kral kızına renkli sözleriyle “eğer bir söz verdiysen tutmalısın, onu içeriye al” dedi. Kralın sözleri bir alev küresine dönüşüp tavanda patladı, prenses hemen kapıyı açtı ve kurbağaya söz verdiği şeyleri yaptı. Kurbağa prensesin yemeğinden yedi, pamuk şekerli yastığında uyudu.

Tablo 7 - devam

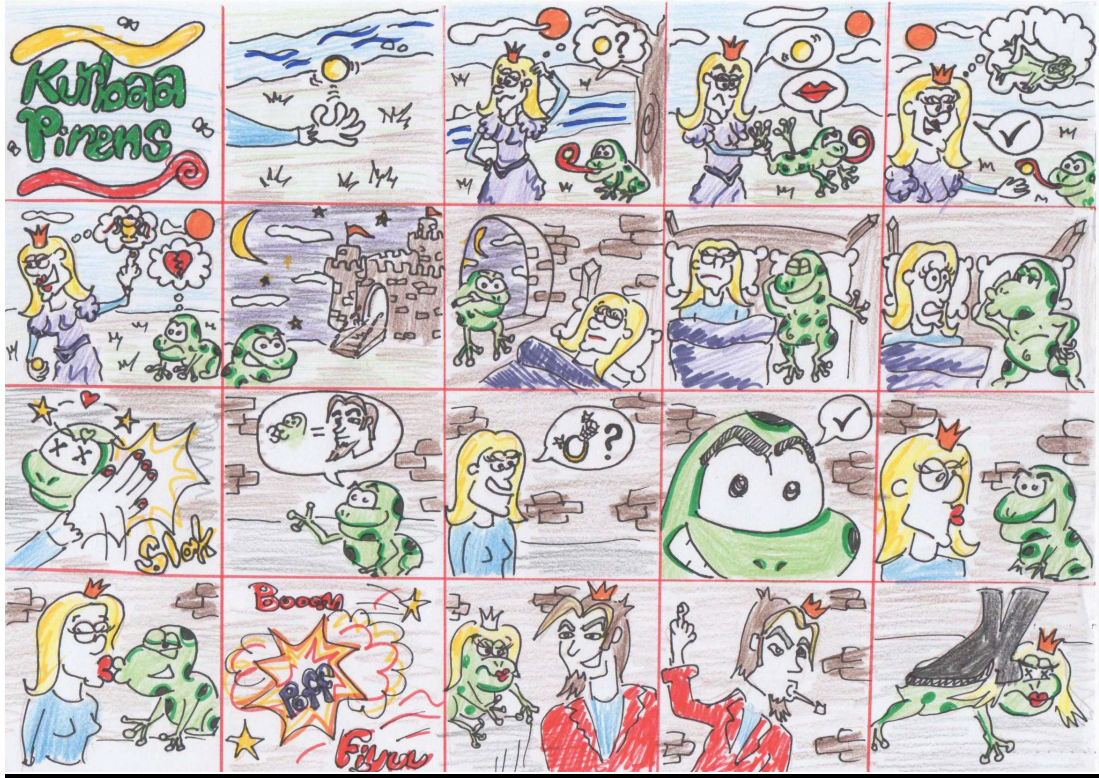
Güneş dünyaya yeniden sarıldığında prenses kurbağanın gitmiş olduğunu gördü. Kırmızı düşüncelerle “artık ondan kurtulduğunu düşündü. Fakat güneş ağlayarak evine çekildiğinde kurbağa geri geldi ve yine yemek yiyip prensesle uyudu. Üçüncü gece kurbağa yine aynı şeyleri yaptı. Sabah uyandıklarında prenses yanında kurbağa yerine yakışıklı bir prens gördü. Prens “beni kurbağaya dönüştüren bir büyücü tarafından büyülendim, üç gece beni evine alan bir prenses gelinceye kadar büyü bozulmayacaktı” dedi. “Ve sen bu zalim büyüü bozdun, şimdi senden benimle babamın krallığına gitmeyi, evlenip sonsuza dek beni sevmeni istemekten başka arzum yok” dedi. Ağzından çıkan kelimeler dans ederek prensesin kulaklarına yerleşiyordu.

Prens, efendisinin kara talihine ağlayan sadık hizmetkarının sekiz altın boynuzlu kırmızı atın çektiği, görkemli bir at arabasıyla gelişini gördüler. Ve renkli neşeler saçarak prensin krallığına doğru yola çıktılar. Güvenli bir şekilde vardılar ve beyaz ve uzun yıllar boyunca mutlu yaşadılar.

Betül adlı öğrencinin tablo 7’deki *kurbağa prens* yeniden yazımı üçüncü tekil anlatıcılı bir öykünün geleneklerine uygundur. Betül adlı öğrenci ayrıca öykünün fantastik içeriğini fantastik bir anlatımla bütünlemiştir. “Renkli sevinmek”, “masmavi bir korkuya bürünmek”, “kırmızı bir hareketle kapıyı kapatmak” bu biçime örnek olarak verilebilmektedir. Betül adlı öğrencinin öyküsünde kaynak metinden ayrılan öge, prensesin dikiş masasında yemek yemesi ki; bu da simli kahkahalar atan, cebinden çıkardığı makasla göz boncuklarını kesen bir prensese uygun. Betül’ün öyküsünde prenses renkli sözlerle bir öykü biçiyor dikiş masasında.

Ek 9’daki örneklerde ise, Aslı adlı öğrencinin yeniden yazımı mani geleneklerine uygun biçimde uyaklı ve eğlenceli olmuştur. Ziya adlı öğrenci haber geleneklerine uygun olarak yazdığı metinde “dünya evine girmek” gibi haber klişelerini de kullanmıştır. İlkin adlı öğrencinin yeniden yazımı, soru ve cevap formunda yazılmış olması ve gizemli bir atmosfer yaratmasıyla polisiye türünü çağrıştırmaktadır. İçeriğin mutlu sonla biten bir peri masalı olması ise bir karşıtlık oluşturarak anlamı katmanlandırmaktadır. İlkin’in yeniden yazımında çeviri hatası olarak nitelendirilebilecek tek unsur, bir ünlem ve hayıflanma sözü olan “*Alas*”ı, kurbağanın adı zannetmiş olmasıdır. Pelin ve Kaan adlı öğrencilerin metinleri ise pop kültürle harmanlanmış yeniden yazımlardır. İlgi adlı öğrenci, metnin içeriğini bütünüyle aktarırken şive/ağız kullandığı için, sözcükler ve ifade biçimleriyle amacına uygun bir biçimde oynamakta; böylece karakterleri dönüştürmektedir. Çevirmen adaylarından tam da beklendiği gibi, özgürlük-sorumluluk ekseninde

amacına uygun bir biçimde rahatlıkla hareket edebilmektedir. Sonuç olarak ortaya hem akıcı hem de eğlenceli bir metin çıkmıştır. Son örnek; şekil 2'deki Sefa Karatekin adlı öğrenciye ait karikatürdür.



Şekil 2: Kurbağa Prens Karikatürü

Arastirmacının Yorumu:

Bu uygulama ve sonuçları iki açıdan değerlendirilebilir: kuramsal açıdan¹⁹ ve çeviri eğitimi açısından. Kuramsal açıdan bu uygulama, Ferit Edgü'nün *Yazmak Eylemi* çalışmasında olduğu gibi, metinlerarasılık olgusu/kavramı ile çeviri olgusu/kavramı arasındaki sınırların bulanıklığını göstermektedir. Her çeviri metin, belli bir kaynak metinden yola çıktığı için *metinlerarası* kabul edilebilir. Metinlerarası bir metnin hangi koşullarda özgün metin olarak kabul göreceğinin ise kuramsal bir açıklaması bulunmamaktadır. Yani, çeviri nerede bitiyor, metinlerarasılık nerede başlıyor; her ikisinin de kesin bir çerçevesi yoktur. Bu sadece normlara göre belirlenir. Bir başka deyişle; Ferit Edgü, Raymond Queneau'nun farklı metin türleri ve biçimlerde

¹⁹ Kuramsal açıdan daha detaylı bir tartışma için bkz. Birkan-Baydan, 2010, 275-281.

yazdığı Fransa’da geçen toplumsal bir olay yerine, Türkiye’de geçen başka bir toplumsal olayı Türkçedeki metin türleri ve anlatım biçimlerinde yeniden yazmıştır. Yani belli bir kaynak metinden yola çıkarak, o metindeki fikri kendi dilinin olanakları içinde şekillendirmiştir. Böyle bir metinlerarasılık Türk toplumundaki çeviri normları ve çeviriden beklentilerden ötürü, çeviri olarak değil, özgün eser olarak kabul görmüştür. Öğrencilerse *Kurbağa Prens* masalını belli bir kaynak metinden yola çıkarak farklı metin türleri ve farklı üslûplarda yeniden yazmışlardır. Bazı örneklerde içerik aynı kalmış, biçim metin türünün gerektirdiği biçimde çeşitlenmiştir. Bazı örneklerde ise günümüze veya kültüre uyarlama sebebiyle içerikte bazı değişiklikler yapılmış ama hikâyenin akışı aynı kalmıştır. Böyle bir metinlerarasılık da toplum tarafından çeviri olarak kabul görmeyecektir; ancak çeviribilimdeki geniş çeviri perspektifiyle bu metinleri çeviri kabul etmenin çeviri eğitimine katkısı bulunmaktadır.

Çeviri eğitimi açısından; çeviriye sınır koymamak ve onu metinlerarasılığın sonsuz çeşitlemelerine açık tutmak öğrencilerin çeviri ezberini bozmaya yarayacaktır. Çeviri ezberini bozmak; kaynak metindeki sözcükleri sözlüklerde arayıp içeriği, anlatımı, metin türünü, çevirinin amacını; en başta da metnin okunurluğunu hiç dikkate almadan çeviri yapma alışkanlığının sökülmesini sağlayacaktır. Bu uygulamada öğrencilere özellikle tek bir kaynak metin verilmiştir. Bütün öğrencilerin tek bir kaynak metinden yola çıkması önemlidir, çünkü bu masalın pek çok versiyonu/ pek çok çevirisi bulunmaktadır. Masalın en yaygın bilinen hali, prensesin kurbağayı öpmesiyle, kurbağanın yakışıklı bir prens dönüşmesidir. Bu uygulamada masalın kulaktan duyma metni kullanılmamıştır; Edgar Taylor’un daha detaylı olan metni kullanılmıştır. Çünkü onların özgürlük-sorumluluk ekseninde akılcı kararlarla hareket etmesi istenmektedir. Belli bir kaynak metnin olması *sorumluluk* ucunu oluştururken, farklı metin türleri ve üslûplarda masalı yeniden yazma talimatı *özgürlük* ucunu oluşturmaktadır. Bölüme yeni gelen öğrencilerle senenin başlarında yapılan bu uygulamada eğer özgürlük ucunu oluşturan bu talimat yerine, yalnızca ‘bu metni çevirin’ gibi bir talimat verilseydi, ortaya çıkabilecek örnekleri çeviri eğitimi veren herkes az çok tahmin edebilecektir. Anlatım bozuklukları ve Türkçe yanlışları bir yana, çeviri metin masal türünde bile olmayacaktı. “Öğrencilerin Çeviri Yaklaşımındaki Değişimin Değerlendirilmesi” bölümünde örneklendirilen, ilk derste yapılan çeviriler bu görüşü destekler

niteliktedir. Oysa yukarıda veilen örneklerin her biri kendi metin türünün geleneklerine uygun, anlatımı düzgün, bütünlüklü, tutarlı ve en önemlisi yaratıcı çevirilerdir.

Sonuç olarak, metin edinci öğrencilere aktarılan, öğretilen bir bilgi veya beceri değildir. Öğrenciler metin türlerini ve geleneklerini, metin yazmayı bilmektedirler. Türkçe biliyorlar, Türkçe yazmayı biliyorlar. Öyleyse, neden yabancı dildeki bir metni Türkçeye çevirdiklerinde ortaya Türkçe yanlışlarıyla dolu okunmaz bir metin çıkmaktadır? Yapılması gereken onlardaki metin birikimini açığa çıkarmaktır. Bunun için de onların bilgi ve becerilerini felç eden çeviri ezberlerinin bozulması gerekir. Bu nedenle de yukarıda yer verilen türden özgürleştirici uygulamalara ağırlık verilmiştir. Çünkü daha sonra, daha gerçekçi çeviri uygulamalarına geçildiğinde; *Kurbağa Prens* tarzındaki uygulamalar, 1) metin türü ve geleneklerini dikkate alma 2) okur kitlesini dikkate alma 3) okunur metin üretmeyi hatırlatma için iyi bir referans noktası oluşturmaktadır.

5.1.4. Alan/Konu Edinci: Katarakt Ameliyatı

Alan/konu edinci konusunda farkındalık kazandırmak için ‘katarakt ameliyatı’ hakkındaki bir metinden²⁰ (bkz. Ek 10) yararlanılmıştır. Bu uygulama üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilere metni vermeden önce, katarakt ameliyatı ile ilgili Türkçe kaynaklardan araştırma yapmaları istenir. Kataraktın ne olduğu, ameliyatının nasıl/hangi yöntemle yapıldığı ve yan etkilerinin neler olduğu gibi araştırma başlıkları verilir. Daha sonra verilecek metinde de bu başlıklar yer alacaktır. Araştırma yapıp sınıfa geldiklerinde sorular sorulup bu konuda bilgi vermeleri istenmektedir. Dördüncü bölümde anlatılan metodolojiye uygun biçimde, bilginin merkezi gibi davranmak yerine, eğitmen bilmediği bir konuda öğrencilerin kendisini aydınlatmasını ister; bilginin doğruluğu sınımadan, yalnızca öğrencilerin anlattıklarını anlamaya çalışır. Bu durum onların konuyu daha büyük bir hevesle anlatmasını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler üç şeyin farkına varmaktadır: 1) Kendi anlamadıkları bir şeyi başkalarına da anlatamayacaklarının; 2) Ezberlenen

²⁰ Kaynak metin ve uygulaması için bkz. Davies, 2004, 152-155. Araştırmacının yaptığı uygulamanın üçüncü aşaması Davies’de yer almamaktadır. Ayrıca Davies elde edilen sonuçlara yer vermez.

veya üstünkörü okunan bir bilginin işe yaramayacağını; 3) Özellikle internette araştırma yaparken karşılarına çıkan her bilginin işe yaramayacağını. Koşut metinlerden yararlanmayı kendileri akıl etmekte ve kendi keşfettikleri, yararına inandıkları bu yöntemi bir daha hiç unutmamaktadırlar. Üstelik bu bilgilerin hiç biri onlara eğitmenin aktardığı, kendilerinin anlayıp anlamadan not ettiği bilgiler olarak geçmemektedir. Kendilerinin bizzat deneyimlediği ve keşfettiği bilgiler kalıcı olmaktadır. Böylece öğrenciler daha çevrilecek metni görmeden önce bilgiyi beraberce oluşturarak gerekli notları ve terminolojiyi hazırlamış olurlar.

İkinci aşamada, öğrencilerden metni bir hastane broşürü olarak basılmak üzere çevirmeleri istenir. Klasik çeviri anlayışıyla bu düzeydeki öğrenciler (birinci sınıf, birinci dönem) için bir kabûsa dönüşecek olan metni bütün öğrenciler hiçbir zorluk çekmeden çevirmektedirler. Birinci öğrencinin çevirisi tablo 8’de, diğer öğrencilerin çevirileri Ek 11’de bulunmaktadır.

Tablo 8: Birinci Öğrencinin Çevirisi (Katarakt)

Erek metin 1: Burcu Uluçay (2008-2009)

Katarakt nedir?

Gözün normalde şeffaf olan lensinin saydamlığını kaybederek gözün önünde görme netliğini bozan bir sis perdesi oluşurmasıdır.

Bozulan şeffaf lensin görevini ne üstlenir?

Katarakt ameliyatı geçirmiş birçok hastada göz içi mercek implantasyonu şeffaf lensin görevini üstlenir. Bu plastik göz içi lens, küçük bir kontakt lense benzer. Doktor ameliyat sırasında bu göz içi lensi gözün ön kısmına yerleştirir. Bu göz içi lens gözün doğal lensinin yerine geçer, ender durumlar dışında asla çıkarılamaz. Katarakt dışında diğer bazı göz hastalığı olanlar göz içi lens kullanmamalıdır. Bunun yerine özel katarakt gözlükleri veya kontakt lens tercih edilmelidir.

Ameliyattan sonra hastayı bekleyen durumlar nelerdir?

Ameliyattan hemen sonraki günlerde hasta mümkün olduğunca çok dinlenmeli ve ağır kaldırmaktan ya da diğer yorucu eylemlerden kaçınmalıdır. Ameliyatı takip eden birkaç gün süresince gözde ya da gözün etrafında bazı rahatsızlıklar baş gösterebilir. Genellikle ameliyattan sonra bir ya da iki gün içinde doktor bandajı çıkaracaktır fakat gözün tamamen iyileşmesi birkaç haftayı alır. Gözü korumak ve iyileşmeyi hızlandırmak için doktorun söyledikleri yerine getirilmeli, göz damlası ya da diğer ilaçların kullanımı aksatılmamalıdır. Eğer hasta gözlük kullanıyorsa, koruyucu bir önlem olarak gözlük takmaya devam edebilir. Gözlük numarası artık doğru olmayabilir, fakat bu göze zarar vermeyecektir ve görüş açısı yeterli derecede iyi olacaktır. Aslında tüm hastaların ameliyatı takip eden birkaç gün boyunca güneş gözlüğü gibi bir çeşit göz koruyucusu kullanmaları iyi olur. Buna ek olarak doktor iki veya üç hafta boyunca geceleri kullanmak için hastaya bir başka göz koruyucusu da verecektir.

Tablo 8 – devam

Ameliyattan sonra ne değişecek?

Göz içi mercek implantasyonu geçirmiş olan hastalar, doktor gözdeki bandajı çıkarır çıkarmaz bir iyileşme hissedeceklerdir. Ameliyattan sonra belli bir zaman boyunca, ki bu süre genellikle 6 haftadan 8 haftaya kadar olur, hastalar görüş açılarını önemli derecede iyileştirecek reçeteli yeni bir gözlük kullanacaklardır. Göz iyileşmesini sürdürürken ve takılan göz içi lense uyum sağlarken reçetede başka değişikliklere ihtiyaç duyulabilir. Göz içi lens kullanmayan hastalar ameliyatı takip eden 6 ila 12 haftaya kadar genellikle görüş açısında önemli bir iyileşme hissetmezler. Ancak ne zaman ki kontakt lens ya da katarakt gözlüğü kullanmaya başlarlar o zaman iyileşme daha belirgin bir şekilde hissedilir. Hastanın normal faaliyetlerine ne zaman dönebileceğini belirleyen, görüş açısındaki iyileşme ve kişinin yaşam tarzıdır. Örneğin; eğer işlem yapılmayan gözün iyi bir görüş açısı varsa ve hasta çok fazla stresli ya da keskin görüş yeteneği gerektiren faaliyetlerle meşgul değilse ameliyattan sonraki birkaç gün içinde günlük faaliyetlere geri dönebilir.

Hasta ameliyattan sonra herhangi bir yan etki ile karşılaşabilir mi?

Katarakt hastalarına takılan lensin yerinde durmasını sağlayan ince zarın buğulanması arka kapsül katarakt ameliyatından sonra sıkça karşılaşılan bir durumdur. Doktor bu sorunu lazer yöntemiyle kolayca tedavi edebilir. Lazer tedavisi sırasında göz doktoru buğulanmış ince zarın üstünde, ışığın geçmesini sağlamak için küçük noktalar oluşturur. Bu acısız yöntem sadece birkaç dakika sürer ve başarı oranı da oldukça yüksektir.

Katarakt ameliyatı nasıl yapılır?

Katarakt ameliyatı kısa ve nispeten basit bir operasyondur. Genellikle 45 dakika ile 1 saat arasında tamamlanır. Geçmişte katarakt hastalarının çoğu ameliyattan sonra hastanede kalırlardı. Fakat tıptaki gelişmelerle birlikte doktorlar birçok katarakt ameliyatını ayakta tedavi şeklinde yürütebilmekte ve hasta ameliyatın olduğu gün taburcu olabilmektedir. Bugün katarakt ameliyatlarının yüzde 95'ten fazlası başarılıdır. Bu ameliyat en başarılı cerrahi yöntemlerden biridir. Ameliyat başlamadan hemen önce hastaya göz damlası verilir. Hastaların çoğu bir yatıştırıcı ve bölgesel anestezi için ilaç da alırlar. Bazen göz doktorunun hastayı uyutmak için genel anestezi önerdiği durumlar da olur. Bölgesel anestezi daha yaygın olsa da, her iki uygulama da mümkündür. Ameliyat sırasında cerrah gözün yüzeyinde küçük bir kesik oluşturur. Bu kesik cerrahın işlevini kaybetmiş lensi çıkarabilmesi için bir geçit görevi görür. Çoğu hastalarda cerrah gözün içinde lensi yerinde tutan ince bir zar bırakır. Bu teknik 'kapsüllü süreç' olarak adlandırılır. Bazı durumlarda ise cerrah saydamlığını kaybetmiş lens ile birlikte kapsülü de çıkarır. Bu teknik de 'kapsülsüz süreç' olarak adlandırılır. Her iki uygulama da güvenlidir ve görüş bozukluğunu iyileştirir.

Araştırmacının Yorumu:

Üçüncü bölümde de anlatıldığı gibi, konu/alan edinci, konuyu ve alanı bilmekten çok, iyi araştırma yapmayı bilmekle ilgilidir. Bu uygulamada, öğrenciye nasıl araştırma yapılacağı öğretilmemiştir. Bu nesil yüksek teknolojinin içine doğmuştur ve çocukluklarından beri bununla haşır neşirlerdir. Dolayısıyla, çeviride araştırma

becerilerinin kullanılması gerektiği konusunda farkındalık yaratılmalı ve araştırma becerilerinin çeviri yaparken nasıl işe yarar hale geleceği konusunda yol gösterilmelidir.

Tablo 8'deki Burcu adlı öğrencinin metni temel çeviri problemlerinin başarıyla çözüldüğü bir metindir. Baştaki 'Katarakt nedir?' bölümünün çevirisinden de anlaşılabilceği gibi, kendisi kaynak metindeki sözcükleri tek tek çevirmek yerine, yaptığı araştırmalardan kataraktın ne olduğunu anladığı için bunu çevirisinde düzgün ve anlaşılır bir biçimde ifade etmiştir. Öğrencinin çevirisi şöyledir: "Gözün normalde şeffaf olan lensinin saydamlığını kaybederek gözün önünde görme netliğini bozan bir sis perdesi oluşturmasıdır." Oysa öğrenci araştırma yapmadan, salt kaynak metne bağlı kalarak tek tek oradaki sözcükleri çevirmiş olsaydı, ortaya şöyle bir çeviri çıkması mümkündür: "Katarakt gözün içindeki doğal kristal (şeffaf) lensin giderek ilerleyen bir hastalığıdır". Böyle bir çeviri ise metnin bilgilendirme işlevini yerine getirmekten çok uzaktır. Burcu metnin tamamında, kataraktın ne olduğunu, katarakt ameliyatının hangi yöntemlerle yapıldığını, ameliyattan sonraki süreci ve yan etkileri düzgün bir anlatımla yazarak bilgilendirici bir metin ortaya çıkarmıştır. İncelediği koştur metinler (diğer hastane broşürleri) onun bu metnin geleneklerini de çevirisine taşımasını sağlamıştır. Bu alt başlıklarda görülmektedir. Sözelimi; '*Are there after-effects I should know about?*' (Bilmem gereken yan etkileri var mı?) gibi bir başlığı, Türkçe'deki hastane broşürü geleneklerine dikkat ederek, 'Hasta ameliyattan sonra herhangi bir yan etki ile karşılaşabilir mi?' şeklinde vermiştir. İşaretlenen yerler, İngilizcenin yapısının etkisinde kalarak anlatımın aksadığı yerlerdir. "Ancak ne zaman ki kontakt lens ya da katarakt gözlüğü kullanmaya başlarlar o zaman iyileşme daha belirgin bir şekilde hissedilir," örneğinde olduğu gibi. Ancak bunlar, aradan biraz zaman geçip de İngilizce metnin etkisinden kurtulduğu zaman ikinci bir okumayla öğrencinin kolaylıkla farkedip düzeltebileceği ufak hatalardır. Bu metindeki tek çeviri yanlışı, '*excessive straining*'in, 'stresli' olarak yanlış yorumlanmış olmasıdır. Oysa kastedilen, hastanın zorlayıcı fiziksel aktivitelerde bulunmasıdır. Bu da yine, araştırma yaparak çözülebilecek bir çeviri problemidir. Sonuç olarak, Burcu'nun çevirisi, çeviriyle yeni tanışan bir çevirmen adayını için oldukça başarılı bir çeviridir. Onu bu noktaya getirense, çeviri eğitiminde kendisine dil, kültür, metin, araştırma bilgilerinin aktarılmış olması değil; çeviri

hakkında farkındalık yaratılarak zaten sahip olduğu araştırma becerilerini devreye sokmasının sağlanmış olmasıdır.

Ek 11'deki Zeynep adlı öğrencinin metni de, Burcu'nun metni gibi temel çeviri problemleri çözülmüş, düzgün bir anlatımla bilgilendirici işlevini yerine getirmiş sorunsuz bir çeviridir. Zeynep'in metninde de, yer yer anlatımı zora sokan ifadelere rastlanılmaktadır ama temelde akıcı ve rahat okunan bir metin ortaya çıkarılmıştır. Öğrencinin metnindeki tek çeviri hatası, '*the prescription may no longer be perfect*' cümlesini yanlış anlamasından kaynaklanan hatadır. Burada kastedilen, katarakt ameliyatı öncesinde gözlük kullanan hastaların, ameliyattan sonra gözlük numaralarının değişebileceğidir. Öğrenci bunu, "Gözlük kullanımı pek doğru bir seçim olmayabilir" şeklinde çevirerek bilgiyi yanlış aktarmıştır. Bu da araştırmadan elde edilen bilgilerle, metni doğru okuyup doğru çözümleme bilgilerini bir araya getirerek çözülebilecek bir çeviri problemidir.

Ek 11'deki Serkan adlı öğrencinin metni, Burcu ve Zeynep adlı öğrencilerin metinlerine oranla anlatımın daha fazla aksadığı bir metin olmakla birlikte, Serkan adlı öğrenci de temel çeviri problemlerini çözmüş, kataraktın ne olduğunu, ameliyatın neleri içerdiğini ve yan etkilerini bilgilendirici işlevi yerine getirecek biçimde yazmıştır. Serkan'ın metninde iki çeviri hatası bulunmaktadır. Öğrencinin çevirisindeki "Görme kalitesinde yükselme ve hastaların kendi yaşam stili, hastaların aktivitelerini ne derece kesintiye uğratacağını belirler" cümlesi hiçbir şey ifade etmemektedir. Oysa kaynak metinde, 'hastanın günlük uğraşlarına dönebilmesini, görüşündeki düzelme ve kendi yaşama biçiminin belirlediği' anlatılmaktadır. Buna örnek olarak da, diğer gözün sağlam olması (iyi bir görüşe sahip olması) ve hastanın keskin görüş gerektiren veya kendini fiziksel anlamda aşırı zorlayan etkinliklerde bulunmaması verilmektedir. İkinci çeviri hatası ise şu cümlede: "Lazer tedavisi boyunca göz doktoru lazer ışınının geçmesi için buğulu gören zarın etrafına ince delikler açar". Oysa kaynak metne göre, göz doktoru bu küçük delikleri lazerle açmaktadır ve bunu 'lazer ışınının' değil, 'ışığın' geçmesi için yapmaktadır. Çeviri hatası olarak değinilen noktalardan da anlaşılacağı gibi, bilgilendirici bir metindeki çeviri hataları yanlış bilgi veren ifadelerdir. İfade bozuklukları ise çeviri hataları olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bunlar, öğrencilerin ikinci bir dikkatli okumayla düzeltebileceği dil sorunlarıdır.

Ek 11'deki Cansu adlı öğrencinin metninde dikkat edilmesi gereken biri olumlu, diğeri olumsuz iki nokta bulunmaktadır. Olumlu nokta, kataraktı tarif ederken okur kitlesini yani hastaları göz önünde bulundurarak, kataraktın halk arasındaki isimlerine de yer vermiş olmasıdır. Olumsuz nokta ise, “Arka kapsül katarakt ameliyatını takip eden yaygın oluş” gibi, İngilizcenin yapısının çok fazla etkisinde kalan ve bilgileri anlaşılmaz hale getiren ifade bozukluklarıdır.

Yukarıda incelenen dört çeviri örneğinde de öğrenciler araştırma sayesinde temel çeviri problemlerini rahatlıkla çözmüşler; katarakt ameliyatı konusunda bilgilendirici işlevi yerine getiren ve aynı zamanda da koştur metinlerdeki metin geleneklerine uygun metinler ortaya çıkarmışlardır. Terminoloji konusunda iki yaklaşım dikkat çekmektedir. Birinci yaklaşım sözgelimi, ‘*intracapsular*’ ile ‘*extracapsular*’ı ‘kapsüllü’ ve ‘kapsülsüz’ olarak çevirmek. İkinci yaklaşım ise ‘inrakapsüler’ ve ‘ekstrakapsüler’ olarak çevirmek. Araştırmalarda her iki kullanıma da rastlanmaktadır. Dolayısıyla bu tamamen çevirmenin kararıdır ve saygı duymak gereklidir.

Her çeviri uygulamasından sonra öğrencilerden, çeviri problemlerine nasıl çözümler bulduklarını anlatan ve bu çözümleri (yani çevirmen kararlarını) gerekçelendiren ‘*commentary*’ (yorum) yazmaları istenmektedir. Bunun sebebi onları bilinçli (yani açıklayabilecekleri) kararlar almaları için teşvik etmektir. Bu yorumlarda asla kabul edilemeyecek olan, bir ifadeyi ‘sözlükte öyle yazdığı için öyle çevirdiklerini’ yazmaları ya da ‘anlamı vermek için’ gibi belirsiz açıklamalarda bulunmalarıdır. Öğrencilerin yazdığı bu yorumlar aynı zamanda araştırmacıya hedeflenen farkındalığa ulaşip ulaşmadıklarını da göstermektedir. Ek 12’de öğrenci yorumlarına, olduğu gibi (dil ve anlatım bozukluklarıyla) yer almaktadır. Bu aynı zamanda öğrencilerin İngilizce seviyelerinin de ne durumda olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çeviri eğitiminde eğitmenin işinin iki kat daha zorlaştığını göstermektedir, çünkü eğitime gelen öğrenciler orta seviyede İngilizce bilmektedirler. Fakat yine de çeviri vizyonlarını genişleterek, belki de onlardan daha iyi seviyede İngilizce bilenlerin yapabileceğinden daha iyi çeviriler ortaya çıkarmaları sağlanabilmektedir.

Ek 12’deki öğrenci yorumlarından da anlaşılabilceği gibi hepsi çeviride, özellikle uzmanlık alanı çevirilerinde araştırmanın önemini kavramış görünmekte. Araştırma yaparak konuyu çözmeye, anlamaya çalışmışlardır. Çünkü anlamadıkları

bir şeyi, başkalarına anlatamayacaklarının (çeviremeyeceklerinin) farkında olmaları sağlanmıştır. Daha önce yapılan özgürleştirici uygulamalar sayesinde de, metne salt ve şüursuz bağlılıktan kurtulup, çevirinin amacına ve hedef kitlesine uygun çeviriler yapma konusunda çaba sarfettikleri, kafa yordukları anlaşılmaktadır.

Uygulamanın üçüncü aşamasında; hem uygulamayı biraz daha eğlenceli hale getirerek, hem hedef kitleyi dikkate alma konusunu ön plana çıkarmak, hem de *community interpreting* (toplum çevirmenliğine) küçük bir giriş yaparak, bu konuda biraz düşünceleri hedeflenmiştir. Bu bir *role-play* uygulamasıdır. Yazılı çeviri yaparken genel bir hasta profili düşünülmüş ve çeviri ona göre yapılmıştır. Bu kez hastamız bellidir. Yurtdışına katarakt ameliyatı olmak için giden bir hasta vardır ve bir yabancı doktordan çevirmen aracılığıyla bilgi alınması söz konusudur. Her grup üç kişiden oluşmaktadır. Hasta-doktor-çevirmen. Hastanın kim olduğu her grupta değiştirilmektedir. Yaşlı bir kadın, bir çocuk, cahil biri, eğitilmiş biri vs. Gruplar buna kendileri karar vermektedir. Çevirmen hastanın sorularını doktora çevirmek; aynı zamanda hastayı bilgilendirmek için hastanın anlayacağı dilden konuşmak zorundadır. Bu uygulamanın ardından da yine öğrencilerden *commentary* (yorum) yazmaları istenmiştir. Ek 13’de öğrenci yorumlarından alıntılar bulunmaktadır.

Öğretmen-merkezli olmayan, yeni bir deneyimin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesiyle bilginin oluşturulduğu bir sınıftaki öğrenci yorumlarının (bkz. Ek 13) bir kısmı şöyle özetlenebilir. Bu yorumlar genelinde çevirinin doğasının kavranması, yani bir üst-edinç oluşmasıyla, özelde ise sözlü çeviriyle ilgili yakalanan ipuçları olarak değerlendirilebilir.

- ✓ Çevirmenlik sosyal bir meslektir. Çevirmenin hangi durumlarda nasıl davranacağını ve hangi sözleri seçeceğini bilmesi gerekir.
- ✓ Çevirmen çevirdiği konu hakkında bilgili olmalı, gerekli araştırmayı yapmalıdır.
- ✓ Gerektiğinde, çevirmen konuyu (metni) özetleyebilir, amacı karşısındakinin anlatılanları, konuyu anlamasını sağlamaktır.
- ✓ Konuyu tekdüze bir biçimde aktarmamalı, insanların ilgiyle dinlemesini sağlamalıdır.
- ✓ Çevirmenin yaptığı şey taraflar arasındaki iletişimi sağlamaktır. Çevirisini bunu sağlayacak şekilde yapar.

- ✓ Çevirmen sabırlı olmalıdır.
- ✓ Eğer hasta (hedef kitle) terimleri anlayamıyorsa ve bu terimler ona hiçbir şey ifade etmiyorsa, çevirmen gerekli açıklamaları yapmalıdır.
- ✓ Hasta (kaynak metin) doktora (hedef kitle) derdini anlatamıyorsa, çevirmen hastanın anlattıklarını doktorun anlayabileceği biçimde çevirmelidir; hatta hastanın akıl edemediği soruları da doktora sormalıdır. Bu hastanın çevirmene güvenmesini sağlar.
- ✓ Sözlü çevirmen söylenenleri unutmamak için not almalı. Pratik olmalı, konuyla ilgili olarak çevrilmesi gerekenleri çevirmelidir.
- ✓ Çevirmen doktorun hastalıkla ilgili anlattıklarını, hastalığın tedavisini hastanın anlayabileceği biçimde anlatmalıdır.
- ✓ Çevirinin sosyolojik boyutu önemlidir. Çevirmen konuya ve kişiye (hedef kitle) uygun sözcükleri seçmeyi bilmelidir.
- ✓ Çevirmen soğuk bir makine gibi davranmamalı, hastanın psikolojisini dikkate almalı, sözcüklerini ona göre seçmelidir. Ciddi ya da esprili bir konuyu uygun yüz ifadesiyle anlatmalıdır.
- ✓ Çevirmen doğru iletişimi kurabilmeli, çevirdiği konuda bilgili olmalıdır.

Görüldüğü gibi, öğrenci yorumları üçüncü bölümde yer verilen çeviribilimcilerin görüşleriyle paralellik taşımaktadır. Öğrencilerin, bu görüşleri, kuramsal metinleri okuyarak değil de, kendi deneyimlerinden edinmiş olmaları ise bilgilerin özümsemiğini, içselleştirildiğini ve kalıcı olacağını göstermektedir.

5.1.5. Dil/ Kültür Edinci: *Homeroom Zombies*

Üçüncü bölümde belirtildiği gibi, çeviri üst edinci oluşmadan dil/kültür bilgisi yetmeyecektir. Kaldı ki, öğrencilerin dil bilgisi zaten orta düzeydedir; ancak çeviri üst edincinin gelişmesiyle, bu konudaki farkındalık da artacaktır. Margret Ammann (2009)'ın da vurguladığı gibi, kültür edinci ise ancak bu konudaki bir bilinçlenme olarak açıklanabilir. Bunun için öğrencilere, Amerika'lı gençlerin uykusuzluk problemiyle ilgili *Newsweek*'te yayınlanmış bir makale verilir ve bu makaleyi, okul gazetesi için çevirmeleri istenir. Metin okul gazetesi için çevrildiğinden,

Türkiye’deki öğrencilerin de burada anlatılanları kendileriyle ilişkilendirebilmesi istenmektedir. Böyle bir çeviri amacı doğrultusunda dikkate alınması ve çözülmesi gereken kültürel çeviri problemleri ise şöyledir: Amerika’daki bir lisenin tarih öğretmeninin sözleri, Amerika’daki iki üniversitenin araştırması, Amerikalı öğrencilerin aktiviteleri ve odalarındaki elektronik aletler, Amerika’daki okulların başlama saatleri. Sınıfta bu çalışmaya ön hazırlık olarak, Amerikalı öğrencilerle, Türk lise öğrencilerinin alışkanlıkları karşılaştırılır, bu makalede anlatılanların hangileriyle örtüştüğüne karar verilir. Ebeveynlere hitap eden bir makaleyi, öğrencilere hitap eden bir okul gazetesi metnine dönüştürürken nasıl bir dil kullanılacağı tartışılır. Ayrıca makalede adı geçen, trafik kazalarıyla ilgili açıklama yapan *safety experts*’ün Türkiye’de hangi meslek uzmanlarına karşılık geleceği düşünülür. Kaynak metin Ek 14’de, öğrenci çevirilerinden ilki tablo 9’da, diğer ikisi ise Ek 15’de bulunmaktadır.

Tablo 9: Birinci Öğrencinin Çevirisi (Homeroom Zombies)

Erek Metin 1: Bayram Ceylan (2010-2011)

Sınıftaki Zombiler

Okullar eğitime start verdiğinde, annelerimiz bir kez daha bize dil dökmeye, gerekirse de, yataklarımızdan zorla çıkarmaya çok çaba harcıyorlar. Daha sonra da, öğretmenlerimiz uyku eksikliğinin üzerimizdeki etkilerini yakından gözlemliyorlar; çünkü uykulu bir şekilde geldiğimiz sınıfta konsantrasyonumuzu kaybediyor ve hatta uyuyakalıyoruz. Öğrencilerinin uyuyakalmasından korktukları için, “Artık video izletirken bile ışıkları kapatmıyorum,” diyor öğretmenler.

Bu manzara size komik gelebilir, ancak uykusuzluk şakaya gelmez. Tam olarak dinlenmemiş yetişkinler gecede en az 9 saat uyuyan öğrencilerden öğrenme, sağlık, davranış ve ruh hallerinde daha çok problem yaşıyorlar. Bazı durumlarda, asıl şikayetleri uykusuzluk olduğunda, gençlere yanlış bir şekilde DEHB (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) teşhisi konulabiliyor. Yetişkinlerde, uzun süre uykusuzluk diyabet, kalp hastalıkları, obezite, depresyona sebep olur ve ömrü kısaltır ki bu da erken yaşlarda iyi bir uyku alışkanlığının önemini vurgular. Uykusuzluk gençlerde ölümcül olabiliyor; trafik kazaları, yetişkinlerin hayatlarını kaybetmesindeki nedenlerin başında geliyor ve uzmanlar uykulu araç kullanmanın bunun en büyük sebebi olduğunu belirtiyor.

Maalesef, çok az yetişkin gerektiği gibi uyuyor. Son yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin yarıdan fazlasının 7 saat veya daha az ve neredeyse beş kişiden birinin de 6 saatten daha az uyduklarını belirtti. Ortaokul ve lise öğrencilerine yapılan bir ankette ise öğrencilerin %82’sinin yorgun ve tabiri caizse afyonu patlamamış bir şekilde uyandıklarını ve yarisından fazlasının da en az haftada bir kez, gün boyunca konsantre olmakta güçlük çektiklerini belirtiyorlar.

Tablo 9 - devam

Bunlar öğrencilerin çok meşgul ve birden fazla uğuşla ilgilenmek zorunda olduklarına bağlanır. Çoğu öğrencinin okuldan sonra ödevler ve part-time işler gibi bazı sorumlulukları vardır. Onlar bu tür zorunlulukları kısa bir zamanda yerine getirdiklerinde bile, televizyon, internet, video oyunları, telefon konuşmaları ve mesajlaşma gibi şeyler onların gece geç saatlere kadar uyanık kalmalarına neden oluyor. Akşam saatlerinde kola, enerji içeceği gibi şeyler tüketmek de cabası.

Biyoloji de bizlerin uyku düzeninin aleyhine işliyor. Bir insanın yorgunluk hissedeceği zamanı kontrol eden biyolojik saat, gençlerin gece saat 11'den önce uyumalarını zorlaştırarak, ergenlikten sonra değişir. Dersler genellikle, çoğu liselerin sabah saat 7.15 gibi erken bir saatte başlamasının yanında, saat 8.15'ten önce başlar. Zamanında okulda olmak için, çoğu öğrenci sabah saat 6.30'da uyanmış oluyor ki bu da hafta boyunca uykusuz olacakları anlamına geliyor. Öğrenciler hafta içi yapamadıklarını telafi için haftasonları daha geç saatlerde uyuyorlar, bu da pazar geceleri uyumalarını ve pazartesi sabahları uyanmalarını gerçekten zorlaştırıyor. Zaten zinde olmaya en çok ihtiyacımız olduğu hafta içi günlerinde, okul günlerinin acısını haftasonu çıkarmaya çalıştığımız için yine uykusuzluktan yakınıyoruz.

Arastirmacının Yorumu:

Bayram adlı öğrenci, lise öğretmeninin ve Amerika'daki üniversitelerin adını çevirisinde kullanmayarak bunları genelleştirmiş ve yazdığı *commentary*'de (yorumda), okul gazetesinde çıkacak bir yazı için bunların gereksiz olduğunu, öğrencilerin kafasını karıştıracağını belirtmiştir. Amerikalı öğrencilerin aktivitelerinden bazılarını Türk lise öğrencileri de yaptığı için metninde korumuş ama sözgelimi “gece partilere gitmeyi” metninde kullanmamış ve lise öğrencileri gece partilere gitmediği için, bunu metninden çıkardığını yorumunda belirtmiştir. Kaynak metinde, “ortalama olarak, on ikinci sınıf öğrencilerinin odalarında dört adet elektronik alet bulunduğu” bilgisine ise metninde yer vermemiş ve yorumunda Türkiye'de de durumun aynı olup olmadığını bilmediği için bu bilgiyi çıkardığını belirtmiştir. Öğrenci, okulların başlama saatleriyle ilgili probleme kafa yormamış, yorumunda da bunu düşündüğünü gösteren bir not düşmemiştir. Kullandığı dil ile ilgili yaptığı yorumda ise, çeviri metin öğrencilere hitap ettiği için daha samimi bir dil kullanmaya gayret ettiğini, “afyonu patlamamış”, “start almak” gibi daha gündelik bir dili tercih ettiğini belirtmiştir. Bayram adlı öğrencinin çevirisinde hitap şeklinin “biz böyle yapıyoruz” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu da çevirinin amacı

açısından doğru bir karardır; okul gazetesinde çıkan bir metnin bir öğrencinin diğerlerine hitabı olması makûldur.

Ek 15’de çevirisine yer verilen Niyazi adlı öğrenci, okul gazetesi için Amerika’daki lise öğretmeninden alıntı yapmak yerine bunu bir Türk öğretmenin sözleri olarak yorumlamıştır. Yorumunda bunu belirtmiştir. Oysa Amerikalı bir öğretmenin sözleri yerine, okulun kendi öğretmenleriyle yapılan bir röportajdan alıntılar böyle bir metin için daha uygun olabilirdi. Amerika’daki üniversitenin ismine yer vermemiş, “bir Amerikan üniversitesi” şeklinde ifade etmiş, bunu yorumunda da belirtmiştir. Öğrencilerin aktiviteleri, elektronik aletlerle ilgili bilgi ve okulların başlama saatlerini metninde korumuştur. Yorumunda da bu konuda bir not olmadığı için öğrencinin bu probleme kafa yormadığı anlaşılmaktadır. Ebeveynlere değil de, öğrencilere hitap eden bir metin olduğu için daha samimi bir dil kullanmanın iyi bir fikir olduğunu yorumunda belirtmekle birlikte, bunu nasıl yaptığını örneklendirmemiştir. Çevirisinde de bununla ilgili bir gayret görülmemektedir.

Çevirisi Ek 15’de bulunan Merve adlı öğrenci, Amerikalı öğretmenin sözlerine yer vermemiş; yorumunda bunun yerine metne bütün dünyadaki öğrencilerle ilgili yapılan bir araştırmayı eklediğini belirtmiştir. Amerikan üniversitelerinin araştırması yerine 2008’de Çanakkale’de yapılan bir araştırmaya yer vermiş ve yorumunda bunu şöyle açıklamıştır: *“I have put [sic.] an example about the problem which was handled [sic.] in 2008 in Çanakkale because I thought that the idea of similarities between citizens would make students believe in what they read”*. Öğrencinin bu sözlerini, metni okuyacak öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirebileceği bir metne daha çok inanacakları şeklinde yorumlamak mümkündür. Merve adlı öğrenci, Amerikalı öğrencilerin aktivitelerini Türk öğrencilerine uyacak biçimde değiştirmiştir. Sözelimi, “gece partilere gitmeyi”, gece geç saatlere kadar “dizi/film seyretmek” şeklinde vermiştir. Kaynak metindeki *caffeinated soda*’yı “kahve” olarak değiştirmiştir. Yorumunda, Türkiye’de öğrencilerin uyanık kalmak için “kahve” içtiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin odasında bulunan elektronik aletlerle ilgili bilgi yerine, İstanbul’daki internet kafelerle ilgili bilgiyi vermiştir. Yorumunda, Türk öğrencilerinin zamanının çoğunu bu kafelerde geçirdiğini belirtmiştir. Amerikan okullarının başlama saatleri yerine Türkiye’deki okul saatlerini vermiştir. Dolayısıyla Merve adlı öğrenci kültürel problemlerin tamamına, bunların metin içindeki işlevlerine kafa yormuş ve her birine

çözüm üretmeye çalışmıştır. Öğrencinin kullandığı dil ile ilgili yaptığı yorum ise şöyledir:

Although I am a student too, I wanted to write the text in a subjective manner because insomnia is a serious problem and it should be handled generally. I mean this is not a problem that only students suffer from so I wanted that while my readership was reading my text, they should think that they have the problem because they are students but they should figure out the problem in a professional manner. [sic.]

Merve adlı öğrenci diğer iki öğrenci gibi, öğrencilere hitap ettiği için metni daha samimi bir tonda yazmayı tercih etmemiştir. Bunun ciddi bir konu olmasını gerekçe olarak göstermektedir. Öğrenci ayrıca, kaynak metinle ilgili dipnot düşerek, çeviri metinde yaptığı değişiklikleri ‘uyarlama’ olarak yorumlamıştır. Çünkü, *Newsweek*’te çıkan bir makalenin Çanakkale’de yapılan bir araştırmaya yer vermesi tuhaf karşılanacaktır.

Burada yer verilen örneklerde üç öğrencinin de kültürel öğelerle ilgili farklı çeviri stratejileri geliştirdiği görülmektedir. Öğrenciler yorumlarında bu stratejileri gerekçelendirebildiği sürece her bir strateji kabul edilebilir. Öğrencinin belli bir kültürel öğede herhangi bir değişiklik yapmamış olması, onun bu konuya kafa yormamış olduğunu göstermez; bunu anlayabilmek için de öğrencinin yorum yazmış olması gerekir. Herhangi bir değişiklik yapmadıysa ve bu konuda herhangi bir yorum yapmadıysa, bu bir çeviri hatası olarak değerlendirilmelidir.

Bu uygulamadaki metin, kültürel farklılıkların farklı bir çeviri amacı doğrultusunda nasıl ele alınabileceğine kafa yormak için seçilmiş bir metindir. Böylece çeviride kültürel farklılıklar konusuna dikkat çekmek ve bu konuda farkındalık yaratmak hedeflenmiştir. Her uygulamadan önce yapıldığı gibi, sınıfta metni tartışmak, metnin daha derinden anlaşılmasını; çeviri amacına uygun olası çeviri stratejilerini tartışmak ise, bir kaynak metinden pek çok çeviri metin üretilebileceğinin kavranmasını sağlamıştır. Bütün öğrencileri bu sürece katabilmek ve konuya yoğunlaşmalarını sağlamak için, bu tartışmaların Türkçe yapılması gereklidir. Bu uygulamada, kültürel öğelerin kaynak metindeki işlevlerine dikkat çekilmiştir ve kültürel öğelerin çeviri amacına uygun işlev taşıyabilecek şekilde nasıl değiştirilebileceği tartışılmıştır. Böyle bir tartışma aynı zamanda, kaynak metne kayıtsız şartsız mutlak bağlılık fikrinden uzaklaşmaya hizmet ederek üst-edincin gelişmesine katkı sağlamıştır.

5.1.6. Çeviri Üst-Edinci:

Buraya kadar yer verilen uygulamalar üçüncü bölümde tanımlanan edinç alanlarını geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Uygulamalar, yalnızca bir edinç alanını geliştirir anlamına gelmemelidir; metinler bir bütün olarak ele alındığından, sözgelimi, araştırma edincini geliştirmek üzere tasarlanmış bir uygulama; metin edincinin, problem çözme/karar verme edincinin de gelişmesine hizmet etmektedir. Uygulamaya, araştırma edinci altında yer verilmesinin sebebi ise, uygulamadaki odak noktasının araştırma becerileri olmasıdır. Bunların hepsi bir araya gelerek, birinci sınıf Çeviriye Giriş dersinde oluşturulması hedeflenen çeviri üst-edincinin kazanılmasına hizmet etmektedir. Üçüncü bölümde de anlatıldığı gibi, çeviri üst-edincinin kazanılması çevirmenlik edincini, yani ‘çevirmen duruşunu’ beraberinde getirmektedir.

Elbette hedeflenen ile başarılan şeyler farklı olabilir. Bu nedenle, ikinci dönem sınavında sorulan bir soruyla öğrencilerde çeviri üst-edincinin oluşmaya başlamış olup olmadığı sınıanmıştır. Bu soru, çeviri kuramı başlığı altında verilmektedir. Çünkü daha önce de açıklandığı gibi, çeviri eğitiminde, özellikle de birinci sınıfta çeviri kuramının, (*theory – theorizing*); çeviri üzerine düşünme, akıl yürütme olarak anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Çeviri eğitimini kuramı elbette bilmelidir ama bunu öğrencilere doğrudan aktarmak yerine, tasarladığı uygulamalarla, öğrencinin kendisinin keşfetmesini sağlamalıdır.²¹

Soru tablo 10’da, öğrencilerin cevapları ise Ek 16’dadır. Öğrencilerin cevaplarında, benzer ama farklı biçimlerde ifade edilmiş veya farklı örneklerden yola çıkarak keşfedilmiş noktalar bir araya toplanmıştır. Öğrencilerin kendi ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır çünkü onların kendi ifadeleri; önceden sahip oldukları çeviri anlayışını, sınıftaki uygulamalar (yeni deneyimler) sonucunda gözden geçirip yeni bir senteze vardıklarını göstermesi açısından önemli bulunmaktadır. Bu, onların

²¹ Araştırmacının verdiği kuram derslerinde de; öğrencilerin kuramda anlatılanları ezberleme yöntemiyle değil, araştırma yaparak keşfetme ve kendi kültürümüzdeki geçerliliklerini sınama yöntemiyle öğrenmeleri sağlanmakta, böylelikle eleştirel bir bakış kazanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca Çeviriye Giriş dersinde atılan temelin üzerine alınan kuram dersi çok daha anlamlı olmaktadır.

bilgileri ezberlemelerini, kafalarında bir süzgeçten geçirerek özümstediklerini; dolayısıyla çeviri üst edincinin oluşmaya başladığını göstermektedir. Çeviri/çevirmenlik edinci açısından bunun çok önemli bir aşama olduğu düşünülmektedir.

Tablo 10: Çeviri Üst Edinci – Soru

Sınıf içi çeviri uygulamaları ve tartışmalarından çeviri hakkında neler öğrendiğinizi birer cümleyle ve uygulamalardan örnekler vererek 10 madde halinde sıralayınız. Her maddede farklı bir konuyu ele alınız. Konu/terim araştırması, metin çözümlemesi, çeviri problemlerinin çözümünü gerekçelendirme, metin bilgisi, metin türleri, metin gelenekleri gibi konulara yoğunlaşabilirsiniz.

Örnek: Çevirinin yalnızca sözlüğe bakılarak yapılan bir uğraş olmadığını öğrendim. *The Moth and the Star* çevirisinde, ‘moth’un sözlükte verilen anlamları ‘pervane’ ve ‘güve’ idi. Kaynak metni inceleyerek ‘moth’un nasıl bir hayvan olduğunu öğrendikten sonra, ‘pervane’ ve ‘güve’ hakkında ansiklopedik araştırma yaptım ve metindeki ‘moth’un ‘pervane’ olduğunu anladım.

5.2. Öğrencilerin Çeviri Yaklaşımındaki Değişimin Değerlendirilmesi:

Birinci sınıf Çeviriye Giriş dersinde hedeflenen çeviri üst-edincinin oluşumunu ve bunun öğrencilerin yaptıkları çevirilere nasıl yansıdığını değerlendirmek için, *Çeviri Nosyonları Anketi*’nden yararlanılmıştır. Çeviriye Giriş dersinin ilk gününde öğrencilere çeviri nosyonlarına yönelik bir anket ve beraberinde kısa bir çeviri uygulaması yaptırılmıştır. Son derste aynı anketi ve çeviriyi tekrar yapmaları ve ilk ders gününde vermiş oldukları cevaplar ve yaptıkları çevirilerle karşılaştırmaları istenmiştir.

Bu anket ve çeviri görevi, Barcelona Üniversite’sinden Mariana Orozco tarafından hazırlanmış ve editörlüğünü Christina Schäffner ve Beverly Adab’ın yaptığı *Developing Translation Competence* adlı kitapta yer almıştır. Orozco (2000)’nun çeviri nosyonları anketini hazırlama amacı, kazandırılması gereken çeviri becerilerinin neler olduğuna ışık tutmak ve buna uygun bir çeviri eğitimi

metodolojisi geliştirmektir. Bu araştırmada, söz konusu anketin kullanılma amacı Orozco'nunkinden biraz farklıdır. Anket ve beraberindeki çeviri uygulaması, bir yıllık bir Çeviriye Giriş dersinden sonra, çeviri üst-edincinin, öğrencilerin başarılı çeviriler yapmalarında ne ölçüde yararlı olduğunu anlamak ve aynı zamanda onlara da göstermek için kullanılmıştır. Öğrencilerin bunun bilincine varması, öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları açısından önemli bulunmaktadır. Orozco elde ettiği sonuçlara yer vermemiştir. Bu araştırmada yapılan uygulamada elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler aynı metni bu kez çok daha başarılı bir biçimde çevirmişler ve kaydettikleri bu ilerlemenin, çeviriyle ilgili görüşlerinin önemli ölçüde değişmiş olmasından kaynaklandığını ankete verdikleri cevaplardaki değişikliklerden anlamışlardır. Başarılı çeviriler yapmalarını sekteye uğratan yanlış çeviri algıları bir kez ortadan kaldırıldıktan sonra iyi çevirmen olma yolunda çok daha hızlı ilerleyebilmektedirler. Öğrencilerin bir yılın sonunda aynı metni daha başarılı bir biçimde çevirmelerinde dil hâkimiyetlerinin artmış olması küçük bir rol oynamaktadır. Esas neden, yukarıda da belirtildiği gibi, yanlış çeviri algısının değişime uğratarak, çeviri üst-edincinin oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Bu bölümde, elde edilen bulgulara yer verilecektir.²²

Anket üç bölümden oluşmaktadır: Çeviri nosyonları, çeviri problemleri ve çeviri uygulaması. Öğrencinin çevirinin ne olduğu hakkındaki görüşleri, bütün çeviri sürecini etkilemektedir. Öğrenci belirtilen amaç doğrultusunda çeviri uygulamasını yaparken, çevirinin amacıyla bağlantılı çeviri problemlerini belirleyebilmeli ve bu problemleri yine çevirinin amacı doğrultusunda çözebilmelidir.

Çeviri nosyonları bölümü 12 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden bu soruları sırayla cevaplamaları istenmiştir. Bunun bir sınav olmadığı da söylenerek rahatlamaları sağlanmıştır. Üç çeşit soru bulunmaktadır. Çoktan seçmeli, Doğru/Yanlış soruları ve ucu açık sorular. Sorulardan altısı çevirinin ne olduğu, nasıl bir eylem olduğuyla ilgilidir. Diğer altı soru ise, çeviri yetkinliği ve çevirmenin sahip olması gereken beceriler hakkındaki görüşleri ile ilgilidir.

²² İstanbul Üniversitesindeki Çeviri Kolokyumunda araştırmacının sunduğu bildiriye, daha az sayıdaki soru değerlendirmeye alınmış ve 27 öğrenciye ait bulgular sunulmuştur. Bkz. Birkan Baydan, 2009, 273-279 . Bu tez çalışmasında ise, daha fazla sayıda soru ve 66 öğrenciye ait bulgular yer almaktadır.

5.2.1. Çeviri Nosyonları Anketine Sene Başında Verilen Cevaplar:

Bu çalışmanın çıkış noktası, öğrencilerin çeviri hakkındaki fikirlerinin, yaptıkları çevirilere etki ettiğini göstermek olduğu için, bu bölümde yalnızca anketin çevirinin ne olduğu, nasıl bir eylem olduğu ile ilgili soruları değerlendirmeye alınmıştır.

1. Soru: Size göre çeviri nedir? Bir cümleyle tanımlayın.

Öğrencilerden bazıları, ‘çeviriyi’ önemi açısından değerlendirmiş, bazıları kendileri için önemine değinmiştir. Bu cevaplarda iletişim sağlamak, ilişkiler kurmak/geliştirmek, keşfetmek, teknoloji, bilim ve edebiyatın çeviri yoluyla paylaşılması, insanların birbirini anlaması, çevirinin köprü olması gibi vurguların olması dikkat çekicidir. Ancak tablo 11’deki cevapların çoğunda çeviri; sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların, metinlerin, anlamların, konuşmaların, fikirlerin bir dilden diğerine aktarıldığı bir eylem olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 11: Çeviri Nedir? Cevaplar

Translation means discovering another world for other people.
(Çeviri, başkaları için başka bir dünya keşfetmektir.)
Translation is the most important thing in terms of all the people’s communication in the world.
(Çeviri, dünyada herkesin iletişimi açısından en önemli şeydir.)
Translation is exploring new cultures, worlds etc.
(Çeviri, yeni kültürler, dünyalar keşfetmektir.)
Translation means developing relationships between nations and abolishing the language barrier.
(Çeviri uluslar arasındaki ilişkileri geliştirmek ve dil engelini ortadan kaldırmaktır.)
Translation is something which is very important for trade, for communication with other countries, for relationships with the world. By means of translation we can share cultures, technology, science, literature.
(Çeviri; ticaret, başka ülkelerle iletişim ve dünyayla ilişkiler açısından çok önemlidir. Çeviri yoluyla, kültürleri, teknolojiyi, bilim ve edebiyatı paylaşırız.)
Translation is helping people to understand each other and getting communication.
(Çeviri, insanların birbirini anlamasına yardımcı olmak ve iletişim sağlamaktır.)
Translation is bridge between people who don’t speak in the same language.
(Çeviri aynı dili konuşmayan insanlar arasındaki köprüdür.)

Tablo 11 - devam

It's a mental process in which one understands the words, binds the sentences to each other and then interprets what has been said.

(Kişinin kelimeleri anladığı, cümleleri birbirine bağladığı ve sonra da söylenenleri yorumladığı zihinsel bir süreç.)

To convey ideas from one language to another.

(Bir dilden diğerine fikirleri aktarmaktır.)

Giving the exact message appropriately to a person or a group of people by orally or written.

(Tam mesajı yazılı veya sözlü olarak bir kişi veya gruba vermektir.)

Translation is to interpret a word, sentence in its own language and then transfer them to another one.

(Bir sözcük veya cümleyi kendi dilinde yorumlamak ve başka bir dile aktarmaktır.)

Translation is translating the meaning of something to another language.

(Bir şeyin anlamını başka bir dile çevirmektir.)

5. Soru: Çeviri yaparken, çevirdiğiniz en temel birim nedir? a. Sözcük b. Cümle c. Başka bir şey

4 öğrenci “a” şıkkını yanıtlamış, yani “sözcük” demiştir. 24’ü “b” şıkkı, yani “cümle” demiştir. Diğer öğrenciler “c” şıkkını yanıtlamış ve cevaplarını yazmışlardır. “C” şıkkını yanıtlayanların daha çok sayıda olmasını, bir başka faktöre daha bağlamak yanlış olmayacaktır. Bu çocuklar “test kuşağı”dır. Üniversite sınavlarına hazırlanırken yüzlerce test çözmekte ve test çözme taktikleri konusunda ustalaşmaktadırlar. “C” şıkkı diğerleri gibi, sadece yuvarlak içine alınacak bir seçenek olmadığı için, doğru cevabın bu olduğunu tahmin etmiş olabilirler. Ancak burada verilen boşluğa, “her ikisi de”, “orijinal metnin anlamı”, “metin”, “cümlelerin içindeki fikir”, “paragraf”, “bütün kelimeler ve cümleler”, “yazarın söylemek istediği”, gibi cevaplar yazmışlardır. 3 öğrenci “bağlam” demiştir; ancak parantez içine yaptıkları açıklamalardan “bağlam” kelimesini yanlış yorumladıkları anlaşılmaktadır. Onlar için bağlam, sadece metnin kendisiyle sınırlıdır.

7. Soru: Çeviri yaparken karşılaşılan en önemli problemler kelimelerle ilgilidir. Doğru/ Yanlış

Öğrencilerin 35'i "Doğru"yu işaretlemiş, 31'i "Yanlış"ı işaretlemiştir. Bu soru 5. soruyla bağlantılı olarak değerlendirilirse, "Yanlış" yanıtı veren öğrencilerin, kelimedenden çok cümlenin, cümle yapılarının ya da kaynak metnin anlamını da önemli problemler olarak düşündükleri ama işlevsel problemleri dikkate almadıkları varsayılabilir.

8. Soru: Bir İngiliz Şirketinin "WHL Inc." satış sözleşmesini mahkemede kanıt olarak kullanmak isteyen bir avukat için farklı, bu sözleşmeyi Türkiye'deki diğer şirketlerle anlaşma imzalarırken kullanacak olan "WHL Inc."in Türkiye'deki şubesi için farklı çevirirsiniz. Doğru/ Yanlış

Öğrencilerden 50'sinin bu soruya "Doğru" cevabını vermesi şaşırtıcıdır. Bazı öğrenciler bu soruyu boş bırakmış, yanına soru işareti koyanlar olmuştur. Dolayısıyla "doğru" cevabını verenlerin neyi düşündüklerini veya soruyu anlayıp anlamadıklarını kestirmek zor olmaktadır.

12. Soru: Erek dilde uygun bir eşdeğer bulmak için başvurulabilecek başlıca kaynak çift dilli bir sözlüktür. Doğru/ Yanlış

Öğrencilerden ikisi bu soruyu boş bırakmış, 37'si "Doğru" şikkını işaretlemiş, 27'si ise "Yanlış" cevabını işaretlemiştir. Bu soruya çoğunluğun "Doğru" cevabını vermesi, öğrencilerin çeviriyi salt dilsel bir aktarım olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. "Yanlış" cevabını verenlerin, çift dilli sözlük yerine neyi önerdiklerini bilmediğimiz için bu konuda yorum yapamayız.

5.2.2. Sene Başında Yapılan Çeviriler:

Çeviri problemleri bölümünde, amacı belirtilen bir çeviri görevi verilmiş ve dört farklı düzeydeki çeviri problemlerinin²³ kendileri için de problem oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur. Çeviri uygulaması bölümünde, öğrencilerden belli bir amaç doğrultusunda çeviri yapmaları istenmiştir. Ancak öğrenciler sene başında çevirinin amacını hiç dikkate almamışlardır. Hatta aralarında “bu kısmı da çevirecek miyiz?” diye soranlar bile çıkmıştır. Çevirinin amacı²⁴ tablo 12’de, çeviri görevi tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 12: Çevirinin Amacı

Bir Türk Şirketi ofisi İstanbul’da olan bir “Yazarlık Ajansı” kurmuştur. Bu ajanstaki Türkçe yazmanın incelikleri öğretilecektir. Aşağıdaki ilan *The Guardian* gazetesinin ön sayfasından alınmıştır. Sizin bu Türk şirketi için yapacağınız çeviri *Radikal* gazetesinde tıpkı teslim ettiğiniz şekliyle yayımlanacaktır.

Yani erek metnin işlevi, Türkiye’de yeni kurulmuş bir ‘yazarlık ajansının’ gazetede tanıtımını yapmaktır. Verilen kaynak metin, çevirmen için bir örnek oluşturmaktadır yalnızca. Gözden kaçırılmaması gereken nokta, çevrilen metnin başka biri tarafından düzeltmeye tabi tutulmadan gazetede yayınlanacak olmasıdır. Bu durumda çevirmenden, işverenin vurgulanmasını istediği noktaları çok iyi kavramış olması ve çevirisinin bütün sorumluluğunu alması beklenmektedir.

²³ Orozco, çeviri problemini Nord’un tanımıyla ele almaktadır: çevirmenin bilgi, beceri ve deneyimine göre değişkenlik gösteren bir çevirme gücü (*translation difficulty*) olarak değil; her çevirmen için geçerli olan ve çevirinin amacına göre çözüm gerektiren problemler olarak (Bkz. Orozco, 2000, 207). Burada da aynı anlamda kullanılmaktadır.

²⁴ Çevirinin amacı Türkiye’ye uygun şekilde uyarlanmıştır. Ek 17’de, Orozco’nun hazırladığı *Translation Notions Instrument* ve *Translation Problems Instrument*, Çeviri Nosyonları Anketi olarak, öğrencilere verildiği haliyle bulunabilir.

Tablo 13: Çeviri Görevi

Kaynak Metin:

Would you like to be a writer?

Freelance writing can be creative, fulfilling and a lot of fun, with excellent Money to be made as well. What's more, anyone can become a writer. No special qualifications or experience are required. The market for writers is huge. In Britain alone there are around 1,000 daily, Sunday and weekly papers, and more than 8,000 magazines.

The Writers Bureau runs a comprehensive correspondence course covering every aspect of fiction and non-fiction writing. The 140,000 word course is written by professional writers and has been acclaimed by experts.

Why not be a writer?

First-class home study course gets you a flying start. Earn while you learn. Expert tutors, personal guidance, help to sell your writing, and much more! It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.

Verilen bu amaca uygun olarak öğrencilere sorulan çeviri problemleri ise şöyledir:

Birinci problem “*flying*” bir dil problemidir. Öğrencinin İngilizcedeki bu ifadeye Türkçede yaratıcı bir karşılık düşünülmesi gerekmektedir. İkinci problem “*Sunday and weekly papers*”. Erek kültürde bunun bir karşılığının olup olmadığının araştırılması gerekir ki, Türkiye’de İngiltere’deki gibi Pazar gazeteleri bulunmamaktadır. Üçüncü problem “*It’s ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.*” Bu bilgileri çevirmeden önce işverenin böyle bir uygulama yapıp yapmayacağı, ilana bu şekilde bir kupon koyup koymayacağını öğrenilmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle, çevirinin işverenin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesiyle ilgili bir problemdir. Dördüncü problem “*Britain*” ise yine çevirinin amaç ve işlevi açısından düşünülmelidir. Bunun yerine Türkiye’deki verilerin sağlanması veya başka bir çözüm üretilmesi gereklidir. Sonuç olarak, hepsi de üzerinde düşünülmesi ve çözüm üretilmesi gereken problemlerdir. Bunların dışında, Türkçedeki metin geleneklerinin de dikkate alınması gerekir. Gazetede yayımlanacak bir ilanin dili nasıl olmalıdır? Bunun için paralel metinler araştırılmalıdır.

Birinci probleme 27 öğrenci, ikinci probleme 23 öğrenci, üçüncü probleme 19 öğrenci, dördüncü probleme ise yalnızca 6 öğrenci “Evet” yanıtını vermiştir. Bu da öğrencilerin çoğunlukla çeviride yalnızca dil ve sözcüklerle ilgili problemleri

'problem' olarak algıladıklarını, çevirinin erek dizgede göreceği işlevi dikkate almadıklarını göstermektedir. Aşağıdaki tablolarda, çevirilerden bazıları değerlendirilmiştir.

Tablo 14: Birinci Öğrencinin Çevirisi

Yazar olmak ister misiniz?

Serbest yazarlık iyi para kazandırmanın yanında yaratıcı, tamamlayıcı ve eğlence dolu olabilir. Dahası herkes yazar olabilir. Hiçbir özel nitelik ya da deneyim gerekli değildir. Yazarların iş alanı geniştir. Sadece Britanya'da yaklaşık 1,000 tane günlük, Pazar ve haftalık gazeteler ve 8,000'den daha fazla dergi vardır. Yazarlar Bürosu kurgusal ve gerçek yazının her yönünü kapsayan bir tamamlayıcı iletişim kursunu sürdürür. 140.000'lik kelime kursu profesyonel yazarlar tarafından yazılıp, uzmanlar tarafından onaylanmaktadır.

Niye bir yazar olmayasınız?

Birinci sınıf çalışma kursu sizden mükemmel bir başlangıç ister. Öğrenirken kazanın. Uzman eğitimciler, kişisel rehber yazılarınızı satmanıza ve daha birçok şeye yardımcı olurlar. Bu yeni başlayanlar için idealdir. Ayrıntılar bedava. Ücret yok. Zorunluluk yok. Kuponu gönderin.

Tablo 14'de birinci öğrencinin kaynak metni Türkçeye neredeyse sözcüğü sözcüğüne aktarma gayesi ve İngilizcedeki cümle yapılarına bağlı kalmaya çalışmasından kaynaklanan problemler çevirisinde açıkça belli olmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçedeki metin geleneklerine de dikkat etmemiştir. Çevirinin erek dizgedeki işlevini tamamen göz ardı etmiştir. Çevirideki dört temel problemin çözülebilmesi için öncelikle bir çeviri problemi oluşturduklarının fark edilmesi gerekmektedir. Öğrenci, sadece ikinci problemin (*Sunday and weekly papers*) kendisi için problem oluşturduğunu söylemiş, diğer problemlere "hayır" cevabını vermiştir. Bununla beraber, ikinci probleme de, çevirisinde bir çözüm üretmemiştir. Birinci problem ise "flying", onun için çeviri probleminden çok bir çevirme güçlüğüne dönüşmüş, İngilizcedeki bu ifadeyi anlamadığı için yanlış çevirmiştir.

Tablo 15: İkinci Öğrencinin Çevirisi

Yazar olmak ister misiniz?

Serbest yazım getireceği iyi paranın yanı sıra yaratıcı, tamamlayıcı ve oldukça da eğlencelidir. Hiçbir özel nitelik ya da tecrübe gerektirmez. Yazarlar için piyasa geniştir. Sadece İngiltere'de 1000'e yakın günlük, Pazar ve haftalık gazete ile 8000'den fazla dergi vardır. Yazarlar Bürosu, gerçek ya da kurgusal yazının tüm yönlerini içeren kapsamlı bir yazışma kursu yürütür. 140.000 kelimedenden oluşan kelime kitabı profesyonel yazarlarca yazıldı ve uzmanlar tarafından da övüldü.

Tablo 15 - devam

Neden yazar olmayasınız?

Birinci sınıf bir evde çalışma kursu size hızlı bir başlangıç sağlar. Öğrenirken kazanın. Uzman eğitmenler, kişisel rehberlik, yazdıklarınızın satışı için yardım ve daha fazlası! Yeni başlayanlar için ideal! Ücret yok. Zorlama yok. Kuponu yollayın.

Tablo 15’de, ikinci öğrencinin çevirisinde de kaynak metni anlama güçlüğünden kaynaklanan yanlışların yanı sıra; çeviri problemlerini saptayamadığı için, çevirinin işlevine uygun olmayan bir çeviri metin ortaya çıkmıştır. Öğrenci, birinci ve üçüncü problemlere “Evet” cevabını vermiş, dilsel bir problem olan birinci problemi çözmüş ancak, çevirinin işlevi açısından problem oluşturan dördüncü probleme bir çözüm üretmemiştir.

Tablo 16: Üçüncü Öğrencinin Çevirisi

Yazar olmak ister misiniz?

Serbest yazmak, bolca para kazandırmanın yanısıra yaratıcı, uygulanabilir ve eğlenceli olabilir. Dahası, herkes birer yazar olabilir. Bunun için özel bir yetenek ya da deneyim gerekmemektedir. Yazarlar için piyasa oldukça büyüktür. Yalnızca İngiltere’de 1000’e yakın günlük, haftalık gazeteler ve Pazar gazeteleri vardır, ayrıca 8000’den fazla dergi basılır. Yazarlar Bürosu, kurgu ve kurgu olmayan yazıları her yönden içeren çok kapsamlı bir yazı kursu yürütmektedir. 140.000 kelimelik ders, profesyonel yazarlar tarafından hazırlanmakta ve uzmanlar tarafından onaylanmaktadır.

Neden yazarlık olmasın?

Birinci sınıf ev dersleri hızlı bir başlangıç yapmanızı sağlar. Öğrenirken kazanırsınız. Uzman öğretmenler ve kişisel rehberler yazdıklarınızı satarken ve daha fazlası için size yardımcı olurlar. Bu yeni başlayanlar için idealdir. Detaylar bedavadır. Ücret alınmamaktadır. Hiç bir zorunluluk yoktur. Sadece kuponu gönderiniz.

Tablo 16’da, üçüncü öğrenci, (*Sunday and weekly papers*) ve (*Send the coupon*) problemlerine “evet” yanıtını vermiş ama çevirisinde her ikisini de çözmemiştir. Dolayısıyla, öğrencinin ne düşünerek, bunların çeviri problemi olduğunu belirttiğini kestirmek güçtür. Bu öğrencinin metni de diğer metinler gibi ne ilan metnine benzemektedir, ne de neden bahsettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 17: Dördüncü Öğrencinin Çevirisi

Yazar olmak ister misiniz?

Bağımsız yazarlık yaratıcı, doyurucu ve çok keyifli olabilir; aynı zamanda bu işten çok iyi paralar da kazanılabilir. Dahası herkes yazar olabilir. Yazarlık hiç bir farklı özellik, nitelik ya da deneyim gerektirmez. Bu pazar yazara açıktır. Sadece İngiltere’de yaklaşık 1000 kadar günlük gazete, haftasonu gazetesi ve haftalık gazeteler ve 8000’den fazla dergi vardır. Yazarlar Bürosu her yönüyle kurgusal ve kurgu olmayan yazıları kapsayan, anlaması kolay ve katılımcılık isteyen bir kurs hizmeti yürütmekte. 140.000 kelimelik kurs profesyonel yazarlar tarafından hazırlandı ve uzmanlar tarafından onaylandı.

Niçin yazar olmayasınız?

Birinci sınıf ev işleri çok iyi bir başlangıç sağlar. Öğrenirken para kazanın. Uzman hocalar ve kişiye özel yardım yazılarınızı satmaya yardım edecek ve daha neler neler? Yeni başlayanlar için ideal bir iş. Ayrıntıları hiç bir ücret ödemededen öğrenin, para yok, mecburiyet yok, sadece kuponu bize gönderin.

Tablo 17’de, dördüncü öğrenci yalnızca ikinci probleme “evet” yanıtını vermiş ama bu problemi çevirisinin amacına göre çözmemiştir. Bu çeviriler okunduğunda, sanki çevirinin amacında “öyle bir metin yazın ki, ne sattığımız, neden bahsettiğiniz anlaşılmasın, okurun kafası iyice karışsın” gibi bir talimat varmış gibi bir hisse kapılmaktadır. Yanlış sadakat algısının sonucunda anlaşılmasın metinlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Öğrenciler sene sonunda (veya bir sonraki senenin başında) bu çevirilerini gördükleri zaman gerçekten çok eğlenmişlerdir.

5.2.3. Çeviri Nosyonları Anketine Sene Sonunda Verilen Cevaplar:

Öğrenciler bu kez çevirinin ne olduğunu tanımlarken, kültürler, uluslar, kişiler arasında iletişim kurma rolünü ön plana çıkarmış, çevirinin erek kültürde belli bir işlevi olduğunu ve çeviri yaparken esas dikkate alınması gerekenin bu olduğunu vurgulayan cevaplar vermişlerdir (Bkz. Tablo 18). Bir kısmı çevirinin erek kültürde bir amaç ve işlev gerçekleştirmek için yapıldığını özellikle vurgulamıştır. Bazı öğrenciler, çevirinin bir ‘yeniden yazma’ işi ve yaratıcı bir eylem olduğunu vurgulamıştır. Birinci sınıfta kuramlara ve Lefevere gibi kuramcılara değinilmediği, tasarlanan alıştırma ile sadece bazı nosyonlar kazandırıldığı halde, bu çıkarımları yapabilmiş olmaları son derece sevindiricidir.

Tablo 18: Birinci Soruya Verilen Cevaplar

Translation is a way of communication in which the translator acts as a mediate between the source and the target, taking the aim of translation into consideration.

(Çevirmenin kaynak ve erek arasında, çevirinin amacını gözeterek aracılık ettiği bir iletişim yoludur.)

Translation is a way of communication with other cultures, which is translated according to some criteria like target audience, where it is published and by which media.

(Kültürler arasında bir iletişim yoludur, çeviriler, erek kitle, çevirinin nerede yayımlanacağını ve hangi medya aracılığıyla sunulacağı kriterlerine göre yapılır.)

Translation means transferring a text written in source language to target text considering the function of the text and target audience.

(Kaynak dilde yazılmış bir metni, metnin işlevini ve erek kitleyi gözeterek aktarmaktır.)

Translation is translating meaning of the sentences or texts from one language to another regarding cultural differences and function.

(Cümle veya metinlerin anlamlarını bir dilden diğerine kültürel farklılıkları ve işlevi gözeterek çevirmektir.)

Translation is making both receiver and sender's communication with each other easier and transferring one's ideas and emotions without difficulty.

(Çeviri gönderenle alıcının birbiriyle iletişimini kolaylaştırmak ve kişinin fikir ve duygularını zorluk çekmeden aktarmaktır.)

Translation is a kind of creation process in that one composes a new work which does not 100% the same comparing to source text.

(Çeviri bir yaratım sürecidir, bu süreç içinde kaynak metinle 100% aynı olmayan yeni bir eser yaratılır.)

Translation is writing a written text from the beginning in a different language.

(Yazılı bir metni başka bir dilde en baştan yazmaktır.)

To write a text in another language.

(Başka bir dilde bir metin yazmaktır.)

Translation is the process of converting a text from one language to another in order to make target readers understand the text correctly.

(Çeviri bir dildeki metni, başka bir dile, erek okurların doğru anlayacağı biçimde dönüştürme sürecidir.)

Translate the given text to the target language for the target reader.

(Verili metni erek dile erek okur için çevirmektir.)

Translation is a process of solving problems.

(Çeviri problem çözme sürecidir.)

Translation is the creation of a new text from the given material, which is another text in another language.

(Çeviri verili malzemenen yeni bir metin yaratmaktır; bu da başka dildeki başka bir metindir.)

Translation is to rewrite something in the target language by considering the aim of translation.

(Çevirinin amacını gözeterek erek dilde yeniden yazmaktır.)

Beşinci soruda bu kez öğrencilerden yalnızca 4'ü "a" şikkını (sözcük) 6'sı "b" şikkını (cümle) işaretlemiş, diğerleri "metin", "metnin tamamı", "metnin anlamı" gibi yanıtlar vermiştir. Üç öğrenci "bağlam" cevabını vermiştir. Orozco, bu soruya beklediği cevabın "metin" olduğunu belirtmektedir. Bazı öğrenciler, daha ayrıntılı cevaplar vermişlerdir (bkz. Tablo 19).

Tablo 19: Beşinci Soruya Verilen Cevaplar

Translating a word or sentence should not only be the ultimate aim (skopos) of a translator.
(Bir kelime veya cümleyi çevirmek, çevirmenin esas amacı (skopos) değildir.)
The text is basic. You can't separate it to units.
(Metin en temel birimdir. Onu başka birimlere bölemezsiniz.)
The whole text, since the sentences in it are interrelated, you cannot translate sentence by sentence.
(Metnin tamamı, çünkü cümleler birbiriyle bağlantılıdır, cümle cümle çeviremezsiniz.)
To adapt the translation to the target reader.
(Çeviriyi erek okuruna uyarlamaktır.)
A translator should be well prepared about the subject and know the cultures equally. Because language is a living organism which cultures use or change.
(Çevirmen konuya iyi hazırlanmalı ve kültürleri eşit derecede tanımalıdır. Çünkü dil, kültürlerin kullandığı ve değiştirdiği canlı bir organizmadır.)

Çeviri problemlerinin yalnızca sözcüklerle ilgili olup olmadığını soran yedinci soruya 10 öğrenci dışında hepsi "Yanlış" cevabını vermiştir.

Çevirinin amacı ve işleviyle ilgili olan sekizinci soruya 10 öğrenci "Yanlış" cevabını vermiş, iki öğrenci boş bırakmıştır. Diğerleri ise "Doğru" cevabını vermiş, yani çeviriyi amaç ve işlevine uygun olarak yapacaklarını söylemişlerdir.

Çeviri yaparken en temel başvuru kaynağının çift-dilli bir sözlük olup olmadığıyla ilgili on ikinci soruya 9 öğrenci dışında hepsi "Yanlış" cevabını vermiştir. "Yanlış" cevaplarında büyük oranda artış olması, sene içinde, koşut metinler kullanılarak yaptırılan çeviri alıştırmalarına bağlanmaktadır.

Sonuç olarak, 66 öğrenciden yaklaşık 10 öğrencilik 'fireyle', sene içinde yapılan uygulamaların, öğrencilerin çeviri yaklaşımında değişiklik yarattığını ve çeviri üst-edincinin oluşmasını sağladığını söylemek mümkündür. Acaba, en temel düzeydeki çeviri üst-edinci öğrencilerin çevirilerine nasıl yansımaktadır?

5.2.4. Sene Sonunda Yapılan Çeviriler:

Sorulan problemlerle ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğu, hepsinin çeviri problemi oluşturduğunu belirtmiştir. Birinci problemin çeviri problemi olmadığını belirten 3, ikinci problemin 2, üçüncü problemin 5, dördüncü problemin 4 öğrenci bulunmaktadır. Ancak çevirilerine bakıldığında, bu problemleri de bir biçimde (örneğin; çeviriden çıkartarak) çözdüklerini görmekteyiz. Belki de bu öğrenciler ‘çeviri problemi’ (*translation problem*) ile ‘çeviri güçlüğü’nü (*translation difficulty*) birbirine karıştırarak, kolay çözebildikleri problemlerin ‘çeviri problemi’ olmadığını düşünmüş olabilirler. Sonuçta öğrencilerin çoğunluğu, çeviri yaparken artık çevirinin erek dizgedeki işlevinden kaynaklanan çeviri problemlerini tespit edebilmektedir. Öğrenciler bu kez ilk çevirilerinde olduğu gibi, sadece sözcüklere odaklanmak yerine, Türkçe dil kullanımına, çeviri metnin erek dizgedeki işlevine ve erek metin geleneklerine dikkat etmişlerdir. Problemleri çevirilerinde çözmeye çalışmışlardır. Sözelimi Türkiye’de Pazar gazetesi olmadığı için “günlük ve haftalık gazeteler” gibi çözümler üretmişlerdir. Dördüncü problemle ilgili olarak bu ilanın okuyucusunu hiç ilgilendirmeyen İngiltere’deki dergi-gazete satışlarından değil, Türkiye’deki rakamlardan bahsetmişlerdir. Yanlış ‘sadakat’ fikrinden kurtuldukları yaptıkları çevirilerden anlaşılmaktadır. Kaynak metne sıkışmak yerine, çevirilerinde daha işlek bir Türkçe ve Türkçedeki ilan metni geleneklerine daha uygun bir dil kullanmışlardır.

Tablo 20: Birinci Öğrencinin Çevirisi

Yazar Olmak İster misiniz?

Serbest yazı, kazanılacak paraların yanı sıra, yaratıcı tatmin edici ve eğlenceli bir iş olabilir. Daha da iyisi, herkes yazar olabilir. Hiçbir özel nitelik ya da deneyim gerekli değildir. Yazarlar için iş alanı geniş. Sadece Türkiye’de bile yaklaşık 1000 adet günlük ve haftalık gazeteler ve sekiz binden fazla da dergi çıkmaktadır. Yazarlar Derneği, kurgu ve kurgu olmayan her türlü yazıyı içeren kapsamlı bir yazma kursu vermektedir. Yüz kırk bin kelimelik kitap profesyonel yazarlar tarafından hazırlanmış ve uzmanlar tarafından onaylanmıştır.

Niye Yazar Olmayasın?

Birinci sınıf ev kursu sizin için harika bir başlangıç olabilir. Öğrenirken kazanın! Deneyimli eğitimler, kişisel rehberler yazılarınızı satmanızda hatta daha fazlasında size yardımcı olacaklar. Yeni başlayanlar için ideal! Detay yok. Ödeme yok. Sınır yok. Kuponu gönderin.

Tablo 20’de öğrenci bu kez ilk çevirisinde olduğu gibi, İngilizce metni sözcük sözcük aktarma gayesiyle çeviri yapmamıştır. Türkçe dil kullanımına ve çeviri metnin erek dizgedeki işlevine daha çok dikkat etmiştir. Bu kez belirtilen problemlerin hepsine “Evet” cevabı vermiş ve çevirisinde bunları çözmeye çalışmıştır. Birinci dil problemini, ilk çevirisine göre daha makul bir düzeyde çözmüştür. Birinci çeviride “sizden mükemmel bir başlangıç ister” gibi belirsiz bir ifade varken, ikinci çeviride “sizin için harika bir başlangıç olabilir” diyerek bu programın cezp edici bir dille tanıtılmasına uygun bir ifadeyi tercih etmiştir. İkinci problemi de çözmüş, Türkiye’de Pazar gazetesi olmadığı için “günlük ve haftalık gazeteler” diye çevirmiştir. Üçüncü problemin, bir problem olduğunu belirtmekle beraber, burada herhangi bir değişiklik yapmamıştır. Bu tamamen varsayımsal bir durum olduğu için, Türkiyede de böyle kupon gönderilecek bir uygulama yapılacağını varsaymış olabilir. Dördüncü problemi de çözmüş ve bu ilanin okuyucusunu hiç ilgilendirmeyen İngiltere’deki dergi-gazete satışlarından değil, Türkiye’deki rakamlardan bahsetmiştir. Ancak sınıf ortamında, bu rakamları araştırma imkânı olmadığı için, cümlesine “Türkiye’de” diye başlamış, yine aynı rakamları yazmıştır. İlk çeviride, çeviri problemlerini belirleyemediği için çözemeyen öğrenci, ikinci çevirisinde bu problemlerin hepsini belirlemiş ve çözmüştür.

Tablo 21: İkinci Öğrencinin Çevirisi

Yazar Olmak İster misiniz?

Serbest çalışarak yazı yazmak çok yaratıcı, tatmin edici ve eğlenceli olduğu kadar, aynı zamanda iyi para da kazandırır. Üstelik herkes yazar olabilir. Yazar olmak için hiçbir özel niteliğe ya da tecrübeye ihtiyacınız yok. Sektör oldukça geniş. Yazarlar Bürosu size kurgusal ya da gerçek yazımın tüm yönlerini kapsayan kapsamlı bir yazışma kursu sunuyor. Üstelik 140.000 kelimelik kurs, profesyonel yazarlarca hazırlandı ve uzmanlarca da övgüye değer görüldü.

Neden Siz de Bir Yazar Olmayasınız ki?

Birinci sınıf bir kurs! Hem de oturduğunuz yerde, evinizde! Bu, ihtiyacınız olan cesur başlangıç için yeterli. Öğrenirken para kazanın. Uzman hocalar, kişisel rehberlik, yazdıklarınızın pazarlanması için gereken yardım ve daha fazlası! Yeni başlayanlar için ideal. Ayrıntılı bilgiye hiçbir ücret ödmeden ulaşabilirsiniz. Haydi durmayın, başvuru formunu yollayın!

Tablo 21’de, ikinci öğrenci de Türkçedeki dil kalıplarına ve metin geleneklerine uygun bir çeviri yapmıştır. Belirtilen problemlerin hepsine “evet” yanıtını vererek çevirisinde hepsini çözmeye çalışmıştır. Birinci dil problemine yaratıcı bir çözüm üreterek “cesur bir başlangıç” demiş, ikinci ve dördüncü problemleri bir arada çözerek “Sektör oldukça geniş” ifadesini kullanmış, üçüncü problemde de “Ayrıntılı bilgiye hiçbir ücret ödmeden ulaşabilirsiniz” demiştir. Haydi durmayın, başvuru formunu yollayın!” diyerek de hem işverenin ihtiyaçlarını dikkate aldığını belli etmiş, hem de net ve akıcı bir biçimde ve reklam diline uygun olarak ifade etmiştir.

Tablo 22: Üçüncü Öğrencinin Çevirisi

Yazar olmak ister misiniz?

Serbest yazarlık, sağladığı yüksek kazancın yanısıra, yaratıcılığınızı ortaya çıkaran, tatmin edici ve eğlenceli bir meslek olabilir. Dahası herkes yazar olabilir. Bunun için ne özel yetenek ne de deneyim gerekmektedir. Dev yazar piyasası da unutulmamalı. Şöyle ki, Türkiye’de günlük ve haftalık olarak yayınlanan gazetelerin sayısı neredeyse 1000’i bulmaktadır; buna ek olarak 8000 dergi de cabası. Türkiye Yazarlar Odası, gerçek ve kurguya dayanan yazılara kadar her alanı içine alan geniş çaplı bir kitabı piyasaya sürüyor. 140.000 kelimedenden oluşan kitap profesyonel yazarlar tarafından yazıldı ve uzmanlar tarafından onaylandı.

Neden yazarlık olmasın?

Birinci sınıf ev çalışma kitabınız hızlı bir başlangıç yapmanızı sağlar. Öğrenirken kazanırsınız. Uzman ve özel bir öğretmen, kişisel bir rehber, yazılarınızı satmanız için bir yardımcı ve çok daha fazlası sizi bekliyor. Yeni başlayanlar için son derece ideal. Ayrıntılara ücretsiz ulaşabilirsiniz. Koşulsuz, sadece kuponu yollamanız yeterli.

Tablo 22’de, üçüncü öğrenci bu kez bütün problemlere “evet” yanıtını vermiş ve çevirisinde hepsini çözmeye çalışmıştır. İlk metnine kıyasla çok daha rahat anlaşılır, okunur bir metin çıkarmıştır. Ayrıca ilan geleneklerine de “çok daha fazlası sizi bekliyor” gibi ifadeler kullanarak uymaya çalışmıştır.

Tablo 23: Dördüncü Öğrencinin Çevirisi

Yazar olmak ister miydiniz?

Hiç bir yayınevine bağlı olmadan yazmak ufkunuzu genişletirken aynı zamanda çok keyifli ve tatmin edici olabilir, kazanacağınız para da cabası. Dahası herkes bir yazar olabilir; bunun için hiç bir ekstra gereksinim ve tecrübeye gerek yok. Bu işin pazarı çok büyük. Örneğin; sadece Türkiye’de 1000’e yakın günlük, haftasonu ve haftalık gazetenin yanında 8000’den fazla dergi basılıyor. Yazarlar Bürosu da kurgusal ve kurgusal olmayan bu tür metinlerin tüm inceliklerini öğretebilmek amacıyla, profesyonel yazarlar tarafından hazırlanan ve konunun uzmanları tarafından uygun görülen 140.000 kelime adında bir kurs düzenliyor.

Neden siz yazar olmayasınız?

Evinizin rahatlığında yazarlığa başlayabileceğiniz bu programla jet hızıyla yazarlığa adım atmakla kalmayıp öğrenirken kazanacaksınız. Alanının uzmanı öğretmenler, kişiye özel rehberlik ve yazılarınıza satış desteği ve dahası! Ayrıntılar ücretsiz, hiç bir ücret ve katılma zorunluluğu yok, sadece kuponu gönderin.

Tablo 23’de, dördüncü öğrenci bu kez birinci ve ikinci problemlere “evet”, üçüncü ve dördüncü problemlere “hayır” yanıtını vermiştir. Ama yine de dördüncü problemi çözmüştür. Bu öğrencinin metninde çeviri hatası olarak değerlendirebileceğimiz nokta şudur: kaynak metinde “yazışmayla yürütülen bir kurs” olduğu belirtildiği için, “evde çalışma” özelliği vurgulanmıştır. Öğrencinin metninde ise sadece bir kurs olarak geçtiği halde, yine “evinizin rahatlığında” gibi bir ifade yer almaktadır. Bu da bir mantık hatası, az düşünmekten kaynaklanan bir çeviri hatası olarak görülebilir. Yani dördüncü öğrencinin, üçüncü problem üzerine düşünmemesinden kaynaklanmaktadır.

5.2.5. Sene Sonundaki Öğrenci Değerlendirmeleri:

Mariana Orozco’nun anketindeki üç bölümden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Tez danışmanı Prof. Dr. Füsün Ataseven’in önerisiyle, araştırmacı 2009-2010 döneminde bu anket çalışmasına bir bölüm veya bir aşama daha eklemiştir. Sene sonunda veya bir sonraki senenin başında öğrencilere aynı çalışma tekrar verilmiş, böylece sene başı ve sene sonunda verdikleri cevapları ve yaptıkları çevirileri kıyaslayarak, katettikleri ilerlemeyi gözlemleme fırsatı bulunmuştur. Aynı zamanda, bu farkı kendileri de görüp değerlendirebilmişlerdir.

Öğrencilerin değerlendirmeleri önceden sınıfta sözlü olarak alınırken, 2009-2010 döneminde, yorumlar yazılı olarak alınmıştır. Böylece, önceden yapılan değerlendirmelerin bir sağlaması yapılmıştır. Çünkü sözgelimi, çeviri problemini sene sonunda da tespit edemeyen bir öğrenci, aslında bunu çevirisinde çözmüş olabiliyor. Bu durumda rakamsal veriler yanıltıcı olabilmektedir. Çeviri problemini tespit edememiş öğrenci sayısına bakarak, o kadar sayıda öğrencinin çeviri üst-edincini kazanamamış olduğunu düşünebiliriz. Oysa öğrencinin çevirisine ve yazılı ifadesine bakıldığında, durumun öyle olmadığı fark edilebilir. Veya bir öğrenci sene başında ve sene sonunda farklı sebeplerle aynı şıkkı işaretlemiş olabilir. Bu durumda da yine, onun sene sonundaki ifadesi öğrencinin çeviri yaklaşımında bir değişiklik olup olmadığını bize gösterecektir.

Öğrencilerden sene sonunda önce, soruları yeniden cevaplamaları ve çeviriyi yeniden yapmaları; sonra da sene başında yaptıklarıyla kıyaslayarak yorum yazmaları istenmiştir. Yukarıda çevirileri değerlendirilen üçüncü ve dördüncü öğrencilerin Tablo 24 ve 25’de kendi ifadeleri yer almaktadır. Diğer öğrencilerin yorumları da Ek 18’de bulunmaktadır.

Tablo 24: Birinci Öğrencinin Yorumu

Çevirinin benim için tanımı pek değişmezken içine yalnızca geçen sene öğrendiğim “*source text*”, “*target text*” olmak üzere iki terimin girdiğini görüyorum. İyi bir çevirmenin bilmesi gereken şeylere “genel kültür” ve “araştırma yapmasını bilmeyi” eklemiştir. Kullanabileceğimiz materyallerin sözlük, internet, bilgisayar olduğunu bilirken yardımcı metinlerin, aynı türde çevrilmiş yazıların yardımcı olabileceğini düşünmemişim. Cümle cümle çevirebileceğimi düşünmüşüm ama öğrendim ki, anlam bütünlüğünü yakalamak için daha geniş bir görüşle yaklaşmak gerekiyor. O yüzden paragraf olarak incelemeyi yanayım artık. Gerekirse daha da geniş bir bölümü incelemeli. Çevirideki esas problemin sözcükler olduğunu düşünürken, kültürel, pragmatik vb. problemlerin yanında pek de esas olmadıklarının farkına vardım.

Geçen yılki çevirime bakacak olursam, görüyorum ki; amaçla yakından uzaktan alakası yok. Çevirmiş olmak için öylece çevirmişim. En büyük hatam ise “*course*” sözcüğünü “kurs” olarak çevirmek olmuş. Gazete reklamlarında kullanılan klasikleşmiş cümleler hiç aklıma gelmemiş. Yeni çevirim amaca uygun olduğunu ve cümlelerin daha akıcı olduğunu düşünüyorum. Pek farkında olmasam da çok şey öğrenmişim. Teşekkürler. Yaptığınız çalışma sayesinde farkına vardım.

Tablo 25: İkinci Öğrencinin Yorumu

Geçen sene yaptığım çeviri ve sorulara verdiğim cevapları bu sene oldukça komik buldum. Tercüman ve tercüme konularında bilgisiz olduğumu anladım. Ancak bir sene boyunca yaptığımız çevirilerde bir çok şey öğrendim. Bunlardan en önemlileri teknik konular (çevirinin amacı, işlevi, teknikler). İyi bir tercümanın özelliklerini öğrendim. Kendim hala bir tercüman adayı olarak başarısızım. Ama geçen yıldan beri kendime çok şey katmışım. Yapmadığım ödevler ve katılmadığım dersler için pişmanlık da duyuyorum. İki çeviri arasındaki komik farklar eminim bizden çok sizi güldürüyor hocam. Bu sene daha çok emek verip geçen seneden daha fazla bilgi sahibi olmayı hedefliyorum. Bir yerden başlamak gerekli; daha bu başlangıca yeni geldiğime inanıyorum.

5.3. Sonuç:

Bu bölümün birinci kısmında belirlenen edinç alanlarının her birinde farkındalık yaratmaya yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Birinci sınıf Çeviriye Giriş dersinde, edinç alanlarında farkındalık yaratmak iki sebeple yeterlidir: 1) Öğrencilerin zaten araştırma yapmayı, problem çözmeyi/ karar vermeyi, metin türlerini ve geleneklerini bildikleri varsayılmaktadır. İngilizceyi orta derecede bildikleri, Türkçe ifade becerilerinde ise problemler yaşadıkları kabul edilmektedir; 2) Farklı edinç alanlarındaki uygulamaların, çeviri üst-edincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Uygulamalar sonucunda, hedeflenenle gerçekleşenin örtüşüp örtüşmediğini, yani çeviri üst-edincinin oluşup oluşmadığını görmek içinse öğrencilerin kendi ifadelerine başvurulmaktadır. Birinci yılın sonuna doğru yazdıklarından, öğrencilerin edinç alanlarında farkındalık kazandığını ve yanlış sadakat algısından kurtularak çeviri konusunda bilinçlenmiş oldukları saptanmıştır.

İkinci kısımda ise, Mariana Orozco'nun *Çeviri Nosyonları Anketi* farklı bir amaçla; öğrencilerin değişen çeviri yaklaşımlarının daha iyi çeviriler yapmalarını sağlayıp sağlamadığını görmek için kullanılmıştır. Toplumda yaygın olan sadakat anlayışı, çevirmenden kaynak metnin 'yüzeysel yapısını' erek dile aktarmasını beklemektedir. Buna göre çeviri, asla yaratıcılık ve çevirmenin müdahalesini gerektiren bir iş değil, neredeyse bir zanaat olmaktadır. Bu anlayışa göre, dil bilen herkes çeviri yapabilir. Bununla bağlantılı olan daha pek çok görüş, 'niteliksiz' çevirilere çokça rastlanmasına sebep olmaktadır. Çeviri eğitimine başlayan öğrencilerin, çeviri hakkındaki görüşleri de toplumda yaygın olan inanışlardan pek

bir farklılık göstermez. Birinci sınıftaki Çeviriye Giriş dersinde, onların bu sadakatle şekillenen inançları çürütülüp yerine edinç alanlarındaki farkındalık getirilmezse, öğrencilerin çeviri işinde başarılı olması neredeyse imkânsız hale gelir.

Öğrencilerin çeviri hakkındaki görüşlerinin bir yıllık Çeviriye Giriş dersinin sonunda önemli ölçüde değişikliğe uğradığı, sene başında ve sene sonunda Çeviri Nosyonları Anketine verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Sene başında tespit edemedikleri çeviri problemlerini, sene sonunda saptamayı başarmış ve çevirilerinde amaca uygun çözümler üretmeye çalışmışlardır. Sene başında ve sene sonunda yaptıkları çevirilerin kıyaslamasından, çeviri yaklaşımındaki değişikliğin olumlu sonuçlar doğurduğu ve daha başarılı çeviriler üretmelerini sağladığı sonucuna varılabilir. Bunu doğrulayan bir başka veriye, yukarıdaki tablolarda ve Ek 18’de yer verilen öğrencilerin kendi ifadeleri olmaktadır.

SONUÇ

Bu tez çalışmasının odak noktası çeviri eğitiminin birinci yılındaki ‘çeviriye giriş’ dersidir ve iki sorudan yola çıkmıştır. Çevirmen adaylarına ‘ne’ ‘nasıl’ öğretilmeli?

‘Ne’ öğretilmeli sorusuna yanıt ararken, üç ayaklı bir araştırma üç açıdan önemli görülmektedir. 1) Modern çeviribilimin metin, çeviri/yorum, çevirmen/yazar konusundaki bakış açılarının sonucu olan geniş çeviri perspektifinin yapısalcılık-sonrası düşünceyle temellendirilmesi; 2) Çeviri ve çevirmenlik edinci kavramlarının araştırılıp sorgulanması; 3) Çeviri sektöründen bir kesitin incelemeye alınarak çevirmenlik mesleğinin geleceğine dair ipuçlarının yakalanması.

Birincisi; modern çeviribilim, çevirinin ‘ne’ olduğunu, ‘nasıl’ bir eylem olduğunu değerlendirirken, yapısalcılık-sonrası düşüncenin; dil/düşünce, metin, anlam, okuma/yorum, okur/yazar kavramlarına getirdiği açılımları dikkate alır. Bunlar hem çeviriyi özgürleştiren hem de çevirmeni güçlendiren düşüncelerdir. Bu nedenle, yapısalcılık-sonrası, bir yandan, çeviri eğitiminin birinci yılındaki çeviriye giriş dersinde yerleştirilmeye çalışılan temel bakış açısı için önemlidir. Öte yandan, disiplinlerarasılığı genellikle tek yönlü işleyen çeviribilim diğer disiplinlerle yapısalcılık-sonrası üzerinden ortak bir dil yakalayabilir ve çeviriye dair kavrayışları bu yolla daha iyi aktarabilir.

İkincisi, çeviri ve çevirmenlik edinci konularının ezberden değil, üzerine düşünülerek ele alınması gerektiğini gösterir. Çünkü, çeviribilimdeki yaklaşımlar değiştikçe edincî tanımları da başka açılardan ele alınır olmuştur. Ancak hepsi, yalnızca çeviriye özgü olan, ortak bir paydada toplanabilir.

Üçüncüsü, çevirmenlerin iş alanlarını tartışmaya açmanın yanısıra, üniversitenin hangi çeviri sektörünü dikkate alması gerektiğini tartışması açısından da önemlidir. Ayrıca, şu anda çok yeni olan ama gelecekte çeviri sektörünün geleceğini belirlemek açısından daha önemli bir role sahip olacak EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardını da gündeme getirmiştir.

‘Nasıl’ öğretilmeli sorusuna yanıt aramanınsa çok önemli olduğu yadsınamaz. Çeviri eğitimi konusundaki kaynaklar incelendiğinde, çeviri eğitimi metodolojisi

konusundaki kaynakların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, Don Kiraly'nin çeviri eğitimine uyarladığı toplumsal oluşumcu yaklaşım önemli bir boşluğu doldurmaktadır²⁵. Sonuçta, çeviri eğitimi üzerine düşünürken, sadece 'ne' öğretilmesi konusuna kafa yormak yeterli değildir, 'nasıl' öğretilmesinin de dikkate alınması gerekir.

Son olarak, bu çalışmanın, çeviri eğitimini genel olarak değil, yalnızca çeviriye giriş dersi açısından ele alıp değerlendirmesi ve çeviri eğitimine ilişkin fikirleri örnek uygulama ve öğrenci geribildirimleriyle detaylandırması, fikirlerin somut hale gelmesine hizmet etmiştir. Aynı zamanda bu fikirlerin sınanmasını sağlamıştır. Ayrıca, örnek uygulamalar, çeviri kuramının, çeviriye giriş dersinde nasıl bir yer bulduğunu göstermesi açısından önemlidir. Kuram, bu tez çalışmasında, kuram-akıl yürütme (*theory-theorizing*) bağlamında, 'çeviri üzerine düşünceler' ve 'derin kavrayışlar' olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamıyla kuramın, geniş bir çeviri perspektifi kazandıracağı vurgulanmıştır. Nihai hedefi, çeviri ve çevirmenlik mesleği konusunda farkındalık yaratmak olan çeviriye giriş dersindeki uygulamalar kuramdan destek alarak tasarlanmıştır. Uygulamaların amacı ise, öğrencilerin de çeviri üzerine düşünmesini sağlamaktır. Yaptığı iş üzerine düşünen, akıl yürüterek çeviri ve çevirmenlik mesleği konusunda belli çıkarımlara varan öğrencilerin, kuram kendilerine anlatılmadan da, kurama vakıf oldukları söylenebilir. Bu tez çalışmasında yer verilen, öğrencilerin kendi ifade, yorum ve çıkarımları, çeviribilimcilerin görüşlerine paraleldir²⁶.

Bu tez çalışmasından çıkan sonuç ve öneriler aşağıda belirtilmektedir.

Çeviri eğitiminde, temel hedef, sadakat algısını kırmak ve çevirmen adaylarını geniş bir çeviri perspektifiyle tanıştırmak olmalıdır. Birinci yıldaki 'çeviriye giriş' dersinin odak noktasına yerleştirilmesinin nedeni: çevirmen adaylarına, çeviri ve çeviri uğraşına dair geniş bir perspektif kazandırılmadıkça,

²⁵ Kiraly'nin yine bu konudaki 1995 tarihli *Pathways to Translation* adlı kitabından yola çıkılarak yazılmış yüksek lisans tezi için bkz. Karakoç, 1996. Ancak Kiraly bu çalışmada kullanılan kitabında, anılan kitapta ön plana çıkarttığı "bilişsel yaklaşımın, toplumsal süreç bakış açısıyla örtüşmediğini vurgular (2000: 1-2).

²⁶ Kiraly (2000) de kendi gözlemlerinden yola çıkarak benzer bir görüşü ifade etmektedir.

sonraki yıllarda verilen her türlü çeviri pratiği ve uzmanlaşma derslerinden verim alınamayacak olmasıdır.

Çeviribilimdeki bilgi ve düşünce birikimi; çeviriye dair derin kavrayışı ve çeviriyi geniş bir perspektiften değerlendirmesiyle çeviri eğitimine yol gösterir. Çeviribilim veya çeviri kuramı; çeviri yöntemleri, çeviri teknikleri veya kurallar/yasalar sunmaz. Çeviribilim, çeviriye dair derin bir içgörü kazandırır. Çeviriye ait gündelik veya toplumsal söylem ile çeviribilim söylemi arasında büyük bir ayrılık vardır. Çeviribilimdeki bilgi birikimi dikkate alınmadığı takdirde; bilgi içermeyen toplumsal söylem (özellikle de ‘sadakat’ söylemi) çeviri sınıfında yeniden üretilmiş olur.

Çeviri eğitiminde ‘ne’ öğretileceği veya çeviri eğitiminin ‘ne’ üzerine kurulacağı sorusunun cevabını çeviribilimdeki bilgi birikimi, derin kavrayışlar ve onların düşünsel temellerinden çıkarmak anlamlı fakat yetersizdir. Lisans düzeyindeki çeviri eğitimi, bir uzmanlık (meslek) eğitimi olduğuna göre, ders müfredatı planlanırken, çeviri sektörünü ve çevirmenden beklentilerini de dikkate almak gerekir. Bu sebeple, uygulama alanından, EN15038 Avrupa Birliği Çeviri Standardıyla çalışan bir çeviri işletmesinde, çevirmene düşen görev ve sorumluluklar incelenmiştir.

Üniversite eğitimine dahil edilecek çeviri sektörünün sınırlandırılması gerekir. Çeviri alanında, çevirmenlik mesleğinin hak ettiği saygınlığa ulaşmamasından ve bu bilinçle çalışan çevirmenlerin azlığından kaynaklanan bir sömürü düzeni hüküm sürmektedir. Böyle bir düzen içinde, çeviri eğitimi almak şartı aranmamakta, her dil bilene çeviri işleri verilmektedir. Çeviriye bu anlayışla yaklaşan işverenlerle çalışmak için, üniversitede dört yıllık bir çeviri eğitimi almaya gerek yoktur. O nedenle, üniversitelerde yetişen çevirmenlerin çalışabileceği nitelikteki işyerleri dikkate alınmalıdır.

Diğer sektörleri inceleyen başka çalışmaların da yapılması, çevirmenlerin çalışabileceği iş kollarının bir haritasının çıkarılmasına yardımcı olacaktır. Bu aynı zamanda, üniversitelerden mezun çevirmenlerin de nerelerde çalışabileceğini anlamak açısından önemlidir. Öğrencilerin nerelerde çalışabileceklerini anlamaları, aynı zamanda onların geniş çeviri vizyonu; yani temelde çeviriyi belli bir sosyo-kültürel bağlamda metin üretme olarak görmeleriyle ilgilidir. Geniş bir perspektiften çeviri, metin üretmek olduğuna göre, çevirmenlik

mezunu olan biri, metin üretilen her yerde çalışabilir. Reklam ajansları, dergi ve gazeteler, televizyon, özel hastaneler, özel okullar ve teknik metin yazarlığı alanları gibi. Bunların hepsi de metin üretilen yerlerdir. Üstelik Türkiye’de, gazetecilik alanında olsun, reklam ajanslarında olsun, üretilen metinlerin çoğu yabancı kaynak metinlerden yararlanmaktadır. Özel hastane ve özel okulların bazılarında bugün çeviri departmanları, çevirmen kadroları ya da metin üretme birimleri mevcuttur. Örneğin, özel hastanelerin hazırladığı broşür ve dergiler dikkate alındığında. Teknolojik gelişmelerden yine büyük oranda çeviri yoluyla haberdar olduğu için, teknik metin yazarlığı²⁷, çevirmenlerin rahatlıkla yönelebileceği bir iş koludur. Sonuç olarak, odak noktası klasik anlamda çeviri olmayan, metin üretmek olan iş kollarında çalışabilecek olanlar, geniş bir çeviri vizyonuna sahip çevirmenler olacaktır.

Çeviribilimdeki derin kavrayışlar ve disiplinlerarası çalışma sonucunda kazanılan çok yönlü veya geniş perspektif, çeviri ve çevirmenlik edincinin de yeniden tanımlanmasını gerektirir. Bugün çeviri edincinin yanısıra, çevirmenlik edincinden de söz ediliyor olması bile, çeviribilimin, insanı ve insanın toplumsal eylemlerini merkeze koyan, etnoloji, antropoloji ve sosyoloji gibi diğer disiplin dallarıyla etkileşiminin sonucudur. Dolayısıyla, çeviribilim yalnızca, metinlerle değil, o metinleri oluşturan ve toplum içinde belli bir işlevi olan çevirmenlerle, çevirmenlik mesleğiyle de ilgilenir. Kuramsal alandaki araştırmacılar, bu konuyu çeşitli boyutlarıyla ele alır, ancak hepsinin görüşlerindeki ortak payda, çeviri edincinin, çevirinin doğası ve çeviri uğraşı konusunda kazanılan bir ‘farkındalık’ olduğudur.

Çeviri üst-edinci bir farkındalık, bir bilinçlenmedir ve çeviribilimdeki geniş çeviri perspektifinin kavranmasıyla ilgilidir. Çevirmek, belli bir sosyo-kültürel bağlamda doğru iletişimi kuracak metni oluşturmaktır. Bunu kavrayan çevirmenin, neleri bilmesi, hangi becerilere sahip olması gerektiğiyle ilgili uzun listelere ihtiyacı yoktur. Çeviri üst-edinci kavramı, ‘çevirmen her iki dili ve kültürü de iyi bilmeli’ gibi ezberlerin bozulmasını, sorgulanmasını gerektirir. Çeviri edinci ‘ezber listesi’nde yer verilen, araştırma, teknoloji, alan/konu bilgisi gibi bilgi ve beceriler için de aynı şey söz konusudur. Bunların hiç biri, kapalı devre, yani bitmiş

²⁷ Prof. Işın Bengi-Öner’in çabalarıyla, sektör ve akademi çalışanlarını bir araya getiren, TEKOM Türkiye girişimi, seminer ve konferanslar yoluyla bu konuda farkındalık yaratılmasına katkıda bulunmaktadır.

tamamlanmış bilgi ve beceriler olamaz. Bu anlamda, belki de ‘edinç’ kavramının kendisi bile, edinilmiş ve kazanılmış bir bilgi veya beceriyi çağrıştırdığı için yanıltıcı olmaktadır. Önemli olan, bunları bilmek veya öğrenmek değil; belli bir sosyo-kültürel bağlamda doğru iletişimi kuracak metni yazarken, bilinenleri işe yarar hale getirmek, bilinmeyenleri de araştırmak öğrenmektir. Öyleyse bütün bunları, çeviri üst edinci şemsiyesi altında, çevirmenin farkına vardığı sorumluluklar olarak tanımlamak daha doğru olur. Çeviri eğitiminin de böyle bir anlayış üzerine kurulması gerekir.

Çevirmenlik edinci ise, böyle bir kavrayışın sonucunda, çevirmenin mesleğini zihninde nasıl konumlandığıyla ilgilidir. Bu bir uzman ‘çevirmen duruşu’dur. Uzman çevirmen duruşuna sahip çevirmenler yetiştirmek, üniversitenin çevirmenlik mesleğine en önemli katkısıdır. Gelecekte, daha fazla sayıda uzman çevirmen duruşuna sahip çevirmenler sayesinde, çevirmenlik mesleğinin, bugünkü konumundan daha saygın bir konuma taşınacaktır. Çünkü, uzman çevirmen duruşu, neyi niçin yaptığını bilmekten kaynaklanan bir özgüven ve özsaygıyı da beraberinde getirir. Kendisine güven duyan, kendisine ve mesleğine saygı duyan bir çevirmen de, işveren veya sektörden hak ettiği saygıyı görür.

Birinci yıldaki çeviriye giriş dersinde yapılan bütün uygulamaların nihai hedefi çeviri üst-edinci ve çevirmenlik edincini kazandırmak olmalıdır. Bu çalışmada yer verilen uygulamalar, belli bir edinç alanını odak noktası olarak almakla birlikte, çalışmanın bütünlüğü içinde diğer edinç alanlarının da harekete geçirilmesine hizmet etmektedir. Sene başı ve sene sonunda uygulanan çeviri nosyonları ve çeviri problemleri araçlarından elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı gibi; öğrencilerin sene başında ve sene sonunda yaptıkları çeviriler arasında önemli bir iyileşme olması, çeviri problemlerini saptayıp çözüm alternatifleri üretebilmeleri ve amacına uygun, yani belli bir bağlamda doğru iletişimi kuracak metinler yazabilmeleri çeviri üst-edincinin oluştuğunu göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri ise, çevirinin nasıl bir uğraş olduğunu, ne gibi sorumluluklar içerdiğini kavramaya başladıklarının göstergesidir. Dolayısıyla, bir yıl içinde, sadakat algısının kırılarak, çeviriye bakış açısının değişikliğe uğratılması sonucunda, yapılan işin niteliği açısından önemli bir yol kat edilmiştir. Yaptığı iş konusunda bilinçlenen, neyi neden yaptığını bilen, en önemlisi de yaptığı işin sorumluluğunu alabilen çevirmen adaylarının, yaptıkları işe saygı duymaya, kendilerine daha çok güvenmeye

başlamalarının sonucunda çevirmenlik edincini geliştirdikleri de yine kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Böyle bir bilinç oluştuktan sonra, çeviri eğitiminin sonraki yıllarında alınan dersler, bilgi ve becerileri, çeviri ve metin duyarlılığını incelmelerini, keskinleşmesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak, çeviriye giriş dersi uygulamalarıyla öğrencileri çeviri üzerine düşünmeye sevk ederek, onların çeviri üzerine belli çıkarımlara ulaşmasını sağlamanın, çeviribilimdeki bilgi birikimini doğrudan aktarmaktan daha yararlı bir yöntem olduğu söylenebilir. Çeviribilimden kazanılan bakış açısıyla tasarlanan uygulamalar; öğrencilerin çeviriye daha geniş bir perspektiften değerlendirmesini ve bu sayede, temelde bir ‘farkındalık’ olarak tanımladığımız çeviri edincini geliştirme konusunda yol kat etmelerini sağlarken, çevirmenlik edincini kazanmalarına yani bilinçli bir çevirmen olmalarına da yardımcı olmaktadır. Sözü edilen önerilerin ışığında gerçekleştirilecek yeni araştırmalarla alanın zenginleşmesi umut edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Ayşe Nihal. 2004. **Söylenceden Gerçekliğe**. İstanbul: Multilingual.
- Allen, Graham. 2000. **Intertextuality**. London: Routledge.
- Ammann, Margaret. 2009. **Akademik Çeviri Eğitime Giriş**. çev. E. Deniz Ekeman. İstanbul: Multilingual.
- Arrojo, Rosemary. 1994. Deconstruction and the Teaching of Translation. **TextconText**. s. 1: 1-12.
- _____. 1995. The Death of the Author and the Limits of the Translator's Visibility. **Translation as Intercultural Communication**. ed. Mary Snell-Hornby, Zuzana Jettmarová, Klaus Kaindl. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 21-32.
- _____. 1998. The Revision of the Traditional Gap between Theory and Practice and the Empowerment of Translation in Modern Times. **The Translator**. c. 4. s. 1: 25-48.
- Atayman, Veysel. 1997. Kültür Politikaları Açısından Çeviri Eğitimi ya da Çeviri Eğitiminde Kültürel Birikim Sorunu. **Türkiye'de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?** ed. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan. İstanbul: Sel Yayıncılık. 13-23.
- Barthes, Roland 2006 (3. Baskı). **S/Z**. çev. Sündüz Öztürk Kasar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Batur, Enis. 2009. Tutkunun Negatif Çehresi Üzerine Kanlı Bir Divertimento. **Kıskanmak**. yaz. Nahid Sırrı Örik. 5. bs. İstanbul: Oğlak. 7-12.
- Bauman, Zygmunt. 2005. **Bireyselleşmiş Toplum**. çev. Yavuz Alogan. İstanbul: Ayrıntı.
- Belsey, Catherine. 2002. **Poststructuralism: A Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press.
- Bengi-Öner, Işın, Ülker İnce. 2009. **Kızılılık Karpuz Olur mu Hiç? İlahi Çevirmen!** İstanbul: Diye.
- Benjamin, Walter. 2000. The Task of the Translator. **The Translation Studies Reader**. ed. Lawrence Venuti. London, New York: Routledge: 15-26.
- Bennington, Geoffrey, Jacques Derrida. 1993. **Jacques Derrida**. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Benveniste, Emile. 1995. **Genel Dilbilim Sorunları**. çev. Erdim Öztokat. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Berman, Antoine. 1992. **The Experience Of The Foreign: Culture and Translation in Romantic Germany.** çev. S. Heyvaert. New York: State University of New York Press.
- Birkan Baydan, Esra. 2009. Çeviriye Giriş Dersinde Paradigma Değişikliği Yaratmak. **Uluslararası Çeviri Kolokyumu: Uluslararası Diyalogun Odağında Bütün Yönleriyle Çeviri, 21-23 Ekim 2009.** İstanbul: Çeviri Derneği: 273-279.
- _____. 2010. Çevirmen Müdahalesinin Görünürlük Kazanması. **10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildiriler, 3-5 Kasım 2010.** Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi: 275-281.
- _____. 2010. **Ideology Unveiled: Islamist Retranslations of the Western Classics.** Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Bourdieu, Pierre. 2002. **Karşı Ateşler.** çev. Halime Yücel. İstanbul: YKY.
- _____. 2003. **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar.** çev. Nazlı Ökten. İstanbul: İletişim.
- _____. 2006. **Pratik Nedenler.** çev. Hülya Uğur Tanrıöver. İstanbul: Hil Yayın.
- Chesterman, Andrew, Emma Wagner. 2002. **Can Theory Help Translators? A Dialogue between the Ivory Tower and the Wordface.** Manchester, Northampton: St. Jerome.
- Culler, Jonathan. 1979. Jacques Derrida. **Structuralism and since: from Lévi Strauss to Derrida.** ed. John Sturrock. Oxford, New York: Oxford University Press: 154-181.
- _____. 1982. **On Deconstruction: Theory and Criticism After Structuralism.** New York: Cornell University Press.
- _____. 1997. **Literary Theory: A Very Short Introduction.** Oxford, New York: Oxford University Press
- Davies, Maria González. 2004. **Multiple Voices in the Translation Classroom.** Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Davis, Kathleen. 2001. **Deconstruction and Translation.** Manchester, Northampton: St. Jerome.
- Derrida, Jacques. 1985. Des Tours de Babel. **Difference in Translation.** çev./ed. Joseph F. Graham. New York: Cornell University Press: 164-207.
- Dimitrova, Birgitta Englund. 2002. Training and Educating the Trainers – A Key Issue in Translators' Training. **Teaching Translation & Interpreting 4: Building Bridges.** ed. Eva Hung. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 73-83.
- Edgü, Ferit. 2005. **Yazmak Eylemi.** 5. bs. İstanbul: Sel Yayıncılık.

- EN15038. [26.10.2011]. Final Draft pr EN 15038. www.statsaut-translator.no/files/standard-15038-final-draft-en.pdf.
- Genette, Gerard. 1997. **Palimpsests: Literature in the Second Degree**. Çev. Channa Newman, Claude Doubinsky. London: University of Nebraska Press.
- Gentzler, Edwin. 1997. Foreword. **Constructing Cultures**. ed. Susan Bassnett, André Lefevere. London: Multilingual Matters: ix-xxii.
- _____. 2001. **Contemporary Translation Theories**. 2. bs. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Gile, Daniel. 1995. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Hançerlioğlu, Orhan. 2004. Metafizik Yöntem. **Felsefe Sözlüğü**. 14. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi: 262-263.
- Hermans, Theo. 2002. The Production and Reproduction of Translation: System Theory and Historical Context. **Translations: (Re)shaping of Literature and Culture**. ed. Saliha Paker. İstanbul: Boğaziçi University Press. 175-194.
- _____. 2007. Translation, Irritation, Resonance. **Constructing a Sociology of Translation**. ed. Michaela Wolf, Alexandra Fukari. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 57- 78.
- Hönig, Hans G. 1991. Holmes, 'Mapping Theory' and the Landscape of Mental Translation Processes. **Translation Studies: The State of the Art**. Ed. Kitty M.van Leuven-Zwart, Ton Naaijken. Amsterdam: Rodopi: 77-89.
- İleri, Selim. 2010. Nahid Sırrı, bugün.... **Radikal Kitap**. <http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=EklerDetay&ArticleID=1033811&Date=29.12.2010&CategoryID=40>. [25 Aralık 2010].
- İnce, Ülker, 1997. Çeviri Eğitimine Nereden Başlıyoruz? **Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?** ed. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan. İstanbul: Sel Yayıncılık. 83-88.
- Karadağ, Ayşe Banu. 1997. Çeviri Eleştirisi Dersinin Çeviri Eğitimindeki Yeri ve Önemi. **Türkiye’de Çeviri Eğitimi: Nereden Nereye?** ed. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan. İstanbul: Sel Yayıncılık. 101-106.
- _____. 2008. **Çevirinin Tanıklığında ‘Medeniyet’in Dönüşümü**. İstanbul: Diye.
- Karakoç, Taner. 1996. **A Pathway between Descriptive Translation Studies and Translation Didactics: with Metaphor Translation in Shakespeare’s Romeo and Juliet under Focus**. Boğaziçi Üniversitesi’nde yazılmış yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaya, Osman. [10.4.2011]). <http://www.ceviridernegi.org/>

- Kelly, Dorothy. 2005. **A Handbook for Translator Trainers**. Manchester, Northampton: St. Jerome.
- Kingscott, Geoffrey. 1996. The Impact of Technology and the Implications for Teaching. **Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons**. ed. Dollerup Cay, Vibeke Appel. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 295-303.
- Kiraly, Donald C. 2000. **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice**. Manchester, Northampton: St. Jerome.
- _____. 1995. **Pathways to Translation: Pedagogy and Process**. Kent, Ohio, London: The Kent State University Press.
- Kurultay, Turgay. 1997. Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? **Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye** ed. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan. İstanbul: Sel Yayıncılık. 23-31.
- Kussmaul, Paul. 1995. **Training the Translator**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Levefere, André. 1992a. **Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context**. New York: The Modern Language Association of America.
- _____. 1992b. **Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame**. London, New York: Routledge.
- Nida, Eugene. 2000. Principles of Correspondence. **The Translation Studies Reader**. ed. Lawrence Venuti. London, New York: Routledge.
- Orozco, Mariana. 2000. Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators. **Developing Translation Competence**. ed. Christina Schäffner, Beverly Adab. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 199-215.
- Pym, Anthony. 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. **Meta**. c. XLVIII. s. 4: 481-497.
- Queanau, Raymond. **Biçem Alıştırmaları**. çev. Armağan Ekinçi. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Robinson, Douglas. 2003. **Becoming a Translator**. 2. bs. New York: Routledge.
- Ruggiero, Vincent Ryan. 2004. **The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought**. 7. bs. Essex: Pearson/ Longman.
- Sainz, Maria Julia. 1996. Awareness and Responsibility: Our Students as Partners. The Impact of Technology and the Implications for Teaching. **Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons**. ed. Dollerup Cay, Vibeke Appel. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 295-303.

- Saussure, Ferdinand. 1966. **Course in General Linguistics: Ferdinand de Saussure.** ed. Charles Bally, Albert Sechehaye. çev. Wade Baskin. New York, Toronto, London: McGraw-Hill.
- _____. 1998. **Genel Dilbilim Dersleri.** Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Schäffner, Christina, Beverly Adab. 2000. Developing Translation Competence: Introduction. **Developing Translation Competence.** ed. Christina Schäffner, Beverly Adab. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: xvii-xvi.
- Sela-Sheffy, Rakefet. 2008. The Translators' Personae: Marketing Translatorial Images as Pursuit of Capital. **Meta** s. LIII: pp. 609-622
- Sturrock, John. 1979. Introduction. **Structuralism and since: from Lévi Strauss to Derrida.** ed. John Sturrock. Oxford, New York: Oxford University Press: 1-19.
- _____. 1979. Roland Barthes. **Structuralism and since: from Lévi Strauss to Derrida.** ed. John Sturrock. Oxford, New York: Oxford University Press: 52-81.
- Tagnin, Stella. 1996. Students' Research for Translation. **Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons.** ed. Dollerup Cay, Vibeke Appel. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 163-171.
- Toury, Gideon. 1995. **Descriptive Translation Studies and Beyond.** Amsterdam: John Benjamins.
- Tymoczko, Maria. 1999. The Metonymics of Translation. **Translation in a Post-colonial Context: Early Irish Literature in English Translation.** Manchester: St. Jerome.
- _____. 2007. **Enlarging Translation, Empowering Translators.** Manchester, New York: St. Jerome.
- Ulyrich, Margherita. 1996. Real-world Criteria in Translation Pedagogy. **Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons.** ed. Dollerup Cay, Vibeke Appel. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 251-263.
- Üstünsöz, İrem. 2010. The Notion of 'Translation as Rewriting' and Its Implications for the Post-Colonial Approach to Translation. **İ.Ü. Çeviribilim Dergisi.** c. 1. s. 1: 89-106.
- Vermeer, Hans. 1987. What Does It Mean to Translate? **Translation Across Cultures.** Ed. Gideon Toury. New Delhi: Bahri Publications: 25-33.
- _____. 1988. From Cicero to Modern Times – Rhetorics and Translation. **Translations-theorie. Grundlagen und Standorte Studia Translatologica.** Tampere: 93-130.

- _____. 1989. Skopos and Commission in Translational Action. **Reading in Translation Theory.** ed. ve çev. Andrew Chesterman. Helsinki: Oy Finn Lectura Ob: 173-187.
- _____. 1994. Translation Today: Old and New Problems. **Translation Studies: An Interdiscipline.** ed. Mary Snell-Hornby, Franz Pochhacker, Klaus Kindl. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 3-16.
- _____. 1996. **A Skopos Theory of Translation: Some Arguments For and Against.** Heidelberg: TextconText Verlag.
- _____. Vermeer, Hans J. 1998. Starting to Unask What Translatology Is About. **Target.** 10:1. Amsterdam: John Benjamins: 41-68.
- _____. 2007. **Çeviride Skopos Kuramı.** çev. Ayşe Handan Konar. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Vygotsky, Lev. 1989. **Thought and Language.** çev. Alex Kozulin. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- White, Haydn. 1979. Michel Foucault. **Structuralism and since: from Lévi Strauss to Derrida.** ed. John Sturrock. Oxford, New York: Oxford University Press: 81-116.
- Young, Michael F.D. 2008. **Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education.** London, New York: Routledge.
- Zeng, Suzanne M., Jung Ying Lu-Chen. 2002. Task-based Translator Training, Quality Assessment, and the WWW. **Teaching Translation & Interpreting 4: Building Bridges.** ed. Eva Hung. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins: 73-83.

EKLER

Ek 1: Işın Bengi-Öner ile Röportaj

Soru 1: Diye'nin tanıtımında “kültürlerarası iletişim ve global bilgi yönetimi” konusundaki uzmanlığı vurgulanıyor. Çevirinin kültürlerarası iletişim faaliyeti olduğu her zaman vurgulanır. Çeviriyi aynı zamanda “global bilgi yönetimi” faaliyeti olarak da tanımlayabilir miyiz? Bu çeviriye bakış açısına ne katabilir?

Biz geçmişte, çeviri büroları zamanında, kültürlerarası iletişim dediğimizde hep iki dil düşünüyorduk. Bu dünya küreselleşmeden önceydi. Benim 1968'de çeviriye başladığım yıllarda, şirketler Türkçe'den İngilizce, Almanca, Fransızca gibi dillere çeviri ihtiyacı duyardı. Fransızca'dan Almanca'ya bile çeviri söz konusu değildi. Bu diller bizim çevremizde olan ve insanların ilgi kurduğu ülkelerin dilleriydi aslında. Oysa küreselleşmeyle birlikte hiç sınır kalmadı. Çeviri işletmesi olarak kültürlerarası iletişimi biz artık global bilgi bağlamında değerlendiriyoruz; çünkü mesela Çekçe bir metin bize on dile çevirelim diye geliyor, o dillerin içinde Türkçe olmuyor ve hepsi dünyanın farklı köşelerinden ülkelerde kullanılan diller. Artık kültürlerarası iletişimi sadece Türkiye'nin ve Türk olmanın bilgileriyle hareket ederek çözmemiz mümkün değil. Global bilgi bu metinler üzerinden dolaşiyor. Bu durumda, neleri göz önünde bulundurarak bu metinlerin hazırlanmasını sağlayacağımızı, çevirmenlerin aryetişimlerinin ne olması gerektiğini düşünmemiz lâzım. Elbette bu çevirmenler ve düzeltmenler Türkiye'de de değil. Buna hiç gerek yok. Onun için global bilgi nosyonu bence, hazmetmemiz gereken, önemli bir kavram aslında. Artık çeviri olgusuna sadece Türkiye'nin içinden (bulduğumuz kültürün içinden) bakmak yetmiyor, sınırlarımızı çok aşmamız gerekiyor.

Soru 2: Diye “çeviri hizmetleri”nin yanısıra “içerik geliştirme, lokalizasyon, yansızlaştırma, globalizasyon ve creative studio” hizmetlerini sunuyor. Sunulan bu hizmetlerin çeşitliliğinin sizin geniş çeviri vizyonunuzdan kaynaklandığını düşünüyorum. Çevirmenin öncelikle nasıl bir vizyon ya da bilince ve nasıl bir donanımına sahip olması gerekir? Bunu sunduğunuz hizmetler açısından değerlendirebilir misiniz?

Bizim en çok üzerinde durduğumuz konu sizin de tezinizde ele alacağınız çeviri yetisini (*competence*) geliştirmek. Yeni çevirmenlerle ve çeviri bölümleri mezunlarıyla çalıştığımızda bu konuyu tekrar tekrar ele almamız gerektiğini görüyoruz. Onun için eğitim kurumlarının bu konu üzerinde hassasiyetle durması gerektiğini düşünüyorum. Teknoloji bilgisi ve demin sözünü ettiğimiz küreselleşmiş dünyada yürütülen işlerde yönetimin nasıl yapılabileceği bilgisi önemli. Eğitim kurumlarında tabii ki verilmesi gerekiyor. Fakat bunlar daha çabuk öğretilir şeyler. Yani çok daha kısa zamanda bunları biz kapsül içinde kişilere verebiliyoruz ve özellikle çeviri bölümü mezunları çok çabuk kavlıyor, öğreniyorlar. Şirkette biz bunu yapabiliyoruz, eğitim kurumları da yapsın, çok iyi olur ancak yeti geliştirilmediyse hiçbir şey olmuyor. Çünkü biz, teknolojiyi kullanabilen ara eleman aramıyoruz, öyleyse hiç sorun yok çünkü kimi alsak öğretebiliriz, öyle de oluyor zaten. Ama esas bence çeviri bölümlerinin yapması gereken ve bizim çevirmende aradığımız, çeviri yetisinin bir biçimde gelişmiş olması. Alan uzmanlığı da çok

önemli, fakat alan uzmanlığı yoksa bile, kısa zamanda öğrettiğimizi algılaması ve hemen bir alandan başka bir alana kayabilmesi çeviri yetisine bağlı. Araştırma becerisinin çok yüksek olması, neyin doğru neyin yanlış olduğunu metni görüp hissetmesi önemli. Mesela biz metin optimizasyonu çok yapıyoruz, çünkü çeviri için bize gelen metinler düzgün metinler olmayabiliyor. Dolayısıyla metin uzmanlığı da bizim işimiz, metin iyileştirme önemli bir şey. Bugünün dünyası içinde bunların hepsi önemli ama aslında bu çeviri yetisinin kişilerde gelişmiş olmasına bağlı, o gelişmemişse, yol almak mümkün değil. Kişi istediği kadar herhangi bir yabancı dili iyi bilsin, yabancı dil olarak değil, isterse ana dil olarak bilsin, o yeti gelişmediyse çok zor yol alıyoruz. Gerçekten olmuyor. Onun için ben çok temel bir konu olarak görüyorum bunu, çeviri yetisinin geliştirilmesi.

Daha çok bakış açısıyla ilgili olduğunu mu düşünüyorsunuz o çeviri yetisinin?

Çeviri yetisinin içinde bizim kuramlardan bildiğimiz kültür yetisi, metin yetisi, araştırma yetisi, hatta doğru bellek araçlarının kullanılması da var. Hepsi içinde var ama esas olan çeviri yetisi. Bazı şeyler dediğim gibi daha öğretilir. Ama mesela öyle bir yeti kişide hiç gelişmediyse, araştırmayı çok kısa bir zamanda öğretmek mümkün değil. Şirket şirket çünkü, okul değil. Yani biz onun bütün ipuçları kişide olsun istiyoruz. Teknoloji en arka sırada, çünkü teknoloji hemen öğretilir. Yazıyoruz *server*'ımıza girip yapıyorlar, yanımıza oturtuyoruz, rahle tedrisiyle çok kısa zamanda öğretiyoruz. Orada bir zorluk çekmiyoruz. Ama çeviri yetisi yoksa, hakikaten çalışmıyoruz doğrusu. Yani bizim aradığımız esas bu bence.

Yani tohumları ekilmiş olsun en azından?

Evet. Metin bilgisi mesela veya metin yetisi diyelim, çok önemli. Hangi durumda nasıl bir dil kullanıldığı, anlatım biçimleri, çevirinin ne gerektirdiğinin farkında olma. Kültür bilinci. Çeviri yetisi her şeyi içine alıyor bence. Bunun için çevirmende üzerinde durduğumuz, çeviri bölümü mezunu veya başka bir bölümün mezunu olması değil; öyle bir yetinin gelişmiş olması, ya da kişinin buna açık olması.

Bir tür duyarlılık gibi belki?

Evet.

Metin duyarlılığı?

Metin, kültür, hepsi. Çünkü çeviri bunların hepsini istiyor. Yani sizinle demin kayda başlamadan önce konuştuğumuz gibi, (bana nasıl böyle çeviri yaptığımı sormuştu biri yıllar önce), ben kendim ne yaptım diye düşünüyorum. Yani ben niye İngiliz Dili Edebiyatı okuyorum, Türk Dili Edebiyatı okuyorum, felsefe okuyorum, dilbilim okuyorum, pedagoji okuyorum. Her şey okuyorum. Niye şunu da okusam bunu da okusam diye düşünüyorum? Niye Osmanlıca da öğreneyim diyorum; çünkü böyle bir şey istiyor bence, çevirmenin sürekli kendisini pek çok paralel alanda geliştiriyor olması lâzım. Çeviri yetisi bunların bir bütünü diye düşünüyorum. Bu tabii her kişide farklı olabilir ama o yeti nasıl gelişir? Mesela şimdi yazdığım küçük bir yazıyla ilgili Cicero'nun, St. Jerome'un hayatına bakıyordum. Bu adamlar nasıl yetiştirmişler kendilerini? Yani inanamıyorum. Bakıyorum, hukukçu. Hukukçu tabii ki, söz ustası, yani retorikle uğraşmış. Zaten kilisede. Tabii ki Latince, Yunanca biliyor, İbranice de biliyor fakat ibranice bilgisinden emin olamamış, Kudüs'e gitmiş. Uzun yıllar Kudüs'te kalıyor, Kitab-ı Mukaddes çevirilerinde yol almak için. St. Jerome veya Cicero'nun çeviri üstüne yazdıklarını okuduğumuzda görüyoruz bilgi akıyor. Adamlar o deniz derya bilgileriyle sürekli sorguluyor, yazıyor. Yani bunun içerisinde

dünya kadar kültür bilgisi var, dil bilgisi var, alan bilgisi var, metin bilgisi var, yok yok aslında, yığılıyor. Böyle bir şey.

Soru 3: Proje yönetimi, Diye hizmetlerinin merkezinde duruyor. Proje yöneticiliği nasıl bir profildir? Çevirmenlik mezunlarının proje yöneticisi olabilmesi için nasıl bir donanıma sahip olması gerekir?

Ben Boğaziçi'nde proje yönetimi dersi veriyordum mesela. Bunun içine bilgisayar destekli çeviri araçları, bellek araçları öğretimi de giriyor. Proje yönetimini bence üniversitede ders olarak, bu araçların topluca öğretildiği bir ders varsa onun içine koyarak öğretmek iyi fikir. Yani öğrencinin bu konuda bilgisinin olması çok önemli. Ben kendi verdiğim derslerde öğrencilere proje sunuyordum. Bu projeler çok kapsamlı çeviri işleri oluyordu, gerçekten sektörde rastlayabileceğimiz türden. Ve süreyi de kısıtlı tutuyordum. Gruplara ayrılıyorlardı: terimce çalışması yapanlar, metin oluşturma kılavuzu hazırlayıcıları, çevirmen seçimi, ücretlendirmesi, *proofreader*'lar (düzeltmen) ve bu süreci bütünüyle yönetecek kişi, yani proje yöneticisi. Bunun içinde küçük bir grup ta teknoloji yönetimiyle uğraşıyordu; yapılan işin ne tür bir teknolojiye gereksinim duyacağını araştırıyorlardı. Bir tek *Trados* bilmek yetmiyor, pek çok farklı şeyler bilmek gerekiyor. Bunu da bütün çevirmenlerin bilmesi gerekmiyor. Uzman kilit bir kadro bunu yapabilir, bir kişi bile olabilir. Bizim şirkette yaptığımız bu, onun için sınıfta da ben aynı model üzerinden gidiyordum. Terimceyi hazırlayanlar, *term extraction tool*'ları (terim çıkarma araçları) kullanarak terim olanları seçiyor, gerisini ayıklıyor. Proje yöneticisi çevirmenlerin özelliklerine göre işin dağılımını yapıyor: hangi çevirmen çok hızlı, hangisi hızlı ve doğru, hangisi hızlı ama hata çıkabilir, hangisi ağır ve doğru filan gibi. Bu bilgilerin hepsini, proje yöneticisinin daha önceden çevirmenleri biliyorsa ona göre, bilmiyorsa onları test ederek belirlemesi ve ona göre işin dağılımını yapması gerekiyor. Öğrenciler bu gibi dersleri seviyor, ortaya çıkan da kocaman bir proje oluyor, hoca da o koca projeyi değerlendirebiliyor dolu dolu. Proje yönetimi şirketlerde de böyle bir şey. Neticede size gelen o çok boyutlu, kapsamlı, bazıları bir yıl süren, bazıları birkaç yıl süren, bazıları beş günde bitmesi gereken işlerde, bütün bu iş proje yöneticisinin üzerinde. Tabii ki sınıfta biz bunu gösterebilmek için ve öğrenci sayısı fazla olduğu için bu kadar ayrıntılandırıyoruz yoksa normal olarak bu daha küçük bir kadro içerisinde yapılabilir. Mesela sınıfta ben 500 sayfalık çeviri veriyorum, çok büyük bir iş değil aslında, ama çok ayrıntılandırıyoruz. Bir kişi terimceyle uğraşır, öbürü *style sheet* (metin oluşturma kılavuzu) hazırlıyor. Şirkette öyle bir şey olmuyor tabii, proje yöneticisi bunların hepsini kısa bir zamanda halledebiliyor. *Style sheet* çok önemli ama, birden fazla insanın çalıştığı projede herkes başka bir şey kullanabilir: *tense*'ler (zamanlar) birbirine girer, terimce karışır, bellek yazılımı kullanılsa dahi, saat birimlerini farklı yazarlar, biri 12.45 yazar, öbürü 12.45 akşam der mesela, *pm*'i çevirir, günler, virgüller, noktalar, noktalama işaretleri, madde imleri gibi. Çok abartmaya da gerek yok, çünkü akıl karıştırır ama *style sheet* hazırlandığında *proofreader*'in işi çok kolay oluyor. *Proofreading* ile ilgili önemli bir konu daha var. *Proofreader*'lar hep bir hata bulmam gerekiyor gibi bir yaklaşımla okuyorlar. Bu bizim işte yasaktır. Çevirmenin verdiği herhangi bir kararı gereksiz olarak işaretlemek kesinlikle izin vermediğimiz bir şey. Gerçekten hataysa, gerçekten değiştirilmesi gerekiyorsa, bu kozmetik değişiklik de olabilir, o bile, çok özenle yapılması gereken bir şey. Yoksa her bakan başka bir şey yapar. Çalıştığımız şirketten de bize eleştiri gelse, çok ciddi bakıyoruz, gerçekten biz bir hata yapmış mıyız diye, yapmadıysak hiç bir şekilde kabul etmiyoruz. Bu bize bir güç veriyor,

bizim bu kadar sağlam yaklaşıyor olmamız bizim çevirmenlerimizi de, düzeltmenlerimizi de koruma hakkı veriyor.

Soru 4: Proje ekiplerindeki çevirmen, düzeltmen, lokalizasyon, kalite güvence, kültür ve alan uzmanlarının görev ve sorumlulukları nelerdir?

Kültür uzmanlığı danışmanlık hizmeti olarak istenebilir. Bu ayrı bir konu. Yani Türkiye'ye gelen bir Japon grup bir konuda danışmanlık isteyebilir çevirinin yanısıra, o bir başka tarz uzmanlık. Sözelimi Bakanlıklarda ne yapılması gerektiğini söylemek gibi. Ama bir çeviri projesi içinde kültür uzmanı dendiğinde, çevirmen zaten kültür uzmanı. Bir çeviri projesinde, çevirmen hangi kültürden olması gerekiyorsa zaten o kültürden. O bir kültür uzmanı, düzeltmen de kültür uzmanı olmak zorunda. Biz öyle bir ayırım yapmıyoruz.

Soru 5: EN15038'de *reviewer* olarak tanımlanan yerde, *review* işini alan uzmanlarının yapması gerekli diye bir şey gördüm. Orada ayrı biri öngörülüyor mu?

En15038'de *translator*, *reviewer*, *reviser*, *proofreader* var. EN15038'de benim sevdiğim yan, böyle ayrıntılandırıyor olması. EN15038'i biz kendi aramızda öyle yapıyoruz, çünkü bizim bütün dosyalarımız ona göre tutuluyor. Ama bir çevirmenle yurtdışında çalışıyor olduğumuzda EN15038 terimcesini kullanmıyoruz, çünkü onu anlamıyor, herkes o standartta çalışmadığı için. Ulusal, global kullandığımızda, "*translation-editing-proofreading*", kısa haliyle *TEP* diyoruz. Yani çevirmen, çeviriyi yapacak, hem de *proofreading*, *editing* yapacak şeklinde. *TEP*'le 15038 arasında terim kullanımında fark var. Onu karıştırmamak lazım. *Translation*, *translator* tamam. Ama *TEP*'te kullanılan *editing* terimi, EN15038'deki *revision* ve *review*'un ikisini birden içine alıyor. *TEP*'te *editing*, metin içeriğinin ayrıntılı olarak ve iki dili de birden bilen bir kişi tarafından, iki metne de bakarak okunması anlamına geliyor. EN15038'de, ki o çok yeni, *revision* iki dille birlikte yapılıyor, *review*'da ise kültürel öğelere filan bakılıyor. *Proof* ise, metne noktalama işaretleri ve benzeri yönlerden bakılması. Zaten daha çok teknoloji kullanarak yaptığımız bir şey. Zaten çeviriyi yapan da, kontrol edenler de onları işaretliyor. Yani görüp de işaretlememek diye bir şey yok ama en son ayrıca yazılımlar kullanarak kontrol ediliyor, çünkü gözden kaçan şeyler olabiliyor.

***Review* sadece erek metinde yapılıyor, değil mi?**

Evet *proof* da sadece erek metinde yapılıyor. *Revision* ise iki metni karşılıklı alıp, atlama var mı veya hata var mı diye bakma işi.

Soru 6: Diye, Türkiye'de EN15038 kalite standardını almış sayılı çeviri işletmesinden biri. Türkiye'de çeviri hizmeti verenlerin bu standardı yakalayabilmeleri için nasıl bir bakış açısına sahip olmaları gerekir?

Bir defa kaliteye önem veriyor olmaları lazım. Kaliteye önem vermeyip buradan alıp oradan teslim eden şirketler, çok hacimli iş yapan şirketler var. Standart önemli değil diyorlar, diyorlar yani, bunu tartıştığım için biliyorum. Kalite önemli olmadığı için, fiyatlar çok düşük. Mesela *Diye*'nin fiyatları çok yüksektir. Çünkü çok ciddi bir süreç var hakikaten. O oluyor bu oluyor, *revision* oluyor, *review* oluyor, *proof* yapılıyor. Bir işte dört beş kişi her bir sözcük üzerinde çalışıyor, bu bir maliyet demek. Onlar için teknoloji satın alınıyor, *server*'ların bakımı yaptırılıyor ve bu maliyet. Notlar yazılıyor şirketlere, orijinal metin düzeltiliyor hatta falan, yani çok şey yapılıyor. Demin bahsetmedik *creative studio*'dan. Resmen karşı kültür için sıfırdan metin yazılıyor, yaratılıyor, bunların bir ciddi maliyeti var. Bir başka yer 30

alıyorsa, sözgelimi yüksek rakam diye, biz 400 alıyoruz mesela. Kalite güvencesini her yer istemiyor, bize çok düşük fiyatlı iş yapın, hemen istiyoruz diyor. Biz bunu zaten yapmıyoruz şirket olarak. Yani bizim için mesela EN15038'i almak yorucu bir şey değildi. Onu Avrupa'dan denetlemek için gelen kişi, "benim mükemmel dediğim seviyenin çok üzerindesiniz" dedi bize. Onlar gelmeden önce hazırlık yapmakla olacak bir şey değil, çünkü gelen kişi, sizin geçmişinize, bütün dosyalarınıza bakıyor. Yani bu çok ayrıntılı bir şey. Özellikle hazırlanabileceğiniz hiçbir şey yok. Bu sizin yaşam tarzınızsa, şirketin işleyişi açısından yürüyen bir şeyse olur; değilse zaten çok zor almak. O durumda şirketlerin sıfırdan hazırlanması lazım.

Bu o zaman bakış açısıyla ilgili bir şey.

Bence yaşam tarzı bunlar.

Soru 7: Hizmetlerin çeşitlenmesi, bunların hepsinin bir metin uzmanlığı olarak görülmesi, oradan türeyen işler, *creative studio* falan gibi, yani bunları yapmak da belli bir bakış açısı gerektiriyor. Ve bu standartla da sanki uyumlu gibi geldi bana. Mesela EN15038'de katma değer katan hizmetlerin listesi yer alıyor. Bunların bir çoğunu *Diye* zaten sunuyor. Bu listede, "*rewriting, adaptation, updating, technical writing, language and culture consultancy*" gibi başlıkların bulunması benim dikkatimi çekti. Her ne kadar çeviri hizmetlerine ek olarak verilebilecek hizmetler olarak belirtilmiş olsalar da, çeviri kuramlarıyla son derece uyumlu nosyonlar. Ayrıca sözgelimi, "*review*" kavramı, "erek metnin uzlaşılan amaca ve ait olduğu alanın geleneklerine uygunluğu yönünden incelenmesi" olarak açıklanmış. Bu da çeviri piyasasının aslında çeviri kuramlarından hiç de kopuk olmadığını gösteriyor. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz?

EN15038'i pek çok yerden danışarak, bilgi alarak oluşturmuşlar. Bu bence çeviri konusunda ilk kapsamlı şey. Şimdi sözlü çeviriye de kattılar içine. Bize *auditing* yapılırken, sözlü çeviri yoktu, ben onu eleştiriyordum. Ben bir de *auditing training* kurslarına gittim. Biz aldıktan sonra yaptılar Türkiye'de böyle bir şey. Ona gittim. Ve orada benim getirdiğim küçük eleştirilerden biri oydu, çünkü çeviri bütünlüklü bir şey; niye *translation* var da, *interpreting* yok. Şimdi *interpreting*'i de kattılar. Standardın hiç kopuk olmadığını gösteriyor. Ama standardı uygulayan şirketlerin sayısının artması lazım. Biz Türkiye'de ilktik alan. Zaten onları ben davet ettim, konuşma yaptırarak filan.

Kaç yılında?

Ben üç yıl önce onları tanıyıp bağı kurdum, fakat Türkiye'ye bir türlü konuşma için sokamadım. Biz iki veya üç yıl önce aldık ve EN15038'i alan ilktik. Ondan öncesi çünkü ISO. ISO standartlarını şirketler alıyordu, yani ISO standardıyla çalışanlar var. O da tabii ki çok derli toplu işletme modeli. ISO *total quality*'den hareket ederek gidiyor. EN15038'in özelliği esnek olması. Ayrıntıda kurallar var tabii ki, dosyalar şunlar bunlar ama esas siz belirliyorsunuz. Çeviride bir esneklik vardır ya. Mesela sizin mutlaka şu kadar kişiden fazla elemanınız olması falan gerekmiyor. Siz tek başınıza bir ofis açabilirsiniz, *one person company* diyorlar. Ona da veriyor EN15038'i, çünkü çeviri böyle bir şey. Yani vergi mükellefisiniz ve evinizde çalışıyorsunuz, o durumda siz belirliyorsunuz her şeyi, ama neticede dosyalar filan hep belli esaslara göre düzenleniyor. ISO öyle değil.

Yani mentalite olarak çok uygun, çeviribilimcilerin konuştuğu şeylere çok yakın. Zaten deminki sorum da onunla ilgiliydi. Bir çeviri işletmesinde bu bizim

çeviribilimden gelen bilincimiz yoksa o zaman zaten bunlara adapte olması çok zor olur.

Evet bence de. Çeviri eğitimi programlarının bence bütün bunların çok farkında olarak öğrenci yetiştiriyor olması lazım. Ama öğrenci yetiştirmeyi bunlarla da sınırlı tutmamalı. Üniversite sektör olmamalı. *Competence* geliştirme, alan bilgisi filan, ne kadar önemli konular. Tabii ki sektörle bağ, çok önemli bir şey. Akademi-sektör işbirliği. Ama üniversiteleri girdaba kaptırmadan, o ilişkiyi sağlıklı yürüterek götürebilmek lazım. Yoksa sektöre kaliteli eleman gelemes. Yani onun için sizin mesela tezde ele aldığınız konuların çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu üzerinde durulması gereken sağlam bir duruş.

Soru 8: EN15038 standardı, çevirmen olmak için üç koşul belirtiyor. Çeviri bölümü bitirmiş olmak, başka alanda bölüm bitirip, iki yıl çevirmenlik yapmış olmak veya beş yıl çevirmenlik yapmış olmak. *Diye*'de çalışacak bir çevirmende aranan özellikler nelerdir?

Bizim için çeviri bölümü mezunu olmak otomatik değil. Yani çeviri bölümü mezunu diye bizde çalışamaz, ama ne de bilgisayar mühendisliği bölümü mezunu diye çalışabilir. O başka bir şey, yani deneme çevirileriyle filan yürütürüz ama EN15038 bağlamında çalıştığımızda onu aynen uyguluyoruz, yani çeviri bölümü mezunuysa alıyoruz. Hiç üniversite okumamışsa, benim babamın çevirmenleri var öyle, lise mezunu, pırıl pırıl iş yapıyorlar. Deneyimlerinin belgesini koyuyoruz dosyalarına. Başka bir bölüm mezunuysa 2 yıl deneyimli olduğunu bir türlü belgeliyoruz. Sözelimi tarih bitirmiş, çeviri yapmak isteyen biri, o deneyimi kazanana kadar, hiçbir şekilde çeviri yaptırmıyoruz. EN15038'deki kural bence iyi. Ama hakikaten çeviri bölümü mezunlarından da pırıl pırıl kişiler gelmeye başladığında bu harika olacak.

Ekleme istedikleriniz? Tavsiyeleriniz?

Ben çok seviniyorum bu konularla bu kadar derinlikli ilgilenmenize, yüzeysel değil yaptığımız hiçbir şey. İşte budur benim dediğim sektör bağı. Yani önce üniversitede yapmamız gerekenin çok farkında olup, onlarla yol alıyor olup ama sektör bağına da iyi anlayıp ekliyor olmak; bütünleştirmek eklemek değil zaten. Çok doğru yolda götürüyorsunuz.

Ek 2: Öğrenci İzinleri

Hocam Esra Birkan Baydan'ın, "Çeviri Eğitimi" konulu doktora tezinde ve bu konudaki bildiri, makale ve kitaplarında, öğrenci geribildirimini örneklendirmek amacıyla, sınıfta yaptığım çalışmalar ve ev ödevlerimi kullanmasına izin veriyorum.

THE MOTH AND THE STAR

MERAL COŞKAN

BURCU MUTLU

AYŞENUR CİHÂN GÖKDEMİR

ŞEYDA UZUNDAĞ

BUSE ÇELEN

CANSU KARYEMEZ

M. SERCAN KAYA

HOMEROOM ZOMBIES

MERVE AKTAŞ

NIYAZI ALKAN AY

BAYRAM CEYLAN

DOES A FINGER FING?

GRUP ÇALIŞMASI:

MERT AYAKTA

DAMLA KAYA

OZAN BARAN GÜLSÜN

ATILIM YILMAZ

ZİYA YILDIZ

YEŞİM ZENGİN

GRUP ÇALIŞMASI:

BAYRAM CEYLAN

BURCU AŞIK

MELEK KÜÇÜK

NAARA DAĞDELEN

NURTEN YALÇIN

YELİZ METE

DAMLA GÖL

EROG PRINCE

ILGI GÜNAY (Telefon veya e-posta yoluyla oraj alınmıştır.)

PELİN ARDA (Telefon veya e-posta yoluyla oraj alınmıştır.)

KAAN ALPTEKİN GENÇTÜRK

İLKİN UYSAL

ZIYA YILDIZ

ASLI ÖZYENGİNER

BURÇAK AYDINLIK

BETÜL KOÇER

SEFA KARATEKİN (Telefon veya e-mail yoluyla oraj alınmıştır.)

WHAT IS A CATARACT?

DİLARA SALİHOĞLU

BURCU MUTLU

OĞUZ GÜLDAĞ

OZAN BİLEN ONGUN

ZEYNEP YEĞİNER

SERKAN YAR

BURCU ULUÇAY

CANSU CANSEVEN

ROLE-PLAY COMMENTARY

NESLİHAN ERKORKMAZ

GÖKÇE ÇİMEN (Telefon veya e-mail yoluyla oraj alınmıştır.)

MERVE GÜRKAŞ

KHAYALA BABA YEV

CANSU CANSEVEN

EMRE CİBİR

GÖKÇE DABANLI

BERKAN BALIK

SEDA ALTIPARMAK

Ek 3: Kaynak Metin (*Does a Finger Fing?*)

Everybody know that a tongue-twister is something that twists the tongue, and a skyscraper is something that scrapes the sky, but is an eavesdropper someone who drops eaves? A thinker is someone who thinks but is a tinker someone who tinkers? Is a clabber something that goes around clabbing?

Somewhere along the way we all must have had an English teacher who gave us the fascinating information that words that end in ER mean something or somebody who *does* something, like trapper, designer, or stopper.

A stinger is something that stings, but is a finger something that fings? Fing fang fung. Today I fing. Yesterday I fang. Day before yesterday I had already fung.

You'd expect eyes, then, to be called seers and ears to be hearers. We'd wear our shoes on our walkers and our sleeves on our reachers. But we don't. The only parts of the body that sound as if they might indicate what they're supposed to do are our fingers, which we've already counted out, our livers, and our shoulders. And they don't do what they sound as if they might. At least, I've never seen anyone use his shoulders for shoulding. You shoulder your way through a crowd, but you don't should your way. It's only in slang that we follow the pattern, when we smell with our smellers and kiss with our kissers.

The animal pattern seems to have more of a feeling for this formation than people do, because insects actually do feel with their feelers. But do cats use their whiskers for whisking?

I've seen people mend socks and knit socks, but I've never seen anyone dolage a sock. Yet there must be people who do, else how could we have sock-dolagers?

Is a humdinger one who dings hums? And what is a hum anyway, and how would one go about dinging it? Maybe Winnie the Pooh could have told us. He was always humming hums, but A.A.Milne never tells us whether he also was fond of dinging them. He sang them but do you suppose he ever dang them?

Sometimes occupational names do reveal what the worker does, though. Manufacturers manufacture, miners mine, adjusters adjust – or at least try to. But does a grocer groce? Does a fruiterer fruiter? Does a butler buttle?

No, you just can't trust the English language. You can love it because it's your mother tongue. You can take pride in it because it's the language Shakespeare was dramatic in. You can thrill to it because it's the language Browning and Tennyson were poetic in. You can have fun with it because it's the language Dickens and Mark Twain and Lewis Carroll were funny in. You can revere it because it's the language Milton was majestic in. You can be grateful to it because it's the language Magna Carta and the Declaration of Independence were expressed in.

But you just can't trust it!

Ek 4: Öğrenci Yorumları

Damla Göl: (2008-2009)

Kaynak metnimiz, İngilizceyi yeni öğrenmekte olan, bu konuda derinleşmek isteyen ya da hâlihazırda bu dile hâkim olan kişilere, dilin kendi içindeki kuralsızlığından eğlenceli bir üslupla söz etmek için yazılmıştır. Bu sebeple, o kültüre özgü pek çok kullanım ve sadece İngiliz diline ait kelime özellikleri bulunmakta. Yazar, dilinin verdiği imkânları kullanarak örnekler yaratmış veya var olan kelimeleri bu kuralsızlığa örnek olarak sunmuştur. Kimi sözcükler mecazi anlamlarla, kimileri de anlamsızlıklarla oluşmuştur. Yazar –er ekinin her zaman ‘yapan’ anlamı vermediğini gösterebilmek için *seer, hearer, walker, reacher, smeller, kisser, grocer, fruiterer, butler, whisker* gibi kelimeler kullanmıştır; kendi yaratıcılığını kullanarak. Benim çevirim için en önemli sorun da var olmayan ama yazarın örneklendirme için kullandığı köklerdi. Bunları erek kitlemin anlayabileceği ama orijinal örnekteki yaratıcılığı da iletebileceğim bir yolla çözmeye çalıştım. Yazarın yaptıklarından biri de, kimi birleşik isimlerin her iki ismin de anlamından soyutlandığını göstermekti; örnek olarak *eavesdropper, sockdolager* gibi yapıları seçmişti. Ne yazık ki, örneklerin tamamını korumak mümkün değildi; zira okurumuza hiçbir mantıklı çağrışımı yoktu. Bu sorun için de örnekleri kısaltıp, açıklamaları çoğaltarak etkin bilgi iletmeyi seçtim. Örneklerin çoğunda ise, iki dilli bir kitlemiz olduğu için her iki dildeki karşılıklarla konuyu netleştirmeye çalıştım. Yazarın *finger* kelimesinde de görebileceğimiz esprili ve kinayeli üslubunu Türkçede karşılayamadığımız için bu da bir problem teşkil etmiştir. Yazarın *Winnie the Pooh*’tan verdiği örnek orijinal metin içinde önemli ve zekice bir espri olsa da, aynı yaklaşıma Türkçede hayat veremediğimden *hum* ve *ding* kelimelerini *winnie*’nin Türkçe versiyonu ile bağdaştıramadığımdan bu örnek erek metnimde yok. Metnin sonunda verdiği örnekler ise, çevirmenin bilgisini sınayacak cinsten. Etkili bir yeniden yaratma için, bahsi geçen kimseler hakkında bilgi sahibi olunmalı.

Bu metindeki problemler, 4 temel çerçevede incelenebilir. Birincisi, kültüre özgü yaklaşımlar ya da *convention-related* problemlerimiz. Shakespeare, Browning, Tennyson, Dickens, Mark Twain, Lewis Carroll gibi kişiler ve Magna Carta ile Declaration of Independence belgeleri kültürel değerlerdir. Ancak küreselleşen dünyada bu edebiyatçıların da, tarihe damgasını vurmuş bu belgelerin de bilinirliği arttığından, metinde yer verildiği şekilde kullanmak uygun düşmüştür. Bir diğer sorunsal, *linguistic* problemler. Başlı başına –er eki dilbilimsel bir durumdur ve bu metnin ana işlevini oluşturmaktadır. Bu metni anlamlı kılabilmek için, -er takısı hakkında bilgi veren bölümü çevirimin başına alarak, okurun önce ek hakkında bilgilenip sonra kuralsızlıkları görmesini sağlamaya çalıştım. Aksi takdirde, anlam bütünlüğü dağılabilir ve *linguistic* problem okuru zorlayabilirdi. Kaynak metnimiz eğlenceli bir üslupla yazılmış olsa da, seçtiğim *translation brief* bu metnin bilgi verme yönünü ortaya çıkarmıştır. Yine aynı sebeple başlık o eğlenceli halinden, bir dilbilgisi kitabına uygun hale getirilmiştir. Tüm bunlar *pragmatic* problemlerdir. Son sorununuz ise, yazarın kendi uydurduğu ya da uygun gördüğü örnekler. Bunlar anlamları ve kullanışları ile tamamen metnin içinde var olduğundan, çözümlenmeleri birer *text-specific* problemdir.

“Does a finger fing?”, İngilizcede mevcut olan –er son ekinin, her zaman umulduğu gibi “yapan, eden” anlamı taşımadığı anlatmak amacıyla yazılmıştır. İngilizcede var olan bu kuralsızlıkları, eğlenceli ve yaratıcı bir üslupla aktarmıştır. Amacı okuyucusunu hem bu kural dışı durumlar hakkında bilgi sahibi yapmak hem de onları eğlendirmektir. Hatta eğlenceli yönü daha ağır basmaktadır. Güldürürken, okuyucuyu düşünmeye de sevk eder.

Elimizde bizi yönlendirecek bir *translation brief* yoksa hedef metnin amacından yola çıkarak üç ayrı erek metin yaratabiliriz. Öncelikle, İngilizce dilbilgisini anlatma gayesiyle yazılmış bir Türkçe dilbilgisi kitabı için çeviri yapabiliriz. Böylece eğlenceli üsluptan vazgeçmemiz gerekir, metin bilgilendirici hal alır. İkinci işlev, dillerin kural ve kuralsızlığını göstermek için yazmaktır; birden fazla dili karşılaştırma gerekliliği doğurur. Son işlevimiz ise bu metni tamamen Türkçeleştirerek Türkçeye özgü kural ve kuralsızlıkların anlatılması olabilir.

Her bir işlev için kendine özgü yollar vardır. İlk işlevimiz olan, İngilizce dilbilgisi kitabımız için gereken strateji; metnin işlevsel ve bilgilendirici yönünü ön plana çıkarmaktır. Yapılabilirse yer yer eğlenceli üslup sürdürülebilir. Metinde anlatılan kural özümsemeli, karşı tarafa iletilebilecek kadar kavranmalıdır. Okuyucularımızın iki dili de bilmekte olan ve İngilizce dilbilgisini araştıran kimseler olduğunu düşünerek, metni anlamlandırmak adına orijinal örneklerle bağlı kalınır. Anlaşılabilirliği arttırmak için de Türkçe karşılıkları da örneklerle beraber erek kitleye sunulur. Öne çıkan sorun konu iletimidir; dilbilgisi kitaplarındaki örneklerle başvurarak kaynak metindeki kimi sıralamalar değiştirilebilir. Örneğin kuralı tanımlayan kısım başa alınabilir. Bir diğer işlevimiz olan çok dilli bir karşılaştırma için sadece İngilizce ve Türkçe değil; üçüncü bir dile de ihtiyaç duyulur. Her dilin kendi kurallarına ve kuralsızlıklarına hâkim olunmalıdır. Amaç yine eğlenceli bir metinden ziyade, bilgilendirmeye yönelik bir ürün yaratmaktır. Son işlev olan Türkçe kural ve kuralsızlıkları ile ilgili metin için gerekense, öncelikle –er kuralıyla sağlanmak istenen ‘kuralsızlık’ örneklemesini Türkçede karşılayabilecek bir yapı bulmaktır. Amaç aynı olduğundan, eğlenceli üslup korunmalı ve bunun için de çevirmenin yaratıcılığını devreye sokması gerekmektedir.

Benim metnim, İngilizceye hâkim olma aşamasındaki öğrenciler ve İngilizce konusunda derinleşmek isteyen insanlar için hazırlanmış bir dilbilgisi kitabında yer alacak.

Metnin çevrilme aşaması için en önemli basamak, paralel metin taramasıydı. Genel olarak dilbilgisi kitabı formatı hakkında fikir edinmek gerekiyordu. Ancak bazı temel özellikler dışında ayrı bir üslubu olan bu yazı için, paralel metinlerin sadece genel hatlara etkisi oldu. Örneğin, konu tanımını başa alıp, örnekleri konuya girişten sonra açıkladım. Konudan örneklerle geçiş yaparken, ara bir cümle kullanmayı uygun gördüm. Bazı belirsiz durumlarda, kendim ek açıklama getirdim. Bu metin sıradan bir dilbilgisi kitabı için değildi, İngilizceyi derinlemesine inceleme gayesi olan insanlar için uygun bir üslup mevcut. Bu yüzden yapısal olarak paralel metinlerden güç alan ama içerik olarak daha farklı olan bir eser ortaya çıktı. İkinci basamak da, kültüre özgü verilerin, Shakespeare gibi, bilinirliklerini görmektir. Bunlar ek bilgi verilmeksizin sunulursa, yeterince etkili çağrışımlar yapar mı bunu ortaya çıkarmaktı; hali hazırda bu kimselerle ilgili cümlelerde verilen bilgilerle de kimin kim olduğu ve ne ile uğraştığı belirlenebiliyordu. Bu yüzden bu sorun, benzer metinlerdeki kullanımları da inceleyerek halledildi. Dilimin olabildiğince sade olması gerekiyordu, çünkü bu eğlenceli metin statüsünde değildi artık. Yine de

sağlayabildiğim yerde eğlenceyi korumaya çalıştım. İki dilli ve tek dilli sözlüklerin de faydası oldu.

Uğraştıran, zorlayan, keyif veren, düşündüren bir yolculuğun tam ortasına düştüğümü fark ettiren bir metindi bu. Bu metin aracılığıyla, tek bir kaynaktan birden fazla hedefe ulaşılabilirdiğini gördüm. Erek kitle değişimlerinde çeviri stratejimizin de değiştiğini gözlemledim. Uyum sağlayabilmek için çevirmenin yaratıcılık algılarının hep açık kalması gerektiğini ve bizden bekleneni verebilmek için elimizden geleni yapma isteğini içgüdüsel olarak taşımaya başladığımı fark ettim. Kaynak metni okuyup inceleme safhasından sonra, metni çevirene kadar zihnimin kendiliğinden uygun karşılıklar aramaya başladığını ve tümünden varım - tüme gelimlerle kendine bir yol çizdiğini keyifle görme fırsatım oldu. Sürekli sorgulamak ve öğrenmek gerektiğini ve bunun da bitmeyecek bir mücadele olduğunu; bir hayat tarzına dönüşeceğini de anlamış oldum böylece. Fikir alışverişinde bulunmak ise bir çevirmenin mesleğinde kaçınılmaz olan. Ayrıca çevirmenler asla tatmin olmayan kimseler. Kendi ürünlerinde sürekli hata arayabiliyorlar. Kişisel son çıkarımım ise; geniş zamanlarda çeviri yapmanın daha kolay ve rahat olduğudur. Çeviri işi asla son günlere bırakılmamalı, zamana yayılmalı... Aksi takdirde hataların üzerinde durmak için yeterli vakit kalmaz geriye... 😊

Ek 5: Kaynak Metin (*The Moth and the Star*)

A young and impressionable moth once set his heart on a certain star. He told his mother about this and she counseled him to set his heart on a bridge lamp instead. "Stars aren't the thing to hang around," she said; "lamps are the thing to hang around." "You get somewhere that way," said the moth's father. "You don't get anywhere chasing stars." But the moth would not heed the words of either parent. Every evening at dusk when the star came out he would start flying toward it and every morning at dawn he would crawl back home worn out with his vain endeavor. One day his father said to him, "You haven't burned a wing in months, boy, and it looks to me as if you were never going to. All your brothers and all your sisters have been terribly singed flying around house lamps. Come on, now, get out of here and get yourself scorched! A big strapping moth like you without a mark on him!"

The moth left his father's house, but he would not fly around street lamps and he would not fly around house lamps. He went right on trying to reach the star, which was four and one-third light years, or twenty-five trillion miles, away. The moth thought it was just caught in the top branches of an elm. He never did reach the star, but he went right on trying, night after night, and when he was a very, very old moth he began to think that he really had reached the star and he went around saying so. This gave him a deep and lasting pleasure, and he lived to a great old age. His parents and his brothers and his sisters had all been burned to death when they were quite young.

Moral: Who flies afar from the sphere of our sorrow is here today and here tomorrow.

EK 6: Öğrencilerin Metin Çözümlemeleri (*The Moth and the Star*)

Cansu Karvemez (2009-2010)

Hemen hemen her metinde benzer çözümlemelere başvuruyoruz. Bu metinde ilk olarak yaptığımız şey metnin yazarının yazarlık geçmişine bakmak oldu. Nasıl bir yazardı James Thurber? Hangi konularda yazmış ve hangi türleri yazılarında araç olarak kullanmış? James Thurber, yani metnimizin yazarı bir mizah adamı olmakla birlikte tam manasıyla bir düşünce adamı. Ve düşüncelerini iletirken kullandığı yazım türlerinden birisi de fabl. Ancak fablımıza yani elimizdeki metnimize bir göz attığımız zaman onun biçim yönüyle bir fabl olduğunu ama içerik yönüyle genel bir fabl eserinden farklı olduğunu görüyoruz. Farklı çünkü yazar bir toplum değerini, bir iyilik kötülük karşılaşmasını anlatmaktan oldukça uzaklaşmış, bu türü ve bu eserini tam manasıyla bir deneme gibi kullanmış. Bu nedenle bizim bu metinde arayacağımız şey bir ders değil de yazara ait felsefi bir düşünce olacak.

Peki ya metin? Başlığı ve bundan önce seçilen hayvan ve amaç, yani yıldız? Bunlar bize ne anlatıyor? Thomas Stearns Elliot der ki; “Manası anlaşılabilen şiir, gerçek şiir değildir.” Yani gerçek şiir görünenin arkasında başka manalar barındıran şiirlerdir aslında. Gelgelelim metnimize. Şiir değilse bile bu metnin ve yazarın metin için seçtiği öğelerin de arkasında başka anlatımlar yok mudur ya da olması gerekmez mi? Bence olmalıdır ve var da... Öncelikle metin için seçilen hayvana göz atalım. Pervane böceği: bu böcek ışığa uçuşuyla bilinen bir hayvan. Metni okuduğumuzda gördüğümüz kadarıyla da James Thurber’in bize anlatmak istediği asıl şey hayallerimiz ve onların peşinden gidebilme cesaretimizdir. Peki ya bizler neden hayaller kurarız ve neden bir şeylerin peşinde koşarız? Sanıyorum ki, bizler de ait olduğumuz dünyayı yani aydınlığımızı arıyoruz. Kendi ışığımızı ararken de pervane yerine bir kelebek ya da bir sinek seçmek sanırım “kızılılık yerine karpuz” demek kadar anlamsız olurdu. Buraya kadar tamam da neden yıldız? Burada da Thurber bize zorlukları hedef gösteriyor. Ne kadar uzakta olursa olsun pervane böceği yıldıza gitmekten alamıyor kendini. O karcık bir hayvan nasıl oluyor da o yıldıza, yani imkansızlığa gitmekten vazgeçmiyor? Küçük olan böcek değil belki de, onu küçülten biziz.

Ayrıca bu metinde dikkat edilecek bazı önemli kelimeler de var. Mesela “impressionable”! Neden duygusallık, hassaslık anlamını vermek için daha basit bir kelime kullanmamışa cevap vermeye gelirse sıra, kelimeyi inceledik ve bulduk. Kelimenin içinde gençlikten gelen bir hassaslık yani bir bakıma toyluk var. Metnimizdeki pervanemiz de işte daha küçük olduğu için biraz “şaşkın”.

Eğer yıldız bir aşksa pervane için ve işin içinde de Mevlana varsa, bu çözümleme son bir alıntıyla biter: “İranlı bir şair der ki; ‘Aşka uçuşma kanatların yanar.’ Mevlana der ki; ‘Aşka uçmadıktan sonra kanatların neye yarar!’”

Buse Celen (2009-2010)

The Moth and the Star, Amerikalı ünlü mizahçı, karikatürist James Thurber’in *Fables of our Times* kitabında yer alan öykülerden biri. Kitap her ne kadar fabl türünde de olsa bizim anladığımız klasik fabl çizgisinden biraz uzak. Mesela kitaptaki bir diğer fabl olan *Kırmızı Başlıklı Kız*’da kırmızı başlıklı kız büyükannesi yerine kurtu görünce sepetinden otomatik tabanca çıkarıp kurtu vuruyor. Almamız gereken dersse küçük kızları kandırmanın artık eskisi kadar kolay olmadığı! Bizim kültürümüzde pervaneler aşkı ve Allah aşkıyla dönen semazenleri çağırır. Hikayade diğer pervanelerin sokak lambası etrafında dönerken yanıp gitmesi aslında

biz de günlük görevleri tamamlamanın ve ufak amaçların peşinde kendimizi harap ediyor, hayatımızı tüketiyoruz. Herkesin ne dediğine, nasıl yaşadığına aldırmayan, hayatını kendi hayallerinin peşinde dilediği gibi sürdüren pervaneyse/insansa, hayallerine ulaşmasa bile en azından kendi hayatının kontrolünü almanın mutluluğunu yaşıyor. Bence “*who flies afar from the sphere of our sorrow is here today and here tomorrow*” iki anlamlı bir hisse. Birincisi evet, çileden uzak, gamsız insanlar daha uzun yaşarlar. İkincisi de gelecekte hafızamızda yaşatılacak olanlar, kendi zamanının ötesinde farklı işler yapan insanlardır.

Seyda Uzundağ (2009-2010)

En eğlenceli yazım türlerinden biri olan fabl’ı felsefe mozaiği ile sunan James Thurber, bu hikayesinde hayal kurmanın sınır tanımazlığını, bir amaç edinmenin önemini, inancı, gidilen yolda tüm engellere ve eleştirilere kulak asmadan beslenen kararlılığı işlemiş.

Hikayenin baş kahramanı, bir yıldıza gönlünü kaptırmış olan küçük bir pervane. Tür olarak pervanelerin kendilerini yakana kadar bir ışığın etrafında döndüğünü düşünürsek, yazarın hayal kurmada sınır tanımamanın önemini vurguladığını, tam da bu amaçla yıldız olgusunu seçtiğini görürüz.

Thurber, inandığımız değerlerin çevremizde bir çok insana saçma gelmesini, boş hayaller kurmamamızı söyleyen kişilerin varlığını, küçük kahramanın anne ve babasının nasihatleri ile sembolize etmiş. Hikayede başkaları ile kıyaslanma durumunu da ustalıkla işlemiş. Tüm bunlara rağmen kararlılığını yitirmeyip yıldızın peşine düşen pervane ile inancı ve kararlılığı anlatmış.

Yazar, küçük pervanenin yıldıza (büyük hedef/hayal) giden yolda yaşlanması, yıldıza ulaştığını sanması kurgusuyla bizi bir soruya yönlendiriyor: Aslolan büyük hedefe/hayale ulaşmak mıdır yoksa hayale giden yolun kendisi midir? Esasen, bu sorunun yanıtını James Thurber hikayenin sonunda pervanenin yıldıza ulaşamaması ile veriyor. Felsefede önemli olanın cevap değil, soru olduğu göz önüne alınırsa, yazarın böyle bir son kurgulamış olmasının hiç şaşırtıcı olmadığı görülür.

Aysenur Cihan Gokdemir (2009-2010)

Bu metni insanlarla alakalı kılan sayısız öge bulunmaktadır. Zaten metin türümüz fabl’dır ve fabl sadece çocuklar için yazılan onların dünyasına yönelik bir tür değildir. *Pervane ile Yıldız* metnimizde de çoğu imgesel öge aslında arkasında sonsuz anlam barındırır. İnsanlarla alakası da metnin barındırdığı ailevi öğelerden – anne, baba, ağabeyler, kız kardeşler – pervanemizin gerçekleşmesi imkansız hayali olmasından (gökyüzündeki bir yıldıza ulaşmak) ki bu da çoğu insanın mecazi ya da gerçekten hayalidir. Babasının ve annesinin pervaneye öğüt verışı, onu ağabeyleri ve kız kardeşleriyle kıyaslamaları neredeyse her toplumda varolan bir olgudur. Dolayısıyla tüm bu öğeler insana özgüdür ve her okuyucuya aynı duyguları hissettirir.

Metinde seçilen hayvanın adı değişirse, kesinlikle metindeki denge bozulur. Örneğin pervane yerine kelebeği koysak, çoğu şey anlamsızlığa bürünür. Bir kelebek durmadan ışığa uçmaya çalışmaz, yıldızlara erişmeye kalkışmaz ama pervane metin ögesi olarak düşünmesek bile doğası gereği ışığa ulaşmaya çalışan bir hayvandır. Yani yazar hiçbir öğeyi rastgele seçmez.

Fabl’dan çıkarılacak ders benim kanaatimde öznel; yani bence yazarın *moral* olarak yazdığı bölümdeki çıkarım değişkendir. Ben bu hikayeden; imkansıza ulaşmasa bile sonunda hayalgücünü buna inandırmak birine doyumsuz bir haz verir

ve belki de bu haz imkansıza ulaşılınca hiç alınmayacaktır. ‘Kendini mutlu etmesini bilen, hayallerinin peşinden koşan biri yaşlanmaz’ da bir diğer ders olabilir.

“*The sphere of our sorrow*” ile kastedilen; kederli dünyamız, bizi çevreleyen kederli olaylar, kayıplarımız, keşkelerimiz vs. Bunlar gerçekten de insanı yıpratın şeylerdir. Yazarımızın zel yetkinlikleri ve uzmanlıkları da burada devreye girmektedir. Yazarımız James Thurber karikatürist, makale yazarı ve en önemlisi de bir düşünürdür. Olay örgüsünün öğeleri, toplumsal genel geçerlik taşıması ve içsel anlamları yazarın düşünür yönünü ne çıkartıyor. Yazarın bu meziyetleri de fabl’a derinlik kazandırıyor.

Hayalci, saf bir pervanemiz ve onun ulaşılmaz hayalleri var elimizde. Tabii bir de kuralcı, kıyaslayıcı bir anne-babamız. Kurallara karşı çıkmayan kabullenici ağabeyler, kardeşler var. Ne kadar da yakın ve tanıdık bir manzara ama! Hayatta her zaman etrafımıza dolanan, ayaklarımıza takılan görünür ya da görünmez zincirler vardır. Ve hep sonumuz hüsrandır; çok karamsar olmak istemesem de, bu böyle; ya da önümde açık bir ışık yok aksini düşündürtecek. Kim ulaşmış ki zaten yıldızlarına şu hayatta. En azından pervanemiz mutlu olmayı başarmış. Zincirlerine karşı...

EK 7: Öğrenci Çevirileri (*The Moth and the Star*)

M. Sercan Kaya (2010-2011)

Pervane ile Yıldız

Genç, başında kavak yelleri esen bir pervane gönlünü bir yıldızla kaptırmış. Annesine bu tutkudan bahsetmiş. Annesi ise ona, yıldız yerine bir sokak lambasına gönül vermesini nasihat etmiş. “Yıldızlar etrafında pervane olunacak şeyler değildir” demiş annesi; “bizim etrafında dönüp durduğumuz şeyler, lambalardır.” “Ancak bu şekilde bir yere gelebilirsin,” demiş babası. “Yıldızları kovalayarak bir yere gelmez.” Ama pervane, ailesinin söylediği hiçbir kelimeye kulak asmayacakmış. Her günbatımında, yıldız gökyüzüne peyda olduğunda ona doğru uçmaya başlayacak, her sabahın şafak sökümünde beyhude çabalarıyla bitkin, sürünerek evinin yolunu tutacakmış. Bir gün babası, “Aylardır tek bir kanadını bile yakmadın evlat, ve bana yakacakmışsın gibi de gelmiyor. Bütün erkek kardeşlerin sokak lambalarının etrafında döne döne kendilerini yaktı, tüm kız kardeşlerin ev ışıklarında alazlandı. Hadi ama, artık git ve yak kendini! Koskoca pervanesin ve bir yanık izin bile yok!” demiş.

Pervane babasının evinden ayrılmış, fakat ne sokak lambalarının ne de ev lambalarının etrafında uçacakmış. Dört nokta üç ışık yılı ya da yirmi beş trilyon mil uzaklıktaki yıldızla ulaşmayı denemeye devam etmiş pervane. Nihayetinde bir karaağacın tepedeki dallarında yıldızı yakaladığını düşünmüş. Yıldızla asla erişememiş, ama her bir gece denemeye devam etmiş. Ve artık çok ama çok yaşlı bir pervane olduğu vakit yıldızla gerçekten ulaştığını düşünmeye başlayarak bu şekilde dolanıp durmuş. Bu ona derin ve sonsuz bir memnuniyet vermiş ve pervane yıllar boyu yaşamaya devam etmiş. Annesi, babası, erkek ve kız kardeşleri ise çok genç yaşta yanıp ölmüşler.

Ana Fikir: Her kim acının çemberinden uçup kurtulursa, bugün de burada olacaktır yarın da.

Burcu Mutlu (2009-2010)

Pervane ile Yıldız

Genç ve şaşkın pervanenin biri, gönlünü bir yıldızla kaptırmış. Durumunu annesine anlatmış. Annesi yıldız yerine sokak lambalarıyla ilgilenmesini nasihat etmiş. “Yıldızlarla değil, git sokak lambalarıyla takıl,” demiş annesi. Babası ise, “Böyle olmaz, yıldızlarla uğraşarak bir yere varamazsın,” demiş. Ama yıldız ne annesinin ne babasının sözlerine kulak asmış. Her gece karanlık çöküp yıldız belirdiğinde, yıldızla doğru uçmaya başlar, sabahleyin gün ağardığında, boşa çabalamaktan yorulmuş bir şekilde gerisin geriye eve dönermiş. Bir gün babası pervaneye, “Aylardır bir kanadını bile yakmadın evladım, bu gidişle de hiç yakmayacakmışsın gibi geliyor bana. Bak, ağabeylerin, ablaların kendilerini sokak lambalarında, ev lambalarında yaktılar, dağladılar. Hadi bakalım, sen de şimdi git ve yak kendini! Senin gibi büyük güçlü bir pervane üzerinde bir iz olmadan nasıl olur!” demiş.

Pervane babasının evini terk etmiş, ancak ne sokak lambalarının ne de ev lambalarının etrafında uçmuş; dört virgül üç ışık yılı, diğer bir deyişle yirmi beş trilyon mil uzaklığındaki yıldızına ulaşmak için yola koyulmuş. Pervane, yıldızın bir ağacın dallarının tepesinde olduğunu düşünüyormuş. Yıldızla hiçbir zaman ulaşamamış, fakat gecelerce çabalamaya devam etmiş. Yaşı bir hayli ilerlediğinde, pervane yıldızla gerçekten ulaştığını düşünmeye başlamış ve bunu söyleyip durmuş.

Bu durum kendisine derin ve sonsuz bir mutluluk veriyormuş, böylece mutlu bir yaşlılık sürmüş. Annesi, babası, ağabeyleri, ablaları ise genç yaşlarında yanıp kül olmuşlar.

Kıssadan hisse: Keder yumağımızdan uzak duranlar, bugün de yarın da var olacaklardır.

EK 8: Kaynak Metin (*The Frog Prince*) (A translation of the Grimms' "Frog King" by Edgar Taylor)

One fine evening a young princess went into a wood, and sat down by the side of a cool spring of water. She had a golden ball in her hand, which was her favorite plaything, and she amused herself with tossing it into the air and catching it again as it fell. After a time she threw it up so high that when she stretched out her hand to catch it, the ball bounded away and rolled along upon the ground, till at last it fell into the spring. The princess looked into the spring after her ball; but it was very deep, so deep that she could not see the bottom of it.

Then she began to lament her loss, and said, "Alas! If I could only get my ball again, I would give all my fine clothes and jewels, and everything that I have in the world."

Whilst she was speaking a frog put its head out of the water and said, "Princess, why do you weep so bitterly?"

"Alas! said she, "What can you do for me, you nasty frog? My golden ball has fallen into the spring."

The frog said, "I want not your pearls and jewels and fine clothes; but if you will love me and let me live with you, and eat from your little golden plate, and sleep upon your little bed, I will bring you your ball again."

"What nonsense," thought the princess, "This silly frog is talking! He can never get out of the well. However, he may be able to get my ball for me; and therefore I will promise him what he asks." So she said to the frog, "Well, if you will bring me my ball, I promise to do all you require."

Then the frog put his head down, and dived deep under the water; and after a little while he came up again with the ball in his mouth, and threw it on the ground. As soon as the young princess saw her ball, she ran to pick it up, and was so overjoyed to have it in her hand again, that she never thought of the frog, but ran home with it as fast as she could.

The frog called after her, "Stay, princess, and take me with you as you promised." But she did not stop to hear a word.

The next day, just as the princess had sat down to dinner, she heard a strange noise, tap-tap, as if somebody was coming up the marble staircase. And soon afterwards something knocked gently at the door, and said,

Open the door, my princess dear,
Open the door to thy true love here!
And mind the words that thou and I said
By the fountain cool in the greenwood shade.

Then the princess ran to the door and opened it, and there she saw the frog, whom she had quite forgotten. She was terribly frightened, and shutting the door as fast as she could, came back to her seat. The king, her father, asked her what had frightened her.

"There is a nasty frog," said she, "at the door, who lifted my ball out of the spring this morning. I promised him that he should live with me here, thinking that he could never get out of the spring; but there he is at the door and wants to come in!"

While she was speaking the frog knocked again at the door, and said,

Open the door, my princess dear,
Open the door to thy true love here!
And mind the words that thou and I said
By the fountain cool in the greenwood shade.

The king said to the young princess, "As you have made a promise, you must keep it. So go and let him in."

She did so, and the frog hopped into the room, and came up close to the table. "Pray lift me upon a chair," said he to the princess, "and let me sit next to you." As soon as she had done this, the frog said, "Put your plate closer to me that I may eat out of it." This she did. And when he had eaten as much as he could, he said, "Now I am tired. Carry me upstairs and put me into your little bed."

And the princess took him up in her hand and put him upon the pillow of her own little bed, where he slept all night long. As soon as it was light he jumped up, hopped downstairs, and went out of the house.

"Now," thought the princess, "he is gone, and I shall be troubled with him no more."

But she was mistaken; for when night came again, she heard the same tapping at the door, and when she opened it, the frog came in and slept upon her pillow as before till the morning broke.

And the third night he did the same; but when the princess awoke on the following morning, she was astonished to see, instead of the frog, a handsome prince gazing on her with the most beautiful eyes that ever were seen, and standing at the head of her bed.

He told her that he had been enchanted by a malicious fairy, who had changed him into the form of a frog, in which he was fated to remain till some princess should take him out of the spring and let him sleep upon her bed for three nights. "You," said the prince, "have broken this cruel charm, and now I have nothing to wish for but that you should go with me into my father's kingdom, where I will marry you, and love you as long as you live."

The young princess, you may be sure, was not long in giving her consent; and as they spoke a splendid carriage drove up with eight beautiful horses decked with plumes of feathers and golden harness, and behind rode the prince's servant, the faithful Henry,

who had bewailed the misfortune of his dear master so long and bitterly that his heart had well nigh burst. Then all set out full of joy for the prince's kingdom, where they arrived safely, and lived happily a great many years.

Ek 9: Öğrenci Çevirileri (*The Frog Prince*)

Mani: Aslı Özvenginer (2010-2011)

İndim göl başına sevdiğim altın topumla
Havaya bir attım iki attım üçte düştü suya
Üzülürken onun yokluğuna
Minik bir kurbağa çıktı karşıma
Dedi sana ederim yardım
Ama var bir kaç şartım
İstemem senden inci ya da gümüş
Küçük yatağın, yemeğin, sevindir tek isteğim
Tamam dedim şartına
Verdi topu avuçlarıma
O sevinçle unutuverdim yardımı
Kaptım topu, tuttum sarayın yolunu.
Akşam yerken yemeğimizi
Bir tıkırtı bozdu sessizliğimizi
Çevirdik kafalarımızı cama
Bakar camdan bizim küçük kurbağa
Def etmek istedim onu oradan
Anlattım olanları babama durmadan
Dedi sen prensessin tutmalısın sözünü
Çaresizce açtım pencerenin sürgüsünü
Aldım onu içeriye, sözünü tutayım diye
Tam dediği gibi yaptı
Üç gün yedi içti yattı
Bir sabah uyandım, baktım bir prens karşımda
Meğer oymuş bizim minik kurbağa
Kötü cadının büyüsünü bozmuşum bilmeden
Aşık olduk birbirimize, evlendik, mutluyuz şimdiden.

Haber bülteni: Ziya Yıldız (2010-2011)

İyi akşamlar sayın seyirciler. Bugün 11 Kasım 2011 Cuma. Saatler 19.00'u gösterirken yine bir ana haber bülteninde karşınızdayız. Bültenimize bir son dakika haberiyle başlıyoruz.

Biraz önce prensesimiz, daha bu sabah tanıştığı prens ile ani bir karar alarak yıldırım nikahı ile dünya evine girdi. Ancak dünya bu evliliği değil, prensesin yaptığı ilginç açıklamaları konuşuyor. Neden mi? Prens, prensin aslında bir kurbağadan bu hale geldiğini söyledi. Muhabirlerimizin gülüşmesi üzerine ise ciddi olduğunu sözlerine ekledi. Daha sonra prenses, olayı en ince ayrıntısına kadar anlattı. Çarşamba sabahı nehrin kenarında oynarken altın topunu suya düşürdüğünü ve yanibaşındaki kurbağanın kendisiyle konuştuğunu söyledi. Evet, yanlış duymadınız; kurbağa konuşmuş. Şartlarının yerine getirilmesi kaydıyla topu prensese geri getirebileceğini söyleyen kurbağanın şartı ise üç gece prensesin küçük yatağında yatmaktı. Kurbağanın geri gelemeyeceğini düşünen prenses bu şartı kabul etti. Kurbağa suya atlayıp bir süre sonra altın topu çıkarınca, prenses sevinçten topu alıp kurbağaya verdiği sözü unutarak evine gitti. Ertesi günün akşamı, yemekten sonra

kapısı çalındı ve gelen kurbağaydı. Kurbağa söz verildiği gibi prensesin yatağında uyumak istedi. Böylesine ilginç bir kurbağadan doğal olarak korkan prenses kapıyı açmak istemedi ve durumu babasına anlattı. Kral ise prensesin söz verdiği takdirde bunu yerine getirmesi gerektiğini söyledi. Prens kurbağayı içeri alıp yatağında uyumasına izin verdi. Kurbağa bunu uç gün boyunca yaptı ve üçüncü günün sabahı, yani bugün, prensesin karşısında artık bir kurbağa değil prens duruyordu. Yakışıklı prens kendisinin büyü sonucu kurbağaya dönüştüğünü ve prensesin bu büyüü bozduğunu anlattı. Daha sonra prenses kendisiyle evlenmek isteyen bu yakışıklı prensin teklifini geri çeviremedi.

İşte prenses bunları anlattı kameralarımıza. Ne ilginç değil mi? İkiliye ömür boyu mutluluklar diliyoruz.

Polisiye: İlkin Uysal (2010-2011)

- O akşam neredeydiniz?

- Ormana gitmiştim ve bir su birikintisinin yanında oturuyordum.

- Olayı anlatır mısınız?

- Elimde en sevdiğim topum vardı. Kendi kendime onu yukarıya atıp tekrar tutuyor ve bundan çok keyif alıyordum ta ki topu atıp suya düştüğünü görünce eğilip suya bakana kadar. Su öylesine derindi ki dibini göremedim bile.

- Peki topu almayı nasıl başardınız?

- ‘Alas’ diye bağırdım ve ona topumu almayı başarırca bütün güzel kıyafetlerimi, mücevherlerimi, hatta bu dünyada sahip olduğum her şeyimi vereceğimi söyledim. Ben konuşurken, o sudan kafasını çıkardı ve ‘Prens’ dedi, ‘neden böyle ağlıyorsun?’ ‘Alas’ dedim, ‘benim için ne yapabilirsin, topum şu su birikintisine düştü.’ O da bana incilerimi, mücevherlerimi ya da güzel kıyafetlerimi istemediğini eğer onu sevip benimle gelmesine ve tabağımdan yemek yemesine, bir de yatağında uyumasına izin verirsem topu alabileceğini söyledi. ‘Saçmalık’ dedim. Aptal kurbağa konuşuyor işte, dedim kendi kendime. Ama yine de topumu o alabilirdi ve bu yüzden ona istediklerini yapacağıma söz vermeliydim. Sonunda ona topumu alırsa istediklerini yapabileceğimi söyledim.

- Yaptınız mı, sonrasında ne oldu?

- Sonra kurbağa suya daldı ve biraz zaman geçtikten sonra ağzında topumla çıktı ve topu fırlattı. Görür görmez topu tutmak için koştum, topumu tekrar bulduğum için öylesine mutluydum ki kurbağayı düşünmedim bile ve olabildiğince hızlı eve koştum.

- O günden sonra kurbağayı tekrar gördünüz mü?

- Ah evet ertesi akşam tam yemeğe başlayacaktım ki tuhaf sesler duydum. Sanki merdivenlerden biri geliyordu. Sonrasında biri kapıyı çaldı ve şöyle dedi:

Sevgili prenses kapıyı açın / Gerçek aşkınız burada

Konuştüğümüz şeyleri hatırlayın / Hani yeşilliğin gölgesindeki suyun başında

Bunları duyduktan sonra kapıyı açtım ve karşımda tamamen unuttuğum kurbağayı gördüm. Çok korkmuştum. Olabildiğince hızlı kapıyı kapattım ve geri yerime oturdum. Babam beni neyin bu kadar korkuttuğunu sordu. ‘Dışarıda pis bir kurbağa var’ dedim. ‘Tam kapıda, benim suya düşen topumu almıştı ve ben de ona burada benimle yaşamasına izin vereceğime söz vermiştim. Tabii o bataklıktan asla çıkamayacağını düşünmüştüm, şimdiyse burada, kapıda ve içeri girmek istiyor!’ Ben konuşurken kapı yine çaldı ve kurbağa yine aynı şeyleri söyledi. Babamsa ‘Madem söz verdin, o halde o sözü yerine getirmelisin. İçeri girmesine izin ver,’ dedi.

- Sonrasında onu içeri aldınız mı?

- Evet, kapıyı açtım. İçeri girdi ve masanın yanına oturdu. Sandalye getirmemi ve yanıma oturmasına izin vermemi söyledi. Bunları yaptığımda yiyebilmesi için tabağımı ona yaklaştırmamı söyledi. Bunu yaptığımdaysa yorulduğunu, onu yukarı taşıyıp yatağıma yatırmamı söyledi.

- Siz ne yaptınız?

Tabii ki onu aldım ve yatağıma yatırdım. Sabah olduğunda yoktu. Kendi kendime onun gittiğini, artık onunla uğraşmak zorunda olmadığını söyledim.

Peki öyle mi oldu?

Hayır, yanılmışım. Gece tekrar geldi, onu içeri aldım ve sabah olana kadar uyudu. Üçüncü gece yine aynı şey oldu. Ama ertesi sabah uyandığımda gördüğüm şey karşısında çok şaşkındım. Yanımda bir kurbağa değil de bana bakan ve şu ana kadar gördüğüm en güzel gözlere sahip bir prens vardı. Başucumda oturuyordu. Bana onu kurbağaya dönüştüren kötü bir peri tarafından büyülenmiş olduğunu söyledi. Ancak bir prenses onu bulunduğu yerden alır ve üç gece yanında yatmasına izin verirse prense dönüşecekti. Bana bu zalim büyüü bozduğumu ve şu an onunla evleneceğimiz yere, babasının krallığına gidip, yaşadığım sürece onu sevmenden başka hiçbir dileği olmadığını söyledi. Sonrasında kürklerle kaplanmış, sekiz adet atın çektiği muazzam eşyalarla gittik. Krallığa vardık. Herkes mutluydu ve biz de mutlu bir şekilde yaşamımızı sürdürüyoruz.

Güzin Abla: Pelin Arda (2007-2008)

Sevgili Güzin Abla,

Geçen gün çok ilginç bir rüya gördüm. Rüyamda bir kurbağayla konuşuyordum. Kurbağa bana bir iyilik yapmıştı ve bunun karşılığında ona ne isterse yapacağımı söylemiştim. Fakat sonra bu sözümü unutup eve gittim. Akşam kapı çalındı ve açtığımda kurbağayı gördüm. Korkarak da olsa sözümü yerine getirmek zorunda kaldım. Benimle beraber yemek ve uyumak istiyordu. Gece benim odamda kaldı, fakat sabah uyandığımda gitmişti. İkinci ve üçüncü gece de aynı şekilde geçti. Üçüncü gecenin sabahında uyandığımda kurbağanın yerine çok yakışıklı bir delikanlı gördüm. Ve ona aşık oldum. Fakat sonra annemin sesiyle uyandım maalesef. Sence bu rüyanın anlamı ne olabilir? Beyaz atlı prensimi bulmuş olabilir miyim? Lütfen beni aydınlatır mısın? Şimdiden teşekkür ediyorum.

Magazinesi masal: Kaan Alptekin Gençtürk (2009-2010)

Bir gece, bir fabrikatörün kızı olan ikoncan bir prenses Taksim’de dolaşıyormuş ve Taksim meydanına kadar gelmiş, oradaki süs havuzuna altın küpelerini düşürmüş. Etrafına bakınırken sonunda ne yaptığının farkına varmış ve kendi kendine o küpeleri keşke düşürmemiş olsaydım, onlar için dolmuşa bile binerdim, yeter ki geri gelmeleri mümkün olsaydı demiş. Tam o sırada fiskiyelerin ucundan bir kurbağa fırlamış ve ‘neden ağlıyorsun datlu kız, makyajın akıyor’ demiş. Bunun üzerine bizim ikoncan, ‘Aman Allahım kurbağa konuştu,’ demiş. Kurbağa ise cevap olarak, ‘hayır konuşan havuzun kendisi,’ demiş alay edercesine. Prensese ise saf saf ‘heh o zaman iyi’ demiş. Sabrı taşan kurbağa kızgınlıkla haykırmış, ‘daha gitmem gereken bir sürü hikaye var, adamı hasta etme de senaryoya uy,’ demiş ve eklemiş, ‘sana küpelerini getireceğim ama ilk önce bana bir söz vermeni istiyorum. Eğer küpelerini getirirsem bana bir gecekondun alacaksın ama orada beraber yaşayacağız ve hayatını artık fakir ama gururlu bir işçi ile geçireceksin. Söylemeyi unuttum, anamgiller beni okutamadı, ben de kurbağa olmadan önce sanayide çalışıyordum,’ demiş. Bunun üzerine şaşkın ikoncan, ‘ama ben çok zenginim, bunlara ne gerek var,’ demiş. Kurbağanın cevabı ise yürek yakan cinstenmiş. Uyuzluk değil mi? ‘Var mısın, yoğ musun?’ Çaresiz

prenses, ‘varım’ demiş ve kurbağa ‘varım diyor’ diye haykırmış ve pandoranın kutusu açılmış. Kurbağa cumburlop diye suya atlamış ve birkaç saniyede küpeleri ikoncana vermiş. Küpeleri görünce aklı başından giden prenses atlamış bir taksiye küpeleriyle birlikte ve Bebek’teki villasına gitmiş. Bunu gören uyanık kurbağa bir belediye çukuruna atlamış ve tesadüf bu ya prensesin tuvaletindeki klozete kadar yol almış ve bağırmağa başlamış: ‘Sakın sifonu çekme ve beni dinle prensesim’. Oysa prensesin aklına gelmeyi getirmiş güya uyanık dediğimiz kurbağa. Prenses tam oraya doğru yönelmişken babası çıkagelmiş ve ‘bugüne kadar sana hiç birşey öğretemedim, bari sözünü tutmayı öğren ve kurbağanın isteğini yerine getir,’ demiş. Bunun üzerine prenses bir gecekondunun kapısını kurbağa için saçını süpürge etmeye başlamış. Sabahlardan bir sabah prenses bir de bakmış kurbağa yatakta yok. Acaba gece uyku sersemiyken ezdim de geberttim mi, demiş kendi kendine ve sevinmiş. Bu sırada kapı yumruklanmaya başlamış. Prenses alacaklılar geldi galiba, demiş. Ama o da ne? Yağuşuklu, amele tipli bir adam kapıda durmuş kurbağanın ses tonuyla konuşuyormuş. Bunun üzerine prenses, ‘sana büyü mü yaptılar da benim sayemde mi bozuldu?’ diye sormuş adama. Adam ise ifadesiz bir şekilde, ‘yeni mi anladın? Seni nasıl aldım, bilmem ki,’ demiş. Prenses ise, ‘şaka yaptım oolum, senden intikam almak istedim. Benimle ilk karşılaştığın gün havuz başında alay etmiştin ya, oh iyi oldu sana,’ demiş. Bunun üzerine önceki haliyle kurbağa, şimdiki haliyle adam olan adam derin derin eski ikoncana bakmış ve ‘kuru fasulyemi hazırla sonra ayaklarımı yıkıycan, çok konuşma,’ demiş ve sonsuza kadar mutlu yaşamışlar.

Ağız: İlgi Günay (2009-2010)

A’samın birinde genç prenses ormana gedive’miş, serin gaynağın ori oturuve’miş. Eline de almış en sevdiği oyuncuğu olan altın topunu. Topu havaya atıp tutarak eğleniyor. Sonracığıma, topu öyle bi’ yükseğe atıve’miş ki elini yakalamana uzatıverince top ‘hop!’ demiş, getmiş, yuva’lanıve’miş yerle’de, ta ki suya düşüverene kada’. Kız getmiş, suya bakmış bakmış, anaam dibini görememiş. O kada’ derinmişti. Efendime söyleyim, başlamış ağlamana. ‘‘Tü, allah kahretsin! Keşkem topumu alabilsem, kıyafetlerimi de, takımını da, her bi’ şeyimi verir idim, topum da topum,’’ demiş. O ağlaya dursun, gurbağanın teki çıka’mış kafayı, bakmış kız ağlıyor. ‘‘N’oldu kız?’’ demiş, ‘‘Ne demene ağlıyon?’’

‘‘Tü, allah kahretsin. Konuşma çok, deget. N’apabilirin ki, gurbasın sen. Altından topum suya düşüverdi,’’ demiş.

Gurbağa, ‘‘İncilerin de, ziyinetin de, fistanların da sana galsın, heç birini istemem. Emme beni seversen, beni yanına kor götürürsen, tabağından yidirir, yatağında uyutursan,’’ demiş, ‘‘alır getiririm senin topunu bi’ koşu.’’

‘‘Te Allahım, olaya bak,’’ demiş kız içinden. ‘‘Tıpsız gurbağa konuşabiliyor. Kuyudan çıkamaz eme topumu bulur, iyisi mi ‘he’ deyim ben buna,’’ diye düşünmüş. ‘‘Al topu da gel gari, söz veriyem,’’ demiş gurbağaya da.

Gurbağa gerisin geri sokmuş kafayı, eccük sonra çıkmış sudan top ilen. Atmış kıza topu. Kız topu bi’ görmüş ya, anaam, gaptığı gibin goşmuş eve.

Gurbağa garibim, ‘‘Gitme kız, gel buri, söz ettiydin ya!’’ diye bağırmiş, çığırmiş ardı sıra ama nafiile.

Sonraki gün kız tam yemene otu’du out’cek, garip bi’ ses duymuş. Sankim sanırsın merdivenden biri çıkıyo’. Hemencecik sonrasında kapı vurulmuş, ses gelmiş;

Aç a kapıyı, gurban olduğumun prensesi

Aç kapıyı,

Ne dediydin bağa hatırla,

Ormandaki gaynağın kenarında.

Prensos goşmuş, açmış kapıyı. Bi' de bakmış bizim gurmağa. Anam bi' korkmuş, bi' korkmuş ya, vurmaş kapıyı gerisin geri, out'muş yerine. Kral olan babasıgil sormuş, "N'oldu gızım ne demene korktun?" deyi.

"Tıpsız bi' gurmağa va' kapıda" dimiş gız. Saba'leyin topum suya kaçtıydı, bu da çıkarıverdi. Buri getirmene söz verdiydim ama neb'lim, sudan çıkaman sandıydım. Şimci kapıya gelmiş, içeri girmek isteyi."

O gonuşa dursun, kurbağa vurmaş gene,
Aç la kapıyı, kurban olduğumun prensesi,
Aç kapıyı,
Ne dediydin bağa hatırla,
Ormandaki gaynağın kenarında.

Babasıgil, "Gızım, get aç kapıyı, söz vermişin, ayıp," dimiş. Kız da öyle edive'miş, gurmağa atlamış içeri. Masanın eri getmiş. "Ha ordan bi' tabure çekiver, yanına oturucam," demiş. Kız geti'miş sandalyeyi, bitmemiş gurmağagilin istekleri. Demiş, "Geti' tabağını çanağını, ordan yeycem," Homini gırtlak yimiş yimiş. Sonracığıma, "Uykum va', yatağına götür beni" dimiş.

Prensos almış bunu, koyuve'miş yastığına, örtmüş üstünü de. Uyumuş mu bu gurmağa burda bütün gece. Safak sökerkene, hop deyi atlayıve'miş yataktan, çıkmış getmiş. Prensos bi' oh çekmiş, "Getti de gurtuldum gari" demiş. Eme bilmeyimiş başına gelecekleri. A'samına ge'miş gurmağa gene. Tıklamış kapıyı, çıkmış yastığa, vurmaş kafayı. Sabah güneş doğarkene, horozlar öterkene getmiş. Üçuncü gece de aynını yapıve'miş. Saba'leyin prensos bir uyanmış ki, abov ne görsün gurmağanın yerine? Nur tanesi gibin bir prens ona bakıyo' dikilmiş tepesine. Ama o ne gözler, o ne kaşlar deme gitsin. Prens anlatıve'miş, işte peri büyü etmiş ona, yok efendim prensosin biriynen üç gece uyuması lazım imiş, sayesinde büyü bozulmuş falan fıstık. "Kak, ge' benlen," dimiş. "Evlenek, babamgile gidek."

Sonracığıma bunlar böyle sekiz tane safkan beygiri süsletmişle', tepesine de prensin yaveri Henry'I ko'muşla'. Vurmaşla' yollara, varmışlar sağ salım. Evlenmişle' orda, bir ömür de mutlu yaşayıve'mişle'.

Ek 10: Kaynak metin (*What is a cataract?*)

A cataract is a progressive malady of the natural crystalline lens inside the eye.

What replaces my lens?

Most cataract surgery patients receive an ‘intraocular lens implant’ to replace the natural lens. This plastic implant resembles a small contact lens. The doctor inserts it in the front part of the eye during surgery. The implanted lens is a permanent replacement for the natural lens; except in rare cases, it will never be taken out. Some patients (such as those suffering from certain types of eye disease in addition to cataracts) should not receive an implanted lens. Options for these patients include special cataract glasses or contact lenses.

What can I expect after surgery?

In the days immediately following surgery, get plenty of rest and avoid heavy lifting or other types of strenuous activity. For several days following surgery, you may experience some discomfort in or around the eye. Your doctor will usually remove your bandage within a day or two after the operation, but your eye will take several weeks to heal completely. To protect the eye and encourage healing, you should follow all instructions for using eye drops and other prescribed medications. If you wear glasses, you may resume wearing them as a protective measure. The prescription may no longer be correct, but this will not harm your eye and your vision should still be acceptable. In fact, all patients should wear some form of eye protection (such as sunglasses) during the days following surgery. Your doctor will also give you an eye protector to wear at night for two to three weeks.

How will cataract surgery improve my vision?

Patients who have received an intraocular lens implant may notice some improvement as soon as the doctor removes the eye bandage. At some point after the operation, usually six to eight weeks, patients will receive a new eyeglass prescription that should also improve vision significantly. As the eye heals and adjusts to the lens implant, more changes in prescription may be needed. Patients who do not receive a lens implant usually do not experience significant improvements in vision until they begin wearing contact lenses or cataract glasses, about six to twelve weeks following surgery. Improvement in vision and individual lifestyle determine how quickly patients can resume normal activities. For example, if you have good vision in your untreated eye and do not engage in many activities that require acute vision or excessive straining, you might resume many normal activities within a few days of the operation.

Are there after-effects I should know about?

A common occurrence following extracapsular cataract surgery is a clouding of the thin membrane that holds the lens in place. A doctor can readily treat this problem with laser surgery. During laser treatment, the ophthalmologist makes tiny holes in the clouded membrane to allow light to pass. This painless procedure takes only a few minutes and has a very high rate of success.

What’s involved in cataract surgery?

Surgery for cataracts is a brief and relatively simple procedure. It usually takes 45 minutes to an hour to complete. In the past, most cataract surgery patients remained

in the hospital following the operation. But with improvements in techniques and equipment, doctors can perform most cataract procedures as ambulatory surgery, and the patient can return home the same day. Today, more than 95 percent of cataract surgeries are successful. It is one of the safest forms of surgery. Just before the operation begins, patients receive eye drops. Most patients also receive a sedative and an injection of local anesthetic. Sometimes, the ophthalmologist recommends general anesthesia to put the patient to sleep. Although using local anesthetic is far more common, both approaches are acceptable. During surgery, the surgeon makes a small incision on the surface of the eye. This incision becomes a passageway through which the surgeon removes the lens. In most patients, the surgeon leaves a portion of the lens capsule (the thin membrane that holds the lens in place) in the eye. This technique is called an 'extracapsular procedure'. Occasionally, the surgeon removes the lens capsule along with the lens. This technique is an 'intracapsular procedure'. Both procedures are safe and both improve vision.

EK 11: Öğrenci Çevirileri (*What is a Cataract?*)

Zeynep Yeğiner (2009-2010)

Katarakt, göz içindeki saydam merceğin zamanla opaklaşmasıyla oluşan bir hastalıktır.

Göz merceği ne ile değiştirilir?

Birçok katarakt hastasının merceği ameliyat esnasında ‘introküler lens’ denen yapay göz merceği ile değiştirilir. Bu plastik lens kontakt lense benzer. Ameliyat sırasında doktorlar bu lensi gözün ön kısmına yerleştirir. Çok ender rastlanan durumlar dışında bu lensler kalıcıdır ve bir daha çıkarılmazlar. Katarakt dışında ayrı bir göz hastalığı bulunan hastalara yapay göz merceği takılmaz. Bu istisnai durumdaki hastalar ya özel katarakt gözlüğü (şişe dibi camlı gözlük) ya da kontakt lens takar.

Ameliyattan sonra:

Ameliyatı takip eden ilk birkaç gün özellikle zorlayıcı hareketlerden kaçınılmalı ve istirahat edilmelidir. İlerleyen günlerde göz çevresinde rahatsızlık hissedilebilir. Ameliyattan bir iki gün sonra doktorunuz bandajınızı çıkarır fakat tamamen iyileşme birkaç haftayı alır. Gözünüzü korumak ve iyileşme sürecini hızlandırmak için göz damlası ve verilen diğer ilaçları kullanma talimatlarına uygun olarak kullanmalısınız. Eğer gözlük kullanıyorsanız, önlem olarak gözlük kullanmaya devam etmelisiniz. Gözlük kullanımı pek doğru bir seçim olmayabilir ama gözlerinize zarar vermez ve görme yetiniz yeterli düzeyde kalır. Aslında tüm hastalar ameliyat sonrasındaki birkaç gün boyunca güneş gözlüğü gibi bir koruyucu kullanmalıdır. Ayrıca doktorunuz 2-3 hafta boyunca geceleri kullanmanız gereken göz koruyucusu da verir.

Ameliyat görmemi ne derece düzeltir?

İntraküler lens takılan hastalar bazen doktor bandajı çıkarır çıkarmaz görme yetilerinde düzelmeye hissedebilir. Ameliyattan sonra bazı durumlarda 6 haftadan 8 haftaya kadar görme yetisini önemli derecede düzeltene yeni bir gözlük verilir. Göz iyileştikçe ve takılan lens uyum sağladıkça gözlük reçetesinde değişiklikler yapılması gerekir. Genelde yapay lens takılmayan hastalar kontakt lens veya özel katarakt gözlüğü (şişe dibi camlı) takana kadar ameliyattan sonraki 6-12 hafta içinde bir düzelmeye görmez. Kişinin yaşam tarzı ve görmedeki düzelmeye hastanın günlük yaşamına tekrar dönme zamanını belirler. Örneğin, gözünüze daha önce müdahale edilmemişse veya keskin bir görüş gerektiren ya da zorlayıcı bir işte çalışmamışsanız ameliyattan 1-2 gün sonra günlük hayatınıza büyük ölçüde devam edebilirsiniz.

Ameliyattan sonraki etkiler:

Ameliyattan sonra en sık görülen durum göz merceğini yerinde tutan zarın opaklaşmasıdır. Ancak bu durum doktor tarafından lazer müdahalesiyle kolayca düzeltilebilir. Lazer tedavisi sırasında göz doktoru, opaklaşan bölgede küçük delikler açarak ışığın geçişini sağlar. Ağrısız bir işlem olan lazer tedavisi sadece birkaç dakika alır ve önemli ölçüde başarıyla tamamlanır.

Katarakt ameliyatı nasıl yapılır?

Katarakt ameliyatı kısa ve basit bir ameliyattır. Ameliyat genelde 45 dakika ile bir saat içinde yapılır. Eskiden katarakt ameliyatı sonrasında hastalar birkaç gün

hastanede yatarlardı. Ancak tıptaki gelişmelerle doktorlar kataraktı ayakta tedavi ediyor ve hastalar aynı gün taburcu olabiliyorlar. Günümüzde katarakt ameliyatları %95'ten fazla bir başarı oranıyla en güvenli ameliyatlardan biridir. Operasyon başlarken hastanın gözüne damla damlatılır. Çoğu hastaya ise ayrıca sakinleştirici verilir ve lokal anestezi yapılır. Bazı durumlarda ise göz doktorları hastaların uyutulmasını önerir. Lokal anestezi daha yaygın olarak kullanılsa da her iki yöntem de geçerlidir. Ameliyat sırasında doktor hastanın gözüne küçük bir kesik açar. Açılan bu kesi göz merceğinin çıkarılması için kullanılır. Doktorlar, göz merceğini tutan ince zarın göz içinde bırakılması olan ekstrakapsüler yöntemini bazı hastalarda uygular. Ancak genelde operasyon sırasında bu zar tamamen alınır. Bu yöntem ise 'intrakapsüler' olarak adlandırılır. Her iki teknik de güvenlidir ve ameliyat sonrasında başarılı sonuçlar elde edilir.

Serkan Yar (2009-2010)

Katarakt nedir?

Katarakt gözümüzün içindeki doğal şeffaf lensin zamanla saydamlığını kaybetmesiyle oluşan ciddi bir hastalıktır.

Gözümüzdeki doğal lensin değiştirilmesi:

Birçok katarakt hastasına hastalıklarının tedavisinde intraoküler lens yöntemi uygulanmaktadır. Bu tedavi yönteminde saydamlığını kaybetmiş kataraktlı lens yapay lensle değiştirilir. Bu yapay lens küçük bir kontakt lens gibidir. Ameliyat doktorun bu lensi gözün ön kısmına yerleştirmesine kadar sürer. Çok istisnai durumlar hariç suni lens gözümüze kalıcı olarak yerleştirilir ve bir daha çıkartılmaz. Katarakt hastalığına ilaveten başka göz rahatsızlıkları bulunan hastalara bu tedavi uygulanmamalıdır. Bunun yerine bu tür hastalarımıza özel olarak üretilmiş gözlükler ya da kontakt lensler önerilmektedir.

Katarakt ameliyatı sonrası dikkat edilmesi gereken hususlar:

Ameliyattan hemen sonra bolca dinlenmelisiniz. Ağır eşyaları kaldırmaktan ya da sizi aşırı derecede yorucu, zorlayıcı işlerden kaçınmalısınız. Ameliyatın üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra gözünüzün içinde veya kenarlarında sizi rahatsız edebilecek sorunlarla karşılaşabilirsiniz. Doktorunuz ameliyattan bir ya da iki gün sonra gözünüzdeki bandajı çıkartacaktır, fakat gözünüzün tam olarak iyileşmesi haftalar alabilir. Bu süre zarfında gözünüzü korumak ve iyileşme durumunuzu hızlandırmak için göz damlalarınızı ve diğer ilaçlarınızı düzenli olarak kullanmalısınız. Eğer gözlük kullanıyorsanız bir süreliğine kullanmaya devam edebilirsiniz. Kullanılan ilaçlar bazen istenen sonucu vermeyebilir ama bu kesinlikle gözünüze zarar vermez ve görme kalitenizde belli bir seviyeye çıkar. Doktorunuzun söylemesine gerek duymadan, siz de güneş gözlüğü gibi gözünüzü dış etkilere karşı koruyan gözlüklerden yararlanabilirsiniz. Doktorunuz ayrıca iki ya da üç hafta geceleri takmanız şartıyla size göz koruyucu verecektir.

Ameliyat sonrası görme kalitesindeki değişiklikler:

Intraoküler lens tedavisi (sabit göz içi lens tedavisi) uygulanan hastaların doktorlarının gözlerindeki koruyucu bandajı çıkarmasından hemen sonra görme seviyelerinde olumlu değişimler olabilir. Bazı durumlarda hastalara ameliyattan sonra görme kalitelerini önemli derecede artıracak gözlükler verilebilir. Gözün iyileşmesi ve yapay lense uyum sağlaması zaman alacağından yazılan gözlük

numaralarında sıkça değişiklikler olabilir. Gözlerine suni lens takılmayan hastaların kontakt lensleri ya da onlar için önerilen gözlükleri kullanmaya başlamadan görme seviyelerinde önemli bir değişim olmaz. Görme kalitesinde yükselme ve hastaların kendi yaşam stili, hastaların aktivitelerini ne derece kesintiye uğratacağını belirler. Örneğin tam olarak iyileşmemiş gözünüzde iyi denebilecek düzeyde bir düzelme varsa ve gözünüzü çok yoran aktivitelerle meşgul olmuyorsanız, operasyondan birkaç gün sonra bu aktivitelerinizi yapmaya devam edebilirsiniz.

Ameliyat sonrası karşılaşılabilecek sorunlar:

Ekstrakapsüler katarakt ameliyatı sonrası en sık karşılaşılan sorunların başında lensi yerinde tutan ince zardaki buğulu görme bozukluğu gelmektedir. Bu sorunu doktorlarınız hızlı ve kolay bir biçimde tedavi edebiliyorlar. Lazer tedavisi boyunca göz doktoru lazer ışınının geçmesi için buğulu gören zarın etrafına ince delikler açar. Bu acısız tedavi yalnızca bir iki dakika sürer ve yüksek derecede verim elde edilir.

Katarakt ameliyatı sırasında yaşananlar:

Katarakt ameliyatı kısa ve oldukça kolay bir tedavi yöntemidir. Yaklaşık bir saat sürer. Teknolojinin şu anki gibi gelişmemiş olduğu eski zamanlarda hastalar ameliyattan sonra bir süre hastanede yatarlardı. Fakat günümüzde doktorlarımız birçok katarakt tedavisini ayakta yapmakta ve hastalar aynı gün evlerine gidebilmektedirler. Günümüzde katarakt ameliyatlarının %95'inden fazlası başarıyla sonuçlanmaktadır. Bu tedavi ameliyatın en güvenli yöntemlerinden biridir. Operasyon başlamadan önce, hastalara göz damlası damlatılır. Birçok hastaya heyecanlarını gidermek için lokal anestezi olarak adlandırdığımız yöntemle kol damarlarından hafif ve etkili bir ilaç verilmektedir. Bazen göz doktoru hastanın ameliyat esnasında uyuması için genel anestezi de önerebilir. Lokal anestezi kullanımı daha yaygın olmasına karşın, genel anestezi de kullanılabilir. Ameliyat süresince doktor gözün yüzeyine küçük bir kesi açmaktadır. Bu kesi operatörün doğal lensin emme ve eritme işlemlerini gerçekleştirebilmesi için açılan bir yoldur. Birçok hastanın tedavisinde operatörler lensi yerinde tutan ince zarın bir kısmını içeride bırakırlar. Bu yöntem 'ekstrakapsüler tedavi' olarak adlandırılmaktadır. Bazen de operatör lens kapsülünü lensle birlikte gözden çıkartabilir. Bu da 'intrakapsüler tedavi' olarak adlandırılır. Her iki yöntem de güvenli olmakla birlikte görme kalitenizin artmasına büyük oranda yardımcı olur.

Cansu Canseven (2008-2009)

Katarakt nedir?

Halk dilinde 'perde' veya 'aksu' da denilen katarakt, gözün içindeki şeffaf lensin kronik hastalığıdır.

Lenslerin yerini ne alacak?

Genelde katarakt ameliyatı geçiren birçok hasta doğal lenslerin yerine göz içi mercek implantasyonu yaptırır. Bu plastik implant küçük bir kontakt lensi andırır. Doktor onu ameliyat esnasında gözün önüne yerleştirir. Bu yerleştirilmiş lens doğal lenslerin yerini kalıcı olarak alır; sıradışı durumlar dışında asla çıkarılmaz. Bazı hastalar (katarakta ek olarak belli göz bozukluklarından şikayetçi olan hastalar) yerleştirilmiş lensi kabul etmemelidir. Bu gibi hastalar için katarakt gözlüğü ya da kontakt lens gibi seçenekler vardır.

Ameliyattan sonra sizi neler bekliyor?

Ameliyattan sonraki günlerde, bol bol dinlenin ve ağır kaldırmaktan ya da diğer yorucu aktivitelerden uzak durun. Ameliyattan sonraki birkaç gün gözünüzün içinde veya çevresinde bazı rahatsızlıklar hissedebilirsiniz. Doktorunuz bandajınızı genellikle operasyondan bir ya da iki gün sonra çıkaracaktır, fakat gözünüzün tamamen iyileşmesi birkaç hafta alacaktır. Gözü korumak ve iyileşmeyi hızlandırmak amacıyla, göz damlalarını ve diğer reçeteli ilaçları kullanmak için gerekli olan tüm talimatlara uyun. Eğer gözlük kullanıyorsanız, onları koruyucu önlem olarak tekrardan kullanmaya başlayabilirsiniz. Reçete artık tam doğru olmayabilir, fakat gözünüze zarar vermeyecektir ve görmeniz yeterli olacaktır. Aslında bütün hastalar ameliyattan sonraki günler süresince bazı göz koruyucuları (güneş gözlüğü gibi) kullanmalıdır. Doktorunuz ayrıca size, iki ya da üç hafta boyunca geceleri kullanacağınız bir göz koruyucu verecektir.

Katarakt ameliyatı görmemi nasıl geliştirecek?

Göz içi mercek implantasyonu geçiren hastalar, doktor göz bandajını kaldırır kaldırmaz bazı ilerlemeleri fark edebilir. Operasyondan sonra bir süre, genellikle altı ya da sekiz hafta, hastalar aynı zamanda görmeyi de geliştirmesi gereken bir gözlük reçetesi alacaklardır. Göz iyileştikçe ve mercek implantasyonuna alıştıkça, reçetede daha fazla değişikliğe ihtiyaç duyulacaktır. Görmedeki gelişme ve bireysel yaşam tarzı hastaların normal aktivitelere ne kadar çabuk yeniden başlayacağını belirler. Örneğin eğer tedavi olmayan gözünüz iyi görüyorsa ve keskin görüs ya da aşırı çaba gerektiren aktivitelerle meşgul değilseniz, birçok normal aktivitenize operasyondan birkaç gün sonra yeniden başlayabilirsiniz.

Bilmeniz gereken yan etkiler:

Arka kapsül katarakt ameliyatını takip eden yaygın oluş, lensleri yerinde tutan ince zarın bulanıklaşmasıdır. Doktor bunu kolaylıkla lazer ameliyatıyla tedavi edebilir.

Katarakt ameliyatı neler içerir?

Katarakt ameliyatı kısa ve oldukça basit bir işlemdir. Genellikle kırkbeş dakika ile bir saat arasında tamamlanır. Doktorlar, teknikteki ve malzemelerdeki gelişmelerle birçok ameliyatı ayakta gerçekleştirebilirler ve hastalar aynı gün evlerine geri dönebilirler. Bugün katarakt ameliyatlarının %95'inden fazlası başarıyla sonuçlanıyor. Bu en güvenli ameliyat çeşitlerinden biridir. Operasyon başlamadan hemen önce hastalar göz damlası kullanır. Çoğu hasta bir de yatıştırıcı ve bölgesel anestezi için enjeksiyon alır. Bazen göz doktorları hastayı uyutmak için genel anestezi önerirler. Bölgesel anestezi kullanımının daha yaygın olmasına rağmen iki yaklaşım da uygundur.

Ek 12: Öğrenci Yorumları (*What is a Cataract?*)

Serkan Yar (2009-2010)

The text that I translated into Turkish is an informative text. It is about cataract and cataract surgeries. It mentions what is that illness, how this operation is undergone and what should be done after surgery. It appeals to the patients who suffer from cataract. It was published by Massachusetts Eye & Ear Infirmary. The translation of the text will be published in a hospital. While I was translating the text, I encountered some problems such as linguistic and text-specific. Before translating the text, I searched for parallel texts to be able to coordinate the text with the patients' particular world. For example; I translated the text in a sincere way as if I was talking with patients. Since the patients are generally unknowledgeable about the illness, I used more simple language than the text has. Instead of making complex sentences, I preferred to use understandable words. I explained the specific terms. For instance; 'intraocular lens implant' is one of the operations that patients undergo. After I wrote it as 'intraoküler lens yöntemi', I gave some notes about it.

Zeynep Yeğiner (2009-2010)

Translating a specific text requires research about the terms, phrases. We should know to translate the text with right information according to the aim. The target audience's knowledge about the text is very important because our aim is to introduce the subject to the target audience. Our aim to translate the text is to introduce 'cataract' to the patients who do not know about cataract. Before starting to translate a text about cataract I need to know what cataract is. For collecting information about cataract, firstly I research information in my mother language to understand it better. I tried to understand every step of the cataract surgery. After gathering some information in Turkish I found the terms about cataract and their English equivalences. For example; 'intracapsular', 'extracapsular' are medical terms so I found their meanings in Turkish. I also paid attention to make it understandable by everyone. The text was written in question-answer style so I translated in this form. I thought it would be a difficult translation for me but with research it was much easier than I thought. I also use 'şişe dibi camlı gözlük' with special cataract glasses. Because this translation is for patients who do not know anything about cataract. To be understood well, I prefer using also Turkish expression.

Ozan Bilen Ogun (2009-2010):

The source text is a text about cataract, an illness occurring in the eye because of aging, diabetes etc. Massachusetts Eye & Ear Infirmary had this text published. The text explains what cataract is. There is also information about the surgery of this illness. What doctors are doing for the sake of the patient, how the surgery takes place and what the complications are can be found in this text. The before and after surgery processes are studied in this text in detail. The source text includes everything a person should know about cataract.

The aim was to translate this text as brochure for patients. A brochure for patients must be informative. In order to be informative the language that is used in translation must be clear and formal. Any person reading this text should get the same meaning and information from the text that is translated. That is how we can meet the expectations of the users.

The writer of the source text chose to study this subject by steps. In order to do this, the text was divided into sections such as ‘What is cataract?’ or ‘What is involved in cataract surgery?’. I preferred to keep these sections in the same order. By doing this, I will have the same meaning with the source text and the brochure will be more clear and attractive. On the other hand, if I translate this text as whole and omit the section names, it will look like a medicine article more than a brochure. Another problem that I faced while translating this text was the medical terms. The medical terms included in this text are simple ones but anyway I had to do some research the terms such as ‘extracapsular’ or ‘intraocular’. After the research I did the translation in a way that every reader can understand clearly. While trying to do this, I had to add some extra information to the translated text.

Oğuz Güldal (2009-2010)

We were asked to translate a text which was about cataract as a hospital brochure. Therefore I took the target audience into account. The target audience here was cataract patients in Turkey. I explained what cataract was in a way that Turkish people could understand. When doing this, I translated the explanation independently from the original. To make clear the meanings of some scientific concepts, I translated those concepts into Turkish as they are used in Turkish science. For example; ‘*natural crystalline lens*=doğal şeffaf lens’, ‘*implanted lens*=suni mercek’, ‘*vision*=görme yetisi’, ‘*cataract glasses*=kavanoz dipli gözlükler’, ‘*incision*=kesi’ and so on. In order to make the translation of the original text in a right way, I consulted Turkish texts about cataract and collected information. It was beneficial for the translation. I think the translation is quite clear for cataract patients or people who are interested in the subject.

Burcu Mutlu (2009-2010):

Before starting to translation, we have to make research related to the subject of the source text. The text is about the cataract and it will be used as a brochure. And the target audience will be probably the public. So, I have taken some information not only from the internet but from an ophthalmologist as well. Regarding the information I got, I have learned both the subject of the text in details and some specific words used in ophthalmology. First of all, I have detected the problems and looked for solutions regarding the aim of the translation. Main problem has been the use of specific words. So, I have translated some of the specific words taking the parallel texts into consideration, and have left some of the specific words as they are, again looking at parallel texts. For example, I have used the word ‘intraocular lens implant’ as ‘*göz içi lens*’ with regard to parallel texts, or I have not translated the words such as ‘extracapsular’ and ‘intracapsular’. These words are used in the same form in Turkish, so I have left them as they are.

The use of language has been very important during the translation with regard to the aim of the translation. I have tried to use both a simple and a formal

language so that the target receiver should understand what s/he understands. Mostly, I have used passive voice to tell the formality of the texts; and I have used simple words to help the readers to understand in some cases.

Dilara Salihoğlu (2009-2010):

It was an unfamiliar subject for me to tell ‘What is a cataract?’. To complete my translation successfully, I did some research about it. I began by trying to understand the malady, its process, how it can be treat. Besides, there were some words used in the field so I tried to find each word an equivalent meaning in Turkish. However, problems began with the first sentence defining the malady, cataract. It wasn’t clear enough to understand by a patient who would read the text in hospital. Therefore, I made some additions the definition of the malady. Instead of “a cataract is a progressive malady of the natural crystalline lens inside the eye”; I wrote, *‘katarakt, gözdeki doğal saydam merceğin ilerleyerek saydamlığını kaybetmesi sonucu ortaya çıkan bir hastalıktır.’*

The words used in the field begun with ‘natural crystalline lens’. I translated it into Turkish as *‘gözdeki saydam merceğ’*. ‘Intraocular lens implant’, ‘the plastic implant’, ‘eye protection’, ‘extracapsular procedure’, and ‘intracapsular procedure’ were the other words used in that subject. As I searched in Turkish, we can use ‘implant’ as ‘implant’ so I would have translated ‘intraocular lens implant’ as *‘intraoküler merceğ implantı’*. However, because of the translation’s aim, I translated it as *‘nakil’* and I made an addition for ‘intraocular’ because of the same reason. Therefore, I translated the whole sentence as *‘çoğu katarakt hastalarına gözdeki merceği değiştirmek için ‘intraoküler (göz içi) merceğ nakli uygulanır’*. As for ‘the plastic implant’, I did not translate it as *‘nakil’*. Instead of it, I translated it into Turkish as *‘bu suni merceğ’*. ‘Eye protection’ was one of the hardest word for me to translate. According to my research, there is a phrase in English, ‘eye protection’. It includes some equipments to protect the eye. However, there is not any phrase like ‘eye protection’ in Turkish, so I translated the whole sentence as *‘aslında ameliyatı takip eden süreçte bütün hastalar gözün korunmasına dikkat etmeli ve gerekirse güneş gözlüğü kullanmalı’*, by making omissions. ‘Extracapsular cataract surgery’, ‘extracapsular procedure’ and ‘intracapsular procedure’ were the words used in Turkish how they are used in English. Therefore, it is not too hard for me to find an equivalence for them.

There were the problems and my solutions while translating the text, but I must admit that it has been the most enjoyable translation for me to translate so far.

Ek 13: Öğrenci Yorumları (Role-play)

Neslihan Erkorkmaz (2008-2009):

[...] One of the skills an interpreter should have is catching the main point and interpreting the necessary information. In one of the play in which the patient is old and full of anxieties, interpreter didn't interpret all the things patient said, because the patient was always talking about irrelevant topics. Unnecessary information may lead to confusion and lead to secession from the main topic. Not to face such things interpreter should lead the progress of the conversation and shouldn't leave the main topic. [...] There are a lot of examples that a translator should act according to situation, because an interpreter can face everything related to human. [...] Translator is a person who knows how to act in all places and all cases, because it is a social job.

Gökce Cimen (2008-2009):

[...] Firstly an interpreter should have a reasonable knowledge about his/her subject and make some researches about it in advance. S/he must make him/herself acquainted with the terminologies s/he is going to translate so that she can engross the translation. If necessary the interpreter should summarize what s/he is going to translate so that listeners can understand easily and do not get bored. Furthermore the interpreter must be lively and must make the people listen interestedly. [...]

Melike Çalışkan (2008-2009):

In the play there is a doctor, a patient and an interpreter. The role of the interpreter is providing communication between the doctor and the patient. When the play finishes, you will get some impression, the most important three ones are these: An interpreter should adopt his/her translation according to the patient; an interpreter should catch the main idea and interpret the necessary information; an interpreter should be patient, forbearing.

Merve Gürkaş (2008-2009):

[...] Sometimes, the patient may be ignorant and can not understand the terms. In these cases, we should translate in such a way that the patient can understand. We can sometimes skip the terms because the terms may be meaningless for the patient. Lastly, I have learned that in some cases, when the patient is ignorant, he may not be able to tell his illness so we must have certain information about the illness and its terminology so that if the patient can not explain himself, we can understand and ask the doctor. This will make the patient trust us as his/her translator. [...]

Khayala Babayeva (2008-2009):

[...] Another important factor is that of taking notes during the speech as there may be some points to be missed if the sentence is too long. For example, in the role play

one of the interpreters forgot to take notes and had to ask the doctor to repeat what he had said. [...] Also, the interpreter should be practical, aware of what s/he needs to interpret and doesn't need to interpret, thereby not allowing unnecessary things to take up time. What is important is transposing messages from one language to another without jumping any important points. [...] The fact that the interpreter is knowledgeable about the subject makes it easy for her or his to do the job since the subject may include technical term which calls for preparatory work. [...]

Cansu Canseven (2008-2009):

[...] The translator is the bridge. S/he should be as careful as the doctor. S/he should translate in a way that the patient should understand what the doctor means, what the illness is and how it can be treated. The words that the translator choose, the way s/he translates the sentences, the attitude of her/him toward the patient compose the mission of the translator. The important thing for the translator which he should not forget that both the doctor and the patient need her/him. [...]

Emre Cıbrı (2008-2009):

[...] As we acted and watched at class, I mean the doctor and the patient play, we saw once again that only knowing English is not enough. We should also know some technical terms that we translate. [...] For me the most important one is the sociological side. The translator is like a bridge between people and cultures. That is why he should adapt to both of the people in a two-peopled translation. [...] A translator is someone who also knows how to translate, which words to use for which person and for which subject. [...]

Berkan Balık (2008-2009):

[...] One of these is the cultural backgrounds of the people for whom we are translating owing to the fact that this has a big impact upon the capacity for having a clear conception about the situation. The translator must choose his/her words accordingly and if need be, make certain terminologies more understandable for the client. S/he must determine which word is to be translated and which one is not. S/he must be very careful while s/he is making decisions on the simplicity or the sophistication of the language s/he will use. Another example is the relationship the translator establishes with the client. A translator is not a cold machine which translates everything directly without considering the psychology or the mood of the client firstly. S/he must aware that s/he should behave in a friendly way toward the clients. S/he should choose the best way while interpreting a serious issue or a humorous one, for instance. The look on his/her face must be in accord with the situation. [...]

Seda Altıparmak (2008-2009):

Interpreting is a complex process that involves several skills such as listening, speaking and conveying the message. In our role-play activity, it was clearly seen that the most important factors in interpreting is being able to communicate well, and being knowledgeable about the related subject. [...]

EK 14: Kaynak Metin (*Homeroom Zombies*)

By Lawrence Epstein M.D. and Steven Mardon | NEWSWEEK Sep 17, 2007 Issue

Teens need at least nine hours of sleep a night, though few get that much and early school start times don't help. Here's what parents can do.

As the school year kicks off, parents are once again struggling to cajole and, if need be, drag their exhausted teens out of bed. Later, teachers get a close-up view of sleep deprivation's effects, as bleary students zone out and even doze off in class. "I've learned never to dim the lights, even to show a video," says Lauren Boyle, a history teacher at Waltham High School in Massachusetts. "If I do, there are days when a third of the class falls asleep."

That image may make you laugh, but lack of sleep is no joke. Adolescents who don't get enough rest have more learning, health, behavior and mood problems than students who get at least nine hours a night. In some cases, teens may be incorrectly diagnosed with ADHD when sleep deprivation is actually the source of their symptoms. Perpetual lack of sleep is tied to diabetes, heart disease, obesity, depression and a shortened life span in adults, underscoring the importance of establishing good sleep habits early in life. Lack of sleep can be especially deadly for teens; car accidents are the leading cause of death among adolescents, and safety experts believe drowsy driving is a major factor.

Unfortunately, few adolescents get the sleep they need. In one recent study, researchers at Case Western Reserve University found that more than half of students slept seven hours or less, and almost one in five got less than six hours. In a survey of middle- and high-school students, University of Colorado researchers found that 82 percent said they woke up tired and unrefreshed, and more than half had trouble concentrating during the day at least once a week.

Blame multitasking for some of this. Many students are juggling after-school activities, homework and part-time jobs. Even when they manage to fulfill these obligations by a reasonable hour, television, the Internet, videogames, phone calls and text messages to friends often keep them awake deep into the night. (On average, 12th graders have four major electronic devices in their bedrooms.) Taking caffeinated soda and energy drinks late in the day and going to late-night parties on weekends add to sleep debt.

Biology also works against adolescents' sleep. The body's internal clock, which controls when a person starts to feel tired, shifts after puberty, making it hard for most teens to fall asleep before 11 p.m. Class usually begins before 8:15 a.m., with many high schools starting as early as 7:15 a.m. To get to school on time, most teens have to get up by 6:30 a.m., guaranteeing they'll be sleep-deprived during the week. Teens often sleep much later on weekends to catch up, making it even harder to fall asleep on Sunday night and wake up Monday morning. Playing catch-up on weekends also doesn't help teens stay alert when they need it most: during the week at school.

EK 15: Öğrenci Çevirileri (*Homeroom Zombies*)

Niyazi Alkan Ay (2010-2011)

Sınıftaki Zombiler

Okulların açılmasıyla birlikte, anne ve babalar bir kez daha çocukları yataktan çıkarmak için dil dökmeye ve hatta gerekirse onları sürükleyerek yataktan çıkarmaya başlıyor. Bunun ötesinde, öğretmenler uykusuzluğun etkilerine çok daha yakından tanık oluyorlar. Uykulu öğrenciler konsantrasyonlarını kaybediyor ve sınıfta uyuyakalabiliyorlar. “Ne olursa olsun ışıkları kapatmamayı öğrendim, video oynatırken bile”. Bu sözler İstanbul Büyük Zafer Lisesi Kemal Öğretmen’e ait. “Işıkları kapattığım anda sınıfın üçte biri uykuya dalıyor.”

Her ne kadar düşünüldüğünde komik gelse de, uyku eksikliğinin ciddiye alınması gerekir. Yeterince dinlenemeyen gençlerde öğrenme, sağlık, davranış ve ruhsal sorunlara, gecede en az 9 saat uyuyan gençlere göre daha fazla rastlanıyor. Bazı durumlarda, bu sorunların sebebi DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) olarak görülse de sorunun asıl kaynağı uyku eksikliği. Sürekli olarak uyku eksikliği çeken yetişkinlerde diyabet, kalp hastalıkları, obezite ve depresyon gibi sorunlar görülüyor ve aynı zamanda ömrü de kısaltıyor. Erken yaşta düzgün bir uyku alışkanlığının edinilmesi için uykunun öneminin altı çizilmeli. Uyku eksikliği özellikle gençler için ölümcül olabiliyor. Araba kazaları gençlerin ölüm sebebi içinde birinci sırada ve güvenlik uzmanlarına göre uykulu yola çıkmak bunun temel sebebi.

Ne yazık ki, çok az genç gerektiği kadar uyuyor. Bir Amerikan üniversitesinin yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin yarısından çoğu yedi saatten az uyuyor ve hemen hemen beşte biri altı saatten daha az uyuyor. Yine ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan bir ankete göre, öğrencilerin %82’sinin yorgun bir şekilde uyandığı ve yarısından çoğunun hafta boyunca en az bir derste konsantrasyonlarını kayb ettikleri ortaya çıkıyor.

Bunun için suçlanacak biri varsa o da öğrencilerin birden fazla işle uğraşmaları. Birçok öğrenci okul sonrası işlerle meşguller; ödevleri ve yarı-zamanlı işleri arasında gidip geliyorlar. Ödevi ve işleri bitirseler bile TV, internet, bilgisayar oyunları, telefon görüşmeleri ve mesajlaşmalar gecenin ilerleyen saatlerine kadar onları ayakta tutuyor. Son sınıf bir lise öğrencisinin odasında ortalama dört tane elektronik alet bulunuyor. Kafeinli içecekler ve sabaha kadar süren partiler de cabası.

Biyolojik faktörler de uykusuzluğun bir başka sebebi. Biyolojik saatimiz bizim ne zaman yorgun hissedeceğimizi belirler ve ergenlikten sonra değişir ki; gece 11’den önce uyumayı daha da zorlaştırır. Dersler ise genelde 8:15 civarında başlıyor; hatta 7:15’te başlayanları da mevcut. Okula zamanında varmak için 6:30 civarında kalkmak gerekiyor. Bu da hafta boyunca uykusuz dolaşacağımızı kesinleştiriyor. Gençler bunu telafi edebilmek için haftasonları geç saatlere kadar uyuyorlar fakat bu sefer Pazar gecesi uyuyup, Pazartesi sabahı uyanmak daha da zorlaşıyor. Bir nevi kovalamacaya benzeyen bu olay gençlerin uyanık kalması gereken en önemli zamanlarda, yani hafta boyunca okulda ise bir işe yaramıyor.

Merve Aktaş (2009-2010)

Bir Sınıf Dolusu Zombi

Gençler bir gecede en az 9 saatlik uykuya gereksinim duyuyorlar, ancak çok azı bu kadarıyla yetinebilir. Dolayısıyla, erken saatlerde başlayan dersler hiçbir işe yaramaz. İşte ebeveynlerin bu durum karşısında yapabilecekleri ve bu konudaki genel tablo.

Yeni okul yılının başlamasıyla, ebeveynler de yeniden dil dökmeye ve eğer gerekiyorsa, yorgunluktan bitap düşmüş gençleri yataklarından sürüklemelere başlarlar. Sonrasında, gözünden uyku akan öğrencilerin sınıfta mayışmalarına ve hatta uyuklamalarına öğretmenler çok yakından tanıklık ederler. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, uyku süresini çok kısa bir süre azaltmaya çalışan öğrencilerde ertesi gün yorgunluk, halsizlik, konsantrasyon güçlüğü ve hafıza bozukluğu gibi öğrenme faaliyetlerini engelleyen şikayetler görülmüştür.

Uyuklayan öğrenci düşüncesi size komik gelebilir ama uykusuzluk şaka değildir. Yeterli uyku alamayan gençler bir gecede en az 9 saatten daha az uyumuş öğrencilerden daha çok öğrenme, sağlık, davranış ve ruh hali problemleri yaşarlar. Belirtilerinin kaynağını aslında uykusuzluk oluştursa da gençlere bazı durumlarda yanlış teşhisler koyulmaktadır. Yetişkinlerde sürekli uyku eksikliği şeker hastalığıyla, kalp rahatsızlıklarıyla, obeziteyle, ruhsal çöküntüyle ve genç ölümle ilişkilendirilir ki; bu da yaşamın erken safhalarında iyi uyku alma alışkanlıklarını doğrulamanın önemini vurgular. Uykusuzluk özellikle gençler için öldürücü olabilir; trafik kazaları gençler arasında başı çeken ölüm nedenidir ve uzmanlar kazaların başlıca sebebinin uykulu halde araç kullanmak olduğuna inanıyor.

Ne yazık ki çok az sayıda genç ihtiyaç duyduğu uykuyu alıyor. Çanakkale ilinde, 2008 yılında yapılan bir araştırmaya göre, ülkemizde 5 milyon insan uykusuzluk çekiyor. Ve çoğu da öğrenci.

Bunun için aşırı görev edinimini suçlayabiliriz. Mesela çoğu öğrenci okul sonrası aktiviteleriyle, ev ödevlerini ve harçlığını çıkartmak için yaptığı yarı-zamanlı işlerini bir arada yürütebilmek için bir koltuğa birden fazla karpuz sığdırmaya çalışıyor. Bu işlerin tümünü makul bir saate kadar bitirmeyi başarsalar bile, televizyon, internet, video oyunları, telefon görüşmeleri ve kankalarla mesajlaşmak onları gecenin artık makul sayılamayacak saatlerine kadar ayakta tutmaya yetiyor. (Mesela İstanbul'da hemen her sokakta internet kafe mevcut, özellikle de okul çevrelerinde.) Gecenin geç saatlerine kadar devam eden dizi/filmlerin takibi ve bu sırada alınan kahve/enerji içeceği gibi içecekler de uykusuzluğa neden olan etkenler arasında.

Biyoloji, gençlerin uyku alışkanlıklarına karşı. Bir kişinin, ergenlikten sonraki evrede, yorgun hissetmeye başlamasında rol oynayan vücudun biyolojik saati bir çok genç için 11'den önce uyumayı zorlaştırır. Dersler ilkokulda sabahçılar için 7'de başlarken lise öğrencileri (sabahçı/öğlenci eğitim veren az sayıda lise dışında) derslerine 9'da başlarlar. Okula zamanında varabilmek için bir çok öğrenci 6:30 ya da 7'de uyanmak zorunda ki; bu da onların tüm hafta boyunca uykusuz olacaklarını garantiler. Kaçırılmış konuları çalışabilmek için öğrenciler haftasonları, haftaiçlerine oranla daha geç yatarlar. Bu durum pazar geceleri uyumayı ve pazartesi sabahları uyanmayı zorlaştırır. Haftasonları arayı kapamaya çalışmak haftaiçleri okulda toplanması gereken dikkatin oluşmasına da yardımcı olmaz.

NOT: Bu metin Lawrence Epstein M.D. ve Steven Mardon tarafından yazılmış ve "Newsweek" adlı dergide yayınlanmış metinden uyarlanmıştır.

Ek 16: Çeviri Üst-Edinci – Cevaplar

Çevirinin Doğası:

- ✓ Eskiden çevirinin sadece çevirmekle bittiğini düşünürdüm. Aslında çevirinin yeniden yazmak olduğunu öğrendim. Çevirmenin kendinden bir şeyleri katmasının çevirinin değerini arttırdığını anladım.
- ✓ Çeviride sadece çevirmen değil aynı zamanda yazar olduğumuzu gördüm. *The Frog Prince* metnini istediğimiz bir metin türünde yazdık.
- ✓ Çevirinin kaynak metne sadık kalmak adına Türkçe olmayan, Türkçe görünen bir şeyler yazmak olmadığını öğrendim. Örneğin ‘katarakt’ çevirisinde soru-cevap şeklini korumak garip bir Türkçe kullanımına yol açtı. “*What replaces my lens?*” sorusunu “Göz merceğim ne ile değiştirilir?” diye çevirmek anlamsız bir soru yaratmaktı.
- ✓ Çevirmenler çeviri yapmakla kalmıyor, aynı zamanda ait olduğu toplumun dil yapısını etkiliyor. “*Woman*” kelimesini “*bayan*” veya “*kadın*” olarak çevirmek buna örnek verilebilir.
- ✓ Çeviri bir yeniden yazma işidir. Çeviri yaparken uygun değişiklikleri yaparak yeni bir metin üretiyoruz.
- ✓ Çeviride kesin kurallar yoktur. *The Moth and the Star* ile ‘katarakt’ metinlerini farklı ilkeleri gözeterek çevirdim.
- ✓ Çeviride sadece kelimeleri değil, çoğu durumda kültürleri de çeviriyoruz.
- ✓ Çevirinin birebir kelime çevirisi şeklinde olamayacağını öğrendim. Metne uygun olan anlamı kullanıyoruz. Son metinlerden birinde “*semiserious*” vardı. “Yarı ciddi” olarak değil de, “yarı gerçek” olarak çevirdim.
- ✓ Çeviri yaparken toplum değerlerini göz önünde bulundururuz. Örneğin Amerika’da cinsel içerikli bir reklam Türkiye’de başka motifler kullanmayı gerektirebilir.
- ✓ İlk olarak bir metni çevirmenin hiç de kolay bir iş olmadığını öğrendim. Öncelikle çevrilecek metnin – ki bir teknik veya bilimsel metinse – konusunun iyice anlaşılması gerektiğini öğrendim. Örneğin, ‘katarakt’ metninde, önce kataraktın ne olduğunu, ameliyatının nasıl olduğunu tamamen anlamadan, çevirinin asla düzgün olamayacağını öğrendim. Eğer konu anlaşılmamışsa, çevrilen metin oldukça tutarsız ve saçma cümleler içerdiğini gördüm.
- ✓ Kelimesi kelimesine çeviri yapılamayacağını öğrendim. Çevrilecek cümlenin Türkçede anlaşılır ve tutarlı olması gerekir.
- ✓ Çeviri işinin bir iki çeviri yapılarak öğrenilecek bir iş olmadığını öğrendim. Her yeni metinde yeni bir şeyler öğreniyorum. Deneyimin önemli olduğunu ve yıllar geçse de “tamam ben oldum” gibi bir cümlenin kurulmaması gerektiğini öğrendim. Bunu hem sizden hem de çevirdiğimiz bütün metinlerde yaşadığım zorluklardan öğrendim.
- ✓ Çeviri yaparken metne sadık kalmak zorunda olmadığımızı öğrendim. *The Hook* çevirisinde arkadaşımızın metne körü körüne bağlı olduğunu gördüm, çoğu yerde mantık hataları oluşmuştu.

- ✓ Ben çeviriye sadakatin yalnızca metindeki sözcüğün birebir anlamını kullanarak yapılamayacağını öğrendim. Çeviri yaptığımız dilde bütün anlamlar kaybolur ve çevirdiğimiz metin anlaşılabilir hale gelir. Bunu okuduğumuz *Kızılıcak Karpuz Olur mu Hiç?* Adlı kitaptan ve sınıfta yaptığımız bütün çevirilerden öğrendim. Örneğin. ‘katarakt’ çevirisinde ‘katarakt nedir?’ sorusunu birkaç arkadaş sırf metne sadık kalmak uğruna oradaki sözcüklerin dışına çıkmayı denememişti. Böyle bir çeviri konunun anlaşılmasını engeller.
- ✓ Çevirinin bir sözlük değil, beyin işi olduğunu farkettilim. Sözcüklerin anlamına bakmak yeterli değil, önemli olan onu kavramak ve metinde nasıl kullanacağını bilmek. Örneğin *Formula for Honest Communication* metninde “*honest*”ın anlamı “dürüstlük” olsa da başlıkta “doğru iletişim” olarak çevirebileceğimizi sözlük kullanarak değil düşünerek anladık.
- ✓ Asla tek bir çevirinin olamayacağını anladım. Örneğin *Formula for Honest Communication* metninde “*honest*” için bir çok seçenek sunulmuştu ve yalnızca birinin değil, birkaçının doğru olabileceğini gördük.
- ✓ Çeviri yaparken kaynak metinde ne yazıyorsa aynısını çevirmek zorunda olmadığını öğrendim. Örneğin, *Formula for Honest Communication* metninde “*don’t generalize mistakes*” yazıyordu, ben ona “geçmişini geçmişte bırakın” demiştim, çünkü “hataları genellemeyin” çok çeviri kokuyordu, bu yüzden öyle demeyi tercih ettilim.
- ✓ Çevirinin sadece bir cümleyi anlamaktan ibaret olmadığını öğrendim. *Honest Communication* metninin en son kısmında cümleleri tek tek anlamış olmama rağmen, kafamda bağlamı oturtmadığım için bir çok hata yapıp anlam karmaşası yaratmıştım. Metni yeniden okuduğumda bağlamı anlayıp daha iyi bir çeviri yapmıştım.
- ✓ Çeviride kelimelerle oynayabileceğimizi öğrendim. Deyimler kullanmak okumayı kolaylaştırdığı gibi okurken zevk de veriyor. Örneğin *The Killer in the Backseat* metnindeki “*scared to death*” yerine “korkudan ödü patlamak” deyimini kullanmıştım.
- ✓ Bir metinden cümle çıkarılabileceğini ama çeviremediğim için cümle çıkarmanın doğru olmadığını öğrendim.
- ✓ Metni okuduktan sonra metinle tercümanın işi biter ve bu metni Türkçede nasıl anlatabilirim safhası başlar.
- ✓ Metne bağlılık anlayışı körü körüne her kelimeyi çevirmekle olmaz. Kutsal Kitapların aslı bozulmasın diye yapılan satırlı çevirilerine benzememesini öğretmenimiz çeviri çalışmalarının çoğundan sonra dile getirdi.
- ✓ Okumayı sevmeyen çevirmen olamaz. Bir çevirmenin bir çeviri yapması için sayfalarca okuması gerekir. Örnek: en sevdiğimiz yazarın üslubuyla ‘deniz taraklı makarna’ yazısı.
- ✓ Yaptığımız her çeviride, çeviriyi yaptıktan sonra bir süre bekleyip çeviriyi tekrar okuyunca yanlışlarımızı daha kolay farkedebileceğimizi öğrendim.
- ✓ Çevirinin sadece parçayı okuyup diğer dilde karşılığını bulmak olmadığını öğrendim. Önce metni anlamalı ve diğer dilde yeniden yazmalıyız. İşlediğimiz korku hikayelerinde örneğin, duyguyu kaybetmemek için cümle akışlarını ve heyecanı korumak adına bir takım cümleleri birleştirerek ya da ayırarak çevirebiliyoruz.

- ✓ Çevirinin ‘üstüne yatmalıyız’, yani çeviriyi yaptıktan bir süre sonra sakın bir şekilde tekrar okuyarak dildeki pürüzleri düzeltmeliyiz.
- ✓ Bazı metinlerde direkt çevirinin mantıksız bir sonuç meydana getirebileceğini ve bundan kaçınmak için kimi zaman aşırıya kaçmamak şartıyla insiyatif kullanabileceğimizi öğrendik. Örnek: *Homeroom Zombies*.
- ✓ Çeviriyle ilgili elde ettiğim en temel bilgi, çeviride sözlüğün yerinin çok az olması oldu. Üniversite eğitimimden önceki ‘bak sözlüğe çevir’ tezim burada çürüdü ve aslında çevirinin o kadar basit bir iş olmaması, çeviri mesleğini gözümde çok daha yükseltti ve bu da beni mutlu etti.
- ✓ Çeviri matematik gibi kesin yargılar üzerine yapılamaz. Bir sözcüğün, bir cümlenin birden fazla çevirisi olabilir. Her insanın kendine özgü çeviri üslubu bile olabilir. Kendi çevirimizden farklı çevirilere yanlış diyemeyiz, tabii *justify* edebildiği sürece.
- ✓ Çevirinin tecrübeyle iyileştiğini öğrendim. Sene başında yaptığımız bir çeviriye şimdi baktığımızda kendimize gülebiliyoruz ki ve şu an henüz yolun başındayız. Örneğin üçüncü sınıfların yaptığı çeviriyi görünce hepimizin dudağı uçukladı fakat zamanı gelince biz de öyle olabileceğiz diyebilmek güzel.
- ✓ Çeviri sadece çeviri değil, bir metni baştan yazmaktır.
- ✓ Çevirmenin çok okuması gerektiğini öğrendim. Örneğin *Formula for Honest Communication* çevirisinde eğer hiç kişisel gelişim kitabı okumuş ya da göz atmış olmasaydık çevirimize hâkim olmamız daha zor olurdu.
- ✓ En başta söylemem gerekiyor ki kelime kelime çevirmek çok saçma. Çünkü böyle çevirdiğim cümleler çok temelsiz, yavan ve anlamsızdı.
- ✓ Sadakat metni alıp sözlükte bakarak çevirmek değilmiş, Aslında kelime kelime, sözlükten bakarak çevirmenin sadakatsizlik olduğunu, çünkü metnin anlamının verilememiş olduğunu gördüm. Metnin amacına, geleneğine, okur kitlesine dikkat etmek gerekiyor.

Cevirinin Amacı:

- ✓ Çeviri metnin amacının önemli olduğunu öğrendim. Amaç bilgi vermekse, bilgiyi hedef kitleye aktaracak uygun bir çeviri yapmamız gerektiğini öğrendim.
- ✓ Metni okuyacak kitleye göre çeviririz. Kataraktın çevirisini hastaların anlayacağı şekilde, çok fazla tıp terimi kullanmadan çevirdik.
- ✓ Okur kitlesinin çeviri yaparken ne kadar önemli olduğunu öğrendim. *Homeroom Zombies*’i çevirirken okul gazetesinde yayınlanacağı için daha eğlenceli veya okur kitlesine hitap eden kullanımlara dikkat ederek çevirdim.
- ✓ Çevirdiğimiz metnin nerede yayımlanacağını bilmemiz gerekiyor. Örneğin sınıfta yemek tarifi çevirisi yapmıştık, oradaki İtalyan maydonuzunu ne tür bir yemek kitabında kullanacağımızı düşünerek çevirdik.
- ✓ Hedef kitleye ve erek metne göre çevirinin değişebileceğini öğrendim. Yemek tarifi çevirisinde kaynak metindeki İngiliz ölçü birimlerini araştırdım ve büyüklük sırasına göre her birini Türkiye’deki yemek kitaplarında kullanılan bir metrik birimle eşleştirdim (oz: gr, lbs: kg gibi). Bundan sonra, İngiliz ölçü birimlerini eşleştikleri metrik birimlere çevirdim. Aynı zamanda çevirinin sıradan bir yemek kitabında yayımlanacağını varsayarak Türkiye’de zor bulunan çili, İtalyan maydonozu gibi özel malzemeleri daha kolay bulunur benzerleriyle değiştirdim.

- ✓ Hedef metnin erek dil kurallarına uymasının birinci derecede önemli olduğunu, bunun için kaynak metnin cümle yapısının her zaman değiştirilebileceğini öğrendim. Okuduğum çevrilmiş kitapların bir çok cümlesinde birden fazla “ve” ile sıralandığını sınıfta belirttim. Türkçede bu kadar çok ve kullanılmaz.
- ✓ Çevirinin nerede yayımlanacağı, kimler tarafından okunacağı çeviri yaparken üslubumuzu belirlemede bize yardımcı oldu.
- ✓ Kültürel unsurları nasıl çevireceğimize metnin amacına göre karar veririz. Metnin amacına göre kültürel öğeyi açıklar veya açıklamayız. Örneğin *Halloween*'e Cadılar Bayramı ya da kutsal gün demek arasındaki farkı metnin amacı ve okur kitlesi belirler.

Problem Çözme, Karar Verme:

- ✓ Çeviri yapınca *commentary* de yazarak çeviri problemlerine getirdiğimiz çözümlerin doğruluğunu bir defa daha tartabiliyoruz.
- ✓ Metinlerde karşılaşılan sorunlar için doğru yöntemler bulmayı öğrendim. Herhangi bir şekilde, “öyle yazıyordu, öyle çevirdim” açıklaması yerine “önümdeki seçenekler şunlardı ama en uygun olanı buydu, çünkü...” diyebilmeyi öğrendim.
- ✓ ‘Kafama esti, böyle yazdım’ gibi bir cümleye yer olmadığını, üslup seçerken metnin geleneklerine bakılması gerektiğini öğrendim. *The Moth and the Star* metnini herhangi bir metin gibi değil, fabl geleneğine uygun olarak çevirdik.
- ✓ Çeviri problemlerinin çözümünü gerekçelendirirken yalnızca sözlüğe bakmakla, ya da kişiye özel karar vermekle gerekçelendirilmeyeceğini anladım. *The Moth and the Star*'in *commentary*'sini yaparken, sözlük anlamından bahsettim hep ve *commentary*'nin aslında bu olmadığını anladım. Araştırmalarımın, kültür farklılıklarından ve metnin geleneğinden yararlanarak gerekçelendirildiğini anladım.
- ✓ Problemlerin çözümlerinin gerekçelendirilmesinin önemli olduğunu öğrendim. Kafamıza göre bir kelimenin yerine şu kelime iyi oldu diyerek bir çözüm üretemeyeceğimizi öğrendim.
- ✓ Çeviri problemlerinin metin türüne göre farklılaştığını öğrendim. Teknik ve bilimsel metinlerde daha çok terminolojik terimsel problemler varken, *Arka Koltuktaki Katil* gibi öykü türündeki metinlerde bağlama göre çözülecek *text-specific* problemlerin daha fazla olduğunu gördüm.
- ✓ Çeviride karşılaşılan probleme farklı alternatifler getirerek bu problemi çözmeyi öğrendim.
- ✓ Çeviri problemlerinin çözümünü gerekçelendirirken yapılan araştırmalardan ve paralel metinlerden yararlanabileceğimizi öğrendim. Yemek tariflerinden yararlandığımız *Kafka'nın Çorbası* adlı metin örnek verilebilir.
- ✓ Çevirilerde farklı türde problem ve zorluklar olduğunu öğrendim. Örneğin metnin amacının değişmesiyle ortaya çıkan *pragmatic problem*. Bu tür şeylerin çözülmesi için sadece sözlük ve kelime bilgisinin yetmeyeceğini öğrendim.
- ✓ *Commentary* yazmanın sene başında çok gereksiz bir iş olduğunu düşünürken, şu anda tüm problemlerimi açıkça ortaya seren ve çözmemde faydası olan bir eylem olduğunu düşünüyorum. Sunumlarda hazırladığım *commentary*'ler bana sorunlarımı tekrar tekrar doğru bir şekilde düşündürmeye itti.

- ✓ Yaptığım her çeviride gerekçelendirmek bana gereksiz geliyordu ama sonra yaptığının ne kadar büyük bir hata olduğunu öğrendim, çünkü insanların çevirmene değil, bilinçli kararlar verebilen çevirmene ihtiyacı varmış.
- ✓ Gerekçelendirme yapmanın önemini öğrendim. *Commentary* olarak yazdığım kısım başta, “ne gereği vardı, çeviriyorduk işte” desem de sonradan beni kelimeler için alternatif aramaya başlattığını gördüm. Böylece aklıma ilk gelen değil de üzerinde biraz düşünüp farklı seçenekleri gördüğümde çevirilerimin okunmasının daha rahat olduğunu farkettim.

Metin Gelenekleri:

- ✓ Her türlü metnin çevirisinde öncelikle varsa ‘paralel’ yani benzer metinlerin çevirisine bakmayı öğrendim. ‘Katarakt’ başlıklı metinde, doğru çeviri yapabilmek için öncelikle onun benzeri tıbbi metinlere bakmak gerektiğini anladım. Zaten benzer metinler ve çevirileri her türlü gerekli bilginin çevirisini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, ‘*opacity in the eyes*’ın “gözdeki saydamlaşma” olduğunu bu yolla anladım.
- ✓ Metnin ne tür bir metin oluşuna göre erek dilde aynı tür metnin yapılması gerektiğini anladım. *The Moth and the Star* metni fabl türünde yazılmıştır. Bu nedenle erek metnin de fabl türünde yazılması ve doğru sözcüklerin o yönde kullanılması gerektiğini anladım.
- ✓ Her metnin kendi dilindeki anlatılışlarının farklı olduğunu anladım. *Formula for Honest Communication* metninde, ‘*formula*’ sözcüğünün karşılığını kişisel gelişim kitaplarındaki başlıkları inceleyerek bulduk.
- ✓ *The Hook and Teenage Horrors* öyküleri şehir efsanesi olduğu için, erek dilde bu anlatıma uygun düşen –miş’li geçmiş zamanı kullandık.
- ✓ Metnin türünün üslup açısından çok önemli olduğunu gördüm. *The Moth and the Star* adlı metinde, her ne kadar “*and*”, “*ve*” anlamı taşısa da, metnin türü fabl olduğu için “*ile*” şeklinde çevirdim.
- ✓ Metin türlerini inceleyerek çeviri yapmanın önemini anladım. Kişisel gelişim metni olarak çevirdiğimiz *Formula for Honest Communication* metninde kişisel gelişim metinlerini incelemeyerek nasıl bir dil kullanıldığını bilmeden yanlış çevirmiş olabilirdik. Paralel metin türlerini inceleyerek daha verimli çeviri yapabileceğimizi anladım.
- ✓ İngilizce ve Türkçe metin geleneklerinin birbirinden çok farklı olduğunu gördüm. Şehir efsaneleri çevirilerinde ve *The Moth and the Star* çevirisinde İngilizcede geçmiş zaman kullanılmasına rağmen, Türkçede ‘duyulan geçmiş zaman’ dediğimiz “-miş’li” fiillerin kullanılması gibi.
- ✓ Her metin türünün kendine ait terminolojisi olduğunu ve bu terminolojiye sahip olmak için bol bol okumak gerektiğini öğrendim. Örneğin şehir efsanelerine daha aşina olsam, metindeki korku unsurlarını daha iyi kullanabilirdim.
- ✓ Her metin türünün ortak bir dili olduğunu öğrendim. Örneğin, gazete metni çevirilerinde belli klişelerin kullanılması.
- ✓ Bir çevirmen metin bilgisi kavramını hiçbir zaman göz ardı etmemelidir. Her metin türünün kendi içinde bir yazım, dil üslubu vardır. Örneğin, tenis dergilerinde çokça kullanılan “*ace*” kelimesini çok hızlı servis olarak çevirirsek okuyucu bir şey anlamayabilir. Oysa ‘*ace*’ bir tenis terimidir ve bu sporun kültürünün içinde yer almaktadır.

- ✓ Metin türünü anlamamanın çeviriye olan katkısını anladım. Şu ana kadar pek çok metin türü üzerine çalıştık. Hemen hemen hepsi kendine ait kurallara sahip. Bu kurallar ülkeden ülkeye değişebilir; önemli olan Türkçe metinlerdeki geleneği çeviriye aktarmak. *The Moth and the Star* çevirisinde başlıktaki “and” bağlacını olduğu gibi “ve” olarak çevirdim ilk çevirimde. Sonradan fabl türünde, başlıkta “ve” değil “ile”nin kullanıldığını yaptığım araştırmadan öğrendim.

Metin İncelemesi:

- ✓ Çeviri yapmadan önce, metin üzerine düşünmek, metni incelemek gerekir. *Formula for Honest Communication* metninde, çeviriden önce metni inceleyerek çeviri kararları verdik.
- ✓ Metnin kelimelere kendi içinde anlamlar yükleyebileceğini, hemen sözlüğe sarılmamayı, cümleyi anlamam gerektiğini öğrendim. Bunun örneklerini ise *text-specific* başlığı altındaki her problemde ve bu problemlerin çözümlerinde rahatlıkla görebiliriz.
- ✓ İlk öğrendiğim şey metnin geneline hâkim olmalıyız. Biliyoruz ki, çevirirken bazen sözlükler yeterli olmayabiliyor. Kelime veya cümlenin anlamını, *context*’den çıkarıyoruz. Örneğin ilk dönem final sınavımızdaki “flow” kelimesi. Bu kelimenin sözlükteki anlamı metne uygun değildi ve anlamını metnin genelinden çıkardık.
- ✓ Çevirinin cümle cümle yapılmayıp bir bütün olarak ele alınması gerektiğini anladım. Metni çözümlerken en başta hepsini okuyup sonra çevrilmesi gerektiğini anladım.
- ✓ Metin incelemesi çeviri yapmadan önce yapmamız gereken en önemli şeydir. Çünkü bir metin üzerine kafa yormadan, çevirirken nasıl bir yöntem uygulayacağını bilmeden çeviri yapılamaz.
- ✓ Metin çözümlemesinin çok önemli olduğunu öğrendim. *The Moth and the Star* çevirisinde pervanenin karakter analizini yapmamız, onun duygularını daha iyi anlamamı ve çeviriyi daha düzgün yapabilmemi sağladı.
- ✓ Bir çevirmen bir metni sıradan bir okurun okuduğu gibi okumamalıdır, çözümleyerek okumalıdır. Örnek: Umberto Eco metnini ilk okuduğumuzda pek anlamamıştık ama sizinle birlikte çözümleyerek okuduğumuzda herkes metne hâkimdi.
- ✓ Karakterlerin duygularını ve buna bağlı olarak ortaya çıkabilecek hareketlerini dikkate almayı öğrendim. *The Moth and the Star* metnindeki pervaneye karşı gösterilen muamelenin tasviri bunu anlamama yardımcı oldu.
- ✓ Metni çok iyi anlamamız, bunun ötesinde özümsememiz gerekiyor.

Araştırma:

- ✓ Çeviri yapmadan önce muhakkak araştırma yapılması gerektiğini öğrendim. *The Hook and Teenage Horrors* metnindeki *Freudian* kelimesini araştırarak *Freudyen ve Freudçu* gibi kullanımları olduğunu öğrendim.
- ✓ Araştırma ve gözlem yaparak çevirinin daha iyi yapılabileceğini gördüm. ‘Katarakt’ metninde bizden ön çalışma ve araştırma yapmamızı istediniz ve böylelikle yaptığımız çeviri daha sağlıklı oldu.
- ✓ Çeviri yapmadan önce metnin konusuyla ilgili bilgi sahibi olmak gerekiyor. ‘Katarakt’ın çevirisini yapmak, konuyla ilgili bilgi sahibi olmayan bir kişi için çok zordur.

- ✓ Metinleri çevirirken sıkı bir araştırma gerektiğini ve paralel metinlere bakılmasının da yararlı olacağını öğrendim. *I-pod* çevirisinde çeşitli kullanım kılavuzlarını inceledik.
- ✓ Bilmediğimiz bir konu hakkında çeviri yapmamız gerekiyorsa mutlaka o konu ile ilgili bir araştırma yapmamız gerekir.
- ✓ Terim araştırmaları söz konusu olduğunda bazen internet üzerinden yaptığımız araştırmalar yeterli olmayıp bir uzmana danışmamız gerekebilir. Örneğin, katarakt çevirisinde bir arkadaşım anlamını bulamadığı bir terimi bir göz doktoruna sormuştu.
- ✓ Sadece metni çevirmek değil, içinde geçen isim, kavram vs. araştırıp onun doğrultusunda çevirmeyi öğrendik. Örneğin *horror* hikayelerinin *Introduction* kısmındaki geçen *Little Willy Poems*'i araştırmamız gerekmişti, ne olduğunu, ne anlattığını tartışmıştık.

Dil/ Kültür Farkındalığı:

- ✓ Çeviri için İngilizce bilmenin yeterli olmadığını, ileri derecede Türkçe bilmek gerektiğini öğrendim. *The Moth and the Star* metninde “yanmak” için çeşitli sözcükler kullanılabileceğini gördük.
- ✓ Her cümleyi olduğu gibi çevirmek gerektiğini, uzun cümleleri gramer yapısına uygun olarak ayırabileceğimizi gördüm. *Roommate's Death* metninde uzun bir cümleyi, okuyucuyu boğmamak, yormamak adına birkaç cümle halinde yazdık.
- ✓ Çeviri yaparken İngilizce kadar Türkçe bilgisinin de gerektiğini öğrendim. *Honest Communication* çevirisinde “sebep vermek” ifadesini kullanmıştık. Oysa ki bu “sebep vermek” değil, “sebebiyet vermek” olmalıydı.
- ✓ Çeviride kültürün çok önemli bir öge olduğunu anladım. Bir kültüre ait bir espri veya deyim başka bir kültürde çok farklı şekilde anlatılabilir.
- ✓ Sadece İngilizcenin değil ana dilimiz olan Türkçenin de derin bir bilgi gerektirdiğini öğrendim. Örneğin *Honest Communication* metnindeki bir çok İngilizce cümlenin Türkçenin zengin deyim veya atasözleriyle güzel ve uygun bir biçimde açıklanabileceğini gördüm. “*Everyone is responsible for his/her own actions*” cümlesini “her koyun kendi bacağından asılır” şeklinde çeviren bir arkadaşımı gördüğümde, anladım ki, yalnızca yabancı dilde değil ana dilde de derin bilgi sahibi olmamız gerekiyor.
- ✓ Çeviride Türkçe gramer yapısının da çok iyi bilinmesi gerektiğini öğrendim. Türkçeye hâkimiyet çeviriyi kolay bir hale getiriyor. Yaptığımız her metinde Türkçeyi düzgün kullanabilmek sürekli olarak karşımıza çıktı.
- ✓ Kültür kaynaklı problemleri çözmek için araştırma yapmam gerektiğini öğrendim.
- ✓ Çeviri yaparken bazı kültürel problemlerle karşılaşılabilirdiğini öğrendim. Örneğin yemek tarifi çevirisi yaparken “*Italian parsley*”ı “kıvırcık maydanoz” ya da sadece “maydanoz” diye çevirdik, çünkü kültürümüzde ve ülkemizde böyle bir sebze yok.
- ✓ Çeviri yaparken hem kaynak metnin hem de erek metnin kültür özelliklerine bakılması gerektiğini, ona göre çeviri yapılması gerektiğini öğrendim.
- ✓ Bazı kültürel değişiklikleri göz önünde bulundurarak çevirmek gerekir. *Homeroom Zombies*'de “*late night parties*” Türkiyedeki liseli gençlerin yaşantısına çok uygun değildi, okul gazetesinde yayınlanacağı için bunu çevirmedi. Eğer çevirseydim bu öğrenciler için saçma hatta komik bile gelebilirdi.

- ✓ Senenin başında iyi bir çeviri için gerçekten çok iyi bir Türkçe gerektiğini bilmiyordum. Sürekli İngilizceyi geliştirmek üzerine odaklanmışım, fakat artık Türkçenin önemini çok daha iyi kavradım.
- ✓ İngilizce metni çok iyi anlasam bile, bunu Türkçe iyi ifade edemedikten sonra anlamış olmanın çok bir şey ifade etmediğini öğrendim. Bunun için Türkçemizin iyi olması gerekiyor, dilin inceliklerini bilmek gerekiyor. Bunun için de Türkçe kitap okumanın çeviriye ne kadar yardımcı olacağını öğrendim.

Sözlük Kullanma:

- ✓ Çevirinin sadece sözlüğe bakılarak yapılamayacağını öğrendim. *The Babysitter* çevirisinde “operator”ın sözlükte anlamı “operatör”dü. Fakat kaynak metne bakarak burada anlatılanın “operatör” olmadığını anlayarak “santral”in işlevleri hakkında araştırma yaptım ve metindeki “operator”ın “santral” olduğunu anladım.
- ✓ Sadece sözlüğe bakarak çeviri yapılamayacağını öğrendim. Örneğin ‘katarakt’ metninde, “intraocular” sözcüğü geçiyordu. Sözlüğe baktığımda “intraoküler” yazıyordu. Paralel metinlere baktığımda bunun “sunî” olduğunu gördüm ve ona göre çevirdim.
- ✓ Yalnızca sözlüğe bakarak çevirinin yapılamayacağını öğrendim. *Kızılıcak Karpuz olur mu Hiç?* Kitabındaki çalışmaları örnek olarak gösterebiliriz.
- ✓ *Network* yöntemi ile aynı türden olan kelimeleri gruplandırarak sorun yaşadığımız kelimeleri çözmeyi başardık. Örneğin *The Moth and the Star* metninde “burn-scorch” kelimeleri oldukça benzerdi ama bu yöntemle onları derecelendirdik.
- ✓ Sorun yaşadığımız kelimelerde veya cümlelerde çözüm bulmak için kelimenin anlamına takılı kalmayıp biraz da beyin fırtınası yaparak sorunlarımıza çözüm bulduk. Örneğin *The Moth and the Star*’daki “impressionable” kelimesi. Bunun hakkında birçok fikir ortaya attık ve olası sonuçları bulduk.
- ✓ Her bir cümle ve kelime için ilk olarak “word for word” anlayışını düşünmedik. Her zaman için çevirdiğimiz dile uygun olan kelimeler ve cümleler seçmeye çalıştık. Örneğin *Arka Koltuktaki Katil* metninde “there weren’t any other cars on the road” cümlesi için “in cin top oynuyormuş” deyimini kullanarak Türkçedeki deyim zenginliğini kullandık.
- ✓ *The Moth and the Star* çevirisinde “impressionable” sözcüğüne sözlükten baktım ve “çabuk etkilenen” anlamı taşıdığını öğrendim. Metindeki pervanenin özelliklerini düşünerek bunu “şıpsevdi” olarak çevirebileceğimi düşündüm.
- ✓ Çeviri yaparken Türkçe-İngilizce sözlükten çok İngilizce-İngilizce sözlüğe bakmam ve hatta Türkçe sözlük kullanmam gerektiğini öğrendim. Örneğin sınıfta “stance” ve “attitude” üzerinde konuşmuştuk. Türkçe-İngilizce sözlüğe baktığımızda ikisi için de “tutum, duruş, tavır” gibi şeyler diyordu, ancak İngilizce-İngilizce sözlüğe baktığımızda bunların arasındaki ufak anlam farkını görebiliştik. “Tutum” ve “duruş” arasındaki farkı öğrenebilmek için Türkçe sözlüğün de şart olduğunu öğrenmiştik.
- ✓ Anlamını bilmediğimiz bir kelimenin karşılığını sözlükten bulamayız. Örnek vize sorumuzda çıkan “flow” kelimesi. Sözlüğe baktığımızda bulduğumuz karşılıklar doğru değildi, çünkü *flow text-specific* bir problemdi.

- ✓ Sınıf içi çalışmalarında grup olarak çalışmayı öğrendik. Örneğin bana zor gelecek olan korku efsanelerini arkadaşlarımla yaptığımızda birbirimize çok şey kattığımızı gördüm.
- ✓ Çevirileri zaman almasın diye kısa yoldan yapıyorduk ama bu haliyle çeviriyi batırıyordu. Grup çalışmaları sayesinde sorumluluklarımın farkına varmayı ve iyi işler çıkarabilmek için zaman vermenin gerekliliğini öğrendim.
- ✓ En önemlisi de insanın sevdiği bir şeyle ilgili yeni şeyler öğrenmesinin ne kadar mutluluk verici, şevk artırıcı olduğunu öğrendim.

EK 17: Çeviri Nosyonları Anketi

TRANSLATION NOTIONS INSTRUMENT

QUESTIONNAIRE ABOUT TRANSLATION

Name and Surname:

Date of Birth:

Please do the following exercises keeping the order given here. Your answers will not be taken into account for the grades that you are given for this course. Therefore, please give spontaneous, honest answers to all the questions. It is important that you answer the questions in order and that you do not go back to a question you have already answered. If you have any questions, put your hand up and I will try to help you.

1. GENERAL NOTIONS ABOUT TRANSLATION QUESTIONNAIRE

You will find three kinds of questions in this questionnaire:

- A. Multiple-choice questions. Answer them by drawing a circle around the answer you consider to be the best.
- B. True (T) / False (F) questions. Answer them by drawing a circle around “T” if you think the statement is true, or “F” if you think the statement is false.
- C. Open questions. Answer them by writing your opinion on the space provided below each question.

1. What is translation for you? Define it in one sentence.
2. What should a good translator know? List the most important points.
3. Which instruments can help a translator to translate? List all the ones you know.
4. List all the different kinds of translations a Professional translator may be asked to do.
5. When you are translating, what do you think is the basic unit you are translating?
 - a. the word
 - b. the sentence
 - c. something

else:

.....

6. Underline the elements you think intervene in a translation.

Client	original author	socio-cultural	environment	of	the
original text					
Date of the original text		socio-cultural	environment	of	the
translated text					
Date of the translation	original reader		final reader		
Function of the original text		function of the translation			

7. The main problems encountered when translating are vocabulary problems.

T F

8. Your translation of a sales contract of the British company, “WHL Inc.,” will be different if you are translating it for a lawyer who wants to use it as a prof in trial, or for a Turkish subsidiary company, attached to “WHL Inc.” that needs the translation to sign contracts with other Turkish companies.

T F

9. All translators should be able to translate as efficiently into the foreign language as into their mother tongue.

T F

10. A good translator should be able to translate all types of texts with the same degree of efficiency.

T F

11. When a translator reads a text before translating it, the process is the same as for any other reader of a text.

T F

12. A bilingual dictionary is the main instrument used to find an adequate equivalent in the target language.

T F

2. TRANSLATION OF A TEXT FROM ENGLISH INTO TURKISH

Please translate the following text, taking into account the translation brief.

Translation brief: A Turkish company has decided to start a business like “The Writers Bureau”, with offices in İstanbul, to teach writing in Turkish. You have been asked to translate the following advertisement, taken from the front page of *The Guardian*. Your translation will be published in *Radikal* exactly as you have delivered it to the Turkish newspaper.

Would you like to be a writer?

By Nick Daws

Freelance writing can be creative, fulfilling and a lot of fun, with excellent Money to be made as well. What's more, anyone can become a writer. No special qualifications or experience are required. The market for writers is huge. In Britain alone there are around 1,000 daily, Sunday and weekly papers, and more than 8,000 magazines.

The Writers Bureau runs a comprehensive correspondence course covering every aspect of fiction and non-fiction writing. The 140,000 word course is written by professional writers and has been acclaimed by experts.

Why not be a writer?

First-class home study course gets you a flying start. Earn while you learn. Expert tutors, personal guidance, help to sell your writing, and much more! It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon.

Name Address

Telephone Postcode

3. QUESTIONNAIRE ABOUT THE TRANSLATED TEXT

Answer the following questions about the text you have just translated. If you do not have enough space below each question, copy the number of the question at the end of the page, or on the back of the page and write the answer there. Use all the space you need.

1. Did you find the following segments of the text a problem to translate?

A: "flying"

YES NO

B: "Sunday and weekly papers"

YES NO

C: "It's ideal for beginners. Details free. No cost. No obligation. Send the coupon."

YES NO

D: "Britain"

YES NO

EK 18: Öğrenci Yorumları

Samet Çakıroğlu (2009-2010):

Parçayı çevirirken karşılaştığınız problemler sorusuyla başlayalım. Öyle görünüyor ki, geçen sene bana zorluk çıkaran yalnızca “*flying*” kelimesiymiş. Bu yıl ise hepsi benim için birer problem halini almış. Bunun nedeni, “problem” ile kastedilenin ne olduğunu anlamış olmam sanırım. Demek ki, birinci sınıfta hangi kelimeyi çevirirken zorlandıysam, o kelime problemlidir. Bu sene ise Türk gazetelerinin kalıplaşmış ifadelerini kullanmaya özen göstermişim. Mesela “sınırlama yok, ek ücret yok!”. Bu kalıbı geçen sene de kullanmışım ama daha acemice.

Benim “bir” problemim vardı geçen sene, bu sene o da yok. Beni mutlu eden bir ilerleme bu. Örneğin geçen seneki başlık, “Bir yazar olmak ister misiniz?” Bu sene o “bir” yok ama gerisi aynı. Geçen sene kurduğum cümleler pek fena değil. Tek sorunum her ayrıntıyı çevirme derdine düşmüş olmam.

Belkıs Nihan Uğur (2009-2010):

İki kağıdı karşılaştırdığımda, daha doğrusu geçen seneki çeviri anlayışım ile şimdiki karşılaştırdığımda, bu bir senenin daha şimdiden bana neler kattığını anladım. Öyle ki, geçen sene bu metin benim için pek zor olmayan bir metinken, bugün beni üzerinde çok düşündürdü. İki paragraflık bu kısa yazıda bir çok problemle karşılaştım; karar verme aşamasında epey zorlandım. Fakat bu zorluğun aslında benim için iyi ve sevindirici bir gelişme olduğunun farkındayım. Ve bir sene boyunca çeviri hakkında aldığım dersin bana gerçekten büyük yararlar sağladığını görebiliyorum. Çeviriye Giriş dersi bize, çeviri öncesi araştırma sürecinin ne kadar önemli olduğunu, problemler saptayıp, çözümler bulmayı, farklı düşünmeyi öğretti. Kısacası çeviri anlayışımı tamamen değiştirdi. Çevirinin ne kadar zor ve zahmetli bir iş olduğunu gösterdi.

Ezgi Kıy (2009-2010):

Bu seneki çevirim kesinlikle daha iyi olduğunu düşünüyorum. Öncelikle geçen seneki çevirimde yazımın nerede yayınlanacağını hiç hesaba katmamışım. Orijinal metindeki cümleleri birebir, kendimden hiçbir şey katmadan çevirmeye çalışmışım. Geçen seneki cümlelerim basit, yanlış ve kesinlikle bir gazetede yayınlanmak için uygun değil. Bu seneki çevirim de mükemmel değildir fakat en azından, gazetede yayınlanabilecek bir reklam niteliği taşıdığını düşünüyorum. Ayrıca cümlelerim birbiriyle bağlantılı ve orijinal metnin vermek istediği mesaja daha uygun.

Geçen sene çeviriyi sadece para kazanmak için bir araç olarak düşünmüşüm fakat sene içinde öğrendim ki çevirmenler öyle büyük paralar kazanmıyor. Bu sene ise çevirinin insanı sürekli sorgulamaya zorlayan çok zorlu bir süreç olduğunu düşünüyorum.

Gökce Yanık (2009-2010):

Geçen sene sorulara verdiğim cevaplarla bu sene verdiğim cevaplar çok farklı. Öncelikle, “*what is translation*” sorusuna çeviriyi sadece bir dilden diğerine aktarım olarak cevaplamışım. Halbuki geçtiğimiz sene öğrendiklerimle çevirinin bu kadar basit olmadığını öğrendim. Çevirinin sadece bir dilden diğer dile aktarım değildir. Kültürü, tarihi, yaşam biçimi, metin bilgisi ve özelliklerini de çevirmektir; bilgisinin çevirinin tek problemi olmadığını da öğrendim. Çeviride çeviri esnasında karşılaşılabilecek bir sürü problem var. Geçen sene yaptığım çeviriye gelince, birebir çeviri yapmışım; hiç bir ön araştırma yok, kendi dilime, hedef kitleme uyum sağlamamışım. Bugün çeviriyi yapmadım çünkü başta bir araştırma yapmam gerektiğini düşünüyorum. Çevireceğim metnin teslim ettiğim gibi yayınlanacak olması çeviriyi yapmama engel oldu çünkü bunu yapabilmem için paralel metinlere bakmalıyım ve verilere bakmalıyım. Anlaşılacağı üzere çeviri konusunda bu sene geçen sene kadar cesaretim yok, geçen seneyi de cahil cesareti olarak değerlendiriyorum.

Zeynep İyigün (2009-2010):

Geçen yıl çevirinin nasıl yapılması gerektiği hakkında neredeyse hiçbir şey bilmediğim için çok kötü bir çeviri yapmışım. Bilgisizliğin verdiği cesaret tüm cümleleri birebir çevirmeme neden olmuş. Geçen senenin aksine kendimde o cesareti bulamadım. Yapmış olmak için bir çeviri yapmak istemedim. Artık kafama takılan en ufak bir detayı bile araştırma ihtiyacı duyuyorum. Geçen yıl çeviri yaparken dikkat etmem gereken hususların sadece dört tanesinin altını çizmişim. Halbuki oradaki on maddenin her biri çeviri sürecinde göz önünde bulundurulması gereken maddeler. Neredeyse tüm soruların cevabı değişmiş bu sene için. Geçen bir yılın bana çok şey kattığını görmek sevindirdi beni. Önümüzdeki senenin daha da verimli geçeceğine inanıyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Okutman, Esra BİRKAN BAYDAN

Doğum Tarihi: 08.01.1969

Öğrenim Durumu:

Doktora: Yıldız Teknik Üniversitesi, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim (2008-2011)

Yüksek Lisans: Boğaziçi Üniversitesi, Çeviribilim (2005-2008)

Lisans: Boğaziçi Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık (1987-1991)

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı:

“Visibility of Translation through Conflicting Ideologies: The Islamic Retranslations of 100 Essential Readings” (Çatışan İdeolojiler Üzerinden Çevirinin Görünürlük Kazanması: 100 Temel Eserin İslami Çevirileri) başlıklı tez Dr. Şebnem Bahadır danışmanlığında İngilizce yazılmıştır. 2010’da *Ideology Unveiled: Islamist Retranslations of the Western Classics* başlığıyla Lambert Academic Publishing tarafından basılmıştır.

Görev Yeri:

2006-2011: Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü

2002-2011: Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Bölümü

1992-2002: Serbest Çevirmenlik.

Eserler:

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

“Çevirmen Müdahalesinin Görünürlük Kazanması”, 2010, 3-5 Kasım, *X. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi.

“Çeviriye Giriş Dersinde Paradigma Değişikliği Yaratmak”, 2009, 21-23 Ekim, *Uluslararası Çeviri Kolokyumu*, İstanbul Üniversitesi.

“A Case of Unconventional Relationship between Source and Target Texts in Elif Şafak’s The Saint of Incipient Insanities and its Translation Araf”, 2008, 14-16 Mayıs, *VIII. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*, İzmir Ekonomi Üniversitesi.

“Foreword To An Untranslated Novel: The “Indissolubility” of Style and Content In Bay Muannit Sahtegi’nin Notları”, 2007, 2-5 Mayıs, *VII. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*, Selçuk Üniversitesi.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve/ya bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

“İdeolojik Karşılaşmalar”, 2009, 10 Ekim, *Çevirmenin Notu Dergisi Çeviri ve Şiir Şenliği*, Nazım Hikmet Kültür Merkezi.

Diğer Yayınlar:

Telif kitap: Birkan Baydan, Esra. 2010. *Ideology Unveiled: Islamist Retranslations of the Western Classics*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. (yüksek lisans tezi).

Makale: “Yorumbilim ve Çeviride Yorum”. *Çevirmenin Notu Çeviri Edebiyatı Dergisi*, Kasım 2010, sayı: 12-13.

Makale: “Çevirmek Değil Evirmek”. *Birgün Kitap*, 14 Kasım 2006.

Çeviri Kitap: Yates, R. *Hayallerin Peşinde*. Doğan Kitap. 2008.

Çeviri Öykü: LeSueur, M. “Kurtuluş Yurdu”, *Çevirmenin Notu Çeviri Edebiyatı Dergisi*, Haziran 2007, sayı 2. (Nil Alt ve Sevcan Yılmaz ile birlikte)

Çeviri Kitap: Reed, L. *Lou Reed*. Korsan Yayıncılık. 1995.

Çeviri Kitap: Nabokov, V. *Maşenka*. Telos Yayıncılık. 1991.

Bildirileriyle katıldığı tüm sempozyum/kongre/konferans/panel/seminerler:

2010, 3-5 Kasım, *X. Uluslararası Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi.

2009, 21-23 Ekim, *Uluslararası Çeviri Kolokyumu*, İstanbul Üniversitesi.

2009, 10 Ekim, *Çevirmenin Notu Dergisi Çeviri ve Şiir Şenliği*, Nazım Hikmet Kültür Merkezi.

2008, 14-16 Mayıs, *VIII. Uluslararası Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu*, İzmir Ekonomi Üniversitesi.

2007, 2-5 Mayıs, *VII. Uluslararası Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu*, Selçuk Üniversitesi.