

Tartu Ülikool

Filosoofiateaduskond

Germaani, romaani ja slaavi filoloogia instituut

**ARUSAAMINE TÕLKEPROTSESSIS JA SEDA
MÕJUTAVAD TEGURID**

Magistritöö

Katrin Kask

**Juhendaja:
Prof Krista Vogelberg**

Tartu 2011

SISUKORD

Lühendid	3
1 SISSEJUHATUS.....	4
2 TEOREETILINE OSA.....	6
2.1 Tekstist aru saamine: tõlketeoreetilised lähtealused.....	6
2.1.1 Mis on tõlkimine: ülevaade erinevatest tõlketeooriatest.....	6
2.1.2 Kes on tõlkija: professionaalse tõlkija tunnused.....	9
2.2 Tekstist aru saamine: erinevad aspektid	11
2.2.1 Tekstist aru saamise koht ja tähendus tõlkeprotsessis.....	12
2.2.2 Arusaamine: sisemiste ja väliste teadmiste integratsioon	16
2.2.3 Info salvestamine: skeemad ja mentaalsed representatsioonid	19
2.2.4 Arusaamine kui pidev õppimine: erinevad õppimisstiilid.....	26
2.2.5 Automaatsed ja mitteautomaatsed tõlkeprotsessid.....	31
2.2.6 Muud keelevälised tegurid	33
2.2.7 Tõlkeülesande tähtsus	36
2.3 Tekstist aru saamine: kognitiivsed tõlkestrateegiad	37
2.3.1 Visualiseerimine.....	38
2.3.2 Mõistekaardid.....	42
2.3.3 Kognitiivsete strateegiate kasutamine tõlkijate väljaõppes.....	44
2.4 Tõlkeprotsessi uurimine: meetodid.....	46
2.4.1 Lähte- ja sihtteksti võrdlev uurimine	48
2.5 Kokkuvõte.....	49
3 PRAKTILINE OSA.....	50
3.1 Metoodika	50
3.1.1 Valim.....	50
3.1.2 Instrumendid	51
3.2 Tulemused ja analüüs.....	54
3.2.1 Vigade liigitamine.....	55
3.2.2 Head instrumentaalsed tõlked	60
3.2.3 Perfusori teksti analüüs	61
3.2.4 Hiid-karuputke teksti analüüs	63
3.3 Tulemused ja diskussioon.....	66
3.3.1 H_1 : visuaalruumilised tõlkeüliõpilased teevad visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes vähem arusaamisega seotud tõlkevigu	66
3.3.2 H_2 : kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutavad tõlkeüliõpilased teevad visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes vähem arusaamisega seotud tõlkevigu kui kognitiivseid tõlkestrateegiaid mittekasutavad üliõpilased	70
3.3.3 H_3 : Tõlkeüliõpilase suurem huvi tõlgitava teksti vastu on seotud väiksema tõlkevigade arvuga.....	75
3.3.4 H_4 : Teksti lihtsaks pidamine on seotud suurema tõlkevigade arvuga	77
3.3.5 H_5 : esimese aasta tõlkeüliõpilased teevad rohkem vigu kui teise aasta tõlkeüliõpilased	79
4 KOKKUVÕTE.....	83
KASUTATUD KIRJANDUS	87
SUMMARY	95
TÄNUAVALDUSED	98
LISA 1. Perfusori lähtetekst	99
LISA 2. Hiid-karuputke lähtetekst	101
LISA 3. Küsimustik	102
LISA 4. Perfusori tekst – tabel.....	104
LISA 5. Hiid-karuputke tekst – tabel	124
LISA 6. Küsimustik	139

Lühendid

Käesolevas töös kasutatakse järgmisi lühendeid:

H – huvitavus / teksti huvitavaks pidamine

KT – kognitiivsed tõlkestrateegiad

L – lihtsus / teksti lihtsaks pidamine

TAP – valjusti mõtlemise protokoll

VR – visuaalruumilisus

1 SISSEJUHATUS

Käesoleva magistritöö põhieesmärk on uurida visuaalruumilisuse ja kognitiivsete tõlkestrateegiate rakendamise olulisust kirjaliku tõlkimise protsessi edukuse aspektist. Põhieesmärgi saavutamiseks vajalikud alaeesmärgid on tõlkeprotsessi ja -produkti analüüsimiseks sobiva meetodika väljatöötamine ja selle alusel tõlkeüliõpilaste tõlgete analüüs visuaalruumilisuse ja kognitiivsete tõlkestrateegiate rakendamise dimensioonides. Töö laiem rakenduslik eesmärk on leida uusi viise tõlgete kvaliteedi parandamiseks ja tõlkija professionaalsuse suurendamiseks.

Tõlkeprotsessi käsitletakse sageli peamiselt lingvistilisest aspektist. Tunduvalt vähem on aga uuritud ja kajastatud seda, mis toimub tõlkimise ajal tõlkija peas, ehkki ammutuntud tõde **“inimesed tajuvad maailma erinevalt”** võiks olla oluline ka tõlkimise kontekstis. Tõlkeprotsessis eristatakse kognitiivsete tõlketeooriate järgi üldjuhul kolme aspekti: lähtetekstist arusaamine, ülekanne ja väljendamine sihttekstina. Kui enamasti keskendutakse ka tõlkeseminarides eeskätt viimasele ehk väljendamise aspektile, siis käesoleva töö autori arvates on ebaõiglaselt tähelepanuta jäänud just kõige esimene aspekt ehk tekstist aru saamine, mis ometigi on tõlke õnnestumise või ebaõnnestumise seisukohalt kriitilise tähtsusega, eriti funktsionaalsetest tõlketeooriatest lähtudes. Seega keskendub autor **kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamisele** eelkõige lähtetekstist **arusaamise** kontekstis ja vaatleb erinevaid arusaamisega seotud aspekte.

Kuna tõlkimine on ennekõike verbaalne tegevus, on verbaalsete kognitiivsete strateegiate kasutamine tavalisem ja loomulikumalt tulev kui visuaalsete strateegiate kasutamine. Seetõttu vaadeldakse käesoleva töö teoreetilises osas eeskätt **visuaalsusega seotud strateegiaid – visualiseerimist ja mõistekaartide loomist**.

Ehkki tõlkimine on oma olemuselt paratamatult mitmemõtteline ja suhteline, iga tõlge on alati kompromiss ja parimgi tõlge üksnes ligikaudne (Kußmaul 2007b: 101), on tõlked ometi sageli võimalik paigutada teatavat laadi skaaladele – parem-halvem, täpsem-ebatäpsem, õigemini-valemmini lähteteksti mõtet edasi andev ja nii edasi¹. Käesoleva töö praktilises osas hinnatakse lähtetekstist aru saamist ja selle mõtte edasi andmist tõlkeüliõpilaste tõlgetes lähte- ja sihtteksti võrdleva uurimise teel. Eesmärgi saavutamiseks peeti oluliseks järgmiste hüpoteeside testimist:

1. hüpotees: visuaalruumilised tõlkeüliõpilased teevad visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes vähem arusaamisega seotud tõlkevigu kui auditiivlineaarsed tõlkeüliõpilased.

2. hüpotees: kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutavad tõlkeüliõpilased teevad visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes vähem arusaamisega seotud tõlkevigu kui kognitiivseid tõlkestrateegiaid mittekasutavad üliõpilased.

3. hüpotees: tõlkeüliõpilase suurem huvi tõlgitava teksti vastu on seotud väiksema tõlkevigade arvuga.

4. hüpotees: teksti lihtsaks pidamine on seotud suurema tõlkevigade arvuga.

5. hüpotees: esimese aasta tõlkeüliõpilased teevad rohkem vigu kui teise aasta tõlkeüliõpilased.

¹ Tõlketeaduses on alates 1980ndatest aastatest levinud ka deskriptiivne paradigma (Toury 1995), milles kirjeldatakse ja analüüsitakse tõlkeid *per se* ilma neile väärtushinnanguid andmata. Deskriptiivse paradigma teoreetikute jaoks on näiteks ekvivalents igal juhul mistahes tõlke võõrandamatu osa (Toury 1995: 61) ja seega ei saa sellele tõlkestrateegia valiku põhjendamisel tugineda (see, mis defineerib kõike, ei defineeri samas mitte midagi). Käesoleva töö autor tõlketudengi ja praktikuna end siiski hinnangute andmisest sedavõrd distantseerida ei suuda ega tahagi. Eelkõige tõlkeõpetuse kontekstis on autori arvates siiski hea vaadata, kuidas üks või teine element või strateegia töötab igal konkreetsel juhul paremini või halvemini.

2 TEOREETILINE OSA

2.1 *Tekstist aru saamine: tõlketeoreetilised lähtealused*

Hurtado Albir (2001: 375), viidatud Hurtado Albir & Alves 2009: 63 kaudu) defineerib tõlkeprotsessi kui keerulist kognitiivset protsessi, mis on interaktiivse ja mittelineaarse loomuga, hõlmab kontrollitud ja kontrollimatuid protsesse ning nõuab probleemide lahendamist, otsuste langetamist ja erinevate strateegiate kasutamist. Ent kuni möödunud sajandi teise pooleni kaldus sellele lähenemisele eelnenud pikk ja igikestev vaidlus sõnasõnalise ja vaba tõlke pooldajate vahel peamiselt sõnasõnalise tõlke kasuks, mis tähendas seda, et teksti käsitleti eeskätt keelelisel tasandil.

Esmalt aga kaardistab autor teoreetilisel tasandil tõlkimise olemuse ja tõlkija positsiooni tõlkeprotsessis.

2.1.1 **Mis on tõlkimine: ülevaade erinevatest tõlketeooriatest**

Käesoleva töö keskmes on kognitiivsed tõlketeooriad, mis on suunatud eelkõige tõlkeprotsessile ja tõlkija rollile selles protsessis. Ent oluline roll on ka 1980ndatel aastatel alguse saanud **funktsionalistlikel teooriatel**, mis nihutasid tõlkimise rõhuasetuse varasemalt leksikaalselt tasandilt funktsionaalsele tasandile. Enam ei määranud tõlke headust mitte vastavus lähtetekstiga, nagu varem prevaleerinud ekvivalentsiteoorias, vaid vastavus sihtteksti mõttele ja eesmärgile. Oluliseks teenäitajaks oli Vermeer, kelle *skopos*-teooriat (kr k '*skopos*' – eesmärk), mis avaldati 1984. aastal Reissiga kahasse välja antud raamatus "Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie", arendasid hiljem edasi Nord ja Snell-Hornby. *Skopos*-teooria põhireeglid (nagu on välja toonud Hatim 2009: 40) on järgmised:

- 1) suhtlemine sõltub eesmärgist,
- 2) eesmärk omakorda sõltub vastuvõtjast.

Tõlke peamise funktsioonina hakati nägema suhtlusakti ja tõlkimise aluseks võeti sihtteksti asemel lähteülesanne² – eesmärk, mida sihttekst peab sihtkultuuris ja sihtkeeles teenima ja mis omakorda “määrab ära tõlkemeetodid ja –strateegiad, mida peab kasutama funktsionaalselt adekvaatse tulemuse saamiseks” (Munday 2001/2008: 79). Tõlkija on aga mitte lihtsalt teksti mehaaniline ühest keelest teise teisendaja, vaid ekspert, kelle ülesannete hulka kuulub ka suhtlemine nii tõlkeülesande tellija kui ka teiste ekspertidega, et sihttekst täidaks sihtkultuuris oma taotletavat funktsiooni (Korning Zethsen 1997: 16). Lõplik vastutus tõlke eest lasub alati tõlkijal (Nord 1995: 10). *Skopos*-teooria järgi alluvad lähtetekst ja sihttekst alati kõigile võimalikele tõlkeskoopidele (Korning Zethsen 1997: 14). Selle kõige juures taandati varem tähtsaimaks, isegi ainuõigeks peetud ekvivalentsus kõigest üheks võimalikuks teksti tõlkimise lähtealuseks, mida rakendatakse ainult vastava skoobi puhul.^{3 4}

Kui funktsionalistlikud tõlketeooriad lähtusid lisaks lähteteksti sõnastusele ka nii lähte- kui ka sihtteksti kontekstist ja eesmärgist, siis **kognitiivsed ehk tunnetuslikud tõlketeooriad** lisasid tõlkimisele veel uue, varem vähe arvesse võetud dimensiooni: tõlkija enese. Kognitiivsed tõlketeooriad on lähedalt seotud tunnetuspsühholoogiaga, mis tegeleb sellega, kuidas inimesed tajuvad, õpivad, mäletavad ja käsitlevad informatsiooni (Sternberg 1999: 2), ja keskendub inimese ajus toimuvatele protsessidele, mis mõjutavad

² Vermeeri definitsioonis tähendab ülesanne (*commission*) “iseendale antud või kelleltki teiselt saadud juhust teatava toimingu täitmiseks” (Vermeer 1989: 183). Juhis peaks sisaldama täpsustusi sihtteksti eesmärgi kohta – võimalikud vastuvõtjad, vastuvõtmise aeg ja koht, edastusvahend, funktsioon sihtkultuuris jne (Nord 1991: 9).

³ Seda küll eelkõige tõlketeoreetilises vaatenurgast lähtudes; praktikas on see autori tähelepanekute järgi esmane tõlkeprintsip nii klientide kui ka tõlkeõpetuse õppejõudude jaoks.

⁴ Võib öelda, et nii mõneski mõttes on funktsionalistliku lähenemise puhul tegemist dünaamilise ekvivalentsi edasiarenduse või paralleelvormiga. Sama meelt on ka Pym (2010: 48), kes leiab, et Nord ja Snell-Hornby keskendusid ekvivalentsile vastandumisel kitsalt formaalsele ekvivalentsile, kuigi dünaamilist ekvivalentsi võis vähemalt mõnede teoreetikute nägemuses pidada selgelt funktsionalistlikuks. Ent ta toob väga läbinägelikult välja, et ometigi tähendas see olulist paradigma muutust – nii formaalse kui ka dünaamilise ekvivalentsi aluseks võtmisel lähtutakse siiski lingvistikast, ent kui tõlke puhul muutuvad oluliseks eesmärgid, tähendab see distsipliinihet erinevate kultuuriteaduste (sh sotsioloogia, turundus, kommunikatsioonietika jne) suunas ja just seetõttu on tegemist täiesti erinevate lähenemistega. Laiemas plaanis oli seega küsimus akadeemilistes jõuvahekordades (Pym 2010: 49): millisele distsipliinile allub tõlketeadus, kui üldse.

väljast saadava info vastuvõtmist ja tõlgendamist. Praegusel interdistsiplinaarsete teaduste ajastul räägitakse isegi pigem tunnetusteadustest⁵, mille hulka võiks käesoleva töö autori arvates paigutada ka tõlketeaduse. Seega tasub seda valdkonda lähemalt vaadelda, et leida ühisosi ja võtta tunnetuspsühholoogiast üle tõlketeoorias ja –praktikas olulisi meetodeid.

Kuna tunnetuspsühholoogia ise on võrdlemisi uus teadusharu⁶, pole ime, et ka kognitiivse tõlketeadusega on hakatud tegelema alles hiljaaegu – enamjaolt viimastel kümnenditel⁷. Kognitiivses tõlketeaduses ei vaadelda mitte üksnes tõlkija väljapoole paistvat tegutsemist ja töö tulemust, vaid “arendatakse välja hüpoteese ja mudeleid ka sisemiste protsesside kohta, kus otsustavat rolli mängib närvisüsteem ja selle keskne organ – aju” (Risku 1998: 16).

Tõlkeprotsesside uurimist on seni pärssinud eelkõige võimaluste puudumine. Mitmetele tõlkeprotsessi osadele pole tänini võimalik empiirilisel teel täielikult ligi pääseda (sellele viitavad nii Shreve & Koby 1997: xi kui ka Hermans 2009: 180) ja Toury 1982. aastast pärinev tõlkeprotsesside võrdlus “musta kastiga” kehtib ka tänapäeval. Ent tegemist on siiski olulise uurimissuunaga.

De Groot on välja toonud, et tunnetuspsühholoogid ise tõlkimist väga innukalt ei uuri – ühest küljest seepärast, et see valdkond jääb nende tavamõtlemisest (st teadusajakirjadest ja valdkonna õpikutest) kõrvale, ja teisalt peavad need, kes siiski tõlkimist uurivad, seda liiga keeruliseks ja mitmetahuliseks nähtuseks (de Groot 1997: 30). Seega tegutsevad selles valdkonnas eeskätt tõlketeadlased ise.

⁵ Tunnetusteaduste hulka loetakse lingvistika, antropoloogia, psühholoogia, neuroteadused, filosoofia, haridus, sotsioloogia ja tehisintellekti uuriv teadusharu; nendes uuritakse tunnetuslikke võimeid (sealhulgas taju, mõtlemist, õppimist ja keelt) erinevatest aspektidest lähtuvalt.

⁶ Kognitiivset psühholoogiat hakati psühholoogia iseseisva haruna tunnustama alles 1960ndate aastate lõpus (Goldstein 2008: 15) ja interdistsiplinaarseid tunnetusteadusi veel kümmekond aastat hiljem (*Description of the Cognitive Science Society* 2011).

⁷ Erandiks on siin Pariisi koolkond, mis sai alguse juba 1960ndate lõpus; põhiline kognitiivse tõlketeooriaga tegelemine algas 1990ndatel (Bell 1991, Gutt 1991, Kußmaul 1991, Kiraly 1995, Wilss 1996, Gile 1995, Risku 1998 jne; ülevaate neist teevad Hurtado Albir ja Alves (2009: 54-63)).

Hurtado Albir ja Alves (2009: 62-63), kes küll oma ülevaatlikus artiklis Saksa tõlketeadlaste teooriaid ei hõlma, võtavad erinevate kognitiivsete tõlkeprotsessi mudelite ühisjooned kokku järgnevalt:

- 1) tõlkimise põhietapid on seotud arusaamise ja taasväljendamisega (*re-expression*). Mõned mudelid lisavad sellele ka mitteverbaalse etapi;
- 2) tõlkija peab kasutama ja integreerima sisemisi (kognitiivseid) ja väliseid ressursse (infoallikaid);
- 3) oluline roll on mälul ja info salvestamisel;
- 4) tõlkeprotsess on dünaamiline ja interaktiivne, hõlmates nii lingvistilisi kui ka mittelingvistilisi elemente;
- 5) tõlkeprotsess on mittelineaarne, võimaldades seega tekstis tagasi minna ning liikuda vabalt arusaamise ja taasväljendamise etappide vahel;
- 6) tõlkimisel toimuvad protsessid võib jagada kahte suurde rühma: ühed on automaatsed, mittekontrollitavad ja intuiiivsed, mis toimivad siis, kui tõlkimine sujub, teised aga mitteautomaatsed, kontrollitud ja teadlikud ning need tulevad mängu tõlkeprobleemide ilmnemisel;
- 7) tõlkeprotsessis on olulisel kohal info leidmise, probleemide lahendamise ja otsuste langetamise oskus ning erinevad tõlkespetsiifilised strateegiad.

Mõned neist ühisjoontest on aluseks võetud edaspidisele põhjalikumale käsitlusele.

2.1.2 Kes on tõlkija: professionaalse tõlkija tunnused

Kognitiivsed tõlketeoreetikud pööravad tõlkijale ja tema ametialasele tegevusele väga palju tähelepanu. Näiteks Risku leiab, et igal tõlkijal on oma ettekujutus tõlkimisest kui sellisest. Ta kasutab terminit *Leitbild*, mille eestikeelseks vasteks pakub käesoleva töö autor sõna **tõlkedeviis**. Selle all mõeldakse eriti laia makrostrateegiat – mõnes mõttes

tõlkija isiklikku tõlketooriat, mis kirjeldab, millisena tõlkija oma tööd ja tegevust ette kujutab ja mis on õigupoolest olemas igal tõlkijal, kuigi ei pruugi olla sugugi teadvustatud. Risku kirjeldab mitmeid erinevaid võimalikke tõlke deviise ja toob välja nende ühise tunnuse: mida implitsiitsem on tõlke deviis, seda kriitikavabamalt tõlkija sellesse suhtub (Risku 1998: 139-141). Sellest võib tuletada, et professionaalsete tõlkijate tõlke deviis on läbimõeldum, teadvustatum ja kogemuspõhisem. Samast nähtusest räägivad ka teised tõlketoreetikud – Séguinot nimetab seda tõlkeideoloogiaks (*translating ideology* – Séguinot 1997: 109), Shreve aga tõlkekontseptsiooniks (*conception of translation* – Shreve 1997: 131), mis tema sõnutsi muutub ajas koos kogemuse lisandumisega.

Kußmaul on erinevate tõlkeuringute tulemuste põhjal võrrelnud algajaid ja professionaalseid tõlkijaid järgmiselt (Kußmaul 2007b: 97):

- 1) professionaalsete tõlkijate tõlkeühikud on pikemad kui algajate tõlkijate tõlkeühikud;
- 2) professionaalsed tõlkijad lähtuvad globaalsetest strateegiatest, kõrvutades tõlkeühikut kogu tekstiga ja viies seega läbi makroanalüüsi;
- 3) professionaalsed tõlkijad tõlgivad enamasti pigem mõtet, algajad tõlkijad pigem sõna;
- 4) eelmisega seonduvalt kasutavad professionaalsed tõlkijad pigem ükskeelseid seletavaid sõnaraamatuid, algajad tõlkijad aga mitmekeelseid sõnastikke;
- 5) professionaalne tõlkija tunneb hea vaste ära kohe, ent algaja tõlkija võib selle otsa komistada isegi tõlkeprotsessi alguses, seda ometigi ära tundmata.

Kuidas saada heaks tõlkijaks?

Autor nõustub Dancette'iga, kes leiab, et “paljud, kui mitte lausa kõik [tõlke- - K.K.] üliõpilased võivad parandada oma tulemusi, kui nad mõistavad oma tõlkeprotsesse paremini ja hakkavad nende peale mõtlema” (Dancette 1997: 84). Seetõttu on käesolevas töös kajastatud mitmeid erinevaid kognitiivsete tõlkeprotsessidega haakuvaid aspekte, mis võivad küll esmapilgul tõlkimisest kaugel näida, ent mille teadvustamine võib autori hinnangul aidata kaasa oma tõlkeprotsesside teadvustamisele ja seeläbi ka tõlkekvaliteedi tõusule. Séguinot võrdleb tõlkimist pigem tööriistakasti kui matemaatiliste valemite kasutamisega: “... valemid on konkreetsed ja piiratud, erinevad tööriistad aga annavad suure kombinatsiooni erinevaid võimalusi, mis sõltuvad nii tõlkija oskustest kui ka ülesande olemusest, teksti funktsioonidest, tõlkija tõlkeideoloogiast, tõlke algatajast kui ka tõlkesituatsiooni pragmaatikast” (Seguinot 1997: 109).

Halimi toob kirjandusele toetudes välja, et erinevaid tõlkestrateegiaid tuleb pikalt harjutada, et nad kinnistuksid; harjumatu (ehk veel omandamata) strateegia kasutamine niigi keerulise ülesande puhul tähendab tegelikkuses kahe keerulise ülesande samaaegset tegemist, mis on väga raske (Halimi 2006: 4). Sisuliselt sama peab silmas Wilss, kui ta leiab, et eriti just tõlkijate väljaõpetamisel tuleb uurida kognitiivse lihtsustamise protsesse ehk protsesse, mille abil keeruline protsess lihtsamaks muuta, et see sobituks paremini tõlkija “töötlemisvõimsusega” (viidatud Hurtado Albir & Alves 2009: 60 kaudu).

Sellelt positsioonilt vaatlebki autor alljärgnevalt erinevaid tõlkeprotsessi aspekte.

2.2 Tekstist aru saamine: erinevad aspektid

Käesolev töö on kantud eelkõige funktsionalistlikust paradigmast, mille autor on võtnud oma tõlke deviisiks. Nordi lai ja paljusid erinevaid aspekte hõlmav *skopos*-teooria on tänapäevases tõlketeaduses sujuvalt transformeerunud suhtumiseks, et kõik paradigmad on üksteise kõrval olulised ja nende peamised ideed ja põhimõtted on rakendatavad erinevate konkreetsete tõlkeprobleemide ja olukordade lahendamisel (vt nt Pym 2010:

165). Käesoleva töö autor sõnastab selle ümber postulaadiks: pole ühte ja konkreetset makrotasandil üldkehtivat tõlketeooriat, küll aga võib konkreetsest tõlketeooriast lähtuvaid strateegiaid ja meetodeid rakendada mikrotasandil – konkreetse teksti või isegi konkreetse tõlkeprobleemi puhul.⁸

Sama meelt näib olevat de Groot, kes annab ühe võimaluse ekvivalentsi- ja funktsionalistlike paradigmat ühendamiseks, eristades (nähtavasti just range ekvivalentsi ja funktsionalismi dihhotoomia tuginedes) kahte erinevat tõlkimise liiki – vertikaalne ja horisontaalne tõlkimine (de Groot 1997: 30-31). Vertikaalses tõlkimises on tema sõnutsi kaks peamist protsessi – lähtetekstist aru saamine ja sihtteksti tootmine. Horisontaalne tõlkimine (ehk niiöelda algajate tõlge, mida tuleb ette ka professionaalsetel tõlkijatel, ent kontekstist ja olukorrast sõltuvalt mitte tingimata halvas mõttes⁹) on aga transkodeerimine ehk lähteteksti lingvistiliste struktuuride asendamine sihtteksti struktuuridega. De Groot leiab, et iga tõlke valmimisprotsess sisaldab nii horisontaalset kui ka vertikaalset töötlust, ent erinevatel tõlkijatel erineval määral. Sellega taandab ta ekvivalentsi ja funktsionaalsuse paradigma tasandilt tõlkestrateegia tasandile.

Enam-vähem sama lähenemine on ka Levýl, kes on oma väidetes mõnevõrra hinnangulisem ja kelle sõnutsi “tungib [loov tõlkija] tekstist läbi selle taga olevate kujundite, olukordade ja ideedeni, samal ajal kui mitteloov tõlkija tõstab teksti ümber mehaaniliselt ja tõlgib üksnes sõnad” (via Kußmaul 2000/2007a: 14).

2.2.1 Tekstist aru saamise koht ja tähendus tõlkeprotsessis

Tekstist aru saamisest rääkides tuleks esmalt täpsustada, mis on selle positsioon erinevates tõlketeooriates.

⁸ Sellega haakuvad ka tekstitüpoloogia valdkonnas toimunud muudatused. Nii Reissi 1976. aastal väljapakutud trihhotoomia (informatiivsed, ekspressiivsed ja operatiivsed tekstid) kui ka teised puhtad tekstide liigitused (nt Werlich 1976) osutusid liiga teoreetilisteks ja praktilises elus problemaatiliselt rakendatavateks, nii et 1990. aastal Werlichi liigitust täiendanud Hatim ja Mason võtsid liigituse aluseks “predominantse kontekstuaalse fookuse” idee ja eeldavad, et hübriidsed tekstid on pigem reeglilik kui erandiks (Hatim 2009: 45).

⁹ Sisuliselt põhinevad ekvivalentsusel ju kõik tõlkeabiprogrammid.

Ekvivalentsiteoorias, kus tõlke aluseks on puhtalt lähtetekst, arusaamist sisuliselt ei käsitleta. Esile hakkab see kerkima funktsionalistlike teooriate puhul, kus teksti funktsiooniga arvestamine ja konteksti aluseks võtmine nõuab tõsisemat süüvimist erinevatesse tähendusvõimalustesse. Seda võib välja lugeda ka eelmises alapeatükis toodud de Grooti ja Levý käsitlest: mida funktsionaalsem on tõlge, seda olulisem on saada aru lähteteksti sisust ja mõttest. Kui ekvivalentsiteooriast lähtudes jääb tõlkija leksikaalsele tasandile, siis funktsionalistlikust teooriast lähtumisel ja sellega seotud tõlkestrateegiate rakendamisel muutub sageli¹⁰ vältimatuks lähteteksti konteksti ja mõttesse süüvimine ning põhjalik ja sügavuti arusaamine tõlgitavast tekstist.

Ent suurema tähelepanu ja olulise positsiooni tõlkeprotsessis saab arusaamine alles kognitiivsetes tõlketeooriates. Mitmed kognitiivsed tõlketeooriad jagavad tõlkeprotsessi kahte või kolme suurde põhietappi¹¹: arusaamine, ülekande (mõne mudeli järgi mitteverbaalne) ja taasväljendamine (Hurtado Albir & Alves 2009: 62-63). Nagu näha, on arusaamine tõusnud tõlkeprotsessis olulisele kohale.

Pariisi koolkonna (Seleskovitch ja Lederer) 1960ndate lõpus loodud tõlgendavas tõlketeoorias (*Interpretive Theory of Translation*), mida ka tänapäeval peetakse universaalseks ja kehtivaks (nt Choi 2003), jagatakse tõlkeprotsess järgmisteks peamisteks etappideks: mõistmine, deverbaliseerimine ja taasväljendamine. Mõistmise etapis loob tõlkija endale arusaama tekstist (*sense*). Selleks ei piisa lingvistilistest teadmistest, vaid neid peavad täiendama teised kognitiivsed lähteandmed (*compléments cognitifs*): entsüklopeedilised teadmised (*bagage cognitif*) ja kontekstuaalsed teadmised (*contexte cognitif*). Arusaam tekib lingvistiliste ja mittelingvistiliste elementide koosmõjul.

¹⁰ Kuigi mitte alati – sõltub tõlkeülesande olemusest. Teisalt näib, et see sõltub ka konkreetse tõlkija tõlkedeviisist.

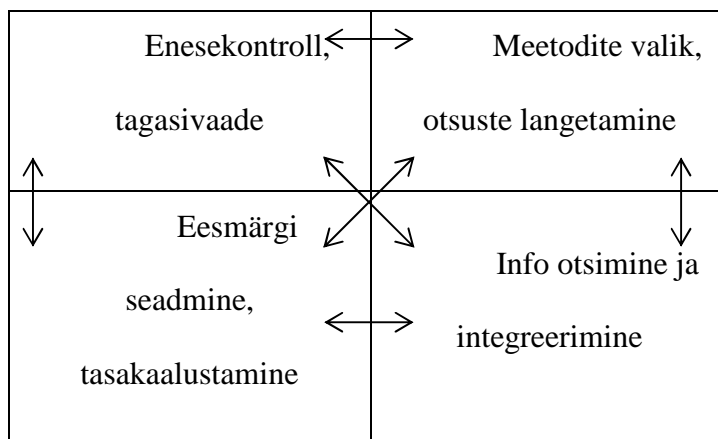
¹¹ Käesolevas töös viidatakse arusaamisele lineaarsete tõlketeooriate eeskujul kui "etapile". Kui pole selgelt öeldud teisiti, ei pea autor selle terminiga siiski silmas ajaliselt selgelt piiritletud järku tõlkeprotsessist, kuna viimase aja uurimuste järgi on tõlkeprotsess pigem dünaamiline ja pidevalt vahelduv (Kußmaul 2001 ja 2007, Risku 1998) ja alati pole võimalik tõmmata selget eraldusjoont arusaamise, ülekande ja tekstiloo me vahele. Arusaamise etapi alla üldistatakse siin seega kõik tõlkeprotsessi ajateljel olevad osad, mis hõlmavad mingilgi määral tekstist aru saamist.

Arusaamisprotsess on tõlkide ja tõlkijate jaoks tahtlikum ja analüütilisem kui tavaliste vastuvõtjate (nt lugejate) puhul. See protsess lõpeb deverbaliseerimise etapiga – lõpliku arusaamise tulemuseks on mittesõnaline süntees. 2010. aastal on Lederer ise seda väljendanud nii:

“Niipea, kui tekib mõistmine, leiab aset deverbaliseerimine, st **enamik** [*käesoleva töö autori rõhutuse – K.K.*] sõnadest kaob [...]. Psühholoogid nimetavad seda “mentaalseks representatsiooniks”, ITT võinuks seda nimetada “kontseptualisatsiooniks”. Terminit “deverbaliseerimine” kasutati seetõttu, et seda nähtust täheldati esmalt järeltõlkide puhul, kellel pole ilmselgelt võimalik meeles pidada ega üles märkida kõiki kõnes lausunud sõnu” (Lederer 2010, viidatud Gile 2010 kaudu).

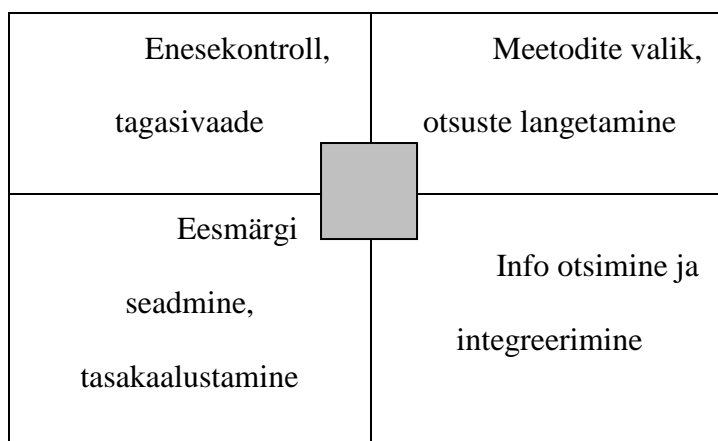
Gile märgib seda teksti kommenteerides: “See “deverbaliseerimise” pehme versioon on üsna kaugel varasemast jäigast positsioonist, mille kohaselt tõlgi/tõlkija mälust kaovad *kõik* lähteteksti sõnad ja struktuurid. Selline sõnade osaline kadumine võib olla isegi osa arusaamisprotsessist, kuna see vabastab töömälu, eemaldades sealt mitte enam vajaliku teabe (st “sõnad”, mille töötlemise abil mentaalne representatsioon loodi)” (Gile 2010).

Kui esimesed sellelaadsed tõlkemudelid olid lineaarsed ehk nägid tõlkeprotsessi selgelt etappideks jagatuna, siis hilisemate mudelite järgi (Kußmaul, Risku) pole võimalik tõlkeprotsessi elemente ajaliselt nii selgelt piiritleda. Risku kritiseerib kronoloogilis-lineaarseid kognitiivseid tõlketeooriaid, mis kujutavad tõlkeprotsessi lihtsustatud lineaarse joonena (sümbolite/lähteteksti omandamine, töötlemine ja taastootmine sihtteksti kujul) ning ei kirjelda seega kognitiivset reaalsust adekvaatselt (Risku 1998: 133, 153). Ta leiab, et selline lihtsustus on nii igapäevaelus kui ka teaduses liiga tugevalt kinnistunud. Risku lähtub tõlkeprotsessi mudeli loomisel Dörneri neljaosalisest probleemilahendusmudelist (Risku 1998: 137), mille kõik osad üksteisega suhtlevad.



Joonis 1. Risku tõlkeprotsessi mudel Dörneri põhjal (Risku 1998: 137)

Ideaaljuhul on professionaalse tõlkija tõlkemudel selline, mis hõlmab ühekorraga kõiki nelja elementi (vt Risku 1998: 246):



Joonis 2. Professionaalse tõlkija ideaalne tõlkeprotsessi mudel Risku järgi (Risku 1998: 246)

Sarnaselt Riskule ei näe ka Kußmaul tõlkimist staatilise ja lineaarsena, vaid pidevalt muutuva ja vahelduvana. Tema järgi on lähtetekstis sisalduvate sõnade graafilised vormid esialgu “tühjad” ja täidetakse ajus salvestunud teadmistega, mis aga ei kerki esile mitte iseenesest, vaid need kutsuvad esile lähtetekst (Kußmaul 2000/2007a: 63 ja 2007b: 29).¹²

¹² Selline lähenemine haakub Fillmore'i stseenide ja raamide semantikaga, mille järgi teksti keeleline vorm annab ette raamid teksti vastuvõtja peas toimuvatele ettekujutustele ehk stseenidele; stseenide tekkimise aluseks on sõnade tüüpilised tähendused koosmõjus suhtlussituatsiooni ja kontekstiga. Väljastpoolt tulev keeleline materjal kutsuvad seega ajus esile kujutlused, mis olid mingil määral juba pooleldi valmis; sõnu ei tajuta mitte omaette seisvate üksustena, vaid stseeni osana (Kußmaul 2007b: 32). Mingi stseeni väljendamiseks on kaks erinevat võimalust – kas raamide või stseeni mõne elemendi abil (Kußmaul 2001/2007a: 127); mõlemad variandid on õiged, kui eesmärk on tekitada lugejas ettekujutus stseenist, seega

Neubert (1997: 7) toob välja, et empiirilised uurimused arusaamise etapi kohta pole veel jõudnud ühesele seisukohale selle osas, kas arusaamise etappi mõjutab ka järgnev tõlkimise etapp. Kuna aga tõlkeprotsessi etapid pole lineaarsed, vaid pidevalt vahelduvad, ja kuna mentaalset representatsiooni tekstist luuakse ja täiendatakse teksti läbitöötamise jooksul pidevalt edasi, on tõenäoline, et tõlkimisel (koodivahetuse käigus) tekivad uued stiimulid, mis kutsuvad pikaajalisest mälust esile uued infokillud ja annavad seeläbi täiendavaid võtmeid lähtetekstist arusaamiseks.

2.2.2 Arusaamine: sisemiste ja väliste teadmiste integratsioon

Tõlketeadlased, kes uurivad tõlkimist kognitiivsest aspektist, rõhutavad erinevat liiki teadmiste omavahelist koosmõju ja olulisust. Sageli tuuakse välja, et tõlkija peab kasutama ja integreerima sisemisi (kognitiivseid) ja väliseid ressursse (infoallikaid). Erinevalt lingvistilisest lähenemisest tõlkimisele pole lähtekeele ja sihtkeele väga hea valdamine enam sugugi ainutähtis, vaid üksnes üks oluline aspekt teiste kõrval.

Kupsch-Losereit on kognitiivpsühholoogia najal arusaamist kirjeldanud kui deklaratiivsete teadmiste (ehk teadmine, mis) kui ka protsessuaalsete teadmiste (ehk teadmine, kuidas) omavahelist interaktsiooni, mis võimaldab mõista lähteteksti ja planeerida loodavat sihtteksti (Kupsch-Losereit 1997). Protsessuaalsete teadmiste hulka kuuluvad muu hulgas ka probleemide lahendamise strateegiad (Kupsch-Losereit 1996). Sama liigituse toob välja ka Wilss (1996).

Kim näitas tõlkeuuringuga, mis hõlmas professionaalseid tõlkijaid, tõlkeüliõpilasi ja keeleõppijaid, et lõplikku tõlketulemust mõjutavad enim kaks tegurit – valdkonnateadmised (keeleüleste teadmiste alaliik) ja tõlkimisel tehtud pingutus¹³; kui kumbki neist kriteeriumitest on täidetud, on tulemuseks tõenäoliselt hea tõlge (Kim 2006: *para* 20). Ta toob välja: “Varasemad uuringud on näidanud, et edukat tõlkimist

ei saa lugeda vaeleks ka seda, kui väljendada sama steeni lähtetekstist erineval viisil (elemendi asemel raamid või vastupidi või ühe elemendi asemel mõni muu element.

¹³ Pingutusest veidi teisest aspektist räägib Gile, vt ptk 2.2.5.

iseloomustab laialdane keeleüleste (*extralinguistic*) teadmiste kasutamine koos keeleliste teadmistega (Tirkkonen-Condit 1988, 1989, 1992, Jääskeläinen 1990). Lisaks sellele on halvad tõlked pigem sellised, mis on keeleliselt orienteeritud. Uuringute põhjal on keeleüleste teadmised tõlkeprotsessis keelelistest olulisemad, siiski pole seda teemat lähemalt uuritud.” (Kim 2006: *para* 3)

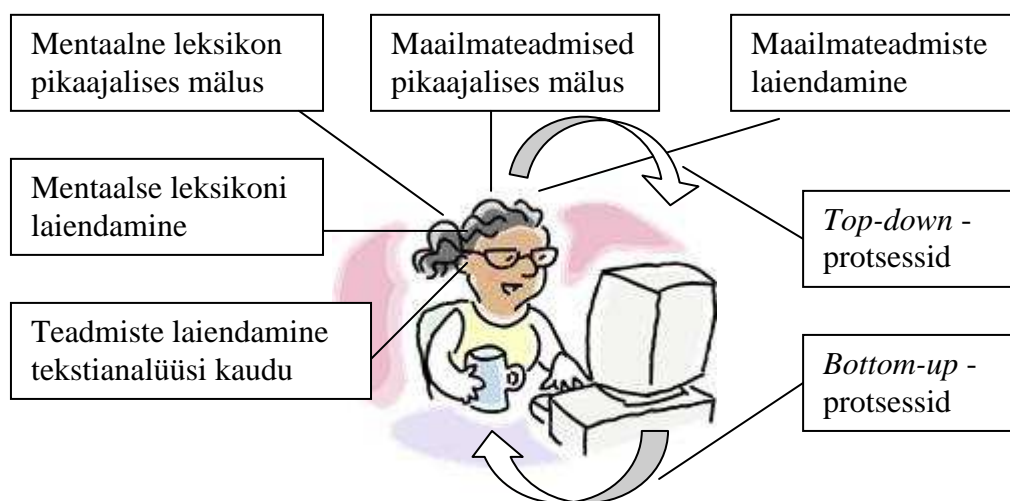
Uurimused on näidanud, et tekstist arusaamise probleemide puhul kasutatakse peamiselt kahte põhilist strateegiat: teksti põhjal järeldamine (*inferencing*) ja teatmeteoste kasutamine (Krings 1986: 270 viidatud Kim 2006 kaudu, neid strateegiaid soovitab ka Kußmaul¹⁴ 2000/2007a: 65-66). Tirkkonen-Condit (1989) ja Fraser (1993) on uurimuste põhjal oletanud, et liiane ja juhuslik (*excessive and unguided*) sõnastike, eriti kakskeelsete sõnastike kasutamine ei ole soovitatav (viidatud Kim 2006: *para* 4 kaudu). Ehkki professionaalsed tõlkijad kalduvad pigem kasutama järeldamist ja keeleõppijad sõnastike kasutamist, ei saa neid strateegiaid siiski hinnata parem-halvem skaalal; tõlkija peab ise teadma, millal ja kuidas kumbagi neist kasutada (Kim 2006: *para* 46).

Tõlkeprotsessi arusaamise etapi kirjeldamiseks on laenatud mõisteid ka infoteadustest ja psühholingvistikast. Nii Kußmaul (2000/2007a: 60-65), Bell (1991) kui ka Dancette (1997: 78-80) defineerivad arusaamist “*bottom-up* ja *top-down* protsesside omavahelise suhtlusena” (Kußmaul 2000/2007a: 60 ja 2007b: 75). *Bottom-up* ehk alt üles ehk sünteetiline infotöötlusmudel tähistab väliste sisendite töötlemist (tõlkeprotsessi kontekstis konkreetset lähtetekst), *top-down* ehk ülalt alla ehk analüütiline infotöötlusmudel tähistab juba olemasolevate teadmiste, oskuste ja hoiakute kasutamist (tõlkeprotsessi kontekstis tõlkija olemasolevad keelelised, protsessuaalsed ja

¹⁴ Kußmaul pakub kolm erinevat võimalust arusaamisega seotud probleemide vähendamiseks ja lahendamiseks (Kußmaul 2000/2007a: 65-66):

- 1) mentaalse leksikoni laiendamine (abiiks on sõnaraamatud, andmebaasid, paralleeltekstid jne);
- 2) pikaajalises mälus salvestatud maailma- ja erialateadmiste (faktiteadmised, protseduurilised teadmised ja kogemused) aktiveerimine ehk ülekanne töömällu;
- 3) teadmiste laiendamine lähteteksti enda analüüsimise teel (teksti analüüsimine vaheldumisi makro- ja mikrotasandil).

maailmateadmised, samuti nende teadmiste laiendamine sõnastike ja entsüklopeediliste allikate abil – nt Kußmaul 2007b: 29-30, 76).



Joonis 3. Top-down- ja bottom-up-protsessid (Kußmaul 2000/2007a: 62 põhjal)

Nii loova tõlkimise¹⁵ kui ka probleemide tuvastamise lähtepunktiks on Kußmauli hinnangul nendest kahest protsessist just *top-down*-protsess – algne info lähtub küll lähtetekstist, ent sellest tulenev info koondatakse töömälus *top-down*-teadmisteks, mille põhjal algab tõlkija loov tegevus (Kußmaul 2000/2007a: 66).

Dancette toob välja, et arusaamine ei toimu mitte üksnes semantilisel tasandil, vaid ka globaalsemal mõistetasandil, kus omavahel seostatakse kogu tekstist, olukorrast ja üldisest maailmateadmistest pärinev informatsioon, sõltudes seega ühest küljest lingvistilisest pädevusest ja teisest küljest teadmistest tekstis esinevate mõistete omavaheliste seoste kohta nii teksti kui ka välismaailma tasandil (Dancette 1997: 78). Eriti kehtib see tõlkimise kohta, mis on ühtaegu nii lingvistiline kui ka kommunikatiivne tegevus (Dancette 1997: 79). Tõlkijad tegelevad üheaegselt nii spetsiifiliste lingvistiliste elementide (nt süntaks) tõlgendamise (analüütiline, *bottom-up*-lähendumine) kui ka teksti

¹⁵ Loova tõlkimise all peab Kußmaul silmas tõlget, mis “saadakse lähteteksti kohustusliku muutmise käigus ja mis sisaldab suuremal või vähemal määral midagi uut, mida peetakse konkreetsel ajahetkel ja ekspertide (ehk paradigma kandjate) hinnangul konkreetse eesmärgi saavutamisel kohaseks” (Kußmaul 2000/2007a: 31) ehk tegemist on puhtfunktsionalistlikusse paradigmasse kuuluva strateegiaga.

sõnumi üldise, intuiitiivse mõistmisega (sünteesiline, *top-down*-lähenemine) (Dancette 1997: 80).

Arusaamist tõlkeprotsessis ei saa päriselt samastada arusaamisega tavaolukorras (nt teksti lugemisel pelgalt info saamise eesmärgil), ehkki neis on loomulikult ühiseid jooni. Shreve, Schäffner, Danks ja Griffin näitasid empiirilises uurimuses, et tõlkijate lugemine on põhjalikum ja tahtlikum tegevus kui tavalise lugeja oma, ehkki see ei ole märkimisväärselt markeeritud, kuna nad kasutavad selles etapis paljusid erinevaid individuaalseid strateegiaid (Shreve, Schäffner, Danks & Griffin 1993: 21-41). Kümnekond aastat hiljem võrdlesid Macizo ja Bajo arusaamise kiirust lugemis- ja tõlkimisprotsessis professionaalsete tõlkijate puhul. Nende uurimus näitas, et kui tekst tuli hiljem ka tõlkida, oli arusaamine aeglasem; uurijad seostasid seda eeskätt suurema koormusega töömälule (Mazico & Bajo 2009: 60-61). Töömälu piiratust on tõlkimisega seoses uuritud ka varem; Mazico ja Bajo toovad välja, et töömälu piirangud ilmnevad erinevate uurimuste põhjal nii keelesiseste kui ka keeltevaheliste ülesannete puhul, kusjuures viimasel juhul on koormus töömälule suurem ja seega võib järeldada, et tõlkimisel vajatakse võrreldes lihtsa keelest arusaamisega rohkem töömälu (Mazico & Bajo 2009: 60). See toetab viimase aja tõlketeooriaid, mis käsitlevad tõlkimist mitte lineaarse ja järjestikuse etappide jadana, vaid kompleksse ja dünaamilise erinevate tõlkeprotsesside kogumina.

2.2.3 Info salvestamine: skeemad ja mentaalsed representatsioonid

Tunnetusteadustes on jõutud seisukohale, et ühed peamistest teguritest tekstist arusaamise puhul on pikaajalises mälus säilitatav info ja viis, kuidas see info värske teabe abil esilekutsutuna kandub töömällu (Halimi 2006: 3).

Eelnev peatükk näitas, et tõlkimise juures on väga suur roll tõlkija peas olevatel teadmistel. Sellest lähtub oma tõlketeoorias ka Wilss (1996), kelle järgi tõlkimine kui

teadmistepõhine tegevus eeldab organiseeritud teadmiste omandamist. Organiseeritud teadmisi võib kõige paremini kirjeldada Bartletti (1932), Neisseri (1967) ja teiste psühholoogide loodud ja edasiarendatud skeemade (*schemata*) teooria abil – erinevad infokillud on omavahel seotud ja moodustavad omalaadse võrgustiku, millesse paigutatakse süsteemselt ka iga lisanduv infokild (via Hurtado Albir & Alves 2009: 60). Skeemade teoorial põhinevad erinevad teadmiste kaardistamise strateegiad (sh ka mõistekaardid), mille aluseks on eeldus, et kui info on mälus hästi organiseeritud, jääb see paremini meelde ja seostub uue infoga hõlpsamini (Winn 2002: 19).

Esialgu võib tunduda, et eeskätt mälu puudutav skeemade teooria ei ole tõlkimisega kuigivõrd seotud. Ent mitmed uurimused on näidanud, et ka arusaamine sõltub lugeja suutlikkusest aktiveerida enda mälus olevad skeemad ehk olemasolevad teadmised vastava valdkonna kohta; eelnevate teadmisteta lugejad ei suutnud luua õigeid detailseid seoseid, mis tõi kaasa halvema arusaamise (Kintsch & Franzke 1995, Beishuizen *et al* 2002 jne, viidatud Mazico & Bajo 2009: 61 kaudu). Käesoleva töö autor näeb skeemade kontseptsiooni teadvustamise olulisust kolmest erinevast aspektist: esiteks aitab see kaasa erinevate tõlkeprotsessi puudutavate teadmiste organiseerimisel, teiseks võimaldab konkreetse tõlkeülesandega seotud teadmiste organiseerimist vähemalt töömälus ja ajutiseks kasutamiseks, kolmandaks aga laiendab tõlkija maailmateadmisi (*Weltwissen*), mis tuleb kasuks iga tõlkija puhul.

Kui tekstist aru saamine sõltub lugeja peas olevatest skeemadest, mis on paratamatult väga individuaalsed, kas siis tekstist ongi üldse võimalik ühtemoodi aru saada? Vastus: teatavate piirangutega on küll. Ehkki tähendus on alati kontekstist sõltuv (Dancette 1997: 82), ei ole see samas kunagi täiesti varieeruv. Seda seletab prototüüpsuse mõiste – prototüüpsuse olukorraga kaasneb alati konventsionaalne, kokkuleppeline tähendus, mille valguses konkreetset teksti tõlgendatakse (Dancette 1997: 83). Nii on võimalik jõuda

kokkuleppele teksti tõlgendamise osas. Samuti sõltub ühetähenduslikkus tekstiliigist – mõne tekstiliigi puhul prevaleerib mitmetähenduslikkus (eriti just ilukirjanduses; Kußmaul toob näitena Kafka, kelle tekstid on väga mitmeti tõlgendatavad – Kußmaul 2000/2007a: 68), mõne tekstiliigi (eelkõige tarbetekstide) puhul aga võib eeldada teksti (suhtelist) ühetähenduslikkust. Näiteks kasutusjuhendi oluliseks kriteeriumiks võiks olla just nimelt selle selgus ja üheseltmõistetavus, mis välistaks seadme väärsti kasutamise. Samamoodi võib eeldada, et näiteks loodusteaduslikul kirjeldaval tekstil pole mitut erinevalt mõistetavat kihti.

Sama asja teisest aspektist tähistatakse terminiga mentaalsed representatsioonid, mille all mõeldakse seda, kuidas säilitatakse inimese peas väljastpoolt saadav info – kas sõnades, piltides, abstraktsete seostena või mingil muul moel. Kaks peamist suunda on funktsionaalsed teooriad ja propositsionaalsed teooriad; konsensusle pole jõutud tänini.

Üks olulisemaid funktsionaalseid teooriaid on Paivio duaalse kodeerimise teooria (*dual-code hypothesis*), mis pärineb 1960ndate lõpust ja 70ndate algusest (Sadoski & Paivio 2001/2009). Selle teooria järgi kasutavad inimesed info representeerimiseks nii verbaalseid kui ka visuaalseid kujundeid. Visuaalsete kujutuspiltidega ehk analoogkoodidega (tajutava ja ajus säilitatava info suhe on 1:1) seostatakse nende peamised tajutavad jooned ja sellisel kujul säilitatakse oma keskkonnas tajutud füüsilisi stiimuleid, sõnu aga representeerivad ajus vabalt valitud sümbolkoodid (1:1 suhe puudub). Selle teooria pooldajad on empiiriliselt näidanud, et verbaalset infot representeeritakse ja töödeldakse ajus teistmoodi kui visuaalset infot. Kuna konkreetse tähendusega sõnad salvestatakse ajus mõlemal viisil, jäävad need paremini meelde kui abstraktse tähendusega sõnad.

Duaalse kodeerimise teooriale vastandus propositsionaalne teooria (Anderson & Bower 1973), mille pooldajate arvates ei ole piltide terviklik salvestamine kognitiivselt

tõhus, kuna nõuab liiga palju mälu mahtu nii andmete salvestamiseks kui ka hilisemaks kättesaamiseks (ehk meenutamisel). Selle teooria järgi ei säilitata mentaalseid representatsioone mitte piltidena, vaid hoopis abstraktsete mõistete omavaheliseks suhteks taandatud väite (*proposition*) kujul (vt nt Sternberg 1996/1999: 219-220). Kõige üldisemalt on see propositsioon taandatav alljärgnevale kujule:

$$\{\text{elementide vaheline suhe}\}(\{\text{subjekt}\},\{\text{objekt}\})$$

Sellise abstraktse mõistete seosega võib väljendada mis tahes suhteid. Ühe selliselt väljendatud ajus oleva suhte põhjal on võimalik teha palju erinevaid verbaalseid väljendeid, mis on kõik õiged. Pildid aga on kõigest epifenomenid ehk teisesed fenomenid, mis ilmnevad alles teiste kognitiivsete protsesside tagajärjel. Selle teooria nõrk koht on asjaolu, et propositsioone on võimalik kirjeldada ikkagi üksnes keeleliste vahendite abil.

Kahe paradigma sünteesimiseks on Johnson-Laird (1983) välja pakkunud mentaalsete mudelite teooria, väites, et mentaalsed representatsioonid võivad esineda kolmel erineval kujul: propositsioonid (*propositions* – täiesti abstraktsed ja verbaalselt väljendatavad), mentaalsed mudelid (*mental models* – mitmel erineval võimalikul kujul ja erineva täiusastmega olevad teadmiste struktuurid, mille inimene on koostanud olemasolevate teadmiste ja teooriate põhjal ja mis on seega subjektiivsed) ning kujutluspildid (*images* – märksa spetsiifilisemad representatsioonid, milles on säilinud paljud objektide tajutavad jooned ja konkreetset olukorda puudutavad detailid) (Sternberg 1996/1999: 236-237). Mani ja Johnson-Lairdi tehtud katse näitas, et umbmäärane ja üldine info salvestatakse ajus verbaalselt, konkreetsem ja täpsem info aga mentaalse mudeli kujul (Sternberg 1996/1999: 237).

Sternberg (1996/1999: 225) hindab, et kokkuvõttes on tõendusmaterjale mitme kodeerimisviisi kohta rohkem kui üheainsa kodeerimise kohta.

Teisest vaatenurgast läheneb sellele Faw (2009). Ta on uurinud haakuvat tajukujutluste teemat (*mental imagery* – sellega tähistatakse kvaasitajutavaid kogemusi ehk selliseid tajukogemusi, mis ilmnevad ilma välise stimulatsioonita; see hõlmab nii visualiseerimist, häälte kuulmist, puudutuse ettekujutamist jne) ja jõudnud järeldusele, et kumbki paradigma pole universaalne, vaid et inimesed on erinevad – paljude jaoks on visuaalsete vaimsete kujutluspiltide olemasolu ja kasutamine suuremal või vähemal määral loomulik (vt ka Thomas 2010), ent on inimesi, kes visuaalset kujutlemist üldse ei kasuta (Faw 2009: 55).

Seda teemat ei käsitleta sugugi üksnes tunnetuspsühholoogias. Ka tekstilingvistika ja tõlkimise valdkonnas on viimasel ajal välja kujunenud seisukoht, et teksti mõistmine tähendab selle lugemise ajal teksti sisu kohta mentaalse representatsiooni loomist (Halimi 2006: 1). Teksti lingvistilisi elemente võib metafoorselt nimetada “ajutisteks tellinguteks, mis on üles pandud püsivama ja terviklikuma rajatise loomiseks” (Langacker 2001: 181, viidatud Halimi 2006: 1 kaudu).

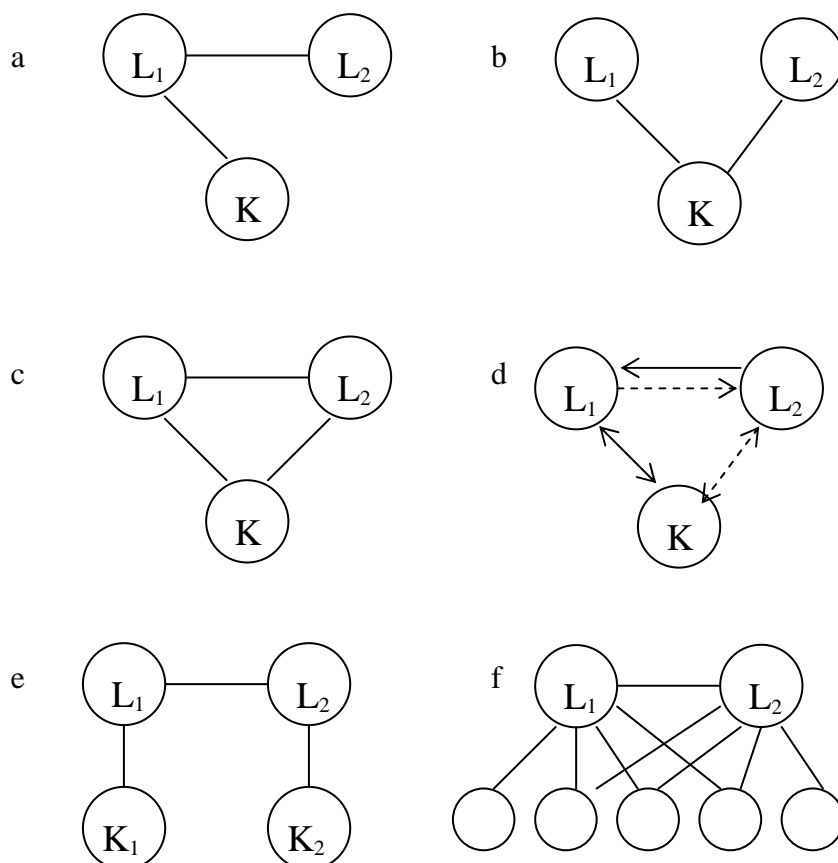
Lee-Jahnke peab mentaalsete representatsioonide käsitlemist kognitiivses tõlketeaduses väga oluliseks ja on hämmastunud, et “tunnetuse tuum ehk representatsioonid on [tõlketeaduse teoreetilise poole – K.K.] uuringutes seni tähelepanuta jäetud” (Lee-Jahnke 2005: *para* 13).

Kuigivõrd on seda siiski tehtud. Näiteks MacWhinney, Bates ja Kliegl (1984) uurisid lausete tõlkimise protsesse ja leidsid, et erinevatest keelegruppidest pärit inimesed näivad lausete tõlkimisel toetuvat erinevatele juhtlõngadele (*cue*); see toetab mõtet, et salvestatud infole on erinevaid ligipääsuteid ja tõenäoliselt tulevad mängu nii keeleelistused, oskused kui ka pragmaatilised piirangud.

Séguinot võtab kokku (Séguinot 1997: 115-117), et mõistete ühest keelest teise ülekandmise mehhanisme kirjeldatakse kolme mudeli abil. Esimene mudel on

deverbaliseerimismudel (Seleskovitch 1976), mille puhul keel eraldatakse tähendusest, see omakorda saab SK-s väljendamise aluseks. Teine mudel on jagatud representatsiooni mudel – samale mõistele on erinevates keeltes erinevad sildid. Kolmas mudel on otseühenduste mudel, mille kohaselt kahe keele leksikaalsete ühikute vahel on otseühendused; tasandist siinkohal ei räägita. Seda põhjendab näiteks tõlkijate automatism ja suutlikkus tõlkida kiiremini selliseid süntaktilisi kombinatsioone, mida nad on varem juba tõlkinud (Séguinot 1997: 117).

Tõlkimisega seotud mentaalseid representatsioone on uurinud eeskätt de Groot (1997: 34-37), kes pooldab representatsioonide erinevate vormide teooriat. Ta leiab, et representatsioonid esinevad kahes erinevas kihis. Ülemises kihis (sõnade ortograafilised ja fonoloogilised vormid) on iga kõneldava keele kohta üks komplekt elemente (leksikaalseid representatsioone), alumises kihis (sõnade tähendused ehk kontseptuaalsed vormid) on kas need elemendid, mis on igas keeles ühesugused (kontseptuaalsed representatsioonid), või siis keelespetsiifilised elemendid. Kokku võib tema andmetel kirjanduse põhjal eristada kuut tüüpi representatsioone (vt järgmist lehekülge).



Joonis 4. Kakskeelne leksikaalne (L) ja kontseptuaalne (K) mälu: kuus erinevat mentaalsete representatsioonide tüüpi (de Groot 1997: 35-36)

Konkreetse tähendusega sõnade puhul on kontseptuaalne representatsioon (K) kummagi leksikaalse representatsiooni (L₁, L₂) puhul pigem ühine¹⁶ (skeem c). Abstraktse tähendusega sõnade puhul on kummalgi leksikaalse representatsiooni (L₁, L₂) puhul pigem oma kontseptuaalne representatsioon (K₁, K₂; skeem e). De Groot näitas, et konkreetseid sõnu tõlgitakse kiiremini ja täpsemalt kui abstraktseid sõnu, sest eeltoodud struktuur võimaldab konkreetse tähendusega sõna tõlkida kahel erineval viisil: L₁ → L₂ või L₁ → K → L₂, abstraktse tähendusega sõna tõlkimiseks on aga vaid üks võimalus.

Samuti tõlgitakse sagedasti esinevaid sõnu kiiremini ja täpsemalt kui harva esinevaid sõnu, sest tasanditevahelised sidemed on erineva tugevusega – mida sagedamini

¹⁶ Täielikku samasust pole sageli siiski ka kahes keeles olevate konkreetset objekti tähistavate sõnade tähenduse vahel: vrdl nt laud ja *desk / table*.

sõna kasutatakse, seda tugevam on side (nagu on näha joonise 4 skeemil d, kus pidevjoonega nool väljendab tugevamat sidet kui katkendjoonega nool).¹⁷

2.2.4 Arusaamine kui pidev õppimine: erinevad õppimisstiilid

Õppimine kuulub tõlkija igapäevaellu. Harva, kui üldse kunagi tuleb ette tõlketekste, mille mõtet ja sisu tõlkija läbinisti tunneb. Reeglina tähendab arusaamine tõlkeprotsessis ühtlasi ka uue informatsiooni omandamist. Kui tegemist pole just valdkonnaga, milles tõlkija äärmiselt vabalt orienteerub (mis tähendab teisisõnu lihtsalt seda, et esimene etapp juba varem läbitud ja tõlkimise hetkeks alateadlik), tuleb õnnestunud tõlke loomise eelduseks üldjuhul esmalt teha pingutusi, et tõlgitavast materjalist täielikult aru saada. See põhjendab õppimisstiilide ja –eelistuste käsitlemist tõlkimise kontekstis.

Tunnetuspsühholoogias räägitakse erinevatest õppimisstiilidest või õigemini eelistustest informatsiooni omandamise viisi suhtes¹⁸. Erinevate õppimisstiilide liigitamise pooldajad leiavad, et neid tuleks õpetamisel arvesse võtta ja kasutada neile vastavaid erinevaid õpetamismeetodeid¹⁹. Reid (1995: ix, viidatud Finch 2000, 3.3.5.2 kaudu) on erinevad sellealased liigitused koondanud rõhuasetuse järgi kolme kategooriasse ja pakub välja kolm põhilist õppimisstiilide eristamise viisi: kognitiivsed (keskkonnast sõltuvad/sõltumatud, analüütilised/globaalsed, reflektiivsed/impulsiivsed), sensoorsed (taju või õpikeskkonnaga seotud) ja isiksusest tulenevad (Myers-Briggs, tugevam ajupoolkera) õppimisstiilid. Stahl (1999) eristab liigitusi vastavalt õpieelistustele (millises keskkonnas inimene eelistab tegutseda), kognitiivsetele stiilidele (mis toimub inimese peas),

¹⁷ Tuleb küll arvesse võtta, et üksikute sõnade tõlkimise uuringud ei ole siiski päriselt kohaldatavad terviktekstide tõlkimisele. Näiteks selgus Schwanenflugeli ükskeelses uuringus, et abstraktse ja konkreetse sõna tõlkeraskuse erinevus kaob, kui sõnad asetatakse konteksti (vt de Groot 1997: 41-42).

¹⁸ Inimeste liigitamine *per se* pole muidugi midagi uut – kõigile tuntud neli temperamenditüüpi (sangviinik, koleerik, melanhoolik ja flegmaatik) on juba 1800 aastat vana liigitus ja sugugi mitte ainuke omataoline.

¹⁹ Need ongi üldiselt üsna levinud, eriti koolilaste kontekstis; näiteks USAs on laialdaselt kasutusel Dunnide õppimisstiilide mudel (vt nt Dunn ja Griggs 1995/1998).

isiksusetüüpidele (nt introvert/ekstravert) ja võimetele (nt Gardneri erinevad intelligentsused).

Nagu võib näha, on olemas palju erinevatel alustel loodud liigitusi. Coffield, Moseley, Hall ja Ecclestone (2004) kogusid kokku 71 erinevat õppimisstiili ning nende võrdlemisel ja 13 levinuma õppimisstiili mudeli lähemal uurimisel tegid nad järelduse, et õppimisstiilide valdkonnas valitseb teoreetiline seosetus ja kontseptuaalne segadus (Coffield *et al* 2004: 148), mida illustreerib erinevate mudelite ja dihhotoomiate paljus ja eraldatus teistest mudelitest. Samuti pole kasutatav terminoloogia sageli neutraalne ega väärtusvaba, ehkki vastavate teooriate pooldajad ise väidavad, et ühte õppimisstiili ei saa eelistada teisele (Coffield *et al* 2004: 149). Ühtlasi tuuakse välja, et laste lahterdamine õppimisstiilide põhjal surub nad hoopis raamidesse, sildistab nad nii õpetajate kui ka iseendi silmis ja lõppkokkuvõttes piirab erinevate õppimismeetodite kasutamist ja seeläbi teadmiste omandamist (Claxton 2009).

Ometigi võib õppimisstiilide identifitseerimisest ja tundmaõppimisest ka kriitikute arvates kasu olla. Nad leiavad (Coffield *et al* 2004: 145, Claxton 2009), et usaldusväärne õppimisstiili määramise test võiks tulla inimese arengule kasuks just seeläbi, et see näitab, kuidas õppimist parendada ja tõhustada. Ehk õppimisstiile kritiseerinud Garneri sõnadega: “Inimene ei arene mitte niivõrd õppimisstiili järgi lahterdamise tulemusena, vaid hoopis tõenäolisemalt tänu tema varasemast suuremale teadlikkusele erinevate õppimismudelite suhtelistest eelistest ja puudustest” (Garner 2000, viidatud Coffield *et al*, 2004: 132/145 kaudu). Selline metakognitiivne lähenemine võimaldab õppijatel valida erinevatest õppimisstrateegiatest just selline, mis konkreetses olukorras kõige paremini sobib.

Tõlkijate väljaõppe kontekstis on õppimisstrateegiaid ühena vähestest käsitletud Robinson (Robinson 2003/2007:49jj), kes tõlkijatele suunatud õpikus pöörab palju

tähelepanu ka õppimisstiilide erinevusele²⁰ ja selle mõjule tõlkeprotsessi suhtes. Robinson leiab, et “tõlkimine on intelligentne tegevus, millesse on kaasatud keerulised teadliku ja alateadliku õppimise protsessid; me kõik õpime erineval moel ja seega peaks institutsionaalne tõlkimine olema võimalikult paindlik ja mitmekülgne, et aktiveerida kõik kanalid, mille kaudu õpilane kõige paremini õpib” (Robinson 2003/2007:49).

Käesoleva töö autor oletab isiklikule kogemusele ja vaatlusele tuginedes, et õppimisstiilide jagamine sensoorsuse alusel võib olla asjakohane ning et visuaalsusega ja/või kinesteetilisusega seotud õppimisstiil võib tähendada teistsugust arusaamisprotsessi võrreldes verbaalsusega seotud õppimisstiiliga nii üldises tähenduses kui ka konkreetselt tõlkeprotsessi käigus. Seetõttu vaadeldakse lähemalt kahte sellisel alusel jagatud õppimisstiili.

Visuaalsus ja kinesteetilisus eraldi liigitusena on välja toodud näiteks Flemingi **VARK**-mudelis, mis põhineb neurolingvistilisel programmeerimisel ja jagab inimesed visuaalseteks (*visual*), auditiivseteks (*aural*) ja kinesteetilisteks (*kinesthetic*; seda kategooriat nimetatakse ka taktiliseks – *tactile* või haptiliseks – *haptic*) vastavalt sellele, kas nad eelistavad infot saada silmade, kõrvade või puudutuse kaudu. 1987. aastal jagas Fleming visuaalse dimensiooni omakorda kahte ossa – visuaalseks (*visual*), mis eelistab graafilist ja sümbolitega esitatud infot, ja verbaalseks (*read/write*), mis eelistab sõnadega kirjutatud infot (Fleming & Mills 1992).

Visuaalsed inimesed õpivad sisemise või välise visualiseerimise teel. Nende ruumiline intelligentsus on kõrge ja nad eelistavad abstraktse kontseptsiooni mõistmiseks

²⁰ Robinson toob välja õppimisstiilide liigituse vastavalt **kontekstile** (sõltuvus/sõltumatus keskkonnast, paindlik/struktureeritud keskkond, koos/üksi tegutsejad ja inimsuhetel/sõnumi sisul tuginemine), **sisendile** (visuaalne/auditiivne/kinesteetiline), **töötusstiilile** (kontekstuaal-globaalne/detailne-järjestikuline ja abstraktne/konkreetne) ja **reaktsioonile** (väline/sisemine suhtumine, konformism/massist eristumine ja impulsiiv-eksperimentaalne/analüütilis-reflektiivne).

selle eelnevalt skeemina üles joonistada. Nad tabavad uue idee tähenduse tervikuna ja ühekorraga.²¹

Nende jaoks soovitatavad õppimisstrateegiad²² on alljärgnevad:

- 1) žeste ja kujundlikku keelt kasutavad õpetajad/õppejõud;
- 2) piltide, videote, plakatite, slaidide kasutamine;
- 3) voodiagrammide/skeemide ja graafikute kasutamine;
- 4) teksti joonimine, värvimine, markeerimine;
- 5) diagramme ja pilte sisaldavate õpikute kasutamine;
- 6) sümbolite kasutamine, teksti paigutusega mängimine ja ümberpaigutamine.

Kinesteetilised õppijad omandavad uut infot kõigi meelte kaudu ja ennekõike tegevuse või protsessi käigus.

Kinesteetiliste õppijate jaoks soovitatavad õppimisstrateegiad on järgmised:

- 1) kõigi meelte teadlik kasutamine;
- 2) asjade ja nähtustega tutvumine nendele omases keskkonnas;
- 3) katsetamine, käed-külge-lähenemine;
- 4) katse-eksituse meetodil õppimine;
- 5) mudelite ja näidiste kasutamine (valmis lahenduskäigud erinevatele probleemidele, analoogsed tekstid jne);
- 6) võimalikult konkreetse ja näitlikustatud materjali kasutamine;
- 7) situatsiooni rollimänguline läbielamine.

Loomulikult ei jagune inimesed VARK-kategoriatesse võrdselt ja samamoodi on üsna vähe puhtaid ühe või teise õppimisstiili esindajaid²³.

²¹ Visuaal-eksternaalsete ja visuaal-internaalsete õppijate pikema kirjelduse võib leida Robinson 2003/2007: 63-64.

²² *Visual Study Strategies* põhjal. <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=visual>, vaadatud 20.04.2011. Siin ja edaspidi sama lehekülje põhjal tehtud kokkuvõtetes on toodud eelkõige sellised strateegiad, mida on võimalik tõlkeõpetuses kasutada nii klassiruumi kontekstis kui ka iseseisva õppimise või tõlkeülesande lahendamise juures.

Teine liigitus on pärit Silvermanilt (2000), kes 1990ndate aastate lõpus lõi uue dihhotoomia – õppimisstiilide jagamine **visuaalruumiliseks** (*visual-spatial*) ja **auditiivlineaarseks** (*auditory-sequential*), mille väljatöötamise aluseks oli eelneva 21 aasta jooksul tehtud töö 3500 andeka lapse vaatlemisel ja analüüsimisel (Silverman 2000: 3). Auditiivlineaarsed inimesed mõtlevad sõnades ja on head kuulajad; nad töötlevad uut infot kiiresti ja nende jaoks on õppimine sammammuline tegevus loogilisest algusest loogilise lõpuni. Visuaalruumilised inimesed aga mõtlevad piltides, on tähelepanelikud vaatlejad, vajavad uue info töötlemiseks rohkem aega ja saavad kontseptsioonist aru seda endale tervikuna ette kujutades – visualiseerides. Seega on visuaalruumilised inimesed sisuliselt sunnitud pidevalt tegelema keelesisese tõlkimisega: kuulnud sõnad tõlgitakse piltideks, vastus kujuneb samuti esmalt piltidena, mis seejärel sõnadeks tõlgitakse. Puhtalt visuaalruumilistel õppijatel on seetõttu sageli keelalisi probleeme, kuna nad peavad korraga töömälus hoidma nii pilte, sõnu kui ka sõnade graafilisi kujusid (Sword 2002).

Lapsi uurides on leitud, et umbes kolmandik neist on selgelt visuaalruumilised, veerand selgelt auditiivlineaarsed ja kaks viiendikku on segu mõlemast tüübist (Silverman 2003). Kuna tõlkimine on ühel või teisel moel ennekõike verbaalne tegevus, on vähetõenäoline, et selgelt visuaalruumilised inimesed seda karjääri üldse valivad²⁴. Seetõttu on selle liigituse kasutamisel oluline teha kindlaks, kuhu paigutuvad tõlkijad sellel skaalal – kas pigem auditiivlineaarsete või segatüübi hulka.

Kuna visuaalruumilisuse ja auditiivlineaarsuse jaotust käsitletakse eelkõige koolilaste kontekstis, on peamised visuaalruumilistele õppuritele ja nende õpetajatele

²³ Seisuga september 2010 oli veebilehe www.vark-learn.com kaudu teinud õppimisstiilide testi 76 252 inimest, kellest 37% olid ühe peamise eelistusega (visuaalseid 3%, auditiivseid 8%, verbaalseid 13% ja kinesteetilisi 13%), 15% bimodaalsed, 13% trimodaalsed ja tervelt 35% puhul olid kõik neli tulemust enam-vähem võrdsed²³. Viimase rühma järjepidevalt suur osakaal võib näidata seda, et sellised inimesed ei saa infot kätte piisavalt erinevatel viisidel, et nad oskaksid oma õppimisstiili eelistust teadlikult määrata (Fleming 2006: 5).

²⁴ Seda arvamust jagas kirjavahetuses käesoleva töö autoriga (09.02.2011) ka Alexandra Shires Golon, veebilehe <http://www.visual-learners.com> ja erinevate visuaalruumilisi õppijaid käsitlevate raamatute autor.

antavad soovitused eeskätt koolikesksed²⁵. Siiski on võimalik visuaalruumilistele õppuritele toodud soovituste²⁶ hulgast välja tuua ka selliseid, mis on rohkem või vähem asjassepuutuvad ka tõlkijate puhul:

- 1) info visuaalne (ette)kujutamine nii oma peas kui ka paberil: piltide, skeemide, graafikute tegemine, tekstis kirjeldatava protsessi ettekujutamine videona;
- 2) info põhjal (mõttelise) tervikpildi loomine sammsammulise lähenemise asemel;
- 3) võimalusel ajaliste piirangute vältimine;
- 4) emotsionaalne toetus (ehk positiivse tagasiside saamine);
- 5) loominguline lähenemine probleemidele;
- 6) intuitsiooni usaldamine.

2.2.5 Automaatsed ja mitteautomaatsed tõlkeprotsessid

Erinevad tõlketeadlased (nt Kiraly 1995, Gile 1995/2009) on seisukohal, et tõlkimisel toimuvad protsessid võib jagada kahte suurde rühma. Ühed protsessid on automaatsed, mittekontrollitavad ja intuiitiivsed ning toimivad siis, kui tõlkimine sujub, teised aga mitteautomaatsed, kontrollitud ja teadlikud ning need tulevad mängu tõlkeprobleemide ilmnemisel.

Kiraly (1995, viidatud Hurtado Albir & Alves 2009: 58 kaudu) eristab oma psühholingvistilises mudelis

- 1) infoallikaid (sh nii pikaajaline mälu, lähtetekst kui ka välised ressursid, nt sõnastikud);
- 2) alateadlikku, intuiitiivset ja suhteliselt juhtimatut tööruumi (*intuitive workspace*), kus pikaajalisest mälust pärit info sünteesitakse lähtetekstist tuleneva sisendi ja

²⁵ Visuaalruumilisuse kohta võib leida infot ja nõuandeid näiteks veebilehtedel <http://www.visuallspatial.org/> ja <http://www.visual-learners.com/>.

²⁶ Põhinevad Silvermani (2000) artiklis toodud soovitustel; kokku on seal 25 soovitust, millest kõik ei ole käesoleva töö kontekstis asjassepuutuvad.

väljastpoolt tulevate ressurssidega, ilma et tõlkija ise seda protsessi teadlikult kontrolliks;

- 3) juhitud töötluskeskust (*controlled processing centre*), mis on suhteliselt tugevasti tõlkija kontrolli all olev mentaalne tööruum, kus kasutatakse erinevaid strateegiaid.

Kiraly järgi toimub suurem osa tõlkeprotsessist intuiitiivses tööruumis ja väljub sealt juhitud töötluskeskusesse alles siis, kui tekivad tõlkeprobleemid ehk kui automaatne töötlus pikaajalisest mälest saadud info abil ei anna sobivat tõlkevastet. Ta näitas 1995. aastal 9 katsealusega läbi viidud valjusti mõtlemise protokollide uuringute põhjal, et “iga üksiku segmendi tõlkimises esineb kontrollimatuid ja intuiitiivseid protsesse, mis moodustavad õigupoolest valdava enamiku kõigist infotöötlussündmustest” (Kiraly 1997: 146) ja tegi järelduse, et tõlkija “intuiitiivsetele mõtteprotsessidele ei pääse ligi ta ise ega ka meie kui välisvaatlejad. Me võime vaid näha, et intuiitiivsel tasandil miski toimub; me ei tea, millised teadmised, kogemused või ootused situatsioonis osalevad või kust need pärinevad” (Kiraly 1997: 146).

Gile (1995/2009) pingutuste mudel lähtub tunnetuspsühholoogiast ja selles kasutatavast töötlemisvõimsuse põhimõttest. Selles eristatakse automaatseid ja mitteautomaatseid mentaalseid protsesse, mis kõik kasutavad tõlkija aju töötlemisvõimsust. Konkreetsemalt sünkroontõlke puhul eristab ta kolme liiki pingutusi: a) kuulamise ja analüüsimisega seotud pingutused, b) märkmete tegemise või uue teksti tootmisega seotud pingutused ja c) lühimäluga seotud pingutused. Kõigis kolmes liigis on nii automaatseid kui ka mitteautomaatseid ehk tähelepanuressursse nõudvaid komponente. Kuna koguvõimsus on piiratud, tuleb seda jagada kolme eelnimetatud liigi vahel.

Shreve (1997: 132) on välja toonud, et seni on tõlketeoreetilises kirjanduses prevaleerinud arusaam, et algajate ja professionaalsete tõlkijate vahelised tulemuste

erinevused tulenevad suures osas töötlemise automatiseerituse astmest²⁷. Ta ise sellega ei nõustu ja leiab (Shreve 1997: 131-132), et muutus on kvalitatiivne. Aja jooksul ja erinevatest tõlkeülesannetest mõjutatuna hakkab muutuma tõlkija tõlkekontseptsioon ehk ettekujutus sellest, mis on tõlkimine; algajad ja professionaalsed tõlkijad kasutavad erinevaid “valemeid”²⁸.

Tema seisukohta toetab ka Krings, kes alustas hüpoteesiga, et tõlkeprofessionaalsuse suurenedes suureneb automaatsus, ent leidis hoopis vastupidist (Krings 1986, viidatud Shreve 1997: 132 kaudu). Paljudel juhtudel näitasid professionaalsed tõlkijad üles kõrgendatud teadlikku kontrolli. On väga tõenäoline, et nad ei teinud mitte lihtsalt kiiremini ja automaatsemalt sama, mida tegid algajad, vaid et nende tõlkeprotsess oli erinev.

2.2.6 Muud keelevälised tegurid

Tõlkeprotsess hõlmab nii lingvistilisi kui ka mittelingvistilisi elemente. Lisaks eelmistes peatükkides toodud aspektidele mängivad tõlkesituatsioonis rolli ka muud tegurid²⁹.

Sellisteks teguriteks on näiteks

- kontekst;
- tõlkija minapilt;
- motivatsioon (nii üldine kui ka hetkeseisundist tingitud);
- kasutada oleva aja hulk;

²⁷ Shreve viitab Schneiderile ja Shriffinile (1977), kelle järgi algajate ja professionaalsete tõlkijate oskused on sisuliselt ühesugused, vahe on eelkõige automatiseerituse astmes: algajate tõlkijate protsessid on teadlikud ja kontrollitud, mis võtab palju töötlemisvõimsust – automatiseerumisel see võimsus vabaneb, lause tasandi tegevus on muutunud automaatseks ja see annab tõlkijale rohkem võimalust pöörata tähelepanu ülesande muudele komponentidele, nt kõrgema taseme tekstitötlusele.

²⁸ Olukord on võrreldav matemaatikaülesandega (näide Cheng 1985, viidatud Shreve 1997: 132 kaudu), kus tuleb leida kümne 2 summa. Inimene, kes oskab liitmist, ent mitte korrutamist, teeb 9 tehet. Inimene, kes oskab ka korrutamist, teeb üheainsa tehte. Suurenenud tõhusus pole seotud mitte sellega, et 9 liitmistehet on tehtud väiksema võimsusega, vaid need 9 tehet on hoopis tegemata jäetud ja tulemus on paranenud seoses üleminekul täiesti uuele protsessile.

²⁹ Ehkki toodud tegurid puudutavad laiemas plaanis kogu tõlkeprotsessi, mõjutavad need kindlasti ka arusaamise etappi kitsamas mõttes, seetõttu on need siin ka välja toodud.

- tervislik ja emotsionaalne seisund;
- üldine töössesuhtumine;
- kompenseerivate strateegiate kasutamine;
- sõnaraamatute ja muu abimaterjali kasutamine;
- maailmateadmised;
- õppejõu eeldatavate ootustega arvestamine jne.

Konteksti ja sellega arvestamise olulisust rõhutatakse mitmetes tõlketeooriates. Näiteks Gutt (1996) lähtub Sperberi ja Wilsoni (1986/1995) relevantsusteooriast, mille järgi info on relevantne siis, kui see on ühelt poolt seotud juba teadaolevaga (tugevdab või täiendab seda või lükkab selle ümber) ja teiselt poolt sisaldab midagi uut. Uue ja vana ehk saadava sõnumi (eksplitsiitne teave) ja olemasolevate kontekstuaalsete teadmise (implitsiitne teave) koosmõjul tekib kontekstuaalne efekt. Relevantsusprintsipi kohaselt edastab sõnumi edastaja automaatselt sõnumi sellise eeldusega, et see on vastuvõtja jaoks optimaalselt relevantne. Seega võtab vastuvõtja lisaks verbaalsele sõnumile arvesse ka konteksti ja muud mitteverbaalset informatsiooni. Tõlkija peab seda kõike teadlikult arvesse võtma. Implitsiitne info erineb oma olemuselt eksplitsiitsest infost niivõrd tugevalt, et implitsiitse info eksplitseerimine muudab väga tõenäoliselt tõlgitud teksti tähendust (Gutt 1996).

Kußmaul peab Hönigi eeskujul üheks tulemusliku tõlkeprotsessi aluseks eneseteadlikkust ja eneseusaldust (Kußmaul 2007b: 101). Eneseusaldus tõuseb eneseteadlikkuse suurenemise tagajärjel, millele saab Hönigi sõnutsi kaasa aidata sellega, et “poolprofessionaalsele tõlkijale teadvustatakse tema tõlkimistegevuse kõiki aspekte” (Hönig 1993: 89, viidatud Kußmaul 2007b: 101 kaudu). Samas tuleb siin arvestada ka ohuga kalduda liigsesse eneseusaldusse. Tekstist aru saamist on tõlkijal endal teinekord raske õigesti hinnata. Näiteks Dancette, kes viis läbi tõlkeuuringud valjusti mõtlemise

protokollide meetodil kolme tõlkeüliõpilasega, märgib, et sageli oli tekst üliõpilase arvates lihtne, ent uurijad olid pigem seisukohal, et tõlkija ei olnud teksti mõistnud piisavalt hästi, et see õigesti tõlkida (Dancette 1997: 88). See näide demonstreerib ilmekalt, et arusaamise juures on kriitilise tähtsusega probleemide tuvastamise oskus.

2.2.6.1 Motivatsioon

Eraldi tasub peatuda motivatsioonil kui tõlkimist mõjutaval teguril. Seda on uurinud näiteks Kußmaul ja Tirkkonen-Condit (1995), Laukkanen (1996) ja Jääskeläinen (1996). Nende tulemused näitavad, et positiivne suhtumine tõlkeülesandesse ja kõrge motivatsioonitase moodustavad osa tõlkija professionaalsusest ja võivad positiivselt mõjutada ka tõlke kvaliteeti. Posner (1988) on näidanud, et tõlkijaks saamise pika väljaõppeperioodi jooksul vastu pidamine nõuab kõrge motivatsioonitaseme loomist ja säilitamist (viidatud Jääskeläinen 2009: 292-293 kaudu). Jääskeläinen (1990) leidis oma väitekirja jaoks läbi viidud TAP-uuringu tulemusena, et professionaalse tõlkija tulemused polnud ootuspäraselt head, ja oletas, et selle põhjuseks oli vähene motiveeritus tõlke tegemiseks (via Séguinot 1997: 106). Kußmaul seob omavahel motivatsiooni ja entusiasmi ning peab seda oluliseks tõlkimisprotsessi mõjutavaks asjaoluks (Kußmaul 2007b: 100-101). Motivatsioon koosneb mitmetest aspektidest, milleks võib olla näiteks huvi konkreetse teksti vastu, huvi tõlgitava valdkonna vastu, huvi tõlkimise vastu ja saavutusvajaduse rahuldamine; kindlasti on oluline ka tasustamise aspekt.

Kuigivõrd haakuvast valdkonnast, lugemisuuringutes on Pintrich ja Schrauben (1992) näidanud seost kõrge sisemise motivatsiooni, suurema strateegiate kasutamise ja metakognitiivse teadlikkuse vahel (viidatud Nist & Simpson 2000: 651 kaudu) ja Hidi on korduvate lugemist ja huvi käsitlevate eksperimentide abil näidanud, et huvi mõjutab tugevalt lugeja tekstist arusaamist ja selle mäletamist (Hidi 2001: 195).

Motivatsiooni tähtsust informatsiooni omandamisel rõhutavad ka mõistekaartide meetodi (vt ptk 2.3.2) loojad ja pooldajad (Novak & Cañas 2008: 4).

2.2.7 Tõlkeülesande tähtsus

Funktsionalistlikus tõlkeparadigmas rõhutatakse tõlkeülesande tähtsust. Tõlkeülesanne seab tõlkijale vajalikud raamid nii arusaamiseks kui ka tekstiloomeks. Teksti ei tõlgita üldjuhul “õhku”, vaid konkreetset sihtgruppi ja eesmärki arvestades. Seesama põhimõtte peaks kehtima juba tõlkeõpingute ajal.

Fraser, kes viis nelja aasta jooksul (1992-1996) läbi tõlkeuringuid professionaalsete tõlkijatega (kahes grupis vastavalt 12 ja 26 osalejat), toob uurimuse põhjal eraldi välja tõlkeülesande andmise tähtsuse. Ühele grupile anti tõlkeülesanne, teisele grupile mitte, ent ka teise gruppi kuulunud tõlkijad lähtusid tõlkeprobleemide tekkimisel ja lahendamisel ometigi kujutletavast tõlkeülesandest (Fraser 1996: 88). Ta asub seisukohale, et tõlkeüliõpilastele tuleks anda selgesõnaline tõlkeülesanne, millega kaasneb nii lähte- kui ka sihtkeele registreid, konkreetsete lugejaskondade vajadusi kui ka ekvivalentide valimist mõjutavaid tegureid puudutav arutelu (Fraser 1996: 94).

Seda toetavad ka Mizón M. ja Diéguez M., kes on uurinud tõlkeüliõpilasi enesekorrektsiooni aspektist (omatõlgitud teksti ülevaatamine ja parandamine) ja on seisukohal, et “tõlkeüliõpilane peaks kogu aeg endale teadvustama, et ta tegeleb tõlkimisega – et ta loob teksti konkreetsetes kommunikatiivses situatsioonis” (Mizón M. & Diéguez M. 1996: 83).

2.3 *Tekstist aru saamine: kognitiivsed tõlkestrateegiad*

Strateegiat³⁰ defineeritakse keeleteaduses kui protseduuri, mida keelekasutaja rakendab tekstist arusaamisel ja selle loomisel (Prideaux & Baker 1984: 82).

Kognitiivne tõlkestrateegia tähendab käesolevas magistritöös protseduuri, mille puhul lähtetekstist aru saamiseks ja sihtteksti loomiseks kasutatakse erinevaid meeli ja nendega seotud sisemisi protsesse³¹ (autori definitsioon).

Ehkki lingvistilisi tõlkestrateegiaid käsitletakse kirjanduses rohkesti, ei leidnud käesoleva töö autor kirjandusest tõlketeadusega seonduvalt kuigi palju arusaamise etapis rakendatavaid kognitiivseid strateegiaid. Üheks selliseks on visualiseerimine, mida on palju uurinud Kußmaul (1991, 1995, 2000/2007a ja 2007b). Samuti võib siia alla lugeda ka mõistekaardid (*cognitive mapping*), mida on käsitlenud näiteks Dancette (1997).

Eelnevates peatükkides toodu põhjal teeb autor järelduse, et tõlkimisel (nii tekstist aru saamisel kui ka teistes etappides) tuleb kasuks kognitiivsete tõlkestrateegiate

³⁰ Tõlkimisalane terminoloogia – strateegiad, meetodid jne – on siiski hägune ja üheselt paika panemata. Juba sõna “tõlkestrateegia” kasutavad erinevad tõlketeadlased erineva tähendusega. Chesterman (1997), kes toetub Gile’ile (1992, 1995), eristab “arusaamisstrateegiaid”, mis puudutavad lähteteksti kognitiivset analüüsi, ja “tekstiloomestrateegiaid”, mis puudutavad sihtteksti loomist. Arusaamisega seotud strateegiaid on uuritud vähe (nt Kupsch-Losereit 2000); palju rohkem on käsitletud tekstiloomestrateegiaid – nt Vinay ja Darbelnet (1958/1995), Nida (1964), Catford (1965), Malone (1988) ja Chesterman (1997).

³¹ Ehkki terminit “kognitiivne tõlkestrateegia” on kirjanduses kasutanud varem nt Prideaux ja Baker (1984), pidasid nemad selle all silmas pigem kognitiiv-lingvistilisi tõlkestrateegiaid. Need olid järgmised:

1. üksikute lausete töötlemisega seotud strateegiad
 - a. lõpetatuse strateegia: konkreetse ühiku (lause, fraas jne) töötlemisel püüab kuulaja seda mõttes lõpetada (ehk tuvastada süntaktiline või semantiline terviklikkus) varaseimas võimalikus punktis;
 - b. normaalkuju strateegia: kuulaja eeldab, et töödeldav ühik on oma normaalkujul (vastavas keeles), välja arvatud juhul, kui see on selgelt vastupidiselt markeeritud;
 - c. ühemõttelisuse strateegia: kuulaja eeldab, et töödeldav ühik on ühemõtteline (ehkki võimalikud on erinevad tähendused, eeldab kuulaja, et antud kontekstis kõige tõenäolisem tähendus ongi silmas peetud tähendus);
 - d. sulgude strateegia: kuulaja ootab, et kui tekstis tuleb töötlemiseks ette uus ühik, on see vastavalt markeeritud);
2. teksti organiseerimisega seotud strateegiad
 - a. peamiseks selliseks strateegiaks on teema-reema – kui teksti kontekst on teada, eeldab kuulaja, et vana ja uus info on üksteisest eristatav konkreetse keele jaoks tavapärasel viisil ja vastupidise olukorra tähistamiseks kasutatakse spetsiaalseid grammatilisi vahendeid. (Prideaux & Baker 1984: 83)

kasutamine, seejuures tõenäoliselt just teadlik ja sisseharjutatud kasutamine. Selle järeltõlge on teinud ka Faw, kes on mälu-uuringutes näidanud, et katsealune võib küll väita, et tal on suurepärase mentaalne kujutlusvõime, ent ta ei kasuta seda ometigi ülesannete lahendamisel; palju paremini töötab see, kui inimesi suunatakse kasutama kujutlemisega seotud strateegiaid (Faw 2009: 20). Samale asjaolule viitab kirjanduse ja empiiriliste uurimuste põhjal ka Halimi, kelle arvates “professionaalsed tõlkijad on tõlkimise ajal teadlikud strateegiate ja töömeetodite kasutamisest ega toetu pelgalt olemasoleva informatsiooni hulgale” (Halimi 2006: 2).

Käesoleva töö autor on teadlikult valinud käsitlemiseks eeskätt visuaalse ja ruumilise tajuga seotud strateegiad, mida tõlkimise kui verbaalse tegevusega ehk esmapilgul ei seostatagi, ent mis võivad tõlkeprotsessis siiski märkimisväärselt kaasa aidata. Esmalt toob autor allpool ülevaate juba uuritud tõlkestrateegiast: visualiseerimisest ja mõistekaartidest.

2.3.1 Visualiseerimine

Visualiseerimine on miski, mida terve hulk inimesi teeb igapäevaelus sageli, automaatselt ja sellele sügavamalt mõtlemata. Liiklusmärgid, arvutiprogrammide ikoonid, kaubanduskeskustes olevad viidad WC, apteegi või mähkimistoa asukoha leidmiseks – kõigi nende puhul tulevad mängu pildid, mille tõlgendamiseks kasutatakse paremat ajupoolkera. Seda võib märgata ka väljendites – rohkem küll inglise (“*Do you see what I mean*”), ent mingil määral ka eesti keeles (“Näed sa siin mingit mõtet?”, “Kujuta ette – buss sõitis lihtsalt minema!” jne).

Visualiseerimise puhul eristatakse objektide visualiseerimist (*object visualisation* – staatilise pildi kujutlemine) ja ruumilist visualiseerimist (*spatial visualisation* – objektide vaimusilmas liigutamine), mis on küll erinevad oskused, ent mis võivad kasutada samu

ajuressurssse. Katsed on näidanud, et hea ruumilise visualiseerimisoskusega katsealustel ei ole objektide visualiseerimine väga tugev ja vastupidi – tõenäoliselt on põhjuseks esiteks ühtede ja samade, piiratud ajuressursside kasutamine, teiseks aga vastava strateegia õpitud kasutamine: kui emb-kumb neist oskustest on ametialaselt vajalik, siis see oskus harjutamise käigus ka omandatakse ja teine oskus jääb tagaplaanile (Kozhevnikov, Blazhenkova & Becker 2010: 29-30). See näitab ilmekalt, et kognitiivse strateegia edukas kasutamine eeldab selle teadlikku ja pikaajalist harjutamist.

Visualiseerimist tõlkestrateegiana soovitasid esmalt laiemalt Seleskovitch ja Lederer (1989: 24-26, viidatud Kußmaul 2005: 379 kaudu), kelle tõlgendavas tõlketeoorias on deverbaliseerimisel kandev roll. Empiirilised uuringud on näidanud, et visualiseerimine võimaldab inimestel objekte kiiresti ja intuiitiivselt ära tunda (Horton 1994) ja tajuda objektide suuruserinevusi (Norman 1993), seega soovitatakse seda sageli tehnilist informatsiooni sisaldavate tekstide puhul (viidatud Risku & Pircher 2008: 157 kaudu).

Kußmaul, kes toetub nii iseenda kui ka Snell-Hornby ja Vanneremi empiirilistele uurimustele, näib olevat seisukohal, et kõigil tõlkijatel tekivad tõlkeprotsessis visuaalsed ettekujutused stseenidest (vt Kußmaul 2000/2007a: 15 ja 2007b: 145). Teine lähenemine toetub inimeste eri tüüpideks liigitamisele – nt Faw (2009) seisukoht, et kõigil inimestel ei ole vaimusilmas kujutlemise võimet, või Silvermani (2000) väide, et visuaalsed ettekujutused tekivad pigem neil, kes on õppimistüübist lähtuvalt pigem visuaalruumilised ehk piltides mõtlejad. Kolmandaks on võimalik, et visualiseerimismeetodi kasutamine sõltub hoopis tõlgitavast tekstist ehk selles sisalduva informatsiooni olemusest ja abstraktsuse astmest (Johnson-Laird, vt nt Sternberg 1999: 236-237).

Tõlkimisel võib visualiseerimist käsitleda seoses kahe erineva olukorraga:

- 1) lähtetekstid/tõlkeülesanded, kus lisaks verbaalsetele sümbolitele on ka pildilised sümbolid;

2) lähtetekstid/tõlkeülesanded, kus etteantud materjal on puhtalt verbaalne.

Esimesel juhul tuleneb visualiseerimine juba tõlkeülesandest endast – tõlkijale etteantud sisendid kutsuvad esile visualiseerimise, mis võib olla nii teadvustatud kui ka alateadlik. Teisel juhul otsesest stiimulit visualiseerimise kasutamiseks ei ole ja siin sõltub see käesoleva töö autori arvates juba lähteteksti olemusest, tõlkija õppimisstiilist ja teadlikkusest erinevate tõlkestrateegiate võimalikult mitmekülgsest kasutamisest.

Ühelt poolt tõlgendavale tõlketooriale, teisalt stseenide ja raamide semantikale toetuv Kußmaul on loovat tõlkimist käsitledes rääkinud visualiseerimisest põhjalikumalt. Ta on seisukohal, et sõnade ja lausete lugemisel või kuulmisel tekivad ajus visualiseerimise käigus alati nendele vastavad pildid (Kußmaul 2007b: 145), mis on prototüüpsed ehk inimeseti erinevad sõltuvalt vastuvõtja teadmistest, kogemustest ja kultuurilisest taustast.

Visualiseerimist kasutavad tõlkeõpetuses näiteks Kußmaul (2001/2007a, 2007b; eelkõige ilukirjanduslike tekstide loomiseks) ja Gile (2003); viimane kasutab küll terminit deverbaliseerimine. Lisaks arusaamisele aitab visualiseerimine kaasa ka loomingulise sihtteksti loomisele – kui tõlkija kujutab endale lähteteksti sõnade ja laiema konteksti põhjal ette terviklikku stseeni ja seejärel keskendub selle stseeni üksikutele osadele, saab ta inspiratsiooni loovaks tõlkimiseks (Kußmaul 2007a: 170) ja võib sihttekstis sama stseeni teistsuguseid elemente kasutades tõlkeülesande väga hästi täita. Kußmaul (2005: 382-389) liigitab visualiseerimist vastavalt stiimulitele alljärgnevalt:

- 1) piltide vaatamine,
- 2) lähtetekstis sisalduva raami põhjal stseeni loomine,
- 3) lähtetekstis sisalduva kirjelduse visualiseerimine ja
- 4) stseeni kuuluvate elementide mälust esilekutsumine.

Käesoleva töö autor näeb visualiseerimise kasulikkust lisaks ilukirjanduslikele tekstidele ka informatiivsete tekstide, eelkõige kasutusjuhendi tüüpi tekstide puhul (millega peaaegu iga tarbetekstide tõlkija ühel või teisel hetkel paratamatult kokku puutub). Situatsiooni (ehk näiteks kasutusjuhendi puhul seadme ja selle kasutamise) vaimusilmas ette kujutamine näitab muuhulgas ära ka võimalikud ebaloogilisused lähteteksti sisus ja sõnastuses, mis võivad sõnasõnalisel tõlkimisel komistuskiviks osutada, samuti annab võtme sõnavalikuks sihtteksti loomisel. Autor on seisukohal, et visualiseerimine on sellisel juhul parim viis seada end teksti sihtrühma (reeglina seadme kasutaja) olukorda ja seega luua sihttekst, mis täidab oma funktsiooni täielikult.

Kußmaul on tõlkeõpetuse seisukohast mõtisklenud, kas visualiseerimine võiks toimida paremini juhul, kui tõlkijat stimuleerib keegi teine (Kußmaul 2007b: 156). Tõlkija igapäevaelus see muidugi üldjuhul võimalik ei ole (välja arvatud mitme kohapeal oleva töötajaga tõlkebüroodes). Ent tõlkeõpetuses on Kußmaul seda ise korduvalt ja tulemuslikult teinud. Siin on mõtlemisainet ka Tartu Ülikoolis toimuvateks tõlkeseminarideks: ehk tasub lisaks kodus eraldi tõlkimisele harjutada tõlkimist ka seminari käigus ja väikestes rühmades, kus keegi võtab enda peale stimuleerija ülesande. Nagu Faw on mälu-uuringute kontekstis leidnud³², on visualiseerimise stimuleerimine (ehk sellekohased juhised) abiks ka nendele inimestele, kes üldjuhul maailma piltides ei taju³³. Tõenäoliselt on võiks sama mõju täheldada ka tõlkimise kontekstis. Kui tõlkijad saavad seda meetodit kogeda ja piisavalt harjutada, et see neile omaseks muutuks, on nende tõlkestrateegiapagas senisest rikkalikum ja eesmärgipärase tõlke loomise potentsiaal seega suurem.

³² Andmed pärinevad isiklikust kirjavahetusest käesoleva töö autoriga (20.03.2011); Faw refereeris selles oma mitme aasta jooksul läbi viidud ja seni avaldamata uurimust.

³³ Käesoleva töö käsitluselast jääb see küll esmapilgul välja, ent Faw tõi kirjavahetuses välja ka ühe huvitava nähtuse, mis ilmnes sama uuringu käigus. Katsealustele näidati järjest 15-20 sõna ja kontrolliti nende meeldejäämist. Tavapäraselt jäävad sellistes katsetes meelde esimesed 6 ja viimased 6 sõna, mitte aga vahepealsed sõnad; kui neil aga paluti meeldejäetavaid sõnu visualiseerida, paranes mälu ka keskmiste sõnade osas. Võimalik, et siit saaks edasisteks vastavateemalisteks uuringuteks tuletada hüpoteesi visualiseerimisstrateegia kasulikkusest suuliste tõlkide puhul.

2.3.2 Mõistekaardid

Mõistekaart (ehk märksõnaskeem) võimaldab verbaalset teksti esitada visuaalselt. Kaardile kantud sõnad (mis tähistavad mõisteid) on tavaliselt kujutatud ringide, kastide jms sees, mis on omakorda omavahel ühendatud joonte abil. Selline kujutamine võimaldab selle koostajal oma teadmisi struktureerida ja aitab paremini hallata erialakeelset informatsiooni (Novak ja Cañas 2008: 1).

Novaki 1972. aastal välja töötatud mõistekaartide meetod põhineb Ausubeli assimilatsiooniteoorial, mille kohaselt “õppimist mõjutab kõige rohkem see, mida õpilane juba teab” (Ausubel 1968: vi). Uus info paigutatakse peas juba eksisteerivasse süsteemi, mis ühelt poolt aitab saadud infot struktureeritult omandada ja teiselt poolt aitab mälust esile kutsuda seal olemasolevaid uue infoga seotud infokilde (Halimi 2006: 3). Ausubel on toonud välja kolm mõtestatud õppimise edukuse eeltingimust (selgelt struktureeritud algmaterjal, varasema teabe olemasolu ja motivatsioon) ja Novak on seisukohal, et mõistekaartide meetodist on vähemalt kahe esimese tingimuse täitmisel kasu (Novak & Cañas 2008: 4). Ka empiirilised uurimused on näidanud, et teadmiste süstematiseerimine ja kognitiivsete representatsioonide loomine aitavad kaasa info meeldejätmisele (Halimi 2006: 2).

Tõlkimise kontekstis tehtud empiirilised uuringud mõistekaartide kohta on näidanud, et ekspertide tulemuste erinevus võrreldes algajatega tulenes ekspertide parematest tõlkeülesandega seotud organiseeritud teadmiste struktuuridest (via Halimi 2006: 2). Halimi ja teised oletasid, et mõistekaartide loomine võiks osutada tõhusaks strateegiaks mitte üksnes laiemas hariduse kontekstis, vaid ka erialase tõlkimise puhul. Nende uurimusest selgus, et mõistekaartide loomise tehnikat õppinud ja kasutanud grupp mäletas läbi töötatud teksti sisu paremini kui teine, traditsioonilist tekstianalüüsi kasutanud

grupp; samuti selgus, et katsealustel oli rohkem motivatsiooni kasutada mõistekaarte kui tavapärasest tekstianalüüsi (Halimi 2006: 7).

Mõistekaarte on vaadeldud ka Dancette (1997: 86jj), kes on valjusti mõtlemise protokollide abil uurinud erineva ettevalmistuse ja kogemusega üliõpilaste tõlkeprotsessi. Ta leidis, et üliõpilaste arusaamisprotsessi saab liigitada kolme erineva tasandi järgi (Dancette 1997: 94).

- a) Tekstitasand: lähte- ja sihttekst koos konteksti ja kotekestiga – retseptatsioon, lähteteksti lugemine, sihtteksti kirjutamine.
- b) Lingvistiline tasand: standardsete lingvistiliste elementide (grammatilised kategooriad, süntaks, leksikaalsete ühikute tavatähendus ja prototüüpne tähendus jne).
- c) Täheenduse tasand: kontseptualiseerimine. Sihttekstis sisalduv informatsioon kutsub esile mälus oleva info (raamid, skeemad, stsenaariumid ja skriptid, mis tulenevad nii üldisest maailmatunnetusest või isiklikest, nii otsestest kui ka kaudsetest kogemuslikest teadmistest).

Katse näitas, et väiksema tõlkekogemuse ja nõrgemate valdkonnateadmistega üliõpilane liikus üksnes kahe esimese tasandi vahel, otsides vastuseid vaid lingvistiliselt tasandilt. Mida suurem oli tõlkekogemus, seda vabamalt liikus üliõpilane kõigi kolme tasandi vahel, kusjuures korduvalt ilmnes, et sobiva tõlkevasteni jõuti hoopis mõne muu tekstiosaga töötades (1997: 98) ja sõnastiku kasutamise eesmärk oli otsida mitte niivõrd vasteid (lingvistiline tasand), kuivõrd tähendusnüansse (täheenduse tasand), mis omakorda kutsuvad mälust automaatselt esile sobivaid vasteid ja väljendeid (1997: 99). Dancette oletas tulemuste põhjal, et mida suuremad on tõlkija kogemused, seda detailsemad mõistekaardid ta enda jaoks teeb (1997: 101).

Dancette tegi sellest kaks järeldust: esiteks selgitab ebasobivaid tõlkevasteid vähene tähenduse tasandi kasutamine, vähemalt osaliselt. Teiseks aitab detailsete, nii lingvistilistel kui ka mittelingvistilistel elementidel põhinevate mõistekaartide loomine kaasa tõlgetes soovitatavate tekstiliste elementide kasutamisele (nt toob tõlkija sihttekstis selgemalt välja lauseosade põhjuslikud seosed). Dancette resümeerib: “Tähenduse süvamõistmine näib olevat seotud võimega formuleerida erinevaid tõlkevasteid väljendusrikkamalt ja loovamalt” (Dancette 1997: 103).

2.3.3 Kognitiivsete strateegiate kasutamine tõlkijate väljaõppes

Tänapäeval on palju eriarvamusi teemal, kuidas õpetada tõlkijaid ja mis parameetreid sealjuures kasutada. Alves, Magalhães ja Pagano (Alves, Magalhães & Pagano 2002: 184-185) toovad välja, et tõlkepädevuse saavutamiseks on oluline suurendada tõlkeüliõpilaste teadlikkust tõlkimisprotsessi erinevate komponentide kohta. Nad väidavad enda tehtud juhtumiuuringu põhjal, et ühest küljest tuleks tõlkeüliõpilastele õpetada tõlketeooriat, mis võimaldaks neil arendada nii omi strateegiaid erinevate diskursuste puhuks kui ka kriitilise lugemise oskust. Teisest küljest tuleks neid õpetada tundma oma kognitiivseid eripärasid ja selleks peaks tõlkijate väljaõppesse kaasama erinevaid empiirilisi meetodeid, et üliõpilased saaksid retrospektiivselt hinnata omaenda otsuste langetamise protsesse ja muutuda selle tulemusena teadlikumaks oma tõlkimismeetoditest ja saadud sihttekstidest.

Tõlkijate väljaõppes ei piisa sellest, kui neid erinevaid teooriaid ja strateegiaid tutvustatakse vaid põgusalt ja ilma praktilise seostamiseta. Igasuguse kognitiivse strateegia omandamine on keeruline ja aeganõudev. Et uued oskused kinnistuksid, on vaja neid harjutada ja sellekohast tagasisidet saada. Ka Halimi leiab, et tõlkija eksperdiks saamise

protsess on tulemuslikum, kui erinevaid tõlkemeetodeid ja strateegiaid käsitletakse ja õpetatakse õppe käigus teadlikult ja sihilikult (Halimi 2006: 1).

Kiraly (1997: 157-160) pakub konstruktivistlikust õppimisteooriast lähtudes välja kolm aspekti, mida tuleks tõlkeõpetuses kindlasti arvesse võtta ja rakendada:

- 1) tõsta õpilaste teadlikkust protsessis rolli mängivatest kognitiivsetest teguritest – selleks tuleks tunnis arutada erinevaid tõlkemudeleid, mis kajastavad tõlkijate mentaalseid protsesse;
- 2) eelneva professionaalse kogemuse puudumisel võiks õpilane mõned põhilised tõlkestrateegiad omandada eksperttõlkija (nt juhendaja) tõlkeprotsessi (verbaliseeritud tõlkimise) jälgimisel, mille alusel ta saab kaaluda konkreetsete strateegiatega sobivust või mitesobivust tema enda puhul;
- 3) õpilased peaksid õppima nägema tõlkeprobleemidele erinevaid perspektiive ja selle puhul on erinev gruppitöö asendamatu. Ulatuslik omavaheline suhtlemine võimaldab aktiivselt teadmisi luua paremini kui õppejõult passiivselt “eelpakendatud” teadmiste saamine või üksinduses ja vaikuses kodus töötamine.

Mitmed tõlketeadlased (Kußmaul 2000/2007a, 2007b, Riedemann Hall 1996 jne) on tõlkeõpetuse käigus kasutanud järjepidevalt õpimeetodina **valjusti mõtlemise protokolle**³⁴ ja leiavad, et see meetod suurendab kõigi tõlkeüliõpilaste eneseteadlikkust ja aitab kaasa tõlkepädevuse suurenemisele (nt Riedemann Hall 1996: 117). Kußmaul väidab, et mida sagedamini loovaid tehnikaid harjutatakse, seda lihtsamalt leiavad tõlkeüliõpilased loovaid tõlkevasteid ja seda loomulikum on nende jaoks loov tõlkimine (Kußmaul 2000/2007a: 199-203).

Valjusti mõtlemise protokoll (*Think-Aloud Protocol*, edaspidi ka TAP) on psühholoogiast laenatud meetod, mis toodi tõlketeadusesse algselt (1980ndatel aastatel)

³⁴ Kußmauli tõlkeseminarides tehtud valjusti mõtlemise protokolle võib lugeda näiteks Kußmaul 2007b: 146jj.

hoopis tõlkeuuringute eesmärgil. Selle meetodi puhul palutakse osalejatel tekst tõlkida ja samaaegselt oma mõtteid võimalikult palju verbaliseerida. Kogu protsess salvestatakse audio- või videolindile, mille transkripti kutsutaksegi TAP-iks. Mõned uurijad eelistavad monoloogi vormis protokollitavale tõlkesituatsioonile dialoog- või isegi grupiprotokolli (nt House 1988, Hönig 1990 ja 1991, Kußmaul 1995, 2000, Schmid 1994; viidatud Kußmaul 2007b: 93 kaudu). Selles on näha alternatiivvastete valiku põhjendus, mis monoloogprotokollist enamasti selgelt välja ei tule (House 1988, viidatud Kußmaul 2007b: 93 kaudu) ja teenib sellisena tõlkeõpetuses oma eesmärki paremini.

Tartu Ülikooli tõlkemagistriõppes kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamist ei käsitleta.

2.4 Tõlkeprotsessi uurimine: meetodid

Tõlkeprotsesside uurimiseks on kaks võimalust: deduktiivne ja induktiivne. Kußmaul kirjeldab neid tõlkeprotsessi kontekstis üsna ülevaatlilikult ja siinkohal sellest ka väike kokkuvõte (Kußmaul 2007a: 52jj).

Deduktiivse lähenemise puhul võetakse aluseks teoreetilised mudelid, mis luuakse näiteks haakuvate teadusvaldkondade mudelite põhjal, ja uuritakse nende mudelite valguses tõlkeprotsesse, kasutades empiirilise materjalina kas üksnes lähteteksti ja sihtteksti või ka vahepealse tõlkeprotsessi erinevaid salvestusi. Materjal on ühelt poolt teooria illustreerimiseks, teiselt poolt teooria relevantsuse kontrollimiseks.

Induktiivse lähenemise puhul võetakse keskmesse empiiriline materjal ja püütakse selle põhjal tõlkimise kohta midagi oletada. Lähte- ja sihtteksti võrdlemine võimaldab Kußmauli hinnangul teha järeldusi mentaalsetest protsessidest, mis on sihtteksti nõ esile kutsunud. Kußmaul väidab, et “lähtetekstis ja sihttekstis olevate keeleliste formuleeringute kaudu muutuvad nähtavaks loova mõtlemise liigid” (Kußmaul 2007a: 53). Sellest võib

järeldada, et ka pelgalt lähte- ja sihtteksti vaatlemisel võib tõlkeprotsessi “musta kasti” kohta üht-teist öelda. Selle meetodi kasuks on otsustanud ka käesoleva töö autor.

Teine meetod tõlkeprotsessi uurimiseks on **valjusti mõtlemise protokollid**³⁵. Need ei anna siiski tõlkeprotsessi kohta kõiki vastuseid, sest nende käigus jõuab verbaliseerimiseni ja väliselt nähtavale vaid see osa mõtlemisprotsessist, mis on teadvustatud, ent see on vaid väike osa sellest, mis tõlkija mõttes tegelikult toimub (Schmid 1993: 232; Hönig 1988: 13, Kiraly 1995: 41 ja Kußmaul 1998: 50, viidatud Hansen 2005: *para* 13 kaudu). De Groot leiab, et TAP annab algajate tõlkijate puhul tunduvalt rohkem infot kui professionaalsete tõlkijate puhul, sest viimaste tõlkeprotsessid on sagedamini automatiseerunud ja toimuvad alateadvuse tasandil³⁶, TAP aga võimaldab peegeldada üksnes teadlikke protsesse (de Groot 1997: 49). Leitud on ka seda, et selle meetodi kasutamine aeglustab tõlkeprotsessi (Krings 1986) ja lühendab tõlkesegmenti (Jakobsen 2003). Samuti on näidatud, et keskmisest oluliselt suurema või väiksema kognitiivse koormuse (st intensiivse mõtlemisprotsessi või, vastupidi, professionaalsusest ja kogemusest tuleneva automatiseerunud tõlkimise) puhul väheneb verbaliseerimise määr monoloogprotokollis märkimisväärselt (vt Kußmaul 2007b: 94).

1990ndatel aastatel hakati välja töötama ka erinevaid **tarkvaraprogramme** (ScriptLog, Translog), mis võimaldavad ajateljel salvestada kõik tekstitöötlusprotsessi jooksul tehtud klahvivajutused (sh kustutused). Mõned programmid ja -versioonid võimaldavad samaaegselt jälgida ja salvestada ka silmade liikumist (Carl, Jakobsen & Jensen 2010: 3). Sellised programmid põhinevad ideel, et tõlkija motoorne tegevus on põhjustatud tema kognitiivsest tegevusest ja seega peegeldab seda (*ibid*).

³⁵ Valjusti mõtlemise protokollile annab lisavõimaluse ka videokaamera kasutamine (Lauffer 2002).

³⁶ Näiteks 1995. aastal 18 tõlkijaga TAP-uuringu teinud Kiraly leidis, et kontrollimatud, intuiitsed protsessid esinevad iga segmendi tõlkimises ja need moodustavad õigupoolest valdava enamiku kõigist erinevatest infotöötlussündmustest (Kiraly 1997: 146, 149).

Tõlkeuringuid on võimalik liigitada ka muudel alustel, näiteks uurimisobjekti põhjal. De Groot (1997: 32jj) toob välja kolm erinevat tunnetuspsühholoogiast pärinevat lähenemist tõlkimisele. Üks võimalus on uurida eraldi sõna või lause (ehk väikese ja eraldiseisva tõlkesegmendi) tõlkimist (mida tegi ka de Groot ise), teine võimalus on uurida terviktekste ja kolmas võimalus on võrrelda tõlkimist mõne sarnase raskusastmega ülesandega.

2.4.1 Lähte- ja sihtteksti võrdlev uurimine

Tõlkeuringutes kasutatakse väga sageli lähteteksti ja sihtteksti võrdlevat uurimist. Kognitiivsete tõlkeuringute kontekstis võib tekkida täiesti õigustatud küsimus: kui uurime üksnes tõlkeid võrdluses lähtetekstiga ehk siis tõlkeprotsessi tulemust, kas saab siis üldse midagi öelda tõlkeprotsessi kui sellise kohta? Kußmaul on seisukohal, et saab (Kußmaul 2000/2007a: 52jj).

Selle meetodi kasutatavust õigustab esiteks see, et praeguste võimaluste juures ei saa ka muude meetoditega tõlkeprotsessi uurimisel selle kognitiivsete elementide kohta eriti midagi järeldada. Näiteks TAPid on küll huvitavad ja kindlasti informatiivsed, ent nende abil on võimalik tuvastada üksnes seda, et intuitiivsel tasandil midagi toimub. Mis nimelt, jääb selgusetuks (vt nt Kiraly 1997: 146, 149). Tõlkimise must kast jääb jätkuvalt alles; TAP-protokollides on sisemiste protsesside koha peal pausid (Kußmaul 2007a: 71) ja seda, mis sel ajal tõlkija peas toimub, ei suuda ka tõlkija ise lõpuni lahti seletada ega endalegi teadvustada. Tõlkeprotsessi salvestava tarkvara kasutamine nõuab erinevate valdkondade esindajate (lisaks tõlketeadlastele ka infotehnoloogid, psühholoogid) osalemist uurimistöös.

Teiseks on nii TAP-uuringud kui ka tarkvaraprogrammidel põhinevad uuringud paratamatult eelkõige juhtumiuuringud ja uurimisaluste hulk saab olla väga väike. Lähte-

ja sihtteksti uurimine annab (muidugi sõltuvalt püstitatud uurimisülesandest) võimaluse korraga vaadelda mitmeid erinevaid tekste ja leida suuremast võrdlusmaterjali hulgast teistsuguseid väljajoonistuvaid mustreid, mis üksikjuhtude vaatlemisel võivad märkamatuks jääda.

2.5 Kokkuvõte

Tekstist aru saamise etapp on oluline osa tõlkeprotsessist, ent selle tähtsust kiputakse sageli alahindama. Kognitiivsetes tõlketeooriates nähakse arusaamist siiski ühena kahest või kolmest tõlkeprotsessi peamisest osast. Arusaamist tõlkeprotsessis mõjutavad erinevad tegurid, mille seas on väga olulisel kohal nii tõlkijaga seotud tegurid kui ka tõlkesituatsiooniga seotud tegurid. Tõlkijaga seotud teguriteks on muuhulgas tema keelelised teadmised, valdkonnateadmised, maailmateadmised, oskus neid teadmisi integreerida, uue informatsiooni omandamise, seostamise ja talletamise viis, oskus rakendada erinevaid tõlkestrateegiaid ja motivatsioon. Kuidagi ei saa alahinnata ka tõlkeülesande tähtsust tekstist aru saamisel ja sihtteksti loomisel.

Tõlkeprotsessis on lisaks lingvistilistele tõlkestrateegiatele hea kasutada erinevaid kognitiivseid tõlkestrateegiaid, mille rakendatavus sõltub nii tõlkija õppimisstiilist kui ka konkreetsest tõlkeülesandest. Ehkki tõlkimine on ennekõike verbaalne tegevus, võiks visuaalsema õppimis- ja maailmatajumisstiiliga inimeste puhul kasuks tulla erinevate visuaalsusega seotud tõlkestrateegiate kasutamine. Käesolevas töös käsitleti neist pikemalt visualiseerimist ja mõistekaartide loomist, mida on tõlkimise kontekstis ka varem uuritud.

Tõlkeprotsessi uurimiseks on erinevaid meetodeid (lähte- ja sihtteksti võrdlev uurimine, valjusti mõtlemise protokollid ja tõlkeprotsessi salvestav tarkvara), ent praegune teadus ei võimalda veel kõiki tõlkeprotsessi elemente täielikult vaadelda ja seega võib ükskõik millist meetodit kasutades teha tõlkeprotsessi “musta kasti” kohta siiski üksnes kaudsemaid oletusi ja järeldusi.

3 PRAKTILINE OSA

3.1 *Metoodika*

3.1.1 Valim

Käesoleva magistritöö valimi moodustasid 34 Tartu Ülikooli kirjaliku tõlke magistriõppe esimese ja teise aasta üliõpilast, kellelt laekus kaks tõlget ja küsimustik³⁷.

Valimit iseloomustavad tunnused on alljärgnevad:

- 1) kõik katsealused on Tartu Ülikooli kirjaliku tõlke magistrandid (kolmest järjestikusest aastakäigust), kelle esimene võõrkeel on inglise keel;
- 2) kõiki neid on õpetanud samad õppejõud ja nende õppetingimused on olnud ühesugused;
- 3) mitte ühelgi katsealusel pole varasemat tehnilist haridust.

Käesoleva magistritöö maht ei võimaldanud kahjuks teha ekstensiivsemat uurimust, mis hõlmanuks ka katsealuste varasema ajalise, mahulise ja temaatilise tõlkekogemuse uurimist ja arvesse võtmist. Kuna osalevad nii I kui ka II aasta üliõpilased, on nende varasema tõlkeõppe maht erinev. Samuti on mitmed tõlkemagistrandid (õppeaastast sõltumata) autorile teadaolevalt juba varem tõlkimisega ühel või teisel määral kokku puutunud. Autorit huvitab muuhulgas, kas ja kuidas on kogutud empiirilise materjali põhjal võimalik näha tõlkeõpetuse mõju tõlkeüliõpilastele.

Üks vaadeldav karakteristik puudutas vastajate visuaalruumilisust. Kuna kõik uuringus osalejad on tõlkemagistrandid ehk orienteeritud humanitaarsuunale, eeldati, et valimisse kuuluvad pigem auditiivlineaarsed või segatüüpi inimesed ehk oletatavasti on normaaljaotus nihutatud madala VR-indeksi suunas.

³⁷ Ehkki töid laekus suuremalt arvelt inimestelt (kokku 39), jäeti analüüsisiosast välja nende inimeste tõlked ja küsimustikud, kellelt ei olnud kätte saadud kõiki kolme elementi.

Tõlked on tehtud ajavahemikus 2010. aasta veebruarist 2011. aasta aprillini. Kõik küsimustikud on täidetud 2011. aasta aprillis, mis jättis mõnede vastajate puhul pika ajavahemiku tõlgete tegemise ja küsimustikule vastamise vahel.

3.1.2 Instrumendid

3.1.2.1 Tekstid

Séguinot, kes räägib varieeruvusest tõlkeuringutes, toob välja empiiriliste tõlkeuringute põhiprobleemi: kuna paratamatult tuleb aluseks võtta mingi konkreetne tekst, muudab see tulemused alati spetsiifiliseks ja nende üldistamise keeruliseks (Séguinot 1997: 105). Samuti mängib varieeruvus rolli nii tõlkesituatsioonis (aeg, tõlkija tervislik ja emotsionaalne seis, tõlkimiskeskond jne), tõlkija oskustes kui ka tõlkestrateegiate valikul. Selle varieeruvuse vähendamise eesmärgil on võrdluseks võetud kaks erinevat teksti, mis on tõlgitud erinevatel aegadel. Kuna tõlkimisel mängib küllalt suurt rolli motivatsioon (vt ptk 2.2.6), siis pidas autor õigemaks kasutada tekste, mis on tõlgitud tõlkeseminaride kodutöödena, mitte anda katsealustele täiendavaid tõlkeülesandeid, mille puhul katsealuste motivatsioon oleks tõenäoliselt madalam (Ryan & Deci 2000)³⁸.

Autor valis tekstideks meditsiiniseadme kasutusjuhendi osa ja kirjeldava informatiivse teksti loodusteaduse valdkonnast. Teksti valimisel lähtuti alljärgnevatest kriteeriumidest:

- võimalikult ühene tähendus;
- probleemsete elementide olemasolu;
- arusaamisel eeldatav tugi visualiseerimisest;
- tekstisuunaks inglise-eesti.

³⁸ Tuleb arvesse võtta, et tõlkimine tõlkeseminariks ei tähenda siiski automaatselt keskmisest suuremat motivatsiooni, nagu on ilmnenu ka vestlustest erinevate katsealustega. Seega on valimi üldine motivatsioonifaktor varieeruv.

Meditsiiniseadme kasutusjuhendi osa (automaatsüstal Perfusor, edaspidi Perfusori tekst, lisa 1) puhul oli tegemist nii sisuliselt kui ka keeleliselt kõrge raskusastme ja erialaseid teadmisi nõudva tekstiga³⁹. Lähtetekstis oli 232 sõna (1382 tähemärki). See oli üks osa pikemast kasutusjuhendist.

Tõlkimise muutis raskemaks ka etteantud materjali visuaalse osa kehv kvaliteet, mis sisuliselt nõudis internetist lisamaterjali otsimist. Lähtetekst oli kohati mitmeti mõistetav ja tõenäoliselt originaalis saksakeelne või saksa emakeelega autori kirjutatud. Võib öelda, et selle teksti näol anti tõlkeüliõpilastele lahendamiseks ülesanne, mida oligi olemasolevates tingimustes võimatu ideaalselt täita.⁴⁰

Üks selle teksti raskuspunktidest tõlkija jaoks oli puudulik või raskestileitav eestikeelne terminoloogia. Ent nagu juba öeldud, ei olnud käesoleva töö eesmärgiks kontrollida õigete terminite leidmist ja kasutamist, vaid teksti mõttest arusaamist. Omakeelse oskussõna puudumisel või mitteteadmisel pidi üliõpilane langetama otsuse, kas teha funktsionaalne/kirjeldav ümbersõnastus või sõnasõnaline tõlge. Esimesel puhul oli tekstist arusaamist võimalik üsna hästi hinnata, teisel puhul oli aga raske tuvastada, kas lähtetekstist on aru saadud ja selle põhjal otsustatud sõnasõnalise tõlke kasuks või pole lähtetekstist aru saadud ja on peetud lihtsamaks sõnad lihtsalt ära tõlkida.

Teine tekst (informatiivne tekst **hiid-karuputke ja selle tõrje kohta**, edaspidi Hiid-karuputke tekst, lisa 2) oli tehniliselt tunduvat lihtsam, ent sisaldas seevastu mitmeid kirjeldusi, millest arusaamisel võiks olla märkimisväärset abi visualiseerimisest. Praktikas tekkiski probleeme eelkõige taime ja selle osade kirjeldusega. Lähteteksti pikkus oli 344 sõna (2123 tähemärki).

³⁹ Nagu toovad välja Danks ja Griffin, on oluline “eristada teksti tehnilist keerukust ja üldist mõistelist/kontseptuaalset keerukust” (Danks & Griffin 1997: 169).

⁴⁰ Tõlketudengite kiituseks peab ütleva, et mitmed käesoleva töö autorini jõudnud tõlked olid paremad kui internetist leitud eestikeelne versioon (kättesaadav aadressilt <http://corp.bbraun.ee/Extranet/Pumps/2-1-Space%20Pumps.ppt>, viimati vaadatud 08.04.2011).

3.1.2.2 Küsimustik

Empiirilise materjali kolmandaks osaks oli kolmeosaline küsimustik (lisa 3). Selle **esimene osa** on valideeritud küsimustik kooliõpilaste visuaalruumilisuse mõõtmiseks, mille koostas ja mida oma uuringutes kasutas Silverman (2000). Kuna selles on ka mitmeid küsimusi, mis esmapilgul tõlkijaid ei puuduta, viidi eelnevalt läbi pilootkatse uuringus mittehõlmatud üliõpilasega. Piloteerimise tulemusena leiti, et küsimused on arusaadavad, üheti mõistetavad ja valiidsed ning seetõttu kasutatavad ka üliõpilaste puhul. Seega võeti küsimustik (kokku 14 küsimust) kasutusele tervikuna.

Esimesele küsimuste plokile lisandus eraldi küsimus vastaja käelisuse kohta, kuna Silverman seostab vasakukäelisust visuaalruumilisusega (edaspidi VR). Hüpoteesi kohaselt on tõlkijate ja kitsamalt tõlkeüliõpilaste seas väga vähe puhtalt visuaalruumilisi inimesi, pigem valivad tõlkija elukutse kas auditiiplineaarsed või segatüüpi inimesed. Seega eeldati, et küsimustikele vastajad on kas madala (auditiiplineaarsed) või keskmise (segatüüpi) visuaalruumilisuse ehk VR-indeksiga; eeldatavalt oli küsimustikule vastajate seas vähe kõrge VR-indeksiga inimesi.

Küsimustiku **teine osa** puudutas tõlkeüliõpilase kognitiivseid strateegiaid ja käitumist tõlkimise ajal (tõlgitava teksti sisu ettekujutamine pildi või videona, protsessi imiteerimine kätega, skeemide joonistamine jne, kokku 9 küsimust). Tegemist on edasiarendusega Silvermani soovistest visuaalruumilistele inimestele ja Flemingi (2011) antud soovistest visuaalsetele ning kinesteetilistele inimestele, mida autor on isikliku praktika põhjal täiendanud ja tõlkijakeskseks mugandanud.⁴¹ Küsimustiku esimene ja

⁴¹ Viimane küsimus (Küsimus nr 23: “Kui sageli sul tekib tõlgitava lause/fraasiga seoses mingi pealtnäha asjassepuutumatu seos – nõ värv, lõhn, maitse, tekstuur vms, mis aitab tuvastada, kas leitud vaste on õige? (mitte tingimata otseses mõttes, vaid ka metafoorselt)”) ei seendu otseselt kasutatavate tõlkestrateegiatega, vaid tõlkija peas tekkivate automaatsete meeltevaheliste seostega (sünesteesia), seega seda küsimust kognitiivsete tõlkestrateegiatega kasutamise indeksi arvutamisel arvesse ei võetud. Selle küsimuse peamine eesmärk oli saada mitmetahulisem korpus võimalike tulevaste uurimuste jaoks; põhjalikum analüüs langes käesoleva töö käsitluselast välja.

teine osa on eeskätt mõeldud teineteist täiendama. Autor soovis näha, kuivõrd mõjutab tõlkimist loomupärane kalduvus ühe või teise õppimisstiili suunas, kuivõrd on see kalduvus seotud tõlkestrateegiate kasutamisega ja kas ehk on olulisem roll õppimisstiilist sõltumatul strateegiate kasutamisel.

Küsimustiku **kolmas osa** seondus Perfusori teksti tõlkimisega ja mõõtis hoiakuid ja suhtumist:

- 1) internetist lisamaterjali otsimine (kui jah, siis millise);
- 2) vastaja suhtumist sellesse tõlkeülesandesse (kui **lihtne** oli tema arvates tekstist aru saada ja kui **huvitav** tekst tundus).

3.2 Tulemused ja analüüs

Kõik tekstid sisestati segmendi (lause või lõik) kaupa Exceli tabelisse, kus esimeses veerus oli ingliskeelne tekst ja järgmistes veergudes kõik selle segmendi tõlkevasted (vt lisad 4 ja 5). Perfusori tekst jagati analüüsimiseks 35 tõlkesegmendiks, Hiid-karuputke tekst 25 tõlkesegmendiks.

Autorit ei huvitanud stiili-, süntaksi-, kirja- ega terminoloogiavead. Ehkki need aspektid on hea tõlke seisukohalt kahtlemata olulise tähtsusega, ei mahtunud need käesolevasse töösse. Peamine eesmärk oli hinnata, kas üliõpilane on sihttekstist õigesti aru saanud, seetõttu märgistati vead eeskätt arusaamise aspektist lähtuvalt (vt p 3.2.1). Lisaks märgistati mõned lahtrid kui autori arvates eriti head instrumentaalsed tõlkevasted, mis näitasid teksti tõlkija loovamat lähenemist algtekstile ja eemaldumist lähteteksti sõnastusest ja ühtlasi ka tekstist aru saamist (vt p 3.2.2).

Autor kasutas mõlema teksti puhul ekspertteadmisi. Automaatsüstla kasutusjuhendi tõlgendamisel oli abiks ettevõtte B. Braun Eesti Tartu esindaja Ilmar Kutman, kes võimaldas ka kohapeal seadmega tutvumas käia. Hiid-karuputke tekstiga tekkinud

küsimused aitas lahendada PRIA peaspetsialist Signe Pruul, kes on Eesti invasiivsete karuputkede teemal kirjutanud oma lõputöö TÜ botaanika ja ökoloogia instituudi juures.

Reliaabluse tõstmiseks on segmente hinnatud erinevatel aegadel ja korduvalt nii teksti algusest lõpu suunas kui ka vastupidi, et vähendada väsimusest tingitud mõjusid hindamisele. Valiidsuse suurendamiseks hindas kõiki tõlkeid sama inimene (käesoleva töö autor) ja vigade jaotust ka kaks sõltumatut eksperti.

Tulemusi analüüsi programmi Microsoft Excel, SPSS ja Stata. Andmete korreleerimisel kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat, sest analüüsitud hinnanguskaalad on ordinaalskaalal, ning seose olemasolu kontrollimiseks hii-ruut-testi.

3.2.1 Vigade liigitamine

Käesolevas analüüsis on vead jagatud kahte hierarhilisse kategooriasse.

- 1) I kategooria viga – oluline viga, mis moonutab lähteteksti mõtet oluliselt. Näited: “*Press to initiate bolus*” – “BOL – Alustab tableti manustamist” (Perfusori tekstist), “*Landscape with barrier cloth or mulch*” – “Katke ala multšikangaga” (Hiidkaruputke tekstist).
- 2) II kategooria viga – vähetähtis või vaieldav viga, mille puhul arusaamisnihe piirid on hägused. Näited: “*Press to initiate bolus*” – “Ravimi manustamisega alustamine” (Perfusori tekstist), “*The deeply incised compound leaves grow up to 5 feet in width*” – “Sakilised liitlehed kasvavad kuni 1,5 meetri laiuseks” (Hiidkaruputke tekstist).

Nagu eelpool öeldud, on arusaamise hindamine subjektiivne ja seega tuleb hindamisel arvestada erinevate kategooriatega, nõ hallide aladega. Vaid osa arusaamisvigadest on sellised, mis paistavad silma üheseltmõistetava arusaamisveana.

Probleeme mitte tekitanud segmendid on sellised, kus on näha, et teksti tõlkija on sisust aru saanud ja suudab seda põhimõtteliselt arusaadavalt ka väljendada.

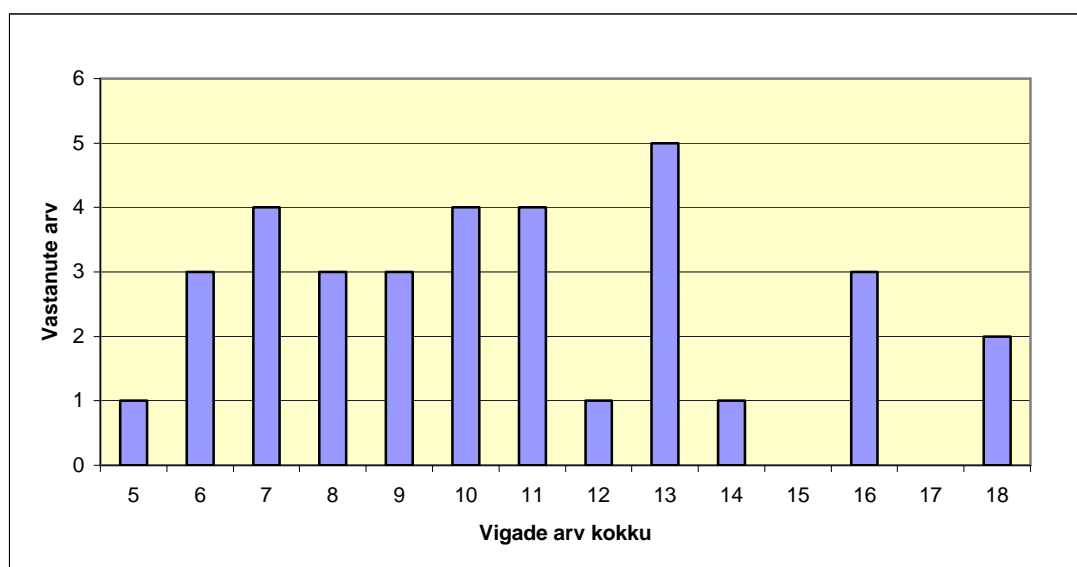
Ülejäänud, niiöelda vahepealsed tõlkesegmendid aga langevad kolme võimalikku kategooriasse (käesolevas analüüsis pole need eristatud):

- a) tõlkija on õigesti aru saanud, ent end valesti väljendanud;
- b) tõlkija on valesti aru saanud ja seega end ka valesti väljendanud;
- c) tõlkija on küll valesti või poolikult aru saanud, ent lähteteksti mõte väljendub tõlkes siiski lugejale enam-vähem arusaadavalt.

Kuna paljud protsessid on paratamatult varjatud, võib üksnes lähte- ja sihtteksti võrdlemise põhjal olla raske öelda, kas vead/tõlkevasted langevad kategooriasse a või b. Näiteks oli Perfusori tekstis esineva fraasi “*Syringe must be fixed with wings **upright** in the slot*” sagedaseks (variatsioonidega) tõlkeks lause “Süstal peab olema kinnitatud nii, et enne süstlahoidja sulgemist oleksid tiivad pilus **ülespidi**”. See, kas tähendusnihe toimub lähteteksti ja tõlkija või tõlkija ja sihtteksti vahel, sõltub sellest, kas tõlkija jaoks tähendab sõna “ülespidi” vertikaalset või ülespoole suunatud. Teiseks näiteks on “edasi” ja “ettepoole”, mida kasutati tõlkesegmentides nr 5 ja 10 sõna “*forward*” vastetena (vt lisa 4, Perfusori tekst) – kas need on ikka sama tähendusega? Käesoleva töö autori jaoks on need erinevad sõnad ja konkreetses kontekstis pigem vastupidise tähendusega ja seega märgiti need kasutused vähetähtsa/vaieldava veana, ent ei saa siiski kuidagi välistada, et tõlkija tajub tähendusi teistmoodi (või visualiseerib olukorda nõ teisest suunast). Eriarvamusi võib tekkida ka teemal, kas sõna “varras” sobib ingliskeelse sõna “*pole*” (statiiv) vasteks või mitte (käesolevas analüüsis jäi see veana märkimata, kuna ka EKSS võrguväljaandes on varda ühe tähendusena toodud “püstine post, latt, kepp v. ritv”). Samamoodi ei ole võimalik öelda Perfusori tekstist pärit lause “*Press to Start/Stop **infusion***” tõlkevaste “Vajutage algatamaks/lõpetamaks **süstimist**” puhul, mida mõtles teksti tõlkija sõna

“süstimine” all – ta võis protsessist täiesti õigesti aru saada, ent parema termini puudumisel kasutas seda sõna (mis on sisuliselt vale). Ka see lause jäi veana märkimata.

Täie kindlusega pole võimalik arusaamist hinnata ka kategooriasse c kuuluvate tõlkevastete puhul, kuna arusaamine või mitteamine sihttekstist välja ei paista, vaid seda võib üksnes oletada (näited Perfusori tekstist: “*change setting of numbers from 0-9*” – “numbriseadete muutmiseks skaalal 0-9”; “*The drive will automatically move back*” – “Ajam liigub automaatselt tagasi”). Ehkki tõlkeid lugedes tekkis autoril mõne segmenti puhul tunne, et sõnasõnaline tõlge on valitud vähese arusaamise tõttu (näiteks mitmetes Perfusori tõlgetes esinev vaste lausele “*Avoid external mechanical influence*” – “väldige välist mehaanilist mõju”), ei pidanud autor õiglaseks sellist segmenti veana ära märkida.

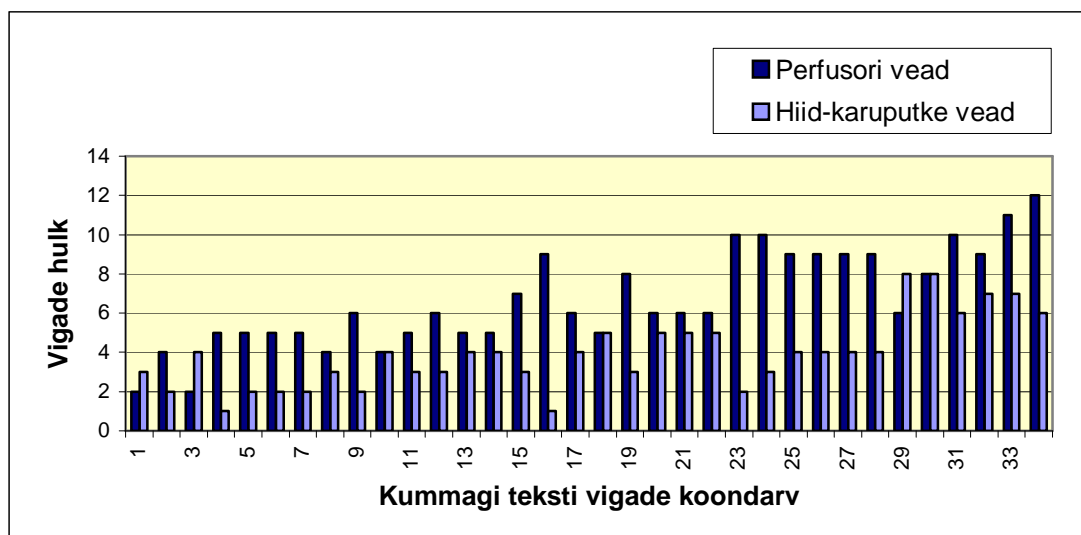


Joonis 5. Vastanute jaotumine vigade arvu järgi

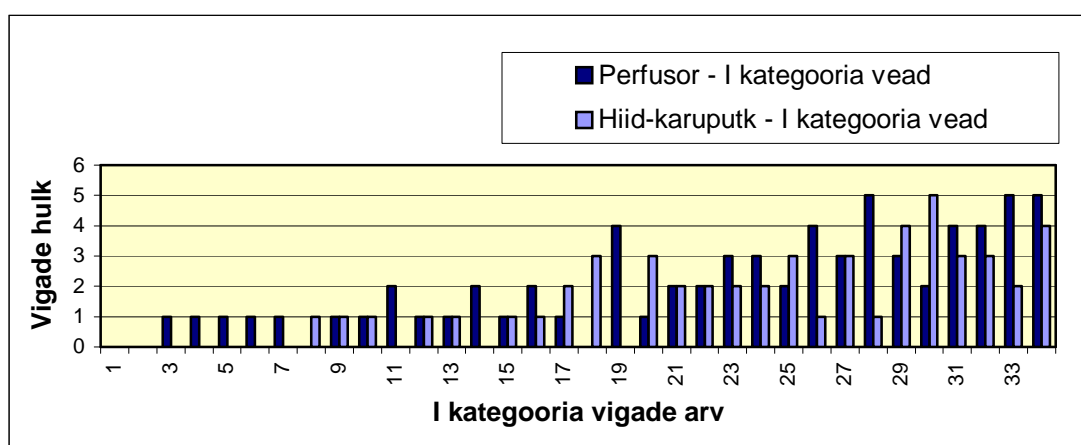
Kokku jäi arusaamisvigade hulk kahe teksti peale kokku ühe vastanu kohta vahemikku 5–18. Kogu valimi keskmine vigade arv ühe vastanu kohta oli 10,62. Nagu ka jooniselt 5 näha, on valimis mõned üksikud suure vigade arvuga tõlkeüliõpilased ja enamiku vastanute vigade arv jääb vahemikku 5–14. Keskmine vigade arv ilma erindeid arvesse võtmata oli 9,55. Seegi tundub ehk esmapilgul kõrge, ent kuna tekstid olid

keerulised ja käesoleva töö autor märkis vigadena ka suhteliselt vähetähtsad hälvimised algtekstide mõttest, on tulemus üsna oodatav.

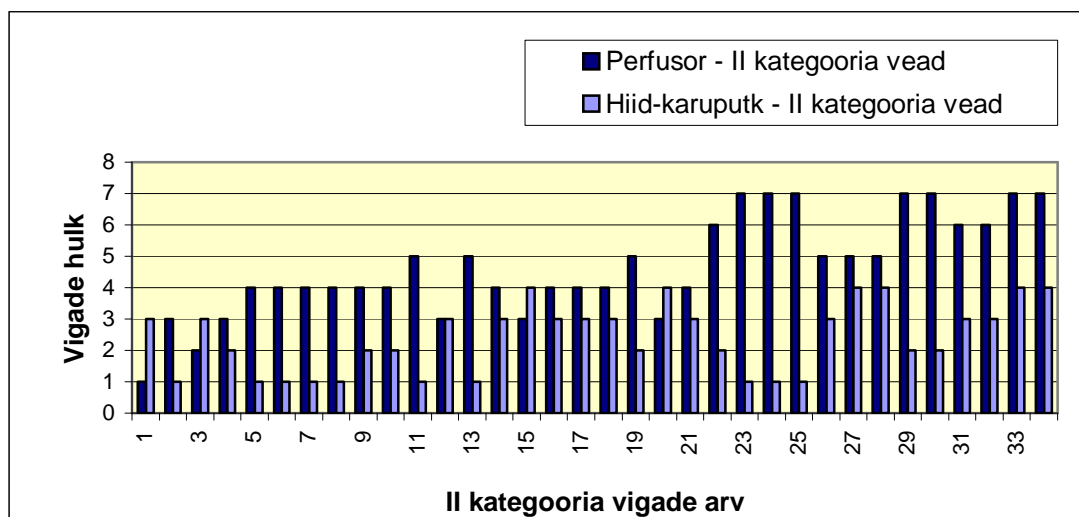
Järgnevalt on toodud kõigi uuringus osalenute tulemused järjestatuna mõlema teksti vigade hulga alusel; joonised on toodud kolme andmerea kohta – kõik vead kokku, I kategooria vead ja II kategooria vead.



Joonis 6. Vastanute järjestus mõlema teksti vigade koondarvu järgi



Joonis 7. Vastanute järjestus mõlema teksti I kategooria vigade koondarvu järgi



Joonis 8. Vastanute järjestus mõlema teksti II kategooria vigade koondarvu järgi

Joonised 6 kuni 8 ilmestavad erinevates tekstides tehtud vigade omavahelist võrdlust. Kahe teksti tõlkimisel tehtavate vigade korrelatsioonanalüüsil selgus, et mõlema teksti I kategooria vigade vahel on korrelatiivne statistiliselt oluline seos (Spearmani roo väärtus 0,402, kusjuures $p=0,02$), samas II kategooria vigade vahel olulist korrelatsiooni ei leitud (Spearmani roo=0,32, $p=0,86$). Seega I kategooria vigu tehti teksti olemusest sõltumata, II kategooria vigade tegemine tekstist ei sõltunud.

Tulemus kinnitab ka varem kirjanduses toodud seisukohta, et tõlkimisel mängivad rolli mitmed erinevad tegurid, mida ei ole võimalik lõpuni kontrolli alla saada⁴². Samuti on madala korrelatsiooni alusel põhjust arvata, et meil on tegemist märkimisväärselt homogeense valimiga (üks tunnus on ka see, et grupis ei ole teistest oluliselt tugevamaid või oluliselt nõrgemaid tõlkijaid), mille puhul igasugused korrelatsioonid on suhteliselt madalad, st seoseid on raske tõestada, kuna juhuslikud faktorid omandavad suure kaalu. Paraku ei olnud käesoleva töö autoril praktilistel põhjustel võimalik sooritada uurimust heterogeensema valimiga. Teisalt tuleb siiski meeles pidada, et valimi homogeensust arvestades on siin ja edaspidi esitatud korrelatsioonikoefitsientidel nende suhtelisest

⁴² Mitte mingil juhul ei ole see võimalik magistritöö mahu juures, ent käesoleva töö autor arvab, et ka ulatuslikumate ja paremate ressurssidega uurimuste puhul ei ole kõigi tegurite kontrolli alla saamine ja tasalülitamine tõlkeuuringute kontekstis päriselt võimalik. Uurimust alustades oli käesoleva töö autor kontrollimatutest teguritest täiesti teadlik.

madalusest hoolimata olulisem tähendus ning vastavalt ka suurem tõestusväärtus kui heterogeensema grupi puhul.

Küsimusele nr 23 kognitiivsete seoste tekkimise (sünesteetiliste ilmingute) kohta anti järgnevad vastused (0 – mitte kunagi, 5 – väga sageli):

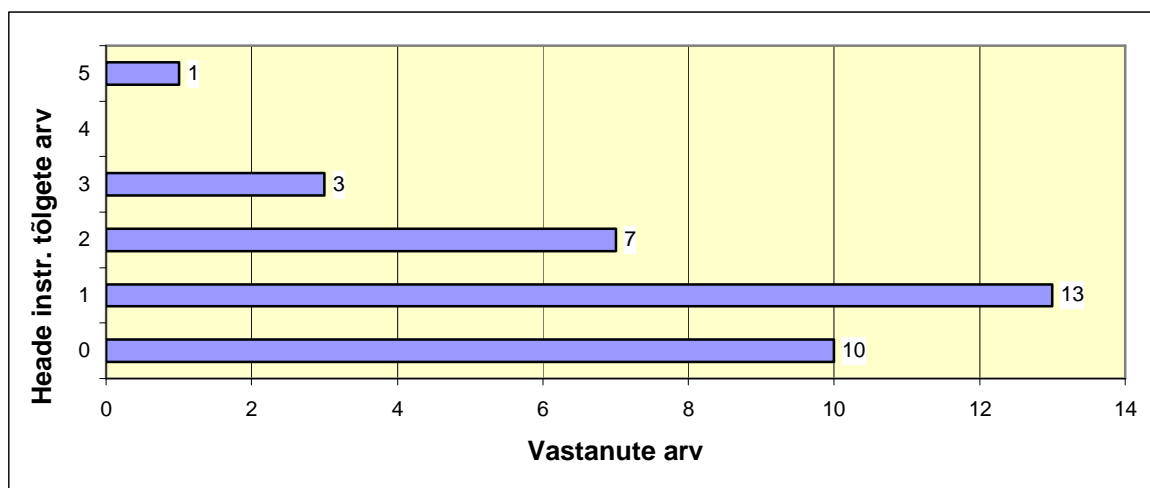


Joonis 9. Vastanute jaotus asjassepuutumate kognitiivsete seoste tekkimise järgi

Kõigi vastanute keskmine asjassepuutumate kognitiivsete seoste tekkimise sagedus oli 1,85 ehk oodatult mitte eriti suur. Korrelatsioon kognitiivsete strateegiate kasutamisega puudus täiesti (Spearmani roo väärtus 0,08, $p=0,97$).

3.2.2 Head instrumentaalsed tõlked

Head instrumentaalsed tõlkevasted märgiti ära kokku 24 tõlkeüliõpilase tekstides. Kõige rohkem instrumentaalseid tõlkeid ühe üliõpilase kohta oli 5.



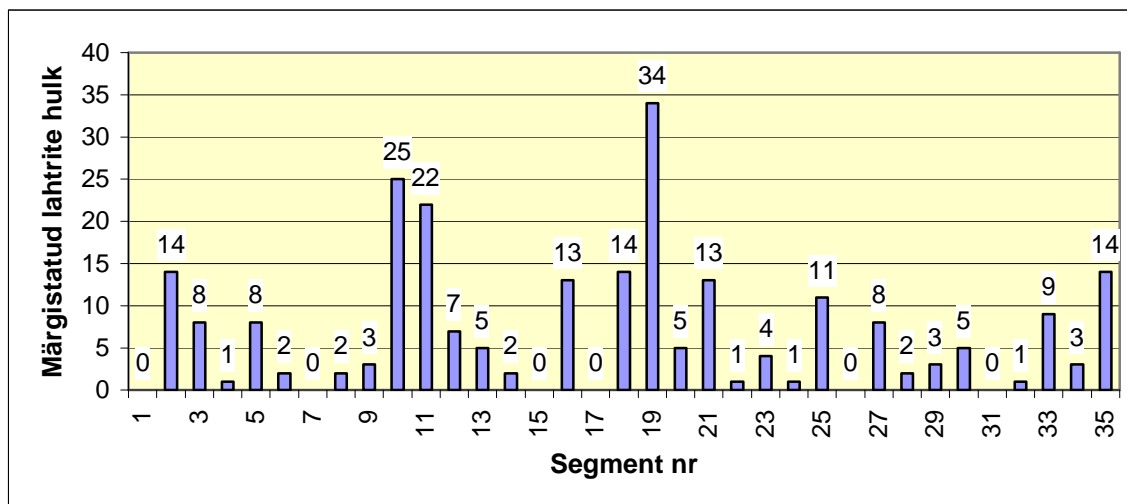
Joonis 10. Tõlkeüliõpilaste jagunemine heade instrumentaalsete tõlgete arvu järgi

Tulemuste paremaks analüüsiks rekodeeriti head instrumentaalsed tõlkevasted kahte gruppi – 0-1 head tõlkevastet ja 2–5 head tõlkevastet, kummaski grupis vastavalt 23 ja 11 head tõlkevastet.

3.2.3 Perfusori teksti analüüs

Perfusori tekst (lähtetekst on toodud lisas 1) jagati 35 tõlkesegmendiks. Kõigi tõlgete peale kokku märgistati 240 lahtrit – 69 I kategooria viga, 159 II kategooria viga ja 12 head instrumentaalset tõlget.

Tekstis oli 5 segmenti, mis jäid märgistamata kõigi tõlkeüliõpilaste osas. Kõigis ülejäänud segmentides oli 34 tõlkevariandi peale vähemalt üks märgistus. Ühe segmenti puhul (“*Open a function while pump is running or stopped with the left arrow key.*”) märgistati kõik tõlkevariandid (4 I kategooria viga, 27 II kategooria viga, 3 head tõlget), kuna segmenti lähtetekst oli väga elliptiline.



Joonis 11. Perfusori tekstis märgistatud lahtrite jaotumine segmentide kaupa

Ühe segmendi kohta oli keskmiselt 6,85 märgistatud lahtrit, millest keskmiselt 1,97 märgistati I kategooria vigadena, 4,54 II kategooria vigadena (vigadena kokku märgistatud seega keskmiselt 6,51 lahtrit ühe segmendi kohta) ja 0,34 heade instrumentaalsete tõlgetena.

Perfusori tekstis jäid veana märgistamata lahtrid, mille puhul lähteteksti tähendus jäi üheselt mõistetamatuks ka pärast konsulteerimist eksperdiga. Selliseks oli näiteks 3. segment tekstiga “*Caution: Don’t touch piston brake when moving forward*”. Tõenäoliselt on siin silmas peetud metallist tera, mis liigub süstlahoidikust välja ja hoiab kolbi kinni, enne kui see ajamipea külge lukustub. Selle lause täpne tähendus jäi siiski ka eksperdi jaoks vaieldavaks, eriti kuna sama seadme varasemas kasutusjuhendis hoiatati samas kohas kolvi puudutamise eest.

Samuti jäid selles tekstis märgistamata mitmed kaheldavad väited lähtekeelsele fraasile “*change setting of numbers from 0-9*” (osa segmendist nr 16). Peaaegu kõik tõlkijad olid tugevalt lähteteksti sõnastuses kinni, mis aga eesti keelde tõlgituna kõlas enam kui kohmakalt. Selle järgi polnud siiski võimalik üheselt aru saada, kas üliõpilane oli sisust

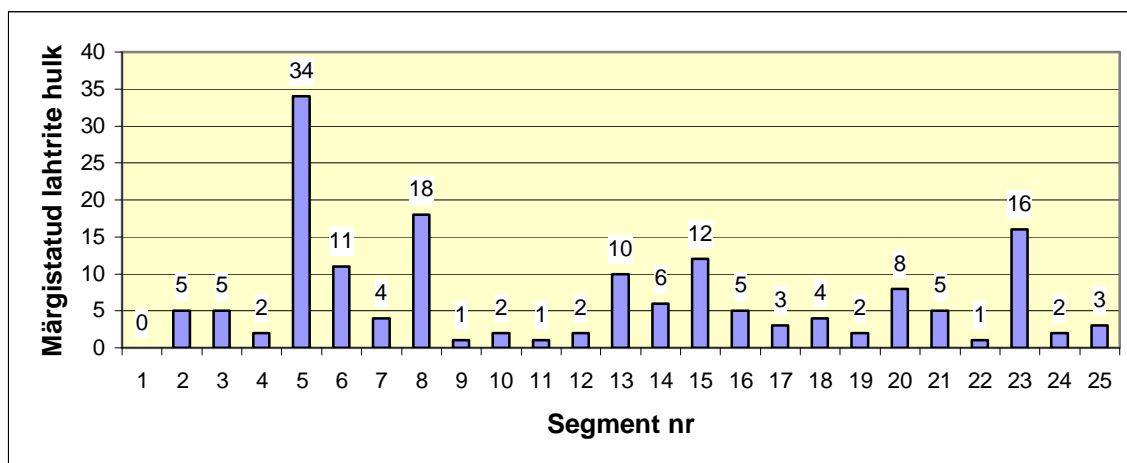
tegelikult aru saanud või ei. Vastete mitmekordse ülelugemise järel otsustas käesoleva töö autor märgistada 13 kaugemat vastet II kategooria veana, ülejäänud jäid märgistamata.

Autori oletus, et sellise teksti puhul otsitakse internetist lisamaterjali, ei pidanud täielikult paika – 31 inimest 34st otsis lisamaterjali, ent 3 inimest vastas sellekohasele küsimusele eitavalt. Selle karakteristikute puhul oli näha selge seos vigade arvuga: tõlketudengid, kes pidasid vajalikuks lisamaterjali otsimist, tegid ka vähem vigu (Spearmani roo väärtus 0,34, kusjuures $p=0,05$). Siit ei saa siiski teha mingeid järeldusi lisamaterjali (mitte)otsimise põhjuste kohta.

3.2.4 Hiid-karuputke teksti analüüs

Hiid-karuputke tekst (lähtetekst on toodud lisa 2) jagati 25 tõlkesegmendiks. Kõigi tõlgete peale kokku märgistati 240 lahtrit – 69 I kategooria viga, 159 II kategooria viga ja 12 head instrumentaalset tõlget.

Tekstis oli 1 segment, mis jäi täiesti märgistamata. Kõigis ülejäänud segmentides oli 34 tõlkevariandi peale vähemalt üks märgistus. Ühe segmenti puhul (“*Coarse white hairs at the base of the leaf stalk are also purplish, and each purple spot surrounds a blister-based hair.*”) märgistati kõik tõlkevariandid (14 I kategooria viga, 9 II kategooria viga, 11 head tõlget).



Joonis 12. Hiid-karuputke tekstis märgistatud lahtrite jaotumine segmentide kaupa

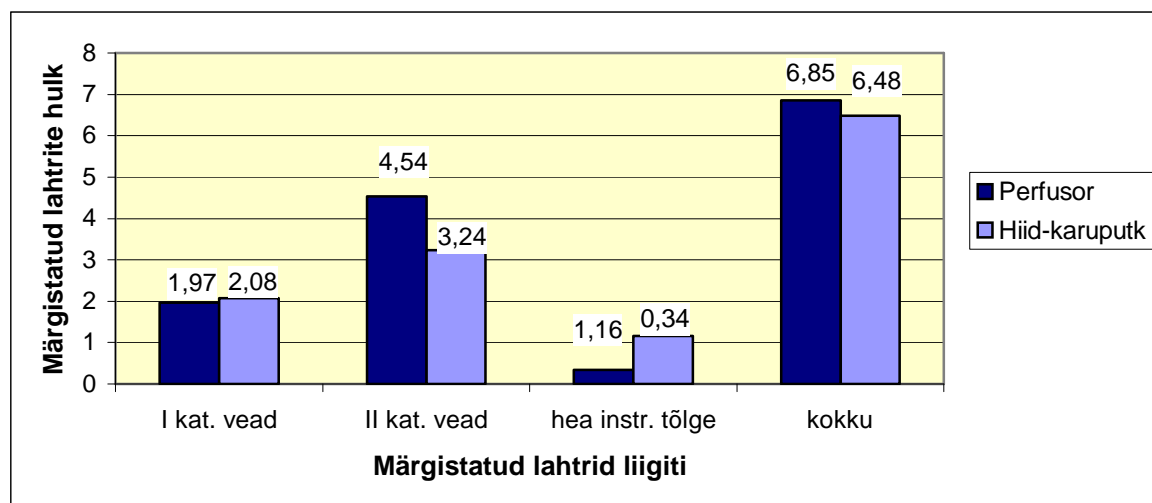
Ühe segmendi kohta oli keskmiselt 6,48 märgistatud lahtrit, millest keskmiselt 2,08 märgistati I kategooria vigadena, 3,24 II kategooria vigadena (vigadena kokku märgistatud seega keskmiselt 5,32 lahtrit ühe segmendi kohta) ja 1,16 heade instrumentaalsete tõlgetena.

Selle teksti analüüsi käigus ilmnis muuhulgas üks niiöelda tõlkelõks. Inglisekeelse fraasi “*deeply incised compound leaves*” loogilise koha peal oli mitmetes selleteemalistes internetis leiduvates eestikeelsetes tekstides fraas “pikalt teritunud hõlmadega liitlehed”, mida tõlkevastena korduvalt kasutati. Tegemist ei ole siiski sünonüümsete fraasidega – ingliskeelse fraasiga peetakse silmas, et leht on lõhine ehk sügavate väljalõigetega, eestikeelne fraas aga räägib lehe hõlmadest ehk tippudest, mis on järsult ahenevad. Ehkki konkreetse taime puhul vastab kumbki fraas iseenesest tõele, ei ole need lehe omadused üksteisest sõltuvad ja seega on rangelt võttes tegemist eksliku tõlkevastega.

Samuti oli siin tekstis paar elementi, mis nõudsid teadlikku kriitilist lähenemist lähteteksti tõlevastavusele ja on seega üheks võimaluseks eristada tõlkijat kui mehaanilist keelelist teisendajat ja tõlkijat kui eksperti. Algtekstis sisaldus näiteks fraas “*a member of the parsley family*”, mis ei vasta *de facto* tõele (nii petersell kui ka karuputk kuuluvad sarikaliste sugukonda, ent ei ole ühes perekonnas). Lahtrid, milles oli kommentaarideta toodud tõlkevasteks “peterselli perekond”, märgistati II kategooria veana (kokku 4 juhtu).

Teine samalaadne probleemne koht käsitles karuputke õitsemissaega – tekstis toodud aeg (mai-juuli) puudutab USAs kasvavaid taimi, Eestis on periood teine (juuli-august). Seda analüüsimisel veaks ei loetud, kuna tõlkeülesanne ei olnud selgelt sõnastatud ja seega polnud üliõpilasel võimalik otsustada, millisest sihtgrupist lähtuda. Küll aga märgistati hea instrumentaalse vastena ära need tekstid, kus see erisus oli ühel või teisel moel välja toodud (kokku 3 juhtu).

Alljärgneval joonisel on kummagi teksti kohta võrdlemiseks toodud keskmine märgistatud lahtrite arv ühe segmendi kohta kõigi tõlgete lõikes.



Joonis 13. Keskmine märgistatud lahtrite arv kõigis tõlgetes ühe tõlkesegmendi kohta kummaski tekstis

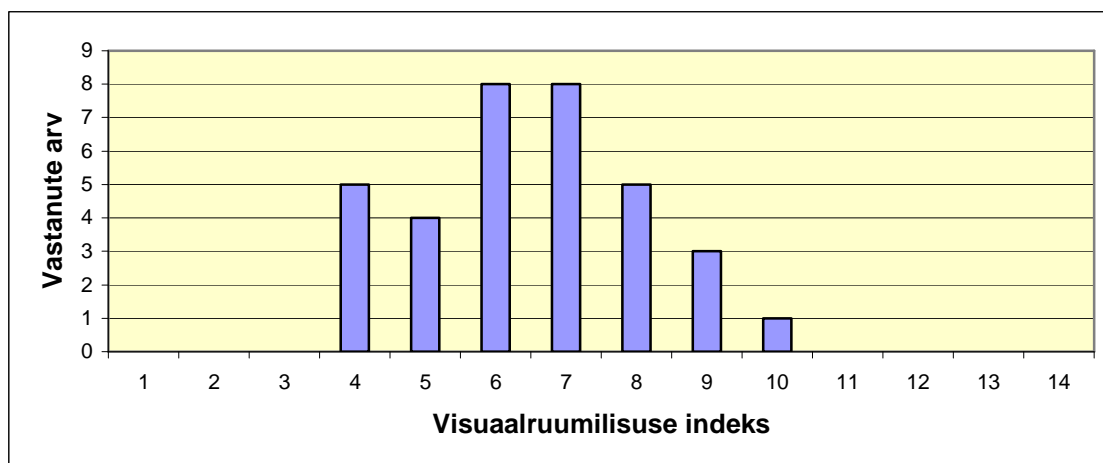
Süü võib näha, et kuigi Perfusori tekst oli teisest tekstist raskem, on keskmine märgistatud lahtrite arv ühe segmendi kohta kummagi teksti puhul ligilähedasel ühesugune. Sellel on mitu põhjust. Esiteks on Perfusori tekstis veana märgistamata mitme segmendi vasted seoses lähteteksti arusaamatu sõnastusega. Teiseks on Perfusori tekstis ühe segmendi kohta keskmiselt rohkem vigu kui Hiid-karuputke tekstis (vastavalt 6,51 ja 5,32), ent Hiid-karuputke teksti märgistatud lahtrite keskmist tõstab Perfusori tekstist märkimisväärselt suurem heade instrumentaalsete tõlgete hulk (ühe segmendi kohta keskmiselt vastavalt 1,16 ja 0,34). Seda seletab tekstide erinev raskusaste: mida lihtsam oli

tekstist aru saada, seda rohkem julgeti lähtetekstist eemalduda, ehk teistpidi – mida keerulisem ja erialasem oli tekst, seda rohkem hoiti kinni lähteteksti sõnastusest.

3.3 *Tulemused ja diskussioon*

3.3.1 **H₁: visuaalruumilised tõlkeüliõpilased teevad visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes vähem arusaamisega seotud tõlkevigu**

Küsimustiku esimese osa vastuste põhjal tuvastati iga vastaja visuaalruumilisuse indeks (edaspidi VR-indeks), mis võis olla minimaalselt 0 (tähistab puhast auditiivlineaarsust) ja maksimaalselt 14 (tähistab puhast visuaalruumilisust). Vastanute seas polnud ühtegi puhast kummagi äärmuse esindajat – minimaalne indeks oli 4, maksimaalne indeks 10. 25 vastanut (73,5% vastanutest) on skaala mediaanist vasakul ehk VR-indeksiga kuni 7; 9 vastanut (26,5% vastanutest) on skaala mediaanist paremal ehk VR-indeksiga 8 ja üle selle. Samas on kogu valimi VR-indeksi aritmeetiline keskmine 6,5, mis paigutub oodatust rohkem skaala keskele. See **ei vasta hüpoteesile**, et jaotus on oluliselt nihutatud madala VR-indeksi suunas; tegelikult oli rida vaid nõrgalt vasakkaldeline. *Tulemus näitab, et tõlkeüliõpilased pole keskmiselt mitte märkimisväärselt auditiivlineaarsesse gruppi kuuluvad, nagu esialgu oletatud, vaid esindavad pigem segatüüpi, kaldudes üksnes mõnevõrra auditiivlineaarsuse suunas.* Vasaku- ja paremakäeliste hulk valimis on oodatult paremakäeliste poole kaldu. Paremakäelisi on 30 ja vasakukäelisi 3, üks katsealune on sünnipäraselt vasaku-, õpitult paremakäeline.



Joonis 14. Visuaalruumilisuse jaotumine valimis

Erinevuste paremaks tuvastamiseks jagati valim visuaalruumilisuse (VR) alusel kolme gruppi (4-5, 6-7, 8–10⁴³) ja võrreldi omavahel kahte äärmist gruppi – auditiiivlinearsemad katsealused VR-indeksiga 4-5 (9 inimest) ja visuaalruumilisemad katsealused VR-indeksiga 8–10 (9 inimest).

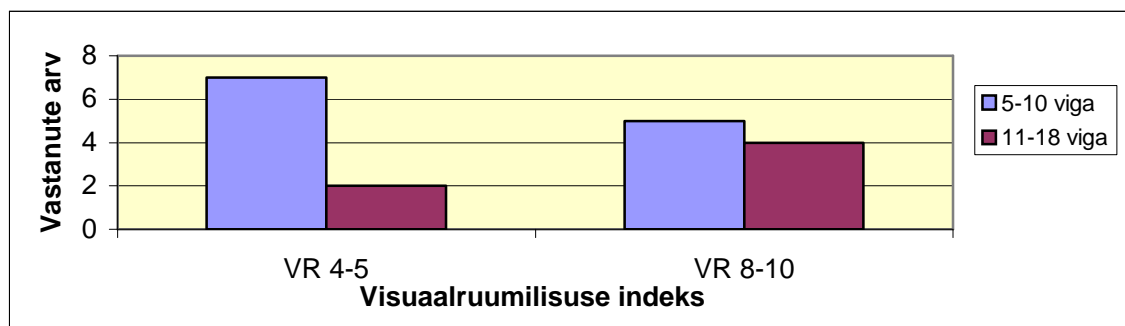
	Keskmine vigade arv	Keskmine I kat. vigade arv	Keskmine II kat. vigade arv	Keskmine heade instr. tõlgete arv	Kogn. strateegiate kasutamine	Aru- saamise lihtsus	Teksti huvitavus
VR 4-5	8,67	2	6,67	1,56	15,56	2,33	2,44
VR 8-10	10,22	3,33	6,89	1,33	15,56	2,67	2,56

Tabel 1. Visuaalruumilisuse seos tõlkevigadega, heade instrumentaalsete tõlgetega, kognitiivsete strateegiate kasutamisega ja subjektiivse hinnanguga tõlkeülesandele

Nagu tabelist näha, on suurema VR-indeksiga tõlkeüliõpilaste keskmine vigade arv mitte väiksem, nagu eeldatud, vaid hoopis suurem kui väiksema VR-indeksiga tõlkeüliõpilastel (keskmine vigade arv kokku grupis VR 4-5 on 8,67, grupis VR 8–10 aga 17,9% võrra kõrgem ehk 10,22). See erinevus tuleneb peamiselt I kategooria vigade hulga erinevusest (grupi VR 8–10 I kategooria keskmine vigade arv on grupi VR 4-5 vastavast

⁴³ Põhjused, et grupp VR-indeksiga 9-10 oleks olnud analüüsimiseks liiga väike – vaid 4 inimest.

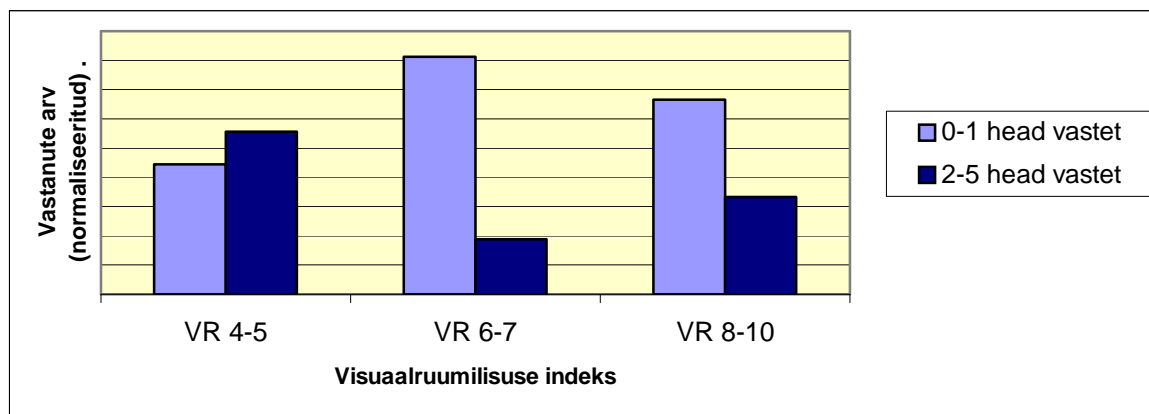
näitajast 40% võrra suurem). Kummagi grupi keskmine II kategooria vigade arv oli ligikaudu ühesugune – vastavalt 6,67 ja 6,89.



Joonis 15. Vigade rohkuse ja visuaalruumilisuse seos

Ka jooniselt 15 võib näha, et madala VR-indeksiga grupi tõlkeüliõpilased on teinud kahe teksti peale kokku vähem vigu (seitsme inimese vigade arv on 5-10, vaid kahel inimesel on üle 11 vea) kui suurema VR-indeksiga grupi üliõpilased (kelle vigade arv jaotub suhteliselt ühtlaselt üle kogu skaala). Hii-ruut statistiku väärtus on 3,78 ja $p=0,15$, seega ei ole tulemus tasemel $p<0,05$ ka statistiliselt oluline. *Kokkuvõttes ei leidnud tõestust hüpotees, mille kohaselt kõrgema VR-indeksiga tõlkeüliõpilased on visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes paremate tulemustega.*

Visuaalruumilisuse ja heade instrumentaalsete tõlkevastete seostamisel saadi tulemuseks $p=0,17$, seega tasemel $p<0,05$ ei ole tulemus statistiliselt oluline. Heade instrumentaalsete tõlkevastete normaliseeritud jaotumist erineva VR-indeksiga gruppide vahel võib näha jooniselt 16 (reaalsed andmed on vastavalt 4, 5; 13, 3; 6 ja 3, grupis 9, 16 ja 9 inimest).



Joonis 16 Heade instrumentaalsete tõlkevastete ja visuaalruumilisuse seos

Autorit üllatas kummagi äärmise grupi ühesugune kognitiivsete strateegiate kasutamine (kummagi grupi keskmine oli 15,56, olgugi et küsimustikus toodud kognitiivsed strateegiad olid suunatud peamiselt visuaalruumilistele inimestele). Selle põhjal teeb autor oletuse, et tugevamate visuaalruumiliste omadustega tõlkeüliõpilased ei ole osanud neid strateegiaid endale lihtsalt teadvustada ja enda huvides ära kasutada.

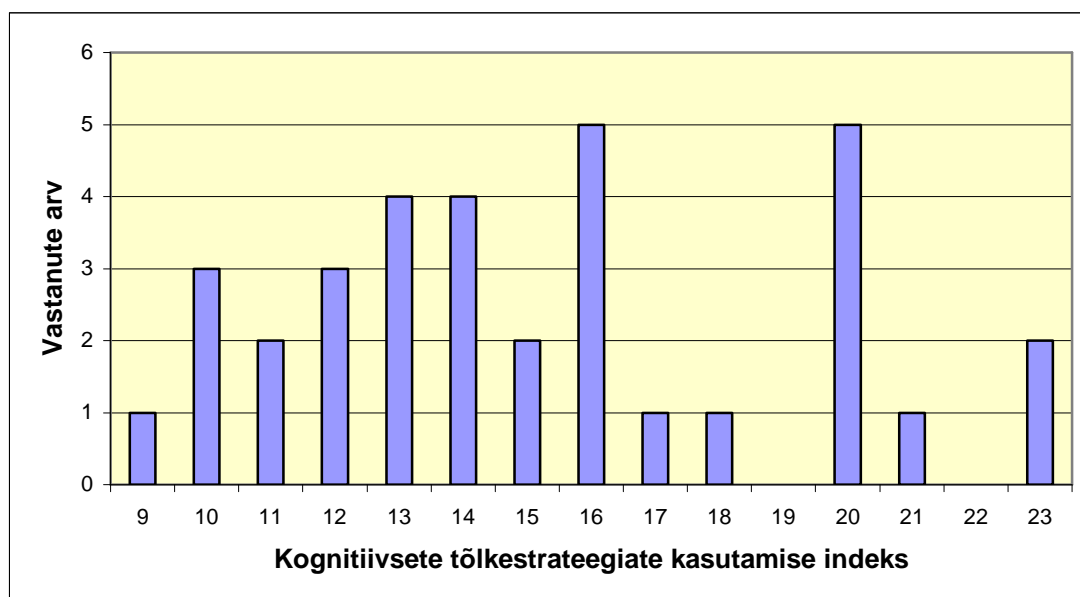
Väike erinevus tuli välja kummagi grupi tõlkeüliõpilaste suhtumises Perfusori teksti puudutavasse tõlkeülesandesse (teksti lihtsaks pidamine). Grupp VR 8–10 hindas skaalal 0–5 tekstist arusaamist keskmiselt 2,67, grupi VR 4-5 hinnang oli 1/3 palli nõrgem ehk 2,33. Huvitavaks pidamises märkimisväärset erinevust ei ilmnenud.

Kokkuvõte: uurimuses osalenud tõlkeüliõpilased asetsevad visuaalruumilisuse-auditiivlineaarsuse skaala keskosas kerge kaldega auditiivlineaarsuse suunas. Visuaalruumilisuse seos nii tõlkevigade arvu, heade instrumentaalsete tõlgete kui ka kognitiivsete strateegiate kasutamisega on peaaegu olematu, mida vähemalt osaliselt võiks seletada vähene visuaalruumilisusega seotud õppimis- ja tõlkestrateegiate teadvustamine ja kasutamine. Seega ei leidnud algne hüpotees tõestust.

3.3.2 H₂: kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutavad tõlkeüliõpilased teevad visualiseerimist nõudvates tõlkeülesannetes vähem arusaamisega seotud tõlkevigu kui kognitiivseid tõlkestrateegiaid mittekasutavad üliõpilased

Kognitiivsete tõlkestrateegiate (edaspidi ka KT) kasutamise hindamisel liideti kokku vastused küsimustele 15-22, millest igatühele oli võimalik anda vastus vahemikus 0–5. Võimalik vastustevahemik kokku oli seega 0–40.

Kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamine mahub vahemikku 9–23 aritmeetilise keskmisega 15,2. See näitab, et *kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutatakse suhteliselt vähe* – keskväärtusest 20 rohkem kasutas kognitiivseid strateegiaid vaid kolm. Isegi kui jätta küsimuste arvestusest välja nr 21⁴⁴ ja võtta keskväärtuseks 17,5, ületab keskväärtuse üksnes 9 katsealust 34st.



Joonis 17. Kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamine

Siin ei formeeru VR-indeksi puhul nähtud Gaussi normaaljaotuse kõver – vastuste jaotuses puudub märkimisväärne seaduspärasus.

⁴⁴ Küsimusele nr 21 (“Kui sageli teed tõlgitavas lauses/fraasis kirjeldatud protsessi kohta kolmemõõtmelise vähendatud mudeli (paberist, plastiliinist jms)?”) anti vastuseks eranditult 0, mis on tõlkijaameti eripärasid (eriti ajafaktorit) arvestades täiesti ootuspärane. Samas ei saa seda strateegiat siiski täielikult kõrvale heita – mõnes tõlkesituatsioonis võib see kasulikuks osutada.

Erinevuste paremaks tuvastamiseks jagati katsealused kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise alusel kolme rühma (9–12, 13–19 ja 20–23) ja võrreldi omavahel kahte äärmist gruppi: madala KT-indeksiga grupp KT 9–12 (9 inimest) ja kõrge KT-indeksiga grupp KT 20–23 (8 inimest).

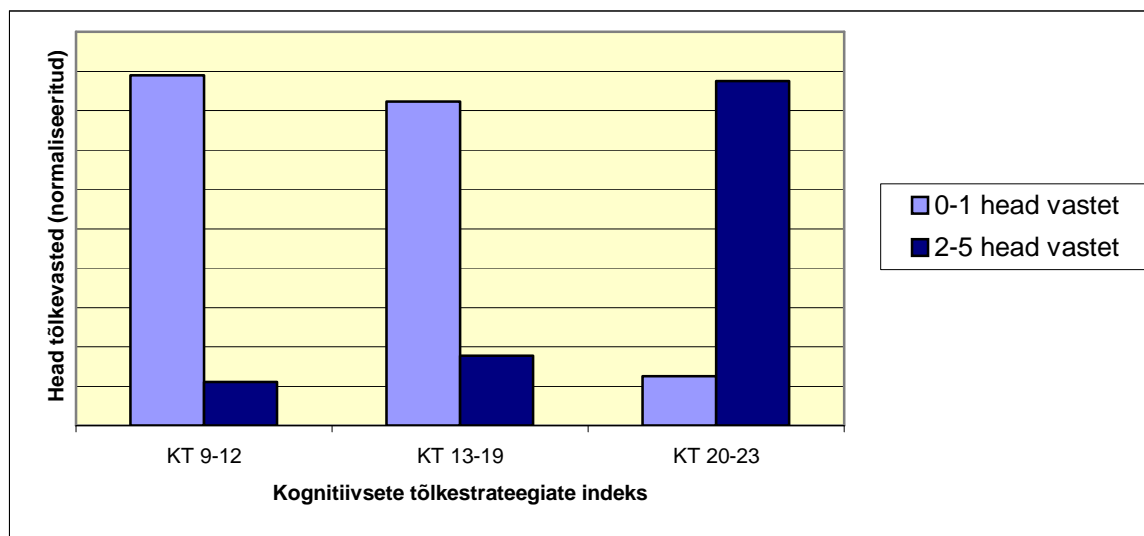
	Keskmine vigade arv	Keskmine I kat. vigade arv	Keskmine II kat. vigade arv	Keskmine heade instr. tõlgete arv	Keskmine VR-indeks	Aru-saamise lihtsus	Teksti huvitavus
KT 9–12	11,33	3,56	7,78	0,78	6,67	1,78	2,67
KT 20–23	10,25	2,88	7,38	2,5	6,13	2	4

Tabel 2. Kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise seos tõlkevigadega, heade instrumentaalsete tõlgetega, visuaalruumilisuse indeksiga ja subjektiivse hinnanguga tõlkeülesandele

Nagu näha, on keskmine vigade arv grupis KT 9–12 mõnevõrra suurem kui grupis KT 20–23 (vastavalt 11,33 ja 10,25), ehkki erinevus ei ole märkimisväärne. Hii-ruudu arvutamisel selgus, et kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise ja vigade arvu vahel puudub seos täielikult ($p=0,78$). Ehkki I kategooria ehk tõsisemate vigade keskmine grupis KT 9–12 oli 23,6% võrra suurem kui grupis KT 20–23 (keskmiselt vastavalt 3,56 ja 2,88 viga), pole ka I kategooria vigade ja kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise vahel seost ($p=0,7$). *Seega võib antud valimi põhjal öelda, et kognitiivsete strateegiate kasutamine vigade hulka ei mõjuta.*

Hoopis teine tulemus ilmnis kognitiivsete tõlkestrateegiate indeksi kõrvutamisel heade instrumentaalsete tõlgete arvuga. Kahe äärmise grupi võrdluses on see hästi märgatav – kui grupis KT 9–12 pakuti keskmiselt 0,78 head instrumentaalset tõlkevastet, siis grupis KT 20–23 oli keskmine lausa 2,5 ehk enam kui kolm korda suurem. Kognitiivsete tõlkestrateegiate ja heade tõlkevastete seostamisel saadi hii-ruut=16,3, kusjuures p väärtus oli 0,04 ehk tegemist on statistiliselt olulise seosega. Veel märgatavamaks läheb seos juhul, kui jagada vastanud heade tõlkevastete arvu järgi kahte

gruppi (0-1 ja 2-5 head tõlkevastet) (normaliseeritud jaotus on toodud joonisel 18. Reaalsed andmed on 8, 1; 14, 3; 1, 7 ning gruppide suurus vastavalt 9, 17 ja 8 inimest).



Joonis 18. Heade tõlkevastete hulga ja kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise seos

Siin on näha, et põhiosa (64%) neist, kes pakkusid rohkem häid instrumentaalseid tõlkevasteid, kuulub viimasesse, kõige rohkem kognitiivseid strateegiaid kasutanud gruppi, ning 0-1 head tõlkevastet pakkunud tõlkeüliõpilased on peamiselt esimeses kahes grupis (35% ja 60%). Nii madala kui ka keskmise KT-indeksiga gruppide lõikes on tugevas ülekaalus 0-1 head tõlkevastet pakkunud tõlkeüliõpilased (vastavalt 89% ja 82%), 2-5 head tõlkevastet oli kummaski grupis vastavalt 11%-l ja 18%-l inimestest. Nende andmete seostamisel saadud hii-ruut on 14,6 ja $p=0,001$, mis näitab nende karakteristikute väga olulist omavahelist seost.

Statistiliselt olulist keskmist seost kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise ja konkreetselt Perfusori teksti heade instrumentaalsete tõlkevastete vahel näitas Spearmani roo väärtus 0,678 usaldustõenäosusega $p=0,045$.

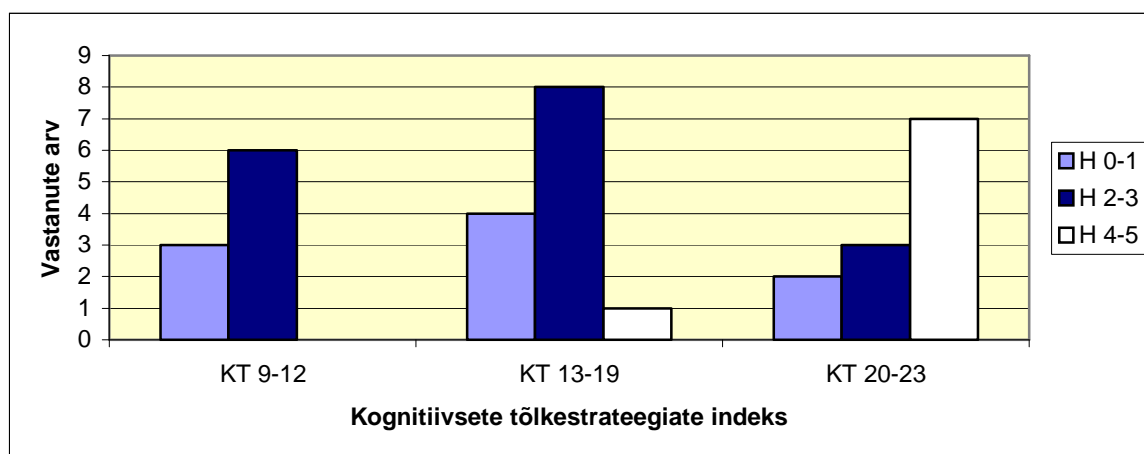
Seetõttu teeb autor järelduse, et *kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamine suurendab märkimisväärselt heade instrumentaalsete tõlkevastete hulka.*

Kahe grupi võrdlus VR-indeksi osas näitab, et kõige vähem kognitiivseid strateegiaid kasutanud üliõpilased on keskmiselt mõnevõrra visuaalruumilisemad kui kõige

rohkem kognitiivseid strateegiaid kasutanud üliõpilased (VR-indeksid vastavalt 6,67 ja 6,13). Sellest teeb autor ettevaatliku järelduse, et *visuaalruumilisemad tõlkeüliõpilased ei oska kognitiivseid strateegiaid tõlkimisel enda kasuks ära kasutada*, ent olemasolevate andmete põhjal ei saa siiski midagi kindlalt öelda.

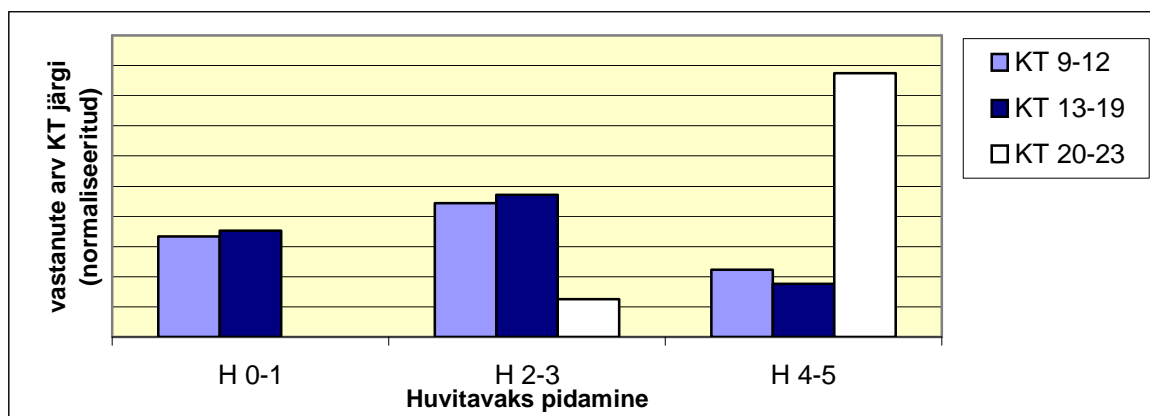
Gruppidevaheline erinevus Perfusori tekstist arusaamise lihtsuse osas ei ole märkimisväärselt suur, ent kaldub siiski rohkem kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutanud grupi kasuks (keskmine hinnang vastavalt 1,78 ja 2). Kõige lihtsamaks pidasid teksti keskmisse KT gruppi kuuluvad inimesed (keskmine hinnang 2,7, kusjuures põhiosa e 67% keskmisest lihtsamaks hinnanud inimesi (L 3-5) kuulus keskmisse gruppi. Olulist statistilist seost nende karakteristikute vahel siiski ei ole (Spearmani roo=0,067, kusjuures $p=0,706$).

Oluline erinevus torkab silma hinnangus Perfusori teksti huvitavusele: kui grupp KT 9–12 hindas huvitavust keskmiselt 2,67ga, siis grupi KT 20–23 hinnang oli märksa kõrgem – keskmiselt koguni 4. Kogu valimi puhul oli KT kasutamise ja teksti huvitavaks hindamise vahel keskmine korrelatsioon (Pearsoni $r=0,42$). Seose tugevust näitab kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise ja huvitavaks pidamise andmete põhjal tehtud hii-ruudu test, mis andis p väärtuseks 0,001, mis tähendab, et seos on statistiliselt oluline.



Joonis 19. Vastanute jagunemine KT-indeksi ja Perfusori teksti huvitavaks pidamise alusel

Alljärgnevast normaliseeritud kujul toodud tabelist on veel selgemalt näha, kui võrd on seotud sage kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamine ja tõlgitud teksti keskmisest huvitavamaks pidamine⁴⁵.



Joonis 20. Kognitiivsete strateegiate kasutamise ja huvitavaks pidamise suhe

Joonistelt 19 ja 20 võib näha, et põhiosa Perfusori teksti huvitavaks (H 4-5) hinnanud inimestest on gruppis, kus kasutati palju kognitiivseid tõlkestrateegiaid. KT kasutamine ei tähenda siiski automaatselt teksti huvitavaks pidamist – inimesi, kes hindasid teksti vähe huvitavaks (H 0-1), leidis igas KT grupis. *Kokkuvõttes võib täheldada statistiliselt olulist seost kognitiivsete strateegiate kasutamise ja teksti huvitavaks pidamise vahel* (põhjusliku seose olemasolu või suunda olemasolevatest andmetest järeldada ei saa). Üks võimalik järeldus on selline: kuna kognitiivsete strateegiate kasutamist eraldi ei õpetata, on nende kasutajad (ehk iseseisvalt nende strateegiateni jõudnud tõlkeüliõpilased) teistest mõnevõrra abstraktsema ja reflektiivsema mõtlemisega, mis võib (ent muidugi ei pruugi) kajastuda ka sellist laadi teksti huvitavaks pidamises.

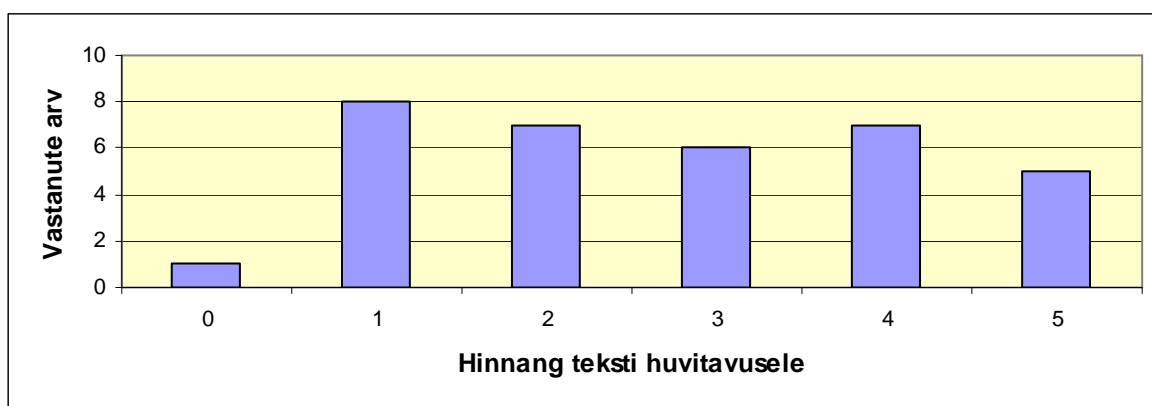
Kokkuvõte: *Kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutavad uuringus osalenud tõlkeüliõpilased suhteliselt vähe, mis on seletatav sellega, et neid tõlkeõpetuse programmis ei õpetatagi. Käesolevas uuringus ei tuvastatud märkimisväärset seost KT kasutamise ja*

⁴⁵ Kuna iga tõlketekst on erinev, ei saa seda seost muidugi üldistada ükskõik millise teksti suhtes.

tõlkevigade koguarvu vahel, seega ei leidnud esialgne hüpotees tõestust. Küll aga ilmsid olulised seosed nii kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise ja heade instrumentaalsete tõlkevastete väljapakkumise vahel kui ka KT kasutamise ja teksti huvitavaks pidamise vahel.

3.3.3 H₃: Tõlkeüliõpilase suurem huvi tõlgitava teksti vastu on seotud väiksema tõlkevigade arvuga

Motivatsioon on tõlkimise juures oluline faktor. Üks tähtis motivatsiooni osa on kindlasti huvi tõlgitava teksti vastu. Kõik peale ühe vastanu pidasid Perfusori teksti mingilgi määral huvitavaks; vastuseks 1–5 andnud katsealused jaotusid teksti huvitavaks pidamise osas üsna võrdselt.



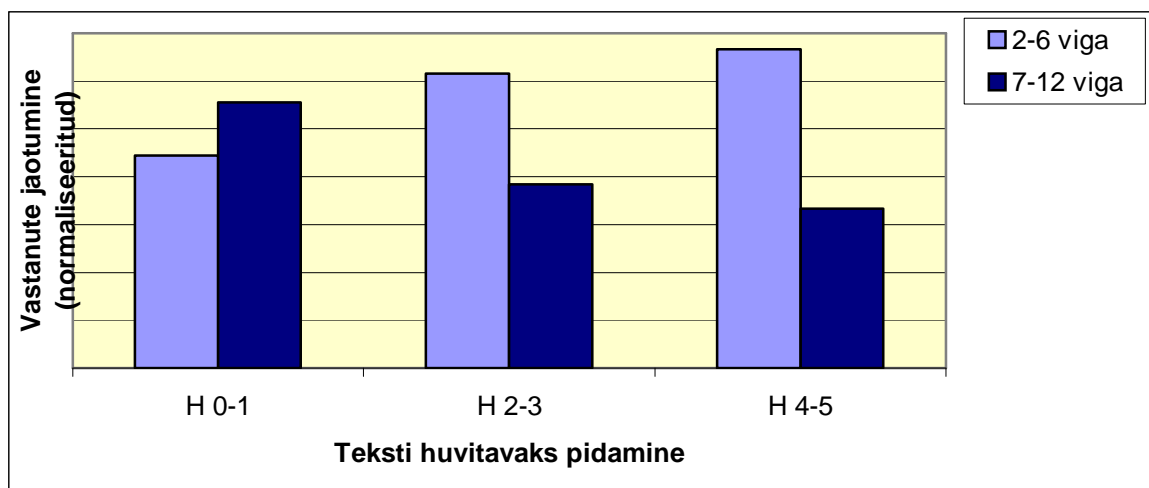
Joonis 21. Vastuste jaotumine küsimusele “Kas selle teksti tõlkimine oli Sinu jaoks huvitav?”

Võrdlemiseks jagati vastanud huvitavaks pidamise (H) alusel kolme gruppi: H 0-1 (9 inimest), H 2-3 (13 inimest) ja H 4-5 (12 inimest) ning võrreldi äärmisi grappe omavahel. Kuna küsiti hinnangut ühe konkreetse teksti kohta, võetakse võrdluse aluseks üksnes selles tekstis olevad vead ja head instrumentaalsed tõlked. Vead rekodeeriti kaheks grupiks (Perfusori tekstis tehtud vigade arv oli vahemikus 2-12; 20 tõlkeüliõpilast tegi 2-6 viga, 14 tõlkeüliõpilast tegi 7-12 viga). Heade instrumentaalsete tõlkevastete hulk Perfusori tekstis oli kas 0 (22 tõlkeüliõpilast) või 1 (12 tõlkeüliõpilast), rohkem häid instrumentaalseid tõlkevasteid ühe inimese kohta ei märgistatud.

	Keskmine vigade arv Perfusori tekstis	Keskmine I kat. vigade arv Perfusori tekstis	Keskmine II kat. vigade arv Perfusori tekstis	Keskmine heade instr. tõlgete arv Perfusori tekstis	Keskmine VR-indeks	Keskmine kogn. strateegiatega kasutamine	Keskmine arusaamise lihtsus
H 0-1	7,33	2,44	4,89	0	6,11	12,78	2
H 4-5	6,42	1,92	4,5	0,67	6,25	17,83	2,5

Tabel 3. Teksti huvitavaks hindamise seos tõlkevigadega, heade instrumentaalsete tõlgetega, visuaalruumilisuse indeksiga, kognitiivsete strateegiatega kasutamisega ja teksti lihtsaks hindamisega

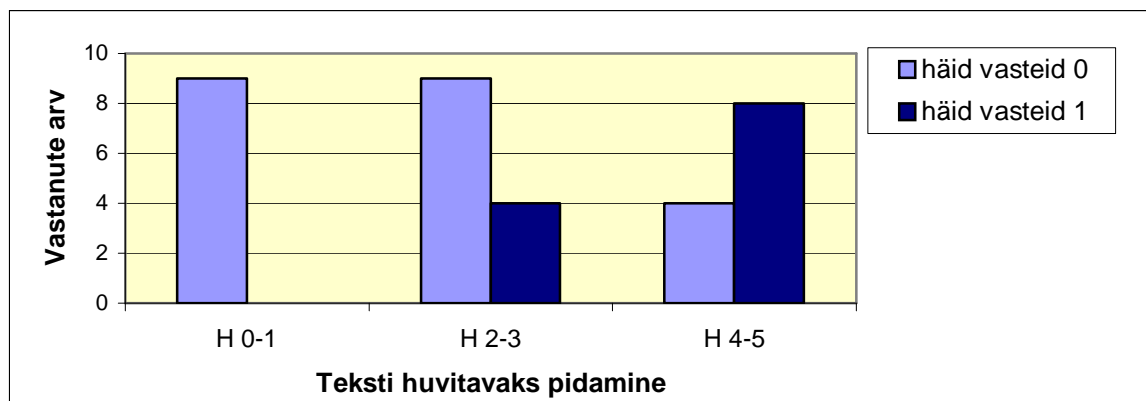
Keskmine vigade arv Perfusori tekstis ühe katsealuse kohta oli grupis H 0-1 suurem kui grupis H 4-5 nii vigade koondarvu kui ka eraldi kummagi kategooria vigade puhul. Joonisel 22 on näha, et vähem vigu teinud tõlkeüliõpilaste arv huvi lisandudes kasvab, rohkem vigu teinud tõlkeüliõpilaste arv aga kahaneb. Andmete põhjal tehtud hii-test siiski statistiliselt olulist seost ei näita – hii-ruut statistiku väärtus on 1,11 (p väärtus 0,57). Seega ei ole saadud andmeid võimalik üldistada.



Joonis 22. Teksti huvitavaks pidamise ja vigade hulga suhe (normaliseeritud)

Oluline erinevus kahe grupi vahel paistab silma nii heade instrumentaalsete tõlgete arvu kui ka kognitiivsete strateegiatega kasutamise juures. Grupis H 0-1 (9 inimest) ei pakutud Perfusori tekstis mitte ühtegi head instrumentaalset tõlkevastet, grupis H 2-3 (13 inimest) pakuti keskmiselt 0,31 head tõlkevastet ühe inimese kohta (kokku 4 inimest) ja grupis H 4-5 (12 inimest) oli vastav näitaja tervelt 0,67 (kokku 8 inimest). Joonisel 21 on

näidatud heade tõlkevastete ja teksti huvitavaks pidamise suhted. Hii-ruudu test andis vastuseks 10,2 ($p=0,06$), mida võib niivõrd homogeense valimi puhul pidada statistiliselt oluliseks.



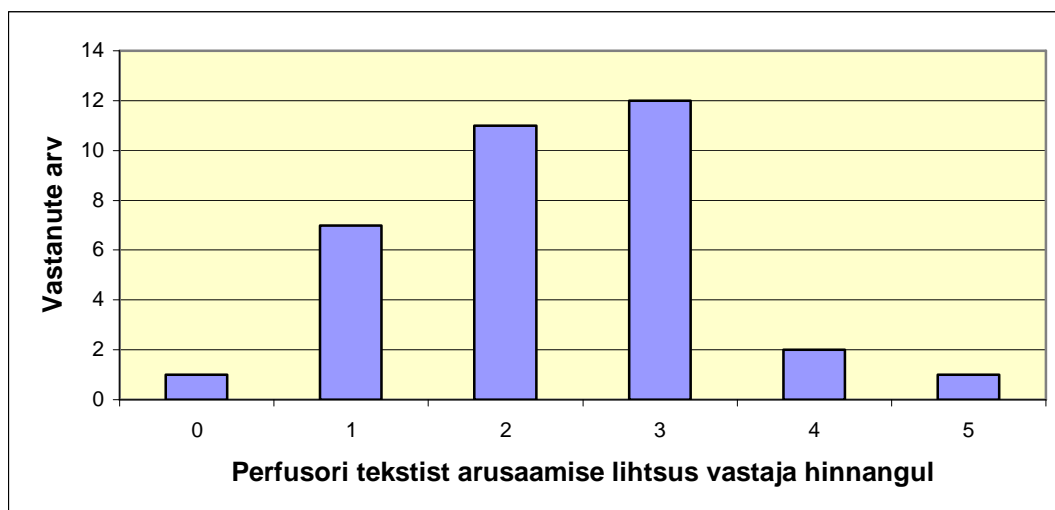
Joonis 23. Huvitavaks pidamise ja heade instrumentaalsete tõlkevastete suhe

Keskmine kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise indeks kummaski äärmises grupis oli vastavalt 12,78 ja 17,83; gruppi H 4-5 kuuluvad tõlkeüliõpilased kasutasid kognitiivseid strateegiaid keskmiselt 39,5% võrra rohkem kui gruppi H 0-1 kuuluvad tõlkeüliõpilased.

Kokkuvõte: Ehkki aluseks olnud valimi puhul võis märgata tendentsi, et teksti huvitavamaks pidamisega kahaneb tõlkevigade arv, ei ilmnenud siiski statistiliselt olulist seost teksti huvitavuse ja tõlkevigade arvu vahel, seega ei leidnud 3. hüpotees tõestust. Küll aga ilmnes oluline positiivne seos teksti huvitavuse ja heade instrumentaalsete tõlkevastete pakkumise vahel.

3.3.4 H₄: Teksti lihtsaks pidamine on seotud suurema tõlkevigade arvuga

Käesolevas uurimuses kasutatud küsimustik sisaldas küsimust Perfusori teksti kohta “Kas tekstist arusaamine oli sinu jaoks lihtne?”, et leida, kas see on seotud tõlkevigade arvuga. Vastuste jaotus on toodud alljärgneval joonisel.



Joonis 24. Vastuste jaotumine küsimusele "Kas tekstist arusaamine oli sinu jaoks lihtne?"

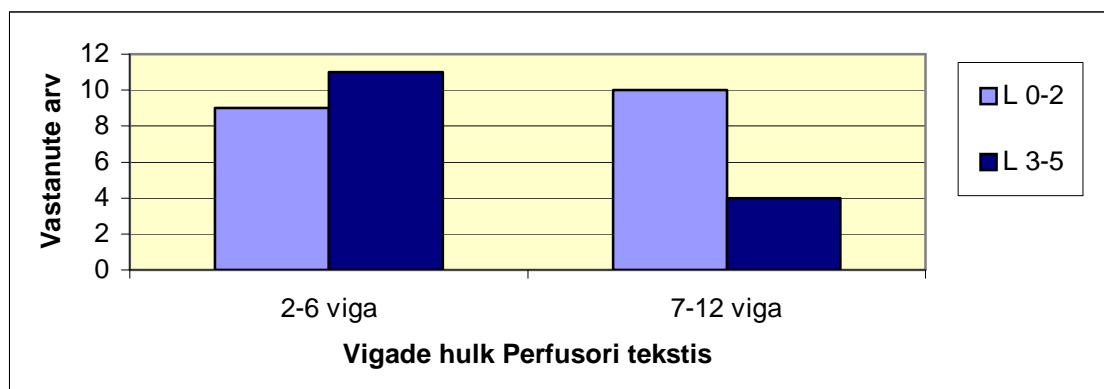
Suurem osa vastanuist (23 inimest 34st) pidas arusaamist keskmiselt lihtsaks (vastused 2 ja 3). Vaid kolm inimest leidis, et tekst on lihtne (vastused 4 ja 5). Seetõttu pidas autor äärmiste gruppide võrdlemist selles kategoorias väheütlevaks ja valim on võrdlemise eesmärgil jagatud teksti lihtsaks pidamise (L) hinnangu põhjal kaheks grupiks (L 0–2 ja L 3–5).

	Keskmine vigade arv	Keskmine I kat. vigade arv	Keskmine II kat. vigade arv	Keskmine heade instr. tõlgete arv	Keskmine VR-indeks	Keskmine kogn. strateegiatega kasutamine	Keskmine teksti huvitavus
L 0–2	7,26	2,32	4,95	0,37	6,10	15,42	2,68
L 3–5	6	1,67	4,33	0,33	7	14,93	2,8

Tabel 4. Teksti lihtsaks hindamise seos tõlkevigadega, heade instrumentaalsete tõlgetega, visuaalruumilisuse indeksiga, kognitiivsete strateegiatega kasutamisega ja teksti huvitavaks hindamisega

Nagu näha, oli tekstist arusaamist raskemaks hinnanud vastanutel keskmiselt mõnevõrra rohkem tõlkevigu kui tekstist arusaamist lihtsamaks hinnanud vastanutel (vastavalt 7,26 ja 6), ent see vahe ei ole kuigi märkimisväärne. Kogu valimi löikes on lihtsaks hindamise ja tõlkevigade arvu vahel nõrk, ent statistiliselt oluline negatiivne korrelatsioon (Spearmani roo väärtus -0,365, kusjuures $p=0,035$). Antud juhul tähendab see

hinnangute ja tegelikkuse kokkulangemist ehk mida lihtsamaks üliõpilane hindas, seda vähem oli vigu ja vastupidi.



Joonis 25. Perfusori tekstis tehtud vigade hulga ja lihtsaks hindamise suhe

Teksti lihtsamaks hinnanud tõlkeüliõpilased on mõnevõrra kõrgema VR-indeksiga (keskmine VR-indeks on vastavalt 7 ja 6,10, kogu valimi lihtsuse ja VR-indeksi vahel on väga nõrk korrelatsioon $r=0,09$, mis ei ole statistiliselt oluline).

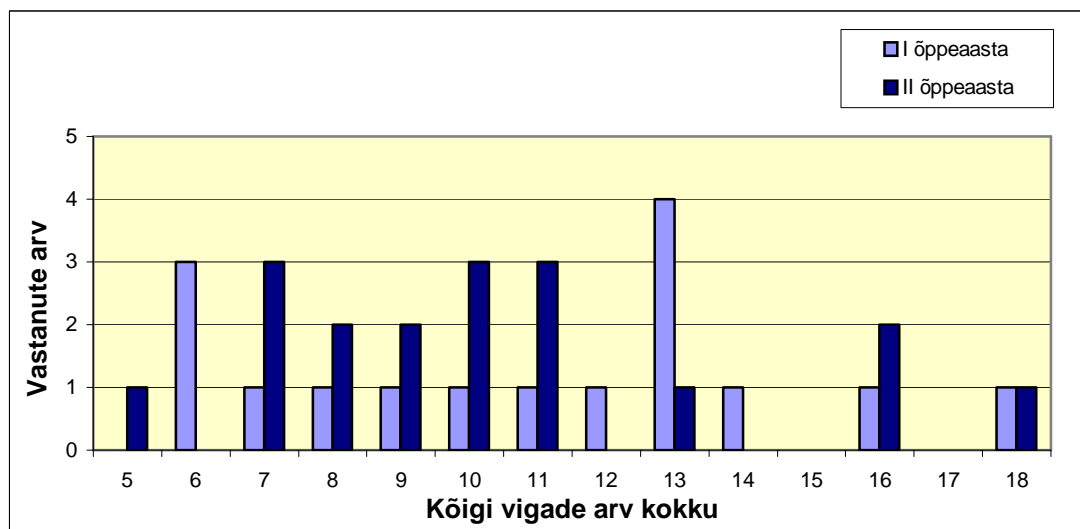
Perfusori teksti lihtsamaks hindamise ja heade instrumentaalsete tõlgete vahel seost ei leitud ($p=0,83$).

***Kokkuvõte:** teksti lihtsamaks hinnanud vastajatel on pigem vähem arusaamisvigu kui raskemaks hinnanud vastajatel; saadud tulemus on vastupidine Dancette'i juhtumipõhise järeldusega. Kuna aga käesoleva uurimuse põhjal saadud korrelatsioon pole piisavalt tugev, ei saa Dancette'i järeldust ka täielikult ümber lükata. Teksti lihtsaks hindamise ja muude karakteristikute vahel seosed puudusid.*

3.3.5 H₅: esimese aasta tõlkeüliõpilased teevad rohkem vigu kui teise aasta tõlkeüliõpilased

Eraldi küsimus oli see, kas õppeaasta (ehk varasem tõlkeõppe kestus) mõjutab tulemusi või mitte. Tulemusi analüüsid selgus, et üheksast kõige väiksema vigade arvuga

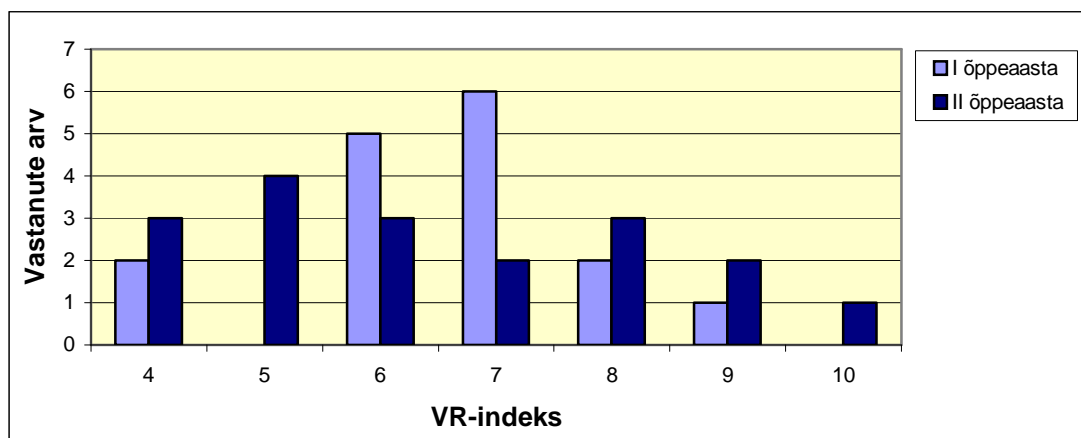
tööst (alumisest kvartiilist) olid esimese aasta üliõpilastelt pärit neli, üheksast kõige suurema vigade arvuga tööst (ülemisest kvartiilist) aga viis.



Joonis 26. Erinevate õppeaastate üliõpilaste jaotumine vigade arvu põhjal

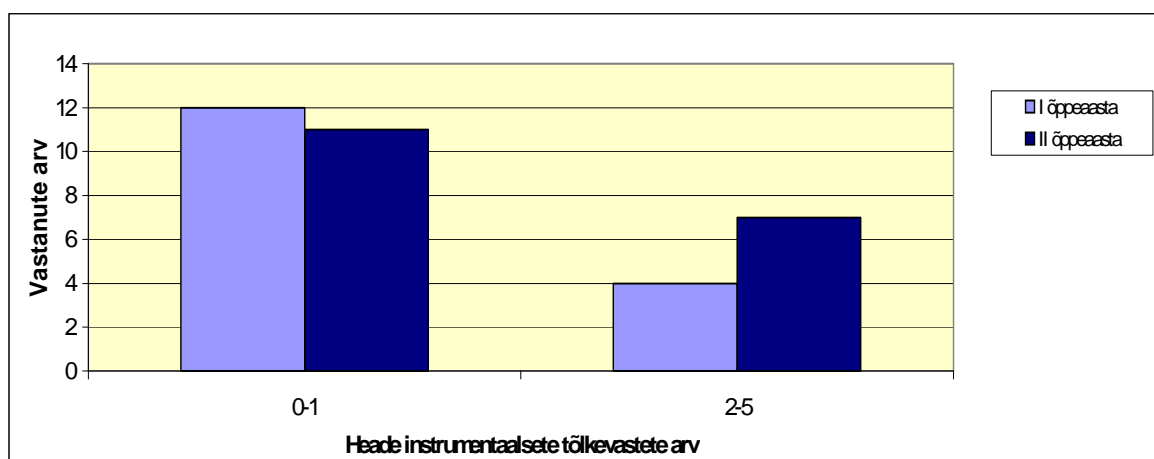
Seos keskmise tõlkevigade arvu ja õppeaasta vahel polnud statistiliselt oluline – hii-ruut-test andis p väärtuseks 0,3. I õppeaasta üliõpilaste keskmine vigade arv oli 10,94, II õppeaasta üliõpilaste keskmine aga 10,33. Protsentuaalselt oli suur erinevus keskmise I kategooria vigade arvu puhul – I aasta näitaja oli 3,94, II aasta näitaja aga 3,22, mis tähendab kahanemist 18% võrra. Ent keskmine II kategooria vigade arv oli teise õppeaasta üliõpilastel isegi kõrgem (vastavalt 7 ja 7,11).

I aasta üliõpilaste keskmine VR-indeks oli 6,56, II aasta üliõpilaste vastav näitaja aga 6,44. Samas võib jooniselt 27 näha, et I õppeaasta üliõpilased on valdavalt segatüüpi, teise õppeaasta üliõpilased aga jaotunud visuaalruumilisuse skaalal mõnevõrra ühtlasemalt. Hii-ruudu arvutamisel saadi p väärtuseks 0,05, mis justkui näitaks visuaalruumilisuse statistiliselt olulist seost õppeaastaga. See näib visuaalruumilisuse olemust arvestades olevat siiski juhuslikku laadi kokkusattumus.



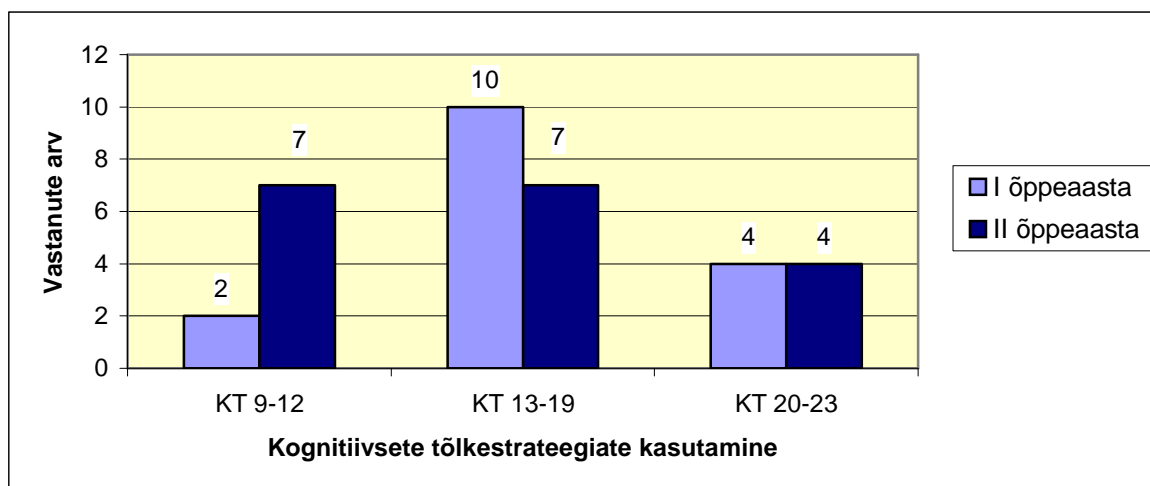
Joonis 27. I ja II õppeaasta üliõpilaste jaotumine visuaalruumilisuse indeksi alusel

Heade instrumentaalsete tõlgete osas toimus tõus: kui I aasta üliõpilaste tõlgetes oli keskmiselt 1,06 head instrumentaalset tõlkevastet, siis II aasta üliõpilaste tõlgetes aga juba keskmiselt 1,33 (vt joonist 28). Seos polnud siiski statistiliselt oluline ($p=0,39$).



Joonis 28. Heade instrumentaalsete tõlkevastete seos õppeaastaga

Selle kõrval oli üllatav näha kognitiivsete strateegiate kasutamise vähenemist (vt ka joonist 29). Keskmise KT indeksi kummalgi õppeaastal oli 16,06 ja 14,44 (hii-ruudu testiga saadud seose usaldusväärsus $p=0,2$), mille taga võib tõenäoliselt olla nende kasutamise asendamine lingvistiliste strateegiatega. Käesoleva uuringu põhjal ei saa siiski mingeid sellekohaseid järeldusi teha – need vastused võiks anda pigem longitudinaalne uuring.



Joonis 29. Kognitiivsete tõlkestrateegiade kasutamine õppeaastate lõikes

Samuti alanes teiseks õppeaastaks hinnang nii tekstist arusaamise lihtsusele (vastavalt 2,44 ja 2,16) kui ka teksti huvitavusele (vastavalt 3,06 ja 2,44). Erinevused ei ole siiski märkimisväärsed ja seosed nende näitajate vahel puuduvad (hii-ruut-testiga saadud p väärtused vastavalt 0,97 ja 0,52).

Kokkuvõte: tõlkeüliõpilaste näitajad ei sõltu õppeaastast märkimisväärselt. Arusaamisvigade arv on teise õppeaasta üliõpilastel küll väiksem, ent statistiliselt mitteolulisel määral, seega ei leidnud hüpotees kindlat tõestust. Mõningal määral on teise õppeaasta üliõpilaste instrumentaalsete tõlkevastete arv suurem. Võrreldes teise õppeaasta üliõpilastega on esimese aasta üliõpilased hinnanud tõlgitavat teksti mõnevõrra lihtsamaks ja huvitavamaks. Teise aasta üliõpilased kasutasid kognitiivseid tõlkestrateegiaid esimese aasta üliõpilastest vähem.

4 KOKKUVÕTE

Tõlkimist on traditsiooniliselt nähtud lähteteksti keelelise ümberkodeerimisena sihttekstiks ning tõlkimisel ja tõlkeõpetuses lähtutakse reeglina eeskätt selle tegevuse verbaalsetest ja lingvistilistest aspektidest. Tänapäeval on tõlketeaduses muutunud siiski järjest olulisemaks tõlkeprotsess ja selle keskmes olev tõlkija ise. Kognitiivsed tõlketeooriad näevad tõlkeprotsessi ühe kesksema aspektina arusaamist lähtetekstist. Praktikas sellele tõlkeõppes ometigi eraldi ei keskenduta ja samuti on vähe selleteemalist empiirilisel materjalil põhinevat analüüsi. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis seda teemat varem käsitletud.

Seetõttu võttis käesoleva töö autor magistritöö eesmärgiks vaadelda arusaamise kui tõlkeprotsessi osa erinevaid tahke (sisemiste ja väliste teadmiste integratsioon, informatsiooni omandamine ja salvestamine, automaatsed ja mitteautomaatsed elemendid), samuti erinevaid tegureid, mis seda võiksid mõjutada (kontekst, motivatsioon jne). Laiem eesmärk oli leida tõlkeprotsessi tulemuslikumaks muutmiseks selliseid viise, mis on seni tõlkeõpetuses tähelepanuta jäänud ja mida võiks edaspidi tõlkijate koolitamisel arvesse võtta. Autor oletas, et üheks oluliseks teguriks, mida seni pole tõlkimisega eriti seostatud, võiks olla ka tõlkija õppimis- ja tajumisstiil, eeskätt see, kas tõlkija tajub maailma piltides või sõnades, mis nõuab mõnevõrra erinevaid infotöötlusstrateegiaid. Sellele ehitati üles ka töö praktiline osa.

Käesolevas magistritöös vaadeldi 34 tõlkeüliõpilase tõlkeid rõhuasetusega arusaamisel lähtetekstist. Võrdlemise aluseks võeti kaks erinevat tõlgitud teksti ja küsimustik, mille eesmärk oli välja selgitada nende visuaalruumilisuse indeks, kasutatavad kognitiivsed tõlkestrateegiad ja hinnang ühele tõlgitud tekstile. Ühtpidi on selline valim küll liiga väike, et üldistada saadud andmeid laiemale inimeste hulgale, teisalt võib siiski

täheldada teatavaid tendentse, mida võiks samalaadsetes uuringutes ja tõlkeõpetuses edaspidi arvesse võtta.

Läbiviidud uuringu tulemusena selgus, et tõlkeüliõpilased pole keskmiselt mitte märkimisväärselt auditiivlineaarsesse gruppi kuuluvad, nagu esialgu oletatud, vaid esindavad pigem segatüüpi, kaldudes vaid mõnevõrra auditiivlineaarsuse suunas. Teisest küljest ei olnud uuringus osalenud tõlkeüliõpilaste visuaalruumilisuse indeks ja kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamine omavahel korrelatsioonis. Sellest teeb autor järelduse, et visuaalruumilisusega seotud tugevusi ei teadvustata, ometi võiks nende teadvustamine ja sellesuunaliste kognitiivsete tõlkestrateegiate teadlikum kasutamine tõlkeüliõpilaste puhul kasuks tulla.

Küsimustikule antud vastustest ilmnes, et tõlkeüliõpilased kasutavad kognitiivseid tõlkestrateegiaid suhteliselt vähe, mis on seletatav sellega, et neid tõlkeõpetuse programmis ei õpetata ja seega kasutatakse neid vaid juhuslikult ja intuiitselt. Märkimisväärset seost kognitiivsete strateegiate kasutamise ja tõlkevigade arvu vahel ei tuvastatud, see-eest ilmnes üllatuslikult hoopis statistiliselt oluline seos strateegiate kasutamise ja heade instrumentaalsete tõlkevastete arvu vahel. See näitab, et kognitiivsete strateegiate kasutamist võib pidada üheks hea tõlke saamise teguriks. Veelgi enam – tõenäoliselt ei ole vigade arv arusaamise mõõtmisel sugugi kõige tähtsam näitaja. Arusaamise kohta on tõlketeaduslikus kirjanduses üsna vähe andmeid; käesoleva töö käigus andmete analüüsimisel selgus, et arusaamine kui karakteristik on täiesti kohane, ent ilmselt on vaja uurida ka teisi arusaamise dimensioone ja mõõta seda mitte vigade, vaid hoopis heade tulemuste kaudu. See on seotud ka Dancette'i järeldusega: "Tähenduse süvamõistmine näib olevat seotud võimega formuleerida erinevaid tõlkevasteid väljendusrikkamalt ja loovamalt" (Dancette 1997: 103).

Tõlkeseminarides keskendutakse ennekõike tõlkeprotsessi tulemustele ehk tõlgetele, ent lisaks neile võiks vaadelda ka tõlkeprotsessi ja kasutatavaid strateegiaid, et tõlkeüliõpilased saaksid esiteks teadlikumaks omaenda tõlkestrateegiatest ja teiseks häid nippe teiste kasutatavatest tõlkestrateegiatest. Iseenda tõlkimisprotsessi jälgimine annab infot nii teadlikult kui ka alateadlikult kasutatavate tõlkestrateegiate kohta ja võimaldab neid seega täiustada ja paremini ära kasutada. Isegi kui seda ei tehta tõlkeseminarides, võiks seda teha individuaalselt, näiteks TAP-i kasutades, nagu soovitab ka Kußmaul (2007b: 101-102).

Võttes arvesse käesoleva uurimuse tulemusi, mille kohaselt asuvad valimis olnud tõlkeüliõpilased õppimis- ja maailmatajumisstiili poolest auditiiplinearse ja visuaalruumilise skaala keskel, teeb käesoleva töö autor ettepaneku võtta seda tõlkeõpetuses arvesse alljärgnevalt:

- 1) tutvustades tõlkeüliõpilastele erinevaid kognitiivseid, sealhulgas eriti visuaalsusega seotud tõlkestrateegiaid ja nende rakendamisevõimalust erinevate tõlkimisel ette tulla võivate probleemide juures;
- 2) harjutades eelmainitud kognitiivseid strateegiaid tõlkeülesannete lahendamisel järjepidevalt, et kinnistada nende kasutamist.

Seda toetab ka käesoleva uurimuse tulemus, mille järgi rohkem kognitiivseid tõlkestrateegiaid kasutavate üliõpilaste tõlgetes on rohkem häid instrumentaalseid tõlkevasteid.

Kirjanduses toodud seisukoha järgi (vt nt Halimi 2006) tuleks kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamist õpetada pikema perioodi vältel ja süstemaatiliselt, et nendest märkimisväärset kasu oleks. Käesolevas uurimuses osalejad ei ole tõlkeõpingute jooksul sellist väljaõpet saanud ja seega kasutatakse kognitiivseid tõlkestrateegiaid üksnes intuiitselt ja alateadlikult, kui üldse. Seda hinnangut toetab ka uurimusest ilmnenu väga

nõrk korrelatsioon nii visuaalruumilisuse ja tõlkevigade arvu kui ka kognitiivsete strateegiate kasutamise ja tõlkevigade arvu vahel.

Uurimuses kasutatavates tõlgetes leidis muuhulgas selliseid vigu, mis tulenesid selgesti sõnastatud tõlkeülesande puudumisest. Ka mõned tõlgetele lisatud märkused (Nt “Kui tegemist oleks reaalse tõlketööga, kaaluksin tõsiselt Eesti kohta informatsiooni sisse toomist ning USA väljajätmist”) annavad märku vajadusest anda funktsionalistlikule paradigmale toetudes tõlkeüliõpilastele senisest konkreetsemaid tõlkeülesandeid, kus lisaks lähtetekstile on ära näidatud ka sihtgrupp ja muud tõlkestrateegia valikut mõjutavad tegurid.

Tehtud uurimusele toetudes pakub autor välja mõned võimalikud edasised uurimissuunad:

- 1) longitudinaalne uuring kognitiivsete tõlkestrateegiate kasutamise mõjust tõlkekvaliteedile,
- 2) tekstide võrdlemine kognitiivsete tõlkestrateegiate ja heade instrumentaalsete tõlkevastete korrelatsiooni leidmiseks suurema tõlgete korpuse põhjal ja
- 3) visualiseerimise kasulikkus suulise tõlke õpetamisel.

KASUTATUD KIRJANDUS

Märkus: kõik kasutatud veebilehed olid kättesaadavad seisuga 08.05.2011.

- Alves, Fabio, Magalhães, Célia, & Pagano, Adriana. 2002. Autonomy In Translation: Approaching Translators' Education Through Awareness Of Discourse Processing. *Cadernos de Tradução* v. 2, n. 10. Kättesaadav aadressilt <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6149/5707>
- Anderson, John R. & Bower, Gordon H. 1973. *Human associative memory*. Washington, DC: Winston & Sons.
- Ausubel, David Paul. 1968. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E., Spuijbroek, S., Bouwmeester, S., & van der Geest, H. 2002. Understanding abstract expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 279-297.
- Carl, Michael, Jakobsen, Arnt Lykke, & Jensen, Kristian T. H. 2010. *Studying Human Translation Behavior with User-Activity Data*. Kättesaadav aadressilt <http://openarchive.cbs.dk/handle/10398/8044>
- Cheng, Patricia. W. 1985. Restructuring versus automaticity: Alternative accounts of skill acquisition. *Psychological Review*, 92, 414-423.
- Choi Jungwha. 2003. "The Interpretive Theory of Translation and Its Current Applications." *Interpretation Studies*, No. 3, December, 1-15.
- Claxton, Guy. 2009. *What's the point of school?* Veebiloeng. Kättesaadav aadressilt <http://www.dystalk.com/talks/49-whats-the-point-of-school>
- Coffield, Frank, Moseley, David, Hall, Elaine & Ecclestone, Kathryn. 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre. Kättesaadav aadressilt <http://www.hull.ac.uk/php/edskas/learning%20styles.pdf>
- Dancette, Jeanne. 1997. Mapping Meaning and Comprehension in Translation. Theoretical and Experimental Issues. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, 77-103. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Danks, Joseph H. & Griffin, Jennifer. 1997. Reading and Translation: A Psycholinguistic Perspective. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, 161-175. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- Description of the Cognitive Science Society*. 2011. Kättesaadav aadressilt http://www.cognitivesciencesociety.org/about_description.html
- Dunn, Rita, & Griggs, Shirley A. 1995/1998. *Multiculturalism and Learning Style: Teaching and Counseling Adolescents*. Praeger Publishers.
- Faw, Bill. 2009. Conflicting Intuitions May Be Based On Differing Abilities Evidence from Mental Imaging Research. *Journal of Consciousness Studies*, Volume 16, No.4, 45-68.
- Finch, Andrew E. 2000. *A Formative Evaluation of a Task-Based EFL Programme for Korean University Students*. PhD thesis, Manchester: Manchester University. Kättesaadav aadressilt <http://www.finchpark.com/afe/>
- Fleming, Neil D. 2011. *VARK: A Guide to Learning Styles*. Kättesaadav aadressilt <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>
- Fleming, Neil D. 2011. *Visual Study Strategies*. Kättesaadav aadressilt <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=visual>
- Fleming, Neil & Baume, David. 2006. Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, SEDA Ltd, Issue 7.4, Nov. 2006, 4-7.
- Fleming, Neil D. & Mills, Colleen. 1992. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, Vol. 11, 137-149.
- Fraser, Janet. 1993. Public Accounts: Using Verbal Protocols to Investigate Community Translation. *Applied Linguistics*, 14(4), 325-343.
- Fraser, Janet. 1996. Mapping the Process of Translation. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 41, n° 1, 84-96.
- Garner, Iain. 2000. Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles. *Educational Psychology*, 20(3), 341-348. Routledge.
- Gile, Daniel. 2003. Justifying the deverbalization approach in the interpreting and translation classroom. *Forum* 1:2, 47-63.
- Gile, Daniel. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel. 2010. ... *And Beyond Conference Interpreting*. The Cirin Bulletin n° 41: December. Kättesaadav aadressilt <http://www.cirinandgile.com/Bulletin%2041.htm>
- Goldstein, E. Bruce. 2008. *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research And Everyday Experience*. Belmont: Thomson Wadsworth, 2008.
- de Groot, Annette M. B. 1997. Annette M. B. de Groot. The Cognitive Study of Translation and Interpretation: Three Approaches. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive*

Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues, 25-56. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Gutt, Ernst-August. 1996. Implicit information in literary translation: A relevance-theoretic perspective'. *Target: International Journal of Translation Studies*, vol. 8:2, 241-256.

Halimi, Sonia. 2006. The Concept Map As A Cognitive Tool For Specialized Information Recall. In Cañas, Alberto. J., Novak, Joseph. D. (eds). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping*. San José, Costa Rica. Kättesaadav aadressilt: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p81.pdf>

Hansen, Gyde. 2005. Experience and Emotion in Empirical Translation Research with Think-Aloud and Retrospection. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. Vol. 50, n° 2, April, 511-521.

Hatim, Basil. 2009. Translating Text in Context. In Jeremy Munday (ed). *The Routledge Companion to Translation Studies*, 36-53. London, New York: Routledge.

Hermans, Theo. 2009. Models. In Baker, Mona, and Saldanha, Gabriela (eds). *Routledge encyclopedia of translation studies*. 178-182. Second edition. London, New York: Routledge.

Hidi, Suzanne. 2001. Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.

House, Juliane. 1988. Talking to oneself or thinking with others. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, FluL*, 84-98.

Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Catedra.

Hurtado Albir, Amparo & Alves, Fabio. 2009. Translation as a Cognitive Activity. In Jeremy Munday (ed). *The Routledge Companion to Translation Studies*, 54-73. London; New York: Routledge.

Hönig, Hans G. 1988. Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun? *Lebende Sprachen* 1, 10-14.

Jakobsen, Arnt Lykke. 2003. Effects on think aloud on translation speed, revision, and segmentation. In Alves, Fabio (ed). *Triangulating Translation. Perspectives in process oriented research*. 69-95. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Johnson-Laird, Philip N. 1983. *Mental Models: towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jääskeläinen, Riitta. 1990. *Features of successful translation processes: A think-aloud protocol study*. Unpublished licentiate thesis, Joensuu: University of Joensuu, Savolinna School of Translation Studies.

- Jääskeläinen, Riitta. 1996. Hard Work Will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies. In *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 41, n° 1, 60-74.
- Jääskeläinen, Riitta. 2009. Think-Aloud Protocols. In *Routledge encyclopedia of translation studies*. Mona Baker, Gabriela Saldanha (eds). 290-294. Second edition. London, New York: Routledge.
- Kim, Ryonhee. 2006. Use of Extralinguistic Knowledge in Translation. In *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 51, n° 2, 284-303.
- Kintsch, Walter & Franzke, Marita. 1995. The Role of Background Knowledge in the Recall of a News Story. In: Lorch, Robert F. & O'Brien, Edward J. (eds). *Sources of Coherence in Reading*, 321-334. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiraly, Don (Donald C.). 2005. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol 50, n° 4, December, 1098-1111.
- Kiraly, Donald C. 1995. *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent: The Kent State University Press.
- Kiraly, Donald C. 1997. Think-Aloud Protocols and the Construction of a Professional Translator Self-Concept. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, 137-160. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Korning Zethsen, Karen. 1997. *Expressivity in Technical Texts – from a Translation Theoretical Perspective*. PhD thesis. Århus: Handelshøjskolen i Århus.
- Kozhevnikov, Maria, Blazhenkova, Olesya, & Becker, Michael. 2010. Trade-off in object versus spatial visualization abilities: Restriction in the development of visual-processing resources. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17 (1), 29-35.
- Krings, Hans. 1986. "Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2)", In House, J. & Blum-Kulka, S. (eds). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*, 263-276. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kupsch-Losereit, Sigrid. 1996. Kognitive Verstehensprozesse beim Übersetzen. In Lauer, Angelika/ Gerzymisch-Arbogast, Heidrun *et al* (eds). *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Kupsch-Losereit, Sigrid. 1997. Übersetzen: ein integrativ-konstruktiver Verstehens- und Produktionsprozeß. In Drescher, Horst W. (ed). *Transfer. Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität. 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg- Universität Mainz in Gernersheim*. 209-223. Frankfurt: Lang.

- Kußmaul, Paul 2000/2007a. *Kreatives Übersetzen*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag .
- Kußmaul, Paul 2005. Translation through Visualization. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 2, 378-391.
- Kußmaul, Paul. 2007b. *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kußmaul, Paul & Tirkkonen-Condit, Sonja. 1995. Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, vol. 8, n° 1, 177-199.
- Langacker, Ronald W. 2001. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics*, 12(2), 143-188.
- Laukkanen, Johanna. 1996. Affective and attitudinal factors in translation processes. *Target* 8(2), 257-274.
- Lederer, Marianne. 2010. Interpretive Approach. In Gambier, Yves and Luc van Doorslaer (eds). *Handbook of Translation Studies: Volume 1*, 173-179. John Benjamins.
- Lee-Jahnke, Hannelore. 2005. New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 2, 359-377.
- Macizo, Pedro & Bajo, M. Teresa. 2009. Schema activation in translation and reading: A paradoxical effect. *Psicológica*, 30, 59-89.
- MacWhinney, Brian, Bates, Elizabeth & Kliegl, Reinhold. 1984. Cue validity and sentence interpretation in English, German, and Italian. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 127-150.
- Mizón M. Isabel & Diéguez M. Isabel. 1996. Self Correction in Translation Courses: A Methodological Tool. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol 41, n° 1, March, 75-83.
- Munday, Jeremy. 2001/2008. *Introducing Translation Studies: Theories and applications*. Second edition. London; New York: Routledge.
- Neubert, Albrecht. 1997. Postulates for a Theory of *Translatio*. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (eds). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, 1-24. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Nist, Sherrie L., & Simpson, Michele L. 2000. College Studying. In Pearson, P. David, Kamil, Michael L. & Barr, Rebecca (eds). *Handbook of reading research, Volume 3*.
- Nord, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.

- Nord, Christiane. 1995. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 3. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Novak, Joseph D. & Cañas, Alberto J. 2008. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida: Florida Institute for Human and Machine Cognition. Kättesaadav aadressilt <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Pintrich, Paul R., & Schrauben, Barbara. 1992. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In Schunk, Dale H. & Meece, Judith (eds). *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. 149-183. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Posner, Michael. 1988. Introduction: What is it like to be an expert? In Chi, Michelene T. H., Farr, M. J. & Glaser, Robert (eds). *The Nature of Expertise*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prideaux, Gary D. & Baker, William J. 1984. An Integrated Perspective on Cognitive Strategies in Language Processing. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 29, n° 1, 81-90.
- Pym, Anthony. 2010. *Exploring Translation Theories*. London; New York: Routledge
- Reid, Joy. 2005. Preface. In J. Reid (Ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, ix-xvii. Boston: Heinle & Heinle
- Reiss, Katharina, & Vermeer, Hans J. 1984. *Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Riedemann Hall, Karin. 1996. Cognition and Translation Didactics. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 41, n° 1, 114-117.
- Risku, Hanna. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Hanna, & Pircher, Richard. 2008. Visual Aspects of Intercultural Technical Communication: A Cognitive Scientific and Semiotic Point of View. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol, 53, n° 1, March, 154-166.
- Robinson, Douglas. 2003/2007. *Becoming a Translator: Introduction to the Theory and Practice of Translation*. London, New York: Routledge.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sadoski, Mark & Paivio, Allan. 2001/2009. *Imagery and text: a dual coding theory of reading and writing*. Taylor & Francis e-Library.
- Schmid, Annemarie. 1993. Was im Bewußtsein von Übersetzern vor sich geht: Auswertung von Gruppenprotokollen. In Kühnelt, Harro Heinz & Fill, Alwin. *New-Found-Lands: Festschrift für Harro Heinz Kühnelt zum 70. Geburtstag*. 231-246. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Séguinot, Candace. 1997. Accounting for Variability in Translation. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, 104-119. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Seleskovitch, Danica. 1976. *Langage, langues et mémoire*. Paris: Minard.
- Shreve, Gregory M. 1997. Cognition and the Evolution of Translation Competence. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, 120-136. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Shreve, Gregory M & Koby, Geoffrey S. 1997. Introduction. In Danks, Joseph H, Shreve, Gregory M, Fountain, Stephen B, and McBeath, Michael K. (ed-s). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology vol 3: individual, social, and community issues*, xi-xvii. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Shreve, Gregory M., Schäffner, Christina, Danks, Joseph H. & Griffin, Jennifer. 1993. Is There a Special Kind of "Reading" for Translation? *Target* 5:1, 21-41. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Silverman, Linda K. 2000. Identifying visual-spatial and auditory-sequential learners: A validation study. In Colangelo, Nicholas & Assouline, Susan G. (eds). *Talent development V: Proceedings from the 2000 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Scottsdale: Gifted Psychology Press. Kättesaadav aadressilt <http://www.visualspatial.org/files/idvsls.pdf>
- Silverman, Linda Kreger. 2003. The Visual-Spatial Learner: An Introduction. *Soundview School Dolphin News*, Winter, 6-7
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. 1986/1995. *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Stahl, Steven A. 1999. Different Strokes For Different Folks? A Critique of Learning Styles. *American Educator*, Fall 1999, 27-31.
- Sternberg, Robert J. 1996/1999. *Cognitive psychology*. Second edition. Forth Worth etc: Harcourt Brace College Publishers.

- Sword, Lesley. 2002. *I Think in Pictures, You Teach in Words: The Gifted Visual Spatial Learner*. Kättesaadav aadressilt <http://talentdevelop.com/articles/ITIPYTIW.html>
- Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vermeer, Hans J. 1989. Skopos and commission in translational action. In Chesterman, Andrew (ed). *Readings in Translation Theory*, 173-187. OY Finn Lectura AB.
- Wilss, Wolfram. 1996. *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung: begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Tübingen: Narr.
- Winn, William. 2002. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Chapter 5: Cognitive Perspectives in Psychology. University of Washington. Kättesaadav aadressilt http://depts.washington.edu/edtech/ch5_02_ss.pdf

SUMMARY

Katrin Kask

Arusaamine tõlkeprotsessis ja seda mõjutavad tegurid

Comprehension in Translation Process: Overview and Influencing Factors

Master's thesis

2011

144 pages

Keywords: translation studies, translation process, comprehension, cognitive styles, translator education

The goal of this thesis was to discuss comprehension in the translation process – the importance and different aspects thereof. The theoretical overview discusses the position of comprehension in different translation theories and different aspects of comprehension, such as integration of internal and external knowledge; different ways of acquisition and storage of information, including different learning styles and types of mental representations; automatic and non-automatic translation processes; the importance of non-linguistic aspects (context, motivation etc); and the importance of translation commission. Special attention has been paid to visualization and concept mapping as different cognitive strategies for comprehension.

The empirical part of the thesis analyzes comprehension and its relevant factors on the basis of two translations and a questionnaire from 34 students of written translation in the University of Tartu. The texts to be translated were chosen on the basis that they might require visualizing for better comprehension. Five hypotheses were formed:

- 1) Visual-spatial students have less comprehension-related mistakes than auditory-sequential students;
- 2) Students using cognitive translation strategies have less comprehension-related mistakes than students not using such strategies;
- 3) Bigger interest in the text to be translated means less mistakes;

- 4) Considering text to be easy to understand means more mistakes;
- 5) First year students make more mistakes than second year students.

The idea of taking the learning style into account in translation studies is quite rare. In addition, the notion of cognitive translation strategies is not taken into account in the translation studies in the University of Tartu. Therefore, any participating student using such strategies has discovered them mostly on their own and uses them more intuitively than deliberately. On the basis of the analysis, the following results emerged:

- 1) The translation students were not mostly auditory-sequential as presumed, but fell mainly within the middle category, i.e. most of them had a mixed learning style (the arithmetic mean being 6.5 on the scale of 0–14; the actual responses fell between 4 and 10). Cognitive strategies were not used very often (the arithmetic mean being 15.2 on the scale of 0–40);
- 2) There was no correlation between the learning style (visual-spatial / auditory-sequential) and the comprehension mistakes made. Although students with high visual-spatial (VS) index made slightly more mistakes, the correlation is not statistically significant;
- 3) In regard to more frequent use of cognitive strategies, there was a slight decline in the amount of comprehension mistakes (the correlation was statistically insignificant – $p=0,78$). The main difference, however, occurred in the amount of good instrumental translations. A statistically significant correlation (Spearman's $\rho=0,68$, $p=0,04$) was noted; on average, more frequent users of cognitive translation strategies produced more than three times as many good instrumental translations as the students who used such strategies rarely. A statistically significant correlation also occurred between using cognitive strategies and considering the text interesting;
- 4) The correlation between interest and mistakes was not statistically significant, although within the sample, the general direction was as presumed (more interest meant less mistakes and vice versa). Quite a noticeable correlation

occurred between interest and good instrumental translations ($p=0.06$). It was also noted that the group with the least interest towards the text used considerably less cognitive strategies than the group with the most interest;

5) Throughout the sample, considering the text to be easy to understand had a weak, yet statistically significant negative correlation (Spearman's $\rho=0.365$, $p=0.035$) with the amount of comprehension mistakes, i.e. in general, if the students assessed the text to be easy to understand, they also made fewer mistakes. This correlation was best observed in the middle group on the visual-spatial / auditory-sequential scale, i.e. students who were equally strong in both their visual and verbal abilities, which might be related to using their visual abilities for comprehension and verbal abilities for re-expression;

6) In regard to the year of study, there was no correlation with either the amount of comprehension mistakes or the amount of good instrumental translations. The number of good instrumental translations slightly increased by the second year, although the usage of cognitive translation strategies decreased, which might be attributed to replacement of cognitive strategies with linguistic strategies.

The author makes an overall conclusion that the use of cognitive strategies has a positive influence on the ability to provide a good instrumental translation.

Based on the analysis, the author makes the following suggestions:

- 1) Translation courses should concentrate more on the translation process as opposed to concentrating on the translation product;
- 2) The courses should include an overview and a constant practical application of different cognitive strategies aimed for students with different learning styles;
- 3) More attention should be paid to the importance of translation commission in translation courses.

TÄNUAVALDUSED

Seda magistritööd ei oleks sellisel kujul olemas, kui poleks olnud nii palju inimesi, kes mind sellel teekonnal ühel või teisel viisil toetasid. Siin on loetletud vaid mõned.

Tänan

juhendaja prof Krista Vogelbergi innustamise ja edasiviivate näpunäidete eest;

kirjaliku tõlke õppejõude, eriti Krista Kallist, kes oli väga palju toeks empiirilise materjali kogumisel;

Ilmar Kutmanit ja Signe Pruuli, kelle ekspertteadmistest oli materjali analüüsimisel palju abi;

kursusekaaslasi ja praeguseid tõlkeüliõpilasi, kes ei pidanud paljaks selles uurimuses osaleda, analüüsimiseks tõlkeid saata ja küsimustiku täitmisele oma aega pühendada;

kõiki kursusekaaslasi – teiega koosveedetud aeg on rikkus kogu eluks ja olen tänulik, et olen võinud teid tundma õppida;

kogu oma laiendatud perekonda igakülse toetuse eest, sealhulgas eriti oma ema, kes võimaldas mul laste kõrvalt magistritöö tegemiseks rohkem aega ja jõudu panustada, ja Klaarat, kelle väärtuslikest juhistest ja nõuannetest oli töö praktilise osa juures väga palju abi;

Liinat, kes tutvustas mulle Stata hingeelu;

oma poegi, kes on pidanud kannatlikult leppima ninapidi arvutis ja raamatutes istuva emaga ja kuulama unejutuks ülevaateid tõlketeooriatest;

ja lõpetuseks, ent siiski ennekõike Siimu, kes on nii heas kui halvas mu kõrval seisnud, minuga koos rõõmustanud ja rasketel hetkedel kätt hoidnud. Tänan Sind kõige eest.

LISA 1. Perfusori lähtetekst

LISA 2. Hiid-karuputke lähtetekst

GIANT HOGWEED (*Heracleum mantegazzianum*)

This exotic invader from Eurasia was introduced as an ornamental.

Description: A member of the parsley family, hogweed's most impressive characteristic is its massive size. When in flower, it reaches a height of 10 to 15 feet and has hollow stems, 2 to 4 inches in diameter with dark-reddish-purple spots and bristles. Coarse white hairs at the base of the leaf stalk are also purplish, and each purple spot surrounds a blister-based hair. The deeply incised compound leaves grow up to 5 feet in width. Giant hogweed flowers mid-May through July, with numerous white flowers clustered in an umbrella-shaped head that is up to 2.5 feet in diameter across its flat top. The plant produces flattened, 3/8-inch long, oval dry fruits that have a broadly rounded base, and broad marginal ridges. Hogweed prefers moist soil and can quickly dominate ravines and stream banks.

Hogweed is a public health hazard. Its clear, watery sap contains a glucoside which causes photo-dermatitis. Skin contact followed by exposure to sunlight produces painful, burning blisters that may develop into purplish or blackened scars. There are hundreds of infestations of giant hogweed in predominantly urban areas in the USA.

Control: Always wear protective clothing and avoid getting sap on your skin!

Small initial infestations should be pulled and the roots carefully removed. Prevent giant hogweed from producing seed by repeatedly mowing/cutting during the growing season. This weakens the plant but the tuberous roots remain alive for many years. Seeds in the soil continue to germinate. Dig out the entire root or the plants grow back. Giant hogweed is a cause of soil erosion because it crowds and shades out soil-holding plants. The roots can be very deep and grow into crevices in rocky soil or paved areas.

It is essential to monitor the sites where the plants are found. Landscape with barrier cloth or mulch. Reseeding with beneficial species is recommended if soil surface is disturbed. It is necessary to constantly check the site for newly emerging seedlings, and for plants missed in previous control efforts.

LISA 3. Küsimustik

Hea kirjaliku tõlke tudeng!

Olen kirjaliku tõlke teise aasta magistrant Katrin Kask ja loodan sel kevadel kaitsta oma magistritöö kognitiivsete tõlkestrateegiate teemal. Mul oleks väga hea meel, kui leiaksid veidi aega ja jaksu kolleegi aitamiseks ja alltoodud küsimustele vastamiseks. Küsimused on kolmes ploki: esimene osa puudutab Sinu maailma tajumise viisi laiemas plaanis, teine osa puudutab Sinu strateegiaid tõlkimisel ja kolmas osa puudutab konkreetsemalt Perfusori teksti. Siin ei ole õigeid ega valesid vastuseid!

Väide	pigem nõus	pigem ei ole nõus
1. Mulle ei meeldi suurema seltskonna ees rääkida.		
2. Ma mõtlen peamiselt piltides, mitte sõnades.		
3. Olen õigekirjas tugev.		
4. Kaotan sageli ajataju.		
5. Ma tean rohkem, kui teistele välja paistab.		
6. Ajapiiranguga testid ei sobi mulle.		
7. Mul on korralik käekiri.		
8. Mul on elav kujutlusvõime.		
9. Mulle meeldib asju koost lahti võtta, et näha, kuidas need töötavad.		
10. Mulle ei meeldi kirjalikud ülesanded.		
11. Ma lahendan probleeme tavapärasest erinevalt.		
12. Minu jaoks on lihtsam asjadest rääkida kui kirjutada.		
13. Mul on keeruline selgitada oma lahenduskäike.		
14. Ma olen täpne ja korralik (<i>well-organized</i>).		

Olen () paremakäeline () vasakukäeline

Kas soovid veel midagi lisada? Võid seda teha siin.

Alljärgnevad küsimused puudutavad Sinu strateegiaid ja käitumist tõlkimise ajal. Vastused on skaalal 0–5, kus 0 tähendab “mitte kunagi” ja 5 tähendab “väga sageli”.

15. Kui sageli kujutad tõlgitavas lauses/fraasis kirjeldatavat ette pildina?	0	1	2	3	4	5
16. Kui sageli kujutad tõlgitavas lauses/fraasis kirjeldatavat ette videona?	0	1	2	3	4	5
17. Kui sageli joonistad tõlgitavas lauses/fraasis kirjeldatava paberile?	0	1	2	3	4	5

18. Kui sageli otsid teksti teema kohta nt internetist visuaalset lisamaterjali (pildid, videod)?	0	1	2	3	4	5
19. Kui sageli kujutad ette või märgid paberile skeemi, et tõlgitavat oma mõtteis paremini organiseerida?	0	1	2	3	4	5
20. Kui sageli imiteerid nt kätega tõlgitavas lauses/fraasis kirjeldatud protsessi?	0	1	2	3	4	5
21. Kui sageli teed tõlgitavas lauses/fraasis kirjeldatud protsessi kohta kolmemõõtmelise vähendatud mudeli (paberist, plastiliinist jms)?	0	1	2	3	4	5
22. Kui sageli loed tõlgitava lause/fraasi endale valju häälega ette, et tabada mõtet paremini?	0	1	2	3	4	5
23. Kui sageli sul tekib tõlgitava lause/fraasiga seoses mingi pealtnäha asjassepuutumatu seos – nõ värv, lõhn, maitse, tekstuur vms, mis aitab tuvastada, kas leitud vaste on õige? (mitte tingimata otseses mõttes, vaid ka metafoorselt)	0	1	2	3	4	5

Kas soovid veel midagi lisada? Võid seda teha siin.

Järgmised küsimused puudutavad konkreetsemalt teksti PERFUSOR[®] SPACE. Kaks viimast küsimust on taas skaalal 0–5, kus 0 tähendab “üldse mitte” ja 5 tähendab “väga”.

24. Kas otsisid internetist selle või mõne sarnase seadme kohta lisamaterjali?	jah		ei			
25. Kui jah, siis millist?						
26. Kas tekstist arusaamine oli sinu jaoks lihtne?	0	1	2	3	4	5
27. Kas selle teksti tõlkimine oli Sinu jaoks huvitav?	0	1	2	3	4	5

Kas soovid veel midagi lisada? Võid seda teha siin.

Suur aitäh!

LISA 4. Perfusori tekst – tabel

LISA 5. Hiid-karuputke tekst – tabel

LISA 6. Küsimustik