

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARDIL ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE  
ZİHİN HARİTALARI OLUŞTURMA  
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİK DERECESESİ

AYLİN YAVAŞ  
06706003

TEZ DANIŞMANLARI  
Birinci Tez Danışmanı:  
Yrd. Doç. Dr. AYBARS ERÖZDEN  
İkinci Tez Danışmanı:  
Doç. Dr. AYMİL DOĞAN

İSTANBUL  
2011

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARDIL ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE  
ZİHİN HARİTALARI OLUŞTURMA  
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİK DERECESESİ

AYLİN YAVAŞ  
06706003

TEZ DANIŞMANLARI  
Birinci Tez Danışmanı:  
Yrd. Doç. Dr. AYBARS ERÖZDEN  
İkinci Tez Danışmanı:  
Doç. Dr. AYMİL DOĞAN

İSTANBUL  
2011

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARDIL ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE  
ZİHİN HARİTALARI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN  
ETKİLİLİK DERECESESİ

AYLİN YAVAŞ  
06706003

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 30/11/2010  
Tezin Savunulduğu Tarih : 24/01/2011

Tez Oy birliği/ Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyadı

İmza

Tez danışmanları: Yrd. Doç. Dr. AYBARS ERÖZDEN

Doç. Dr. AYMİL DOĞAN

Jüri Üyeleri: Doç Dr. SEVAL FER

Yrd. Doç. Dr. SERTEL ALTUN

Yrd. Doç. Dr. BÜLENT ALCI

İSTANBUL  
OCAK 2011

## ÖZ

### ARDIL ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE ZİHİN HARİTALARI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİK DERECESESİ

Aylin YAVAŞ

Ocak, 2011

Türkiye’de Sözlü Çeviri Çalışmaları, program geliştirme çalışmalarıyla ve deneysel araştırmalarla geliştirilmelidir. Bu çalışmanın amacı, ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi’nin öğrencilerin ardıl çeviri başarımları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın denekleri, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. sınıfa devam eden ve 2008–2009 akademik yılının bahar döneminde Ardıl Çeviri dersinin 01 şubesindeki 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi odaklı bir eğitim alan deney grubu üzerinde öntest/sontest deseni kullanılmıştır. Hatırlamak için yalnızca kendi bilişsel kaynaklarını kullanmalarını sağlayabilmek amacıyla, deneklere bellek destekleyici bir yöntem olarak not alma izni verilmemiştir. Öntestte ve sontestte aldıkları puanlar istatistiksel yollarla analiz edilmiştir.

Bağılantılı örneklem t testi sonucuyla elde edilen bulgular, bellekte tutma ve geri çağırma için Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi’ni kullanan deneklerin ardıl çeviri başarımlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi’nin sözlü çeviri öğrencilerinin ardıl çeviride bellekte tutma ve geri çağırma başarımlarını geliştirme açısından etkili bir bellek destekleyici olabileceği yolunda somut veriler sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ardıl çeviri, Zihin Haritaları Oluşturma, eğitim programı, analitik düşünme

## **ABSTRACT**

### **EFFECT OF MIND MAPPING IN CONSECUTIVE INTERPRETER TRAINING**

**Aylin YAVAS**

**January, 2011**

Interpreting Studies should be advanced through curriculum development studies and experimental research in Turkey. The aim of this study is to investigate the effect of the Mind Mapping technique on consecutive interpreting performances of the students in the course of training. The subjects of this research were the 40 students who were attending the Hacettepe University Faculty of Letters, Department of Translation and Interpretation, Division of English Translation and Interpretation and taking up the Consecutive Interpretation course during the spring term of the 2008-2009 academic year.

Pre/post-test experimental design was used on the experimental group, which received training sessions focusing on the use of Mind Mapping. To ensure that they would rely on their own cognitive resources for recalling, the group was not allowed to take notes as a memory aid. The scores of the pre-test and the post-test were analyzed statistically.

The findings, received by means of a paired sample t-test, indicated that there was a significant difference in the consecutive interpreting performances of the subjects using Mind Mapping as a retention and recall mechanism.

The results of this study provide concrete data which suggests that Mind Mapping is an effective memory aid for interpreting students to improve their retention and recall performance in consecutive interpreting.

**Keywords:** Consecutive interpreting, Mind Mapping, curriculum, analytical thinking

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin etkililik derecesi araştırılmıştır. Ülkemizde sözlü çeviri alanında ilerleme kaydedebilmek ve mevcut durumlarda iyileştirme yapabilmek için deneysel çalışmaların yapılmasına gerek vardır. Yeni gelişmekte olan bir disiplin olarak sözlü çeviri çalışmaları ve uygulamaları için de bu tür çalışmalardaki artış beraberinde olumlu sonuçları getirecektir. Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, tez konumu belirlediğim andan beri beni bu konuda cesaretlendiren, araştırmamın her aşamasında ilgisini, desteğini eksik etmeyen, daima ışık tutan danışman hocam Doç. Dr. Sayın Aymil DOĞAN'a ve görüşleriyle araştırmamızı zenginleştiren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın Aybars ERÖZDEN'e sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamı öğrencileri üzerinde yürütmeme izin vererek destek olan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sayın Yeşim DİNÇKAN'a ve Doç. Dr. Sayın Alev BULUT'a, Hacettepe Üniversitesi Andaş Çeviri Laboratuvarı'ndaki deneysel çalışmamda yardımcı olan Arş. Gör. Sayın Alper KUMCU'ya, istatistiksel çözümlenelerde yardımını gördüğüm Öğr. Gör. Sayın Özdemir YAVAŞ'a gönülden teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana emek veren değerli hocalarım Prof. Dr. Sayın Münire ERDEN'e, Doç. Dr. Sayın Seval FER'e, Yrd. Doç. Dr. Sayın Sertel ALTUN'a, Yrd. Doç. Dr. Sayın Sevinç PEKER'e ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Fulya YÜKSEL ŞAHİN'e teşekkürü borç bilirim.

Sevgi, ilgi ve inançla verdikleri destekle daima yanımda olan aileme; annem Aygül YAVAŞ'a, melek babam Fahrettin YAVAŞ'a, kardeşim Bahar YAVAŞ'a, beni yalnız bırakmayan tüm arkadaşlarıma ve öğrencilerime şükranlarımı sunarım.

**İstanbul; Ocak, 2011**

**Aylin YAVAŞ**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
<b>TEZ ONAY SAYFASI</b>	
<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>x</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	3
1.4. Problem Cümlesi .....	4
1.5. Alt Problemler .....	4
1.6. Sayıtlar .....	4
1.7. Sınırlılıklar .....	4
1.8. Tanımlar .....	5
1.9. İlgili Araştırmalar .....	5
<b>2. KURAMSAL ARTALAN</b> .....	<b>11</b>
2.1. Ardıl Çeviriye Genel Bakış .....	11
2.2. Ardıl Çeviri ve Bellek .....	13
2.3. Ardıl Çeviride Bilişsel Süreçler .....	20
2.4. Ardıl Çeviride Not Alma .....	23
2.5. Ardıl Çeviride Değerlendirme .....	24
2.6. Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi .....	25
2.7. Ardıl Çeviri ve Program Tasarısı .....	29
2.7.1. Öğretim Programı Kavramı ve Öğeleri .....	31
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>38</b>
3.1. Araştırma Yöntemi .....	38
3.2. Deney Deseni .....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik .....	41
3.3.2. Öntest .....	41
3.3.3. Sontest .....	42
3.3.4. Görüşme .....	42
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri .....	45

<b>4. BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>46</b>
4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	46
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	46
4.1.2. Öntestin Betimleyici İstatistikleri .....	47
4.1.3. Sontestin Betimleyici İstatistikleri .....	48
4.1.4. Anlamlı Birimlerin Önteste Göre Bellekte Tutulması .....	49
4.1.5. Bağımlı Gruplar t testi Sonuçları .....	52
4.1.6. Anlamlı Birimlerin Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi.....	54
4.1.7. Anlamlı Birimlerin Öntest-Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi.....	58
4.1.8. Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüm Sonuçlarının Bellekte Tutulma Değişkeni Bakımından Gelişim Değerleri Sıralaması .....	63
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>67</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>69</b>
<b>EK</b> .....	<b>75</b>
Sözlü Çeviri Metninin Zihin Haritasına Yerleştirilmiş Önerilen Biçimi .....	75
Hacettepe Üniversitesi Andaş Çeviri Laboratuvarının Fotoğrafları .....	76
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>77</b>



## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
<b>Tablo 2. 1:</b> Düzgün Çeviri Akışı İçin Gerekli Beş Koşul.....	22
<b>Tablo 3. 1:</b> Deney Deseni.....	39
<b>Tablo 3. 2:</b> İşlem Özeti.....	41
<b>Tablo 3. 3:</b> Güvenirlik İstatistikleri.....	41
<b>Tablo 3. 4:</b> Örnek Zihin Haritası.....	44
<b>Tablo 4. 1:</b> Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi.....	47
<b>Tablo 4. 2:</b> Öntestin Betimleyici İstatistikleri.....	47
<b>Tablo 4. 3:</b> Sontestin Betimleyici İstatistikleri.....	48
<b>Tablo 4. 4:</b> Anlamli Birimlerin Önteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi... 49	49
<b>Tablo 4. 5:</b> Bağımlı Gruplar t testi İstatistikleri.....	52
<b>Tablo 4. 6:</b> Bağımlı Gruplar Korelasyonları.....	52
<b>Tablo 4. 7:</b> Bağımlı Gruplar t testi.....	53
<b>Tablo 4. 8:</b> Anlamli Birimlerin Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi.. 54	54
<b>Tablo 4. 9:</b> Anlamli Birimlerin Öntest-Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi.....	58
<b>Tablo 4. 10:</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüm Sonuçlarının Bellekte Tutulma Değişkeni Bakımından Gelişim Değerleri Sıralaması.....	64

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No.</b>
<b>Şekil 2. 1:</b> Atkinson ve Shiffrin Modüler Bellek Modeli .....	15
<b>Şekil 2. 2:</b> Baddeley'in Çalışma Belleği Modeli .....	16
<b>Şekil 2. 3:</b> Mayes'e Göre Belleğin Şematik Temsili .....	20
<b>Şekil 2. 4:</b> Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri .....	33

## KISALTMALAR

- AET** : Avrupa Ekonomik Topluluğu  
**AIIC** : Association Internationale des Interprètes de Conférence  
(Uluslararası Konferans Tercümanları Derneği)  
**ESIT** : Ecole Supérieure de Traducteurs et d'Interprètes  
(Günümüzdeki 'Paris Okulu')  
**ISIT** : Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction  
(Mütercim-Tercümanlık Yüksek Enstitüsü)

## 1. GİRİŞ

Tezin birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. İkinci bölümde bu araştırmanın bilimsel temelini oluşturan kuramsal artalan açıklanmıştır. Ardıl çeviri, ardıl çeviri ve bellek, ardıl çevirinin bilişsel süreçleri, ardıl çeviride not alma, ardıl çeviride değerlendirme, Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi, ardıl çeviri ve program tasarısı ele alınmıştır. Üçüncü bölüm araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgileri içermektedir. Araştırma yöntemi, deney deseni, veri toplama araçları, işlem basamakları ve veri çözümleme teknikleri anlatılmıştır. Dördüncü bölümde, bulgular ve yorumlar kapsamında, alt problemlere ilişkin bulgular ve bunların yorumları yer almaktadır. Son olarak beşinci bölümde, araştırmanın genel olarak sonuçları değerlendirilmiştir ve gelecek araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Ardıl çeviri eğitimi daha çok not alma tekniği öğretilerek gerçekleştirilir. Ancak ardıl çeviri yaparken çevirmenin her zaman not alma şansı olmayabilir. Bu yüzden, çevirmen konuşmacı tarafından söylenenleri aklında tutarak çevirisini gerçekleştirmek zorunda kalır. Diğer yandan, çevirmenin not alma şansı olsa bile, dikkatini toplayamaması nedeniyle çevirmen iletiyi bütünüyle ya da kısmen kaçırabilir. Aldığı notları anlamlandırmakta zorlanabilir. Başarılı bir çeviri edimi için çevirmen sürekli ve sistemli alıştırmalar yapmalıdır.

Çoğu konferans çevirmenliği eğitim programının ilk aşamasında birkaç hafta çeviri öğrencileri not almadan ardıl çeviri alıştırmaları yaparlar. Kimi eğitim programlarında bunlar, 'bellek geliştirme alıştırmaları' olarak adlandırılır (Gentile ve diğ., 1996, 132). Özellikle tecrübesiz çevirmenlerin ya da ardıl çeviri öğrencilerinin, ardıl çeviri sırasında, not alma edimine gereğinden fazla yönelmeleri, söylenenleri dinleyip anlama, kavrama ve belleğe kaydetme işlemlerini gereğince yapamamalarına neden olur. Oysa alınan notlar çerçevesinde zihinde anlamın

canlanması ve erek dilde yeniden ifadelendirilip, aktarılabilmesi için yine bellek etkinliğine gereksinim vardır. Güçlü bir bellek, bu aşamada çevirmene çok yardımcı olur. Diğer tüm bedensel ve zihinsel etkinliklerde olduğu gibi güçlü bir bellek için de iyi bir bellek eğitimine gereksinim vardır. Ardıl çevirinin belki de en zor yönü, bellek kapasitesini çok zorluyor olmasıdır.

Çevirmen başarılı bir çeviri edimi için konuşmayı analitik bir bakış açısıyla dinleyebilmelidir. Analitik bakış açısı ile dinleyebilme, becerinin dile bağımlı bölümünün dışında kalan düşünsel içerik bölümünü kendi içindeki mantıksal dizilimi ve bağlantıları ile zihinsel olarak ayırt edip şematik hale getirebilme ve konuşmadaki edimbilimsel özellikleri ve işlevlerini görebilme becerisidir (Doğan, 2000, 69). Bu nedenle, ardıl çeviri eğitiminde iyi bir dil edinci gerektiren çeviri çalışmalarından önce iletiyi anlamaya ve beyinde işlemeye yönelik altyapı çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekir.

Özellikle bilgilendirici unsuru fazla olan uzun cümlelerin paragraflara dönüştüğü durumlarda, iletiyi analitik bakış açısı ile dinleyerek söylemi ana/yan fikirlerine ve ayrıntılarına ayırabilme becerisi, ardıl çeviri sürecinin önemli bir parçasıdır. İşte bu söylem çözümlemesinde zihin haritaları oluşturma, bilginin nasıl işlenip, bellekte tutulduğunda çevirmenler için bir bellek destekleyici olarak rol oynayabilir.

'Zihin haritaları', İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1960'lı yılların sonunda geliştirilmiş bir düşünme stratejisi ve not alma modelidir (Buzan, 2008, 62). Bu deneysel araştırmada ise Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi, 'not almadan ve analitik olarak dinleyerek, gelen cümledeki dilbilgisel özelliklere göre bilgiyi zihinde oluşturulacak haritalar içine yerleştirme' anlamında kullanılmıştır. Zihin haritaları oluşturma hem iletinin iyi algılanmasını ve anlamlandırılmasını hem de bellekte tutulmasını sağlar. Bu beceri bol alıştırma gerektiren ancak bir kez oluşturulduğunda çevirmene büyük rahatlık sağlayacak bir beceridir. Çeviri öğrencileri, konuyu bilmemekten kaynaklanan korku ve unutma olasılığından kaynaklanan stres yükü ile genellikle her şeyi yazmaya çalıştıklarından, bu araştırmada ardıl çeviri eğitimde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin öğrencilerin çeviri başarımlarında işe yarayacağı öngörülmüştür.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Hem nitelikli ve çağın gereklerine uygun bir eğitim programı geliştirmek, hem de bir disiplin olarak var olabilmek için kuramsal, birikik ve uygulamalı bilgi eksikliğini gidermek üzere her konu alanında bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Yeni yetişmekte olan çeviribilimin bir disiplin olarak varlığını sürdürmesine temel olacak bilgi birikimi sağlandığı takdirde ve yapılan bilimsel çalışmaların bulguları doğrultusunda, Ertürk'ün (1975, 105-106) üzerinde önemle durduğu planlı denemecilik zihniyeti ile eğitim programı yeniden elden geçirilirse, öğrencilerin istedik davranışlara daha iyi derecede ulaşabilecek ve iyi yetişen elemanlar, uluslararası ilişkilerde çok önemli olan iletişime daha nitelikli aracılık edecek, bu sayede ülke kalkınmasında daha nitelikli ve daha üretken olarak katkıda bulunabileceklerdir (Doğan, 1995, 38).

Sözlü çeviri yazını incelendiğinde çalışmaların daha ziyade andaş çeviri üzerinde yapıldığı görülmektedir (Bkz. İlgili Araştırmalar). Ardıl çeviri alanındaki bellekle ilgili deneysel çalışma sayısı çok azdır. Ülkemizde ise deneysel araştırmalar henüz kısıtlıdır; Doç. Dr. Aymil Doğan'ın (1995) 'Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkililik Derecesi' başlıklı doktora tezi ülkemizdeki ilk örnektir. Araştırmacının bildiği kadarıyla 2008-2009 akademik yılının bahar döneminde 'Ardıl Çeviri Eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yönteminin Etkililik Derecesi' başlıklı araştırma yapılmaya kadar ardıl çeviri alanında benzer bir çalışma ülkemizde yapılmamıştır. Bu araştırmanın, ülkemizdeki deneysel sözlü çeviri çalışmalarına ve eğitim programlarına katkı getirmesi beklenmektedir.

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ardıl çeviri eğitim sürecinde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin, yetişmekte olan öğrencilerin ardıl çeviri başarımları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

Ardıl çeviri eğitimde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi eğitimi almış deney grubu öğrencilerin başarımları ile böyle bir eğitim almadan önceki ardıl çeviri başarımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### **1.5. Alt Problemler**

1.5.1. Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?

1.5.2. Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymakta mıdır?

#### **1.6. Sayıtlar**

1.6.1. Denekler deneysel çalışma sürecindeki olumlu ve olumsuz laboratuvar koşullarından aynı derecede etkilenmişlerdir.

1.6.2. Denekler çalışma sırasında metinlere tüm dikkatleriyle odaklanabilmişlerdir.

1.6.3. Deneysel süreçte kullanılan sınavın geçerliği için uzman kanısı yeterlidir. Uzman kanısı için Doç. Dr. Aymil Doğan'a, Doç. Dr. Alet Bulut'a, Yrd. Doç. Dr. Yeşim Dinçkan'a ve Öğr. Gör. Özdemir Yavaş'a danışılmıştır.

1.6.4. İngilizce cümlelerin yapısal ve anlamsal düzeyi, deneklerin çevirilerini aynı derecede etkilemiştir.

#### **1.7. Sınırlılıklar**

1.7.1. Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır.

1.7.2. Çeviri B dilinden A diline (İngilizce'den Türkçe'ye) yapılmıştır.

1.7.3. Bu araştırma, sadece deneklerin ardıl çeviri eğitiminde aldıkları Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'yle yaptıkları ardıl çeviri başarımlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.7.4. Bu araştırma, sadece dört haftalık eğitim ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

**Andaş Çeviri:** Andaş çeviri (simültane/eşzamanlı çeviri), konuşmacı konuşurken onunla aynı anda yapılan çeviridir. Bu çeviride, genellikle çevirmen çeviri edimi üzerine odaklanacak kabin içi bir ortamda bulunur. Konuşmacı, çevirmen ve dinleyiciler arasında aletsel iletişimi sağlayacak kulaklık ve mikrofon, çokdilli ortamlarda kabinlerarası iletişimi sağlayacak röle sistemi vardır.

**Ardıl Çeviri:** Ardıl çeviri, konuşmacının sözü bittikten hemen sonra yapılır. Konuşmacının yaptığı konuşmayı dinleyen çevirmenin gerektiği yerde not alması, konuşma bitiminde de belleğinde tuttukları ile aldığı notları birleştirerek dinleyicilere erek dilden aktarması ile gerçekleştirilir. Ardıl çeviri, konuşmacıyı, çevirmeni ve dinleyicileri yüz yüze bir ortamda, özel bir alet gerektirmeden buluşturur.

**A dili:** Çevirmenin anadilidir. Sözlü çevirmen, profesyonel ölçütler çerçevesinde, birden fazla dile sahipse, çevirisini, bildiği tüm dillerden A diline gerçekleştirir. Çevirmenin en iyi kullandığı dil, anadilidir. Ancak, çevirmenin anadiline eş ölçüde aktif olarak kullandığı başka dili varsa, o da A dili sayılır; iki kültürde birden yetişenlerin sahip olduğu iki anadil gibi (AIIC, [16.10.2010]).

**B dili:** Anadil dışındaki aktif dildir. Çevirmenin anadili dışında, mükemmel derecede, aktif olarak kullandığı dildir. İlkece çeviri B dilinden A diline yapılır (AIIC, [16.10.2010]).

**C dili:** Çevirmenin pasif dili ya da dilleridir. Bu dil ya da diller, çevirmenin mükemmel derecede anlayabileceği, ancak diğer iki dil kadar kullanamadığı dil ya da dillerdir (AIIC, [16.10.2010]).

**Geleneksel Yöntem:** Öğrenciye, not aldırılarak ardıl çevirinin yaptırıldığı yöntem.

**Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi:** Bu deneysel araştırmada ‘Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi’, ‘iletiyi not almadan ve analitik olarak dinleyerek, gelen cümledeki dilbilgisel özelliklere göre bilgiyi zihinde oluşturulacak haritalar içine yerleştirme’ anlamında kullanılmıştır.

## 1.9. İlgili Araştırmalar

Sözlü çeviri yazını 1950’li yıllardan itibaren çevirmenlerin kişisel deneyimlerini aktardıkları yazılarıyla oluşmaya başlamıştır. Bunların başlıcaları Jean Herbert’in (1952) ‘Le Manuel de L’interprète’, Jean-François Rozan’ın (1956) ‘La Prise de



Notes En Interprétation Consécutive’ ve Gérard Ilg’ın (1959) ‘L’enseignement de l’interprétation à l’Ecole d’Interprète’ adlı eserleridir. İlk akademik çalışma ise Eva Paneth’in (1957) ‘An Investigation into Conference Interpretation’ başlıklı yüksek lisans tezidir. Bilimsel temellere dayanmadan sadece kişisel deneyimlerin aktarıldığı bu dönemde halen günümüzde tartışılan temel konular betimlenmiştir. 1960’larda Treisman, Oleran, Nanpon, Goldman-Eisler, Gerver ve Barik gibi psikoloji ve psikodilbilim kökenli araştırmacılar tarafından çeviri sürecinin bilişsel boyutunu irdeleyen ve kimisi deneysel olan birtakım çalışmalar yapılmıştır (Gerver, 1976, 165-207). 1970’lerde daha fazla çevirmen sözlü çeviri alanında çalışma yapmaya başlamıştır. Bir sözlü çevirmen ve psikolog tarafından yayımlanan ilk doktora tezi Ingrid Pinter’in (1969) ‘Der Einfluss der Übung und Konzentration auf Simultanes Sprechen und Hören’ başlıklı doktora tezidir. Pinter’in tezinden sonraki yıllar 1970’lerde ve 1980’lerde yirmiden fazla yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır.

1970’lerin ortalarında Danica Seleskovitch önderliğinde Paris’teki ‘Ecole Supérieure de Traducteurs et d’Interprètes’ (ESIT) (Günümüzdeki ‘Paris Okulu’) sözlü çeviri çalışmalarında önemli bir rol oynamaya başlamıştır. ESIT’de geliştirilen ‘Anlam Kuramı’na (‘Théorie du Sens’) göre sözlü çeviride çevirmenler kaynak dilde sözcüklerin ötesinde yer alan ‘anlam’ı ya da konuşmacının vermek istediği ‘mesaj’ı bir dilden diğerine verirler. Bu ‘Anlam Kuramı’ günümüzde halen kullanılmaktadır. Pöchhacker’e (2004, 36) göre 1980’ler profesyonel sözlü çevirmen olan araştırmacıların etkin olarak araştırma yaptıkları bir dönem olmuştur. Bu dönemde, 1970’lerde psikolojide çığır açan bilgi işleme modelleri, David Gerver’in (1976) ve Barbara Moser’ın (1978) sözlü çeviri modellerine yansımıştır. Moser ilk olarak 1975 yılında Dominic Massaro tarafından ortaya atılan, konuşmacıdan gelen dili anlama ve yanıt üretme süreciyle ilgili ‘Andaç Çeviri Süreç Modeli’ni geliştirmiştir (Moser, 1977, 353). Moser’in Süreç Modeli, konuşmacının konuşmasının işitsel bir uyarıcı olarak çevirmenin kulağına eriştiği andan itibaren çeviriyi dinleyenlerin zihninde oluşan son temsile kadar tüm süreci kapsayan bir modeldir.

Daniel Gile 1970’lerin sonlarından itibaren sözlü çevirinin bilişsel süreçleri için ‘Çaba Modeli’ni geliştirmeye başlamıştır (Gile, 1995, 159-162). İlk olarak andaç çevirideki bilişsel süreçleri incelemiştir. Bu süreçlerin hiçbirinin otomatik olmadığını vurgulamak için ‘çaba’ başlığını daha uygun görmüştür. Bu süreçler sırasıyla ‘Dinleme ve Çözümleme Çabası’, ‘Üretim Çabası’ ve ‘Bellek Çabası’dır. Gile, andaç

çevirideki Çaba Modeli'ni daha sonra ardıl çevirideki bilişsel süreçleri incelemek üzere geliştirmiştir. Bu model, sözlü çevirideki karmaşık betimlemelere göre daha genel ve basitleştirilmiş, şematik bir soyutlamadır. Bu araştırmanın ardıl çeviri eğitim sürecinde de Gile'in Çaba Modeli kullanılmış ve bu model kuramsal art alanda detaylı olarak açıklanmıştır (Modelin ayrıntılı anlatımı için bkz Şekil 2.3.).

Sözlü çeviri yazınında andaş çevirinin bilişsel süreçleriyle ilgili pek çok çalışma varken, ardıl çevirinin bilişsel süreçleriyle ilgili çalışma çok azdır. Günümüzdeki ardıl çevirinin bilişsel süreçleriyle ilgili çalışmaların çoğu Gile'in Çaba Modeli'ni temel almıştır. Xiaoyan Fan (2006) 'Ardıl Çeviride Kısa Süreli Bellek' başlıklı yüksek lisans tezinde Çinli sözlü çeviri araştırmacılarının ve öğretmenlerinin kısa süreli belleğe ve ardıl çeviride kısa süreli bellek eğitimine yeterince önem vermediğinden, ardıl çeviri ve kısa süreli bellek konusunu bilişsel psikoloji açısından ele almıştır. Daniel Gile'in Çaba Modeli'ne ve bilgi işleme modeline dayalı olan çalışmada, Fan (2006, age.) ardıl çeviride kısa süreli belleğin neden kilit rol oynadığını ve ardıl çeviri eğitiminin başında neden kısa süreli bellek eğitimi verilmesi gerektiğini ispatlamaya çalışmıştır. Bir aylık deneysel çalışmada kontrol grubu tekrar söyleme (retelling) alıştırmaları yapmıştır. Deney grubu ise görsel ve analitik düşünerek tekrar söyleme alıştırmaları yapmıştır. Görsel ve analitik düşünerek alıştırmaya yapan deney grubunun kontrol grubuna göre deneyde geri çağırma işleminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Fan (2006, age.), sözlü çevirmenlerin kısa süreli bellek kapasitelerini görsel ve analitik düşünerek tekrar söyleme alıştırmalarıyla artırabileceklerini ortaya koymuştur.

Michaela Albl-Mikasa (2005), 'Notationssprache und Notizentext: Ein Kognitiv-Linguistisches Modell Für Das Konsekutivdolmetschen' başlıklı doktora tezinde ardıl çevirinin bilişsel süreçlerini incelemiştir. Gunagjun Wu ve Kefei Wang (2009) "Ardıl Çeviri: Bir Söylem Yaklaşımı ve Gile'in Çaba Modeli'nin Gözden Geçirilmesine Doğru" başlıklı çalışmalarında ardıl çeviriye söylem çözümlemesi çerçevesinde yaklaşmışlardır.

Ülkemizde ise sözlü çeviri alanındaki ilk doktora çalışması Doç. Dr. Aymil Doğan'ın (1995) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda hazırladığı 'Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi'nin Etkililik Derecesi' başlıklı tezidir. Bu çalışmada, andaş tıp çevirisi eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Latince-Yunanca kökenli biçimbirimlerin telaffuz ve Türkçe karşılıklarını hatırlama ile bu

biçimbirimlerden oluşmuş terimleri içeren cümleleri tekrarlamaya veya andaş çevirmeye etkisi, transfer ve kalıcılık düzeyi araştırılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna ise Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi ile eğitim verilmiştir. Bu doktora çalışmasındaki geleneksel yöntemde öğrenciye, üzerinde öğretilecek biçimbirimlerin ve TR karşılığının bulunduğu slaytların gösterilerek buradaki sözel bilginin araştırmacının ardından tekrar edilmesinin istendiği yöntemdir. Geleneksel yöntem ile Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi arasındaki fark slaytların hazırlanış biçiminden kaynaklanmaktadır. Kontrol grubunda, üzerinde Latince-Yunanca kökenli biçimbirim ve Türkçe karşılığının yazılı olduğu slaytlar kullanılmıştır. Deney grubunda ise, üzerinde Latince-Yunanca kökenli biçimbirim, Türkçe karşılığı, biçimbirimin sesbirimsel özelliklerini anımsatan sesçağrışımsal bir ifade ve biçimbirim ile Türkçe karşılığı arasında bağlantı kuran bir çizgi resim bulunan slaytlar işe koşulmuştur. Her iki gruptan da slaytlar üzerinde yazılı olan öğrenme malzemesinin araştırmacının ardından tekrarlanması istenmiştir. Bu yolla 60 biçimbirimin sunumu tamamlandıktan sonra deneklere bu biçimbirimlerin birleşimlerinden araştırmacı tarafından oluşturulmuş sesbirimsel ve sözlüksel özellikleri itibarıyla tıp terimlerine benzer, düzmece terimler gösterilerek tekrarlatılmıştır. Deneklere olası sesbirimsel ve sözlüksel değişiklikler hakkında bilgi verilmiş ve böyle terimlerin bulunduğu cümleleri kısa süreli bellekten geri çağırarak tekrarlama ve andaş çeviri alıştırmaları yaptırılmıştır.

Denekler, dört düzeyde sınanmış ve değerlendirilmiştir: 1. Eğitim sürecinde öğretilen biçimbirimlerin telaffuzlarını hatırlayabilme, 2. Aynı biçimbirimlerin Türkçe karşılıklarını hatırlayabilme, 3. İçinde düzmece terimlerin bulunduğu cümleleri dinledikten sonra aynen tekrarlayabilme, 4. Söz konusu cümleleri, terimleri aynen söylemek koşuluyla, Türkçe'ye andaş çevirebilme. Testlerde, biçimbirimlerin eğitim sürecinde farklı birleşimleriyle oluşturulmuş terimler kullanılmıştır. Buna ek olarak, testlerde eğitim sürecinde öğretilmeyen biçimbirimler ve bu biçimbirimlerin birleşimlerinden yine araştırmacı tarafından oluşturulmuş düzmece terimlerin bulunduğu cümleler de işe koşularak transfer etkisi araştırılmış, testlerin deneklere iki hafta sonra tekrar uygulanması ile kalıcılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi'nin, deneklerin eğitim süreci sonunda kazandıkları davranışlar sonucu Türkçe karşılığı, cümle tekrarı ve cümle çevirisi boyutlarında

etkili olduğunu, telaffuz boyutunda ise olmadığını; bu yöntemin uygulandığı deneklerin, cümle tekrarı ve cümle çevirisi boyutlarında öğrendiklerinden yola çıkarak yeni davranışları, öğrenmediklerine transfer edebildiklerini, telaffuz ve Türkçe karşılığı boyutlarında ise transferin söz konusu olmadığını; bunun yanı sıra, telaffuz, Türkçe karşılığı, cümle tekrarı ve cümle çevirisi boyutlarında kalıcı izli öğrenmeler elde ettiklerini göstermiştir.

Doğan ve Kafadar (1998, 197-205), Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin, Psikoloji ve Tıp öğrencilerinin kısa süreli bellek düzeyleri arasında bu düzeyleri etkileyen değişkenler açısından fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık, Psikoloji ve Tıp öğrencilerinden 200 öğrenci denek olarak katılmıştır. Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nün 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 50'şer kişi, Psikoloji 4. sınıf öğrencilerinden 50 kişi, Tıp Fakültesi 5. sınıf öğrencilerinden 50 kişi farklı gruplar olarak araştırmaya alınmışlardır. Araştırmada Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi-B Formu (GİSD-B) (Karakaş ve Yalın, 1993, 1995) kullanılmıştır. Test, duyum (işitsel, görsel) ve tepki (sözel, yazılı) modalitelerinin farklı bileşimlerini içeren dört alt test ve bu dört alt testin puanlarından hesaplanan 11 puandan oluşturulmuştur. Alt testler, sunulma ve yanıt alma modalitelerine bağlı olarak sırasıyla şöyle adlandırılmıştır: İşitsel-Sözel (İS), Görsel-Sözel (GS), İşitsel-Yazılı (İY), Görsel-Yazılı (GY). Bu dört alt testin bileşimleriyle altı bileşik puan daha hesaplanmıştır. Bunlar, İşitsel-Uyarım (İS+İY), Görsel Uyarım (GS+GY), Sözel Anlatım (İS+GS), Yazılı Anlatım (İY+GY), Duyu içi Kaynaşım (İS+GY), Duyulararası Kaynaşım (İY+GS) puanlarıdır. Son olarak, dört alt testteki puanların toplamından Toplam GİSD-B Testi Puanı elde edilmiştir. Ayrıca, test sonunda öğrencilere, her bir alt testten önce kendilerine verilen yönergeler doğrultusunda hareket edip etmedikleri, strateji kullanıp kullanmadıkları ve bunu nasıl yaptıkları sorulmuş, yazı ile ifade etmeleri istenmiştir. Çalışmadan elde edilen toplam puanlara ilişkin ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Araştırmanın iki alt problem için t testi uygulanmış, 3. ve 4. alt problemleri için çift yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Buna göre, Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Psikoloji öğrencilerinin kısa süreli bellek puanları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Değişkenlik kaynağını bulmak üzere ise Scheffe testi yapılmış ve aradaki fark Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin lehine çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin kısa süreli bellek puanları Psikoloji öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Mütercim-Tercümanlık

Bölümü ve Tıp öğrencilerinin kısa süreli bellek puanları arasında fark anlamlı çıkmamıştır. Yeni gelişmekte olan bir disiplin olarak çeviribilim ve uygulamaları için bu tür çalışmalar çok önemlidir.

Doğan'ın (1995) deneysel çalışmaları dışında, araştırmacının bildiği kadarıyla 2008-2009 akademik yılının bahar döneminde bu araştırma yapılmaya kadar ardıl çeviri alanında benzer bir çalışma ülkemizde yapılmamıştır. Bu nedenle, ardıl çeviri alanında deneysel çalışmalar yapılmasına gerek vardır.

## 2. KURAMSAL ARTALAN

Bu bölümde araştırmanın bilimsel temelini oluşturan kuramsal artalan açıklanmıştır. Ardıl çeviri, ardıl çeviri ve bellek, ardıl çevirinin bilişsel süreçleri, ardıl çeviride not alma, ardıl çeviride değerlendirme, Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi, ardıl çeviri ve program tasarısı ele alınmıştır.

### 2.1. Ardıl Çeviriye Genel Bakış

Ardıl çeviri konuşmacı, çevirmen ve dinleyiciyi yüz yüze, aynı ortamda buluştur. Bu nedenle, özel bir alet gerektirmez. Konuşmacının belli bir süre içinde yapmış olduğu konuşmayı, çevirmen belleğinde tuttukları ile aldığı notları birleştirerek erek dilden aktarır (Doğan, 2000, 65). Sadece geniş salonlarda çevirmenin sesinin daha rahat ulaşması için mikrofona gereksinim duyulabilir.

Bunun dışında, tarihsel gelişim içinde çeşitlenmiş diğer ardıl çeviri türleri irtibat çevirisi, refakat çevirisi, ikili görüşme (konuşma) çevirisi ve telefon çevirisidir. İrtibat çevirisi, Fransızca'daki 'liason' (irtibat) sözcüğünden gelmektedir. İrtibat çevirisinde çevirmen çeviri yapmanın dışında taraflar arasında iletişimi kurmak ve geliştirmek için çeşitli pek çok irtibatı sağlandığından, bu tür çeviriye 'liason' denmiştir (Gentile ve diğ., 1996, 1). İrtibat çevirisinin bugünkü ardıl çeviri uygulamasından farkı çevirmenin çeviri dışında diplomatik kişileri bir araya getirmek için bağlantı kurma görevini de üstlenmesidir.

Ardıl çevirinin küçük gruplara yapılan bir türü olarak ortaya atılan bir terim olan refakat çevirisi, günümüzde daha geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Refakat çevirisinde çevirmen, çeviri hizmetine ihtiyaç duyan kişinin her yerde yanında olup, ona eşlik eder. Ona refakat ederek iletişim gereksinimi doğduğu anda çeviri hizmeti sunar. İkili görüşme ya da konuşma çevirisinde, çevirmen iki farklı dilden kişi ya da grup görüşmek yapmak istediğinde onların arasında durarak söylenenleri aktarır. Telefon çevirisi ise, çeviri hizmeti isteyen kişinin telefon görüşmelerinde çevirmene

gereksinim duymasıyla ortaya çıkmıştır. Burada çevirmen hattın diğer ucundaki kişiyi göremediğinden bazı zorluklarla karşılaşabilir.

Doğan'a (2002, 177) göre, ardıl çeviri süreci, etkin dinleme, söylenenin iletmek istediği derin anlamı iyi kavrama, ayrıntıları ayırt etme ve o ileti içindeki önemine dikkati çevirebilme, ayrıntının hangi amaçla verildiğini kavrayarak onu durumun gerektirdiği işlemi uygulayabilme, her iki dili iyi kullanabilme, söyleneni diğer dilde aynı amacı gerçekleştirecek ve anlamı kendi üslubuyla iletebilecek yeteneklerin işe koşulduğu bir süreçtir.

Ardıl çeviri türlerinin hepsinde çevirmen önce iletiyi çok iyi anlamalıdır. Jones'a (2008, 12-42) göre, ardıl çevirinin 'anlama', 'çözümleme' ve 'tekrar ifade etme' aşamaları vardır. Çevirmen sözcüğü sözcüğüne çevirmek yerine, kaynak dildeki fikirleri hedef dile aktarabilmelidir. Bu nedenle, çevirmen kaynak dildeki fikirleri ve konuşmacının demek istediğini; iletiyi etkin ve dikkatli bir şekilde dinleyerek 'anlamalıdır'. Konuşmanın 'çözümleme' aşamasında ise çevirmen ilk olarak kendisine ne tür bir konuşmayı dinlediğini kendisine sormalıdır. Çevirmen çok çeşitli konuşmaları çevirebilir: Bir şirketin ekonomik durumunu anlatan detaylı istatistiksel bir sunu ya da bir konferansın ev sahibi ülkesine teşekkür etmek için yapılan bir akşam yemeği konuşması gibi. Konuşmanın türü, çevirinin içeriğini ve tarzını etkiler. Konuşmanın çözümleme aşamasında çevirmen konuşmacının vermek istediği ana/yan fikirleri tespit edebilmeli ve bunları belleğinde tutabilmelidir. Ayrıca, konferans başkanı, çevirmenden konuşmanın hepsinin yerine özetini istediğinde, çevirmen belleğinde tuttuğu ana/yan fikirlerle konuşmayı özetleyebilmelidir. Ana/yan fikirleri çözümlemeyle ilgili bir örnek vermek gerekirse (Jones, 2008, 36-37);

'We feel that the free-market approach to provision of social services, with its insistence on minimum state intervention, freedom of competition, deregulation and cost effectiveness, though theoretically sensible has proven in practice to be a disaster. And why? Because in all cases, hospitals and other health services, public transport, education, no free competition has been really possible. The service user has been faced in any one given area by a single private sector provider facing no effective competition, which is able therefore to function as monopoly. Those who are too destitute to pay for private services may, if they are lucky, fall back on residual public services, starved of money by the government and therefore unable to provide an adequate service. No real competition, no free market. And we are left with a dual society. Those who can afford to be exploited by private service-providing monopolies, and those who cannot and therefore have to put up with inferior services.'

Yukarıdaki konuşma aşağıdaki ana hatlarıyla bellekte tutulabilir:

Free-market approach (4 components) to social services failed in practice.

Why? No competition (3 areas quoted).

Single private service provider.

Therefore monopoly.

Only 'competition' from underfunded public sector.

No competition = No market.

Dual society (describe).

Çevirmen konuşmanın temel yapısını yukarıdaki örnekteki gibi çözümleyerek, konuşmanın tümünü 'tekrar ifade edebilir'. Bellek kapasitesinin sınırsız olması gerçeği göz önüne alınırsa, önemli olan belleği etkin kullanabilme becerisidir. Ardıl çeviri ve bellek ilişkisi bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

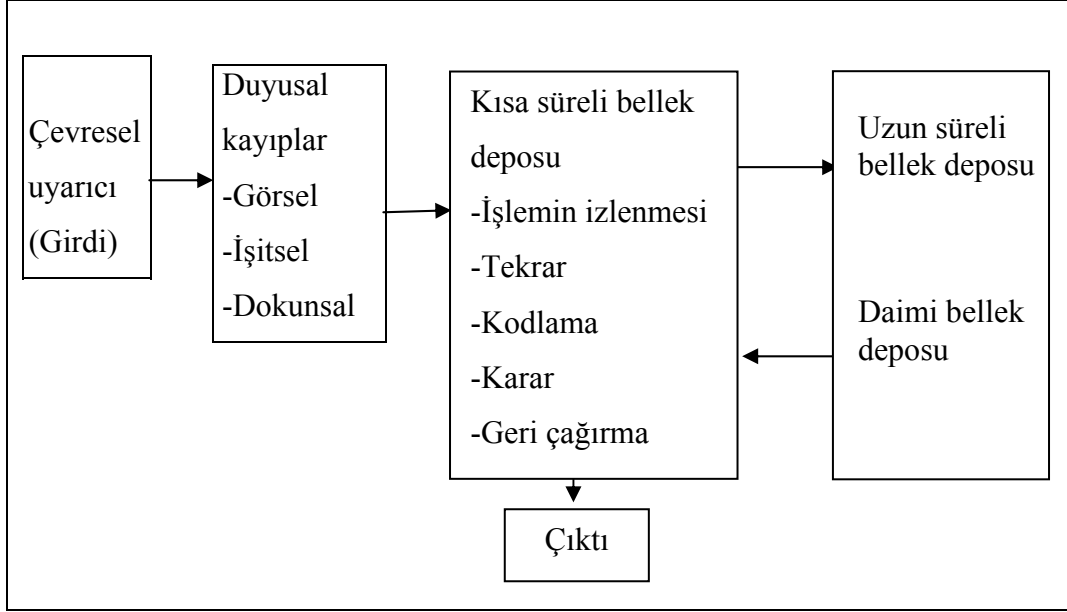
## **2.2. Ardıl Çeviri ve Bellek**

Zihinsel etkenlerin sözlü çeviri sürecinde en önemli öğelerden biri olması, geliştirilmiş bellek modellerinin bilinmesinin ardıl çeviri eğitiminde bellek eğitiminin yerini daha iyi anlamak açısından önemli olduğunu gösterir. Doğan'a (2003, 119) göre, konferans sırasında bir çevirmenin bir konuşmayı çeviri amaçlı dinlemesi ile bir katılımcının bir konuşmayı rahat koltuğuna oturup istediği bölümlerde dikkatini yoğunlaştırıp istemediği yerlerde zihnini dinlendirerek izlemesi ve düşünerek değerlendirmesinden farklıdır. Çevirmen ortaya bir edinç koyarak, aynı bellek kapasitesini birçok etkinlik için de kullanır. Ayrıca, gelen bilgileri bellekte tutma, işlemde geçirip iyice değerlendirip anlama, bu anlamı bellekte tutma, terim ve ifadelerin anında karşılıklarını bulma, duyarak elde ettiği bilgilerin dışında çevreden görerek ya da ekrandan okuyarak elde ettiği bilgileri aynı anda değerlendirme ve diğer dildeki karşılıkları açısından ele alma, belki o arada kendi kendine yardımcı olsun diye yeni gelmekte olan bir başka bilginin notunu alma ya da çalışmak için çıkardığı terimler listesinden o anda geçen terimin diğer dildeki karşılığını bulma, dilinin kuruması, boğazın gıcıklanması gibi diğer iç yaşantılarla uğraşırken konuşmacının mikrofonunu iyi kullanmamasından kaynaklanan ses azalmalarının süreci etkilemesine izin vermeyerek duyduklarından duyamadıklarını kestirme gibi ek işlemlere girişme ve bütün bunları içsel süreçlerle yaşarken, izleyiciye düzgün bir telaffuz ve ses tonlamasıyla anlaşılabilir ve aslına sadık çeviriler sunabilme ile meşguldür. Bu nedenle, bellek bu meslek için çok önemli bir rol oynar.



William James, 1890'da 'The Principles of Psychology' başlıklı eseriyle bellek araştırmalarının temelini oluşturmuştur. James (1890), belleği 'birincil bellek' ve 'ikincil bellek' olarak ayırmıştır. 'Birincil bellek' yaşanan andaki dikkati ve dūřünce akışını oluşturan bilgileri, 'ikincil bellek' ise daha önceden olmuş olayların bilgisini saklamaktaydı (Moser-Mercer, 1997, 140).

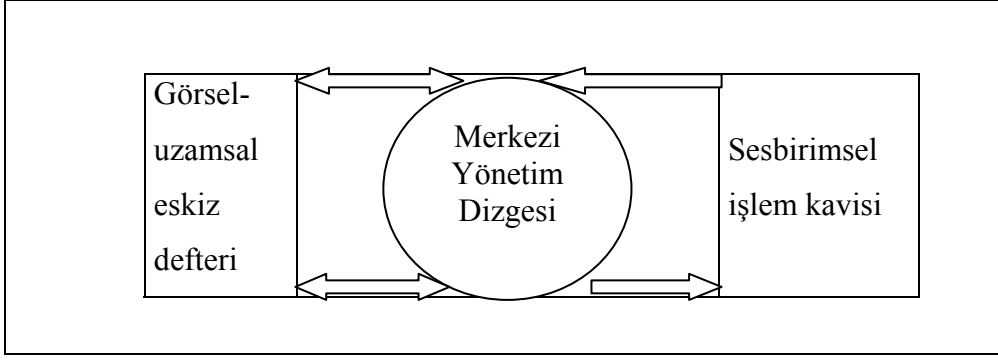
James'in bakış ağısı daha sonra Richard Atkinson ve Richard Schiffrin'in (1968) 'kısa süreli ve uzun süreli bellek' modeline yansımıştır. Atkinson ve Schiffrin Modüler Bellek Modeli'nde, 'kısa süreli bellek' 'uzun süreli belleğe' geçmeden önce bilgileri geçici bir süre saklayan depo gibi dūřünülmüřtür. Atkinson ve Schiffrin'in modeline göre dışarıdan gelen çevresel uyarıcılar (girdi), öncelikle işlemden geçerek çözümlenir ve birkaç yüz milisaniye zihinde görüntü olarak iz bırakır. Bu izler de uzun süreli bellekte daha önce kodlanmış bilgilerle karşılaştırılarak sınıflandırılır, tanımlanır ve daimi olarak saklanacakları uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli bellekten bilginin çabuk geri çağırılması için derin izlerle oraya kodlanmış olması gerekir. Atkinson ve Schiffrin'a (1984) göre, kısa süreli bellek uzun süreli bellek arasındaki bilgiyi saklayabilmek ve ulaşabilmek için zihinsel tekrar, kodlama, karar verme ve geri çağırma işlemleri ardı ardına gerçekteşir. Ancak, Atkinson ve Schiffrin Modüler Bellek Modeli'nde ortaya koyulduğu gibi bilginin, uzun süreli bellekte saklanmadan önce kısa süreli bellekten geçmesinin řart olmadığı ve bellek dizgesinin modüler biçimde işlemediği daha sonra ortaya çıkmıştır (Moser-Mercer, 1997, 141).



**Şekil 2. 1: Atkinson ve Shiffrin Modüler Bellek Modeli**

Barbara Moser-Morcer, *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, (Amsterdam: John Benjamins, 1997), 141.

Atkinson ve Schiffrin Modüler Bellek Modeli'nde kısa süreli belleği yalnızca geçici bir depo olarak gören anlayış, sinirdilbilimsel araştırmalarla yerini bilginin işleme anında tutulduğu bir tampon bellek görüşüne bırakmıştır. Buna 'çalışma belleği' (working memory) ismi verilmiştir. Alan Baddeley'in (1974) Çalışma Belleği Modeli'ne göre, çalışma belleğinin bir merkezi yürütme sistemi vardır ve bu sistem dikkat dizgesini idare eder. Dikkat dizgesi de hizmet dizgelerine bağlıdır. Bunlardan biri görsel-uzamsal bilgileri işlemekten ve saklamaktan sorumlu olan 'görsel-uzamsal bölüm'dür (visuospatial sketch pad). Diğer hizmet dizgesi ise, sesbirimsel işlem kavisi'dir (phonological loop) ve işitsel bilgileri işlemekten ve saklamaktan sorumludur. Bu modele göre, görsel ve uzamsal bilginin anımsanması için bellekte 'eskiz defteri' (sketch pad) gibi bir formatta; işitsel bilginin de bellekte 'sesbirimsel işlem kavisi'ne girerek canlı tutulması gerekir (Moser-Morcer, 1997, 141).



**Şekil 2. 2: Baddeley'in Çalışma Belleği Modeli**

Barbara Moser-Morcer, *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, (Amsterdam: John Benjamins, 1997), 142.

Yinelenmeyen ya da uzun süreli bellek ile ilişkilendirilmeyen sessel malzemeler 1.5-2 saniye içinde silinir (Peterson ve Peterson, 1959'dan aktaran Shlesinger, 2003, 37). Baddeley'e göre, işitimsel özellikleriyle algılanmış olan ve sesbirimsel işlem kavisinde geçici olarak işlenen bellek izlerinin silinmesi 'altsessel devir' (subvocal rehearsal) ile önlenabilir. Buna göre, sessel girdilerin zihinsel devirden geçirilmesi ile bellek izi canlı tutulabilir. Bu süreçte, bellek izleri sesüretimsel kontrol bölgesine geri gönderilir ve bu sayede bellek izlerinin çalışma belleğinde kalış süresi uzatılabilir. Bu durum, görsel-uzamsal imgeler için de geçerlidir. (Moser-Morcer, 1997, 141). Çevirmen erek dilde mesajı tekrar üretene kadar, çalışan bellek bilgi birimlerinin sürekli akışıyla çok yüklenir. Ardıl çeviride, ileti erek dilde aktarılmadan önce, sözcüklerin bellekte kalabilmesi için zihinsel devirden geçirilmesi gerekir. Ancak, uzun sözcükler bu devir işlemi sırasında daha uzun süre kullanılırlar. Bu da çeviri başarımını etkiler.

Sesbirimsel işlem kavisinin önemini anlatmak için en iyi örnekler, rastgele seçilmiş sayılar, harfler, ilk kez duyduğumuz isimler ve kodlardır. Bu tür bilgiler anımsamayı kolaylaştırıcı ve pekiştirici ('redundancy') içermediği için, bellekte tutulması en güç malzemelerdir. Bir bilgi ne kadar çok 'fazlalık' içerirse, anımsanması o kadar kolay olur (Chernov, 1994'ten aktaran Diriker, 2005, 102). Buna göre, telefonda bize bir telefon numarası söylendiğinde, duyduğumuz numarayı not edemeyecek durumdaysak, hemen numarayı içimizden ya da sesli olarak tekrar etmeye çalışır ve yaptığımız görüşmeyi olabildiğince hızlı bir şekilde bitirmek isteriz. Çünkü telefon görüşmesi uzadıkça bize söylenen numarayı doğru olarak anımsama olasılığımız azalır. Bunun nedeni, konuşurken sesbirimsel işleme kavisinin sesli ya da sessiz

yineleme yapamamasıdır. Sesli ya da sessiz yinelemeye girmeyen bellek izi de birkaç saniye içinde kaybolacaktır. Örneğin, ‘Otelin telefonu 02845135050’ cümlesindeki hiçbir ‘fazlalık’ içermeyen bir sayı dizisini akılda tutmaya oranla ‘Edirne’nin kodu 284, Uzunköprü’deki tüm otellerin kodu da 513’le başlıyor, sonuna 5050 ekliyorsun yani otelin telefonu 02845135050’ cümlesindeki sayı dizisini akılda tutmak çok daha kolaydır. Birinci cümlede bilgi hiçbir bağlam oluşturmadan söylenirken, ikinci cümlede aynı bilgiyi pekiştiren unsurlar devreye girerek bir bağlam yaratmaktadır. Bağlama oturtulabilen bilgi de uzun süreli belleğin kapsama alanına girer ve bellekte tutulması kolaylaşır.

Bunların yanı sıra, Baddeley 1992’de yazdığı makalede, ‘ilgili olmayan sözlerin etkisi’ diye adlandırdığı bir durum tespit etmiştir. Bellekten anlık ‘geri çağırma’ işlemleri sürerken ilgili olmayan bir sözel malzemenin girdi olarak verilmesi, bu geri çağırma sürecini sekteye uğratmaktadır (Baddeley, 1997, 67’den aktaran Doğan, 2003, 122). Bu malzemenin geri çağırılmakta seri ile ‘ilgili’ olmaması, anlamsal açıdan ‘ilgisiz’ olduğunu göstermez. Sadece, sessel özellikler açısından konuşmaya benzer bir girdi girdiğinde geri çağırma işlemini sekteye uğratmaktadır. Doğan (2003, 122-123) sözlü çeviri çerçevesinde bu anlatılardan şunu söylemiştir: Bir tıp konferansında o konuya iyice hâkim olmamış, orada geçen Latince sözcükleri daha önceden bilip söylemekte ağız alışkanlığı olmayan bir çevirmen için, ardı ardına gelen Latince sözcükler birbirleri için bozucu etken olabilmektedirler. Oysa tıp konferanslarında Latince sözcüklerin aynen söyleniyor olmasının, genellikle çevirmen için bir avantaj olduğu düşünülür. Sözcükler anlamlı gelmediğinde sadece sessel özellikleri bakımından kodlanırlar. Bu durumda arkadan gelen sözcük öncekinin anında unutulmasına yol açabilmektedir. Uzun sözcükler söz konusu olduğunda güçlük daha da artar.

Doğan ve Kafadar’ın (1998, 197-205) Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin kısa süreli bellek düzeylerine ilişkin yaptıkları araştırmada, Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencileri psikoloji öğrencilerine oranla kısa süreli bellek kullanımında daha yetkin bulunmuştur. Mütercim-Tercümanlık Bölümü öğrencileri, çeviribilim çerçevesindeki derslerin yanı sıra bilim, sanat, siyaset ve iş dünyasının çok çeşitli konularındaki metinlerinin hem yazılı hem de sözlü çevirisi üzerinde çalışmaktadırlar. Özellikle sözlü çeviride uzun süreli bellekten tarama sürecinin kısıtlı olduğu, kısa süreli bellek ve çalışan bellek yetilerinin daha yoğunlukla işe koşulduğu ortamlarda zaman ögesi, edim gücünü etkilemektedir. George Miller,

1956'da 'The Magical Number Seven, Plus or Minus Two' makalesinde kısa süreli bellek yetisinin  $7 \pm 2$  birim olarak belirtmiştir (Hallonen ve Santrock, 1999, 193).

Doğan ve Kafadar'ın (1998, age.) araştırmasındaki gruplara verilen "strateji kullan" ve "strateji kullanma" parametreleri çerçevesindeki bulgular şunlardır: Tıp öğrencileri, "strateji kullan" deyince kullanabilmiş, "kullanma" deyince de kullanmayabilmişlerdir; psikoloji öğrencileri, strateji kullanamamışlardır, Mütercim-Tercümanlık öğrencileri ise, "kullan" deyince kullanabilmiş ama "kullanma" deyince kullanmadan edememişlerdir. Bu da öğrenme alışkanlıklarının onlarda bellek açısından yaptığı farkı ortaya koymaktadır. Bu durum şu şekilde yorumlanabilir: Tıp öğrencileri, kısa süreli belleğin zaman kısıtlaması olmadan öğrenme malzemesini çalışmakta ve akılda tutabilmek için bellek destekleyici teknikleri kullanmaktadırlar; psikoloji öğrencileri ise, öğrenme malzemelerinin doğası itibarıyla bellek destekleyici tekniklere gereksinim duymadıklarından bu beceri psikoloji öğrencilerinde kontrol edilebilir düzeyde gelişmemiştir. Diğer yandan, Mütercim-Tercümanlık öğrencileri, tüm sözlü çeviri türlerinde kısa süreli belleği en etkin şekilde kullanma becerisine gereksinim duydıklarından strateji kullanmak bilişsel etkinliklerinin bir parçası haline gelmektedir, "strateji kullanma" denilse bile kullanmadan edememektedirler. Dolayısıyla, onlara bu kapsamda verilecek eğitimler çok yararlı olmaktadır, ki bu yüksek lisans çalışması da bu amacın peşinden gitmiştir.

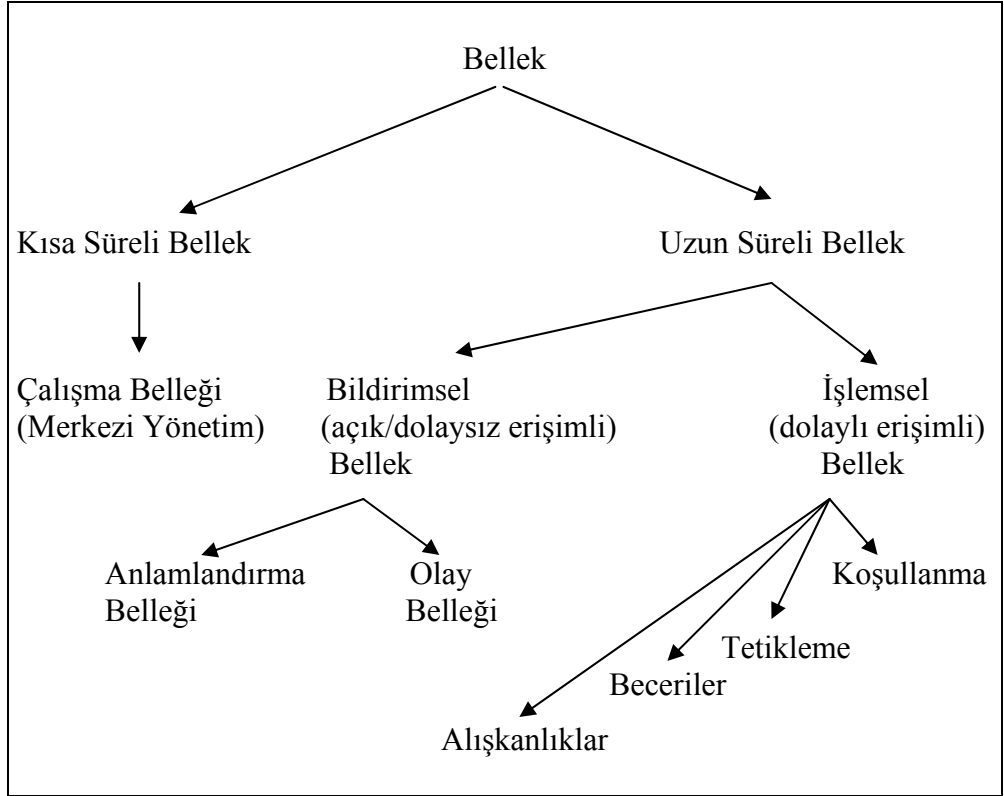
Kısa süreli bellekte bilgi ancak 20 saniye kadar tutulup sonra kaybolur. Bunun nedeni ilk olarak elektriksel titreşim biçimiyle duyuşal kayda giren uyarıcının ancak on ile yirmi saniye varlığını sürdürebilmesindedir. Bu süre, beyinde RNA matrisinin üretilmesi ile ilgili bir süreçtir. Eğer beyinde o uyarıcıya ilişkin bir ilgi bulunmuyorsa ya da temel beyin programında daha önceden yer etmiş bağlantılarla bir çağrışım oluşmuyorsa, titreşim sönmektedir. Beyindeki 15 milyar sinir hücresinin her birinin içinde bulunan DNA spirali gen paketlerini barındırır. Bir öğrenme süreci sırasında bu spiral aldığı uyarı sonucunda belirli yerlerde çözülür. DNA'nın bu bölümleri, yaşayan bütün hücrelerin çekirdeklerindeki bu gen bölümlerinden sürekli kopyalar oluşturan RNA'nın kopyalarını ardı ardına çoğaltır, bu sırada bilgi kısa süreli belleğe gelmiş durumdadır. RNA kopyaları hücre çekirdeğinden çıkarak, hücre plazması içinde bulunan ribozom denilen düğüm noktalarına doğru yönelir. Bu sırada taşıyıcı maddeler aracılığı ile RNA'ya yaklaşan aminoasitler, kodlarına uygun bir

şekilde şeridin üzerinde yerlerini alırlar. Böylelikle, bilgi uzun süreli belleğe doğru yola çıkmış olur (Vester, 1991, 39-119'dan aktaran Doğan, 2003, 137).

Uzun süreli bellek, sadece derin bellek izi bırakmış ve öğrenilmiş ya da edinilmiş bir bilginin saklandığı zihinsel depo değildir; aynı zamanda birçok bileşeni ya da altdizgesi olan çok yönlü bir dizgedir. Bu altdizgeler, birbirlerinden bağımsız çalışırlar ve her biri sadece bir tür bilgiyi depolar. Uzun süreli bellek, 'bildirimsel bellek' (declarative memory) ve 'işlemsel bellek' (procedural memory) olarak ikiye ayrılır (Cohen ve Squire'den aktaran Moser-Mercer, 1997, 142). Daha sonra Schacter (1997, 317), bildirimsel belleğe, 'açık ya da dolaysız erişimli bellek' (explicit memory); işlemsel belleğe de 'örtük ya da dolaylı erişimli bellek' (implicit memory) adını vermiştir.

Bildirimsel bellek, bilinçli hatırlama yoluyla doğrudan ulaşılabilen olayları ve olguları depolamaktadır. 'Anlamsal bellek' ve 'olay belleği' olarak iki altdizgeden oluşur. Anlamsal bellek, bilginin anlamlı hale gelmesini sağlar ve dünyaya ilişkin ansiklopedik bilgileri kaydeder. Olay belleği, yaşanan olayların depolandığı yerdir, anlamsal belleğe göre daha güçlüdür ve kişinin yaşadığı olayları daha sonra hatırlayabilmesini sağlar (Erden ve Akman, 1995, 151). Doğan'a (2003, 125) göre, ardıl çeviri sürecinde olay belleğine fazla iş düşmektedir. Bunun nedeni, çevirmenin erek dilde yeniden yapılandırma işlemini gerçekleştirirken belirli bir bilginin aktarımını içeren olayları hatırlamak durumunda olmasıdır.

İşlemsel bellek ise, bir işin nasıl yapılacağına ilişkin bilgileri içeren öğrenilmiş becerilerin ve belli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının saklandığı yerdir. İşlemsel bellek, bilişsel, devinsel, algısal becerileri ve tetikleme, koşullanma, alışkanlık haline getirme davranışlarını kapsar (Moser-Mercer, age, 142).



**Şekil 2. 3: Mayes'e Göre Belleğin Şematik Temsili**

Barbara Moser-Morcer, *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, (Amsterdam: John Benjamins, 1997), 143'ten çeviren Doğan, 2003, 124.

### 2.3. Ardıl Çeviride Bilişsel Süreçler

Çevirmenliğin yanı sıra eğitimci ve araştırmacı yönüyle Daniel Gile 1970'lerin sonlarından itibaren sözlü çevirinin bilişsel süreçleri için 'Çaba Modelleri'ni geliştirmeye başlamıştır. Çaba Modelleri, iki temel sayılıdan ortaya çıkmıştır (Gile, 1995, 159-162):

1. Sözlü çeviri, belli bir düzeyde zihinsel enerji gerektirmektedir ve bu enerji sınırsız değildir.
2. Sözlü çeviri sürecinde bu zihinsel enerjinin tümü kullanılmakta, hatta daha fazla zihinsel enerji gerekmektedir.

İlk olarak andaş çevirideki bilişsel süreçleri açıklayan Gile, bu süreçlerin hiçbirinin otomatik olmadığını vurgulamak için 'çaba' başlığı altında incelemiştir. Bu süreçler sırasıyla 'Dinleme ve Çözümleme' ya da 'Kavrama Çabası', 'Konuşma Üretim Çabası' ve 'Kısa Süreli Bellek Çabası'dır. Gile, andaş çevirideki Çaba Modeli'ni daha sonra ardıl çevirideki bilişsel süreçleri incelemek üzere geliştirmiştir.

Dinleme ve çözümleme ya da kavrama çabası, kaynak dildeki konuşmayı taşıyan ses dalgasının çevirmenin kulağına gelişinden, sözcükler olarak tanınmasına ve sözcenin erek dilde hangi anlamının verileceğine dair son kararlara kadar tüm kavrama odaklı işlemlerden oluşur (age, 162). Pek çok araştırma kavramanın sözcüklerin tanınmasından öte bir zihinsel edim olduğunu göstermiştir. Chernov (1973'ten aktaran Gile, 1995, 163), yaptığı bir deneyde, belli bir söylemde devam eden konuşmayı, baştaki söylemin tersine bir anlamda bitiren metinler hazırlamış ve bunları öğrenciler çevirmişlerdir. Öğrencilerin çevirilerinde bu değişikliği yansıtmadan baştaki anlama göre çeviri yaptıkları görülmüştür. Bu da deneklerin çeviri sürecinde sadece sözcükleri tanımakla kalmayıp, aynı zamanda sözcüklerin anlamlarından çıkarımlar ve kestirmeler yaptıklarını göstermiştir.

Üretim çabası, sözlü çevirinin çıktı kısmına verilen isimdir. Ardıl çeviride, iki tür üretim vardır: Birinci aşamada çevirmen konuşmayı dinler ve not alır, ikinci aşamada erek dilde konuşmayı tekrar üretir. Çevirmen konuşmacının söylemek istediklerini en doğru, akıcı ve düzgün bir ifade ile çevirme çabası gösterir (Gile, age, 165).

Gile'e (age, 168) göre, sözlü çeviride kısa süreli bellek işlemleri seri olarak gerçekleşir. Kısa süreli bellek işlemlerinin bir kısmı konuşma seslerinin duyulması ile çevrilmesi arasındaki geçen sürede sözcüğü oluşturan sesbirimsel özelliklerin çözümlenmesi ve tanınması için gerçekleştirilir. Diğer kısa süreli bellek işlemleri ise, konuşmacının ve konuşmanın kendine özgü özelliklerinin çözümlenmesi ve tanınması için gerçekleştirilir. Kısa süreli belleğe giren her bilgi, kendine özgü işlemleri ve belirli bir çabayı gerektirir.

Gile'in (age, 179) ardıl çeviri için çaba modelinde iki aşama vardır: 'Dinleme ve not alma aşaması' ve 'konuşmanın üretim aşaması'. Bu model aşağıda verilmiştir:

Birinci aşama:

Çeviri = D + N + B + K

D: Dinleme ve Çözümleme

N: Not Alma

B: Bellek

K: Koordinasyon

Birinci aşamada, 'Dinleme ve Çözümleme Çabası' andaş çeviridekinin aynısıdır. Bellek çabası andaş çeviridekine benzerlik gösterse de zaman açısından farklılıklar vardır. Andaş çeviride konuşmanın duyulduğu an ile konuşmanın diğer dilde üretilmesi arasında geçen sürede birbiri üzerine binişme söz konusudur. Ardıl



çeviride ise bilginin duyulduğu an ile not edildiği an arasında geçen süre ya da bilginin duyulduğu an ile çevirmenin onu yazmamaya karar verdiği an arasında ya da bilginin duyulduğu an ile bellekte tutulmadığı an arasındaki işlemlerle ilgilidir.

İkinci aşama:

$$\text{Çeviri} = H + O + \ddot{U}$$

H: Hatırlama

O: Not Okuma

Ü: Üretim

İkinci aşamada, ‘hatırlama’ bileşeni kaynak dildeki konuşmanın peş peşe gelen parçalarını bellekte tutmak için gösterilen çabalaradır; uzun süreli bellek işlemleri söz konusudur. Bu nedenle, birinci aşamadaki kısa süreli bellek bileşeninden farklıdır.

Ülkemizde sözlü çeviride deneysel çalışmalar yapan Doğan (2003, 150) ise, ardıl çeviride düzgün bir çeviri akışının sağlanması için gereken beş koşulu aşağıdaki gibi tablolamıştır.

**Tablo 2. 1: Düzgün Çeviri Akışı İçin Gerekli Beş Koşul**

Koşullar	Açıklamalar
1: $GTK < KTK$	GTK: Gereken Toplam Kapasite (Required total capacity) KTK: Kullanılabilir Toplam Kapasite (Total available processing capacity)
2: $GDK < KDK$	GDK: Gereken Dinleme Kapasitesi (Required listening capacity) KDK: Kullanılabilir Dinleme Kapasitesi (Capacity available for listening)
3: $GBK < KBK$	GBK: Gereken Bellek Kapasitesi (Required memory capacity) KBK: Kullanılabilir Bellek Kapasitesi (Capacity available for memory)
4: $G\ddot{U}K < K\ddot{U}K$	GÜK: Gereken Üretim Kapasitesi (Required production capacity) KÜK: Kullanılabilir Üretim Kapasitesi (Capacity available for production)
5: $GKK < KKK$	GKK: Gereken Koordinasyon Kapasitesi (Required coordination capacity) KKK: Kullanılabilir Koordinasyon Kapasitesi (Capacity available for coordination)

Aymil Doğan, *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları* (Ankara: Hacettepe Doktorlar Yayınevi, 2003), 150’den alındı.

Tablo 2.1’e göre gereken toplam kapasite (GTK), kullanılabilir toplam kapasite (KTK) miktarını aşmamalıdır. Diğer bir deyişle, kullanılabilir toplam kapasite

(KTK), gereken toplam kapasiteden büyük olursa işlemler gerçekleşebilir. Ayrıca, gereken dinleme kapasitesi (GDK), kullanılabilir dinleme kapasitesi (KDK) miktarını; gereken bellek kapasitesi (GBK), kullanılabilir bellek kapasitesi (KBK) miktarını; gereken üretim kapasitesi (GÜK), kullanılabilir üretim kapasitesi (KÜK) miktarını; gereken koordinasyon kapasitesi (GKK), kullanılabilir koordinasyon kapasitesi (KKK) miktarını aşmamalıdır.

#### **2.4. Ardıl Çeviride Not Alma**

Not alma, ardıl çeviride en yaygın olarak kullanılan bellek destekleyicilerden biridir. Diğer yandan, iletiyi dinleme aşamasında çevirmenin not almaya çok fazla odaklanıp, mesajı kaçırmaya da yol açabilmektedir. Jones'a (1998, 43) göre, 'anlama', 'çözümleme' ve 'tekrar ifade etme' sürecinde bu aşamalar doğru yapılmamışsa, en iyi notlar bile işe yaramaz.

Doğan'ın (1999, 55) belirttiğine göre, ardıl çeviri sırasında not alma aşamasında çalışan bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek üzerindeki yük zamanın kısıtlı olması, dinleyici önünde gerçekleşen ve topluma hitap etmeyi gerektiren bir etkinlik olması nedeniyle, ardıl çeviri gerek bir sekreterin gerekse bir öğrencinin not alma sürecinde gereken becerilerden ya da yazılı çeviri yapan bir çevirmenin çeviri sürecinde işe koştığı becerilerden daha farklı becerileri gerektirir. Çevirmen konuşmayı kısa süreli belleğine, uzun süreli belleğinde daha önceden var olan bilgileri işe koşarak kaydeder. Çevirme sürecinde de işe çalışan bellek katılır. Gile'e (1995, 195) göre, bu sürece not almanın da eklenmesi, not alınan bilgi birimlerinden önce ya da sonra gelen bilgi birimlerini kaybetme riskini artırır. Gile (1991), ISIT'te 14 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, not almanın dinlediğini anlamadaki etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki deneklerin dinledikleri konuşmadaki özel isimleri ve sayıları not almalarına izin verilmemiştir. Kontrol grubundaki denekler ise istedikleri gibi not almışlardır. Denekler ardıl çeviri yaptıktan sonra, deneklere isimleri doğru hatırlayıp hatırlamadıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları eğitimlerinin başındaki sözlü çeviri öğrencilerinin not alırken kaynak dili yeterince dikkatli bir şekilde dinleyemediklerini göstermiştir.

Bunun için, Doğan'a (2002, 176) göre, ardıl çeviri eğitim sürecinde önce bellek kullanma becerisinin oluşturulması gerekmektedir. Bu iki şekilde alıştırmaya ile gerçekleştirilir: 1. Konu alanı hakkında bilgilenme sağlanır ve bilinenler üzerine

bilinmeyenler inşa edilir. 2. Konu alanı hakkında bilgi edinmeden metinsel özelliklere dikkat ederek şema çıkarılır. Bunun için de öğrencilere doğal ortamda doldurulmuş kayıttan konuşma dinletilir ya da belirli uzunlukta paragraflar okunur ve aynı dilden ya da bu problem yaratacaksa istenen dilden, olabildiğince fazla ayrıntıya değinerek bilgi aktarmaları istenir. Not alma ancak bellek çalışmasının yerleşmeye başlamasından sonra devreye sokulur.

## 2.5. Ardıl Çeviride Değerlendirme

Sözlü çeviride değerlendirme, sözlü çeviri eğitim programının önemli bir parçası olmasına rağmen sözlü çeviri değerlendirme yazını pek gelişmemiştir. Bu konuda daha çok profesyonel kuruluşların ya da eğitim kurumlarının belirlediği standartlar vardır. Sözlü çevirinin kalitesine hem öznel hem de çalışma koşulları, çevre, profesyonel etik gibi nesnel faktörlerle karar verilir.

Déjean le Féal (1990, 155) AIIC kalite standartlarını şu şekilde tanımlamıştır:

“Bir yandan, her sözlü çevirmenin kendine koyduğu standartlar arasında küçük bireysel farklılıklar varken, diğer yandan biz hepimiz profesyonel çevirinin ne olduğu konusunda ortak standartları paylaşıyoruz. Bu standartlar şöyle özetlenebilir: Dinleyicilerimizin kulaklıklarıyla aldıkları mesaj, konuşmacının dinleyicileri üzerinde kaynak dildeki mesajın aynı etkisini vermelidir. Aynı bilişsel içeriğe sahip olmalıdır ve dilin aynı türündeki eş netlik ve doğrulukta sunulmalıdır. Dil ve hitabet kalitesi en azından kaynak dilde olan düzeyde olmalıdır...”

AIIC'nin Giriş Kurulu (The Admissions Committee of AIIC), sözlü çevirmen adaylarının işe alım ve eğitimlerindeki başarımlarını değerlendirmelerinde Bühler'in (1986'den aktaran Hartley ve diğ., 2010, 3) aşağıdaki ölçütlerini uyarlamıştır:

1. Kaynak mesajla anlam tutarlılığı
2. Erek dilin mantıklı bir yapıda verilmesi
3. Doğru dilbilgisel kurallarına uygun kullanım
4. Sözlü çevirinin eksiksiz olması
5. Sözlü çevirinin akıcılığı
6. Yerli aksan
7. Hoş ses

Anthony Hartley (University of Leeds), Ian Mason (Heriot Watt), Gracie Peng (University of Leeds) ve Isabelle Perez (Heriot Watt) (2010, 3) bu ölçütlerinin stajyer çevirmenler için daha fazla belirtilmediği ifade etmişlerdir. Ayrıca, AIIC Giriş

Kurulu'nun bu ölçütlerinin net olmadığından geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, 'hoş ses' öznel bir değerlendirmeye açıktır. 'Yerli aksan', sözlü çeviri hizmetini talep edenler için büyük bir endişe değildir (Bühler, age.). Gerçekte de sözlü çevirmenlerden çoğunlukla kendi ana dillerinden başka bir çalışma diline çeviri yapmaları istendiğinden, yerli aksan ölçütü gerçekçi değildir.

Ölçütler, sözlü çeviri hizmetini talep edenlerin beklentilerine göre değişmektedir. Pöchhacker'in (2001, 413-414) yaptığı araştırmaya göre, sözlü çeviride 'doğruluk, netlik ve sadakat' kalite standartları açısından vazgeçilmez bulunduğundan, farklı araştırmacıların görüşleri dört ölçüt olarak belirtilmiştir. Bunlar: 1. Kaynak dilin doğru verilmesiyle ilgili doğruluk, 2. Hedef dildeki doğru ifadeleri temsil eden yeterlilik, 3. Niyet edilen etkinin eşdeğerliliği, 4. İletişimsel bir eylem olarak etkileşimin başarısıdır. Pöchhacker'in (2001) ölçütlerini temel alarak ardıl çeviri başarımının değerlendirilmesi araştırmasında Lee (2008, 172-173) de şu ölçütleri belirtmiştir: 1. Kaynak dilde ve çevirisi arasındaki anlamsal ve işlevsel eşdeğerliliği kapsayan 'doğruluk', 2. Hedef dildeki dilbilimsel doğruluğun ve uygunluğun verilmesini, doğru telaffuzu, aksanı ve vurgulamayı kapsayan 'hedef dilin kalitesi', 3. Toplum önünde konuşma ve iletişim başarısı açısından erek dilde 'mesajın verilmesi'. Bu ölçütler, bu çalışmada deneklerin dinledikleri metindeki anlamlı birimleri belleklerinde tutup tutamadıkları değerlendirilirken de kullanılmıştır. Deneklerden sözlü çeviri metnini dinlerlerken, not almadan zihin haritaları oluşturarak metni belleklerinde tutmaları istenmiştir. 30 anlamlı birime ayrılan metindeki anlamlı birimler, bellekte tutulduysa 1, tutulmadıysa 0 olarak değerlendirilmiştir.

## **2.6. Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi**

'Zihin haritaları', İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından 1960'lı yılların sonunda geliştirilmiş bir düşünme stratejisi ve not alma modelidir (Buzan, 2008, 62). Zihin haritaları oluşturma not alma yeteneklerini temel alır. Bellek psikolojisine dayanır. Ağlar ve doğal sistemlerin kavrayışı üzerine oturur. Beynin yapısının ve işleyişinin kavranmasına bağlıdır. Zihnin gerçekte ne yapmak istediğine dayanır. Buzan ve Buzan'a (1994, 59) göre, zihin haritaları oluşturmada dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

1. Konuya dikkat, merkezi bir resimle sağlanır.

2. Konunun ana temaları merkezde bulunan bir resimle ilişkili dallar sayesinde oluşur.
3. Dallar, birleştirilmiş çizgiler üzerindeki bir anahtar resim ya da sözcüğü ifade eder.
4. Dallar birbiriyle ilişkili bir yapıya sahiptir.

Bu deneysel araştırmada ise Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi, ‘not almadan ve analitik olarak dinleyerek, gelen cümledeki dilbilgisel özelliklere göre bilgiyi zihinde oluşturulacak haritalar içine yerleştirme’ anlamında kullanılmıştır. Bilginin diğer dile çevrilene kadar sönmemesi için yapılması gereken zihinsel tekrar, zihinsel imgeleme ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemler vardır. Zihin haritaları oluşturma da bu işlemleri kapsar.

Ardıl çeviri, etkin zihinsel bilgi işleme süreçlerini gerektiren bir sözlü çeviri türüdür. Ardıl çeviri sürecinin en önemli bölümü, iletiyi tam olarak algılama, çevirisine ses kazandırana kadar bellekte tutma ve onu diğer dilde yeniden oluşturma sürecidir. Bu nedenle, zihinsel alt yapının iyi oluşturulmuş olmasının bu süreçte çok önemi vardır. Daha önce açıklandığı gibi, bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniyedir. Ancak bu süre, bilgiyi zihinsel ya da sesli olarak sürekli tekrar etme yoluyla uzatılabilir. İki türlü zihinsel tekrar vardır: 1. Koruyucu tekrar (maintenance rehearsal), 2. Düzenleyici tekrar (elaborative rehearsal). Koruyucu tekrar sürecinde, bilişsel sisteme giren mesajın uzun süreli bellekte depolanabilmesi için zihinde en yalın tekrarlama işleminin yer aldığı bir süreçtir ve mesaj hiçbir değişikliğe uğratılmaz (Gagne ve Glaser, 1987, 55). Düzenleyici tekrarda mesajın sadece saklanmasının yanı sıra, mesaja ek bir anlam yüklenir. Yeni gelen mesaj eski bilgilerle ilişkilendirilerek birey için anlamlı hale gelir (Erden ve Akman, 1995, 150). İşitsel yolla gelen bilginin işitimsel özellikleriyle iç tekrar yoluyla zihinde bir süre kalmasını zihinsel tekrar sağlar. Bunun yanı sıra, zihinsel imgeleme ile bilgi zihinde görsel olarak canlandırılır. Bu da iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Birincisi, işitimsel özellikte bir girdinin bellekte canlandırılmasıdır. Bunun için anlamlandırma belleğini kullanmak gerekir. Ardıl çeviride konuşmacının tarif ettiği herhangi bir ürünü, bir tarihi, bir sayıyı gözde canlandırmak en basit düzeyde zihinsel imge oluşturmaktır. Ayrıca, bir konuşmanın içeriğini kavrayıp onu zihinde haritalara dökmek ve aradaki bağlantıları kurup görselleştirmek daha üst düzeyde bir işlemdir.

İkinci zihinsel imgeleme yolu ise, bir görüntünün fotoğrafik belleğe kaydedilmesidir. Doğan'a (2003, 156-160) göre, fotoğrafik bellek hem andaş hem de ardıl çevirmene büyük kolaylık sağlar. Örneğin, konuşmasında ekranı kullanmakta olan konuşmacı görüntü ile ilgili kendi söyleyeceklerini bitirdiğinde heyecana kapılıp çevirmeni unutarak bir sonraki görüntüye geçebilir. Ancak, çevirmen çevirisine devam etmek durumundadır. Bu durumda, belleğine kaydettiği görüntü ile çevirisini tamamlar.

Zihinsel tekrar ve zihinsel imgelemenin yanı sıra, anlamlandırma da çevirmenin bellek yükünü hafifletir. Anlamlandırmada, çevirmen yeni gelen bir bilgiyi mevcut olan bilgilerle kendine göre eşleştirir. Örneğin, duyduğu bir numara için ilk dört rakamı birinin doğum yılı, sonraki üç numara oda numarası gibi. Ardıl çeviride çevirmen tüm bu zihinsel işlemleri kullanır. Konuşmacıdan duyduğu iletiyi hem zihinsel tekrar ve işitimsel geri çağırma ile bellekte tutarken, hem de daha önceden edinmiş bilgilerle eşleştirerek, bilgiye anlam kazandırır.

Bu anlatılanlardan, zihinsel harita oluşturma yöntemi süreci için şunlar söylenebilir:

1. Çevirmen konuşmayı analitik bakış açısı ile dinleyebilmelidir. Analitik bakış açısı ile dinleyebilme, becerinin dile bağımlı bölümünün dışında kalan düşünsel içerik bölümünü kendi içindeki mantıksal dizilim ve bağlantıları ile zihinsel olarak ayırt edip şematik hale getirebilme ve konuşmadaki edimbilimsel özelliklerini ve işlevlerini görebilme becerisidir (Doğan, 2000, 69). Ardıl çeviri için söyleneni iyi anlama çeviri sürecinin vazgeçilmez bir aşamasıdır. Bir çevirmenin yazma ve konuşma yetileri ne kadar gelişmiş olursa olsun, iyi anlayamıyorsa tüm çeviri süreci başarısız olur. Bu nedenle, sözlü çeviri öğrencilerine önce duyduğunu anlama alıştırmaları yapılması çok önemlidir.
2. İletiyi analitik düşünme ile dinleyen çevirmen, onu not almadan zihninde oluşturacağı zihin haritalarına yerleştirme aşamasından önce zihinsel imgeleme alıştırmaları yapmalıdır. Eğitim sürecindeki alıştırmalarda önce öğrencilere kabin, kitap gibi somut nesnelere tek tek söylenir ve sonra öğrencilerden bunları zihinlerinde canlandırmaları istenir. Sonra bu nesnelere çeşitli özellikleri betimlenir; örneğin kırmızı koltukları olan bir otobüs gibi. Daha sonra görsel açıdan imgelemesi kolay nesnelere bulunduğu bir olay anlatılıp, öğrencilerden bunu zihinlerinde canlandırmaları ve sonra bu olayı olabildiğince ayrıntısını vererek aynı

dilden anlatmaları istenir. Bu alıştırma somuttan soyuta ve aynı dilden hedef dile doğru genişletilir. Bu daha zor olacağından zihinde soyut olarak sayıları, sözcükleri, vs yazma çalışmaları yapılır. Örneğin, 31 Temmuz 1959 - Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) üyelik başvurusu gibi. Bu alıştırma genişletilerek zorlaştırılabilir. Öğrencilere daha uzun bir cümle okunur: 'Tam üyelik başvurumuza AET tarafından verilen yanıtta, Türkiye'nin kalkınma düzeyinin tam üyeliğin gereklerini yerine getirmeye yeterli olmadığı bildirilerek, tam üyelik koşulları gerçekleşinceye kadar geçerli olacak bir Ortaklık Anlaşması imzalanması önerilmiştir. Taraflar arasında bir "ortaklık" kuran Ankara Anlaşması 12 Eylül 1963'te imzalanarak, 1 Aralık 1964 tarihi itibariyle yürürlüğe girmiştir.' Öğrencilerden buradaki tarihleri ve anahtar sözcükleri zihinde canlandırmaları ve yeniden aynı dilde tekrarlarken zihinsel okuma yapmaları istenir. Daha sonraki aşamada ise erek dilde vermeleri istenir.

3. Analitik düşünme ve zihinsel imgeler oluşturmanın önemli bir boyutu, Seleskovitch'in (1975'ten aktaran Doğan, 2002, 31) 'deverbalization' dediği sözcüklerden arındırarak dinleme ve kaydetme becerisinin oluşturulmasıdır. Doğan, buna 'önerme öncesi zihinsel etkinlik aşaması' adını vermiştir. Önerme, bir iş, bir oluş bildiren zihinsel bildiri cümlesidir (Hurford ve Heasley, 1987, 19). Çevirmen iletiyi analitik bir şekilde dinlerken, dikkatini anlamsal açıdan sözcüklere değil işlem ve bağlantıların zihinsel temsillerine odaklar. Bu sürece de 'önerme öncesi zihinsel temsil süreci' (pre-propositional mental representation) adı verilir. Seleskovitch'e (age.) göre, çevirmen önce dilbilimsel açıdan anlamlı olan algılanmış göndergeyi iyi dinlemeli, entelektüel düzeyde çözümlenmeli ve anlamalıdır. Daha sonra gönderge unutulmalı ve zihinde sadece bir imge olarak kalmalıdır, sonunda da çeviri sırasında yeni dilbilimsel gönderge oluşturmalıdır. Ardıl çevirinin başarısında çevirmenin önermeleri ve aradaki bağlantıları görmesi kilit rol oynamaktadır. Önermeler arasındaki bağlantı tüm dillerde dört şekilde karşımıza çıkar. Bunlar 'ekleme bağlantısı' (additive), 'zıtlık bildiren bağlantı' (contrastive), 'zamansal bir bağlantı' (temporal) ve 'nedensel bir

bağlantı'dır. Bu bağlantıları, ekleme için 've', zıtlık için 'ama', zamansal bağlantı için 'birinci, sonra' ve nedensel bağlantı için 'çünkü' gibi sözcükler kurar. Çevirmen için önemli olan iki önerme arasındaki ilişkinin hangisi olduğunu kavramaktır. Bu nedenle, ardıl çeviri esnasında çevirmen dikkatini bu noktalara yoğunlaştırmalı, bu bağlantılara göre zihin haritalarına yerleştirmelidir (Doğan, 2002, 31).

Sonuç olarak zihin haritaları oluşturma, çevirmene çok büyük destek sağlayacak bir beceridir. Bunun için çok fazla alıştırmaya çalışmak gerekir. Bu da ardıl çeviri için çok yönlü bir eğitim programının tasarlanmasını ve bu alanda deneysel çalışmalara ağırlık verilmesini ortaya koymaktadır.

## **2.7. Ardıl Çeviri ve Program Tasarısı**

Sözlü çeviri çalışmaları ve uygulamaları yazınına bakıldığında, program geliştirmeyle ilgili çalışmaların pek olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, David Sawyer'ın (2004) 'Fundamental Aspects of Interpreter Education' adlı eseri çeviribilim ve eğitimde program geliştirme disiplinlerini birleştirdiğinden alanda bir ilktir. Ülkemizde ise sadece Doğan (2002, 173-182) 'Ardıl Çeviri Eğitime Nörodilbilimsel ve Psikodilbilimsel Yaklaşım' başlıklı makalesinde ardıl çeviri için düşündüğü eğitim programını vermiştir.

Doğan'a (age, 179-180) göre, ardıl çeviri öğretim programının kapsamını gerekli bulduğu içerik aşağıda verilmiştir:

1. Ardıl çeviri temel bilgileri
  - Tanımı, kavramları
  - Çeviri ortamları
  - Sürecin aşamaları
  - Çevirmenin çeviri öncesinde / sırasında / sonrasında karşılaşacağı durumlar
  - Çeviri etiği, ilkeleri
  - Kazanılması beklenen beceriler
  - Süreci etkileyen bilişsel süreçler
2. Ardıl çevirinin temel becerileri
  - 2.1. Etkin dinleme
    - Anahtar sözcükleri kavrama



- Konuşmanın genel akış içindeki durumunu değerlendirme
- İletiyi kavrama
- Konuşmacının niyetini ve tutumunu kavrama
- Konuşmanın ilerisini öteleyebilme

## 2.2. Metin çözümlemesi

- Konuşmanın türü, yapısı
- Söylem özellikleri
- Ana ve destek fikirler
- Bağlantılar
- Gönderme yapılan kişi ya da konular

## 2.3. Bellek çalışması

- Bellek türleri ve zihinsel süreçlerin bilgisi
- Bellek alıştırmaları
- Önerme öncesi düzeyde dinleyebilme, sözel ifadeden arındırabilme
- Zihinsel harita çıkarabilme
- Görsel imge ve işitimsel geri getirme alıştırmaları
- Tek tek verilerden bağlam oluşturma

## 2.4. Not alma becerisi

- Not alma becerisinin çeviri sürecindeki önemi
- Not alma şekli, araç ve gereçleri
- Not alma becerisine ilişkin bilişsel süreçler
- Semboller
- Not alma ve okuma çalışmaları

## 2.5. Beden ve ses dili

- Toplum önünde konuşma becerisi, kendini kontrol
- Ses tonu kontrolü
- Akıcı konuşma, uygun sözcük seçimleri

## 3. Ardıl çeviri çalışmaları

### 3.1. Ardıl çeviri yapılacak konu alanına ilişkin hazırlık ve konu alanı bilgisi

- Önceden / son dakikada hazırlanma ve kullanılacak kaynaklar
- Terim çalışmaları

### 3.2. Ardıl çeviri alıştırmaları

- Konuşmacıdan / teypten ya da videodan / görsel malzeme destekli olmak üzere değişik konularda ve üslupta metin çevirileri

- Çeviride kullanılabilir stratejiler
4. Not almadan yapılan ardıl çeviri çalışmaları
- İkili görüşme çevirisi
  - Fısıldayarak çeviri
  - Kürsünden konuşmayı yakın takiple çeviri

Doğan'ın (age.) bu çok yönlü eğitim programında görüldüğü gibi ardıl çeviri dersinin üç boyutu vardır:

1. Ardıl çevirinin hangi özellikleri içeren bir çeviri türü olduğu ve sürece ilişkin temel bilgiler
2. Bu tür çeviriyi gerçekleştirmek için önceden altyapı olarak gerçekleştirilmiş olması beklenen önkoşul bilgi ve beceriler: Bu bilgi ve beceriler konuşmayı dinleme ve anlama, unutmayı önlemek üzere zihinsel ya da yazı ile kaydetme becerileri, bedeni ve sesi kullanabilme becerileri gibi altyapı bilgi ve becerilerini kapsar.
3. Çevirisi yapılacak alanın bilgisi, ilgili terim çalışmaları

Doğan'ın (age, 181) ifade ettiğine göre, böyle çok yönlü bir eğitim programı, birkaç akademik dönemi kapsayan bir süre içinde gerçekleştirilmelidir. Mütercim-Tercümanlık Bölümünün eğitim programı içinde yer alması gereken Duyduğunu Anlama, Toplum Önünde Konuşma, Metin İncelemesi ve Not Alma Teknikleri gibi derslerde bu derslerin gereğine yönelik bilgi ve beceriler oluşturulmalıdır. Ülkemizde her geçen gün sayısı artan Mütercim-Tercümanlık Bölümlerinin eğitim programlarının da eğitimde program geliştirme çalışmaları ışığında tasarlanması hem gelişmekte olan çeviribilim çalışmalarını destekleyecek hem de daha kaliteli çeviri hizmeti veren çevirmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, aşağıda genel hatlarıyla program tasarısı ele alınmıştır.

### **2.7.1. Öğretim Programı Kavramı ve Öğeleri**

Eğitim, insanların yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. İnsanların gelişebilmesinin yolu, iyi ve kaliteli eğitimden geçmektedir. İyi ve kaliteli eğitimin yolu ise etkin eğitim programlarının hazırlanması ve program geliştirmeye ait kavramların, ilkelerin ve özelliklerin iyi bilinmesiyle yakından ilişkilidir.

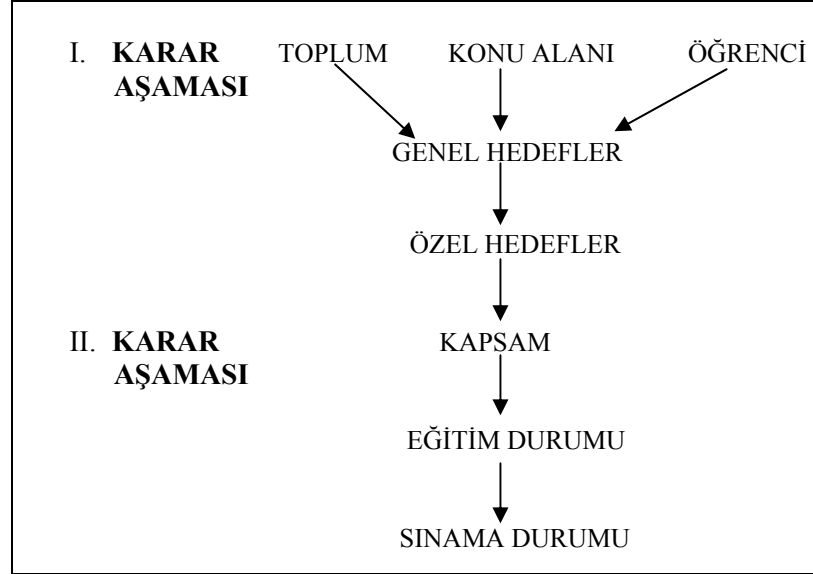
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nın kurucusu Ertürk'e (1975, 12) göre, eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantılarıyla planlı, kasıtlı ve istendik olarak değişim meydana getirme sürecidir. Diğer bir deyişle eğitim, istendik öğrenmeleri oluşturmakla yükümlüdür. (Senemoğlu, 2005, 86). Ülkemizde Ertürk'ten sonra program geliştirme alanının diğer önemli bir ismi Varış (1996, 13) eğitimi 'bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı' olarak tanımlamıştır. 20. yüzyılın ilk yarısında program geliştirmenin temelini atan Tyler (1949, 5-6), eğitimi hedefler vurgusuyla ve insan davranışlarındaki değişme süreci olarak ifade etmiştir. Taba (1962, 22) eğitimin toplumu şekillendirdiğini söylemiştir. Fox'a (Burden ve Williams, 1998, 135) göre, eğitim sadece özerk düşünen kişileri ve problem çözen kişileri desteklememeli, aynı zamanda çocukların kendi kültürel miraslarıyla ve insan merakının büyük mirasıyla temas halinde olmasını sağlamalıdır. Dünyanın pek çok ülkesinde eğitim ekonomik büyümenin çok önemli bir ögesidir (Middlewood ve Burton, 2001, vii) ve McNeil'e (1996, 290) göre, eğitim programı geliştirmede karar verme ise siyasi bir süreçtir.

Eğitimin bir bilim olması ve bu alanda yapılan çalışmalar, program geliştirme için de eğitim tarihinde önemli gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde John Dewey eğitimin bir bilim olmasını 'The Child and the Curriculum (1910)', 'The School and Society (1911)', 'Democracy and Education (1924)' ve 'School of To-morrow (1915)' adlı eserleriyle savunarak, eğitim tarihinde önemli katkılar sağlamıştır.

Sözlü çeviri yazınına bakıldığında, Arjona'ya (1990, 259) göre, yazılı ve sözlü çeviri çalışmalarında program geliştirme araştırmaları yapılmalıdır. Kalina (1998, 178-181) ise, sözlü çevirinin öğretilmesi için eğitim bilimleri ile disiplinler arası çalışmaların geliştirilmesinin altını çizmiştir.

Bir eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsü olan eğitim programı tasarısında, eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur (Ornstein ve Hunkins, 2004, 235). Erden'in (1998, 6) ifade ettiğine göre, sistem yaklaşımıyla program tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmelidir. İlk olarak toplumun, konu alanının ve öğrencilerin temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri hakkında karar verilir ve bu kararlar daha çok toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. İkinci olarak ise daha özel ve teknik kararlar alınır ve ilk aşamada elde edilen bulgular

doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir. Eğitim programı tasarımının hazırlanmasında yer alan karar aşamaları ile tasarımın öğeleri şekil 2.4'te gösterilmiştir (Erden, 1998, 6).



**Şekil 2. 4: Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri**

Münire Erden, **Eğitimde Program Değerlendirme**, (Ankara: Anı Yayıncılık, 1998), 6.

Şekil 2.4.'te ifade edildiği gibi programın hedef, kapsam, eğitim durumu (işleyiş) ve sınav durumu (değerlendirme) olmak üzere dört ögesi bulunmaktadır. Bu dört öge birbiriyle sürekli ilişki içindedir, bir öge hakkında verilen karar diğerlerini de etkilemektedir.

Eğitim programı tasarımı çalışmasıyla bir eğitim programının ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılarak, şu dört soruya yanıt aranmaktadır:

1. Ne yapılmalıdır?
2. Konu alanı neleri içermelidir?
3. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır (Demirel, 2006, 48)?

Ne yapılmalıdır? sorusunun yanıtı, '**hedefler**' ögesini açıklar. Bir ulusal eğitim sisteminin hedefi, bu eğitim sisteminin ürünü olarak yetişmesi istenen 'ideal insanın' nitelikleridir ve bunlara 'eğitimin uzak hedefleri' denir. Bunun yanı sıra, 'genel hedefler' de eğitimin ürünü olarak yetişmesi istenen 'ideal insanın' niteliklerinden

oluşur (Özçelik, 1998, 9-10). Fer'e (2009, 176) göre, genel hedefler, öğretimde hangi genel sonuca ulaşmak istediğimiz sorusunu yanıtlar. 'Özel hedefler' ise genellikle bir disiplin ya da çalışma alanıyla ilgili öğretim programlarını yönlendirmek için eğitim programının genel hedefleri doğrultusunda hazırlanır. Bu nedenle, özel hedeflere bazı kaynaklarda 'öğretim hedefi' denir (Kibler ve diğ., 1981'den aktaran Erden, 1998, 23).

Sözlü çeviri eğitim programlarına bakıldığında ise hedefler, eğitimin ürünü olan 'çevirmen'in yetiştirilmesi için şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencide kültürel ve kişilerarası iletişim çerçevesinde iletişim süreci konusunda duyarlılık geliştirmek,
2. Sözlü çeviri edimi sırasında, farklı bilim dallarının hangi kavram ve ilkelerinden birer araç ya da teknik olarak yararlanılabileceğinden haberdar etmek,
3. Öğretilen kuramsal ilke ve tekniklerin uygulanmasında rehberlik etmek,
4. Kuram ve uygulamayı sözlü çeviriye benzeşim ortamında kaynaştırmak.

'Eğitimle ilgili konularda düşünmeyi zorlaştıran, engelleri ortadan kaldırıp iletişimi güçlendirerek eğitimdeki ilerlemeleri hızlandırma amacı güden çalışmalar sonunda, değişik eğitim uygulamalarıyla bireylere kazandırılmak istenen niteliklerin önce:

1. Organların tek tek ve toplu hareketleriyle ilgili becerilerinden oluşan, devinimsel (psycho-motor) alan,
2. Bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme, kavramlar, genellemeler, kuramlar vb. oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerde kendini gösteren yeterliliklerden oluşan bilişsel (cognitive) alan,
3. İlgi, tutum ve özkavramı (özgüven) gibi adlarla anılan duygu ve eğilimlerden oluşan duyuşsal alan

olarak adlandırılacak üç grupta ele alınabileceği düşünülmüştür. Eğitimin hedefleri arasında yer alan bir insanın niteliğinin hiçbir zaman katıksız yani arı bir devinimsel beceri, katıksız bir bilişsel yeterlik ya da katıksız bir duyuşsal özellik olmayacağı açıktır. Yukarıda sözü edilen üç alandan her birine giren insan nitelikleri eğitim yoluyla kazandırılması ve kazanılmış olma derecelerinin ortaya konması için diğer alanlardaki niteliklerden farklı önlemler gerektirir. Bu yüzden eğitimin hedeflerinde kapsanan niteliklerin bu şekilde gruplanmasında büyük fayda vardır' (Özçelik, 1998, 21).

Varış'a (1996, 106) göre, yukarıdaki tasnif bilimseldir. Çünkü birey topyekün bir organizma şeklinde reaksiyon gösterir ve bir tecrübe her üç tip davranışı birden kapsayabilir. Ertürk (1975, 63) ise, bu tasnifi "aşamalı sınıflama" başlığı altında incelemekte ve "belirginlik yanında düzenlilik de hedeflerin öğrenme faaliyetlerindeki katkısını istenilir yönde arttıracaktır" diyerek böyle bir tasnifin gereğini ve önemini vurgulamaktadır.

Ertürk'ün (age, 56) hedeflerin işe-vuruklaştırılmasıyla ilgili olarak belirlediği esaslar aşağıda kısaca ifade edilmektedir:

1. Hedeflerin konu alanını kapsadığı gibi, davranışlar da hedef alanını kapsamalıdır. Tanımda bütün kritik davranışlar yer almalıdır. Örneğin, ilkokul üçüncü sınıf matematik dersi ile ilgili örnek hedefler incelendiğinde bu hedeflerin söz konusu dersteki bütün faaliyetleri kapsadığı görülür.
2. Davranışların sınırları belli olmalıdır. Aralarında binişiklik bulunmamalıdır. Başka bir deyişle, her davranış tanımdaki diğer davranışlardan tamamıyla ayrı olup özelliğın belli bir dilimini yansıtmalıdır.
3. Davranışlar kapsamlı olmalı; her davranış ilgili birçok davranışı temsil edecek güçte olmalıdır.
4. Davranışlar gözlenebilmeli ve ölçülebilmelidir. Davranış ölçülebilir nitelikte değilse, o davranışı geliştirmek için yapılacak faaliyetlerin sonuç verip vermeyeceğini anlamanın yani denenceleri yoklamanın yolu bulunmamaktadır.
5. Bir grup öğrenci için kritik davranışlar arasında bulunması gerekli görülen belli bir davranışın, başka bir öğrenci söz konusu olunca kritik davranışlar arasında bulunmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Sonuç olarak, hedef ve davranışların ifade ediliş bakımından biçimi, yerine göre özellik veya davranış gösterici olmalıdır.

Ornstein ve Hunkins'in (1998, 272) 'öğrencilerin eğitim programını yaşamaları sonucu istenen çıktılar' olarak açıkladığı hedefleri, sözlü çeviri eğitim programlarının hedefleri için Willet (1984) programdan mezun olduktan sonra doğrudan konferans çevirmenliği yapabilme seviyesinde hazır olma olarak ("ein fertiger Konferenzdolmetscher") tanımlamıştır. Freihoff (1998, 27) ise profesyonel olarak dil uzmanlığı rolünü yerine getirmek olarak ifade etmiştir. Hedefler, programın kapsamına göre de değişmektedir. Bu nedenle, hedeflerden sonra 'kapsam' boyutuna da bakılmalıdır.

Connley ve Clandinin'a (1991, 330-331) göre, '**kapsam**', bir eğitim programının içerdiği belli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri ifade eden bir terimdir. Programın etkili olması için kapsamın hedeflerle tutarlı olması ve hedefleri kapsamaması gerekmektedir. Kapsam yatay ve dikey olmak üzere iki türlü örgütlenir.

Fleming'in (1987, 241-247) belirttiğine göre, dikey örgütlemelerde kapsam, basitten karmaşığa, benzerden benzer olmayana, yakından uzağa ve somuttan soyuta doğru sıralanır, bilgiler öğrenmedeki ilişkilere göre örgütlenir. Örneğin, bir sözlü çeviri

öğrencisinin uygulamalı sözlü çeviri alıştırmaları (Ardıl/Andaş çeviri) yapması için, uygulamalı yazılı çeviri alıştırmaları yapılması gerekir.

Yatay örgütlemeye ise birbirine paralel uygulanan öğretim programlarının kapsamlarının birbiriyle binişik olmamalıdır. Fakat birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır. Yatay örgütleme özellikle ilköğretim programlarında büyük önem taşımaktadır (Erden, 1998, 32).

**‘Eğitim durumları’**, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutudur. Bu aşamada, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ele alınır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi amacıyla yaşantılar etkili bir biçimde düzenlenir. Bu yaşantıların düzenlenmesinde de belli ölçütlerin olmalıdır ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmelidir. Bu nedenle, ‘eğitim durumlarını öğrenci açısından, öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz’ (Demirel, 2006, 135). ‘Eğitim durumu öğrenci ve öğretmenin öğrenme, öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar. Öğretmen bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretim materyallerini kullanır’ (Erden, age, 33).

Farklı davranış alanlarındaki hedeflere ulaşmak için genellikle farklı öğretme-öğrenme etkinliklerinden yararlanmalıdır. Bunlar için hazırlanması gereken öğretme araçları, bu araçların düzeni, öğrencilerin bunlarla etkileşme biçimi, etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesiyle ilgili önlemler ve hedefe erişme derecesinin ortaya konma yollarının hepsi değişebilir (Özçelik, 1998, 51).

Erden’e (age, 8) göre, program tasarısının en son ögesi ‘sınama durumu’dur. Sınama durumları, öğrencide gözlenen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığına dair bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumları düzenlenebilir. (Demirel, age, 155).

Sonuç olarak, eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Bir programın temel öğeleri, hedef, kapsam, eğitim durumu ve sınav durumudur. Eğitim programını oluşturan tüm öğeler arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bu nedenle, bir öğede meydana gelen aksaklık dolaylı ya da doğrudan diğer öğeleri etkiler. Örneğin, eğitim programında yer alan bir hedef öğrencilerin giriş davranışlarına uygun değilse, eğitim durumu çok iyi düzenlense bile, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmesi oldukça zordur. Bu durumda, değerlendirme sonucunda hem ürün istenilen nitelikte olmaz hem de eğitim durumu etkili görünmeyecektir. Toplumun, konu alanının ve öğrenci

özelliklerine uygun olarak belirlenmiş bir hedefin kazandırılmasına yönelik bir eğitim durumu, konu alanının özelliklerine uygun olmayan bir biçimde düzenlenirse de istenilen davranış değişikliği gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle programla ilgili bir karar alınırken tüm öğeler düşünülmelidir (Erden, 1998, 8). Bunların kapsamında, ülkemizdeki Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nün genel eğitim programının ve ardıl çeviri eğitim programının, eğitim programı alanı ile yapılacak disiplinler arası deneysel çalışmalarla zenginleştirilmesi, hem mevcut programların gelişmesini hem de çeviribilim alanında yeni çalışmaların yapılmasını sağlayacaktır.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölüm araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgileri içermekte olup, bu bölümde araştırma yöntemine, deney desenine, veri toplama araçlarına, işlem basamaklarına ve veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Yöntemi**

Araştırmanın denekleri, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. sınıfa devam eden ve 2008–2009 akademik yılının bahar döneminde Ardıl Çeviri dersinin 01 şubesindeki 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Andaş Çeviri Laboratuvarı'nda dersin o dönemki öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Yeşim Dinçkan'ın izni ile gerçekleştirilmiştir. Tüm denekler, 5. dönemi tamamlamışlar, 'Sözlü Çeviriye Giriş' ve 'Not Alma Teknikleri' derslerini almışlar ve Ardıl Çeviri dersi alma seviyesine gelmişlerdir. Fakat not almadan ardıl çeviri yapma üzerine bir eğitim almamışlardır. Bu öğrenciler, özel işlevleri olan bir laboratuvarında (Hacettepe Üniversitesi Andaş Çeviri Laboratuvarı) sözlü çeviri çalışmaları yaparak eğitim görmektedirler. Bu eğitimleri sırasında çevirisi yapılacak metinlerin konu alanı bilgisi, terim bilgisi, çeviri teknikleri çalışmalarının yanı sıra bütün bunları gerçekleştirmek için gerekli zihinsel altyapı çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmada, zihinsel altyapının güçlendirilmesine yönelik yöntem denenmiştir. Bu çalışmaların yapıldığı özel laboratuvarın fotoğrafları ekte verilmiştir.

### 3.2. Deney Deseni

Tek grup üzerinde öntest – sontest desenli bir araştırma yapılmıştır.

**Tablo 3. 1: Deney Deseni**

Grup	Öntest	Denel İşlem	Sontest
G1	T1	Ardıl Çeviri Eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi Eğitimi	T2

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı ile toplanmıştır. Bu ölçme aracı, ‘Reading and Thinking (Moore, 1980)’ kitabından uyarlanan İngilizce bir konuşma metnidir ve bu sözlü çeviri metni, deneklerin sözlü çeviri başarılarını değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Reading and Thinking (Moore, age.) kitabında verilen okuma parçaları analitik düşünmeyi göstererek tasarlandığından, bu okuma parçalarından geliştirilen konuşmalarla eğitim sürecinde alıştırmalar yapılmıştır.

Kitaptan uyarlanan aşağıdaki metin, pilot uygulama, öntest ve sontestte kullanılan sözlü çeviri metnidir. Bu metin kısadır ama deneklere bir kez okunmuştur ve deneklerden metni not almadan bellekte tutmaları beklenmiştir.

Distinguished **participants**<sup>1</sup>,

Today I would like to talk about **the classification of goods and services**<sup>2</sup>.

In order to **understand**<sup>3</sup> **economic behaviour**<sup>4</sup> we need to refer to specific **goods and services**<sup>5</sup>. For example, when **analyzing consumer expenditure**<sup>6</sup> and **household decision-making**<sup>7</sup>, it is convenient to **classify commodities**<sup>8</sup> in such types as: **food**<sup>9</sup>, **clothing**<sup>10</sup>, **alcoholic drink**<sup>11</sup> and **tobacco**<sup>12</sup>, **durable household goods**<sup>13</sup>, etc.

Consider the basis on which this **classification**<sup>14</sup> for **household decision-making**<sup>15</sup> rests. In **analyzing consumer expenditure**<sup>16</sup> we employed as a **criterion the use to which a commodity is put**<sup>17</sup>. But **the notion of use**<sup>18</sup> is completely **arbitrary**<sup>19</sup>. Why did we not group products according to **colour**<sup>20</sup>, **size**<sup>21</sup>, **shape**<sup>22</sup>, or **weight**<sup>23</sup>? **The reason for basing our analysis on use**<sup>24</sup> is that it helps us to **understand**<sup>25</sup> **the reasons for consumer behaviour**<sup>26</sup>. When **deciding**<sup>27</sup> whether to buy **a ballpoint pen or a pencil**<sup>28</sup>, we tend to think of these items as having very **similar uses**<sup>29</sup>.

**Thank you**<sup>30</sup>.

Kısa süreli bellek kapasitesi  $7\pm 2$  birim olarak belirtmiştir (Miller, 1956, 195). Bu birim ilk çalışmaların yapıldığı dönemde bir harf ya da sayı iken daha sonra anlamlı bir bütün haline getirilebildiği (chunking) oranda genişlemektedir. Örneğin, T B M M harfleri tek birimler olarak düşünüldüğünde 4 birim, TBMM olarak anlamlı bir bütün haline getirilerek düşünüldüğünde tek birim olarak bellekte tutulabilmektedir. Bellek alıştırmalarıyla, daha fazla birim kısa süreli bellekte tutulabilir. ‘Anlam birimi’ (unit of meaning), ‘anlamlı birim’ (meaningful unit), ‘bilgi birimi’ (item of information) veya ‘fikir birimi’ (idea unit) (Baddeley, 2003, 202), metin içinde bilgi değeri taşıyan sözcük ya da sözcük kümeleridir. En küçük anlamlı birim, dilin sözdizimsel birimler gözetilerek dilbilgisel olarak bölümlere ayrılması; anlam birimleri ise tersine bir işlem olarak konuşmacının anlatmak istediği anlamın kavranmasıyla zihinde düzensiz aralıklarla oluşan öbekleme işleminin bir sonucudur (Lederer 1978, 330). Yazılı metinden sözlü çeviri için en küçük anlamlı birim, hedef dilde doğrudan karşılığı olan ve düz anlamsal olarak çevrilebilmeye izin veren en küçük sözdizimsel öbek olarak; bir anlam birim ise, çevirmenin bir bakışta anlamını kavrayabildiği en geniş sözcük grubu olarak düşünülebilir. Anlamlı birimler, art alan bilgisi denilen dünya bilgisi ve genel kültürün artmasıyla ve analitik düşünmenin ve bellek alıştırmalarının geliştirilmesiyle arttığından, çevirmenler daha geniş birimleri anlamlı bir bütün haline getirerek bellekte tutabilirler (Doğan, 1996, 29). Dolayısıyla, bilinenlerle yeni gelenleri zihinde eşleştirmek, birlikte yerleşik sözcüklere (collocations) dikkat etmek, dilbilgisel yapılardan kurtararak zihinsel görüntüler haline dönüştürmek ve çeviride karşılığı diğer dilden akla gelmeyecek bir yer olduğunda bunu içten diğer dilde söylemek ve önceden edinilmiş dil alışkanlığı ile (alıştırma sırasında, aynı dilden ifade ederek ses kazandırmak) ve daha sonra da dile özgü yapılara takılmadan diğer dilde yeniden oluşturmak başarılı bir çeviri edimini de beraberinde getirecektir (Doğan, 2002, 34).

Bu araştırmadaki sözlü çeviri metninde metnin kaynak dilinden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) verilmesi beklenen 30 anlamlı birim tespit edilmiştir. Kayıtların değerlendirmesinde denekler kaynak dildeki anlamlı birimi hedef dilde verebildiyse o birim 1, veremediyse 0 olarak değerlendirilmiştir.

Pilot uygulama, öntest ve sontest şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Andaş çeviri laboratuvarında araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmada denekler andaş çeviri kabinlerine yerleştirilmişlerdir. Kayıt cihazları ve boş kasetler denekler tarafından getirilmiştir. Deneklerden araştırmacı tarafından okunan sözlü çeviri metnini

(konuşmayı) not almadan sadece analitik düşünme ile metni zihinlerinde çözümlemeleri ve şematik hale getirerek Tablo 3.4'te (s.44) gösterilen zihin haritası gibi bir haritaya yerleştirerek belleklerinde tutmaları, sözlü çeviri metni bittikten sonra kayıt cihazlarını açıp, ardıl çevirilerini kasetlere kaydetmeleri istenmiştir. Konuşma mikrofona yapılmış ve denekler tarafından kulaklıkla dinlenmiştir. Deneklerin not almadan yaptıkları ardıl çevirileri, deneklerce kasetlere kaydedilmiştir. Daha sonra bu kasetler, araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### 3.3.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Pilot uygulama İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. Sınıf öğrencileri üzerinde 2008-2009 akademik yılının bahar döneminde 23 Mart 2009 tarihinde Ardıl Çeviri dersinde o dersin öğretim üyesi olan Doç. Dr. Alev Bulut'un izni ile 25 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Geçerlik için uzman kanısına başvurulmuştur. Uzman kanısı için Doç. Dr. Aymil Doğan'a, Doç. Dr. Alet Bulut'a, Yrd. Doç. Dr. Yeşim Dinçkan'a ve Öğr. Gör. Özdemir Yavaş'a danışılmıştır. Güvenirlik için SPSS 17.0 paket programı ile yapılan değerlendirme ile Cronbach Alfa katsayısı 0.70'den büyük olduğundan (0.77) sınav güvenilir bulunmuştur.

**Tablo 3.2: İşlem Özeti**

		Sayı (N)	%
Gözlem sayısı	Geçerli	25	100,0
	Çıkarılan	0	,0
	Toplam	25	100,0

**Tablo 3.3: Güvenirlik İstatistikleri**

Cronbach Alfa Değeri	Std. Birimlere Dayalı Cronbach Alfa Değeri	Birim Sayısı
0,74	0,77	30

### 3.3.2. Öntest

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen

pilot uygulamada kullanılan sözlü çeviri metni, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. Sınıf 1. Şubeye verilen eğitim öncesi 1 Nisan 2009 tarihinde öntest olarak kullanılmıştır.

### **3.3.3. Sontest**

Eğitim alan deney grubunun eğitimden sonra not almadan çeviri başarımlarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırıldığından, öntestte kullanılan metin son testte de kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. Sınıf 1. Şubeye verilen eğitim sonrası 6 Mayıs 2009 tarihinde sontest olarak uygulanmıştır.

### **3.3.4. Görüşme**

Deneklerin öntest ve sontest süreçleri hakkında görüşleri için öntestten sonra 1 Nisan 2009 tarihinde ve sontestten sonra 6 Mayıs 2009 tarihinde deneklerle araştırmacı tarafından görüşme yapılmıştır. Deneklerden aldıkları eğitimden öncesi ve sonrası yaşadıkları sınav süreçleri hakkındaki görüşlerine ilişkin şu sorular sorulmuştur:

- Az önce çevirdiğiniz metindeki başarımlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?
- Çeviremediklerinizi neden çeviremediniz?

Deneklerin görüşleri araştırmacı tarafından not edilmiştir. Deneklerin görüşleri bulgular kısmında açıklanmıştır.

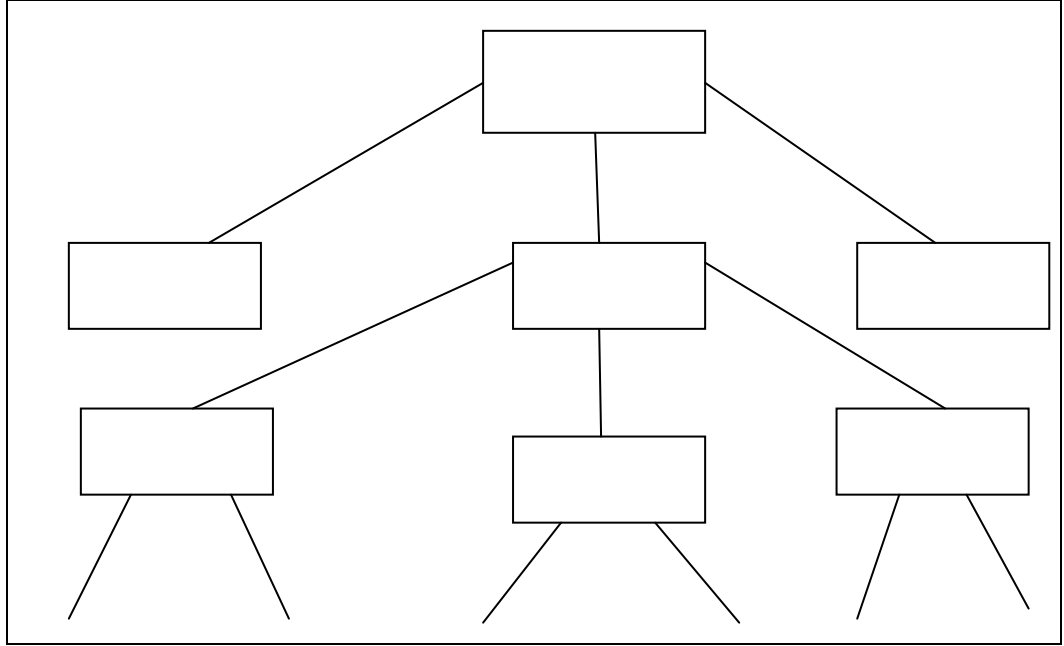
## **3.4. İşlem Basamakları**

- a) Araştırma sırasındaki tüm işlemler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Örnek kitle üzerinde pilot uygulama şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Andaş çeviri laboratuvarında denekler andaş çeviri kabinlerine yerleştirilmişlerdir. Kayıt cihazları ve boş kasetler denekler tarafından getirilmiştir. Deneklerden araştırmacı tarafından okunan sözlü çeviri metnini (konuşmayı) not almadan sadece analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturarak belleklerinde tutmaları ve sözlü çeviri metni bittikten sonra kayıt cihazlarını açıp, ardıl çevirilerini kasetlere kaydetmeleri istenmiştir. Konuşma mikrofona yapılmış ve denekler tarafından kulaklıkla

dinlenmiştir. Deneklerin not almadan yaptıkları ardıl çevirileri, deneklerce kasetlere kaydedilmiştir. Daha sonra bu kasetler, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Kayıtların değerlendirmesinde denekler kaynak dildeki anlamlı birimi hedef dilde verebildiyse o birim 1, veremediyse 0 olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirilme, kuramsal artalarda detaylı açıklanan Pöchhacker (2001, 413-444) ve Lee (2008, 173-174) tarafından önerilen sözlü çeviri başarımlarını değerlendirme ölçütleri ve Gile (1995, 178-182) tarafından ortaya konan ilkeler doğrultusunda yapılmıştır.

- b) Geçerlik için uzman kanısına başvurulmuştur. Güvenirlik için pilot gruba uygulanan sınavın verileri SPSS 17.0 paket programı ile yapılan değerlendirme ile Cronbach Alfa katsayısı 0.70'den büyük olduğundan (0.766), sınav güvenilir bulunmuş, bu deneysel araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.
- c) 1 Nisan 2009 tarihinde yukarıda (a) detaylı anlatıldığı şekilde öntest yapılmıştır. Deney grubuna (8, 15, 22, 29 Nisan 2009 tarihlerinde) dört hafta boyunca her Çarşamba ikişer saat eğitim verilmiştir. Eğitimden sonra 6 Mayıs 2009 tarihinde sontest uygulanmıştır.
- d) Eğitim sürecinin birinci haftasında deneklere 'Ardıl Çeviriye Genel Bakış, Bellek, Ardıl Çevirideki Bilişsel Süreçler ve Gile'in Sözlü Çeviride Çaba Modelleri' anlatılmıştır. İkinci haftada 'Zihinsel Tekrar, İmgeleme, Anlamlandırma, Analitik Düşünme ile Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi' anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından Reading and Thinking (1980) kitabından uyarlanan konuşmalar yapılmış, ilk olarak deneklerden konuşmayı dinlerken araştırmacının dağıttığı kâğıt üzerinde zihin haritaları yapmalarını istenmiştir (Bknz. Tablo 3.4 s. 44). Eğitimin üçüncü ve dördüncü haftalarında ise denekler kabinlere oturtulmuş ve deneklerden not almadan analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturarak araştırmacı tarafından okunan metinleri dinlemeleri ve ardıl çeviri yapmalarını istenmiştir.

**Tablo 3. 4: Örnek Zihin Haritası**



Ladies and Gentlemen:

In this session I will inform you about a computer system. A computer system is made up of a number of inner-connected systems. The heart of the computer is the central processor. An input device converts information into electronic pulses and passes the programme and the data into central processor. In addition, the central processor performs the necessary calculations and controls the input and output units. The central processor is divided into three parts. The memory unit stores the data and the programme. The control unit selects data and instructions from the memory unit, interprets them and controls the calculations. The arithmetic unit adds, subtracts and compares data.

What's more, the output device converts electronic pulses back into information and presents the information to the user.

Now I would like to give the stage to Mr. Weitzen so that he would give the newest developments in the computer systems.

Thank you.

Yukarıdaki metin eğitimde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi anlatıldıktan sonra, sınıf için alıştırmaya olarak kullanılmış bir metindir. İlk olarak metin öğrencilere okunmuş ve öğrencilerden kâğıt üzerinde zihin haritaları oluşturmaları; daha sonra ise bunu zihinsel olarak yapmaları istenmiştir.

### **3.5. Veri Çözümleme Teknikleri**

Veri çözümleme için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma yönteminden önce ve sonra yapılan sınavlar ‘Bağımlı Gruplar Örneklem t testi (Paired-Sample t test)’ kullanılarak değerlendirilmiştir. Pilot uygulama güvenilirlik çalışması, Bağlantılı Örneklem t testi sonuçları ve görüşmelerden alınan yanıtlar bir sonraki bölümde detaylı olarak anlatılmıştır.



## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

#### 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde ‘Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Verilerin analizinde ‘Bağlantılı Örneklem t testi’ kullanılmıştır.

t testi, iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için kullanılmaktadır. t testi, bir gruptaki ortalama değerini önceden belirlenen (öngörülen) değerden önemli derecede farklı olup olmadığını belirlemektedir. t testinde kritik nokta ikidir. t testi her zaman iki farklı ortalamayı ya da değeri karşılaştırmaktadır. Özellikle, örneklem büyüklüğünün fazla olmadığı, örneklemin alındığı ana kitlenin standart sapmasının bilinmediği ve ana kitlenin parametrelerinin hipotez testinde kullanılmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Kalaycı, 2009, 74). Üç tür t testinden bahsetmek mümkündür (Altunışık ve diğ., 2005, 173):

- Tek grup t testi
- Bağımsız iki grup arası farkların tespiti için t testi
- Eşleştirilmiş iki grup arasındaki farklılıkların incelenmesine yönelik t testi

Bu testlerin uygulanabilmesi için parametrik hipotez testlerinin varsayımlarının sağlanması gerekmektedir. Bu varsayımlar (Kalaycı, 2009, 73):

- Veriler oransal ya da aralıklı olmalıdır.
- Veriler normal dağılıma uymalıdır.
- Grup varyansları eşit olmalıdır.

Bu varsayımlardan bir ve ikincisi sağlanıyorsa eşleştirilmiş iki grup arası farklılıkların incelenmesine yönelik t testi uygulanabilmektedir. Bu araştırmada da bu varsayımlar sağlandığı için t testi kullanılmıştır. t testinin uygulanabilmesi için gereken koşullardan biri de normal dağılım koşuludur. Normal dağılım koşulunun

sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesiyle amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmaktadır.

Aşağıdaki Tablo 4.1'te görüldüğü üzere, anlamlılık değeri 0,30 olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir ve bu durumda t testi uygulanabilmiştir.

**Tablo 4. 1: Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi**

		Eğitim Öncesi
Sayı		40
Normal Parametreler <sup>a.b</sup>	Ortalama	10,23
	Std. Sapma	4,80
En uç farklar	Mutlak	0,15
	Pozitif	0,15
	Negatif	-0,71
Kolmogorov-Smirnov		0,97
Anlamlılık değeri		0,30
a. Test dağılımını normaldir		
b. Verilerden hesaplanmıştır		

#### 4.1.2. Öntestin Betimleyici İstatistikleri

**Tablo 4. 2: Öntestin Betimleyici İstatistikleri**

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En az birim sayısı	En fazla birim sayısı
Eğitim Öncesi	40	10,23	4,80	3,00	24,00

Önteste gözlem sayısının 40, değerlendirilen birimlerin ortalamasının 10,23 ve standart sapmasının 4,80 olduğu görülmektedir. 40 denek tarafından en az 3 birim ve en fazla 24 birim bellekte tutulmuştur.

#### 4.1.3. Sontestin Betimleyici İstatistikleri

**Tablo 4. 3: Sontestin Betimleyici İstatistikleri**

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En az birim sayısı	En fazla birim sayısı
Eğitim Sonrası	40	11,90	3,77	6,00	25,00

Sontestte gözlem sayısının 40, değerlendirilen birimlerin ortalamasını 11,90 ve standart sapmasının 3,77 olduğu görülmektedir. 40 denek tarafından en az 6 birim ve en fazla 25 birim bellekte tutulmuştur.

#### 4.1.4. Anlamalı Birimlerin Önteste Göre Bellekte Tutulması

**Tablo 4. 4: Anlamalı Birimlerin Önteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi**

Anlamalı Birimler	Bellekte tutamayan denek sayısı	Bellekte tutabilen denek sayısı	Bellekte tutamayan denek sayısının yüzdeler oranı (%)	Bellekte tutabilen denek sayısının yüzdeler oranı (%)
1. Birim	15	25	37,5	62,5
2. Birim	18	22	45,0	55,0
3. Birim	20	20	50,0	50,0
4. Birim	25	15	62,5	37,5
5. Birim	32	8	80,0	20,0
6. Birim	25	15	62,5	37,5
7. Birim	24	16	60,0	40,0
8. Birim	27	13	67,5	32,5
9. Birim	31	9	77,5	22,5
10. Birim	28	12	70,0	30,0
11. Birim	15	25	37,5	62,5
12. Birim	11	29	27,5	72,5
13. Birim	27	13	67,5	32,5
14. Birim	25	15	62,5	37,5
15. Birim	22	18	55,0	45,0
16. Birim	21	19	52,5	47,5
17. Birim	29	11	72,5	27,5
18. Birim	27	13	67,5	32,5
19. Birim	31	9	77,5	22,5
20. Birim	29	11	72,5	27,5
21. Birim	32	8	80,0	20,0
22. Birim	32	8	80,0	20,0
23. Birim	29	11	72,5	27,5
24. Birim	30	10	75,0	25,0
25. Birim	34	6	85,0	15,0
26. Birim	36	4	90,0	10,0
27. Birim	37	3	92,5	7,5
28. Birim	38	2	95,0	5,0
29. Birim	38	2	95,0	5,0
30. Birim	3	37	7,5	92,5

Anlamalı birimlerin önteste göre bellekte tutulması Tablo 4.4'te sunulmuştur. Buna göre aşağıdaki değerlendirmelerde bulunulabilir:

Önteste 1. birim ('participants'), 15 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %37,5'i); 25 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 62,5'i).

2. birim ('the classification of goods and services'), 18 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 45,0'i); 22 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 55,0'i).

3. birim ('understand'), 20 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 50,0'si); 20 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 50,0'si).

4. birim ('economic behaviour'), 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i).

5. birim ('goods and services'), 32 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 80,0'i); 8 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 20,0'si).

6. birim ('analyzing consumer expenditure'), 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i).

7. birim ('household decision-making'), 24 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 60'i); 16 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 40'i).

8. birim ('classify commodities'), 27 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 67,5'i); 13 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 32,5'i).

9. birim ('food'), 31 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 77,5'i); 9 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 22,5'i).

10. birim ('clothing'), 28 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 70,0'i); 12 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 30,0'u).

11. birim ('alcoholic drink'), 15 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 37,5'i); 25 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 62,5'i).

12. birim ('tobacco'), 11 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 27,5'i); 29 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin %72,5'i).

13. birim ('durable household goods'), 27 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 67,5'i); 13 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 32,5'i).
14. birim ('classification'), 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i).
15. birim ('household decision-making'), 22 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %55'i); 18 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 45,0).
16. birim ('analyzing consumer expenditure'), 21 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 52,5'i); 19 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 47,5'i).
17. birim ('criterion the use to which a commodity is put'), 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i).
18. birim ('the notion of use'), 27 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 67,5'i); 13 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 32,5'i).
19. birim ('arbitrary'), 31 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 77,5'i); 9 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin %22,5'i).
20. birim ('colour'), 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i).
21. birim ('size'), 32 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 80,0'i); 8 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 20,0'si).
22. birim ('shape'), 32 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 80,0'i); 8 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 20,0'si).
23. birim ('weight'), 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i).
24. birim ('The reason for basing our analysis on use'), 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25'i).
25. birim ('understand'), 34 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 85,0'i); 6 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 15,0'i).

26. birim ('the reasons for consumer behaviour'), 36 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %90'i); 4 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 10,0'u).

27. birim ('deciding'), 37 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %92,5'i); 3 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 7,5'i).

28. birim ('a ballpoint pen or a pencil'), 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5,0'i).

29. birim ('similar uses'), 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5'i).

30. birim ('Thank you'), 3 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 7,5'i); 37 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 92,5'i).

#### 4.1.5. Bağımlı Gruplar t testi Sonuçları

**Tablo 4. 5: Bağımlı Gruplar t testi İstatistikleri**

	Ortalama	Sayı	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Eğitim Öncesi	10,23	40	4,80	0,76
Eğitim Sonrası	11,90	40	3,77	0,60

Bağımlı Gruplar t testi istatistikleri çıktısında:

Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma eğitiminden önce ortalamanın (öntestte) 10,23, gözlem sayısının 40, standart sapmanın 4,80 ve ortalamanın standart hatasının 0,76 olduğu görülmektedir.

Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma eğitiminden sonra ortalamanın (son testte) 11,90, gözlem sayısının 40, standart sapmanın 3,77 ve ortalamanın standart hatasının 0,60 olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. 6: Bağımlı Gruplar Korelasyonları**

	Sayı	Korelasyon	Anlamlılık (p)
Eğitim Öncesi & Eğitim Sonrası	40	0,93	0,00

Bağımlı Gruplar ilişkiler çıktısında:

Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile zihin haritaları oluşturma eğitiminden önce ve sonra gözlem sayılarının 40, gruplar arasındaki ilişkinin 0,93 ve gruplar

arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p=0,00 < \alpha=0,05$ ) görölmektedir.

**Tablo 4. 7: Bağımlı Gruplar t testi**

Eğitim Öncesi Eğitim Sonrası	Bağlantılı Farklar					t değeri	df	2 yönlü anlamlılık
				% 95 Ortalama Farkı Güven Aralığı				
	Ortalama	Standart Sapma	Std hata Ort.	Alt Sınır	Üst Sınır			
	-1,68	1,94	0,31	-2,30	-1,05	-5,46	39	0,000

Bağımlı Gruplar t testi çıktıısında:

Eğitim öncesi ve sonrası durumları arasındaki farkların ortalama değeri -1,68, standart sapma 1,94, farkların ortalamasının standart hatasının 0,31, ortalamaların farkı için oluşturulan güven aralığının alt sınırı -2,30 ve üst sınırı -1,05, hesaplanan t testi istatistiği değeri -5,461, serbestlik derecesi (df) 39'dur. Buna göre testin hesaplanan önm düzeyi  $p=0,000$ 'dır.  $p=0,000 < \alpha=0,050$  olduğundan anlamlı fark vardır.



#### 4.1.6. Anlamlı Birimlerin Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi

**Tablo 4.8: Anlamlı Birimlerin Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi**

Anlamlı Birimler	Bellekte tutamayan denek sayısı	Bellekte tutabilen denek sayısı	Bellekte tutamayan denek sayısının yüzdelik oranı	Bellekte tutabilen denek sayısının yüzdelik oranı
1. Birim	17	23	42,5	57,5
2. Birim	10	30	25,0	75,0
3. Birim	19	21	47,5	52,5
4. Birim	17	23	42,5	57,5
5. Birim	21	19	52,5	47,5
6. Birim	22	18	55,0	45,0
7. Birim	21	19	52,5	47,5
8. Birim	28	12	70,0	30,0
9. Birim	25	15	62,5	37,5
10. Birim	22	18	55,0	45,0
11. Birim	13	27	32,5	67,5
12. Birim	9	31	22,5	77,5
13. Birim	23	17	57,5	42,5
14. Birim	19	21	47,5	52,5
15. Birim	18	22	45,0	55,0
16. Birim	18	12	45,0	55,0
17. Birim	30	10	75,0	25,0
18. Birim	29	11	72,5	27,5
19. Birim	30	10	75,0	25,0
20. Birim	28	12	70,0	30,0
21. Birim	33	7	82,5	17,5
22. Birim	35	5	87,5	12,5
23. Birim	30	10	75,0	25,0
24. Birim	30	10	75,0	25,0
25. Birim	34	6	85,0	15,0
26. Birim	36	4	90,0	10,0
27. Birim	38	2	95,0	5,0
28. Birim	38	2	95,0	5,0
29. Birim	39	1	97,5	2,5
30. Birim	4	36	10,0	90,0

Anlamlı birimlerin sonteste göre bellekte tutulması Tablo 4.8’de sunulmuştur. Buna göre aşağıdaki değerlendirmelerde bulunulabilir:

- Sontestte 1. birim ('participants'), 17 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 42,5'i); 23 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 57,5'i).
2. birim ('the classification of goods and services'), 10 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 25'i); 30 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 75,0'i).
3. birim ('understand'), 19 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 47,5'i); 21 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 52,5'i).
4. birim ('economic behaviour'), 17 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 42,5'i); 23 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 57,5'i).
5. birim ('goods and services'), 21 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 52,5'i); 19 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 47,5'i).
6. birim ('analyzing consumer expenditure'), 22 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 55,0'i); 18 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 45,0'i).
7. birim ('household decision-making'), 21 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 52,5'i); 19 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 47,5'i).
8. birim ('classify commodities'), 28 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 70,0'i); 12 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 30,0'u).
9. birim ('food'), 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i).
10. birim ('clothing'), 22 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 55,0'i); 18 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 45,0'i).
11. birim ('alcoholic drink'), 13 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 32,5'i); 27 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 67,5'i).
12. birim ('tobacco'), 9 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 22,5'i); 31 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 77,5'i).
13. birim ('durable household goods'), 23 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 57,5'i); 17 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 42,5'i).

14. birim ('classification'), 19 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 47,5'i); 21 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 52,5'i).
15. birim ('household decision-making'), 18 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 45'i); 22 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 55,0'i).
16. birim ('analyzing consumer expenditure'), 18 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 45,0'i); 22 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 55,0'i).
17. birim ('criterion the use to which a commodity is put'), 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).
18. birim ('the notion of use'), 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i).
19. birim ('arbitrary'), 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).
20. birim ('colour'), 28 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 70,0'i); 12 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 30'u).
21. birim ('size'), 33 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 82,5'i); 7 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 17,5'i).
22. birim ('shape'), 35 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 87,5'i); 5 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 12,5'i).
23. birim ('weight'), 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).
24. birim ('The reason for basing our analysis on use'), 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).
25. birim ('understand'), 34 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 85,0'i); 6 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 15,0'i).
26. birim ('the reasons for consumer behaviour'), 36 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 90'i); 4 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 10'u).
27. birim ('deciding'), 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5,0'i).

28. birim ('a ballpoint pen or a pencil'), 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5,0'i).

29. birim ('similar uses'), 39 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 97,5'i); 1 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 2,5'i).

30. birim ('Thank you'), 4 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 10'ü); 36 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 90'ı).

#### 4.1.7. Anlamlı Birimlerin Öntest-Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi

**Tablo 4. 9: Anlamlı Birimlerin Öntest-Sonteste Göre Bellekte Tutulma Çözümlemesi**

Anlamlı Birimler	Öntest Sonuçları				Sontest Sonuçları			
	Bellekte Tutamayan Denek Sayısı	Bellekte Tutan Denek Sayısı	Bellekte Tutamayan Deneklerin Yüzdelik Oranı (%)	Bellekte Tutan Deneklerin Yüzdelik Oranı (%)	Bellekte Tutamayan Denek Sayısı	Bellekte Tutan Denek Sayısı	Bellekte Tutamayan Deneklerin Yüzdelik Oranı (%)	Bellekte Tutan Deneklerin Yüzdelik Oranı (%)
1. Birim	15	25	37,5	62,5	17	23	42,5	57,5
2. Birim	18	22	45	55	10	30	25	75
3. Birim	20	20	50	50	19	21	47,5	52,5
4. Birim	25	15	62,5	37,5	17	23	42,5	57,5
5. Birim	32	8	80	20	21	19	52,5	47,5
6. Birim	25	15	62,5	37,5	22	18	55	45
7. Birim	24	16	60	40	21	19	52,5	47,5
8. Birim	27	13	67,5	32,5	28	12	70	30
9. Birim	31	9	77,5	22,5	25	15	62,5	37,5
10. Birim	28	12	70	30	22	18	55	45
11. Birim	15	25	37,5	62,5	13	27	32,5	67,5
12. Birim	11	29	27,5	72,5	9	31	22,5	77,5
13. Birim	27	13	67,5	32,5	23	17	57,5	42,5
14. Birim	25	15	62,5	37,5	19	21	47,5	52,5
15. Birim	22	18	55	45	18	22	45	55
16. Birim	21	19	52,5	47,5	18	12	45	55
17. Birim	29	11	72,5	27,5	30	10	75	25
18. Birim	27	13	67,5	32,5	29	11	72,5	27,5
19. Birim	31	9	77,5	22,5	30	10	75	25
20. Birim	29	11	72,5	27,5	28	12	70	30
21. Birim	32	8	80	20	33	7	82,5	17,5
22. Birim	32	8	80	20	35	5	87,5	12,5
23. Birim	29	11	72,5	27,5	30	10	75	25
24. Birim	30	10	75	25	30	10	75	25
25. Birim	34	6	85	15	34	6	85	15
26. Birim	36	4	90	10	36	4	90	10
27. Birim	37	3	92,5	7,5	38	2	95	5
28. Birim	38	2	95	5	38	2	95	5
29. Birim	38	2	95	5	39	1	97,5	2,5
30. Birim	3	37	7,5	92,5	4	36	10	90

Anlamlı birimlerin bellekte tutulmalarının öntest ve sontest sonuçları karşılaştırmalı olarak Tablo 4.9’da sunulmuştur. Buna göre aşağıdaki değerlendirmelerde bulunulabilir:

1. birim ('participants'), öntestte 15 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %37,5'i); 25 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 62,5'i). Sontestte 17 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 42,5'i); 23 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 57,5'i).
2. birim ('the classification of goods and services'), öntestte 18 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 45,0'i); 22 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 55,0'i). Sontestte 10 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 25'i); 30 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 75,0'i).
3. birim ('understand'), öntestte 20 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 50,0'si); 20 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 50,0'si). Sontestte 19 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 47,5'i); 21 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 52,5'i).
4. birim ('economic behaviour'), öntestte 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i). Sontestte 17 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 42,5'i); 23 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 57,5'i).
5. birim ('goods and services'), öntestte 32 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 80,0'i); 8 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 20,0'si). Sontestte 21 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 52,5'i); 19 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 47,5'i).
6. birim ('analyzing consumer expenditure'), öntestte 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i). Sontestte 22 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 55,0'i); 18 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 45,0'i).
7. birim ('household decision-making'), öntestte 24 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 60'i); 16 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 40'i). Sontestte 21 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 52,5'i); 19 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 47,5'i).
8. birim ('classify commodities'), öntestte 27 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 67,5'i); 13 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 32,5'i). Sontestte 28 denek tarafından bellekte tutulamamıştır

(deneklerin % 70,0'i); 12 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 30,0'u).

9. birim ('food'), öntestte 31 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 77,5'i); 9 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 22,5'i). Sontestte 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i).

10. birim ('clothing'), öntestte 28 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 70,0'i); 12 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 30,0'u). Sontestte 22 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 55,0'i); 18 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 45,0'i).

11. birim ('alcoholic drink'), öntestte 15 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 37,5'i); 25 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 62,5'i). Sontestte 13 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 32,5'i); 27 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 67,5'i).

12. birim ('tobacco'), öntestte 11 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 27,5'i); 29 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 72,5'i). Sontestte 9 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 22,5'i); 31 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 77,5'i).

13. birim ('durable household goods'), öntestte 27 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 67,5'i); 13 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 32,5'i). Sontestte 23 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 57,5'i); 17 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 42,5'i).

14. birim ('classification'), öntestte 25 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 62,5'i); 15 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 37,5'i). Sontestte 19 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 47,5'i); 21 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 52,5'i).

15. birim ('household decision-making'), öntestte 22 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %55'i); 18 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 45,0). Sontestte 18 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 45'i); 22 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 55,0'i).

16. birim ('analyzing consumer expenditure'), öntestte 21 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 52,5'i); 19 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir

(deneklerin % 47,5'i). Sontestte 18 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 45,0'i); 22 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 55,0'i).

17. birim ('criterion the use to which a commodity is put'), öntestte 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i). Sontestte 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).

18. birim ('the notion of use'), öntestte 27 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 67,5'i); 13 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 32,5'i). Sontestte 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i).

19. birim ('arbitrary'), öntestte 31 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 77,5'i); 9 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 22,5'i). Sontestte 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).

20. birim ('colour'), öntestte 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i). Sontestte 28 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 70,0'i); 12 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 30'u).

21. birim ('size'), öntestte 32 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 80,0'i); 8 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 20,0'si). Sontestte 33 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 82,5'i); 7 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 17,5'i).

22. birim ('shape'), öntestte 32 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 80,0'i); 8 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 20,0'si). Sontestte 35 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 87,5'i); 5 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 12,5'i).

23. birim ('weight'), öntestte 29 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 72,5'i); 11 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 27,5'i). Sontestte 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).

24. birim ('The reason for basing our analysis on use'), öntestte 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75,0'i); 10 denek tarafından ise bellekte



tutulabilmiştir (deneklerin % 25'i). Sontestte 30 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 75'i); 10 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 25,0'i).

25. birim ('understand'), öntestte 34 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 85,0'i); 6 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 15,0'i). Sontestte 34 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 85,0'i); 6 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 15,0'i).

26. birim ('the reasons for consumer behaviour'), öntestte 36 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin %90'ı); 4 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 10,0'u). Sontestte 36 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 90'ı); 4 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 10'nu).

27. birim ('deciding'), öntestte 37 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 92,5'i); 3 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 7,5'i). Sontestte 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5,0'i).

28. birim ('a ballpoint pen or a pencil'), öntestte 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5,0'i). Sontestte 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5,0'i).

29. birim ('similar uses'), öntestte 38 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 95,0'i); 2 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 5'i). Sontestte 39 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 97,5'i); 1 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 2,5'i).

30. birim ('Thank you'), öntestte 3 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 7,5'i); 37 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 92,5'i). Sontestte 4 denek tarafından bellekte tutulamamıştır (deneklerin % 10'u); 36 denek tarafından ise bellekte tutulabilmiştir (deneklerin % 90'ı).

#### **4.1.8. Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüm Sonuçlarının Bellekte Tutulma Değişkeni Bakımından Gelişim Değerleri Sıralaması**

Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi eğitimi alan deneklerin, bu eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra yaptıkları ardıl çevirilerindeki anlamlı birimlerin bellekte tutulma değişkeni bakımından gelişim değerlendirilmesi Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4. 10: Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüm Sonuçlarının Bellekte Tutulma Değişkeni Bakımından Gelişim Değerleri Sıralaması**

-7,5	22. Birim	'shape'
-5,5	1. Birim	'participants'
-5	18. Birim	'the notion of use'
-2,5	8. Birim	'classify commodities'
-2,5	17. Birim	'criterion the use to which a commodity is put'
-2,5	21. Birim	'size'
-2,5	23. Birim	'weight'
-2,5	27. Birim	'deciding'
-2,5	29. Birim	'similar uses'
-2,5	30. Birim	'thank you'
0	24. Birim	'the reason for basing our analysis on use'
0	25. Birim	'understand'
0	26. Birim	'the reasons for consumer behaviour'
0	28. Birim	'a ballpoint pen or a pencil'
2,5	3. Birim	'understand'
2,5	19. Birim	'arbitrary'
2,5	20. Birim	'colour'
5	11. Birim	'alcoholic drink'
5	12. Birim	'tobacco'
7,5	6. Birim	'analyzing consumer expenditure'
7,5	7. Birim	'household decision-making'
7,5	16. Birim	'analyzing consumer expenditure'
10	13. Birim	'durable household goods'
10	15. Birim	'household decision-making'
15	9. Birim	'food'
15	10. Birim	'clothing'
15	14. Birim	'classification'
20	2. Birim	'the classification of goods and services'
20	4. Birim	'economic behaviour'
27,5	5. Birim	'goods and services'

Ortalama: 4,56      Std. Sapma: 8,70

Tablo 4.10'da hangi anlamlı birimde en çok/az değişme olduğu ve bu değişimin ne yöne doğru olduğu görülmektedir. Bu tablodaki - değerler gelişmenin "bellekte tutmamaya" doğru, + değerler ise "bellekte tutmaya" doğru olduğu göstermektedir. En küçük değer (-7,5) ile 22. birim bellekte tutulmaması en fazla olan, başka bir

deyişle en çok unutulmuş birim; en yüksek değer (27,5) ile 5. birim ise bellekte tutulması en fazla olan, diğer bir ifadeyle, öntestte bellekte tutulmamasına karşın, sontestte bellekte tutulan birim; yansız değer (0) ile 24., 25., 26., ve 28. birimler ise herhangi bir değişmenin olmadığı birimler olarak ortaya çıkmıştır. 0'dan küçük değer taşıyan 10 birimin "eğitimden sonra bellekte tutulmama", 0'dan büyük değer taşıyan 16 birimin "eğitimden sonra bellekte tutulma", 0 değer taşıyan 4 birimin ise "eğitimden sonra bellekte tutulmakta değişiklik oluşturmama" eğiliminde olduğu görölmektedir.

Yukarıdaki tabloda yer alan 30 değerin ortalaması 4,56 olduğundan uygulanan eğitim yöntemi anlamlı birimlerin bellekte tutulmasında etkili olmuştur. Değerlerin standart sapması 8,70 olduğundan ortalama değerinin  $\pm 8,70$ 'lik aralığı olan  $(4,56 - 8,70 =) -4,14$ 'ten büyük ve  $(4,56 + 8,70 =) 13,26$ 'dan küçük değerlerini yok sayıp bunların dışında kalan değerleri anlamlı değişme olarak kabul edilir. Buna göre, 22., 1., ve 18. birimleri en çok "bellekte tutulmayan"; 9., 10., 14., 2., 4. ve 5. birimler ise en çok "sonradan bellekte tutulan" birimler olarak kabul edilir.

En çok bellekte tutulmayan birim -7,5 değer ile 22. birim 'shape'; en çok sonradan anımsanan birim 27,5 değer ile 5. birim 'goods and services' olarak görünmektedir. 5. birim 'goods and services' konunun ana teması olduğundan en çok bellekte tutulan birim olabilir. 22. birim 'shape', 1. birim 'participants' ve 18. birim 'the notion of use' için "bellekte tutma" değişkeni – değere doğru bir gelişim göstermiştir. Bunun nedeni, kimi deneklerin zihin haritaları oluşturmak için daha çok alıştırmaya gereksinim duyması olabilir. 9. birim 'food', 10. birim 'clothing', 14. birim 'classification', 2. birim 'the classification of goods and services', 4. birim 'economic behaviour', 5. birim 'goods and services' "bellekte tutma" değişkeni + değere doğru bir gelişim göstermiştir. Bunun nedeni, ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin anlamlı bir fark ortaya çıkarması olarak yorumlanabilir.

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ‘Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Deneklerden aldıkları eğitimden öncesi ve sonrası yaşadıkları sınav süreçleri hakkındaki görüşlerine ilişkin şu sorular sorulmuştur:

- Az önce çevirdiğiniz metindeki başarınızı nasıl değerlendirirsiniz?
- Çeviremediklerinizi neden çeviremediniz?

Deneklerin öntest sonrası görüşleri oldukça olumsuzdur. Deneklerin % 95’i not alma şansı olmadan çeviri yapmaktan korktuklarını, çeviri başarımı esnasında çok heyecanlandıklarını, bellekte tutmak için herhangi bir bellek destekleyici kullanmadıklarından çeviremediklerini ve bellekte tutamadıkları birimler olduğu ifade etmişlerdir. Özellikle metnin ikinci kısmındaki anlamlı birimlerin çoğunu bellekte tutamadıklarını söylemişlerdir. Denekleri %5’i çevirilerini başarılı bulmuştur.

Deneklerin sontestten sonra görüşleri ise daha olumludur. Deneklerin %90’nı konuşma metnini analitik bir şekilde zihin haritaları oluşturarak dinlemeye başladıklarını, eğitim aldıkları için hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığını ve zihin haritaları ile daha fazla birimi bellekte tutabildiklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan, halen not almadan bellekte tutmakta zorlanan, heyecandan zihin haritaları kuramayan denekler olmuştur (deneklerin %10’nu). Bu denekler, zihin haritaları oluşturma için daha çok alıştırmaya gereksinim duyduklarını, daha uzun süreli bir ‘not almadan ardıl çeviri eğimi’ istedikleri belirtmişlerdir. Denekler 14. birim ‘classification’, 2. birim ‘the classification of goods and services’, 4. birim ‘economic behaviour’, 5. birim ‘goods and services’ gibi sözdizimsel öbekleri, konuşmayı analitik bir şekilde dinlemeye çalıştıklarından daha kolay bir şekilde bellekte tuttuklarını söylemişlerdir. Deneklerin anlamlı birimleri zihin haritası oluşturarak bellekte tutmakta hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Özetle, eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymaktadır.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin öğrencilerin ardıl çeviri başarımları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın denekleri, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Ana Bilim Dalı 3. sınıfa devam eden ve 2008–2009 akademik yılının bahar döneminde Ardıl Çeviri dersinin 01 şubesindeki 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi odaklı bir eğitim alan deney grubu üzerinde öntest ve sontest deseni kullanılmıştır. Hatırlamak için yalnızca kendi bilişsel kaynaklarını kullanmalarını sağlayabilmek amacıyla, deneklerin hiçbirine bellek destekleyici bir yöntem olarak not alma izni verilmemiştir. Öntestte ve sontestte aldıkları puanlar istatistiksel yollarla analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde 'Eğitim alan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde ise 'Eğitim alan grubunun öntest ve sontest sınav süreçleri konusundaki görüşleri, sontest lehine bir sonuç ortaya koymakta mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Deneklerden aldıkları eğitimden öncesi ve sonrası yaşadıkları sınav süreçleri hakkındaki görüşlerine ilişkin şu sorular sorulmuştur:

- Az önce çevirdiğiniz metindeki başarımlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?
- Çeviremediklerinizi neden çeviremediniz?

Bağılantılı örneklem t testi sonucuyla elde edilen bulgular, bellekte tutma ve geri çağırma için Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'ni kullanan deneklerin ardıl çeviri başarımlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi yetişmekte olan sözlü çeviri öğrencilerinin başarımlarında anlamlı bir fark sağlamıştır.

Ardıl çeviri eğitiminde analitik düşünme ile Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin deneklere eğitim sürecinde kazandırdığı davranışlara bağlı olarak,

1. Öğrenilen davranışların zihinsel örüntülerinin daha netleştiği ve daha iyi yerleştiği saptanmıştır.
2. Ardıl çeviri eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi'nin duyuşsal çıktılar üzerinde daha olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları ışığında, Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nün eğitim programında ardıl çeviri dersleri için aşağıdaki çalışmalara yer verilebilir:

1. Ülkemizde sözlü çeviri alanında ilerleme kaydedebilmek ve mevcut durumlarda iyileştirme yapabilmek için deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Yeni gelişmekte olan bir disiplin olarak sözlü çeviri çalışmaları ve uygulamaları için de bu tür çalışmalardaki artış beraberinde olumlu sonuçları getirecektir.
2. Ardıl çeviri dersi dışında ve ardıl çeviriye yönelik çalışmalar içeren temel becerilere ilişkin dersler, Mütercim-Tercümanlık Bölümü eğitim programında daha fazla yer almalıdır ve buna yönelik program tasarıları geliştirilebilir.
3. Ardıl çeviri dersinden önce metindilsel, daha ileri aşamada da edimsel bilgiler ışığında zihin alıştırmaları hazırlanabilir.
4. Zihin Haritaları Oluşturma Yöntemi gibi bellek kapasitesi artırma çalışmaları ardıl çeviri dersinden önce bağımsız bir ders olarak tasarlanarak verilebilir.
5. Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak ardıl çeviri ve ardıl çeviriye önkoşul derslerinin eğitim programları, Ertürk'ün (1975, 105-106) üzerinde önemle durduğu planlı denemecilik zihniyetiyle yeniden ele alınabilir.

## KAYNAKÇA

- A Dili. [16.10.2010]. <http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=9&letter=A>.
- Albl-Mikasa, Michaela. 2005. Notationsprache und Notizentext: Ein Kognitiv-Linguistisches Modell Für Das Konsekutivdolmetschen. Doktora Tezi. Tübingen University.
- \_\_\_\_\_. 2008. (Non- ) Sense in Note-Taking for Consecutive Interpreting. **Interpreting**. c. 10 s. 2: 197-231.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu, Engin Yıldırım. 2005. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. 4.bs. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Arjona-Tseng, Etilvia. 1990. Curriculum Policy-Making for an Emerging Profession: The Structure, Process, and Outcome of Creating a Graduate Institute for Translation and Interpretation Studies in the Republic of China on Taiwan. Doktora Tezi. Stanford University.
- B Dili. [16.10.2010]. <http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=49&letter=B>.
- Baddeley, Alan. 1997. Is Working Memory Working? **Human Memory: A Reader**. ed. David Shanks. New York: Arnold Publishers: 60-88.
- \_\_\_\_\_. 2003. **Working Memory**. Oxford University Press: New York.
- Bowen, David, Margerata Bowen. 1984. **Steps to Consecutive Interpretation**. Washington: Pen and Booth.
- Burden, Robert, Marion Williams. 1998. **Thinking Through The Curriculum**. London and New York: Routledge.
- Buzan, Tony. 2008. **Brain Boot Camp**. New York: Metro Books
- Buzan, Tony, Barry Buzan. 1994. **The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential**. London: BBC Books.



- Bühler, Hildegung. 1986. Linguistic (Semantic) and Extralinguistic (Pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters. **Multilingua**. c. 5 s. 4: 231-235 (Aktaran: Hartley, Anthony, Ian Mason, Gracie Peng, Isabelle Perez. [3.06.2010] Peer- and Self-Assessment in Conference Interpreter Training. <http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/1454/hartley.rtf>).
- C Dili. [16.10.2010]. <http://www.aiic.net/glossary/default.cfm?ID=52&letter=C>.
- Chernov, Ghelly. 1994. Message Redundancy and Message Anticipation in Simultaneous Interpretation. **Bridging the Gap-Empirical Research in Simultaneous Interpretation**. ed. S. Lambert ve Barbara Moser-Mercer. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins: 139-153 (Aktaran: Diriker, Ebru. 2005. **Konferans Çevirmenliği**. 1. bs. İstanbul: Scala Yayıncılık).
- Seleskovitch, Danica. 1975. **Language, Langues et Mémoire: Etude de la Prise de Notes en Interprétation Consécutive**. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Déjean le Féal, Karla. 1990. Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation. **Interpreting-Yesterday, Today and Tomorrow**. ed. David Bowen, Magareta Bowen. Binghamton, NY: SUNY: 154-160.
- Demirel, Özcan. 2006. **Eğitimde Program Geliştirme**. 9. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dewey, John. 1910. **The Child and The Curriculum**. 6. bs. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. 1911. **The School and Society**. 9. bs. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. 1924. **Democracy and Education: An Introduction to The Philosophy of Education**. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, John, Evelyn Dewey. 1915. **Schools of To-morrow**. New York: The Knickerbocker Press.
- Diriker, Ebru. 2005. **Konferans Çevirmenliği**. 1. bs. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Doğan, Aymil. 1995. Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkililik Derecesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_. 1996. Yazılı Metinden Sözlü Çeviri ve İlgili Eğitim Programı İçin Bazı Öneriler. **HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi**: 25-35.
- \_\_\_\_\_. 1997. Çeviri Eğitim Programlarında Sözlü Çeviri Eğitiminin Yeri. **Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi. Nereden Nereye?** ed. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan. İstanbul: Sel Yayıncılık: 62-74.
- \_\_\_\_\_. 2000. Ardıl Çeviri. **HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi**: 65-71.

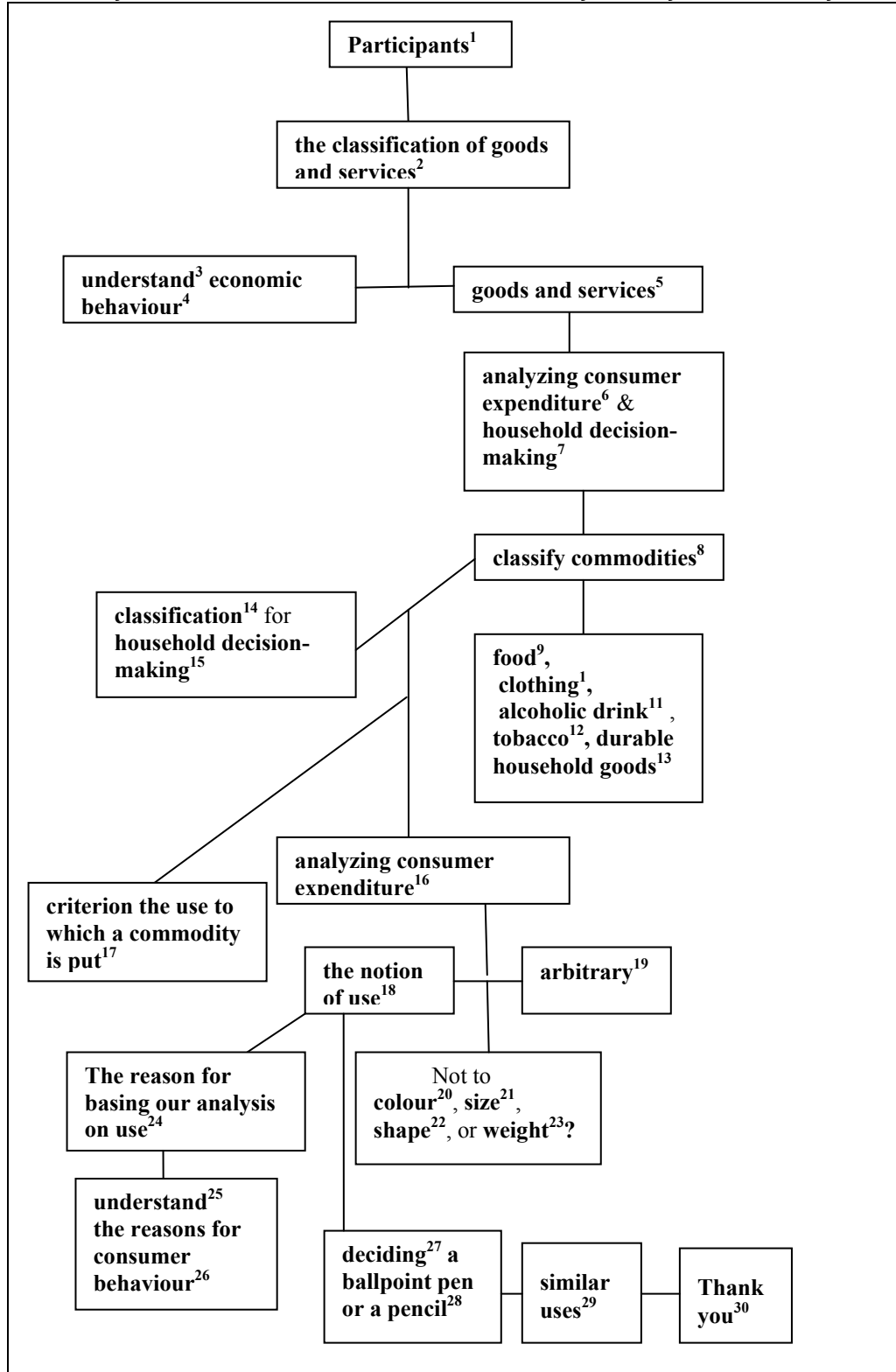
- \_\_\_\_\_. 2002a. Ardıl Çeviride Dikkat Odakları. **HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi**: 25-36.
- \_\_\_\_\_. 2002b. Ardıl Çeviri Eğitimine Nörodilbilimsel ve Psikodilbilimsel Yaklaşım. **Translation Studies in the New Millennium: Proceedings From the 1st International Conference on Translation and Interpreting**. Ankara: Bizim Büro: 173-182.
- \_\_\_\_\_. 2003. **Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları**. Ankara: Hacettepe Doktorlar Yayınevi.
- Doğan, Aymil, Hatice Kafadar. 1998. Mütercim-Tercümanlık Bölümü Öğrencilerinin Kısa Süreli Bellek Düzeyleri. **HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi**: 197-205.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 1995. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.
- Fan, Xiaoyan. 2006. Short-Term Memory in Consecutive Interpreting - A study based on Cognitive Psychology. Yüksek Lisans Tezi. School of Interpreting and Translation Studies, Guangdong University of Foreign Studies.
- Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı**. 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fleming, Malcolm. 1970. Displays and Communication. **Instructional Technology Foundations**. ed. Gagné Robert. ABD: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fox, Richard. 1998. Thinking and The Language Arts. **Thinking Through The Curriculum**. ed. Robert Burden, Marion Williams. London and New York: Routledge: 135-147.
- Gagné, Robert, Robert Glazer. 1987. Foundations in Learning Research. **Instructional Technology Foundations**. ed. Robert Gagné. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gerver, David. 1976. Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and A Model. **Translation, Applications and Research**. New York: Gardner Press: 165-207.
- Gentile, Adolf, Uidis Ozolins, Mary Vasilakakos. 1996. **Liaison Interpreting: A Handbook**. Carlton South, Vic.: Melbourne University Press.
- Gile, Daniel. 1991. Prise de Notes et Attention en Début d'Apprentissage de l'Interprétation Consécutive - Une Expérience - Démonstration de Sensibilisation. **Meta**. c. 36. s. 2/3: 431-439.

- \_\_\_\_\_. 1995. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.** Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. [13.06.2010] The Role of Consecutive Interpreting Training: A Cognitive View. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page377>.
- Hartley, Anthony, Ian Mason, Gracie Peng, Isabelle Perez. [3.06.2010] Peer- and Self-Assessment in Conference Interpreter Training. <http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/1454/hartley.rtf>.
- Hallonen, Jane, John Santrock. 1999. **Psychology: Contents and Applications.** Boston: McGraw-Hill College.
- Henderson, John. 1976. **Note-taking for Consecutive Interpreting.** Babel. c. 22. s. 5: 107-114.
- Herbert, Jean. 1952. **Le Manuel de L'interprète.** Genève: Georg.
- Hergenhahn, Baldwin Ross. 1988. **An Introduction to Theories of Learning.** 3. bs. New Jersey: Prentice Hall.
- Hornby, Mary Snell, Franz Pöchhacker, Klaus Kaindl. 1994. **Translation Studies An Interdiscipline.** Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hurford, James, Brendan Heasley. 1987. **The Emergence of a Cognitive System.** ABD: Blackwell Pub.
- Ilg, Gérard. 1959. **L'enseignement de l'interprétation à l'Ecole d'Interprète.** Université de Genève. N.1.
- Jones, Roderick. 1998. **Conference Interpreting Explained.** Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kalina, Sylvia. 1998. **Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, Empirische Fallstudien, Didaktische Konsequenzen.** Tübingen: Günther Narr.
- Kalaycı, Şeref. 2009. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistikleri Teknikleri.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakaş, Sirel, Ayşe Yalın. 1990. **Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi-B Formu.** Ankara: Medikomat.
- \_\_\_\_\_. 1995. Görsel-İşitsel Sayı Dizileri Testi-B Formu. **Türk Psikoloji Dergisi.** c. 10. s. 34. Haziran.
- Lederer, Marianne. 1978. Simultaneous Interpretation – Units of Meaning and Other Features. **Language Interpretation and Communication.** ed. David Gerver, Wallace Sinaiko. New York: Plenum Press: 323-332.

- Lee, Jieun. 2008. Rating Scales For Interpreting Performance Assessment. **The Interpreter and Translator Trainer**. c. 2 (2). s. 165-184.
- McNeil, John. 1996. **Curriculum: A Comprehensive Introduction**. 5. bs. New York: Harper Collins College Publishers.
- Middlewood, David, Neil Burton. 2001. **Managing The Curriculum**. London: Paul Chapman Publishing.
- Miller, George. 1956. The Magical Number Seven Plus Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. **Psychological Review**. s. 63: 81-97 (Aktaran: Hallonen, Jane, John Santrock. 1999. **Psychology: Contents and Applications**. Boston: McGraw-Hill College).
- Moore, John. 1980. **Reading and Thinking in English**. Oxford: Oxford University Press.
- Moser-Mercer, Barbara. 1997. Skill Components in Simultaneous Interpreting. **Conference Interpreting: Current Trends in Research**. ed. Yves Gambier, Daniel Gile, Christopher Taylor. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins: 133-148
- Ornstein, Allan, Francis Hunkins. 2004. **Curriculum Foundations, Principles and Issues**. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, Durmuş Ali. 1998. **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Paneth, Eva. 1957. An Investigation into Conference Interpretation. Yüksek Lisans Tezi. University of London.
- Peterson, Lyord, Margaret Jean. Peterson. 1959. Short Term Retention of Individual Verbal Items. **Journal of Experimental Psychology**. c. 58 s. 3: 193-198 (Aktaran: Diriker, Ebru. 2005. **Konferans Çevirmenliği**. 1. bs. İstanbul: Scala Yayıncılık).
- Phelan, Mary. 2001. **The Interpreter's Resource**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Pinter, Ingrid. 1969. Der Einfluss der Übung und Konzentration auf Simultanes Sprechen und Hören. Doktora Tezi. University of Vienna.
- Pöschhacker, Franz. 2001. Quality Assessment In Conference And Community Interpreting. **Meta**. c. 46 s. 2: 410-425.
- \_\_\_\_\_. 2004. **Introducing Interpreting Studies**. London ve New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. [30.08.2010] Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. <http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003847ar.pdf>.

- Pöchhacker, Franz, Miriam Shlesinger. 2002. **The Interpreting Studies Reader**. London and New York: Routledge.
- Roza, Jean-François. 1956. **La Prise de Notes En Interprétation Consécutive**. Genève: Georg.
- Sawyer, David. 2004. **Fundamental Aspects of Interpreter Education**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schacter, Daniel Lewrence. 1997. Implicit Memory: History and Current Status. **Human Memory**. ed. David Shanks. London: Arnold: 317-355.
- Seleskovitch, Danica. 2002. Language and Memory: A Study of Note-Taking in Consecutive Interpreting. **The Interpreting Studies Reader**. ed. Franz Pöchhacker, Miriam Shlesinger. London and New York: Routledge: 121-129 (Aktaran: Doğan, Aymil. 2002a. Ardıl Çeviride Dikkat Odakları. **HÜ Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi**: 25-36).
- Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. 12. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shlesinger, Miriam. 2003. Effects of Presentation Rate on Working Memory in Simultaneous Interpreting. **The Interpreters' Newsletter**. s. 12: 37-51.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development**. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tyler, Ralph. 1949. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. London: The University of Chicago Pres, Ltd.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Vester, Frederic. 1991. **Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak**. çev. Aydın Arıtan. İstanbul: Arıtan Yayınevi (Aktaran: Doğan, Aymil. 2003. **Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları**. Ankara: Hacettepe Doktorlar Yayınevi).
- Wu, Gunagjun, Kefei Wang. 2009. Consecutive Interpretation: A Discourse Approach. Towards a Revision of Gile's Effort Model. **Meta**. c. 54. s. 3: 401-416.

## Sözlü Çeviri Metninin Zihin Haritasına Yerleştirilmiş Önerilen Biçimi



Not: Yukarıdaki metin bir öneridir. Öğrenciler istediği dilde anlamlı birimleri istedikleri şekilde Zihin Haritalarına yerleştirerek belleklerinde tutabilirler.

## Hacettepe Üniversitesi Andaç Çeviri Laboratuvarının Fotoğrafları



## ÖZGEÇMİŞ

**Aylin YAVAŞ**

İngilizce Öğretim Görevlisi, YTÜ  
İngilizce Mütercim Tercüman & İngilizce Öğretmeni  
Program Geliştirme Uzmanı, M. Ed.  
Edirne Uzunköprü Adalet Gazetesi Yazarı  
2009-2010 Fulbright FLTA, Cornell Üniversitesi  
[http://www.youtube.com/watch?v=zE9c\\_GWw6sg](http://www.youtube.com/watch?v=zE9c_GWw6sg)

### **Yıldız Teknik Üniversitesi**

Yabancı Diller Yüksek Okulu, Ofis: A-314  
Davutpaşa Yerleşim Birimi, 34210 Esenler İstanbul/Türkiye  
**A-314:** 00 90 212 383 49 27 **Faks:** 00 90 212 383 49 03  
**E-posta:** [aylinyavas@gmail.com](mailto:aylinyavas@gmail.com) **Blog:** <http://aylinyavas.blogspot.com>  
**Web-site:** <http://www.yarbis.yildiz.edu.tr>

## EĞİTİM

### **Derecesiz**

**Doktora Öğrencisi:** **Cornell Üniversitesi, Ithaca, NY/ABD (2009-10)**  
Fulbright bursiyeri olarak kredili doktora dersleri aldı  
2009 ort.: 4.00/4.00 AGNO: 3.37/ 4.00

**Yüksek Lisans:** **Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye**  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
*Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.* (Ocak, 2011)  
(2009-2010: ABD görevlendirilmesi nedeniyle dondurma)  
2007-08 ort.: 4.00/4.00 AGNO: 3.20/4.00

**Lisans:** **Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye**  
Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü,  
*İngilizce Mütercim-Tercümanlık A.B.D.*  
(Haziran, 2005) AGNO: 3.23/4.00

### **Pedagojik**

**Formasyon:** **Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye**  
Eğitim Fakültesi, *İngilizce Öğretmenliği Sertifikası*  
(Haziran, 2004)

**Lise:** **Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi,**  
Uzunköprü-Edirne/Türkiye (Haziran, 2001) AGNO: 5.00/5.00



## İŞ/STAJ TECRÜBESİ

- Eğitmenlik:** **Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) “5 Yılda 5000 Öğrenci Projesi”**  
**Yıldız Teknik Üniversitesi - MEB Proje Koordinatörü**  
(3 Ocak 2011- 5 Nisan 2011), İstanbul, Türkiye  
‘TOEFL-IBT’ye ve ‘IELTS’e hazırlık dersini verdi ve programı geliştirdi  
**Cornell Üniversitesi, Yakın Doğu Çalışmaları Bölümü**  
(8 Ağustos 2009-1 Haziran 2010), Ithaca, NY/ABD  
Fulbright bursiyeri olarak Türk dili ve kültürü dersine girdi;  
‘Elementary Turkish 1: NES 1330’ and ‘Elementary Turkish 2: NES 1331’ derslerini verdi  
**Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü**  
(18 Ekim, 2007- 18 Ocak, 2008), İstanbul/Türkiye  
‘Sözlü İletişim Becerileri’, ‘Konuşma Becerileri’ ve ‘Anlatım Becerileri’ derslerini verdi  
**Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan Kaynakları**  
(21 Nisan-Haziran, 2007), İstanbul/Türkiye  
‘İngilizce Konuşma’ kursunu verdi  
**Yıldız Teknik Üniversitesi** (16 Ocak 2006- ), İst./Türkiye  
Öğretim Görevlisi  
**Atılım Üniversitesi** (29 Nisan 2005), Ankara/Türkiye  
“Basın Çevirisi ve Gazetecilik Dili” üzerine ders verdi ve tecrübelerini paylaştı  
**Arı Koleji** (Mart-Mayıs, 2004), Ankara/Türkiye  
Pedagojik formasyon kapsamında stajyer öğretmenlik yaptı
- Çevirmenlik:** **Tuna Tercüme** (9 Ağustos 2005- ), Ankara/Türkiye  
Yeminli Tercüman  
‘Türkiye-Yunanistan Doğal Gaz Boru Hattı Projesi'nin Temel Atma Töreni’ne Yunanistan Cumhuriyeti Başbakanı Kostas Karamanlis ile Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan'ın çevirmeni olarak katıldı (3 Temmuz 2005, İpsala Hudut Kapısı-Edirne/Türkiye)  
**Eksper Konferans Çevirmenliği & Simültane Çeviri Sistemleri Tic. Ltd. Şti.** (Haziran, 2002-Haziran, 2005), Ankara/Türkiye  
• Ardıl çeviri, Dünya Bankası (25 Mayıs 2005)  
• Ardıl çeviri, Yunan Mega TV, (11 Nisan 2005)  
• Andaş çeviri, Bilkent Üniversitesi (8 Nisan 2005)  
**Ankara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM) ve ABHaber** (Şubat-Mayıs 2005), Ankara/Türkiye  
Stajyer çevirmen olarak çalıştı  
**Amerikan Kızıl Haçı** (Mayıs-Haziran 2003), Ankara/Türkiye  
Gönüllü olarak çevirmenlik yaptı
- Rehberlik:** **Avrupa Birliği ve Yerel Yönetimler Konferansı** (11 Kasım 2004), Ankara/Türkiye

Bölgeler Komitesi, Dış İlişkiler Komisyonu Başkanı Mr. Ramon Luis Valcarcel Siso, eşi ve asistanları için çevirmen ve rehber olarak görev yaptı; Ankara Büyükşehir Belediye Başkanı Melih Gökçek için ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Meclis Başkanı Bülent Arınç ve milletvekillerine ardıl çeviri yaptı

**Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Psikoloji Kongresi,**  
(9–14 Ekim 2002), Ankara/Türkiye

Prof. Dr. Arthur M. Horne ve Gayle Horne için gönüllü çevirmen ve rehber olarak görev yaptı

**Gazetecilik:**

**Edirne Uzunköprü Adalet Gazetesi** (Ocak, 2007- ),  
Uzunköprü-Edirne/Türkiye

Gazetenin İstanbul Temsilcisi

**Atv** (Mayıs, 2004), Ankara/Türkiye

Staj yaptı

**Turkish Daily News**

(Kasım, 2001-Haziran, 2003) Ankara/Türkiye

Stajyer çevirmen ve gazeteci olarak çalıştı

**Edirne Uzunköprü Adalet Gazetesi**

(Haziran, 2002-Haziran, 2004) Uzunköprü-Edirne/Türkiye

Gazetenin Ankara Temsilcisi olarak köşe yazarlığı yaptı

## DİLLER

**Türkçe:** Anadili

**İngilizce:** İleri seviyede (KPDS: A, Kasım'04, TOEFL-IBT: 94, Aralık '08)

**İspanyolca:** Temel seviyede (TÖMER, Ankara/Türkiye) Günlük dilini

La Palma-Kanarya Adaları/İspanya'da 2004 yaz tatilinde geliştirdi ve anılarını yayımladı: <http://www.turkishdailynews.com.tr/article.php?enewsid=10194>

**Almanca:** Temel seviyede (Alman Kültür Merkezi, Ankara/Türkiye'de üçüncü kuru bitirdi, Anadolu Lisesi ve üniversitede 2. dil olarak aldı)

**Arnavutça:** Başlangıç seviyede (8.07.–2.08.2005/Kosova)

**Norveççe:** Başlangıç seviyede (20.07.–2.08.2008, 25.07.-7.08.2010/Norveç)

**Arapça:** Başlangıç seviyede

## ULUSAL / ULUSLAR ARASI BİLDİRİLER

**1. 'ABD'de (Cornell Üniversitesi, Ithaca, NY) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Haritaların Kullanılmasının Etkisi,**

**"3. Türkçenin Uluslararası Eğitimi-Öğretimi Kurultayı"**

(01–03 Temmuz 2010), Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, İzmir/Türkiye

**2. 'Teaching Vocabulary with Maps: Designing a Cultural Tour',**

**"The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Conference",**

(9-11 Aralık 2009), The U.S. Department of State's Bureau of Educational and Cultural Affairs and the Institute of International Education, Washington, DC/ABD

3. *'Bologna Süreci'*,  
“Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksek Okullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultayı”,  
(07–09 Mayıs 2008), Muğla Üniversitesi Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksek Okulu, Muğla/Türkiye
4. *'Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Yabancı Dil Öğretimi'*,  
“Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi Kongresi”,  
(26–27 Kasım 2008), İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, İstanbul/Türkiye

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Doğum Tarihi:** 19.12.1983

**Doğum Yeri:** Uzunköprü, Edirne

**Akademik İlgi Alanları:** Andaş ve ardıl çeviri, psikodilbilim, eğitim programları ve öğretim, nöroloji, sinirbilim

**Akademik Olmayan İlgi Alanları:** Felsefe, klasik müzik, havacılık, gökbilim, AB projeleri, gazetecilik

**Hobileri:** Okumak, seyahat etmek, doğada yürüyüş, dans etmek, pasta yapmak ve süslemek, yazmak, araba kullanmak (Ehliyet: B sınıf), spor yapmak