



International Journal of Languages' Education and Teaching

ISSN: 2198 - 4999, Doi Number: 10.18298/ijlet.601

Year 4, Issue 2, August 2016, p. 257-275

A MODEL FOR SUBTITLING TRAINING

A. Şirin OKYAYUZ¹ & Mümtaz KAYA²

ABSTRACT

Subtitling is one of the important courses in contemporary undergraduate translator training. The study deals with the preparation and delivery of a subtitling course, in view of contemporary training principles and practices, in a way that it is integrated with technology and for the purpose of training professionally proficient graduates. Following a theoretical background on the principles of contemporary training practices and the fundamentals of subtitling training, the way of thinking to be instilled in the future subtitler, the skills and competences that students need to acquire have been exemplified and detailed. The content and flow of a model for such training composed of five training modules has been provided along with examples of some exercises and practices. Finally, the study refers to the issue of evaluation and grading in the subtitling classroom. The training model proposed takes into account new training practices, technology and the specifics of subtitling training. The model is proposed as food for thought for those colleagues undertaking subtitling training at the undergraduate level at universities.

Key Words: subtitling, translation training, competence, skill, situated learning, project based training, scaffolding.

ALTYAZI ÇEVİRİSİ EĞİTİMİ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ

ÖZET

Günümüzde, altyazı çevirisi, çeviribilim lisans eğitiminde önemli bir ders olarak yerini almıştır. Çalışmada, altyazı çevirisi dersinin, çağdaş eğitim ilkeleri ve uygulamaları sayesinde, teknoloji ile bütünleşik ve çeviribilim mezunu olan öğrencinin piyasada bu alanda iş bulabileceği nitelikte yetişmesine uygun olarak düzenlenmesi ve verilmesi konusu ele alınmıştır. Çağdaş çeviri eğitimi ilkeleri ve altyazı çevirisinin temellerine ilişkin kuramsal bir tanıtımın ardından, altyazı çevirisine özgü düşünme şekli, öğrencilerin edinmesi gereken edinç ve beceriler örneklendirilerek açıklanmıştır. Altyazı çeviri dersinde edinç ve beceri geliştirimine yönelik olarak tasarlanacak beş bileşenli bir eğitimin içeriği anlatılmış, bunun ardından bazı alıştırmalar ve uygulamalar önerilmiş ve örneklenmiştir. Son olarak, altyazı çevirisinde ölçme ve değerlendirme konusu ele alınmıştır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla teknolojinin yanı sıra, altyazı çevirisi eğitimine özgü özellikler göz önünde bulundurularak, bir eğitim modeli oluşturulmuştur. Söz konusu taslak model, bu konuda ders verecek olan meslektaşların üzerinde düşünebilecekleri bir öneri niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: altyazı çevirisi, çeviri eğitimi, edinç, beceri, durumlu öğrenme, proje-tabanlı eğitim, iskeleme.

1. Giriş

Çeviri eğitimi konusundaki araştırmalarda iki temel konuya değinilmektedir: Birincisi neyin öğretileceği, ikincisi ise bunun nasıl öğretileceğidir. Araştırmacılar, çeviri becerilerini (İng: *skill*, Fr: *aptitude*) ve edinçlerini (İng: *competence*, Fr: *compétence*) belirlemeye ve bunlardan yola çıkarak bu iki soruya yanıt bulmaya çalışmışlardır (Kelly, 2005:11).

¹ Yrd. Doç. Dr., Bilkent Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü.

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü.

PACTE grubu tarafında ilk olarak 2003'te ortaya konan ve son olarak 2011'de yenilenen Çeviri Becerileri Edinme ve Değerlendirme Süreci kılavuzu, bu konuda önemli bir katkı sağlamıştır. Kılavuz niteliğindeki çalışmada, çeviri eğitiminde gerekli olan temel altı alt-beceriye sıralamıştır: iki dillilik, dildışı beceriler, çeviri hakkına bilgi, dildışı, araçsal, gengüdümsel (stratejik) beceriler ve psiko-fizyolojik özellikler.

Çeviri beceri ve edinçlerini belirlemek için yapılan çalışmaların yanı sıra, eğitimciler ve araştırmacılar, eğitimde kullanılabilir en etkili yaklaşım ve yöntemleri de belirlemeye çalışmışlardır. Bu konudaki en önemli çalışmaları D. Kelly (2005: 11-19) şöyle sıralar: Delisle'in amaç odaklı çeviri eğitimi (1980,1993); Nord'un meslek-tabanlı, eğitilen-odaklı yaklaşımı (1988, 1991); Gile'in süreç odaklı yaklaşımı (1991), Kiraly (1995), Jaaskelainen (1998) ve Hansen (1999, 2002) tarafından geliştirilen bilişsel ve psikodilbilimsel araştırma-tabanlı yaklaşımlar; Vienne (1994) ve Guadec'in (2003) benimsediği durumsal yaklaşımlar; Hurtado (1999) ve Gonzalez Davies'in (2003, 2004) görev-temelli yaklaşımı; Robinson'un (1997, 2003) bilinçli çözümleme ve altalgısal bulgu dengelemesi yaklaşımı ve Kiraly'nin (2000) toplumsal yapılandırmacı yaklaşımı.

Tüm bu çalışmalardaki ana amaç, eğitim sürecini planlamak ve gerçekleştirmek için, süreci değerlendirmektir. Bu amaca yönelik olarak, değişik evreleri, son amacı ve ürünü değerlendirmek, bu amaçlara ulaşmak için gerekli olan beceri ve edinçleri tetiklemek ve edindirmek, eksiklikleri gidermek, çeviri sorunlarını saptamak ve bunları gidermek için yöntemlerin uygulanmasını ve olası seçeneklerin içselleştirilmesini sağlamak gerekecektir. Son amaç ise, eğitilene bu konularda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve eğitmek olacaktır.

Çeviri eğitiminde, genel çeviri derslerinin (örn: çeviriye giriş) dışında kalan, belli çeviri türleri (örn: sesli betimleme, altyazı çevirisi vb.) ile ilgili eğitim verecek eğitimcilerin ne gibi yetkinliklere sahip olmaları gerekeceği de tartışılan bir konudur. Örneğin, altyazı çevirisi eğitimi verecek olan kişinin piyasada çalışan bir uzman olması gerektiğini savunanlar olabileceği gibi, bu kişinin eğitimci nitelikleri taşımasının uygulamada etkin deneyimi olmasından daha önemli olduğunu vurgulayanlar da olacaktır. Doğal olarak, hem altyazı çevirisi konusunda profesyonel deneyimi olan, hem de eğitimci deneyimi olan, kuram ve uygulamayı birleştiren, yeni eğitim teknolojilerini ve yöntemlerini sınıf içi uygulamaya taşımaktan çekinmeyecek birinin bu gibi dersleri vermesi ideal çözümdür (Lederer 2007:17).

Günümüzde, eskide kalmış bir değerler çatışması olarak görülen "akademik hayatın pembe kulesine karşın piyasa uygulamaları" arasındaki açık kapanmış ve işbirliğinin ve dayanışmanın olduğu sınıf ortamları benimsenmiştir. Bu ortamlarda gerçekçi, deneyimsel eğitim vurgulanmıştır. Eğitimi, iş hayatında gerçekleştirilenlere benzer projelerle destekleyen ve kuramın uygulamayla dengelendiği ders tasarımları yapılmıştır. Ayrıca, hem düşünce şeklinin hem de beceri ve edinçlerin ediniminin olası kılındığı bir eğitim benimsenmiştir. Dolayısıyla, çeviri eğitimcilerinin yeni yaklaşımlarla eğitim ortamını zenginleştirmesi kaçınılmaz olmuştur (Massey ve diğerleri 2015, 28). Eğitimde alıştırma tabanlı yaklaşımların (örn: ödevli, projeli) benimsenmesinin, sınıf içinde ve ödevlerde katılımcılığın desteklenmesinin önemi kavranmıştır. Durumlu öğrenmenin, teknoloji kullanımının, profesyonel etkileşimin benimsenmesinin çok büyük artılar olduğu ortaya konulmuştur.

Çeviri eğitimi ile ilgili kısaca iletilen bu gelişmeler, çağdaş altyazı çevirisi derslerinin nasıl verilmesi gerektiği konusunun da yeniden düşünülmesini gerektirmiştir. Dünya çapında, birçok çeviribilim bölümünde, kimi zaman genel görsel-işitsel çeviri dersleri, kimi zaman da ayrı dersler olarak dublaj çevirisi, altyazı çevirisi dersleri verilmekte, (hatta bu konularda çevrimiçi uzaktan

eğitim dersleri için bkz: Dorado ve Orero 2007), bunlar lisans ve yüksek lisans düzeyinde sunulmakta, teknoloji ve yenilikler sınıf ortamına taşınmakta ve bu eğitimlerin gereklilikleri, izlencelerine ilişkin görüşler, öneriler ve farklı yaklaşımlar paylaşılmaktadır (Diaz Cintas ve Orero 2003).

2. Altyazı Çevirisi Eğitiminin Temelleri

Altyazı çevirisi eğitiminde, diğer alışlagelmiş (örn: özel alan çevirisi, yazın çevirisi, çeviriye giriş) derslerden farklı olarak, bazı temel kavramlar değişik biçimde tanımlanır. Örneğin, kaynak metin yazılı bir metin değildir, en basit tanımıyla, çokkipli, çokgöstergeli, görsel ve işitsel kaynakların birleşiminden oluşan bir metindir. Kaynak metne yakınlık veya sadakat kavramı benimsense de, görselle bütünleşik olarak anlaşılan sözlü bir metnin yazılı ve kaynak metinden çoğu yerde daha kısa bir erek metne dönüştürülmesi söz konusudur. Altyazı çevirisinin farklı türleri (örn: diliçi çeviri, işitsel engelliler için altyazı çevirisi, çift dilli altyazı çevirisi vb.) farklı yaklaşımları gerektirir. Ayrıca, teknoloji kullanımı bilgisi ön şarttır. Verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere, altyazı çevirisinde, eğitimci, bazı yeni kavramlar ve yaklaşımlar öğretirken, öğrencilerin diğer derslerde edindikleri kimi kalıplaşmış çeviri yaklaşımlarını kırmak zorundadır. Bunun yapılabilmesi için, eğitilenin, önce altyazı çevirisinin ilkelerini ve temellerini kavraması gerekecektir.

Altyazı çevirisi, ekranın alt tarafında, belli bir şekilde konumlandırılmış ve şekillendirilmiş bir yazılı metinle, konuşmacıların diyaloglarını, kaynak görseli izleyenlerin anlayacağı ancak erek izleyicinin anlamayacağı öğeleri ve işitsel düzgüde verilen bilgileri, erek dilde aktarmak olarak özetlenebilir.

Altyazıları takip eden izleyicinin, hem bu yazılı metni, hem de görseli algılayabilmesi gerektiği için, altyazı çevirisi yapan kişinin bu çok görevli (İng: *multitasking*, Fr: *multitâche*) uğraşı kolaylaştıracak şekilde çeviri yapması beklenir. Bu nedenle de, kaynak dildeki iletinin dikkatle incelenmesi ve gerektiği ölçüde kısaltılması, bilgi akışının sağlanması, çevirirken eksiltelen kısımların anlamayı zorlaştırmaması önemlidir.

Ayrıca, program türünün doğru aktarılması (örn: polislerle ilgili dizilerde polisiye mesleki dilinin), kaynak kültüre özgü öğelerin yeterince açık olması, kişiler arasındaki ilişkilerin veya niteliklerinin doğru dil kesitleriyle verilmesi dikkat edilmesi gereken konulardan sadece birkaçıdır.

Bunlara ek olarak kesit dilin aktarılması, sözdizimine uyulması ve deyimsel ve doğal bir dil kullanılması da gerekir. Sözlü bir ifadenin yazıyla aktarımını içerdiğinden, imla işaretleriyle ve deyimsel seçimlerle sözlü dil akışının yansıtılması başlıca ölçütler arasındadır.

Uyarılma ve yeniden yapılandırma yöntemleriyle desteklenen metin doğru bölünmeli ve konumlandırılmalı ve zamanlaması da doğru yapılmalıdır. Çeviri, kaynak diyalogların dizem ve hızını da yansıtmalıdır.

Ayrıca, yazılı olarak sunulan bir çeviri türü olduğundan, doğru yazım ve imla kullanımı, diyalogların ve yazıların eşzamanlaması ekranda kalış ve algılanma sürelerinin belirlenmesi önemlidir. Konuşma, genelde yazıdan daha hızlı olduğundan, bu konu önem kazanır. Ayrıca, altyazılar, izleyicilerin alışkın olduğu altyazı yazım ve sunum geleneklerine uygun, açık ve okunur olmalı, anlam bütünceleri halinde bölünmeli ve çeviri daha birçok ölçüte göre şekillendirilmelidir (Diaz-Cintas ve Remael 2007).

Kısaca özetlenen altyazı çevirisi uğraşında sözü edilen konulardan anlaşılacağı üzere, bu çeviri türünün eğitiminde, konuya birçok farklı başlık altında değinmek gerekecektir. Ayrıca, amaçlanan çeviri ile gerçekleşen çevirinin ve ulaşılan bu çevirinin, kaynağı ne oranda değişmez (İng: *invariance*, Fr: *invariance*) bir şekilde verdiğinin nesnel değerlendirmesi açısından da farklar olacaktır (Mossop 2016:3).

Altyazı çevirisi eğitiminde çokkiplilik, ardışık olarak edinilen ve iç içe geçen becerilerin uygulanması ve benzeri özellikler söz konusudur. Bundan dolayı da, öğrencinin çeviri sürecini izlemek ve öğrenciye dönüt sağlayabilecek şekilde değerlendirmek üzere tasarlanmış dersler vermek gerekir. Öğrenci, çeviri ürün ve süreci ile ilgili, kalite ve düzeltimi sağlayacak, çok yönlü ve çok bakışlı yazılı ve sözlü yorumlarla ve yönlendirmelerle, ilk başta tek tek becerileri, sonrasında da becerilerin birleşiminden oluşan edinçleri kavrayabilecektir. Örneğin, altyazı çevirisini eşzamanlama edincine yönelik, ilk olarak altyazılarla görüntünün ve işitselin eşzamanlı olması gerektiğini kavrayacak (bir düşünce ve işleyiş şeklini içselleştirecek); ikinci adımda, çevirilerini görselle ve işitselle eşzamanlı olarak altyazı programına yerleştirecek (teknolojik olanakları kullanarak, spotlamayı yapacak beceriyi sergileyecek); üçüncü adımda, çeviri uzunluğunu ve kısalığını ayarlayacak (izleyici alışkanlıkları ile ilgili araştırmalardan haberdar olarak oluşturulan kuramı uygulamaya dönecek); dördüncü adımda, söz konusu altyazıda gereken düzeltmeleri, iyileştirmeleri yapacak (düzeltim kontrol listesini kullanacak, beceri ve bilgiyi sergileyecek). Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere, altyazı çevirisindeki edinçlere yönelik olarak eğitim verildiğinde, temel eğitim bileşenleri de diğer çeviri türlerinden farklılaşacaktır.

Öncelikle, altyazı çevirisine yönelik bir bakış açısı ve düşünme şekli geliştirilmesi için kuramla benzenmiş, eğitimcinin ilk örneklerini gösterdiği ve tartışmayla açıklık kazanması gereken, bir giriş bileşeni gerekir. Bu bileşendeki amaç, öğrenciye altyazı çevirisinin neye hizmet ettiğini, kısıtlarını, uygulama türlerini ve alanlarını öğretmektir. Bu bileşen altında, altyazı çevirisinin tarihçesine, farklı altyazı çevirisi türlerine (örn: canlı altyazı çevirisi, işitme engelliler için altyazı çevirisi, diliçi ve dillerarası altyazı çevirisi vb.), altyazı çevirisinin doğasına (örn: zamansal ve uzamsal kısıtlar, sözlü bir işitsel metnin yazılı görsel bir metne aktarımı vb.) gibi konulara değinmek gerekecektir. Bu bileşende amaç, bol örnek vererek, altyazı çevirisi hakkında öğrenciyi düşündürmektir. Öğrenciye kuramsal ve bilişsel bir temel oluşturarak, yavaş yavaş, gözlemden ve düşünceden uygulamaya geçişi sağlamaktır. Bu bileşende, öğrencilerden, izledikleri altyazı çevirisi örneklerine ilişkin öneriler almak, bütüncülerle çalışmak önemli bir yer tutar.

İkinci bileşende ise, altyazı çevirmenin piyasadaki rekabet edebilmesi için çok gerekli olan teknolojik bilginin aktarılması gerekir. Yaparak öğrenmeyle altyazı programlarının mantığının anlatılması ve bolca uygulama yapılması gerekir. Bu bağlamda, üniversitelerde yaşanan en büyük sorunlardan biri, paralı ve oldukça pahalı olan kimi altyazı çevirisi programının daha iyi olduğu görüşünden dolayı, bu dersin maliyetli bir ders olarak nitelendirilmesidir. Ancak, çoğu altyazı çevirisi programı, ister ücretsiz ister ücretli, benzer özellikler sergilerler. Dolayısıyla, bu eğitim bileşeninde, eğitimcinin, çevrimiçi ve ücrete tabi olmayan bir altyazı programını seçmesi ve, sınıfta, bu programın kullanımını örnekleyerek göstermesi bir seçenektir. Öğrenciler, tercihen kendi bilgisayarlarına, bu olası değilse, okuldaki laboratuvar bilgisayarlarına bu programı indirerek, uygulama ve programın ayrıntılarını deneyimleme ve çözme olanağı bulmalıdırlar.

Kullanılabilecek bilgisayar programlarını tanıtmamanın bir başka yöntemi ise, öğrencilere, gruplar halinde, altyazı çevirisi için bilgisayar programlarını araştırtmaktır. Sınıf içi sunumlarla, saptanan programlara ilişkin bilgi paylaşımı, öğrencilerin tek bir programı değil, birkaç programı

tanımlarına olanak sağlayacaktır. Böylelikle de, çeviri sürecine geçtiklerinde, farklı programların artı ve eksilerini bildikleri için, ellerindeki proje veya amaca en uygun düşebilecek özellikteki programı yeğleyebileceklerdir.

Kaliteli eğitimi sağlayan teknoloji kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken önemli bir konu ise, öğrencilerin bu alandaki artalan bilgileridir. Genelde, bilgisayar kullanımında yetkin oldukları varsayılan öğrenciler, yine de, bilgisayar kullanımında altyazı programlarını işletebilecek kadar yetkin olduklarının sınanması önemlidir (Koscalkowska-Okonska 2015: 56). Aksi durumda, eğitmen bilgisayar kullanımı öğretmek zorunda kalabilecektir. Bu nedenle de, gerekli düzeyde bilgisayar kullanabilmek, altyazı çevirisi dersinin bir ön şartı olmalıdır. Dolayısıyla, bu bilgiyle donanmamış öğrenciler için, bilgisayar kullanımı dersi açılmalıdır.

Üçüncü bileşende ise, iki evreli bir eğitimde, yazım kuralları, metin konumlaması, altyazıların ekranda kalış süreleri ve benzeri gibi, bu çeviri türüne özgü biçimsel özelliklerin yanı sıra, metni kısaltma, çeviri sorunlarını tanımlama ve bunları çözmeye yönelik düşünce şeklini ve stratejilerini geliştirme gibi daha karmaşık beceriler, ayrı eğitim saatlerinde verilmelidir. Ancak, bu becerilerin birbirini takip edecek ve tamamlayacak şekilde verilmesine dikkat edilmelidir. Bu bileşen, eğitmenin temel bilgi akışını sağlayacağı son bileşen olacaktır.

Örneğin, bu bileşende eğitmen, kültürel öğelerin çevirisinde öğrencilerin sınıf içinde veya ödev olarak yaptıkları uygulamada kullanmadıkları ama kullanılabilir olan yöntemleri betimleme ve örnekleme gereksinimi duyabilir. Bir başka örnek vermek gerekirse, belli görsel-ışitsel ürün türlerine uygun söyleme dikkat edilmesi. Bu konuda, araştırmanın nasıl yapılması gerektiğini örnekleme ve betimleme (örn: tarihî dizilerdeki eski dil edasının aktarımında ne gibi seçenekler olabileceği) gerekebilir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere, eğitmen, bu bileşende, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, ürettikleri ve üretmedikleri çerçevesinde şekillenen bilgi ve deneyim konusunda paylaşımda bulunacaktır. Ama bu bileşende, eğitmen artık birkaç adım geriye çekilecek ve ilk bileşenlerde edinilen beceri ve edinçler konusunda ve bu son bileşende ortaya çıkan sorunlar konusunda sadece fikir verecek ve uyarılarda bulunacak. Böylece, öğrenciyi, kaliteli bir son ürüne doğru yönlendirecek, bu üretim sürecinde, eğitmen aslında yetkin bir çevirmen rolüne bürünecek.

Eğitmen, bu bileşende hâlâ, öğrencilere, altyazı çevirisi programının özellikleri, imla kullanımı, metin kısalığı, zamansal ve uzamsal konularda uyarıda bulunuyorsa, bu durum, öğrencilerin ilk eğitim bileşenlerini içselleştirmedikleri anlamına gelecektir. Bir başka ifadeyle söylersek, eğitimin gereken süre içinde amacına ulaşmadığı anlamına gelecektir. Ancak, üçüncü bileşende bile, belli bir düşünce şeklini, belli bir teknolojiyi, ilkeleri ve olasılıkları tartarak bir ürün vermesi beklenen öğrencinin, eksiksiz ve hatasız bir ürün vermesi de beklenmemelidir.

Bu bileşeni takip eden dördüncü bileşende, yukarıda değinilen eksiklikler üzerinde durulması gerekir. Çeviriyi izleyiciye sunulabilecek kalitede bir ürün haline getirmek, hataları, eksikleri gidermek, düzeltmek, düzenlemek için uygulamalar ve alıştırmalar yapılacaktır. Sınıf içinde tartışmalar ve sunumlarla (gerek öğrencilerin kendileri için, gerekse sınıf arkadaşları ve grup arkadaşları için dolduracakları), takip ve kalite değerlendirme listeleriyle ve benzeri daha birçok araçla öğrenci, çeviri ürüne tekrar tekrar dönerek, olabilecek en iyi ürünü çıkarmaya yöneltilen olacaktır.

Dördüncü bileşeni takiben de beşinci bir bileşen eklenebilir. Öğrencilerden, dersin başından itibaren sunulan kurama, yapılan tartışmalara, yaşanan deneyim ve süreçlere ve benzeri tüm konulara değinerek, altyazı çevirisi sürecini değerlendirmeleri ve içselleştirmeleri için, sunacakları çeviri ürünün yanında bir rapor da teslim etmeleri istenebilir. Bu süreç, aslında, bir proje döngüsü gibi yürütülecek ve bir final projesiyle sonuçlanacak bir süreç olacaktır.

Bu son bileşendeki raporlama, öğrencilerin, çeviri ürünlerine ilişkin çok boyutlu düşünebildiklerini, altyazı çevirisinin ilke ve uygulamalarını çözdüklerini ortaya koyacaktır. Ayrıca, bu tür bir proje raporu, benzer başka altyazı çevirisi ürünleri ortaya koyabileceklerinin, edinç ve becerilerin neler olduğunun bilinciyile, bunları uygulayabilir ve üzerinde eleştirel düşünebilir profesyoneller olduklarının kanıtı niteliğinde olacaktır.

Tabii ki burada sözü edilen bileşenler genişletilebilir, zamanlamaları ve her bir bileşene ayrılacak süre değiştirebilir. Tüm bunlar, sınıf dinamiğine, öğrencilerin artalan bilgisine, dersin eğitimcisine ve benzeri daha birçok etmene bağlı olarak değerlendirilmeli ve öğrencilerin beceri ve edinçlerini en etkin şekilde edinmelerine yönelik olarak, her sınıf ortamında, ayrı ayrı ayrıntılandırılarak tasarlanmalıdır.

3. Altyazı Çevirisi Eğitiminde Edinçler ve Beceriler

Profesyonel edinç, basitçe, belli bir alanda iş etkinliğini sağlayan bilgi, beceri ve yaklaşımlarının toplamı olarak tanımlanabilir. Bir alanda eğitim alan kişinin profesyonel edince ulaşması için de, eğitimde gerekli alt edinçlerin (İng: sub-competences, FR: sous-compétence) ders izlencesi ve eğitimci tarafından verilmesi gerekir. Ancak, buna ek olarak, kişinin özerk, çok amaçlı ve sürekli bir şekilde eğitimine devam edebilmesi de önemlidir. Bu amaca hizmet etmek üzere de edinç odaklı eğitim verilen ortamların yaratılması önemlidir. F. Lasnier'e (2000, 32) göre edinç, belli yeteneklerin ve becerilerin (ki bunlar bilişsel, duyuşsal, psiko-motor veya sosyal bile olabilir) ve bilginin (bildirime dayalı bilginin) kombinasyonlarının organizasyonu, kullanımı ve tümlenmesiyle oluşan, benzer nitelikleri olan durumlarda etkin bir şekilde kullanılan, bir nasıl hareket edileceğini veya ne yapılacağını bilme durumudur. Bu tanımda vurgulanması gereken iki nokta vardır. Bunlardan ilki, 'nasıl hareket edeceğini bilme durumu' ifadesiyle, salt bilgiden değil, işi yapabilmekten söz edildiğidir. İkincisi, 'nasıl hareket edileceği' ifadesindeki vurgu, edincin, yapılarak öğrenilen bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

A.Hurtado Albir (2007: 177-178), her tür çeviri için geçerli olabilecek edinçleri alt başlık altında sıralar: Yöntemsel ve stratejik (çeviri sürecini etkin bir şekilde tamamlamak için gerekli olan yöntemsel ilkeleri ve stratejileri uygulamak); karşılaştırmalı (söz konusu iki dili ayrıştırarak düşünebilme, çeviri sorunlarını çözümlerken bunu tartabilmek); dildışı (ansiklopedik, çift kültürlü ve tematik bilgi kullanarak çeviri sorunlarının çözümlenmesi); mesleki (çeviri piyasasının gerçeklerine uygun bir şekilde hareket edebilmek); makine, alet, kaynak ve benzeri destekleri kullanarak çeviri sorunlarını çözmek; metinsel (değişik türlerdeki sorunları çözmek için, türe özgü özellikleri ve uygulanabilecek ve uygulanması uygun olacak yöntemleri bilerek çeviriyi yapmak). Çeviri eğitiminde edinçlerle ilgili olarak geliştirilen bakış açılarının, aslında, hepsinin sınıf ortamında geçerliliği olacaktır. Örneğin, kuramsal bir yaklaşımla edinçten söz edildiğinde, aslında, öğrenciye bir düşünme şeklini edindirmekten söz edilmektedir. Öte yandan uygulamadan doğacak ve öğrencinin çeviri sürecini de dikkate alacak bir ikinci bileşen de olacaktır. Eğitsel olarak edinçler değerlendirildiğinde ise, çeviri eğitiminin bağlamı ve edindirilen beceri ve edinçlerin profesyonel ortamla bağlantısı söz konusu olacaktır (Piotrowska 2015: 14).

Edinçlerin önem kazandığı bu çağda, sınıf içinde ve eğitimde odak noktası öğrenci olmuştur. Sınıfı yöneten kişinin, 'öğretmenden' çok 'eğitmen' niteliği vurgulanmıştır. Dolayısıyla günümüzde, 'çeviri öğretmekten' veya 'çeviri eğitimi vermekten' değil, 'çeviri konusunda bilgi ve deneyimin paylaşıldığı, çeviri yapılarak veya çeviriye yönelik alıştırmalar yapılarak çeviri becerilerinin sırasıyla aktarıldığı bir ortamda, çeviri eğitimi vermekten' söz edilmesi daha doğru olabilecektir. Bu gelişmelerle birlikte, sınıf içinde ve dışında deneyimledikleri ve gerçekleştirdikleri projelerle, öğrencileri profesyonel yaşama hazırlayan alıştırmalar ve süreçler benimsenmiştir. Vurgu, iki dilli iletişim uzmanı yetiştirmekte değil, aktarılabılır edinçleri edinmiş profesyoneller yetiştirmektedir. Böyle gelişmeler ışığında, çeviri eğitimcisi yetiştirmeye yönelik eğitim programlarının olmaması büyük bir eksikliklerdir. Dolayısıyla, gerek profesyonel eğitimciler, gerekse profesyonel çevirmenler, derslerini tasarlarken/uygularken, bunları, kendi deneyimleri ve bilgileri ve profesyonel formasyonları çerçevesinde gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Bu kaçınılmazdır. Ancak, günümüzde, çeviri sınıflarında, eğitimcinin cevapları bilen ve bunları formüller şeklinde eğitilenlerle paylaşan kişi rolünden arınması gerekir; Eğitimcinin, bilgiyi en kolay erişilebilir hâle getiren, beceri edinmek için yapılan tüm alıştırmalarda ve uygulamalarda öğrenciye eşlik ederek destek veren kişi olması önemlidir. Dolayısıyla, ders izlencelerinin, temel becerileri içeren katı çizelgeler olmaması, aksine, öğrenme süreçlerinde yaratıcılığa açık olan, öğrencinin gereksinimlerine ve öğrenme eğrisine göre değiştirilebilir, çok seçenekli haritalar olması önem kazanır.

Bu düşünceler ışığında altyazı çevirisi dersine dönecek olursak, bir altyazı çevirisinin ders izlencesi ve içeriği, edinçlere yönelik olarak tasarlanacaktır. Bu yol haritasında yukarıda sözü edilen ders içeriğini oluşturan bileşenlerin yanı sıra, ders işlenişinde de dikkat edilmesi gereken noktalar olacaktır. Bunlar kısaca: a) altyazı çevirisinin kavranmasını sağlayacak oranda kuram ve bilgiyle bir düşünce şeklini geliştirmeye yarayacak bir bölüm, b) altyazı çevirisi dersinde edinilen becerilerin ve edinçlerin içselleştirildiğini ortaya koymak ve içselleştirirken öğrenmek için ödevler ve projeler, c) her bir beceri düzeyinde ve edinç eşliğinde, eğitimcide, öğrencinin ne konuda ve nasıl yönlendirilmesi gerektiğini gösterecek alıştırmalar ve uygulamalar bulunmalıdır.

4. Altyazı Çevirisine Yönelik Düşünce Şeklini Geliştirmek

Altyazı çevirisinde, eğitimcinin en zorlandığı konulardan biri de, genelde, öğrencilere, bu çeviri türündeki çokkipliliği (İng: *multimodality*, Fr: *multimodalité*) algılayarak ve bunu göz önünde bulundurarak çevirilerini oluşturmayı, şekillendirmeyi ve sunmayı düşündürmektir. Görsel ve işitsel arasındaki etkileşim, bu bağlamda, çevirmenin işine yarabileceği, metni kısaltmasına olanak verebileceği gibi, bazen de işitsel görselin yorumlanmasını değiştireceğinden veya bunu perçinleyeceğinden sorun çıkabilecektir (Borodo 2015: 22). Anlamın yalnızca sözel veya dilsel kanallardan aktarılmadığı bu çeviri türünde, görüntü, hareketler, duruşlar, çekimler, renkler, müzikler ve diğer öğeler yalnızca süsleme değil, sözle aynı anlam yaratma potansiyeline sahip kiplerdir. Dil ve diyaloglar bu göstergesel ağ içindeki öğelerden yalnızca bir tanesidir. Dil ve diyaloglar tüm öğelerle tartılarak etkileşim hâlinde değerlendirilmeli ve altyazı çevirisi de buna göre şekillendirilmelidir. Örneğin, diyaloglar veya işitsel metin, görsel metinde yer verilen şeylere göndermede bulunabilir; böyle durumlarda görsel işitseli ayrıntılandırır, olgunlaştırır. Öte yandan, işitsel metin görseldekinden daha fazla bilgi sağlayabilir. Buna ek olarak da, işitsel metin görseli anlamlandırmayı sağlayabilir. Bunun gibi daha birçok etkileşim söz konusu olabileceğinden, altyazı çevirisinde belki de aşılması gereken en önemli düşünce eşiği, bu konu hakkındaki farkındalığın içselleştirilmesidir.

Altyazı çevirisi derslerinde en önemli amaçlardan biri, öğrencinin eleştirel ve yapıcı düşünce şeklini geliştirmek ve bununla bağlantılı olarak, sunulan kuram ve yapılan alıştırmalar arasında doğrusal bağlantılandırmayı sağlayabilmektir. Bu bağlamda kuram, (örn: çevirinin odaklandığı anlamın nasıl çözümleneceği ve yeniden yapılandırılacağı, bunun çözümlenmesine nasıl yaklaşılabileceği) dilsel, sözbilimsel ve söylemsel çözümlenmeyi öğretmek için önemli bir araçtır.

Altyazı çevirisi eğitiminde profesyonel uyumlanmanın gerekliliği ortadadır. Ancak, bunun yanı sıra, öğrencilerin, daha irdeleyici düşünme şekillerine ve düşünsel kaynaklara yönlendirilerek, kuramsal olarak, daha zengin bir söylem edinmelerinin kazanımları da tartışılmamalıdır (Wabayashi 2014: 535).

Öğrencilere, kendi çevirileri ile 'eğitimcinin beklentilerini karşılayan çeviri' arasındaki fark, seçimlerin arkasında yatan nedenlerle açıklanmadığı sürece, eğitim sürecinde yapılan 'düzeltmeler', söz konusu örneğe veya çalışmaya özgü kalacaktır. Bunlar öğrencinin bir düşünme şeklini geliştirmesine yardımcı olmayacak, tek seferlik düzeltmeler olacaktır. Ancak, bir çevirinin altında yatan düşüncenin mantığı algılandığında, öğrenci bunları çeviri yöntemleri, seçimleri, yaklaşımları olarak seçenekler listesine ekleyebilecektir.

Özellikle günümüzde, çeviri eğitiminde, görel olarak yeni sayılabilecek görsel-işitsel çeviri derslerini almamış ve bu konuda kuramsal artalanı olmayan başarılı (hatta kimi zaman) alaylı çevirmenlerin varlığı, bazı işverenlerin ve çevirmenlerin aklında kuramın gerekliliği konusunda soruların oluşmasına neden olmuştur. Ayrıca, bu alanda, başka sorular da gündeme gelmektedir. Bunlardan ilki de, altyazı çevirisinin eğitiminin nasıl tasarlanması gerektiğine ilişkindir ve bununla bağlantılı olarak hangi düzeyde (örn: lisans, yüksek lisans, sertifika programı vb.) verilmesi gerektiği ile ilgilidir. Çeviri becerileri gelişmiş deneyimli çevirmenlere, altyazı teknolojisinin ve altyazı çevirisine özgü kısıt ve iyi uygulamaların öğretilmesinin daha kolay olabileceği savunulabilir. Ancak, üniversitelerde çeviri eğitiminde görsel-işitsel çeviri ve özellikle altyazı çevirisi derslerinin olması ve çevirmenlerin üniversitedeki çeviri eğitimleri sırasında altyazı çevirisi becerilerini geliştirmesi desteklenmektedir.

Günümüzde, bu eğitimin verilebileceği ve verilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Amacının ise, piyasa gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayabilecek ve eğitimlerinin sonunda uzmanlaştıkları alanda iş bulabilecek nitelikleri sergileyebilecek çevirmenlerin yetiştirilmesi olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır (Lederer 2007: 17). Bu nedenle, verilen eğitimde, çevirinin işlevselliğinin korunması, metin türleri ve metindışı ve metin üstü özelliklere dikkat edilmesi, sorunların belirlenmesi ve yaratıcı yaklaşımlarla çözümlenmesi, son düzenlemelerle bir ürün sunulacağı bilincinin edindirilmesi ve tüm bu uğraşların, belli bir kalitede ve belli bir iş yönetimi ilkesiyle yürütülmesi gerekliliği, öğretilmesi önemli konular arasındadır.

Tüm çeviri türlerinde, çevirmen, yalnızca kavramlarla değil, bilgi, gerçek, düşünce şekilleri, duygular vb. gibi bağlantılı şeylerle çözümlenme yaptığının bilincindedir. Ancak, çok etmenli unsurların toplamından oluşturulan anlam, kişilerin beyninde bilişsel girdilere bağlı olarak şekillendiği için, belli bir ölçüde bireysel ve özgündür. Dolayısıyla, bilişsel olarak algılanan anlamın derinliği, söz konusu kişinin bilgisine, deneyimine göre değişecekse de, görsel-işitsel ürünlerde amaçlanan anlam, iletişimde olan gönderici-çevirmen-alıcı üçlüsü arasında oldukça sorunsuz bir şekilde yapılabilmektedir (zaten bunun tersi söz konusu olsaydı iletişim kurulamazdı). Ancak, algılanan anlamın ikinci bir dilde sözelleştirilmesi (İng: *deverbalization*, Fr: *déverbalisation*), kaynak dilden ve metinden uzaklaştırılarak oluşturulması, dolayısıyla da erek dilde amaçlanan anlamın bulunması, önemlidir. Bu beceri ve düşünme şekli içselleştirildiğinde,

çevirmenin işini yaptığı ifade edilebilir. Bu durum, tüm çeviri türleri için geçerlidir. Ancak, altyazı çevirisinde, belli nedenlere bağlı olarak, bu olgu daha büyük önem kazanmaktadır. Örneğin, altyazı çevirisinde zamansal, uzamsal ve benzeri kısıtlar, sözlü dilin yazılı döküme dönüştürülmesi, çokortamlı iletişimin sağlanması gibi birçok unsur, anlamın sözelleştirilmesinin kısalığının, açıklığının, kolay tanınırlığının ve benzeri etmenlerin önemini arttıracaktır. Dolayısıyla, altyazı çevirisi eğitiminin, çeviribilim öğrencilerinin belli becerileri edindikten ve içselleştirdikten sonra verilmesi önemlidir.

Altyazı çevirisinin özelliklerinden olan sentezleme ve dolayısıyla, gerektiği ölçüde ve yerde kısaltma, okunabilir ve anlaşılabilir altyazı sunma, yazılı dille çeviri yapılsa bile bu dilin sözlü bir dilin yansıtımı olduğunun farkında olarak kurgusal bir sözellik duygusu yaratma edinçleri (Bartina ve Espaca 2005: 94), belli becerilerin üzerine kurulur. Bu edinçlerin içselleşmesi, zaman ve deneme, alıştırma gerektirecektir.

Eğitimcinin asıl görevlerinden biri, süreçsel ve stratejik farkındalığı arttırmak ve dolayısıyla öğrencilerin çeviri sorununun üstesinden gelmek için kullanabilecekleri seçenek dağarcığını genişletmektir. Altyazı çevirisi gibi çokkipli çeviri türlerinde, eğitimcinin, alışlageldik ve her çeviri türünde uygulanabilir çeviri sorunu çözümlerine değil, daha yaratıcı, altyazı çevirisinin doğasına uygun çözümlere, öğrencileri yönlendiriyor olması gerekecektir. Ayrıca, altyazı çevirisi teknolojisinin sınıf içinde öğretildiği düşünülürse, öğrencilerin temel teknolojik bilgileri de olması önemli bir konudur. Günümüzde, “dijital yerliler” olan gençlerin çoğu bilgisayar ve bilgisayar uygulamaları ve programları kullanımında eğitimcilerinden çok daha yetkinse de, bu durumun, daha önce de ifade edildiği şekilde, dersin başında doğrulanması önemlidir.

Altyazı çevirisine uygun bir düşünce biçiminin geliştirilmesi, sadece bilgilendirme veya tartışmayla yapılamayacaktır. Bu düşünce şeklinin içselleşmesi için uygulama yapılması gerekecektir. Bu uygulamalar kısa ödevler olabileceği gibi, basit veya karmaşık projeler de olabilir. Proje tabanlı ve durumlu öğrenme odaklı eğitim, bu nedenlerle altyazı eğitiminin temel parçalarından biridir.

5. Altyazı Çevirisi Dersinde Proje Tabanlı, Durumlu Öğrenme Odaklı Eğitim

İşi yaparak öğrenmenin vurgulandığı proje tabanlı eğitimler, Kiraly (2012, 93) gibi düşünen eğitimciler tarafından başarıyla uygulanmıştır. Bu tür bir eğitimde, eğitimci, konu anlatmasını ve sürekli öncülük etmesini gerektiren içerik sağlayıcı rolünden sıyrılacaktır. Eşgüdümü sağlayan, gözlemleyen, koçluk eden ve işi kolaylaştıran uzman olacaktır. Bu rolde eğitimci, sınıfın yönetimini tamamen elinden bırakmasa da, sorumlulukların paylaşıldığı, yaratıcı bir ortam kurulmasını destekleyecektir.

Proje tabanlı eğitimlerin, ilgi çekici bir soru ve/ya iş ile başlaması önemlidir. Bu bağlamda, yeni bilgi edinme ve yaratma isteğinin desteklenmesi, bu konuda araştırma ve sorgulama yapılması, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve teknoloji kullanımı becerilerinin geliştirilmesi, dönüt ve gözden geçirme süreçlerinin değerlendirilmesi ve sunulabilecek bir ürün ortaya konulması önemli olacaktır. Bu tür bir eğitim, öğrenciye, sesini ve seçimlerini duyurma ve sunma olanağını verecektir. Proje tabanlı eğitimde, öğrenci algılarının toplanması ve değerlendirilmesi ile, projenin nasıl algılandığı, alan bilgisi, ekip çalışması ve ortak çalışmanın etkinliği, sunum ve iletişim becerileri, teknoloji kullanımı becerileri, araştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri gözlemlenebilmektedir (Li, Zhang & He 2015: 9-15).

Bu düşüncelerin uzantısı olarak da, durumlu öğrenme kavramı (İng: *situated learning*, Fr: *apprendre en situations*) önem kazanmaktadır. Eğitimde bir yandan bilgi edinimi sağlanırken, diğer yandan katılımlı bir eğitimle bireysel gereksinimlere ve düşüncelere yer vermek suretiyle, eğitimin zenginleştirilmesi ve bilgi üretilmesi de önemlidir. Eğitilenler, etkileşim içinde oldukları, gerçekçi olarak belirlenmiş projelerde anlamlı roller üstlendikleri, ürettikleri ve ürettiklerinin değerlendirildiği ve geliştirildiği ortamlarda, becerilerini daha yoğun ve etkin bir şekilde geliştirebilirler (Risku 2016: 6).

Durumlu öğrenme gerçekçi, profesyonel, işlevsel çeviri eğitimi ile bağlantılandırılır. Mesleksel temelli izlenmelerle, öğrenciler için gerekli güdülemenin ve anlamlılığın sağlanabileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda da deneyimleyerek/yaratarak söz konusu işin anlamlandırılması öne sürülür (Calvo 2015: 306-307).

Durumlu öğrenmede iskeleleme³ (İng: *scaffolding*, Fr: [*apprentissage en*] *échafaudages*) kavramı önemlidir. Bu kavramda, eğitimcinin eğitilene asgari düzeyde güdülediği ve işine karıştığı, gerçekçi ortamlarda veya kurgularda, uzmanın, deneyimsiz olanı alıştırmalarla doğal bir gelişime doğru götürdüğü bir gelişim söz konusudur. En basit beceriden en karmaşığınaya kadar, eğitimcinin öğrenciye eşlik ettiği bir eğitim modeli olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle de öğrencilerin belli evrelerde belli çeviri becerilerini edinmelerini sağlayan, eğitilenin gereksinimleri doğrultusunda biçimlendirilmiş, özerklik ve becerikli üretimi amaçlayan, en basit becerilerin üstüne daha ileri düzey becerileri koyarak, aşamalı eğitimi ve yaparak bilgi edinimini destekleyen, gerçekçi bağlamlarda yürütülen, etkileşimli, kuramın alıştırmaya ile izlendiği, edinilen becerilerin başka ödevlerde kullanılabilirdiği, yani aktarılabilirliğin (İng: *transferability*, Fr: *transférabilité*) sağlandığı bir yaklaşımdır.

Altyazı çevirisi dersleri, proje tabanlı ve durumlu öğrenme odaklı eğitim için ideal uygulama ortamlarıdır. Bu konudaki kurgusal bir projenin en basit adımları şu şekilde olacaktır: 1) Gruplar hâlinde ayrılan öğrenciler kendi ülkelerinde altyazı çevirisi yapılan bir görsel-ışitsel ürün türü belirlerler (örn: animasyon dizi, çizgi film, hastane dizisi vb.) 2) Öğrenciler bu türdeki önceki örnekleri inceler ve tartışırlar. Bu türdeki çeviri zorlukları, terimce, dil, kültürel öğeler vb. ile ilgili beyin fırtınası yaparlar. 3) Öğrenciler altyazı çevirisini yapmak isteyecekleri, çevrilmemiş ya da altyazı çevirisini beğenmedikleri bir ürünü seçerler. 4) Bu ürünü çevirmek için bir yol haritası ve zaman çizelgesi tasarlarlar. 5) Bu ürünü çevirirken deneyimleyecekleri (örn: çözümleme, çevirme, çeviriyi değerlendirme, çeviriyi programa yükleme vb.) tüm süreçlerde iş dağılımı yaparlar. Bu iş dağılımını yaparken, herkesin her süreçte deneyim kazanmasına elverecek şekilde görevlerin dağıtılması önemlidir. 6) Süreçler yaşanırken, aşağıda da söz edilecek sesli düşünme alıştırmalarından, raporlama ve sunuma kadar birçok yolla birbirleriyle iletişim halinde olurlar ve eğitimciden yönlendirme ve değerlendirme alırlar. 7) Çeviri ürünü son hâline getirdiklerine emin olduklarında, bu ürünü paylaşırlar ve başka grupların ürünlerini değerlendirerek birbirlerine katkıda bulunurlar.

³ “İskeleleme” terimi (İng: *scaffolding*, Fr: [*apprentissage en*] *échafaudages*) eğitilenin kendi başına tamamlayamayacağı veya gerçekleştiremeyeceği bir ödevi/görevi gerçekleştirmesi için verilen destek olarak tanımlanabilir. (Ayrıntılı bilgi için bkz: Kiraly 2000, 46).

Çok basitçe anlatılan bu proje süreci, yukarıda sözü edilen üçüncü, dördüncü ve beşinci bileşenlerde değişik uzunluk ve zorluklarda uygulanabilecektir. Gerek bu sürecin içinde, gerekse öncesinde, sınıf içi ve sınıf dışında alıştırmalar ve uygulamalar yapılması, süreçleri hızlandıracak ve daha etkin hâle getirecektir.

6. Altyazı Çevirisi Eğitiminde Kullanılabilecek Birkaç Uygulama ve Alıştırma Türü

Eğitimin amaçlarını belirlemek ve öğretilmesi gereken beceriler sıralamak, reçete benzeri bir ders programı izlencesinin hazırlanmasını kolaylaştıracak ve dizgeli bir eğitim verilmesini sağlayacaktır. Ancak, kimi zaman, bu tür bir eğitim tasarımı, idealleştirilmiş olacaktır ve öğrencilerin gerçek yeterliliklerinin ve gereksinimlerinin göz ardı edilmesine de neden olacaktır. Özellikle birbirinin üstüne kurulan bileşenlerle eğitim verildiğinde, altyazı çevirisi dersleri gibi derslerde, bu durum önemli bir sorundur. Eğitiminin, öğrencileri izlemesini ve eğitimlerine destek vermesini sağlayacak, buna ek olarak öğrencilerin deneyim kazanmalarını, hatalarını ve eksikliklerini saptamalarını kolaylaştıracak alıştırmalar ve uygulamalar önem kazanacaktır. Bu bölümde, altyazı çevirisi dersi boyunca, değişik yerlerde, biçimlerde ve zamanlarda kullanılabilecek birkaç alıştırmalar ve uygulama örneği verilmiştir.

Sesli Düşünme Alıştırmaları

Sesli düşünme alıştırmaları, belli becerileri bir arada kullanarak yapılan altyazı çevirisi eğitiminin verildiği sınıflarda, eğitime, öğrencinin düşünce mantığını gözlemleme olanağı tanıyacaktır (Li 2011: 109). Öğrenci, iskelelenmiş beceri edinme alıştırmalarından herhangi birini içselleştirmemişse, bu ortaya çıkacak, dolayısıyla hata veya eksikliklerin giderilmesi kolaylaşacaktır.

Sesli düşünme alıştırmaları, öğrenciler gruplar halinde çalışırken, birbirlerini izlemelerini kolaylaştıracaktır. Öğrenciler sınıf içinde çeviri yaparken, eğitiminin yanında sesli düşünerek çevirilerini yapmaları, eğitiminin tek tek ilgileneceği öğrencilerin eksikliklerini gidermesine olanak tanıyacaktır (kalabalık sınıflarda eğitim verildiği durumlarda eğitiminin böyle bir olanağı olmayabilir).

Öte yandan, sesli düşünerek yapılan çevirilerde, öğrenci dile getirdiklerini duyacağı ve dinleyeceği için, kendi düşünce sürecini takip edebilecektir. Öğrenci, bu şekilde, değişik seçeneklerin farkına varacak, çevirisini sorgulayacak ve iyileştirmeye yönelecektir. Sesli düşünme kayıt da edilebilir ve eğitmen bu kaydı, sonradan kendisine teslim edilen alıştırmalar veya çeviriyle birlikte değerlendirebilir.

Bilişötesi Soru Formlarının Kullanılması

Öğrenciler, stratejik alt-edinçlerini bir çalışma ekibi içinde geliştirirken, bilişötesi (İng: *metacognitive*, Fr: *métacognitive*) soru formlarının kullanılması, çevirilerini değerlendirmeleri için çok elverişli bir uygulamadır (Fernandez ve Zabalbeascoa 2012: 463). Öğrenciler, çözdükleri çeviri sorunlarını belirler, bilişötesi düşüncelerle çözümlerini gerekçelendirir ve böylece çevirilerini değerlendirirler. Algıladıklarının dile getirilmesi, çevirilerinin belli özelliklerini daha yetkin bir biçimde kavramalarına yol açacaktır. Bu uygulama sayesinde, iskeleme yalnızca eğitmeni

tarafından değil, diğer eğitilenler tarafından da sağlanabilir, öğrenciler bu formları gruplar hâlinde paylaşabilirler.

Bu tür formlar, çeviri sürecinin değişik aşamalarında kullanılabilir. Örneğin, çeviri sürecine başlamadan önce görsel-işitsel ürün seyredilebilir ve olası çeviri sorunlarının neler olabileceği ve bunların olası çözümleri tartışılabilir; veya çeviri sonrasında çeviri sorunlarını hangi yöntemleri kullanarak çözümlediklerini betimleyebilirler.

Çözümleme yapılırken ise, belli değiştirgelerin (İng: *parametre*, Fr: *paramètre*) kullanılması sürecin daha düzenli ilerlemesini sağlayabilecektir. İlk evrede, erek dil kullanımı veya kaynak kültür yansıması ile ilgili sorunlar (örn: ekmek arası dönerin nasıl çevrileceği sorusunun cevabı) üzerinde durulabilir. İkinci evrede, seçenekler arasından ağırlıklı olarak en uygun karşılığın bulunması vurgulanabilir (örn: Fransızca, *baguette de campagne* ifadesinin “köy ekmeği, uzun ekmek, ekmek, baget” gibi seçeneklerden hangisiyle karşılanacağı). Üçüncü evrede, çeviri sorunlarının belirlenmesi ve çözümlerinin gerekçelendirilmesi/açıklanması (örn: Dizide Fransız ergen kültürüne ait dil değişkesi olduğunda, bunun Türkiye’deki gençlerin ilgisini çekecek şekilde altyazı çevirisinin yapılması), söz konusu olabilir. Dördüncü evrede, benzeşen sorunlara dizgeli olarak çözümler bulunmuş olmasının onaylanması gerekir (örn: “İzleyici tarafından bilinmeyecek Fransız kültürüne ait tüm göndermeleri doğallaştırmayı seçtik; çünkü görselden, bu dizinin Fransız kültüründe geçtiği anlaşılmaktadır. Farklı bir çeviri yöntemi seçseydik, bunun altyazıyı okumayı zorlaştıracağını, izleyiciyi diziden uzaklaştıracağını düşündük...”). Son olarak da, çeviri seçimlerinin kavramsallaştırılarak içselleştirilmesi söz konusu olabilir (örn: altyazı çevirisinde yabancı kültüre ait öğeleri aktarırken, görselde verilen bilginin tekrarını içermeyecek, ancak kültürel ögenin açıkça anlaşılmasını sağlayacak, izleyici kitesine göre düşünölmüş bir çözüm bulmak gerekir ve bunu altyazı çevirisinin kendine özgü kısıtlarıyla şekillendirmek gerekir).

Sesli düşünme alıştırmalarıyla birlikte veya bunlardan hemen sonra kullanılacak olan bu uygulama, öğrencinin çevirisi hakkındaki üst düşüncesini olgunlaştıracaktır. Ayrıca, öğrencilerin birbirleriyle paylaştıkları bu formlar, öğrencilerin çeviri sorunlarına, çözümlere ilişkin dağarcıkların, çeviri sorunlarını saptama becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve benzeri daha birçok beceriye katkı sağlayacaktır.

Gözden Geçirme -Son Biçimleme- Son Düzeltme Alıştırmaları

Daha çok, bilgisayar destekli çeviride sözü edilen son biçimleme (düzeltme) alıştırmalarının (Flanagan & Christensen 2014) altyazı çevirisi eğitiminde de yeri vardır. Proje tabanlı eğitimin sonunda, bir ürünün ortaya konması beklendiğinden, yayımlanabilir kalitede bir son ürün çıkarılması için, eğitimci tarafından öğrencilerin girdileri ve önerileri ile oluşturulacak bir son biçimleme kılavuzu veya denetim çizelgesinin oluşturulması önemlidir. Bu tür bir liste veya kılavuz, ürünün, alıcı ile paylaşılmadan önce, son kontrollerinin yapılmasını kolaylaştıracak ve etkinleştirecektir.

Altyazı çevirisinde gözden geçirme değiştirgelerinin eksiksiz belirlenmesi önemlidir. Söz konusu değiştirgelerin, öğrenciler tarafında anlaşılması ve içselleştirilmesi, hatta otomatik olarak yapılması gerekecektir. B. Mossop (2001: 99-100) bu değiştirgeleri belirli başlıklar altında toplamıştır; onun modelinden yola çıkarak, altyazı çevirisinde uygulanabilir olan ve hatta uygulanması gereken değiştirgeler şu şekilde sıralanabilir:

Anlam aktarımı ile ilgili değiştirgede, çevirinin doğruluğu ve tam olduğu kontrol edilir. İçerik değiştirgesinde aktarım şeklinde kaynaktaki mantığa uyulup uyulmadığı, altyazıların zamanlaması kontrol edilir. Dil ve biçem ile ilgili değiştirgeler çerçevesinde altyazı metninin akışının düzgünlüğü, biçemin altyazıya uygunluğu, dilin çevrilen görsel-işitsel türe uygunluğu (terimce, kesit dil vb.), deyişsel ifadelerin kullanımı ve eğitimci tarafından verilen altyazı çevirisinin yazım kılavuzuna uygunluğu kontrol edilir. Sunum değiştirgesinde altyazı satır uzunlukları ve konumlandırma, yazım hataları, metnin organizasyonu kontrol edilir.

Bu değiştirgelerin ayrıntılandırılması, özellikle üçüncü eğitim bileşeninden itibaren de öğrencinin her sunduğu üründe dikkatle incelenmesi, hatta bunlar için kontrol listelerinin oluşturulması ve her çeviri gözden geçirilirken, bu listenin kullanılması yararlı olacaktır. Profesyonel çevirmenin ürününe yakın ürünlerin üretilmesinin desteklendiği altyazı çevirisi dersinde, piyasada deneme metinleri olarak iş başvurularında bulunacak olan çevirmenin basit hatalarla elemelerini önlemek açısından, bu uygulama önem taşımaktadır.

Çeviri Amaçlı Özgün Yazı Yazma Alıştırmaları

Çevirinin, bir metin üretim şekli olduğunu ve çevirmenin kaynak metinde dillendirilen anlamı ve iletiyi erek dilde yeniden dillendirmesi gerektiği (Schrijver, Van Vaerenbergh, Leijten ve Van Waes 2016: 218) düşünülürse, son yıllarda, çeviri eğitiminde, özgün yazı yazma ve metin üretme becerisinin ön plana çıkması kaçınılmazdır. Özellikle, sözel olarak dillendirilen kaynak metnin yazı ile ikinci bir dilde yeniden yazılmasını içeren altyazı çevirisinde, bu beceri, çok bağlı bir çeviriden çok bağımsız bir çeviri yaratmaya kadar uzanan geniş bir yelpazede, yaratıcılık ve yazarlık becerisi gerektiren bir uğraştır.

Örneğin, çevirmenin erek kültürde anlaşılır ve kabul edilebilir bir metin oluşturabilmek için kaynak metni işlemesi (İng: *manipulate*, Fr: *exploiter le texte*) veya düzenlemesi/biçimlemesi (İng: *edit*, Fr: *réviser/éditer*) gereken durumlarda, bu beceri oldukça yoğun kullanılacaktır. Bunun en bilindik örnekleri ise erek kültürde eşdeğer kavramın olmadığı durumlar, açıklama gerektiren olgular, erek ve kaynak dilin metin geleneklerinin farklılaştığı türler, erek izleyici veya alıcının (örn: yař, eğitim vb.) kaynak alıcılardan farklılaştığı durumlar veya sözel olarak dillendirilen kaynak metnin yazılı dil geleneklerine uygun olarak yeniden dillendirmesinde görülebilir. Bu bağlamalarda, yeniden yazımın ve erek dilde yeniden yapılandırmanın, çeviri yaparken kullanılan en temel becerilerden biri olan metin yazma becerisinin önemi yadsınamaz.

Altyazı çevirisinde, özellikle dillendirme, kısaltma, kültürel öge aktarımı gibi sorunlar ve kısıtlarla karşılaşıldığı durumlarda, öğrencilerin kaynak metinden uzaklaşarak söz konusu bölümün erek dilde özgün bir şekilde ifade etmeye çalışmaları, değerli alıştırmalardır.

Örneğin, herhangi bir çeviri sorunu ile karşılaşılan bir durumda, eğitimci, "kaynak metni unut, sen bunu erek dilde nasıl anlatırdın, nasıl yazardın?" gibi bir soruyla öğrenciyi yönlendirebilir. Öğrencinin üreteceği seçenekler ortaya konduktan sonra, bunların arasından özgün anlama en yakın ve bağlama en uygun olanı üzerinde düzenleme yapmasını desteklemek, onu doğru seçimlere ulaştırabilir.

Aynı şekilde, örneğin, altyazısı yapılacak olan dizinin ve filmin konusunun ve akışının özetlenmesini istemek, bu özeti de belli bir erek izleyici kitlesine yönelik olarak yazılmasını talep etmek, öğrenciyi, kaynak ve erek izleyici arasındaki bilişsel ve algısal farkları düşündürecek ve dillendişiğinde, nelere dikkat etmesi gerektiği, düşünce sürecinde belirginleşecektir.

Çeviride Kaynak Olarak Bütünce Kullanımı

Çeviri eğitiminde ve çeviri sürecinde, çevrilecek metinlere koşut metinlerin değerli kaynaklar olduğu vurgulanmaktadır. Bu tür bütünceler sayesinde, metin türü geleneklerinin, alana özgü terimcenin ve dil kullanımında örneklerin gözlemlenebilmesi önemlidir (Gallego-Hernandez 2015, 375). Bütüncelerin içerikleri, çevirinin değişik evrelerinde sorunların üstesinden gelmeleri için çevirmenlere yol gösterebilecek, örnek oluşturabilecek veya bilgi aktarabilecek metinler olarak düşünülebilir.

Altyazı çevirisi bağlamında oluşturulabilecek bütünceler ise, çevirmenin eğitim evrelerinde ve bağlamlarında farklılık gösterecektir (Banos, Bruti ve Zanotti 2013, 483). Örneğin, altyazı eğitiminin başlarında, kaynak dilin algılanmadığı görsel işitsel ürünlerin izlenmesi önemlidir. Genelde, dil kombinasyonlarında İngilizce ve/ya Fransızca olan çevirmenler, (dünya çapında ve özellikle Türkiye gibi ülkelerde en çok bu dillerde görsel-işitsel ürünler izlendiği için), bunların altyazı çevirisini takip ederek alanı öğrenmeye yeltenirler. Ancak, dilini bildiği bir kaynak ürünün ana diline çevirisini izleyen bir çevirmenin, çeviride dikkat edeceği konular kısıtlı olacaktır. Kaynak metni duyan ve anlayan çevirmen, kaynak üründeki anlamı altyazı çevirisinde verilen anlamla karşılaştırarak, dil bilen herhangi bir izleyici gibi daha çok hata avcılığına yönelecektir veya çevirmenin seçimlerini eleştirebilecektir. Kaynağı anlayacağı için, bu tür bir bütünce ile deneyimi, gerçek anlamda altyazı çevirisi ile bir ürünü seyretme deneyimi olmayacaktır.

Örneğin, altyazı çevirisi dersinin başında öğrencilere ödev olarak şöyle bir alıştırma verilmiştir: Sevdikleri bir İngilizce ve Fransızca diziyi Türkçe altyazılı olarak seyretmelerini ve yorumlarını, eleştirilerini ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. 32 kişilik sınıfta, öğrencilerin yorumlarının %90'ından fazlası çevirideki hatalar ve çevirmen seçimleri hakkında olmuştur. Öğrencilerin %12'si ekrandaki satır uzunluğuna, yazıların ekranda kalma süresine doğrudan veya dolaylı olarak değinmiş, öğrencilerin yalnızca %3'ü yazımla ilgili konularda yorumda bulunmuştur. Bir sonraki eğitim evresinde ise, öğrencilere bilmedikleri bir dildeki diziyi altyazı çevirisiyle izlemeleri ve aynı şekilde yorumları ve eleştirilerini yazmaları ödev olarak verilmiştir. Bu alıştırmaların sonunda ise, öğrencilerin yorumlarının başlıkları çeşitlenmiştir. Bunlara örnek vermek gerekirse öğrenciler, "hangi konuşmacının konuştuğunu anlamadım. İki satır vardı, ama satır başında konuşmacının değiştiğini belli edecek bir tire yoktu. Yabancı bir dilde iki adam konuştuğu için seslerini de ayırtamadım"; "Altyazı çok uzundu ve kullanılan sözcükler, herhalde kaynak metne çok sadık kalınarak seçilmişti, anlayamadığım kısımlar oldu", "Ekran değişiminde, cümle devam mı ediyor, bitti mi, anlamadım"; "Duyguyu sürekli soru işareti veya ünlem koyarak vermeye çalışmış. Hepsini birbirine girdi"; "şarkıları, tabelaları falan çevirmemişler, anlamadım"; "garip bir kültürel öge vardı herhalde... açıklamaya çalışmış anlamadım", "hep devrik cümle kullanmış. Okurken yoruldu", "Konuşma dilini aynen aktarmış. Türkçesi zor takip ediliyordu" ve benzeri yorumlarda bulundular. İkinci alıştırmadaki yorumlardan, öğrencilerin, 'salt izleyici konumunda' olduklarından, yazım kılavuzlarının, çevirmen olarak izleyicinin bilgi dağarcığını tartmanın, her şeyi çevirmenin, sözlü dilden yazıya dökümde iki dil türünün geleneklerinin arasındaki farklılıklarının ve daha birçok unsurun önemini kavradıkları ortadadır. Bu deneyimimize dayanarak, altyazı çevirisi sınıfında öğrencilerin bilmedikleri bir dilde yayımlanan ve Türkçe veya bildikleri bir dilde altyazı çevirisi yapılan bütüncelerin de derste kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Buna ek olarak, belli bir türde dizi veya film çevirecek olan deneyimsiz çevirmenin aynı türde (örn: polisiye, hastane dizisi, tarihî dizi vb.) örneklerini kendi dil kombinasyonunda izlemesi de, böyle

bir bütünceden, gerek sözcük gerekse söylem ve aktarım gelenekleri konusunda bilgi derlemesi açısından önemlidir (bkz: Okyayuz 2016).

Bütünceler, altyazı çevirisi dersi boyunca, altyazı çevirisinin ne olduğunu anlama, başka çevirmenlerin ürünlerini izleme, belli görsel-işitsel ürün türlerini inceleme ve daha birçok olanak sağladıkları için, önemli kaynaklardır. Bunların izlenmesi ve kullanılması verimli uygulamalardır.

7. Altyazı Çevirisinde Öğrenciyi Ölçme ve Değerlendirme

Altyazı çevirisi eğitimi ile ilgili kaynaklar yıllar içinde artmış ve bu konuda pek çok eser verilmiştir. Bu konudaki araştırmalarında, M. Kajzer-Wietrzny ve M. Tymczynska (2015: 342) belli eserlerin önemini vurgulamışlardır (yazarlar tarafından listelendiği şekliyle): Diaz-Cintas ve Remael 2007; Diaz-Cintas 2008; Diaz-Cintas ve Anderman 2009; Franco, Matamala ve Orero 2010; Chaume 2012, Gottlieb 2009; Boguzcki 2013). Ancak, nesnel ölçütlerle, çeviri performansının profesyonel ölçütlerle örtüşecek şekilde değerlendirilmesini içeren ve bilgi kanalları (görsel ve işitsel) arasında dengeli ve etkileşimi doğru değerlendirerek, bir ölçme ve değerlendirme dizgesi oluşturulması gereksinimine yönelik az sayıda çalışma yapılmıştır.

Bunun bir nedeni de, çeviri piyasasında, ilkesel olarak, hata konusunda sıfır tolerans gösterilirken, eğitimde öğrencinin geçer not almasıyla çok başarılı, ürün olarak piyasaya sürülebilecek bir çeviri yapması arasında bir dağarcıkta nitelendirilmesi gerektiğidir. Çeviri eğitiminde, öğrencinin hatalarından öğrenmesi ve çeviriyi iş olarak uygulamaya başladığında, kendisinden nasıl bir ölçüt beklendiği konusunda bir bilinçlilik geliştirmesi esastır. Bu düşünceler ışığında, altyazı çevirisi sınıfında, en son ürüne ulaşana kadar, becerilerin değerlendirilmesi doğru olacaktır.

Edinç ve beceri odaklı eğitimde ölçme ve değerlendirme, edinildiği öngörülen edinç ve beceriler üzerinden yapılmalıdır. Bu değerlendirmeler, testler, projeler olabileceği gibi, anlatılar, bilgi paylaşımları ve günlük olarak yapılan işlerin takibini de içerebilir. Gerçekçi, sürekli, yapılandırıcı, birçok etmeni dikkate alan, öğrencilerin aktif olarak rol aldıkları her türlü değerlendirme olasıdır. Profesyonel olarak altyazı çevirisi yapan birinden beklenen edinç ve becerilerin sergilendiği durumlarda, eğitim amacına ulaşmış olacaktır.

A. Galan-Manas ve A. Hurtado Albir'e (2015: 64-66) göre değerlendirme amaç, zamanlama ve değerlendiren olarak üç etmene göre ayrıştırılabilir. Amaç altında tanılayıcı, biçimlendirici ve genel değerlendirme yapılabilir. Değerlendirme başta, ders içinde sürekli şekilde ve dersin sonunda yapılabilir. Ayrıca, özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi veya hetero değerlendirme yapılabilir.

Bu bağlamda altyazı çevirisi dersi alacak olan öğrencilere her şeyden önce bir tanılayıcı değerlendirme (İng: *diagnostic*, Fr: *évaluation diagnostique*) yapılması önemlidir. Bu değerlendirme dersin başında yapıldığında, öğrenciye not verilmeyecektir. Ancak, eğitimci, öğrencilerin özellik, nitelik ve bilgi dağarcıklarını ölçme olanağı bulacaktır. Örneğin, yukarıda örneklenen, bilmedikleri dilde altyazı çevirisi yapılmış bütüncü kullanımı bu amaca hizmet edebilmekte, öğrencilerin altyazıların işlevi konusundaki bilgilerini, yargılarını, düşüncelerini ortaya koyabilmektedir.

Bu değerlendirme türüne ek olarak biçimlendirici değerlendirme yapılması, eğitimcinin, verilen eğitimin öngörülen amacı yerine getirmek için yeterli olup olmadığına, dersin ve içeriğin anlaşılabilirliğine, dersin zorluk düzeyinin ve işleniş şeklinin sınıf dinamiklerine uygun olup olmadığına karar vermesi açısından, özellikle önemlidir. Aralıklarla işlenen konuları temel alan

genel değerlendirmeler de, öğrencilere gelişimlerini takip etme olanağı sunacak, eğitiminin de somut bir not verebilmesi için veri sağlayacaktır.

Değerlendirme eğitimin başında yapıldığında, öğrencilerin artıları ve eksiklikleri saptanabilir, ders süresince devamlı değerlendirme yapılması eğitimin istenilen şekilde ilerleyip ilermediğini ortaya koyabileceği gibi, öğrencilere eksikliklerini gösterebilir veya öğrendiklerini içselleştirmelerini sağlayabilir. Son değerlendirme ise, derste amaçlanan hedefe ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi açısından çok önemlidir.

Değerlendirmeyi yapacak olan kişilerin her birinin not veriyor olması gerekmez. Öğrenci öz değerlendirme yaparak eğitim sürecini değerlendirebilir, akran değerlendirmesi ise hem değerlendirilen öğrenciye dönüt sağlayacak, hem de değerlendirene örnek oluşturarak proje tabanlı eğitimde ekip çalışmasını güçlendirecektir. Tabii ki hetero değerlendirme, yani öğrencinin ortaya koyduğu ürünün kendisinden yetkin bir uzman veya eğitimci tarafından değerlendirilmesi, hataların ve eksiklerin saptanmasında, ilerlemenin kaydedilmesinde ve daha birçok konuda yararlı olacaktır.

Ayrıca bir tek sınavlar, değerlendirilecek çıktılar değildir: öğrenci günlükleri, raporlar, çeviri süreci kayıtları, öğrenci projeleri ve portföyleri değerlendirilebilir ve bunlara not çizelgeleri hazırlanabilir. Değerlendirme bağlamında en önemli olan konular, eğitim ve değerlendirmenin birbirinin devamı niteliğinde olması, yalnızca son ürünün değil sürecin de değerlendirilmesi, etkileşimli ve çok boyutlu bir yaklaşımla değişik değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması, ölçüt-tabanlı değerlendirmeye her evredeki beceri edincinin desteklenmesi, farklı bakış açılarından değerlendirmenin önemini kavranmasıdır.

Değerlendirmeyi yaparken, öğrencinin edinç ve becerilerinin bir arada ölçülmesi, öğrencilerin gerek ders süresince gerekse değerlendirmede aktif biçimde yer alarak planlama, düzeltme, tartışma, değerlendirme, eğitim sürecini kendilerine uygun bir şekilde iyileştirme gibi uğraşları da içermesi önemlidir.

8. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada vurgulandığı üzere, çeviri eğitiminin önemli bir parçası hâline gelen ve öğrencilere yeni çalışma alanları sağlaması açısından çok önemli olan altyazı çevirisi eğitimi, üzerinde düşünülmesi ve iyi tasarlanması gereken bir konudur.

Çağdaş eğitim ilkeleri çerçevesinde becerilerin toplamından oluşan edinçlerin amaçlanması ise, çok etkili bir yaklaşım olacaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada anlatılan modelde beş bileşenli bir izlençe önerilmiştir. 1) altyazı çevirisine yönelik bir bakış açısı ve düşünme şekli geliştirilmesi için kuramla benzenmiş, eğitiminin ilk örneklerini gösterdiği ve tartışmayla açıklık kazanması gereken, bir giriş bileşeni, 2) ilgili teknolojilerin araştırılmasını ve kullanımının öğrenilmesini içeren bir bileşen, 3) iki evreli bir eğitimde, yazım kuralları, metin konumlaması, altyazıların ekranda kalış süreleri ve benzeri gibi, bu çeviri türüne özgü biçimsel özelliklerin yanı sıra, metni kısaltma, çeviri sorunlarını tanımlama ve bunları çözmeye yönelik stratejileri geliştirme gibi daha karmaşık becerileri edindiren bir bileşen, 4) altyazı çevirisi üretimine odaklanan, çeviriyi izleyiciye sunulabilecek kalitede bir ürün hâline getirmek, hataları, eksikleri gidermek, düzeltmek, düzenlemek için uygulamalar ve alıştırmaların yapıldığı bir bileşen, 5) son ürün olarak bir altyazı çevirisi projesi ve raporlamasının sunumunu içeren bir bileşen.

Bu bileşenler boyunca da, beceri ve edinç odaklı çıktılar sağlanmasına yönelik olarak: 1) kuram ve tartışma ve araştırmanın üzerine kurulu bir düşünce geliştirme eksenini, 2) durumlu öğrenme çerçevesinde proje tasarlama, yönetme ve gerçekleştirme eksenini, 3) eğitimci için öğrencilerin eğitimini izlemek ve değerlendirmek, öğrenciler için de beceri ve edinçlere yönelik olarak eğitimlerini iskelelemek için dönüt ve bilgi akışı/paylaşımı sağlayan alıştırmalar ve uygulamalar yapılması gerekecektir.

Altyazı çevirisi dersinde değerlendirme ölçütleri ise, ilk başta tek tek becerileri, daha sonra edinçleri ve son olarak da öğrencinin profesyonel edince yaklaşımını yaklaşıp yaklaşmadığını tartacak şekilde tasarlanmalıdır. Altyazı çevirisinin diğer çeviri türlerinden farklılaşan zorlukları, becerilerin üst üste kurgulandığı edinçlere ulaşmanın zorluğu ve karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda, ölçme ve değerlendirmenin devamlılığı da önemli bir konudur.

Bu görüşlerle şekillendirilmiş çalışmada önerilen altyazı çevirisi ders izlencesi ve içeriği modeli, altyazı çevirisinde uygulanabilecek birçok modelden biridir. Modelin artıları, çağdaş eğitim ilkelerini benimsemesi, durumlu öğrenme ve iskelemeyi desteklemesi, profesyonel edince yönelik olarak öğrenciyi yönlendirmesidir. Öte yandan, bu öneri, bilgisayar kullanma becerisi olan, temel çeviri derslerini tamamlamış, çeviride belli bir yetkinliği edinmiş öğrencilerde başarılı olacaktır; yüksek lisans düzeyindeki bir eğitimde veya bir sertifika programında aynıyla uygulanamayacaktır.

Günümüzde, çeviribilim eğitiminin önemli bir parçası hâline gelmiş olan altyazı çevirisi dersinin eğitimi ile ilgili çalışmaların çeşitlendirilmesi, farklı niteliklere sahip (alaylı, eğitimi, profesyonel, kuramla uygulamayı dengelemeyi uygun gören, proje tabanlı çalışan, vb.) eğitimcilerin de katkılarıyla, bu alanda yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi önemli bir konudur.

Kaynakça

- Banos, R. ve S. Bruti ve S. Zanotti. 2013. Corpus linguistics and Audiovisual Translation: in search of an integrated approach. *Perspectives*, 21:4, 483-490. DOI: 10.1080/0907676X.2013.831926. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2013.831926>.
- Bartina, F ve E. Espaca. 2005. Audiovisual Translation. *Training for the New Millenium*. M. Tennant (Ed.). Amsterdam: John Benjamins. 83-100.
- Borodo, M. 2015. Multimodality, translation and comics. *Perspectives*, 23:1, 22-41. DOI: 10.1080/0907676X.2013.876057. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2013.876057>.
- Calvo, E. 2015. Scaffolding translation skills through situated training approaches: progressive and reflective methods. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9:3, 306-322. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1103107. [http:// dx.doi.org/10.1080/1750399X.2015.1103107](http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2015.1103107).
- Diaz Cintas, J. ve P. Orero. 2003. Postgraduate Courses in Audiovisual Translation, *The Translator*, 9:2, 371-388. DOI: 10.1080/13556509.2003.10799164. <http://dx.doi.org/10.1080/13556509.2003.10799164>.
- Diaz-Cintas, J. ve A. Remael. 2007. *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- Dorado, C. ve P. Orero. 2007. Teaching Audiovisual Translation Online: A Partial Achievement. *Perspectives*, 15:3, 191-202. [http:// dx.doi.org/10.1080/13670050802153988](http://dx.doi.org/10.1080/13670050802153988).

- Fernandez, F. ve P. Zabalbeascoa. 2012. Correlating trainees' translating performance with the quality of their metacognitive self-evaluation. *Perspectives*, 20:4, 463-478. DOI: 10.1080/0907676X.2011.629730.
- Flanagan, M. ve T. Paulsen Christensen. Testing post-editing guidelines: how translation trainees interpret them and how to tailor them for translator training purposes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8:2, 257-275. DOI: 10.1080/1750399X.2014.936111.
- Galan-Manas, A. ve A. Hurtado Albir. 2015. Competence assessment procedures in translating training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9:1, 63-82. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1010358. <http://dx.do.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>.
- Gallego-Hernandez, D. 2015. The use of corpora as translation resources: A study based on a survey of Spanish professional translators. *Perspectives*, 23:3, 375-391. DOI: 10.1080/0907676X.2014.964269. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2014.964269>.
- Hurtado Albir, A. 2007. Competence based curriculum design for training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1:2, 163-195. DOI:10.1080/1750399X.2007.10798757. <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>.
- Kajser-Wietrzny ve M. Tymczynska. 2015. Devising a systemic approach to examination marking criteria for audiovisual translation: a case study from Poland. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9:3, 342-355. DOI:10.1080/1750399X.2015.1100400. <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2015.1100400>.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. 2012. Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta*, 57 (1), 82-95. DOI: 10.7202/1012742ar.
- Koscalkowska-Okonska, E. 2015. Teaching translation: How to make it more effective for our students? *Lodz Studies in Language 39, Constructing Translation Competence*, P. Pietrzak ve M. Deckert (Ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 49-62.
- Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Lederer, M. 2007. Can Theory Help Translator and Interpreter Trainers and Trainees? *The Interpreter and Translator Trainer*, 1:1, 15-35. DOI: 10.1080/1750399X.2007.10798748.
- Li, D. 2011. Think aloud teaching in translation class: implications from TAP's translation research. *Perspectives: Studies in Translatology*, 19:2, 109-122. DOI: 10.1080/0907676X.2010.506955. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2010.506955>.
- Li, D. ve C. Zhang ve Y. He. 2015. Project-based learning in teaching translation: students' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9:1, 1-19. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1010357.
- Massey, G. ve P. Jud ve M. Ehrensberger-Dow. 2015. Building competence and bridges. *Lodz Studies in Language 39, Constructing Translation Competence*, P. Pietrzak ve M. Deckert (Ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 27-48.
- Mossop, B. 2001. *Editing and Revising for Translators*. UK: St. Jerome Publishing.
- Mossop, B. 2016. Invariance orientation: Identifying an object for translation studies. *Translation Studies*. DOI:10.1080/14781700.2016.1170629. <http://dx.doi.org/10.1080/14781700.2016.1170629>.
- Okyayuz, A.Ş. 2016. *Altyazı Çevirisi*. Ankara: Siyasal Yayınevi.

-
- PACTE. 2003. *Building a Translation Competence Model. Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. F. Alves (ed.). Amsterdam: John Benjamins. 43-66
- Piotrowska, M. 2015. Revisiting the translator competence in the 21st century. *Lodz Studies in Language* 39, *Constructing Translation Competence*, P. Pietrzak ve M. Deckert (Ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 13-26.
- Risku, H. 2016. Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*. DOI: 10.1080/1750399X.2016.1154340. <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154340>
- Schrijver, I. ve L. Van Vaerenbergh ve M. Leijten ve L. Van Waes. 2016. The impact of writing training on transediting in translation, analyzed from a product and process perspective. *Perspectives*, 24:2, 218-234. DOI: 10.1080/0907676X.2015.1040034. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2015.1040034>.
- Wabayashi, J. 2014. The pros and cons of commercial institutions as an alternative venue for training translators and publishing translations in Japan. *Perspectives*, 22:4, 534-546. DOI: 10.1080/0907676X.2014.948886. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2014.948886>.