

# Dil, Edebiyat ve Çeviri Çalışmaları

**Editörler:**

**Prof. Dr. Onur KÖKSAL**

**Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK**

**Dr. Mustafa DOLMACI**

# DİL, EDEBİYAT VE ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI

Editörler:

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Dr. Öğr. Üyesi Nuray PAMUK ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOLMACI

Yayın Kurulu:

Doç. Dr. Betül CAN

Doç. Dr. Mustafa İsmail DÖNMEZ

Doç. Dr. Nurcihan YÜRÜK

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)  
Dilbilim

Genel Yayın Yönetmeni  
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi  
Aralık 2022

ISBN: 978-605-196-929-9  
Yayıncı Sertifika No: 52493

**KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**  
**- Cataloging in Publication Data (CIP) -**

EDİTÖR




KÖKSAL, Onur – PAMUK ÖZTÜRK Nuray – DOLMACI, Mustafa  
DİL, EDEBİYAT VE ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları  
Tel: 0332 353 62 65- 66

**ÇİZGİ KİTABEVİ**

Sahibiata Mah. Alemdar Mah.  
M. Muzaffer Cad. No:41/1 Çatalçeşme Sk. No:42/2  
Meram/**Konya** Cağaloğlu/**İstanbul**  
(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93

www.cizgikitavevi.com

   / cizgikitavevi

# Önsöz

İnsanoğlunun sahip olduğu gelişmiş dil yeteneği onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biridir. Dil, temel ihtiyaçlar için kullanımının yanında mutluluk, heyecan, öfke gibi duyguları ve düşünceleri anlatmada kullanılan ve diğer insanlarla etkileşimin merkezinde olan en önemli iletişim aracıdır. Bu duygu ve düşünceleri ifade etme sanatı edebiyatın, farklı kültürlere ve toplumlara aktarma çabası da çeviribilimin konu alanına girmektedir. “Dil, Edebiyat ve Çeviri Çalışmaları” başlıklı kitabımızda Türkçe, İngilizce, Rusça, Çince ve Arapça bağlamında, dil, yabancı dil eğitimi, edebiyat ve kültür çalışmaları gibi konular üzerine hazırlanmış çalışmalar akademisyenlere, uzmanlara, öğretmenlere, öğrencilere ve bu konulara ilgi duyan okurlara sunulmaktadır. Kitabımızın bölümleri farklı üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenler tarafından hazırlanmıştır ve çalışmalara yazım kurallarının standartlaştırılması dışında çok fazla bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu sebeple aktarılan bilgilerin ve görüşlerin sorumluluğunun yazarlara ait olduğunu belirtmekte fayda vardır. Dil, edebiyat ve çeviri konuları ile ilgilenen herkese keyifli okumalar dileriz.

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Aralık, 2022

Konya

# İÇİNDEKİLER

## BİRİNCİ BÖLÜM

### DİL VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI

EDEBİYATLA DİL ÖĞRETİMİ EĞİTİMİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİL ÖĞRETİMİNDE EDEBİYAT KULLANIMINA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARINI NASIL ETKİLEDİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: TÜBİTAK 2237-A PROJESİ ÖRNEĞİ AN INVESTIGATION ON HOW THE TRAINING OF TEACHING LANGUAGE THROUGH LITERATURE IMPACTS THE PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS USING LITERATURE IN TEACHING LANGUAGE: THE EXAMPLE OF TUBITAK 2237-A PROJECT Turgay HAN Elif SARI .....	2
HİKAYELERLE ARAPÇA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DERS PLANI ÖNERİSİ LESSON PLAN RECOMMENDATION ON TEACHING ARABIC WITH STORIES Abdulmuttalip IŞIDAN.....	19
AN EXAMINATION OF THE NEW ISTANBUL TURKISH TEACHING SET IN TERMS OF ROOT VALUES Haktan KAPLAN Selçuk PEKER .....	31
YABANCI DİL ÖĞRENERİNİN SÖZEL VE DUYGUSAL ZEKÂLARI VERBAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS Parisa YEGANEHPOUR ( Sorumlu Yazar) Berna KARAGÖZOĞLU .....	58

## İKİNCİ BÖLÜM

### EDEBİYAT ÇALIŞMALARI

HİKÂYEDEN TİYATROYA: BİR ŞEFTALİ BİN ŞEFTALİ FROM STORY TO THEATER: ONE PEACH THOUSAND PEACHES Aysel YILDIZ EROL .....	80
MONIKA MARON'UN "ANIMAL TRISTE" ADLI ROMANINDA ZORUNLU TUTSAKLIKTAN GÖNÜLLÜ TUTSAKLIĞA GİDEN YOLDA BİR ÖZ YIKIM HİKÂYESİ A STORY OF SELF-DESTRUCTION ON THE ROAD FROM OBLIGATORY CAPTIVITY TO VOLUNTARY CAPTIVITY IN THE NOVEL "ANIMAL TRISTE" BY MONIKA MARON Dudu UYSAL.....	85
VATANSEVER ŞAİR QU YUAN (屈原) VE ESERLERİ ÜZERİNE ON THE PATRIOT POET QU YUAN (屈原) AND HIS WORKS Fatma Ecem CEYLAN .....	115

EMILY NASRALLAH'IN HİKÂYELERİNİN DİL VE ÜSLUP AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ THE EVALUATION OF THE STORIES BY EMILY NASRULLAH IN TERMS OF LANGUAGE AND STYLE Gül ŞENYAMAN .....	128
POSTMODERN BİR ROMAN ÇÖZÜMLEMESİ: <i>PNİN</i> ROMANINDA YAPI VE İZLEK THE ANALYSIS OF A POSTMODERN NOVEL: STRUCTURE AND THEME IN THE NOVEL OF <i>PNİN</i> Selin TEKELİ .....	142
KLASİK ÇİN EDEBİYATINDA ÜÇ DEVLET ROMANI (三國演義) THE ROMANCE OF THREE KINGDOMS ON CLASSICAL CHINESE LITERATURE Şükrü AKTAŞ .....	159
PERCY BYSSHE SHELLEY'S REFLECTIONS ON WORDSWORTHIAN NATURE AND BUILDING HIS OWN PHILOSOPHY OF NATURE PERCY BYSSHE SHELLEY'NİN WORDSWORTH'ÜN DOĞASI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ VE KENDİ DOĞA FELSEFESİNİ İNŞASI Azime PEKŞEN YAKAR .....	180
THE RAPE OF THE LOCK: THE MYTH OF DIONYSIAN AND APOLLONIAN WOMANHOOD Ece ÖZPINAR .....	195
KATHERINE SWIFT'S <i>THE MORVILLE HOURS</i> : CHALLENGING ANTHROPOCENTRISM THROUGH GARDENING KATHERİNE SWİFT'İN <i>THE MORVILLE HOURS</i> İSİMLİ ESERİ: İNSAN MERKEZCİLİĞE BAHÇIVANLIKLA KARŞI GELMEK Hatice BAKANLAR MUTLU .....	207
MIHAIL BAHTIN: A RUSSIAN THINKER&LINGUIST Rabia AKSOY ARIKAN .....	234
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI	
ÖMER SEYFEDDİN SEÇME HİKÂYELER ESERİNDE YER ALAN ÇEVİRİ KARARLARI VE UYGULAMALARININ SCOPOS KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ AN ANALYSIS OF THE PRACTICES OF TRANSLATION DECISIONS IN SELECTED STORIES OF OMER SEYFEDDİN SEÇME HİKÂYELER WITHIN THE FRAMEWORK OF SCOPOS THEORY Burcu YAMAN.....	249
ARAPÇADAN TÜRKÇEYE GEÇEN KELİMELERİN ARAPÇA-TÜRKÇE ÇEVİRİLERDEKİ ETKİSİ THE EFFECT OF BORROWED WORDS FROM ARABIC TO TURKISH IN ARABIC-TURKISH TRANSLATIONS Halil İbrahim ŞANVERDİ .....	260

CHALLENGES IN TRANSLATION STUDIES: TRANSLATION AND IDENTITY

ÇEVİRİBİLİMDE KARŞILAŞILAN ENGELLER: ÇEVİRİ VE KİMLİK

Evren BARUT ..... 282

A COMPREHENSIVE CRITICISM OF THE PERSIAN TRANSLATION OF DUMAS'S *FUNNY IN FARSI* ON THE BASIS OF COMMUNICATIVE APPROACH TO HUMOR TRANSLATION

DUMAS'IN *FARŞÇA KOMİKLİĞİNİN* FARŞÇA ÇEVİRİSİNE KAPSAMLI BİR ELEŞTİRİ MİZAH ÇEVİRİSİNE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM TEMELİNDE

Hamidreza ABDİ ..... 301

*THE LIFE AND OPINIONS OF TRISTRAM SHANDY, GENTLEMAN* ADLI ESERİN GÖRÜNÜR ÇEVİRMENİ

OVERSHADOWING THE AUTHOR'S VOICE: THE VISIBLE TRANSLATOR OF *THE LIFE AND OPINIONS OF TRISTRAM SHANDY, GENTLEMAN*

Aslı POLAT ULAŞ ..... 314

#### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM KÜLTÜR ÇALIŞMALARI

JARGON İŞİĞİNDE RUS KÜLTÜRÜNDE HIRSIZ ADLANDIRMALARI

THIEF NAMES IN RUSSIAN CULTURE IN THE LIGHT OF JARGON

Hanife ERDOĞAN ..... 332

PEKİN KIŞ OLİMPİYATLARI'NDA ÇİN'İN İMAJİ VE KÜLTÜREL GÖSTERGELERİ

CHINA'S IMAGE AND CULTURAL INDICATORS AT THE BEIJING WINTER OLYMPICS

Sema GÖKENÇ GÜLEZ ..... 344

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **DİL VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI**



**EDEBİYATLA DİL ÖĞRETİMİ EĞİTİMİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ DİL ÖĞRETİMİNDE EDEBİYAT KULLANIMINA YÖNELİK ALGI  
VE TUTUMLARINI NASIL ETKİLEDİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: TÜBİTAK 2237-  
A PROJESİ ÖRNEĞİ\***

**AN INVESTIGATION ON HOW THE TRAINING OF TEACHING LANGUAGE  
THROUGH LITERATURE IMPACTS THE PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS'  
PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS USING LITERATURE IN TEACHING  
LANGUAGE: THE EXAMPLE OF TUBITAK 2237-A PROJECT**

**Turgay HAN<sup>1</sup>**

**Elif SARI<sup>2</sup>**

**Giriş**

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde etkili materyal kullanımını içeren pek çok proje yürütülerek dil öğretiminde istenilen hedeflere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu anlamda hem ‘Eğitim 2023 Vizyonu’ (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) hem ‘Türkiye Cumhuriyeti On Birinci Kalkınma’ (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019) planında yabancı dil öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterliliklerini artırmak, eksikliklerini tamamlamak öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, kültür öğretimi ile ilgili olarak da, Türkiye’nin eğitim politikalarında kültürün değerini kabul etme bağlamındaki mevcut durumu Avrupa Birliği (AB, 2020) raporlarına da “kısmen hazırlıklı” olarak yansıtmış, fakat bu kapsamda ilerlemeler kaydedildiği ifade edilmiştir.

Çağın gerekliliği olarak birçok insanın en az bir yabancı dil öğrenme çabası neticesinde “kültürlerarası iletişimsel beceri” (intercultural communicative competence) kavramı son yirmi yılda birçok araştırmanın konusu olmuştur (Jones, 2000; López-Rocha & Arévalo-Guerrero, 2014). Farklı kültürel bağlamlardan kişiler ile yabancı dilde etkili ve uygun iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlanan bu beceri (bkz. Byram, 1997), Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçeve Programında da (CEFR) geniş yer bulmaktadır. Benzer şekilde, bu program küreselleşme ve göç hareketleri sonucunda ortaya çıkan eğitim faaliyetlerinde kültürü dil eğitimi müfredatlarına dâhil etmenin önemini vurgulamaktadır (Council of Europe, 2001).

---

\* Bu çalışmanın verileri TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitimleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen eğitim etkinliğinden elde edilmiştir.

<sup>1</sup> Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Ordu, Türkiye, [turgayhan@yahoo.com.tr](mailto:turgayhan@yahoo.com.tr)

<sup>2</sup> [Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Trabzon, Türkiye, elifsari@ktu.edu.tr](mailto:elifsari@ktu.edu.tr)

Bu amaca etkin bir şekilde hizmet edebilme potansiyeli olan edebi metinler, hem öğrencilere dilin doğal uygulamalarını gözlemleyebilecekleri bir bağlam sağlayabilmekte hem de farklı metinlerde örtük şekilde sunulmuş hedef dilin sosyal pratiklerini sergileyebilmektedir (Hadaway, Vardell & Young, 2002). Edebi metinler herhangi bir dil yapısını veya kelime bilgisini öğretme amacı gütmeyişi ve hedef dili ana dili olarak konuşanlara hitaben yazıldığı için bu metinlerde kullanılan yapılarda ve seçilen sözcüklerde sınırlandırma yoktur. Bu açıdan edebi metinler öğrencilere hedef dilin kullanımı ile ilgili zengin örnekler sunarak onların dil bilgisini ve kelime dağarcığını geliştirmesine yardımcı olur (Povey, 1967). Hişmanoğlu'nun (2005, s. 55) belirttiği gibi “öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dilin çeşitliliğini ve zenginliğini gördüklerinde daha üretken olurlar”. Ayrıca, edebi metinler toplumların kültür geçmişine erişim sağlar, öğrencilerin dil farkındalığını artırır ve öğrencilerin yorumlama yeteneklerini geliştirir (Lazar, 1993). Bu anlamda, edebi eserler yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanıldığında, öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel becerilerini destekleyebilmektedir.

Amaca uygun etkinlikler tasarlandığında edebi metinler dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğretimi için etkin bir şekilde kullanılabilir (Arjmandi & Aladini, 2020; Babae & Wan-Yahya, 2014; Obediat, 1997). Edebi metinlerin dil sınıflarında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dil öğretim faaliyetlerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin edebi metinlerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmak üzere uyarlanması ve derslere entegre edilmesi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir. Alan yazında, edebi metinlerin dil becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılacağı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar öğretmenlerin dil becerilerini geliştirmede edebi metinlerin önemine ilişkin farklı tutumlara sahip olduğu ve bu metinleri öğretim materyali olarak uyarlamada kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, Akyel ve Yalçın (1990) İngilizce öğretmenleri ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin edebi metinlerin dil öğretiminde kullanılmaya yönelik içerikler olabileceklerinin önemini kavrayamadıklarını ortaya koymuştur. Bir diğeri çalışmada Kayaoğlu ve ark. (2012), önce ders kitaplarını edebi metin içerip içermedikleri açısından incelemişler ve sonrasında Karadeniz bölgesindeki bazı şehirlerde çalışan (Ordu, Giresun, Trabzon, Rize) 33 öğretmen ile görüşmeler yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin edebi metinlerin dil öğrenimine önemli ölçüde katkı sağladığı şeklinde bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretmenlerin bu metinleri derslerinde nasıl etkin kullanabilecekleri ve bu metinleri hedef kazanımlara yönelik nasıl adapte edebilecekleri noktasında yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları edebiyat dersleri ile ilgili görüşlerini

inceleyen diğerk çalışmalar öğretmen adaylarının edebiyat derslerinin önemli ve gerekli olduğu ancak edebiyat derslerinde edebi metin çalışmaktan ziyade edebi metinlerin dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşüne sahip olduklarını göstermiştir (Arıkan, 2005; Çıraklı & Kılıçkaya, 2011; Saka, 2018). Ayrıca bu çalışmalar öğretmen adaylarının İngilizce dil öğretiminde edebi metinlerden yararlanma noktasında kendilerini yetersiz gördüklerini göstermiştir. Zengin ve ark. (2019) tarafından 101 İngilizce öğretmeni ve öğretim elemanı üzerinde yapılan çalışma, katılımcıların edebi metinlerin pek çok dilsel becerinin geliştirilmesinde oldukça etkili materyaller olduğuna dair algılara sahip olduklarını göstermiştir. Öte yandan katılımcılar, edebi metinlerin öğrenilen dilin kültürü hakkında farkındalığı artırdığına ve öğrenenlerin hayal güçlerini geliştirdiğine dair olumlu katkılar sağladığından oldukça az bahsetmişlerdir. Buna dayanarak araştırmacılar edebi metinlerin derslere entegre edilmesi konusunda oldukça titiz bir şekilde davranılması gerektiğini ve bunu yaparken de kültürel anlamda gelişimin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır.

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları edebiyatla ilgili derslerde daha çok edebi türlerin tanıtımına ve incelenmesine yer verildiğini, öğretmen adaylarına edebi türlerin dil becerilerinin öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair gerekli bilgi ve becerilerin yeterince kazandırılmadığını göstermektedir. Uzman eğitimciler tarafından verilen doğrudan ihtiyaca yönelik tasarlanmış öğretim programı haricindeki ekstra eğitimlerin öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmada faydalı olacağı fikrinden hareketle TÜBİTAK 2237-A bilimsel etkinlik projesi çerçevesinde yabancı dil becerilerinin öğretiminde edebiyat ve edebi ürünlerin etkili kullanımına dair teori ve uygulamadan oluşan toplam 60 saatlik bir eğitim programı planlanmış ve uygulanmıştır. Bu proje ile İngilizce öğretmen adaylarına edebi türleri hedef dil kazanımlarına yönelik düzenlemeleri yaparak nasıl etkili biçimde kullanabileceklerini uygulamalı öğretmek onların genel ve özel alan yeterliliklerini artırma hedeflenmiştir. Bu çalışmanın amacı ise öğretmen adaylarının edebiyatla dil öğretimine karşı algı ve tutumlarında bu eğitimin nasıl bir etki yarattığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretmen adaylarının edebiyatla dil öğretimine yönelik algı ve tutumları nelerdir?

2. İngilizce öğretmen adaylarına verilen edebiyatla dil öğretimi eğitimi onların edebiyatla dil öğretimine yönelik algı ve tutumlarını nasıl etkilemiştir?

## **Yöntem**

Bu çalışmada tek grup ön-test - son-test deseni kullanılmıştır. Bu desene göre tasarlanan çalışmalarda aynı çalışma grubundan uygulama öncesi ve sonrası veri toplanıp karşılaştırılarak, uygulamanın belirlenen bir olgu ya da değişken üzerindeki etkisi ortaya koymaya çalışılır. Bu karşılaştırma sonucu elde edilen olası bir farklılık uygulanan etkinliğin ya da programın etkisi olarak kabul edilir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Mevcut çalışmada dil becerilerinin öğretiminde edebiyat ve edebi türlerin etkili kullanımına yönelik eğitim etkinliğinin öncesinde ve sonrasında çalışma grubunun edebiyatla dil öğretimine ilişkin algı ve tutumları anket aracılığıyla ölçülmüştür. Elde edilen veriler karşılaştırılarak uygulanan eğitim etkinliğinin öğrencilerin edebiyatla dil öğretimine karşı algı ve tutumlarında nasıl bir değişime yol açtığı incelenmiştir.

## **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde katılımcıların belirli ölçütleri karşılaması veya belirli özelliklere sahip olması beklenir (Frankel, Wallen & Hyun, 2012). Bu projenin çalışma grubu belirlenirken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Başvuruda bulunan adaylar Türkiye'deki devlet veya vakıf üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce) vb. programlarından birinde 3. veya 4. sınıf lisans öğrencisi olmalıdır.

- Katılımcıların belirlenmesinde mümkün olduğunca üniversite, bölüm, bölge ve şehir, cinsiyet gibi özellikler değerlendirilecek olup dengeli bir dağılımın sağlanmasına çalışılacaktır.

- Daha önce herhangi bir TÜBİTAK projesine katılmamış olan adaylara öncelik verilecektir.

- Katılımcıların seçiminde öncelikli olarak başarı kriteri esas alınacak olup adaylardan alttan dersi bulunmamak ve en az 3.00 (4.00 üzerinden) kümülatif akademik not ortalamasına sahip olmaları istenecektir.

Projenin web sayfasından proje ile ilgili duyurular yapıldıktan sonra başvurular çevrimiçi olarak alınmıştır. Başvuran gönüllüler arasından yukarıdaki ölçütler dikkate alınarak belirlenen 30 öğrenci projeye katılmaya hak kazanmıştır. Projede yer alan 30 öğrenciden ön-test ve son-testin her ikisini de cevaplayan 24 öğrenci bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcılar ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Üniversitelere Göre Dağılımı

<b>Üniversite adı</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Atatürk Üniversitesi	1	4,2
Akdeniz Üniversitesi	3	12,5
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	3	12,5
Karabük University	3	12,5
Trabzon üniversitesi	2	8,3
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	2	8,3
Ordu Üniversitesi	2	8,3
Orta doğu teknik üniversitesi	1	4,2
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	4,2
İzmir Demokrasi Üniversitesi	1	4,2
Ege Üniversitesi	1	4,2
Giresun üniversitesi	1	4,2
Dicle University	2	8,3
Hacettepe Üniversitesi	1	4,2
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 2. Katılımcıların Bölümlere Göre Dağılımı

<b>Bölüm adı</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
İngilizce Öğretmenliği	9	37,5
İngiliz Dili ve Edebiyatı	14	58,3
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	1	4,2
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
3. Sınıf	8	33,3
4. Sınıf	16	66,7
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Ayrıca katılımcıların %50'si lisans eğitiminde edebiyatla dil öğretimi ile ilgili bir ders almadığını, %66,7'si ise edebiyatla dil öğretimi ile ilgili bir tecrübeye sahip olmadığını belirtmiştir.

## **TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Etkinlik Projesi Kapsamında Uygulanan Eğitim Programı**

Öğretmen adaylarına yabancı dil becerilerinin öğretiminde edebiyat ve edebi ürünlerin etkili kullanımına dair bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla toplam 60 saatlik bir eğitim etkinliği planlanmıştır. Etkinlikte her bir dil becerisi ayrı ayrı ele alınmış, ilgili dil becerisinin öğretiminde edebiyat kullanımı ile ilgili teorik bilginin yanı sıra öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri pratiğe dökmelerine olanak sağlayan uygulama aşamasına da yer verilmiştir. Etkinlik Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü ev sahipliğinde, çeşitli üniversitelerin alanında uzman akademisyenlerinden oluşan 9 kişilik bir öğretim üyesi kadrosu ile 1-3 Mart 2022 (3 gün) tarihlerinde çevrimiçi (Zoom) gerçekleştirilmiştir. Etkinlik programı Ek-1’de sunulmuştur. Etkinliğin uygulama aşamasında her bir grup 6 kişiden oluşacak şekilde 5 oda Zoom üzerinde oluşturulmuştur. Öğrenciler derste öğrendikleri becerileri kendilerine sunulan örnek materyalleri dikkate alarak dilbilgisi veya yazma becerilerine yönelik çevrimiçi görsel/işitsel materyal tasarlamıştır. Uygulama sürecinde öğretim üyeleri odaları ziyaret ederek öğrencilerin materyal geliştirirken karşılaştıkları sorunların çözümüne destek olmuştur. Eğiticiler her bir grubun hazırladığı materyali değerlendirme rubriği (bkz. Ek-2) ile değerlendirmiştir. Eğitim sürecinde toplam 15 materyal öğrenciler tarafından geliştirilmiş ve eğiticiler tarafından değerlendirilmiştir. En başarılı grup eğitim bitiminde ilan edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Çalışmanın verilerini toplamak için, öğretmen adaylarının yabancı dil becerilerinin öğretiminde edebiyat ve edebi metinlerin kullanıma ilişkin algı ve tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından literatürden yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulan 5’li Likert tipi 10 madde içeren bir anket kullanılmıştır. Bu maddelerin yanı sıra ankete katılımcıların üniversitelerini, bölümlerini, sınıflarını, daha önce edebiyatla dil öğretimi ile ilgili bir ders alıp almadıklarını ve edebiyatla dil öğretimi tecrübesine sahip olup olmadıklarını sorgulayan sorular eklenmiştir. Oluşturulan anket, katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alındıktan sonra eğitim etkinliğinden önce ve sonra olmak üzere iki kez Google Formlar aracılığıyla uygulanmış; elde edilen veriler karşılaştırılarak eğitimin etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik sonrası uygulanan ankete iki adet açık uçlu soru eklenerek katılımcıların uygulanan eğitim etkinliğine dair düşünce ve önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece be çalışmanın gelecekte yapılacak benzer eğitim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında yol gösterici olması hedeflenmiştir.

Anket maddeleri aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler İstatistik Programı (SPSS 25.0) kullanılarak katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri benzer cevaplar gruplandırılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde katılımcıların her bir anket maddesine eğitim etkinliğinin öncesinde ve sonrasında verdikleri cevaplar frekans ve yüzdeleri ile birlikte karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır. 5’li Likert tipi derecelendirmeye göre katılımcı cevaplarında 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum ifadelerine karşılık gelmektedir.

Tablo 4. Madde 1 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>1. Edebiyat türlerini kullanarak İngilizce öğretebilirim.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	2	8,3	7	29,2	8	33,3	7	29,2
Eğitim sonrası	0	0	0	0	1	4,2	5	20,8	18	75,0

Tablo 4’te gösterilen verilere göre, edebiyatla dil becerilerinin öğretimine yönelik bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla planlanan ve yürütülen eğitime katılmadan önce, öğretmen adaylarının %62,5’i edebiyat türlerini kullanarak İngilizce öğretebileceğini düşünürken eğitimin ardından bu oran %95,8’e yükselmiştir. Bu bulgu uygulanan eğitim etkinliğinin öğretmen adaylarının edebiyatla dil öğretimine ilişkin özgüvenlerinin yükselmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 5. Madde 2 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>2. Edebiyat türleri kullanılarak İngilizce etkili bir biçimde öğretilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	0	0	3	12,5	8	33,3	13	54,2
Eğitim sonrası	0	0	0	0	0	0	3	12,5	21	87,5

Tablo 5'te sunulan verilere göre, eğitim öncesi öğretmen adaylarının %87,5'i İngilizce öğretiminde edebiyat türlerinin etkili olabileceğini düşünürken eğitim sonrası öğretmen adaylarının tamamı bu görüşe katılmıştır. Bu bulguya göre, uygulanan eğitim etkinliği etkili bir İngilizce öğretiminde edebiyat türlerinin kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarının sahip olduğu olumlu görüşleri daha da olumlu bir düzeye çıkarmıştır.

Tablo 6. Madde 3 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>3. Edebiyatı İngilizce öğretiminde kullanmanın zorlukları vardır.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	2	8,3	8	33,3	8	33,3	5	20,8	1	4,2
Eğitim sonrası	6	25,0	7	29,2	6	25,0	4	16,7	1	4,2

Tablo 6'da sunulan verilere göre, eğitim öncesi öğretmen adaylarının %41,6'sı edebiyatla İngilizce öğretiminin zorlukları olduğu fikrine katılmazken eğitim sonrası bu oran %54,2'ye yükselmiştir. Bu bulguya göre, verilen eğitim sonucu daha fazla öğretmen adayı edebiyatla İngilizce öğretiminin zor bir süreç olduğu fikrini reddettiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 7. Madde 4 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>4. İngilizce öğretiminde edebiyatı kullanmanın pozitif yönleri vardır.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	0	0	0	0	2	8,3	22	91,7
Eğitim sonrası	0	0	0	0	0	0	1	4,2	23	95,8

Tablo 7'de verilen verilere göre, İngilizce öğretiminde İngilizce kullanımının pozitif yönleri olduğu görüşüne eğitim öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının tamamı katılmıştır.

Tablo 8. Madde 5 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>5. Edebiyat kullanılarak etkili İngilizce öğretim materyalleri hazırlanabilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	0	0	1	4,2	6	25,0	17	70,8
Eğitim sonrası	0	0	0	0	0	0	1	4,2	23	95,8



Tablo 8’deki verilere göre, eğitim öncesinde öğretmen adaylarının %95,8’i de edebiyat kullanılarak etkili İngilizce öğretim materyalleri hazırlanabileceğini düşünürken eğitim sonrası öğretmen adaylarının tamamı bu görüşe katılmıştır. Eğitim öncesinde de öğretmen adayları bu görüşe büyük oranda katılım sağladığı için uygulanan eğitimin önemli bir etki yarattığını söyleyemeyiz.

Tablo 9. Madde 6 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>6. Edebiyat türleri kullanılarak İngilizce yazma becerileri etkili öğretilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	0	0	3	12,5	8	33,3	13	54,2
Eğitim sonrası	0	0	0	0	0	0	5	20,8	19	79,2

Tablo 9’da gösterilen verilere göre, eğitim öncesi öğretmen adaylarının %87,5’i İngilizce yazma becerilerinin öğretiminde edebiyat türlerinin etkili olabileceğini düşünürken eğitim sonrası öğretmen adaylarının tamamı bu görüşe katılmıştır. Bu bulguya göre, uygulanan eğitimin öğretmen adaylarının İngilizce yazma becerilerinin öğretiminde edebiyat türlerinin kullanımının etkili olabileceğine dair inançlarını artırdığı söylenebilir.

Tablo 10. Madde 7 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>7. Edebiyat türleri kullanılarak İngilizce okuma becerileri etkili öğretilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	0	0	0	0	2	8,3	22	91,7
Eğitim sonrası	0	0	0	0	0	0	1	4,2	23	95,8

Tablo 10’a göre, İngilizce okuma becerilerinin öğretiminde edebiyat türlerinin kullanımının etkili olabileceği görüşüne eğitim öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının tamamı katılmıştır.

Tablo 11. Madde 8 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>8. Edebiyat türleri kullanılarak İngilizce konuşma becerileri etkili öğretilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	1	4,2	0	0	7	29,2	5	20,8	11	45,8
Eğitim sonrası	0	0	0	0	1	4,2	5	20,8	18	75,0

Tablo 11’de sunulan verilere göre, İngilizce konuşma becerilerinin öğretiminde edebiyat türlerinin kullanımının etkili olabileceği görüşüne eğitim öncesi öğretmen adaylarının %66,6’sı katılırken eğitim sonrası bu oran %95,8’e yükselmiştir. Bu bulguya göre, uygulanan eğitimin öğretmen adaylarının İngilizce konuşma becerilerinin öğretiminde edebiyat türlerinin kullanımının etkili olabileceğine dair inançlarını artırdığı söylenebilir.

Tablo 12. Madde 9 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>9. Edebiyat türleri kullanılarak İngilizce dil bilgisi etkili öğretilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	1	4,2	2	8,3	9	37,5	12	50,0
Eğitim sonrası	0	0	0	0	2	8,3	6	25,0	16	66,7

Tablo 12’ye göre, İngilizce dil bilgisinin öğretiminde edebiyat türlerini kullanmanın etkili olabileceği görüşüne eğitim öncesi öğretmen adaylarının %87,5’i, eğitim sonrası ise %91,7’si katılmıştır. Buna göre, uygulanan eğitimin edebiyatla İngilizce dil bilgisinin etkili bir şekilde öğretilebileceğine dair öğretmen adaylarının görüşlerinde önemli bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 13. Madde 10 için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>10. Edebiyat türleri kullanılarak İngilizce kelimeler etkili öğretilir.</b>										
	<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim öncesi	0	0	0	0	1	4,2	1	4,2	22	91,7
Eğitim sonrası	0	0	0	0	0	0	2	8,3	22	91,7

Table 13'te sunulan verilere göre, İngilizce kelime bilgisinin öğretiminde edebiyat türlerini kullanmanın etkili olabileceği görüşüne eğitim öncesi öğretmen adaylarının %95,9'u, eğitim sonrası ise tamamı katılmıştır.

Öğretmen adaylarının katılım sağladıkları edebiyatla dil öğretimi eğitim etkinliğinin ders anlatımı ve uygulama kısımları ile ilgili düşünce ve önerilerini öğrenmek için eğitim sonrasında uygulanan ankete iki adet açık uçlu soru eklenmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri benzer cevaplar gruplandırılarak elde edilen frekans ve yüzdeler Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Verilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>1. Eğitim etkinliğinin ders anlatım kısımları ile ilgili düşünce ve önerileriniz nelerdir?</b>		
	<b>f</b>	<b>%</b>
Ders anlatımında daha detaylı bilgi sunulmalı.	2	8,3
Ders anlatımı sırasında uygulamaya yönelik örneklere daha fazla yer verilmeli.	2	8,3
Katılımcıları da içine alacak etkileşimli sunumlar hazırlanmalı.	2	8,3
Eğitim süresi daha uzun olmalı.	4	16,7
Ders anlatımı sırasında katılımcılara uygulama yaptırılmalı.	4	16,7
Herhangi bir önerim yok.	10	41,7
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>
<b>2. Eğitim etkinliğinin uygulama kısımları ile ilgili düşünce ve önerileriniz nelerdir?</b>		
	<b>f</b>	<b>%</b>
Uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı.	7	29,2
Beklentiler ve değerlendirme rubriği uygulama başında detaylı açıklanmalı.	2	8,3
Uygulama ders anlatımının hemen ardından yapılmalı.	5	20,9
Uygulama gruplarına gönüllü öğrenciler alınmalı.	2	8,3
Birden fazla hoca geri bildirim vermeli.	2	8,3
Herhangi bir önerim yok.	6	25,0
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 14’te görüldüğü gibi, öğretmen adayları eğitimin ders anlatım aşamasında İngilizce dil becerilerinin öğretiminde edebiyat kullanımı ile ilgili daha detaylı bilgi sunulmasını (%8,3), sunumlar sırasında uygulamaya dönük örneklere daha fazla yer verilmesini (%8,3) ve sunumlar sırasında dinleyicilerle etkileşimin sağlanması gerektiğini (%8,3) belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları eğitimin süresinin daha uzun olması (%16,7) ve ders anlatımı esnasında da katılımcıların uygulama yapmasına olanak sağlanması (%16,7) gibi önerilerde bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının %41,7’si öneride bulunabilecekleri herhangi bir husus olmadığını belirtmiştir.

Eğitimin uygulama kısmı ile ilgili olarak, öğretmen adayları uygulamaya daha fazla zaman ayrılması gerektiği (%29,2), uygulama sonucu katılımcılardan beklentilerin neler olduğu ve ortaya koyulan ürünün değerlendirilmesinde kullanılacak rubrik ile ilgili uygulamanın başında daha detaylı bilgi verilmesi gerektiğini (%8,3) belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, uygulamanın ilgili ders anlatıldıktan hemen sonra yapılması (%20,9), uygulama grupları belirlenirken gönüllü öğrencilere yer verilmesi (%8,3) ve uygulama sırasında katılımcılara birden fazla eğitmen tarafından geri bildirim verilmesi (%8,3) gibi önerilerde bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının %25,0’ı uygulama aşaması ile ilgili herhangi bir önerisi olmadığını belirtmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmanın amacı TÜBİTAK 2237-A bilimsel etkinlik projesi çerçevesinde planlanan ve yürütülen yabancı dil öğretiminde edebiyat kullanımına yönelik eğitim etkinliğinin İngilizce öğretmen adaylarının edebiyatla dil öğretimine karşı algı ve tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitime katılan öğretmen adaylarının eğitimin öncesinde ve sonrasında uygulanan anket aracılığıyla edebiyatla dil öğretimine ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları eğitim almadan önce İngilizce dil becerilerinin (yazma, okuma, konuşma, dilbilgisi ve kelime öğretimi) öğretiminde edebiyat türlerini kullanmanın etkili bir yöntem olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu Akyel ve Yalçın’ın (1990) çalışmasıyla çelişirken, 2000’li yıllardan sonra Türkiye’deki İngilizce öğretmen adaylarının edebiyatla dil öğretimine ilişkin görüşlerini araştıran çalışmalarla örtüşmektedir (Arıkan, 2005; Çıraklı & Kılıçkaya, 2011; Kayaoğlu ve ark., 2012; Saka, 2018; Zengin ve ark., 2019). Yine önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da öğretmen adaylarının dil becerilerinin öğretiminde edebi metinlerin kullanımı hususunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim sonrası elde edilen verilerle eğitim öncesi veriler karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının hem edebiyatın dil öğretiminde etkili bir araç olduğuna ilişkin görüşlerinde hem de dil öğretiminde edebiyatı kullanabilme noktasındaki özđüvenlerinde olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir. En önemli değişim ise öğretmen adaylarının edebiyat türlerini kullanarak dil becerilerini öğretebileceklerine dair inançlarında olmuştur. Buna göre, uygulanan eğitim etkinliğinin öğretmen adaylarının edebiyatla dil becerilerinin öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerini artırdığını söyleyebiliriz. Hedef dil ile ilgili zengin içerikler sunan edebi türlerin yabancı dil sınıflarında etkin kullanımını sağlamak için öğretmen adaylarına yönelik bu tür eğitimler daha fazla düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra lisans eğitim programlarına öğretmen adaylarına edebiyatla dil öğretimine ilişkin bilgi ve beceri kazandırıcı ders içerikleri eklenmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim süreci ile ilgili önerilerine dayanarak düzenlenecek olası eğitim etkinliklerinde sürenin her bir dil becerisinin öğretimine ilişkin yeterli bilgi sunacak uzunlukta olması, uygulamaların ders anlatımlarıyla iç içe veya hemen ardından yapılması ve sunumlarda uygulamaya yönelik daha fazla örneğin yer alması gibi hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir.

### **Kaynaklar**

AB Komisyonu. (2020). Türkiye Raporu.

Arıkan, A. (2005). An evaluation of literature component of Hacettepe University English language teaching department. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 27-33.

Akman, S. & Yumuşak, G. (2018). İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 410-434.

Akyel, A., & Yalçın, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement Incongruence. *Elt Journal*, (44), 174-180.

Arjmandi, M., & Aladini, F. (2020). Improving EFL learners' vocabulary learning through short story oriented strategy (SSOS). *Theory and Practice in Language Studies*, (10)7, 833-841. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1007.16>

Babae, R., & Wan-Yahya, W.R.B. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Çıraklı, M. Z., & Kılıçkaya, F. (2011). Literature courses in EFL curriculum: Pre-service language teachers' perceptions. *Online Submission*, 1(3), 11-15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: University Press.
- Frankel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Hadaway, N. L., Vardell, S. M., & Young, T. A. (2002). *Literature-based instruction with English language learners*. Allyn and Bacon.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Jones, B. (2000). Developing cultural awareness. In K. Field (Ed.), *Issues in modern foreign languages teaching* (pp.97-112). RoutledgeFalmer.
- Kayaoğlu, M. N., Çıraklı, M. Z., Aykıt, M. & Taş, Ç. (2012). Language teachers' attitudes towards the integration of literature into EFL instruction: Black sea region case. *Karedeniz İncelemeleri Dergisi*, 12(12), 169-188.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge University Press.
- López-Rocha, S., & Arévalo-Guerrero, E. (2014). Intercultural communication discourse. In M. Lacorte (Ed.), *The routledge handbook of hispanic applied linguistics* (pp. 531-550). Routledge.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Obediat, M. (1997). Language vs. Literature in English Departments in the Arab World. *English Teaching Forum*.
- Povey, J. F. (1967). Literature in TESL programs: The language and the culture. *TESOL Quarterly*, 1(2), 40-46.
- Saka F. Ö. (2018). Views of pre-service English teachers on the role of literature in EFL classes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, vol.6, 138-148.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, (2019). On Birinci Kalkınma Planı.

Zengin, B. & Başal, A. & Yükselir, C. (2019). Investigation into the perceptions of English teachers and instructors on the use of literature in English language Teaching. *The Reading Matrix. (19)*, 155-166.

## Ekler

### Ek-1. Etkinlik Programı

SAAT/GÜN	1. GÜN
<b>10:00-11:00</b> Ders Saati: 1-2	<b>DERS ADI:</b> TANITIM, TANIŞMA VE GİRİŞ <b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ. DR. TURGAY HAN <b>DERS KONUSU:</b> -KATILIMCILARIN VE DERSİ VERECEK ÖĞRETİM ÜYELERİNİN TANIŞMASI -ETKİNLİK PROGRAMININ TANITILMASI -EDEBİ TÜRLERİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI <b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> -EDEBİ METİNLERİN YABANCI DİL SINIFLARINDA KULLANILMASININ YARARLARI - EDEBİ METİNLERİN DİL ÖĞRETMENLERİ İÇİN BARINDIRDIĞI FIRSATLAR
<b>11:15- 12:15</b> Ders Saati: 3-4	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE DİLBİLGİSİ <b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DR.ÖĞR. ÜYESİ ÖZGÜR ŞAHAN <b>DERS KONUSU:</b> EDEBİ METİNLERİ KULLANARAK DİL BİLGİSİNİN ÖĞRETİMİ <b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> DİLBİLGİSİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>13:15-14:15</b> Ders Saati: 5-6	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE YAZMA BECERİSİ <b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ. DR. HAKAN DEMİRÖRZ <b>DERS KONUSU:</b> EDEBİ METİNLERİ KULLANARAK YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ <b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>14:30-15:30</b> Ders Saati: 7-8	<b>DERS ADI:</b> UYGULAMA <b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> PROF.DR. ARDA ARIKAN, DOÇ. DR. HAKAN DEMİRÖZ, PROF.DR. MEHMET TAKKAÇ, DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZGÜR ŞAHAN, DOÇ.DR. SAVAŞ YEŞİLYURT, DOÇ. DR. SERVET ÇELİK, DOÇ. DR. TURGAY HAN <b>DERS KONUSU:</b> EDİNİLEN BECERİLERİN PRATİĞE DÖKÜLMESİ <b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> BU DERS KAPSAMINDA KATILIMCILAR, EĞİTMENLER İLE BİRLİKTE KENDİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNDE KULLANABİLECEKLERİ MATERYALLER HAZIRLAYACAKLARDIR
	<b>2. GÜN</b>
<b>10:00-11:00</b> Ders Saati: 9-10	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE KONUŞMA BECERİLERİ <b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ. DR. AHMET BAŞAL <b>DERS KONUSU:</b> EDEBİ METİNLERİ KULLANARAK KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ <b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> KONUŞMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER

<b>11:15-12:15</b> <b>Ders Saati:</b> <b>11-12</b>	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE DİNLEME VE SESLETİM BECERİLERİ
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ. DR. SAVAŞ YEŞİLYURT
	<b>DERS KONUSU:</b> EDEBİ METİNLERİ KULLANARAK DİNLEME VE SESLETİM BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> DİNLEME VE SESLETİM BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>13:15-14:15</b> <b>Ders Saati:</b> <b>13-14</b>	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE OKUMA BECERİLERİ
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> PROF. DR. İSMAİL ÇAKIR
	<b>DERS KONUSU:</b> EDEBİ METİNLERİ KULLANARAK OKUMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> OKUMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>14:30-15:30</b> <b>Ders Saati:</b> <b>15-16</b>	<b>DERS ADI:</b> UYGULAMA
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ.DR. AHMET BASAL, DOÇ.DR. HAKAN DEMİRÖZ, PROF. DR. İSMAİL ÇAKIR, PROF. DR. MEHMET TAKKAÇ, DOÇ. DR. SAVAŞ YEŞİLYURT, DOÇ.DR. SERVET ÇELİK, DOÇ. DR. TURGAY HAN
	<b>DERS KONUSU:</b> EDİNİLEN BECERİLERİN PRATİĞE DÖKÜLMESİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> BU DERS KAPSAMINDA KATILIMCILAR, EĞİTMENLER İLE BİRLİKTE KENDİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNDE KULLANABİLECEKLERİ MATERYALLER HAZIRLAYACAKLARDIR
<b>3. GÜN</b>	
<b>10:00-11:00</b> <b>Ders Saati:</b> <b>17-18</b>	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE KELİME
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> PROF. DR. MEHMET TAKKAÇ
	<b>DERS KONUSU:</b> EDEBİ METİNLERİ KULLANARAK KELİME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> KELİME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>11:15-12:15</b> <b>Ders Saati:</b> <b>19-20</b>	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> PROF. DR. ARDA ARIKAN
	<b>DERS KONUSU:</b> EDEBİYAT KULLANARAK ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİLMESİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>13:15-14:15</b> <b>Ders Saati:</b> <b>21-22</b>	<b>DERS ADI:</b> EDEBİYAT VE KÜLTÜR ÖĞRETİMİ
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ. DR. SERVET ÇELİK
	<b>DERS KONUSU:</b> EDEBİYAT KULLANARAK KÜLTÜRÜN ÖĞRETİLMESİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> KÜLTÜRÜN ÖĞRETİLMESİ İÇİN KULLANILABİLECEK OTANTİK EDEBİ ESERLER VE ÖZGÜN TEKNİKLER
<b>14:30-15:30</b> <b>Ders Saati:</b> <b>23-24</b>	<b>DERS ADI:</b> UYGULAMA
	<b>DERS VERECEK ÖĞRETİM ÜYESİ:</b> DOÇ. DR. AHMET BASAL, PROF. DR. ARDA ARIKAN, PROF.DR. İSMAİL ÇAKIR, PROF. DR. MEHMET TAKKAÇ, DR. ÖGR.ÜYESİ ÖZGÜR ŞAHAN, DOÇ. DR. SERVET ÇELİK, DOÇ. DR. TURGAY HAN
	<b>DERS KONUSU:</b> EDİNİLEN BECERİLERİN PRATİĞE DÖKÜLMESİ
	<b>DETAYLI DERS İÇERİĞİ:</b> BU DERS KAPSAMINDA KATILIMCILAR, EĞİTMENLER İLE BİRLİKTE KENDİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNDE KULLANABİLECEKLERİ MATERYALLER HAZIRLAYACAKLARDIR



## Ek-2. Değerlendirme Rubriği

Name of Learning Material & Group Number	Date of Evaluation

1. Quality of Context	1	2	3	4	5
a. The materials are appropriate for learners and the topic is interesting.					
b. The instructions are easy to understand and materials are applicable.					
c. The materials can lead to fun learning.					

**Total:.....**

2. Quality of Content	1	2	3	4	5
a. The materials could help the learners to using English communicatively and to improve their communicative skills.					
b. The materials motivate students to keep using English in both written and spoken context.					
c. Students can gain new vocabulary.					
d. Students can gain new structure					

**Total:.....**

3. Ease of Use	1	2	3	4	5
a. The materials present information in interesting ways					
b. The materials provide flexibility in its use					
c. The materials support self-directed learning					

**Total:.....**

Overall Score: .....out of 50

# HİKAYELERLE ARAPÇA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN DERS PLANI ÖNERİSİ<sup>1</sup>

## LESSON PLAN RECOMMENDATION ON TEACHING ARABIC WITH STORIES

**Abdulmuttalip İŞİDAN<sup>2</sup>**

Arapça bir kelime olan hikâye, kelime anlamı olarak “bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması” anlamına gelmektedir (TDK, 2022). Hikâyeye ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Örneğin Elmas (2017, s.1), “hikâyeyi hayatın küçük anlarını olaylar, kişiler, zaman ve mekân unsurlarıyla ve edebi dilin imkanlarıyla sunmak” olarak tanımlamıştır.

Edebi tür olarak hikâye ve öykü aynı gibi görülse de birbirinden farklı türlerdir. Andaç (2017, s.9-19) “hikâyeyi sözlü geleneğin bir ürünü olduğu ve anlatma olayının ön planda olduğu bir tür olarak tanımlarken öyküyü ise herhangi bir olayın yeniden kurgulandığı ve tasarlandığı bir tür olarak tanımlamaktadır. Çetin (2017, s.3) ise “öykünün hikâye demek olmadığını, öyküde olay ve anlatma unsurlarının geri planda kaldığını ve gösterme hissettirme unsurlarının ön plana çıktığını” ifade etmektedir.

Çetin (2017, s. 14-15) sözlü geleneğin bir ürünü olan ve Arapçada el-kissa, İngilizcede ise story şeklinde ifade edilen hikâye türünün özelliklerini şu şekilde maddelendirmektedir:

- Hikâyede yazar kendisinden çok başkalarının dünyalarını anlatır.
- Hikâyede olaylar kısa bir zaman dilimi içerisinde olup biter.
- Hikâyede çok fazla ayrıntıya yer verilmez.
- Hikâye kısa, net ve vurucudur.
- Hikâye hayatın bir anını, bir bölümünü anlatır.
- Hikâye anlatıcısı zamanı, mekânı ve olayları olabildiğince yoğunlaştırarak anlatır.
- Hikâye anlatıcısı sadece ilgi çekici unsurlara değinir ve ayrıntıya yer vermez.
- Hikâye romandan koparılan bir parçadır.

Olayları, kişileri, zaman ve mekânı dar bir çerçevede yoğun ve etkili bir anlatımla ele alan hikâye birtakım unsurlara sahiptir. Bu unsurları şu şekilde sıralayabiliriz:

---

<sup>1</sup> Bu çalışma Abdulmuttalip İşidan’ın Yabancılara Arapça Öğretiminde Kısa Hikâyenin Yeri adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tokat, Türkiye  
abdulmuttalip.isidan@gop.edu.tr

Anlatıcı: Hikâyede yazar kendinden çok başkalarının hayatlarından bahsettiği için yazarla okuyucu arasında bir köprü vazifesi gören ve olayları okuyucuya nakleden bir anlatıcı vardır.

Bakış Açışı: Her anlatıcının bir bakış açısı, inancı ve dünya görüşü vardır. Bu durum olaylara, kişilere, zamana ve mekâna bakış açısında belirleyicidir (Çetin, 2017, s. 19).

Konu: Her hikâyenin kendine özgü bir konusu vardır.

Kişiler: Hikâyede yer alan kişiler gerçek hayatta rastlayabileceğimiz hayali varlıklardır. Bu kişiler hikâyede genellikle ilgi çekici özellikleriyle yer alırlar.

Olay: Hikâyede canlılık olması okurun ilgisini çeker. Bu bağlamda yazarlar okurun kendini vereceği, ilgi çekici olaylara hikâyede yer vermeye çalışırlar.

Zaman: Hikâyede zaman sınırlıdır. Olay belli bir zaman diliminde başlar ve biter.

Mekân: Yazar hikâyeyi ilgi çekici hale getirmek için okurun ilgisini çekecek bir mekân tasarlar.

Tarihin her döneminde var olan ve anlatmaya dayalı bir edebi tür olan hikâye 14. yüzyıldan itibaren klasik tarzdan modern tarza geçmeye başlamıştır. Hikâyenin dünya edebiyatındaki ilk örneği Boccacio'nun *Decameron* hikayeleridir. *Bin Bir Gece Masalları*'ndan esinlenerek oluşturulmuş bu eser insanların kötü davranışlarını alaycı bir tarzda anlatır. Kaynağı batı edebiyatı olan modern anlamdaki hikayeciliğin öncüleri Edgar Allen Poe, Guy De Maupassant, Anton Çehov, Walter Scott gibi batılı yazarlardır. 18. yüzyılda bu yazarların temelini oluşturduğu modern anlamdaki hikayecilik 19. yüzyılda romandan ayrılmış ve kısa hikâye adında yeni bir tür ortaya çıkmıştır.

Arapçada el-Kissatu'l-Kasîra İngilizcede ise short story olarak ifade edilen kısa hikâye, hikâye unsurları sınırlandırılarak yoğun bir şekilde anlatılır. Ancak kısa hikâye için kısıklık uzunluk ölçüsünü vermek neredeyse imkansızdır. Buradaki kısıklık hikâye unsurlarının daraltılmasını ifade etmektedir. Poe kısa hikâyenin uzunluğu ile ilgili olarak en iyi hikâyenin bir oturuşta okunulabilen hikâye olduğunu ifade etmektedir (Poe'dan aktaran Lawrence, s.275). Çetin (2017, s.16) gereksiz ayrıntılardan sıyrılmış ve olayların sadece ilgi çekici yanlarını ele alan kısa hikâyenin özelliklerini şu şekilde maddelendirmektedir:

Olay: Olay kısa ve net bir şekilde anlatılır. Olay anlatılırken gereksiz ayrıntıya yer verilmez.

Konu: Sadece asıl konu anlatılır.

Kişiler: Kişi sayısı oldukça azdır. Kişilerle ilgili çok fazla ayrıntıya girilmez.

Mekân: Mekanla ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.

Zaman: Belirli bir zaman verilir.

Dil ve Üslup: Yoğun bir anlatım vardır. Şiirsel bir üslupla anlatılır.

Gerçek hayatın bir yansıması olan ve okuru motive edici bir özelliği sahip olan kısa hikâye yabancı dil öğretiminde etkili bir kaynak olabilir. Kısa hikâye kısadır ve çok fazla ayrıntı barındırmaz. Çok fazla alternatifi olduğundan dil sınıflarına uygun hikayeler bulunabilir. Bu bağlamda kısa hikâyenin yabancı dil öğretimindeki avantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kısa ve basit olması nedeniyle kolaylıkla sınıfta uygulanabilir.
- Öğrenciler hedef dilin kültürü hakkında bilgi edinebilirler.
- Öğrenciler hedef dilde kullanılan deyimsele ifadelere aşina olurlar.
- Dört dil becerisine ilişkin aktiviteler yapılabileceğinden bu becerilerin gelişmesine katkı sağlar.
- Dilbilgisi yapılarını ve farklı dil yapılarını öğrenir.
- Hikâyelerin eğlenceli olması, dikkat çekici olması öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırır.

Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan ve dil öğrenmeye teşvik eden kısa hikâye yabancı dil öğretimi için uygun bir materyal olabilir. Bu çalışmada da yabancılara Arapça öğretiminde kısa hikâyenin yeri ele alınacaktır.

### **Arap Edebiyatında Kısa Hikâye**

Arap Edebiyatında hikâye cahiliye süreciyle başlamaktadır. Bu dönemde hikâyeye ilişkin nadir eserler verilmiştir. Sözlü olarak anlatılmaya başlayan hikayeler daha sonra yazıya geçirilmiştir. Bu eserlerden en önemlilerinden birisi Ebû Ubeyde el-Musennâ et-Teymî'nin *Eyyâmu'l-'Arab* adlı eseri olup kabileler arası savaşı konu edinmektedir. Bu dönemdeki *Kissatu 'Antera*, *Kissatu Berrâk*, *Kissatu Bekr* ve *Tağlîb* gibi kahramanlık hikayeleri de bu dönemde nakledilmiş hikayelerdendir.

İslami dönemde yazılan Kur'an-ı Kerim kıssaları da bu dönemde verilen eserlere kaynaklık etmiştir. Arap Edebiyatı hikayeciliğinin oluşmasında önemli bir yere sahip olan ve Pehleviceden çevirilen *Kelîle ve Dimne* ve *Bin Bir Gece Masalları* gibi hikayeler aynı zamanda batıda yazılan bazı hikayeler için ilham kaynağı olmuştur. Bunlara ek olarak el-Harîrî ve el-

Hemedânî'nin *Makâmeleri*, el-Câhiz'in *Kitâbu'l buhalâ*'sı, Arap edebiyatında önemli bir yere sahip eserlerdir.

Emevîler ve Abbasiler döneminde de hikayelerle ilgili çalışmalar devam etmiştir. Bu dönemden sonra modern hikâyeye geçiş başlamıştır. Bu dönemde kısa hikâyeye etkinlik kazanmaya başlamıştır. On dokuzuncu yüzyılda kısa hikâyeye müstakil bir tür olarak Batı edebiyatında yerini almaya başlamıştır. Arap edebiyatında kısa hikâyenin gelişiminde Batı edebiyatının etkisi olmuştur. Bu çerçevede geleneksel hikâyeye ve modern hikâyeyi birbirinden ayırmak yerinde olur. Arap Edebiyatında modern hikâyeye Batı Edebiyatının etkisiyle ortaya çıkan bir tür olurken geleneksel hikâyeye cahiliye dönemine kadar uzanmaktadır. (Sainudeen, 2016, s. 1-2).

Arap ülkelerinde modern hikayecilik ilk defa Mısır'da görülmeye başlamış daha sonra diğer Arap ülkelerinde kendini göstermeye başlamıştır. Arap dünyasında modern hikâyeye Mısır, Suriye ve Irak'ta şekillenmiştir. Arap dünyasında modern Arap hikayeciliğine ilişkin çalışmalar XX. yüzyılın başından I. Dünya Savaşı'na kadar olan dönem, I. Dünya Savaşı'ndan II. Dünya Savaşı sonlarına kadar olan dönem ve 1950 yılından günümüze kadar olan dönem olmak üzere başlıca üç dönem olarak kabul edilmektedir (Yazıcı, 1998, s.1).

Arap edebiyatında kısa hikayecilik batı edebiyatından yapılan tercümelerle başladığını söylemek yerinde olur. Balzac ve Emile Zola gibi yazarların Arap edebiyatı kısa hikayeciliğindeki etkilerini görmek mümkündür. Yirmi birinci yüzyıl itibariyle Arap Edebiyatı'nda kısa hikâyeye yeni bir forma kavuşarak oluşumunu tamamlamıştır.

Bu dönemde, Mahmûd Teymûr, Mustafâ Lutfî el-Menfalûtî, Muhammed Teymûr, Mîhâî'l Nu'ayme gibi yazarlar kısa hikayede ön plana çıkan yazarlar olmuşlardır. Bu yazarlar çalışmalarında Arap toplumunu ele almışlardır. Birinci dünya savaşından sonra ise Yûsuf es-Sibâ'î, Tâhâ Huseyn gibi yazarlar hikayeciliğin gelişimine katkı sağlayan yazarlar arasında yer almaktadır. Ekonomik ve siyasi olayların yaşandığı bu çalkantılı dönemde Arap hikayeciliği duraklama dönemi yaşamıştır. Ancak İkinci dünya savaşının bitmesiyle birlikte Arap hikayeciliği yeniden canlılık kazanmıştır. Bu dönemde Ahmed es-Seyyid, Zekeriyâ Tâmir, Necîb Mahfûz, Ğassân Kenefânî, İhsan Abdülkuddûs, Yûsuf İdrîs gibi yazarlar Arap hikayeciliğinde ön plana çıkan yazarlar olmuşlardır.

Bu dönemin öne çıkan yazarlarından Yûsuf İdrîs hikayelerinin anlatımında yeni bir teknik kullanmıştır. Bu durum aslında hikayeciliğin ilerleme kaydettiğinin göstergesidir. Bu dönem de Tevfîk el-Hakîm ise felsefe içerikli hikayeleriyle döneme önemli katkılar sunan

yazarlardandır. Bunların yanı sıra bu dönemde yayınlanan dergilerde hikayeler için ayrı bir bölüm konulmaya başlanmıştır. Bu da aslında bu dönemde hikayecilik alanında gelişme yaşandığının göstergesidir. Yine bu dönemde Cemâl el-Ğîtânî ve Yûsuf İdrîs gibi bazı yazarların hikayeleri diğer dillere tercüme edilmiştir. Yapılan bu tercümelerle Arap hikayeciliği uluslararası alanda önem kazanmaya başlamıştır. Bütün bu gelişmelerle birlikte Arap hikayeciliğinin başta Mısır olmak üzere tüm Arap ülkelerinde ilerleme kaydettiğini söylemek yerinde olur.

### **Yabancılara Arapça Öğretiminde Kısa Hikâyenin Yeri**

Yabancı dil öğrenmede hedef, hedef dilin geleneklerini göreneklerini, hedef dilin kültürünü, hedef dilin yaşam tarzını öğrenmenin yanı sıra hedef dilde dört dil becerisini etkin bir şekilde kullanabilmektir. Bu amaçların öğretiminde hedef dilin konuşulduğu toplumun bir yansıması olan kısa hikayeler kullanılabilir. Bu hedefler edebi türlerden birisi olan kısa hikayeler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Arap edebiyatı kısa hikâye yönünden oldukça zengindir. Bu bağlamda kısa hikayelerin Arapça öğretim sürecine katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Dört Dil Becerisinin Gelişmesine Katkı Sağlaması:

Kısa hikayeler dört dil becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır Amtzis (1993, s.7). Çünkü dil öğretim amacıyla hazırlamayan kısa hikayeler dört dil becerisine katkı sağlayabilecek özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu çerçevede kısa hikayelerin dil becerilerinin gelişimine sağlayacağı katkıları şu şekilde ifade edebiliriz:

**Okuma Becerisi:** Öğrencilerin seviyelerine göre seçilmiş hikayeler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Kısa hikayeler okuyucusunu merak içerisinde bıraktığı için öğrencileri okumaya teşvik edebilir. Bu durumda kısa hikayeler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için uygun kaynaklar olabilir. Hikâye okuma sürecinde tekrarlı okuma, yapboz okuma gibi okuma etkinliklerinden yararlanılabilir.

**Yazma Becerisi:** Arapça Latin alfabesinden farklı olarak sağdan sola yazılan bir dil olduğu için öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Kısa hikayelerle yapılan Arapça öğretiminde kısa hikayeler öğrenciler farklı yazma etkinlikleri için imkân sunabilir. Hikâyede geçen kelimelerle cümle kurma, hikayeleri özetleme veya hikayeleri farklı bir şekilde tamamlama gibi yazma etkinlikleri yapılabilir.

**Konuşma Becerisi:** Ders kitaplarında dil öğretimi amacıyla hazırlanmış metinlerin aksine hikayelerin merak içerisinde bırakan bir doğası vardır. Bu durum öğrencilere tartışma fırsatı

verebilir ve öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu çerçevede hikâyenin başlığından yola çıkarak hikâyenin içeriği tartışılabilir, hikâye yarıda bırakılarak devamı tartışma ortamı içerisinde getirilebilir.

**Dinleme Becerisi:** Dinleme becerisi öğrencilerin dil edinim süreci için büyük önem taşımaktadır. Dinleme becerisi diğer becerilere büyük katkı sağlayan ve büyük önem arz eden bir beceridir. Bu çerçevede kısa hikâyeler kullanılarak dinleme etkinlikleri yaptırılabilir. Dinlemeyle hikâyeye ilişkin sorulara cevap verme, metni dinleyerek boşluk doldurma bu etkinliklerden bazılarıdır.

- Hikâyelerin Kısa Olması ve Her Düzeye Uygun Hikâye Bulunması

Latin alfabesinden farklı bir alfabeyle sahip olan Arapça öğrenim sürecinde öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Bu çerçevede uzun metinler yerine kısa metinler kullanılması öğrencilerin öğrenim sürecini kolaylaştıracaktır. Bu çerçevede kısa hikâyeler Arapça öğrenim süreci için ideal metinler olabileceğini söyleyebiliriz. Metinlerin kısa olması öğrencilerin dil öğrenimine yönelik kaygılarını azaltacak ve dil öğrenimini zevkli hale getirecektir.

Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin seviyelerine uygun metin seçimi öğrencilerin bu süreçte başarı sağlayabilmeleri için büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğrencinin seviyesinin üzerinde ya da altında metin seçimi dil öğretim sürecini olumsuz etkileyebilir. Arapçanın hikâye çeşitliliği bakımından oldukça zengin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda kısa hikâyeler Arapça öğretimi için uygun bir kaynak olabilir.

- Öğrencileri Motive Edici Olması ve Kültürü Yansıtması

Hikâyelerde yer alan giriş gelişme ve sonuç bölümleri öğrencileri hikâyeyi okumaya teşvik edebilir (Elliot, 1990, s.191-198) Çünkü hikâyeler doğası gereği okuyucusunu sürekli merak içerisinde bırakmaktadır. Çünkü hikâyelerin her bölümünde beklenen aksine farklı olaylarla karşılaşmak mümkündür. Bu durumun öğrenciler için motive edici bir unsur olduğunu söyleyebiliriz.

Edebi metinler hedef dilin kültürünü yakından tanıma konusunda önemli rol oynamaktadır. Çünkü edebi metinler hedef dilin kültürünün bir yansımasıdır. Bu bağlamda edebi türlerden birisi olan hikâye Arapça öğretiminde kullanılabilir. Bu şekilde öğrenciler hem Arap kültürünü tanıma hem de Arap toplumu hakkında bilgi edinme imkânı bulacaktır.

- Öğrencilerin İlgi Alanlarına Göre Farklı Hikâye Seçme Fırsatı Vermesi

Öğrencilerin ilgi olanları farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler için sıkıcı olan hikayeler bazıları için motive edici olabilir. Burada yaş, cinsiyet, sosyal durum gibi etkenler etkili olabilir. Çeşitlilik bakımından oldukça zengin olan hikayeler Arapça öğretiminde ideal bir kaynak olabilir.

Öğrenciler kısa hikayelerle yapılan dil öğretiminde hedef dilin kültürüyle kendi kültürlerini karşılaştırma imkânı bulabilirler. Çünkü öğrenci hikâyelerde hedef dilin kültüründen bir şeyler bulabilirler. Slattery and Willis (2003, s.96) yabancı dil sınıfında kullanılmasının önemini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin geçmiş bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında bağ kurmasına imkân verir.
- Öğrencilerin farklı bakış açısı edinmelerine imkân sağlar.
- Öğrencinin kendini farklı biri olarak hissetmesine imkân verir.
- Hedef dilin kültürüne aşinalık kazanma imkânı verir.
- Öğrencilerin hikayelerle diğer dersler arasında bağ kurmasına imkân verir.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerini imkân verir.
- Öğrenciler için motive edicidir.
- Hedef dili bağlam içerisinde gösterir.

Hikayelerin eğlenceli olması, motive edici olması, farklı kültürleri tanımaya imkân sağlaması gibi özellikleri hikayelerin dil sınıflarında kullanılmasına imkan verebilir. Böylece öğrenciler hikayeler yoluyla dil konularını gözden geçirme, yeni kalıp ifadeler öğrenme ve başka kültürleri tanıma imkânı bulabilir. Bu çalışmada da İmam Hatip Liselerinde Arapça dersi gören öğrencilerin MEB tarafından hazırlanan müfredatları göz önünde bulundurularak bir haftalık ders planı önerisi sunulacaktır.

Eşek ve At Hikayesi

### الحمار والحصان

كان هناك رجل بسيط يعمل في غسل الملابس، وكان لديه حمار وحصان، وكان الحمار يحمل الملابس إلى البحيرة، يغسلها العامل ويعود بها الحمار مرة أخرى إلى المنزل، وكان الحصان يحمل العامل البسيط إلى السوق ويعود به إلى المنزل. كان الحمار يرى أنه يعمل أكثر من الحصان.

في يوم من الأيام كان الجو صافٍ والشمس ساطعة، وكان العمل في طريقه إلى البحيرة مع الحمار، اصطحب الحصان معه أيضًا حتى يشرب من البحيرة، كان الحمار يحمل على ظهره حمولة كبيرة من الملابس المتسخة.



ولم يكن الحصان يحمل أي شيء، كان الحمل ثقيل للغاية وبدأ الجمار يتألم بسبب ظهره، حين أصبح الألم لا يطاق قال الحمار للحصان، ما أحمله ثقيل للغاية على ظهري، أرجوك أحمل القليل على ظهرك لكي تساعدني.

رد الحصان على الحمار بكثير من العجرفة ولماذا أساعدك؟، أنا هنا فقط لأحمل العامل إلى السوق، أدار الحصان وجهه وسار بعيداً عن الحمار، بدأت حرارة الجو ترتفع أكثر، وكان الحمار في قمة شعوره بالإرهاق.

كان يجبر أقدامه إلى الأمام، كان يحاول أن يتحرك بصعوبة، ولكنه لم يستطيع، وسقط الحمار المسكين على الأرض من ثقل الحمل على ظهره، فزع العامل وفكر ماذا حدث للحمار المسكين؟

على الفور أزال الحمل من على ظهر الحمار، وقال في نفسه بالفعل هذا الحمل ثقيل للغاية على الحمار المسكين، كان يجب أن أكون أكثر حرصاً، أحضر العامل القليل من الماء للحمار، وعلى الفور شعر الحمار بالتحسن.

حمل العامل الملابس ووضعها على ظهر الحصان، سهل الحصان عاليًا، وفكر أنه كان لابد أن يساعد الحمار في حمله، فكر الحصان أنه هكذا ارتكب غلطة كبيرة، وكان لابد له أن يحمل نصف حمولة الحمار حين طلب منه ذلك، حينها قال الحصان الآن أعرف أن التشارك في حمل الأشياء أسهل من حملها على ظهر واحد.

حمل الحصان الملابس الثقيلة في المسافة المتبقية على ظهره، بعد هذه الحادثة بدأ الحصان والحمار يتشاركان كل شيء، ويساعد أحدهما الآخر في كل شيء (2022) Kissâtu'l-Himâr ve'l-Hisân .

#### Ders: Arapça

Sınıf: ..... İl Milli Eğitim Müdürlüğü ..... İmam Hatip Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden oluşan 40 kişilik sınıf.

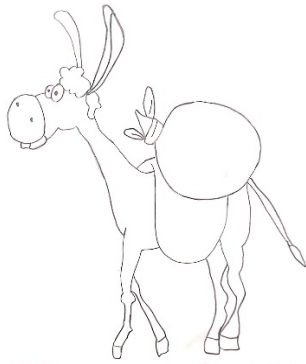
Süre: 40+40+40+40=120 dk.

Tarih: .... / .... / .....

Mekân: .....

#### Araç-Gereç:

Projeksiyon Cihazı, Bilgisayar, Öğrenci sayısı kadar aktiviteler için gerekli materyal



Resim 1



Resim 2



Resim 3

Etkinlik 1: Öğretmen yukarıda yer alan resimleri tahtaya asar. Öğrenciler resimlere bakarak hikâyeyi içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Bu çerçevede öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları sorabilir.

1- Tahtadaki resimlerde yer alan eşek at ve sahibi arasında nasıl bir bağ olabilir?

2- At neden yük taşıyor?

3- Bütün yükü neden eşek taşıyor?

4- Sizce atta eşekte hayatlarından memnunlar mı?

Etkinlik 2: Öğretmen derse konu olacak hikâyeden bazı kelimeler seçer. Bu seçtiği kelimeleri jest ve mimikler aracılığıyla anlatmaya çalışır ve öğrencilerden tahmin etmelerini ister. Bu etkinlikle öğrenciler hikâyede yer alan kelimeleri bulmaya çalışır ve hikâyeye aşinalık kazanırlar.

Etkinlik 3: Hikâye öğretmen tarafından özetlenir. Öğrenciler hikâyenin özetlenmesiyle hikaye hakkında bilgi sahibi olur.

Etkinlik 4: Hikâye öğrencilere en az üç defa dinlettirilir. Daha sonra öğrencilerden anladıkları kadarıyla hikâye özetlemeleri istenir.

Etkinlik 5: Hikâye metni öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerden sesli ve sessiz okumaları istenir. Daha sonra hikâye ana dile çevrilerek hikâyenin net bir şekilde anlaşılması sağlanır.

Etkinlik 6: Öğrenciler hikayeye ilgili aşağıdaki sorulara cevap verir.

1- ماذا كان يحمل الحمار والحصان؟

2 - ماذا أراد الحمار من الحصان؟

3- لماذا سقط الحمار على الأرض؟

4- ماذا فعل العامل عندما سقط الحمار على الأرض؟

5- ماذا فعل الحصان بعد هذه الحادثة؟

Etkinlik 7: Öğrenciler hikayeye ilgili aşağıdaki boşlukları doldurur.

كان هناك رجل ..... يعمل في غسل ..... ، وكان لديه حمار وحصان ، وكان الحمار يحمل الملابس إلى ..... ، يغسلها العامل ويعود بها الحمار مرة أخرى إلى ..... ، وكان الحصان يحمل العامل البسيط إلى ..... ويعود به إلى المنزل كان الحمار يرى أنه يعمل أكثر من .....

Etkinlik 8: Öğrencilerin dinleme ve farkındalık kazanma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmen hikâyeyi öğrencilere okur. Ancak okurken hikâyenin bazı yerlerinde değişiklik yapar.

Öğrencilerden değişiklikleri fark etmeleri istenir.

كان هناك رجل سعيد يعمل في غسل الأواني ، وكان لديه حمار و كلب ، وكان الحمار يحمل الملابس إلى البحر ، يغسلها العامل ويعود بها الحمار مرة أخرى إلى المنزل ، وكان الكلب يحمل العامل السعيد إلى السوق ويعود به إلى المنزل كان الحمار يرى أنه يعمل أكثر من الحصان. في يوم من الأيام كان الجو باردا والشمس ساطعة ، وكان العمل في طريقه إلى البحيرة مع الحمار ، اصطحب الكلب معه أيضا حتى يشرب من البحر ، كان الحمار يحمل على ظهره حمولة كبيرة من الملابس النظيفة ولم يكن الكلب يحمل أي شيء ، كان الحمل خفيف للغاية وبدأ الحمار يتألم بسبب ظهره ، حين أصبح الألم لا يطاق قال الحمار للكلب ، ما أحمله ثقيل للغاية على ظهري ، أرجوك أحمل الكثير على ظهرك لكي تساعديني. رد الكلب على الحمار بكثير من العجرفة ولماذا أساعدك ؟ ، أنا هنا فقط لأحمل العامل إلى القرية، أدار الكلب وجهه وسار بعيدا عن الحمار.

Etkinlik 9: Öğrenciler aşağıda yer alan eşek ve at hikayesinin kalan kısmını farklı bir şekilde tamamlamaya çalışırlar. Burada öğrencilere hikayeleri tamamlayabilmeleri için yardımcı kelimeler verilebilir.

Etkinlik 10: Öğrenciler aşağıda yer alan hikâyeyi öğretmen okurlar ve giyeceklerle ilgili kelimeleri belirlemeye çalışırlar. Bundan sonra hikâyeyi okuyarak ana dile tercüme ederler.

عمر في دكان الملابس

استيقظ عمر من نومه في الساعة السابعة والنصف صباحا. هو استيقظ مبكرا لأنه سيذهب اليوم إلى دكان الملابس مع أمه. هو استحّم ونظف أسنانه. ثم لبس السروال، والبلوفر، والجورب. ثم ذهب إلى المطبخ وتناول الفطور مع أمه. ثم لبس حذاءه وخرج عمر من البيت مع أمه. وركب عمر وأمه الحافلة من موقف الحافلات ووصل عمر وأمه إلى دكان الملابس بعد عشر دقائق. سأل الموظف في دكان الملابس:

الموظف أي خدمة؟

الأم: لو سمحت، أريد ثلاث قبعات لولدي عمر.

الموظف: طبعاً، تفضلي هذه ثلاث قبعات. ماذا تريدين أيضاً؟

الأم: من فضلك، قميصان اثنان وحزام واحد، وربطة عنق واحدة.

الموظف: طبعاً، هل تريدين شيئاً آخر؟

الأم: أريد تنورة زرقاء لابنتي؟

الوظف: حاضر ها هي التنورة؟ هل تريدين شيئاً آخر.

الأم: شكرا جزيلاً. تفضل هذا هو المبلغ.

عاد عمر مع أمه إلى البيت بعد التسوق. عمر كان مسرورا جدا لأنه أعجب بقبعته.

Etkinlik 11: Öğrencilerin yukarıdaki hikayeye ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenir.

1- ماذا لبس عمر؟

2- ماذا اشترت الأم لعمر؟

3- ماذا اشترت الأم لبنتها؟

4- متى استيقظ عمر؟

5- من أين ركب عمر الحافلة؟

## SONUÇ

Dil ve edebiyat birbiriyle etkileşim içindedir. Dil edebiyatın oluşumuna edebiyat da dilin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Buradan dil çalışmanın edebiyat, edebiyat çalışmak olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu çerçevede otantik metinler sunan edebiyat dil öğretim sürecinde büyük önem arz etmektedir. Çünkü edebiyat hem yabancı dil öğrenmeye imkân verir hem de hedef dilin kültürünü tanımaya fırsat verir.

Bu çalışmada da İmam Hatip Liseleri Arapça öğretim sürecine katkı sağlaması amacıyla kısa hikayelerle Arapça öğretimine ilişkin ders planı önerisi sunulmuştur. Çalışma mevcut MEB Arapça öğretim müfredatı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yapılan bu çalışmayla öğrencilerin hedef dildeki becerilerinin geliştirilmesi, Arapçayı günlük hayatta kullanabilmeleri, hedef dilin kültürünü tanımasını hedeflenmiştir.

Bu bağlamda hikayelerin Arapça öğretiminde kullanılmasına ilişkin şu önerilerde bulunabiliriz:

- Kısa hikayeleri Arapça öğretiminde kullanmaya özen gösterilmelidir. Çünkü otantik öğeler için bu materyaller öğrenciler için motive edici olacaktır.
- Arapça öğretim sürecinde yabancı dil öğretimi için hazırlanmış materyaller yerine kısa hikayelerin kullanılması öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirecek ve öğrenciler için teşvik edici olacaktır.
- Her seviyede uygulanabilecek çeşitliliğe sahip olan hikayeler tüm seviyeler için uygulanabilir.

- Edebi türlerden birisi olan kısa hikayelerin yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin bilimsel toplantılar icra edilebilir.
- Kısa hikayelerle Arapça öğretimi süreci için hazırlanacak her türlü materyal öğrenenlerin seviyesi, yaşı, sosyal durumu ilgi alanı vb. hususlar dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Hikayelerle Arapça öğretim sürecinde seçilecek hikâyede yer alan sözcüklerin uygunluğu, hikayelerin uzunluğu dikkate alınmalıdır.
- Ders planı yapılırken metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası etkinlikler şeklinde hazırlanırsa ders daha motive edici olacaktır.

### KAYNAKÇA

Andaç, F. (2017). *Öykü yazmak hikâyeye anlatmak*. İstanbul: Eksik Parça.

Amtzis, W. (1993). Conflict and role play: using films adaptation of american short stories. *English Teaching Forum*, 31(2), 6-9.

Çetin, İ. (Ed.). (2015). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Çetin, N. (2017). *Türk Hikayesi Tahlilleri*. Ankara: Nobel.

Elliott, R. (1990). Encouraging reader-response to literature in ESL situations. *ELT Journal*, 44(3), 191-198.

Elmas, N. (2017). *Hikâyenin öyküsü*. Ankara: Pegem.

Kissâtu'l-Himâr ve'l-Hisân (2022). <https://www.qssas.com/story/3016> sayfasından erişilmiştir.

Lawrence, J. C. (1917). A theory of the short story. *The North American Review (1821-1940)*, 205(735), 274-286.

Sainudeen, M. (2016). Development of Arabic short story. <http://arabicuniversitycollege.yolasite.com/resources/Faculty/MS/DEVELOPMENT%20OF%20ARABIC%20SHORT%20STORY%20-%20Seminar%20Paper.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Slattery, M., & Willis, J. (2003). *English for primary teachers: resources for teachers of young students*. UK: Oxford University.

TDK (2022) <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, H. (1998). Hikâyeye. *TDV İslâm ansiklopedisi*, 480-485.

# YENİ İSTANBUL TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ'NİN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

## AN EXAMINATION OF THE NEW ISTANBUL TURKISH TEACHING SET IN TERMS OF ROOT VALUES

Haktan KAPLAN<sup>1</sup>

Selçuk PEKER<sup>\*\*</sup>

### Giriş

Günümüzde ortaya çıkan teknolojik, bilimsel ve kültürel gelişmeler bireylerde ikinci bir dil öğrenim gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte eğitim, turizm, iş, kültürel vb. etkenler sonucunda ortaya çıkan sosyal ve siyasi hareketlilik yabancı dil öğrenme gerekliliğini bir zorunluluğa çevirmiştir. Yabancı dil öğrenmek sadece o dilin gramer kurallarını öğrenmekle yahut iletişim kurmakla sınırlı değildir. Bir dili öğrenmek aynı zamanda o dilin kültürünü ve değerlerini de öğrenmek demektir. Kültür ve değer kavramı yabancı bir dilin kalıcı olarak öğrenilmesinde yahut bireyin öğrendiği dili utanmadan sıkılmadan konuşmasında olmazsa olmaz iki unsurdur.

Değer kavramı; Türkçe Sözlükte (2011, 607), “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevî öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Raths, Harmin ve Simon (1966’dan aktaran Bybee & Sund, 1990); değerlerin bireyce benimsenen, toplum tarafından onaylanan, sonuçları özgürce ve bilinerek seçilen, diğer değerlere tutarlı biçimde bağlı olan bir yapı sergilediğini ifade etmektedir. Theodorson “değer” kavramını sosyal olguların önemliliği ile bireysel eylem ve davranışları yargılamada temel bir ölçüt sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş, soyut ve genelleştirilmiş davranış prensipleri olarak tanımlamaktadır (Theodorson 1979’dan akt. Aydın, 2003). Welton ve Mallan ise (1999, 130) “davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşüncelerdir.” diye tanımlamaktadırlar. Tüm bu tanımlar değerleri; insanların davranışlara yön veren estetik, ahlaki, sosyal ve psikolojik boyutlar olarak gözler önüne sermektedir. Kısaca milletlerin sahip olduğu değerler; toplumda nelerin önem taşıdığını nelerin tercih edilmesi ve nasıl yaşanılması gerektiğini gösteren kurallar bütünüdür ifade etmektedir.

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü Başkanlığı, Konya, haktan.kaplan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6693-6766>.

<sup>\*\*</sup>Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, e posta: [speker@erbakan.edu.tr](mailto:speker@erbakan.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4841-3640

Değer eğitimi gelecekle ilgili bir olgudur. Yarının dünyasını dizayn etmek için bugünün bireylerine temel değerler kazandırılmalıdır. Bu kazanımlar sayesinde birey; tüm insanlara değer verir, toplum içerisindeki farklı kültürler arasında uzlaşmaya katkıda bulunur, kültürel ve dilsel çeşitliliği bir zenginlik olarak görür, ihtiyacı olanlara karşı yardımsever olur, kültürel mirasının farkına varır, sosyal uyumu geliştirir, demokratik süreçlere aktif katılım sağlar, toplumda şiddeti, tacizi ve ayrımcılığı reddederek önlemler alır, toplumdaki anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözmeye çalışır (Izgar, 2022: 98-99).

Değerler her toplumda sosyal kontrol mekanizmalarıdır. Bu bağlamda insanların, toplumların hayatını düzenlemekte, toplumdaki uzlaşmayı, huzuru ve birlikteliği sağlamaktadır. Değerlerine sahip çıkan ve onları benimseyen her toplum kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmada daha başarılı olabilmektedir (Erdem ve Bahşi, 2022: 11). Değerler bireye her anlamda yol gösterici bir özelliğe sahiptir. Söz gelimi; değerler çocukluk çağından itibaren bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen, ortak veya bireysel karar almayı sağlayan, başarı, hüznün ve sosyal ilişkiler gibi değerlendirme süreçlerini düzenleyen bir mekanizmadır. Değer eğitimi ile amaçlanan durum; ötekileştirilen bir küreselleşme yerine bireydeki insani eğilimleri ön plana çıkarmak, bölmeyi hedefleyen bir yaklaşımdan ziyade herkes için adalet ve yaşam kalitesini yükselterek insani, etik ve ruhsal değerlerin desteklenmesini sağlamak, savaş ve şiddet kültürünün yerini barış, hoşgörü ve saygı kültürüne dönüşmesi yönünde ön ayak olmaktır (Küçükaydın, 2022: 9). Değerlerin bu özelliği yabancı dil öğreniminde de karşımıza çıkmaktadır. Söz gelimi; birey yabancı dil öğrenirken hedef dildeki gramer yapılarını, kelimeleri nerede, ne zaman, niçin ve hangi ortamda kullanılacağını öğrenmektedir. Bu öğrenme gerçekleşirken hedef dilin kültürel unsurlarının ve değerlerinin öğretilmesi zorunluluktur. Çünkü kültürel unsurlardan ve değerlerden yoksun bir dil öğretimi bireyin iletişim esnasında güçlükler yaşamasına sebep olacaktır. Öğrendiği dilin coğrafyasında yaşayan bir bireyin toplumda ayıplanmadan ya da dışlanmadan hayatını devam ettirebilmesi, o toplumun değer yargılarını tanımasına ve onlara uyum göstermesine bağlıdır (Erdem ve Bahşi, 2022: 12).

Yabancı dil öğretiminde ders kitapları iletişim için gerekli olan dilbilgisi, kelime vb. öğretiminin yanında hedef dilin değerlerini, kültürel öğelerini de içermelidir. Bu bağlamda kitaplarda bulunan okuma becerisi ile dinleme becerisini kapsayan metinler oldukça önemlidir. Bu metinler hedef dilin lokantada, hastanede, otobüste, okulda, manavda vb. sosyal ortamlarda nasıl kullanıldığını göstererek bireyi dilini öğrendiği toplumun kültürüne ve değerlerine hazır hâle getirmektedir. Aynı zamanda bu tarz metinler, bireyde hedef dilin toplumuna karşı farkındalık oluşturur. Bu farkındalık hedef dilin bireylerine karşı olumlu tutumların gelişmesine

katkı sağlamaktadır. Tüm bu amaçlar göz önüne alındığında ders kitaplarındaki metinler hedef dilin kültürünü ve değerlerini tanıtıcı nitelikte hazırlanmalıdır. Bu aşamada ders kitapları sadece resmî müfredata göre hazırlanmamalı, aynı zamanda saklı müfredat içerisinde yer alan kültürel öğeleri ve değerleri de kapsamalıdır (Kılıçkaya, 2004).

Bir yabancı dili öğrenmek isteyen birey o dilin konuşulduğu toplumun değer yargılarını ve kültürünü de öğrenmek zorundadır. Toplumun kültüründen ve değerlerinden uzak metinlerle dil öğretmek yahut öğrenmek hedef dili öğrenen bireyi sosyokültürel bağlamda öğrendiği dilin toplumuna uyum sağlamasını zorlaştıracaktır. Bu kapsamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türk toplumuna uyumları, Türk toplumundaki sosyokültürel değerleri anlamaları ve öğrenmeleriyle paralel bir şekilde ilerlemektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde dil öğrenenlerin öğrendikleri dilin konuşulduğu toplumun kültürüyle ilgili bilginin dünya bilgisinin bir kısmını oluşturduğu ve dil öğrenenlerin bu bilgilere özel olarak dikkat etmesi gerektiği belirtilmektedir (2001: 102).

Belirli müfredatlara göre hazırlanan ders kitapları hedef dili öğrenecek olan bireyin dil yeterliğini gelişmesine yardım ettiği gibi bu kitapların o dili konuşan toplumun sosyokültürel temellerini ve değer yargılarını da yeterli belirli ölçüde içermesi gerekmektedir. Buradan ders kitaplarının tamamen öğretilen dilin kültürüne yönelik oluşması sonucu çıkarılmamalıdır. Kitaplar bireylerin dilini öğrendikleri toplumda ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılayabilecekleri ya da kültürel farklılıklardan kaynaklı sorun yaşamamalarını sağlayacak mahiyette hazırlanmalıdır (Işıkoğlu, 2019: 554).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bireylerin Türk toplumunu anlama ve tanıma sürecinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmek gerekir. Kullanılan ders kitapları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana ders materyali konumundadır. Öğretim takip edilen kitapla birlikte sürdürülür. Belirli planlar dahilinde gerçekleşen Türkçe öğretiminde hem Türk kültürüne yönelik metinlerin kullanılması hem de seçilen metinlerin Türk toplumunun değer yargılarını yansıtmaları gerekmektedir. Bu kapsamda ders kitaplarında öğrencilerin dilsel ve kültürel zenginliklerin farkına varmaları için atasözü, deyim, kalıp ifade, şiir, mâni, tekerleme, masal ve hikayelerden faydalanılmalıdır.

Alan yazında yabancılara Türkçe öğretimi alanında değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar (Aksoy, 2015; Karakuş, 2018; Erçelik, 2019; Satık ve Keskin, 2019; Erçelik ve Yeşilyurt, 2020, Işıkoğlu, 2020, Erdem ve Bahşi, 2022) bulunmaktadır. Ancak bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim seti bütün olarak incelenmemiştir. Çalışmada Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki



ders ve çalışma kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler, aktardıkları değerler bakımından incelenmiştir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan ders ve çalışma kitaplarının, MEB'in belirlemiş olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan "10 kök değer" (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) üzerinden incelemek, kitaplardaki değer unsurlarını sınıflandırıp bunların yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymak ve tespit edilen değerlerin kur düzeylerine göre dağılımlarını belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla doküman analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi veya analizi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan ve tek başına da veri toplama aracı olarak kullanılabilen bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yöntem; "belgesel gözlem", "var olan kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi", "kitaplık araştırması" ve "belge taraması" olarak da adlandırılmaktadır (Karasar, 2010). Eylem araştırmalarında verilerin birden fazla kaynaktan toplanması verilere ve olaylara farklı açılardan bakmayı mümkün kıldığından araştırmayı güçlü hâle getirmektedir (Johnson, 2002). Bu nedenle araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla nicel veri toplama yöntemleri de kullanılmıştır. Araştırmada, nicel betimsel veri analiz yöntemlerinden grafik gösterim metodu değerlerin seviyelere göre dağılımlarını içermektedir.

Bu araştırmanın evrenini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan kitap setleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2020 (A1, A2, B1, B2) ve 2021 (C1) yıllarında basılmış olan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'dir. Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti Fatma BÖLÜKBAŞ, Mehmet Yalçın YILMAZ ve Funda KESKİN'in editörlüğünde A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş dil düzeyi için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretim setidir. Sette beş ders kitabı, beş çalışma kitabı, dinleme ve video kayıtlarına ait karekodlar yer almaktadır. Sette bulunan kitaplar Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde yer alan kazanımlara uygun olarak seçilen konu alanlarına göre düzenlenmiş altı üniteden oluşmaktadır.

**Tablo 1** Örnekleme Yer Alan Ders ve Çalışma Kitaplarının Listesi

<b>Kitaplar</b>	<b>Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Seviyeleri</b>
A1 Ders Kitabı	
A1 Çalışma Kitabı	<i>Başlangıç Seviyesi</i>
A2 Ders Kitabı	
A2 Çalışma Kitabı	
B1 Ders Kitabı	
B1 Çalışma Kitabı	<i>Orta Düzey Seviyesi</i>
B2 Ders Kitabı	
B2 Çalışma Kitabı	
C1 Ders Kitabı	<i>İleri Düzey Seviyesi</i>
C1 Çalışma Kitabı	

### **Veri Toplanması**

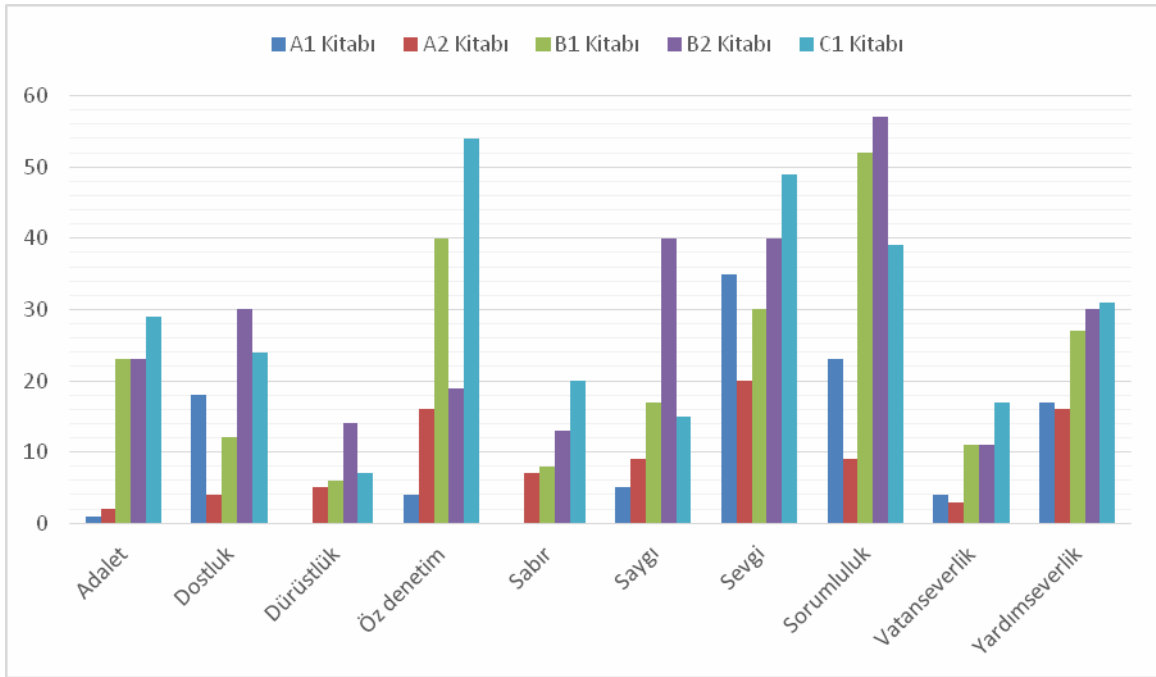
Veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ölçüt olarak alınmıştır. Değerler, ders ve çalışma kitabında yer alan metinlerde, etkinliklerde ve alıştırmalarda bulunan cümlelerden tespit edilmiştir. MEB'in belirlemiş olduğu 10 kök değer temasında yer alan; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki varlık yokluk durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Analizi ve Bulgular**

Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre incelenmiştir. Bu yaklaşımda çalışmalardan elde edilen veriler belirlenen temalara göre yorumlanır. Dolayısıyla çalışmadan toplanan verilerin orijinal hâline sadık kalınması gerektiğinden araştırmaya konu olan metinlerden alınan veriler doğrudan alıntıyla verilmiştir. Doğrudan alıntıyla örnek cümleler yazılırken ifadelerin alındığı seti belirtmek amacıyla Yeni İstanbul Türkçe Öğretim

Seti'nin kısaltması olarak YİTÖS, ifadenin hangi kitaba ait olduğunu göstermek için de DK (ders kitabı) ve ÇK (çalışma kitabı) kısaltmaları kullanılmış, devamında ise ilgili örneklerin sayfa numaraları verilmiştir.

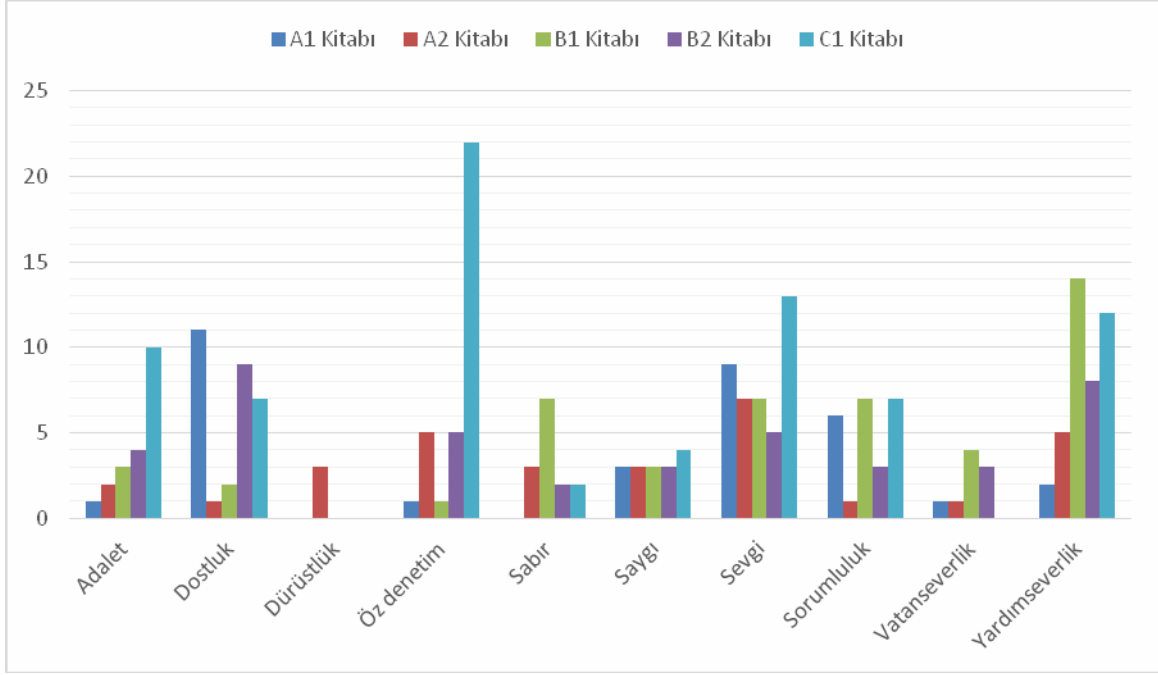
Bu alıntılama sonucunda çalışmanın bulgular kısmı oluşturulmuştur. Çalışmada Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan değerlere ait herhangi bir frekans ve yüzde hesaplaması yapılmamıştır. Çalışma kapsamında Türkçe öğretim programında yer alan ve doğrudan verilmesi hedeflenen 10 kök değer, örnekleme oluşturan Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde incelenmiş, ardından Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde benzer değerlere ait ifadeler belirlenerek listelenmiştir. Tespit edilen değerlerden örnekler ilgili başlıklar altında verilmiştir. Araştırma neticesinde incelediğimiz Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde tespit edilen değerlere ilişkin veri aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



**Grafik 1** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Setinde Yer Alan Kök Değerler

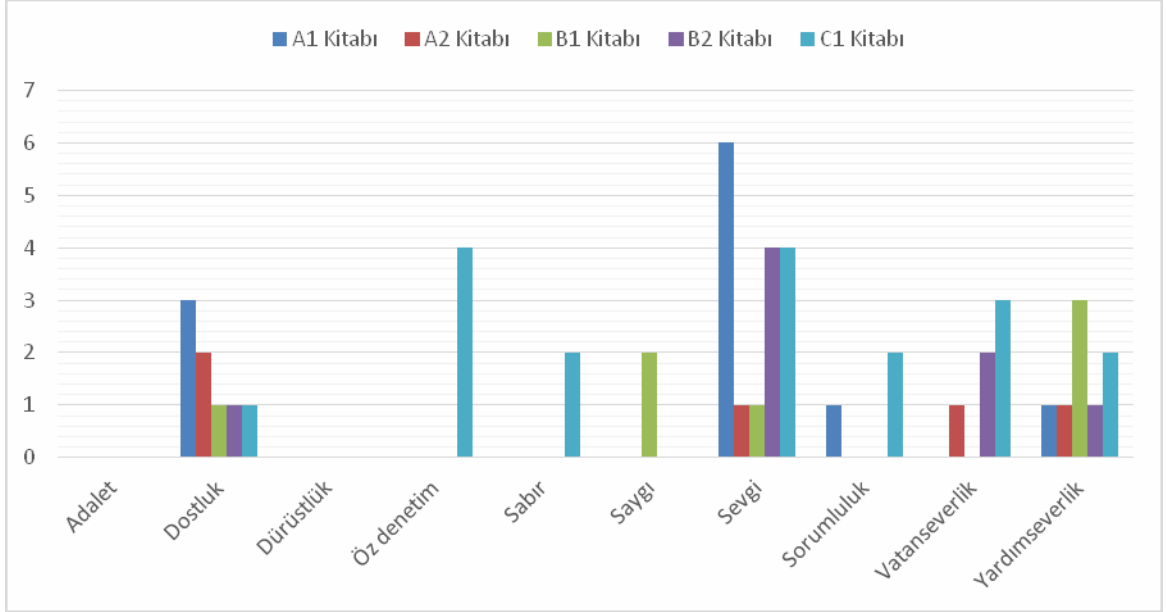
Grafikte yer alan değerlerin tespitinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler teması ölçüt olarak alınmıştır. Değerler, ders ve çalışma kitabında yer alan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsayan metinler ile dilbilgisi alıştırmalarını içeren etkinliklerde yer alan cümlelerden hareketle tespit edilmiştir. Yapılan tespitlerde ders kitapları ve çalışma kitapları ayrı ayrı gösterilmemiş bunun yerine kur bazlı bir inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda İncelediğimiz kitap setinde en fazla rastlanan değer sorumluluk (180) değeridir. Bunu sevgi (174) değeri takip etmektedir. Daha sonra sırasıyla öz denetim (133), yardımseverlik (121), dostluk (88), saygı (86),

adalet (78), sabır (48), vatanseverlik (46) ve dürüstlük (32) değerleri gelmektedir. Değerlerin kur düzeylerine göre dağılımlarına baktığımızda ise sırasıyla C1 (285), B2 (277), B1 (226), A1 (107) ve A2 (91) olarak sıralanmıştır. Tespit edilen bu değerlerde herhangi bir beceri ayırımına gidilmemiştir. Değerlerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine ve dilbilgisi alıştırmalarına göre tespitini içeren veriler aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.



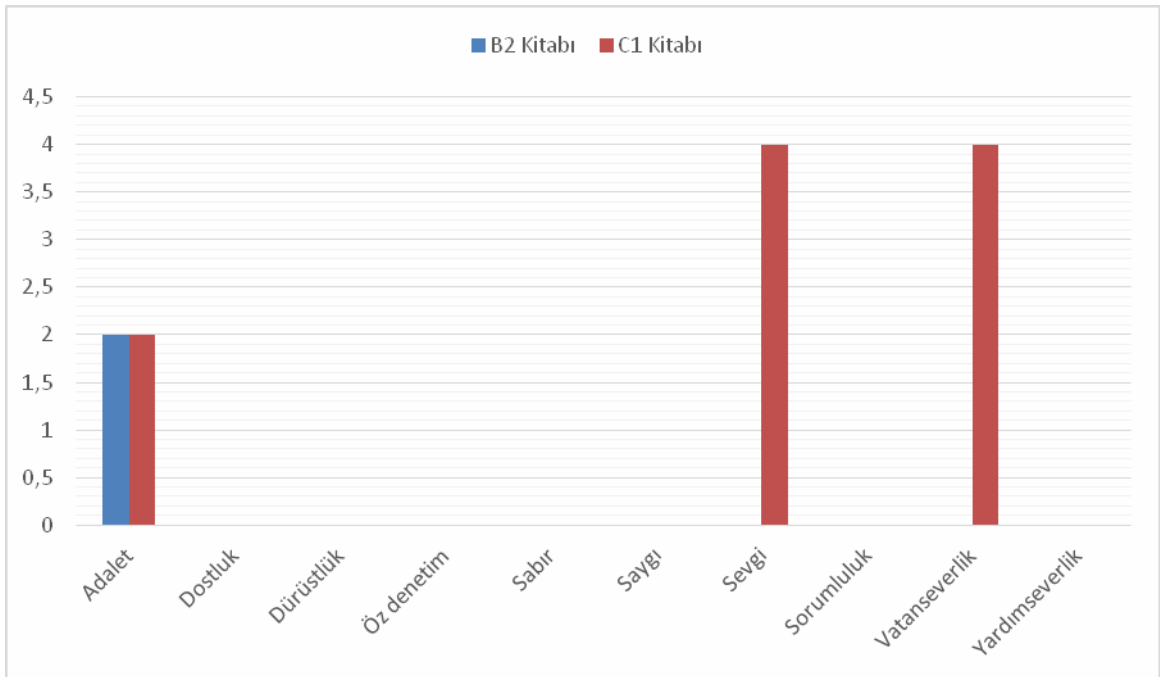
**Grafik 2** Değerlerin Okuma Becerisine Dağılımı

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan okuma becerisi ile ilgili metinlerde en çok rastlanan kök değerler sevgi (41) ve yardımseverlik (41) değerleridir. Bu değerleri sırasıyla öz denetim (34), dostluk (30), sorumluluk (24), adalet (20), saygı (16), sabır (14), vatanseverlik (9) ve dürüstlük (3) değerleri takip etmektedir. Seviye bazında bakıldığında sayısal olarak en çok değer C1 seviyesindedir (77). Sonrasında sırasıyla B1 (48), B2 (42), A1 (34) ve A2 (31) seviyeleri gelmektedir.



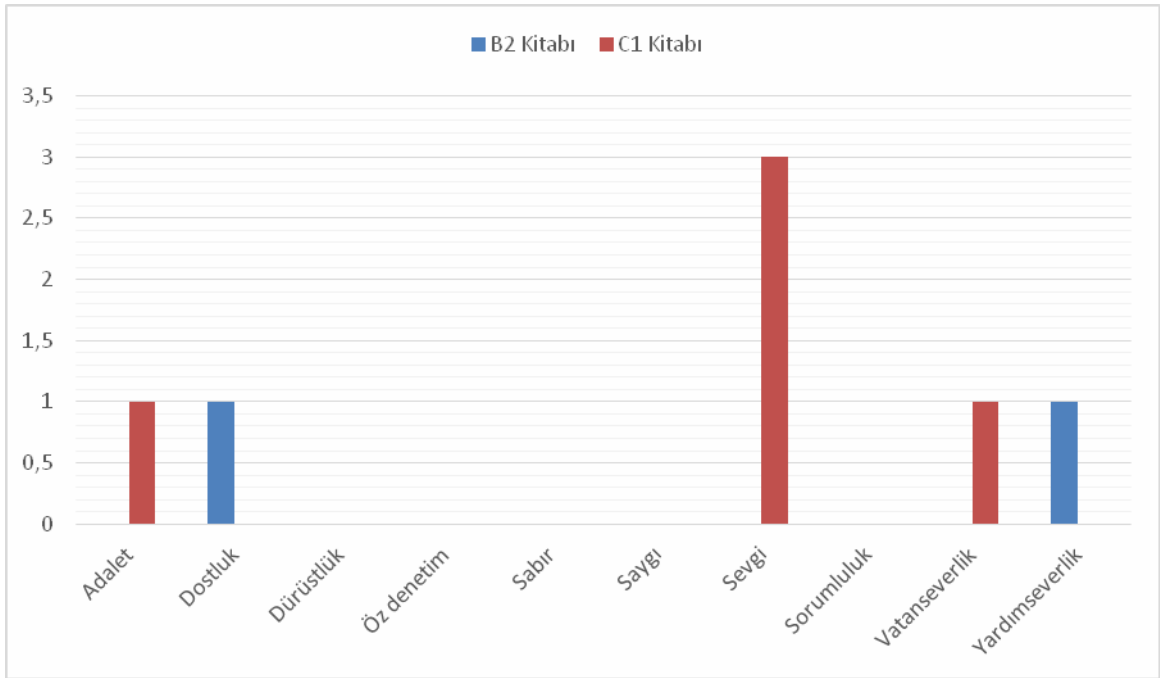
**Grafik 3** Değerlerin Dinleme Becerisine Dağılımı

Grafik 3'te kök değerlerin dinleme becerisine dağılımı gösterilmiştir. Bu kapsamda sevgi değeri (16) dinleme becerilerinde en çok yer alan değer konumundadır. Bu değeri dostluk ve yardımseverlik (8'er) değerleri takip etmektedir. Sonrasında sırasıyla vatanseverlik (6), öz denetim (4), sorumluluk (3), sabır (2) ve saygı (2) değerleri dinleme becerilerine yansıyan değerler konumundadır. Dinleme becerilerinde tespit edilmeyen değerler ise adalet ve dürüstlük değerleridir. Dinleme becerilerinde yer alan değerlerin sayısal verileri seviyelere göre sırasıyla C1 (18), A1 (11), B2 (8), B1 (7) ve A2 (5) şeklindedir.



**Grafik 4** Değerlerin Konuşma Becerisine Dağılımı

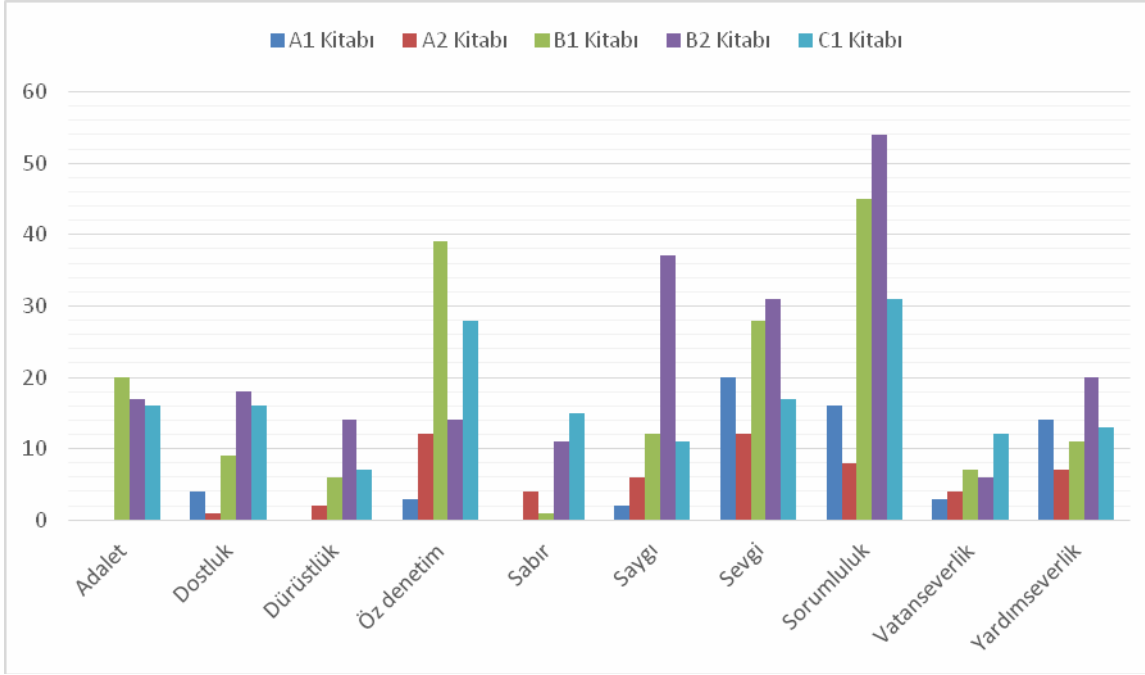
Kök değerlerin *Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti*'nde konuşma becerilerindeki dağılımlarına bakıldığında sadece B2 ve C1 seviyelerinde yer aldığı görülecektir. Konuşma becerisinde tespit edilen değerler sevgi (4), vatanseverlik (4) ve adalet (2) değerleridir. C1 seviyesi, değerlerin konuşma becerisine yansımaları bakımından ilk sıradadır. Bu durumu bahsi geçen değerlerin soyut olmasıyla açıklamak doğru olacaktır. Nitekim yabancı dil öğrenen birey konuşma becerisini geliştirmek için öncelikle somut unsurlardan yararlanmakta, sonrasında dile olan hâkimiyetinin gelişmesi ve hedef dilin değer yargıları ile kültür unsurlarını öğrenmesi neticesinde soyut unsurları da konuşma becerisine katmaktadır.



**Grafik 5** Değerlerin Yazma Becerisine Dağılımı

Grafik 5'te değerlerin yazma becerisine dağılımları gösterilmiştir. Bu kapsamda yazma becerisinde sevgi (3), adalet (1), dostluk (1), vatanseverlik (1) ve yardımseverlik (1) değerleri tespit edilmiştir. Grafik 5'te yer alan veriler grafik 4'teki verilerle uyumaktadır. Zira her iki beceri de üretici dil becerileridir. Dolayısıyla *Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti*'nde konuşma ve yazma becerilerinde değerlerin kullanımına B2 seviyesinde başlandığı

görülmektedir.



**Grafik 6** Değerlerin Dilbilgisi Alıştırmalarına ve Etkinliklerine Dağılımı

Grafik 6’da Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’nde yer alan dilbilgisi alıştırmalarında ve etkinliklerdeki kök değerlerin verileri gösterilmiştir. Bu kapsamda sorumluluk değeri (154) sette yer alan dilbilgisi alıştırmalarında ve etkinlerinde en sık rastlanan değerdir. Bu değeri sırasıyla sevgi (108), öz denetim (96), saygı (68), yardımseverlik (65), adalet (53), dostluk (48), vatanserverlik (32), sabır (31) ve dürüstlük (29) değerleri izlemektedir. Alıştırmalarda ve etkinliklerde yer alan değerlere seviye bazlı bakıldığında en çok değer B2 (222) seviyesinde yer aldığı görülmektedir. B2 seviyesini sırasıyla B1 (178), C1 (165), A1 (62) ve son olarak A2 seviyesi (56) takip etmektedir. Bu grafik on kök değer kitaplarda yer alan dilbilgisi alıştırmalarına düzenli dağılmadığının bir göstergesidir. B2 seviyesinde değerlerin yoğun olarak kullanımını bu seviyedeki dilbilgisi yapılarıyla açıklamak doğru olacaktır. Zira B2 seviyesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en yoğun dilbilgisi yapılarının yer aldığı seviye konumundadır. Dolayısıyla B2’seviyesinde kullanılan değerlerin sayıca fazla olması bu şekilde açıklanabilir.

#### **Kök Değerlerin Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki Dağılımları**

Çalışmanın bu bölümünde Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki ders ve çalışma kitaplarında yer alan kök değerlerin seviyelere göre dağılımı tablolar hâlinde gösterilmiştir.

#### ***Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’nde Yer Alan Adalet Kök Değerinin Dağılımı***

Çalışma kapsamında incelenen araştırma materyallerinde yer alan adalet kök değerinin seviyelere göre dağılımları ve sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Adalet Kök Değeri

Kur Düzeyleri	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
A1	-	1	1
A2	-	2	2
B1	16	7	23
B2	15	8	23
C1	20	9	29
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>27</b>	<b>78</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki ders ve çalışma kitaplarında toplam 78 adalet değeri tespit edilmiştir. Adalet değerinin ders ve çalışma kitaplarına dağılımı şu şekildedir: A1 çalışma kitabında 1; A2 çalışma kitabında 2; B1 ders kitabında 16, çalışma kitabında 7; B2 ders kitabında 15, çalışma kitabında 8; C1 ders kitabında 20, çalışma kitabında 9. Bununla birlikte A1 ve A2 ders kitaplarında adalet değeri içeren herhangi bir unsur tespit edilememiştir. Kur düzeyleri dikkate alındığında adalet kök değerinin en fazla C1 (23) seviyesinde yer aldığı yer aldığı belirlenmiştir. Onu sırası ile B1-B2 (23’er), A2 (2) ve A1 (1) seviyeleri takip etmektedir.

Aşağıda her seviyeden adalet kök değerine ilişkin örnek ifadeler verilmiştir.

*Evde iş bölümü yapıyoruz. Marjan yemek yapıyor, Milena ve ben temizlik yapıyoruz.* (YİTÖS, A1-ÇK: s. 27)

*Anne ve baba kartal yumurtalarını sırayla yuvada bekler.* (YİTÖS, A2-ÇK: s. 32)

*Patronlarım bu ayki yüksek performansından dolayı ikramiye verecekler.* (YİTÖS, B1-DK: s. 45)

*Ehliyetine el konuldu, cezan bitene dek trafiğe çıkamazsın.* (YİTÖS, B2-DK: s. 51)

*Ayrıca ortada bir haksızlık varsa bence buna sessiz kalmamalısın.* (YİTÖS, C1-ÇK: s. 17)

**Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’nde Yer Alan Dostluk Kök Değerinin Dağılımı**



Araştırma kapsamında incelenen kitaplardaki dostluk kök değerine ilişkin veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dostluk Kök Değeri

Kur Düzeyleri	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
A1	14	4	18
A2	2	2	4
B1	8	4	12
B2	19	11	30
C1	12	12	24
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>33</b>	<b>88</b>

Tablo 2’ye göre Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki ders ve çalışma kitaplarında toplamda 88 dostluk değeri yer almaktadır. Bu kapsamda A1 ders kitabında 14, çalışma kitabında 4; A2 ders kitabında 2, çalışma kitabında 2; B1 ders kitabında 8, çalışma kitabında 4; B2 ders kitabında 19, çalışma kitabında 11 ve son olarak C1 ders kitabında 12, çalışma kitaplarında 12 dostluk değeri tespit edilmiştir. Kur düzeyleri dikkate alındığında ise dostluk değerine en fazla yer veren dokümanın B2 (30) seviyesi olduğu görülmüştür. Bu seviyeyi sırası ile C1 (24), A1 (18), B1 (12) ve A2 (4) düzeyleri takip etmektedir.

Aşağıda kitaplarda yer alan dostluk kök değerine ilişkin örnekler yer almaktadır.

*Arkadaşlarımızın hepsi farklı ülkelerden geliyor. Hepimiz çok iyi anlaşırız. Beraber çok güzel zaman geçiriyoruz. Dersten sonra yemek yiyoruz sonra yurda dönüyoruz. Biz aynı yurttayız kalıyoruz. (YİTÖS, A1-DK: s. 76)*

*En iyi üç arkadaşım ve ben Alaçatı’da birlikte sekiz günlük bir tatil yaptık. (YİTÖS, A2-DK: s. 20)*

*Arkadaşlarımızın gelmesine çok sevindim. (YİTÖS, B1-ÇK: s. 15)*

*Arkadaş canlısı kişiler arkadaşlarına değer verir, başka insanlarla kolayca arkadaş olur. (YİTÖS, B2-DK: s. 15)*

*Ailesini kaybetti ama en azından dostlarıyla teselli buluyor. (YİTÖS, C1-DK: s. 40)*

## Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Dürüstlük Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders ve çalışma kitaplarında yer alan dürüstlük kök değerine ait veriler Tablo 3 'te yer almaktadır.

**Tablo 3** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dürüstlük Kök Değeri

Kur Düzeyleri	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
A1	-	-	-
A2	2	3	5
B1	1	5	6
B2	9	5	14
C1	5	2	7
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>32</b>

Tablo 3 incelendiğinde dürüstlük kök değerine ilişkin Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nin A2 ders kitabında 2, çalışma kitabında 3; B1 ders kitabında 1, çalışma kitabında 5; B2 ders kitabında 9, çalışma kitabında 5; C1 ders kitabında 5, çalışma kitabında 2 olmak üzere toplamda 32 değer tespit edilmiştir. A1 seviyesindeki kitaplarda ise dürüstlük kök değerine ilişkin herhangi bir unsur tespit edilememiştir. Kur düzeyleri dikkate alındığında dürüstlük kök değerine en fazla B2 seviyesinde rastlanmıştır. Bu seviyeyi sırasıyla C1 (7), B1 (6) ve A2 (5) seviyeleri takip etmektedir.

Dürüstlük kök değerine ilişkin Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Annenize yalan söylemeyin!* (YİTÖS, A2-DK: s. 10)

*Sizin doğruları söylemeniz hepimiz için çok önemli.* (YİTÖS, B1-ÇK: s. 12)

*Doğru söylemeyen insanlar sevilmez.* (YİTÖS, B2-DK: s. 56)

*Şunu unutma ki ben asla yalan söylemem.* (YİTÖS, C1-DK: s. 101)

## Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Öz Denetim Kök Değerinin Dağılımı

İncelenen sette öz denetim kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Öz Denetim Kök Değeri

Kur Düzeyleri	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
A1	3	1	4
A2	9	7	16
B1	38	8	46
B2	10	9	19
C1	44	4	45
<b>Toplam</b>	<b>98</b>	<b>29</b>	<b>133</b>

Tablo 4 incelendiğinde öz denetim kök değerine ilişkin Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti kitaplarında A1 ders kitabında 3, çalışma kitabında 1; A2 ders kitabında 9, çalışma kitabında 7; B1 ders kitabında 38, çalışma kitabında 8; B2 ders kitabında 10, çalışma kitabında 9 ve C1 ders kitabında 44, çalışma kitabında 4, toplamda 133 adet öz denetim kök değerinin tespit edildiği görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında öz denetim kök değerine en fazla yer veren dokümanın B1 (46), C1 (45), B2 (19), A2 (16) ve A1 (4) olduğu saptanmıştır.

Öz denetim kök değerine ilişkin örnek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Yemek yedikten dişlerimi fırçalıyorum.* (YİTÖS, A1-DK: s. 97)

*Üzülme çünkü aslında o tas senin değildi, sen o tası buldun. Zaten zengin olduktan sonra çok değiştin. Kötü bir insan oldun. Para hayattaki en önemli şey değildir. İnsanların kalbini kazanmak daha önemlidir.* (YİTÖS, A2-DK: s. 66)

*Ben haftada en az üç gün spor yaparak temiz hava alırım.* (YİTÖS, B1-ÇK: s. 5)

*Yataktan kalkıp doğru duşa girerim. Kahvaltı yaptıktan sonra mutlaka tıraş olurum ve giyinirim.* (YİTÖS, B2-ÇK: s. 30)

*Zamana yenilmeyip onu kontrol ederek başarının anahtarını elinizde tutabilirsiniz.* (YİTÖS, C1-DK: s. 14)

#### **Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’nde Yer Alan Sabır Kök Değerinin Dağılımı**

İncelenen sette sabır kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler *Tablo 5*'te yer almaktadır.

**Tablo 5** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Sabır Kök Değeri

Kur Düzeyleri	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
A1	-	-	-
A2	4	3	7
B1	6	2	8
B2	4	9	13
C1	17	3	20
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>48</b>

Tablo 5'e bakıldığında sabır kök değerine ilişkin A2 ders kitabında 4, çalışma kitabında 3; B1 ders kitabında 6, çalışma kitabında 2; B2 ders kitabında 4, çalışma kitabında 9 ve C1 ders kitabında 17, çalışma kitabında 3 toplamda ise 48 kök değer tespit edildiği görülmektedir. Kitaplara kur bazlı bakıldığında sabır kök değerine en fazla yer veren dokümanın C1 (20) olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile B2 (13), B1 (8) ve A2 (7) düzeyleri takip etmektedir. A1 seviyesinde ise sabır kök değerine rastlanmamıştır.

Sabır kök değerine ilişkin A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki ders ve çalışma kitaplarından alınan örnekler aşağıda verilmiştir.

*Orville birinci denemede 12 saniyede 37 metre uçtu. O günkü son denemede, 59 saniyede 280 metre uçtu. (YİTÖS, A2-DK: 42)*

*İki yıl bocaladık ama sonra işler düzeldi. (YİTÖS, B1-DK: s. 34)*

*Bir sene boyunca çok sıkıntı çektim neyse ki sonunda sınavı kazandım. (YİTÖS, B2-ÇK: s. 44)*

*Ben her türlü zorluğa katlanırım yeter ki işin sonunda başarılı olalım. (YİTÖS, C1-ÇK: s. 33)*

#### **Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Saygı Kök Değerinin Dağılımı**

İncelenen kitaplarda saygı kök değerinin verileri ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Saygı Kök Değeri

Kur Düzeyleri	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Toplam
A1	5	-	5
A2	4	5	9
B1	10	7	17
B2	26	14	40
C1	13	2	15
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>28</b>	<b>86</b>

Tablo 6 incelendiğinde Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’nde saygı kök değerinin A1 ders kitabında 5; A2 ders kitabında 4, çalışma kitabında 5; B1 ders kitabında 10, çalışma kitabında 7; B2 ders kitabında 26, çalışma kitabında 14; C1 ders kitabında 13, çalışma kitabında 2 olmak üzere toplamda 86 yerde geçtiği tespit edilmiştir. Kitap kur bazında incelendiğinde ise en çok saygı kök değerinin B2 (40) seviyesinde olduğu saptanmıştır. Bu düzeyi sırasıyla B1 (17), C1 (15), A2 (9) ve son olarak A1 (5) seviyesi takip etmiştir. A1 seviyesinde saygı kök değerine ilişkin unsurlar sadece ders kitabında (5) olup çalışma kitabında saygı değeri içeren herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Saygı kök değerine ilişkin örnekler şu şekildedir:

*Kahvaltıdan sonra küçük çocuklar büyüklerin ellerini öptü.* (YİTÖS, A1-DK: s. 93)

*Annemden izin almadan bir yere gidemem.* (YİTÖS, A2-DK: s. 107)

*Bizim kültürümüzde de başka bir şehirden ya da ülkeden bir misafir gelirse onu evimize davet ederiz.* (YİTÖS, B1-ÇK: s. 38)

*Öğretmeni mi seviyorum, sayıyorum da.* (YİTÖS, B2-DK: s. 134)

*Türkiye’de yabancı birisine hitap ederken erkek veya kadın oluşuna göre “amca/teyze” ya da “abla/ağabey” gibi ifadeler sıklıkla kullanılır. Türklerde saygı ifadesi olarak gösterilen bir davranış biçimi de el öpmedir. Bu hareket yaşça küçük olanların saygı ve sevgilerini göstermek için büyüklerin ellerini öpüp alınlarına götürmeleri şeklinde uygulanan geleneksel bir davranış*

*biçimidir. El öpen veya eli öpülen kişinin erkek ya da kadın olmasının önemi yoktur. Yaşlı bir erkek veya kadının tanıdık olsun olmasın herhangi bir gence "oğlum", "kızım" ya da her ikisini de kapsayabilen "evladım", "çocuğum" gibi kelimelerle hitap etmesi, Türk toplumunda çok rastlanır. (YİTÖS, C1-DK: s. 71)*

### **Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Sevgi Kök Değerinin Dağılımı**

İncelenen Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders ve çalışma kitaplarında yer alan sevgi kök değerine ait veriler Tablo 7'de yer almaktadır

**Tablo 7** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Sevgi Kök Değeri

<b>Kur Düzeyleri</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>Çalışma Kitabı</b>	<b>Toplam</b>
A1	24	11	35
A2	13	7	20
B1	23	7	30
B2	24	16	40
C1	33	16	49
<b>Toplam</b>	<b>117</b>	<b>57</b>	<b>174</b>

Tablo 7'de sevgi kök değeri Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde en çok rastlanan ikinci değer konumundadır. A1 ders kitabında 24, çalışma kitabında 11; A2 ders kitabında 13, çalışma kitabında 7; B1 ders kitabında 23, çalışma kitabında 7, B2 ders kitabında 24, çalışma kitabında 16 ve son olarak C1 ders kitabında 33, çalışma kitabında ise 16 adet olmak üzere toplamda 174 sevgi unsuru içeren cümle, kelime, kalıp tespit edilmiştir. Sevgi değerine kur düzeyinde baktığımızda C1 (49), B2 (40), B1 (30), A1 (35) ve A2 (20) şeklinde bir sıralama karşımıza çıkmaktadır.

İncelenen Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders ve çalışma kitaplarından doğrudan alıntılanmayla alınan ve sevgi kök değerini içeren örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

*Benim büyük bir ailem var. Hepimiz bayram ve tatillerde bir araya geliyoruz. Sık sık telefonda görüşüyoruz. Onları çok seviyorum. (YİTÖS, A1-DK: s. 106)*

*"Allah'ım! Ya beni taşa çevir ya da sevgilimi geri getir!" diye dua etmiş. Allah kızın duasını kabul etmiş ve kızı taşa çevirmiş. (YİTÖS, A2-DK: s. 76)*

*Gözlerimi kapatır kapatmaz birisi elimi tuttu. Gözlerimi açınca o minik çocuğu gördüm. Çok korkmuştu ve gözlerimin içine bakarak elimi tutuyordu. İkimiz de birbirimize gülümsedik. (YİTÖS, B1-ÇK: s. 42)*

*Annesi ölene kadar evlenmedi, hep onunla ilgilendi. (YİTÖS, B2-DK: s. 39)*

*Sen benim kuvvet, iyilik, akıl, hareket, sanat, insanlık, yurtseverlik, bende bulunan ne kadar iyi şey varsa hepsinin kaynağısın. Eğer sana hayatımda hiç olmazsa dört beş sene önce rastlasaydım şimdikinden beş kat kuvvetli, iyi bir insan ve verimli bir şair olurdum. Senden önceki hayatımı bu bakımdan kaybedilmiş bir ömür parçası sayıyorum. (YİTÖS, C1-DK: s. 37)*

### **Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Sorumluluk Kök Değerinin Dağılımı**

İncelenen sette sorumluluk kök değerinin sayısı ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Sorumluluk Kök Değeri

<b>Kur Düzeyleri</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>Çalışma Kitabı</b>	<b>Toplam</b>
A1	15	8	23
A2	7	2	9
B1	38	14	52
B2	39	18	57
C1	30	9	39
<b>Toplam</b>	<b>130</b>	<b>51</b>	<b>181</b>

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde en çok tespit edilen değer, sorumluluk kök değeridir. Sorumluluk kök değeri A1 ders kitabında 15, çalışma kitabında 8; A2 ders kitabında 7, çalışma kitabında 2; B1 ders kitabında 38, çalışma kitabında 14; B2 ders kitabında 39, çalışma kitabında 18; C1 ders kitabında 30, çalışma kitabında 9 olmak üzere toplam 181 defa kullanılmıştır. Sorumluluk kök değerine kur düzeyinde bakıldığında ise en çok B2 (57) seviyesinde kullanıldığı görülmektedir. Bu seviyeyi sırasıyla B1 (52), C1 (39), A1 (23) ve A2 (9) takip etmiştir.

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde tespit edilen sorumluluk kök değerine ilişkin örneklerden bazıları aşağıdadır:

*Benim iki çocuğum var. Sabahları çok erken kalkıyorum. Eşime ve çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum. Sonra eşim işe, çocuklarım okula gidiyor. Ben evi temizliyorum ve yemek pişiriyorum.* (YİTÖS, A1-DK: s. 51)

*Derslerini bitirmeden arkadaşına gidemezsin.* (YİTÖS, A2-DK: s. 107)

*Ben hafta sonu evimi temizleyip çamaşırlarımı yıkadım.* (YİTÖS, B1-ÇK: s. 5)

*Şimdi tüm ödevlerimi tamamlamadan asla dışarı çıkmayacağım.* (YİTÖS, B2-ÇK: s. 13)

*Bugünün işini yarına bırakma.* (YİTÖS, C1-DK: s. 13)

### **Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Vatanserverlik Kök Değerinin Dağılımı**

Araştırma kapsamında incelenen kitaplardaki vatanserverlik kök değerine ilişkin veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Vatanserverlik Kök Değeri

<b>Kur Düzeyleri</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>Çalışma Kitabı</b>	<b>Toplam</b>
A1	3	1	4
A2	2	1	3
B1	6	5	11
B2	9	2	11
C1	17	-	17
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>9</b>	<b>46</b>

Tablo 9 incelendiğinde vatanserverlik kök değerine ilişkin A1 ders kitabında 3, çalışma kitabında 1; A2 ders kitabında 2, çalışma kitabında 1; B1 ders kitabında 6, çalışma kitabında 5; B2 ders kitabında 9, çalışma kitabında 2; C1 ders kitabında 17 toplamda 46 adet kök değerin tespit edildiği görülmektedir. Kur düzeyleri dikkate alındığında vatanserverlik kök değerine en fazla yer veren dokümanın C1 (17), ders kitabı olduğu saptanmıştır. Onu sırası ile B1 ve B2 (11'er), A1 (4) ve A2 (3) düzeyleri takip etmektedir.



Vatanseverlik kök değerine ilişkin örnek ifadelerden bazılarına aşağıdadır:

*Biz İranlılar için yılbaşı Nevruz'dur. Benim ailem de Nevruz'a çok önem veriyor ve ülkemizde iki hafta tatil var.* (YİTÖS, A1-DK: s. 95)

*İyi bir komutan ve devlet adamıydı. 1453'te İstanbul'u fethetti ve "Fatih" unvanını aldı.* (YİTÖS, A2-DK: s. 30)

*Toplumun zor günlerde birbirine destek olması bütün ülke için faydalıdır.* (YİTÖS, B1-ÇK: s. 15)

*Dükkânın en çok tercih edilen gazozunu ise o gün dükkâna gelen müşterilerin memleketleri belirliyor; çünkü herkes kendi şehrinin gazozunu içmek istiyor.* (YİTÖS, B2-DK: s. 63)

*Her Türk'ün erkek ya da kadın yaşlandığında geriye dönüp baktığında; "Vatanıma ne gibi bir fayda sağlayabildim?" diye düşünmesi lazım. Ancak o zaman rahat uyursun.* (YİTÖS, C1-DK: s. 22)

### **Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Yardımseverlik Kök Değerinin Dağılımı**

İncelenen kitaplarda yardımseverlik kök değerinin verileri ve bu kök değere ilişkin örnek ifadeler Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10** Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Yardımseverlik Kök Değeri

<b>Kur Düzeyleri</b>	<b>Ders Kitabı</b>	<b>Çalışma Kitabı</b>	<b>Toplam</b>
A1	8	9	17
A2	8	8	16
B1	21	6	27
B2	17	13	30
C1	23	8	31
<b>Toplam</b>	<b>77</b>	<b>44</b>	<b>121</b>

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti A1 ders kitabında 8, çalışma kitabında 9; A2 ders kitabında 8, çalışma kitabında 8; B1 ders kitabında 21, çalışma kitabında 6; B2 ders kitabında 17,

çalışma kitabında 13; C1 ders kitabında 23, çalışma kitabında 8 adet yardımseverlik kök değeri tespit edilmiştir. Yardımseverlik kök değerine kur bazında bakıldığında ise en çok C1 (31) seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla B2 (30), B1 (27), A1 (17) ve A2 (16) seviyeleri takip etmiştir.

İncelenen *Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti*'ndeki kitaplardan tespit edilen yardımseverlik kök değerine ilişkin bazı örnekler aşağıdadır:

*Marjan, İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğreniyor. Evde ben onun derslerine yardım ediyorum.* (YİTÖS, A1-ÇK: s. 27)

*Her yıl lokantanın geliri ile Kimsesiz Çocuklar Vakfına yardım ediyorum.* (YİTÖS, A2-DK: s. 28)

*Türkiye'nin ücra bir köşesinde dünyaya geldi. Çiftçi bir ailenin çocuğuydu ve ailesine yardım ederek büyüdü.* (YİTÖS, B1-DK: s. 33)

*Muavinler, otobüste şoföre yardım ediyorlar. Bazen de yolcuların bir problemi ya da isteği olduğu zaman onlara yardım ediyorlar.* (YİTÖS, B2-ÇK: s. 15)

*Türkiye'de genellikle kırsal yerleşim bölgelerinde, köy halkından birçok kişi toplanıp el birliğiyle, hep birlikte çalışıp işleri bitirirler. Örneğin köyde yaşayanlar bir araya gelerek tarla sürer, hayvanlara bakar; mısır, fındık, zeytin ve meyveleri toplar. İmece sayesinde herkes birbirine yardım eder ve işler çabuk biter. İmece, el ele vererek işleri bitirmektir. Bu kültür; yardımlaşmanın ve dayanışmanın gerçek bir örneğidir.* (YİTÖS, C1-DK: s. 94)

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki on ders kitabı MEB'in Türkçe öğretim programları (2018) için belirlediği 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen beş ders kitabı ve beş çalışma kitabında 10 kök değerinin tamamına ait örnekler mevcuttur. Kitaplarda toplamda 986 değer yer almaktadır. Bu durum dikkate alındığında Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nin değerler eğitimi açısından oldukça zengin örneklerle sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Yapılan incelemelerde en fazla yer verilen kök değerlerin sorumluluk ve sevgi, en az yer verilen kök değerlerin ise dürüstlük ve sabır olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen kök değerlerin kur düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında C1 (285), B2 (277), B1 (226), A1 (107) ve A2 (91) şeklindeki bir sıralamayla karşılaşılmaktadır. İncelenen Türkçe öğretim setinde başka değerlerin

de olduğu muhakkaktır. Ancak çalışmada MEB'in belirlemiş olduğu on kök değer esas alındığı için diğer değerler bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmada Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan kitaplar ayrı ayrı incelenmiştir. Ders ve çalışma kitaplarında yer alan dört temel beceri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ile dilbilgisi öğretimi için kullanılan alıştırmalar ve etkinliklerde kök değerlerin ne ölçüde yer aldığına dair tespitler yapılmıştır. Bu bağlamda ders ve çalışma kitaplarındaki okuma becerisinde en çok rastlanan kök değerler sevgi ve yardımseverlik değerleridir. En az tespit edilen değer ise dürüstlük ve vatanseverlik kök değerleridir. Dinleme becerisine bakıldığında sevgi değeri en çok yer alan değer konumundadır. En az yer alan kök değer ise sabır ve saygı değerleridir. Adalet ve dürüstlük kök değerleri ise dinleme becerilerinde tespit edilemeyen değerlerdendir. Kök değerlerin konuşma becerilerindeki dağılımları incelendiğinde sadece B2 ve C1 kitaplarında yer aldıkları görülmüştür. Bu kitaplarda yer alan konuşma becerisindeki değerler adalet, sevgi ve vatanseverlik değerleridir. Bu üç kök değer içerisinde konuşma becerisinde en çok kullanılan değer, sevgi ve vatanseverlik değerleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere adaletin, sevginin ve vatanseverliğin önemi, konuşma becerisi aracılığıyla aktarılmıştır. Konuşma becerisinde tespit edilemeyen diğer yedi kök değer (dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik) diğer becerilerde fazlasıyla yer almaktadır. Kök değerlerin yazma becerisindeki dağılımlarını incelendiğinde en çok sevgi değeri ön plana çıkmakta, bu değeri adalet, dostluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri izlemektedir. Tespit edilen bu değerlerin tıpkı konuşma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de sadece B2 ve C1 seviyelerinde yer aldığı görülmektedir. Yazma ve konuşma becerileri üretici dil becerilerinden olduğundan iki beceri arasında bir paralellik görülmektedir. Ancak tespit edilen değerler bakımından bir farklılık söz konusudur. Söz gelimi konuşma becerisinde adalet, sevgi ve vatanseverlik kök değerleri yer alırken yazma becerisine adı geçen değerlerin yanına dostluk ve yardımseverlik değerleri de eklenmiştir. Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde dil bilgisi öğretiminde kullanılan alıştırmalarda tüm kök değerlerin varlığı tespit edilmiştir. En çok kullanılan kök değer sevgi değeri, en az rastlanan kök değer ise dürüstlüktür.

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'ndeki kök değerlerin dağılımını kur bazlı değerlendirildiğinde değerlerin düzensiz bir dağılım içinde yer aldıkları görülmüştür. Gerek ders kitabında yer alan okuma, dinleme, yazma metinleri ile konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları gerekse çalışma kitabında yer alan okuma metinleri ve dil bilgisi alıştırmalarında kullanılan kök değer aktarım referanslarına hem boyutsal olarak dağınık bir biçimde hem de belirli boyutlarda yoğunlaşmış olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerler eğitimi inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Boztilki (2018) yapmış olduğu çalışmada, Gazi Üniversitesi TÖMER B1 kitabını, Schwartz'ın sınıflandırmasını dikkate alarak değerler eğitimi bakımından incelemiştir. Boztilki çalışmada adı geçen ders kitabında en fazla yer alan değerler “öz yönelim” ve “iyilikseverlik”; en az yer alan değerler ise “uyuma” değerleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Schwartz'ın sınıflandırması kullanılarak yapılan bir diğer çalışma Satık ve Kesin'e (2019) aittir. Satık ve Kesin çalışmalarında Yesevi Türkçe B1 adlı yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitabını değerler eğitimi bakımından incelemiş, en çok “geleneksellik” en az ise “uyuma” değerlerinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise ilgili kitabın öğretimin gerçekleştiği bölgenin (Orta Asya'nın) kültürel izlerini taşıdığı sonucudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerler eğitimi üzerine yapılan bir diğer çalışma Işıkoğlu (2019)'na aittir. Işıkoğlu Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabı'nı incelediği çalışmasında “adalet”, “dürüstlük”, “sabır”, “yardımseverlik” değerlerinin metinlerde oldukça az sayıda yer aldığını tespit etmiştir. Erçelik ve Yeşilyurt (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum Seti kök değerler açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda 384 değer aktarımı tespit edilmiştir. Bununla birlikte en fazla değerlerin A2 kitabında yer aldığı ve en çok bulunan değerlerin “öz denetim” ve “sorumluluk” olduğu tespit edilmiştir. Temel seviye 2'de temel seviye 1'den daha fazla değer aktarımı bulunmuştur. Erdem ve Bahşi (2022) tarafından yapılan bir başka çalışmada Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ders kitaplarını incelenmiştir. İnceleme sonucunda Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki metinlerde en fazla yer verilen değerlerin “sorumluluk” ve “dostluk”, en az yer verilen değerlerin ise “vatanseverlik” ve “adalet” olduğu; Gazi TÖMER ders kitaplarındaki metinlerinde ise en fazla yer verilen değerlerin “sorumluluk” ve “saygı”; en az yer verilen değerlerin ise “vatanseverlik” ve “adalet” olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada değerlerin kur düzeyine dağılımının düzensiz olduğu da saptanmıştır.

Kur seviyelerini değer aktarım açısından ele aldığımızda çıkması beklenen sonuç, kur düzeyi arttıkça değer sayısının artması yönünde olacaktır. Ancak bu konuda yapılan çalışmalara baktığımızda tam tersi bir durum söz konusudur. Karakuş (2018) “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri” adlı çalışmasında, Aksoy (2015) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kitap Setlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmasında, AYTEKİN (2015) “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında, Kaşkaya ve Duran (2017) “İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında,

değerlerin seviye farklılıkları dikkate alınmadan dağıtıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bizim yapmış olduğumuz çalışmada ise A1 seviyesinde tespit edilen değer sayısı A2 seviyesinde tespit edilen değer sayısından fazladır. Bununla birlikte diğer kurlar arasında düzenli bir artış söz konusudur. Bu açıdan yukarıda bahsettiğimiz araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında kısmen de olsa bir benzerlik söz konusudur.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yalnızca sınıf sınırları içerisinde kalabilecek bir süreç değildir. Öğrencilere yabancı dilin kalıcı olarak öğretilmesi hedef dilin kültürünün öğretilmesiyle yakından ilişkilidir. Kültür aktarımı yapılırken hedef dilin değerleri de kültür aktarımına dahil edilmelidir. Böylece öğrencinin farklı bir hayat tarzını öğrenmesi hedef dile olan ilgisini artıracaktır. Ayrıca öğrenci hem kendi kültürünü hem de hedef dilin kültürünü karşılaştırarak empati duygusu geliştirecektir. Bu açıdan hazırlanan yahut hazırlanacak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında bu hususlar göz önünde bulundurularak MEB'in Türkçe öğretim programları için belirlemiş olduğu on kök değer esas alınmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hazırlanan yahut hazırlanacak olan ders kitapları, okuma kitapları vb. değerler eğitimi açısından Türkçe öğretimi ile paralellik gösterecek bir program dahilinde hazırlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine kitaplar hazırlanırken seviye ile birlikte aktarılabilecek değer sayısında artış olmalıdır. Ancak bu artış gelişmiş olmamalı, bir program ve hedef dahilinde yapılmalıdır. Aktarılabilecek değerler önceden belirlenerek kitaplara, ünitelere ve seviyelere göre yerleştirilmelidir.

Gerek bizim çalışmamızda gerekse yapılan diğer çalışmalarda ders ve çalışma kitaplarında üniteler arasında değer aktarımı açısından büyük farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Verilmesi hedeflenen değerler, ünitelere oranlı bir şekilde dağıtılmalıdır.

Aktarımı hedeflenen değerler ile üniteler arasında bir paralellik olmalıdır. Söz gelimi adalet değerinin aktarımı yapılacaksa ilgili ünite ona göre isimlendirilmeli ve düzenlenmelidir.

Alan yazında yapılan çalışmalara ve tarafımızdan yapılan bu çalışmaya baktığımızda yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında en az kullanılan değerlerden birinin "vatanseverlik" değeri olduğu saptanmıştır. Bu minvalde hazırlanacak olan kitaplarda bu duruma dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca diğer değerlerin de ünitelere orantılı bir şekilde dağıtılması önem arz etmektedir.

## Kaynakça

Aksoy, H. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Hazırlanan Kitap Setlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir İnceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.

Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, C. I, S. 3*, s. 121-144.

Aytekin, M. (2015). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Boztilki, G. (2018). Gazi Üniversitesi Tömer B1 Kitabının Gazi Üniversitesi TÖMER B1 Kitabının Değerler Eğitimi Açısından Analizi. *İnsan Bilimleri Dergisi, 15 (2)*, 755-765.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı A1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı A2*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı B1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı B2*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Ders Kitabı C1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Çalışma Kitabı A1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Çalışma Kitabı A2*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Çalışma Kitabı B1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Çalışma Kitabı B2*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler Çalışma Kitabı C1*. (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bybee, R. W. & Sund R. B. (1990). *Piaget For Educators*. Illinois: Waveland Press.

Council of Europe Modern Languages Division (2001). *Common European Framework Of Reference*. Strasbourg: Cambridge University Press.

Erçelik, H. (2019). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Setinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.

Erçelik, H. ve Yeşilyurt, E. (2020). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Setinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 149-179.

Erdem, İlhan ve Bahşi, Nimet (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 9-35.

Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi C1 Ders Kitaplarında Hedef Kültüre Yönelik Metinlerde Değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 64, 553-562.

Izgar, G. (2022). Değer Eğitimi, İlkeleri ve Süreçleri. G. IZGAR, B. DİLMAÇ içinde. *Değer Eğitimi Kavram, İlke ve Yaklaşımlar*, s. 89-128. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Johnson, A. P. (2002). *Short Guide to Action Research*. Boston: Allyn& Bacon

Kaplan, H. ve Peker, S. (2022). Değerler Eğitimi Açısından Bolu Masalları. H. KORAŞ, M. SALİEV, M. A. KASIM içinde. *IX. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, C. II*, s. 475-494. İstanbul: Çizgi Yayınları.

Karakuş, O. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaşkaya, A. ve Duran T. (2017). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441. doi: 10.24315/trkefd.303978.

Kılıçkaya, F. (2004). Guidelines To Evaluate Cultural Content İn Textbooks. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 38-48.

Küçükaydın, A. M. (2022). Değer ile İlişkili Temel Kavramlar. G. IZGAR, B. YALMAÇ içinde. *Değer Eğitimi Kavram, İlke ve Yaklaşımlar*, s. 1-32. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Satık, G. ve Kesin, T. N. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde “Yesevi Türkçe B1” Düzeyi Ders Kitabının Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 645-654.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children And Their World. Strategies For Teaching Social Studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



# YABANCI DİL ÖĞRENERİN SÖZEL VE DUYGUSAL ZEKÂLARI

## VERBAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Parisa YEGANEHPOUR<sup>1</sup> ( Sorumlu Yazar)

Berna KARAGÖZOĞLU<sup>2</sup>

### 1. GİRİŞ

Öğretmen, ilgi alanlarını keşfedebilecek ve öğrenciler arasında öğrenme sevgisini geliştirebilecek ana kişidir. Her öğrenci benzersizdir; farklı, güçlü ve zayıf yönleri sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf noktalarını belirleyerek, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilir. Zekâ, dil öğrenimini etkileyen en önemli faktörden biri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma ile akademik toplumda ve öğretimde psikolojiyi analiz etmiş ve öğrenenlerin ihtiyaçlarının, kişiliklerinin, tercihlerinin, becerilerinin, hatalarına göre kişiden kişiye farklılık gösterebileceği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma, yabancı dil bağlamında öğrencilerin duygusal zekâsındaki farklılıkların daha yüksek sözel zekâ ile sonuçlanmak üzere gelişmiş bir kapasiteyle sonuçlanıp sonuçlanmadığını belirlemek için dil öğrenenlerin sözel ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Neticesinde dil öğretmenleri öğrencilerinin duygusal zekâsını ciddiye almalıdır. Bu, öğrencilerin sözel zekâlarının da gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma zekâ, duygusal zekâ, ve çoklu zekâ ile ilgili literatürün sistematik bir incelemesini sunmaktadır. Zekâ kavramı, çoklu zekâ, duygusal zekânın yapısı, duygusal zekâ modelleri ve sözel/dilsel zekâ üzerine biraz detaylandırma dahil olmak üzere farklı bölümlere ayrılmıştır. Son olarak, ampirik çalışmaların gözden geçirilmesi ve literatürdeki boşluğun önerilmesi ile çalışma sona ermektedir.

### 2. TEORİK ARKAPLAN

#### 2.1. Zekâ Nedir?

İnsanlık tarihi boyunca zekâ kavramı farklı bilim adamları tarafından tartışılan konulardan biri olmuştur. Geleneksel olarak insan zekâsı, öğrencilerin süreli kâğıt-kalem

---

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi., Parisa Yeganehpour. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Ağrı/Türkiye, pyeganehpour@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2982-9085

<sup>2</sup> Doç.Dr., Berna Karagözoğlu. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Ağrı/Türkiye, bkaragozoglu@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7867-4724

testlerinde ne kadar başarılı olduklarına ve öğrencilerin okullarda aldıkları notlara dayalı olarak tek bir puanla belirlenmektedir. İngiliz psikolog Charles Spearman'ın Gazzaniga'nın (2005) açıkladığı üzere, zekânın kuramsallaştırılması 1904 yılına kadar izlenebilmektedir. Spearman (1904) tarafından 'g' olarak etiketlenen zekâ faktörü, bazı insanları neredeyse her entelektüel seviyede iyi hale dönüştürmesiyle sonuçlandığına, birçok bilişsel alanı işlemek için kullanıldığına inanılıyordu. 'G' faktörü ile ilgili ilginç nokta ise, günümüzde dahi bir 'g' faktörünün zekâ testi puanlarındaki varyasyonların büyük bir kısmını oluşturduğuna inanmaya devam eden geleneksel psikologlar ve geleneksel bilim adamları arasındaki fikir birliğinin varlığıdır. Gazzaniga'ya göre(2005), bu genel kapasitenin sabit ve kalıtsal olduğu varsayılmaktadır. Geleneksel kapasitenin sabit ve kalıtsal oluşu, başka bir deyişle, onu her insanın doğum anında sadece değişen oranlarda alması ve hayatı boyunca da onun kişide kalması şeklinde açıklanabilir.

Fransız psikolog Alfred Binet, 1900'lerin başında, Paris'teki ilkokul sınıflarındaki çocukların başarı veya başarısızlıklarını tahmin edeceğine inandığı ölçümler geliştirmiştir. Weinberg'in (1989) belirttiği gibi Binet, aşağıdaki komutları, örüntüleri kopyalamayı, nesnelere adlandırmayı, öğeleri sıraya koymayı veya düzgün bir şekilde düzenlemeyi içeren bir test geliştirmiştir. Bulgulara göre göre, 8 yaşındaki bir çocuğun bu özel testin yüzde yetmişini (%70) başarması durumunda, testteki başarı, 8 yaşındaki bir zekâ seviyesini temsil etmekteydi. Weinberg (1989), zekâ bölümü (IQ) terimi ve kavramının Binet'in çalışmasından kaynaklandığını da belirtmektedir. Daha detaylı açıklamak gerekirse, zekâ bölümü, zihinsel yaşın (MA) kronolojik yaşa (CA) oranı olarak hesaplanmakta ve "100" sayısı ortalama bir IQ olarak kabul edilmektedir.

“Zekâ teorileri genellikle entelektüel işleyişi ölçmek için algılanan görevleri yerine getiren bireylerden toplanan psikometrik verilere dayanır” (Weinberg, 1989, s. 98). Mayer (1982), bu zekâ teorilerini iki gruba ayırır. Lumpers zekâsı, bilgi edinme, akıl yürütme ve problem çözme için genel, birleşik bir kapasitedir (Mayr, 1982). İlk yararlı zekâ testinin geliştiricileri, zekâyı yargılama, pratik duyu, inisiyatif alma ve koşullara uyum sağlama için temel bir yeti olarak gören Binet ve Simon (1911) idi (Weinberg, 1989). Daha önce tartışıldığı gibi, genel zekâ için "g" faktörü terimini ilk kullanan kişi Spearman (1904) idi. Uzun yıllar boyunca bilim adamları, genel zekânın, yani 'g' faktörünün, bireyin mesleki, eğitsel ve yaşam başarısını tahmin etmede birçok bilişsel yeteneğini temsil etmek için ampirik olarak yeterli olabileceğini savundu (Jensen, 1998).

Zihinsel yeteneğin bir göstergesi olan 'g' faktörünün güçlü ve verimli doğasına rağmen, bölücüler sadece bir yapının bu kadar evrensel bir öneme sahip olabileceği fikrini sorguladılar. Zekânın, az ya da çok bağımsız olarak çalışan birçok ayrı zihinsel yetenekten oluştuğunu iddia ettiler. Örneğin, Thurstone (1938) ve Guilford (1967), farklı zihinsel yetenekler fikrini desteklediler. Gardner (1983), zekânın IQ'dan çok daha fazlası olduğuna inanmış ve sekiz farklı zekâ türü önererek çoklu zekâ teorisini geliştirmiştir: Bunlar dilsel, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, müzikal, görsel-uzaysal, içsel kişilik, kişilerarası ve natüralist biçimdedir. Daha sonra, Sternberg (1985) zekâ teorisi için üç temel bölüm önermiştir. Zekânın sosyo-kültürel bir bağlamın dışında anlaşılamayacağına inanmaktadır. Bu nedenle kişinin çevresine uyum sağlama yeteneği zekânın küçük bir parçası değildir. Ayrıca zekânın amaçlı, hedefe yönelik, iki genel beceriden oluşan ilgili davranış olduğunu iddia etmiştir: Yeni görevlerle başa çıkma yeteneği ve uzmanlık geliştirme yeteneği, yani zihinsel görevleri zahmetsizce veya otomatik olarak gerçekleştirmek için deneyimlerden öğrenme yeteneği. Sternberg'in (1985) teorisinin üzerine inşa ettiği son köşe taşı, zekânın bilgi işleme becerileri ve stratejileri edinmeye bağlı olduğudur (Weinberg, 1989).

Zekâ teorilerinin gelişim süreci gözden geçirildiğinde Binet'in günümüzde hâlâ ana akımların çoğunda psikologlar tarafından kullanılan standart IQ testinin öncüsü olduğu özetlenebilir. Daha önce tartışılan bu test, esas olarak genetikten geçen bir 'g' faktörünün çalışmasına dayanmaktadır, üniter ve tutarlıdır. Kalıtsal zekâyı ölçmek için Binet ve Simon (1911), entelektüel başarıyı tahmin etmek için testler tasarlamıştır. Binet ve Simon (1911) tarafından geliştirilen zekâ testleri, zihinsel yeteneğin genelleştirilmiş bir ölçüsü haline gelmiştir. Bununla birlikte, Binet ve Simon (1911) tarafından önerilen zekânın üniter doğası göz önüne alındığında, Binet, ölçeklerinin gerçek bir zekâ ölçümüne izin vermediğine inanmaktaydı. Entelektüel niteliklerin üst üste konulamadığını ve lineer yüzeyler gibi ölçülebilir bir şekilde ölçülemeyeceğini, ancak çeşitli zekâlar arasında bir hiyerarşi içinde sınıflandırılabileceğini savundu (Gould, 1996). Tek kapasiteli bir zekâ modeline inanan görüşe karşı olan görüş ise, çok yönlü bir zekâ modelini araştıran Gardner (1983) ve Sternberg (1988) tarafından önerilen teorilerdir.

Zekâ teorilerinin gelişim sürecini gözden geçirerek, Binet'in bugün bile çoğu ana akım psikologunun kullandığı standart IQ testinin öncüsü olduğu özetlenebilir. Daha önce tartışılan bu test, esas olarak genetikten geçen bir 'g' faktörünün çalışmasına dayanmaktadır, üniter ve tutarlıdır. Kalıtsal zekâsını ölçmek için Binet ve Simon (1911), entelektüel başarıyı tahmin etmek için testler tasarladı. Binet ve Simon (1911) tarafından geliştirilen zekâ testleri, zihinsel

yeteneğin genelleştirilmiş bir ölçüsü haline gelmiştir. Bununla birlikte, Binet ve Simon (1911) tarafından önerilen zekânın üniter doğası göz önüne alındığında, Binet, ölçeklerinin gerçek bir zekâ ölçümüne izin vermediğine inanıyordu. Entelektüel niteliklerin üst üste konulamadığını ve lineer yüzeyler gibi ölçülebilir bir şekilde ölçülemeyeceğini, ancak çeşitli zekâlar arasında bir hiyerarşi içinde sınıflandırılabilceğini savundu (Gould, 1996). Tek kapasiteli bir zekâ modeline inanan görüşe karşı olan görüş, çok yönlü bir zekâ modelini araştıran Gardner (1983) ve Sternberg (1988) tarafından önerilen teorilerden oluşmaktadır.

Gardner (1983) şunu belirtir:

“Bana göre, bir insan entelektüel yeterliliği, bireye karşılaştığı gerçek sorunları veya zorlukları çözmesini ve uygun olduğunda etkili bir ürün yaratmasını sağlayan bir dizi problem çözme becerisini içermeli ve aynı zamanda potansiyel problem bulmak veya yaratmak için – ve böylece yeni bilgi edinimine zemin hazırlamak için ulaşır (s. 60).”

Gardner (1993) tarafından önerilen yeni tanıma göre, “zekâ, bir veya daha fazla kültürel ortamda değer verilen sorunları çözme veya ürünler yaratma yeteneğidir”.

Aynı zamanda, iki bilim insanı grubu tarafından iki ana fikir birliği tanımı önerildi. İlk olarak, 1995 yılında Amerikan Psikoloji Derneği tarafından yayınlanan bir rapor olan Intelligence: Bilinenler ve Bilinmeyenler'den (s. 2):

“Bireyler, karmaşık fikirleri anlama, çevreye etkili bir şekilde uyum sağlama, deneyimlerden öğrenme, çeşitli akıl yürütme biçimleriyle meşgul olma, düşünerek engelleri aşma becerileri bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Bu bireysel farklılıklar önemli olabilse de, hiçbir zaman tamamen tutarlı değildir: belirli bir kişinin entelektüel performansı, farklı kriterlere göre değerlendirildiği gibi, farklı alanlarda, farklı durumlarda değişecektir. "Zekâ" kavramları, bu karmaşık fenomenler dizisini açıklığa kavuşturma ve düzenleme girişimleridir.”

Zekânın ikinci bir tanımı, 1994 yılında 52 istihbarat araştırmacısı tarafından imzalanan Mainstream Science on Intelligence'dan gelir (s. 13):

Diğer şeylerin yanı sıra, akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden öğrenme yeteneğini içeren çok genel bir zihinsel yetenektir. Bu sadece kitaptan öğrenme, dar bir akademik beceri veya test çözme zekâsı değildir. Aksine, çevremizi kavramak için daha geniş ve daha derin bir yeteneği yansıtır - "yakalamak", şeyleri "anlamlandırmak" veya ne yapacağını "anlamaktır".

Encyclopedia Britannica'da (2006) verilen bir başka tanımda zekâ, “kendinde değişiklik yaparak ya da çevreyi değiştirerek ya da yenisini bularak çevreye etkin bir şekilde uyum sağlama yeteneğidir” (s. 51). Bu tanım, öğrenme (kendinde değişiklik), çevreyi insanlık yararına dönüştürme (çevreyi değiştirme) ve göç (yeni bir çevre bulma) kavramını içerir. Ayrıca, zekânın doğasıyla ilgili olarak, "zekânın tek bir zihinsel süreç değil, çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamaya yönelik birçok zihinsel sürecin birleşimi olduğu" söylenebilir (Encyclopedia Britannica, s.52). Dolayısıyla zekânın çok faktörlü bir varlık olduğu sonucuna varılabilir.

En ilginç zekâ teorilerinden birisi de Sternberg (1988) tarafından ortaya atılan teoridir. Zekâ teorisinde, zekânın birbirine bağlı üç yönden oluştuğuna inanır: Birincisi, iç dünyayla, yani aşağıdaki süreçleri içeren bilişle ilgilidir:

- A. ne yapılacağına ve ne kadar iyi yapıldığına karar vermek
- B. birinin yapmaya karar verdiği şeyi yapmak
- C. nasıl yapılacağını öğrenmek

İkinci yön, aşağıdaki süreçlerden oluşan algı ve eylemi içeren dış dünyadır:

- A. mevcut ortamlara uyum
- B. mevcut ortamların yenilerine dönüştürülmesi
- C. eskileri yetersiz kaldığında yeni ortamların seçimi

Son yön, aşağıdakilerden oluşan deneyim yoluyla iç ve dış dünyaların entegrasyonu ile ilgilidir:

- A. yeni durumlarla başa çıkma yeteneği
- B. Hedef belirleme ve planlama süreçleri
- C. bilişsel süreçlerin dış deneyim tarafından şekillendirilmesi

Zekâ için önerilen tanımlar ve bu tanımların gelişim süreci dikkate alındığında, öncekilere rağmen bilim adamlarının çoğunun zekânın çok faktörlü ve çok boyutlu doğasına inandıkları söylenebilir. Bu makalenin bundan sonraki bölümünde Gardner (1983) tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

## 2.2 Çoklu Zekâ

İnsanoğlu, dil pedagojisi de dahil olmak üzere eğitimin tüm alt alanlarında her zaman öğrenmeyi geliştirmek için çaba göstermiştir. Reynolds (2000) ve Yates'e (2005) göre, eğitim

teorileri ve ampirik araştırmalar açısından devam eden bu çabanın önemli bir kısmı, bu tür değişkenlerin manipölasyonunun dil öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştıramayacağını araştırmak için temel olarak öğrenenlerin değişkenlerine odaklanmıştır. Bu değişkenler arasında Gardner (1983) tarafından önerilen duygusal ve çoklu zekâ olmak üzere farklı zekâ türleri bulunmaktadır. Zekâ, "öğrenme, akıl yürütme ve anlama kapasitesidir" (Webster's American Dictionary, 1998, s. 426).

Daha önce tartışıldığı gibi, IQ başarısı ve derecesini tahmin etmede önemli bir rol oynamasına rağmen, öğrencilerin IQ testlerinde yüksek puanlar aldıkları ancak hayatlarında o kadar başarılı olamadıkları pek çok vaka görülmüştür. Bu doğrultuda, Gardner (1983) ve Sternberg (1985), IQ testlerinin insan zekâ performansının yalnızca çok dar bir yönünü ölçtüğünü ileri sürdüler. Ayrıca birden fazla genel zekâ türü olduğunu iddia ettiler. Howard Gardner, 1983 tarihli Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi adlı kitabında, IQ kavramını genişletip ve onları diğer yönleri de içermelerinden ötürü çoklu zekâ olarak adlandırmıştır.

Tanınmış Amerikalı bir psikolog ve Harvard Üniversitesi'nde profesör olan Howard Gardner, 1943'te doğmuş ve uzun yıllar insan zihninin gelişimi ve eğitimi ile ilgilenmiştir. Pek çok kitap ve makale yazmıştır, ancak muhtemelen en çok tanıttığı ve tanımladığı Çoklu Zekâ Kuramı ile tanınır. Gardner, insan beyninin bireyden bireye değişen bilgi ve beceriyi elde etmek için farklı yollar kullanabildiğini iddia etmiştir. Çoklu zekâ teorisi, onun insan gelişimi ve belirli bir bilişsel işlevde, örneğin sayısal olarak düşünme yeteneği veya diğer bilişsel becerilerde herhangi bir kayıp göstermeden yazılı dili anlama yeteneğinde akut bir kayıp sergileyen beyin alanlar hasarı kurbanları hakkındaki gözlemlerinden doğmuştur. (Gardner, 1993).

Çoklu zekâ teorisinin temeli, Gardner'ın kendi senaryolarında (1993) şu şekilde öne sürülebilir:

Psikometrik ve davranışçı çağların en parlak döneminde, genel olarak zekânın kalıtsal olan tek bir varlık olduğuna ve başlangıçta boş bir levha olan insanoğlunun, uygun bir şekilde sunulması koşuluyla her şeyi öğrenmek üzere eğitilebileceğine inanılıyordu. Günümüzde giderek artan sayıda araştırmacı tam tersine; birbirinden tamamen bağımsız çok sayıda zekânın var olduğuna; her zekânın kendi güçlü yönleri ve kısıtlamaları olduğuna, zihninin doğumda sınırsız olmaktan çok uzak olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca ve erken dönemde yapılan kibar teorilere aykırı olan veya bir zekâ ve onun eşleşen etki alanlarındaki doğal güç hatlarına meydan okuyan şeyleri öğretmenin beklenmedik bir şekilde zor olduğuna inanılmaktadır (s. xxiii).

Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramı yedi alan içerir:

### 1. Dilsel Zekâ

Sözlü ve yazılı dil becerilerinin ustalığı ile ilgilenir.

### 2. Müzikal Zekâ

Kişinin ortamdaki sözel olmayan sesleri tanımasını sağlar ve kişinin perde, melodi, ton ve ritme duyarlı olmasını sağlar.

### 3. Görsel/Mekansal Zekâ

Zihinsel imgeleri manipüle etme ve yaratma yeteneğinin yanı sıra gerçekleri görselleştirerek hatırlama ile ilgilenir.

### 4. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Etkili akıl yürütme ve sayısal veya mantıksal kalıpları fark etme yeteneği ile ilgilidir.

### 5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bireyin iletişim kurmak için düşüncelerini ve duygularını ifade etmede vücudunu kullanmasını sağlar.

### 6. Kişilerarası Zekâ

Etkili iletişim ve başkalarıyla etkileşim ile ilgilidir.

### 7. Kişisel Zekâ

Kişinin tepkileri ve duygularıyla ilgili güçlü ve zayıf yönlerini tanımlaması ile ilgilidir.

Başlangıçta yedi zekâ olarak başlasa da, sekizinci bir zekâ “doğal zekâ” daha sonra listeye eklenmiştir. Akbari ve Hosseini'ye (2008) göre son yıllarda birçok araştırmacı mantıksal akıl yürütme, uzamsal beceriler, matematik becerileri, analogileri anlama ve sözel beceriler gibi bu yönleri araştırmıştır. Doğal zekâ, doğal ortamdaki şeyleri ve yaratıkları tanıma, sınıflandırma ve kategorilere ayırma yeteneği ile ilgilidir; hayvanlar, bitkiler, kayalar, mineraller ve diğer bazı nesnelere.

Dilsel Zekâ, mevcut çalışmanın hedeflediği zekâdır. Farklı zekâların önceliği veya önemi ile ilgili olarak Gardner (1983), okul başarısı için çok önemli olan dilsel zekâ ve mantıksal/matematiksel zekâyı tanıtmaktadır. Sanatsal yetenek ve başarı gibi insan doğasının diğer alanları için Gardner (1983), çeşitli sanat türleriyle bağlantılı dilsel zekâ ile birlikte Müzikal zekâ, uzamsal zekâ ve bedensel/kinestetik zekâyı tanıtmaktadır. Gardner'ın (1993) görüşüne göre, dilsel zekâ ile müzikal zekâ arasında yakın bir ilişki vardır.

Bloom (2002) zekânın önemini ve özellikle çoklu zekânın eğitim üzerindeki etkisini dikkate alarak, zekâ teorisini eğitime entegre ederek, çoklu zekâ sınıflandırmasına dayalı bir eğitim amaçları sınıflandırması önermiştir. Armstrong'a (2003, s.117) göre taksonomisi, “Birinin öğrencilerin zihinlerinin çoklu zekâ müfredatı tarafından ne kadar derinden karıştırıldığını yargılayabileceği bir tür kalite kontrol mekanizması” sağlar.

Dilsel yeteneklerle ilgili en önemli zekâ türlerinden biri olan dil zekâsı, hem sözlü hem de yazılı dile, kelimelerin anlam ve sırasına duyarlılığı temsil eder (Armstrong, 1994). Dilsel olarak zeki insanların iyi konuşmacılar kadar iyi dinleyiciler olma eğiliminde olduğunu iddia ediyor. Dil öğrenmede de iyidirler. Gardner'a (1983) göre dilsel zekâ, bireyin yazılı veya sözlü olarak bir ifade ve iletişim aracı olarak dili etkili bir şekilde kullanma kapasitesini ifade eder. Bu zekâ, insanlara geniş kelime dağarcığına sahip olma ve dilleri çok kolay öğrenme yeteneği kazandırır. Deary'e (2012) göre Sözel/Dilsel zekâ, sözcükleri yazılı veya sözlü çalışmalarda etkili bir şekilde kullanma becerisi, dilin ve dilin kullanım şeklinin farkındalığını ifade eder.

### **2.3 Duygusal Zekâ Nedir?**

Daha önce de belirtildiği gibi, IQ testlerinde yüksek puan alan veya diğer zekâ türlerinin yüksek bölümlerine sahip olan ancak eğitim veya yaşamda o kadar başarılı olamayan pek çok durumla karşılaşmıştır. Bu bağlamda, Salovey ve Mayer (1990), Goleman (1995), Boyd (2005) ve diğerleri gibi bazı akademisyenler, yaşam eğitiminde başarılı olmanın yalnızca akademik konularda uzmanlaşmaya bağlı olmadığına; bunun yerine, öğrenciler duygu ve hisleriyle baş etmeleri gerektiğini savunurlar. Başka bir deyişle, Salovey ve Mayer'e (1990) göre kişinin duygularını anlaması ve kontrol etmesi akademik hayatta başarılı olmak için esastır. Buna göre, Gardner (1983) tarafından sınıflandırılanların dışında öğrenenlerin ve öğrencilerin başarısını etkilediğine inanılan bir diğer zekâ türü de duygusal zekâdır. İlk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından tanıtılan ve daha sonra Goleman (1995) tarafından geliştirilen bu zekâyı duygusal zekâ (EI) adı verilmiştir. Aşağıdaki bölüm EI'yi ayrıntılı olarak ele almaktadır.

Öğrenenin eğitimdeki başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri de duygularıdır. Akademik durumlarda duygu önemli bir rol oynar ve ona ve alt kategorilerine dikkat etmeyi gerektirir. Bazı öğrenciler için, özellikle yabancı dil öğrenimi bağlamında, bir dil öğrenme sınıfına katılmak çok tatsız ve hatta ürkütücü bir görev olabilir. Öte yandan, bir dil öğrenme sınıfındayken zamanın nasıl geçtiğini anlayamayacak kadar akış ve katılım duygusuna sahip öğrenciler de vardır. Oxford'a (1999) göre, ikinci bir dili öğrenme oranı ve zorluk derecesi, birçok faktörün sonucu olarak ikinci dil öğrenenlerde farklılık göstermektedir. Bu faktörler



Ketabdar, Yazdani, and Yarahmadi (2014) tarafından dil tutumu, dilsel zekâ, duygusal zekâ, kişilik tipi ve motivasyon olarak tanımlanmıştır. Bütün bunlar arasında duygusal zekâ en etkili olanlardan biridir. Son zamanlarda, büyük araştırmacılar dikkatlerini akademik başarı ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye odaklamışlardır (Goleman, 1998).

Salovey ve Mayer (1990) ilk çerçevelerinde duygusal zekâyı “Kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi kişinin düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma yeteneği” olarak tanımlamıştır (s. 189). Van Rooy ve Viswesvaran (2004) duygusal zekânın “kişinin kendi ve başkalarının duygularını yaratma, tanıma, ifade etme, anlama ve değerlendirmesini sağlayan bir dizi yetenek (sözlü ve sözsüz) olarak tanımlanabileceğini iddia etmektedir. Çevresel talepler ve baskılarla başarılı bir şekilde başa çıkabilen düşünce ve eyleme rehberlik etmek için” (s. 72). Başka bir tanımda Goleman (1998) duygusal zekâyı “kendimizi ve başkalarının duygularını tanıma, kendimizi motive etme ve kendimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme kapasitesi” olarak tanımlamıştır (s.317). Brackett ve Mayer'e (2003) göre duygular, dokunduğumuzla ilgilidir. Ancak bu dokunma sadece parmaklarımızla, burun ve kulaklarımızla olmaz. Duygular, zihnimiz ve hayal gücümüzle dokunduğumuz şeylerdir. Duygular da etkinliklere katılma nedenlerimizden biridir.

Duygusal zekâ, ilk olarak Goleman (1998) tarafından kişinin duygularını bilmesi, duygularını yönetmesi, kendini motive etmesi, başkalarının duygularını tanıması ve ilişkileri yönetmesi olmak üzere beş bileşenden oluştuğunu ileri sürmüştür. Ancak daha sonra Goleman (1998) beş bileşenden oluşan sınıflandırmasını genişleterek bunu kendine güven, hizmet yönelimi, başarı güdüsü, bilinç ve politik farkındalık da dâhil olmak üzere yirmi duygusal yeterliliğe ayırmıştır.

Duygusal zekâ, tarihte ilk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından sosyal zekânın alt kümesi olarak kullanılmıştır. Başlangıçta, Salovey ve Mayer (1990), onu, kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve duygularını izleyebileceği ve düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanabileceği bir zekâ olarak tanıtmışlardır. Salovey ve Mayer (1990) tarafından duygusal zekâ için önerilen model, duygusal zekânın dört ana faktörü olarak duyguları yansıtarak düzenleme, duyguları anlama, duyguları düşüncede özümseme ve duyguları algılama ve ifade etme faktörlerini içermektedir.

Daha sonraki yıllarda Mayer, Salovey ve Caruso (2000) duygularla başa çıkmak için dört seviye tanımlamışlardır. İlk seviye, duyguları ayırt etmeyi ve göstermeyi öğrenmekten

oluşurken, ikinci seviyede karar vermeye yardımcı olmak için duyguları kullanmayı öğrenmiştir. Üçüncü seviye, duyguların öğrenilmesi, yorumlanması ve incelenmesi ile ilgilidir. Kendilerini yönlendirmek -yönetmek ve uygun tepkiyi göstererek başkalarının duygularını kontrol etmek, modellerindeki son ve dördüncü seviye olarak belirlenmiştir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Duygusal zekâ terimi ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılmış olmasına rağmen, esas olarak Goleman (1995) ile ana akıma girmiştir. Goleman, Boyatzis ve McKee (2002) en son modellerinde tüm yetkinlikleri dört kümede sınıflandırmışlardır:

1. Öz farkındalık
2. Öz yönetim
3. Sosyal farkındalık
4. İlişki yönetimi.

Goleman'a (2001) göre öz-farkındalık, kişinin kendi duygularının bilincinde olmasını ve takdir etmesini içerirken, öz-yönetim, kişinin duygularını etkin ve verimli bir şekilde yönetmesini içerir. Üçüncü küme, yani sosyal farkındalık, kişinin sosyal grubuyla ilişki kurmasını ve onun bir parçası olduğunu hissetmesini kapsar. Son küme, yani ilişki yönetimi, diğerlerinin duygularını takdir etmeyi ve etkilemeyi içerir.

Duygusal zekâ bileşenlerinin diğer sınıflandırmasında Gullatt (2008), faktörleri kişisel ve sosyal yeterlilik olmak üzere iki ölçülebilir boyuta çevirmiştir. Kişisel yeterlilik, yukarıda tartışılan ilk iki kümeyle, yani öz-farkındalık ve öz-yönetim ile ilgilidir ve bunlar tarafından belirlenir. Benzer şekilde, öz-farkındalık, içsel duygu ve hisleri oluştukları anda tanımlama ve anlama yeteneğidir. Öz-yönetim ile birey, zihnin rasyonel ve duygusal operasyonlarını yönetmek ve dengelemek için öz farkındalığını kullanabilir. İkinci boyut, kişinin başkalarının duygularına ilişkin içgörü kazanma yeteneğini yansıtan sosyal yeterliliktir. Gullatt (2008), sosyal yeterliliğin sosyal farkındalık ve sosyal etkiden (ilişki yönetimi) oluştuğunu ileri sürmektedir.

Salovey ve Mayer (1990) ve Goleman (1995) tarafından önerilen yukarıda bahsedilen iki duygusal zekâ modeli, duygusal zekâ alanında devam eden araştırmaların temelini oluşturmuştur. Bu teorik çerçeveler iş liderliğini hedef aldı, ancak son zamanlarda eğitimde duygusal zekânın yapısı, özellikle öğrencilerin, öğretmenlerin ve liderlerin duygusal zekâsı araştırma konuları haline geldi. Duygusal zekâ kavramını eğitime entegre eden teorik çerçevelerden biri, duygusal zekâyâ eğitim ve beceri temelli bir yaklaşım olan Nelson ve Low (2011) tarafından önerilen çerçevedir. Çerçevelerine göre, duygusal olarak zeki insanlar, kişinin

kişisel, akademik ve kariyer mükemmelliğini artırmak için bu becerilerin gelişmesine yol açan, yapıcı düşünme ve akıllıca davranma yeteneğine sahip olma eğilimindedir. Nelson ve Low (2011), kişinin bilinç öncesi düşüncelere ilişkin farkındalığını artırarak, daha yapıcı düşünmeyi ve belirli duygusal yeterlilikleri geliştirmeyi öğrenebileceğine inanıyordu.

Nelson ve Low'un (2011) çerçevesinin temeli Seymour Epstein'in (1998) her insan için iki tür zihin, deneysel bir zihin ve rasyonel bir zihin tanıtan yapıcı düşünme görüşüne kadar uzanabilir. Çoğunlukla bilinçaltı olan deneysel zihin, deneyimlerden öğrenir ve duygularla ilişkilendirilirken, neredeyse duygudan bağımsız olan rasyonel zihin bilinçli, müzakereci ve mantıklıdır. Epstein (1998), çerçevesini genel olarak zekâ kavramıyla ilişkilendirerek şunları belirtir:

Rasyonel zihnin zekâsı, IQ testlerinin ölçtüğü şeydir ve özü, soyut problemleri çözme yeteneğidir. Deneysel zekânın zekâsı, pratik zekâ, sosyal zekâ ve duygusal zekâyı içerir. Her zihnin kendi zekâ biçimine sahip olduğunu söylemek, her ikisinin de bilişsel sistemler (bilme yolları) olduğunu ve her ikisinin de sorunları çözmek için kullanıldığını belirtmektir (s. 9).

Duygusal zekâ ile ilgili bir sonraki konu, onu ölçecek araç veya süreçtir. Duygusal zekâ için şimdiye kadar yetkinlik alanlarının farklı sınıflandırmaları önerilmiş olsa da. Bar-On'un (2002) Duygusal Bölüm envanteri (EQ-i), duygusal zekânın yetenekleri, özellikleri harmanlayan, hem kişisel hem de profesyonel hayattaki başarısını tahmin eden on beş farklı yönü ile duygusal zekânın ilk bilimsel olarak geliştirilmiş ve doğrulanmış ölçüsüdür. Bar-On (1997) tarafından tasarlanan duygusal zekâ çerçevesi, bileşenleri beş ayrı alanda sınıflandırır: içsel, kişilerarası, stres yönetimi, uyarlanabilirlik ve genel ruh halinden oluşur. Bar-On'a (1997) göre duygusal öz farkındalık, atılganlık, özsaygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık içsel boyutun bileşenleridir. Öte yandan, kişilerarası beceriler empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkileri içerir. Üçüncü boyut, yani stres yönetimi, stres toleransı, dürtü kontrolü, dördüncü boyut, yani gerçeklik testi, esneklik ve problem çözme ve genel ruh halinden oluşan uyarlanabilirlik, son boyut ise iyimserlik ve mutluluğu içerir.

#### **2.4. Deneysel Altyapılar**

Aşağıdaki çalışmalar, zekânın farklı yönlerini ve bunların farklı becerilerle etkileşimini veya ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Ayduk (2006) Gardner'in Yedi Çoklu Zekâsı'ndan biri olan sözel zekâ ile öz-düzenleme yeterliği arasındaki ilişkiyi önerilen, çalışmayı yürütmek için, ortaokulda 98 katılımcı, çoğunlukla azınlık etnik kökene sahip düşük gelirli erkekler ve düşük gelirli ve uyum davranışı

sorunları olan erkekler için bir tedavi kampından seçilen diğer grubun 59'u olmak üzere iki katılımcı grubunu seçerek inceler. Araştırmanın sonuçlarına göre, sözel zekâ ile öz düzenleme arasındaki ilişki, etkili öz düzenleme becerisine sahip erkek çocuklarda etkisiz öz düzenleme becerisine sahip gruba göre yüksek sözel zekânın daha düşük saldırganlık ile ilişkili olduğu şekilde anlamlıdır.

Marashi ve Zaferanchi (2010), İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâsı (EI) ile genç öğrencilerin sınıflarını yönetmedeki etkinlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, tamamı dil okullarından birinde öğretmenlik yapan 25 kadın İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmada veri toplamak için 25 öğretmenin her biri iki puanlayıcı tarafından iki oturum boyunca gözlemlenmiştir. Her öğretmenin öğretiminin etkinliğini puanlamak için Murdoch (2000) kontrol listesi kullanılmıştır. Gözlem seanslarının ardından her öğretmene duygusal zekâlarını test etmek için Bar-On EQ-i uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâsı ile genç öğrencilerin sınıflarını yönetmedeki etkinlikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin duygusal zekâsı ile genç öğrencilerin sınıflarını yönetmedeki etkinlikleri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sarıçam, Çelik ve Halmatov (2012) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile empatik eğilimleri arasındaki olası ilişkiyi bulmaya çalışmışlardır. Bunun için okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 28 erkek ve 62 kız olmak üzere 90 üniversite öğrencisi rastgele seçilmiştir. Çalışmanın materyallerini Duygusal Zekâ Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği oluşturmaktadır. Veriler t-testi ile analiz edildiğinde, Pearson Moment Korelasyon Analizi ve Basit Regresyon Analizi, empatik eğilim ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin duygusal zekâları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki Hashemi ve Ghanizadeh (2011) tarafından incelenmiştir. Bu amaçla, genelinde farklı üniversitelerde İngiliz Edebiyatı, Öğretmenliği ve Mütercim Tercümanlık eğitimi gören 21-34 yaş aralığındaki 98 İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencisi, erkek ve kadın çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâsını değerlendirmek için araştırmacılar, 1980 yılında Bar-On tarafından tasarlanan ve duygusal-sosyal zekânın bir tahminini sağlayan duygusal ve sosyal olarak zeki davranışın bir öz-bildirim ölçüsü olan duygusal bölüm envanterini (EQ-I) kullandılar. İngilizce öğrenenlerin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek için Gahungu (2009) tarafından tasarlanan ve standartlaştırılan Learners' Self-Yeterlilik Anketi kullanıldı. Anket, hiçbir zaman ile her zaman arasında değişen 40 maddeden elde edilen puanlar aracılığıyla öz-yeterlik yapısını işlevsel hale getirmektedir. Katılımcılardan öğrencilerin

Yeterlik Anlayışı Anketini ve Bar-On EI testini eve götürmeleri, doldurmaları ve sonraki haftalarda araştırmacıya geri göndermeleri istendi. Sonuçlar, İngilizce öğrenenlerin duygusal zekâları ile öz-yeterlik inançları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Saeidi ve Rimani Nikou (2012) İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öğrencilerinin dil başarıları arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmışlardır. Çalışma için iki grup katılımcı seçilmiştir. İlk katılımcı grubunu 15-17 yaş aralığındaki erkek ve kız eğitim bölümleri lise öğrencileri oluşturmaktadır. Okulların seçiminde çok aşamalı tabakalı örnekleme kullanılmıştır. İkinci katılımcı grubu, aynı sınıflarda öğretmenlik yapan anadili İngilizce olmayan kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu konuda veri toplamak için üç tür araç kullanılmıştır:

1) Duygusal Zekâ testi (Bar On, 1997)

2) Katılımcıların dil öğrenme deneyimi hakkında fikirlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket

3) İngilizceyi yabancı dil olarak elde etmek için araştırmacı tarafından yapılan anket öğretmenlerin sınıflarında ortak öğretim yöntemi. Korelasyon katsayısı ve t-testi ile verilerin analizi

İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öğrencilerinin dil başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin ve duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerle düşük duygusal zekâlı öğretmenlerin öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farkı ortaya koymasındadır.

Rahmani, Sadeghi, Khanlari (2013) İngilizce öğrenenlerin duygusal zekâları ile duyusal ve telafi edici stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmayı yürütmek için bir dil enstitüsünden İngilizce öğrenen 60 kadın çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların duygusal zekâlarına ilişkin veri toplamak için Bar-On (1999) tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli formatta, beş yanıt içeren 90 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket, öğrencilere kolaylık sağlamak amacıyla Farsçaya çevrilmiştir. Çalışmada kullanılan diğer bir araç Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri (SILL) anketidir (hafıza, bilişsel ve telafi stratejileri olmak üzere doğrudan stratejiler ve üst bilişsel, duyusal ve sosyal stratejiler olmak üzere dolaylı stratejiler olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılan 50'li likert tipi bir araçtır). Bu uygulama Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş, dil öğrenme stratejilerinin ne sıklıkla kullanıldığını belirlemek için uygulanmıştır. Veriler korelasyon ve faktör analizleri ile analiz edildiğinde duygusal zekâ ile etkili strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu;

ancak duygusal zekâ ile telafi edici strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı gözlemlenmiştir.

Duygusal zekâ ve öğretmen yeterliğinin öğretmen adaylarının öğretmen etkililiği üzerindeki etkisi Adeyemo ve Chukwudi (2014) tarafından araştırılmıştır. 21 ile 29 yaş aralığındaki toplam 300 öğrenci, Nijerya'nın Güney-Batı bölgesindeki iki üniversiteden rastgele seçilmiştir. Katılımcılara duygusal zekâ ölçeği (5'li likert formatında yapılandırılmış otuz üç maddelik bir ölçek) ve öğretmen yeterlik ölçeği (hiçten çok'a kadar 5'li bir ölçek) uygulanmıştır. Öğretmen etkililiği, Öğretim Performansı Değerlendirme Ölçeği (toplam puan 100 olmak üzere teorik değeri 1 zayıf ile 5 çok iyi arasında değişen 20 madde içeren 12 hayati öğretim özelliğini değerlendiren çok boyutlu bir ölçek) ile değerlendirilmiştir. Pearson Çarpım Moment Korelasyonu ve Çoklu Regresyon yoluyla verilerin analizi, hem duygusal zekânın hem de öğretmen yeterliliğinin öğretmen etkililiği üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

EFL öğrenenler arasında duygusal zekâ ve iletişim kurma isteği arasındaki ilişki Janfeshan ve Nazeri (2014) tarafından araştırılmıştır. Çalışmayı yürütmek için, 49 erkek ve 65 kız öğrenci olmak üzere bir üniversitenin örnek sınıfları seçilmiştir. Veri toplamak için iki araç (Bar-On'un Duygusal Bölüm Envanteri ve McCroskey'nin (1992) İletişim Kurma İsteği Ölçeği) kullanılmıştır. Veriler, iki Pearson korelasyonu ve iki bağımsız örnek t-testi kullanılarak analiz edildi. Sonuçlar, duygusal zekâ ile katılımcıların iletişim kurma istekleri arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Cinsiyete göre ise kızların hem duygusal zekâ hem de iletişim kurma istekliliği puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ketabdar, Yazdani ve Yarahmadi (2014), İngilizce öğrenenler arasında duygusal zekâ ile iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, altı enstitüdeki 200 orta dereceli erkek ve kız öğrenci arasından Cambridge Dil Yeterlilik Testi (PET) uygulanarak ve aykırı değerler çıkarılarak seçilen 130 kişi oluşturmuştur. Veriler çeşitli araçlarla toplanmıştır. Katılımcılara öncelikle öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ana dili ve İngilizce eğitim yılı ile ilgili genel sorulardan oluşan Arka Plan Anketi uygulanmıştır. Arka Plan Anketini takiben, Samouei'nin (2003) dört alt ölçeği içeren 90 Likert Ölçeğinden oluşan Duygusal Zekâ Anketi;

- a) Kişilerarası İlişkiler
- b) Empati
- c) Atılganlık

#### d) Duygusal Kendilik- Farkındalık

testleri uygulanmıştır. Daha sonra, McCroskey'nin (1992) Communicate to Communicate (WTC) Anketi (iletişim bağlamı (topluluk önünde konuşma, toplantılarda konuşma, grup tartışmaları ve kişilerarası konuşmalar) açısından İngilizce iletişim kurma istekliliğini değerlendirmek için kullanılan otuz iki maddelik bir anket) ve alıcı türleri (yabancı, tanıdık ve arkadaş) uygulanmıştır. Verilerin analizi, İngilizce Öğrenenlerin WTC'si ile EQ-i'nin Kişilerarası İlişki, Empati adlı dört faktörü arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar; Girişkenlik ve Duygusal Öz-Farkındalık ve duygusal zekâdır.

Yakın tarihli bir çalışmada Srinivasan (2015), öğretmen zekâsının ve duygusal zekânın öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Tamil Nadu'nun Thanjavur ve Villupuram ilçelerindeki 59 okul öğretmeninden oluşan bir grup, çalışmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan ve geçerliliği doğrulanan; Duygusal Zekâ Ölçeği, öğrencilerin akademik başarısı olarak görev yapan Yetişkinler İçin Performans Zekâ Testi ve Öğrencilerin Üç Aylık Notları kullanılmıştır. Öğretmenlere duygusal zekâ ölçeği ve performans zekâsı uygulandıktan sonra, öğretmenin konusunu işlediği tek bir sınıfın tüm öğrencilerinin üç aylık puanları toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin başarısını artırmada öğretmenlerin duygusal zekâsının zekâdan daha önemli olduğunu göstermiştir.

Tabatabaei ve Farazmehr (2015), dil enstitülerindeki İngilizce öğretmenleri arasında duygusal zekâ (EQ) ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi, bu öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını ve öğretmenlik deneyim yıllarını dikkate alarak araştırmıştır. Bunu yapmak için beş farklı şehirden 100 dil enstitüsü öğretmenini seçmişlerdir. Ardından, katılımcılardan Bar-On Duygusal Bölüm Envanteri (EQ-i) Öz Rapor Ölçeği ve İş Tanımlayıcı İndeksini (JDI) doldurmaları istenmiştir. Verileri analiz etmek için araştırmacılar verilere Pearson Çarpım Moment korelasyonları ve Independent-Samples t-testleri uygulamışlardır. Sonuçlara dayalı olarak, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile iş doyumları arasında pozitif bir ilişki olduğu; ayrıca, erkek ve kadın İngilizce öğretmenlerinin verilerinin karşılaştırılması, erkek öğretmenlerin iş doyumunun kadınlara göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim ortamında duygusal zekânın önemini doğrulayan çok sayıda araştırma olmasına rağmen, duygusal zekâ ile çoklu zekâ bileşenleri veya yönleri arasındaki ilişki hakkında daha az çalışma mevcuttur. Yukarıda bahsedildiği gibi, duygusal olarak yetkin öğrenciler yeteneklerini

geliştirme eğilimindedir. Ayrıca öğrencilerin duygularını güçlendirmeye yönelik faktörlerin ihmal edildiği ve öğrencilerin farklı çoklu zekâlarına dikkat edilmediği görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen boşlukları doldurmak için bir araştırma geliştirme çalışmasının yapılmasının gerekli olduğu kanaatindeyiz. Bu nedenle çalışmamız, duygusal zekâ ile yabancı dil öğreniminde İngilizce öğrenenlerin sözel zekâsı arasındaki ilişkiyi araştırma girişimi kapsamında yapılmıştır.

### 3. SONUÇ

Zekâ, dil öğrenimini etkileyen en önemli faktörden biri olarak kabul edilmektedir. İnsan zekâsı yıllar boyunca, doğuştan gelen tek bir kapasite olarak görülmüştür. Ancak son zamanlarda, psikolojinin akademik toplumda ve öğretimde uygulanması yoluyla, öğrenenlerin ihtiyaçlarına, kişiliklerine, tercihlerine, becerilerine, hatalarına, güçlü ve zayıf yönlerine göre kişiden kişiye farklı olabileceği sonucuna varılmıştır. Sözel akıcılığa, kapsamlı kelime dağarcığına ve hesaplama becerisine dayalı, geleneksel olarak standartlaştırılmış Zekâ Bölümü (I.Q.) başarıyı tahmin etmede önemli bir rol oynamasına rağmen, bu testler bir kişinin bir ürün üretme yeteneğinin değerini değerlendiremez (Gardner, 1999). Bu doğrultuda, Gardner (1983) ve Sternberg (1985), IQ testlerinin insan zekâ performansının yalnızca çok dar bir yönünü ölçtüğüne inanmaktadır. Ayrıca, birden fazla genel zekâ türü olduğunu iddia ederler.

IQ'nun eğitimdeki etkisinin gelişmesiyle birlikte, eğitim sisteminde duygusal zekâyı araştıran araştırmaların bulguları, çeşitli eğitimsel ve yaşamsal zorluklarda başarıyı tahmin etmede sadece IQ'dan çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Salovey ve Mayer, 1990). Bilim adamlarının bulgularına göre çoğu düşünce olayı, sürekli bir duygusal bilgi akışının işlenmesini içeren bilinçli kontrol ve farkındalığın çok altındaki seviyelerdir; fiziksel deneyimler ve duygularla ilişkili metaforlar soyut düşünceyi tasvir eder; Fiziksel duyum ve duygular, düşünce ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle bazı araştırmacılara göre duyum ve duygu olmadan mantığın mümkün olmayacağı sonucuna varılabilir (Gullatt, 2008). Bu bulgu doğrultusunda Goleman (1995), IQ ve duygusal zekânın öğrencileri başarıya doğru itmede eşit güce sahip olduğunu ve bu iki faktörün öğrencilerin başarısına öncülük etmek için omuz omuza olduğunu iddia etmiştir.

Son yirmi yılda, özellikle iş alanında çok sayıda çalışma, duygusal zekânın, potansiyel olarak başkalarıyla ilişki kurabilecek ve onları motive edebilecek duygusal becerilere sahip işverenleri ve çalışanları belirlemek için bir ölçü olarak kullanılabileceğini araştırmış ve kanıtlamıştır (Othman, Abdullah, & Ahmad, 2008; Rozell, Pettijohn ve Parker, 2006); ancak



bahsedilen ve ilgili çalışmaların bulguları, duygusal zekâ yapısının eğitim ortamına aktarılıp aktarılamayacağı sorusunu gündeme getirmekte ve hangi öğrencilerin en başarılı olabileceğini açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Öğrenciler sadece verilen bilgilerin alıcıları değildir; kendileri için anlam oluşturmaya teşvik edilmelidirler. Öğretmenlerin bilgi aktarımı rolünden öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne geçmesi gerektiği için, değerlendirme sürecinde zekâ türleri ve öğrencilerin bireysel değişkenleri dikkate alınmalıdır (Gullatt, 2008). Buna göre, mevcut çalışma, bir yabancı dil öğrenme ortamında öğrencilerin duygusal zekâsındaki farklılıkların, sözlü zekânın artmasına yol açan gelişmiş bir yetenekle sonuçlanıp sonuçlanmayacağını belirlemek için, erkek ve kız orta düzeyde öğrencilerin sözel zekâsı ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır.

### KAYNAKÇA

Adeyemo, D. A., & Chukwudi, R. (2014). Emotional intelligence and teacher efficacy as predictors of teacher effectiveness among pre-service teachers in some Nigerian universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3 (2), 85-90.

Akbari, R. & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36, 141–155.

Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences: seven ways to approach curriculum. *Educational Leadership*.

Armstrong, T. (2003). *The Multiple intelligences of reading and writing: Making the words come alive*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ayduk, O. (2006). Verbal intelligence and self-regulatory competencies: joint predictors of boys' aggression. *Journal of research in personality*, 41, 2, 374-388.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQI): Technical manual*. Toronto: Multi-Health System

Bar-on, R. (2002). The Bar-On model of emotional– social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Binet, A. & Simon, T. (1911). *The development of intelligence in children*. New York: Arno Press.

Bloom, T. (2002). Blooming with multiple intelligences. *Learning Matters*, 8, 8-12.

Boyd, M. A. (2005). The emotional intelligence of teachers and students' perceptions of their teachers' behavior in the class. (Indiana University of Pennsylvania). *ProQuest Dissertations and Theses*. <http://search.proquest.com/docview/305374833>.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

Britannica. (2006). *Encyclopedia Britannica*. Encyclopaedia Britannica

Deary, I. J. (2012). Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 63, 453 - 482.

Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking the Key to Emotional Intelligence*. Westport, CT: Praeger.

Gahungu, O. (2009). Are self-efficacy, language learning strategies, and foreign language ability interrelated? *Buckingham Journal of Language & Linguistics*, 2(1), 47-60. <http://dx.doi.org/10.5750/bjll.v2i0.14>

Gardner. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). Intelligence and intelligences: Universal principles and individual differences. *Archives de psychologie*, 61, 169-172.

Gazzaniga, M. S. (2005). Forty-five years of split-brain research and still going strong. *Nat. Rev. Neurosci.* 6, 653–659.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss and D. Goleman (Ed's.), *The Emotionally Intelligence Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A., (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. (Second Ed.). New York: Norton.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

Gullatt, D. E. (2008). Enhancing Student learning through arts integration: Implications for the profession. *The High School Journal*, 2, 12-25.

Hashemi, M. R., Ghanizadeh, A. (2011). Emotional Intelligence and Self-Efficacy: A Case of Iranian EFL University Students. *International Journal of Linguistics*, 3, 1-16. [www.macrothink.org/ijl](http://www.macrothink.org/ijl)

Janfeshan, K., & Nazeri, M. (2014). Emotional intelligence and its relation to willingness to communicate among Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3), 29-41.

Jensen, A. R. (1998). *The g Factor: The Science of Mental Ability*. New York: Praeger.

Ketabdari, Z., Yazdani, P., & Yarahmadi, M. (2014). The relationship between emotional intelligence and willingness to communicate among Iranian EFL learners. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 3(3), 637-650

Marashi, H., & Zaferanchi, Z. (2010). The relationship between EFL teachers' emotional intelligence and their effectiveness in managing young learners' classrooms. *JELS*, 1(4), 85-112.

Mayr, E. (1982). *The growth of biological thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (ed.): *Handbook of intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

McCroskey, J. C., (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*. 40(1), 16-26.

Murdoch, G. (2000). Introducing a teacher-supportive evaluation system. *ELT Journal*, 54(1), 54-64.

Nelson, D., & Low, G. (2011). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence* (2nd ed.). Boston, MA: Prentice Hall.

Othman, A. K., Abdullah, H. S., & Ahmad, J. (2008). Emotional intelligence, emotional labour and work effectiveness in service organisations: A proposed model. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 12(1), 31-42.

Oxford, R.L., (1999). *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy*, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research, Teachers College, Columbia University, New York, NY.

Rahmani, R., Sadeghi, B., & Khanlari, F. (2013). The relationship between EFL learners' emotional intelligence and their affective and compensatory strategies. *Life Science Journal*, 10(6), 722-733.

Reynolds, D. (2000). Big questions: Should pedagogical change be mandated at times? *Journal of Educational Change*, 1, 193-198.

Saeidi, M., & Rimani Nikou, F. (2012). EFL teachers' emotional intelligence and their students' language achievement. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(12), 41-51.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Samouei, R., (2003). *Azmoune houshe hayajani (Bar-On's EQ-i)*. Tehran: Moasseseye Tahghighatie Olume Raftarie Sina.

Sarıçam, H., Çelik, I., ve Halmatov, M. (2012). The Examination Of The Relationship Between The Preschool Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Empathic Tendency. *TOJCE: The Online Journal of Counselling and Education*, 1(2), 44-56.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: The triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist* 52, 1030–1045.

Srinivasan, P. (2015). Exploring the influences of teacher's intelligence and emotional intelligence on students' academic achievement. *American Journal of Educational Research*, 3 (9), 1159-1162. <http://pubs.sciepub.com/education/3/9/15>.

Tabatabaei, S. O., & Farazmehr, Z. (2015). The relationship between emotional intelligence and Iranian language institute teachers' job satisfaction. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 184-195.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago.

Van Rooy, D., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.

Yates, G. C. R. (2005). How obvious: Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. *Educational Psychology, 25*(6), 681-700.

Webster, N., (1998). *American dictionary of the English language*. San Francisco, Calif: Foundation for American Christian Education.

Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ. *American Psychologist, 44*, 98-104.

**İKİNCİ BÖLÜM**  
**EDEBİYAT ÇALIŞMALARI**

# HİKÂYEDEN TİYATROYA: BİR ŞEFTALİ BİN ŞEFTALİ

## FROM STORY TO THEATER: ONE PEACH THOUSAND PEACHES

Aysel YILDIZ EROL<sup>1</sup>

### Giriş

Edebiyatta yer alan türlerden yapılan uyarlamalar sinemanın ve tiyatronun tarihi boyunca önemli bir yer tutmuştur. Bir tiyatro oyununun sahnelenmesi de tıpkı bir sinema filmi gibi yazınsal bir metnin uyarlanmasıyla gerçekleşmektedir.

Uyarlama şekilleri konusunda değişik görüşler vardır. Bir uyarlama kaynak aldığı metne tamamıyla sadık kalabileceği gibi onu sadece bir başlangıç noktası olarak da görebilir. Genel anlamda “uyarlamak” sözcüğü iki veya daha fazla şeyi bir bakımdan birbirine uyar hâle getirmektir. Tiyatro, romandan çok farklı dilsel araçları kullanan bir türdür. Tiyatro türü de zamanla çeşitli değişiklikler göstermiştir. Salih Kalyon, eserin uyarlamasında çocuklarla etkileşimli bir sahne kurulmasını sağlayan açık biçim oyun anlayışından yararlanmıştır. Açık biçim, göstermecî tiyatronun, epik tiyatronun, yanılsamacı olmayan tiyatronun biçimi olarak tanımlanmaktadır (Akyüz 2019a: 379). Çalışmamızda uyarlama türü belirlenirken yazılı eserden tiyatroya yapılan bu uyarlamanın nasıl gerçekleştiği hem biçimsel hem de içerik olarak hangi değişikliklere uğradığının da tespiti yapılacaktır.

### Samed-i Behrengî (1939-1967)

İran çocuk edebiyatı alanında öne çıkan isimlerden olan ve hikâyelerini çoğunlukla çocuklar için yazan Samed-i Behrengî, İran çocuk sinemasının da temel taşlarından (Laleh 2015: 248). 1939 yılında Tebriz’de dünyaya gelen yazar özellikle Mâhî-yi Siyâh-i Kûçûlû adlı eseriyle dünya çapında bir ün kazanmıştır. Yazarın bu eseri, yolculuk formundan yararlanarak yazılmış, bir hedefin giderek gelişmesini ortaya koymakta, gençlerin bilinç yönündeki tehlikeli ve acılı yolculuklarının başarılı bir hikâyesidir (‘Âbidînî 2002: 115). Azak çalışmasında, Samed-i Behrengî’nin hikâyelerini, hiçbir şeye alışamayan, yoksulluk ve cehalet zulmünü cesurca bir bakış ile açıklayan bir yazarın izlenimlerinin ürünü olarak değerlendirmiştir (2016: 62). Samed-i Behrengî, Farsça yazdığı eserlerde kendi milletinin ve çevresinin yaşadığı sosyal problemleri ele almış, özellikle Azerbaycan gençlerinin içinde bulunduğu kötü durumu hikâye ve masallarında anlatmıştır (Azak 2016:53). Yazarın eserlerinden başlıcaları ise; ‘Âdet, Efsâne-yi Muhabbet, Pîrzen ve Cûce-yi Telâieş, Uldûz ve Kelâghâ, Uldûz ve ‘Arûsek-i Sohengû, Yek Halû Hezâr

<sup>1</sup> Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Farsça Mütercim ve Tercümanlık A.B.D., [ayselyildiz@kmu.edu.tr](mailto:ayselyildiz@kmu.edu.tr) ORCID: 0000-0002-5043-5753

Halû, Peserek-i Lebû-furûş'tur (Ertan 2011: 37-39). Şüpheli bir şekilde boğularak hayata gözlerini yuman Samed-i Behrengî'nin bir öyküsü de Efsâne-yi Âh ismiyle sinemaya uyarlanmıştır. Yazarın Türkiye'de tanınırlığını sağlayan tez ve makaleler dışında Türkçeye çevirisi yapılmış olan birçok eseri vardır. Bunlardan en ünlüsü Küçük Kara Balık'tır. Bu eseri dışında; Bir Şeftali Bin Şeftali, Kar Tanesinin Serüveni, Deli Dumrul, Bir Günlük Düş, Sevgi Masalı, Ulduz ve Konuşan Bebek, Güvercinci Keloğlan, Koroğlu ile Kel Hamza, Mandalina Kabuğu ve Pancarcı Çocuk yazarın Türkçeye çevrilen diğer kitaplarındandır (Ertan 2011: 37-38).

### **Salih Kalyon (1946-)**

Sanatçı 1946 yılında Ağrı'da doğmuştur. Tiyatro ile tanışıklığı 1964 yılında Ankara Sanat Tiyatrosu'nda (AST) Cahit Atay'ın "Sultan Gelin" oyunu ile başlamıştır. 1976 yılında kendi adına bir tiyatro kurmuş ve her yaş grubuna yönelik birçok oyunu Türk tiyatrosuna kazandırmıştır (Cücenoglu 1993: 58). Keloğlan, Mayın, Durand Bulvarı, Eskici Dükkânı, Sınırdaki Ev, Tozlu Çizmeler, Nafile Dünya sanatçının rol aldığı diğer oyunlardan bazılarıdır.

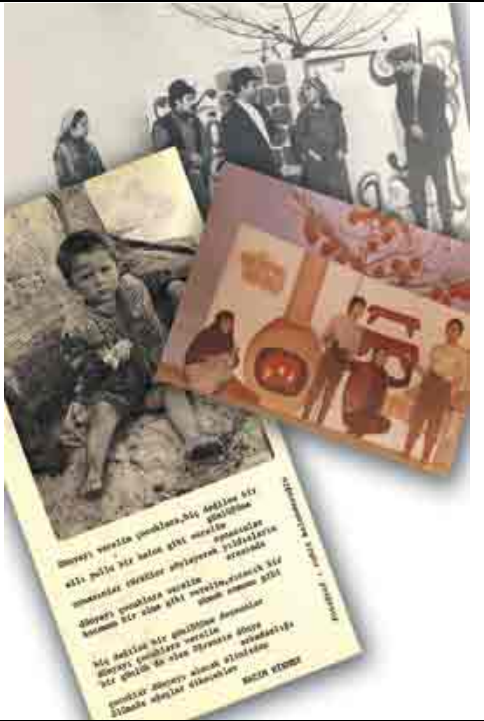
### **Hikâyenin Konusu**

Bir köyde yaşayan ağanın, aynı köyde çok toprağı varmış. Bu topraklardan kurak, engebeli olan yerleri köylüsüne satmış ve kendisine de en sulak ve verimli bağı ayırmış. Bu bağda çeşit çeşit ağaçların yanında aynı türden gelen iki de şeftali ağacı varmış. Bu şeftali ağaçlarından biri diğerine göre daha ufak ve körpeymiş. Büyük olan ağaç her yıl büyük ve güzel şeftali verirken küçük olan ağaç hiç şeftali vermezmiş. Bahçıvan küçük olan ağacı aşlamış ama bunun da bir faydası olmamış, küçük şeftali ağacı hiç meyve vermiyormuş. Bahçıvan, küçük ağacı testere ile kesmeye karar vermiş, tam kesecekken karısı atılmış ve "eğer bu sene de şeftali vermezse gelecek sene kesersin" diyerek kocasına engel olmuş. Küçük şeftali ağacı, neden meyve vermediğini anlatmaya başlamış. Bir sepetin içinde yüz kadar şeftalilermiş. Bahçıvan büyük ve kırmızı şeftaliyi ilk önce göze çarpsın diye sepetin en üstüne koymuş. Ancak bu güzel şeftali sepetten düşmüş. Bu esnada bahçeden meyve yemeye gelen iki çocuk, Ali ve Polad, yere düşmüş olan şeftaliyi bulup nehirde soğutup paylaşarak yemişler. Şeftalinin çekirdeğini de ekmeye karar vermişler. Bağın bir ucuna çekirdeği ekip her gün özenle sulayıp bakmışlar. Gübre olsun diye yılan öldürüp toprağa gömmüşler. Şeftali toprakta yavaşça büyümüş ve sonunda bir ağaç olmuş. İlk başta üç meyvesi olmuş ancak sadece biri güzel bir şeftali olabilmiş. Bir gün çocuklardan biri tek başına gelmiş şeftali ağacının yanına. Diğer arkadaşını yılan sokmuş ve ölmüş. Her şey ölen arkadaşını hatırlattığı için çocuk şehre gitmeye, bağı ve köyü terk etmeye



karar vermiş. Şeftali ağacı ile vedalaşmış. Şeftali ağacı bu duruma çok üzülmüş ve bu olay şeftali ağacının meyve vermeyişinin nedeniymiş. Şeftali ağacı bir daha hiç meyve vermemiş.

### Tiyatronun Künyesi

<b>Yazan :</b> Samed-i Behrengî	<b>Oyuncular</b>	
<b>Yöneten:</b> Salih Kalyon	Yeşim Dorman,	
<b>Dekor:</b> AST Grup çalışması	Harun Yeşilyurt,	
<b>Ana Kadro</b>	Işık Yeşilyurt,	
Bahçıvan Karısı	Salih Kalyon,	
Ali Veli	Sema Çakmak.	
Şeftali Karınca		
Ağa Kızı		
Nine Elma		
Ayva Köylü kadınlar		

### Bir Şeftali Bin Şeftali ve Tiyatro Uyarlaması Karşılaştırması

Samed-i Behrengî tarafından yazılan ve ilk olarak 1968 yılında basımı yapılan یک هلو هزار هلو (Yek Halû Hezâr Halû) Bir Şeftali Bin Şeftali'nin Türkçe tercümesi pek çok yayın evi tarafından yayımlanmıştır. Salih Kalyon tarafından tiyatroya uyarlanan bu oyun ilk kez 1975 yılında yazılmış ve 1976 yılında, Salih Kalyon Tiyatro tarafından sahnelenmiştir (Cücenoglu 1993: 59).

Kaynak metin olan hikâyede şahıs kadrosu; bahçıvan, karısı, Ali, Polad ve şeftali şeklindedir. Oysa erek metin olan tiyatro metninde ana kahramanlar Ali ve Polad'ın adı Ali ve Veli olarak değiştirilmiştir. Bunun nedeni akılda kalmasını kolaylaştırmak olarak görülebilir. Şeftali, kaynak metinde adı geçen tek meyveyken erek metinde elma ve ayva karakterleri de eklenmiştir. Kaynak metinde şeftali bahçıvanın taşıdığı sepetten düşer ve olaylar başlar ancak erek metinde şeftali düştükten sonra bahçıvan ve karısı ağanın evine gider. Kaynak metinde olmayan erek metne eklenmiş olan ağanın kızı, şeftalileri hiç beğenmez. Ağa maaşını isteyen bahçıvan ve karısını dövdürür. Bu sahneler erek metne eklenmiş olan kötülük sahneleridir. Kaynak metinde Sahib'Ali ve Polad yerde buldukları şeftaliyi yedikten sonra çekirdeğini toprağa

gömmeye karar verirler, ancak erek metinde yeni bir kişi eklenmiştir. Nine karakteri, çocuklara çekirdeği ekmelerini tavsiye eder. Nine karakteri erek metinde iyi ve bilgili karakter konumundadır. Şeftalinin toprakta büyüme serüveni her iki metinde de hemen hemen aynıdır. Erek metinde karınca karakteri eklenmiş ve şeftalinin büyüme sürecinde karşılıklı konuşmaları verilmiştir. Bu şekilde erek metinde ilk sahne biter ve ikinci sahne başlar. Şeftali ağaç olmuştur. Erek metinde onu ayva ve elma karakterleri karşılar, oysa bu karakterler kaynak metinde yer almaz. Kaynak metinde yer almayan bir sahne de bahçıvan ve karısının şeftali ağacını görmeleridir. İkisi de ağacı gördüklerinde çok sevinir, çünkü çabasız bir şekilde bedavadan bir şeftali ağacı ortaya çıktığını ağa öğrenince o da çok sevinecektir. Yine sadece erek metinde olan bir sahne vardır. Bahçıvan ve karısı şeftali ağacını bulduklarında, şeftali dile gelir ve onları korkutarak kaçar. Bahçıvan, yanına ağayı da alarak şeftali ağacının yanına gider. Bu esnada Ali ve Veli'yi görüp yakalarlar. Ağa, adamlarına çocukları bağdan dışarı atmalarını söyler. Bu esnada şeftali ağacı ve diğer ağaçlar konuşmaya başlar. Şeftali ağacı kendisini Ali ve Veli'nin yetiştirdiğini meyvelerini onların yemesine izin vereceğini söyler. Ayva ve elma da aynı şeyi söyler. Ağaçların konuştuğunu gören ağa fenalaşır. Ali ve Veli olanlara çok sevinir artık tüm meyve ağaçları onların olmuştur. Şarkı söyleyerek perde kapanır oyun son bulur. Kaynak metinle erek metin arasındaki en büyük farklardan biri de hikâyenin sonudur. Kaynak metinde çocuklardan biri öldüğü için diğeri bağı ve şeftali ağacını terk eder, şeftali bir daha meyve vermez ve mutsuz son ile biter. Oysa erek metinde ağa bağından vazgeçer, bağ ve meyve ağaçları Ali, Veli ve köyün diğer çocuklarına kalarak mutlu bir son ile biter. Ölüm sahnesi ve mutsuz son bir çocuk oyununa uymadığı için bu değişiklik yapılmış olabilir. İzleyenler çocuklar olduğu için erek metin mutlu bir son ile bitirilmiştir. İçerik açısından yapılan bu farklılıklar göze çarpmaktadır. Biçimsel olarak ise ilk değişim düzyazı formatında olan kaynak metnin diyaloglardan oluşan tiyatro metnine dönüşümü başlı başına en büyük biçimsel değişimdir. Ayrıca erek metinde sürekli şiir ve şarkılar yer almaktadır. Bu da tiyatro metnini renklendirmek daha akılda kalıcı olmasını sağlamak amacı olmasındandır.

## **Sonuç**

Çalışmamızda uyarılama konusunda oldukça yaygın olan sinema uyarlamalarının aksine tiyatro uyarlamalarına bir örnek verilmiştir. İran çocuk edebiyatının önde gelen yazarlarından olan Samed-i Behrengî 'nin Bir Şeftali Bin Şeftali eseri, kaynak metin dili olan Farsçadan erek metin dili Türkçeye bir tiyatro metni olarak uyarlanmıştır. Kalyon, hem biçimsel hem de içerik düzleminde değişiklikler yapmıştır. Edebî eserin bir tiyatro metnine dönüşmesi biçimsel bir değişikliktir. İçerik olarak ise Kalyon şahıs kadrosunda ve hikâyenin konusunda büyük ölçüde

değişiklikler yapmıştır. Tüm bu değişiklikler göz önüne alındığında Kalyon'un, Behrengî'ye ait eserden yola çıkarak üzerinde içeriksel ve biçimsel değişiklikler yaptığı gözlemlenmiş bu değişimlerin ortaya serbest uyarlama sınıfında bir tiyatro oyunu çıkardığı görülmüştür.

### **Kaynakça**

Akdeniz, S. (2018). “Şinasi'nin Şair Evlenmesi Adlı Tiyatro Eseriyle Rezaizade Mehmet Celâl'in Hayal-i Celâl Adlı Romanının Karşılaştırılması”, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, s. 11-35.

Akyüz, M. (2019a). “Sanatsal bir uyarın olarak çocuk tiyatroları”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, Sayı 7, s. 1164- 1178.

Azak, S. (2016). Samed-i Behrengî'nin “Nine Ve Sarı Cıvıv” ve Cahit Zarifoğlu'nun “Serçekuş” Öykülerindeki Ana Karakterlerin Bireyselleşme ve Toplumsallaşma Açısından Karşılaştırılarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.

Cücenoglu, T. (1993). Çocuk Oyunları Seçkisi I, Birinci baskı, İstanbul: Artı Dershanesi Yayınları.

Çetin, Z. (1999). Bir Anlatı Formu Olan Romanın Sinemaya Uyarlanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.

Ertan, G.G. (2011). Samed-i Behrengî'nin Hikâyeciliği ve İran Çocuk Edebiyatındaki Yeri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.

Laleh, A. (2015). Modern İran Sinemasında İran Edebiyatının İzleri, İstanbul: Dört Mevsim Yayınları.

**MONIKA MARON’UN “ANIMAL TRISTE” ADLI ROMANINDA ZORUNLU  
TUTSAKLIKTAN GÖNÜLLÜ TUTSAKLIĞA GİDEN YOLDA BİR ÖZ YIKIM  
HİKÂYESİ**

**A STORY OF SELF-DESTRUCTION ON THE ROAD FROM OBLIGATORY  
CAPTIVITY TO VOLUNTARY CAPTIVITY IN THE NOVEL "ANIMAL TRISTE" BY  
MONIKA MARON**

**Dudu UYSAL<sup>1</sup>**

**1. Giriş**

Edebiyat tarihsel olayların neden olduğu köklü dönüşümleri ve bu dönüşümlerin sonucu olarak ortaya çıkan siyasal, sosyal, ekonomik ve psikolojik problemleri her zaman konu olarak ele alır. Alman tarihindeki bu köklü dönüşümlerden biri de Almanya’nın Demokratik Almanya Cumhuriyeti ve Federal Almanya Cumhuriyeti olarak iki devlete ayrılmak zorunda olmasıdır. Kırk yıl süren bu ayrılığın en önemli sembolü Berlin Duvarı’nın inşasıdır. Berlin Duvarı 1989 yılında yıkıldığında ise birbirinden ayrı olan bu iki devlet yeniden birleşir. Yeniden birleşme Alman edebiyatında da önemli dönüşümlere neden olur ve o dönemin yazarları insanların karşılaştığı sorunları edebi çalışmalarında konu olarak ele alır. Bu yazarlardan birisi de Monika Maron’dur. Günümüz Alman edebiyatının önemli bayan yazarlarından biri olarak görülen Maron, Demokratik Almanya Cumhuriyeti’nde büyür ve 1951 yılına kadar burada yaşar. 1988 yılında Hamburg’a göç eder. 1993 yılında ise tekrardan Berlin’de yaşamaya başlar. Tiyatro ve sanat tarihi alanında eğitim alır. Gazetecilik yapar. Çok sayıda roman ve deneme kaleme alır. İlk romanı “Uçucu Kül” 1981 yılında yayınlanır. Bu romanla elde ettiği başarıyı “Animal Triste” ve “Acayip Bir Başlangıç” adlı romanlarıyla devam ettirir. Eserleri birçok farklı dile çevrilir.

Monika Maron’un yukarıda bahsedilen dönüşüm zamanını konu alan “Animal Triste” adlı romanı çalışma kapsamında araştırma konusu olarak incelenecektir. Romanda anlatıcı rolünde olan ana karakter isimsiz bir kadındır. Uzun yıllar boyunca zamanını geçmişte dondurarak yaşayan anlatıcı şu anda çok yaşlıdır. Geçmişte gerçekleşen ya da gerçekleştiğini zannettiği muhtemel hatıralarıyla birlikte Berlin’de yaşar. Hatırlamayı başardığı anıların bir kısmı bundan uzun yıllar önce adını Franz koyduğu bir erkekle yaşadığı aşk ilişkisinden oluşur. Anılarının diğer bir kısmı da İkinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelen çocukluk dönemiyle ilgilidir. Aile ilişkilerinde anne ve babasıyla, evlilik ilişkisinde eşiyile ve kızıyla, sosyal hayatında

---

<sup>1</sup> Dr. Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya/Türkiye. [duysal@sakarya.edu.tr](mailto:duysal@sakarya.edu.tr)

arkadaşlarıyla yaşadığı bazı önemli olayları hatırladığı kadarıyla paylaşır. Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla birlikte iki Almanya'nın yeniden birleşmesine dair anılarını da hatırlamaya çalışır. O günleri hatırlamayı çok istemese bile bunu yapmaktan kendini alamaz. Franz'ın anlattığı anılar da kendi aile ilişkileriyle ilgilidir. Sonuç olarak romanın belli bir kısmı anlatıcı ve Franz'ın ruhsal dünyalarını olumsuz yönde etkileyen çocukluk ve gençlik dönemlerine ait anılardan oluşur. Anlatıcı bütün bu yaşadıklarını anlatırken duygularını tanıma ve onları açıkça ifade etme konusunda çekingendir.

Demokratik Almanya Cumhuriyet'inde yaşayan anlatıcı, Berlin Duvarı'nın yıkılışından sonra fiziksel dünyada bireysel özgürlüğünü elde etme fırsatı bulur ama o, bireysel özgürlüğünü özellikle de yapma özgürlüğünü (dünyanın her yerinde dinazorlarla ilgili araştırma yapabilen bilim insanı olma özgürlüğünü) kendi adına verdiği yanlış kararlara kurban eder. Elde etmesi muhtemel olan özgürlükle ne yapacağını bilemediği için ve o dönemin güncel gelişmelerinin akışından kendini soyutlamayı seçtiği için yapma özgürlüğünden vazgeçer. Demokratik Almanya Cumhuriyeti'nin baskıcı yönetimi altında uzun yıllar yaşamak zorunda kaldığı dönemi zorunlu tutsaklık olarak adlandırır. Zorunlu tutsaklık süresince kimliği kendine ait olmayan yabancı öğelerle donatılır. Uzun süre kendi olmaktan çok fazla şey kaybeden anlatıcı elde etme fırsatı bulduğu yeni özgürlüğüyle ne yapacağını bilemediği gibi psikolojik olarak da derin bir boşluğa (kimliksizlik) düşer, hayatının anlam ve amacını belirlemede zorlanır. Bugüne kadar kendisi olduğu zannettiği kişi de Berlin Duvarı gibi yerle bir olur. Kaybolma halinden kurtulabilmek için kendisini sadece kendisiyle yeniden inşa etme sürecini başlatma konusunda başarılı olamaz. Ruhsal dünyasının önüne örülen duvarları teker teker yıkmayı, kendi hakikatiyle karşılaşmayı ve en önemlisi de kendini bulmayı başaramaz. Sonuç olarak olma özgürlüğü fırsatını da gönüllü olarak kabul ettiği tutsaklığa feda eder çünkü hiçbir zaman elde edemediği mutlu gençlik aşkını Franz'da bulacağını zanneder ve onunla pasif bağımlı yanlış bir aşk ilişkisi kurar. Hem fiziksel dünyasında hem de ruhsal dünyasında bireysel özgürlüğünü elde edemeyen anlatıcı öz yıkımına zemin hazırlamış olur. Bu süreçte karşılaştığı durumların hangilerinin onu öz yıkıma sürüklediği çalışma kapsamında ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

“Animal Triste” adlı romanda karakterlerin yaşadıkları olaylarla yazarın kendi düşünceleri yansıtılır. Bunlar çocukluk ve gençlik dönemleri, arkadaşlık deneyimleri, aile ve çift ilişkileri, ilişkilerdeki bağımlılık, özgürlük, özgüven, yeni bir hayat tasarlama ve kendini bulma ile ilgili düşüncelerdir. Maron özgürlük bağlamında toplumda gerçekleşen köklü değişimlerin insanların çoğuna arzu ettikleri şeyi vermediğine inanır. Diktatör bir yönetimin kuralları altında yaşayan uyumlu insanları köklü değişimlerin kaybedenleri olarak görür. İradeden ve özgüvenden yoksun

bu insanların kendilerini bulma özgürlüklerini elde edeceklerine de inanmaz. Hayatları istemedikleri şeylerle çevrili olduğu için onlar her zaman olan ya da olmayan şeyleri suçlamaya eğilimlidir. Mesleklerindeki başarısızlıklarını, ziyan edilen yeteneklerini, başarısız evliliklerini ve ağır hastalıklarını da içerisinde buldukları duruma bağlarlar. Diktatör yönetim ortadan kalktığına ise yetersizlikleri ve başarısızlıklarıyla baş başa kalırlar. Onların bir kısmı daha önce yapamadıkları şeyi yapma fırsatını çok iyi kullanırken, diğerleri ise elde ettikleri bu fırsatı kaybettikleri gibi kendi imgelerini ve kendi yansımalarını da kaybederler. Her zaman aşağılanırlar. Kendilerini kurtarmaya çalışsalar bile kendileri için verimsiz olan bir tekrarın içine düşerler. Bu yolda kurdukları yeni ilişkilerinde eski ilişkilerini yaşatmaya çalıştıkları için başarısız olurlar. Bu durumda korkan ve kendini savunma gücünün farkında olmayan kişi kendini bulmaya da cesaret edemez ve ergin olmama durumunun bir örneği olarak kendini gösterir. Yeniden birleşmenin ilk sekiz yılında Doğu Almanya'da yaşayan insanların çoğunda bazı şeyler eksiktir. Özgüvenleri olmadığı için kendi hayatlarından sorumlu olma iradesinden yoksundurlar ve aracısız bir şekilde kendilerini bulmakta başarısız olurlar. Kendilerini ikinci sınıf olarak görürler. Özgür bir şekilde ne karar verebilirler, ne seçim yapabilirler ne de kendilerini ifade edebilirler. Onlar geçmişin, herkesin ve her şeyin kurbanı olarak görülür (Maron, 2021, s. 7, 72-74, 79,91).

Maron aşk konusunda çiftler arasında erkek ve kadın ayrımı değil de seven ve sevilen ayrımı yapar. Aşkta sevenin kadın ve erkek olmasından bağımsız olarak sevilenlere değil de sevenlere öncelik verir. Maron'un mutlu anılarının çoğu gençlik dönemleriyle, kurduğu arkadaşlıklarla ve aşkla ilgilidir. Büyüdüğünde çocukluğuna dair anılarını tekrardan canlandırmak için doğup büyüdüğü yeri ziyaret etmekten büyük keyif alır. Burada hatırlamaya çalıştığı çocuğun hala aynı insan olup olmadığını ve kendisine bir bizmiş duygusu verip vermediğini sorgular. Yeni bir hayat tasarlama konusunda da aileden bağımsız hareket edilemediğini düşünür. Kendine ait yeni bir yaşam tasarladığını zanneden kişi ailesine bağlı bir plan izlemekten kurtulamaz. Kişinin ilk yaşam tasarısı aslında kendisine uygun olmayan imgelerle doludur. Bu imgelerin içinde mükemmel olmayan deneyimler ve hayati felaketler saklıdır. Sonuç olarak kişi bütün bunlardan kurtularak bağımsızlığını ilan etmesi gerekir (Maron, 2021, s. 29-31, 76-77).

## 2. Karakterlerin Çocukluk ve Gençlik Dönemlerinde Ruhlarına Mühürlenmiş Olumsuz Olaylar

### 2.1 Anlatıcı

Anlatıcı İkinci Dünya savaşı sırasında dünyaya gelir. Aklına gelen ilk çocukluk anısı Hansi Petzke adlı yakın arkadaşıyla ilgilidir. Savaşın sona erdiği ve henüz okula gitmediği yıllarda Hansi ile sevgi dolu bir arkadaşlık ilişkisi kurar. Onunla savaş yıkıntıları arasında öldürülmüş hayvan cesetleriyle evcilik oyunları oynar. Bir sakızı onunla beraber çiğner. Büyüdüğünde onunla evlenmek ister. Cinsiyetinin erkek olmasını kıskanmadığı gibi kendi cinsiyetinin de kız olmasından rahatsız olmaz. “[...] Hansi bana karın üstüne işeyerek tavşan çizebileceğini gösteriyor. Daha sonra, penis kıskançlığı duymam gerektiğini okuduğumda, bunu hatırladım. Ne var ki hayatım boyunca penis kıskançlığı duymadığımı düşünüyorum, Hansi o güzel uzun tavşan kulaklarını işediğinde bile. [...]” (Maron, 2016, s. 40). Hansi’yle geçirdiği yılları hayatının en mutlu yılları olarak hatırlar ve sadece bu dönem ruhunda derin yaralar oluşturmaz.

Anlatıcının çocukluğu savaş sonrası dönemin olumsuz koşulları altında geçer. Ekonomik durumları kötü olduğu için kendisini bu dönemin yetersiz beslenen çocukları arasında görür. Bu nedenle çok zayıf bir bedeni vardır. Savaş yıkıntıları arasında zarar görmemiş herhangi bir şey ya da canlı varlık gözüne çarptığında bunları olumlu ve iyi bir durum olarak değerlendirir. Adler’e (2010, s. 98-100, 340-342) göre çocuklara yaşamın olumsuz tarafları değil de olumlu tarafları gösterilmelidir çünkü olumsuz yaşam koşullarıyla mücadele etmek zorunda kalan çocukların ruhsal gelişimleri önemli ölçüde zarar görür. Anlatıcının da yaşadığı olumsuz koşullar ruhunun derinliklerine derin yaralar olarak mühürlenir.

Savaş sona erdiğinde o dönemin diğer çocuklarında olduğu gibi anlatıcının ve Hansi’nin babaları da savaştan döner. Bu durum onların yakın arkadaşlığını olumsuz etkiler. Hansi’nin babasının başında bir top mermisi parçası bulunduğu için evde sessizliğe ihtiyacı vardır. Bu nedenle anlatıcı artık Hansi’nin evine gidemez. Değer verdiği ve sevdiği çocukluk arkadaşından ilk olarak ayrılmak zorunda kalması onun ruhuna ayrılık acısı olarak mühürlenir.

Annesi savaştan dönen ve sağlığı da yerinde olan yabancı bir adamı anlatıcıya babası olarak tanıtır. Her iki taraf da birbirine yabancı olduğu için aralarında sevgi dolu bir baba kız ilişkisi olmaz. Anlatıcının babasına yönelik hisleri her zaman olumsuzdur ve onun yaptığı hiçbir şeyden hoşlanmaz. Ondandır hoşlanmamak için her zaman farklı nedenler üretir. Örneğin babasının savaşçı olması ve ellerinin kanla kirlenmiş olması onun babasını sevmesini imkânsızlaştırır. Bu yabancı adamı babası olmak dışında her role uygun görür ve onu hiçbir zaman baba olarak kabul

etmez. Hatta babası olmadan da hayatını daha iyi devam ettireceğini düşünür. Kaba bir adam olarak tanımladığı babası ona dikkat etmez, ona ilgi göstermez, ona bakmaz, onu görmez ve bütün bunların sonucu olarak da ona gerçek bir baba sevgisi gösteremez. Anlatıcıyla yaptığı bazı etkinliklerin temelinde ise sadece baba olarak kabul edilme ve bir kız çocuğu tarafından sevilme çabası vardır. Anlatıcı ise azıcık da olsa sevgi gösterdiği babasından alamadığı gerçek sevginin hayal kırıklığıyla doludur ve bunu hayatının bir felaketi olarak görür. İlk olarak babasında deneyimlediği sevememe ve sevilememe durumu ruhuna derin bir yara olarak mühürlenir.

Diğer çocukların anneleri gibi anlatıcının annesi de bütün ilgisini savaştan dönen eşine yöneltir. Annesi önceden tek başına kolaylıkla yaptığı işleri yapamıyormuş gibi davranmaya başlar. Bu davranışıyla savaştan dönen eşinin bu işleri yaparak tekrardan özgüven elde etmesini amaçlar. Bu arada anlatıcı da annesinin ilgisini, dikkatini, şefkatini ve gerçek sevgisini kaybetmiş olur. Annesinin 20. yüzyılın kendisine verdiği özgürlüğü savaştan dönen eşinin özgüveni için feda etmesini doğru bulmaz. Baskı altında tutan her durumdan özgürleşerek kendini bulmayı başarabilen kadınların çocuk yetiştirebileceğine inanır. Annesi ise kendisini savaştan dönen eşinin arzu ve isteklerine göre belirler. Horney'e (1993, s. 57) göre de kendilerini bu şekilde erkeklerin arzu ve isteklerine göre belirleyen kadınlar, bunu doğal bir süreç olarak algılar ve erkeksi düşüncenin yönlendirmesine bilinçsizce boyun eğer. Anlatıcının yakinen tanıdığı savaş sonrası dönemin kadınları da erkekleri elde etmek için birbiriyle rekabet eder. Bir erkek birden fazla kadınla ilişki kurabilir. Gıda maddelerinin bile kolay bulunmadığı bir dönemde kadınlar bedenlerini erkeklere daha çekici göstermek için pahalı giysiler alır. Anlatıcının annesi de apartmanlarının birinci katında oturan savaş dulu Burkhardt'ın, eşini elde edeceğinden korktuğu için eşinin her davranışına boyun eğer ve hoşlanmadığı şeyleri ona özgürce söyleyemez. Anlatıcı ise kadının hayatının bir erkekle ilişki kurmak ve çocuk sahibi olmaktan ibaret olmaması gerektiğini düşünür. Kadınlar ise kendilerini eşlerinin arzu ve isteklerine göre uyarlayarak yani ruhlarını ve bedenlerini dışarıdan gelen yönlendirmelere tutsak vererek ilk olarak kendileri olmaktan uzaklaşırlar.

Anlatıcı annesinden hoşlanmamasına rağmen ona olan sevgisinden asla vazgeçmez ve ona sevgiyle bağlı kalmaya devam eder. Babasının değil de annesinin çocuğu olduğuna daha fazla inanır ama karakter özelliklerini annesinden almış olmasından hoşlanmaz ve bundan utanır. Adler (2000, s. 98) bu durumu anne ve çocuk arasındaki ilişkinin derin ve geniş kapsamlı olmasına bağlar. Çocuğa kalıtımla geçtiği zannedilen her şeyin aslında annesi tarafından aktarıldığını savunur.



Anlatıcı annesinin bütün ilgisini savaştan dönen eşine yönlendirmesinden ve bedenini bir teşhir ürünü gibi sergilemesinden rahatsız olur. Annesinin utanması gerektiği yerde utanmamasından, utanmaması gerektiği yerde de utanmasından hoşlanmaz. Gençlik aşkının olmamasının nedenini de annesinin bu utanmazlığına ve dişiliğini açıkça sergilemesine bağlar. O dönemin diğer çocukları gibi anlatıcı da anne ve babasına benzemekten korkar. Burada korktuğu şey aslında anne ve babasından kalıtımla geçen özellikleri devralması ve bunun kendisi için bir yazgıya dönüşmesidir. Bu nedenle anlatıcı hem kendi bedeninden hem de diğer kadınların bedenlerinden tiksine başlar. Bedeni annesinin bedenine benzemediği için memnundur ama bedeninin annesinin bedeni gibi dişil olmasından rahatsızlık duyar çünkü annesinin dişiliğini tehlikeli bulur. Bedeninin tıpkı annesinin bedeni gibi dişiliğini sergileyeceğinden korktuğu için bedeninde bu yönde ortaya çıkan belirtileri engellemeye çalışır. Aslında erkeklerin hoşlanacağı ve mutlu gençlik aşkı olan bir genç kız olmayı çok ister ama annesi gibi olmaktan da çok korkar. Kendisinde annesini inkâr etmeye çalışırken, kendisini de inkâr etmeye başlar. Annesi gibi olmak istememesi kendi olmasından da kaçarak uzaklaşmasına neden olur. Annesinde eksiklik olarak gördüğü ve kesinlikle karşı çıktığı bütün bu tespitler onun ruhuna “olumsuz anne kompleksi” (Jung, 2013, s. 29-30) olarak mühürlenir.

Anlatıcının çocukluğuna dair hatırladığı bir başka anı da onun henüz yedi ya da sekiz yaşlarındayken doğum günü kutlamasına giden ebeveynleri tarafından evde yalnız başına bırakılmasıdır. Ceza olarak odasını toplaması gerektiği için onu bu kutlamaya götürmezler. Kendisini reddedilmiş ve terk edilmiş hisseden anlatıcı evin kapısının önünde uyuyana kadar bağırma ve ağlamaya devam eder. Bu olayla ilk olarak en yakınları tarafından yalnız bırakılmayı, reddedilmeyi, terk edilmeyi ve üçüncü katta bulunan kilitli bir evin içinde tutsak bırakılmayı deneyimler. Bu tutsaklıktan kurtularak özgürlük elde etme cesaretini gösterememeyi de ilk olarak burada deneyimler. Düştüğü bu tutsaklığa boyun eğmesi ruhuna olumsuz bir durum olarak mühürlenir.

Anlatıcı içinde yaşadığı toplumla, anne ve babasıyla derin çatışmalar yaşar. Ergenlik dönemine geldiğinde ise bu çatışmalardan uzaklaşmayı düşünerek karşılaştığı ilk erkekle cinsel birliktelik yaşar. İlk cinsel birlikteliğini on yedi yaşındayken, henüz on sekiz yaşında olan ve adını Klaus, Peter ya da Klaus-Peter olarak hatırladığı bir erkekle deneyimler. Onunla ilk öpüşmesini çok net hatırlar. Onunla hangi tarafın neden olduğunu bilmediği bir ayrılık yaşadığında ise onun evinin önünde ağlaya ağlaya uyuyakalır. Sabah işe giden yaşlı bir adam tarafından uyandırılır ve adam ona gururunun olup olmadığını sorar. Anlatıcı da kendisindeki bu gurur eksikliğini annesinin hiçbir zaman gururlu davranmamasıyla ilişkilendirir. Annesi ona bu

yolda neye ihtiyacı olduğunu tam olarak öğretememiştir. Burada da duygusal yakınlık kurduğu bir erkek tarafından ilk olarak terk edilmesi ve bunun sonucunda da gururlu bir duruş sergileyememesi ruhuna olumsuz bir durum olarak mühürlenir. Klaus-Peter'le olan ilişkisini sonlandırdığından beri hayatı boyunca sahip olamadığı mutlu gençlik aşkını arar durur. Onun için mutlu gençlik aşkına sahip olmak hem önemlidir hem de eşi benzeri olmayan yegâne bir durumdur. Kendisi yıllarca mutsuzlukla terbiye edildiği için mutluluğun ne demek olduğunu bilmez ve mutlu gençlik aşkı olanları da her zaman kıskanır.

Evlilik hayatı ile ilgili anılara da yer veren anlatıcı bir adamla yirmi yıl boyunca evli kaldığından ve bu evliliğinden bir kızı olduğundan bahseder. Kızı bir gün anlatıcıdan kardeş yapmasını ister. Anlatıcı ise kızının bu isteğini geri çevirir çünkü kadının rolünün sadece üremek olarak görülmesine karşıdır. Bu düşünce onun çocukluk döneminde annesinde ve diğer kadınlarda gördüğü ve karşı çıktığı bir durumdan kaynaklanır. Kızının bu isteği onu o kadar kaygılandırır ki dudağında uçuk çıkar. Kızı ancak dev şnauzer cinsi bir köpeği olursa kardeş isteğinden vazgeçeceğini söyler. Anlatıcı ise ne bir bebek ne de bir hayvanla ilgilenmek istemediği için kızının bu isteğini de geri çevirir. Bunun üzerine küçük kız banliyö tren istasyonunda bulunduğu ve boğulmak üzere olan iki küçük kediyi annesinden habersiz eve getirir. Daha sonra bu kedilerin yavruları olur. Anlatıcı kızının bu şekilde davranarak kendisinden intikam almaya çalıştığını düşünür. Kızına kedilerin yerine köpek almayı önerdiğinde, kızı bu önerisine önceden olduğu gibi kardeş isteğiyle karşılık verir. Daha sonra anlatıcı kardeş sahibi olmak isteyen kızına karşı çıkarak ona haksızlık ettiğini düşünür ve kendisini suçlar çünkü kızı kedilerle ne kadar yakından ilgilenirse ilgilensin içerisinde sahip olamadığı bir kardeş özlemi her zaman vardır ve hayvanlarla ilgilenmekten çok da memnun değildir. Webb ve Musello'ya (2022, s. 109) göre çocukluğunda duygusal olarak ihmal edilen kişi yetişkin yaşa geldiğinde yüzeysel olarak normal bir kişi gibi görünse bile derinde yapısal bir bozukluğun olumsuz etkisi altındadır. Çocukluk döneminde yaşadıklarının hayatını nasıl belirlediğini fark edemediği için karşılaştığı her zorlukta öncelikle kendisini suçlamaya eğilimlidir. Anlatıcının da kendisini suçlaması çocukluğunda yaşadıklarının evlilik hayatındaki belirleyiciliğini fark edememesinden kaynaklanır.

Anlatıcının eşi kronik bir nezlele yakalandığı sırada doktor ona tüylü hayvanlarla birlikte aynı evde kalmamasını önerir ve o da evden ayrılmak ister. Kızı da babasının evden ayrılacak olmasına çok üzülür. Babası ve kedileri arasında bir seçim yapmak zorunda kalır. Anlatıcı ise böyle bir durumda kızının kendisine babasına davrandığı gibi davranmayacağını ve kendisini her zaman suçlayacağını düşünür. Evden uzaklaştırmak zorunda kaldıkları kedilerin yerine sekiz

tane kaplumbağa alırlar. Anlatıcı ise kaplumbağa besleyen eski sevgilisi Klaus-Peter'i hatırlattığı için kaplumbağalardan nefret eder. Kızı Avusturalya ya da Kanada'ya gitmek üzere evden ayrıldığında kaplumbağalarla bir süre ilgilenir. Sevgilisi Franz ile tanıştıktan sonra ise ne eşiyle, ne kızıyla ne de kaplumbağalarla ilgilenir. Onlara karşı olan sorumluluğunu bilmesine rağmen Franz'a olan aşkı daha fazla yoğunlaşır. Eşiyle ve kızıyla olan ilişkisi bozulur. Kızıyla her geçen gün daha az iletişim kurar. Şu anda altmış ya da yetmiş yaşında olduğunu tahmin ettiği kızının evli olduğunu bilir ama eşinin Avusturalyalı mı yoksa Kanadalı mı olduğunu bilmez. Eşinin ve kızının hayatından sessizce uzaklaştığını hisseder. Franz'la tanışmasa da eşiyle bir gün mutlaka ayrılacağını bilir çünkü eşinin de kendisinin de hayatlarında yapmak istedikleri farklı şeyler vardır. Evliliği boyunca eşiyle ve kızıyla yaşadığı ilişki onu hiçbir zaman mutlu etmez. İki kişiyle de gerçek sevgi bağı olan samimi bir ilişki kuramaz. Çocukluğunda ve gençliğinde ruhuna mühürlenmiş sorunlar eşiyle ve kızıyla olan ilişkisinde de tekrar eden sorunlar olarak ortaya çıkar. May'e (2018, s. 60) göre çocukluk ve gençlik dönemlerinde kendisini tam olarak anlayamayan bir kişi yetişkin yaşa geldiğinde kendisini yönlendirmede başarısız olur.

## 2.2 Franz

Franz'ın çocukluğunda savaş dönemine kadar her şey yolundadır. Babası da bu döneme kadar Ulm'da bir lisede Latince ve Yunanca öğretmenliği yapar ve sonrasında savaşa katılır. Babasının savaştan dönüşü Franz'ın ve diğer aile üyelerinin hayatını olumsuz etkiler. Franz savaş mağduru diğer çocuklar gibi babasını Stalingrad'da bir toplu mezarda ya da Sibiryaya toplama kampında kaybetmez. Babası henüz otuz beş yaşında olan annesini Almanca ve Fransızca öğretmeni olan Lucie Winkler'le aldatır. Bu arada İngilizlere tutsak düşer, kurtulduktan hemen sonra Winkler'le evlenir ve onun evine taşınır. Savaşta ölümle burun buruna geldiği için artık kendi hayat görüşüne uygun olarak yaşaması gerektiği yönünde karar alır. Winkler'le yaşadığı aşk macerası da bu kararın sonucu olarak ortaya çıkar. Hayatını önceden olduğu gibi devam ettirmek istemeyen baba bundan sonra ister olumlu isterse de olumsuz olsun kendisi olarak yaşamak ister ama hiç kimse muhafazakâr düşüncesi ve ciddi davranışlarıyla tanınan babasından böyle bir rezaleti beklemez. Babası ailesine yaşattığı bu rezaletten dolayı kendisini suçlu hisseder ama zamanla aile üyelerini teker teker kaybeder ve artık onların sorumluluklarıyla ilgilenmeyecek duruma gelir. Çocuklarıyla ilgilenme isteğinin eski eşi tarafından reddedilmesini de saygıyla karşılar. Altmış yaşına girdikten kısa bir süre sonra kalp krizinden ölür ve Franz babasına annesini aldattığı için pişman olup olmadığını hiçbir zaman soramaz.

Annesi, eşi tarafından aldatılmayı bir cinayet olarak görür ve hemen eşinden boşanır. Birçok evlilik teklifi almasına rağmen tekrardan evlenmek istemez. Erkeklerden nefret etmeye, onları aşağılamaya ve onlara güvenmemeye başlar. İki kızını da erkeklere güvenmemeleri yönünde eğitir. Franz dâhil bütün çocuklarına babaları hakkında konuşmalarını yasaklar. Bir kadın olarak dünyaya gelmiş olması onu çok üzer ve bu da onun kendisine yabancılaşmasına neden olur. Kendisi olduğunu gösteren önemli unsurlardan biri olan kadınlığı yani kendisinin bir parçasını kaybeder. Bir taraftan erkeklere karşı olumsuz bir tavır takınır, diğer taraftan da kendi kadınlığını reddeder. Bu çatışmanın yarattığı varoluşsal boşluk içerisinde, duygusal olarak incinmiş bir kadının kendiliğindeki ağır bir hasar alır. Savaş döneminin diğer kadınlarından farklı bir talihsizlik yaşayan anne kendisini ne kocaları savaştan dönen mutlu kadınlar grubuna dâhil eder ne de yas tutan savaş dullarının olduğu gruba dâhil eder. Yaşadığı olumsuz olaylara rağmen yaşam mücadelesine devam etmek adına bir eczacıda tezgâhtar olarak çalışmaya başlar. Sahip olduğu küçük bir mirasla üç çocuğunu burjuva refahı içinde yaşatmayı başarır. Boşandığı eski kocasının ölümünden bir süre sonra da kendisi ölür.

Franz'ın Annemarie ve Erika adında iki ablası vardır. Ablalarına, Franz'a verildiği gibi üniversitede eğitim alma hakkı verilmez. Franz, Tübingen'de üniversite eğitimi alırken, ablaları da ticaret lisesine gitmekle yetinir. Annesi kızlarına bir taraftan erkeklere güvenmemeleri gerektiğini telkin ederken, diğer taraftan da o dönemin şartları bunu gerektirdiği için kızlarını evlendirmek ister. Onları evliliğe uygun bir aday bulabilmeleri için dans kursuna gönderir. Annemarie kabul gören bir aileden gelen lise mezunu bir gençle tanışır. Tanıştıktan bir buçuk yıl sonra nişanlanır ve dört yıl sonra evlenir. Erika da önce binicilik okuluna, sonrasında da tenis okuluna kayıt olur. Erika binicilik okulunda evliliğe uygun bir adayla tanıştığı için annesi tenis okulunun gereksiz bir harcama olduğunu düşünür ve bu okulu iptal eder. Erika kendisinden on beş yaş büyük olan inşaat mühendisi bir adamla birlikte. Önce yaş farkından dolayı bu ilişkiden tereddüt eder ama tanıştıkları günden üç ay sonra aralarındaki ilişki daha samimi bir hal alır. Franz'a göre ellili yıllarda bu şekilde gerçekleşen evlilikler daha dayanıklıdır.

Ailede üç çocuğun en küçüğü olan Franz ise fiziksel olarak babasına çok benzer. Ailesi ve yakın çevresindeki diğer kişiler huyunun da babasına benzeyeceğini düşünerek bu benzerliği utanç verici bulurlar. Annesi de kendisini mutsuz ve rezil eden bir adamın benzerinin büyüyüşünü izlemek zorunda kalır. Sonuç olarak Franz bu tarz olumsuz kodlamaların etkisi altında büyür. Annesi ve ablaları Franz'ın üzerinde büyük bir baskı kurar. Franz erkeksi erdemlere her zaman büyük bir saygı duymasına ve erkek olarak dünyaya gelmekten memnun olmasına rağmen çevresi onu babasına benzeyen bir erkek olduğu için aşağılar. Babasını

annesini aldattığı için affetmez ama yine de ona benzemek hoşuna gider. Çevresindekilerin ne olursan ol, baban gibi olma telkini onun babası gibi olmaya eğilim göstermesine neden olur. Bu eğilim onu olmak istediği erkek olmaktan aslında kendisi olmaktan alıkoyar. Babasını kendisinde görmesi onda uzun bir süre karşı koyamadığı bir çatışma ortaya çıkartır. Babasını yetişkin bir yaşa geldiğinde Lucie Winkler’le kaldığı evde ilk olarak ziyaret eder ve Winkler onun bu ziyaretine çok sevinir. Anlatıcının aksine Franz’ın mutlu gençlik aşkı vardır ve âşık olduğu kızı bütün ayrıntılarıyla da hatırlar.

### **3. Zorunlu Olarak Düşülen Tutsaklık Nedeniyle Yapma Özgürlüğünün Kaçırılması**

Anlatıcının bilim insanı olarak dinazor iskeletleri üzerinde yeni çalışmalar yapmaya yönelik büyük bir tutkusu vardır. Almanya’nın Doğu ve Batı olarak ayrılması ve Berlin Duvarı’nın inşası onun bu büyük tutkusunu hayal kırıklığıyla sonuçlandırır. O dönemde Doğu Almanya tarafında yaşayan anlatıcı yeni bilimsel çalışmalar yapmak için yurtdışına özgürce seyahat edemez. Dünyanın farklı yerlerinden gelen bilim insanlarıyla görüş alışverişinde bulunmak için yurtdışında düzenlenen bilimsel toplantılara katılamaz. Bütün bunların yerine o günlerde çalıştığı Berlin Doğa Bilimleri Müzesi’nde bulunan dinazor iskeleti “Brachiosaurus”u ve diğer dinazor koleksiyonlarını beklemek zorunda bırakılır. Bilimsel olarak herhangi bir ilerleme göstermeden orada öylece geçmişi bekler. Yapmak istediği araştırmalar ise müzedeki dinazor koleksiyonuyla sınırlıdır. Alanında ilerleme kaydeden başarılı bir bilim insanı olarak değil de bulunduğu yerde öylece durup beklemek zorunda bırakılan talihsiz bir müze görevlisine dönüşür.

Berlin Duvarı’nın yıkılmasıyla birlikte Doğu ve Batı Almanya arasındaki geçişler kolaylaşır ve anlatıcı da dünyanın her yerine gidebilecek özgürlüğü elde eder. Bilimsel çalışmalar yapabilmek için South Hadley’e, Massachussets’e ve Pliny Moody bahçesine gidebilecek ve kendisi için imkânsız olduğunu düşündüğü çoğu şeyi gerçekleştirebilecek durumdadır. Ama elde ettiği özgürlükle ne yapacağını bilemediği için farklı bahaneler bularak hayallerini gerçekleştirme isteğinden uzaklaşır.

Berlin Duvarı yıkılana kadar geçen sürede hayatının sözde anlam ve amacını belirleyen şey Doğu Almanya’daki mevcut iktidara yönelik gösterdiği tepkilerdir. Duvar yıkıldığında ise kendine ait zannettiği bu sözde anlamlı hayat bir anda yerle bir olur. Kendisine, kendi içinden kaynaklanan güçler yardımıyla değil de dış etkenlerden kaynaklanan zorunlu durumlara göre bir hayat inşa ettiği için bugüne kadar kendisine ait olarak gördüğü hayatın aslında kendisine ait olmadığını fark eder. Dış etkenlerin ortadan kalkmasıyla bu sözde hayat da ortadan kalkar. Ama

“Özgürlük bir son değil, bir başlangıç ve bir süreçtir.” (May, 2018, s. 106). Anlatıcı da son gibi gördüğü bu durumdan kaynağını alarak sadece kendisiyle birlikte yeni bir başlangıç sürecini başlatarak elde ettiği özgürlüğü uygulamaya koyabilecek durumdadır. Çünkü “Özgürlük, uygulamaya bağlı olan bir şeydir. Ve çoğumuz uygulamadan yoksundur.” (May, 2018, s. 106). Anlatıcı da özgürlükle ne yapacağını bilemediği için onu başarılı bir bilim insanı olmak için uygulamaya koyamaz ve buna bağlı olarak da sorumluluk almaktan kaçınır. May özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi şu cümlelerle ifade eder:

“Bir şeyi yapma gücü ya da olanağının elde bulunması kişiye bunu yapmada bir sorumluluk getirmez mi? Ben evet yanıtını seçiyorum. Sorumluluk artık sadece geçmiş nedenlere, yani kişinin yaptığına bağlı değildir. O şimdiki özgürlüğe de, yani ne yapabildiğime de uygulanmalıdır. Harekete geçme özgürlüğü bana harekete geçme sorumluluğunu bahşeder. Bu bağlamda özgürlük ve sorumluluk birleşiktir. [...]” (May, 2018, s. 136-137).

Anlatıcı özgürlüğü iki karşıt durum arasındaki tek yanlı ayırım olarak görür. Özgürlük hafiflemek, esnemek ve bağlarından kurtulmaktır ama tüm bunlar olurken ağır, sabit ve kalıcı olanı da içeride sindirmektir. Dolayısıyla özgürlük anlatıcının ifade ettiği gibi tek yanlı yapılan bir ayırım değil de bir sentez ve bir denge oluşturmaktır. Bu bağlamda karşıtı yok sayarak tek yanlı olmak özgürlük getirmez.

Anlatıcı özgürlüğün tekrardan elde edilmesinin şiddetli bir yıkıcılıkla gerçekleşeceğine inandığı için mevcut özgürlükten tatmin olmaz. Özgürleşebilmek için geçmişte gerçekleşeni olduğu gibi kabul ederek ilerlemeye devam edemez. Oysaki “Özgürlük, zamanla olduğunuz bir şeydir.” (May, 2019, s. 252). Anlatıcı hayatın güncel akışına karşılık verme konusunda çekimser davranarak ve bu akıştan kendisini kopararak özgürlüğünü feda eder. Gerçekleşmiş geçmişi gerçekleştirmekte olan şu anı gölgelediği için şu anın kendisine verdiği özgürlüğü kabul etmekte zorlanır.

Özgürlük anlatıcıyı kaygılandırıp yıkıcı stresin etkisi altına alırken, diğerleri her şeye rağmen özgürlüğe yapıcı bir şekilde odaklanmak ister. “[...] o zamanlar hiç kimsenin benim yıkıcı hırslımı paylaşmadığını hatırlıyorum. İnsanların çoğu bildik olana, genel değişime tabi olmayana ve bir gecede basitçe hükümsüz kılınamayacak ya da adı değiştirilemeyecek olana korkakça sıkı sıkıya tutunmuşlardı. [...]” (Maron, 2016, s. 59). Diğerleri özgürlüğü ileri doğru sıçrama ve bütün değerlerin üstünde bir değer olarak görür çünkü “Özgürlük aynı zamanda bütün değerlerin anası olarak emsalsizdir. [...] Diğer değerler, değerlerini özgür olmaktan alırlar, hepsi özgürlüğe bağımlıdır.” (May, 2018, s. 16). Özgürlüğü elinden alınan insan kendi olmaktan bir şeyler kaybeder, onu tekrardan kazandığında ise kendi olmasını sağlayan değerleri

tekrardan bularak onlara sıkı sıkıya sarılır. “Özgürlük toplumdan kendini soyutlayarak yaşamak anlamına gelmez. Özgürlüğün esas anlamı soyutlanmışlıkla yüzleşmek, bilinçli olarak davranış yönüne karar vermek ve bunu etraftakilerle olan ilişkilerde taşınan sorumluluğu elden bırakmadan yapmaktır.” (May, 1997, s. 155). Anlatıcı ise kendisini çevresinden izole eder, ne yapacağıyla ilgili bilinçli karar veremez ve genellikle de yakınlarıyla olan ilişkilerinde sorumluluk almaktan kaçınır. Özgürlük beklentisi diğerlerinden farklı olduğu için değişimle gelen özgürlüğü kabul etmeye hazır değildir.

Anlatıcının dış dünyada arzu ettiği her şeyi özgürce yapabilecek duruma gelmesi dışarıda fiziksel olarak bulunan bir duvarın ortadan kaldırılmasıyla sağlanır. Dış dünyada hayatının anlam ve amacını belirleyecek şey dinazor iskeletleri ile ilgili yeni çalışmalar ortaya koyabilen başarılı bir bilim insanı olma hayalidir. Ama özgürlükle ne yapacağını bilememesi onun hayallerini gerçekleştirmesine engel olduğu gibi kendi olma sürecine de engel olur. Öncelikli olarak bir şeyler üretme ve yaratma özgürlüğünü kaybeder. Hayata aktif olarak katılamaz. Değişime ve gelişime karşı ayak diremiş olur. İçerisinde bulunduğu dar mekânın mevcut sınırlarını zorlamaktan çekindiği için bu sınırların ötesine geçemez ve olduğu yerde kalmayı tercih eder. Geride ve beklemede kalarak hayat akışını bozar. Mevcut koşulların üstesinden gelerek o anki durumları aşamaz. Kendisini gerçekleştirmek istediği hayallerine adayamadığı için odak noktasını yitirir ve kendisine bir merkez belirleyemez. Hayatında kendisi için belirli bir rol biçemez ve kendisi adına mücadele etmekten çekinir. Sonuç olarak Berlin Duvarı'nın inşasıyla düştüğü zorunlu tutsaklıktan duvarın yıkılmasıyla da kurtulamaz ve özgürlüğünü geri kazanamaz.

#### **4. Gönüllü Olarak Düşülen Tutsaklık Nedeniyle Olma Özgürlüğünün Kaçırılması**

##### **4.1 Doğu ve Batı Almanya Arasındaki Farklılıklar Çerçevesinde Anlatıcı ve Franz Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**

Berlin Duvarı yıkıldığında Doğu ve Batı Almanya'da yaşayan insanlar bir araya gelir. Duvarın inşasından önce aynı kültürel özelliklere sahip bu insanlar, duvar yıkıldıktan sonra yeniden bir araya geldiklerinde aralarında kültürel farklılıklar ortaya çıkar. Bunun nedeni Doğu Almanya'nın ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan Batı Almanya'ya göre daha az gelişmiş olmasıdır. Duvarın inşasından yıkılışına kadar geçen sürede Doğu Almanya'da yaşayan insanlar büyük bir zaman boşluğunun içerisine düştükleri için bu tür gelişmelerden uzak kalırlar. Batı tarafındakiler elde ettikleriyle övünürken, doğu tarafındakiler kaçırdıkları şeyler için utanç duyar. Anlatıcı ise bütün bu farklılıkları çalıştığı müzede dostu olarak gördüğü dinazor iskeleti “Brachiosaurus” aracılığıyla görmezden gelir. “[...] Bense böyle bir lafi, müzemin cam çatısı

altındaki muazzam dostum sayesinde özellikle ciddiye alamazdım, üstelik hangi gruba ait olduğuna bağlı olarak övünülen ya da utanılan farklılıklar, lafını bile etmeye değmeyecek kadar küçüktüler.” (Maron, 2016, s. 123).

Doğu Almanya tarafında yaşayan anlatıcı ile Batı Almanya tarafında yaşayan Franz duvar yıkıldıktan sonra bir yaz günü ilk kez karşılaşır. Bu karşılaşma anlatıcının yıllardır çalıştığı Berlin Doğa Bilimleri Müzesi’ndeki dinazor iskeleti “Brachiosaurus”un önünde gerçekleşir. Karıncalar (zar kanatlılar) konusunda uzman olan Franz anlatıcının çalıştığı müzenin yeniden organize edilmesi için gelmiştir. Anlatıcı ise duvarın bu buluşmanın gerçekleştirilmesi için yıkıldığına inanır. “[...] Nihayetinde ben de kimi zaman, Berlin’deki duvarın sadece Franz’la ben o sabah *Brachiosaurus*’un altında buluşabilelim diye yıkıldığına inanıyordum.” (Maron, 2016, s. 64). İlk tanıştıklarında anlatıcı başka bir adamla, Franz da Fräulein Perleberg adında başka bir bayanla evlidir. Anlatıcı Franz’ın eşiyle kendisinden daha önce tanışmasını duvarın inşasına bağlar. Franz’a eşinden daha önce âşık olma olasılığının bu şekilde kendisinden alındığına inanır.

“[...] Bu bir hırsızlıktı, insan hırsızlığı, Fräulein Perleberg gibi ufak tefek, becerikli bir kişi, kendisi için öngörülmemiş olan bir adamı çalmıştı ve Berlin’in çevresinde bir duvar olmasaydı ve bütün o tuhaf dönem Franz’ın ve benim yirmi yirmi beş yıl önce karşılaşmamızı engellememiş olsaydı bunu hiçbir zaman ve asla başaramayacaktı. [...]” (Maron, 2016, s. 83).

Anlatıcı Batı Almanya’da yaşayan Franz’ın elde ettiği imkânların kendi imkânlarından daha fazla olduğunu düşünür. Franz’ı idealleştirerek onu ulaşılması gereken bir kişi olarak görür. Doğu Almanya’da daha kısıtlı imkânlar elde eden kendisini ise Franz’dan aşağıda görür. Kendisinin eski zamanda yaşadığını, Franz’ın ise kendisine göre daha modern bir zamanda yaşadığını düşünür. Kendisinin içinde bulunduğu zamanın Franz tarafından anlaşılmayacağına inanır. Franz’ın hayatının Batı Almanya’da refah içinde geçtiğini düşünse bile Franz bunu kabul etmez. Gençliğinde farklı işlerde çalışarak hayatını kazandığını ve lüks içinde yaşamaya alışık olmadığını söyler.

Anlatıcı Rus yönetimi altında bulunan Doğu Almanya’da yaşadığı için eski inançlarından vazgeçmek zorunda kalır ve yanlış yönlendirilmiş bir inancı kabul eder. Bu nedenle Franz’a Stalin ilahisini söylediğinde rahatsız olur çünkü Franz tarafından eski inançlarına ihanet eden birisi olarak görüleceğini düşünür. İnancıyla ilgili aidiyetlik sorunu onu sonsuz bir boşluğa yani kimliksizliğe sürükler. Eski inançlarına ihanet etmesi ve kabul ettiği yeni inançlarla da alay etmesi onu bu yoksunluğun içerisine dâhil eder. Franz tarafından da her şeyden kolay vazgeçebilen biri olarak görüleceğini düşünür. Franz aralarındaki uygunsuz ilişkinin anlatıcı



tarafından kabul edilmesini ise onun Hristiyan ahlakının bozulmuş olmasıyla ilişkilendirir. Anlatıcının sadakate yönelik davranışını sorgulayarak onun sadakatsiz olduğunu ima eder.

Hem duvar inşa edildikten sonra hem de yıkıldıktan sonra anlatıcının hayatı neredeyse tamamen değişir. O da bu köklü değişikliği Doğu Almanya'da yaşıyor olmasına bağlar çünkü Batı Almanya'da yaşayan Franz'ın hayatında hiçbir şey değişmemiştir ve onun hayatı kendi hayatı kadar derinden etkilenmemiştir. Sonuç olarak kendisine ait temeli sağlam bir hayat kuramamış olması ve kendini keşfedememesi Franz'dan bağımsız olarak Doğu Almanya'da yaşamasıyla yani zorunlu tutsaklığıyla ilişkilidir.

“Aslında bugün bile bilmiyorum, benim yaşamım sıvasız kerpiç bir ev gibi sağanak yağmurla süpürülüp giderken neden Franz'ın yaşamında her şeyin olduğu gibi kalabildiğini, Yaşamımı zaman zaman, planlarla ya da çıplak ellerimle korumaya çalışsam da, ne yaparsam yapayım onu kurtaramamıştım. Bunun, Ulm'lu olduğu için Franz'ı değil yalnızca beni etkileyen zamanın değişimiyle de bir ilgisi olmalı. Franz olmasaydı da yaşamımda çok az şey değişmeden kalırdı. [...]” (Maron, 2016, s. 52).

Duvar inşa edildiğinde anlatıcı belirli sınırlar içinde zorunlu olarak tutsak düşer. Duvarın yıkılmasıyla birlikte zorunlu tutsaklığı sonlanır ve özgürlüğünü tekrardan kazanır. Artık yeni bir hayat döngüsüne kendisiyle birlikte yeniden başlama imkânı vardır ama o bu imkânı bu kez de gönüllü olarak kabul ettiği tutsaklığa feda eder. Zorunlu olarak düştüğü tutsaklığa savaş neden olurken, gönüllü olarak düştüğü tutsaklığa bir erkekle mutlu bir duygusal yakınlık kurma ihtiyacı neden olur. Bilim insanı olarak dünyanın her yerinde araştırma yapma hayali yani en büyük arzusu, gerçekten sevme ve sevilme ihtiyacı gibi daha büyük bir arzu karşısında küçülür. Bir tutsak için mutluluğun her zaman elde edilen bir özgürlük olduğunu bilmesine rağmen Franz'a yönelik sevgi yanılması uğruna gönüllü tutsaklığı kabul eder.

“[...] başka yere uçmamı artık hiç kimse engelleyemediği halde neden yeniden veya belki de daima hala müzemizin cam çatısının altındaki bu yerde oturduğumu sordum kendime, sanki kazanılmış özgürlük, sadece bir başka tutsaklıkla, bu defa gönüllü olarak tercih edilmiş bir tutsaklıkla değiş tokuş edilmeye yaramış gibi.[...] Tercihimi yapmıştım ve bütün ihtimaller arasında, Franz'ı sevmekten yana karar vermiştim. [...] Bu en büyük arzumun gerçekleştirilebilirlik anında, en büyük arzum olamayacak kadar küçüldüğünü düşünebilirim. Yine de hapisane duvarlarıyla çeviriliyken özgürlükten başka bir şey istemeyen bir mahkûma, bir kez özgürlüğüne kavuştuğunda bunu mutluluğunun önkoşulundan başka bir şey olarak görmediği suçlamasını kim yöneltebilir?” (Maron, 2016, s. 87-88).

#### **4.2 Yoğun Ruhsal Enerjinin Dizginlenemeyen Bir Aşk Enerjisine Dönüşmesi**

Anlatıcının hayatında yıkılan sadece Berlin Duvarı değildir, çocukluğundan beri ruhuna mühürlenmiş olumsuz olaylar tarafından ruhsal dünyasıyla kendisi arasına örülen duvarlar da birer birer yıkılmaya başlar. Franz'la karşılaşmadan bir yıl önce nisan ayında bir akşamüzeri

Friedrichstraße’de banliyö trenine yürüdüğü sırada bayılıp yere düşer. Ayıldıktan sonra yaklaşık on beş dakika dalgın halde kalır. Bedeninde bayılmasına neden olan organik bir belirtiye rastlanmaz. Bu tespit onun aniden ortaya çıkan rahatsızlığının nedeninin bedensel değil de ruhsal olduğunu gösterir. “[...] O sıralarda beni modern tıbbın işkencelerine maruz bırakmışlar, içimde bu nöbete yol açabilecek herhangi bir organik sapmaya rastlamamışlardı.” (Maron, 2016, s. 14-15).

Bayılmasından sonra ruhsal dünyasında yıkılan duvarlar arasından yoğun ruhsal enerji açığa çıkar. Bu durumu mantıksal olarak açıklayabileceğini düşünse bile bunu yapamaz. Çünkü ruhsal olayların temelindeki nedensellik, mantıksal bir sıralanış olarak ele alınmaz (Jung, 2018, s. 152). Anlatıcı güvenilir bir durumun içerisinde bulunduğunu fark eder. Beyninin işleyiş planının değiştiğini düşünmesi de yoğun ruhsal enerjinin değişik düzeylerde görünür olduğunun bir işaretidir. Ruhsal enerji anlatıcının içine yabancı bir madde gibi girer. Bu durum “bilincin baskına uğraması ve alışılmamış maddelerce ele geçirilmesi” (Jung, 2018, s. 108) olarak görülür. Yabancı madde ona ölüm simülasyonu ile hayatın geçiciliğini ve yeniden uyanması gerektiğini gösterir.

“Birkaç hafta sonra zaman zaman, kafamda bazı şeylerin geçirdiğim nöbetin öncesinde olduğundan farklı, sanki birisi kutupları değiştirmiş gibi ters yönde işlediği izlenimine kapılmıştım. [...] Elbette, bir doğabilimci olarak, bu tür semptomların mantıksal, hatta benim durumumda çok basit açıklamalarının bulunduğunu biliyordum. Yine bu nöbet ve sonuçları üzerinde ne kadar uzun düşünürsem o kadar tekinsiz geliyordu bana. [...] Friedrichstraße’deki o akşam yabancı bir şeyin beni on beş dakikalığına *devredışı* bıraktığı ve bilmediğim bir nedenle beynimin işleyiş planını biraz değiştirdiği düşüncesi, ciddi ciddi inanmasam da, bu açıklanamaz olayın bende bıraktığı duyguya en uygun düşen fikrisabit haline geldi. Bu yabancı, daha sonra beynimde anı olarak küçük bir şaşkınlık bırakarak beni yeniden uyandırmak üzere beni simüle ettiyse, faniliğimi bana böyle gaddarca göstermek istediyse, tüm bunların ardında *Hippocampus*’ta ya da *Amigdala*’da çığına dönmüş birkaç nöronun başka bir bağlantının olduğu düşünülmemeliydi.” (Maron, 2016, s. 15-16).

Anlatıcı içine giren yabancı madde sayesinde yıllardır süren mutsuzluğunun yeni yeni bilincine varır. “Kimi zaman, nadiren bu yirmi yılın herhangi bir günü geliyor aklıma. O zamanlar mutsuz olmam gerekmişiyse, bunun bilincinde değildim; ta ki, birinin – kim olduğunu bilmiyorum – beynimdeki elektriği kestiği o nisan gününe kadar. [...]” (Maron, 2016, s. 14). Fromm (2019, s. 131) bu türden bir mutsuzluğun hastalıktan değil de kişinin içsel durumuyla dışsal durumunun birleşmesinden kaynaklandığı görüşündedir. Mutsuz olduğunun aniden bilincine varan anlatıcı huzursuzlanmaya da başlar. Huzursuzluğuna katlanabilmek için ruhsal dünyasından gelen çağrışımlara kulak vermeye, buradan gelen işaretleri yorumlamaya ve

anlamlandırmaya çalışır. “Bu nöbetin beni içine düşürdüğü huzursuzluğa, ancak tüm bu olan bitene sonradan anlam verdiğim ve işaretleri yorumladığım zaman tahammül etmeye başladım. [...]” (Maron, 2016, s. 16). Bayıldığı sırada deneyimlediği ölüm simülasyonunun gerçek bir ölüm olduğunu varsayar. Kendisine bu sözde ölümle hayatta kaçırdığı en önemli şeyin ne olduğunu sorar ve bu soruya aşk cevabını verir. “[...] Hayatta aşktan başka bir şey kaçırılmış olamaz. Yanıt buydu ve ben bu yanıtı, bu cümleyi nihayet telaffuz etmeden çok önce biliyor olmalıydım.” (Maron, 2016, s. 16). Ruhsal dünyasının derinliklerinden yoğun enerjiyle gelen şeyi oraya kendi başına dönme olarak değil de bir aşk çağrısı olarak algılar. İç dünyasına doğru yönelmesi gerektiği yerde geçmişte yaşayamadığı mutlu gençlik aşkının peşine düşer. Aşkını onu geçmişteki gibi ruhsal olarak tekrardan yaralama olasılığı olmasına rağmen seçimini kendisinden yana değil de aşktan yana yapar.

Anlatıcı orta yaşlarına kadar erkeklerle kurduğu duygusal yakınlıklarda mutlu olmamasına çok fazla odaklanır. Geçmişte gerçek sevgi bağları kuramamış olması ve kurduğunda ise elinden alınması onun mutsuzluğunun temelini oluşturur. “Gençlik aşkım, en azından mutlu bir gençlik aşkım yoktu. Sevdiğim hiç kimse beni sevmemişti; beni seven hiç kimseyi sevmemiştim. Bir arıza ya da kibir. Mutluluk ulaşılamaz olandı. Ulaşılabilen ise, sahte mutluluk olmalıydı.” (Maron, 2016, s. 37). Gerçek sevgi temelinde kurulan duygusal ilişki konusunda hiçbir zaman doyuma ulaşamaz. Bu arzusunu doyuma ulaştıracağını düşündüğü yönde bir seçim yaptığında ise bilinçdışından kaynaklanan bir dürtü olan ‘tekrarlama zorlanımına’ boyun eğer. Kendisi için yanlış önermelerde bulunarak gerçek sevgi zannettiği bir yanılısamanın içine düşer. Horney’e (2020, s. 47) göre bu durumda olan bir kişi biri olabilmesini kendisini gerçekten seven bir başkasını bulmayla ilişkilendirir. Böyle büyük bir sevgi yanılısamasının içine düşen kişi kendisini değiştirmekten korktuğu için gerçekmiş gibi görünen ama aslında gerçek olmayan sevgiye sıkı sıkı sarılır. Anlatıcı da çatışmalarını çözme sorumluluğunu üstlenmez, onları kurduğu aşk ilişkisiyle görmezden gelir ve kendisini çatışmalarının dışında tutmaya çalışarak zarar görmeyeceğini düşünür. Horney (2020, s. 46) kişinin yaşadığı bütün olumsuzlukların aslında kendi içerisinde yaşadığı çatışmalardan kaynaklandığını düşünür. Ona göre bu farkındalığı elde edemeyen kişi bulduğunu zannettiği aşkı tek çözüm olarak görür ve kendisini seven birini bulduğunda çatışmalarından kurtulabileceğine inanır ama böyle bir şey hiçbir zaman gerçekleşmez. Anlatıcı da çatışmalarını çözümleyip ruhsal dünyasına doğru sadece kendisiyle birlikte keşfe çıkamadığı için ruhsal değişimi ve gelişimi sekteye uğrar.

Anlatıcı birileri ya da bir şeyler tarafından ruhsal olarak yaralandığını bilir. Geçmişinde mutlu gençlik aşkının olmaması da onu ruhsal olarak yaralar. Ruhsal yarasının bu yönde

olduğunu hem bildiğini hem de bilmediğini fark eder. Bildiğini zannettiği şeyi aslında bilmemesi ruhuna mühürlenmiş olayların bilinçli olmadan farkında olduğunu gösterir. Yaşadığı olaylarda kendisini özne olarak görüp görmediğinden olasılık olarak bahseder. Çevresinde mutlu aşk ilişkileri kurabilen insanlar tarafından dışlandığını hisseder. Bu nedenle geçmişte bu yöndeki takıntılı davranışlarını tekrarlamaya yönelir. İç dünyasından gelen sesleri dinleyerek ve detaylı bir sorgulama yaparak içerisinde bulunduğu çatışmayı çözmekten ziyade yanlış ve uygunsuz kurulan bir aşk ilişkisinin kendisini mutlu edeceği yanılsamasına kapılır. Franz onun için hazırda bekleyen, kolay ulaşılabılır ama yanlış bir seçimdir. “Sen benim gençlik aşkımsın, diyorum Franz’a, [...]” (Maron, 2016, s. 37).

Anlatıcı ruhsal olarak yaralandığı yerden ruhsal olarak aç kalır. Franz onun için bilinçdışına itilmiş zamanında yaşamadığı deneyimlerin daha doğrusu mutlu gençlik aşkının eksikliğinin yansıtıldığı bir imgeden başka bir şey değildir. İmge onun zirveye ulaşmış özleminden yani gerçekten sevmeye ve sevilme ihtiyacından kaynaklanır ve bilinçdışından bilince doğru yükselen yoğun ruhsal enerjiyle ortaya çıkartılır. İmgeyi ortaya çıkaramadığında ise ruhsal olarak kuruyacağını düşünür. İç dünyasını derinlikli bir şekilde keşfederek kendisine ait bir hayat tasarlamaktan ziyade Franz’ın imgesini tasarlar ve bunun kendisini ruhsal olarak iyileştireceğini düşünür ama Franz konusunda geçmişindeki takıntılı davranışını tekrarlama yönünde verdiği karar onun iyileşmesine yardımcı olmaz.

“[...], Franz’la karşılaşmadan önce kafamda onun bir imgesini; zarkanatlılar araştırmacısı Ulmlu Franz’ın değil, doruğa varmış bir özlemin son anlamı olarak açığa çıkacak Franz’ın imgesini yaratmış olmam gerektiğidir; bu imgenin açığa çıkması gerekiyordu, yoksa tüm bu entrikacı umut, doğanın kötü bir hilesi, susuzluktan ölmek üzereyken görülen bir cennet serabı olacaktı.” (Maron, 2016, s. 68-69).

Anlatıcı ve Franz birbirleriyle karşılaştıklarında henüz orta yaşlarındadır. “Birbirimizle karşılaştığımızda henüz yaşlı değildik, [...] Genç olmaktan da bir o kadar uzaktık, birbirimize anlatacak çok şeyimizin olması gibi bir avantajı vardı bunun.” (Maron, 2016, s. 65). Her ikisinin de çocukluklarından beri ruhlarına mühürlenmiş olumsuz olaylar ele alındığında, bilinçdışından bilince doğru çıkan aslında özgürleşmeyi bekleyen yoğun bir ruhsal enerjinin etkisi altında oldukları söylenebilir. Açığa çıkan ruhsal enerjinin coşkun etkileri altında verdikleri karar da onların yeni hayat ve yeni tutku arayışlarının ‘tekrarlama zorlanımının’ olumsuz etkisi altında olduğunu gösterir. Anlatıcının mutlu gençlik aşkına olan özlemi ve Franz’ın yakınlarının ne olursan ol anneni aldatan baban gibi olma telkiniyle büyümesi yaşadıkları uygunsuz aşk ilişkisinin ‘tekrarlama zorlanımından’ kaynaklandığını gösterir. Anlatıcının düşündüğü gibi orta yaşlarda tanışmış olmaları birbirlerini geçmişteki deneyimlerinden öğrendikleriyle

besleyebilecekleri anlamına gelmez. Tekrarlama zorlanımının etkisi altında oldukları için birbirlerini varoluşsal yönden besleyebilmeleri zordur.

Anlatıcı müzedeki dinazor iskeleti “Brachiosaurus”u da hem kendisiyle hem de Franz’la ilişkilendirir. İskeleti oluşturan kemikler anlatıcının ruhunu temsil eder. Onun bedeninin etle kaplı canlılığının arkasında da yok edilmeyen kemikler yani ruh vardır. Anlatıcının bedeni fiziksel olarak etle kaplı olmasına rağmen ruhu tıpkı iskeletin kemikleri gibi kupkuru. Kemikleri ruhla canlandırana kadar ne onlara sahip olabilir ne de onları ortadan kaldırabilir. Bu kemikleri Franz’la kurduğu aşk ilişkisiyle canlandıracağını düşünür. Estés kemikle ruh arasındaki bağlantıyı şu ifadeleriyle dile getirir: “[...] Kemiklere dair öykülerde esas olarak psişedeki yok edilmesi zor olan bir şeye ilişkindir. Sahip olduğumuz ve yok edilmesi zor olan tek şeyse, ruhumuzdur.” (Estés, 2020, s. 72).

Dinazor ise onun öğrenme, değişme ve gelişme yeteneğinden yoksun olduğunu gösterir. “Dinazor gibiydi: değişim yeteneğinden yoksun bir gücü, öğrenme yeteneğinden mahrum bir iradesi vardı.” (May, 1997, s. 21). Anlatıcı da bir dinazor gibi geçmiş deneyimlerinden hiçbir şey öğrenemediği için ruhsal değişimi ve gelişimi engellenir. İçerisinde etkili olan huzursuzluk onu bilinmeyene doğru sürükler. Bu bilinmeyen kendisini bulmasına değil de öz yıkımına neden olur. May’e göre (2010, s. 196) böyle bir kişi bilinçle bilinçdışını bütünleştirerek ışıklı yolda yürüyebilme fırsatı varken, sadece bilinçdışı tarafın karanlık yollarında kaybolmuş ve kontrolsüz bir şekilde dolanıp durmayı tercih eder. Bu tarz bir eğilimin sonucu olarak kişinin kendisini görebileceği alan daralır, kendisine karşı duyarlı olamaz, geçmiş deneyimlerinden dersler çıkartamadığı için kendi iyiliğine ters düşen kararlar alır ve değişmeden olduğu gibi kalmaya devam eder. Bütün bunlar kişiyi ruhsal devinime yararı olmayan sonsuz tekrarlardan oluşan bir kısır döngünün içerisine hapseder ve burada körü körüne ilerleme çabası da her zaman başarısızlıkla sonuçlanır.

Anlatıcının kendisi de evli olmasına rağmen evli olan Franz’a uygunsuz olarak âşık olması her şeyin kontrolü dışında gerçekleştiğini ve kendine ne olduğunun tam olarak farkına varamadığını gösterir. “[...] Onu aramadım, onu beklemiyordum da. Bir sabah yanımda duruyordu, [...]” (Maron, 2016, s. 16). Burada iradesiyle hareket edemediği için bilinçli bir seçimde bulunamaz ve bilinçdışında bastırıldığı içerikler kendisini zayıf ve dayanaksız hissettiği önemli bir anda beklenmedik bir şekilde özgürlüğünü ilan etmek üzere bilince doğru yükselir. Anlatıcının yıllardır özlem duyduğu bilinçdışı içerikler ruhsal dünyasındaki örülü duvarları yıkmadan önce kendisine ait hissetmediği yabancı bir varlık gibi orada bekler. Duvarlar birer birer yıkılmaya başladığında ise hastalık yapan bir virüs gibi anlatıcının bedenine girer. Ömür

boyu hapis cezasına çarptırılmış bir mahkûmun serbest bırakılması gibi de bilinçdışından bilince doğru çok sert bir şekilde çıkar. Anlatıcıya göre çıkışları özgürce sağlanamadığında ise cezalandırır, işkence eder, adanmışlığa ve mutsuzluğa neden olur.

“Ya da içimizde yuvalanmış, sessizce bekleyen bir virüs gibi giriyor içimize, ta ki günün birinde bizi hastalığa yatkın ve yeterince korumasız bulunca, iflah olmaz bir hastalık gibi çıkıveriyor ortalığa. Doğuşumuzdan itibaren, bir tutsak gibi içimizde yaşadığını da tasavvur edebilirim. Kimi zaman bizim oluşturduğumuz hapishaneden dışarı çıkıp kurtulmayı başarıyor. Onu dışarıya çıkmış bir müebbet hapis mahkûmu olarak düşündüğümde, ender özgürlük anlarında neden böyle azdığını, sanki onu bıraktığımızda neler yapabileceğini ve onun hüküm sürmesine izin vermediğimiz için hangi cezayı hak ettiğimizi göstermek istermişçesine bize neden böyle acımasızca eziyet ettiğini, bizi her türlü adanmışlığın ve hemen ardından her türlü mutsuzluğun içine soktuğunu daha iyi anlayabiliyorum.” (Maron, 2016, s. 19).

Yoğun ruhsal enerjinin patlak verdiği bayılma anında bilinçdışı içerikler dizginlenemeyen bir aşk enerjisi olarak ortaya çıkar. Anlatıcı bu durum karşısında kendisini bir şey yapamayacak kadar çaresiz hisseder, görüşünü ifade edemez, teslim olur, boyun eğer ve gururu kırılır çünkü ruhsal enerjinin yoğunluğunu bilinç ve bilinçdışı arasında dengeleyemez ve sadece bilinçdışı içerikleri işaret eden tek taraflı bir tutum sergiler.

“Aşkımın Franz’la karşılaşmamdan önce, çok uzun bir süredir kurtuluşunu hazırladığına inanıyorum. Kendime bu soruyu sorduğumdan ve buna bir yanıt verdiğimden bu yana, insanın hayatta aşktan başka hiçbir şeyi kaçıramayacağını bildiğimden bu yana, aşkım kaçış tüneline kazmış olmalı. Franz’la ilk kez karşılaştığımda, aşkım özgürdü. Baştan beri benim ne yapmam gerektiğine o karar vermişti. Franz meselesinde en küçük bir şeye bile kendim karar vermiş olduğumu hatırlayamıyorum. Aşkım bunu bana yasaklamış değildi ama karar verilecek bir şey yoktu, çünkü ilk dakikadan itibaren her şey zaten belirlenmişti. Beni içine sürüklediği tartışmasızlık gurur kırıcı olduğu halde, aşkımın dayatmasına karşı koymak için uzun süre çaba göstermedim. Ne ki, ona sınırlarını göstermek için yaptığım az sayıda denemeden her biri onun zaferiyle ve benim için yeni, daha büyük bir gurur kırıklığıyla sonuçlandı; her defasında bana, onun planına boyun eğmem gerektiğini, yapacak başka bir şey olmadığını öğretti.” (Maron, 2016, s. 20).

Burada tek bir yönü seçen anlatıcı bilinç ve bilinçdışı arasındaki çatışmayı çözme konusunda başarısız olur. Kim olduğunu ve kim olmadığını sadece Franz’a bağladığı için kendini tanımakta zorlanır. Franz’la tanışmadan önce kim olduğunu bilemeyecek kadar kendisini unuttur. Kim olduğunu belirleyecek gücün ise sadece Franz’dan kaynaklandığına inanır. Kim olmadığını ise henüz Franz’la sevgili olmadığı dönemle ilişkilendirir. Yıllar boyunca umutsuzca ve boşu boşuna beklediği Franz’ı hayatının tek anlamı olarak görmesi ve onu gerçekleştirmek isteyip de gerçekleştiremediği hayallerinin yerine koyması anlatıcıyı ömrünün sonuna kadar mutsuz eder.

“Şimdi Franz, bana otuz ya da kırk beş yıl önce de sorduğu şeyi soracak, peki sen neydin önceki yaz, diye soracak ve ben yine ona ne cevap vereceğimi bilemeyeceğim, çünkü Franz olmadan ne olmuş olmam gerektiğini tasavvur edemiyorum artık. Sadece kim ya da ne olmadığımı söyleyebilirdim. Bir yıl önce Franz’ın sevgilisi değildim. Sonradan, sanki onu, Franz’ı tek ve uzun bir bekleyiş olarak anladığımda, doğumumdan itibaren bütün hayatımın yalnızca bir anlamı varmış gibi geldi bana. Hatta kimi zaman, Berlin’deki duvarın da, Franz’ın beni nihayet bulabilmesi için yıkıldığına inanıyorum. Her sabah olduğu gibi *Brachiosaurus*’un önünde, kaçırdığım her şey için bir teselli bulmak üzere huşuyla durmasaydım, hayatım daha az mutsuz geçerdi ve Franz benimle orada karşılaşmasaydı bu yüzden *Brachiosaurus*’un altındaki yer bana aynı zamanda Montana, New Jersey ve South Hadley, Massachusetts’teki Pliny Moody Bahçesi olamazdı.” (Maron, 2016, s. 34).

Anlatıcı yıllar boyunca ben kimim sorusuna cevap veremediği için en sonunda kendini tanıma çabasından vazgeçer. Kendini tanıma konusuyla hayatı boyunca çok fazla ilgilenmediğini düşünür çünkü kişinin kendini tanıması, kendini hissetmesi ve kendinin farkında olması zorlu bir süreçtir. Ruhsal dünyanın derinliklerine doğru adım adım ilerlemek çok fazla zaman aldığı için sabır göstermek gerekir ve katlanılması gereken büyük acılarla da burada karşılaşılır. Anlatıcının ifade ettiği gibi kişinin aynalardaki, fotoğraflardaki, filmlerdeki ve başka birine olan benzerliğindeki görüntüler kişinin sadece dışarıdan nasıl görüldüğünün bir yansımasıdır. Kendini tanımak için önemli olan ise bu görüntülerin ötesine geçebilmektir. Bu görüntülerde neden böyle görünüyorum ve onların arkasında benim böyle görünmemi sağlayan nasıl bir hakikat gizli sorularına cevap bulabilmek kendini tanımanın gerçekleştiği önemli bir noktadır. Bu noktaya gelebilen kişi kendi kendisiyle karşılaşmayı başarır çünkü kişi asıl olduğu şeyle burada buluşur. Anlatıcı ise kendini tanımak için kendini aşmayı yani kendisinin ötesine geçmeyi başaramaz. Kendi hakikatiyle yüzleşemeyen biri olarak kendisine yabancı kalmaya devam eder. Kendisine yabancı olan da kendini bulmayı ve benlik bilinci elde etmeyi başaramaz.

İç dünyasına yönelik sorduğu sorularla kendisini tanımakta zorlanan anlatıcı bu kez de bedeninin nasıl görüldüğünü Franz’a sorarak kendini tanımak ister. Kendisini Franz’ın gördüğü gibi görmeye çalışır. “Çıplak bedenimi Franz’ın bakışlarına ve dokunuşlarına teslim ettiğimden beri, Franz’ın beni gördüğünde ne gördüğünü sorup durdum kendime.” (Maron, 2016, s. 36). Franz’la sadece bedenlerin cinsel olarak birleşmesini temel alan bir aşk ilişkisi yaşadığı için aralarında gerçekleşen şey gerçek sevgi değildir. Çünkü gerçek sevgide cinsel birliktelik son evrede deneyimlenir (Estés, 2020, s. 184-185). Anlatıcının beklenmedik bir anda tesadüfen karşılaştığı Franz’la kurduğu ilişkinin ilk evrelerinde cinsel birliktelikler yaşadığına çok fazla değinmesi bu ilişkide gerçek sevginin olmadığını ve aşkın burada kendisine sevgi diye adlandırılan farklı duygular uydurduğunu açıkça gösterir.

Birbirlerini ruhsal yönden besleyerek kim olduklarını bulamadıkları için birbirlerini bedenlerinin cinsel olarak birleşmesi sırasında tanımaya çalışırlar. Bedenlerin cinsel birlikteliğiyle gerçekleşen aşk ilişkisi onların benlik sınırlarını geçici olarak ortadan kaldırdığı için anlatıcı kendi bedeniyle Franz'ın bedenini özdeşleştirir ve bu iki farklı beden arasında ayırım yapamayacak duruma gelir. “[...] Tenini okşadığımda, kendi kendimi okşuyormuş gibi hissediyorum onu. Kimi zaman Franz ile kendim arasında bir ayırım yapamıyorum.” (Maron, 2016, s. 122). Ama bu tarz bir bütünleşme onun kendisini tanımamasını sağlayacak derinlikten ve kalıcılıktan uzaktır. Sokrates, Alkibiades’le yaptığı bir konuşmada bedene dair bilgilerle insanın kendini bilemeyeceğini şu şekilde açıklar: “Demek ki bedene dair bir bilgi insanın bazı şeylerini bilmek anlamına gelir, ama aslında bu insanı bilmek anlamına gelmez.” (Foucault, Gutman ve Hutton , 2001, s. 17).

Anlatıcının Franz’a olan aşkı onun “ilkel hayvani doğasından” (Jung, 2021, s. 40-41) kaynaklanır. İlk karşılaştıklarında Franz’ın müzedeki dinazor iskeletine bakıp güzel bir hayvan demesi de bu durumla ilişkilendirilebilir. “[...], *Brachiosaurus* her zaman yalnız bana nasıl sırtıyorduysa o sabah ikimize de öyle sırtıyordu; Franz usulca ve unutulmaz bir şekilde, “Güzel bir hayvan,” dedi.” (Maron, 2016, s. 16). Dolayısıyla Franz onda hayvani bir taraf görür. Aralarındaki aşk ilişkisi de hayvani içgüdülerin temelinde ortaya çıkar. Anlatıcı bu hayvansal tarafın çok eski ve atalardan gelen bir şiddet içerdiğini ve uygarlığın belirlediği kalıpların ötesinde bulunduğu bahseder.

“[...] Franz’a duyduğum hislerin dizginlenemez yönünün onların dinzorca hisler oluşundan kaynaklandığını da çok sonraları fark ettim veya şöyle oldu: İçimde böyle seven yanın dinzorca, biraz kadim, atavist bir şiddet içeren, her türlü uygarlık normunu hor gören bir yan olduğunu kavradım, dile gerek duyan hiçbir yan Franz’a olan aşkım karşısında haklı olamazdı.” (Maron, 2016, s. 86-87).

Franz’la kurduğu aşk ilişkisinde dille bağlantısı olan ruhsal dünyasını görmezden gelir. İlkel hayvani içgüdülerini yansıtan bir araç olan bedenine ise çok fazla odaklanır. Kendisini uygarlığın ötesinde bulunan doğallığa daha yakın görür. Doğa onun için eşsiz bir sanat eseridir ve doğal olan her şeye karşı büyük bir hayranlık duyar. Hatta iyi insan olamayacak kadar doğaya kesinlikle inandığından söz eder. “[...] Hayatım boyunca iyi bir insan olamayacak kadar doğaya aşırı kesinlikle inandım. [...], doğanın kendisi de, [...], insanlarla birlikte her zaman eşsiz bir sanat eseri gibi göründü gözüme. [...]” (Maron, 2016, s. 110). İlkel hayvani tarafını hiçbir zaman unutmadığı için uygarlık onu hiçbir zaman teselli etmez. “[...] Hayvanlığımı hiçbir zaman unutmadım ben. Ne kadar yaşlandıysam, uygarlık da benim için bir avuntu olmaktan bir o



kadar uzaklaştı, onu bir o kadar aşağıladığım anlamına gelmiyor bu, ama dişleri döküldükten sonra insanın dişlerini aşağılamayız ya öyle.” (Maron, 2016, s. 110).

“Pasif bağımlı kişi” (Peck, 2019, s. 96-105) özellikleri taşıyan anlatıcının Franz’la kurduğu aşk ilişkisinde gerçek sevgi değil de bağımlılık ön plandadır. Franz onun yaşamının anlam ve amacı haline gelir. O olmadan her şey anlamsızlaşır ve kendini adayacak bir amaç bulamaz. Sonsuz bir boşluğun içerisinde sürüklenir durur. Gerçek sevgi yanılmasıyla içine düştüğü pasif bağımlılığa teslim olur. Hayatta hiçbir dayanağı kalmaz ve varoluş amaçlarından tamamen uzaklaşır. Derin bir acı içerisinde kıvrılır durur.

[...] Franz’ı hiçbir zaman, tek bir günlüğüne bile kendi isteğimle terk etmemiştim. Otomobil seli içinde şehirde amaçsızca sürüklendim, bana yer olmadığı görünen sıkıcı bir kaos, Franz olmadan anlamsızlaşmış, sanki tüm hayatımı Franz olmadan geçirmemişim gibi. Çok bildik, aşk hastalığına yakalanmış insan klişesine gülünçlük derecesinde uyduğumu bilmemenin mümkün olamayacağı kadar yaşlıydım, ama yine de bu duruma tamamen teslim olmaktan başka bir şey yapmamıştım. [...] savunmasızlığımdan kurtulmanın bir yolunu arıyordum. Franz benden daha fazla ait olduğu bir kadınla birlikte ulaşılmazlığa uçmuştu; ölmek, diye düşünüyordum, ölmek. Beni bekleyen acıya karşı yalnızca ölümün bir şey yapabileceği kavrayışı, beni dizginsizce gözyaşlarına boğmuştu, [...]. Nerede bulunduğumu bilmiyordum, nereye gitmek istediğimi hiç bilmiyordum ve [...].” (Maron, 2016, s. 84-85).

Aidiyetlik duygusunu neredeyse tamamen kaybettiği için kendini hiçbir yere, hiçbir şeye ve hiç kimseye ait hissedemez. Kendisini sadece müzedeki dinazor iskeleti “Brachiosaurus”un altına ait hisseder. Burası onun için hem kendisinin hem de diğer insanların ötesinde bir yerdir yani onu tekrardan geri çağırmaya hazırlanan ruhsal dünyasıdır. Franz olmadan kaybettiği kendisini hiçbir aracıya ihtiyaç duymadan sadece kendisiyle burada bulabilir. Bu da onu kendini bulmaya götürecek önemli bir adımdır.

Bunun üzerine gider ve “Brachiosaurus”u beklemeye başlar. Kendini bulma yolunda aktif olarak harekete geçemediği sürece “Brachiosaurus”la kurduğu pasif bağımlı ilişki onun kendisiyle var olmasına yardımcı olmaz. Sevgi konusunda pasif bağımlı ve uyumlu davrandığı için yıllardır kendisinden kaçamayan “Brachiosaurus”u severek işin kolay tarafını seçtiğini düşünür. “Söz dinleyen insan, kendisinden kaçamayacak olanı sever. Bir köpek satın alır ve onu sever. Köpek öldüğünde yeni bir tane satın alır ve köpeği sevmeye devam eder. Ben işin kolayını seçmişim; ben Franz’la karşılaşmadan önce, ölümsüz *Brachiosaurus*’u seviyordum.” (Maron, 2016, s. 72-73).

Anlatıcı Franz’la sembiyotik bir ilişki kurarak neredeyse tamamen yok olur ve kendini bulma ihtimaline kapı aralayan değerlerden ödün verir. Franz onu terk ettiğinden beri dünyadan elini çekerek bireysel özgürlüğünü kaybeder ve ömrünün sonuna kadar devam eden bir kapanma

sürecine girer. Bu süreçte her zaman Franz'la sembiyotik bir ilişki içerisinde. Franz'ın unuttuğu gözlükleri yıllarca kullanması böyle bir ilişkinin açık bir kanıtıdır. Onun göz kusurlarını kendi sağlıklı gözleriyle kaynaştırır. Gözlük bir kaza sonucu kırıldığında ise sağlıklı gözlerinin bozulduğunu fark eder ama hayata artık gözlük olmadan da Franz gibi bakabileceği için bu bozulmadan rahatsız olmaz. Uzun süredir Franz'ın penceresinden baktığı için hayatı kendi penceresinden göremeyecek duruma gelir. Dünya ve kendisi arasında bozuk bir bağlantı kurar ve bu da onun kendini bulma sürecini engeller.

Anlatıcının Franz'a tamamen uyum sağlayarak onunla pasif bağımlı aşk ilişkisi kurması, ruhsal dünyasını keşfederek kendine ait bir hayat tasarlamasına engel olur. Kendi üzerindeki kontrolünü kaybeder ve pasif bağımlı aşk ilişkisinin kölesi olur. Yaşama sevinci kendisinin tasarlayabileceği bir hayattan değil de Franz'ın varlığından kaynaklanır. Franz'ın onu terk ettiği her an yaşama sevinci de uçar gider. Yaşama sevincine kaynak olan her şeye karşı ilgisiz kalır. Dolayısıyla kendini bulma olasılığını da kaybeder. Arkadaşı Ate de anlatıcının içerisinde bulunduğu bu durumu açıklayabilmek için Goethe'nin "Genç Werther'in Acıları" adlı romanından yaptığı bir alıntıdan faydalanır. "Tabii tabii, dedi Ate, biliyorum: "Çok ıstırap çekiyorum, çünkü yaşamımın yegâne sevincini kaybettim, etrafımda dünyaları yarattığım o kutsal, canlandırıcı enerjyidi; gitti o," *Werther*, Goethe." (Maron, 2016, s. 98).

Anlatıcının Franz'la kurduğu pasif bağımlı aşk ilişkisinde ruhu derin yaralar alır ve yok olmak üzeredir. Geçmişte olduğu gibi kendisini tekrardan bir hiçliğin kenarında bulur. Bir şey yapamayacak kadar isteksizdir. Kendisini ilk defa zorlantılı olmadan günlük hayatın doğal akışına bırakmayı dener. Franz olmadan sadece kendisiyle yaratacağı yeni hayat, yeni başlangıç konusunda umutlanır. Bunun için öncelikle bilim insanı olarak dinazor iskeletlerini araştırmak istediği yerlere yani South Hadley, Massachusetts ve Pliny Moody bahçesine gitme hayalini gerçekleştirmeye karar verir. Ruhsal dünyasının keşfine ve yeni hayatını yaratmaya bu seyahatlerle başlamayı planlar. Bu seyahatler onu uzun süre kontrolü altına alan pasif bağımlı aşk ilişkisinden yani yok edicisi Franz'dan kurtaracaktır.

Kendini bulma sürecinde kişinin sadece kendisiyle baş başa kalma cesaretini göstermesi gerektiği için anlatıcı da bu süreçte yalnız kalabilmeyi kahramanca bulur. Anlatıcının ümitsizliğinin yerini umut almaya başlar. Franz'ı kendi merkezinden uzaklaştırmaya çalışır. Kendini hayatının sadece nesnesi olarak değil öznesi olarak da görme niyetindedir. New York'a seyahat ederek yok edicisi Franz'dan uzaklaşır ve burada sadece kendisiyle mutlu olabileceğinin farkına varır.

“[...] kendimi tamamen yalnız başınalığımın kahramanca duygusuna bıraktım. Franz’ı düşünüşümde bile alışlageldik ümitsizlik yoktu. Ona telefon etmeyi bile denemedim. New York’ta ilk kez, belki Franz olmadan da onunla mutlu olabileceğimi düşündüm.” (Maron, 2016, s. 146).

Anlatıcı ruhsal dünyasının içerisinde henüz keşfedemediği yerler olduğunu fark eder. Bunlar onun aslında dış dünyada doğal olmadığını gösterebilecek yerlerdir. Bu nedenle “hayvani içgüdüsel benliğini” (Estés, 2020, s. 50) keşfetmek için geçmişte kaçırdığı özgürleşme sürecini New York’ta tekrardan başlatmayı planlar.

Anlatıcı için New York dönüşerek kendisini bulabileceği bir yerdir. Ona kim olduğunu gösterecek yer de New York’tur. Dinozor iskeleti “Brachiosaurus”un da burada canlı canlı karşısına çıkması anlatıcının kuru kemiklerini ruhla canlandırabileceğini gösterir. Anlatıcı burada ete kemiğe bürünebilir. Dinozor iskeletinin yeniden dirilişi, anlatıcının da kendini bularak yeniden dirilebileceğini gösterir. Gönüllü olarak kontrolü altına girdiği sınırlar özellikle de pasif olarak aşka bağımlı olması New York’ta ortadan kalkabilir ama bunun sonucunda ortaya çıkan bir ölçsüzlükle mücadele etmesi gerekir.

New York’ta oturduğu evdeki bir odanın kilitli kapısı açıldığı takdirde anlatıcının ruhsal olarak nereden yaralandığını gösterebilir. Kilitli kapı onun kendisini yıllardır hem zorunlu hem de gönüllü olarak tutsak düşürdüğünün bir işaretidir. Ama kilitli kapı geçmişte olduğu gibi bugün de paniklemesine neden olur. Çocukluğunda ebeveynleri tarafından evde kilitli kapının arkasında bırakılır ve burada uyuyakalır. Gençliğinde sevgilisi tarafından terk edildiğinde onun kilitli kapısının önündeki merdivende uyuyakalır. Franz’la olan ilişkisinde de her gece evinin kilitli kapısı ardında kalakalır. Şu anda da New York’ta oturduğu evin odasında kilitli kapının ardındadır. Anlatıcı hayatı boyunca kilitli kapıların önünde ya da arkasında her zaman ruhsal olarak derin yaralar almasına neden olan birilerine boyun eğmek zorunda kalır. İç dünyasının kapısından içeri kendi kendine giremediğinde zayıf düşer ve kendini bulma sürecini engeller. New York’ta da kilitli kapının ardında paniğe kapılması iç dünyasına doğru gerçekleştireceği keşif yolculuğunu engeller. Kilitli kapılardan kurtulmak ya da buralardan içeri girmek onun için her zaman bir sorun olur.

Anlatıcı, Ate’nin bir arkadaşının New York’ta kaldığı adresi bulmaya çalışır. Bunun için bir apartmana girer ve asansörle beşinci kata çıkmak ister ama asansör yedinci katta durur. Bu nedenle beşinci kata merdivenleri kullanarak iner. Üzerinde “Çıkış” yazan bir kapıdan geçerek küçük bir mekâna girer. Burası kapısı ve penceresi olmayan küçük bir odadır. Burada çıkmak ve geri dönmek için bir merdiven ya da yol yoktur. Yardım çağrısı üzerine bir adam gelir ve anlatıcıyı bulunduğu yerden kurtarır. Sonrasında ise tekrardan zemin kata iner. Anlatıcı New

York'taki bu yerde de kilitli kapının ardında kendini tutsak eder ve kendisini bulmasına aracılık edecek kapıyı yine kendisi açamaz. Burada da geçmişte olduğu gibi bir yanılısamanın içine tekrardan düşer. Çıkış zannettiği yer onu tekrardan tutsak düşüren yanlış bir yerdir. “[...] Çıkış giriş değildi. Beni EXIT vaadiyle kandıran yandaki kapı, açılmıyordu. Kendimi kilitlemiştim.” (Maron, 2016, s. 150).

Aslında New York anlatıcı için şu anda var olduğunun bilincine varmaya niyetli olduğu bir yerdir. Uzun yıllar boyunca hem zorunlu hem de gönüllü olarak düştüğü tutsaklıklardan geç de olsa özgürleşeceğini düşünür. Ama birden bire durduğu yerde hem iyi durduğuna hem de iyi durmadığına inanmaya başlar. New York'ta içine düştüğü bu ikilem de onun kendini bulma sürecine sırtını dönüp gitmesine neden olur.

“[...] buradaki varlığımın şimdi olduğu gibi bilincine vardığım her anda buna derinden şaşırabildiğimi düşündüm. Kendimi gecikmiş özgürlüğümün zaferine tamamen vermişken, birdenbire önümden bir cümle geçti. Daha sonra, bu cümleyi gerçekten duymuş muydum, yoksa sadece düşünmüş müydüm, söyleyemedim. Cümle şöyleydi: “Sen burada iyi durmuyorsun.” Durduğum yerde, iyi durmadığıma inanmak için bir neden yoktu. [...]” (Maron, 2016, s. 151).

Anlatıcı New York'ta trafik kazası geçirir ve ölümden döner. Kazada ölmüş olması değil de kurtulmuş olması kafasını daha çok karıştırır. Canlı kurtulduğu bu kazada Friedrichstraße'de bir nisan gününde on beş dakika boyunca baygın halde ölümünün simülasyonunu deneyimlediği anı hatırlar ve bir de hayatta aşktan başka hiçbir şey kaçırılmaz dediğini hatırlar. Bunun üzere tekrardan Berlin'e ve Franz'a geri dönmek üzere yola çıkar.

Franz, New York'tan dönen anlatıcıyı evinde ziyaret ettiği sırada babasının haklı olduğunu söyler. Babasının hayatının anlamının Lucie Winkler olduğunu kabul eder. “Franz ne zaman “Babam haklıydı,” demişti? Hiçbir görüntü, hiçbir ışık yok, sadece Franz'ın sesi. Franz, “Babam haklıydı, insan yaşama aittir, yaşam onun için Lucie Winkler anlamına geliyorduydu, o da ona aitti,” [...]” (Maron, 2016, s. 156). Annesini aldatıp bu kadınla evlenmesinin babasının kendi kararı olduğunu fark eder. Çocukluğundan beri her zaman anneni aldatan ve üzen baban gibi olma telkiniyle büyüyen Franz ruhunda derin izler bırakan bu yarayla yıllarca yaşamak zorunda kalır. Anlatıcıyla karşılaştığı gün de babasının kaderini devralır. Eşini anlatıcıyla aldatmadan önce Franz'ın özel hayatı ve iş hayatı çocuk sahibi olmak, ev yapmak, kitap yazmak gibi yaratıcı ve üretici işlerle doludur. Anlatıcıyla yanlış aşk ilişkisine girmek yerine bu yaratıcı ve üretici eylemleri bir kez daha gerçekleştirmenin kendisi için daha yararlı olacağını düşünür.

Franz babasının kaderini kendisinin yaşamak zorunda olmadığını bilincine varır ve babasının hatasının bedelini ödememesi gerektiğine inanır. “Babamın faturasını benim ödemem

gerektiğini her zaman düşündüm. Peki ya haklı olduğu için, kararını Lucie Winkler'den yana vermek onun hakkı olduğu için, geride bir fatura bırakmadıysa ...” (Maron, 2016, s. 156). Olumlu veya olumsuz verdiği kararlardan sadece babasının sorumlu olduğuna ve bunun kendi yükümlülüğü olmadığına işaret eder. Sonuç olarak Franz bu yanlış ilişki içinde olmaması gerektiği gerçeğiyle yüzleşir. Bu ilişkide iyi durmadığını fark eden taraf Franz olur ve anlatıcıyı terk etmek ister.

Anlatıcı ise Franz'ın bu söyledikleri karşısında kendisini zayıf bir kişilik olarak görür ve onunla kurduğu yanlış aşk ilişkisinde kendisinin değersizleşmesine ve aşağılanmasına neden olan ne kadar çok davranış sergilediğini fark eder. Ruhsal değişim ve gelişim sürecinde önemli rol oynayan kendine ait değerlerin çoğundan Franz uğruna vazgeçer. Bütün bu değerlendirmelerin sonunda Franz'ın eşine geri dönme kararını yerinde bir karar olarak görme niyetindedir.

Bu arada Franz'ın müzedeki işi biter. Anlatıcı da müzenin arşivinde görevlendirildiği için artık “Brachiosaurus”la ilgilenmez. Yıllarca önünde beklediği “Brachiosaurus”tan ayrıldığına üzülmeyen çünkü artık ruhsal dünyasının derinliklerindeki içgüdüsel doğasını keşfederek kendisini bulacağına dair bir inancı yoktur. Bu nedenle “Brachiosaurus”un kemiklerini etle bütünleştiremez ve onun kalp atışlarını duyamaz. “Brachiosaurus” hakiki olmayan taklit iskelete dönüşür. Anlatıcı iç dünyasında kendi hakikatine ulaşmayı başaramaz çünkü çocukluğundan beri ruhuna mühürlenmiş olayların taklidinden ibarettir. Dinozor ve iskeletindeki kemikler aslında anlatıcının hayatındaki bir çıkmaza da işaret eder. Bir tarafta dinozor, onun geçmişte yaşadıklarından ders çıkaramadığını ve ruhsal olarak değişemediğini ve gelişemediğini gösterir. Diğer taraftan iskeletteki ruhunu temsil eden kemikler ise ruhunun canlandırılması için etle bütünleşmeyi bekler. İlerleme ve gerilemenin bu şekilde bir arada bulunması anlatıcının kendini bulma sürecine engel olur. Sürekli olarak iki kutup arasında çekiştirilip durduğu için ne iç dünyasında ne de dış dünyasında birey olarak özgür bir varoluş ortaya koyamaz. Artık yaşlı, yorgun ve ölmek üzere olduğu için ruhsal değişime ve gelişime olan inancını da kaybeder.

Anlatıcıyı bu konuda engelleyen şey geçmişin üstesinden gelememesi yani geçmişte yaşadığı olay anını aşamamasıdır. Dolayısıyla ileriye yönelik hiçbir olasılığı, düşüncesi, geleceği ve umudu yoktur çünkü geçmişte gerçekleşmiş, söylenilmiş, unutulmamış ve korkulmuş olan ne varsa onu şu anda zincirlere bağlar. Geçmişindeki olmuş olanlarla hiçbir şekilde yüzleşemez ve bunlardan hiçbir şey öğrenemez. Gerçeklerden uzak yanılsamalarla dolu bir hayat sürer. Bugün elde ettiği sonucun değiştirilemeyeceğini bilir. Geçmişte olmuş olanların da değiştirilemeyeceğini ama bunların yerine bilinçli farkındalıkla tamamen yenisinin

yaratılabileceğini bilmesinin onu bugün elde ettiği değiştirilemez sonuçtan uzak tutacağını fark edemez. Kendisini geçmişin limanına demirler ve buradan hiçbir zaman demir alamaz.

“Mümkün olanı gerçekleştirmiş olandan ayırmak zor geliyor bana. Yıllar boyunca mümkün olan her şeyi gerçekleştirmiş olan her şeyle karıştırdım ve birleştirdim, düşünülmüş olanı söylenilmiş olanla, gelecektekini hiç unutulmamış olanla, umut edilmiş olanı korkulmuş olanla, ama yine hep aynı hikâye kaldı geride. Son çok açıktır ve her şeyi belirliler, son düzeltilemez. Bu yüzden unuttum onu.” (Maron, 2016, s. 154-155).

Franz bir akşam anlatıcıyı evinde son kez ziyaret eder. Anlatıcı bu ziyaret sırasında onunla ne yaptığını ve ne konuştuğunu hatırlayamaz. Sadece onunla birlikte otobüs durağına gitmek üzere evden ayrıldığını hatırlar. Onun bir daha geri gelmeyeceğini bildiği için çekip gitmesine engel olmak ister. Otobüs durağında aralarında bir itiş çekiş olur. Sonra bir erkeğin otobüsün altında kanlar içinde yattığını görür. O erkeği, belki de Franz’ı kendisinin öldürdüğünü düşünür. Franz’ın ölmediğini ve geri geleceğini düşünerek yıllarca boşu boşuna bekler ve bu boşuna bekleyiştten hiçbir şey elde edemez. Hayatında biricik dayanak olarak gördüğü Franz uzun süreden beri yoktur ve onun için artık hayatın da bir anlamı yoktur.

Evinde etobur bitkiler arasında öylece uzanır ve burada onun öldüğü de söylenebilir. “[...] Sonuna kadar hatırlamayı başarabilirsem, etobur bitkilerin arasına uzanacağım ve uzun uzun uyuyacağım. [...]” (Maron, 2016, s. 155). Etobur bitkiler onun bitkisel tarafını gösterirken, kendisini maymuna benzetmesi de hayvansal tarafını gösterir. Bitkilerin et yiyen özelliğe sahip olması ve anlatıcının kendisini onlardan biri olarak görmesi bu bitkiler tarafından yutulduğunu gösterir. Hem hayvan hem de insan olarak yani devingen bir canlı olarak sahip olduğu ruhsal yaşamını bitkisel hayata feda eder. Artık sarılabileceği sadece bedeni vardır ama ruhu yoktur. Onun için yaşamak ve ölmek, bitki ve hayvan ya da insan olmak arasında bir fark yoktur. Ruhsal hayatı tamamen yok olur. Hayatının sonuna kadar ruh ve beden bütünlüğü içerisinde kendini bulma özgürlüğünü elde edemediği için bitkisel hayata girer. Ne içerisinde bulunduğu durumu ne de kendisini aşar. Bir bitki gibi bulunduğu yerde öylece kalarak öz yıkımını gerçekleştirir.

## 5. Sonuç

Sonuç olarak anlatıcıyı toplumsal ve bireysel anlamda öz yıkımına doğru kontrolsüzce sürükleyen en önemli şey hayatı boyunca içerisinde bulunduğu karşıt durumlar arasındaki dengeyi yüksek farkındalıkla bilinçli bir şekilde kuramamış olmasıdır. Bu bağlamda öncelikle fiziksel dünyası (dış dünyası) ve ruhsal dünyası (iç dünyası) arasındaki dengeyi kuramaz. Bunun sonucu olarak ruh ve beden arasında da bağlantı olduğunu fark edemez. Ruhsal dünyasıyla derin bir bağlantı kuramadığı için ruhu ömrünün sonuna kadar aç kalır. Batı Almanya tarafında olan

her şeyi idealize ederken ve üstün tutarken, Doğu Almanya tarafında olan şeyleri aşağılamaya eğilimlidir. Özgürlüğe anlam vermekte zorlandığı için özgürlük (yapma ve olma özgürlüğü) ve tutsaklık (zorunlu ve gönüllü tutsaklık) arasında net bir ayrım yapamaz. Hayata katılma konusunda aktif değil de pasif kaldığı için yaratmak (üretmek) ve verimsizlik arasındaki farkı kavrayamaz. Kendini sevmenin ve diğerini sevmenin ne demek olduğunu bilemediği için gerçek sevgi ve aşk arasında ayrım yapamaz. Gerçek sevgi dilin ifade gücüne ve eyleme bağlı olarak yavaş yavaş ortaya çıkarak kalıcılığa erişir ve bedeni temel alan cinsel birlikteliği ikinci plana atar. Aşk ise bunun aksine bedeni temel alan cinsel birlikteliği ön plana alır, aniden ortaya çıkarak ya da ortadan kaybolarak geçiciliği işaret eder. Bu durumda bağlı olmak ve bağımlı olmak, özne ve nesne olmak, karşı çıkmak ve boyun eğmek (uyum insanı olmak), güçlü kişilik ve zayıf kişilik arasında belirli bir denge oturtamaz. Bilinç ve bilinçdışı içerikler arasında kuramadığı denge kendini bulma ve kendini kaybetme, hakikat (olduğu şey) ve yanılısma (olduğunu zannettiği şey), yaşam (var olma) ve ölüm (yok olma), geçmiş zaman ve şimdiki zaman, içeriden ve dışarıdan kaynaklı dönüşümler, mutluluk ve mutsuzluk arasındaki dengenin de sarsılmasına neden olur. Mutluluk ve sevinç özellikle de yaşama sevinci ona her zaman uzaktır. Hatırlamakta çok zorlanmasına rağmen unutmak ona oldukça kolay gelir. Ruhsal dünyasının yeniden canlanmasını müjdelese bile hatırlamak ona her zaman acı verir. Ruhsal dünyasının cansızlaşmasına neden olan unutmaktan ise her zaman keyif alır. Hatırlamak bütün anıların gözler önüne serilmesiyle sadece kendi hakikatiyle yeniden olmak ve hayata yeniden başlamak demektir. Unutmak ise bütün bu ihtimalleri kaybetmektir. Geçmişteki yaşantıların sahibinin 'ben' olduğunu fark etmek, bugünkü kişinin ortaya çıkmasını sağlar. Gençlik ve yaşlılık arasındaki dengeyi de kuramadığı için yaşlandığında kendi kendine yük olduğunu hisseder. Ruhunu hafifletmeyi başararak yaşlılığın bilgeliğinden yararlanamaz. Bitki ve insan karışımı bir hal alması onun bitkisel ve ruhsal hayat arasında herhangi bir ayrım yapamamasına neden olur. Sonuç olarak her zaman reddettiği, kabullenemediği, inkâr ettiği ve sert eleştiriler yönelttiği durumları içselleştirmek ya da onlarla özdeşleşmek zorunda kalır.

Romanda ön plana çıkan bütün bu karşıtlıklar arasında sentez oluşturarak yaşamaya devam edemediği için her zaman tek taraflı genellikle de olumsuz tarafa yönelik yanlış seçimlerde bulunur. Bu yanlış yönde yapılan seçimlerin kurbanı ve kaybedeni ise kendisinden başkası değildir. Tek taraflı seçimler onun kendisini yeniden inşa etmesine değil de yıkımına neden olur. Karşıtlıklar içerisinde gelgitler yaşadığı için her zaman kendisiyle bir çatışma içerisinde. Bu çatışmaları hakikaten çözememiş olması onun kendisiyle öz bağlantı kuramamasına neden olur. Hayatı üzerindeki kontrolü kaybeder ve hayat yolunda kendi olarak ilerleyemez. Elde

edebileceği özgürlüklerle hayatını aydınlık bir tarafta kendisiyle yeniden tasarlayacağı yerde, içerisine düştüğü tutsaklıklarla bu planını sonsuz bir karanlığa gömer. Kendisine yaklaşıacağı yerde kendisini kaybedecek kadar kendisinden uzaklaşır. Kendisini bir olmaya değil de yok olmaya teslim eder. Başarılan ve elde edilen şeylerden sonra gelen olma özelliklerinden ziyade kaybedilen ve elde edilemeyen şeylerden sonra gelen bir yok olma söz konusudur. Kontrol edemediği durumlar onu hayatı boyunca uyuşturduğu için ne bedensel ne de ruhsal olarak harekete geçemez ve kendi öz yıkımını gerçekleştirir.

### **Kaynakça**

- Adler, A. (2000). *Yaşamın Anlam Ve Amacı*. (K. Şipal, Çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A. (2010). *İnsanı Tanıma Sanatı*. (K. Şipal, Çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- Estés, C. P. (2020). *Kurtlarla Koşan Kadınlar. Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit Ve Öyküler*. (H. Atalay, Çeviri). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M., Gutman, H., & Hutton, P. (2001). *Kendini Bilmek*. (G. Ç. Güven, Çeviri). İstanbul: Om Yayınevi.
- Frankl, V. E. (1994). *Duyulmayan Anlam Çılgılığı. Psikoterapi Ve Hümanizm*. (S. Budak, Çeviri). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Fromm, E. (2019). *Dinleme Sanatı. Psikanaliz Ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar*. (N. Soysal, Çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- Horney, K. (1993). *Kadın Psikolojisi*. (S. Budak, Çeviri). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Horney, K. (2020). *İçsel Çatışmalarımız*. (Z. Koçak, Çeviri). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Jung, C. G. (2013). *Dört Arketip*. (Z. A. Yılmaz, Çeviri). İstanbul: Metis Yayınları.
- Jung, C. G. (2018). *İnsan Ruhuna Yöneliş*. (E. Büyükinal, Çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- Jung, C. G. (2021). *Analitik Psikoloji Üzerine İki Deneme*. (İ. H. Yılmaz, Çeviri). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Maron, M. (2016). *Animal Triste*. (M. Tüzel, Çeviri). İstanbul: Alef Yayınevi.
- Maron, M. (2021). *Was ist eigentlich los? Ausgewählte Essays aus vier Jahrzehnten*. Hoffmann und Campe Verlag.



May, R. (1997). *Kendini Arayan İnsan*. (A. Karpaz, Çeviri). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

May, R. (2010). *Aşk ve İrade*. (Y. Namer, Çeviri). İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.

May, R. (2018). *Özgürlük ve Kader*. (A. Babaoğlu, Çeviri). İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.

May, R. (2019). *Kafese Konan Adam. Psikoloji ve İnsanın İkilemi*. (A. Babacan, Çeviri). İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.

Peck, D. M. (2019). *Az Seçilen Yol. Sevginin, Geleneksel Değerlerin ve Ruhsal Tekamülün Yeni Bir Psikolojisi*. (S. Ayanbaşı, Çeviri). İstanbul: Akaşa Yayıncılık.

Webb, J., & Musello, C. (2022). *Çocuklukta İhmalin İzi: Boşluk Hissi*. (G. Arıkan, Çeviri). İstanbul: Sola Unitas - Sola Kız Yayınları.

# VATANSEVER ŞAİR QU YUAN (屈原) VE ESERLERİ ÜZERİNE

## ON THE PATRIOT POET QU YUAN (屈原) AND HIS WORKS

Fatma Ecem CEYLAN\*

### Giriş

#### 1. Qu Yuan (屈原) Biyografisi

Adından da anlaşılacağı üzere Savaşan Beylikler Dönemi, yedi beyliğin birbirleri ile sürekli savaş durumunda olduğu bir dönemdir. Bu yedi beylik; Qi (齐), Chu (楚), Yan (燕), Qin (秦), Han (韩), Zhao (赵), Wei (魏) beylikleridir. Çin edebiyatının önemli temsilcilerinden biri olan Qu Yuan (屈原, M.Ö. 343- M.Ö. 278), dönemin büyük ve güçlü beyliklerinden biri olan Chu Beyliği'nde yaşamıştır. Qu Yuan ile ilgili yazılı kayıtlar, Sima Qian'in Tarih Kayıtları (史记) adlı eserinin Qu Yuan Biyografisi (屈原贾生列传) bölümünde ve Liu Xiang'ın Jie Shi (节士) adlı eserinde mevcuttur. Bunun dışında Qu Yuan'in eserleri de bize kendisi hakkında detaylı bilgi vermektedir.

Shiji'deki Qu Yuan Biyografisi'nde Qu Yuan hakkında şu sözlere yer verilmektedir:

“Qu Yuan, adı Ping'dir. Chu imparatoru ile aynı soyadını taşımaktadır. İmparator Huai tarafından zuotu (左徒)<sup>1</sup> unvanıyla yetkilendirilmiştir. Qu Yuan, büyük bilgi ve deneyime sahip, güçlü bir hafızası olan, bir devletin yükselişindeki ve düşüşündeki nedenleri son derece iyi kavrayan, diploması diline hâkim biriydi. Sarayda memur olarak Chu İmparatoru ile devlet meselelerini tartışır, (alınan kararlara uygun olarak) fermanlar düzenlerdi. Dış ülkelerden gelen misafirleri karşılar, feodal beylerin sorunlarına çözümler bulurdu. Chu hükümdarı ona çok güvenirdi. (Sima, t.y.)”

Ünlü şairin ataları hakkında bilgi veren bu dizeler, Qu Yuan'in soylu bir atadan geldiğini göstermektedir. İmparator Gaoyang (帝高阳) adıyla bahsedilen bu ata, Sarı İmparator'un (黄帝) torunu olan Zhuanxu (颛顼)'dür. Beş büyük efsanevi imparatorun biri olan Zhuanxu, Chu soyunun da atası olarak kabul edilmektedir (Guo, 1998: 44).

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Nevşehir, TÜRKİYE, Orchid: ID/0000-0001-8989-8715, ecemceylan@nevsehir.edu.tr

<sup>1</sup> Savaşan Beylikler döneminde Chu Beyliği'nde kullanılan resmi bir makam adıdır. En yüksek rütbelere dendir. Yalnızca Chun Shenjun ve Qu Yuan bu makamda görev yapmıştır. Baş danışman olarak da düşünülebilir.

Kendisi tarafından kaleme alınan “Ağıt” adlı eserin girişinde ise yine şair, soyunu vurgulamıştır: “Ben, İmparator Gaoyang’ın soyundan gelmekteyim. Babamın adı Bo Yong’dur. (Qu, t.y.)”

Chu Beyliği’nde üç büyük soy vardır. Bunlar; Qu (屈), Zhao (昭) ve Jing (景)’dir. Bu soyların adları aslında imparator tarafından onlara bahşedilen derebeyliklerin isminden gelmektedir (Li, 2021: 9). Qu Yuan’ın büyük atası, Chu Beyi Wu’nun (M.Ö. 741- M.Ö. 690) oğlu Xia’dır. Ona verilen derebeyliğin adı ise Qu (屈)’dür. Bu nedenle Xia, Chu soyunun ilk neslidir. Nesilden nesle geçen bu soyadının varislerinden biri de Qu Yuan’dır.

Şairin doğum ve ölüm tarihleri araştırıldığında Shiji’de bu konuyla ilgili bilgilere yer verilmemiştir. “Ağıt” eserinde ise Qu Yuan’ın, vurguladığı “朕 (zhèn)”<sup>2</sup> kavramıyla doğumu ile alakalı net bir bilgi verdiğini görmekteyiz.

“Sheti yıldızı<sup>3</sup> baharın ilk ayını gösterdiğinde, gengyin<sup>4</sup> gününde gökten aşağı indim.”<sup>5</sup>

Araştırmalarda, Qu Yuan’ın doğum tarihi kendi dizelerinde yazdığı gibi kabul edilmektedir. Qu Yuan’ın doğum tarihi üzerine yapılan birçok araştırma, Çin astronomisi ile verilen günü, günümüz takvimine göre hesaplamaya çalışmıştır. Ancak çıkan sonuçların farklı olması bu konu üzerinde tartışmaya yol açmıştır. Guo Weisen’in (1998) Qu Yuan biyografisi üzerine hazırladığı detaylı çalışmada, Qu Yuan’ın doğum yılı üzerine yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar doğrultusunda, şair Qu Yuan; M.Ö. 342 ile M.Ö. 339 yılları arasında doğmuştur. Ancak hâlâ tartışılmaya devam eden konulardan biri olduğu için akademik bağlamda bu çalışmada Qu Yuan’ın doğum ve ölüm yılı olarak ancak tespit edilen yılları vermekle yetineceğiz. Çünkü internet kaynaklarına baktığımızda da Qu Yuan’ın doğum yılının her kaynakta farklı verildiğini görmekteyiz.<sup>6</sup> Yeni kaynakların ve araştırmaların varlığıyla şairin

---

<sup>2</sup> Eserde “朕”, ben anlamına karşılık gelmektedir. “Ağıt” adlı eser, Qu Yuan’ın yaşadığı sıkıntıları özetlediği için buradaki “朕” kavramıyla şairin kendi doğum tarihiyle ilgili bilgi verdiği düşünülmektedir.

<sup>3</sup> Sheti (摄提) yani diğer bir deyişle Taisui yıldızı (太岁) Jüpiter olarak bilinmektedir. Taisui yıldızının altmış yıllık döngüdeki her bir dönüşü bir yıla tekabül etmektedir. 60 yıl ise tam bir döngüye işaret etmektedir. Ganzhi (干支) takvimi, Antik Çin’deki haftaları temsil eden 10 göksel kökten (甲, 乙, 丙, 丁, 戊, 己, 庚, 辛, 壬, 癸) ve Jüpiterin on iki yıllık döngüsünü temsil eden 12 köksel daldan (子, 丑, 寅, 卯, 辰, 巳, 午, 未, 申, 酉, 戌, 亥) oluşmuştur. Onluk ve altmışlık döngüler Çin takviminin en önemli parçalarındandır. Çin’de bu döngülere göre kurban ve ayin törenleri düzenlenmiştir. Çin astronomisinde ve kehanetlerde önemli bir yere sahiptir (Smith, 2010).

<sup>4</sup> Genyin 庚寅, altmış yıllık döngüye göre 27. yıla tekabül etmektedir. Chu halkı için genyin günü uğurlu bir gündür (Li, 2021: 9).

<sup>5</sup> 帝高阳之苗裔兮，朕皇考曰伯庸；摄提贞于孟陬兮，惟庚寅吾以降。(Qu, t.y.)

<sup>6</sup> İnternet ansiklopedileri olarak yaygın kullanılan Britannica Ansiklopedisi “Qu Yuan” maddesinde Qu Yuan’ın doğum yılı M.Ö. 339, ölüm yılı M.Ö. 278; New World Encyclopedia “Qu Yuan” maddesinde şairin doğum yılı

doğum yılının kesin bir sonuca ulaşması umulmaktadır. Qu Yuan'ın ölüm yılı ile ilgili araştırmalara bakacak olursak da genel yargının M.Ö. 278 olduğu anlaşılmaktadır.<sup>7</sup>

Qu Yuan'ın siyasi başarısı ve hükümdarın sağ kolu olması dönemin diğer siyasileri tarafından daima kıskanılmıştır. Onunla aynı unvana sahip olan Shangguan Daifu, bu kişilerin başında gelmektedir. Shangguan Daifu, imparatorun gözdesi olabilmek için Qu Yuan ile kıyasıya yarışmış, Qu Yuan'ın eşsiz dehasını kıskanmıştır. Dolayısıyla Qu Yuan'ın görevden alınması için imparatoru kışkırtmıştır. Bu hadise, Tarih Kayıtları Qu Yuan Biyografisi Bölümü'nde şu şekilde vuku bulmuştur:

“(Shangguan Daifu Hükümdara) Hükümdarımız Qu Yuan'e ferman hazırlama görevi verdi. Herkes bunu biliyor. Ancak ne zaman bir ferman hazırlansa, Qu Yuan erdemleriyle övünerek “Benden başka kimse böyle bir ferman hazırlayamaz.” demekte. (Sima, t.y.)”

Bu hadisenin ardından güvendiği birinden bu sözleri duyan hükümdar, olaya kızarak Qu Yuan'i saraydan uzaklaştırmıştır. Qu Yuan ise imparatorun böyle kötü niyetli bir insanın sözüne riayet etmesine ve bu tarz insanların art niyetlerini öngörememesine içerlemiştir. Çünkü dürüst ve güvenilir insanlarla kötü niyetli kişilerin aynı kefeye konması adaletin dengesini bozmaktadır. İşte eşsiz eser “Li Sao (离骚)”, Türkçede bilinen adıyla “Ağıt” bu nedenle ortaya çıkmıştır.

Ona yapılan haksızlıklara karşın, Qu Yuan'ın beyliğine ve hükümdarına olan sadakati ise hiç sönmemiştir. Qin Beyliği, Chu Beyliği'ne saldırdığında yine ülkesini korumak için hükümdarın yardımına koşmuştur. Ülkesini koruma görevini başarıyla üstlenmiştir. Ancak Qu Yuan'ın karşı çıkmalarına rağmen, Prens Zilan'ın Qin Beyliği ile evlilik akdindeki ısrarı ülkesini yıkıma sürüklemiştir. Qu Yuan'ın bu olaydan dolayı Prens Zilan'ı itham etmesi kıdemli devlet adamlarının hoşuna gitmemiştir. Bu nedenle yine sürgüne gönderilen Qu Yuan, sürgünde olduğu yıllar boyunca ülkesinin kurtuluşunu beklemiştir. Ancak durum tam tersi bir hâl almıştır. Qin birlikleri, Qu Yuan'ın sürgünde bulunduğu yere ulaştıklarında şair bu duruma daha fazla dayanamamış ve kendini Miluo nehrinin soğuk sularına bırakmıştır.

---

M.Ö. 340, ölüm yılı M.Ö. 278, Çin'in yaygın olarak kullandığı Baidu'da şairin doğum yılı M.Ö. 340, ölüm yılı M.Ö. 278 olarak verilmiştir (“Qu Yuan” maddesi, t.y.).

<sup>7</sup> Bu konu üzerinde şairin ölüm yılı olarak M.Ö. 277, M.Ö. 278, M.Ö. 296 ve M.Ö. 299 olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Ancak Guo Moruo da dâhil olmak üzere, Zhan Antai, Wei Chang, Zheng Zhiqiang vb. araştırmacılar M.Ö. 278 yılını şairin ölüm yılı olarak kabul etmektedir (aktaran Zheng, 2017).

Tarihte toplum içinde yaşanan böyle hadiseler veya felaketler insanların içindeki sanatçıyı uyandırmıştır. Bugün okuduğumuz, tarihi eserler kapsamına aldığımız birçok kıymetli eserin yazarı ya da şairi bu tip zorluklarla mücadele etmiştir. Çin edebiyatı denilince akla gelen şairlerden Li Bai<sup>8</sup>, Du Fu<sup>9</sup>, Li Qingzhao<sup>10</sup> vb. birçok şair yaşadıklarından etkilenmiş ve geride önemli yapıtlar bırakmışlardır. Yine Savaşan Beylikler döneminde yaşanan savaşlardan ve kargaşadan uzaklaşmak için insanlar huzurlu bir ortam arayışına girmiştir. Bu insanlar arasından ise Çin tarihinin Konfüçyüs, Laozi, Mozi gibi meşhur filozofları ortaya çıkmıştır. Yaşanan sıkıntılar kişileri bu denli etkilemese belki bugün Konfüçyüs adını bu kadar fazla zikretmeyecektik. Hatta belki de Qu Yuan'ın eşsiz eseri “Ağıt” asla var olmayacaktı. Dolayısıyla Chu döneminde yaşanan olaylara da dolaylı olarak tanıklık edemeyecektik.

## 2. Qu Yuan'ın Edebi Kişiliği ve Eserleri

Günümüzde Qu Yuan üzerine yapılan araştırmalar hem Çin tarihinin hem de Çin edebiyatının ihtişamını ortaya koymaktadır. Qu Yuan'ın vefatından sonra başlayan araştırmalar günümüze kadar sürdürülmüş ve hâlen araştırılmaya devam edilmektedir. Bundan dolayı yapılan araştırmalarla âdeta ölümsüzlük kazanan şairi “ölümsüz şair” veya “Çin şiirinin atası” olarak da anabiliriz.

Qu Yuan'ın edebi kişiliğinin ortaya çıkmasında iyi bir eğitim alması, büyük bilgi birikimine sahip, saygın ve soylu bir kişi olması oldukça etkilidir. “Ağıt”ı yazmadan önce siyasi kişiliği ön planda olsa da kanunname hazırlama görevinin Qu Yuan'de olması onun yazıdaki dehasını açıkça göstermektedir. Qu Yuan'ın hükümdar tarafından haksız yere uzaklaştırılması

---

<sup>8</sup> Li Bai (701-762), Qu Yuan'den sonra romantik edebiyatın en büyük temsilcilerindendir. Tang edebiyatı denilince akla gelen ilk şairlerdendir. Adı genellikle yine Tang döneminin büyük şairlerinden Du Fu ile beraber anılmaktadır. Tianbao döneminde, İmparatorluk Akademisi'ne üye olmuştur. Ancak memurlar tarafından saraydan dışlanmış, İmparatorluk Akademisi'nden ayrılmıştır. Şiirlerinde şarap ile ay imgesi ön plana çıkmaktadır. Şiirlerinde güçlü metaforlar kullanmasına rağmen şiirlerini sade ve kolay anlaşılır bir dille yazmıştır. Dokuz yüz doksandan fazla şiiri, Li Taibai'ın Derlemesi (李太白集) adlı çalışmada toplanmıştır (Li, 2020: 63-68). Tang döneminde “Beş İmli Dört Mısralı Şiir” türünün önde gelen şairlerindendir (Pamuk Öztürk, 2020: 408.).

<sup>9</sup> Du Fu (712-770), Zimei (子美) adı ile de tanınmaktadır. “Halk Adamı Du Ling (少陵野老)” mahlasını kullanmaktadır. Halk tarafından Du Shaoling olarak da bilinmektedir. Tang döneminde adı Çin şiirinin büyük ustası Li Bai ile birlikte anılmaktadır. Realizm akımının öncülerindendir. Gençliğinde uzun süre ufkunu genişletmek için gezmiştir. Şiirlerinde insanların geçim sıkıntısı yaşadığı dönemlerdeki sorunları dile getirmiştir. Hayatı boyunca birçok sıkıntı çekmiş ve sefalet içinde ölmüştür. Bin dört yüzden fazla şiiri günümüze kadar ulaşmıştır (Li, 2020: 69-74; Yao, 2016: 115).

<sup>10</sup> Li Qingzhao (李清照, 1084-1155), diğer adıyla Yi'an (易安) Shandong'da doğmuştur. Çocukluğundan itibaren şiir yazmaktadır. On dokuz yaşında, İmparatorluk Yüksekokulu'ndan mezun olmuş, Zhao Mingcheng ile evlenmiştir. Ancak eşi Zhao Mingcheng ölünce, Li Qingzhao Hangzhou, Yuezhou ve Jinhua bölgelerini gezerken yalnızlık ve sefalet içinde ölmüştür. Hayatı refah ve kaçış dönemi olarak ikiye ayrılmıştır. Kaçış döneminde yaşadığı sıkıntılardan dolayı şiirlerinde duygular daha ön plana çıkmıştır (Yao, 2016: 130-134).

ise içindeki edebi kişiliği uyandırmış ve onu içindeki kederi yazıya dökmeye itmiştir. Bugün “Ağıt”ı okurken, Qu Yuan’ın yaşadığı derin kederi yüreğimizde hissedebiliyorsak bu onun usta bir edebiyatçı olmasından kaynaklanmaktadır.

Az ama öz şiirler yazan Qu Yuan’ın başlıca eserleri, Chu Mersiyeleri (楚辞)<sup>11</sup>, Chu Mersiyeleri içerisinde yer alan Göğe Sorular (天问)<sup>12</sup>, Dokuz Şarkı (九歌), Dokuz Şiir (九章)’dir. “Ağıt (离骚)” ise bugün Qu Yuan’i Qu Yuan yapan bir başyapıttır.

Qu Yuan’ın tüm şiirlerinin bulunduğu Chu Mersiyeleri<sup>13</sup>, Batı Han döneminin sonlarında Liu Xiang tarafından derlenen bir şiir antolojisidir. Bu antoloji, Qu Yuan, Song Yu<sup>14</sup> ve Han döneminde Chu dönemine has şiirler yazan şairlerin eserlerinin derlemesinden oluşmaktadır (Song, 2010: 44). Chu Mersiyeleri, Savaşan Beylikler döneminin büyük beyliklerinden biri olan Chu Beyliği’nin kültürünü ve tarihini içinde barındırdığı için hem tarihi hem de edebi açıdan değerli kaynaklardandır. Chu mersiyelerinin oluşumunda Chu Beyliği’nde yaygın olan müzik türlerinin etkisi büyüktür. Hatta Chu Beyliği’ndeki halk şarkıları bu şiirlerin oluşumuna büyük katkı sağlamıştır da denilebilir (Song, 2010: 44-45). Bu halk şarkılarının yazı biçimi kuzeydeki halk şarkılarının yazı biçimi ile farklı olduğundan şarkılarda dört imli yazı biçimine bağlı kalınmamıştır.<sup>15</sup> Özellikle dize ortalarında veya sonlarında kullanılan “兮 (xī)” imi sonradan Chu mersiyelerinin genel biçim özelliklerinden biri haline gelmiştir (Song, 2010: 46).

“兮” iminin kullanımını, Dokuz Şiir (九章)’in içerisinde bulunan “Kederlenirim Rüzgâr Estiğinde (悲回风)” şiirinden bir kesit ile örneklendirebiliriz.

### 悲回风

悲回风之摇蕙兮，心冤结而内伤。

物有微而陨性兮，声有隐而先倡。

<sup>11</sup> Güney Çin’de yer alan Chu ülkesinin şiirleri anlamına gelmekte ve toplamda elli sekiz kısa ve altı uzun şiirden oluşmaktadır (Kirilen, 2018: 25)

<sup>12</sup> Kirilen’in (2018) Eski Çin’de Yazın ve Düşünce adlı eserinde “Göğe Sorar” başlığıyla ele alınmıştır. Şiirin başlığının çevirisinde ise Hong Xingzu’nun derlediği notlardan yararlanıldığı vurgulanmıştır (Kirilen, 2018: 26).

<sup>13</sup> Chu dönemine ait şiir antolojisi olduğu gibi Savaşan Beylikler Döneminde Chu Beyliği’nde ortaya çıkan yeni şiir türüne verilen ad olarak da bilinmektedir. Bu şiir tarzının en büyük temsilcisi ise Qu Yuan’dır (Song, 2010: 44).

<sup>14</sup> Song Yu (宋玉, M.Ö. 298- M.Ö. 222), Chu Beyliği’nde yaşamış önemli şairlerden biridir. En önemli eseri Dokuz Sav’dır (九辩). Wang Yi’ye göre; Qu Yuan’ın talebelerinden olan Song Yu, vatanına sadık olmasına rağmen sürgün edilen hocasına olan özlemi ifade etmek için “Dokuz Sav”ı yazmıştır (Wang, 2017: 176).

<sup>15</sup> Şairin yine meşhur şiirlerinden olan “Göğe Sorular” yapıtı, biçem olarak klasik şiir türü yani “Dört İmli Şiir” türü esin alınarak yazılmıştır (Cai, 2008: 140). Ancak konusu itibari ile ilgi çekici olan “Göğe Sorular”, hem Antik Çin tarihi hem de Chu Beyliği’nin kültürü hakkında bilgi veren, buram buram tarih kokan önemli kaynaklardandır.

夫何彭咸之造思兮，暨志介而不忘。

万变其情岂可盖兮，孰虚伪之可长？

### **Kederlenirim Rüzgâr Estiğinde**

Kederlenirim esen rüzgâr çimenlere zarar verdiğiğinde,

Hüzün kapladıkça içimi, yaralanır kalbim.

Bazı şeyler güzel olsa da ecel vardır doğasında,

Rüzgârın sesi cılızdır bazen ama ilk şarkıdır bu.

Neden geriye dönüp bilge Peng Xian’i yâd edeyim ki?

Onun arzularını ve yüksek ahlak ilkelerini unutmamaktır yâd etmek.

Değişimle karşılaştığında nasıl gizlenebilir ki duygular?

Nasıl bu kadar ısrarla sürdürülebilir riyakârlık?

(Wang, 2017: 135-136 )

Yukarıdaki kesitte görüldüğü üzere, şiirin genelinde de altı veya yedi imli bir cümleden sonra 兮 imini görmek mümkündür. Bu da Qu Yuan’ın Şarkılar Kitabı’nda kullanılan dört imli klasik vezinden sıyrıldığını, kendine has, daha esnek bir vezin türünü benimsediğini göstermektedir. Şiirlerinde duygularını dışa vurmaya tercih eden şair, hislerin yoğun olarak betimlendiği yeni bir şiir türü ortaya koymuştur. Lirik ağırlıklı yazılan bu şiir türüne ise Sao tarzı şiir (骚体) adı verilmiştir.

Şairin şiirlerindeki estetik, yaşadığı bölgenin ve kullandığı dilin özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu da onu diğer şairlerden ayıran en büyük özelliklerdendir. Şiirlerinde uğradığı haksızlığı ve yaşadığı hüsrani detaylarıyla betimleyen Qu Yuan, lirik ağırlıklı ancak yer yer didaktik, epik ve pastoral şiir türlerinin unsurlarının da dâhil edildiği şiirler yazmayı tercih etmiştir. Bu türlerin bir bütün olarak görülebileceği eseri ise “Ağıt”tır.

“Ağıt”, Çin edebiyatının en uzun lirik şiiri olarak bilinmektedir. Eser incelendiğinde, biyografik şiir kapsamında da değerlendirilebilir. Hatta “Qu Yuan Biyografisi” bölümünde de belirtildiği üzere; “Ağıt”ın girizgâhında bulunan “Ben, İmparator Gaoyang’ın soyundan gelmekteyim. Babamın adı Bo Yong’du.” cümleleri şairin eserine kendi biyografisini sunarak başladığını göstermektedir. Cai’a göre; “Ağıt”, biçem olarak karmaşık bir yapıya sahip olsa da

içerik olarak zengin ve duygu ağırlıklıdır. Hatta nefes kesici niteliktedir. Başyapıtına duygularını katman katman yansıtan Qu Yuan, eseriyle ruhun derinliklerine ulaşmayı başarmıştır. (Cai, 2008: 140).

“Ağıt”ta, beyliğinin içinde bulunduğu karanlık döneme yer veren Qu Yuan, yöneticilerin tutumlarından başlayarak beyliğini yeniden aydınlığa ulaştıracak fikirlere kadar birçok noktaya değinmiştir. Aynı zamanda dizelerinde halkı için duyduğu endişeleri ve daha iyi bir yönetim sistemi için arayışını da dile getirmiştir (Xiang, 2008). Şair dili kullanmada o kadar ustadır ki derin hislerini nükteli bir biçimde okuyucuya aktarmayı başarmıştır.

Ağıt’tan bir kesit inceleyecek olursak;

Çince Metin:

余既滋兰之九畹兮，又树蕙之百亩。

畦留夷与揭车兮，杂杜衡与芳芷。

冀枝叶之峻茂兮，愿俟时乎吾将刈。

虽萎绝其亦何伤兮，哀众芳之芜秽。

众皆竞进以贪婪兮，凭不厌乎求索。

羌内恕己以量人兮，各兴心而嫉妒。

忽驰骛以追逐兮，非余心之所急。

老冉冉其将至兮，恐修名之不立。

朝饮木兰之坠露兮，夕餐秋菊之落英。

苟余情其信姱以练要兮，长顛颔亦何伤。

(Qu Yuan, t.y.)<sup>16</sup>

Çevirisi:

Dokuz wan<sup>17</sup> orkide diktim,

<sup>16</sup> Qu Yuan’ın Li Sao adlı eserinin tamamına ulaşmak için bkz. [https://so.gushiwen.cn/shiwenv\\_f5714bcd33e3.aspx](https://so.gushiwen.cn/shiwenv_f5714bcd33e3.aspx)

<sup>17</sup> Antik Çin’de tarla gibi yüzey alanlarını ölçmek için kullanılan arazi ölçü birimlerinden biridir. Han döneminde 1 wan (畹) yaklaşık olarak 20-30 mu’ya tekabül etmektedir (“畹” maddesi, t.y.).



Sonra da yüz mu<sup>18</sup> fesleğen ekim hoş kokulu.  
Ayrı ayrı yerlere ekim şakayık ile çuhaçiçeklerini,  
Ve karıştırdım birbirine yabancı zencefillerle kokulu otları.  
Köklerinin güçlenmesini ve yapraklarının büyümesini umarak,  
Bekliyorum dört gözle hasat edeceğim o günü.  
Solup kurumaları neden acıtsın ki içimi?  
Ancak yabancı otlara dönüşümleri kederlendirir beni.  
Herkes gözü dönmüşçesine,  
Açgözlülükle kavga eder zirveye tırmanmak için.  
Diğerlerinin kendilerini mazur gördüklerini sanırlar zanlarınca,  
Birbirlerine düşerler hasetten.  
Dört nala koşarlar zaferleri için.  
Ancak benim aradığım şeyler değil bunlar.  
Yavaş yavaş yaşlandığımı hissediyorum,  
Mezihyetlerimin duyulmamasından korkuyorum yalnızca.  
Manolyaların üzerindeki çiy damlalarını içerim gün doğumunda,  
Gün batımında ise kasımpatıların solmuş yapraklarıyla doyururum karnımı.  
Duygusal istikrarı sağlamak zorsa,  
Ne manası var ki endamın<sup>19</sup>?

Şair, ilk dizelerde ektiği çeşitli çiçeklerden bahsetmiştir. Şairin kullandığı hoş kokulu çiçek (orkide, fesleğen, çuhaçiçeği, şakayık, yabancı zencefiller vb.) metaforu aslında şair tarafından eğitilen kişileri temsil etmektedir. Eğittiği kişiler, şaire göre yüksek ahlaki meziyetlere sahiptir.

“Köklerinin güçlenmesini ve yapraklarının büyümesini umarak,

---

<sup>18</sup> Antik Çin’de tarla gibi yüzey alanlarını ölçmek için kullanılan arazi ölçü birimi (“亩” maddesi, t.y.).

<sup>19</sup> Burada şair, hisleri yatışmadıkça yemesine içmesine dikkat etmenin bir anlamı olmadığını vurgulamaktadır. Yemesine dikkat etmediği için de zayıf ve solgun görünmektedir. Ancak bu görünüm artık şair için bir anlam ifade etmemektedir.

Bekliyorum dört gözle hasat edeceğim o günü.” dizelerinde ise şair, bu kişilere kendi değerlerini aktardığını, artık sadece onların büyüyecekleri ve güçlenecekleri günü beklediğini vurgulamaktadır. Onlara olan inancı büyüktür. Talebelerinin güçlendikleri gün geldiğinde, Qu Yuan yeniden siyasi emellerini gerçekleştirebilecektir.

“Solup kurumaları neden acıtsın ki içimi? Ancak yabancı otlara dönüşümleri kederlendirir beni.” dizelerinde şair, talebeleri onun öğrettiği ahlaki değerleri unutmadığı sürece güçlenemeseler de sorun olmayacağını dile getirmiştir. Ancak onlar bu değerleri unutulursa, ahlak yoksunu kişilerle iş yaparak kendi meziyetlerini kötüye kullanırlarsa, bu durumun onu kedere sürükleyeceğini vurgulamıştır.

“Herkes gözü dönmüşçesine,

Açgözlülükle kavga eder zirveye tırmanmak için.

Diğerlerinin kendilerini mazur gördüklerini sanırlar zanlarınca,

Birbirlerine düşerler hasetten.

Dört nala koşarlar zaferleri için.” dizelerinde şair saraydaki memurların içinde bulunduğu hâl ve tavırları betimlemiştir. Aslında bu dizeler, şairin yaşadığı olayların bizzat özeti niteliğindedir. Shangguan Daifu’nun hırsının şairi görevinden uzaklaştırması bu duruma en güzel örnektir. Sarayda ise Shangguan Daifu gibi hırslı ve açgözlü birçok memur olması muhtemeldir. Hepsinde makam arzusu vardır ve hepsi hırslarının peşinden koşmaktadır. Dolayısıyla da bu makama ulaşmak için yapamayacakları şey yoktur. Zanlarınca bu durumun kimseyi etkilemeyeceğini düşünseler de sonuç öyle değildir. “Kişi kendinden bilir işi” atasözünden de anlaşılacağı üzere herkesin kendisi ile aynı davranışlarda bulunabileceğini düşünen insanlar sonunda haset ile birbirine düşmektedir. Zafere ulaşmak için koşsalar da aslında bu işin kazananı yoktur. Sadece farkında değillerdir.

Şairin, hükümdarın onu görevinden uzaklaştırdıktan sonra kaleme aldığı bu şiir, şairin yaşadığı kederi derinden işlemektedir. Görevden uzaklaştırıldıktan sonra yapayalnız kalan şair, yetiştirdiği talebelerinden medet ummaktadır. Ancak onların da yozlaşmaya kurban gitmesi şairi çıkmaza sürüklemiştir.

O dönemde, dünyevi menfaatlerin peşinde koşan insanlar hırslarının peşinden gitmişler ve bu yolda ilerlerken “hedefe ulaşmak için her yol mubahtır” felsefesiyle hareket etmişlerdir. Bu ahlak anlayışı ise erdemli insan anlayışına ters bir davranıştır. Bu nedenle şair, “Ancak benim aradığım şeyler değil bunlar. Yavaş yavaş yaşlandığımı hissediyorum. Meziyetlerimin

duyulmamasından korkuyorum yalnızca.” dizeleriyle önemli olanın mevkii ve zafer kazanmak olmadığını vurgulamıştır. Qu Yuan’ın hayattan istediği tek şey bugüne kadar ülkesi için yaptıklarının unutulmaması, erdemlerinin gelecek nesillere iyi bir biçimde aktarılmasıdır.

“Manolyaların üzerindeki çiy damllarını içerim gün doğumunda,  
Gün batımında ise kasımpatıların solmuş yapraklarıyla doyururum karnımı,  
Duygusal istikrarı sağlamak zorsa,

Ne manası var ki endamın?” dizelerinden Qu Yuan’ın kederi içinde hapsediği anlaşılmaktadır. Sürgüne gönderilmeden önce ruh hâli çok iyi olan şair, beslenmesine ve dış görünüşüne çok dikkat ederken, sürgünden sonra iştaktan kesilmiştir. Dinginleşmeyen ruh yapısı ile de şu an dış görünümünü düşünmesi pek mümkün görünmemektedir.

Şairin “Ağıt” şiirinde birçok metafor kullanılmıştır. Savaşan Beylikler dönemi, nesir türünün yeni yeni geliştiği dönemlerden biridir. Bu dönemde kaleme alınan eserin dili nesir denemesi olarak yorumlansa da şair ilerleyen zamanlarda manzum eser yazmaya gayret göstermiştir. Şiirlerinde kafiyeye çok önem vermiş ve sık sık karşıt anlamlı ifadeler kullanmaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra Şarkılar Kitabı’nda kullanılan 4 ölçülü ikili kafiyeler yerine Chu Mersiyeleri’nde beş, altı veya yedi ölçülü üçlü kafiyeler kullanmayı tercih etmiştir (Yao, 2016: 65-66). Şairin ölçü ve kafiye sayılarında yaptığı değişiklik Çin şiiri üzerinde büyük bir değişim başlatmıştır. Klasik şiirden Sao tarzı şiire, sonra da diğer türlere doğru evirilen Çin edebiyatı “Chu Mersiyeleri” ile edebiyatta yeni bir çığır açmıştır.

## Sonuç

Qu Yuan’ın aslında bir siyasetçi olması, nüktedanlıktaki hünerini net bir şekilde göstermektedir. Şiirlerinde hisleri ön plandadır ve hislerini açıkça dile getirmekten korkmamaktadır. Hükümdarın son sözü söylediği Antik Çin’de, Qu Yuan’ın ölmekten korkmadan bu denli cesur bir şiir yazması şairin yine soylu bir kişi olmasından kaynaklanmaktadır.

Kendi meziyetlerinin gayet farkında olan Qu Yuan, diğer kişilerin hırslarının ön planda olmasını ve hükümdarın böyle kişilere inanmasını içine sindirememiştir. Çünkü Qu Yuan için itibardan ziyade ülkesi daha önemlidir. Beyliğinin Qin Hanedanlığı tarafından ilhak edilmesi, Qu Yuan için kabul edilebilir bir durum değildir. Beyliğinin içinde bulunduğu durumu çözmek istese de yönetimde söz hakkı olmaması ve hayâsız kimseler yüzünden yetkilerinin elinden alınması

Qu Yuan'ın elini kolunu bağlamıştır. Bu nedenle içindekileri dökmek için Çin edebiyatının en uzun lirik şiir olarak sayılan “Ağıt”ı yazmıştır.

“Ağıt” adlı eserde duygularıyla birlikte tarihi kâğıdailmek işlemiş, yazdıklarıyla duygulara tercüman olmuştur. Klasik şiir türüne bağlı kalmadan yazdığı şiirleri ile edebiyatta yeni bir çığır açmış, bu biçim ve anlatım tarzıyla gelecek nesillere örnek olmuştur.

Halkı için duyduğu endişe ve üzüntü ise onu halkın gözünde yüceltmıştır. Chu Beyliği yıkıldıktan sonra bile şiirleri dilden dile dolaşmıştır. Han döneminde (M.Ö. 202- M.S. 220) ve sonraki dönemlerde dahi eserleri daima araştırmalara konu olmuştur. Beyliğin kurtuluşu için mücadele eden Qu Yuan, halkın dili olmuştur. Korkusuz kalemıyla kendisinden sonra gelen yazarları da etkilemiş ve şairlerin duygularını güçlü bir biçimde ifade etmesine olanak sağlamıştır.

Yaşadığı dönemde hiçbir şekilde takdir edilmeyen Qu Yuan, ölümünden sonra halk tarafından kucaklanmıştır. Vatansever şair adıyla ünlenen şairin tüm eserleri bir araya toplanmış ve üzerinde detaylı çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde Çin edebiyatı üzerine yapılan çalışmaların az olması ise Klasik Çin edebiyatının yeteri kadar tanınmasına imkân sağlayamamıştır. Ülkemizde Klasik Çin Edebiyatı denilince ilk akla gelen isimlerden olması gereken Qu Yuan, Li Bai ve Du Fu'nun gölgesinde kalmıştır. Bu nedenle, Qu Yuan ve eserleri üzerine yapılmış bu çalışma ile yeni yapılacak çalışmalara katkı sağlanması ümit edilmektedir.

## Kaynakça

Qu, Y. (t.y.), *Li Sao*. 11.11.2022 tarihinde [https://so.gushiwen.cn/shiwenv\\_f5714bcd33e3.aspx](https://so.gushiwen.cn/shiwenv_f5714bcd33e3.aspx) adresinden erişildi.

“ 畝 ” Maddesi. (t.y.) 汉 典 sözlük içinde. 10.11.2022 tarihinde <https://www.zdic.net/hant/%E4%BA%A9> adresinden erişilmiştir.

“ 畹 ” Maddesi. ( t.y.). 汉 典 sözlük içinde. 10.11.2022 tarihinde <https://www.zdic.net/hant/%E7%95%B9> adresinden erişilmiştir.

“Qu Yuan” Maddesi. *Baidu*. 02 Eylül 2022 tarihinde <https://baike.baidu.com/item/%E5%B1%88%E5%8E%9F/6109> adresinden erişildi.

“Qu Yuan” Maddesi. *New World Encyclopedia*. 02 Eylül 2022 tarihinde [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Qu\\_Yuan](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Qu_Yuan) adresinden erişildi.

- Cai, H. (2008). Qu Yuan Saoti de Xingzhi Jiegou Yu Yuci Shenmei. *Yunnan Mizu Daxue Xuebao*, 25 (5), 139-141. (蔡红燕 (2008). 屈原骚体的形制结构与语词审美. *云南民族大学学报*, 25(5), 139-141.)
- Guo, W. (1998). *Qu Yuan Pingzhuan*. Nanjing: Nanjing Daxue Chubanshe. (郭维森 (1998). 屈原评传. 南京: 南京大学出版社.)
- Jin, K. (2010). *Chuci*. Beijing: Beijing Daxue Chubanshe. (金开诚 (2010). 楚辞. 北京: 北京大学出版社出版 .)
- Kirilen, G. (2018). *Eski Çin'de Yazın ve Düşünce*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kuiper, K. (t.y.). "Qu Yuan" Maddesi. *The Britannica*. 02 Eylül 2022 tarihinde <https://www.britannica.com/biography/Qu-Yuan> adresinden erişildi.
- Li, C. (2020). *Eski Çağlardan Günümüze Çin Edebiyatı*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Li, S. (2021). Qu Yuan: Yu Gulao Jieri Xianglian de Wei Da Shiren. *Chuanji Wenxue*, 8-23. (李山 (2021). 屈原: 与古老节日相连的伟大诗人. *传记文学*, (6), 8-23.)
- Liu, X. 刘向(t.y.). *Xin Xu Jie Shi 新序·节士*. 08.11.2022 tarihinde <https://ctext.org/xin-xu/jie-shi/zhs?searchu=%E5%B1%88%E5%8E%9F&searchmode=showall#result> adresinden erişilmiştir.
- Pamuk Öztürk, N. (2020). Tang Hanedanlığı Dönemi Çin Şiiri, Wang Wei ve Meng Haoran'ın "Beş İmli Dört Mısralı Şiir (五言绝句)" Özelliğine Göre Yazılmış Şiirleri Üzerine Bir İnceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(2), 405-414.
- Sima, Q. (t.y.). *Shiji*. 10.11.2022 tarihinde <https://ctext.org/shiji/qu-yuan-jia-sheng-lie-zhuan/zhs#n8019> adresinden erişilmiştir.
- Smith, A. (2010). "The Chinese Sexagenary Cycle and the Ritual Origins of the Calendar," in *Calendars and Years II: Astronomy and Time in the Ancient and Medieval World*, edited by John M. Steele. Oxford: Oxbow Books.
- Song, S. (2010). *Zhongguo Gudai Wenxue Shigang*. Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe. (宋尚斋 (2010). 中国古代文学史纲. 北京: 北京语言大学出版社.)
- Wang, Y. (2017). *Chuci Zhang Ju*. Shanghai: Shanghai Guji Chubanshe. (王逸 (2017). 楚辞章句. 上海: 上海古籍出版社.)

- Wei, H. (1999). Guo Moru oyu Qu Yuan Yanjiu. Guo Moruo Xue Kan, (2), 71-76. (魏红珊 (1999). 郭沫若与屈原研究, 郭沫若学刊, 第 2 期 71-76.)
- Xiang, Y. (2008). Lüe Lun Qu Yuan de Aiguo Zhuyi Jingshen. Wenxue Jiaoyu Xia, (12). (向元茂 (2008). 略论屈原的爱国主义精神. 文学教育下, (12).)
- Yao, D. (2016). Çin Edebiyatı Şarkılar Kitabı'ndan Günümüze Köklü Gelenek. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ying, S. 应劭 (t.y.). Fengsu Tongyi 风俗通义. 06.11. 2022 tarihinde <https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&res=253667&remap=gb> adresinden erişilmiştir.
- Zhang, W. (1985). Qu Yuan Sheng Nian Xin Kao. Chongqing Shifan Xueyuan Xuebao, (2), 42-47. (张闻玉 (1985). 《屈原生年新考》志疑. 重庆师范学院学报, 第 2 期, 42-47.)
- Zhang, J. (2019). Duanwu Jie de “Qu Yuan Qingjie yu Wenhua Yiyi. Wenhua Xue Kan, (11), 131-133. (张佳 (2019). 端午节的“屈原情结”与文化意义. 文化学刊, (11), 131-133.)
- Zheng, Z. (2017). Qu Yuan Sheng Nian, Zu Nian yu Xiang Nian Xin Kao. Zhongyuan Wenhua Yanjiu, (6), 78-85. (郑志强 (2017). 屈原生年卒年与享年新考. 中原文化研究, 第 6 期, 78-85.)

# EMILY NASRALLAH'IN HİKÂYELERİNİN DİL VE ÜSLUP AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

## THE EVALUATION OF THE STORIES BY EMILY NASRULLAH IN TERMS OF LANGUAGE AND STYLE

Gül ŞEN YAMAN\*\*

“Dil bir ‘anlatım’ ve ‘iletişim’ aracıdır. Destan, masal, hikâye ve roman gibi anlatıma dayalı edebî türler, bu araçtan farklı düzeylerde ve farklı beklentilerle yararlanırlar.”(Tekin, 2004, s. 155) “Edebiyat bir dil sanatıdır; dille yapılır. Onu güzel sanatların diğer kollarından farklı kılan en temel unsur, yegâne ifade vasıtası olan dildir.”(Çetişli, 2000, s. 34).

Yazarlar, şairler edebi bir eseri ortaya çıkarırken anlatımı gerçekleştirmek ve anlatılanları gerçek kılmak için dilden faydalanırlar. Yazar veya şair günlük hayatta kullandığı ‘anlatım’ ve ‘iletişim’ aracı olan dili ustalıklı işleyerek yeni bir boyuta taşır. Üslup ise; “dilın mecazi gücünü, renk ve eylem zenginliğini, kısacası dilin anlatım dağarcığını kişisel beceriyle söze veya- özellikle- yazıya dökmek, dile canlılık kazandırmak demektir. Temelde anonim bir karakter taşıyan dil, sanatkârın mizacından, düşünce ve felsefesinden gelen destekle özelleşir, üslup boyutu kazanır.” (Tekin, 2004, s. 168). Şerif Aktaş (1986, s. 58) üslup için; “yazarın gizli ve şahsi mitolojisine uzanan kendi kendine yeten bir dildir” diyerek dilin yazar ile olan bağlantısını ortaya koyar.

Emily Nasrallah’ın üslup dünyasına baktığımızda eserlerinde dili kullanma biçimine göre çok zengin olduğu görülmektedir. Yazar eserlerinde kullandığı üslubu şu şekilde yorumlamaktadır: “Yaptığım çalışmalarım hayatıma ve hayatta kazandığım tecrübelerime benzetirim. Tecrübelerim yaşadığım mekânın derinliğine ve verdiğim mücadelelere dayanır. Bu derin mekân köydür. *Toplumumuzda köy geleneklerin ve dilin korunduğu, romanların oluşmasında mümtaz bir dayanak olan alandır. Çalışmalarım hayatımın ve tecrübelerimin ürünüdür. Onları sahip olduğum dil ve üslupla yazdım. Okuyucunun edebi, fikri ve eğitim açısından aradığını yazılarımda bulması onun istediğine bağlıdır. Ben edebiyatı topluma bağlı olarak yaşayan canlı bir varlık olarak kabul ederim. Edebiyat sahibinin dili ve üslubuyla gelişir.*” (el-Ğarbâvî’, 2012)

\* Bu çalışma Gül ŞEN YAMAN’ın 08.02.2013 tarihinde Prof. Dr. Nevin KARABELA danışmanlığında tamamladığı Süleyman Demirel Üniversitesi BAP tarafından 3170-YL- 12 numaralı proje ile desteklenen “İMÎLÎ NASRULLAH ve KISA HİKÂYELERİ” başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi A.B.D., Isparta. [gulsen@sdu.edu.tr](mailto:gulsen@sdu.edu.tr)

Nasrallah eserlerinde kahramanlarının duygu ve düşüncelerini okuyucuya aktarmadaki titizliği ve doğa tasvirinde de şaşırtıcı yeteneği ile farklılık göstermiştir. Yazarın üslubu ile ilgili olarak Sehîre’l Kalamâvî “*Nasrallah’ın üslubu bir ressamın elinde olan boyalara benzer. O, okuyucuyu etkilemek amacıyla adeta çizeceği resimde kullanacağı boyaları nasıl düzenleyeceğini iyi bilir. Emily Nasrallah’ın işlediği konular ciddi, derin ve duygu doludur. Ergenlerin aşk ile ilgili saçma duygularından uzak, insanın güçlü ve zayıf yönleriyle doludur.*” (Mohammadzadeh, 2014, s. 39).

Mişâl ‘Âsî (1970, s.14) ise Emily Nasrallah’ın yazım tarzı ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmaktadır: “*O Lübnan edebiyatında usta bir hikâyeci ve romancıdır. Yazar sadece olayları maharetle sunarken psikolojik tasviri iyi yapmakla ve doğru karakterleri kullanmakla kalmıyor, aynı zamanda bunların hepsini felsefî bir derinlikle veriyor. Aynı zamanda olaylar ve insanlardan oluşan belirli kalıpları, insanların hayatlarını âdete savuran olaylara, sosyal ortamlara ve bu ortamdaki eşyalara bağlıyor. Anlatılarında ilişkilerin gerçekçi temeller üzerine nasıl kuracağını iyi biliyor. Bir gazeteci ve yazar olarak Emily Nasrallah’ın kaleminin her şeyden önce saf ve orijinal olduğunu düşünüyorum. Demek istediğim o, cesur yazarlar grubuna mensuptur. İnatla ama bilinçli olarak, insanların mücadele ettiği her yerde, insan onurunu savunan, onur ve özgürlük için mücadele eden öncü yazarlardan biridir.*”

Sakkut (2000, s. 63) ise Nasrallah’ın üslubuna dair; “*Emily Nasrallah Lübnan ülkesinin günlük yaşamı hakkında zengin bir deneyime sahiptir. O, insan gerçeğinin en samimi bölgesinin tüm karışıklıklarını araştırma yeteneğine sahip bir gözlemcidir. Anlatım tarzı metinlerarasılığı, bilinç akışını, düşleri, sembolizmi içermektedir. Anlatımında tam bir samimiyetle, güçlü bir dil ve derin psikoloji dünyasından gelen tanımlamaları ustaca kullanmaktadır.*” şeklinde ifadelerde bulunmaktadır. Nasrallah kendi yazarlığı ve üslubuna dair bir dergi röportajında şöyle bir açıklamada bulunur:

“*Yazarken şimdiki zamanın etkilerinden, ağırlığından uzakta duygu ve dostluk üslubuyla yazıyorum.*” Bu sözleri yazarın geçmiş zamanı (maziyi) şimdiki zamana tercih ettiğini gösteriyor. Onun bu yönde gelişmesine katkıda bulunan etken ise etkili ve şaşırtıcı hatıralarının olması ve duygusal tarzıdır. Bu tarzı onu içe dönüklüğe yöneltmektedir. Bu sebeple kahramanlarının çoğu anlaticı durumundadır. Ve yazarın kendi yakın çevresinde zaman ve mekâna bakışını yansıtan şahsiyetler vardır.(Cum’a, 2005, s. 24).

Yazar kadın olması ve alanındaki tecrübeleri hasebiyle kelimelerini inci gibi işlemiş, ruhunun derinliklerini eserlerine yansıtmıştır. Nasrallah çoğu hikâyelerinde kimliğini yansıtmış



ve dile verdiği önemi okuyucuya tüm canlılığı ile hissettirmiştir. Eserleri diğer ülkelerde de okunmuş, lise ve üniversite ders kitaplarında yer almış ve bu sayede de çalışmalarını derslere konu olan kadın Arap edebiyatçıları arasında yer almıştır (Sabir, 2012).

Nasrullah hikâyelerinde net ve herkes tarafından anlaşılabilir fasih Arapçayı kullanmıştır. Eserlerini kendi dilinde yazma konusunda 'Ben ana dilimde yazmada ısrarcıyım. Çünkü bu yazıları benim insanlarım ve ulusumla ilgilidir' (Jurdak, 2008, s. 51) ifadesinde bulunur.

Ancak hikâyelerinin çok az kısmında da olsa karakterlerinde yansıtmak istediği kültür düzeyini göz önünde bulundurarak halk dilini kullanmak suretiyle anlatımına canlılık katacak diyaloglara yer vermiştir. Kullandığı bu diyaloglarda kelimelerin anlaşılır ve sık kullanılan kelimeler olmasına dikkat etmiştir.

Mesela, 'Raziye' hikâyesinde yazar ile hikâye kahramanı köylü Raziye arasında geçen bir diyalogda halk dilinden ifadeler yer verilmiştir;

" - ما له منصور؟

- بيضربني ...

-وأنت، عملت حاجة تلزمه بضربك؟

-لا، ابداء، يا ست هانم . هو بيحبسني في الغرفة، ويقفل الباب و يخرج... آ...بيسيبي طول النهار في غرفة ضيقة، حتى يرجع من عمله... وبيروح يضربني، و يسألني مع مين بتكلم. وانا مش قادرة كلم حد او شوف انسان.

-سألتها : لماذا لا تشكو الامر الى والده، فردت فورا:

-ما يصدقنيش... معقول يكذب الولد و يصدق البنب؟ ومنصور اكبر مني، طبعا.

-كيف يمكنني ان التقي بأخيك، منصور؟ هل يزور والده؟ هل ينزل الى المدينة؟

-احيانا يزوره... لكن ارجوك، ما تخبريه ولا كلمة من حديثنا، لا هو ولا بوياء...

-لكني اريد مساعدتك. قولي، كيف يمكنني ان اساعدك؟

شغليني عندك. ابويا قال لمنصور ده ست كويسه، و بتكون راضية عندها زي بنتها.

لكن هذا الموضوع مستحيل يا راضية. مستحيل."

"-Mansur sana ne yaptı?"

- Beni dövdü...

- *Peki ya sen, seni dövmesine sebep olacak bir şey mi yaptın?*
- *Hayır, asla hanımım. O beni odaya hapseder ve kapıyı kapatıp çıkar... Ah... İşinden dönünceye kadar beni dar bir odada hapseder... Beni dövmeye başlar ve bana kimlerle konuştuğumu sorar. Ben ise ne bir insan görürüm ne de bir kişiyle konuşabilirim.*
- *Bu konuyu neden hemen babana şikâyet etmedin? diye sordum. Hemen cevapladı:*
- *Bana inanmaz. Babama göre erkek çocuğun yalan kız çocuğun ise doğru söylemesi mümkün mü? Ve tabii Mansur benden büyük.*
- *Abin Mansur ile nasıl görüşebilirim? Babasını ziyaret eder mi? Şehre iner mi?*
- *Ara sıra ziyaret eder... Ama senden rica ediyorum ne ona ne de babama konuştuklarımızdan bir kelime bile bahsetme...*
- *Ama sana yardım etmek istiyorum. Söyle bana sana nasıl yardımcı olabilirim?*
- *Beni yanında oyala. Babam Mansur'a bu iyi bir bayan dedi.*
- *Ama bu imkânsız bir şey Raziye! İmkânsız.”(Nasrallah, 2005, Mahattatu’r-Rahîl, s. 257.)*

‘**Yalnız Sindiyan**’ hikâyesinde geçen diyaloglarda da halk dilinden ifadelere yer verilmiştir:

تذكرت جدتي و هو تشاهد التلفزيون، أول مرة، في مطالع الستينات.

يومها، سألتني بلهفة:

-شو هادا، يا ستي، الطالع من الصندوق؟ ... جن أو عفريت؟

قالت ذلك و ابتسمت، و هي الذكية الحكيمة. و بالطبع، كانت تعرف أن ما تبصره عيناها، ليس من ابتكار الجن و لا من صنع العفاريت، بل من صنع أناس مثلنا:

- لكنه ما كان عا أيامنا، يا ستي. قال " عيش كتير، بتشوف كتير" ...

“60’ların başında ilk defa televizyon izleyen büyük annemi hatırladım.

Bir gün bana endişeli bir şekilde sordu:

-Sandıktan çıkan şey ne? Cin mi? Şeytan mı? dedi ve güldü. O zeki ve bilgeydi. Elbette gördüklerinin ne olduğunu biliyordu. Ne bir cin ne de şeytan icadıydı. Bilakis bizim gibi insanların yaptığı bir şeydi:

- Ancak o günlerdi kızım. ‘Çok yaşa çok gör’ dedi” (Nasrallah, 2005, Riyâh Cenûbiyye, s. 170.).

Nasrallah hikâyelerinde sade dil kullanmaya özen göstermiştir ancak psikolojik durum çözümlerinde uzun cümlelere başvurmadan geri durmamıştır. “Nasrallah’ın hikâyelerinde duygular ve psikolojik durum zıtlıkları onun derin anlayışıyla karakterize edilir. Bu anlayışla yazdığı yazılarındaki özgünlük titiz, dürüst tanımlamalar ve güçlü şiir dili ile birleşir.” ( Sakkut, 2000, s. 61). Yazar çalışmalarındaki kullandığı cümleleri anlatılan konunun içeriğine göre özenle seçtiği görülmektedir. Örneğin tasvir içeren cümleler uzayıp bol sıfat içerirken, bazı cümlelerde konuşma dili ağırlıklı olup olay aktarımı olduğu ve dolayısıyla da akıcılığı sağlamak için kısa cümleleri kullandığı görülmektedir.

*“Onu selamlayarak yaklaştığında iki ellerini de uzattı. Bu Beyrut’tur. Öyle ki... Mağrur, efsanevi, çok güzel ve eğlenceli bir kadındır Beyrut...*

*Bukleli şalları dik omuzlarına salındığını, hatta ayaklarına doğru süzülmesini gördü. Fildişi gibi boynunda, kulaklarında, kollarında asılı yakut ve zümrütlerle süslenmiş altından gerdanlıklarını, küpelerini ve bileziklerini gördü.*

*Gözlerinde kadına ait olan ve öyle de kalacak olan derin sevgiyi gördü...*

*Beyrut onu kucağına aldı, onun ikinci annesi oldu. Kollarını ona merhametle açtı ve bağrına bastı.*

*Beyrut! Tatlı, samimi, seçkin kadın. Beyrut onu denizde karşıladı, bukleli şalını omuzlarına örttü...”* (Nasrallah, 2005, Mahattatu’r-Rahîl, s. 288 – 289).

Bu durum bir taraftan okuyucunun metni daha iyi anlaması için okuyucu ile metin arasında samimi bir ilişki kurar. Öte yandan da yazarın sözlü edebiyat ve folklor hakkında derin bilgisi olduğunu gösterir.

Emily Nasrallah hikâyelerinde Arapça deyim ve atasözlerine oldukça çok yer vermiştir. Bu durum bir taraftan okuyucunun metni daha iyi anlaması için okuyucu ile metin arasında samimi bir ilişki kurmasına yardım eder. Öte yandan da yazarın sözlü edebiyat ve folklor hakkında derin bilgisi olduğunu gösterir (Mohammadzadeh. 2014, s. 40). “Çalışmalarında hala yaşlı köylülerin kullandığı atasözleri ve deyimleri kullanarak bu orijinal dille uğraşmayı benimsemiştir. Bu özelliği nedeniyle Nasrallah Lübnan yerel kültürünün koruyucusu haline gelmiştir. Çünkü o, televizyon ve internetin bu orijinal dil ve kültürü tehdit ettiğini düşünmektedir.” (Foerch, 2009). Hikâyelerde geçen atasözü ve deyimler ait olduğu hikâyeye adı ve sayfa numarası ile verilmiştir.

Örneğin ‘**Kayıp Değirmen**’ hikâyesinde (s. 150) ‘Evdeki hesap çarşıya uymadı’ atasözünü karşılayan "الحساب الحقل لم يطابق حساب البيدر" ifadesini kullanmıştır.

‘**Uzayan Gölgeleler**’ hikâyesinde (s.160) ‘Çivi çiviye söker’ anlamına gelen ‘و لا يفل الحديد’ ve ‘Göz buna dayanmaz’ anlamına gelen ‘العين لا تقاوم المخرز’ (s. 106) deyimlerine yer vermiştir. ‘**Eskimo 2**’ hikâyesinde (s.25) ‘İş işten geçmek’ anlamına gelen "سبق السيف العذل", ‘**Başkalarının Yeri**’ hikâyesinde (s.173) eski bir Arap atasözü olan ve ‘En azından çocuğunun başındaki biti kırabildi’ anlamına gelen "يبس القمل في رؤوس ابنائه" ifadeleri kullanılmıştır. ‘**Dükkân Çocuğu**’ hikâyesinde (s.54) ise ‘Bir dil bir insandır’ anlamına gelen "كل لسان بإنسان" ifadesine yer verilmiştir.

Nasrallah hikâyelerinde yabancı dilden Arapçaya geçerek kullanılan kelimeleri tırnak işareti ile belirtmiştir:

Darbuka "دربة", Kamera "كاميرا", Süper Market "السوبر مركت", Porselen "البرسلين", "اللوكس", "البسكوت", "دانتيل", "دانتيل", "الميكروفون", "الكراج", "Garaj", "كيبوت", "كيبوت", "Centilmen", "جنتلمان", "ساتان", "ساتان", "Jeans", "الجينز", "Kristal", "كيريستال", "السموكينغ" vb.

Nasrallah bazı hikâyelerinde konuşmacının ses tonunu, ruhsal durumunu ya da jestlerini ifade ederken bu durumu açıklayıcı kelimeler kullanmıştır; - bağırarak şöyle dedi, - kızgın bir şekilde cevap verdi: -... gibi.

“*Kibirlenerek birden yalan söyledim. Eğer o daveti kabul etseydin, bu şehirde kimsesiz tek başına ve gurbetçi bir kadın olduğunun açık bir itirafı olacaktı.*” (Nasrallah, 2003, s. 101).

Nasrallah hikâyelerinde özellikle tasvir yaparken konu ile ilgili terimleri en ince ayrıntılarına kadar kullanır. Örneğin avcılık ile ilgili bir tasvirde misina ucu, dokuma ile ilgili bir hikâyede ise dokuma araçları ile ilgili terimleri kullanmaktadır. Örneğin ‘**Üç Damla Gözyaşı**’ hikâyesinde atölye, yorgan, dokuma aba, işlemeli çarşaf, nakış işleme ifadeleri yer almaktadır (Nasrallah, 2007, s. 194-195). ‘**Perde**’ hikâyesinde ‘Körebe’ الغميضة ve مين نفك يا جاموسة çocuk oyunlarının isimlerini vermiştir (Nasrallah, 1990, s. 181).

Nasrallah bazı hikâyelerinde cansız nesnelere ya da hayvan veya bitkilere ‘kişilik’ vererek onları konuşturmuştur. ‘**Ayna**’ hikâyesinde kahraman güzelliği hakkında ayna ile konuşurken ‘**Uzayan Gölgeleler**’ hikâyesinde yazar, hikâye kahramanları arasına kattığı kına ağacını konuşturmuştur:

*“Hafızam yaşlandı ve üzerine zamanın tabakaları birikti. İlk zamanlar yılda bir defa kabuğumu çıkarırdım ve köklerime bağlı yaşayan bir parça kalırdı.*

*İlk zamanlar ayakta durabilmem aynen şu küçük çocuk Reya'nın ayakta durabilmesi gibiydi... Reya... Beni ziyaret eder ve bana küçük köyünden hikâyeler anlatırdı.*

*Küçücük kollarıyla bana sarılır, neşeyle nemli dallarımı sarar, tek bir vücut olurduk. Ve yine bir gün, her zamanki gibi, yanıma geldi, ama bu sefer yanında arkadaşları değil de yaşıtı bir erkek çocuk vardı. Gözlerindeki ışıltıyla arkadaşını bana takdim etti:*

- *Arkadaşım Hani...*” (Nasrallah, 2005, Riyâh Cenûbiyye, s. 96 – 97).

Nasrallah hikâyelerinde sembolik bir dil kullanmıştır. **“Güz Günleri** hikâyesinde genç kahraman için şehir ‘anneler bir semboldür’, ikinci anne olan Beyrut ona kollarını açar, onu sever ve kucığına alır. Ona günlük derslerini öğretir. Kadınlar tarafından yazılmış birçok metinlerde bir baskı aracı olan gerçek annenin aksine Beyrut besleyici nitelikler ve hoşgörü sahibidir. Şehrin dolambaçlı karmaşıklığı ve esrarengiz doğası, hayallerini, arzularını ve kim olduğu gerçeğini anlaşmazlıkla ve çözümlenmezlikle kendine özgü bir çekicilik ve gizem katmaktadır.” (Aghacy, 2001, s. 507).

**‘Öz’ün Varisleri’** hikâyesinde kızların denizden çıkması; bebeğin anne rahminden ayrılışını simgelemektedir.

Nasrallah’ın sembolik hikâyelerinden biri olan **‘Gizli Kökler’**de ise kahraman Nimet ülkesinden, köklerinden koptuğu günden beri kendini bir tarla kelebeğine benzetirken gittiği başka ülkeleri de ona her defasında farklı bir tat veren çiçeğe benzetmektedir. Nasrallah’ın kısa hikâyelerindeki sembolik ifadelerle bir başka örnek ise **‘Kayıp Değirmen’** hikâyesinde yer alan un değirmeninin kadın kahramana kinayeli bir ifade ile benzetilmesidir;

*“Başkalarının iradesine teslim edilirken dönüştürülen onun hayatıdır.”*(Nasrallah, 2011, s.63.)

İnsanların vatanlarına bağlılığı ya da vatana ait olması ağacın kökleri ile sembolize edilmektedir:

*“Ağaç nerede durur?*

*Tabi ki de köklerinde, diyeceksin. Evet, ağaç kökleri sayesinde ayakta durur. Ve bu kökler gelişim ve değişimin büyük sırrını saklar...*

Öyleyse bu insan için geçerli değil midir? Onun geçmişteki kökleriyle bağı onun gücünün sebebidir. Eğer bu kökleri yerinden sökersen, yerini korkunç bir boşluğa çevirirsin ve dehşetle zayıflar.” (Nasrallah, 2005, Riyâh Cenûbiyye, s. 116).

‘**Onun Olmayan Ev**’ hikâyesinde yine ağaç vatanına bağlılığı simgeler:

- “*İnsan kökleri toprağına bağlanmadıkça dalları hayat yapraklarını çıkarmayan bir ağaçtır.*” (Nasrallah, 2011, s. 230).

Hikâyelerde mekân sembolik değer taşıyan önemli unsurlar arasındadır. Yazar mekânları kahramanların ruh ve yaşayış biçimlerine göre sembolik bir anlama büründürür. Nasrallah’ın çalışmalarında köy ve Beyrut kahramanların kimlikleriyle bütünleşmiş mekânlardır.

Yasemin ağacının altında buluşmalar ise yıllar sonra buluşmaları, geçmişi yâd etmeleri simgelemektedir; *17 Hikâyede Kadın* koleksiyonunda yer alan ‘**Gizli Kökler**’ hikâyesinde Nimet ile anlatıcı kahraman yıllar sonra yasemin ağacının altında kahve içerler. ‘**Yardımcı**’ hikâyesinde de anlatıcı ile kahraman yasemin ağacının altında oturup geçmişi konuşurlar.

Emily Nasrallah çalışmalarında edebi türlerden efsaneler, masallar ve şiirlerden de yararlanmıştı. Buna örnek teşkil eden ilk hikâye *Günlük Ekmeğimiz* koleksiyonunda yer alan ‘**Andromeda**’dır.

‘**Andromeda**’ Yunan mitolojisinde yer alan bir efsanedir.<sup>1</sup> Bu hikâyede yazar Yunan efsanesinden de yararlanarak Beyrut’un gizemini araştırmaktadır.

Anlatıcı kahraman her sabah sahilde yaptığı koşu esnasında mavi elbiseleri ve parlak saçlarıyla devamlı ufku gözleyen gizemli bir kadın dikkatini çeker. Bir sabah ona gülümser ve tanışır. Aralarında geçen diyalogun ardından anlatıcı kahraman gizemli kadının kim olduğunu öğrenir. Kadın adının Andromeda yani şehirlerin kurtarıcısı olduğunu söyler ve efsaneyi anlatmaya başlar. Babası bu toprakların kralı iken bir gün denizden bir ejderha çıkar ve ülkenin en güzel kızlarının ona verilmesini ister, aksi takdirde hepsini yakacaktır. Babası ilk kurban olarak kızını hazırlatır. Kızı ise ejderhanın huzuruna gittiğinde onunla savaşmayı seçer ve onu öldürür. Artık şehir kurtulmuştur. O şehrin kurtarıcısıdır. Bin beş yüz yıldır ejderhanın geri

<sup>1</sup> Bu efsaneye göre bir akşam üzeri, Medusa'nın başını kesmiş olan Perseus, şark ülkelerine yaklaştığı sırada yeni bir macera ile karşılaşır. Yolculuğu sırasında Aithopia kralı Kepheus ile Kassiopeia'nın kızı olan Andromeda ile yolları kesişir. Kassiopeia kendi güzelliğini deniz tanrıçalarından daha üstün gördüğü için Poseidon'u kızdırmıştır. Poseidon Kraliçenin küstahlığını cezalandırmak için Aithopia'yı yok etmesi amacıyla bir deniz canavarı gönderir. Kassiopeia'nın kızı Andromeda bu deniz canavarına kurban edilirse Aithopia ve diğer herkes kurtulacaktır. Andromeda bir kayaya zincirle bağlanır ve canavarın gelişini bekler. Perseus kızı kurtarır ve onunla evlenir. Ancak düğünde Andromeda'nın amcası ve eski nişanlısı Phineus adamlarıyla gelir ve Andromeda'yı alıkoymaya kalkar. Bazı kaynaklara göre Perseus grubu tek başına alt eder. Ancak çeşitli yazılarda bunu Medusa'nın başını kullanarak yaptığı söylenir. [http://tr.wikipedia.org/wiki/Andromeda\\_\(mitoloji\)](http://tr.wikipedia.org/wiki/Andromeda_(mitoloji)) (13.02. 2012).

döneceğini beklemektedir. Anlatıcı kahraman ile konuştuğu gün yine sıradan bekleyiş günlerinden biridir. ‘*Emily Nasrallah Andromeda’nın kurtarıcısı ve ejderhayı öldüren Yunan kahramanı Perseus’un orijinal Yunan efsanesini savaşçı kahramanın yerine kadın kurtarıcıyı koyarak değiştirir. Bu şekilde bir efsaneyi değiştirerek savaş sırasında ve sonrasında kadının yapıcı rollerini özellikle bayan yazarların yazdıklarını okuyucusuna aktarmaktadır.*’ (Suyoufie, 2006, s. 430).

**Çingene Geceler** koleksiyonunda yer alan ve oldukça güzel bir hayal ürünü olan ‘**Kar Çiçeği**’ hikâyesinde yazar, Yunan mitolojisinde geçen bir efsaneden<sup>2</sup> yararlanmıştı. Hikâyenin kahramanı Meysa, Yunan efsanesindeki orman güzeline benzetilirken ormana çıkagelen genç ise ‘Pan’ a, tanrıya benzetilir ( Tanûs, 2002, 170).

Hikâyenin kahramanı Meysa ormanda, doğanın kucağında büyümüş, gözleri nergis çiçeği renginde, vücudu kamış tarlalarında çalan ney gibi güzel bir kızdır.

Tüm doğa elbirliği ile ona annesi gibi hizmet etmiş, insanlardan uzak bir şekilde yetiştirmiştir. Doğanın kucağında insanlardan uzakta yetişen Meysa, bir gün ormanda tavşanla oynarken garip bir sesin onlara yaklaştığını fark eder. Tavşana bu sesi tanıyıp tanımadığını sorar, tavşan tanıyamaz, ama oynadıkları yerdeki kamış bu sesi tanıdığını, bu sesin insanoğlunun üflediği ney sesi olduğunu söyler. Bu ses rüzgârdan değil insanoğlunun nefesinden çıkar. Meysa ney üfleyerek gezinen genç bir oğlanı görünce şaşırır ve ilk başta ondan korkar ve onu kim olduğu, nereden gelip nereye gittiği hakkında soru yağmuruna tutar. Kaybolan kardeşini aradığını söyleyen genç oğlan ise Meysa’yı ilk gördüğünde onun gözlerini kaybolan kardeşi Reyyan’ın gözlerine benzetir. Yazar hikâyeyi okuyucunun aklında oluşan ‘*Meysa genç oğlanın kardeşi mi?*’ merakıyla bitirir (Nasrullah, 2005, Riyâh Cenûbiyye, s. 39).

Yunan mitolojisindeki efsanelerden esinlenerek yazılan bir başka hikâye ise ‘**Özün Varisleri**’dir. Yazar bu hikâyede Venüs ya da Astarte’nin doğuşunu ifade eden efsaneden<sup>3</sup> faydalanmıştır(Tanûs, 2002, s. 178). Bu hikâyede anne rahminden ayrılışı simgeleyen dalgaların arasından çıkıp gelen üç genç kız anlatılmaktadır. Birinci kız yüceliği, izzeti ararken, ikincisi

---

<sup>2</sup> Bu efsaneye göre doğa tanrısı Pan orman perisi Syrinks’e âşık olur. Syrinks’i Lykaion Dağından Ladon Nehri’ne kadar kovalamış, güzel peri burada kendisini bir kamışa çevirmişti. Diğer kamışlardan periyi ayırt edemeyen Arkadyalı tanrı Pan rastgele seçtiği birkaç kamışı kesip müzik aleti yaptı; kendisine ve sevdiği kadının anısına da bu çalgıya panflüt adını verdi. Graves, Robert, *Yunan Mitleri: Tanrılar, Kahramanlar, Söylenceler*, çev. Uğur Akpur, Say Yayınları, İstanbul, 2010, s. 124.

<sup>3</sup> Bu efsaneye göre Şehvet Tanrıçası Aphrodite, dalgaların köpüğünden çırilçıplak ortaya çıktıktan sonra bir deniz tarağı kabuğuna binerek Kythera Adası kıyılarına geldi. Ancak bunun küçük bir ada olduğunu görüp önce Peloponnesos’a gitti, buradan da kendisi için hâlâ törenler düzenlenen Kıbrıs’taki Paphos’a yerleşti. Bastığı topraklarda bin bir renkte çiçek açan Tanrıça’yı, burada Themis’in kızları mevsimler karşıladı, giydirip süslediler. (Graves, 2010, s. 57.)

daimi yolculuklar yaşamıştır. Üçüncü kız ise özün sınırları içinde, geçmişin dairesini aşmamış kalmıştır. Yazar geçmişin bağlarından kopamayan karakteri ile özgürlüğün peşinde arayış içinde olan karakteri bu efsanevi hikâyede bir arada vermektedir.

Kızlardan birisi denizden ayrılmak istemeyerek geçmişe bağlılığını cinsellik ve aşktan uzaklığını simgelerken, diğer ikisi arayış içerisinde geçmişini geride bırakıp geleceğine bakabilen karakterlerdir.

Efsaneden yararlanılmış bir diğer hikâye ‘**Atlantis Kızı**’dır. Anlatıcı kahraman her gün sahilde yaptığı koşu esnasında bir genç kızın bir kayanın üzerine oturmuş denizden tarafta hep aynı noktaya baktığını fark eder. Anlatıcı kahraman kızın bu garip durumunu merak eder ve sahilde yürüyüş yaparken tanıştığı başka bir kişiden kızın hikâyesini öğrenir. Kızın baktığı yerde Atlantis<sup>4</sup> adında bir yer olduğunu ve önceden ailesi ile orada mutlu yaşadığını öğrenir. Daha sonra kız anlatıcı kahramanla o yer hakkında konuşur:

-“*Sana o dünyanın güzelliğini nasıl anlatayım...*

*Oraya baktığında ormanlar, bahçeler, güzel kuşlar, evcil hayvanlar, nehirler, göller, yüksek dağlar, geniş sahiller görürsün...*

*Onların araçları havayı gürültüyle kirlletmez, fabrikaları doğal güzelliklere zarar vermeden çalışır.”*(Nasrallah, 2007, s. 164).

İlerleyen zamanlarda kış şartlarından dolayı yürüyüşe çıkamayan anlatıcı kahraman bir sabah gazeteden sahilde genç kızın intihar ettiğini öğrenir. Hikâye kızın gizemli ölümü ile son bulur.

Emily Nasrallah çalışmalarında edebî türlerden halk hikâyeleri ve masalları da kullanmıştır. **Pınar** (s. 45) kitabında yer alan ‘**İnci**’ hikâyesinde ‘**Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler Masalı**’ndaki kahramanın ayna ile konuşması gibi kahraman genç kız aynaya

---

<sup>4</sup> Atlantik Okyanusu’ndaki muhteşem efsanevi ada Platon’a göre Atlantis, "Herkül Sütunları’nın ötesinde" yer alan, Batı Avrupa ve Afrika’nın birçok kısmını fetheden ve Solon’un zamanından 9000 yıl önce (yaklaşık M.Ö.9500) Atina’yı fethetmeye çalışan, ancak başarılı olamayıp bir gecede okyanusa batan bir uygarlıktır. Milattan yaklaşık 600 yıl kadar önce Atina’lı kanun koyucu Solan’a bir grup Mısırlı Rahip denizin ortasında bulunan fantastik bir krallıktan söz etmişlerdir. Bu rahipler, Solan’a bu krallığın 9.000 yıl kadar önce çok güçlü bir krallık olduğunu anlatmışlardı. Eflatun’un anlatıldığı öyküde de Atlantis’in birbiri içine geçmiş bir kaç adadan oluştuğu söylenmektedir. Ortada bir su kanalıyla çevrili bir ada bulunmaktadır. Bu su kanalı da çemberimsi bir adayla çevrilmiştir. Tümü iç içe dokuz su ve dokuz da kara çemberi bulunmaktadır. Atlantis hükümdarı, Yunan mitolojisinde Poseidon adı verilen deniz tanrısı Neptün’dür. Neptün burada karısı Cleito ile birlikte yaşamaktadır. Beş ikiz olmak üzere toplam on tane oğulları bulunmaktadır. Bu on erkek çocuktan Atlas adını taşıyan biri en ortada bulunan odanın kralı olur. Diğer dokuzu ise geri kalan çember şeklindeki dokuz adanın hükümdarı olurlar. Atlantis’in kralları ve halkı işte bu on çocuktan türemiştir. Atlantis’te evlerin çok güzel olmasına özen gösterilmektedir. İki tane görkemli tapınağı vardır. [www.efsaneler.net/kayip-sehir-atlantis-efsanesi/](http://www.efsaneler.net/kayip-sehir-atlantis-efsanesi/)



- ‘‘Ben kimim?’’ sorusunu sorar.

Kahraman genç kız güzelliğinin farkındadır. Ancak geleceğinin endişesi içerisinde mutsuz bir karakterdir. Aynanın karşısına geçerek bu dünyada ondan başka güzelin olup olmadığını, geleceğinin nasıl olacağını ülkenin sultanı edasıyla sorar:

- ‘‘Ey ayna söyle bana ben güzel miyim? Benim geleceğim nedir? Kâinata iyilikte beni geçecek başka bir kız var mı?’’

Aynanın cevabı ise

- ‘‘Sen şehrin en güzel kadınısın... Buna razı değil misin?’’ olur.

Genç kız ise herkesin ona güzel olduğunu söylediğini, ancak neden hala üzgün ve boşlukta olduğunu sorar. Ayna ona karamsarlık içinde olduğunu, dış görünüme baktığını, özünü göremediğini, aslında içinde bir inci olduğunu, ama bunu onun bilmediğini ve güzelliği ile gururlandığını söyler. Bu sebeplerden dolayı da sevgi konusunda başarısız olduğunu, üzerindeki güzellik kibrini atması gerektiğini tembihler. Aynanın söylediklerine sinirlenen kahraman aynayı yere çarpar, kırar ve çılgınlık atarak aynanın parçalarını ayaklarıyla ezmeye çalışır. Bu esnada başından geçenleri; birini sevdiğini, onun tepkilerini ve aşkının nasıl sona erdiğini anlatır. Yatağına uzanır ve uyur kalır. Uzun bir müddet sonra kendine geldiğinde yaşadığı dakikalar aklına gelir. Kırık aynanın parçalarından biriyle pişman bir edayla tekrar konuşmaya başlar;

‘‘Eğer söylediklerini uygularsa güneş yeniden onun yüreğine doğacak mıdır?’’

**Çingene Geceler** koleksiyonunda yer alan ‘**Üç Damla Gözyaşı**’ Yunan mitolojisinde yer alan Homeros’un İlyada’sında geçen efsaneden esinlenerek yazılmıştır. Efsaneye göre ‘‘Truva’’ savaşından sonra Odysseus’un yokluğunda onun güzel eşi Penelope ile evlenmek amacıyla ona yaklaşmaya başlarlar. Penelope ise bu durumdan uzak kalabilmek ve zaman kazanabilmek için eşi Odysseus’un babası Learthers’e dokuduğu abayı yavaşlatır. Üç yıl boyunca her gece gündüz ördüğü kısmı söker. Bunu hizmetçileri keşfedinceye kadar devam ettirir. Eşi Odysseus’un geri dönmesiyle bu sıkıntıdan kurtulur (Nasrullah, 2007, s. 194). Aynı kitapta yer alan ‘**Leyla ve Kurt**’ hikâyesinde ise ‘**Kırmızı Başlıklı Kız**’ hikâyesinden yararlanılmıştır.

## Sonuç

Eserlerinde Lübnan insanının özellikle de kadınların sorunlarını ve bunalımlarını sergilemeye çalışan Emily Nasrallah; üslubu ve kolay anlaşılır diliyle diğer yazarlardan ayırt edilmektedir. Emily Nasrallah, hassas duyguları ve derin düşünceleriyle, eserlerinde okurun dikkatini savaş, göç ve kadın ilişkileri gibi toplumsal konulara yöneltmiştir. Modern insanın

inanç ve sevgi gibi manevi değerlerine artık bağlı kalmaması, bu toplumsal meselelerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Hikâyelerinde kullandığı dilin güzelliği sadece fikirlerinin doğruluğuna ve üslubunun saflığına değil, duygularının ve gözlemlerini aktarış tarzına da bağlıdır. Çalışmalarındaki üslubu aşırı yüzeyselliğe boğulmadan açık ve anlaşılır paragraflar kullanmasına bağlanabilir.

Nasrallah hikâyelerinde açık, net ve herkes tarafından anlaşılabilen fasih Arapçayı kullanmıştır. Bunun yanı sıra konuşan kişinin kültür düzeyini belirtmek amacıyla çok az miktarda halk diline yer vermiş, anlatımına canlılık kazandıran diyaloglar kullanmıştır.

Hikâyelerinde toplumda yaşanan gerçekleri ele alırken hayali kahraman veya karakterleri kullanmaktan da geri durmayan yazar hikâyelerinde sembolik bir dil kullanmıştır. Özellikle diğer dillerden kullandığı kelimeleri belirgin bir şekilde, („“) işareti ile göstermesi, içinde yetiştiği kültürün bir parçası olan dil konusundaki hassasiyetinden kaynaklanmaktadır.

Emily Nasrallah eserlerinde daha çok diyalog üslubunu kullanmaya çalışmıştır. Kahramanlar arasında geçen diyaloglar yazarın anlatılarına canlılık ve dinamizm katmıştır.

Nasrallah diyaloglarda yer verdiği atasözleri ve deyimler hikâyedeki kahramanların karakterlerine uygun olarak seçilmiştir. Bu durum eserlerinde gerçekçi olay örgüsüne dokunduğunu göstermektedir.

Ayrıca yazarın hikâyelerinde kullandığı tema, dil, karakter ve konuşmaların yazarın günlük hayatıyla örtüşüyor olması yazarın eserlerinde gerçekçi bakış açısını yansıttığını göstermektedir. Anlatılarında efsanevi ve hayal ürünü karakterlere yer vermesi hikâyelerine ayrı bir zenginlik katmıştır.

Lübnan günlük yaşamını kadın gözüyle aktaran Nasrallah'ın kaleme aldığı çalışmaları farklı dillere çevrilmiş ve eserleri ödüller almıştır. Modern Lübnan edebiyatının öncü kadın yazarları arasında yerini almıştır.

### **Kaynakça**

Aghacy, S. (2001). 'Lebanese women's fiction: Urban Identity and The Tyranny of the Past'. *International Journal of Middle East Studies*, Number: 33. U.S.A: Cambridge University Press.

Aktaş, Ş. (1986). *Edebiyatta Üslup ve Problemleri*. Ankara: Akçağ Yay.

Andromeda. (2012 13 Şubat). Erişim Adresi [http://tr.wikipedia.org/wiki/Andromeda\\_\(mitoloji\)](http://tr.wikipedia.org/wiki/Andromeda_(mitoloji))

‘Âsî, M. (1970). *Dirâsât Menheciyye fi'n-Nakd*, Beyrut: Mansûrât Dâr Mektebeti'l-Hey'e.

Atlantis Efsanesi. Erşim Adresi [www.efsaneler.net/kayip-sehir-atlantis-efsanesi/](http://www.efsaneler.net/kayip-sehir-atlantis-efsanesi/)

Cum'aa, Z. A. (2005). *Sûratu'l-Mer'eti fir-Rivâyeti Kırâatun Cedîdetun fi Rivâyâti İmilî Nasrullah*. Beyrut: Dâr'ul Arabiyyeti li'l-ulûm.

Çetişli, İ. (2000). *Yeni Türk Edebiyatı Metin Tahlillerine Giriş Roman-Hikâye*. Isparta: Kardelen Yay.

el-Ğarbâvî' A. (2012, 27 Ağustos). Erişim Adresi <http://www.news.wata.cc/pdf.php?id=598>

Christina F. (2009, 31 Aralık). "A Writer Who Has Seen The World, But Prefers Her Village". The Daily Star Erişim Adresi <http://www.womenfreedomforum.org/news-en/othernews/emilynasrallah.htm> .

Graves, R. (2010). *Yunan Mitleri: Tanrılar, Kahramanlar, Söylenceler*. (çev. Uğur Akpur). İstanbul: Say Yay.

Jurdak, H. (2008). Emily Nasrallah Novalist, Labenese American University. (LAU) *Magazine&Alumni Belletin*, Volume. 10, Beyrut.

Mohammadzadeh, E. (2014). *Toplumcu Gerçekçi Temalar Açısından İmilî Nasrallah'ın Romanları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Erzurum Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Nasrullah, I. (1990), *Hubzuna 'l-Yevmî*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Nasrullah, I. (2001), *Esved ve Ebyad*. Beyrut: Dâr'ul-Kutubil-hadişe.

Nasrullah, I. (2001), *el-Yenbû'*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Nasrullah, I. (2003), *el-Mer'etu fi 17 Kıssa*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Nasrullah, I. (2005), *Mahattatu'r-Rahîl*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Nasrullah, I. (2005), *Riyâh Cenûbiyye*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Nasrullah, I. (2007), *el-Leyâlî'l-Ğaceriyye*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Nasrullah, I. (2011), *et-Tahûnetu'd-Dâia*. Beyrut: Muessesetu Nevfel.

Sabir, E. (2012, 29 Mayıs). Erişim Adresi <http://www.mnaabr.com/vb/showthread.php?p=120063>.

Sakkut, H. (2000). *The Arabic Novel – Bibliography and Critical Introduction 1865-1995*. Cairo: The American Universty Press.

Suyoufie, F. (2006. Mnemonic Modes In Emily Nasrallah's A House Not Her Own, *Journal of Arabic Literature*, Number: XXXVI, 3.

Tanûs, C. N. (2002), *Kırâatun Nefsiyye fî Edebi Ġmîlî Nasrullah*, Beyrut: MektebetudDâr"u"l-Arabiyyeti lilkitâbi.

Tekin, M. (2004). *Roman Sanatı (Romanın unsurları)*. İstanbul: Ötüken Yay.

# POSTMODERN BİR ROMAN ÇÖZÜMLEMESİ: *PNİN* ROMANINDA YAPI VE İZLEK\*

## THE ANALYSIS OF A POSTMODERN NOVEL: STRUCTURE AND THEME IN THE NOVEL OF *PNİN*

Selin TEKELİ\*\*

### Giriş

Vladimir Vladimiroviç Nabokov (1899-1977), çağdaş dünya yazınında özellikle postmodern edebiyatın önde gelen isimlerinden biridir. Bu çalışmada yazarın edebî hayatında önemli bir yer tutan roman türündeki *Pnin* adlı eseri ele alınmıştır. Çalışmada ilk olarak yazarın hayatı, edebî hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra yazarın *Pnin* adlı romanı yapı unsurları (romanın kimliği, adı, olay örgüsü, bakış açısı ve anlatıcı, kişiler, mekân ve zaman) ve izlek (göç, göçmenlik, sürgün deneyimi, kültürel kimlik, dil, iletişim, sosyal izolasyon, yabancılaşma, ötekileşme ve aşk) açısından ele alınmıştır. Sonuç kısmında ise çalışmada elde edilen bulgular üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, yazarın kendi hayatı ile de benzerliklere sahip olan bu romandaki postmodern unsurları tespit edebilmektir. Karmaşık bir kurgu ile yazılan kitapta, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra halkın yoğun olarak göçmenlik duygusunu hissettiği 1950'li yıllarda, Rusya'dan göç etmiş, bir Amerikan okulunda çalışan ve sosyal adaptasyon sorunları yaşayan Profesör Timofey Pnin'in yaşamı anlatılır. Pnin, çeşitli trajikomik olaylar, talihsizlikler ve zorluklar karşısında bir göçmen olarak hayatını sürdürmeye çalışır. Çalışmada ayrıca bireylerin ruhsal durumları, sıkıntıları, topluma yabancılaşmaları da gözler önüne serilmeye çalışılır.

### 1.Yazarın Hayatı

Vladimir Nabokov'un hayatını üç bölüm içerisinde incelemek mümkündür: İlk bölüm, Ekim Devrimi'ne kadar Rusya'da geçirdiği çocukluk yılları; ikinci bölüm Rusya'dan Avrupa'ya göçü ve bu göç sonrasında Londra'daki öğrencilik yıllarıyla, Berlin ve Paris'te genç bir Rus yazar olarak tanındığı yıllar; üçüncü bölüm Amerika'ya göçü ve sonrasında hem Rus hem de Amerikan bir yazar olarak iki dilde eserler verdiği yıllardır.

---

\* Bu çalışma, 6-8 Kasım 2019 tarihlerinde Osmaniye'de düzenlenen I. Uluslararası Osmaniye Dil ve Edebiyat Kongresi'nde sunulan ve özet metin olarak yayınlanan "Vladimir Nabokov'un *Pnin* Adlı Romanının Tema ve Yapı Bakımından İncelenmesi" adlı bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Karaman,e-posta: [selinozturk@kmu.edu.tr](mailto:selinozturk@kmu.edu.tr), Orcid no: 0000 0002 4081 9155.

Rus göçmen edebiyatının birinci dalgasında yer alan Rus asıllı Amerikalı yazar Vladimir Vladimiroviç Nabokov aristokrat bir ailede 22 Nisan 1899'da Petersburg'da dünyaya gelir. Çarlık Rusya'sında doğan ve klasik Rus edebiyatı geleneğinden beslenmiş olan Nabokov'un çocukluğu çok mutlu bir şekilde geçerken bir anda Ekim Devrimi'yle hayatı kâbusa dönüşür. Ekim devrimi sonucu Bolşeviklerin iktidara gelmesiyle beraber 1919 yılında çocukluğu ve hatıralarının geçtiği yer olan Rusya'dan ailesiyle birlikte kaçmak zorunda kalır. 1922 yılında babasını suikast sonucu kaybeden yazarın kardeşi de Nazi esir kampında yaşamını yitirir. Yunanistan ve Fransa üzerinden İngiltere'ye gelen Nabokov, Cambridge Üniversitesi'nde Latin ve Slav dilleri üzerine eğitim almaya başlar. Oradan mezun olduktan sonra ailesinin de yerleştiği o dönemin Ruslar için göç merkezi olan Berlin'e taşınır, burada özel dersler verir, yazılar yazarak ve çeviriler yaparak geçimini sağlamaya başlar. 1937'de oğlu ve karısı ile Paris'e göç eden yazar, öncekinden çok daha ağır sorunlarla karşılaşır. Almanya'nın Fransa'yı işgal etmesi üzerine yaşamını edebiyat dersleri vererek kazandığı Amerika'ya göç etmek zorunda kalır.

Rusya'da doğan, Avrupa'yı gezen ve Amerikalı olarak ölen yazar Rusya'ya, vatanına olan hasretini çok fazla dile getirmese de bu durumun yansımaları eserlerinde görülür. Yazar, vatanından uzakta 1977 yılında İsviçre'nin Montrö kentinde yaşamını yitirir.

## 2. Yazarın Edebî Hayatı

Vladimir Nabokov, çağdaş dünya yazınında özellikle postmodern edebiyatın önde gelen isimlerinden biridir. Nabokov, postmodern edebiyat görüşünü yansıtan “ne hakkında yazıldığı değil, nasıl yazıldığı” ilkesiyle eserlerinde insanı ve yaşamı kendine özgü üslubu ile ele alır. Nabokov, neredeyse tüm eserlerinde kendine özgü üslubunu ve ustalığını okuyucuya hissettirmeyi başaran sıra dışı bir yazardır. Yazarın farklı bir üsluba sahip olması onun sanat ortamında yetişmesi, aristokrat bir aileden gelmesi ve iyi bir eğitim almış olmasından kaynaklanmaktadır. Romancılığının yanı sıra eleştirmen kimliği de olan Nabokov'un hayal gücü oldukça geniştir ve bunu romanlarına çok güzel bir şekilde yansıtır. Yazarın eserlerinde okuyucu belirsiz bulmacalarla karşılaşır ve adeta usta bir satranç oyuncusuyla baş başa kalır. Okuyucu da onun eserleri karşısında farklı yorumlamalar yapma şansını elde eder. John Barth'ın ünlü “*The Literature of Exhaustion*” adlı makalesinde belirttiği gibi, Nabokov “*sanatsal düşün yeteneği Fransız Yeni Romani'nin herhangi bir temsilcisi kadar modern olmakla birlikte, tıpkı büyük sanatçılar gibi yüreğimize seslenebilen ve insanlık durumumuzu anlatabilen çok az kişiden*” biridir (Geçikli, 2007). Edebiyata merakı daha çok küçük yaşlarda başlayan Nabokov, romanlar, hikâyeler, şiirler yazar ve Rus göçmen edebiyatının en önemli yazarlarından biri hâline gelir. Avrupa'ya ilk göç ettiğinde bazı endişeler taşıyan yazar, yaşadığı sürgün hayatında, böyle bir

ortamda Rusça yazma yeteneğini istediği ölçüde geliştiremeyebileceği düşüncesiyle karşı karşıya kalır. Yaşadığı tüm bu zorluklara rağmen bunun üstesinden gelir. Yaşadığı sürgünle hayatında birçok yenilik olur. Onun hayatında acı bir tecrübe olmasına sebep olan bu sürgün bir nevi onun yaratıcılığını ateşler, ona ilham kaynağı olur ve göç, onun yaratıcılığının daha çok ortaya çıkmasını sağlar. “Göç, Nabokov için muhtemelen diğer birçok Rus yazarda olduğu kadar korkunç bir trajedi değildi, bunun sebebi olarak da onun kozmopolitik yetişme tarzı, Avrupa eğitimi almış olması ve birkaç dili akıcı olarak konuşması gösterilmektedir” (Kormilova, 1998: 193).

Nabokov’un yaşamı göçmenlik üzerine kurulu olduğu için eserlerindeki karakterlerin çoğu da göçmenler ve mültecilerdir. Nabokov, Avrupa’da Rusça yazdığı yazılarda Sirin takma adını kullanır. Orta Çağ mitolojisinde cennet kuşunun adı olarak geçen Sirin, yazarın rastgele seçtiği bir ad değildir:

“Rus şiirlerinde, yeryüzüne inen Sirin kuşu cennetsi, doğüstü ve mükemmel sesiyle insanları büyüler. Batı Avrupa efsanelerinde bu kuş, sığınak bulamamış mutsuz bir ruhu temsil eder. Doğüstü bir güzellik, seslerin harikulade uyumu, içsel bir trajedi - genç bir yazarın bu iddialı takma adının ardında yatan şey buydu. Kuşkusuz haklı olan bu iddiada, Nabokov’un yaşamı ve yaratıcı konumu edebî tavrında kendini gösteriyordu” (Kormilova, 1998: 194).

Nabokov’un eserlerinin çoğunda şaşırtıcı, karmaşık ve tartışmalı bir içerik söz konusudur. Nabokov, *Maşenka* (1926), *Rua*, ***Dam***, ***Vale*** (1928) *Lujin Savunması* (1930), *Göz* (1930), *Kahramanlık* (1932), *Karanlıkta Kahkaha* (1932), *Cinnet* (1934), *İnfaza Çağrı* (1936), *Yetenek* (Yazdığı son Rusça romanı, 1938), *Sebastian Knight’in Gerçek Yaşamı* (İngilizce yazdığı ilk romanı, 1941), *Çarpık Dünya* (1947), *Konuş Hafıza* (1951), *Lolita* (1955), *Pnin* (1957), *Solgun Ateş* (1962), *Ada ya da Arzu* (1969) gibi eserleri ile okuyucu karşısına çıkar.

Vladimir Nabokov’un 1941 yılında İngilizce yazdığı ilk romanı olan *The Real Life of Sebastian Knight* (*Sebastian Knight’in Gerçek Yaşamı*) yayımlanır. Bu romanda ülkesinden göç etmiş bir yazarın üvey kardeşinin ağzından yazılan yaşam öyküsü anlatılır. Yine en ünlü eserlerinden biri olan *Lolita*’nın birçok yayınevi tarafından reddedilmesi yazarın daha çok tanınmasını sağlar. Daha sonra sinemaya da uyarlanan bu eser, yaşça küçük bir kıza duyulan aşk ve cinselliğin açık bir şekilde anlatımıdır. Önce Fransa’da yayımlanan bu eser daha sonra da ABD’de yayımlanır. Bu eserden sonra ABD’ye uyum sağlayamayan bir profesörün konu edildiği *Pnin* adlı romanı, yazarın yeniden göçmenliğine dönüş romanı olur. *Pnin*’in Amerika’daki başarısı, Nabokov’un kariyerine edebiyat alanında seçkin bir yer kazandırır.

Romanlarının yanı sıra şiirleriyle de ön planda olan Nabokov, özellikle şiirlerinde var olan farklı duygularını okuyucuya hissettirir: “*Nabokov şiirlerinde farklı bir kimlik ortaya koymaktadır. Hislerine yenik düşen, istekleri ve arzularıyla baş başa kalan bir şair vardır şiirlerinde*”(Üçgül, 2006: 182). Yine şiirlerinde genel olarak uzak kaldığı ve özlem duyduğu Rusya ile karşılaşılır: “*Rusya, Nabokov şiirlerinde unutulmuş terk edilmiş uzakta kalmış bir evle, umutsuz bir aşkla, acımasız kaderle baş başa kalmayla, çaresizlikle çağrışım yapmaktadır*”(Üçgül, 2006: 183).

### **3. Pnin Romanında Yapı**

#### **3.1. Romanın Kimliği**

Vladimir Nabokov’un dördüncü İngilizce romanı olan *Pnin*<sup>1</sup>, ilk olarak 1957 yılında yayımlanmıştır. Romanın ilk Türkçe baskısı 2002 yılında İletişim Yayınları’ndan basılmıştır. Pnin 7 bölüm ve 172 sayfadan oluşur. Eserin ilk altı bölümünde olaylar farklı anlatıcılar tarafından iç içe geçmiş zamanlarda aktarılır. Son bölümde ise yazarla benzerlik taşıyan bir anlatıcı eseri anlatır ve başkahramanla nasıl tanıştığını, eserin geçirdiği süreci aktarır. Mizahi ve kampüs romanı da dâhil olmak üzere çok çeşitli türleri bir araya getirerek otobiyografik özellikler taşıyan *Pnin*, aynı zamanda göç ve sürgün deneyimi gibi çeşitli evrensel konularla da ilgilenir. Amerikalı eleştirmen John Cheever (1912-1982) *Pnin* hakkında şöyle yazar: “*Pnin’i bir tren yolculuğunda okuyordum ve tüm yolculuğum boyunca sesli bir şekilde kahkahalar attım. Ama bu onun komik bir kitap olduğu anlamına gelmez. O çok derin bir içeriğe sahip, mükemmel bir kitaptır*”(http://www.svoboda.org/a/1566016.html).

#### **3.2. Romanın Adı**

Roman adlarının genel olarak romanın içeriğini özetleyici nitelikte olmasına ya da romandaki kişilere gönderme yaparak verilmesine çalışılır (Çetin, 2011:186). *Pnin* romanı da adını romandaki başkişi olan Pnin’den alır.

#### **3.3. Olay Örgüsü**

Forster, olay örgüsünü “olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılması, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkisi” (1982: 128) olarak tanımlar. Olay örgüsü, romanın hikâyesinde yer alan olayların sıralanış ve düzenleniş sistemidir (Çetin, 2011:187).

---

<sup>1</sup> Nabokov, Vladimir (2010). Pnin (Çev. Tomris Uyar). İstanbul: İletişim Yayınları (İncelemedeki alıntılarda eserin künyesini verdiğimiz bu baskısı kullanılmıştır.)



Anlatıma dayalı türlerde olduğu gibi romanın da ana hatlarını veren olay örgüsü, anlatıdaki olayların gelişme nedenlerini neden sonuç ilişkisi içinde anlatır. *Pnin* romanının olay örgüsü alışılmış akışın dışındadır. Romanda olay akışı belli bir düzene göre kurgulanmamıştır. Romanın olay örgüsünden kısaca şöyle bahsedebiliriz:

Eserde İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra halkın yoğun olarak göçmenlik duygusunu hissettiği 1950'li yıllarda Rusya'dan Amerika'ya göç etmiş, bir Amerikan okulunda çalışan ve sosyal adaptasyon sorunları yaşayan Profesör Timofey Pavloviç Pnin'in yaşamı öykülenir.

Romanda asıl olay, başkişi Profesör Pnin'in yerinden yurdundan olmuş, vatanını terk etmek zorunda kalan göçmen biri olarak vatanından uzakta hayatta kalma mücadelesini anlatması, göçmenlik yaşamının zor taraflarını göstermesidir. Romana adını veren Timofey Pavloviç Pnin, ellili yaşlarında Komünist Rusya'dan ve Hitler'in savaşından kaçarak Rusya'dan Amerika'ya göç etmiş, kurgusal olarak yaratılmış Amerikan üniversitelerinden biri olan Waindell College'de 1950'li yılların başlarında profesör olarak çalışan, Rus Dili ve Edebiyatı dersleri veren, İngilizcesi komik derecede kötü olan ve göçmen olduğu için akademik çevre tarafından kabul görmeyen sıradan biridir. Göçten sonra geldiği bu yeni dünyada biraz şaşkındır.

Roman, yedi bölümden oluşur. Her bölüm başkişi Pnin'in başından geçen olayları anlatır. Bu nedenle, Profesör Pnin'in hayatından, üniversitedeki çalışma ortamından, akademik çevresi ve ilişkilerinden bahseden farklı bölümler yer alır. Bu da Nabokov'un karakterini farklı ortamlarda ve yüzleşmek zorunda kaldığı farklı durumlarda göstermesine yardımcı olur.

**Birinci Bölüm:** Amerikan üniversitelerinden biri olan Waindell Kolejinde, Rus Dili ve Edebiyatı dersleri veren yabancı dil profesörü Timofey Pavloviç Pnin, konferans vermek için Cremona adlı bir kasabaya gidecek olan bir trendedir. Yanlış trende olan Pnin, bunun farkında bile değildir. Pnin, ders notlarını kaybedebileceği ya da karıştırabileceği korkusuyla sürekli huzursuzluk içindedir. Durmadan cebindeki konuşma metnini kontrol eder. Pnin, yanlış trene bindiğini fark edince trenden iner. Cremona'ya gidecek bir otobüse yetişmeye çalışırken aniden evraklarıyla birlikte valizlerini kaybettiğini fark eder ve bir nöbet geçirir. Bazı aksilikler yaşadıktan sonra Cremona'ya varır. Konuşmasını gerçekleştireceği zaman geçmişe yolculuk yapar.

**İkinci Bölüm:** Waindell'in öğretim üyelerinden olan L. G. Clements ve karısı Joan, kızları Isabel'i Batı eyaletinde bir mühendisle evlendirdikten sonra evde kendilerini yalnız hissetmeye başlar. Bunun üzerine Clements'ler evlerindeki boş odanın kiralanması konusunda Pnin'le görüşürler. Pnin hayat hikâyesinden onlara bahseder ve bir süre sonra buraya taşınır. Bir yıldan

fazla kaldığı Clements'lerin evinde bir hayli mutlu olan Pnin için bu ev huzur vericidir: “*Tek başına, derli toplu bir evde oturmak duygusu, Pnin'in otuz beş yıllık yersiz yurtsuzlukla yıpranmış, sersemlemiş, bıkkın iç varlığına son derece iyi, son derece doyurucu gelmişti*” (s. 129). Pnin, Liza isimli bir kadınla evlenir. Liza ise Dr. Eric Wind için onu terk eder. Liza bir süre sonra tekrar Pnin'i ziyarete geldiğinde Dr. Eric Wind'dan olan oğlu Victor için Pnin'den para koparmaya çalışır: “*Ama sana Eric'i artık sevmediğimi söylemem gerek. Bütün ilişkilerimiz koptu. Nedense Eric, çocuğunu sevmiyor. Dediğine göre kendisi toprak-babaymış, sen Timofey, su-babaymışsın*” (s.48). Pnin, onun gerçek niyetini fark etmesine rağmen, Liza'ya olan aşkından dolayı ona boyun eğer, onun mutlu olması için elinden geleni yapar.

**Üçüncü Bölüm:** Bir yıldan fazladır Clementsler'in kiracısı olan Pnin, orayı gerçekten çok sever. Clements'lerin kızları Isabel'i ziyarete gitmesi üzerine evin bakımı bir haftalığına Pnin'e kalır. Pnin, her sabahki yaptığı yürüyüşünden sonra Rus kültürü üzerine yazacağı kitap ile ilgili malzeme toplamak için kütüphaneye gider. Pnin, ardından bir Sovyet belgeseli izler ve bu film ona gençliğinde Rusya'da geçirdiği yılları hatırlattığı için üzülmeye sebep olur. Bölüm, kocasını terk etmiş olan Isabel'in geri dönüşüyle sona erer.

**Dördüncü Bölüm:** Dr Eric ve Liza'nın oğlu Victor, on dört yaşında olmasına rağmen daha büyük gösterir. Victor, resim konusunda olağanüstü bir yeteneğe sahip ve zeki bir çocuk olarak tasvir edilir. Ailesi ise çocuğun yaşlılarından üstün olmasına ve başarısına rağmen onun sanatsal yeteneğini anlayamaz. Hatta onu problem olarak görürler. Victor, annesinin ilk kocası olan Pnin'in de Amerika'ya göç ettiğini ve Victor'la görüşmek istediğini öğrenir. Pnin, Victor'u tatilde yanına çağırır. Pnin'le Victor, Waindell otobüs terminalinde buluşur ve Pnin ona bir futbol topu ve Jack London'ın bir romanını alır. Victor, futbola düşkün olmadığını hatta futboldan nefret ettiğini dile getirir.

**Beşinci Bölüm:** Pnin, bir arkadaşının yazlığına gider; buradaki misafirlerin hepsi Pnin gibi Rusya'dan ayrılan göçmen Ruslardır. Bunlar birbiriyle sohbet eder, bırakıp geldikleri ülkeleri ile ilgili saatlerce tartışmalar yaparlar. Çocukları ise anne babalarından farklı olarak Amerika kültürü ile yetişmişlerdir: “*Bazı ana babalar, çocuklarını da getirmişlerdi yanlarında - sağlıklı, uzun boylu, tembel, kolej çağında Amerikalı çocuklar, doğaya tepkisiz, Rusça bilmeyen, ana babalarının yetişme koşullarındaki ve geçmişlerindeki güzelliklere hiçbir ilgi duymayan gençler*” (s.105). İngilizce konuşulan toplumda kendini yabancı hisseden Pnin, arkadaşları arasında konuşurken kendini oldukça rahat hisseder. Rus kültürü hakkındaki bilgisini ve kroketteki yeteneğini gösterir. Bölümün sonunda, Pnin'in eski sevgilisi, bir Nazi toplama kampında öldürülen Mira Beloçkin'den şöyle bahsedilir: “*1918-22 İç Savaşı ayırmıştı onları: tarih,*

nişanlarını bozmuştu. Timofey doğuya, kısa bir süre için Denikin'in ordusuna katılmaya gitti. Mira'nın ailesiyse Bolşeviklerden İsveç'e kaçtı, sonraları yerleştikleri Almanya'da Mira, Rus kökenli bir kürk tüccarıyla evlendi" (s.118-119).

**Altıncı Bölüm:** 1954 Sonbahar döneminde, Amerika'da, Rusça derslerinin artık ilgi çekmemesi üzerine bölüm başkanı Profesör Hagen, Pnin'e işinden olabileceği haberini verir. Hagen çoğu Rus gibi, Pnin'in de çocukken Fransız bir bakıcısı olduğunu, ayrıca Devrim'den sonra Paris'te on beş yıldan fazla kaldığı için onun Fransızca kursu verebileceğini söyler (s. 127). Hagen bu bölümü büyük emeklerle kurduğunu da şu sözleriyle belirtir. "*Ben de artık genç değilim. Burada dokuz yıldır bulunduğumu söylüyorsun Timofey. Oysa ben bu üniversiteye tam yirmi dokuz yılını harcadım. Elimden geleni yaptım...*" (s.150). Dr. Hagen, bölümden atılacağını düşünerek karmaşık bir ruh haline dalan Pnin'in başka bir meslektaşının yanında çalışmayı denemesini tavsiye etse de Pnin bunu kesinlikle kabul edemeyeceğini belirtir: "*Evet, otuz küsur yıldır tanırım onu. Dostuz ama kesin bir şey var. Asla onun altında çalışmam*" (s.152). Hagen ise biraz zaman geçmesini beklemesini, derslere devam etmeleri gerektiğini söylese de Pnin kısa bir süre sonra işine son verileceğini bilir. O sıralarda küçük bir ev kiralayan Pnin, Hagen'leri, Clements'leri, Thayer'ları ve eski öğrencisi Betty Bliss'i taşınma partisine davet eder. Onlara yeni evinde yemek verir. Victor'un Pnin'e hediye ettiği cam punç çanağı herkes tarafından büyük bir beğeni alır.

**Yedinci Bölüm:** Romanın son bölümünde, Rus-Amerikalı bir akademisyen olan Vladimir Vladimiroviç olan anlatıcının kimliği ortaya çıkar. Anlatıcı, Pnin ile görüşmelerini anlatırken ilk olarak (1911 baharı bir Pazar günü), Vladimir'in Pnin'in ünlü bir göz doktoru olan babası Pavel Pnin'i gözüne kömür tozu kaçması sebebiyle ziyaret ettiği sırada tanıştıklarını belirtir. Anlatıcı, Pnin ile evlenmeden önce Pnin'in eski karısı Liza ile bir ilişki yaşar, onun vasat "Ahmatova tarzı" şiirlerini küçümser, şiirlerinin kötü olduğunu, yazmaktan vazgeçmesini söyler. Bunun üzerine Liza intihara teşebbüs eder. Vladimir'in yolunu kesen Liza ona bir kâğıt uzatır ve kâğıtta şunlar yazılıdır: "*Bu, aldığım bir evlenme önerisi. Bu gece, gece yarısına kadar bekleyeceğim. Senden haber çıkmazsa, öneriyi kabul edeceğim*" (s. 164). 6 yıl sonra anlatıcı Paris'e tekrar gittiğinde, Liza'nın Timofey Pnin'le evlendiğini öğrenir. (Liza daha sonra Dr. Eric Wind ile evlenir.) Waindell'de profesörlüğü kabul etmeye karar veren Vladimir, özel bir Rusça bölümü açmayı tasarlar. Rusça bölümünün yeni başkanı olan Vladimir, Pnin'i bölümde kalmaya ikna etmek için ona bir mektup yazar. (Mektupta, Victor'un hatrını da soran Vladimir, onun annesi ile Roma'da olduğunu, Liza'nın üçüncü kocasından da boşanıp İtalyan bir antikacı ile evlendiğini öğrenir) Pnin'in mektuptaki cevabı onu üzer. Pnin mektupta artık öğretmenlikten bıktığını,

Waindell'den ayrılacağını belirtir. Nereye gideceği konusunda da bir şey söylemeden Waindell'den ayrılır. Roman, Waindell'deki İngilizce bölümünün başkanı Jack Cockerell'in, Pnin'in Cremona Kadınlar Kulübü'nde konuşma yapmak için yanlış yazıyı getirdiğini fark etmesini anlatmaya başlamasıyla sona erer. (Bu durum romanın başlangıcı ile daire çizer.)

### 3.4. Bakış açısı ve Anlatıcı

“Anlatma esasına bağlı metinlerde, vaka zincirlerinin meydana gelmesinde kullanılan mekân, zaman, şahıs kadrosu gibi unsurların kim tarafından, kime nakledilmekte olduğu sorularına verilen cevap” (Aktaş, 2003: 78) olarak tanımlanan bakış açısı, olayların kimin tarafından anlatıldığını gösterir.

Bir romanda en önemli ve vazgeçilmez öğelerden biri olan bakış açısı, romanın kaderini hem yazara hem de seçilen figürün konumuna göre etkileyen bir olgudur (Tekin, 2016: 54).

Anlatıcının aktif rol aldığı postmodern romanlarda olduğu gibi, *Pnin* romanı da karmaşık bir kurgu ile yazılmış postmodern bir eserdir. Romanda kitabın anlatıcısı en dikkat çeken kişidir. Nabokov, roman genelinde tanrısal bakış açısını kullanarak anlatıcı olsa da çeşitli bakış açılarına da yer verir. Romanın ilk bölümleri üçüncü kişi anlatıcı (yazar anlatıcı, o anlatıcı) ile başlar. Anlatıcı her şeyi biliyor gibi görünür. Kahramanların duygu ve düşünceleri ayrıntılı bir şekilde yansıtılır. Örneğin, anlatıcı, Pnin'in düşüncelerine, Pnin'in yalnızken ne yaptığına, Pnin etrafta yokken insanların ne yaptığına dair ayrıcalıklı bir bakış açısına sahiptir.

İlk bölümlerde kendini gösteren anlatıcı, bir anda “ben” kelimesini kullanarak birinci şahıs anlatıcı ile devam eder ve romandaki tüm kahramanları tanıdığını ve olayların içinden biri olduğunu gösterir:

*“Bazı kimseler -ben de onlardan biriyim- mutlu sonlardan nefret ederler. Kazık yemiş gibi oluruz biz. Aslolan, zarara uğramaktır. Felaket geliyorum derse gelmelidir. Aşağıdaki köye ramak kala yolda duran çığ, yalnızca doğaya değil ahlaka da aykırı davranmıştır. Bu uysal ihtiyarı yazıyor değil de okuyor olsaydım, onun Cremona'ya varınca konferansının bu cuma değil, öbür cuma olduğunu öğrenmesini yeğlerdim” (s.22).*

Romanın sonuna doğru geldiğinde ise anlatıcı tamamen eseri devralarak merkezî bir karakter hâline gelir, her ikisiyle de bağlantılı olan üçüncü bir kişi ortaya çıkar. Anlatanla anlatılan birbirlerinden uzak değildir. Nabokov'a benzeyen göçmenlik geçmişiyle kitabın anlatıcısı bir gözlemci olarak kendisini ortaya koyar.

Romanda diyalog, iç monolog, iç diyalog, tasvir, geriye dönüş gibi farklı anlatım teknikleri kullanılır. Romanda kullanılan anlatım tekniklerinden biri iç monologtur.<sup>2</sup> Romandaki başkişinin iç dünyasını aracısız olarak okuyucuya aktarmayı başaran Nabokov, özellikle Pnin'in sürekli yaptığı yürüyüş esnasındaki aklından geçen düşüncelerini iç monolog tekniği ile verir. Romanda kullanılan diğer bir anlatım tekniği de iç diyalogtur.<sup>3</sup> Bu anlatım tekniğinde kahramanın karşısında kimse yoktur, kişi kendi kendine konuşur. “*Kendimi bırakmamalıyım, bırakmamalıyım, çok ahmakça,*” dedi Pnin kendi kendine...”(s.72), “*Caz, caz, caz, cazları olmazsa olmaz bu gençlerin,*” diye homurdandı kendi kendine, ormana ve ırmağa giden patikaya saptı” (s.118) cümlelerinde Pnin, kendi kendine gençlere söylenerek öfkesini göstermeye çalışır.

Romanda uzun ve ayrıntılı betimlemeler yer alırken Pnin'in geçmişteki hayatından küçük kesitler vermesiyle geriye dönüşler sağlanır. “*Kendisinin ve Mira'nın gençliklerinin gözde eğilimlerini anımsadı, amatör temsilleri, çingene balladlarını, Mira'nın fotoğraf tutkusunu...*” (s. 118).

### 3.5. Kişiler

Roman kurgusu bakımından kişiler oldukça önemlidir. Anlatılan hikâyeyi canlandıran, romanın kimliğini oluşturan öge olan roman kişileri, ele alınan içerik ve eseri oluşturan diğer unsurlarla bütünlük oluşturacak şekilde tasarlanır.

Romanın genelinde ya da birçok yerinde birincil konumda bulunan başkişiye göre diğer kişiler tavır alırlar. Başkişi, merkezi bir yere sahip olup olaylar onun etrafında şekillenir (Çetin, 2011: 146).

“Bir roman ve oyunda başkişi, eserdeki değişim sürecini yaşayan, ilgi merkezi olan ve yapıyı oluşturan bütün unsurların merkezi olan kişidir” (Stevick, 2017: 143).

Nabokov'un eserlerinde karakterler farklıdır. Onlar canlıdır (çarpıcı bir şekilde resmedilirler) ve sıcaktırlar. Bildiğimiz gibi gerçeklikten uzak görünmektedirler ve sadece Nabokov'un kendi esrarengiz dünyasında geçerliliğe sahiptirler (Ivask, 1961: 134-142). Rus göçmenler arasında hâlâ en nüfuzlu eleştirmenlerden biri olan George Adamoviç, Nabokov'un karakterleri ile ilgili şöyle yazmıştır: “*Onun karakterleri mükemmel şekilde boyanmış*

---

<sup>2</sup> İç monolog: anlatı kapsamında yer alan bir figürün ruh varlığının, doğrudan doğruya, ama onun ağzından söze dökülmeksizin, onun düşünceleri hatıraları, çağrışımlarıyla ve bilinç akımı tarzında kendi kendine konuşmasına tanık olurcasına anlatıma aktarılması (Aytaç, 2003: 346).

<sup>3</sup> Roman kahramanın içinde bulunduğu psikolojik durumuna göre kendi kendisiyle, sanki karşısında biri varmış gibi konuşmasıdır. Cümlelerde konuşma havası vardır (Tekin, 2001: 282).

bebeklerdir, bir alışveriş merkezinin vitrininde iyi bir şekilde yerleştirilmişlerdir” (Ivask, 1961: 135).

“Nabokov, yarattığı ve insanlara mutsuzluktan başka bir şey vermeyen evrende kendisini anlatır, ama değiştirerek, başka bir kişiyi kimliğine büründürerek. Yapıtlarındaki başkışiler, Nabokov’un kişiliğinden çok şey taşırlar” (Nabokov, 1994: 6). Pnin romanının başkışisi olan Pnin de Nabokov’un kişiliği ile paralellikler gösterir.

Romandaki kişiler şunlardır:

**Timofey Pavloviç Pnin:** Amerikan kolejlerinden birinde Rus edebiyatı profesörü olan Pnin romanının başkışisidir. Olaylar onun etrafında gelişir. Pnin iyi huylu ancak değişik biridir. 1898 yılında St. Petersburg’da doğar. Pnin, saygıdeğer, oldukça varlıklı bir St. Petersburglu aileden gelir. Epey ünlü bir göz doktoru olan babası Dr. Pavel Pnin ve annesi Rigalı bir Alman hanımın kızıdır (s.19). Anne ve babası 1917’de tifodan ölür ve Pnin, 1918’de ülkeden kaçar. Beş ay Beyaz Ordu’da görev alır. 1919’da Kızılların Kırım’ı işgali üzerine önce Türkiye’ye giderek İstanbul’da eğitim alır ve ardından (1925 yılında) Paris’e yerleşir. Oradayken, Rus göçmeni Liza ile tanışır. İkili birbirlerine âşık olur ve evlenirler ancak bu evlilikleri uzun sürmez. Liza onu bir psikiyatrist olan Dr. Eric Wind için terk eder. Pnin, Liza’dan sonra başka bir ilişki yaşayamaz. Pnin, Liza’nın istekleri mantıksız bile olsa onun her isteğine boyun eğer.

Romanda Pnin, bazı nesnelere takıntılı, biraz titiz, biraz beceriksiz, komik ancak trajik bir görüntü çizer. Kısacası Pnin’in kendine özgü kişiliği ve tavrı vardır: “Pnin, özel bir Pninsi keyfe bırakmıştı kendini. Pninsi bir kuşku içindeydi. Yabancı bir otelde geçirilecek Pninsi bir gece için gerekenler çantasındaydı”(s.14).

**Laurance-Joan Clement:** Laurence, Pnin’in okuldan iş arkadaşı ve aynı zamanda ev sahibidir. Eşi Joan’la birlikte üniversitede çalışırlar ve tek kızlarını olan İsabel’i evlendirirler. Romanda, Laurance’in Pnin’e olan sıcak ve samimi yaklaşımı dikkat çeker. Eşi Joan ise ilgili, sevimli, anlayışlı, akademik kariyerine rağmen sade yaşayan, sıradan biridir. Bu çiftin Pnin’le olan benzerlikleri şöyle açıklanır: “Gürül gürül insanlar vardır, sessiz insancıklar vardır; Clements ile Pnin ikinci türdendirler”(s.35).

**Dr. Hagen:** Almanca bölümünün bölüm başkanıdır. Sevimli bir ihtiyar olarak tasvir edilir. Eser boyunca işi konusunda Pnin’e yardımcı olur. Eserde yer yer onu okulda yetersiz bulan ve istemeyen meslektaşlarına karşı Hagen’in, Pnin’i yılmadan savunduğu görülür: “Yılmak bilmeyen Hagen, Pnin’in romantik akımı kaç dönemdir başarıyla işlediğini, Fransızca Bölümü’nün gözetiminde Chateaubriand ile Victor Hugo’yu da mutlaka değerlendireceğini

*savundu*”(s.127). Hagen, Pnin’i gerçekten sever, ona saygı duyar. Ayrıca Pnin’inişinde kalması için uğraşan tek kişidir.

**Liza:** Pnin’in eski eşidir. Pnin’le Paris’te tanışır ve hemen evlenirler; ancak her ikisi de birbirlerini ihmal ederler. İlgisizliğe gelemeyen Liza onu terk eder ve Dr. Eric Wind’le beraber olur. Sonra Dr. Wind’dan Victor adında bir oğlu olur. Onu Pnin’le yakınlaştırmaya çalışarak ondan para talep eder. Liza tek bir kişiyle hayatı geçirebilecek bir kadın değildir; onu da daha sonra başka biri için terk eder. Liza sadakati bilmeyen, değerlere bağlı yaşamayan, egolu, özgür yaşama düşkün bir kadın görüntüsü çizer. Pnin’i terk ediş sahnesinde geçen şu sözler bunu bize ispatlar: *“Liza, Meudon’dan telefonla arayıp, “organik egosunu” kavrayan bir adamla Montpellier’ye gideceğini bildirdi.”* (s.40). Liza, birinin evlenmek isteyeceği türden biri olmamasına rağmen, Pnin bu kadın için heyecanlanır, onu çok sever.

**Dr. Eric Wind:** Liza’nın ikinci eşi olan bir doktordur. Liza, Pnin’e tekrar dönüp, pişman numarası yaptığı zaman, Dr. Wind buna duyarsız kalamaz ve Pnin’le bu konuda konuşur. Amerika’da huzur içinde yaşamayı düşündüğü için hem kendini, hem de sevgilisi Liza’yı aklamak niyetindedir. Bu cesur durumunu Pnin’e şöyle açıklar: *“Çünkü her üçümüz de özgürlük toprağına saf yüreklerle girmeliyiz”*(s.43). Nitekim Amerika’da Liza ile evlenir.

**Victor:** Dr. Eric ve Liza Wind’in oğulları olan Victor’un anne ve babası ile bağları pek kuvvetli değildir. Anne ve babası arasındaki durum yaşamında güçlüklerle yol açsa da Victor zeki, yaşına göre olgun, sorumluluk sahibi, çalışkan ve sağlam karakterli bir çocuktur.

**Anlatıcı:** Bu romanda üçüncü şahıs anlatıcı romanın olay örgüsünden kopuk değildir. Anlatıcı üçüncü şahıs olarak romana başlar, ancak kitap ilerledikçe anlatıcının romandan biri olduğu ortaya çıkar.

### 3.6. Mekân

“Mekân, romana özgü olay ya da olayların ve roman kişilerinin hareketlerine ayrılmış bir sahne olan yerdir” (Çetin, 2011: 133). Mekân, sadece dış gerçekliğin (fiziki çevrenin) değil, büyük ölçüde iç gerçekliğin(moral gerçeğin) ortaya konulmasına, yansıtılmasına vasıta kılınır. Onunla, dış dünyanın tanıtılmasından çok, insanın bilinç dünyasının aydınlatılmasına çalışılır” (Tekin, 2016:157). Ayrıca romandaki kahramanların şekillenmesinde de mekân unsurunun önemi büyüktür (Tekin, 2016:144).

Mekân tasvirlerinin ayrıntılı bir şekilde yapıldığı romanda olaylar daha çok Pnin’in görev yaptığı çevresel mekânlarda; Waindell Koleji (Amerika), Tren Garı, Cremona, Rusya ve Paris’de geçmektedir.

Waindell Koleji: Kurgusal olarak yaratılmış Amerikan üniversitelerinden biri olan Waindell Koleji, Pnin'in Rusça öğretmenliği yaptığı yerdir. Özellikle romanda tasvir edilen bu okul, olayların en çok geçtiği yer olduğu için uzun ve en ince ayrıntısına kadar verilir.

*“Bu biraz kasabamsı kurumun temel özellikleri, manzaralı bir kampüsün ortasındaki yapay göl, çeşitli yapıları birleştiren sarmaşıklı geçitler, bilgi meşalesini Aristoteles, Shakespeare ve Pasteur'den devralıp bir sürü dev yapılı çiftçi oğlanla kıza devretmekle görevli tanıdık öğretim üyelerinin duvarlardaki resimleri ve Bölüm Başkanı Dr. Hagen'in (her hecenin altını çizerek) zarifçe “üniversite içinde bir üniversite” diye özetlediği geniş, atak, başarılarıyla göz dolduran Almanca Bölümü'ydü” (s.9).*

Cremona: Romanın başlangıcında bir tren garında olan Pnin, bir kadınlar kulübünde Rus kültürü üzerine bir konferans vermek üzere Cremona'ya gitmeye çalışmaktadır.

Rusya: Pnin, anlatıcı da dâhil olmak üzere hikâyedeki pek çok karakter gibi Rusya'dan gelir, ancak Bolşevik Devrimi'nden sonra ülkeyi terk eder.

Paris: Pnin, eğitiminden sonra 1925 yılında Paris'e gider ve tıp öğrencisi Liza Bogolopof ile tanışır.

### **3.7. Zaman**

Zaman kavramı romanda yer alan önemli unsurlardan birisidir.

*“Zaman, içinde olayların geçtiği şeydir(...) değişim zaman içindedir tanımı, değişimi (olayı) zaman ve mekân içinde sunan anlatı sanatı için hayli değerlidir. Değerlidir; çünkü olayların belli bir amaç doğrultusunda ve belirli bir sisteme göre sıralanması demek olan “hikâye”, zaman içinde meydana gelir” (Tekin, 2016:122).*

*Pnin* romanı genel olarak İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasındaki yıllarda (1950'li yıllar) geçer. Romandaki olaylar iç içe girmiş farklı zamanlarda aktarılır. Bu da okuyucuya geçmişi bugüne bağlama, bugün geçmiş değerlendirmeleri yapma olanağı sunan bir anlatımla tanışma fırsatı sağlar. Romanda ileri gidiş ve geriye dönüşlerle zaman döngüsel bir biçimde ilerler. Zaman zaman kahramanların geçmişleri ve olaylar ile ilgili bilgiler verilir. Romanda Pnin'in çocukluğu ile ilgili hatıraların yer alması, içinde bulunulan zamandan çıkılarak geçmişe dönüldüğünü gösterir:

*“Ve şimdi, Whitchurch Parkı'nda Pnin, daha önce 10 Ağustos 1942'de. 15 Şubat (doğum günü) 1937'de, 18 Mayıs 1929'da ve 4 Temmuz 1920'de yaşadığı şeyi yaşıyordu - içinde barındığı tiksinc otomat, kendine özgü bir bilinç geliştirmişti, yalnızca capcanlı olmakta kalmıyor kendisine korku ve ürkü yaşıyordu. Zavallı kel kafasını sıranın taş arkalığına dayadı ve geçmişteki benzer tedirginlik ve umutsuzluk durumlarının tümünü anımsadı. Bu kere zatürre olabilir miydi acaba? Birkaç gün önce, bir ev sahibinin ikinci içkiler dağıtıldıktan sonra rüzgârlı gecelerde sunduğu o candan*



*Amerikan esintilerinden birinde iliklerine kadar üşümüştü. Birdenbire Pnin (ölyüyor muydu ne?) kendini çocukluk yıllarına döner buldu” (s.18-19).*

Yine Pnin’in çocukluk anları ile ilgili bilgiler geriye dönüşler yapılarak anlatılır:

*“Yarı baygınlık anında, annesinin yaklaşan gözlerini gürdü Pnin. Kış ortasında bir pazardı. Pnin onbir yaşındaydı. Ortaokuldaki pazartesi derslerini hazırlıyordu, garip bir üşüme kaplamıştı bedenini. Annesi, ateşini ölçtü, sersemlemiş gibi durup kocasının en iyi arkadaşını, çocuk doktoru Beloçkin’i çağırdı” (s.19).*

#### **4. Tema/İzlek**

Stevick’in *Roman Teorisi* adlı eserinde bir ilgi ve değerlendirme meselesi olarak belirtilen tema, eserin bütününe dayalı olarak hayatın bütün yoğunluğu ile hissedildiği bir ana belli belirsiz lezzet katan ve herhangi bir duruma ya da bölüme uygun bulunan bir addır (2017: 64).

“İzlek, romancının romanında söz konusu ettiği gerçek ya da kurgusal ama özel, tekil bir olaydan genel için geçerli olduğunu iddia ettiği bir hükümdür” (Çetin, 2011: 121). Romandaki öne çıkan temalar genel olarak şunlardır: Göç, göçmenlik ve sürgün deneyimi, kültürel kimlik, dil ve iletişim, sosyal izolasyon, yabancılaşma ve ötekileşme, aşk.

##### **4.1. Göç, göçmenlik ve sürgün deneyimi**

Rusya’yı 1917 devriminden sonra genç yaşta terk etmek zorunda kalan Nabokov, tıpkı diğer birçok Rus göçmen gibi kendini genel olarak her yerde ve her zaman yalnız hisseder. Nabokov, diğer göçmen yazarlar gibi bir daha kendi ülkesine dönemeyeceğine işaret etse de, sanatının, eserlerinin kendi vatanına bir gün ulaşacağına inanır.

Nabokov’un eserlerine genel olarak bakıldığında eserlerdeki göç temasının, diğer temalardan daha ön planda yer aldığı ve derin bir anlama sahip olduğu görülür. *Pnin* romanı da esas olarak İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasındaki yıllarda geçtiği için göç, göçmenlik ve sürgün romanda işlenen en belirgin temalar arasında yer alır. Çocukluğundan beri kendi vatanından uzak kalan Pnin, Amerika’da yaşadığı yıllarda göçmenlik hissini çok derinden hisseder. Onun kendi vatanından sürülmesi, vatanından ayrı yaşamak zorunda kalması, onun gurbet hayatı yaşamasına sebep olur. Özellikle evsizlik ve yurtsuzluğun verdiği his, Pnin’in kendini hiçbir zaman bir yere ait hissedememesine sebep olur. Ancak Clements’lerin evine taşınması onun hayatında bir dönüm noktası olur. “*Clements’lerin evi Pnin’in gerçekten sevdiği ilk ev, bir yıldan fazla oturduğu ilk odadır*” (s. 57).

*“Pnin’in, derli toplu bir evde oturması, Pnin’in otuzbeş yıllık yersiz yurtsuzlukla yıpranmış, sersemlemiş, bıkkın iç varlığına son derece iyi, son derece doyurucu gelmişti. Yer in en tatlı*

özelliklerinden biri sessizlikti –meleksi, köyünsü, tam anlamıyla güvenliydi- böylece daha önce barındığı evlerdeki kiralık odalarda her yandan bastıran bitmek tükenmez kakafonilerle mutlu bir zıtlık oluşturuyordu. Üstelik küçük ev o kadar genişti ki! Mutluluktan şaşkına dönen Pnin, Rus Devrimi hiç olmasa, ülkeden çıkılmasa, Fransa'ya sürülme, Amerika'da kabullenilme, her şeyin -en iyi haliyle, en iyi Timofey! – aşağı yukarı böyle olacağını düşünüyordu”(s. 129-130).

#### **4.2.Kültürel kimlik, dil ve iletişim**

Romanda Pnin, Amerikan toplumuna alışma konusunda olağanüstü güçlük çeken biridir. Genel olarak Batı'nın ve özellikle de Amerika'nın kültürünü anlayamaması nedeniyle her zaman dışlanmış durumdadır. Bu durum, Pnin'in kimliğinin farklı bir kültürü anlamakta zorlanmasıyla kültürel kimlik temasına vurgu yapıldığını ortaya koyar.

Pnin'in İngilizcesinin iyi olmaması onun dil ve iletişim kurma konusunda, kendisini ifade etmesinde ve sosyal gruplara katılmasında güçlükler yaşamasına sebep olur. Kendine özgü İngilizcesi ve gereksiz şeyleri yapma özelliğiyle kendisini sürekli olarak en saçma durumlarda bulur ve komik durumlara düşer. “*Tabii bütün bunlar Pninsi davranışlar ve Pninsi çılgın İngilizceyle gerçekleştiriliyordu...*” (s. 168). Yine ilk bölümde Pnin'in Cremona'ya gitmeye çalışırken birkaç sözcük dışında İngilizce bilmemesi, İngilizcesinin yanlışlarla dolu olması ve yanlış telaffuzları onun birçok zorluk yaşamasına, yanlış anlaşılmasına sebep olur.

#### **4.3.Sosyal izolasyon, yabancılaşma ve ötekileşme**

Romanda göçmenlerin sosyal adaptasyon sorunları dikkat çeker. Özellikle, Pnin'in insanlarla sosyal olarak çok fazla iletişim kuramaması onun sürekli olarak yalnız kalmasına, toplumdan izole olarak yaşamasına ve ötekileşmesine sebep olur.

Nabokov, bu romanda sadece göçmenlerin yeni kültüre alışma süreçlerini anlatmakla kalmaz, aynı zamanda yerli halkın göçmenlere karşı tutumlarını da gösterir. II. Dünya savaşının başlamasıyla Amerika'ya göç eden Pnin, hayatını üniversitelerde Rus dili öğretmekle kazanmaya başlayarak orada kendine yeni bir hayat kurmaya çalışır. Her zaman Rus kimliğini öne çıkarmaya çalışan Pnin, kendi çevresinde Rus kültürünün taşıyıcısı olarak bilinir. Kendi arkadaşları arasında kendini rahat ve mutlu hisseder. Pnin romanda, Amerika'da yaşayan Ruslara karşı sempati duyarken Rus olmayanlarla çok iyi ilişki kuramaz. Bu durum da onun hayatını daha da çıkmaz bir hâle getirir. Pnin, Rus göçmenleri içinde son derece zeki, konuşkan, nazik, sosyal bilimler alanında bilgili, Amerikalılar arasında ise eğitimsiz, tutarsız bir aptal gibi görünür (Nicol, 1971: 197-208).

Nabokov, Pnin karakteri ile onun kendi vataniyla olan kültürel bağlarından kopmasını ve göç ettiği ülkenin kültürüne uyum sağlamaya çalışan bir göçmenin çıkmazlar içindeki durumunu anlatır. Amerikan vatandaşlarının ona karşı tutumu, onu çok farklı biri olarak görmeleri, onun Amerikan kültürünün bir parçası olmadığını açıkça gösterir. Küçük bir toplulukta, arkadaşları veya komşularıyla olan ilişkilerinde sürekli olarak aralarındaki kültür farklılığına dikkat çeker. Romanın beşinci bölümünde Pnin'in safkan bir Rus ailesinden gelen zarif, sevimli bir bilim adamı olan Konstantin Ivaniç Chateau ile yaptığı konuşmada, tipik Amerikalı kolej öğrencisini eleştirmeleriyle Amerikan dönemindeki kültür farklılığının dolaylı olarak yansıtılması dikkat çeker (s. 111).

#### 4.4. Aşk

Romanda aşk teması diğer temalara göre daha geri plandadır. Pnin 1925 yılında göçmen şairlerin ülkeleri ile ilgili konuları konuştukları edebiyat toplantılarından birinde yeni yirmi yaşına giren tıp öğrencisi Liza Bogolopof ile tanışır. Pnin kıza aşk mektubu yazar, o sıralarda yaşadığı bir ilişki sonucunda intihara kalkışan Liza ise kendini boşlukta hisseder. Pnin'in evlilik teklifini kabul etse de bu evlilik her ikisinin hayatında da pek bir değişikliğe sebep olmaz. Pnin Slavca araştırmalarını sürdürürken Liza da psikodrama çalışmalarına ve şiirlerini yazmaya devam eder (s. 39). Kısa bir süre sonra Liza, Pnin'i telefonla arayarak onu terk edeceğini, başka bir adamla gideceğini bildirir. Pnin Liza'dan boşanmaya razı olur. 1940 yılında Liza, hamile olarak Pnin'e geri döner, yanlısını kabullenir, bundan sonra nereye olursa olsun Pnin'le gitmeye hazır olduğunu söyler. Hayatının en mutlu günlerini yaşayan Pnin, Liza'nın çocuğunu evlat edinmeye bile razı olur. Pnin'in sevgisine karşın, Liza onun hayatında hep olumsuz şeylere sebep olur. Pnin onu mutlu etmek için elinden geleni yaparak onun hep iyi taraflarını görmeye çalışsa da tüm çabaları boşuna olur. Kendisi asla mutlu olmaz.

Romanda kısaca Pnin'in ilk aşkı olan Mira Beloçkin'den de bahsedilir. Ancak onun Liza'ya duyduğu aşk her zaman daha üstündür: *“Pnin, son on yıl boyunca Mira Beloçkin'i asla anımsamamayı öğretmişti kendine - kısa, yavan bir gençlik aşkını anımsamanın kafa dinginliği bozacağı korkusundan değil (ne yazık ki Liza'yla evliliğinin anıları, daha önceki her gençlik aşkını silip süpürecek kadar baskındı) ...”* (s. 119).

#### 5. Sonuç

Rus göçmen edebiyatının önemli temsilcilerinden kabul edilen Vladimir Nabokov'un eserlerinde kendine özgü üslubu dikkat çeker. Çalışmamızda ilk olarak Nabokov'un hayatı ve eserleri, daha sonra İngilizce yazılmış romanlarından biri olan ve göçmenlik deneyiminin

anlatıldığı *Pnin* romanı yapısal özellikleri açısından incelenmiş, romanın kimliği, adı, olay örgüsü, bakış açısı, anlatıcı, kişiler, mekân ve zaman gibi unsurları üzerinde durulmuştur. Romanda tasvirler, iç diyaloglar ve geriye dönüş teknikleri oldukça fazla kullanılmıştır. Daha sonra romandaki tespit edilen izlekler aracılığıyla romandaki göç, göçmenlik, sürgün deneyimi, kültürel kimlik, dil, iletişim, sosyal izolasyon, yabancılaşma, ötekileşme ve aşk gibi öne çıkan temalar ele alınmaya çalışılmıştır. Yazarın Rus ve Amerikan kültürünü yakından tanınması romandaki tema çeşitliliğini sağlamıştır. Romandaki başkişi Pnin'in doğduğu topraklardan sürgün edilmesi, doğduğu ve yaşadığı topraklara yabancılaşma durumu, Pnin'in göçmenken yaşadıkları, Amerika'daki yaşama adaptasyon sorunları, varoluşsal sıkıntıları, yalnızlığı, benliğini ararken yaşadıkları ve düşünceleri ustalıkla anlatılmıştır.

*Pnin* romanına genel olarak bakıldığında roman, 20. yüzyıl tarihinde yaşanan gelişmelerin de bir yansıması olarak nitelendirilebilir. İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasındaki yıllarda geçen roman daha detayları ile incelendiğinde ise başkahraman Pnin'in Rus göçmeni olarak yaşadığı çeşitli trajikomik olaylar, sakarlıklar, talihsizlikler ve zorluklar karşısında Amerikan toplumu içerisinde yerini almaya çalıştığı görülür. Çok küçük yaşta kendi vatanından uzakta yaşamak zorunda kalan Pnin, Amerika'da yaşadığı yıllarda göçmenlik hissini çok derinden hisseder. Özellikle evsizlik ve yurtsuzluğun verdiği his, Pnin'in kendini hiçbir zaman bir yere ait hissedememesine ve ötekileşmesine sebep olur. Anne babalarından farklı olarak Amerikan kültürü ile yetiştirilen Rusça bilmeyen çocukların anne babalarının geçmişte yaşadıkları güzelliklere ilgi duymamaları ve tepkisiz olmaları da romanda ayrıca eleştirilir.

Nabokov, bu romanda önemli bir yere sahip olan iletişim zorluğunun göçmenler için hayatı ne denli zor kıldığını anlatmaya çalışırken komik bir karakter gibi görünen Pnin üzerinden de okuru düşündürmek ister. Ekim devriminden sonra kendi vatanını terk etmek zorunda kalan Nabokov'un hayatı ile paralellikler gösteren bu eser, yazarın kendisinin de göçmenlik duygusunu deneyimlemiş biri olarak yaşadığı göçmen hayatının ve göçmen Rus halkının yaşamının bir yansıması olarak nitelendirilebilir. Çünkü Nabokov, bu eserinde göç ve göçmenlik sorunlarını göstermeyi temel alarak bu konu çerçevesinde tüm olayları aktarmayı hedefler.

## 6. Kaynakça

Aktaş, Ş. (2003). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aytaç, G. (2003). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.

Çetin, N. (2011). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Geçikli, K. (2007). Romanla Dalga Geçen Roman: Vladimir Nabokov'un Ada ya da Arzu'su Özet. *Littera Edebiyat Yazıları* 21 (21).
- Ivask, G. (1961). The World of Vladimir Nabokov, *Russian Review*, 20 (2). 134-142. <http://www.jstor.org/stable/126652> (E.T.30.09.2022).
- Korkmaz, R. (2007). Romanda Mekânın Poetiği. *Edebiyat ve Dil Yazıları Mustafa İsen'e Armağan*, 399, 415.
- Kormilova, S. I. (ed.) (1998). *Istoriya russkoy literaturı XX veka (20–90–e godı). Osnovniye imena. Uçebnoe posobie*. Moscow: Moscow State University.
- Nabokov, V. (1994). *Solgun Ateş* (Çev. Yaşar Günenç). Ankara: Yaba Yayınları.
- Nabokov, V. (2010). *Pnin* (Çev. Tomris Uyar). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nicol, C. (1971). Pnin's History, Novel: A Forum on Fiction, 4 (3). 197-208. Duke University Press, <http://www.jstor.org/stable/1345117> (E.T. 10.09.2022).
- Stevick, P. (2017). *Roman Teorisi* (Çev. Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tekin, M. (2016). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Üçgül, S. (2006). *Rus Göçmen Edebiyatı I*. Ankara: Kapadokya Kitabevi.
- 1957-iy God, O Novom Romane Nabokova "Pnin", <https://www.svoboda.org/a/1566016.html> (E.T.30.09.2022).

## KLASİK ÇİN EDEBİYATINDA ÜÇ DEVLET ROMANI (三國演義)

### THE ROMANCE OF THREE KINGDOMS ON CLASSICAL CHINESE LITERATURE

Şükrü AKTAŞ<sup>1</sup>

#### Giriş

Çin tarihi, Xia Hanedanlığından çağdaş Çin Halk Cumhuriyeti'ne gelinceye kadar pek çok beylik, hanedanlık, imparatorluklara sahip olmuştur. Bu bağlamda Çin, tarihi, kültürü, edebiyatı ve felsefesi bağlamında insanlık tarihi içinde kendine özgü ve özel bir geçmişi olan kadim bir medeniyettir. Böylesine kadim bir geçmişe sahip ulusun, edebiyatı ve edebi eserleri de kendi mercilerinde diğer dünya kültürleri ve edebiyatları içinde özgün ve özel konuma sahiptir ki bu son derece doğal bir sonuçtur. Çünkü geçmişte yaşanan hadiseler, yaşanmışlıklar, sadece yaşandıkları dönemde kalıp sönmemektedir. Bilakis, tarihte yaşanan pek çok olay ve olgu, bir ulusun ilerleyen dönemlerine etkisini göstermektedir. Bunlar efsaneler, destanlar gibi edebi türler ile aktarılmalarının yanı sıra başka türlerde de karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu anlatıların bir örneği aynı zamanda Çin tarihi ve dolayısıyla bundan aldığı ilham ve örnekle yansımalarının kaçınılmaz olarak görüleceği Çin edebiyatında da bunlar görülmektedir. Yeryüzündeki her bir ulusun olduğu gibi Çin’inde dünya edebiyatına kazandırdığı çok kült eserler olmuştur. Öylesine güçlü eserler kazandırmışlardır ki bunlar salt Çinliler tarafından bilinmekle kalmamış, Çin sınırlarını aşmış, çevre ulus ve kültürleri de derinden etkilemişlerdir. Bu itibarla, Çin edebiyatı hem klasik dönem edebiyat eserleriyle hem de çağdaş edebiyatı ve eserleriyle Dünya edebiyatı içerisinde özel konuma sahiptir. Tarihin akışı içerisinde halkın ve doğal olarak kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak edebiyat da tarihten ayrı değerlendirmek, tarih sayfalarında yerini almış olaylardan ayrı olarak ele almak doğru olmayacaktır (Aktaş; 2022, s.563). Bu bakımdan Çin tarihiyle bütünleşik olarak düşündüğümüzde, Çin’in yaklaşık uç bin yıllık bir tarihe sahiptir (Kern ve Hegel, 2004: 159–179)<sup>1</sup> ve edebiyatta bu üç bin yıllık tarihin doğal bir parçasıdır. Üç bin yıllık tarihi düzlem üzerinde yayılmış olması nedeniyle geniş bir perspektiften ele alınması kaçınılmazdır. Çin Kültürü, bulunduğu coğrafya, diğer kültür ve haklarla olan etkileşim ve ilişkisi bakımından düşünüldüğünde de son derece baskın ve kendini hissettiren, varlığını gösteren bir kültürdür (Aktaş; 2022, s.563,564).

---

<sup>1</sup>Dr. Ağrı İÇ. Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ağrı, Türkiye, [aktassukru\\_86@hotmail.com](mailto:aktassukru_86@hotmail.com). Orcid: 0000-0002-9945-0620.

## 1. Çin Edebiyatının Gelişimi İçinde Dört Büyük Klasik Roman ve Kısa Tanımları

Çin edebiyatının, en eski devirlerden günümüze tarihi gelişimi, geçirmiş olduğu evre ve dönemlerin çok olması ve üç bin yıl gibi devasa bir zaman aralığının derleyip, bir araya getirmenin zorluğu en önemli nedenlerden bazıları olarak öne çıkmaktadır (Kern ve Hegel, 2004: 159; Knechtges ve Owen; 1979, s.49). Buna mukabil, Çinliler, Japonlar ve hatta bazı Avrupa dillerinde bu amaçla yapılmış kimi çalışmalar olmuş olsa da bunlar yetersiz kalmışlardır. Ancak yine de bunlar Çin edebiyatı ve Sinoloji çalışmaları açısından kıymetli çaba ve çalışmalardır (Kern ve Hegel, 2004: 159). Bunların yanı sıra, insanlık tarihinin en eski uluslarından biri olan Çinliler, yazılı kültüre sahip eski bir toplum olmakla birlikte, siyasi tarih anlamında da pek çok farklı hanedanlık ve imparatorluğa sahip olmuşlar, farklı dönemlerde farklı kültürler, uluslar ve medeniyetler ile etkileşmiş ve bu etkileşimin yansımalarını kendi iç dünyalarına ve doğal olarak edebiyatlarına yansıtmışlardır. Bu nedenle, edebiyat eserleri de farklı dönemlerde birbirinden ayrı edebi türlerin ağırlığını hissettirmiştir. Ancak bu etkileşimlerin doğrudan kabulü zor olduğundan, dış etkinin tesiri altında kalacak bir toplumun, yabancı bir kültürden kendisine katacağı kültürel ögenin benimsenmesi için gerekli altyapı ve etkenlere ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Walker, 1998: 1-2). Burada anlattığımız konuların birer örneği, tarihin ve tarihi hadiselerin edebiyata yansımaları olmuştur. Çin edebiyatında özel bir konuma sahip bu eserler, sahip oldukları özel konum ve içeriklerine uygun biçimde isimlendirilmiş ve konumlandırılmışlardır. Bahsettiğimiz bu eserler toplamda dört adettir ve “*Dört Büyük Klasik Roman*” şeklinde isimlendirilmektedir. Klasik Çin edebiyatının bu dört eseri Çin dilinde “Si Da Ming Zhu- 四大名著” şeklinde tanımlanmaktadır. Si Da Ming Zhu, dünya edebiyatında oldukça önemli bir yerdedir. Her bir ögesi ile Çin edebiyatının, dünya edebiyatı içindeki temsilcisidir. “*Dört Büyük Klasik Romanını*” oluşturan eserleri “Kızıl Konağın Rüyası (紅樓夢), Üç Krallık Romanı (三國演義), Su Kıyısı (水滸傳)” ve son olarak “Batıya Yolculuk (西遊記)” romanıdır (Lou; 2016, s.v).

### 1.1. Batı'ya Yolculuk Romanı (西遊記)

Bu dört klasik romanın kısa tarihi ve de tanımlarına, konuları kısaca tanıtmak gerekirse; Batı'ya Yolculuk romanı, Budizm'in Çin'e gelişini, Hindistan'dan Çin'e olan geçiş sürecini anlatan klasik Çin edebiyatı romanından biridir. Çin dilinde Xi Youji (西遊記) ismi ile tanımlanmaktadır (Hegel; 1998, s.207). Batıya Yolculuk romanı Çin edebiyatının en önemli dört klasik ögesinden biridir ve ana karakteri Xuanzang (玄奘; Tang Seng 唐僧; Tang Sanzang 唐

三藏)dır (Deeg; 2020, s.231). Diğer bir ifade ile Xuanzang, Batıya Yolculuk'un ana öznesidir. Gerek yolculuğa çıkarken ki vazifesi gerekse sahip olduğu konumu itibarıyla daha ağırbaşlı, kendinden emin ve oturaklı bir konumdadır. Diğer yandan on yedi senelik Hindistan yolculuğu, öyle kolay ve yalnız geçirilemeyecek nitelikte bir hadisedir. Bu itibarla, kendisine yoldaşlık, yarenlik edecek ve aynı zamanda, olası pek çok olaya, saldırıya, duruma karşı kendisine muhafızlık edip, koruyacak yardımcılara ihtiyacı olmuştur. Bu yüzden Sun Wukong, Zhu Bajie (豬八戒), Sha Wujing (沙悟淨) ve Beyaz Ejderha Atı (白龍馬) kendisine eşlik etmiştir (Wong; 2002, s.72,74,75,76). Hikâye bu dört kahramanın etrafında şekillenmiş, Budist öğretilerin Çin'e getirilişi sürecinde on yedi senelik serüven boyunca yaşanan olay örgüsü etrafında örülmüştür.

### 1.2. Kızıl Konağın Rüyası (紅樓夢)

Kızıl Konağın Rüyası (紅樓夢), Cao Xueqin (曹雪芹) tarafından başlatılmış, yarı otobiyografik türünde yazılmıştır.<sup>2</sup> Ancak Cao Xueqin'in romanı yazma sürecinde ölmesi nedeniyle yarım kalmıştır. Bu nedenle de bir bölümü tamamlanmamış bir roman olarak tanımlanmaktadır.<sup>3</sup> Diğer yandan, "Kızıl Konağın Rüyası" Qing (清朝) hanedanlığı hükümdarı Qian Long (乾隆) zamanında tamamlanmıştır. Kızıl Konağın Rüyası, Çin edebiyatının en dikkat çeken, en bilinen romanlarından biridir.<sup>4</sup> İlk tamamlanan nüsha toplamda seksen bölümden oluşmaktadır. Daha sonra Gao E'nin (高鶚) eklemeleriyle kırk bölüm daha eklenmiş ve toplamda yüz yirmi bölüme ulaşmıştır. Ayrıca Kızıl Konağın Rüyası ismi yine Gao E'nin verdiği bir isim olmamakla birlikte Gao E'nin, devamının getirdiği nüshaya eklediği kırk bölümlük metin sonrası almış olduğu nihai isimdir.<sup>5</sup> Genel anlamda içeriği ve konusu, aşk, gerçeküstücü ve hurafelerle bezenmiş öge ve olay örgüsü, Qing hanedanlığının da yükseliş ve çöküşü ile harmanlanmasını anlatılayan bir roman ve hikayedir.

### 1.3. Su Kıyısı Romanı (水滸傳)

<sup>2</sup> <http://library.binus.ac.id/eColls/eThesiscoll/Bab2/2008-2-00382-MD%20Bab%202.pdf> (Erişim Tarihi: 11.11.2022).

<sup>3</sup> <http://library.binus.ac.id/eColls/eThesiscoll/Bab2/2008-2-00382-MD%20Bab%202.pdf> (Erişim Tarihi: 11.11.2022).

<sup>4</sup> <http://library.binus.ac.id/eColls/eThesiscoll/Bab2/2008-2-00382-MD%20Bab%202.pdf> (Erişim Tarihi: 11.11.2022).

<sup>5</sup> <http://library.binus.ac.id/eColls/eThesiscoll/Bab2/2008-2-00382-MD%20Bab%202.pdf> (Erişim Tarihi: 11.11.2022).



Dört Büyük Klasik Romanın diğeri bir ögesi, Shui Hu Zhuan'dır (水滸傳). Yuan Hanedanlığı döneminde Shi Nai'an (施耐庵) tarafından yazılmıştır (Chang; 2018, s.16).<sup>6</sup> Hikâye Kuzey Song hanedanlığının hüküm sürdüğü dönemde meydana gelmiş olayları anlatmaktadır. Buna göre bir Liang Dağ'ında (梁山), Song Hanedanlığının yozlaşmış ve adaletsiz bir memurun zulmüne karşı Song Jiang (宋江) önderliğinde ayaklanan Çin toplumunun tüm sınıflarını temsil eden yüz beş erkek ve üç kadından oluşan bir grubun uğradığı sıkıntı ve zulme başkaldırıışlarını anlatmaktadır.<sup>7</sup> Sonunda, onları bastırmak için gönderilen İmparatorluk güçlerini yenmişler, yaşanan bu mağlubiyet sonrası, hükümet tarafından kendilerine af ilan edilmiş ve Song ordusunda kendi birliklerini kurmaya davet edilmişlerdir. Daha sonra kendilerini imparator ilan eden güneydeki Fang La'ya (方臘) saldırmak için gönderilmişlerdir. Ancak bu olayda kendilerini acı bir son beklemektedir ve hikâyede bu şekilde trajik bir sonla karşılaşmışlardır.

#### 1.4. Üç Devlet Romanı (三國演義)

Dört Büyük Klasik Romanın diğeri bir parçası Üç devlet Romanıdır. Bu çalışmanın ilham kaynağı ve ana konusu da Üç Devlet Romanı'dır. Üç Devlet Romanı, isminden de anlaşılacağı üzere Çin tarihinde Üç Devlet (三國) olarak anılan döneme işaret etmekle birlikte bu döneme dair tarihi olaylardan ve kişilerden esinlenerek meydana gelmiş klasik Çin edebiyatının dört klasik eserinden biridir (Peers; 2002, s.18). Burada öncelikle Üç Devlet olarak tarif edilen hangi beyliklerdir? sorusunu yanıtlamak gerekir. Üç Devlet, Çin dilinde "San Guo- 三國" olarak tanımlanmaktadır (Xiong; 2008, s.428). Bu Üç Devlet, Ms. II. Yüzyılda Çin tarihinde yerini alan, Doğu Han Hanedanlığından (東漢), Batı Jin Beyliğine (西晉) kadar olan süreçte Üç Devlet'i (beyliği) tabir etmektedir ve bu Üç Devlet (beylik) Wei (魏), Shu- Han (蜀漢) ve Wu (吳) Devletleridir (beylikleridir). Wei Devleti, Ms. 220-265 yılları arasında, Shu-Han Devleti Ms. 221-263 yılları arasında ve son olarak Wu Devleti Ms. 228-280 yılları arasında varlık göstermişlerdir (Xiong; 2008, s. 428; Wu; 2017, s.3). tam bu noktada, Üç Devlet Romanı, Doğu Han (東漢) Hanedanlığından, Batı Jin Beyliğine (西晉) kadar geçen yaklaşık yüz yıllık süreçteki tarihi olay, kişi ve olguları ele alan, bunları anlatan bir romandır (Mclaren; 2006, s.293; Wu;

<sup>6</sup> Shui Hu Zhuan'ın yazarı ve derleyicisi konusunda kesin bir kanaat olmadığı yönünde görüş bulunmaktadır. Buna esas olarak ise ilk yetmiş bölümün Shi Nai'an tarafından yazıldığı, devamındaki otuz bölümünde, aynı zamanda Üç Devlet Romanı'nın da yazarı olan Luo Guanzhong tarafından yazıldığı görüşü ileri sürülmektedir. Detaylar için bakınız: [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Water\\_Margin](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Water_Margin) (Erişim Tarihi: 17.11.2022).

<sup>7</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Water\\_Margin](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Water_Margin) (Erişim Tarihi: 17.11.2022).

2017, s.3). Yazarı ya da derleyeni olarak bilinen kişi Luo Guanzhong'dur (羅貫中; Hegel; 1998, s.206). Luo Guanzhong, 14. Yüzyılda, Yuan (元) ve Ming (明) hanedanlıklarının kesiştiği dönemde yaşamıştır. Üç Devlet Romanı'nın (gösterisi; *Yanyi sözcüğünden hareketle gösteri sözcüğü ile de tanımlanabilir*) pek çok sürüm ve nüshası vardır. Ancak bunlar arasında Mao Lun'un (毛綸) ve oğlu Mao Zonggang (毛宗崗) tarafından 17. yüzyılda yapılmış nüsha en popüler olanıdır (Wu; 2017, s.4).

#### 1.4.1. Olay Örgüsü ve Ana Kahramanları Bağlamında Üç Devlet Romanı

Üç Devlet Romanı, Çin edebiyatının, tarihi olayları anlatan, küresel çapta tanınırlığa sahip romanlarından biridir (Brewitt Taylor; 2002, s.V). Bilinen en eski basımı Ms. 1522 yılına aittir ancak bu nüshanın önsözünün yazıldığı tarih ise Ms.1494 olarak geçmektedir (Brewitt Taylor; 2002, s.V). Luo Guanzhong'un derlediği nüsha, daha önce de pek çok farklı nüshası olan romanın en bilinen, en dikkat çeken nüshası olarak öne çıkmaktadır. Üç Devlet Romanına ilham veren belge ise Üç Devlet Tarihi ismiyle dilimize tercüme edebileceğimiz, Çin Dilindeki şekliyle Sanguo Zhi'dir (三國志 ; Brewitt Taylor; 2002, s.V). Tam bu noktada, Üç Devlet Romanına ilham veren, Üç Devlet Tarihini kısaca tanıtalım. Üç Devlet Tarihi, Batı Jin Beyliğinden tarihçi Chen Shou (陳壽) tarafından tamamlanmıştır. Üç Devlet Tarihini anlatan, 24 Tarih'in en önemli kayıtlarından biridir (Brewitt Taylor; 2002, s.V; Xiong; 2008, s. 428,705). Üç Devlet Tarihi, toplamda 65 tomardan oluşmaktadır (Xiong; 2008, s.428). Diğer yandan Üç Devlet Romanının en bilinen nüshası olan Luo Guanzhong nüshasının da ilham aldığı ve etkilendiği belge, “*Üç Devlet Tarihi Yalın Hikayeleri*”<sup>8</sup> başlıklı, Ms. 1320'de basılmış olan belgeden ilham almıştır (Brewitt Taylor; 2002, s.V; Hegel; 2019, s.100-124). Chen Shou'un yazıcılığı ve derleyiciliğini ağırlıklı olarak üstlendiği Üç Devlet Tarihi'nin ilham verdiği Üç Devlet Romanı, tarihi hadiseleri ve de olayları, kurgusal bir öykü ile işlemiş, klasik Çin edebiyatının en bilinen eserlerindedir. Kurgusal bir eseri meydana getirmek Hegel'in (2002) söylediğine göre en az tarihçilerin yazmacılığı kadar zordur. Bunun en önemli sebeplerinden biri hangi öge, karakter ve olay örgüsü üzerinde yoğunlaşacağına tespiti, olay örgüsünün hangi çizgide gitmesinin daha doğru olacağına kararının verilmesi çerçevesinde ele alınması gibi meselelerin belirlenmesinde yatmaktadır (Hegel; 2002, s.Vi). Hegel'in buna dair verdiği örnek, “Plain Tales”ın yazarına ilham verenin, Üç Devlet'in yükselişinin arkasında yatan sebep evrenin ödüllendirmesiydi, diğer bir sebep ise Han Hanedanlığının, kurucusunun günahlarından dolayı yıkılmayı hak etmesiydi

<sup>8</sup> Üç Devlet Tarihi Yalın Hikayeleri'nin Çin dilindeki karşılığı “三國志平話”dır.

(Hegel; 2002, s.Vi). Ancak durum, Üç Devlet romanının yazarı için daha somut gerekçelere dayanmaktaydı ve burada olaylar kişilerin arzuları ve isteklerine basit hırs ve beklentileri üzerinde şekillenmiştir (Hegel; 2002, s.Vi).

Roman ilk bölümünde esas kahramanı Liu Bei'i (劉備) tanıtmaktadır. Liu Bei, soylu biridir.<sup>9</sup> Romanda ana kahraman olan Liu Bei, esasen Han soyundandır ancak yokluk içinde yaşamıştır (Hegel; 2002, s. vi). Han Hanedanlığının son dönemlerinde meydana gelen Sarı Sarıklılar isyanına karşı gösterdiği başarı ile nam salmıştır. Sichuan (四川) ve çevresini kapsayan bölgede hüküm sürmüştür. Uzun müddet Cao Cao ile mücadele etmiş, daha sonra Cao Cao'nun oğlu Cao Pi'nin Han sarayını ele geçirmesiyle, kendi iktidarını kurmuştur. Liu Bei'in kurduğu bu yeni siyasi iktidar Shu-Han adını almıştır. Kendisi o dönem Han Hanedanlığının başına geçemediği için kurduğu bu yeni rejimini adını, Han Hanedanlığı ile karıştırılmaması için Shu-Han şeklinde vermiştir.<sup>10</sup> Diğer yandan romanda işlenen olay örgüsü ve ana karakterler Liu Bei'in dışında, Liu Bei'in manevi kardeşleri Chang Fei ve Yuan Ku'dur (Hegel; 2002, s. vi). Han soyunun devletinin başına geçememiş olsa da Han soyundan gelmesi sebebiyle, kurduğu Shu-Han Devletinin adında Han olmasına meşru bir anlam kazandırdığını savunmuştur. Kendine özgü en temel özelliği ise sadakatidir (Hegel; 2002, s. vi). Kimi zaman savaş kaybetmiş, kimi zaman diplomatik ve diğer alanlarda başarısızlık göstermiş olsa da sadakat yönünden örnek olması kendisine ve de siyasi iktidarına bağlılığı sağlamıştır. Diğer bir öge Zhang (Chang) Fei, örnek bir savaşçı, korkusuz, katı, her işin altından kalkabilen biridir. Guan (Kuan) Yu<sup>11</sup> ise önderine sadık bir hizmetçi, son derece yürekli bir neferdir. Ayrıca göstermiş olduğu bireysel

---

<sup>9</sup> Hegel'in eserinde Wade-Giles sistemine göre Liu Pei olarak geçmektedir (Hegel; 2002, s.Vi). Xuan De (玄德) olarak da bilinmektedir. Ms. 161-223 yılları arasında yaşamış, Ms. 221-223 yılları arasında da iktidarda kalmıştır (Xiong; 2008, s.321-322). Zhuo vilayeti (涿郡) Zhuo ilçesindedir (涿縣). MS. 221-263 yılları arasında hüküm sürmüş, Üç Devletten, Shu Devletinin (蜀) kurucusudur. Han hanedanlığı yönetimine uzaktan akrabadır. Fakir bir çocukluk geçirmiş, Doğu Han Hanedanlığı döneminde sonlarına denk gelen süreçte kendi ordusunu tesis etmiş ve Sarı Sarıklılar isyanına (黃巾起義; *yellow turban*) karşı mücadele etmiştir. Daha sonra Cao Cao (曹操), Yuan Shu (袁術) ve Lu Bu (呂布) gibi savaş ağalarına karşı verdiği mücadeleler ile birlikte gücünü tam olarak tesis etmiştir. Kendisini takip edenler arasında Guan Yu (關羽), Zhang Fei (張飛), Zhao Yun (趙雲) gibi yetenekli savaşçılar ve Zhuge Liang (諸葛亮) gibi çok başarılı stratejist çıkmıştır. Zhuge'nın tavsiyesi üzerine Wu devletinden Sun Quan (孫權) ile Cao Cao'ya karşı müttefik olmuş, Ms. 208. Yılında Chibi (赤壁) Savaşında Cao Cao'yu mağlup etmiştir. Jingzhou'u (荊州; Hunan ve Hubei) ele geçirmiş, daha sonra Yizhou'a (益州; Sichuan ve Chongqing eyaletleri arasında kalmaktadır) yerleşip, Ms. 221'de kendisini Chengdu (成都) hükümdarı olarak ilan etmiştir. Ms. 222'de, Wu devleti ile giriştiği mücadelede Yiling'de (夷陵; Hubei, *Yichang şehri doğusu*) mağlup edilmiş, bir sonraki sene Baidicheng'da (白帝城) ölmüştür (Xiong; 2008, s.321-322)

<sup>10</sup> <https://www.britannica.com/biography/Liu-Bei> (Erişim Tarihi: 14.11.2022).

<sup>11</sup> Hegel'in (2002) çalışmasında, Guan Yu ismindeki Guan imi Kuan, Zhang Fei ismindeki Zhang imi ise Chang şeklinde geçmektedir. Bu Wade-Giles ile Pinyin sistemi arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Farklı isimler değildir.

başarıları hem okuyucuları hem de perdeye aktarılan gösterilerinde insanları büyülemiştir (Hegel; 2002, s. vi). Fedakâr bir karakterdir. Bugün bile ondan ilham alan anlatılar, olaylar devam etmektedir. Romanın ikinci bölümünde ise, belki de üç Devlet dönemine damga vurmuş en önemli karakter ortaya çıkmaktadır. Bu kişi Cao Cao'dur. Cao Cao, pragmatik yanıltmalar konusunda, kâr zarar hesaplarını iyi yapmakta usta biridir. Yaptığı bu yanıltmalar sayesinde Han Hanedanlığının yönetimine geçmeyi başarmıştır. Bunu da pek çok farklı şahıs ve olaya rağmen başarmıştır (Hegel; 2002, s. vii). Diğer yandan Cao Cao, komutanlık konusunda parlak, yapacağı işler hususunda ya da kalkışacağı herhangi bir olayda zamanlama konusunda asla hata yapmayan, doğru zamanlamayı son derece ustaca tespit edecek yetenektedir ve bu da doğal olarak başarıyı getirmiştir (Hegel; 2002, s. vii). Her ne kadar Cao Cao hakkında Hegel (2002) oldukça dikkat çekici, bir o kadar da övgü dolu kelimeler ile tanımlamış olsa da yine Hegel'in (2002) yazısında Cao Cao için verdiği olumsuz tanımda Cao Cao'nun başına bela olan özelliği için kibrini tarif etmektedir. Ancak Cao Cao, tüm stratejisini Hanları kontrol etmek üzere kurmuştur (Hegel; 2002, s. vii). Üç Devlet'in diğer bir ögesi Wu Devleti, Uzun Irmak (長江)<sup>12</sup> çevresinde kurulup gelişmiştir. Sun (孫) ailesi tarafından yönetilmiştir. İlk hükümdarı Sun Jian'dir (孫堅; Xiong; 2008, s.483). Sun (孫堅) hakkında ilk bahis Üç Devlet Romanı 5. bölümünde geçmektedir. 7. ve 29. bölümlerde de oğlu Sun Ce (孫策), 38. bölümde de Sun Ce'nın kardeşi, Sun Jian'in de diğer oğlu ve aynı zamanda da Wu Devletinin resmi kurucusu olan Sun Quan (孫權) anlatılmaktadır (Hegel; 2002, s. vii). Wu Devletinin, roman içinde oturduğu konumda bu noktadadır. Wu Devleti, Ms. 208-209 yılları arasında vuku bulmuş olan ve romanın da temel savaşı olan bir ismiyle Chibi Savaşı (赤壁之戰) diğer adıyla Kızıl Kayalar Savaşında çevresinde şekillenmiştir (Hegel; 2002, s. vii). Roman hakkında Hegel'in (2002) de anlattıklarının yanı sıra genel hatlarıyla Üç Devlet Romanı'nda neler olmuştur ve neler anlatılmaktadır? Buna baktığımızda, hikâye oldukça yoğun olay örgüsü ve kişilerden oluşmaktadır.<sup>13</sup> Han Hanedanlığının sondan bir önceki hükümdarı Ling döneminde patlak veren, Sarı Sarıklılar isyanı ile Üç Devlet Romanı başlar. Sarı Sarıklılar İsyanı, ülkeyi şifacı kisvesi ile dolaşıp, insanları isyana teşvik eden Zhang Jiao'un önderliğinde başlamıştır. Daha önce de isimlerine değindiğimiz Liu Bei (劉備), Guan Yu (關羽), Zhang Fei

<sup>12</sup> Çincesi Chang Jiang (長江) olarak geçmektedir ve bunun dilimizdeki karşılığına esas tam tercümesi Uzun Irmak'dır. Ancak küresel anlamda Yangzte Irmağı olarak tanımlanmaktadır (Hegel; 2002, s. vii).

<sup>13</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhuge\\_Liang\\_and\\_Sima\\_Yi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhuge_Liang_and_Sima_Yi) (Erişim Tarihi: 15.11.2022).

(張飛), Cao Cao (曹操) dahil olmak üzere romandaki önemli karakterlerin çoğu, bu dönemde romana katılmışlardır.<sup>14</sup> İsyân, İmparator Ling'in kayınbiraderi ve Merkezi Hükümet ordularının Yüksek Komutanı He Jin (何進) komutasındaki imparatorluk birlikleri tarafından zorlukla bastırılmıştır. İmparator Ling'in ölümünün ardından, He Jin tek başına saraya çekilmiş ve artan gücünden korkan rakipleri Zhang Rang'ın (張讓) hadımları tarafından öldürülmüştür. Yuan Shao (袁紹) liderliğindeki He Jin'e sadık korumalar, saraya karşı hücum etmişler ve önlerine geleni gelişiğüzel katlederek, Zhang Rang'a (張讓) karşı intikam güdüsüyle karşılık vermişlerdir. Ardından gelen kargaşada, çocuk İmparator Shao ve Chenliu (陳留王) Prensi<sup>15</sup> saraydan kaybolmuştur. Daha sonra, İmparator Shao ve Chenliu Prensi'ni, imparatoru koruma bahanesiyle başkentin kontrolünü ele geçirmeye başlayan Batı Liang Beyliğinden savaş ağası Dong Zhuo (董卓) komutasındaki askerler tarafından keşfedilmiştir. Dong Zhuo ilk olarak Shao'yu görevden almış, yerine Chenliu Prensi Xian'i getirmiştir.<sup>16</sup> Halk, Dong Zhuo'nun şiddetli yönetimi altında acı çekmiş ve kendisinin politikalarından memnun kalmamışlardır. Birkaç kez Cao Cao ve saray doktoru Wu Fu'nun suikast girişimine uğramış ancak bunlardan kurtulmuştur. Cao Cao ve Yuan Shao'nun önderliğinde kendisine karşı yürütülen stratejileri de bir şekilde savuşturmuş ancak daha sonra vezir Wang Yun (王允) tarafından düzenlenen bir programda, Dong Zhuo, güzel fahişe Diao Chan (貂蟬) yüzünden çıkan bir anlaşmazlıkta kendi üvey oğlu Lu Bu (呂布) tarafından ihanete uğramış ve öldürülmüştür.<sup>17</sup> Bölünmeye doğru giden imparatorluk, iç çekişmelerle çalkalanıyordu. Kuzeyde Yuan Shao (袁紹) ve Gongsun Zan (公孫瓚)

---

<sup>14</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhuge\\_Liang\\_and\\_Sima\\_Yi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhuge_Liang_and_Sima_Yi) (Erişim Tarihi: 15.11.2022).

<sup>15</sup> Daha sonra İmparator Xian adıyla karşımıza çıkacaktır. Diğer yandan tamlamada geçen Prens sıfatı Wang sözcüğünün tercümesi olmakla birlikte Üç Devlet döneminde bu tabirin kullanılıp kullanılmadığı hususu bir muamma olarak durmaktadır. Ancak bu çalışmanın konusu Üç Devlet Romanı (三國演義) ve tanımı olduğundan bu detaylara girilmemiştir. Özellikle Çince *Wang 王* sözcüğünün batı dillerine aktarıldığı karşılığı esasında *İngilizcesi Prince, Türkçesi Prens* olan *sözcüğün kullanımı çalışmamızda* tercih edilmiştir. Wang sözcüğü ve karşılıkları hususu ayrı bir çalışma olarak irdelenebilir.

<sup>16</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhuge\\_Liang\\_and\\_Sima\\_Yi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhuge_Liang_and_Sima_Yi) (Erişim Tarihi: 15.11.2022).

<sup>17</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhuge\\_Liang\\_and\\_Sima\\_Yi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhuge_Liang_and_Sima_Yi) (Erişim Tarihi: 15.11.2022).

savaşıyorken, güneyde Sun Jian (孫堅) ve Liu Biao (劉表) çekişmekteydi. Bu istikrarsız durum içinde Cao Cao ve Liu Bei diğerleri de kendilerine siyasi ortam hazırlıkları içine girmişlerdi. Hatta Cao Cao, siyasi ikbal mücadelesinde bir adım daha ileri gidip, başarılı bir ortam elde etmiş ve kuzeyi bir çatı altında toplama fırsatı bulmuş, daha sonra kuracağı Wei iktidarının temellerini de bu ortamda elde etmiştir.<sup>18</sup>

Diğer yandan hanedanlık karmaşadan kurtulamamış ve giderek daha da artan kargaşa içine girmiştir. Kızıl Kayalar Savaşından sonra, Doğu Wu (東吳) iktidarı ve Liu Bei arasında çekişme sürmüştür. Jingzhou' u ele geçirme mücadelesinde Sun Quan danışmanı Zhou Yu (周瑜) ve Liu Bei ile Zhuge Liang' ın (諸葛亮) Jingzhou üzerinde stratejik çekişme ve mücadelelerine sahne olmuştur. Burada Sun Quan farklı bir yol izlemiş, Liu Bei' e kız kardeşi ile evlenmesini teklif etmiş ve nitekim Liu Bei bunu kabul etmiş ve teslim etmeyeceğini defalarca belirttiği Jingzhou' a eşi ile dönmüştür. Bu olay Zhou Yu için kabul edemeyeceği bir hadise olmuştur ve daha sonra da Zhou Yu, tekraren yeni yollar aramış ancak Jingzhou' u ele geçirmek hususunda Zhuge Liang' a üstün gelememiş ve daha sonra ölmüştür.<sup>19</sup> Kuzeyde olaylar elbette bununla kalmamış, babası Ma Teng' ın (馬騰) katili olan Cao Cao' a karşı intikam hissiyle saldıran Ma Chao' nun (馬超) ayaklanmasına tanıklık etmiştir (Xiong; 2008, s.351). Zhou Yu' nün ölümünden sonra Sun Quan ve Liu Bei' in ilişkisi gerginleşmiş ancak savaşa dönmemiştir. Zhuge Liang, Liu Bei' e Xichuan' ı (西川) işgal etmeyi önermiş, bunun üzerine Liu Bei de Xichuan ile birlikte Hanzhong' u işgal etmiştir ( Wang; 2008, s.120 ). Liu Bei' in aldığı bu iki yer o dönem Cao Cao' nun kontrolünde olan yerlerdi. Bununla birlikte, Liu Bei' in hükmettiği topraklar Jingzhou' dan Sichuan' a kadar geniş bir alanı kapsamaktaydı. Liu Bei' in bu dönem yürüttüğü çalışmalar ve stratejisi ilerde kuruluşuna öncülük edeceği Shu-Han Devletinin temellerini oluşturmuştur. Cao Cao ile her iki tarafında kayıp ve kazanımlar elde ettiği çekişmeler yaşamıştır.<sup>20</sup> Cao Cao' nun ölmesi üzerine oğlu Cao Pi (曹丕)<sup>21</sup>, başa geçmiş, Han hükümdarı

---

<sup>18</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhugeliang\\_and\\_Simayi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhugeliang_and_Simayi) (Erişim Tarihi: 15.11.2022).

<sup>19</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhugeliang\\_and\\_Simayi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhugeliang_and_Simayi) (Erişim Tarihi: 16.11.2022).

<sup>20</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhugeliang\\_and\\_Simayi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhugeliang_and_Simayi) (Erişim Tarihi: 16.11.2022).

Xian'i tahttan inmeye zorlamış ve yüzlerce yıl sürmüş olan Han Hanedanlığına son vermiştir. Yeni kurduğu devletin ismini Cao Wei olarak değiştirmiş, kendisini de Cao Wei (曹魏) hükümdarı (*imparatoru*) ilan etmiştir. Ancak Liu Bei kendisinin Han soyundan geldiğini ve Han soyunun başına geçmenin kendisi için de bir hak olduğunu savunmuştur. Nitekim Han halkının tamamına hükmedemediğinden, kurduğu siyasi iktidarın adında Han ismini ve yerleşik bulunduğu yeri de vurgulamak maksadıyla Shu (蜀漢) sözcüğünü eklemiş ve Shu-Han Devleti bu şekilde meydana gelmiştir. Daha sonra Sun Quan, Cao Pi'ye Liu Bei'in emriyle saldırılmasını fırsata çevirip, Jingzhou'yu inatla vermeyen Liu Bei'den almak için hızlıca harekete geçmiş, emrindeki Lu Meng'a saldırması talimatını vermiştir. Bunun üzerine Lu Meng idaresindeki birlikler Cao Pi'nin Jingzhou'yu emanet ettiği Guan Yu'nün birliklerine arkadan saldırır ve daha sonra kendisini ele geçirip öldürürler. Liu Bei'in hem Jingzhou'un elden çıkmasına hem de çok güvendiği Guan Yu'nün öldürülmesine öfkelenmiş ve buna karşı bir saldırı yapma kararı almıştır. Ancak bu kararı danışmanı Zhuge Liang tarafından olumsuz karşılanmıştır. Zhuge Liang'ın görüşüne aldırmanmış ve Liu Bei Doğu Wu'lara saldırıya kalkmıştır.<sup>22</sup> Strateji kurma konusunda başarılı olan Liu Bei, Guan Yu sonrası kendisine daha büyük kayıplar yaşatacak girişimlerde bulunmuştur. Kâr zarar hesabını tam yapamamanın, öfke ile kalkanın zarar ile oturacağı öğretisine aykırı hareketin nelere mal olacağı aslında Liu Bei'in Yiling Savaşındaki kaybının temel nedenleri arasındadır. Nitekim Liu Bei'nin aceleciliği bir dizi stratejik hataya ve Shu birliklerinin Yiling Savaşı'nda feci bir yenilgiye uğramasına yol açmıştır. Daha sonra Liu Bei, Baidicheng'da ölmüştür. Ölümü öncesi Zhuge Liang ile konuşmuş, yerine geçecek Liu Shan'ın başarısız olması durumunda iktidarın başına Zhuge Liang'ın geçmesini istemiştir. Ancak Zhuge Liang, bunu kabul etmediği gibi Liu Bei'e sadık kalacağına yemin etmiştir. Zhuge Liang, Liu Bei'den sonra birtakım taciz ve tahriklere maruz kalmıştır ancak bunları ustalıkla bertaraf etmiştir.

Daha sonra, Cao Pi de hastalıktan ölmüş ve yerine Cao Rui (曹叡) geçmiştir. Sun Quan, Jiangdong'da, kendisini Doğu Wu hükümdarı (*imparatoru*) ilan etmiştir. Bu esnada, Zhuge Liang, Liu Bei'e söz verdiği gibi saldırma planları yapmaktadır. Liu Bei'e söz vermiş ve Han Hanedanlığının yeniden canlandırılacaktır. Ancak o dönem Wei'lere üstün gelme ihtimali oldukça düşüktür. Zhuge Liang, Wei'lere karşı çok iyi hazırlanmakta, gece gündüz analiz ve çalışmalar

---

<sup>21</sup> Wei Wendi (魏文帝) olarak da bilinmektedir. Ms. 187'de doğmuş Ms. 226'da ölmüştür. Ms. 220-226 yılları arasında iktidarda kalmıştır.

<sup>22</sup> [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance\\_of\\_the\\_Three\\_Kingdoms#The\\_battle\\_of\\_wits\\_between\\_Zhugeliang\\_and\\_Sima\\_Yi](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Romance_of_the_Three_Kingdoms#The_battle_of_wits_between_Zhugeliang_and_Sima_Yi) (Erişim Tarihi: 16.11.2022).

yapmıştır ancak ne var ki bir rahatsızlığı vardır. En nihayetinde, Wei komutanı Sima Yi'nin çok kuvvetçe üstün birliklerine karşı giriştiği mücadelede, Wuzhang Ovası (*düzlüğü*) Savaşında Ms. 234'te hastalıktan ölmüştür (Xiong; 2008, s.561). Ancak ölüme yaklaştığı anlarda dahi, Liu Bei'e olan sadakatinden midir? Bilinmez ancak son derece sadık ve onurlu harekette bulunmuş, ordusunu bırakmamış ve kendilerine bir kaçış fırsatı açmak için heykel hilesi yapmış, Sima Yi'yi korkutmaya çalışmıştır. Askeri terminoloji de bu tarz bir hareket şaşırtma, yanıltma hareketi olarak geçmektedir. Bir komutana, sadık bir danışman, yoldaşa yakışacak stratejide, deha kokan bir harekettir. Tüm bunların yanı sıra Wei iktidarında da iktidar kavgaları olmuştur. Nitekim Cao ailesi Sima ailesi arasında mücadeleler uzun süre sürmüştür. En nihayetinde Sima ailesi Wei iktidarını kontrolleri altına almış ve ele geçirmişlerdir. Hikâyenin sonuna baktığımızda ise Zhuge Liang'ın zekasını miras alan Jiang Wei (姜維) otuz yıl boyunca Zhuge Liang'ın Wei'lere karşı kampanyasını sürdürmüştür. Ancak, Liu Bei'in beceriksiz oğlu Liu Shan (劉禪), Jiang Wei'in telkin ve tavsiyelerini dinlemek yerine kötü hadım Huang Hao'yu (黃皓) dinlemiştir. Jiang Wei ile savaş halinde olan Wei generali Deng Ai (鄧艾), Shu-Han'a yönetimine saldırmak için ele geçirdiği bu iç çekişme fırsatını değerlendirmiştir. Öncelikle Deng Ai ve maiyetindeki askerleri Shu-Han'ın başkenti Chengdu (成都) önlerine gelmişlerdir. Zhuge Liang'ın oğlu savaşmadan teslim olmuş Shu-Han Devletinin adeta sonlanmasına rıza göstermiştir. Daha sonra Jiang Wei, Deng Ai ile arası kötü olan Wei generali Zhong Hui (鍾會) ile güçlerini birleştirerek Shu-Han'ı yeniden inşa etme planları yapmış ancak, bu yardımı alamamıştır. Savaş esnasında kalbinden yaşadığı rahatsızlık dayanılmaz bir hal almış ve Jiang Wei, Shu'ların son meydan okuması sayılabilecek bir hareketle kendini öldürmüştür. Doğu Wu Devletinde de Sun Quan'ın ölümünden sonra soylular arasında iç çatışmalar yaşanmıştır. Ancak Zhuge Ke (諸葛恪), tahtı ele geçirmek istemiş ancak Sun Jun (孫峻)<sup>23</sup> tarafından öldürülmüştür. Yaşanan bu hadise, daha sonra olacakların ve entrikaların yalnızca habercisi niteliğindedir. Daha sonra Sun Jun de ölmüş, kuzeni Sun Chen (孫綝)<sup>24</sup> merkezi hükümet üzerindeki fiili kontrolü devraldı, rakiplerini sildi ve sonunda Sun Liang'ı (孫亮) tahttan çekilmeye zorlamıştır.<sup>25</sup> Sun Liang yerine Sun Xiu'yu (孫休) getirmiştir. Sun Xiu, eski generallerden Ding Feng'dan yardım almış ve Sun Chen'ı (孫綝) öldürtmüştür. Daha sonra Doğu Wu'ların kontrollü yeniden Sun Xiu'ya geçmiştir. Wu

---

<sup>23</sup> Sun Jun, Ms. 219-256 yılları arasında yaşamıştır.

<sup>24</sup> Sun Lin, Ms. 231-259 yılları arasında yaşamıştır.

<sup>25</sup> <http://www.chinaknowledge.de/History/Division/wu.html> (Erişim Tarihi: 16.11.2022).



Devletinde siyasi son Sima ailesinin Sichuan'da kendilerini fethetmesi ile son bulmuştur.<sup>26</sup> 3. yüzyılın başlarında kuzey ve güney arasındaki bölünme, bu iki parça arasındaki kültürel, politik ve ekonomik farklılıkları yoğunlaştırmıştır. Aynı zamanda toplumun genel bir askerileşmesini de yaşadı. Wei hanedanının kendisi iç çatışmalar Wei Devletinin yıkılmasını beraberinde getirirken, diğer yandan da Han topraklarını (*Çin*) yeniden birleştiren, kuzey topraklarının yeni hakimi Sima (司馬) ailesi tarafından kurulan Jin Beyliğinin (晉 265-420) temellerinin atılmasına sahne olmuştur. Wei Devletinde ise Sima Zhao'nun oğlu Sima Yan, nihayet son Wei imparatoru Cao Huan'ı tahttan indirmeye zorlamış, MS. 265'te kendisini yeni Jin Beyliği (晉) imparatoru ilan etmiştir. Böylece Wei Devleti de sona ermiştir. Sima Yan, Jin birliklerini Doğu Wu'ya saldırmaya yönlendirdi ve uzun bir mücadele döneminden sonra, Doğu Wu'nun son zalim imparatoru Sun Hao teslim olmuştur (Jin; 2008, s.240). Üç Krallık dönemi, neredeyse bir asırlık iç çekişmelerin ardından sona ermiştir.

### Sonuç

Üç Devlet dönemi, Çin tarihinin diğer hanedanlık, beylik ve siyasi iktidarları ile kıyaslandığında son derece karmaşık ve ardı arkası gelmeyen olaylarla doludur. Bu dönemde yaşanan pek çok olay ve olgunun etkisini sonraki dönemlerde görülmüştür. Üç Devlet döneminde birbirine karşı siyasi ve askeri üstünlük kurma gayretinde olan pek çok kişi olmuştur. Doğu Han Hanedanlığının dağılması sonrası başlayan siyasi istikrarsızlık ve dağınıklık süreci, her seferinde kısa ömürlü iktidarlara tanıklık etmiştir. Cao-Wei (曹魏), Shu-Han (蜀漢) ve Wu (吳) Devletlerinin her biri kırk ila altmış yıla yakın sürmüş ancak hiç bir zaman kuzey ve merkezi Çin topraklarını (Zhongyuan 中原) Doğu Han dönemindeki siyasi birlik ve istikrar ortamına kavuşturamadıkları gibi daha karmaşık ve sorunlu ilişkiler ağına sebep olmuşlardır. Ancak MS.280 yılında Wu Devleti önderi Sun Hao'nun Sima Zhao'ya teslim olması ile Wu Devleti son bulmuş, Jin Beyliği daha önce ele geçirdiği Wei iktidarını da ilk kurucuları Sima Yan idaresinde kurulan Jin Beyliğinin bünyesinde eritmiş ve kendilerine katmaları ile birlikte Han (*Çin*) topraklarını tek çatı altında toplamayı başarmış, siyasi, askeri ve sosyal istikrar ortamına kavuşturmuşlardır. Doğu Han hanedanlığının yıkılmasından Jin Beyliğine kadar ki süreci anlatan tarihi olay ve vakalardan esinlenerek ortaya çıkmış bu edebi eser "Üç Devlet Romanı"dır. Çin'in dört klasik romanından biri olmakla birlikte içlerinde en dikkat çeken ve öne çıkanıdır. Üç Devlet Tarihi'nin (三國志) ilham verdiği bir eserdir. Üç Devlet döneminin anlaşılması, olay örgüsünün ve yaşanan hadiselerin kimler arasında meydana geldiği, bunların

<sup>26</sup> <http://www.chinaknowledge.de/History/Division/wu.html> (Erişim Tarihi: 16.11.2022).

neden-sonuç bağlantılarının anlaşılıp, özümlemesi bakımından kesinlikle faydalanılması gereken bir eserdir.

**Ekler/ Appendixes**



Ms. 25-220 yılları arasında varlık göstermiş Doğu Han Hanedanlığı son dönemleri Sarı Sarıklılar İsyanı (黃巾起義) patlak verir. İmparator Lingdi (漢靈帝) isyanın bastırılması emrini verir. Bunun için yeni adam toplanması ilanı verilir. Liu Bei de Liu Yan tarafından asılan ilanı görür. Savaştan insanları kurtarmak maksadıyla Zhang Fei ve Guan Yu ile bir araya gelir. Bu üçlünün Zhuozhou'da Zhang Fei'in konağında bir araya gelişlerini gösterir tasvir. Kaynak: Jin X. (2008); "Picture Book Of 'Romance of Three Kingdoms' (Chinese-English)" Cathay Bookshop, s.1.



Kızıl Kayalar Savaşı sonrası Sun Quan ve Cao Cao birbiriyle savaşa girişirler. Lu Su (魯肅) ve Sun Quan, Cao Cao'ya karşı strateji geliştirmektedirken Cao'nun maiyetinden Zhang Liao (張遼) kendilerine meydan okuyan bir mektup gönderir. Akabinde Sun Quan ve Zhang Liao savaşır. Zhang Liao, Taishi Ci (太史慈) isimli generalini Sun Quan'den sorumlu olarak atamış ancak Sun Quan ile Zhang Liao savaşı çok uzun sürmüştü, bunun üzerine Cao'nun birliklerinden Yue Jin (樂進) Sun Quan'ı almaya gelmiştir. Ancak bunun ardından Sun Quan'ın maiyetinden iki general kendisini kurtarmak üzere kendisine yardıma gelmiştir. Sun Quan ve Zhang Liao'nun savaşı ve Sun Quan'ı kurtarmaya gelen generalleri gösterir tasvir. Kaynak: Jin X. (2008); "Picture Book Of 'Romance of Three Kingdoms' (Chinese-English)" Cathay Bookshop, s.106.



Ma Chao yaşadığı bir mağlubiyet sonrası Qiang (羌) ulusu ile ittifak etmiştir. Ardından batı bölgesinde Jizhou dışında pek çok şehri ele geçirmiştir. Jizhou valisi Wei Kang, Xiahou Yuan'den yardım istemiş ancak istediği yardımı alamamış ve Ma Chao'ya teslim olmuştur. Ma Chao da, Wei Kang'ın (韋康) ailesinden kırktan fazla kişiyi öldürmüştür. Akabinde Cao Cao, Xiahou Yuan'e, Ma Chao'ya saldırması emrini vermiştir. Liang Kuan (梁寬) ve Zhao Qu'nün (趙衢) içerden verdiği destekle Ma Chao'nun karısı ve çocukları öldürülmüş, cesetleri de kaleden dışarı atılmıştır. Ailesine yapılarına öfkeden deliye dönen Ma Chao, Licheng şehrine gitmiş ve şehri kılıçtan geçirmiştir. Yaşanan bu hadiseyi gösterir tasvir.

Kaynak: Jin X. (2008); "Picture Book Of 'Romance of Three Kingdoms' (Chinese-English)" Cathay Bookshop, s.128.



Sun Quan'ın emriyle öldürülen Guan Yu ve oğullarının ruhlarını ve onların ruhlarını gören keşiş Pujing'i (普淨) gösterir tasvir. Keşiş Pujing'in (普淨), Yuquan Dağında (玉泉山), ay ışığı altında ayin yaptığı esnada Guan Yu ve oğullarının ruhlarını “başlarımızı geri verin” diye ağlarken gördüğünü anlatan tasvir. Kaynak: Jin X. (2008); “Picture Book Of ‘Romance of Three Kingdoms’ (Chinese-English)” Cathay Bookshop, s.153.



Sima Yan'ın tahtı ele geçirmesi ve Jin Beyliğinin başlangıcını anlatan tasvir. Kaynak: Jin X. (2008); "Picture Book Of 'Romance of Three Kingdoms' (Chinese-English)" Cathay Bookshop, s.238.



Sun Hao (孫皓) Jin askerinin saraydan girdiklerini duyduğunda çok korkmuş ve intihar etmeye kalkmıştır. Maiyetindeki memurları Hu Chong (胡衝) ve Xue Ying (薛瑩) ise teslim olmayı tavsiye etmişlerdir. Sun Hao kendisini bir iple bağlatmış ve kendisini Sima Zhao'nun generali Wang Rui'e (王叡) teslim etmeleri emrini vermiştir. Wang Rui kendisine saygıyla muamele etmiştir. Zaferi bildirmiş ve Sun Hao ile Sima'nın sarayına dönmüştür. Sima, Sun Hao'yu Guiming yüksek memuru olarak atamış ve Luoyang'da yaşamasını emretmiştir. Bununla birlikte Wu Devleti Ms. 280'de yıkılmış ve Sima Zhao idaresindeki Jin Beyliği, uzun süren dağınıklık ve savaş ortamı içindeki Han toprakları tek çatı altında toplanmış, bu sayede siyasi birlik ve istikrar sağlanmıştır. Kaynak: Jin X. (2008); "Picture Book Of 'Romance of Three Kingdoms' (Chinese-English)" Cathay Bookshop, s.240.



## Kaynakça

Aktaş, Ş. (2022). Klasik Çin Edebiyatında “Batıya Yolculuk” Romanı ve Esin Kaynağı Üzerine Mitolojik Bir Okuma, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15 (38), 562-575. DOI: 10.12981/mahder.1078084

Berg D. & Strafella G. (2016). *Transforming book culture in china 1600-2016*. Harrassowitz Verlag.

Besio, K. (1997). Zhang Fei in Yuan Vernacular Literature: Legend, Heroism, and History in the Reproduction of the Three Kingdoms Story Cycle. *Journal of Song-Yuan Studies*, 27, 63–98. <http://www.jstor.org/stable/23495569>.

Brokaw, C. J., & Chow, kai-wing (Eds.). (2005). *Printing and Book Culture in Late Imperial China* (1st ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppz91>

Deeg, M. (2020). Looking from the Periphery: Some Additional Thoughts on Yulin Cave 3. In C. Meinert & H. H. Sørensen (Eds.), *Buddhism in Central Asia I: Patronage, Legitimation, Sacred Space, and Pilgrimage* (pp. 230–243). Brill. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2gjw66.17>

Dorothy C. Wong (2002) The Making of a Saint: Images of Xuanzang in East Asia, Early Medieval China, 2002:1, 43-95, DOI: 10.1179/152991002788193906

Hegel, R. (1981) “The Novel in Seventeenth Century China” Columbia University Press.

Hegel, R. (1998) “CHINA I: UNTIL 1900” From *Encyclopedia of the Novel*, ed. Paul Schellinger (Chicago: Fitzroy Dearborn, 1998), Vol. 1, pp. 205-11.

Hegel, R. (2019) A Plain History of the *Chronicles of the Three Kingdoms*, *East Asian Publishing and Society* 9 (2019) 99-124

Hightower, J. R. (1953). Chinese Literature in the Context of World Literature. *Comparative Literature*, 5(2), 117–124. <https://doi.org/10.2307/1769184>

<https://www.britannica.com/topic/Romance-of-the-Three-Kingdoms>

Irwin, R. G. (1960). Water Margin Revisited. *T'oung Pao*, 48(4/5), 393–415. <http://www.jstor.org/stable/4527483>

Jin X. (2008); “*Picture Book Of ‘Romance of Three Kingdoms’* (Chinese-English)” Cathay Bookshop.

Kern, M., & Hegel, R. E. (2004). A History of Chinese Literature? *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews (CLEAR)*, 26, 159–179. <https://doi.org/10.2307/4140626>

Knechtges, D. R., & Owen, S. (1979). General Principles for a History of Chinese Literature. *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews (CLEAR)*, 1, 49–53. <https://doi.org/10.2307/495461>

McLaren, A. E. (2006). History Repackaged in the Age of Print: The “Sanguozhi” and “Sanguo yanyi.” *Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London*, 69(2), 293–313. <http://www.jstor.org/stable/20182040>

Peers, C.J. (1995) “Imperial Chinese Armies : 200 BC-589 AD (Men-At-Arms Series, 284) Paperback – Illustrated.”

Wu Leijia (2017) A Contribution to the Study on *Sanguo Yanyi*, *Monumenta Serica*, 65:1, 43-60, DOI: [10.1080/02549948.2017.1309106](https://doi.org/10.1080/02549948.2017.1309106)

Yuchen, C. (2018). Water Margin, Print Margin. *Art in Print*, 8(4), 16–17. <https://www.jstor.org/stable/26573128>

红楼梦及作者简介 <http://library.binus.ac.id/eColls/eThesisd/doc/Bab2/2008-2-00382-MD%20Bab%202.pdf> (Erişim Tarihi: 11.11.2022)

# PERCY BYSSHE SHELLEY’S REFLECTIONS ON WORDSWORTHIAN NATURE AND BUILDING HIS OWN PHILOSOPHY OF NATURE

## PERCY BYSSHE SHELLEY’NİN WORDSWORTH’ÜN DOĞASI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ VE KENDİ DOĞA FELSEFESİNİ İNŞASI

Azime PEKŞEN YAKAR<sup>1</sup>

### Introduction

Romanticism originated as an artistic and literary movement in Europe towards the end of the eighteenth century. In addition to Germany and France, England was engaged in the Romantic movement. The term “romantic” may suggest the meanings of love in the modern world, yet “Romanticism” as an artistic and intellectual movement definitely surpasses any simple definition and suggestion, and it encompasses a broad range of developments in philosophy, literature, art, and music that took place in the late eighteenth and early nineteenth centuries (Forward, 2014). William Wordsworth, William Blake, Samuel Taylor Coleridge, Percy Bysshe Shelley, John Keats, and Lord Byron are some of the famous English romantics who contributed to English romantic poetry.

Societies and countries experienced major transitions in the Romantic period. The establishment was challenged by artists, and a radical change in society, governments, and intellectual arena was demanded. English romantic poets intended to take an active role in this radical transformation, and they believed that they could change the disempowering and enslaving system and replace it with a new system to liberate people from their chains. In Stephanie Forward’s (2014) words, romantic poets “were inspired by a desire for liberty”, and they condemned and criticised the exploitation of poor people. Romantics accentuated the importance of the individual and supported that people should adhere to their own ideals rather than the impositions of tradition and rules. In this line, romantic poets denounced the rationalism mostly associated with the Enlightenment era and underlined the significance of expressing feelings and emotions (Forward, 2014). Therefore, it can be stated that these poets felt strong responsibility for the world and assumed the role of changing the world as their duty. In so doing, they employed “their poetry to inform and inspire others, and to change society” (Forward, 2014).

---

<sup>1</sup> Ankara Bilim Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, Ankara, Türkiye. E-posta: azimepeksen@hotmail.com

In English romantic poetry, nature occupies such a prominent place that nature poetry is used as the equivalent term for romantic poetry. The romantic movement in poetry is characterised by celebration and idealisation of nature. Especially, Wordsworth is known as the poet of nature, and his poems have been appreciated for their accurate description of landscapes and nature.

As a matter of fact, romantic nature poems do not only involve depictions of nature for the sake of describing them. Romantic poets unlike their neoclassical precedents use nature and natural elements abundantly in their verses as a response to the Age of Enlightenment's prioritisation of scientific and rational ideas. Also, with the advent of the Industrial Revolution, urban areas are denounced, and people start to go the countryside to be able to escape from the turmoil in cities. Romantic poets are inspired by nature and consider it their teacher as they believe that they could learn from nature. Even, for some romantics, nature must be the only guide on the way to reaching the truth and sublime.

Nature is also believed to be the key to achieving sublime. The term sublime refers to “the feelings people experience when they see awesome landscapes, or to find themselves in extreme situations which elicit both fear and admiration” (Forward, 2014). Moreover, for romantics, nature “means the principle or power that animates or even creates the objects of nature” (Isnard, 1992, p. 185) which evokes the concept of pantheism. Pantheism draws on the idea that “God or a divine creative force is inherent within nature” and thus resides in nature, “or even the creative power of man himself” can be found in nature (Peck, 2014). In this respect, it can be maintained that romantic poets may intend to be a part of this kind of power in nature by employing it in their poetry. Hence, it can be stated that they celebrate nature as a source of inspiration, solitude, tranquillity, serenity, power, and beauty and respect it as their teacher. In addition to similar treatments of nature, each romantic poet deals with and makes use of nature in an idiosyncratic manner. In light of these, this chapter aims to analyse the uses of nature in the poetry of William Wordsworth and Percy Bysshe Shelley by investigating how Wordsworth's concept of nature influenced Shelley's notion of nature in his poetry.

### **1. Wordsworth and Nature**

William Wordsworth, who is known as the poet of nature, makes use of nature in his poetry plentifully. In order to discuss his use of nature as one of the main thematic concerns in his poetry, it is not only essential but also beneficial to explain his aesthetic ambitions and intentions in his first work, namely *Lyrical Ballads*. His artistic collaboration with Samuel

Taylor Coleridge produced *Lyrical Ballads*. It was first published in 1789, and it is generally considered the beginning point of the romantic movement in English literature. The second edition of *Lyrical Ballads* was published in 1800 including the poetic principles of romantic poetry. In fact, the idea of *Lyrical Ballads*, as Stephen Gill (2006) mentions, “was [first] conceived when Wordsworth and Coleridge were living as neighbours in the Quantocks” (p. xviii). According to Coleridge, *Lyrical Ballads* consists of two types of poems. On the one hand, events, actions, occurrences, and agents in the poems are, at least partially, supernatural. On the other hand, the subjects of the poems are selected from ordinary life with commonplace characters, settings, and incidents. That is, events and characters can be found in every town and city. In accordance with these ideas, Wordsworth and Coleridge plan and write *Lyrical Ballads* collaboratively. According to this plan, Wordsworth focuses on the themes and characters from ordinary life with a fresh look and demonstrates the wonders of everyday life while Coleridge himself writes about extraordinary characters and supernatural incidents. In this line, Wordsworth takes his subjects from ordinary life, yet his treatment of the topics is quite imaginative. Parenthetically, Wordsworth’s employment of ordinary issues does not mean that he does not contribute to the work in its originality. On the contrary, as Russell Noyes (1991) asserts, “[t]he originality of Wordsworth’s contributions to *Lyrical Ballads* [is] in the psychological mode and power of the poems and in their language rather than subject matter” (pp. 26-27). Noyes (1991) further comments that:

His figures, settings, and themes were commonplaces in the magazine poetry of the day, but no other poets brought to them such an eye for precise observation, such an ear for the vernacular, or such a heart and mind for probing deeply the essentials of man’s being. (p. 27)

Thus, Wordsworth’s use of themes from everyday life with his extraordinary vision lies in his finding the original in the familiar and his ability to convey it.

Wordsworth in “Advertisement” of *Lyrical Ballads* signals that this is aimed to be “avant-garde literature, poetry pushing out to new frontiers” (Alexander, 1987, p. 17). Then, the poems in *Lyrical Ballads* can be studied as experiments, and they are in fact composed “with a view to ascertain how far the language of conversation in the middle and lower classes of society is adapted to the purposes of poetic pleasure” (Wordsworth and Coleridge, 1991, p. 7). In light of these concepts, *Lyrical Ballads* (1798) includes “Goody Blake and Harry Gill,” “The Idiot Boy” and “The Thorn” as ballads; “The Mad Mother” and “The Complaint of a Forsaken Indian Woman” as songs; “The Tables Turned,” “Lines Written at a Small Distance from My House,”

and “Lines Written in Early Spring” as lyrics and nature poems. There are also other poems such as “The Female Vagrant,” “We are Seven,” “Simon Lee,” and “The Last of the Flock”, which are “approximate to the ballad form, . . . narrative and anecdotal” (Gill, 2006, p. xxvi).

Wordsworth’s poem “Expostulation and Reply” develops from a conversation with a friend who is obsessed with intellectualism and books concerning moral philosophy, and he values nothing else. Here, William Hazlitt is referred to as his friend, and the moral philosophy mainly suggests Godwin’s theory (Gill, 2006, p. xxxiii). Wordsworth finds his friend addicted to the Godwinian intellectualism, - the idea which includes “a belief in the perfectibility of mankind” (Wu, 2006, p. 30). For Godwin, man can only save himself from his fallen status through the exercise of reason (Wu, 2006, p. 30; Noyes, 1991, pp. 39-40). Therefore, reason is prioritised and put at the centre of everything. In the poem, Wordsworth’s friend criticises the poet for being idle for half a day and ignoring his learning. Upon this accusation, Wordsworth refutes this “arid desert of mechanical rationalism” (Noyes, 1991, p. 40) and replies to it with these lines:

Nor less I deem that there are powers,  
Which of themselves our minds impress,  
That we can feed this mind of ours,  
In a wise passiveness. (lines 21-24)

Wordsworth states human beings are equipped with the senses through which they can build moral and spiritual life. Moreover, there are healing powers in nature to ease this process (Noyes, 1991, p. 40; Gill, 2006, p. xxxiii). Thus, Wordsworth emphasises “the healing effect of nature as something distinct from the conscious effort of will or intellect” (Gill, 2006, p. xxxiii). Bernard Groom (1966) defines Wordsworth’s style as a kind of poetic version of “theopathy” and asserts that this is “an epitome of Wordsworth’s visionary experiences of adolescence reborn in a new medium of thought and a new simplicity of expression” (p. 29). Wordsworth is only able to achieve to convey his experiences with a fresh look and perception due to his meditations on nature.

Similarly, Wordsworth refutes the doctrines of Godwinian theory in “The Tables Turned.” For his sharper style in this poem, he is considered an anti-intellectualist (Gill, 2006, p. xxxiii) because he advises his friend to quit the dull business of books, or in general, intellectualism:

Come forth into the light of things,  
Let Nature be your Teacher.

...

One impulse from a vernal wood  
May teach you more of man,  
Of moral evil and of good,  
Than all the sages can. (lines 15-24)

Due to these lines, Wordsworth has often been deemed an enemy of books and intellectualism. Yet, he criticises the blunt and oppressive power of intellectualism over nature. He attempts to remind the importance of nature and claims that nature is as significant as reason and intellectualism. Also, he claims that nature is capable of teaching as well.

In a similar fashion, “To My Sister” is regarded as one of the nature poems of Wordsworth in which he celebrates the coming of spring. He gives an account of his observations of the natural world and puts them into writing in everyday language. His detailed descriptions of the spring first suggest the revival of nature: “The red-breast sings from the tall larch/ That stands beside our door” (lines 3-4). Thus, he elaborates upon the usefulness of nature and maintains that nature is capable of teaching more than reason does:

One moment now may give us more  
Than fifty years of reason;  
Our minds shall drink at every pore  
The spirit of the season. (lines 5-8)

This poem displays “the growth of the speaker’s perceptions” while the speaker of the poem meditates upon his view of the world (Butler, 2006, p. 39). In her meditation, Wordsworth expresses the joy nature inspires and describes the tranquillity in nature; and then urges his sister to leave her books, put on her woodland dress, and join him in idleness:

Love, now an universal birth,  
From heart to heart is stealing,  
From earth to man, from man to earth,  
—It is the hour of feeling. (lines 21-24)

Wordsworth means that serenity and joy “would inevitably flow into and forth from the human heart if only it would surrender itself to the vital, joyous spirit everywhere found in nature” (Noyes, 1991, p. 39). To Wordsworth, uniting with nature is essential. Hence, his advice to his sister to put on her woodland dress may be interpreted as his passion for being one with nature. In his passion, Wordsworth may pursue a utopic and idyllic stability (Fay, 1995, p. 67) rather than the chaotic atmosphere of the age as well.

Another powerful poem of Wordsworth that is suffused with natural elements is “Lines written a few miles above Tintern Abbey” (1798). It is composed upon Wordsworth’s revisit to the banks of the Wye during a tour. The poem is included in *Lyrical Ballads* and generally abbreviated to “Tintern Abbey” among Wordsworth’s literary circle. The full title of “Tintern Abbey” reveals information about the composition and meanings suggested in the poem. First, in the title, the reader is informed that the poem was “written a few miles above Tintern Abbey,” thus, it shows that the view of the poet to the Abbey is “elevated and distant, and perhaps detached” (Shaw, 2014). Philip Shaw (2014) also notes that the poet has already visited the Wye valley and is now “revisiting”. The readers are also informed that the poem was written during a tour (Shaw, 2014). Then, here it can be inferred that it was a “pleasure trip in which several different places of interest are visited” (Shaw, 2014). The information about the place and time of Wordsworth’s visit to the Abbey is significant in that it provides the reader with the poet’s mindset. Since his first visit, Wordsworth has changed remarkably: “at that time, Wordsworth was an anxious, aimless and disillusioned young man” (Shaw, 2014) as he had an illegitimate child in France that had been undergoing turbulent times. His reputation as a well-known romantic poet had not been established yet. Also, he was pretty anxious about the possible martial engagement of Britain with France (Shaw, 2014). At that time, he was on the verge of an emotional breakdown. According to the opening lines, in the tumultuous period of his life, Wordsworth informs that he “receives a healing influence from nature” (Shaw, 2014):

... Once again  
Do I behold these steep and lofty cliffs,  
That on a wild secluded scene impress  
Thoughts of more deep seclusion; and connect  
The landscape with the quiet of the sky. (lines 4-8)

Here, it can be deduced that nature and serene landscape have healing properties for the poet’s disturbed mind and soul. Thus, nature for Wordsworth has a relieving and soothing essence; it rejuvenates and tranquillises the individual. Also, in this way, Wordsworth creates a link between his emotions and nature, through which the reader is presented his growth of mind and feelings. In this line, it is important to note that “Tintern Abbey” is presented as the poem that “inaugurated what modern critics call Wordsworth’s “myth of nature”: his presentation of the “growth” of his mind to maturity, a process unfolding through the interaction between the inner world of the mind and the shaping force of external Nature” (Stillinger and Lynch, 2006, p. 244). In Petru Golban’s (2021) words, nature is treated as “a formative principle in the process of



growing of an individual's mind" (p. 94). Petru Golban (2021) explicates the use of nature and states that "nature is also a creative principle in the process of becoming a poet" as nature is Wordsworth's source of tranquillity that generates a poetic mood for himself (p. 94). Therefore, for Golban (2021), it can be asserted that Wordsworth treats nature as a co-author (p. 94). In this regard, Wordsworth may intend to be a part of the power in nature according to his pantheistic perception.

## 2. Shelley's Reflections on Wordsworth's Use of Nature

Most scholars argue that Wordsworth represents the ideal poet for Shelley, and they also claim that Shelley borrows Wordsworth's concept of nature and models his uses of nature following Wordsworthian nature on which he builds with his own perceptions, beliefs, and intellectual capacity. These statements and claims are correct to a limited degree as Shelley celebrates Wordsworth's uses and descriptions of nature and his poetics skills. Yet, there are contradictory images of Wordsworth in Shelley's poems. On the one hand, Shelley glorifies Wordsworth as an ideal romantic poet by celebrating and appreciating his meditations on nature. On the other hand, he belittles Wordsworth as the one who lost his power to write about nature.

"To Wordsworth" was written in 1815 in the form of a sonnet, and it was published with "Alastor" in 1816. The poem is one of the examples reflecting the influence of Wordsworth on Shelley. At first glance, it appears to be "Shelley's recast version of *A Poet's Epitaph*, in that it reads as an elegy" (Steinman, 1991, p. 71). Also, it is evident that "To Wordsworth" draws on "London 1802", in which Wordsworth refers to Milton as a great poet. In "London 1802," Milton is regarded as a kind of saviour, and England needs Milton since he serves well to her. Wordsworth considers Milton the poet whose "soul was like a star/[that] dwelt apart" (Steinman, 1991, p. 71). Likewise, Shelley represents "Wordsworth as having been a star or refuge and whose poetry "consecrate to truth and liberty" like Milton's poetry and was in the service of freedom" (Steinman, 1991, p. 71). In the same line, at beginning of the poem, Wordsworth is regarded as the poet of nature:

Poet of Nature, thou has wept to know  
That things depart which never may return:  
Childhood and youth, friendship and love's first glow,  
Have fled like sweet dreams, leaving to mourn. (lines 1-4)

As emphasised in these lines, Wordsworth's earlier poems that aptly deal with nature are songs of truth and liberty according to Shelley. However, at the end, the poem starts to describe

Wordsworth as the one who “has deserted the cause and so ceased to be a guiding light” (Steinman, 1991, p. 71).

Furthermore, Shelley’s description of Wordsworth as a star is, in fact, about “the projection of his inner light” (Steinman, 1991, p. 74): “Thou wert as a lone star, whose light did shine / On some frail bark in winter’s midnight roar” (lines 7-8). In Steinman’s (1991) words, “Wordsworth was himself a star; the light he shed was his own” (p. 75). In this respect, one can maintain that Shelley believes that poetic vision has not abandoned Wordsworth. On the contrary, “Wordsworth is a deserter” himself. (Steinman, 1991, p. 75). In this sense, it can be maintained that Shelley establishes two conflicting images of Wordsworth, the first of which displays that Wordsworth is the poet of nature and a lone star whose light shines brightly. The counterpart image, however, is that he was once the poet of nature who lost his previous poetic vision or did not prefer to write with the same inspirational vision. Shelley does not condemn Wordsworth but believes he is a deserter. In this respect, in “To Wordsworth,” Wordsworth is the emblem of “aspiration and disillusionment” (Steinman, 1991, p. 75) at the same time for Shelley. That is, Shelley aspires to be a poet of nature like Wordsworth. Yet, he is disappointed upon observing his exemplary nature poet’s light has faded.

Another poem referring to Wordsworth as the poet is “Alastor; or, The Spirit of Solitude”, one of Shelley’s major poems. It was composed in 1815 and published in 1816. In general terms, the poem can be summarised as a poet’s journey in pursuit of immanence in nature. That is, the speaker in “Alastor” narrates the life of a poet, and in the opening lines, he starts a journey into nature. In so doing, he aims “[t]o seek “strange truths in undiscovered lands” (line 77). Wandering around, he imagines a maiden. The vision of a maiden becomes a kind of border between the natural and the supernatural. He is distracted and cannot revive the image. The poet wants to connect with the maiden, yet he cannot. Due to this, he loses his only connection with the supernatural. He intends to reimagine the vision of the maiden, and thus, he will have access to the supernatural. However, he realises that he is deeply connected with the natural world and cannot go further. Still, he does not yield and finally finds a way to transcend the supernatural world. His journey to the core of nature provides him with the achievement of transcendence.

“Alastor” is one of Shelley’s most multifaceted and thus enigmatic poems, which has created an ongoing debate on its aesthetic characteristics and thematic concerns. Despite years of research and studies, the poem still remains “an enigma to Shelley’s critics” (Mueschke and Griggs, 1934, p. 229). In *Monthly Review*, this enigmatic nature which leads the critics to confusion, is attributed to the influence of Wordsworth on Shelley (Mueschke and Griggs, 1934,

p. 229). Critics and scholars of Shelley interpret this influence in different terms. For example, some consider that “Alastor” mirrors Wordsworth’s philosophy of nature while other critics believe the poem is only a reflection of autobiographical elements (Mueschke and Griggs, 1934, p. 229). Some analyse “Alastor” as a Greek tragedy while others evaluate the poem as a sheer plagiarism and find the passages in which there are many similarities with and references to Wordsworth’s poems such as *The Excursion* and *Ode: Intimations of Immortality* (Mueschke and Griggs, 1934, p. 229). Considering Wordsworth’s effect is drastic, “Alastor” is generally examined with this aspect; that is, Wordsworth is the ideal poet who later lost his poetic genius and creativity in “Alastor.”

Many critics assert that “Alastor” is mainly an autobiographical poem dealing with Shelley’s experiences. It is valid to a certain extent because the poet has several characteristics in common with Shelley. For instance, he is vegetarian like Shelley, and his feelings of despair resemble Shelley’s emotions experienced during challenging times. It is a truism that these autobiographical elements are predominant in his works. Nevertheless, these are found too evident to attract academic attention; they are not regarded essential for the structure of the poem and are considered dispensable (Mueschke and Griggs, 1934, p. 230). Moreover, Shelley is not viewed as the poet of nature for the poet of “Alastor” is the poet whose heart “ever beat in mystic sympathy / With nature’s ebb and flow” (lines 652-653). In this case, it is affirmed that the poet of “Alastor” is not Shelley but Wordsworth at all.

“Alastor”, modelled on Wordsworth as the ideal solitary poet, is literally a Greek word which means “evil genius” and is interpreted as “the Spirit of Solitude”, which destroys the poet in the end (Hodgart, 1985, p. 141; Haines, 1997, p. 108). Therefore, the poem is considered an allegory of this destructive evil genius. Shelley’s preoccupation with Wordsworth’s poetic genius is quite inconsistent like in his “To Wordsworth”. His comments on Wordsworth’s poetry were quite positive at the beginning. However, his disappointment after reading *The Excursion* transforms Shelley’s comments on Wordsworth into unfavourable ones (Mueschke and Griggs, 1934, p. 231). Even, Mary Shelley writes about their disappointment with *The Excursion* and states that Wordsworth is a slave (qtd. in Mueschke and Griggs, 1934, p. 231). Similar to his earlier sonnet “To Wordsworth”, he first celebrates Wordsworth as the great poet of nature whose songs “consecrate to truth and liberty”; however, later, Wordsworth becomes a figure of disillusionment. Likewise, in this sonnet, Shelley begins to recognise the decline and later loss of Wordsworth’s great genius with his skill in reflecting the sublime in nature:

In honoured poverty thy voice did weave

Songs consecrate to truth and liberty,-  
Deserting these, thou leavest me to grieve,  
Thus having been, that thou shouldst cease to be. (lines 11-14)

Indeed, Shelley's early preoccupation with Wordsworth's decay of genius and his desertion of "songs consecrate to truth and liberty" grows into a more complex structure in "Alastor."

"Alastor" presents a solitary poet who is evidently in pursuit of the philosophy of nature ". . . when early youth had past, he left / His cold fireside and alienated home / To seek strange truths in undiscovered lands" (lines 75-77):

Many a wide waste and tangled wilderness  
Has lured his fearless steps; from savage men,  
His rest and food. Nature's most secret steps  
He like her shadow has pursued [. . .] (lines 78-81)

As can be observed in these lines, the poet is described as a wanderer who pursues nature's deep meanings. He attempts to reconcile the vision of the maiden as he believes it is the only medium that can link himself beyond the natural world.

The poet of "Alastor" follows "the footsteps of Wordsworth's solitary poets, the one who "wandered lonely as a cloud" and who "gazed – and gazed on a never-ending" scene of daffodils, but could not immediately realise the inspirational value of what he saw" (Blank, 1988, p. 98). Although this action is repeated by the poet, he does not come to realisation that it fails him because his solitude does not help him achieve to reach the sublime but only leads him to his own destruction. What provides him to achieve transcendence is nature. Yet, his understanding of nature is quite different from Wordsworth's. Wordsworth often describes nature as beautiful and benevolent. He argues that the tranquillity in nature heals him, and he is only able to recollect the innocence of childhood (though incompetently) thanks to it. Differently, Shelley's nature is not healing; on the contrary, it is wild and indifferent to human beings' needs or desires. Still, in Shelley's mind, if you are able to appreciate the sublime and grandeur of nature, the task of finding deeper meanings will be accomplished.

As stated above, the sublime is one of the significant themes explored in romantic poems. Like Wordsworth, Shelley often refers to the sublime in his poems as observed in his descriptions of nature in "Alastor" as well as in "Mont Blanc". Nature acts as the source of the sublime in Shelley's poems. "Mont Blanc" is one of these poems presenting nature as a powerful entity which includes the sublime. "Mont Blanc," the poem of natural description, was written in

1816 after Shelley's inspirational holiday to Chamouni with Mary Shelley, Lord Byron, John Polidori, and Claire Clairmont. In his visit to Chamouni, Shelley is immediately influenced by the great mountains, the Vale of Arve, and the Boisson glacier, which inspire him to compose a poem. As Shelley himself explains, the poem was written "under the immediate impression of the deep and powerful feelings excited by the objects it attempts to describe" and "as an indisciplined overflowing of the soul" (qtd. in Stillinger and Lynch, 2006, fn. P. 762)

Upon his immediate inspiration, Shelley attempts to imitate the sublime in Chamoun with these lines:

Thus, thou, Ravine of Arve – dark, deep Ravine –  
Thou many-coloured, many voiced vale,  
...  
Where Power in likeness of the Arve comes down  
From the ice-gulfs that gird his secret throne,  
Bursting through these dark mountains like the flame. (lines 12-18)

Evidently, such natural descriptions evoke the genre of ode. This time, the ode is not composed to praise a prominent person, but to praise natural beauty and appreciate its majesty. Therefore, it is designed as an ode to natural descriptions, and it is believed to be a response to Wordsworth's "Tintern Abbey" as well as to Coleridge's "Hymn before Sunrise, in the Vale of Chamouni." In his "Mont Blanc", Shelley primarily uses the Wordsworthian concept of nature with his additions. Yet, he rejects Wordsworth's view of nature as benevolent:

The everlasting universe of things  
Flows through the mind, and rolls its rapid waves,  
Now dark – now glittering – now reflecting gloom –  
Now lending splendour, where from secret springs  
The source of human thought its tribute brings  
Of waters, – with a sound but half its own. (lines 1-6)

Unlike Wordsworth's concept of nature, nature for Shelley is not kind and benevolent. Instead, it is a powerful force regardless of its benevolence and malevolence. It is an entity that is so wild that it cannot be tamed and subdued by human beings. Even, as these lines reveal, nature is represented as a dark force reflecting gloom. The reason for such a representation of nature is often interpreted as the existence of a malicious god. Nevertheless, it is important to note that there are no mythological heroes or gods, either good or evil in the poem. So, it can be sustained that Shelley is meticulous in his description of a mountain as a distinct natural physical being.

Indeed, Shelley in his representation of Mont Blanc in his poem intentionally avoids personifying the mountain as a tyrant by stressing the dark forces of nature. Instead, he accentuates the presence of the power of/behind nature and celebrates its physical beauty, through which he achieves the sublime (Ferguson, 1993, p. 44): “Dizzy Ravine! And when I gaze on thee/I seem as in a trance sublime and strange/To muse on my own separate phantasy” (lines 34-36). According to Shelley, the Arve River is the symbol of power; however, much greater power is described as such:

Power dwells apart in its tranquillity  
Remote, serene, and inaccessible:  
And this, the naked countenance of earth,  
On which I gaze, even these primeval mountains  
Teach the adverting mind [. . .]. (lines 96-100, italics in text)

Shelley uses the notion of power in his poem as a complex material. Spencer Hall (1973) elaborates on the meanings of the word power and states that “[t]he Power in “Mont Blanc” would appear to be, not a transcendental absolute of any kind but rather a hybrid concept made up by Shelley out of diverse, even incongruent, emotions and ideas” (p. 199). For Hall (1973), the most significant of these emotions and ideas are “[t]he immediate experience of the Alpine scene as an overwhelming and mysterious physical presence . . . (2) the affrighted, yet awed and sublime, sense that this overpowering natural force is potentially destructive of human existence” (p. 202). The concept of power in “Mont Blanc”, made up of these strong emotions and ideas, is actually an agent for Shelley to achieve the sublime and convey his philosophy. Hence, along with these physical descriptions of nature and the power of nature, Shelley “turned the material of Nature to philosophical use” without losing the bond with the real world (Hodgart, 1985, p. 145).

## **Conclusion**

Romantic poets explore all aspects of nature and employ them in their poetry plentifully for various intentions and motivations. Even, nature becomes such a dominant theme in most of their poems that they are deemed and labelled as nature poets. Especially William Wordsworth is regarded as the poet of nature due to his detailed depictions of natural beauty and sublime in nature. In his poetry, he celebrates the idyllic beauty of nature and defines nature as equally significant as reason as the critique of the Age of Enlightenment that prioritises rationalism and denigrates nature. By criticising the view of the preceding age, he claims nature has healing properties and is an apt source of tranquillity that eases the pains of human beings. In this way,

he creates a utopic image of nature in which he can find stability and peace. Also, through his meditations upon nature, Wordsworth presents the growth of his mind to maturity and treats nature as an inspirational tool in his poetic creativity.

Percy Bysshe Shelley also defines Wordsworth as the poet of nature and glorifies him as a poet with an extraordinary poetic vision and skill. Therefore, it is generally believed that Shelley takes Wordsworth as his role model and aspires to be like him in his mastery of dealing with and representing nature. In fact, Shelley achieves to adopt Wordsworth's notion of nature and establishes his own theory of nature. By building on Wordsworth's technique of displaying the growth of his mind to maturity, Shelley is able to generate his unique concept of nature. As a matter of fact, Shelley's nature becomes quite distinct from Wordsworth's in several ways. As such, Shelley's nature is wild and uncontrollable unlike Wordsworth's nature that is kind, benevolent, and healing. Shelley treats nature as an independent force indifferent to human beings' needs. Shelley's attitude towards nature, thus, includes much respect for nature as an entity on its own account. Hence, it can be maintained that Shelley's nature appreciates sublime exciting feelings of horror and admiration in a different manner than Wordsworth's sublime in nature.

### References

- Alexander, J. H. (1987). *Reading Wordsworth*. London: Routledge.
- Blank, K. (1988). *Wordsworth's influence on Shelley: A study of poetic authority*. Hampshire: Macmillan.
- Butler, J. A. (2006). Poetry 1798-1807: *Lyrical Ballads and poems, in two volumes*. In S. Gill (Ed.), *The Cambridge companion to Wordsworth* (pp. 38-55). Cambridge: Cambridge UP.
- Fay, E. A. (1995). *Becoming Wordsworthian: a performative aesthetics*. Boston: The U of Massachusetts P.
- Ferguson, F. (1993). Shelley's *Mont Blanc*: What the mountain said. In M. O'Neill (Ed.), *Shelley* (43-55). London: Longman.
- Forward, S. (2014). The romantics. <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-romantics>.

- Gill, S. (2006). Introduction. In S. Gill (Ed.), *The Cambridge companion to Wordsworth* (pp. xviii-iii). Cambridge: Cambridge UP.
- Golban, P. (2021). Nature as a mode of existence: Dualism, escapism, pantheism, and co-authorship in English romantic poetry. *Ankara Anadolu ve Rumeli Araştırmaları Dergisi*, 2, 89-110.
- Groom, B. (1966). *The unity of Wordsworth's poetry*. New York: St Martin's P.
- Haines, S. (1997). *Shelley's poetry: The divided self*. Hampshire: Macmillan.
- Hall, S. (1973). Shelley's "Mont Blanc". *Studies in Philology*, 70(2), 199-221.
- Hodgart, P. (1985). *A preface to Shelley*. London: Longman.
- Isnard, M. (1992). Nature. In J. Raimond and J. R. Watson (Eds.), *A handbook to English romanticism*. London and Basingstoke: Macmillan.
- Mueschke, P & Griggs, E. L. (1934). Wordsworth as the prototype of the poet in Shelley's "Alastor". *PMLA*, 49(1), 229-245.
- Noyes, R. (1991). *William Wordsworth*. Boston: Twayne.
- Peck, C. (2014). Nature and the romantic poet. <http://arts.brighton.ac.uk/projects/brightonline/issue-number-five/nature-and-the-romantic-poet>.
- Shaw, P. (2014). An introduction to 'Tintern Abbey'. <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/an-introduction-to-tintern-abbey>.
- Shelley, P. B. (2006). "Alastor: The Spirit of Solitude". In S. Greenblatt (et. al), *The Norton anthology of English literature*. Eighth Edition. Vol. 2. London: Norton & Company.
- . (2006). "Mont Blanc." In S. Greenblatt (et. al), *The Norton anthology of English literature*. Eighth Edition. Vol. 2. London: Norton & Company.
- . (2006). "To Wordsworth." In S. Greenblatt (et. al) *The Norton anthology of English literature*. Eighth Edition. Vol. 2. London: Norton & Company.



- Steinman, L. M. (1991). "These common woes": Shelley and Wordsworth. In G. K. Blank (Ed.), *The new Shelley: Later twentieth-century views*. Hampshire: Macmillan.
- Stillinger, J. & Lynch, D. S. (2006). "Mont Blanc." In S. Greenblatt (et. al), *The Norton anthology of English literature*. Eighth Edition. Vol. 2. London: Norton & Company.
- Wordsworth, W. & Coleridge, S. T. (1991). *Lyrical Ballads*. R .L. Brett and A. R. Jones (Eds.), 2<sup>nd</sup> Edition. London: Routledge.
- Wordsworth, W. (1991). "'Expostulation and Reply'". *Lyrical Ballads*. R .L. Brett and A. R. Jones (Eds.), 2<sup>nd</sup> Edition. London: Routledge.
- . (1991). "The Tables Turned". *Lyrical Ballads*. R .L. Brett and A. R. Jones (Eds.), 2<sup>nd</sup> Edition. London: Routledge.
- . (1991). "To My Sister". *Lyrical Ballads*. R .L. Brett and A. R. Jones (Eds.), 2<sup>nd</sup> Edition. London: Routledge.
- . (1991). "Tintern Abbey". *Lyrical Ballads*. R .L. Brett and A. R. Jones (Eds.), 2<sup>nd</sup> Edition. London: Routledge.
- Wu, D. (2006). Wordsworth's poetry to 1798. In S. Gill (Ed.), *The Cambridge companion to Wordsworth* (pp. 22-37). Cambridge: Cambridge UP.

# THE RAPE OF THE LOCK: THE MYTH OF DIONYSIAN AND APOLLONIAN WOMANHOOD\*

Ece ÖZPINAR\*\*

## Introduction

Apollonian and Dionysian are terms used by Nietzsche in “The Birth of Tragedy” to denote two central principles in Greek culture. In Nietzsche's view, the production and enjoyment of art stems from the two fundamental forces of Dionysus and Apollo. For Nietzsche, the Apollonian represents the drive for individuality, distinction, and order. The Dionysian, on the other hand, is associated with the loss of individuality, drunkenness, and forgetting of the self.<sup>1</sup>

Firstly, Apollonian, which corresponds to Schopenhauer's principle of individuation, forms the basis of analytical distinctions. Everything that is part of the unique individuality of man or thing is Apollonian in character; all forms or types of structure are Apollonian, because form serves to define or individualize the created. Moreover, rational thought is Apollonian because of its structure and making distinctions. Nietzsche defines Apollonian as the principle of individuation, that is, “the majestic divine image”, “the god of individuation and just boundaries” which is interestingly meaningful in respect to the poem’s Apollonian overlays.

On the other hand, although Apollo's opponent and rival, Dionysus, the son of Zeus, was not counted among the gods of Olympus by Homer. The Dionysian, which roughly corresponds to Schopenhauer’s understanding of the will, is the exact opposite of the Apollonian. The ancient Greeks first celebrated this impulse during the Dionysian feasts. Drunkenness and madness are Dionysian because they corrupt the individual character; all forms of enthusiasm are Dionysian, for in such situations man renounces his individuality and immerses himself in a greater whole. It appeals directly to the instinctive, chaotic, and chthonian feelings of man, not the formal ones.

The two great principles of the West, the Apollonian and the Dionysian, govern sexual personas in life and art. Dionysus is an empathic phenomenon that can disguise us as other

---

\*This article is an expanded version of the paper presented at the International Mythology Symposium organized by Ardahan University on 18-20 October 2022.

\* \* Öğr. Gör., Ordu University Faculty of Science and Letters, Department of English Language and Literature, [eeozpinar@odu.edu.tr](mailto:eeozpinar@odu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-2692-8697.

1 Nietzsche, F. (1923), *The Birth Of Tragedy Or Hellenism And Pessimism* (p.26), London: George Allen Unwin Ltd. Ruskin House.

people, transporting us to other places, other times. Apollo, on the other hand, means the rigid, cold separatism of Western personality and categorical thought. Dionysus is energy, hysteria, and sensuality. On the other hand, Apollo is obsession, fascism, frigidity, and petrification of objects. The fight between Apollo and Dionysus is the eternal dilemma of man that clashes energy and order, which art reflects and resolves. In the west, Apollo and Dionysus fight for victory. Apollo draws the boundaries of the community leading to restraint and order. Dionysus, on the other hand, is crazy, unstable, destructive, and endless energy that does not stop. Apollo is a leading tyrant, legality, history, tradition, guardian of habits and form of acceptance. Dionysus is exciting but nasty, an all-consuming vandal with the goal of restarting. Every excess breeds the opposite action. The world of objects and ideas is uncertain because so-called Dionysian fluidity removes the sharp edges of objects. Dionysus stretches identity, identifies with other identities, empathizes but destroys individuals. Therefore, one's position or dignity has no place in the Dionysian.<sup>2</sup> In this study, Alexander Pope's (1688-1744) "The Rape of the Lock" will be examined in terms of Apollonian and Dionysian literary concepts.

### **1. Belinda and Clarissa: The Myth of Two Types of Womanhood**

Alexander Pope who is arguably the leading literary figure in the 18th Century poetry is accepted as explicitly witty because he penned a true masterpiece by dramatizing the social issues of his time. Thanks to his way of expression, the problems are blended with mock-epic features in a harmonizing way, and this lends the poem a more captivating and playful tone. He almost totally and utterly attacks the society by drawing the real portrait of the period with the character Belinda. Through Belinda's ironical heroic essence, Pope's vital poetic skill is to satirize because by shaping a real satire, he not only ridicules the situations of the period, but also makes a serious critique. Therefore, it is a work worth examining in depth from the perspectives that will be discussed in this paper. Pope rewrites a western myth by achieving Miltonic richness without sacrificing unity of "The Rape of the Lock". In this poem, he borrows mythological stories about various human experiences from Greeks, Romans and Christians but he reflects this mythopoeic world in the poem by reifying Apollonian and Dionysian womanhood. Although the main problem in the poem seems to be between Belinda and the Baron on the surface, their rivalry creates not a love story, but a very old mythical nature concept with rich Apollonian and Dionysian overlays in terms of human experience and womanhood. To protect her 'moral virtue', Belinda resists all seductive attempts, especially coming from the

---

2 Paglia, C. (2014), *Cinsel Kimlikler: Nefertiti'den Emily Dickinson'a Sanat ve Çöküş* (p.111-112), Anahid Hazaryan & Fikriye Demirci (Trans.). Ankara: Epos Yayınları.

Baron; however, another female character Clarissa supplies the Baron with scissors for snipping of a curl, what is more, this is not her only “two-edg’d Weapon”. For the women, their attributed heroism functions in a manlike environment which can be described on the goddess and epic level. My aim is to explore the process of creating two types of womanhood in Alexander Pope’s “The Rape of the Lock” and its relation to Apollonian and Dionysian concepts.

In “The Rape of the Lock”, Alexander Pope presents a world of upper-class people because this can be seen even in Belinda’s lazy awakening from the sweet sexy dreams at the beginning of the poem. The opening with heroic couplets is like a precursor, an announcement of a war or subject by a heroic figure. The mutual characteristics of epic were signs, symbols, and messengers as here.

What dire offense from amorous causes springs,

What mighty contests rise from trivial things. (I.1-2)

Heroic couplets symbolize the order of the society because they have very strict rhyming stress. Heroic couplets include rhymed pairs of iambic pentameter lines changing stressed and unstressed syllables.<sup>3</sup> By using heroic couplets, Alexander Pope reflects a battle atmosphere and Belinda fights in this battle like a heroine, but as it can be seen, this is ridiculous because she is just sitting and playing a card game. Pope satirizes the social activity by adding epic taste. This was a heroic battle and Belinda is fighting for her survival. Also, when the game starts, the heroic language occurs abruptly, the cards become almost like troops, combating, fighting instruments. Baron and Belinda play cards in a rather serious manner because this game is akin to conquering a significant castle in a war. Love is a combat, and success is important, not emotions or feelings. Some victorious, heroic aims or feelings through Belinda’s Apollonian side can be witnessed clearly. In general, we have the concept of war because the poem consists of a heroic plot. Moreover, the bell rings thrice at the beginning of the poem and this also comes from epic tradition including the speciality of “three times” as repetition. Also, another classical epic tradition takes us back to the Trojan War and Dryden called the Trojan Horse a.e “fatal engine” in Aeneid.<sup>4</sup> Pope, in “The Rape of the Lock”, uses the same description for the tool which is used to cut Belinda’s hair. Dryden defines it so because the Trojan Horse causes the complete destruction and catastrophe of Troy, but Pope’s notion of fatal engine is to assure the cutting of the lock. The level of seriousness between these two things can be seen with vivid description.

---

3 Tillotson, G., (1950), *On The Poetry Of Pope* (p.55-56). Oxford At The Clarendon Press.

4 Lipking, L., Noggle, J., (2006). *The Norton Anthology English Literature* (p.2513-2514). Stephan Grenblatt et al., (Ed.) W.W. Norton & Company, Inch.

With mock-epic tradition, it can be suggested that all heroic subjects are, in fact, unheroic at a deeper level.

Thanks to epic traditions and heroic language, Belinda is depicted as a heroine, but this heroism is more concerned with playing cards or flirting with the Baron. Heroic couplets have Apollonian serious and cold tone, but Pope uses them as a mode of satire because the tone of heroic couplets and Belinda's thoughts, movements, and mood contrast with one another. He builds a heroine even though the epic reception mainly sees men as the heroes, showing Pope's preference of placing a woman as a hero for mockery. Also, heroes are likened to gods in the epics and Belinda is resembled to a goddess as well. The mockery is that Hector or Achilles fights for a vital purpose as a god would, but Belinda battles for a card game and worships herself as if she was a goddess. Therefore, Alexander Pope uses mock-epic for Belinda's heroism because this is a fake one at best. It can be obviously seen that the function of the "Fifty chosen Sylphs" carries importance in terms of Belinda's fake heroism.

A heav'nly Image in the Glass appears,

To that she bends, to that her Eyes she rears. (I.125-126)

This shows how Belinda gives importance to her external beauty, and how she sees herself as an Apollonian "heavenly image". She worships herself so her beauty is made to represent a holy thing or something angelic. According to Mackean,

... the ironic transposition of 'cosmic powers' in 'Cosmetic Pow'rs' indicates the excessive value she attributes to her make-up, and bowing to her macown image shows her devotion to her religion of narcissism. The passage is a mock version of the arming of the epic hero, her weaponry of cosmetics being ridiculed by the implicit comparison with the swords and shields of the epic hero.<sup>5</sup>

Belinda lives within this society, so she behaves like other young coquettes in her relationship with Baron. Women had to deny love to showcase Apollonian purity so this situation can be observed in Belinda's flirtation on the boat. She looks everywhere, gives smiles to everyone, but she favours no person.

Or stain her Honour, or her new Brocade. (II.107)

---

<sup>5</sup> Mackean, I., (2005). *Alexander Pope: The Rape Of The Lock*. Taken from the website: <https://www.lsj.org/literature/essays/alexander-pope> on 6th of September, 2022.

Belinda does not really grieve over losing the lock despite her extreme shrieks because losing virginity carries the importance in terms of being acceptable in the society; thus, it is not a matter of honour. Stain of her honour and stain of her new brocade are at the same level or losing the heart and losing the necklace carry the same importance.

At the end of the poem, Belinda's lock becomes a star in the sky. The raising of the hair means to reach the level of God. No one can possess the hair shining at the sky. Alexander Pope monuments Belinda's Apollonian immortality as if she is a statue. Thanks to mock epic style and including card game or heroic couplets, we can see the ironic atmosphere. Moreover, the function of the Sylphs is important because they serve Belinda as a guardian, assistant, or commander. In this case, Belinda functions as a heroine or someone sacred. Also, they have spiritual meanings because spirituality is one of the vital points in "The Rape of the Lock". It can be seen that "the cosmetic powers" of Belinda make her a real heroine in the love battle with Baron, but this shows how she comes to a dead end as a victim of her own beauty. In addition to this, the poem concerns the social world of the 18th century in respect of appearances, places, pleasures, and general mood because this poem is an attack on a social world of those times as it is mentioned before. Because her heroism is just a satirical humour, Belinda is the main attack symbol used by Alexander Pope chosen as the way of effective criticism. Thus, Belinda is victimized under the name and qualities of "heroine" in "The Rape of the Lock".

Oft have we known that sev'nfold Fence to fail,

Tho'stiff with Hoops, and arm'd with Ribs of Whale. (II.117-120)

Although they are the descriptions of the limitations of behaviour or morality, Belinda cannot escape from the "fatal engine". However, Pope creates his heroine with the Sylphs because they make Belinda's beauty more charming, and they serve as her protector since she is a heroine. The existence of these spiritual things comes from an old tradition which includes spiritual assistance to the great heroes or knights in ancient times. For example, in the second canto, Belinda is in the painted boat and when she smiles, everybody is happy except for the Sylphs because they know that some terrible things would happen, so they call all the denizens of air because they are the caretakers of Belinda as spiritual assistants. The woman's treasure is her virginity, but you must stay a virgin to be acceptable in the society, so she is completely protected by the sevenfold fence, fifty chosen sylphs. Also, her lock of hair represents her virginity and the Sylphs come to warn her, but she does not understand the warnings. Ariel, the head of the Sylphs, go into the mind of Belinda and see a hidden lover and feels astonished,

bewildered, and invalidated. She does not take heed to the cautions of the Sylphs because she is deprived of virtue, honour, and chastity. She gives more importance to decorating her external beauty because she had materialistic values. Moreover, Belinda has all the hysteria, all the unsatisfied, negative, and melancholic feelings and all the passion and love of its dark side because she comes from The Cave of Spleen, the journey to the underworld and Umbriel, a gnome, wants to cheat her. She even has two hand-maids in this instance. In addition to this, the Sylphs are portrayed as commanders because they use serious speech. They have some military actions for Belinda as if they were the soldiers of Belinda and she is their glorious heroic general. In addition, Belinda's character is surrounded by the Sylphs in an ironical way because even the love affair could be arranged with their help as we see in the card game.

Warn'd by the Sylph, oh pious maid, beware!

This to disclose is all thy guardian can.

Beware of all, but most beware of man! (I. 112-114).

Belinda cannot overcome Baron without the Sylphs in a simple card game. The equipping of women with heroic and military powers to preserve virtue is one of the essential features of the Apollonian side. Pope emphasizes the notion of supernatural powers serving a young coquette although they struggle to protect her for only a lock of hair. Belinda is captured by the smell of coffee, Baron's unspirituality, and her own beauty, so the efforts of the Sylphs do not work. On the other hand, this is a paradoxical situation as although the Sylphs protect Belinda's virginity, they ornament her with more charming or fascinating beauty which gives her much more alluring features. Even the smell of coffee reminds Baron to cut the lock. Belinda is almost the victim of everything in the poem because even the protector Sylphs cause the cutting of the lock indirectly, despite their own warnings. This can be likened to Garden of Eden because Adam and Eve eat forbidden fruit despite the warnings, and they were dismissed from paradise. This is as tragic as the cutting Belinda's lock in the framework of a mythological event. This situation does not make her a heroine because she loses her lock knowingly, she does not succeed in anything in terms of heroism. If heroic victory is to win a card game thanks to the Sylphs or, not to understand the warnings, then Belinda is a heroine. Therefore, the "cosmetic" powers of Belinda ensure that she is a heroine in the love battle. Her beauty becomes more attractive and has Apollonian beauty with her feminine powers.

And now, unveil'd, the Toilet stands display'd,

Each Silver Vase in mystic Order laid.

First, rob'd in White, the Nymph intent adores

With Head uncover'd, the Cosmetic Pow'rs (I. 121-124).

Pope also dictates her mocked heroism because her cosmetic powers are ridiculous, even having a cosmetic power is ludicrous. However, the importance of her cosmetic powers includes more vital points in terms of her fake heroism. Also, she prepares herself as a heroine for the simple social event, a card game. She tries to choose her aesthetic elements while she was preparing.

Now awful Beauty puts on all its Arms. (I.139)

Belinda uses cosmetic elements like her weapon. Her weapon is her beauty and attractiveness. Her heroism deals with tactical tricks on men. Also, she gets the power of trapping the men through her beauty. For example, her hair seems like a labyrinth, and they catch them, so men become weak.

On her white Breast a sparkling Cross she wore,

Which Jews might kiss, and Infidels adore. (II.7-8)

When Belinda wears the sparkling cross, it evokes the sense of sexuality, so people do not care about its religious side; Belinda dons it because of its ornamental side as a supporting feminine power. Its decorative side shows the catastrophe of values. Moreover, Belinda's power only consists of cosmetic things, it does not include strong character or spiritual mind, so this is the consequence of her fake heroism.

Here Files of Pins extend their shining Rows,

Puffs, Powders, Patches, Bibles, Bilet-doux. (I.137-138)

Belinda is created as the master of cosmetic elements, but she does not care about the Bible because the Bible can be seen among her cosmetic elements. It can be understood that the social values are mixed up. Belinda's toilet is described as a supreme thing, but the Bible does not carry the same meaning the toilet does. This point dictates that Belinda is a heroine even with her toilet and cosmetic elements because the Bible has no importance in comparison with them, but this heroism is fake because heroism could not be obtained with puffs or powders on the toilet. Another thing is that Belinda's heroic specialities have the aim of charming, conquering hearts, and all her efforts are for being decorated with cosmetic elements because she has no heroic skill or bravery. Her heroic action is related to the flirtatious affairs. This situation also emphasizes her fake heroism:



Say what strange Motive, Goddess! cou'd compel  
 A well-bred Lord t'assault a gentle Belle?  
 Oh say what stranger Cause, yet unexplor'd,  
 Cou'd make a gentle Belle reject a Lord?  
 In Tasks so bold, can Little Men engage,  
 And in soft Bosoms dwells such mighty Rage? (I. 6-10)

These lines show the general nature of men and women. Also, their appearances have an important role because young coquettes preferred to marry fashionable gentlemen and they fight to win the lady's heart with their social status. Furthermore, the society of 18th century was victimized even in their places because of Beau-monde (fashionable world).

They shift the moving toyshop of their heart;  
 Where wigs with wigs, with sword-knots sword-knots strive,  
 Beaux banish beaux, and coaches coaches drive.' (I.100-102)  
 This the Beau-monde shall from the Mall survey,  
 And hail with Musick its propitious Ray (V.133-134).

London was the centre of world trade and fashion unlike any city in Europe. In the poem, the setting is not London, but the urban area and this displays a shape to daily life as well as the other issues.

For lo! the Board with Cups and Spoons is crown'd,  
 The Berries crackle, and the Mill turns round. (III.105-106)

Drinking coffee or tea, going to masked balls, attending the theatre, playing card games, dancing and flirting are accepted as important pleasures in a fashionable society. However, all these pleasures or social activities cause the cutting of Belinda's lock in a way, so she becomes a victim of this society by losing her virginity. For example, by drinking coffee, the smell of it reminds Baron the desire to the lock and he decides to take it. Its taste evokes in him the intention of cutting the hair, so he makes new plans for attacking her. Another example is that Baron wants to take revenge from Belinda when she wins the card game. When Belinda flirts with Baron for winning the game, her beauty arouses his sexual feelings. According to Cunningham,

... they are partly social—dressing-table, tea-table, card-game—and the epic analogues for these—hero arming, epic feast, pitched battle—mimic the inflated seriousness with which the ladies (and the fops) engage in them. They have a strong literary element: love-letter jargon, operatic song, the reading of romantic novels as fantasy models of behaviour.<sup>6</sup>

Belinda is affected by all these pleasures directly or indirectly as a member of this society. Even the card game shows how the women are wasting their time. Women get victimized and drowned within this sophisticated and unreal society. Alexander Pope creates Belinda as a tool to show all the victimized women of those times within one female Apollonian body. In addition, thoughtlessness is another social activity. This attacks Belinda indirectly as well because nobody bothers to know how Baron accomplishes to get the hair. Success is important for the society, so he has the reputation but if he shows this lock, it is going to be a public humiliation. Pope tries to show that the society used chastity, purity, and innocence as objects to be possessed. Integrity is a material to be shown but these things like wisdom, honour or chastity are not able to be exhibited in the public. Another thoughtlessness is that Baron spends his time constantly thinking of the lock. His and Belinda's whole energy is based on thinking about lock, the Apollonian form.

On the other hand, Clarissa's energy is based on focusing on almost everything other than form. According to Payne, "the two women are classified within the poem's mythic environment as being two different 'types' of females: the coquette and the termagant" so all dynamism arises from here.<sup>7</sup> To comprehend clearly, Clarissa's role apart from irony of speech, belongs to the chthonian earth which related with Dionysian. In such a formalist society, it is necessary to observe from this point of view why so many social events are being handled by Pope as a mock heroic. Clarissa's expression of her thoughts contrary to the norms of the period, her speech in a way that is not expected from the usual female characters, and especially her discourses and behaviours about virginity or rape, which were taboos of the period, give us important information about her Dionysian nature. In the poem, it can be clearly observed that Clarissa is incentive to the rape. She is the one who provides the Baron with the scissor to cut the lock of hair.<sup>8</sup> Moreover, in Clarissa's speech, by saying "she who scorns a Man" (V.28) – she warns

---

<sup>6</sup>Cunningham, J., S., (1966). *Pope The Rape Of The Lock* (p.12-13, 68-69). Oxford University Press.

<sup>7</sup>Payne, D., C. (1991). Pope and the War Against Coquettes; or, Feminism and "The Rape of the Lock" Reconsidered—Yet Again. *The Eighteenth Century*, Vol. 32, No. 1, pp. 3-24. University of Pennsylvania Press.

<sup>8</sup>Trimble, J. (1974). Clarissa's Role in The Rape of the Lock. *Texas Studies in Literature and Language*, Vol. 15, No. 4, pp. 673-691 University of Texas Press.

Belinda that she will be punished for her sins by dying a maid<sup>9</sup>. A close reading of Clarissa's speech is needed from this perspective. As a woman, she speaks like a male spokesman and her words are appreciated by no one.<sup>10</sup> In this point, this ambiguous gender situation and fluid identity of Clarissa still needs to be evaluated from a Dionysian perspective. "By helping the Baron snip a coquette's lock, Clarissa publicizes her disdain for women who fail to see themselves apart from a fashionable world" and the signs of these actions can be observed.<sup>11</sup>

These swell their prospects and exalt their pride,  
When offers are disdain'd, and love denied (I. 81-82).

In the very process of expressing the male point of view, Clarissa unconsciously reveals that though men are proud of their reasonableness and clarity, which they claim not to find in women, their own position is devoid of this quality. Clarissa's speech represents a catastrophic and Dionysian energy throughout the last canto. Clarissa attempts to dictate "a value system based on a something other than bodily beauty or visuality".<sup>12</sup> Thus, Pope incorporates Clarissa's speech into Canto V, which seems to remind Belinda that her beauty will decay, and that only good humour will secure her the husband she evidently wants to avoid. Good humour can be obviously accepted as Dionysian. Clarissa reminds us the importance of laughter, and in "The Birth of Tragedy", the laughter characteristic of Apollo is sharply contrasted with that of Dionysus. As we know, "Dionysian laughter is personified by Silenus, Dionysus's companion, who bursts into shrill laughter when forced".<sup>13</sup> For these reasons, in contrast to the Apollonian, Clarissa brings a balance to the formalistic energy of the poem, combining it with Dionysian influences.

### **Conclusion**

Alexander Pope introduces his heroine, Belinda, with the specialities of mock-epic to satire her heroism, with the supernatural Sylphs, ironies with the use of cosmetic powers and shows how his heroine comes to a dead end as a victimized woman because of the Apollonian society. Pope rewrites a western myth by acquiring Miltonic wealth. In this poem, he provides

---

9 Singh, B. (1991). Pope's Belinda: A Feminist Rereading. *CLA Journal*, Vol. 34, No. 4, pp. 467-485. College Language Association.

10 Singh, *ibid.*, p. 483.

11 Payne, *ibid.*, p. 13.

12 Harol, C. (2004). *Virgin Idols and Verbal Devices: Pope's Belinda and the Virgin Mary The Eighteenth Century*, Vol. 45, No. 1, pp. 41-59. University of Pennsylvania Press.

13 Gunter, P., A. (1968). *Nietzschean Laughter*. *The Sewanee Review*, Vol. 76, No. 3, pp. 493-506. The Johns Hopkins University Press.

us mythological stories about various human experiences from the Greeks, Romans, and Christians, but he reflects this mythopoeic world into the poem, embodying the femininity of Apollonian Belinda and Dionysian Clarissa. Although the main problem in the poem seems to be between Belinda and Baron on the surface, the rivalry between them is not a love story, but reveals a very ancient mythical concept of womanhood with its coverings of Apollo and Dionysus rich in human experience and femininity. To preserve her “moral virtue”, Belinda resists all temptations, especially from the Baron; however, another female character, Clarissa, provides the Baron with scissors to cut a lock, moreover, this is not her only weapon. The heroism attributed to women functions in a masculine environment that can be defined at the level of goddess and epic. It is important to explore that the process of revealing two types of femininity in Alexander Pope's “The Rape of the Lock” and its relation to Apollonian and Dionysian concepts.

To conclude, although the focus of the text seems to be the love war between Belinda and the Baron, in the background, we witness a metaphorical war of women representing two different structures, cold feminine and fluid masculine. Belinda and Clarissa’s rivalry reflects not a love story, but a very old mythical nature concept with rich Apollonian and Dionysian overlays in terms of human experience and womanhood.

### **Bibliography**

Cunningham, J.,S., (1966). Pope The Rape Of The Lock (p.12-13, 68-69). Oxford University Press.

Mackean, I., (2005). Alexander Pope. The Rape Of The Lock (p.1-5).

Gurr, E., (1971). Writers And Critics Pope (p.26-33). Cox And Wyman Limited.

Lipking, L., Noggle, J., (2006). The Norton Anthology English Literature (p.2513-2514). W.W. Norton & Company, Inch.

Tillotson, G., (1950). On The Poetry Of Pope (p.55-56). Oxford At The Clarendon Press.

Trimble, J. Clarissa's Role in The Rape of the Lock. Texas Studies in Literature and Language , Winter 1974, Vol. 15, No. 4 (Winter 1974), pp. 673-691 University of Texas Pres

Payne, D. C. . POPE AND THE WAR AGAINST COQUETTES; OR, FEMINISM AND "THE RAPE OF THE LOCK" RECONSIDERED—YET AGAIN

The Eighteenth Century , SPRING 1991, Vol. 32, No. 1 (SPRING 1991), pp. 3-24

Singh, B. POPE'S BELINDA: A FEMINIST REREADING. *CLA Journal* , JUNE 1991, Vol. 34, No. 4 (JUNE 1991), pp. 467-485. College Language Association

Harol, C. Virgin Idols and Verbal Devices: Pope's Belinda and the Virgin Mary The Eighteenth Century , SPRING 2004, Vol. 45, No. 1 (SPRING 2004), pp. 41-59 University of Pennsylvania Press

Gunter, P.A. Nietzschean Laughter. *The Sewanee Review* , Summer, 1968, Vol. 76, No. 3 (Summer, 1968), pp. 493-506. The Johns Hopkins University Press

Paglia, C. (2014). *Cinsel Kimlikler: Nefertiti'den Emily Dickinson'a Sanat ve Çöküş* (Çev: Anahid Hazaryan & Fikriye Demirci), Ankara: Epos Yayınları.

Nietzsche, F. (1923). *The Birth Of Tragedy Or Hellenism And Pessimism*, London: George Allen Unwin Ltd. Ruskin House.

**KATHERINE SWIFT'S *THE MORVILLE HOURS*: CHALLENGING  
ANTHROPOCENTRISM THROUGH GARDENING**

**KATHERİNE SWİFT'İN *THE MORVILLE HOURS* İSİMLİ ESERİ: İNSAN  
MERKEZCİLİĞE BAHCIVANLIKLA KARŞI GELMEK**

**Hatice BAKANLAR MUTLU<sup>1</sup>**

Gardening has attracted humans not only because of the pleasure it offers as a pastime activity but also because of its pragmatic benefits. Its therapeutic benefits such as relaxation and stress reduction, economic benefits such as the ability to cultivate plants instead of buying, and social benefits such as heightened community interaction through gardens and garden-related activities have already been revealed in several studies (Egerer, 2022). Recently, especially since the outbreak of Covid-19 in December 2019, gardening has been a rising activity. A study on gardening during the pandemics focusing on the experiences of gardeners from around the world has demonstrated that during the Covid-19 confinements, gardens served as a safe place to spend time outdoors, grow one's own food and connect with nature while many people appreciated gardens as a social space, where they could socialize with family, friends, neighbours and other gardeners (Cortez, Diekmann, Egerer, Kingsley, Lin, & March, 2022). It can be argued that during the lockdowns, feelings of insecurity about accessing food led some to do gardening, while some others turned to their gardens to relieve stress and compensate for limited social mobility (Egerer, 2022). Hence, the pandemics fostered the already positive perception of gardening, which had been valued for its diverse benefits.

Gardening is simply “the job or activity or working in a garden, growing and taking care of the plants, and keeping it attractive” (gardening, n.d.). Gardening brings together human and non-human; however, because humans are the ones that take care of the plants, it would not be wrong to claim that the relationship between human and non-human within the context of gardening looks hierarchical, giving human a sort of superiority against the non-human world. Patman (2015) highlights the superior position of human in the act of gardening: “Gardening invokes a human subjectivity distinct from the natural world, one that rules over nature by ownership and deed, that is, with the intention to cultivate and produce” (p. 274). Another definition of gardening sets forth that “Gardening can be considered both as an art, concerned with arranging plants harmoniously in their surroundings, and as a science, encompassing the principles and techniques of plant cultivation” (Herklots, Synge, & Perrott, 2022). This

---

<sup>1</sup> Dr. , Ege University, School of Foreign Languages, İzmir, Türkiye, hatice.mutlu@ege.edu.tr

definition suggests that gardening is a human-centred activity that requires scientific knowledge and an aesthetic eye. When taken as an activity in which human is the master, non-human seems to be fading into the background. Besides, given that humans tend to make gardens to enjoy some benefits, gardening appears to be an anthropocentric activity that satisfies human's needs more than it cares for the non-human world. At this juncture, this study draws attention to Katherine Swift and her *The Morville Hours: The Story of a Garden* (2008), which can be read as a garden memoir that contradicts this perception.

Katherine Swift is the author of *The Morville Hours* and *The Morville Year* (2011). Before becoming famous as an author, Swift used to work as “Keeper of Early Printed Books in the library of Trinity College” (Swift, 2008, p. 3). In 1988, she and her husband decided to move from Dublin to Shropshire to make Swift's dream of making a garden true. Expectedly, this was a life-altering moment for Swift because it is with this move that she became a full-time gardener and writer. *The Morville Hours* is a memoir that covers Swift's story of garden making at Dover House in Shropshire extending over twenty years as well as autobiographical elements related to her childhood and family. Though it is a life narrative, it also has a strong ecological and historical aspect because of the writer's scientific research into the plants and animals of the garden along with the history of gardening. Giving weight to the ecological and historical side of *The Morville Hours*, this study proposes to read Jamie's story of garden making as an act challenging the anthropocentric mindset and argues that though a seemingly anthropocentric activity, gardening can promote eco-centred thinking. Accordingly, this study has been divided into three parts. The first part provides a brief insight into the history of gardens in the UK to better understand the position of Swift's garden in today's Britain. The second part offers a discussion about anthropocentrism and ecocentrism in relation to gardening, and the third and last part discusses how Swift's gardening experience as detailed in *The Morville Hours* challenges anthropocentrism.

### **A Brief History of Gardens in the UK and Swift's Garden as Part of the History**

The UK is known for its spectacular public gardens that serve both as a social space and a popular tourist destination. In fact, with its vast variety of plants and wide range of gardening styles, England hosts more gardens open to the public than any other country in the world (Busch, 2001). The country has a rich history of gardening. As Amherts (2013) puts it, “The history of the Gardens of England follows step by step the history of the people. In times of peace and plenty they increased and flourished, and during years of war and disturbance they suffered. The various races that have predominated, and rulers that have governed this country influenced them

in a marked degree” (p. 1). Such a history cannot be confined to a few pages and is the subject matter of a study on its own. However, in this paper I intend to posit Swift’s garden in a historical context, so I offer a brief look into the history of gardening in the UK with an emphasis on the Medieval ages, for this era is specifically important to reflect on *The Morville Hours*.

The archaeological findings prove that the earliest records of what may have looked like a garden date back to the earliest human settlement in the UK when gardens were taken as a site for food production (Patman, 2015, p. 273). Amherst (2013) argues that there was nothing that merited the name of a garden in Britain prior to the Roman conquest and the Britons were not engaged in cultivation (p. 1). As to ornamental gardens, Ross informs that they, too, were brought to England by the Romans in the first century AD (English Gardens, n.d.). Thus, in the Roman period, in addition to the ornamental gardens, there were also productive areas including orchards, vineyards and olive groves (Gardens Through Time, n.d.). Based on these findings, it can be argued that early Britons owe much of their gardening and cultivation experience to the Romans. Swift (2008) recognizes the role of Romans in British gardening and as a tribute to them, she calls attention to the trees and plants brought to England by the Romans: “The ghost of Roman gardening lingers still. The Romans brought the walnuts and sweet chestnuts I planted in the nuttury ... the sour cherries and sweet apples, the artichokes and asparagus, the leeks and lettuce...” (p. 70). Therefore, the withdrawal of the Romans must have affected the gardening experience in Britain. In fact, Amherst (2013) informs that the Roman retrieval and the following invasions hit a deathblow to gardening and only the plants that were strong enough to survive without proper cultivation remained on the island (p.3). In the Anglo-Saxon period, not much attention was paid to gardening probably because of the constant battles Anglo-Saxons had to fight (Ross, English Gardens, n.d.). Yet the stagnation did not last long. Gardening revived with the spread of Christianity, and monasteries and monks had a considerable share in this resurgence after a lapse of many centuries (Amherst, 2013, p. 4).

The Romans were known to have made gardens for aesthetic purposes in addition to food cultivation, but the Medieval gardens in England served more as kitchen gardens than ornamental gardens. As Jayes (2018) indicates, in the Medieval ages, gardening was more practical, and the typical garden of the period was the kitchen garden while structural gardens in monasteries were designed for growing vegetables and medicinal herbs (Gardening Through the Ages). It is also noted that in the Medieval period, some gardens were used as places of recreation and entertainment, with especially large areas around the castles designed for entertainment, hunting, and festivities (Gardens Through Time, n.d.). In relation to gardening in



the Middle Ages, it is important to underline the role of monks. At a time when the country was in a turmoil after the Roman retrieval, monks were left quiet and undisturbed by wars, which allowed them to carry on with gardening activities and become better skilled in horticulture than any other class of the society (Amherst, 2013, p. 4). Monks undertook gardening for two reasons. They had to work in the kitchen gardens and herb gardens of their monasteries to provide food and medicine (Ross, English Gardens, n.d.). Also, since they were leading a life of isolation, they enjoyed gardens as a secure retreat where they could quietly and peacefully devote themselves to religious service (Medieval Monk, 2017).

Regarding monks' contribution to gardening in the Middle Ages, the biblical Garden of Eden needs to be mentioned as well. It is assumed that different from today's horticulturists who are more concerned about the decorative side of gardens, medieval monks took more interest in the contemplative and spiritual aspect of gardens, which they might have associated with the biblical paradise (Medieval Monk, 2017). Monks might have believed that they were performing a sacred duty by tending to a garden and caring for God's creatures in the garden, or they might have felt as if they were making their own Garden of Eden. They were, in a way, approaching the vision of the lost biblical paradise while working in the garden (Monastic Horticulture, n.d.). James (2011) argues that in Christianity, two conflicting messages about human-nature relationship have arisen since the fall from the Garden of Eden: One is the anthropocentric message that claims that God created nature as a resource for humans to exploit, and the other is the ecocentric message that states that humans are in a reciprocal relationship with their surroundings and they need to recognize that they are one of the God's creatures who are responsible for giving good care to creation (p. 5). With their caring attention to monastic gardens, monks seem to have taken side on the ecocentric message.

The existence of gardens and orchards in the eleventh and twelfth centuries is, in fact, proven in the records of various monasteries (Amherst, 2013, p. 5). As to the attention paid by monks to the monastic gardens, the fact that they spent a great deal of time in the garden is proof of how much they cared for the gardens. They were known to have spent up to five hours in the garden (Medieval Monk, 2017). More importantly, the Book of Hours they consulted demonstrates how seriously they took gardening. Books of Hours were prayer books popular among the laity in the late Middle Ages and the early Renaissance that contained cycles of prayers to be read at set hours of the day and night (English Book of Hours, n.d.). The Book of Hours monks used, however, covered not only the prayer times but also the work time, detailing what gardening activity to be done in which season and how.

Swift (2008) offers a detailed definition about the Books of Hours before she starts to tell her garden-making story: “The Hours of the Divine Office are very ancient ... Each Hour was made up of a selection of prayers, psalms, hymns and readings that changed with seasons and together spanned the whole twenty-four hours” (p. vii). Swift needs to offer an explanation about Books of Hours because they underpin the structuring of her narrative. She is inspired by Books of Hours and divides her book into seven parts – Vigils, Lauds, Prime, Terce, Sext, None, Vespers, Compline – just like in a Book of Hours. As Wulf (2008) states, “In an allusion to the monastic past of the house and grounds, Swift takes her structure from the hours of the divine office - the daily rhythm of worship followed by monks, starting with Vigils (celebrated in the night) and ending with Compline (at the close of the day before the community retires to bed)” (Written). It is important to note that the reason Swift relies on Books of Hours is not just a matter of structuring her narrative. As Wulf mentions above, she wants to feature the monastic past of the house and grounds where she is making the garden as if she is paying tribute to the history. Moreover, she schedules her routine based on Books of Hours. To be more specific, she brought with her to Morville her mother’s Dominican prayer book that contained a modern version of a Book of Hours (Swift, 2008, p. 8). She already knew about the calendars that prefaced the Books of Hours with illustrations of horticultural and agricultural tasks appropriate to do each month showing small emblematic figures as they dig, prone, sow, chop wood, mow grass, reap grain and tread grapes (pp. 8-9). Hence, she could revitalize the routine of a medieval monk in her own way in Dover House by following these calendars though she did not have a religious motivation like a monk did. Nevertheless, she could be likened to a monk in the way she approached her garden with devotion. For example, she describes her gardening experience as follows: “I’m digging in. I travel in time now rather than space, my expeditions only as far as the end of the garden ... I dream of distant islands, but found one here, bounded by my own garden wall” (Swift, 2008, p. 67). It should be underlined that when she is gardening, she is not focused only on the plants, herbs, flowers, or animals in the garden. She thinks and reads about the history of the place and tries to imagine how earlier people lived and did gardening in the very same land. That is the reason she says she is travelling in time in her garden. From this perspective, gardening opens her new horizons, and she works devotedly in her garden. Her devotion to gardening can be understood also from her following statement: “With gardening, every year is a new beginning, a fresh start, a clean slate. Gardeners have a lifetime of second chances ... and each spring is a new beginning ... each morning a clean slate” (Swift, 2008, pp. 132-33). As it is seen, to Swift, gardening is much more than a pastime activity. Gardening gives her *joie de vivre* with the new chances it offers every day, month, season, and year.

Stewardship is yet another concept that brings Swift close to medieval monks. Stewardship can very broadly be defined as “engagement in activities that express a sense of responsibility for nature” (Buijs, Fischer, & Muhar, 2018, p. 749). Originally a religious term, stewardship refers to the protection of God’s creation by humans. An interpretation of the following verses from Genesis 1:26-28 “Then God said, ‘Let us make humankind in our image, according to our likeness; and let them have dominion over the fish of the sea, and over the birds of the air, and over the cattle, and over all the wild animals of the earth, and over every creeping thing that creeps upon the earth’” is that human beings are given the responsibility to care for nature in a way consistent with God’s will rather than a superiority over nature (Jakimow, 2013). Though Christianity is found to be an anthropocentric religion by some, primarily Lynn White as detailed in his famous 1967 essay titled “The Historical Roots of our Ecological Crisis”, to some others, Christianity asks people to care for nature. In this conflict, medieval monks are believed to have adopted stewardship as a principle when they were tending to their gardens. Especially the Benedictines believed all created things are God-given, so they all need care and attention (Monastic Horticulture, n.d.). As to Swift, although she was brought up by a religious mother, she does not bring her religious orientation to the forefront in *The Morville Hours*; therefore, it would be unwise to assume that she is showing care to her garden because of the Christian stewardship concept. Swift’s stewardship looks more secular and ecologically oriented. In fact, her approach to her garden can be considered within the scope of environmental stewardship as detailed below.

The term environmental stewardship has been used to refer to such diverse actions as creating protected areas, replanting trees, limiting harvests, reducing harmful activities or pollution, creating community gardens, restoring degraded areas, or purchasing more sustainable products. It is applied to describe strict environmental conservation actions, active restoration activities and/or the sustainable use and management of resources. Stewardship actions can also be taken at diverse scales, from local to global efforts, and in both rural and urban contexts. (Bennett, Whitty, Finkbeiner, Pittman, Bassett, Gelcich, & Allison, 2018, p. 597)

Considering that she undertook a restoring activity trying to create a garden which will not belong to her in the long run, it can be inferred that Swift is practicing environmental stewardship in Dover House.

Clearly, Swift is very much inspired and affected by monastic gardens and medieval monks, but her garden-making story cannot be reduced to the Middle Ages only. The epochs

following the Medieval Age have an impact on her garden and narrative as well. As mentioned earlier, the political and socio-economic situation of a country affects the gardening style. Thus, in the peaceful atmosphere under the Tudor regime which coincided with the English Renaissance, parks and gardens were a place for lavish displays of newly acquired wealth, and power, especially during Elizabeth I's reign when elaborate formal gardens and extensive pleasure grounds became an essential part of fashionable mansions (Tudors, n.d.). In this period, monastery lands were transferred to the great families of the day, and stately houses were built along with beautiful gardens to replace what were once the precincts of old abbeys and priories (Amherst, 2013, p. 87). The display of wealth through gardens came with a cost, though: The common folks were left outside the new manorial gardens. In fact, this shift was based on the enclosures, which brought about an important change in the outlook of the British countryside of the time. Enclosure means "the division or consolidation of communal fields, meadows, pastures, and other arable lands in western Europe into the carefully delineated and individually owned and managed farm plots of modern times" (Enclosure, 2013). Back in medieval times, there existed open fields cultivated by individual yeomen and farmers, but starting with the early twelfth century, agricultural land was gradually enclosed, causing the cultivated land to be fenced off and hedged, holdings to be consolidated into individually owned or rented fields (Enclosing , n.d.). As many landowners started to make gardens adjacent to their mansions to brag about their status, gardens turned into the extensions of their majestic homes where they could have fun and feast (Tudors, n.d.). Thus, under the Tudor regime, the ornamental and pleasing aspect of gardens came to the forefront at the expense of common grounds used by common folks.

Stylistically, English Renaissance gardens were heavily influenced by Italian ideas and sometimes by the French, too (Busch, 2001). The Renaissance influence on the gardens required the use of geometry to create a regular layout and led to an emphasis on alignment and symmetry in gardens (Tudors, n.d.). Hence, a prominent feature of the gardens of this period was the knots, namely the complicated geometric patterns used as flower beds (Amherst, 2013, p. 83). Swift's garden bears the traces of the English Renaissance gardens because of its regular layout and the knots Swift chose to create in her garden. In fact, she specifically studied Elizabethan garden manuals to learn more about the knots and make one in Morville (Morris, 2021). Swift's garden was, thus, stylistically influenced by Tudor gardens; however, this is not the only mark the era indirectly left on Swift's garden. Today's Dover House Garden, like all other private gardens, was, in fact, made possible by the contested enclosures that accelerated in the fifteenth and

sixteenth centuries. Also, it would not be bold to suggest that Swift and all contemporary garden designers are indebted to the English Renaissance because “from the middle of the sixteenth century garden design, riding on the back of architecture, became an art and gardener a job description” with ornamental gardens rising in popularity (Clarke, 1994, p. 5).

The obsession with regularity, symmetry and geometrical designs in the Tudor gardens continued through the seventeenth century, when gardens were seen as the statement of wealth and status as well as God’s splendour. Don (2016) explains that the statement gardens of the seventeenth century were shaped both by the will to have control over nature which echoes the Renaissance spirit and the religious motivation to posit garden as a creation (17th Century). According to Don, seventeenth century gardeners wanted to reflect the glory of God in their gardens and replicate in a way the Garden of Eden to prove the idea that there is a plan and pattern in the garden just as there is a plan and pattern in creation (17th Century). Swift, too, meticulously followed a plan and pattern while building her garden in Morville, but her motivation was more personal than religious as it was a life-long dream for her to make a garden of her own.

From the seventeenth century to the eighteenth, English gardens started to gain a new outlook. In this period, the name Lancelot ‘Capability’ Brown comes into prominence as the man who changed the face of English gardening. Working as an engineer and artist, Capability Brown liked to create unbroken vistas by connecting the house, the park and the countryside like in a flow (Don, 18th Century, 2016). Brown, known to have worked on two hundred and fifty landscapes, around one hundred of which still survive today, was a favourite designer of the landowners of the time who wanted to show off through their gardens (Capability Brown, n.d.). His designs paved the way for “landscape gardens”, removing the fences and hedgerows and making “English country house a part of the fields and farmlands surrounding it” (Ross, English Gardens, n.d.). However, it would be wrong to pin this shift towards a more naturalistic style in the eighteenth-century gardening down to one man only, for the role of the historical context of the time in this transformation was undeniable.

In the second half of the eighteenth century, England was slowly breaking away from French formalism. Regularity, symmetry, and formality, which marked French gardens, was no longer widely welcome in England because from an intellectual and political viewpoint, French formalism was associated with despotism (Baridon, 1989, p. 374). Baridon (1989) claims that as the English shifted to a mixed constitution, absolutism was not praised (p. 374). Furthermore, regular and symmetrical gardens such as Versailles were thought to be an instrument for the king

to prove his absolute power (Baridon, 1989, p. 375). Similarly, Amherst (2013), too, underlines the English rupture from French taste and argues that the trend of the time was to imitate nature and “shake off the shackles of exaggerated [French] formalism”(p. 258). Consequently, the English tended towards a more flexible style in gardening, resulting in the more naturalistic outlooks as promoted Capability Brown. Johnson (2011), on the other hand, draws attention to the improvement in horticulture in eighteenth century England, which he thought was the result of the circumstances, including the advance in botany and introduction of various exotic plants to the country (pp. 147-189). Overall, the eighteenth-century English gardens were establishing their own identities and thriving.

When it comes to Swift’s link to the eighteenth-century, it can be claimed that Swift, herself, is a proof that the knowledge of botany affects one’s gardening experience just as Johnson (2011) wrote of the eighteenth-century improvement in English gardening, connecting it to the advances in botany. Swift, in fact, consulted original sources and read a lot as she progressed in her garden work (Morris, 2021). Thus, *The Morville Hours* offers multidisciplinary perspectives as Swift gives detailed accounts of the herbs, plants and flowers in her garden, explaining the reader their biological features and even their history as well as the etymology of plant names. In *The Morville Hours*, the reader is taken into a multi-layered narrative with the garden on the surface, and history, botany, and biology in the depths. Beyond that, Swift was inspired by the eighteenth-century approach in the way she tried to create a hybrid style by mixing formality and natural outlook. As Morris (2021), who visited Swift’s garden, observes, “The contrast between formality and wild is celebrated throughout the garden” (The Dover). Thus, Swift integrated the eighteenth-century English gardening to her twenty-first century garden as she respected the naturalistic style and constantly updated herself about gardening by reading.

The Victorian period, with its scientific and economic developments, surely transformed the English gardens. Specifically, the Industrial Revolution and the expansion of the empire affected the English gardens in two ways: One is the influx of colourful exotic plants and herbs from the colonies, resulting in the opening of botanical gardens and making of more colourful gardens, and the other is the use of new technology and development of gardening techniques as can be seen in the glasshouses Victorians built to keep and look after exotic plants (Don, 19th Century, 2016). Thus, the era witnessed significant improvements in the study, cultivation, and display of plants (Victorians, n.d.). In Amherst (2013)’s words,

The immense advance in Botany and classification, the improved methods of cultivation, the vast hot-houses and stoves, the countless treasures from tropical climes with which to stock them, the numberless plants collected from all parts of the world to beautify the flower-garden, and the endless florists' varieties improved and added to year by year, all these have combined to make the garden of the nineteenth century what it is. (p. 280)

The heightened interest in gardening turned the activity into a national obsession for Victorians, and the first Royal Botanic Garden at Kew was opened to the public in 1840 (Victorians, n.d.). Also, the first gardening chronicles and gardening magazines aimed at educating middle classes about gardening were published in the Victorian period (Don, 19th Century, 2016). As a matter of fact, public gardens of the Victorian age deserve special mention. Traditional garden historians tend to link gardens to wealth and ownership (Patman, 2015, p. 273). The Tudor gardens and the eighteenth-century gardens, as detailed above, justify the association of gardens with wealth, but in the Victorian period, masses, too, started to enjoy gardens, which they did not own. Particularly urban parks came as a response to the overcrowding and the condition of the poor in the city (Victorians, n.d.). Towards the end of the century, however, the might of the aristocracy declined and land became scarcer, causing gardens to be more democratically distributed though they remained to be enclosed, private spaces, which were, this time, at the disposal of a few middle-class families (Patman, 2015, p. 274). In fact, it is possible to observe a link between Victorian understanding of gardens as public spaces and Swift's garden. Swift has leased the garden she worked in, and when she finished her job in the garden, the Dover house garden was opened to the public. If Victorians had not promoted the idea of public gardens, the garden in Morville, which has become a popular tourist destination today, would remain secluded, or its story would be accessible only by those who read *The Morville Hours*.

The twentieth century, namely the century of wars, changed the gardening experience and gardens to a great extent with the artistic movements it triggered. Particularly the Arts and Crafts Movement in gardening, which came as a reaction to the structured and formal design of Victorian gardens, made the gardens of the time more colourful and less formal (Parker, 2018). Gertrude Jekyll, an influential gardener of the twentieth century, favoured the profusion of flowers wherever possible and popularized herbaceous borders and climbers on the wall (Ross, English Gardens, n.d.). Stylistically, the gardens of the time were noted for their sense of anarchy, sense of freedom and sweet disorder (Don, 20th Century, 2022). These were mostly private gardens of artists, though. For example, of the members of the Bloomsbury group, Venessa Bell and Duncan Grant turned to gardening to overcome the effects of the war by

keeping away from mechanisation and masterful intentions of the Victorian era and relying more on traditional craftsmanship and organic shapes (Don, 20th Century, 2022). In the early twentieth century, gardening turned into an individual therapeutic activity which the burgeoning middle classes could enjoy in their private gardens. In fact, the war was both a blow and a contribution to gardening. It was a blow because professional gardeners were killed at war, and the veterans no longer wanted to work in service, trying to beautify the huge gardens of the elite, and it was a contribution because with the advances in technology accelerated by war, gardening tools became more widely accessible, allowing middle classes to afford to gardening as a pastime activity (Don, 20th Century, 2022). However, the rise of gardening as a leisure time activity came to a halt with the outbreak of the second world war. During the second war, the public was invited to give up pleasure gardening and take up subsistence gardening instead, and even the public gardens were allocated to vegetable gardening (Don, 20th Century, 2022). As the country gradually recovered from the devastating effects of the war, gardening was re-established as a leisure time activity. Especially with the rising income and increasing free time, regular citizens started to do domestic gardening (Don, 20th Century, 2022). Patman (2015) lists “the eight-hour day for manual workers, the introduction of British Summer Time in 1916 and a decrease in urban poverty and the growth in housing provision during the inter-war years” as the reasons for the rise in gardening as a leisure time activity in Britain (p. 274). In the second half of the twentieth century, gardening became a more affordable and accessible activity in Britain because of commercialised plant production that enabled regular citizens to buy plants and flowers for their own gardens, mass communication tools, particularly television, which brought gardens to homes and gave citizens an idea about how to do gardening and improved means of transportation that helped masses to go visit the country’s spectacular gardens (Don, 20th Century, 2022). It can be argued that English gardens got over the destructive effects of the wars quickly, and gardening became a democratized activity as a result of economic and technological advances. If Swift could settle in Morville in 1988 to start her own garden, the developments in the second half of the twentieth century obviously had a share in this move.

All in all, Swift’s garden in Morville stands on the shoulders of a long history. Her garden bears the traces of all epochs from the Roman period to the twentieth century. As a person who was very knowledgeable about gardening and the history of gardens, she made a garden entrenched in history both stylistically and intellectually. As Swift (2008), herself, puts it, “In my twenty-first-century garden, bits of the seventeenth century are still here – and the nineteenth and sixteenth and eighteenth – poking through the gauzy surface of the present like Marley’s pigtail”



(p. 15). Her garden design including hedges, knots, boxes, flower beds, her choice of plants and flowers and her hybrid style welcoming both formality and the wild are all fed by a painstaking study of history as much as her personal taste. Wulf (2013) indicates that gardens hide stories in them (p. 12). Swift seems to be uncovering these stories as she is digging the earth in her garden. Swift (2008) writes, “Gardens are about people first and plants second” (p. 14). That is the reason she takes an interest in the general history of gardening as well as the history of people who lived in the same ground where she made her garden. As Wulf (2008) states, “She rambles through the history of the house and grounds and also through the past of Shropshire, the locals and of her family” (Written). At this point, whether such a historicized account of garden-making can really be a challenge against anthropocentrism is a rightful question that requires an answer. In the next part of this paper, I will offer a brief discussion on anthropocentrism and ecocentrism before I attempt to explain how Swift challenges anthropocentrism with her garden in Morville.

### **Gardening between Anthropocentrism and Ecocentrism**

The damaging human impact on the planet Earth is no longer a debatable issue, and the word Anthropocene has already become familiar even to those who are not studying environmental humanities. We are unquestionably living in the Anthropocene, that is the age of humans. Anthropocene is an “era characterized by the unprecedented fact that humanity has come to play a decisive, if still largely incalculable, role in the planet’s ecology and geology” (Clark, 2015, p. 1). Findings from the 2022 report of the UN Environment Programme confirm the irrefutable role our kind plays in the destruction of our planet. For example, in 2019 alone, more than 6 million hectares of rainforests and savannahs burned in Latin America because of mounting concentrations of atmospheric greenhouse gases as well as “land-use change and fire management approaches that do not appreciate the close relationships, evolved over millennia, between vegetation and fire” (UNEP, 2022, p. 24). In other words, humanity is the reason for the deforestation in Latin America and elsewhere. Deforestation is not the only disastrous conclusion we face. “Shrinking ice caps, encroaching drought, biodiversity loss, atmospheric degradation, acidification of lakes and oceans, ecosystemic pollution, human population quadruple a century ago” and more are also among those we have caused and must confront (Buell, 2016, p. 407). At this point, a reasonable question could be why we have done such a harm to the planet Earth, namely our only home.

The answer to this question is, indeed, quite simple: We did all this harm because we could. Beneath this sheer selfishness and carelessness is the anthropocentric thought system rooted in the cultural history in the west. According to Clark (2011),

Anthropocentrism names any stance, perception or conception that takes the human as centre or norm. An anthropocentric view of the natural world thus sees it entirely in relation to the human, for instance as a resource for economic use, or as the expression of certain social or cultural values- so even an aesthetics of landscape appreciation can be anthropocentric. (Clark, p. 3)

Anthropocentrism has become a popular term because of the discussions ecocritics triggered starting with the 1990s, but it is not a new concept. Platonic dualism, rise of monotheistic religions, especially Christianity, Renaissance, Enlightenment, Industrial Age and finally Information Age throughout history have all fostered the anthropocentric thought system in the occidental world, positing human superior to the non-human and contributing to human arrogance and human-inflicted harm to the planet simultaneously.<sup>2</sup> The idea that humankind can do anything to the world has brought us to an irrevocable point where some of us are now helplessly seeking ways to save the future of the planet if not undo the harm of thousands of years.

Ecocentrism has come as a response to anthropocentrism, inviting humans to revise their approach to the non-human. Ecocentrism is basically “a worldview that recognizes intrinsic value in ecosystems and the biological and physical elements that they comprise, as well as in the ecological processes that spatially and temporally connect them” (Gray, Whyte, & Curry, 2018, p. 130). Ecocentric worldview involves an ethical attitude urging people to consider human beings as a species in this world not more or less valuable than, for example, a shark, a cockroach, a palm tree, or a river. Ecocentrism requires us to expand our sense of ethics and our sense of responsibility in a way to cover the non-human and respect its intrinsic value. Ecocriticism, thus, aims to make us think as Robert J. Bruelle who says:

Questions about preservation of the natural environment are not just technical questions; they are also about what defines the good and moral life, and about the essence and the meaning of our existence. Hence, these are not just academic or technical matters, to be

---

<sup>2</sup> For a detailed analysis on this subject, please see Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*. London, Routledge.

settled in elite dialogues between experts. These are fundamental questions of defining what our human community is and how it should exist. (as cited in Clark, 2011, p. 1)

Thus, from an ecocentric viewpoint, in the Anthropocene, a “good and moral life” can no longer afford to neglect or undermine the non-human. In fact, Aldo Leopold, the famous American ecologist and conservationist, had already promoted this viewpoint with his concept of “land ethic”, which can be regarded as the precursor ecocentrism. According to Leopold (1949), “The land ethic simply enlarges the boundaries of the community to include soils, waters, plants, and animals, or collectively: the land” (p. 434). Leopold (1949) thinks that land ethic will help turn homo sapiens from conqueror of the land-community to a plain member of it as it necessitates respect for the whole biotic community (p. 434). Leopold (1949) insists on human’s role within the biotic community as a simple member just like other members and contests the basic paradoxes concerning human’s relation to land, which are “man the conqueror versus man the biotic citizen; science the sharpener of his sword versus science the searchlight on his universe; land the slave and servant versus land the collective organism” (p. 446). To Leopold, to be able to develop an ethical relation to land, one needs to have love, respect, and admiration for it as well as a high regard for its value, which is not defined by the economic benefits it would bring to people but by its existence per se (pp. 446-48). Thus, as opposed to anthropocentrism supported by human hubris, ecocentrism calls for a humble and loving attitude to the planet.

The place of gardening in this double-edged discussion is hard to pin. Thiel and Iovino (2019) draw attention to the fact that for many centuries gardening has been associated with creating order out of chaos and gardens have been regarded as the embodiments of the human ambition to tame and remake nature (p. 4). This way of thinking makes gardening an inevitably anthropocentric activity. Moreover, history attests to this allegation, particularly with statement gardens mentioned above. In fact, even if a gardener does not necessarily intend to exert control over nature out of a feeling of superiority over it, s/he ends up controlling nature to his/her need or delight. Be it a food garden or a pleasure garden, gardening always involves human intervention in nature. Besides, as Sales (1985) puts it, “In the final analysis gardens are things to enjoy. They must look, smell and sound right; they must give delight and satisfaction if they are to achieve their original purpose” (p. 62). If a gardener uses pesticides or chemical fertilizers to reach his/her purpose, gardening can even bring about anthropogenic harm, causing certain species in the garden to die just to please the human eye or satisfy a human need.

However, given the fact that anthropocentrism has its anti-thesis, that is ecocentrism, one might rightfully reason that a person who shows interest in nature through gardening may learn

to develop ecocentric values and approach a garden as such. As an embodied form of engagement with nature, gardening can help one to perceive the unique characteristics of fellow creatures (Wirzba, 2021, p. 33). Such a close encounter with the non-human may teach the gardener to show love and care to the garden. Gardening can, indeed, have an ecologically sensitive dimension especially in the twenty-first century, for it is now possible to talk about a serious ecological awareness and conservation efforts that have developed thanks to a considerable number of environmentalists, ecologists, academicians and scientists since the environmental movement of 1960s even though human-inflicted environmental degradation is still continuing. Pollan (1991) argues that “Anthropocentric as [the gardener] may be, he recognizes that he is dependent for his health and survival on many other forms of life, so he is careful to take their interests into account in whatever he does” (as cited in Kaebnick, 2017, p. 61). Although a gardener taking care of the garden with such a feeling still attaches superiority to human and acts with a self-centred approach, this may not lead him/her to show less care to the garden. As Kaebnick (2017) puts it, “A gardener loves the place, loves working on it, and if all goes well, loves what comes of it, the product of work and place” (p. 61). This echoes Leopold’s land ethic, which emphasizes the importance of love in one’s approach to the biotic community. Therefore, as long as a gardener develops an understanding of ethics that includes the garden itself as a place along with the non-human it hosts, gardening can turn into a non-anthropocentric activity. Kaebnick (2017) refers to different types of gardening ethics: A priest’s gardening ethic, a curator’s gardening ethic, a steward’s gardening ethic, a consumer’s gardening ethic, an architect’s gardening ethic, a Creator’s gardening ethic (p.64). Accordingly, a gardener might need to tend to the garden, for s/he sees it as a way of reaching spirituality, or a gardener might feel like a steward and need to protect his/her garden holding him/herself responsible for its protection. A gardener might also need to show care to the garden to obtain more crops or to create a work of art from nature. In fact, the history of gardening already reflects these perspectives. Medieval monks, for instance, tended to their gardens for spiritual reasons. Renaissance gardeners, seventeenth century gardeners and Victorian gardeners acted like architects as they tried to turn nature into a work of art. Whatever their motivation was, they all protected and maintained their gardens, which added an ethical dimension to their efforts.

Di Paolo (2015) puts forward gardening as an activity conducive to developing ecological virtues in the Anthropocene. According to Di Paolo (2015), the planet needs our stewardship in the Anthropocene, and rather than top-to-down actions which may be questionable in this age, self-starting, self-regulating and individualised stewardship might be more useful (p. 199). In this

framework, Di Paolo (2015) posits gardening as an activity that can facilitate such stewardship because a good gardener is aware that none of his/her actions is inconsequential in nature, so s/he must observe the nature's course well to get a good performance from the plants (p.200). To put it differently, gardening requires not only observation of but also respect to nature, for the garden is physically embedded in nature. When viewed from this aspect, the act of gardening teaches the gardener to understand nature, not to control it. As Wagenaar and Prainsack (2022) put it,

Gardening is not mastery, but relation ... [Gardeners] cannot foresee how the temperature, the wind, the insects, parasites, and other factors that shape and inhabit a garden will behave. A gardener is tending to a garden rather than engineering it. They are in dialogue with nature. They can sow the seeds, plant the seedlings, or tear out the weeds, but they can never fully be master. (pp. 134-35)

On the whole, a gardener's motivation and sense of ethics appear to be determining when it comes to designating gardening as an anthropocentric or non-anthropocentric activity. However, in the Anthropocene, when anthropogenic harm has reached an indisputable degree while ecocentrism is also progressing, a gardener can learn to develop ecological values by taking care of a garden with love for the non-human and an increased focus on nature's rhythms. The next and final part of this study offers a discussion on Swift's *The Morville Hours* to show how gardening can be a challenge against anthropocentrism.

### **Challenging Anthropocentrism through Gardening in *The Morville Hours***

Swift's gardening experience in Morville as she wrote it in *The Morville Hours* can be seen as a non-anthropocentric effort from three perspectives. First, Swift is not imposing herself on the garden but trying to establish relationality with it. Second, she keeps away from hierarchical dualist mindset, which prevents her gardening experience from being anthropocentric. Third and finally, she has a true love for the garden, which makes it easy for her to develop the sense of ethic required for an ecocentric viewpoint.

Relationality versus mastery might determine whether the act of gardening is anthropocentric or not. As a literary term, relationality is essentially used in autobiography studies referring to the idea of a self constructed in relation to others. According to Smith and Watson (2001), relationality in an autobiographical text means that "one's story is bound up with that of another" (p. 64). To put it another way, in a relational autobiography, the writer is not the only centre of attention, for his/her story is dependent on the stories of other people in his/her life. In fact, when the term was first proposed, it was intended for women's autobiographies to

highlight women autobiographers' humble voices while writing their lives. Susan Stanford Friedman introduced the term "relational autobiography" in 1985 to characterize the relational model of selfhood in women's autobiographical writing, which, according to Friedman, is characterized by a sense of a shared self with other women (Smith&Watson, 2001, p. 220). Allister (2001), however, expands the scope of relationality to the non-human and suggests that a writer can establish relationality with the non-human as much as human (p. 3). In such narratives, "the author's life is written on the land and all its inhabitants, human, animal, plant, and rock, and by turning terrain into text, geography into consciousness, these writers create a new and significant kind of life-writing. Ecology intertwines with culture." (Allister, 2001, p.3). In *The Morville Hours*, Swift is doing exactly what Allister says: She is turning terrain into text.

Swift sets out on this journey of garden-making to tell a story, and it is not just her story. In her words, she intends to tell us "many stories, of this house, and the people who lived here, and of the people who live here still- handed on from person to person, told and retold, a skein of stories" (Swift, 2008, p. 15). As she tracks human stories derived from the very same land where she is gardening, she also traces the stories of the plants and flowers she is working on as well as non-human animals she encounters in the garden. For example, she observes the butterflies "who sleep wherever they happen to find themselves" in her garden and informs the reader that they react to global warming by migrating two-thousand miles between Britain and North Africa. (Swift, 2008, p. 275). In addition, she draws attention to the hawthorn, also known as the may tree, whose "presence in the agricultural landscape is as old as agriculture itself" and gives details about how people have reacted to it and used it since its domestication: "Its blossom is welcome, but never indoors, never used to decorate the church. To bring may into house is unlucky; to cut a may tree down meant a death in the family" (Swift, 2008, p. 162). Thus, human and non-human stories accompany her act of gardening. This is how she is establishing relationality with the garden. The garden, to her, is not an object to work on; it is a living source of many stories she is keen on learning.

Stories are not the only means Swift relates to the garden. Swift observes the garden very attentively and recognizes its effects on people:

The sense of space, the perception of volumes – high or low, wide or narrow, big or small– and the feelings [gardens] provoke of containment or exposure, prospect or refuge, connection or separation, end or beginning. And the sense of motion – the sense of moving through space: gardens are experienced not simply as pictures, but as series of shifting perspectives, changing volumes – as movement, as progression. (p. 53)

From Swift's perspective, gardens change people positively if the latter know how to relate to them. If Swift had worked on the garden without paying attention to the garden itself as an entity or the living creatures it hosted and if she had practiced gardening only as a self-centred activity, she would have neither noticed the feelings a garden may evoke nor seen how a garden may help one change perspectives. Swift can appreciate all this because she neither alienates herself from the garden nor tries to master it; on the contrary, she relates to it. Establishing relationality with the garden prevents Swift's gardening experience from being anthropocentric because relationality does not match with the feeling of superiority that anthropocentrism necessitates.

Anthropocentrism is a consequence of a hierarchical and dualist way of thinking, for it separates human from the non-human prioritizing the former. In fact, dualism leads to discrimination because it creates the inferior "other" that can be abused, violated or simply eliminated. Dualism has characterized western thinking since at least the antiquity when we can observe the earliest separation of human from the non-human, soul from the body, man from the woman (Plumwood, 2003). Haraway (2016) summarizes the dualist western mentality as follows:

Certain dualisms have been persistent in Western traditions; they have all been systemic to the logics and practices of domination of women, people of colour, nature, workers, animals – in short, domination of all constituted as others, whose task is to mirror the self. Chief among these troubling dualisms are self/other, mind/body, culture/nature, male/female, civilized/primitive, reality/appearance, whole/part, agent/resource, maker/made, active/passive, right/wrong, truth/illusion, total/partial, God/man. (p. 59)

Swift, as a person raised in the western culture, tries to resist this dualist thinking system when she is tending to her garden. This can be best observed in her approach to culture/nature separation. *The Morville Hours* is a book where the ingrained boundary between culture and nature is skilfully blurred. As Swift's garden-making story unfolds, it becomes clear that her garden is more than a piece of land where she takes care of plants and herbs. It is a place where the stories of the plants are interwoven with the stories of people who are somehow related to the garden. In this hybridized account of garden-making, neither the plants nor the people are put in a superior position; they are all represented as equal beings that have a link to the garden in this or that way. Thus, in *The Morville Hours* one can read about, for example, the Anglo-Saxons who lived and did gardening in the exact place she worked as well as a fox regularly visiting her garden. Likewise, one can learn about the roses in her garden including their countries of origin and types as much as a seventeenth century gardener who created rectangular flower beds that inspired Swift in her garden.

The erasure of the line between culture and nature can be seen in the soil itself. The soil is not only home to plants but also physically keeps the remnants of the past in them. Swift is aware of this: “And I wondered about the soil in my garden: about the large rounded cobbles . . . that I found below the surface. And I began to see that the whole landscape was a book, if only one could read it – a manuscript written and rewritten, over and over again, a palimpsest of texts, decipherable still . . .” (Swift, 2008, p. 21). A structural support to her garden, soil feeds the plants and trees on it as much as the human stories hidden in its layers, invalidating the line drawn between culture and nature.

Swift reveals the meaninglessness of the culture-nature divide also through the non-human animals living in her garden. She informs the reader that in her region gardening activities are suspended in winter, so the garden is left to non-human animals: “The garden is abandoned to other creatures: fox, weasel, stoat, badger; fieldfare and blackbird; pheasant and vole. I can see the tracks in the new snow. Whose territory is it anyway? They were here before me. They ignored the divisions of beds and paths, taking their own lines, disregarding my interventions” (Swift, 2008, p.44). Swift recognizes the influence of non-human animals on her garden and does not try to privilege her own plans over their acts. This is an acceptance that in a garden both humans and non-humans have a role to play, and neither’s role is more important. In other words, though a garden is a cultural product, in a garden, culture cannot supersede nature or vice versa; they are intermingled.

Swift’s relation to time as she is working in the garden shows how she dismantles the culture-nature dualism, too. To Swift, time in her garden is not the progressive time of our modern times. Griffiths (2004) argues that “the modern Western time is linear, moving like a ruler straight from past to present” (p. 155). Griffiths (2004) claims that modern Western time, as a cultural product, is too mechanical and rigid, serving the interests of industrialist societies where production is measured against time. Swift (2008), too, disapproves of the strict understating of time in our age and compares it with the time she perceives in her garden:

Unlike a watch, which marks off how much time has gone and how much remains, the sound of bells ringing the quarters seemed to say, ‘Stop. Think. This is *here*. This is *now*.’ In my previous life there had never been enough time: time was always running out. But in the garden, where I was acutely aware of the passage of time– the changing light as the hours of the day passed by, the shifting pattern of the seasons as the years passed by–, there was paradoxically the feeling of having all the time in the world, of hours and days stretching and expanding into a shimmering pool of now. (p.12)



As it is seen, Swift relies more on the rhythm of nature than her watch working in the garden. She distrusts the modern conceptualization of time and points out that calendars, as human-made products, fail to match with the facts in the natural world: “I like this slipperiness of calendar and season. It reminds me to trust my instinct, plant when the soil is right rather than when the calendar says so; be guided by the weather, not the date” (p. 134). This shows how culture cannot impose itself upon nature, or to put it differently, how nature cannot be reduced to cultural products.

Opposing the way time is measured in our modern age, Swift (2008) writes, “In the garden, a single minute, a single second can be an eternity” (p. 12). To Swift, a garden is a place where she can give a pause against the dazzling speed of Anthropocenic time. When Swift is in the garden, past and future are all melted into the present; thus, time in her garden is more circular than linear. In fact, the act of gardening itself points at the circularity of time. Planting the same seeds in the same soil and getting the same result should give one a sense of circularity rather than linearity in time. This is what Swift is feeling as she revitalizes the gardening styles of all epochs in her garden and relies on soil to bring back the gardening traditions of former societies. As she starts working in Morville, she notes, “I began to see how I might make a whole sequence of gardens starching from Alfred’s day to the twenty-first century, commemorating all the people who have lived and worked here, dug the same soil as I do now and watched the clouds scudding cross the same hillside...” (p. 39). Thus, her garden becomes a place where culture-nature separation is invalidated as soil, plants, trees and herbs altogether embody the cultural history of the place.

Swift’s rejection of dualism is evident in her approach to mind/body divide as well. A former librarian who used to work with books with no bodily effort required, she attaches great importance to bodily and sensory experiences while gardening. She learns about gardening through her sensory perceptions as much as from books. To illustrate, to her, touch is an essential way of connecting to the world and to her garden. This is the reason why she likes digging: “I like digging. I like the rhythm of it – foot shove, arm heave, shoulder turn, one pace sideways, start again – backwards and forwards across the plot like a typewriter. After the long immobility of winter ... it’s good to feel muscles working again, to feel the air and space around your body...” (p. 106). Digging physically brings her close to nature. She likes to touch the soil: “I like to feel the texture of soil changing with seasons and the weather and with my own activities” (p.106). Smell is very important to her, too. She enjoys the smell of the spring: “You can smell the spring even before it arrives ... one morning it is suddenly there, smell compounded of

greenness and rain showers and damp earth” (p.129). Sight is evidently an indispensable sense in her gardening experience. Swift thinks that a gardener needs to learn how to look: “It takes time to look. And no one can be a gardener without really looking” (p. 170). Without the ability to really look, she would not have designed the garden as it is now. Overall, touching, smelling, seeing and listening to the garden are all as valuable as learning about gardening from books. As she ponders her gardening experience all through these years, she realizes that with gardening she gained a sense of self she never had before, a self that incorporates “hand and eye, brain and heart, body and soul, merged with the heat and smell and sounds of the garden” (Swift, 2008, p. 329). Thus, it can be stated that her understanding of gardening requires the rejection of dualisms and calls for a merger. From this standpoint, Swift abstains from anthropocentrism in her approach to her garden.

A non-anthropocentric approach to the garden entails an egalitarian viewpoint. If a gardener keeps his/her distance from anthropocentrism, s/he can connect with the garden without establishing any kind of superiority over it. However, for gardening to turn into a real challenge against anthropocentrism, love and care for the garden are also vital. Swift truly loves her garden and rejoices in being and working there. Of her time in the garden, she notes, “I like this feeling of intimacy, this close looking, this sense of time extending” (p. 81). She likes to unite with the garden. Her love for the garden is supported by her actions, too. To love a particular place, one must attend to its specific needs and possibilities (Wirzba, 2021, p. 27). Swift is doing this; she pays utmost attention to her garden’s needs and works zealously in the garden without complaining about the hard and tiring work. She enjoys putting efforts into the garden: As she puts it, “Now, after all the hard work of winter and early spring – the pruning and muck-spreading and digging, the forking, and raking and sowing of seeds – now is the time to take breath, to pause; to look and sniff and touch; to wander about and enjoy the garden” (Swift, 2008, p. 147).

Her efforts go beyond manual labour, for she also carried out a meticulous study into gardening. As she indicates, she examined catalogues, read about propagation, discovered vernalisation and stratification, divisions and layers, pipings and cuttings, and learned from her mistakes (Swift, 2008, p. 141). Her research was so comprehensive that *The Morville Hours* contains a considerable amount of information on a variety of topics related to the garden. Swift educates the reader about numerous subjects that fall into the scope of botany, archaeology, meteorology, ornithology, mythology as well as horticulture, agriculture, and apiculture (Garden

Books, 2018). All this time and effort dedicated to the theory and practice of gardening can be seen as a proof of her love for the garden.

Swift's love for the garden can also be understood from her approach to the garden at the end of her lease period. When she first came to Morville, she called the place "My America, my New-found-land", but while working in the garden, she never adopted a possessive or domineering attitude of a conqueror. As she finished her work in the garden, she had no triumphant manner of a victor because she loved the garden itself, not what she achieved in the garden. She recognized its intrinsic value that is independent of her. She describes her feelings at the end of the process as follows: "A garden is a process, not a product. It's not a still life; it changes all the time. Perhaps I will gradually retreat from the garden ... giving it more and more say in the decisions about what goes where ..." (p. 332). As it is seen, with a self-effacing tone, Swift is ready to withdraw and let the garden run its course although she spent years on making it. This shows that she loves the garden for what it is and will be without her.

In sum, Swift's ability to relate to the garden, her avoidance of dualism and her love for the garden all help to make her gardening experience more ecocentric than anthropocentric. In this multi-layered account of the Dover House garden, in which Swift provides a variety of lenses to look at a garden as a whole with all the human and non-human stories it hides and generates, the reader understands that gardening, though a human-induced activity, can serve as a way of challenging anthropocentrism. In fact, Swift (2008), herself, draws attention to the role gardeners can play against anthropocentrism:

Perhaps we gardeners underestimate ourselves: for what else are our twenty-first century gardens- with their passion for wildlife, their refusal to denude foreign ecosystems by stripping them of rare plants, their rejection of fossil peat as a growing medium, their turning away from chemicals as a means of controlling pests, their emphasis on water-cycling, solar power, composting- if not a critique of modern consumer society, the very society that has brought our planet to the brink of catastrophe? (p. 285)

Thus, it can be stated that at the hands of an ecologically conscious and sensitive gardener like Swift, gardening can be a challenge against anthropocentrism.

### **Conclusion**

Swift's garden at the Dover House in Shropshire is, as detailed above, not an island on its own. On the contrary, it visibly revives English gardening history in many ways: It reflects the gardening style of Medieval monks, for Swift likes to retreat to the garden and work there alone

to reach her own way of spirituality. It maintains the aesthetic understanding of English Renaissance gardens as she pays attention to the symmetry and geometrical designs in her garden. It features a deep knowledge of botany as it was the case with eighteenth and nineteenth century gardens. It gives place to the wild just like in the post-war gardens. With all the epochs it echoes, Swift's garden is a combination of ardent efforts and dedication. In this sense, Swift's garden projects the gardener's love and labour. Beyond this, a garden of the twenty-first century fed by a rich history of gardening as well as its gardener's devoted work, Swift's garden poses a challenge against anthropocentrism running counter to the common perception that gardening is a human-focused activity. In fact, in our current age, after the ecological awakening accelerated by the Anthropocene, gardening can turn into a way of getting closer to and learning about the natural world, which would hopefully stop our kind from harming it.

Besides, in the Anthropocene, it is widely accepted that there is no nature untouched by humans, who, themselves, are also part of the natural world. Hiltner (2022) states that "Pristine nature had indeed become something of a rarity by the close of the twentieth century" (p.245). Cinder Hypki, too, notes that "The real purist notion of environment- that is just the natural world- just can't work in today's world" (as cited in Clark, 2011, p. 88). Thus, it is now practically impossible to strip the natural world off human intervention or impact. Our kind is the main actor of the Anthropocene, but we cannot destroy humanity to not destroy the Earth any longer. Moreover, humanity, which has brought the world to the brink of destruction, has also managed to develop ecocentric values to avoid worse consequences. In this context, as Hiltner (2022) argues, rather than deploring the harm we have caused so far, we can turn our attention to what we can conserve such as the places we already inhabit, be it our cities, farms or industrial zones (p. 257). From this viewpoint, gardening, which is, on the surface, a human-centred activity, can serve as a way of questioning anthropocentrism, for it enables us to preserve our immediate surroundings and teaches us how to care for and love the non-human world simply by tending to it. *The Morville Hours*, Swift's twenty-year story of garden making, shows that this is possible as long as the gardener relates to the garden without trying to master it, abstains from a hierarchical anthropocentric mindset while working in the garden and develops a gardening ethic imbued with love.

## References

- 13th Century English Book of Hours*. (n.d.). Retrieved from British Library:  
<https://www.bl.uk/collection-items/13th-century-english-book-of-hours>
- Allister, M. (2001 ). *Refiguring the Map of Sorrow: Nature Writing and Autobiography*.  
Charlottesville: The University Press of Virginia .
- Amherst, A. (2013). *A History of Gardening in England*. Cambridge : Cambridge University  
Press.
- Arjen Buijs, A. F. (2018, April 9). From urban gardening to planetary stewardship: human-  
nature relationships and their implications for environmental management. *Journal of  
Environmental Planning and Management*, 747-755. doi:10.1080/09640568.2018.1429255
- Baridon, M. (1989). History, Myth and the English Garden. *Studies in the History of Art*, 25, pp.  
373-392. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42620718>
- Buell, L. (2016). Can Environmental Imagination Save the World? In J. Parham, *A Global  
History of Literature* (pp. 407-422). Cambridge University Press.
- Busch, S. (2001). The History of the English Garden. Retrieved from  
<https://www.grin.com/document/59185>
- Capability Brown: The Man Who Changed English Landscape Forever*. (n.d.). Retrieved from  
English Heritage: [https://www.english-heritage.org.uk/visit/inspire-me/blog/blog-  
posts/capability-brown-the-man-who-changed-english-landscapes-  
forever/?\\_ga=2.250948294.1728768379.1665752555-103410962.1665060061](https://www.english-heritage.org.uk/visit/inspire-me/blog/blog-posts/capability-brown-the-man-who-changed-english-landscapes-forever/?_ga=2.250948294.1728768379.1665752555-103410962.1665060061)
- Clark, T. (2011). *The Cambridge Introduction to Literature and the Environment*. Cambridge:  
Cambridge University Press.
- Clark, T. (2015). *Ecocriticism on the Edge: Anthropocene as a Threshold Concept*. B. London:  
Bloomsbury.
- Clarke, E. (1994, March/April). The English Cottage Garden. *Australian Garden History*, pp. 5-  
9. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44178404>
- Don, M. (2016, April 1). The Secret History of British Garden in the 17th Century. YouTube.  
Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=GBMcw8y9mUE>
- Don, M. (2016, April 1). The Secret History of the British Garden in the 19th Century. YouTube.  
Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=1oxIQARyL-U>
- Don, M. (2016, April 8). The Secret History of the British Garden, the 18th Century. YouTube.  
Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=nx8CvzaPlgw>
- Don, M. (2022). The Secret History of British Garden in the 20th Century. YouTube. Retrieved  
from <https://www.youtube.com/watch?v=3LsgBF1vCVU>
- Enclosing the land*. (n.d.). Retrieved from UK Parliament:  
[https://www.parliament.uk/about/living-  
heritage/transformingsociety/towncountry/landscape/overview/enclosingland/](https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/towncountry/landscape/overview/enclosingland/)

- Enclosure*. (2013, February 25). Retrieved from Encyclopedia Britannica:  
<https://www.britannica.com/topic/enclosure>
- English Heritage*. (n.d.). Retrieved from Tudors: Parks and Gardens: <https://www.english-heritage.org.uk/learn/story-of-england/tudors/landscape/>
- Garden Books*. (2018, November 4). Retrieved from Weeds, Roots & Leaves:  
<https://weedsrootsleaves.com/category/garden-books/>
- gardening*. (n.d.). Retrieved from Cambridge Dictionary:  
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gardening>
- Gardens Through Time*. (n.d.). Retrieved October 7, 2022, from English Heritage:  
<https://www.english-heritage.org.uk/learn/histories/gardens-through-time/>
- Geoffrey A.C. Herklots, P. M. (2022, August 18). Retrieved from Encyclopedia Britannica:  
<https://www.britannica.com/science/gardening>
- Griffiths, J. (2004). *A Sideways Look at Time*. New York: Tarcher Penguin.
- Haraway, D. J. (2016). *A Cyborg Manifesto*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hendrik Wagenaar, B. P. (2021). Living in the Anthropocene. In B. P. Hendrik Wagenaar, *The Pandemic Within: Policy Making For A Better World* (pp. 125-140). Bristol University Press. doi:10.46692/9781447362258.009
- Hiltner, K. (2022). Nature in the Anthropocene. In S. S. Peter Remien, *Nature and Literary Studies* (pp. 245-258). Cambridge University Press.  
doi:<https://doi.org/10.1017/9781108872263.016>
- How to Garden Like a Medieval Monk*. (2017, April 7). Retrieved from English Heritage:  
[https://www.english-heritage.org.uk/visit/inspire-me/blog/blog-posts/how-to-garden-like-a-medieval-monk/?\\_ga=2.126481605.975805842.1665060061-103410962.1665060061](https://www.english-heritage.org.uk/visit/inspire-me/blog/blog-posts/how-to-garden-like-a-medieval-monk/?_ga=2.126481605.975805842.1665060061-103410962.1665060061)
- Iovino, T. T. (2019). The Reverse of the Sublime: Dilemmas (and Resources) of the Anthropocene Garden. *RCC Perspectives*, pp. 1-37. Retrieved from  
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/26696727>
- Jakimow, L. (2013, February 22). Genesis 1:26-28 and Environmental Rights. Retrieved from  
<https://rightnow.org.au/opinion-3/genesis-126-28-and-environmental-rights/>
- James, S. C. (2011). Stewardship Gardening: Multifarious Meanings Through Community, Ecology, And Food. Urbana-Illinois, USA. Retrieved from  
<https://www.ideals.illinois.edu/items/25132>
- Jayes, P. (2018, October 25). *Gardening Through the Ages*. Retrieved from The English Garden:  
<https://www.theenglishgarden.co.uk/expert-advice/design-solutions/gardening-through-the-ages/>
- Joe Gray, I. W. (2018). Ecocentrism: What it means and it implies. *The Ecological Citizen*, 1(2), pp. 130-31. Retrieved from <https://www.ecologicalcitizen.net/article.php?t=ecocentrism-what-means-what-implies>

- Johnson, G. W. (2011). On the Progress of Gardening in England during the 18th Century. In G. W. Johnson, *A History of English Gardening* (pp. 147-270). Cambridge University Press.
- Kaebnick, G. E. (2017, July-August). The Spectacular Garden: Where Might De-extinction Lead? *The Hastings Center Report*, 47(4), pp. 60-64. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26625200>
- Leopold, A. (1949). The Land Ethic. In C. Ross, *Writing Nature: An Ecological Reader for* (pp. 431-448). New York: St. Martin's Press.
- Monastic Horticulture and Gardens*. (n.d.). Retrieved from St. Mary's Hermitage: <https://celtichermit.com/2021/12/01/monastic-horticulture-and-gardens/>
- Monika Egerer, B. L. (2022, January 19). Gardening can relieve human stress and boost nature connection during the COVID-19 pandemic. 1-11. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2022.127483>
- Morris, N. (2021, March 20). *The Dower House Garden at Morville: Where meticulous historical research meets painstaking gardening*. Retrieved from Country Life: <https://www.countrylife.co.uk/gardens/country-gardens-and-gardening-tips/dower-house-garden-where-meticulous-historical-research-meets-painstaking-gardening-224007>
- Nathan J. Bennett, T. S. (2018, January 31). Environmental Stewardship: A Conceptual Review and Analytical Framework. *Environmental Management*, 61, pp. 597-614. doi:<https://doi.org/10.1007/s00267-017-0993-2>
- Paola, M. D. (2015, April ). Virtues for the Anthropocene. *Environmental Values* , 24(2), pp. 183-207. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/43695223>
- Parker, E. (2018, June 8). *Mount Grace: How to Spot an Arts and Crafts Garden*. Retrieved from English Heritage: <https://www.english-heritage.org.uk/visit/inspire-me/blog/blog-posts/arts-crafts-garden-mount-grace/>
- Patman, S. (2015, Winter). A New Direction in Garden History. *Garden History*, 43(2), pp. 273-283.
- Plumwood, V. (2003). *Feminism and the Mastery of Nature*. New York: Routledge.
- Ross, D. (n.d.). *English Gardens*. Retrieved from Britain Express: <https://www.britainexpress.com/History/english-gardens.htm>
- Sales, J. (1985). The Philosophy and Practice Garden of Preservation. *Bulletin of the Association for Preservation Technology*, 17(3/4), pp. 61-64. Retrieved from RL: <https://www.jstor.org/stable/1494101>
- Summer Cortez, L. D. (2022, March). Gardening during Covid-19: Experiences from gardeners around the world. doi:10.3733/ucanr.6720
- Swift, K. (2008). *The Morville Hours*. London : Bloomsbury.
- UNEP . (2022). *Frontiers 2022: Noise, Blazes and Mismatches*. United Nations Environment Programme.

- Victorians: Parks and Gardens*. (n.d.). Retrieved from English Heritage: <https://www.english-heritage.org.uk/learn/story-of-england/victorian/victorians-landscape/>
- Watson, S. S. (2001). *Reading Autobiography: A Guide for Life Narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wirzba, N. (2021). Facing the Anthropocene. In N. Wirzba, *In This Sacred Life: Humanity's Place in a Wounded World* (pp. 3-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wulf, A. (2008, May 17). *Written in the earth*. Retrieved from The Guardian: <https://www.theguardian.com/books/2008/may/17/houseandgarden1>
- Wulf, A. (2013). Adventure, stories, and obsession: garden history is much more than plants and landscapes. *Australian Garden History*, 25(1), pp. 12-13. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/24915672>



**MIHAIL BAHTIN:**  
**A RUSSIAN THINKER&LINGUIST**

**Rabia AKSOY ARIKAN<sup>1</sup>**

**Introduction**

A single voice solves nothing and achieves nothing;

The minimum for life and existence is two voices...

Mikhail Mikhailovich Bakhtin

Born in 1898, **Mikhail Mikhailovich Bakhtin** was influenced by Russian Formalists such as Jakobson, Tinianov, and Tomashevsky during the First World War and adopted the same understanding with them. Bakhtin's first and important work, "Problems of Dostoevsky's Poetics", was published after literary and intellectual men lost their reputation. It is believed that Bakhtin, who was put on trial in 1929, spent five years in a concentration camp. In 1938, Bakhtin was sentenced to exile for health reasons and sent to a small town where he worked at the Saransk Educational Institute. In 1959, again due to health problems, the author settled in Moscow and died in 1975. Bakhtin, whose only two works were published under his own signature during his lifetime, is also claimed to have used the names of his followers Medvedev and Voloshinov, and it is thought that especially Voloshinov's book titled "Marxism and Philosophy of Language" belongs to him. In this work, Bakhtin, who was very closely interested in the philosophy of language, embarked on a very comprehensive linguistic analysis and reached the highest level of methodological competence in his time. The most important element here was that Bakhtin determines the different situations of a single word in dialogue and monologue. While his contemporaries generally stayed within the limits of a sentence, his analysis introduced the concept of "discourse". For Bakhtin, the conditions of discourse formation are as important as the discourse itself. This determination is related to the process of realisation of speech in the context of linguistics and semiotics, the concept of "utterance". This process involves three basic data: According to those who argue that all three conditions are necessary and shared by both the two speakers, the distinctive qualities of utterance or utterance

---

<sup>1</sup> Öğrt.Gör. Dr., Yabancı Diller Bölümü, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye. E-mail: [rarikan18@gmail.com](mailto:rarikan18@gmail.com) ORCID: 0000-0002-9074-7428

production and the distinctive qualities of linguistic communication are identical. In work entitled “Marxism and the Philosophy of Language”, which is thought to belong to Bakhtin and summarises his philosophy, the following conclusions emerge: “No utterance depends not only on the speaker; it is formed as a result of the interaction between the speaker and the listener. Every discourse is related to all discourses produced and being produced in a certain cultural environment, and no independent discourse is formed.” Bakhtin also tried to analyse the problem of “genre” within the context of literary studies. According to him, the artist should learn to see reality through the eyes of the genre, identify the differences between different genres and thus reveal the characteristics of each genre. Therefore, species evolve and always remember their past. Indeed, it is the “creative memory” that ensures the unity and continuity of evolution. Having determined that genre is both historical and social in nature, Bakhtin also developed the concept of “carnivalization of literature”. According to Bakhtin, the official medieval ideology represented in holy books and religious ceremonies has a depressing view in which God is considered the centre. Opposite to this is the world of folk humour, which manifests itself in popular ceremonies and festivities, especially carnivals, comic performances at fairs, swearing, slang words and oaths. Taken as a whole, these forms of “carnival” “decentralise” the world of Christian ideology through games such as replacing Jesus or Mary with animals in some fairground performances (Bakhtin, 2005a: Int.). Therefore, the people’s sense of humour constitutes a different world from the official ideology, and this official ideology is ceremonially constituted.

Bakhtin’s main works are “Problems of Dostoevsky’s Poetics”, “Rabelais and His World”, “Literature and Aesthetic Problems”, “Aesthetics of Verbal Art”, and “From Carnival to Novel”. The aim of this study is to present Bakhtin’s contributions to literary life as a philosopher and linguist and to remind his difference from his contemporaries.

### **Bakhtin and His Circle**

In the 1960s, with the influence of linguistics, cybernetics, mathematics, communication theory, historical science and social science, studies on genres such as language, religion, poetry, myth, legend, novel and cinema intensified. After a symposium on the structural study of semiotics held in Moscow in 1962, the topics of semiotics, literary criticism, and the study of social-cultural sign types, as well as natural languages, came to the fore. Bakhtin, who became known in these years, studied philology at the Universities of Odessa and St. Petersburg and was a famous Russian theorist who was known for his research in literary criticism, literary studies and sociology. Bakhtin

considers culture as a combination of discourses that constitute human memory. His most influential feature for semioticians in Europe is the concept of “dialogism” he uses to explain texts (Rifat, 2014b: 162). In other words, Bakhtin believes that texts should be considered together with their historical, social and cultural backgrounds, and environments; he states that a text is in a polyphonic relationship with previous texts and with the texts to be created by those who read or listen to the text. According to Bakhtin, history and society are texts that support the work of the author and with which the author establishes a dialogue. For this reason, Bakhtin was interested in the existence and organisation of the details in the texts. His understanding of literary criticism and literary criticism also aims to investigate these relations. According to him, the literary genre in which polyphony or intertextual relations are the most intense, that is, the literary genre that best reflects dialogism is the novel. The novel is a combination of all other genres, is a whole of interactions, brings together different discourses and ideologies.

The group formed around Bakhtin, including poet and musicologist **Valarian Nikolayevich Voloshinov**, critic **Pavel Nikolayevich Medvedev**, philosopher and literary expert **Lev Vasilyevich Pumpianski**, was called the “**Bakhtin Circle**”. The views of this group were introduced in Western countries, especially in France, by Julia Kristeva and Tzvetan Todorov, and Bakhtin’s works were translated into French (Rifat, 2014b: 164).

In the recent past, the Bakhtin Circle has been active in many humanities fields, and social sciences, aroused great interest and had a significant influence. His works on the philosophy of language, Russian Formalism, the novel’s theory, and the novel’s history have been recognised as significant developments in all of these fields. Although the initial influence of the Bakhtin Circle was limited to literary studies and cultural studies, today, it is active in philosophy, social sciences, history, and cultural studies.

Bakhtin’s crucial concepts of dialogism and carnival are used as analytical tools to study many important works. The variety of applications is also notable, as are comparisons with the ideas of other thinkers, including Marxist theorists such as Walter Benjamin and Theodor Adorno, philosophers such as Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, American pragmatists, Jewish mystics and Russian Orthodox theologians. In recent years, there has been an increasing number of publications and conferences on him in Russian and English. The Bakhtin Circle terminology, especially its terminology, is highly idiosyncratic and contains many connotations. For instance, although terms such as “monologue” and “dialogue” are thought to have no meaning, they come to the fore

because of the sociological and philosophical weight Bakhtin tried to attach to them. During the Stalin years, when censorship was stringent, such a strategy was resorted to discussing banned social problems. His contributions used words with an established socio-political structure more comprehensively and philosophically. Terms such as “poetry” and “novel” and the words derived from them acquired an ethical and socio-political character beyond their usual aesthetic meaning (Brandist, 2011: 14). Therefore, the boundaries between ethics, aesthetics and politics became blurred, and one meaning encompassed another, forming subtexts. On the one hand, this situation led to the formation of an original set of interpretations; on the other hand, it has encouraged the formation of such interpretations.

Many of the philosophical ideas dealt with by the Bakhtin Circle are not of Russian origin, and some key terms are complicated to translate into Russian. German philosophical terms were introduced into the language without an established philosophical discourse, and the tremendous morphological flexibility of the Russian language was exploited in the absence of available alternatives. Words with everyday meanings have prefixes and suffixes attached to them, and these words have been used in new ways so that the final product has additional connotations. Sometimes two Russian words were used to cover a single German word, with the result that the relationship between a single term and the tradition from which it derives was blurred.

In the late 1920s, two important members of the Bakhtin Circle, Voloshinov and Medvedev, adopted a consistent and open attitude towards referring to the works on which they were based in footnotes, whereas Bakhtin was quite relaxed in these matters before censorship became a severe problem. In his 1924 essay, he states: “We have freed our work from the unnecessary weight of quotations and allusions, which in a non-historical study are usually of no direct methodological significance, while in a compact work of a systematic nature they are superfluous: for a good reader they are superfluous, for a poor reader they are of no use” (Brandist, 2011: 16). It has led some scholars in the field to find terminological similarities between Bakhtin’s work and that of other thinkers, causing many problems. His archive remained closed until very recently, so one can only speculate about the sources he relied on, and sometimes these sources have been ignored. The originality of his terminology, the absence of obvious intellectual similarities in his expressions, and the absence of any reference to sources have led him to be seen as a

completely original thinker who embraced all systems of thought and possessed great genius.

### **Bakhtin's "Novel Discourse"**

Bakhtin analyses language much more in terms of its social contexts, as it expresses a very different approach and vocabulary; his views focus on the fact that all linguistic communication occurs in specific social settings, between specific classes and groups of language users. His point of view stems from the existence of words within particular social sites, particular social registers, and particular moments of utterance and reception. According to him, Marxism and Russian Formalism are the proper syntheses; literary criticism has focused on the historical. The novel is not in a single, unified form. He argues that the novel as a genre encompasses several sub-genres; it consists of several heterogeneous stylistic unities. Indeed, traditionally for the author, the novel, unlike lyric poetry, does not express a single voice or point of view and is not monological. In the novel, there is a highly dialogic or polymorphous speech, voice or diphthongisation and voicing. The novel contains all these but is not limited to the author; the voices express multiplicity. Various characters, including these points of view, also intervene directly with the author. These are:

1. The author's voice,
2. The voice of the narrator,
3. Sounds, heteroglossia.

This term is for the ideological point of view of a particular class in the form of voices and accompanying types of speech. In Bakhtin, this broad class-based and particular people's points of view have few expressions. Therefore, in this case, the novel intervenes.

Regarding the "Dialogical Quality" of Language and "Heteroglossia in the Novel": He thinks that poetry should not include in existing critical frameworks since writing a novel means ignoring heteroglossia. From this point of view, any discourse, including the novel, can take its shape in a moment in a specific social environment. He states that language is dialogic in an arena, that it affects the society and the various classes that make it up, rival socio-linguistic points corrections made with its actual appearance and that a single dominant point of view is struggled to gain superiority against the dominant ideology, the dominant class. Among these

genres, the novel is the most central literary genre and the one most preferred by the urban nobility. The emergence of European nation-states and the rise to dominance of the middle classes express the central unifying forces of the verbal ideological evolution of certain social groups. The novel, subject of competition in the national language, demonstrates the possibility of a dialogic nature of heteroglot nature that another point of view between the author and the object of his descriptions is indeed inevitable. For the novelist, it is precisely the expected quality the world wants. Apart from the socio-heteroglot perception of language, the link quality of language spoken world and its weaving already exists in appearance. In the novel, first and foremost and always human speech, always their unique ideological discourse among themselves, using their language, creates competition and various social and artistic images. Other kinds of socio-linguistic differentiations only serve to clarify the reader's perception (Aktulum, 2014: 25). In short, the novel is a mixed literary genre. However, this competitive environment is the result of analysing different points of view and creating an artistic system to bring different languages together by constantly coexisting without transcending each other.

Bakhtin does not accept his method as an acceptable and fixed understanding. What he proposes is a point of view rather than a method. At this point, conversationalist, to which all other concepts are complementary, is the founding element of all languages and the dominant perception in all his works. The theory of dialogism in question is the equivalent of Bakhtin's linguistic theory.

The concepts constantly repeated in Bakhtin's genre works and used in specific contexts are dialogue, utterance and discourse. According to Bakhtin, each utterance is a response to a previous utterance. In this respect, dialogism is a kind of discourse theory. However, Bakhtin is a thinker who is not meticulous about his writing. The best example is that he used the manuscript of one of his most fundamental works as cigarette paper during the siege of Stalingrad.

In this respect, when he wrote his books, it was as if he had never thought of having them published. He accepts this concept as the opposite of both conversational and polyphony. This concept, which has an extensive semantic breadth, essentially emphasises the interactive and multi-layered structure of consciousness and language. Despite all this, what is noteworthy in Bakhtin is that his thought becomes apparent when the recurring emphases are taken into account. Since his theory of speech and dialogue constitutes the basis of his thought. His increasing tendency in his recent writings has emerged as a desire to propose a specific method. For this reason, the previous conceptions of speech and dialogue occupy an important place in

his writings. In this respect, “Word Theory” reveals the theoretical point of view that enables understanding the dialogic approach.

### **Bakhtin’s Linguistic Theory**

In their book “Mikhail Bakhtin”, which introduces Bakhtin to the English-speaking world and is the starting work of every study on this subject, Katerina Clark and Michael Holquist state that dialogism is a philosophy of language. According to Clark and Holquist, Bakhtin's thought, if adapted to the phrase “*homo sum; humani nihil a me alienum putolo*”, can be expressed as follows: “I am a human being, and no human being is alien to me.” Put another way: “My life is a discourse, and therefore nothing in discourse is alien to me.” In this way, he tried combining various disciplines’ subjects into a unified theory. These thoughts, which include all diversity, are evident in his understanding of speech and dialogue. In this respect, analysing Bakhtin’s thoughts under these two concepts seems to be the most accurate approach. Compared to other thinkers within this conception, he prioritised the historical development of thought and shaped his thoughts in this sense. While referring to the uniqueness of the word, he explains the word as “certain historical human beings and nothing human is alien to me”. At the same time, he emphasised the social aspect of the word. For him, each utterance carries within itself the traces of other utterances. Each utterance is born as an answer to the previous one and raises another question. Meaning is something that exists directly in the utterance, and it is this utterance that carries the meaning. For Bakhtin, there is no neutral utterance in language; while making the utterance the subject of his research, he evaluates it according to its importance within certain types of discourse and speech. What he especially criticises is the monologic utterance, which has been at the centre of the philosophy of language so far. The word is essentially distinct from the sentence and the word, which are language units (Aktulum, 2014: 22). In this respect, his extended essay “Types of Words” is significant. In both of his works, Bakhtin addressed similar problems and ultimately tried to form a theory of speech. In short, the linguistic theory is at the centre of Bakhtin’s language understanding.

### **The Concept of Dialogism**

According to Todorov, for Bakhtin, the most crucial feature of the word and the least considered aspect of it is its dialogicality. It is the intertextual dimension of the word. Todorov interpreted Bakhtin’s conversationalism as direct intertextuality. The intertextuality in question is a concept that belongs not to the field of language but directly to the field of discourse, and therefore it belongs not to linguistics but a field beyond linguistics. Therefore, with this

definition, Todorov has provided a simple but valid definition of dialogism. As a matter of fact, with dialogism, Bakhtin takes not linguistics but directly meta-linguistics as his object. While dialogism deals with the relations between discourses, on the one hand, it also investigates the conditions of discourse's emergence on the other. Here, discourse can be understood the embodiment of the author's consciousness.

In Bakhtin, the author stands behind his text as another consciousness to interview. He understands the concept of text as a cognitive interaction between self and others through dialogism. Every word carries the word of another in itself; in this respect, there is no neutral word in the language. Human beings acquire a consciousness in this language consisting of words that do not exist impartially. This situation shows both the social aspect of language and its historical context. For Bakhtin, who understands discourse in its social aspect, conversationalism is a central item of discourse and reflects in all discourses and utterances. Therefore, conversationalism has made language, which stands on the border between the self and the other, its subject. With this, he wants to create a new epistemology for human sciences.

According to Bakhtin, there should not be a certainty that  $a=a$  in human sciences. In this sense, he attempted to put forward a contemporary epistemology whose data is text and investigates the interaction between self and others in the language. Conversationalism is the expression of this approach and finds its roots in specific genres. For him, every genre has a living memory. This social memory is a tool for us to understand the work. It is a concept that uses as a kind of understanding tool. If every human activity is a hidden text, it is the human being who is to understand through the reflection of human activity in the text (Aktulum, 2014: 269). In this respect, for Bakhtin, dialogism is another way of reading; it is an approach that sees the text as the result of a specific intellectual evolution and as the product of an interaction with preceding and following texts.

Bakhtin included the concept of dialogism and some of its complementary concepts in his work "Problems of Dostoevsky's Poetics". In this work, he used essential concepts that enable the content of dialogism to be understood. The first and perhaps the most important of these is his concept of polyphony. Bakhtin uses polyphony as an antonym of univocity. He defines the concepts of polyphony and univocity based on Dostoevsky's works. Therefore, for Bakhtin, the main characteristic of these works is the multiplicity of independent and unfused voices and consciousnesses, a true polyphony of entirely authentic voices. The monophonic is an objectified world, a world that coincides with the consciousness of a single and unified author. According to Bakhtin, the affirmation of the other's "I" as a subject and not as an object is the fundamental



principle governing his worldview. Dostoevsky dismantles the monophonic unity of the world in his works, but he does not directly unite the smallest fragments, the crumbs of reality, into the totality of the work. Each of these fragments is meaningful at a specific level of consciousness. The essence of his polyphony is precisely voices retain independence and merge into unity at a higher level than in morality (Aktulum, 2014: 270). Indeed, individual boundaries can only be overcome in polyphony.

Bakhtin gives Dostoevsky a special place in his understanding of dialogism. With the polyphonic element in his works, the protagonist preserves his independence and indeterminacy vis-à-vis the author. For the author, the hero is neither an “it” nor an “I” but rather an approved “you” or an autonomous other “I”. A true dialogical discourse is the subject of its style. The author's discourse about a character organises as a discourse about someone who exists, someone who hears and responds to the author. The author's design of a character is his design of discourse. Therefore, the author's discourse is a discourse on discourse. According to Bakhtin, only dialogical participatory orientation takes into account the discourse of another and can consider it both as a semantic position and another point of view. In this way, discourse can establish a connection with someone else's discourse without digesting it, and as a result, the discourse in question can maintain its independence. Here, the author reveals his discourse as someone else's discourse, as the word of the character himself. The author's consciousness neither transforms the consciousnesses of others into objects nor makes definitions about them that are conclusive. The author does not represent and reappear a world of objects but, together with his worlds, represents these other consciousnesses and reappears them in their inconclusiveness (Aktulum, 2014: 271). In short, other people's consciousness is not perceived, analysed or defined as objects or things. Therefore, they can only interact with it dialogically. The reader can then feel the active expansion of the author's consciousness. Indeed, there is an expansion in the sense of unique conversational dialogue with the autonomous consciousness of others. In addition, a dialogical comprehension of previously unexperienced and infinite depths of the human being emerges.

In the early 1920s, Russian thinkers, including Zelenin, Trubetzkoy, Jakobsen, Bogatyrev and Propp, emphasised the importance of strata of “lower” culture existing in opposition to official “high culture”. This movement nourished Bakhtin, and in the period between the Russian revolution and World War II, he was forced to turn to American and European anthropology due to the ban on irony and satire imposed in the U.S.S.R. In his analyses of medieval carnivals and the works of Rabelais, he emphasised that “laughter”, like “language”, is the most original

feature of the human species. In Bakhtin, the critical person is the medieval French writer Rabelais and the critical concept is carnival. However, the most crucial culture in Bakhtin's thought is folk culture. Carnival forms the core of this culture, and concepts such as laughter, madness, play, and freedom emerge from this concept. Among these ambiguous concepts, he identifies laughter as the carnival laugh and tries to conceptualise it in this way.<sup>2</sup>

### **The Concept of Carnival and Other Works**

Bakhtin expressed the concept of “Carnival” as follows: “Just as Italy has Dante, Spain has Cervantes, and England has Shakespeare, France has Rabelais. Bakhtin’s analysis of Rabelais is the first step toward the study of ancient folk culture”. It is the result of George Devereux’s observation that “a sufficiently deep, dynamic study of the psyche of a single person is equal to what we can learn when we scan the behaviour of many individuals from the same group”. It is not clear whether Bakhtin was aware of this idea, which Margaret Mead also supported, but he understood medieval culture through the literature of Rabelais. Bakhtin does not try to grasp Rabelais’ personality or self. According to him, Rabelais and the culture he lived in are in interaction and communication. Therefore, he has a Marxist point of view, arguing that “the individual is a social creation, born in relations and determined by relations. In this sense, he discusses Rabelais’s “choral conducting” in the “theatre of world history”. Rabelais announced the closing of an era and the beginning of a new one with his laughter, or as Holquist writes in the preface;

World history, says Bakhtin, is a theatre in which all the acts are “staged in the presence of a chorus of laughing people”. Nevertheless, he adds, not every age has been fortunate enough to have a Rabelais to intensify the power of this laughter.” As a result of the choral conductor’s role that Bakhtin attributes to Rabelais, Rabelais “so wholly, so clearly revealed the peculiar, complex language of the laughing people that his work sheds light on the folk humour of other ages.

Bakhtin explains the carnival as follows:

“A carnival does not know what a stage light is; in other words, it does not recognise any distinction between actors and spectators. Stage lights destroy the carnival, just as a theatre play cannot stage without lights. Carnival is not a spectacle watched by people; people live in it, and everyone participates in it because the very idea of carnival embraces all people. As long as there is a carnival, there is no other life outside it. At the time of the carnival, life is subject only to its

---

<sup>2</sup> [www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/say16pdf/cakmakci\\_murat.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/say16pdf/cakmakci_murat.pdf).

laws, that is, the laws of its freedom. Carnival has a universal spirit; it is a particular case of the whole world, the rebirth and renewal of the world, in which everyone participates. It is the essence of the carnival; all the participants feel this essence with their flesh and blood. This essence is most clearly expressed and experienced in the Roman Feast of Saturn, the return of the golden age of Saturn to the earth, albeit for a short time, in its most authentic and complete form. The tradition of the Feast of Saturnalia, which expresses this universal renewal, was not broken in the Middle Ages but continued with the same vigour; it was lived very vividly as an escape from the ordinary official way of life” (Bakhtin, 2005b: 6).

Bakhtin mentions that the primary purpose of his book “Rabelais and his World” is to understand this language, which is half-forgotten and, in many respects, obscured. In this sense, the basic principle of the grotesque realism he uses in this book is to bring down everything high, spiritual, ideal, or abstract. The grotesque liberates man from all inhuman forms of necessity that govern the dominant conception of the world. According to Bakhtin, the idea of necessity itself is historically relative and variable. The carnival spirit fulfils precisely this function of demonstration.

Conversely, grotesque language directs toward the world and all the unfinished phenomena. It specifically mentions the carnival and the language of the carnival. Therefore, it is the living and living language that he is interested. In this respect, the language of the carnival should not be considered independent from those who use it. For him, the body of the people in the carnival square is first of all aware of its unity in time; it is conscious of its relative historical immortality. This awareness combines the existing authority with the realisation that truth is relative. Thus, there is no place for fear in the whole world and among the people. Fear can only enter into a part separated from the whole. It is a dying connection, severed from a newly born connection. The people and the world rejoice in a moment of triumph. The effective plurality of languages and the ability to see one’s environment from the outside, through the eyes of other languages, has led to linguistic freedom. However, if the life of the creative spirit is found only in one language, or if many languages coexist and strictly separate without any struggle for superiority, it will not be possible to eliminate the dogmatism deep in the linguistic consciousness.

In this sense, positioning oneself outside the language is only possible through a fundamental historical change in languages. For Bakhtin, one language means another philosophy and culture. Thanks to the intensive mutual orientation and clarification of languages, rigid ways of thinking have stretched. The carnival problem is also one of the most complex and

exciting problems in the history of culture. Carnival has developed a language of concrete and sensuous symbolic forms, from extensive and mass actions to individual carnival gestures. For Bakhtin, this language expresses, in a differentiated form, a unified understanding of the world specific to the carnival and reflects all forms of this understanding. Therefore, this language cannot definitively translate into the language of abstract concepts.

In his book “Art and Responsibility”, he states that the three fields of human culture, science, art and life, gain unity only in the singular person who unites them in their integrity and that this unity can be mechanical or external. According to Bakhtin, the artist and the human being unite in a single person in a rather mechanical way; the human being tries to get away from the “overwhelming worries of everyday life” and enter another world for a while, the sphere of creative activity. It is the world of “inspiration, pleasant tunes and prayers”. As a result, art is overconfident because it has no obligation to take responsibility for life. Life does not expect to compete with this kind of art. When a person turns to art, he is no longer in the sphere of life. There is no unity between life and art, nor is there an internal fusion of the two in the unity of a single person. It is the totality of responsibility that secures the inner connection of the constituent items of the person (Bakhtin, 2005a: 12).

According to Bakhtin, the responsibility for what the individual experiences and understands in art is the responsibility he has to assume with his own life. It is the precondition for what he experiences and understands to be in his life; however, responsibility also entails an offence and the responsibility of blame. It is not only mutual responsibility that art and life must assume; they must also assume the responsibility of mutual blame. The poet must remember that poetry is to blame for the banal life prose, but the man of everyday life must also recognise that the art’s uselessness is due to his carelessness and the lack of seriousness of the problems in his life. The individual must be able to assume responsibility: its constituent elements must either fit together in the temporal sequence of his life or intertwine in the totality of offence and responsibility. It is not enough to wait for “inspiration” to justify the necessity of responsibility. The inspiration that ignores life and is itself ignored by life is not inspiration but a state of ecstasy. It is clear that the old propositions about the reciprocal relationship between art and life, about the purity of art, are nothing more than the mutual endeavours of art and life to facilitate their work, to relieve them of their responsibilities, not what they express, but what they mean, that is, the actual expectation of all such propositions. It is easier to produce work without taking responsibility for life, and likewise, it is easier to live without considering art. After all, art and life are not a single whole, but they must unite within the responsibility of the individual.

History and tradition are also significant for Bakhtin. Poetry studies by the general theory of language, history and tradition also complicate this theory. In addition, in “Problems of Dostoevsky Poetics”, he emphasised the need to see a work of art in its originality before placing it in the background of other works. As a writer, he emphasised the concept of the reader and the question of interpretation. He emphasised artwork as a combination of languages and forms with a certain number of voices, as a work created at a specific time and by a specific author. In his work “Problems of Dostoevsky's Poetics”, he argues that this means that Dostoevsky isolates in the novel's history and that the polyphonic novel he created has no priority. However, to properly evaluate his work and its position in the history of literature, it must first be seen in Dostoevsky himself what Dostoevsky is.

### **Conclusion**

In light of that all said, Bakhtin’s works contain much more subtle expressions than it seems. He found dialogical items in poetry and incorporated poetic forms into the novel as part of heteroglossia. While sensitive to differences in genres and forms and aware of the author's personality in the literary text, post-structuralist textual theory generally thinks of language and discourse. It favours a systematic approach to a work of art. Its analyses attract attention the position of individual work in the history of literature and the importance of the author. The importance of the reader is mentioned in “Discourse in the Novel”, but in his books on specific authors and works, he analysed the social background of each work, the author's personality and its relation to the literary tradition. He did not give the reader the right to the whole meaning of his works. He presents the theory of heteroglossia without diminishing the importance of the social and historical context and without considering the existence of an ethical approach or meaning in a work of art.

As a result, according to Bakhtin, life in the language is like a theatre performance. The simultaneous death and birth of meanings and philosophies in different ways constitute a theatre of ageing and renewal. Otherwise, when analysing past periods, one is forced to “believe in the word of each age”; the people’s voices cannot be heard, and the plain expression of that voice cannot be found. Acts of the theatre of world history are staged in the presence of a chorus of smiling people. Without hearing this chorus, understanding the theatre will not be possible.

### **References**

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.

Aksoy, B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*. Ankara: İmge.

- Aktulum, K. (2014). Metinlerarası İlişkiler. Ankara: Kanguru.
- Aktulum, K. (2011). Metinlerarasılık Göstergelerarasılık. Ankara: Kanguru.
- Aktulum, K. (2004). Parçalılık Metinlerarasılık. Ankara: Kanguru.
- Bahtin, M.M. (2015). Dostoyevski Poetikasının Sorunları. İstanbul: Metis.
- Bahtin, M.M. (2005a). Sanat ve Sorumluluk. Çeviren: Cem Soydemir. İstanbul: Ayrıntı.
- Bahtin, M.M. (2005b). Rabelais ve Dünyası. Çeviren: Çiçek Öztekin. İstanbul: Ayrıntı.
- Brandist, C. (2011). Bahtin ve Çevresi. Çeviren: Cem Soydemir, Ankara: Doğu-Batı.
- Burke P., Hsia R.P. (2012). Erken Modern Avrupa'da Kültürel Çeviri. Çeviren: Ferit Burak Aydar. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Craig, B. (2011). Bahtin ve Çevresi-Felsefe, Kültür ve Politika. Çeviren: Cem Soydemir. Ankara: Doğu-Batı.
- Eco, U. (2009). Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı. İstanbul: Ayhan.
- Eichenbaum, B. (1994). Edebiyat Kuramı-Rus Biçimciliği. Ankara: Yaba.
- Göktürk, A. (2012). Sözün Ötesi. İstanbul: Yapı Kredi.
- Parla, J. (2015). Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi. İstanbul: İletişim.
- Rifat, M. (2008). XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları 1. Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler. İstanbul: Yapı Kredi.
- Rifat, M. (2014a). XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları 2. Temel Metinler. İstanbul: Yapı Kredi.
- Rifat, M. (2014b). Çeviri Seçkisi II Çeviri Bilim Nedir?. İstanbul: Sel.
- Todorov, T. (2010). Yazın Kuramı Rus Biçimcilerinin Metinleri. İstanbul: Yapı Kredi.
- Todorov, T. (2011). Eleştirinin Eleştirisi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- [www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/say16pdf/cakmakci\\_murat.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/say16pdf/cakmakci_murat.pdf)

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**  
**ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI**

**ÖMER SEYFEDDİN SEÇME HİKÂYELER ESERİNDE YER ALAN ÇEVİRİ  
KARARLARI VE UYGULAMALARININ SCOPOS KURAMI ÇERÇEVESİNDE  
İNCELENMESİ <sup>1</sup>**

**AN ANALYSIS OF THE PRACTICES OF TRANSLATION DECISIONS IN SELECTED  
STORIES OF OMER SEYFEDDIN SEÇME HİKÂYELER WITHIN THE  
FRAMEWORK OF SCOPOS THEORY**

**Burcu YAMAN<sup>2</sup>**

**GİRİŞ**

Türk hikâyeciliğinin önde gelen ismi Ömer Seyfettin, 1884 yılında Balıkesir'in Gönen ilçesinde doğmuştur. Öğrenim hayatına Gönen'de başlayan Ömer Seyfettin babasının asker oluşu ve farklı yerlere tayini sebebiyle eğitimini farklı yerlerde sürdürmüştür. 1896 yılında başladığı Edirne Askerî İdâdîsi'nden 1900 yılında Makedonya'da çıkan isyan sebebiyle mezun edildikten sonra İzmir'e tayin edilmiş, İzmir'e gitmeden önce Selanik ve Manastır'a bağlı Pirlepe'de görev yapmıştır (Alangu, 1968). Askeri görevlerinin yanı sıra öğretmenlik görevlerinde de bulunmuştur. Edebiyat yaşamına şiirlerle başlayan Ömer Seyfettin *Genç Kalemler* dergisinde yayımlanan yazısı ile 'Yeni Lisan' (dil sadeleştirilmesi ve millileştirilmesi) hareketini başlatmıştır. (Polat, 2019, s. 21). Böylece 1911'de *Genç Kalemler* dergisi ile başlayan ve Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının ortaya çıktığı 1923 yılına kadar devam eden Milli edebiyat dönemi yazarlarının öncülerinden olmuştur (Dayanç, 2012, ss. 91-103). Milli Edebiyat Döneminde Türk dili, Türk tarihi ve kültürü milli bilincin uyandırılması için ele alınan konular arasında yer almıştır. Onun için dil sosyal hayatın gerekleri arasında yer aldığı gibi millet olmayı sağlayan bütünleştirici unsurların da en başında yer almıştır. Bu bağlamda Türk halkının şekillendirdiği ve gündelik hayatta kullandığı kelimelerin yazı dilinde de kullanılmasını desteklemiştir (Kuş, 2013, ss. 9-16). Ömer Seyfettin yazma faaliyetlerine şiirle başlamış olsa da hikâyeciliği ile ün kazanmıştır. Fransızca bilen, Fransızca eserleri okuyan ve Maupassant'tan etkilenen yazar maupassant tarzı hikâyeyi edebiyatımıza tanıtmış ve hikâyenin bir tür olarak kabul görmesini sağlamıştır. Ömer Seyfettin 6 Mart 1920 tarihinde şeker hastalığı sebebiyle vefat etmiştir (Aktaş, 2020, ss. 123-128). Hikâyelerinde yaşamından izler görülür. Örneğin

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü, 1-2 Kasım 2021 tarihlerinde Selçuk Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen Uluslararası Dil ve Çeviribilim Kongresi (International Congress of Language and Translation Studies)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve makale olarak genişletilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, (Samsun, Türkiye), e-posta: burcuyaman1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6381-4122.



çocukluk yıllarını *Kaşığı, Falaka* hikâyelerinde; askerlik yıllarını *Bomba, Beyaz Lâle, Nakarat* hikâyelerinde görmek mümkündür (Ersoy, 2020, s. 4). Hikâyelerinde birçok konuyu ele alan yazar tarih konulu hikâyeleri aracılığıyla millî bilinç oluşturmayı amaçlamıştır (Oğur, 2011, s. 93). *Efruz Bey, Perili Köşk, Kurbağa Duası* eserlerinde toplumsal sorunlara değinmiştir. Nazım Hikmet Polat'ın (2019: 21) vermiş olduğu bilgilere göre Ömer Seyfettin 166 hikâye haricinde 166 öğretici metin/makale, 88 manzum metin, 56 fıkra, 21 mensure, 3 piyes, 15 mektup, 21 tercüme eser ve 2 hatıra defteri bırakmıştır. Bunun yanı sıra Ömer Seyfettin'in bazı hikâyeleri Arapça, Almanca, İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Rusça ve birçok Türk lehçelerine çevrilmiştir. Eserleri birçok rumuzla yayınladığından bibliyografyası henüz tamamlanmış değildir (Argunşah, 1999, s. 25).

### 1. Kuramsal Çerçeve

Yunanca bir sözcük olan 'skopos' amaç, hedef, niyet anlamlarına gelmektedir (Vermeer, 2007, s. 3). Hans J. Vermeer'in 70'li yıllarda geliştirmiş olduğu skopos kuramına Katharina Reiss'in da katkıları olmuştur. 1984 yılında birlikte hazırlamış oldukları *Groundwork for a General Theory of Translation* [Genel Bir Çeviri Kuramının Temelleri] adlı çalışmalarında kurama geniş yer vermişlerdir (Munday, 2008, s. 79). Skopos kuramı bir amaç doğrultusunda çeviri yapmayı hedefler ve işlevsel bir yaklaşım sunar. Skopos, çevirmenin işvereniyle anlaşma içerisinde tasarladığı bir çevirinin hedefi olduğu gibi çevirmenin metne yüklediği amaç da olabilir. Çeviri eyleminin sonucunda meydana gelen hedef metin *translatum* (çeviri metin) olarak adlandırılır (Vermeer, 2008, s. 4). Çeviride birden fazla amaç olmakla birlikte bir kaynak metinden birden fazla erek metin de çıkabilmektedir. Kaynak metin hangi amaçla çevrilmiştir? Bu amaçlar doğrultusunda neler yapılmıştır? Amaca yönelik kararlar çeviri metinde farklılık yaratmış mıdır? Tüm bu soruların cevabı ortaya çıkan çeviri metinde (*translatum*) saklıdır.

Skopos kuramında çevirmenin rolüne büyük önem verilmektedir. Çevirmen çift kültürlü bir uzmandır. Belli bir amaç ve erek kültür alıcıları için bir metin üretmeyi bilen kişidir. Tasarlanan amaca ulaşmak için izlenecek stratejiyi eylemin amacı belirler. Dolayısıyla bu kurama göre bir çevirinin değerlendirilmesinde çeviri öncesinde alınan kararlar da göz önünde bulundurulmalıdır (Vermeer, 2008, s. 30). Theo Hermans (1997, ss. 23-48) Alev Bulut tarafından dilimize çevrilmiş olan "Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi" başlıklı makalesinde çevirmenin sesinden bahseder. Çevirmenin sesi bazen önsöz ve son sözlerde bazen de kapak bilgilerinde bu amaç ve kararları ortaya çıkarır. Vermeer de önsözlerin çeviri incelemelerinde büyük önem taşıdığına dikkat çekmiştir (Vermeer, 1989; akt. Karadağ, 2012). Çevirmen, çeviri amacına yönelik olarak alınan çeviri kararlarını yazdığı önsözlerde, son sözlerde, ön kapak ve arka kapak

yazılarında okuyucuyla paylaşabilir. Dolayısıyla bu yan metinler çeviri incelemeleri açısından önemlidir (Karadağ, 2012, ss. 45-73).

### **1. 1. *Selected Stories of Ömer Seyfeddin Seçme Hikâyeler* Eserinde Yer Alan Çeviri Kararları ve Çeviri Örneklerinin Skopos Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi**

*Selected Stories of Ömer Seyfeddin Seçme Hikâyeler* eserinin başlığından da anlaşılacağı gibi eserde yer alan hikâyeler İngilizce-Türkçe karşılıklı metinler şeklinde sunulmuştur.<sup>3</sup> İç kapak kısmında çevirmen Mehmet Miyasoğlu seçtiği hikâyeleri yazarın dil yapısına dokunmadan sadeleştirdiği, okuyucu rahat karşılaştırma yapabilsin diye Türkçe metinle İngilizce çeviri metni karşı karşıya yerleştirdiği bilgisini vermektedir.<sup>4</sup> Eserin ilk sayfalarında Ömer Seyfettin'in hayatı ve eserleri ile ilgili İngilizce ve Türkçe bilgiler yer aldığı gözlemlenmektedir.<sup>5</sup> Kitabın takdim bölümünde Ömer Seyfettin'in Türk hikâyecisindeki yeri ve önemine vurgu yapıldığı görülmekte, onun sadece çocukların sevdiği hikâyeler yazan bir yazar değil, aynı zamanda milli değerlerimize dikkat çeken bir sanatçı ve düşünür olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca takdim kısmında kitabın iki amaca hizmet ettiği belirtilmektedir: Yabancılara Ömer Seyfettin'i tanıtmak ve yabancı dilde eğitim gören gençlerin milli kültürümüzden kopmadan güzel örneklerden yararlanmalarını sağlamak.<sup>6</sup>

Çevirmene ait ön sözde ise Ömer Seyfettin'in Türk hikâyecisindeki önemine değinilmiştir. Çevirmen çeviri amaç ve kararlarını şu şekilde ifade etmektedir:

«Gençlerin dil meselelerine takılmadan bu dehanın mesajını net olarak anlamaları için sözlüğe ihtiyaç duymadan anlaşılabilir hale getirmek istedim. Seçtiğim hikâyeleri yazarın dil yapısına dokunmadan sadeleştirmeye çalıştım. Sadeleştirme çalışmalarım sırasında bu metinlerin okuma çağında yabancı dil eğitimi sırasında kullanılmasının yararını da fark ettim. Bu sebeple de rahat karşılaştırma yapılabilir diye Türkçe metinle İngilizce metni karşılıklı sayfalarla koymak istedim. Bu kitaptaki çabamla hem lise çağındaki öğrencilerimize hem de kültürümüzü merak eden yabancılara faydalı olabileceğimi umuyorum» (2013, s. 9).

Benzer şekilde eserin arka kapağında da çevirmen seçilen hikâyeleri cümle yapısına dokunmadan sadeleştirerek İngilizceye çevirdiğini, metnin sadeleştirilmiş çevirisini ve İngilizce çevirisini okuyabilen öğrencinin, kültürümüzden faydalanarak İngilizcesini geliştirebileceğini

---

<sup>3</sup> Bkz. Ek. 1

<sup>4</sup> Bkz. Ek 1a

<sup>5</sup> Bkz. Ek 1b

<sup>6</sup> Bkz. Ek 1c

salık vermektedir. Ömer Seyfettin'in 'Yeni Lisan' makalesinde bahsetmiş olduğu sadeleştirme ve millileştirme ilkeleri dilde kalıplaşmış olanlar hariç yabancı tamlamalara yer verilmemesi, çoğul kelimelerin Türkçe olarak yapılması, konuşma dili hariç, yazı dilinde yer alan edatlar ve eklerin dilden çıkarılması, dile yerleşmiş ve kullanılmakta olanlar hariç Türkçe karşılığı olanların Türkçelerinin kullanılması, dilde anlaşılma ve karmaşaya izin verilmemesi, milli ve basit bir dil yapısının sağlanması gibi düzenlemeleri içermekteydi (Aktaş, 2020, ss. 170-171). Bu bağlamda çevirmen ve editörün almış oldukları kararların kaynak metnin yazarının dil konusunda ve bu dilin bilhassa genç nesillere aktarımı hususunda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Oluşturulan metnin günümüz dilinde daha anlaşılır olduğu ve gençlerin eseri anlamasının kolaylaştırılması için dil içi çeviri yöntemine başvurulduğu görülmektedir. Berk'in (2005, ss. 111-112) tanımıyla 'dil içi çeviri' diğer ifadesiyle 'yeniden sözcükleme' dilsel göstergelerin yine aynı dil içindeki başka göstergelerle yorumlanmasıdır. Bu içerik, sözcüğün yeniden tanımlanması kapsamında eş anlamlısının kullanımını, basitleştirilerek yeniden açıklanmasını ya da güncelleştirilmesini kapsamaktadır. Benzer şekilde Rifat (1996, s. 40) tarafından da diliçi çeviri, "bir anlamlar bütünü'nün açıklama, tanımlama, çözümleme, yorumlama, uyarılma, özetleme gibi yöntemlerle yeni bir anlatıma çevrilmesi" şeklinde açıklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eserde dip not yönteminin kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu yolla dilimize yabancı dillerden geçmiş kelimelerin Türkçedeki karşılıkları verilmiş, sadece kelimeler değil tamlamaların, deyimlerin, arkaik kelimelerin, tarih ve kültüre özgü kelime ve ifadelerin de diliçi çevirilerinin yapıldığı görülmüştür. Eserde 122 diliçi çeviri örneği, 136 tane de Türkçe'den İngilizce'ye çeviri örneği yer almaktadır. Eserde yer alan diliçi çeviri örneklerinden bazıları şunlardır:

**Tablo 1 Diliçi Çeviri Örnekleri**

<b>Kaynak Metin</b>	<b>Erek Metin</b>
<b>Şuur (s. 11)</b>	Anlama ve kavrama gücü, bilinç (s. 11)
<b>Ebedi (s. 17)</b>	Sonsuz (s. 17)
<b>Ezelî (s. 17)</b>	Öteden beri, başlangıcı bilinmeyen (s. 17)
<b>Falaka (s. 19)</b>	Eskiden ceza olarak iki ucuna ip bağlanan bir sılıkla bu ip arasına ayakları sıkıştırarak değnekle dövmeye yarayan alet. Bu aletle verilen ceza (s. 19)
<b>Saldırma (s. 47)</b>	Ucu eğrice büyük bir cins bıçak. (s. 47)
<b>İftihar (s. 49)</b>	Övünme, şan, şeref (s. 49)
<b>Zülfikâr (s. 49)</b>	Hz. Muhammed'in (sav) Hz. Ali'ye hediye ettiği çatal ağızlı kılıç (s. 49)
<b>Mizaç (s. 49)</b>	Yaratılış, tabiat, huy (s. 49)
<b>Uhrevî (s. 51)</b>	Ahirete ait, ahiretle ilgili (s. 51)

<b>Dizdar (s. 53)</b>	Kale muhafızlarının başı (s. 53)
<b>Musandıra (s. 55)</b>	Eski evlerde içine yatak ve yorgan gibi eşya konulan yerli dolap veya yerden yükseltilmiş bölüm (s. 55)
<b>Tevil götürmek (s. 59)</b>	Bir söz veya hareketi görünen manası dışında yorumlama (s. 59)
<b>Diyet (s. 61)</b>	Cezaya karşılık ödenen bedel, para cezası (s. 61)
<b>Mütalâa (s. 71)</b>	Fikir, görüş açısı bildiren yazı (s. 71)
<b>Tayf (s. 73)</b>	Işığın renklere ayrılması, renklerin tamamı (s. 73)
<b>Mekkâreci (s. 73)</b>	Yük taşımak için kiralanan hayvan idare eden asker (s. 73)
<b>Hatip (s. 75)</b>	Güzel konuşma yapan (s. 75)
<b>Hasbî (s.83)</b>	Karşılık beklemeden gönüllü olarak bir şey yapmak (s. 83)
<b>Revak (s. 93)</b>	Sütunlu üstü kubbelerle kapalı önü açık yol ve koridor (s. 93)
<b>Nâdân (s. 95)</b>	Cahil, haddini bilmez, kaba, ters (s. 95)
<b>Gayr-ı ihtiyarî (s. 97)</b>	Elinde olmadan ister istemez (s. 97)
<b>Şeci (s. 105)</b>	Cesur, yiğit, yürekli (s. 105)
<b>Çelebi (s. 107)</b>	Beyefendi, edepli, kibar (s. 109)
<b>Solak (s. 113)</b>	Yeniçeri ocağında padişahın korumalığını yapan bir sınıf asker (s. 113)
<b>Tırıs gitmek (s. 113)</b>	Çok hızlı olmayan sarsıntılı koşma (s.113)
<b>Tatar (s.125)</b>	Haberci (s. 125)
<b>Ülfet (s. 143)</b>	Tanışıklık, dostluk, aşinalık, iyi geçinme (s.143)
<b>Zeval (s. 151)</b>	Kabahat, mesuliyet, yok olma, ölüm (s. 151)
<b>İrat (s. 161)</b>	Mülkün getirdiği kar, kazanç, akar (s.161)
<b>Vecd (s. 51)</b>	Yoğun dini duygu ve heyecan hali, coşma (s. 51)

Tablo 1 de görüldüğü üzere işveren ve çevirmen ortaklaşa alınan çeviri kararları doğrultusunda çoğunlukla Arapça ve Farsça kökenli olan kelimelerin ve ifadelerin Türkçe olarak açıklandığı bu vesileyle genç neslin eseri daha iyi anlamaları ve kültürlerini tanımlarının hedeflendiği gözlemlenmektedir. Benzer şekilde kaynak metinden İngilizceye yapılan çevirilerde de dipnot vasıtasıyla erek kültüre yabancı kelimelerin İngilizce olarak açıklandığı, böylece kültürel aktarım yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu çevirilerden örnekler sunulmuştur.

**Tablo 2 Türkçeden İngilizceye Çeviri Örnekleri**

<b>Kaynak Metin</b>	<b>Erek Metin</b>
Ah (s. 15)	<b>ah:</b> An exclamation word generally used to express complaint or pity (p. 16)
Çelebi (s. 19)	<b>Çelebi (chelebi):</b> Calm and beloved well trained gentleman (p. 18)
Müezzin (s. 21)	<b>muezzin:</b> The person who calls for prayer in a mosque (p. 20)
Fes (s. 31)	<b>fez:</b> A head cover with conical shape on sides but flat on top. First worn in the 19 th century during the reign of Sultan II. Mahmud. Not worn now (p. 30)
İmam (s. 45)	<b>imam:</b> Prayer leader in Islam religion (p. 44)
Usta (s. 47)	<b>usta:</b> Master workman expert on producing something nickname for this kind of man (p. 46)
Zülfikar (s. 49)	<b>Zulfikar:</b> The double pointed forklike sword of Hz. Ali [the fourth caliph of prophet Hz. Muhammad (saw)]which was gifted by the prophet himself (p. 48)
Gazi (s. 49)	<b>ghazi:</b> Victories fighter fort he Islamic faith, war veteran.(p. 50)
Derviş (s. 51)	<b>dervish:</b> Humble and religious person (p. 50)
Kız Kulesi (s. 75)	<b>Maiden tower:</b> The tower that a Byzantine Emperor had ordered to be built in the Bosphorus near the Üsküdar shore because the fear of a snake.....(p. 72)
Boynu kıldan ince olmak (s. 91)	<b>neck thinner than hair :</b> This is an idiom in Turkish that states that one who says this is ready to accept any decision or to comply with anything (p. 92)
Şehzade (s. 95)	<b>schahzade:</b> Sultan’s son, prince (p. 94)
Ferman (s. 101)	<b>firman:</b> Imperial order (p. 100)
Öpüp başına koymak (s. 112)	<b>kiss and put over the head (forehead):</b> Behavior is performed when something or somebody is considered as of high merit (i.e. kissing an elder’s hand like this is a traditional habit) (p. 112)
Cirit (s. 121)	<b>jeered:</b> The word Cirit is the name of a traditional Turkish equestrian team sport played outdoors on horseback in which the objective is to score points by throwing a blunt wooden javelin at opposing team’s horsemen (p. 120)
Mecidiye (s. 171)	<b>mecidiye:</b> The coin was struck in 1844 and was widely circulated in (p. 170)
Tente (s. 13)	<b>awning:</b> A cover or shelter to save from sunshine made of cloth (p. 12)
Seyis (s. 35)	<b>groom:</b> A man who is responsible of taking care of the horses in a farm (p. 34)
Bey (s. 103)	<b>bey (here):</b> A ruler of a district like a governor. And now it is used for a gentleman, a title meaning Mr. (used after a first name) (p. 103)
Sedir (s. 115)	<b>divan (here):</b> A large, low coach with no back or ends (p.

<b>Yeniçeri (s. 47)</b>	<b>Janissary corps:</b> Ottoman soldiers that are from different origins but well trained to servet he empire (Yeniçeri in Turkish) (p .46)
<b>Ezan (s. 51)</b>	<b>azan:</b> The call given from a mosque for prayer (p. 50)
<b>Mesnevi (s. 51)</b>	<b>Mesnevi:</b> The name of the religious poetry book written by Mevlâna Celaleddin Rumi in Persian language.(p. 50)
<b>Külâh (s. 57)</b>	A hat with feltlike material made of wood known as ‘keçe’ külâh in Turkish. (p. 56)
<b>Rebab (s. 73)</b>	<b>rabab:</b> A musical instrument in Anotolia that is made of coconut covered with skin. (p. 72)
<b>Paşa (p. 93)</b>	<b>Pasha:</b> Generals and admirals in Ottomon rule (p. 92)
<b>Lala (s. 95)</b>	<b>manservant:</b> Formerly (Lala) was a man responsible to educate (p. 94)
<b>Cura (s. 106)</b>	<b>cura:</b> Cura is the smallest type of the bağlama (also known as saz) instrument family. (p. 106)
<b>Nişancı (s. 113)</b>	<b>Nishancı:</b> A court calligrapher who draws the sign of the sultan called tuğra (tughra) at the begining of his reign (p. 112)
<b>Baba (s. 129)</b>	<b>Baba (here):</b> The leader of a group of dervishes like their father. (p. 129)

Çeviri örneklerinde kültüre özgü öğelerin sıklıkla kaynak metinde olduğu gibi bırakıldığı, erek kültüre tanıtımı doğrultusunda da İngilizce geniş açıklamalara yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu yolla kültür aktarımı amaçlanmıştır.

## 1.2. Farklı Çeviri Eserlerde Yer Alan Çeviri Kararlarından Örnekler

Ömer Seyfettin hikayelerini içeren farklı çeviri eser örneklerinde de eserin içinde yer alan çeviri amaç ve hedefleri doğrultusunda stratejiler uygulandığı görülmektedir. Bu eser örnekleri ve uygulamaları ise şu şekildedir:

### 1.2.1.Selected Stories Of Ömer Seyfettin:

Mini kitap formatındaki eserde üç hikâye çevirisi yer almaktadır. Havva Aslan tarafından çevirisi yapılmış olan kitabın iç sayfasında yayınevine ait olan ve çevirinin amacının belirtildiği şu not yer almaktadır “Bu kitap Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın TEDA projesi kapsamında Türk kültürünün tanıtımına katkı sunmak amacıyla hazırlanmıştır”.<sup>7</sup>

### 1.2.2. The Stories of Ömer Seyfettin 2:

İngilizce çevirisi C.W. Gilchrist tarafından yapılan eserde sekiz hikâye yer almaktadır. Kitabın ön söz kısmında çevirmene ait bir not yer almaktadır. Çevirmen kitapta yer alan

<sup>7</sup> Bkz. Ek 2

hikâyelerin İngilizce öğrenen öğrenciler için çevrildiğini belirtmektedir. Çevirmen ayrıca hikâyelerde sadeleştirme yoluna gidildiğini, hikâyelerin aslının mümkün olduğunca korunmaya çalışıldığının bilgisini vermektedir.<sup>8</sup> Eserde özel isimlerin kaynak kültürdeki şekliyle verildiği (For example: Hadji Niyazi Effendi, Sermet Bey, Eski Cami, Şefika Molla, Fatma Hanım) ve kültüre özgü unsurların dip not ve resimleme tekniği gibi yöntemlerle sergilendiği gözlemlenmektedir.

### 1.2.3. Ömer Seyfettin's Stories (13): The Hidden Temple

Mehmet ve Tülin Özen tarafından İngilizceye çevrilmiş olan eserde dokuz hikâyeye yer almaktadır. Eserin iç sayfasında ve arka kapağında yazarın biyografisi ve eserlerine ait bilgiler yer aldığı görülmektedir. Bu bilgilerde Ömer Seyfettin'in dilde sadeleştirmeyi desteklediğinin bu sebeple Türkçenin Arapça ve Farsça kelimelerden arındırılması gerektiği düşüncelerinin vurgulandığı görülmektedir. Kitapta çevirmenlere ait bir söz bulunmamasına karşın çeviri eserin kaynak metnin yazarının amacına yönelik çevrildiği gözlemlenmektedir. Örneğin cümle bağlamında sadeleştirmeler yapıldığı, erek kültüre yabancı bazı unsurların kitap arkası mini sözlük kısmıyla açıklandığı, özel isimlerin kaynak dilde olduğu gibi korunduğu (For example; Cabı Efendi, Kız Kulesi, bozacı, Gazi Ethem Paşa, kuruş) görülmektedir.<sup>9</sup>

## SONUÇ

Ömer Seyfettin Türkçe'nin sadeleşmesi yönünde birçok çalışmaya imza atmış bir yazardır. 'Yeni Lisan' makalesi ile dilde sadeleşme ve dili millileştirme çalışmalarını başlatmıştır. Bu amacı doğrultusunda pek çok eser vermiştir. Bu çalışma kapsamında Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Türkçesi ve İngilizce çevirilerinin yer aldığı *Selected Stories of Ömer Seyfeddin Seçme Hikâyeler* eseri çevirmenin, işverenin amacının belirtildiği önsöz, sonsöz ve kapak bilgileri dahilinde skopos kuramı çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bir amaç doğrultusunda çeviri yapmayı ifade eden 'Skopos Kuramı' çift kültürlü bir uzman olarak çevirmene metnin üreticiliği ve metnin üretilmesi sürecinde gerekli kararları alan ve uygulayan sorumlu kişi görevini yüklemektedir. Alınan kararlar metni etkilemekte dolayısıyla metne yansımakta, metin üzerinde farklılıklar yaratabilmektedir. Çalışma kapsamında, incelenen eserin değerlendirilmesi sonucunda eserin takdim, önsöz ve arka kapak bölümlerinde yer alan amaçlar doğrultusunda alınan çeviri kararlarının metnin çevirilerine uygulandığı görülmüştür. Bu doğrultuda sadeleştirme, dipnot kullanımı ve açıklama gibi yöntemlere başvurulmuştur. Ayrıca

---

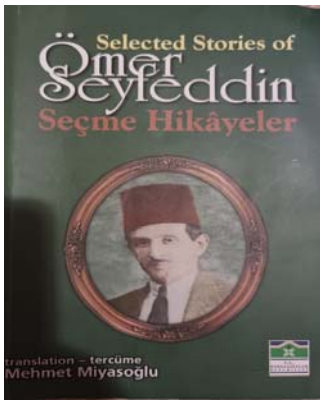
<sup>8</sup> Bkz. Ek 3

<sup>9</sup> Bkz. Ek 4

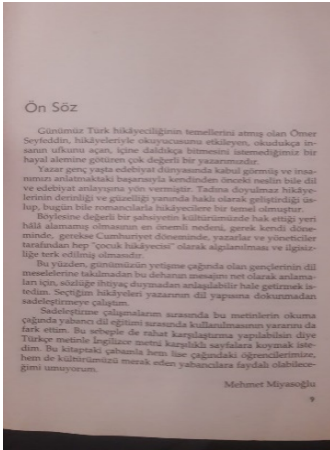
amaçlandığı gibi gençlerin eseri daha iyi anlamaları için metinde yer alan yabancı kökenli kelimeler diliçi çeviri yöntemiyle Türkçe'ye çevrilmiştir. İngilizce çevirilerinde ise dipnot kullanımı ve açıklama yöntemleriyle kültürel unsurlar erek dile aktarılmıştır. Böylece hem erek kültür okuyucusunun kaynak kültürü tanınması hedeflenmiş hem de kaynak kültür okuyucusunun kendi kültüründen faydalanarak İngilizcesini geliştirmesi amaçlanmıştır. Sunulan farklı çeviri eserlerde de önsöz ve kapak bilgilerinde yer alan amaç bilgileri doğrultusunda benzer yöntemlere başvurulduğu görülmüştür.

## EKLER

### Ek 1:

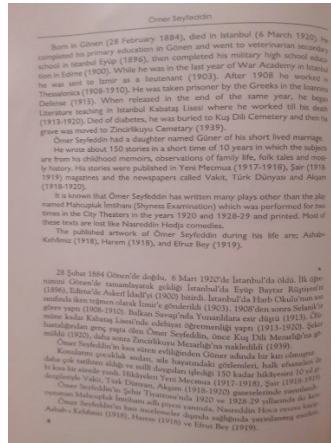


### Ek 1a:



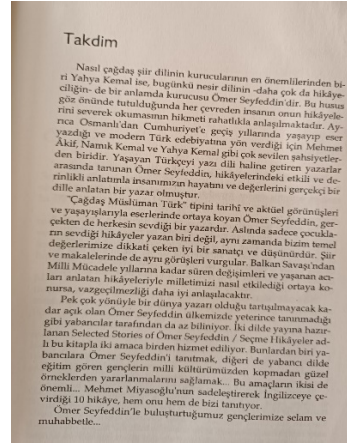
### Ek 2:

### Ek 1b:



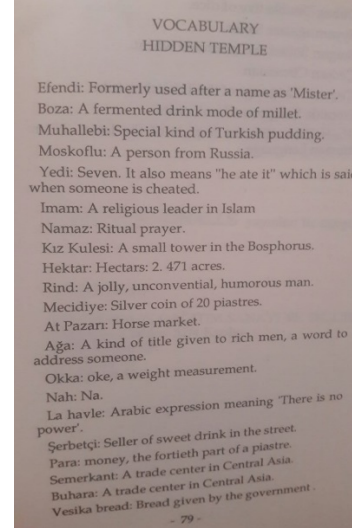
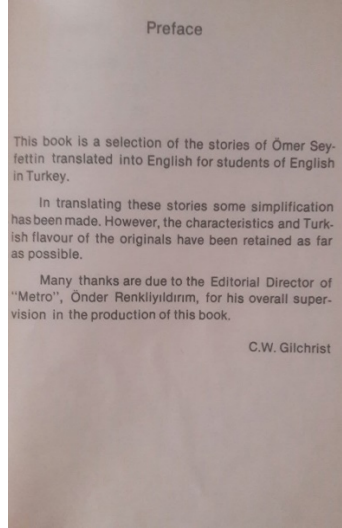
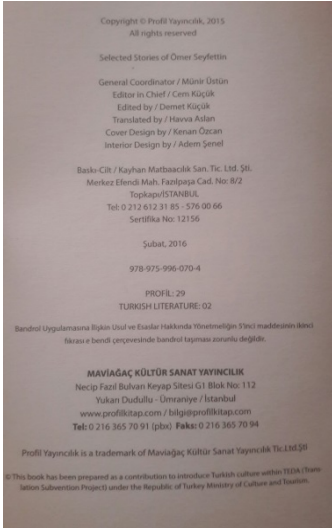
### Ek 3:

### Ek 1 c:



### Ek 4:





## KAYNAKÇA

Aktaş, A. (2020). *Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Milliyetçi Söylem*. Ankara: Altınordu Yayınları.

Argunşah, H. (1999). Ömer Seyfeddin'in Bilinmeyen Şiirleri ve Bazı Düzeltmeler. *Erdem Dergisi*, 12 (34), 25-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44365/548588>.

Alangu, T. (1968). *Ömer Seyfettin Ülkücü Bir Yazarın Romanı*. İstanbul: May Yayınları.

Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Çeviribilim Terimcesi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Dayanç, M. (2012). Milli Edebiyat Dönemi Milliyetçi, Edebiyat ve Milli Edebiyat Kavramı Üzerine Düşünceler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 91-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/archive?y=2012#y2012>.

Hermans, T. (1997). *Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi*. (A. Bulut, Çev.) Kuram (15). ss. 63-68.

Ersoy, F. (2020). Ömer Seyfettin. *Türk Dili Dergisi Özel Sayısı*, 69(828).

Erten, N. (1993). *Ömer Seyfettin's Stories (13) The Hidden Temple*. (M. Özen & T. Özen Tülin, Çev.). Ankara: B Yayıncılık.

Karadağ, A. B. (2012). Çeviri Tarihimizde Fenni Romanlarla bir Kültür Repertuarı Oluşturmak. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 6 (2), 45-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/13513>

Kuş, B. (2013). Millî Lîsan Anlayışının Ömer Seyfettin'in Hikâyelerindeki Yansımaları, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları. Enstitüsü Dergisi. [TAED]* 49, 9-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/33658>

Küçük, D. (Ed). (2016). *Selected Stories of Ömer Seyfettin*. (H. Aslan, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.

Miyasoğlu, M. (2013). *Selected Stories of Ömer Seyfeddin Seçme Hikâyeler*. (M. Miyasoğlu, Çev.). İstanbul: Konak Yayınları.

Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies*. London: Routledge.

Oğur, E. (2011). Ömer Seyfettin'in Tarih Konulu Hikâyelerinde Değerler. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (20). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214865>

Polat, N. H. (2019). *Ömer Seyfettin-Bütün Hikâyeleri*. 3. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Renkliyıldırım, Ö. (1985). *The Stories of Ömer Seyfettin*. (C.W. Gilchrist, Translated). İstanbul: Metro Yayıncılık.

Rifat, M. (1996). *Homo Semioticus (Cogito)*. 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Vermeer, Hans J. (2007). *Çeviride Skopos Kuramı*. (A. H. Konar, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

# ARAPÇADAN TÜRKÇEYE GEÇEN KELİMELERİN ARAPÇA-TÜRKÇE ÇEVİRİLERDEKİ ETKİSİ

## THE EFFECT OF BORROWED WORDS FROM ARABIC TO TURKISH IN ARABIC-TURKISH TRANSLATIONS

Halil İbrahim ŞANVERDİ<sup>1</sup>

### Giriş

Bazı ülkeler uzun tarihleri boyunca coğrafi konum, ekonomik ilişkiler ve tarihi bağlar sebebiyle birbirlerinden etkilemişlerdir. Tarihe bakıldığında Araplarla Türkler arasındaki ilişkiler uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Bunun sonucu olarak da farklı iki kültür birbirleriyle her konuda iletişime geçmek zorunda kalmıştır. Kültürlerarası iletişimin doğal etkilerinden biri de farklı dilleri konuşan ülkelerin aralarında meydana gelen sözcük alışveriştir. Sığırcı (2006, s. 34), buluşlar, bilimsel ve teknik ilerlemelerde ortaya çıkan kavramların yeni sözcüklerin oluşturulmasını zorunlu kıldığını, bunları karşılayacak herhangi bir kelime bulunamadığında ya da türetilmediğinde de, bunun yabancı sözcüklerin anadilin sözcük dağarcığına geçişini kolaylaştıran etkenlerden biri olduğunu vurgular. Özkan (2007, s. 1344) da Türklerin tarih boyunca birçok bölge ve ülkede önemli uygarlıklar kurduklarını, çok dilli ve kültürlü ortamlarda yaşadıklarını, bu tarih akışı neticesinde Türkçenin önemli kültür dillerinden etkilendiğini ve o dilleri etkilediğini belirtmektedir. Türk-Arap kültürleri arasındaki iletişimin etkisinden kaynaklı Arapça kelimeler Türkçeye, Türkçe kelimeler de özellikle halk dilinde daha fazla olmak üzere Arapçaya yerleşmiştir. Türkçede mevcut olan Arapça kelimelerin çoğu Arap dilindeki gerçek anlamlarıyla kullanılmaktadır. Ancak Arapçadan Türkçeye geçen bazı kelimelerin zaman içinde anlam değişimine uğramış olduğu görülmektedir. Bazı kelimelerin Arapçadaki kullanımıyla hiçbir bağı kalmamıştır. Hatta bazı kelimeler tamamen bambaşka bir anlamda kullanılır hale gelmiştir. Örneğin Arapçadaki *أقرباء* (ج) *قريب* kelimesi Türkçede aynı anlamda yani ‘akraba’ anlamında kullanılmaktadır. Oysa *مسافر* kelimesi Arapçada ‘yolcu’ anlamına gelirken Türkçede ‘misafir’ anlamında kullanılır hale gelmiştir. Aynı zamanda Arapça ‘yardım’ anlamında kullanılan *مساعدة* kelimesi, Türkçede ‘izin’ anlamında kullanılır hale gelmiştir. Dil öğreniminde aynı anlamda kullanılan kelimeler bir avantaj olarak görülse de anlam değişimine uğrayarak dile yerleşen kelimelerin bir dezavantaj olabileceği düşünülmektedir.

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta/TÜRKİYE, [halilsanverdi@sdu.edu.tr](mailto:halilsanverdi@sdu.edu.tr), orcid: 0000-0002-7093-7099.

Günümüzde Arapça öğretimi Türkiye’de gerek MEB’e bağlı eğitim kurumlarında, gerek üniversitelerde ve çeşitli özel kurumlarda yürütülmektedir. Hatta son yıllarda Arapların Türkiye’de yoğun olarak yaşamaları sebebiyle Türkçe öğrenen Arapların sayısında da artış görülmektedir. Türkiye’deki Arapça eğitimini genel olarak değerlendirdiğimizde üniversitelerde ağırlıklı olarak mevcut olduğu görülmektedir. Arap dili ve edebiyatı, Arapça öğretmenliği ve Arapça mütercim-tercümanlık gibi bölümlerde Arapçanın öğretimi mevcuttur. İlahiyat fakültelerinde de hazırlık sınıflarında yoğun olmak üzere Arapça öğretimi yapılmaktadır.

Arapçanın öğretimi sırasında Arapça-Türkçe arasında ortak kullanılan kelimeler bir destekleyici unsur olarak görülmektedir. Bu durum bazı ortak kelimeler açısından öyle olsa da Arapçadan Türkçeye geçmiş olan tüm kelimeler için bunu söylemek doğru olmayacaktır. Çünkü Türkçeye geçmiş bazı Arapça kelimelerin Arap dilindeki asıl anlamından tamamen uzaklaşarak yeni bir anlam kazandığı görülmektedir. Bazı kelimeler anlam değişimine uğrayarak orijinal anlamından çok uzak bir anlamda kullanılır hale gelmiştir. Bu durum Arapça öğrenen öğrencilerin bu kelimelerin geçtiği cümleleri tamamen yanlış anlamalarına sebep olmaktadır. İşler (1997)’in kaleme aldığı eser, Arapçadan-Türkçeye geçen kelimelerin anlamı, kullanımları ve anlam değişimlerine dair ayrıntılı bilgiler vermektedir. Hassan Abdullah (2020) çalışmasında Arapça-Türkçe dilleri arasındaki yalancı eşdeğerliklerin kelime öğretimine katkısı üzerinde durmuştur. Çalışmada A1-B1 düzeyindeki Türkçe öğretim kitapları incelenerek yaklaşık 220 ortak kelimeye ulaşıldığı belirtilmektedir. Koyuncu (2021) ve es-Sayyâdî (2020) bu alanda Arapça olarak hazırlanmış olduğu çalışmalarla her iki dilde yer alan ortak kelimeleri farklı etkinliklerle öğrencilere sunarak kelimelerin etkisini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Arapçadan Türkçeye geçmiş olan bazı kelimelerin tamamen anlam değişimine uğradığı herkesçe bilinmektedir. Ancak Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelerin anlam değişimine uğramış olması Arapçadan Türkçeye yapılan çevirilerde farklı durumlarla karşılaşılmasına sebep olmaktadır. Bu kelimelerin yer aldığı cümleler ve metinler Arapça öğrenen Türk öğrencisi tarafından ilk bakışta yanlış anlaşılabilir. Türkçede yer alan bu kelimeler sessel olarak yakın bir telaffuza sahip olmasına rağmen anlam olarak tamamen farklıdır. Bu çalışmada Arapçadan Türkçeye geçmiş ve anlam değişimine uğramış kelimelerin Arapçadan Türkçeye çevirideki etkisi ortaya konulmuştur. Bu kelimelerden bazılarının yer aldığı cümleler öğrencilere sunularak öğrencilerin bu cümleleri Türkçeye aktarması istenmiştir. Bunun sonucunda öğrencinin kelime anlamını Türkçedeki ilk anlamıyla mı yoksa Arapçadaki gerçek anlamıyla mı çevirdiği ortaya konulmuştur. Çalışmada Arapçadaki anlamıyla kelimenin Türkçedeki anlamı arasındaki farka dikkat çekilerek anlam değişimine uğramış kelimelerde ana dilin çeviriye etkisi

değerlendirilmiştir. “Öğrencinin zihinsel sözlükte alışılan kategorilerin ve ‘ana dilinin mantığı’ olarak nitelenebilen dizgenin sürekli aktif olarak var olması, yabancı dil/çeviri eğitiminde girişim hatası olarak tanımlanan kaynak dilin ve hedef dilin dizgelerinin çatışmasına yol açmaktadır (Kozan, 2017, s. 66).” Yabancı dil öğreniminde ana dilin etkisiyle karşılaşılmasının sebeplerinden birinin de anlam değişimine uğramış ortak kelimelerin dilde mevcut olması olabilir. Anlam değişimi ya da yabancı eşdeğerlik, kaynak ve hedef dilde imla veya telaffuz bakımından eşdeğer gibi gözükse ancak birbirinden farklı anlamlara sahip kelimeler için kullanılan bir terimdir. Suçin (2013, s. 132), çeviride ödünç sözcüklerle ortaya çıkan bir sorunun ‘sahte dostlar’ olduğunu, bu isimlendirmenin iki veya daha fazla dilde aynı şekilde kullanılan fakat farklı anlamlar taşıyan kelime ve ifadeler için yapılan bir terim olduğunu ifade eder.

### **Anlam Değişimi**

Kelimelerin anlamları üzerine incelemeler yapan dilbilimin alt bilimlerinden olan anlambilimin çalışma alanına giren kelimelerin anlam değişimi özellikle diller arasında ödünç olarak alınan ve zamanla dile yerleşen kelimelerin anlam değişimini de incelemektedir. Ödünçleme olarak adlandırılan bir dilden başka bir dile olduğu gibi alınan veya o dilin ses yapısına uyum sağlayan kelime alışverişi etkileşimli olan kültürler arasında doğal olarak yaşanmıştır. Sarı (2013, s. 7), dillerde söz varlığı boyutunda yapılan kopyalamaların yeni ve yabancı kavramları karşılama ihtiyacından kaynaklandığını, ayrıca itibarı kabul edilen dillerden de gelişigüzel sözcük kopyalamaları yapılabildiğini belirtmektedir. Kelimelerde yaşanan anlam değişimi üzerinde duran Aksan (2015, s. 212), anlam değişiminin gösterilenle gösteren arasında kurulmuş bir ilişkinin az çok değişmesi olarak değerlendirileceğini belirtir. Arapçadan Türkçeye geçmiş kelimelerin zaman içerisinde bambaşka anlamlara gelmesi anlam değişiminin gerçekleştiğini kanıtlar niteliktedir.

Arap ve Türk topluluklarının karşılaşması tarihi bir geçmişe dayanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelerin bazı değişikliklere maruz kaldığı görülmüştür. Sosyo-kültürel ve tarihi yakınlık gibi sebeplerle bu iki dil arası kelime alışverişleri doğal olarak yaşanmıştır. Özellikle Türkçedeki bazı kelimelerin Arapçada halk arasında kullanılmakta olan konuşma dilinde mevcut olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Özçakmak (2019, s. 1483), Arapça sözcüklerin Türkçeye yerleşmesi açısından ilk sırada olmasını Malazgirt Savaşı’ndan sonra Türklerin Anadolu’ya yerleşerek İslam dini ile ve Arap kültürüyle tanışması ile açıklanabileceğini ifade eder. Ancak bu olaydan yaklaşık 300 yıl önce Talas Savaşı’nda (Taşağıl, 2010) Türkler, Araplara yardım ederek onların Çinlileri yenmesini sağlamış ve bu olay sonrasında iki kültür arasındaki ilişkiler gelişerek İslamiyet, Türkler arasında

hızla yayılmıştır. İslamiyet'in hızla yayılmasıyla birlikte Kuran ayetleri, Hadisler ve dini ilimler aracılığıyla Arapça kelimeler Türkçede kullanılmıştır. İki farklı kültürün etkileşimi sonucunda diller arası etkileşim de gayet doğal bir süreçtir. Bu etkileşim sonucunda diller arası kelime alışverişi sonucunda bazı kelimeler kaynak dildeki anlamıyla bazıları anlam değişimine uğrayarak kullanılır hale gelmiştir. Bazı kelimeler de süreç içerisinde kullanılarak bir süre sonra kullanılmaz hale gelmiştir.

Türkçe Sözlük (2011, s. 2674)'de alıntı kelimelere dair yer alan veriler incelendiğinde ilk on sıradaki dil ve sözcük sayısı şöyledir: "Arapça 6.516, Fransızca 5.540, Farsça 1.375, İtalyanca 607, İngilizce 518, Rumca 448, Almanca 105, Latince 68, Rusça 39, Yunanca 37." Türkçenin almış olduğu kelime sayısı bakımından Arapça ilk sırada yer almaktadır. Nişanyan (2018, s. 976)'nın sözlüğünde verdiği bilgide de madde başı olarak sözlükte yer alan kelimelerin 4413'ünün doğrudan Arapçadan alınmış veya Arapça köklerden türetilmiş olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında çeşitli türev ve bileşiklerle bu sayının yedi bini aşacağını belirtir. Bu bilgiler ışığında bu kadar fazla sayıda Arapça kelimenin yer aldığı Türkçede zaman içinde kelimelerin anlam değişimi yaşaması gayet tabiidir. Dursunoğlu (2014, s. 145), Türkçenin söz varlığı içerisinde en fazla yer tutan Arapça kelimelerin bazılarının küçük telaffuz değişikliğiyle kullanıldığını bazılarının da küçük ya da büyük değişimlere uğramış biçimde kullanıldığını ifade eder. Özkan ve Özdemir (2022, s. 172) de yaptıkları çalışmada Arapçadan Türkçeye geçmiş insana ait olan özelliklere dair 139 kelime tespit ettiklerini bunlardan 108'inin olduğu şekliyle Türkçede kullanıldığını, 31'inin ise çeşitli ses olaylarına bağlı olarak değişiklik geçirdiğini belirtir. Hannoud (2021, s. 342) ise Türkçe sözlükteki madde başı Arapça olan kelimeleri incelediği çalışmasında sözlükte yer alan 6.512 kelimenin 1.327'sinin anlam değişikliğine uğradığını tespit etmiştir. Anlam değişikliğine uğrayan kelimelerin 652'sinin başka anlama geçtiğini, 44 kelimenin Arapçada çoğul anlamda iken Türkçede tekil olarak kullanıldığını, Türkçede Arapça köklerden türetilerek oluşturulan 204 kelimenin de Arapçada kullanılmadığını tespit ettiğini belirtmektedir. Diller arası alıntılanan ve zaman içerisinde anlam değişimine uğrayan kelimelerin dil öğreniminde birtakım sorunlara sebep olabileceği düşünülmektedir. Kirik (2018, ss. 332-333), Sudan'da Türkçe öğrenenlere yönelik yaptığı çalışmasında Arapça alıntı kelimelerden kaynaklanan anlama sorununa dikkat çekmiştir. Ayrıca Arapçadan Türkçeye geçmiş kelimelerin yazma öğreniminde Arap öğrenciler tarafından ana dil etkisinden kaynaklı olarak hata yapabildiklerini tespit etmiştir.

## Problem Durumu

Geçmişten günümüze çevirinin, bilimin, sanatın, edebiyatın ve en önemlisi uluslararası ilişkilerin gelişiminde ne kadar etkili olduğu herkesçe bilinmektedir. Çeviri, dil eksikliğini gideren bir etkinliktir (Işidan & Şanverdi, 2020, s. 10). Çeviri etkinliği diller arasında bir köprü görevi görmesi açısından önemli bir konuma sahiptir. Durmuş (2018, s. 7), toplumlar arasında ortak bir anlaşma dilinin var olması gerekliliğini belirterek çeviri etkinliğiyle bu ortak dile ulaşmanın mümkün olduğunu ifade eder. Çeviri olmadan kültürlerarası iletişimin eksik kalacağı yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil öğrencisinden beklenen öğrendiği yabancı dilde dört temel dil becerisine sahip olmasının yanında öğrenmiş olduğu hedef dilden ana diline ya da başka bir dile eşdeğer bir çeviri yapma yeteneği kazanabilmesidir. Çeviri, kaynak dildeki bir söz ya da metni ikinci bir dile eşdeğer olarak aktarmak olarak ifade edilebilir. Çeviri bazıları tarafından temel dil becerilerinin beşincisi olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar çeviri yabancı dil öğretiminde ana hedef olmasa da her insan öğrenmiş olduğu yabancı dilde, anladıklarını ana diline aktarma çabasına girmektedir. Ancak öğrenci kaynak dilden hedef dile çevirisi sırasında birtakım zorluklarla karşılaşabilir.

Yabancı dil öğrenirken kelimelere ve anlamlarına hâkim olmak çeviri sırasında öğrenciye büyük derecede kolaylık sağlamaktadır. Kelimelerin anlamlarını bilen dil öğrencisi cümlede verilmek istenen anlamı rahatlıkla anlayabilmekte ve bunu ana diline ya da hedef dile doğru bir şekilde aktarabilmektedir. Ancak Arapça-Türkçe dil çifti arasında olduğu gibi diller arası sözcük alışverişi ve bu sözcüklerin zaman içerisinde anlam değişimine maruz kalması ana dili Türkçe olan öğrencilerin ortak kelimelerin yer aldığı bazı Arapça cümleleri anlamasını bir hayli zorlaştırmaktadır. Yabancı eşdeğerlik olarak adlandırılan dillerdeki ortak kelimelerin, dil öğrenimini bazen olumlu bazen de olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Arapça-Türkçe dilleri arasındaki ortak kelimelerin bir hayli fazla olması bu alana yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Arap ve Türk toplumları arasında mevcut olan tarihi süreç içerisindeki yakınlık her iki dilin sözcük alışverişine sebep olmuştur. Bu iki dil, sözcük alışverişleri sırasında kelimelerin bazen bizzat aynı anlamını bazen anlam kaybına uğramış halini bazen de tamamen anlam değişimine uğramış halini dillerine yerleştirmiştir. Bu durum hem Türkçe öğrenen Arapların hem de Arapça öğrenen Türklerin ortak kelimelerin yer aldığı cümleleri anlamalarını farklı şekilde etkilemiştir. Ödünçleme, kelimenin anlamını kaybetmeden olduğunda bir avantaj olarak görülse de anlam değişimine uğramış kelimelerde bir dezavantaj olarak karşımıza çıkabilmektedir. Çünkü anlam değişimine uğramış kelimenin dili öğrenen kişi tarafından kelimeyi kendi dilindeki

anlamıyla anlamlandırması çeviride telafi edilemeyecek hatalara sebep olabilir. Şenol (2020, s.422), yalancı eşdeğerliğin bir çeviribilim sorunu olduğunu ve çalışmalar çeviribilim çerçevesinde yapıldığı takdirde çalışmalarda sorun oluşturacak dil birimlerinin dikkate alınması gerektiğini ifade eder.

Dil öğretiminde çeviri metodu uzun bir süre boyunca bir dil öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. İletişimsel metodun yaygınlaşmasıyla dilbilgisi-çeviri yöntemi etkisini azaltsa da hala bazı ders türlerinde doğal olarak kullanılmaktadır. Diller arası çevirinin yapılması için doğal olarak kullanılmak zorunda olan çeviri yöntemi Arapça-Türkçe öğretimi sırasında da kullanılan yöntemlerden biridir. Bu iki dil arasında çeviri yapılırken bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bunlardan biri de Arapça-Türkçe dil çifti arasındaki sözcük alışverişinden kaynaklı ortak kelimelerin yer aldığı cümleleri, Arapça öğrenenlerin yanlış anlamaları ve bunları Türkçeye farklı anlamda çevirmeleridir. Arapça ve Türkçe dillerini yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu iki dil çifti arasındaki ortak kelimelere dair bilgi sahibi olması daha doğru çeviri yapmalarını sağlayacaktır. Özellikle Arapça-Türkçe çeviri dersleri başta olmak üzere Arapça öğretimi yapılan derslerde bu ortak kelimelerin kullanımına dair bazı çalışmaların yapılmasının bu karışıklığı gidermesi beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerin yer aldığı örnek cümleler Arapça öğrenen öğrencilerle paylaşılarak cümleleri Türkçeye nasıl çevirdikleri ortaya konulmuştur. Çalışmanın amacı, Türkçede yer alan Arapça kelimelerin, Türk öğrencilerin Arapçadan yaptığı çevirileri ne ölçüde etkilediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmada Arapçadan Türkçeye geçerek anlam değişimine uğrayan kelimelerin çeviri sırasındaki etkisi ortaya konulmuştur. Türkçede kullanılan Arapça kökenli kelimelerin, çeviri sırasında öğrencileri olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi etkilediği çalışmada incelenmiştir. Çalışmaya dair alt amaçlar şu şekildedir:

1. Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerin kullanımı Türk öğrencilerin iki dil arasındaki çeviri yeteneğini ne yönde etkilemektedir?
2. Arapça-Türkçe dilleri arasındaki ortak kelimeler dil öğrenimi sırasında bir avantaj mıdır?
3. Anlam değişimine uğrayan Arapça kelimeleri çevirisi sırasında öğrenci, kelimenin Türkçedeki anlamını mı yoksa Arapçadaki gerçek anlamını mı tercih etmektedir?
4. Anlam değişimine uğrayan kelimelere Arapça-Türkçe dil çifti arasındaki çeviri derslerinde dikkat çekilmesi gerekmekte midir?



5. Anlam değişiminin etkisinin birkaç cümle örneğiyle öğrencilere anlatılarak uygulama yapılması çevirileri hangi yönde etkiler?

### **Sınırlılıklar**

Çalışmada Arapçadan Türkçeye anlam değişimine uğrayarak geçmiş kelimelerden örnekler öğrencilere cümle içerisinde verilerek öğrencilerden cümleleri Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Burada anlam değişimine uğrayan bazı kelimeler tercih edilmiştir. Arapçadan Türkçeye geçen ve yakın anlamda kullanılan kelimelerle ilgili cümle örnekleri çalışmada yer almamıştır. Çalışmada ele alınan cümle örneklerinden Arapçadan Türkçeye ödünçlenen kelimelerin, iki dil arasındaki çeviri etkinliğini nasıl etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

### **Yöntem**

Çalışmanın kapsamına bağlı olarak öğrencilere Arapça olarak hazırlanmış açık uçlu sorular yöneltmiştir. Öğrencilerden bu sorulara cevap vermesi istenmiş ve verilen cevaplar ışığında durum analizi yapılarak karşıtsal çözümleme yoluna gidilmiştir. Diller arası karşıtsal çözümleme yapılmasının yabancı dil eğitiminde verimli olduğu düşünülmektedir. Kozan (2017, s. 70), karşıtsal çözümlemenin öğrenciye ana dili ile ilgili farklı bir bakış açısı kazandırdığını ve bu bakış açısının yabancı dilde metin oluşturma veya çeviri sürecinde anlamsal ilişkilerin hedef dilin belirlediği biçimlerde yapılandırılması açısından son derece kritik olduğunu ifade eder. Çalışma nitel bir model olan durum çalışmalarına girmektedir. Çalışma sonucunda verilerin analizinde durum analizi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında verilerin analizi toplanan belgelerin düzenlenmesi, kodlanması, özetlenmesi ve yorumlanmasıyla yapılır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 275). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Aydın, 2016, s. 97). Çalışmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara bağlı olarak cümle bazında değerlendirme yapılmıştır. Bunun sonucunda da öğrencilerin Arapça cümleleri çevirirken ana dil etkisinde kalıp kalmadıklarına dair yorumlamaya gidilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örneklem, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 89). Çalışma grubunu yükseköğretimde Arap dili eğitimi öğrenimi gören öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden gönüllü olanlarla kısa açık uçlu sorulardan oluşan bir uygulama yapılmıştır.

Çalışmaya Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 1. ve 2. Sınıfta öğrenim gören 45 (kırk beş) öğrenci katılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

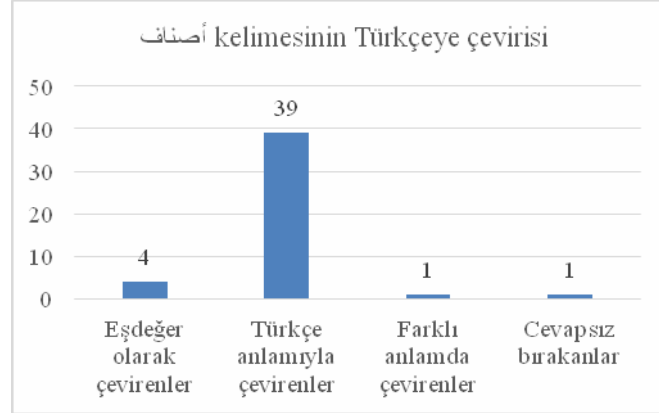
Çalışmada Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerin yer aldığı cümle örnekleri öğrencilere verilerek öğrencilerden cümleleri Türkçeye en yakın anlamda çevirmeleri istenmiştir. Sorulara cevap verdikleri sırada herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Arapça cümlelerin kısa ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. İlk olarak Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelerin yer aldığı 15 cümle hazırlanmıştır. Ardından hazırlanan cümlelere dair alan uzmanlarının görüşü alınmış ve cümle sayısı 12'ye düşürülerek soruların son hali verilmiştir. Ana dili Arapça bir akademisyenden uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan Arapça cümleler, öğrenciler tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ardından durum analizi yöntemiyle ana dil etkisi var ise ve bu etki çevirilere yansımışsa çalışmanın bulgular kısmında ortaya konulmuştur. Cümleler, öğrencilerin kelimeleri gerçek anlamlarıyla mı yoksa kelimenin Türkçede yer aldığı anlamıyla çevirmesine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çeviri cümlelerin eşdeğer bir çeviri olup olmadığı yorumlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Çalışmada Arapçadan anlam değişimine uğrayarak geçmiş olan kelimeler cümle içerisinde öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden kaynak dil Arapçadan ana dilleri Türkçeye cümleleri çevirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu olarak hazırlanmış Arapça cümlelere verdikleri cevaplar burada değerlendirilerek kategorize edilmiş ve grafikte belli başlıklar altında ortaya konularak yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda kelimelerin çevirisinde ana dil etkisinin ne derece gerçekleştiği saptanmıştır. Çeviriler; eşdeğer olarak, Türkçe anlamıyla ve farklı anlamda çevirenler ve cevapsız bırakanlar şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrencilere verilen cümleler sırasıyla şu şekildedir.

1. عندما جاء إلى السوق رأى كثيراً من الأصناف.

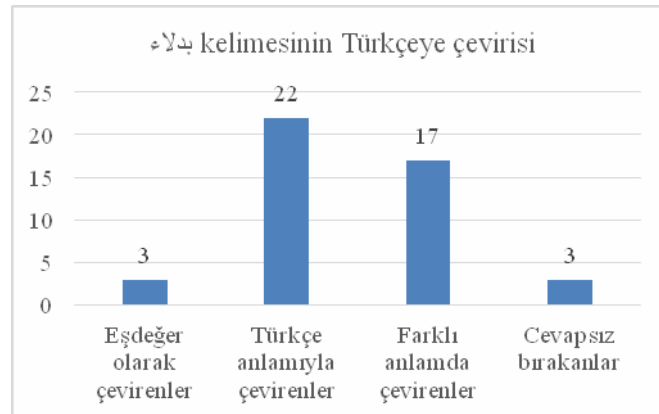
Arapçada أصناف (ج) صنف kelimesi, “çeşit, tür, kategori, sınıf” anlamlarında kullanılan bir sözcüktür. Bu cümlede geçen أصناف kelimesi Türkçede anlam değişimine uğramıştır. Ayrıca telaffuz olarak da yakın olan ‘esnaf’ kelimesiyle karıştırılabilmektedir. Öğrenciler bu kelimeyi ilk defa gördüklerinde ana dilin etkisiyle kelimeyi esnaf olarak düşünüp kaynak dildeki anlamından uzak bir anlamda çevirebilmektedir. Örnek cümlenin çevirisi ‘çarşıya geldiğinde birçok çeşit gördü’ şeklinde olabilirdi. Bu cümlenin Türkçeye çevirisine dair oluşan grafik şu şekildedir.



أصناف kelimesinin geçtiği cümleyi, öğrencilerin çoğunluğu kelimenin Türkçedeki anlam değişimine uğramış haliyle çevirmişlerdir. Eşdeğer olarak çevirenlerin sayısı bir hayli azdır. Bu örnekte ana dilin etkisini görebilmek mümkündür. Öğrenci bu kelimeyi daha önce Arapça cümle içerisinde görmüş olsa bile Türkçeye aktarırken ana dilin etkisiyle anlam değişimine uğramış şekilde çevirmiştir. Öğrenciler genel olarak bu cümleyi, “çarşıya geldiğinde esnaflardan birçoğunu gördü” şeklinde Türkçeye çevirmiştir. Arapça öğretiminin yer aldığı bölümlerde özellikle Arapça-Türkçe derslerinde anlam değişimine uğrayarak Türkçeye yerleşmiş Arapça kelimelere dikkat çekmenin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

2. هؤلاء اللاعبين بُدلاء لأنهم لا يلعبون جيداً.

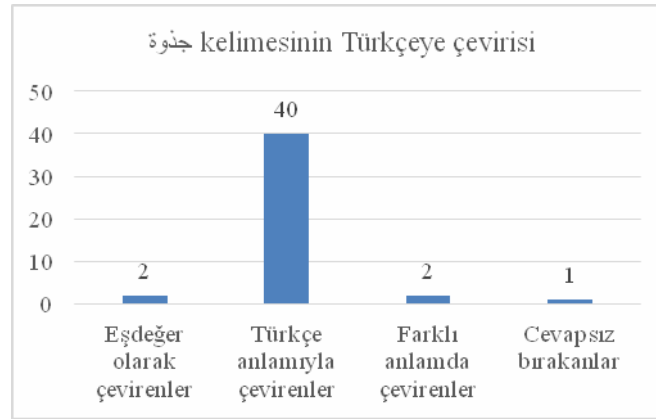
Arapçada بدلاء (ج) kelimesi Türkçede ‘alternatif, yedek, seçenek’ anlamlarına gelmektedir. Ancak Arapçadan anlam değişimine uğrayarak geçmiştir. Bu kelime Türkçedeki ‘ahmak’ anlamında kullanılan ‘budala’ kelimesini çağrıştırmaktadır. Bu durum Arapça öğrenen öğrencilerin anlam değişimine dair bilgi sahibi değilse bu kelimenin geçtiği cümleyi Türkçeye yanlış aktarmalarına sebep olmaktadır. Bu kelimenin yer aldığı Arapça cümlenin çevirisine dair sonuçlar grafikte verilmiştir.



Örnek cümle, “bu oyuncular yedektirler, çünkü iyi oynamıyorlar” şeklinde çevrilebilirdi. Öğrencilerin bu cümleyi Türkçede kelimenin anlam değişimine uğramış haliyle çevirdikleri görülmektedir. Ancak bunun yanında farklı anlamda çeviren öğrenci sayısı da fazladır. Öğrenciler genellikle, “bu oyuncular budala (aptal) çünkü iyi oynamıyorlar” şeklinde çevirmişlerdir. Farklı olarak çevirenler ise, “oyuncular iyi oynamadıkları için başarısızlar”, “onlar mağlup oldular çünkü iyi bir şekilde oynamadılar” gibi çeviriler yapmışlardır. Bu örnekte de ana dilin çeviriye etkisi görülmektedir. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun farklı anlamda çevirmesi cümleye dair net düşüncelerinin olmadığını göstermektedir. Cümlenin bağlamından kelimenin farklı bir anlama geleceğini düşünmüş olmalarına rağmen cümleleri tamamen farklı şekilde çevirmişlerdir.

### 3. عندما ترى جذوة في المطبخ ماذا تفعل؟

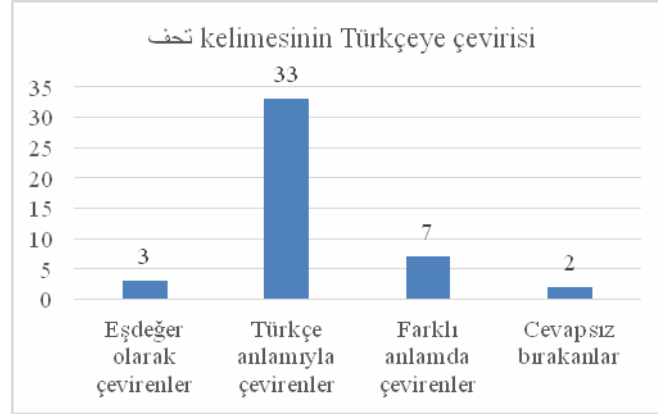
Arapçadaki جذوة kelimesi ‘ateş, kor’ gibi anlamlara gelmektedir. Ancak Arapça cümle içerisinde öğrencinin ana dil etkisiyle bu kelimeyi Türkçe kahve pişirilmeye yarayan alet olan ‘cezve’ kelimesi ile karıştırdığı görülmektedir. Arapça örnek cümle, ‘mutfakta ateş gördüğünde ne yaparsın’ şeklinde bir çeviri ile karşılanabilirdi. Öğrencilerin bir kısmı bu kelimeyi ilk defa cümle içerisinde gördükleri için ana dil etkisiyle kelimenin Türkçedeki anlamıyla çevirmişlerdir.



Bu cümle öğrencilerin çoğunluğu tarafından ana dil etkisiyle çevrilmiştir. Eşdeğer olarak çeviren iki öğrenci bulunmaktadır. Genel olarak öğrenciler, ‘mutfakta cezve gördüğünde ne yaparsın; mutfakta cezve görünce ne anlarsın’ şeklinde çevirmişlerdir. Farklı çevirenler de ‘mutfağı dağınık gördüğünde ne yaparsın’ şeklinde bir çeviri tercih etmişlerdir. Sözcük alışverişinin bir hayli fazla olduğu Arapça-Türkçe dil çiftleri arasında ortak kelimelere öğrencinin dikkatini çekmenin, daha doğru çeviri metinlere ulaşmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### 4. ما هذه التُّحَفُ! إنها حَقًّا نَادِرَةٌ.

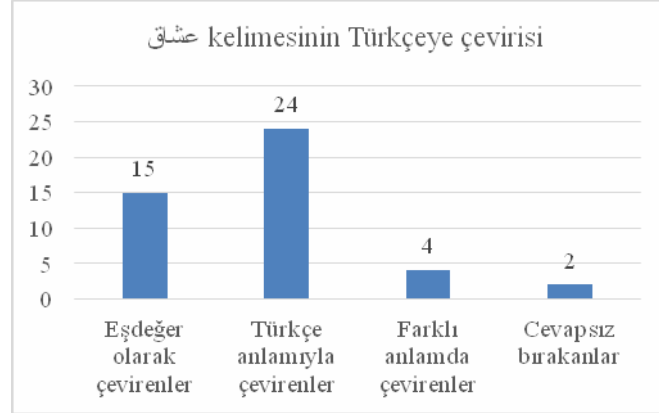
Arapçadaki تحف (ج) تحفة kelimesi bazen ana dil etkisiyle Türk öğrenciler tarafından farklı algılanabilmektedir. Örnekte altı çizili kelime, ‘hediye, sanat eseri, süs eşyası’ gibi anlamlara gelmektedir. Ancak Türkçedeki telaffuz bakımından yakın anlamdaki ‘tuhaf’ kelimesi ile karıştırılabilmektedir. Cümlelerin Türkçeye eşdeğer çevirisi ‘Ne kadar da güzel hediyeler! Bunlar gerçekten nadide/çok kıymetli’ şeklinde olabilirdi.’ Öğrenciler tarafından yapılan çeviriler değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.



Bu cümlelerin çevirisinde öğrencilerin çok azı eşdeğer bir çeviri yakalamıştır. Genellikle cümleyi, ‘bu ne tuhaf bir şey, gerçekten nadir bir şeydir’ şeklinde çevirmeyi tercih etmişlerdir. Altı çizili kelimeyi doğru olarak anlayan ancak yapıyı anlamayarak farklı çeviren bir öğrenci ‘hediye nedir? Ara sıra haktır’ şeklinde çevirmiştir. Bu da bağlamdan tamamen uzak bir çeviri olmuştur. Farklı çeviriler arasındaki bazı örnek çeviriler şu şekildedir: ‘Bu nasıl bir elma! Gerçekten eşsiz bir elma’, ‘Ne iyi bir şans! Böylesi nadiren olur’, ‘Ne için bu kadar korktun? Bu gerçekten nadir bir şey’. Farklı yapılan çevirilerde öğrencilerin bağlamdan anlama ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak kelimenin gerçek anlamı bilinmediğinden dolayı eşdeğer bir çeviri yakalanamamıştır.

#### 5. إذا رأيت العُشاق في الحديقة فاترُكُهم! حتى لا يُزِعِجوك.

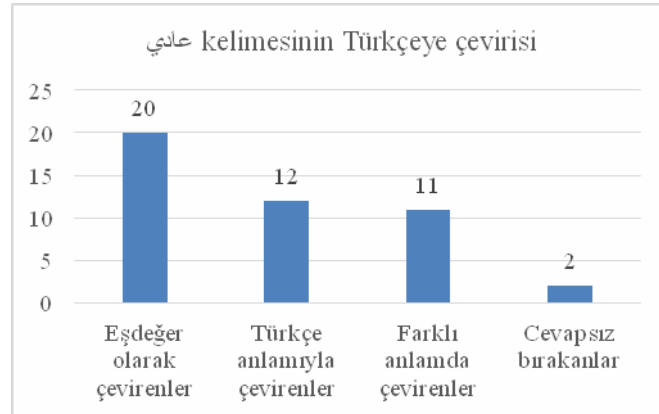
Arapçadaki عشاق kelimesi عاشق kelimesinin çoğul halidir. Bu kelimeye aşina olan öğrencilerin bu basit Arapça cümlede eşdeğer bir çeviri yapmaları beklenmiştir. Ancak bu kelime Türkçedeki ‘hizmetli’ anlamındaki ya da çocuk anlamına gelen ‘uşak’ kelimesi ile karıştırılmıştır. Örnek cümle, ‘bahçede sevgilileri/aşıkları görürsen müdahale etme ki senin canını sıkmasınlar/seni üzmesinler’ şeklinde çevrilebilirdi.



Bu cümlede geçen 'عشاق' kelimesinin anlamının öğrencilerin bir kısmı tarafından bilindiği görülmektedir. Bu da eşdeğer bir çeviri yapmalarını sağlamıştır. Öğrenciler genellikle sık kullanılan kelimelerin tekil ve çoğul hallerine aşina olduklarından dolayı doğru bir çeviri yakalayabilmektedirler. Ancak buna rağmen öğrencilerin çoğunluğu bu kelimeyi 'hizmetli, uşak, çocuk' olarak çevirmiştir. Bir çeviride, 'hizmetçileri bahçede görürsen onları bırak canlarını sıkımayana kadar' şeklinde bir cümle ile karşılaşılmıştır. Tamamen farklı yapılan çeviriler arasında da 'bahçede akrep görürsen kaç ki sana zarar vermesin' şeklinde bir çeviri mevcuttur. Öğrenci cümleyi olumsuz anlama gelecek şekilde aktarmaya çalışmış ancak kelimeyi tamamen farklı bir anlamda aktarmıştır.

#### 6. الشَّيْءُ الَّذِي عَمِلْتَهُ أَمْسَ كَانَ عَادِيًا.

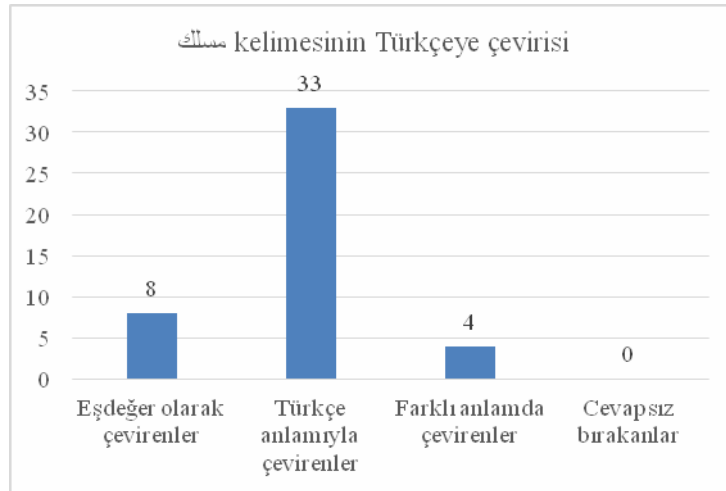
Örnek cümlede geçen عادي kelimesi Türkçede 'olağan, normal, sıradan, alışılmış, basit' gibi anlamlara gelebilmektedir. Türkçede bu anlamların yanında 'aşağılık, alçak' gibi anlamlara da gelmektedir. Bunun yanında Türkçedeki telaffuz bakımından da benzer 'adi' kelimesine benzetilerek farklı bir çeviri yapılabilir. Bu cümle Türkçeye, 'dün yaptığın şey sıradandı/normaldi' şeklinde çevrildiği takdirde eşdeğer bir çeviri olarak kabul edilebilirdi.



Örnek cümlelerin çevirileri incelediğinde eşdeğer çeviri yapanların sayının diğerlerine oranla fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, bu kelime ile öğrencinin daha önce sıkça karşılaştığı ve kelimenin doğru anlamını kavradığı sonucuna ulaştırabilir. Ancak buna rağmen cümleyi ‘dün yaptığın şey adıcediydi’ anlamında çevirenler de olmuştur. ‘Bu çay dün yapıldı, bayatlamıştır’ çevirisi ise cümlelerin tamamen yanlış anlaşıldığını göstermektedir. Bu durum Arapçadan Türkçeye geçmiş olan kelimelerin üzerinde derslerde daha sık durulması gerekliliğini de göstermektedir.

7. هو يُحِبُّ الْمَسْلَكُ الَّذِي يُبْلِغُهُ إِلَى سَعَادَةِ الْحَيَاةِ.

Arapçada مسلک kelimesi ‘yol, güzergâh, yön, davranış’ gibi anlamlara gelmektedir. Ancak Türkçede anlam değişiminden kaynaklı olarak ‘meslek’ kelimesi ile karıştırılmaktadır. Öğrencilerin örnek cümleyi nasıl çevirdikleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar çıkmıştır.

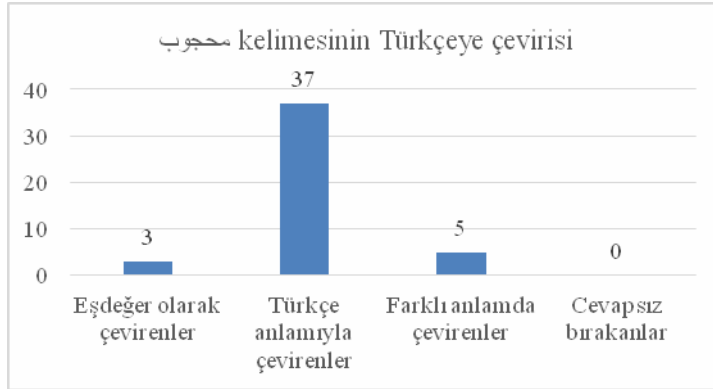


Örnek cümledeki مسلک kelimesi genellikle Türkçede insanın geçimini sağlamak adına para karşılığında yaptığı belirli kuralları olan bir iş anlamında kullanılan kelime ile karşılanmıştır. Bu da çeviride eşdeğer bir sonuca ulaşılmadığını göstermektedir. Eşdeğer olarak çevirenler genellikle kelimeyi, ‘yol ve davranış’ kelimeleri ile karşılamıştır. Türkçe anlamıyla çevirenler ise ‘o, hayatını mutluluğa ulaştıran mesleği seviyor’ şeklinde çevirmiştir. Cümlelerin eşdeğer çevirisi ise öğrenciler tarafından ‘o, kendisini hayatın mutluluğuna ulaştıran yolları/davranışları sever’ şeklinde çevrilmiştir.

8. أصبحت خَدِيجَةَ مَحْجُوبَةٍ عَنِ الْأَنْظَارِ بَعْدَ الْأَحْدَاثِ الَّتِي وَاجَهْتَهَا فِي حَيَاتِهَا.

Örnek cümlede yer alan kelime Arapçada ‘gözden kaybolmak, uzaklaşmak, örtülü, görülmeyen’ anlamlarına gelmektedir. Anlam değişimine uğrayan bu kelime, Türkçede ‘mahcup

olmak' fiili ile telaffuz bakımından yakın olduğundan Arapçadan Türkçeye çevrildiğinde çeşitli çeviri zorluklarıyla karşılaşılmaktadır. Cümlenin eşdeğer çevirisi 'Hatice, hayatında karşılaştığı olaylardan sonra gözden kayboldu' şeklinde olabilirdi. Öğrencilerin çevirileri incelendiğinde çıkan sonuç şu şekildedir.

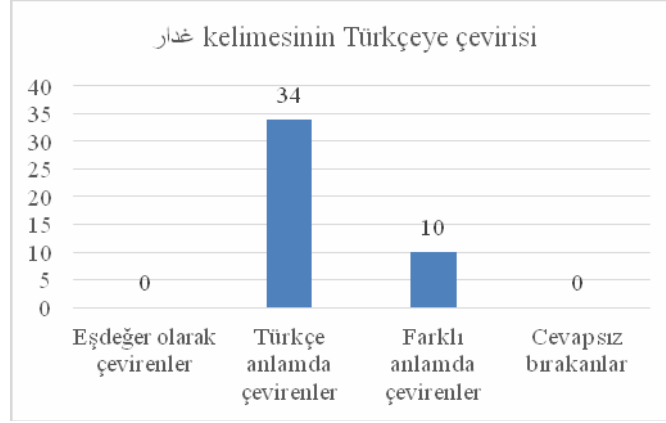


Bu cümlede öğrencilerin çoğunun Arapçadaki kelimeyi Türkçe telaffuzun yakın olduğu 'mahcup oldu' şeklinde çevirdikleri görülmüştür. Ayrıca 'utandı, pişman oldu' şeklinde çevirenler de olmuştur. Farklı çevirenler arasında, 'o olaydan sonra hayatında karşılaştı neyin önemli olduğunu bildi' şeklinde bir çevirinin mevcut olduğu göze çarpmaktadır. Ancak bu cümle anlam olarak tamamen farklı bir çeviri olmuştur ve böylelikle hiçbir şekilde eşdeğerlik sağlanamamıştır.

9. إِذَا كُنْتَ غَدَّارًا فِي عَمَلِكَ لَا يُحِبُّكَ أَحَدٌ.

Arapçadaki غدر fiili 'ihanet etmek, vefasız olmak, aldatmak' gibi anlamlara gelmektedir. فعَال veznine girdiğinde mübalağalı ismi fail anlamını kazanmaktadır. Ancak bu kelime Türkçede 'zalim, başkalarına acıması olmayan kişi' için kullanılan bir kelimedir. Oysa Türkçedeki 'gaddar' kelimesinin Arapçadaki eşdeğeri 'ظالم' kelimesidir. Bu cümle Türkçeye eşdeğer olarak çevrilmek istendiğinde 'eğer işinde aldatan/sahtekâr/vefasız biri olursan hiç kimse seni sevmez' şeklinde çevrilebilirdi. Öğrencilerden bunu Türkçeye çevirmeleri istendiğinde şu şekilde bir sonuç ortaya çıkmıştır.

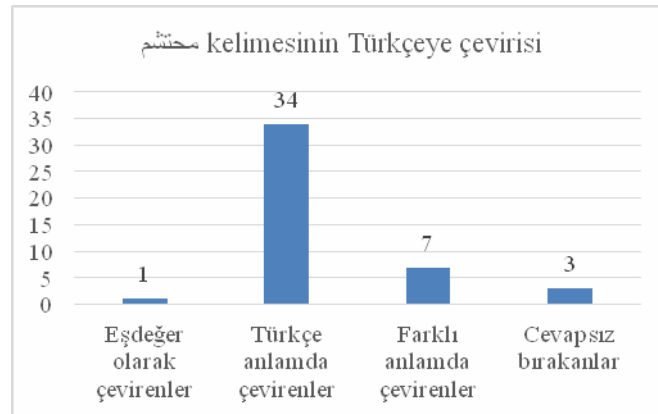




Çeviri cümleler incelendiğinde Arapça cümledeki verilmek istenen anlam çevirilerde verilmemiştir. Örnek cümleyi Türkçeye çevirenler genellikle ‘işinde gaddar/zalim/sert/acımasız olursan kimse seni sevmez’ şeklinde Türkçeye aktarmışlardır. Oysa kelimenin anlamlarından biri de ‘işinde güvensiz olmak’ şeklindedir. Buna benzer kelimelere özellikle Arapça-Türkçe çeviri derslerinde dikkat çekildiği takdirde öğrencilerin eşdeğer çevirilere ulaşmalarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

10. إذا كنت مُحْتَشِمًا فلا تَنْصَرَفِ العَادَاتِ السَيِّئَةِ فِي المُجْتَمَعِ.

Arapçadaki محتشم kelimesi Arapça sözlüklerde araştırıldığında karşınıza ‘utangaç kişi’ (el-Me’ânî, 2022) anlamı çıkmaktadır. Yani bu kelime Türkçede ‘utangaç, ahlaklı, terbiyeli, çekingen, gösterişsiz’ gibi anlamlara gelmektedir. Ancak Türkçedeki anlamı tamamen farklıdır, bağlama göre ‘debdebe, ihtişam’ anlamlarına da gelmektedir. Örnek cümleyi öğrencilerden çevirmeleri istendiğinde farklı çevirilerle karşılaşmıştır. Cümlenin eşdeğer çevirisi ‘eğer ahlaklı/mütevazı/çekingen biriysen toplumda kötü alışkanlıklarda bulunma’ şeklinde olabilirdi.

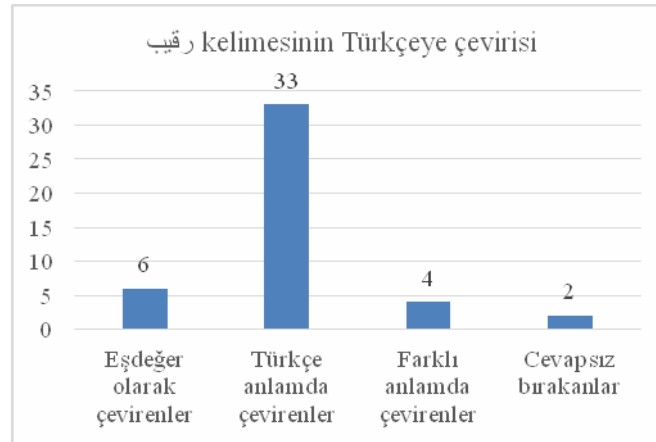


Çevirilerin incelemesi sonucunda ortaya çıkan grafikten de görüldüğü üzere öğrencilerin genellikle محتشم kelimesini eşdeğer olarak çevirmediği görülmektedir. Genellikle öğrenciler, ‘muhteşemsen, toplumda kötü olan alışkanlıkları yapma!’, ‘muhteşem olmak istiyorsan toplum

içinde kötü hareketler yapma’ şeklinde çevirmişlerdir. Farklı olan çevirilere bakıldığında ise ‘haşın olursan toplumda kötü adetler yapma’ gibi bir çeviriyle karşılaşmıştır. Burada dikkat çeken nokta, öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri Türkçeye çevirirken Türkçede mevcut olan ve telaffuz olarak cümle içerisindeki geçen kelimeye yakın olan Türkçe kelimeyi tercih ettikleridir. Bu da öğrencilerin Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerin Türkçede tamamen aynı anlamda kullanıldığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir.

11. هل يوجد رقيب في هذه المؤسسة؟

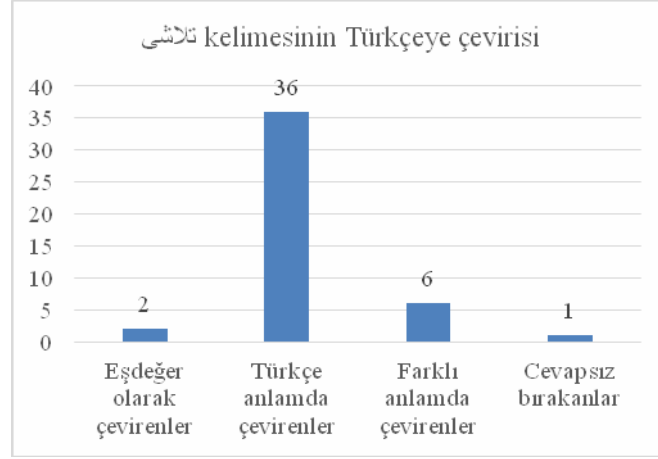
Arapçada ‘müfettiş, denetmen, gözlemci’ gibi anlamlara gelen رقيب kelimesi Türkçede anlam değişimine uğrayarak ‘bir işte ya da yarışta birbirini geçmeye çalışan kimse’ için kullanılan bir kelimedir. Arapça örnek cümlede geçen kelimenin öğrenciler tarafından nasıl çevrildiğine dair incelemede şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.



Arapçadan çevrilen cümleler incelendiğinde öğrencilerin genellikle رقيب kelimesini Türkçedeki ‘rakip’ kelimesiyle çevirdikleri görülmektedir. Cümlenin eşdeğer çevirisine ulaşan öğrenciler cümleyi, ‘bu kurumda müfettiş/gözetmen/yönetici var mı?’ şeklinde çevirmişlerdir. Ancak eşdeğer çevirmeyenler, ‘bu kurumda rakip var mı?’, ‘bu müessesede dost var mı?’, ‘bu yarışmada rakibi var mı?’ şeklinde çevirerek kaynak metne uzak bir çeviri yapmışlardır.

12. تَلَاشَى الطالب بعد رُسوبه في الامتحان.

Arapça örnek cümledeki altı çizili تَلَاشَى fiili Türkçede ‘gözden kaybolmak, ortadan kaybolmak, kayıplara karışmak’ anlamlarına gelmektedir. Ancak bu fiil Türkçedeki telaffuz olarak yakın olan ‘telaşlanmak’ fiili ile karıştırılabilmektedir. Bu örnek cümlenin çevirisi öğrencilerden istendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.



Örnek cümlelerin çevirileri incelendiğinde sadece iki öğrencinin eşdeğer bir çeviri yakaladığı ortaya çıkmıştır. Cümlelerin eşdeğer çevirisi, ‘öğrenci, sınavdaki başarısızlığından sonra ortadan kayboldu’ şeklinde olabilirdi. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu cümleyi ‘sınavdaki başarısızlıktan sonra öğrenci telaşlandı/kaygılandı’, ‘sınavdaki başarısızlıktan sonra öğrenci üzüldü’ şeklinde Türkçeye çevirmişlerdir.

## Sonuç

İkinci yabancı dil öğreniminde farklı etkenler dil öğrenimini ve süresini etkilemektedir. Öğrenci ikinci yabancı dili edinirken öğrendiği dil ile bildiği dil arasında bir karşılaştırma yoluna gider. Yabancı dil öğrenimi sırasında dil öğrenen kişinin öğrendiği yabancı dili ana diliyle kıyaslaması gayet tabiidir. Bu kıyaslama öğrencinin bazen dili daha hızlı öğrenmesini sağlarken bazen karşısına olmadık sonuçlar çıkarmakta ve öğrenci ana dilin etkisinde kalabilmektedir.

Arap-Türk kültürünün tarihi süreç içerisinde birbirinden etkilenmesi sonucunda diller arasında kelime alışverişinin yaşandığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış olan Türkçe Sözlükte de kelime alışverişi sonucunda Türkçede Arapça kökenli birçok kelimenin yer aldığı görülmektedir. Bu kelimelerin çoğunun kaynak dildeki anlamıyla Türkçede kullanımı mevcut olsa da bazı kelimelerin anlam değişimine uğradığı aşikârdır. Arapçayı öğrenen kişilerin bu ortak kelimeleri doğal olarak karşılaştırma yoluna gittikleri bilinen bir gerçektir. Bunun yanında iki dilin birbirinden kelime alışverişi yaptığı da göz önünde bulundurulduğunda bu kıyaslama ister istemez çeşitli bağlamlarda karşımıza çıkmaktadır. Birtakım çalışmalara göre dillerin ortak kelimelere sahip olması bir avantaj olarak kabul edilebilirken bazı durumlarda bu yakınlığın olumsuz etkileriyle de karşılaşılma olasılığı mevcuttur. Örneğin Arapçadaki جَوَال kelimesi ‘gezgin, seyahat eden’ anlamlarına gelmektedir. Ancak eski zamanlarda Türkçede de bu anlamda kullanılan ‘cevval’ kelimesi anlam değişimine uğrayarak günümüzde ‘hareketli, kıvrak,

dinamik' gibi anlamlara gelmektedir. Öğrencinin, Türkçede yer alan ortak kelimelerin buna benzer anlam değişimlerine vakıf olması dil öğreniminde daha pratik sonuçlara ulaşmasını sağlayabilir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler göz önüne alındığında ana dili Türkçe olan öğrencilerin Arapçadan Türkçeye geçen kelimeleri anlamlandırmada ana dil etkisinde kaldıkları görülmektedir. Türkçeye geçen ancak anlam değişimine uğrayan kelimeler öğrencilerin ana dile yakın anlamda bir çeviri tercihinde bulunmalarına sebep olmuştur. Türkçede var olan Arapça kelimelerin yer aldığı cümleleri Türkçeye aktarma sırasında öğrenciler genellikle kelimeyi Türkçedeki anlamlarıyla çevirerek eşdeğer bir çeviri yakalayamamışlardır. Hatta bazı kelimelerin öğrenci tarafından bambaşka anlamda aktarıldığı görülmüştür. Eşdeğer olarak çeviren az sayıda öğrencinin uygulama öncesindeki süreçte bu kelimelerle karşılaştığı ve her iki dilde ortak kelime gibi görünse de anlam farklılığı olduğunun ayrımına vardığı düşünülmektedir. Buna yönelik olarak Arapça-Türkçe dilleri arasındaki ortak kelimelerle ilgili çeşitli çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Özellikle bu alanda eğitim görenlere yönelik Arap ve Türk toplumu arasındaki tarihi yakınlığa dikkat çekilmeli ve bunun sonucunda toplumların dillerinin birbirinden etkilendiği üzerinde durulmalıdır. Bunun gayet doğal bir durum olduğu ve tabir yerindeyse bu tür bir kültür alışverişinin bir zenginlik olarak düşünülmesi sağlanmalıdır. Çeşitli örnek cümleler üzerinde her iki dilde aynı anlama gelebilecek kelimelerin kullanımına dikkat çekilmelidir. Özellikle Arapçadan Türkçeye geçen ancak anlam değişimine uğramış olan kelimelerin cümle içerisindeki kullanımına dair örnekler öğrencilere verilmelidir. Bu kelimelerden örnekler verilerek kelimelerin anlam değişimine dikkat çekilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dilin farklılıklarına aşina olmaları açısından bu uygulamanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu örnekler sayesinde öğrencilerin her iki dil arasındaki ortak kelimelere karşı merakının artacağı ve kelimeleri anlamaya çabalayacağı düşünülmektedir. Aksi takdirde öğrenci, ortak kelimelerin geçtiği cümlelerdeki kelimeleri Türkçedeki anlamıyla karşılayacak, cümleyi ya da metni yanlış anlayacaktır. Bu da iki dil arasında yanlış çevirilerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bunun yanında Arapça öğrenen öğrencilere bu alanda yapılan çalışmaları tavsiye ederek özellikle Arapça-Türkçe dilleri arasında çeviri yapmayı düşünenlerin ortak kelimelerin kullanımına dair bilgi sahibi olması gerekliliği üzerinde durulmalıdır.

## Kaynakça

Abu Hannoud, S. (2021). *Türkçe Sözlük'te "Ar." (Arapça) olarak etiketlenen madde başı kelimelerdeki anlam değişimleri* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akalın, Ş. H. (2011). Türkçe Sözlük. İçinde *Türkçe Sözlük* (11. bs). Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil* (6. bs, C. 1). Türk Dil Kurumu.

Aydın, M. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı. İçinde J. W. Creswell (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. bs, ss. 69-110). Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. bs). Pegem.

Durmuş, İ. (2018). *Çeviri sanatının esasları* (1. bs). Akdem.

Dursunoğlu, H. (2014). Türkiye Türkçesindeki Arapça sözcükler ve bu sözcüklerdeki ses olayları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 145-155.

el-Me'ânî. *Arapça-Arapça Sözlük*. <https://www.almaany.com/>

es-Sayyadî, M. (2020). *Arapçadan Türkçeye anlam farklılaşmasına uğrayarak geçen kelimelerin Arapçayı öğrenme sürecindeki Türk öğrencilere etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü.

Hassan Abdullah, R. (2020). *Arapça ile Türkçe arasındaki yalancı eşdeğerliklerin anlambilim ve yorumbilim teorilerinden hareketle kelime öğretimine katkısı* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Işıdan, A., & Şanverdi, H. İ. (2020). *Arapça-Türkçe örneklerle belge çevirisi* (M. Yıldız, Ed.; 1. bs). Akdem Yayınları.

İşler, E. (1997). *Türkçede anlam kaymasına uğrayan Arapça kelime ve kelime grupları*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Kirik, E. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Tespitler ve Teklifler: Sudan—Kur'an-ı Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi Örneği. İçinde O. Köse & E. Kirik (Ed.), *Bilimsel Araştırmalarda Yeni Yaklaşımlar 1* (ss. 321-340). Berikan Yayınevi.

Koyuncu, A. (2021). *Türkçede kullanılan Arapça kökenli kelimeler ve Türk öğrencilere Arapça öğretimindeki etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kozan, O. (2017). Yabancı dil / çeviri eğitiminde karşıtısal çözümleme: Biçim-işlev-anlam üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168, 65-81. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000244](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000244)

Mutçalı, Serdar. “Arapça-Türkçe sözlük”. İstanbul: Dağarcık, 1995.

Nişanyan, S. (2018). *Nişanyan Sözlük: Çağdaş Türkçenin Etimolojisi* (Genişletilmiş). Liber Plus Yayınları.

Ömer, Ahmet Muhtâr, ed. “el-Mu’cemu’l-Arabiyyu’l-Esâs”. Tunus: el-Munazzamatu’l-‘Arabîyye li’t-Terbiye ve’s-Sekâfe ve’l-‘Ulûm, 1999.

Özçakmak, H. (2019). Arapça kökenli sözcüklerin Türkçe öğrenmeye etkisine dair öğrenci görüşleri. *Turkish Studies - Language and Literature*, 14(3), 1479-1495. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.36998>

Özkan, A., & Özdemir, C. (2022). Arapçadan Türkçeye geçmiş insana ait özellikler ile ilgili benzer kelimelerin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 6(24), 164-182. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.24.10>

Özkan, N. (2007). *Türkçedeki yabancı unsurları tasnif denemesi*. 3, 1343-1359.

Sarı, İ. (2013). Dil etkileşimi bağlamında ses-anlam eşlemesi ve Türkçedeki örnekleri. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-27.

Sığırcı, İ. (2006). Fransızcadan Türkçeye geçmiş kelimelerin ses ve anlam değişimleri açısından incelenmesi. *Dilbilim Dergisi*, 16, 33-52.

Suçin, M. H. (2013). *Öteki dilde var olmak: Arapça çeviride eşdeğerlik* (2. bs). Say.

Şenol, A.Ç. (2020). Yalancı eş değerlik veya anlam değişmesi kavramları üzerine bir değerlendirme. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20, 409-427.

Taşığıl, A. (2010). *Talas Savaşı*. İslam Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/talas-savasi>

## EK-1

Çalışmada  
cümleler

öğrencilerden

Türkçeye

çevrilmesi

istenen

(أ) ترجموا الجمل إلى اللغة التركية

\* شكرا جزيلاً لإجاباتكم

(7) هو يُحِبُّ الْمَسَلَكُ الَّذِي يُبَلِّغُهُ إِلَى سَعَادَةِ  
الْحَيَاةِ.

(1) عندما جاء إلى السوق رأى كثيراً من  
الأصناف.

(8) أصبحت خديجة مَحْجُوبَةً عَنِ الْأَنْظَارِ بَعْدَ  
الْأَحْدَاثِ الَّتِي وَاجَهَتْهَا فِي حَيَاتِهَا.

(2) هؤلاء اللاعبون بدلاء لأنهم لا يلعبون جيداً.

(9) إذا كنت غداراً في عملك لا يُحِبُّكَ أَحَدٌ.

(3) عندما ترى جذوة في المطبخ ماذا تفعل؟

(4) ما هذه التُحَفُ! إنها حقًا نادرة.

(10) إذا كُنْتَ مُحْتَشِمًا فلا تَتَصَرَّفْ العادات السيئة في المُجْتَمَعِ.

(5) إذا رأيت العُشاق في الحديقة فاتركهم! حتى لا يُزِعِجوك.

(11) هل يوجد رقيب في هذه المؤسسة؟

(6) الشيء الذي عملته أمس كان عاديًا.

(12) تَلاتَشَى الطالب بعد رُسوبه في الامتحان.



## CHALLENGES IN TRANSLATION STUDIES: TRANSLATION AND IDENTITY

### ÇEVIRIBİLİMDE KARŞILAŞILAN ENGELLER: ÇEVİRİ VE KİMLİK

Evren BARUT<sup>1</sup>

#### 1. Introduction

Identity as it is generally known can be defined in several ways. Merriam-Webster explains identity as "the distinguishing character or personality of an individual" which refers to individuality and "the relation established by psychological identification" (Merriam-Webster, 2022). According to Britannica, identity is described as "the qualities, beliefs, etc., that make a particular person or group different from others" (Britannica, 2022). In both definitions, identity is seen as a concept shaped within the framework of a person's individual competencies. A person's family, social environment, education, language, beliefs, and, above all, cultural background help build that individual's personal identity. As Riley (2007) emphasizes, identity, which has been a philosophical problem since ancient times, is a concept that is difficult to ask satisfactory questions, let alone find reasonable answers. Discussions on the identity issue have been the agenda of philosophers not only now but also in ancient times and have become the focus of tough conversations. To create a general framework by compiling past and present experiences about identity; It would be appropriate to emphasize that identity is a matter of mind, body, soul, and brain, and that the individual is inspired by his relationship with society (Riley, 2007, p. 70). Therefore, it can be said that identity has a direct and indirect relationship with the society in which the individual lives. In fact, this connection is bidirectional in a way between social and social identity and individual identity. While personal gender, age, occupation, religion, and similar concepts lead to the integration of subgroups in identity, on the other hand, these concepts can lead individuals to take part in certain roles. In other words, people become a part of the social subgroup that constitutes society (Riley, 2007, p. 38).

The acquisition of identity is a result of cultural experience. But it should also be noted that the way a person acquires his/her identity is a kind of social learning path. Culture shapes identity. Every person has a cultural identity along with his/her personal identity. Citing Segers and Viehoff (1999), Tahir Eesa (2017) lists the dimensions of cultural identity. According to Seger and Viehoff, the dimensions of prominent cultural identity are as follows: national, ethnic, religious, and linguistic; the role of sexual behavior and self-definition in social life; generation

---

<sup>1</sup> Asst. Prof. Afyon Kocatepe University, School of Foreign Languages, Department of Translation and Interpreting, Afyonkarahisar/Türkiye, e-mail: ebarut@aku.edu.tr

similarity and difference; person's social position, agnation, and social hierarchies; organizational dimension depending on working life and workplace (Tahir Eesa, 2017, p. 16). The ecosystem in which an individual grows up affects his economic and social structure, needs, worldview, and discourse. It is normal for this cultural influence, which leaves a mark on the personality of the person, to reflect on his views and penetrate his subconscious. Therefore, culture and identity are determinants of the choices one makes in his/her social and professional life. Today we live in a global world. Now, the pressure on the communication of many societies is overshadowed by multiculturalism, interculturalism, and cultural diversity, with the increase in people's mobility (Cronin, 2006, p. 49). This situation brings with it some difficulties in establishing oral and written communication within and between multicultural, multi-ethnic, and multilingual societies that receive immigration. As in the past, translation has an important place in solving communication problems.

Although there is a cultural connection between the individual and society, the individual wants to get rid of the role that society has assigned to him/her at certain points and find himself/herself. In this context, instead of a common culture shared with society, the individual creates an idioculture that distinguishes himself/herself from others. Idioculture can also be said to be different from the other members of society. Considering that every area of life in social culture is defined by a cultural system, it can be said that idioculture is created by the individual in order to separate from the commonly defined areas of life. According to Floros (2006), an idiocultural system is a contract that serves the purpose of separating a member of the community from other members sharing the same social culture (Floros, 2006, p. 338-340). Social culture and idioculture have both important roles in an individual's identity. Practically by creating an idioculture for himself/herself, the person also creates a frame that affects his/her own decisions. But in any case, it should not be forgotten that in professional life, any kind of cultural layer is subjected to occupational ethics and principles.

Cultural identity can be decisive in translation efficiency. While translating, the translator contributes to society, but he achieves this by adding something of himself to the act of translation. Citing Tellioglu (1998), Araboglu (2019) reminds that different cultural layers play a role in translation with a focus on relativity in Vermeer's theory of skopos. The concept, also known as the idiocultural layer, claims that the reader or translator has personal habits, thoughts, and characteristics in terms of the cultural layer to which they belong. In other words, it would be naive to expect the translator not to add anything related to the cultural layer to which he/she belongs, while performing his/her job as an important element of translation (Araboglu, 2019, p.

94). The translator acquires cultural, political, family, religious, ideological, ethnic and similar identity elements through social learning from his environment. Based on this, it is a natural process for the translator to add something from himself, especially to the translation, which is a cognitive activity. But at this point, it is useful to emphasize an important detail. Although the translator adds something from himself to his work, ethically the translator also has responsibilities. In this context, every translator has to know the source and target culture. In other words, translators are also bicultural (Reiss&Vermeer, 2014, p. 25). Although this may seem like a contradiction, it actually shows that the translator has the responsibility to make ethical decisions.

It is possible to say that identity finds its place in many concepts. However, when it comes to translation, it is very difficult to describe a single translation identity. Because there are multiple factors that affect identity in translation. A knowledgeable identity of the translation cannot be brought forward. To make a definition instead, it can be said that the identity in translation is located under the variable elements, somewhere between the source text and the target text. In Shuttleworth and Cowie's (2014) definition of identity in the translation studies dictionary, Nida and Taber (1969), for example, make a distinction between identity and equivalence and argue that the translator should strive for the second rather than the first. Wilss (1982) also objects to the relationship between the concepts of translation and identity, mentioning that linguistic communication can lead to the false impression that it is "mathematically computable". Frawley (1984), on the other hand, refers to a distinctive identity aspect in the translation process as "certainty in recoding", arguing that this is unlikely only when the translation process is important (Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 72). As can be seen, different perspectives have been developed among intellectuals when it comes to identity in translation. Although the relationship between identity and translation may seem complex, in essence, this is a problem that can be overcome thanks to the balance between the linguistic and cultural awareness of the translator and the translation theories she/he uses in translation.

This study aims to address the problem of culture and identity as a challenge in translation studies by compiling the data in the existing literature and presenting it to the readers from a different perspective. It re-evaluates the trilogy of translation, culture, and identity by focusing on cultural identity, cultural layers, and idiocultural translation approach, especially by focusing on the translator. In this context, a framework is drawn especially focusing on the role of the translator, while emphasizing social learning in the process of cultural identity formation, it is

planned to remind the ethical responsibility of the translator's bilingual and multicultural character.

## **2. Translation, culture, and identity**

Translation is a communicative act. According to Munoz Calvo (2010), language may still be an important barrier in communication and translation is still necessary for successful communication. Another fact about language is that it cannot be separated from culture. The translator, who is the actor of translation as a communicative act, is bilingual and bicultural. During the act of translation, the translator shall be in search of linguistic equivalence and cultural transfer. Translation, in a way, is an intercultural exchange. Translation is also a cross-cultural communication in its origins because it facilitates the language to cross borders of language (Munoz-Calvo, 2010, p. 2). However, while the translator contributes to the act of translation at a cognitive level, he also contributes to the translation with something of his/her own identity.

While addressing the intercultural role of translation, it should not be forgotten that translation can turn into an ideological and cultural intervention tool. In some cases, it has been observed that not only the personal or characteristic features of the translator are reflected in the act of translation, but also the act of translation is used to degenerate the target culture consciously and for a specific purpose. Especially in third world countries, at some periods throughout history, it is seen that translation uses translation to export the cultures of developed countries in order to create cultural erosion. Thus, translation, in other words, has been an important element used to enslave the counterculture, to slaughter the identity of the target culture (Kloepfer&Shaw, 1981, p. 35). Even-Zohar (1990) explained the effect of translation on cultures with the polysystem theory. According to Even-Zohar's argument, the source texts are specially selected by considering certain norms, behavior patterns, and policies, and the target literature is structured through translation works (Even-Zohar, 1990, p. 46). As well as the effect of the translator's individual identity on translation, it is seen that certain authorities can manipulate culture and identity by using the translation action in a planned and systematic way.

As the actor of translation, the decisions of the translator are effective in transferring the source text to the target audience. While there may be ideological and cultural interventions of certain authorities in the translation processes, the interventions of the translator may also be in the dimension of the translator's culture and identity. Cultural and identity acquisitions of the translator are realized through social learning like every other individual. Riley's (2007)

anthropological social learning model describing social learning in the individual-society relationship is shown in figure 1 (Riley, 2007, p. 35). It can be said that this model is actually a model that sheds light on the cultural competence and linguistic abilities that play a role in the construction of a person's characteristic identity.

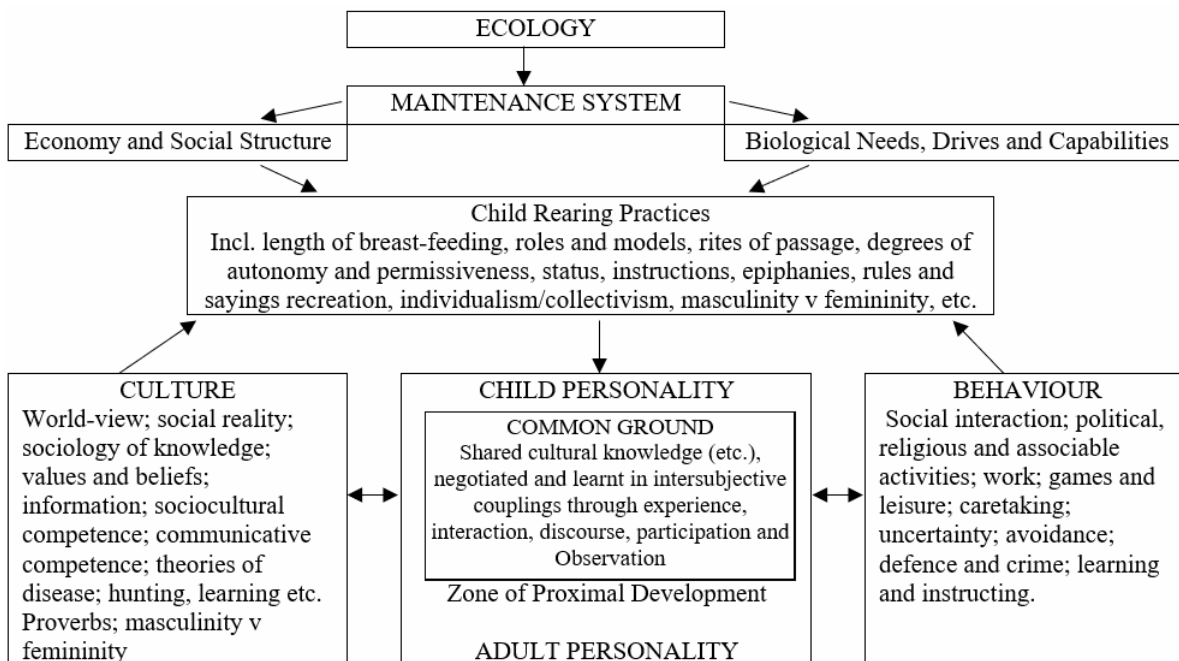


Figure 1. Riley's (2007) anthropological social learning model

According to Riley, the individual's participation in social life, based on his nature and quality, gives him a social identity. For this reason, it can be said that knowledge and experience develop with the implementation of cognitive processes at certain times when the individual is in society. However, man is only as human as the social consciousness that exists within him. In other words, it is the society in which the human character is formed (Riley, 2007, p. 34-35). These expressions, which essentially describe the relationship between individual, society and culture, are also identified with the frame theory. According to the cultural frame theory, the concept in which traditional cultural knowledge is kept is accepted as a frame. Accordingly, the information shared by a certain group of people speaking basically the same language constitutes the cultural frame. However, there is also a diversity in the cultural frame. Not only a group that speaks the same language, for example, a worldwide audience who knows the culture of cinema or the culture of behavior on the plane, the culture of a small group known as "kabuki", which is unique in Japan, or the family culture specific to the countries can be evaluated within the frame. Fillmore, while defining the concept of the frame for the first time in the 1970s, stated that it is a system built on terms that include word choices, including the preferences of grammatical rules

of linguistic categories. In other words, he suggested that the facts, which are the indicators of the frames, change with cognitive interpretation (Yao, 2012, p. 1142).

When the relationship between translation and culture is examined, the decisive role of the identity of the translator actor comes to the fore. Considering that the translator is also a part of society, it can be predicted that the effect of social learning on the identity of the individual may affect the translator's decisions. However, the emphasis of the frame theory on the importance of the terminological linguistic unity of a particular group, whether linguistically small or large, stands out as another clue pointing to the role of interpretation in the relationship between language and culture. From this point of view, if certain translation criteria are not defined beforehand in the translation processes of the source texts that the translator encounters, it can be expected that it will become normal for the translator to determine some translation methods such as equivalence, adequacy, correspondence, invariance according to his own cognitive rules.

However, in some cases, the style of the source text should be transferred to the target text. For example, Maronitis (2008) explains this within the ancient texts of the Iliad and Odyssey. According to Maronitis, the divine language used by the poet should be felt by the target audience while translating. In this text, the poet refrained from making any property claims for his own narrative, instead, he transferred these property rights to a god with the style he used. The translator's duty is to be invisible at this point and to transfer the dominant formal features of the source text to the target language. In other words, the translator must find its equivalent in the target text. Essentially, this is just another way of saying that the identity of the translator should be hidden. The reader must be able to have the feeling that the translator has erased himself. Another way to ensure equivalence is for the translator to destroy their own identity and cultural traces (Maronitis, 2008, p. 384).

In this respect, when the translation process is associated with culture and identity, it is seen that multiple factors come into play. Before discussing the translation strategies and methods to be used in any source text, discussions arise on the identity of the translator and the visibility of this identity in translation. The focus of the discussions about the identity of the translator is the social culture acquired through social learning, idioculture if there is an effort to get rid of the social culture, and the identity that is thought to influence the translator's decisions. All of these refer to some methods used by the translator in the translation process. The translator's decisions on issues such as equivalence, invariance, adequacy, and correspondence in translation cause the translator's identity and cultural relationship to be questioned.

### **3. Challenges in translation studies: Translator's decisions vs translation concepts**

In order to discuss the challenges in the field of translation studies, it is first necessary to state what is meant by translation. Frawley (1984) has developed some clear statements about translation to offer some propositions about translation. This study will focus on the definition of translation developed by Frawley. According to Frawley's suggestion, translation means a kind of "recodification". Therefore, translation theory is a set of propositions about how, why, when, where, and how the elements encoded in the source text are transformed into other codes. Frawley sees translation as a fundamental problem of semiotics, and according to him, translation is the transfer of codes. However, as he stated at the beginning, Frawley did not reduce the translation to only coding but rather stated that the translation is a recodification. Because, according to him, the translation process is a secondary semiotic process. In this context, Frawley refers to Umberto Eco's *A Theory of Semiotics*. Based on Eco's definitions, Frawley states that there are three types of semiotic transference. These are copying, transcription, and translation. To summarize; copying is the literal reproduction of the text, transcription is the reduction of an input to a code, and translation is the conversion of coded input to another code. Accordingly, the expression that best describes translation stands out as recodification (Frawley, 2004, p. 251).

If it is necessary to elaborate on Frawley's description of translation based on semiotics and recodification, it would be useful to make some suggestions about what recoding to be done in the translation process covers. These codings lead to a review of the translator's role in the translation process and the relationship between some translation concepts, methods, and strategies and the translator. Considering that translation is a coding process, these concepts may cause some challenges in the process. For example, certain translation concepts such as identity, idioculture, equivalence, invariance, correspondence, and adequacy, which affect the translator's decisions, stand out as some of these concepts. In the definition of "identity", Shuttleworth and Cowie (2014) mention that it is a term used in the transfer of meaning between the source and the target text. However, they report that identity contradicts concepts such as equivalence, adequacy, invariance, and correspondence, so many intellectuals avoid using these terms together. For example; While Nida and Taber argue that these concepts are separated from each other and that the translator puts equivalence in front of the concept of identity, Frawley argues that although identity is given with linguistic codes, identity has no function in translation (Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 72). Definitions related to identity and idioculture concepts have been made above in the section of a translator in culture and identity. In this section, general

information about the concepts of equivalence, invariance, adequacy, and correspondence is given and some suggestions are made on their relationship with identity.

### **3.1. Equivalence**

After James Holmes proposed translation as a science in which linguistic and cultural transfer takes place, mapped this field, and named it translation studies in 1972, the concept of Equivalence was redefined in translation, as in many other concepts within the scope of translation. Equivalence, as one of the key concepts of translation theories, has been discussed by different scholars since the 1950s. In essence, the concept of equivalence in translation theory is based on the fact that certain elements in the source text are met with similar ones to a certain extent in the target text. Often the focus of the discussion has been on the type and degree of similarity that will provide equivalence. As Panou (2013) and Shuttleworth&Cowie (2014) reminded in their works separately; Vinay and Darbelnet in 1958, Jakobson in 1959, Catford in 1965, Nida and Taber in 1969, Koller in 1979, Newmark in 1981, Baker in 1992, Hermans in 1995, House in 1997 and Pym in 2010 gave their opinions on the concept of equivalence (Panou, 2013, p. 1-2; Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 49-50). Every scholar has his/her own point of view on the concept of translation equivalence.

When so many different views on the concept of equivalence are evaluated, it is possible to explain this polyphony in the definition of the concept with the differences in linguistic and cultural language use. The definition can be expressed as the polysemy of a word, for example, in English and other languages, with its denotations and connotations. Koller (1979) discussed the issue of denotations and connotations and made comments on equivalence (Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 50). Therefore, the content understood from equivalence in translation may differ according to the authors. It can be thought how such a complicated concept, of which even scientists offer different opinions, can become more difficult to get out of with the involvement of a translator with a unique identity and idioculture.

In other words, the real discussion here is not about finding equivalence in translation, but about the criteria under which a translator finds equivalences in the target culture while transferring certain elements in the source text. At this point, it is not possible to say that when the translator applies equivalence in the translation process, he/she does so based on certain criteria. Instead, the equivalent expression that each translator finds in the target culture actually varies according to how much the translator has mastered both cultures and the connection between his own culture and his perception of identity. In other words, the proverbs, idioms,



terms, and vocabulary of the translator will affect the best equivalence he can find in the target language. In this case, this cognitive expression and vocabulary are related to the culture and identity of the translator that she/he has developed up to that time.

### **3.2. Invariance**

Invariance, which is given as a concept that contradicts identity in Shuttleworth&Cowie's (2014) definition, is also known as "invariant", in fact, it is closely related to the concept of equivalence. On the one hand, the concept of invariance relates to the fact that some elements in the source text remain constant while being transferred to the target text. Some scholars, on the other hand, state that the concept of invariance cannot be mentioned in the textual only denotative axis. As in Shuttleworth&Cowie's (2014) definition, respectively; Oettinger (1968), Kade (1968), Neubert 1973, ( Popovic (1976), Bassnet (1980/1991), Toury (1980) expressed their views on invariance. In this study, the views of some of these scholars will be discussed instead. In this sense, Bassnett (1991) uses "invariant" to refer to what is common among all existing translations of a single work. However, Kade (1968) further describes invariance as a term of potentially equal communicative value, with approximately equal impact on the source text and the target text. Toury (1980), on the other hand, provided a translator-centered and more relative definition for invariance. According to Toury, certain norms and strategies followed by the translator are defined in relation to an act of translation; Toury says there are "conditions of invariance" that result from the relationship between a particular target text and the source text (Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 89-90). Toury's translator-centered definition has the possibility of enlightening the contradiction between identity and invariance, which is the subject of this study.

Mossop (2017) has recently introduced a new concept called "invariance". According to Mossop, what he calls invariance-orientation is a typical orientation that professional interpreters and translators take as examples from many others who are devoted to this profession. According to him, those interested in translation spend most of their time producing expressions that they think the target audience will understand the meaning in the source text (no matter how they conceive of "meaning"). Mossop argues that the mental orientation of the translator basically means striving for invariance and minimizing intentional variance. Thus, according to Mossop, the orientation of invariance is not related to linguistic form: it allows for lexical, syntactic, and rhetorical choices close to the source in format. But it does not support them in any way. Mossop does not typically view invariance-orientation as a word-switching exercise. Instead, Mossop

describes the concept as foreignizing a resource-oriented project or domesticating a target-oriented project (Mossop, 2017, p. 331). Mossop's proposal quite plausibly describes the concept of invariance for locating immutable elements in the text between the source and target text. According to Mossop's suggestion, terms that should be invariant can be positioned relative to the source text and target text. It can be said that the direction of this positioning can be shaped according to the decisions of the translator.

Matthew Krause, a scientist at the Montreal Neurological Institute, demonstrated the concept of invariance within different areas. Krause explains the translation invariance in computer vision and convolutional neural network in a web forum (Krause, 2018). The image quoted from Krause in Figure 2 is an example of visualizing the concept of translation invariance.

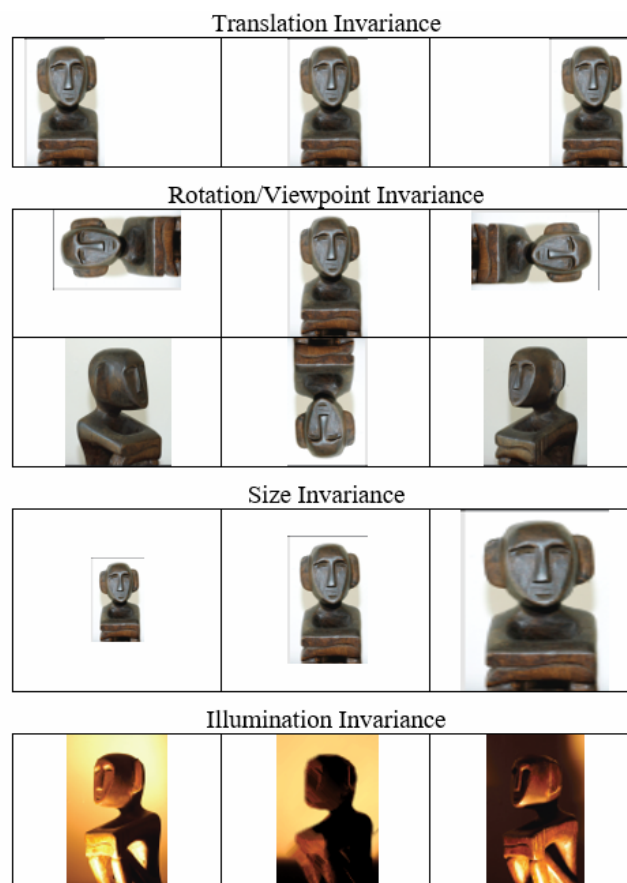


Figure 2. Krause's Visualization of Translation Invariance

### 3.3. Adequacy

It is a term used by some scholars to describe the relationship between the source text and the target text in translation. Also, it is sometimes used synonymously with equivalence and sometimes instead of it. In some cases, it is used in contrast to the term equivalence, so it is difficult to say that the term has an agreed definition. Various definitions of adequacy have

therefore been proposed; mostly in these definitions, it has an evaluative, and even normative character. However, when equivalence and adequacy are used together, adequacy often describes a looser, less absolute relationship between source and target text than the equivalence. For example; Reiss&Vermeer (1984) uses adequacy in the skopos theory model when referring to a translation with a different communicative function from the source text; In this context, it states that adequacy expresses the relationship between the source text and the target text in terms of a purpose (or skopos) pursued in the translation process. Shveitser (1988) sees equivalence as an absolute criterion and defines adequacy as the translator's response to the communicative situation. For Shveitser, the assumption that a decision taken by the translator is often of a compromising nature is called adequacy. According to him, translation is a task that requires sacrifice. Therefore, in the translation process, the translator risks succumbing to losses by sometimes making objective decisions in order to convey the main, essential aspects of the source text, in other words, its dominant functions (Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 5).

According to Reiss (1983), adequacy in translation is simply appropriateness. Reiss refers to appropriateness, not per se, but related to the act of translation. In other words, it does something in accordance with the purpose of the act of translation (skopos theory). According to her, the dominant factor in translator decisions is the purpose of the translation, so the decisions of the translator should also be appropriate to the purpose. Reiss defines the concept of adequacy as a relationship between means and purpose and says that this concept is process-oriented. In addition, Reiss, another concept that comes to mind when it comes to adequacy, defines it as a product-oriented relationship between the source and target text. According to her, the distinction between the two terms should be made clear. Because translations can be made for different purposes, and a translation may also serve a different purpose than the source text. This negatively affects the equivalence of the two translated products (Reiss, 1983, p. 301).

Reiss (1983) has made some definitions for situations where the concept of adequacy is used in the translation process. First, for an interlinear version, reproducing the source text word for word, the translator considers the purpose of the translation and carefully selects the appropriate words in the target language. Here, the translator considers word equivalence, not text equivalence, and selects the appropriate words. For a literal translation, the translator selects the appropriate vocabulary and grammar in the target language after analyzing the source text. The aim of the translator is to provide lexical and grammatical equivalence at the sentence level. However, it is not always possible to find an equivalent translation for such cases where the text is not composed of individual sentences. Therefore, it is possible to create adequacy in

translation, although not exactly equivalent. In the case of a philological translation, the translator chooses the appropriate words, grammatical structures, and style in the target language. Adequacy is provided by the translator by analyzing and choosing the linguistic signs for the source text. According to Reiss, since Schleiermacher, in this type of translation, providing the concept of adequacy has been understood as "carrying the reader to the author" or as the reader's recognition of the original author's linguistic and thought structures in the target text. The communicative translation type includes translations aimed at avoiding foreignness in the choice of sentence and word structures. In this case, appropriateness means the adequacy of the choice of linguistic signs to form the target text. It is aimed to create equivalence in the entire target text. Therefore, in this type of translation, adequacy is not just about the correct selection of words, grammatical structures, and styles separately; adequacy is actually always about the linguistic macro context, the context of the internal and external situation, and the sociocultural context of any text (Reiss, 1983, p. 302).

#### **3.4. Correspondence (formal correspondence)**

Formal correspondence is a term used in two different linguistic disciplines, translation studies, and comparative analysis. In fact, what brings these two language disciplines together is the concept of formal correspondence. In the first, it focuses on the relationship between translation and equivalence; in the second, it focuses on comparative analysis in translation, that is, it covers the comparison of language units in language pairs in texts combined with translation equivalence. The adjective "formal" in the term formal correspondence examines linguistic units in terms of formative and semantic content (Ivir, 1997, p. 167). In order to transfer a structure in the source language to the target language, it is necessary to compare the structural features of the languages. In addition, the text types in the compared languages and the real elements in the language, namely linguistic units, in general terms, become a *tertium comparationis* (third part of comparison). This means a comparison between the source and target language at the level of form, function, and meaning from an objective point of view in linguistics. When it comes to the translation process, to a certain extent, the translator can handle it using his bilingual knowledge or a dictionary. It has the advantage of being able to be aligned at the sentence level so that elements in the source language and transferred to the target language become relatively easy to recognize with formal correspondence (Oksefjell Ebeling&Ebeling, 2020, p. 103).

Shuttleworth and Cowie (2014) refer to many linguistics intellectuals such as Nida, Holmes, Koller, and Turk in their definition of correspondence. According to Shuttleworth and Cowie, Nida (1964) examines the concept of correspondence in two ways; they are "structural", completely formal and decontextualized, and "dynamic" in which factors such as context and impact are taken into account. Moreover, Nida argues that there cannot be an absolute correspondence between languages and brings up correspondence and oppositions as complementary aspects of the same phenomenon. As Shuttleworth and Cowie (2014) quote from German scientist Turk (1990), correspondence is actually one of the two alternative criteria that can determine the type of equivalence created by the translator's decisions. According to Turk (1990), correspondence is to provide an advanced level of homogeneity between the source and target text. In the same text, referring to Holmes (1988), while mentioning the use of correspondence rules, it is stated that the translator resorts to the mapping between these two languages to establish the link between the source text and the target text. According to Holmes, the translator tries to establish a similarity between the source text and the target text in order to perform correspondence – that is, the source and target text matching (Shuttleworth&Cowie, 2014, p. 31-32).

Formal correspondence, one of the controversial concepts of translation studies, is more than a terminological confusion: first of all, formal correspondence deals with the place of linguistics in translation theory; translation equivalence is about the comparative role of translation. The relationship between these two concepts has been discussed in detail by Catford (1965) and Marton (1969, 1970) in terms of translation theory, and by Krzeszowski (1971, 1972) in terms of comparative analysis. As cited by Ivir (1981), Catford (1965) defined the concept of formal correspondence as the identity of the function of the corresponding elements in two linguistic systems. According to Catford, a formal correspondent is "any category of the target language that can be said to occupy as much of the 'same' place as possible in the use of the target language, as the given source language category occupies in the source language". Marton (1968) and Krzeszowski (1971, 1972) suggest a closer relationship between linguistic expressions in the source language and the target language. They mention the existence of the same number of linguistic equivalents organized between two languages (Ivir, 1981, p. 51, 54).

Many scholars working in the field of translation science agree that the main purpose of translation is equivalence. In the field of translation, equivalence is often confused with or referred to together with correspondence. According to many theorists, these two concepts are the same. In their study, Nwanjoku and Zaky (2021) draw attention to Lederer's (2014) definition

that distinguishes between equivalence and correspondence. According to Leederer; While “correspondence” exists between linguistic elements, words, syntax, cluster expressions, or syntactic forms within the text, “equivalence” exists between texts” (Nwanjoku&Zaki, 2021, p. 51). Considering all these definitions, it is useful to remember that the concept of correspondence (formal correspondence) in the field of translation studies refers to transferring linguistic units in the source language to the target language exactly. In fact, this linguistic transmission is quite similar to the translation methods and principles, which are applied by rule-based machine translation (RBMT). Preserving the syntactic structure of the source text is a key priority in both correspondence and the RBMT.

#### **4. Findings**

Considering the role of the translator's identity in the translation process, it is possible to say that this factor affects the translator's decisions to a certain extent. With reference to the definition of "identity" by Shuttleworth and Cowie, it is stated that identity contrasts with the concepts of equivalence, invariance, adequacy, and correspondence. In this study, the relationship between the translator and identity has been reconsidered and interpreted by explaining the aforementioned translation concepts. In this context, the following findings were reached.

First of all, private and environmental factors are among the basic elements that build identity. Thus, it is useful to reiterate that the concept of identity is an individual and cognitive acquisition. In this respect, it is normal for identity to come to the fore as a factor that determines people's preferences in social and professional life. When it comes to translation, it becomes possible for the translator, as an important element of translation processes, to reflect his/her identity in translation decisions in some cases. There are discussions about whether the identity of the translator causes some difficulties in translation. The reason for this is actually whether the identity of the translator is more dominant over one of the languages in the translation work between two languages. That is, the translator may have a number of language-specific implicit codes that construct his own identity. These are a kind of traditional and cultural codes embodied in language. In this case, the translator may subconsciously tend to make decisions that are more prone to the terminology and structure of the dominant language specific to his identity. In such a situation, instead of being objective in the translation work of the translator, he/she may take translation decisions that tend to code in the dominant language. So how does this reflect on the

concepts of equivalence, invariance, adequacy, and correspondence and the translator identity relationship?

In terms of equivalence, most scholars associate the concept of equivalence with the cultural dimension of language. Therefore, the cultural context cannot be ignored in the relationship between the search for equivalence in translation processes and the identity of the translator. It is possible that an idiocultural reflection will occur when the translator determines the linguistic equivalents specific to the dominant culture and language in the source and target language and transfers them to the translation. In this case, the concept of equivalence in translation may be under the influence of the translator's identity and become debatable in the context of the translated text.

In the case of invariance, this concept is related to the use of denotation and connotation in the transfer of lexical elements in translation. From Toury's point of view, the concept of invariance can be explained in terms of translator-centered norms and strategies. While the semantic equivalents of the lexical elements in the source and target text sometimes remain constant during translation, sometimes they may change in meaning. At this point, according to the translator-centered approach, it is possible to say that the translator's decisions are effective on semantic preferences. In this case, the relationship of identity to invariance, as a factor influencing translator decisions, may also be inconsistent. In other words, the translation decision of a translator may be questioned by another translator.

In the translation process, adequacy is studied in a macro context. In other words, it is essential to take care to transfer the structural and semantic features of the source text to the target language in an appropriate way. At this point, the duty of the translator is to observe the purpose of the translation. Because the translator, who fulfills the principles of skopos theory in translation, needs to get rid of the role of his dominant identity in translation in order to ensure adequacy compliance. Considering the influence of idioculture in translation, identity pressure should be avoided to fulfill adequacy.

According to the concepts of correspondence (formal correspondence), the translator should pay attention to the formal elements in the source text and transfer them to the target language as they are and in place. That is, the translator should establish a linguistic similarity link between the source and target text while fulfilling the requirements of this concept. In order to establish this connection, the translator must avoid making contributions specific to his own

identity while translating. Instead, the translator should try to translate the formal elements of the source language into the target language while translating objectively.

## **5. Conclusion**

Translation is a two-way action. There are a number of methods and strategies for the translator, who is an important factor in the translation action, to perform this action perfectly. However, it may not always be possible to obtain a sufficient, equivalent, and appropriate output in translation processes. It is possible to count many reasons that may prevent a perfect translation. However, the subject of this study is limited to translation and identity. There are translation methods and strategies among many descriptive concepts in translation studies. Translators play a major role as implementers of these translation methods and strategies. However, translator-oriented translation problems cannot be ignored in some cases. While making translation decisions, the identity of the translator sometimes brings with it some problems and difficulties. It can be seen that in some cases, the identity and cultural values of the translator during the translation process can overshadow the purpose-oriented translation called *skopos* in translation. Although not always, if the translator loses his objectivity and deviates from the purpose of the translation, he may leave the codes of his own identity while transferring the source text to the target language.

Some concepts beyond translation directly or indirectly affect translation processes. Prominent among these are socio-ecological factors such as identity and culture, which influence the translator, who is the actor of translation. The culture in which the individual grows up shapes his character traits and causes him to assume a certain identity. Cultural codes play a decisive role in the identity of the individual. Identity is a concept that permeates an individual's lifestyle and way of thinking. In this respect, it is possible for the identity codes to be reflected in the professional preferences and work of the person. When it comes to the identity of the translator, the translator may unintentionally reflect their own identity codes, especially unconsciously, in their translation decisions. In such a case, the purpose of the translation or the methods used in the translation will be harmed in a way. The translator should isolate his idiocultural background from the translation process. While managing the translation processes, it would be appropriate for the translator to get rid of his identity.

While identity and sometimes idioculture negatively affect translation, they stand out among the concepts that challenge translation. Identity and idioculture can hinder the objective and homogeneous implementation of translation methods and strategies. Equivalence, adequacy,



invariance, and correspondence, which are among the concepts of descriptive and functional translation, are among those most affected by the identity problem in translation. As an agent who needs to have a good command of the cultural and linguistic resources of the two languages, the translator must make translation decisions in an impartial and objective manner while applying these translation methods and strategies. Thus, the message in the source text is conveyed to the target audience in the most appropriate way. However, if these methods are affected by identity and idiocultural pressures, and if the translator applies these methods and strategies unconsciously, far from objectivity, then a disconnection occurs between the source text and the target text.

The identity issue, which is encountered as a translation studies problem, can be overcome if the translator is more conscious about this issue and assigns a more invisible role to themselves. At this point, the translator should not lose his objectivity in the translation methods and strategies he uses. In addition, if necessary, it may be useful for third parties to make specific reminders and/or carefully state the aims of the translation before the work, in order to increase translator awareness against these method strategies. Prior to the translation process, it will be easier for the translator to overcome the difficulties encountered in translation, depending on measures such as skopos-focused reminders, and awareness alerts on translation methods and strategies.

## References

- Araboğlu, A. (2019). Multi-cultural Identity of Translator and Reflection of Identity to Translation. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 92-103. doi:10.29228/ijlet.38912
- Britannica. (2022, July 02). *Identity*. on 02.07.2022, The Britannica Dictionary: from; <https://www.britannica.com/dictionary/identity>
- Cronin, M. (2006). *Translation and Identity*. New York and London: Routledge.
- Even-Zohar, I. (1990). The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. *Poetics Today*, 11(1), 45-51.
- Floros, G. (2006). in Towards Establishing the Notion of Idioculture in Texts. C. Heine, K. Schubert, & H. Gerzymisch-Arbogast (Ed.), *Text and Translation: Theory and*

- Methodology of Translation* (p. 335-347). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Frawley, W. (2004). in Prolegomenon to a Theory of Translation. L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (p. 250-263). London: Routledge.
- Ivir, V. (1981). Formal Correspondence vs. Translation Equivalence Revisited. *Poetics Today*, 2(4), 51-59.
- Ivir, V. (1997). Formal/Contrastive Correspondence and Translation Equivalence. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, 42, 167-178.
- Kloepfer, R., & Shaw, P. (1981). Intra- and Intercultural Translation. *Poetics Today*, 2(4), 29-37. doi:10.2307/1772483.
- Krause, M. (2018, 10 02). *What is translation invariance in computer vision and convolutional neural network*. on 08.09.2022 <https://stats.stackexchange.com/q/208949>: from; <https://stats.stackexchange.com/questions/208936/>
- Maronitis, D. N. (2008). in Intralingual Translation: Genuine and False Dilemmas. A. Lianeri, & V. Zajko (Ed.), *Translation & The Classics: Identity as Change in the History of Culture* (p. 367-386). New York: Oxford University Press.
- Merriam-Webster. (2022). *Identity*. 02.07.2022 tarihinde In Merriam-Webster.com dictionary: from; <https://www.merriam-webster.com/dictionary/identity>
- Mossop, B. (2017). Invariance orientation: Identifying an object for translation. *Translation Studies*, 10(3), 329-338. doi:10.1080/14781700.2016.1170629
- Munoz-Calvo, M. (2010). in Translation and Cross-Cultural Communication. M. Munoz-Calvo, & C. Buesa-Gomez (Ed.), *Translation and Cultural Identity: Selected Essays on Translation and Cross-Cultural Communication* (p. 1-12). New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Nwanjoku, A., & Zaki, M. Z. (2021). Achieving Correspondence and/or Equivalence in Translation, An Evaluation of the Translation Ekwensi's Burning Grass into French as La Brousse ardente by Françoise Balogun. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 9(5), 50-55.

- Oksefjell Ebeling, S., & Ebeling, J. (2020). Contrastive Analysis, Tertium Comparationis and Corpora. *Nordic Journal of English Studies*, 19(1), 97-117. doi:10.35360/njes.514
- Panou, D. (2013). Equivalence in Translation Theories: A Critical Evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 1-6. doi:10.4304/tpls.3.1.1-6
- Reiss, K. (1983). Adequacy and Equivalence in Translation. *The Bible Translator*, 34(3), 301-308. doi:10.1177/026009358303400301
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (2014). *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. (C. Nord, & M. Rev.: Dudenhöfer, Trans.) London and New York: Routledge.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London, New York: Continuum.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (2014). *Dictionary of Translation Studies*. New York: Routledge.
- Tahir Eesa, M. (2017). Translation Identity: A Theoretical Perspective. *Fourth International Academic Al-Ameed Conference*, 2, p. 8-29. Karbala/Iraq.
- Yao, M. (2012). Application of Frame Theory in Translation of Connotation in Chinese Ancient Poems. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1141-1146. doi:10.4304/tpls.2.6.1141-1146

**A COMPREHENSIVE CRITICISM OF THE PERSIAN TRANSLATION OF DUMAS'S  
FUNNY IN FARSI ON THE BASIS OF COMMUNICATIVE APPROACH TO HUMOR  
TRANSLATION**

**DUMAS'IN FARŞA KOMIKLIĞININ FARŞA ÇEVIRISINE KAPSAMLI BİR  
ELEŞTİRİ MIZAH ÇEVIRISINE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM TEMELİNDE**

**Hamidreza ABDİ<sup>1</sup>**

*Trancism*<sup>2</sup> aims to make a fair judgment on a translated text to show the strengths and weaknesses of the translator without personal bias. Trancism, as Abdi (2021a) implies, gives the audiences a lot of comfort from the quality of the translation and enables the translator to be aware of the mistakes s/he has made to correct them in subsequent works. Kermani and Meymandi (2020) believe that a translation should be criticized on the basis of the existing models of trancism to determine the level of quality and the positive and negative characteristics of the translation. For Desi (2020), a critique of a translation is an objective probe into a translated text by considering the elements, contexts, and process of translation to form a comprehensive judgment on the translation.

When humor study comes up for discussion, many aspects of translation should be taken into consideration, one of which is the communicative purpose of the translation. This makes the task of the translator and critic difficult due to the translator's responsibility for fulfilling the function of the translation and creating a humorous effect on the recipients and to the critic's duty to judge the level of the translator's success in doing so. In relation to the critic's duty, Lasswell (2007, p. 216) states that one question about how to describe an act of communication conveniently is "the impact upon audiences," which "the problem is how to analyze the effect. To ease the effect analysis, he suggests that it is better to merge the audience and the effect instead of separating them.

Along with the effect of humor, sense of humor is another challenging issue that needs considerable attention. As Guinsler (2008) mentions, this is due to the absence of a general agreement with the definition of humor that restricts the construction of a suitable scale for

---

<sup>1</sup> Hamidreza Abdi is a freelance Researcher from Tehran, Iran.

[Hamidreza.abdi@srbiau.ac.ir](mailto:Hamidreza.abdi@srbiau.ac.ir) and [Hamidreza57abdi@gmail.com](mailto:Hamidreza57abdi@gmail.com)

The term <sup>1</sup>Trancism was coined by Abdi (2021) for Translation Criticism, which was used as an alternative to Translation Criticism in the present study.

analysis. Comprehension is one aspect of humor that affects the sense of humor and its analysis because it alludes to the fact that the recipients occasionally do not discover the meaning of a joke for intellectual and emotional reasons. These two features of humor have a considerable effect on the communicative mission of humor because the more the sense and impact of humor are conveyed and felt, the better the communication is established. This leads to more enjoyment and laughter from the recipients because communication is the field in which “the humor lives and breathes” (Lynch, 2002, 443).

According to Schnurr and Plester (2017), humor mainly performs three functions, including creating solidarity, doing power, and conducting psychological functions. The first two functions have attracted the interest of discourse analysis researchers because these two functions enable the researchers to discover the various uses of humor to build and strengthen solidarity, practice alongside challenging and subverting power. From communicative approach to humor, the mysterious and persuasive power of humor, as a main function, causes scholars of all disciplines to turn the focus of their study to it because of its pervasiveness-while amusing and pleasurable according to Meyer (2000). For him, the rhetorical function of humor, or the humor’s effect, bears a receiver-centered nature because it focuses on the effect the message intended to produce on the hearers, resulting in insights into how humor affects recipients.

Meyer (2000) proposes the following functions of humor in communication: *identification*, *clarification*, *enforcement*, and *differentiation* functions. The first two, as he implies, aim to bring communicators together, whereas the last two intend to keep communicators apart. In other words, these four rhetorical functions that humor serves, as he states, put into uniting and dividing continuums, separating various types of humor in messages. It is rather to say, exploring these functions based on humor effects, as he implies, sheds light on the knowledge of the use of humor in messages. This dualism of humor functions to unite or divide, as Meyer expresses, is obviously defined, which makes the function of humor use for rhetoric analysis clearer.

Unlike division strategy, communicators will enjoy and appreciate humor by uniting parties and humor’s relaxing elements. It implies that the more the communicators unite, the better the rhetorical function will be served, leading to better communication. Thus, under Meyer’s (2000) taxonomy of humor’s functions, this study attempts to form a comprehensive judgment on the Persian translation of Dumas’s (2003) *Funny in Farsi* that was made by Soleimani Nia (2005) to probe his achievement in producing a humorous effect on and establishing communication with the recipients. This led to determine the quality of the translation Soleimani Nia made. Thus, the following questions are raised:

1. What is the level of Soleimani Nia's achievement in fulfilling each function of humor in the TL, creating rhetorical humor or humor effects on and establishing communication with the recipients?
2. From communicative approach to humor, what is the quality of the translation Soleimani Nia produced?

The present study is significant because it pays full attention to one of the controversial issues in translation that have been rarely focused on. In approval, Valero (1995) states that the number of published articles in the field "is much less considerable than that on the theory and practice of translation" (p. 202). The study also deals with the existing gap in the research by judging the translation quality of a comic book to determine the level of the translator's success in translating humor. Furthermore, most recent studies in the field have repeatedly concentrated on one subject matter of humor, for instance investigating translation strategies and on other literary texts to criticize, such as fiction and drama. This gives a considerable advantage to the current study and makes it prominent. The results of this study should be beneficial to researchers interested in rhetorical humor research, to translation teachers who teach humor and rhetorical-related courses, and to translators whose preference is for humor translation.

### **Review of the Related Literature**

#### **Trancism**

Berman (1995) argues that the term trancism may seem at first failed to interpret because it is used to make an unfavorable evaluation of translation. This misunderstanding, as he states, comes from the outside of the translation and lies in the dichotomy engraved in the structure of the critical act. This negativity, as Berman explains, cannot be completely removed from this act due to the nature of criticism that has always focused on negatives. It should be kept in mind that criticism also has a positive side, referring to *its truth*. All literary works need criticism in order to "communicate themselves, in order to manifest themselves, to complete themselves, and to perpetuate themselves" (p. 26). He believes that if literary criticism is considered a need for the life of literary works, then trancism should also be seriously taken into account.

For Valero (1995), the trancism approach expresses the practical steps in explaining the task of trancism in order to objectively evaluate the translation quality, leading to the analysis of both positive and negative factors. He implies that trancism, in the past, was done unskillfully and not taken seriously into consideration. This act, as he mentions, is still done in the same way due to a lack of qualified standards of translation quality. The main reason, as Valero explains,

maybe that various text types need diverse methods of translation and also different approaches to criticism. Furthermore, different translators, as he further states, may ignore or stress different elements in the text and differences in culture can be explored in different ways. To achieve the desired criticism, Valero suggests that “the critic should analyze each of *the completed communication situations* separately and fully before comparing them” (p. 203).

Munday (2012) implies that the interrelationship of different elements of evaluation is proof of the complexity of communication in which “the role of the reader/receiver is vital” (p. 37). A text may, as he notes, convey intellectual and interpersonal meanings, but how these meanings are received and answered by the reader is an important question. According to Munday, reading and interpreting of translation are prominent because this phenomenon that the translator provides “will decide the formulation of the TT and thus strongly condition the reaction of the TT reader” (p. 38). Evaluation, as he discusses, puts the writer and reader in a position where ideological and axiological interactions between the real world and the inner world of mental and individual value. If a new version of a text is produced with the intervention of the translator or interpreter for a new cultural context, the basis of evaluation changes as Munday (2012) implies.

### **Humor in Communication**

Davis (2017) recognizes the limiting nature and artificiality of humor’s limitations when he surrenders himself to parameters drawn for humor. He argues that from a communication perspective, humor is interesting, but the most interesting thing is to consider the quality of *a sense of humor* and the effect it produces on the process of communication rather than restrict oneself to the specific programs or *episodes* of humor in various settings. This approach, as Davis discusses, enables us to examine humor’s full effects on communication without a need for prefabricated examples of humor. He emphasizes a sense of humor and the role it plays in “a deeper, wiser, more light-hearted approach to life in general” rather than humor that results in the more superficial features of life’s funny moments.

From Meyer’s (2000) view, humor in communication is a challenging subject for analysis due to its pleasant and permanent presence in rhetoric, indicating the communicators’ belief in its persuasive nature. Humor, as he implies, is used by communicators for different rhetorical purposes. In this way, the recipients, as he mentions, determine how to interpret the message and what function humor serves, alluding to the effects of communication as humor’s functions. Meyer considers communication a key factor in almost all theories of humor because it results

from a message or interaction that is perceived by someone. He notes that humor has both cognitive and symbolic nature. Thus, in order to communicate, one, as he explains, needs to proceed with some symbols in his/her mind to understand the humor in a particular situation. Meyer defines four functions of humor in communication, namely identification, clarification, enforcement, and differentiation.

Identification, as Meyer (2000) implies, is an essential function that humor serves to pledge support by identifying people who communicate with their audiences, improving the credibility of the speaker and creating group cohesion. To achieve a sense of humor, the communicator, as he discusses, should attempt to release tension through humor and cause their audiences to feel superior in the sense that they are in an equal relationship with the speaker. According to Meyer, humor that eases tensions to some extent or brings a speaker close to the audience helps the audience feel a striking similarity to the communicator, as they have a good laugh in the absence of tension. Such humor, as Meyer implies, makes the audience remember or feel an issue that is very familiar to him/her and also places the function of humor in a position to share meaning or perspective on that issue.

In clarification function, communicators, as Meyer (2000) states, apply humor to express their views into memorable statements or short amusing stories, leading to clarify issues or positions. In this age of sharp television excerpts, this strategy allows focusing on media coverage. Lines of humor, as he describes, are mainly used to present one's views in a creative and memorable manner because of their unpredictable or unexpected presentation. This use of humor is mainly beneficial to politicians who intend to express their opinion and criticism humorously. Much humor that derives from wordplay is used to "clarify social norms without a sense of correction or censure of anyone involved" (p. 319). In this situation, although the audience, as Meyer states, is familiar with the issue and agrees with its involvement to some degree, the function of the humor is to clarify the expected social behaviors related to the issue. The correction or differentiation of no party is made in such humor because it aims to bring the recipients of messages together in mutual pleasure resulting from a slight violation of standard messages or norms.

Enforcement is the function in which humor enables a communicator to "enforce norms delicately by leveling criticism while maintaining some degree of identification with an audience" (Meyer, 2000, p. 320). Humor, as he implies, can enforce social norms that are cognitively created as behavioral expectations. According to Meyer, any deviation from these expectations may be considered humorous and ridiculed. He states that when children are



involved, humor also serves an enforcement function because violating the norms that make for a joyful experience sheds light on what the child still has to learn. The response from children clearly points to a need for correction and learning by the sender, even if the message recipients find them humorous. That is to say, the enforcement function of humor, as Meyer comes up with, allows the emphasis to be replaced on the violation of norms, which, although causing happiness, needs to be corrected, which is indicated by laughing at the person in charge of humor.

Differentiation is the last function mainly used by communicators to “contrast themselves with their opponents, their views with an opponent’s views, their own social group with others, and so on” (Meyer, 2000, p. 321). Humor, as he implies, is used to create unity and distinction. It, as he argues, is also used by politicians to make themselves different from other candidates and by leaders to differentiate their own group from others. Differentiation, as Meyer argues, is the most complex function of humor in rhetoric because no quarter is given to the opposite group. In addition, the audience has an extensive familiarity with the subject, but disagrees with the humor’s target. Harsh comments on disliked groups are sometimes seen in themselves as humorous. For Meyer, this function “serves rhetors by clarifying divisions and oppositions among opinions, people, and groups” (p. 323).

Identification and clarification functions, as Meyer (2000) clarifies, attempt to unify communicators. In contrast, enforcement and differentiation functions intend to divide parties due to the disagreement of one of the parties with the norm or issue involved, which sometimes may lead to “unite one group against another” (p. 323). He states that using humor to attack others, whether based on perceived irrationality or misbehavior, is classified under differentiation and enforcement functions of humor, emphasizing a more severe violation of the norm than the consistently effective norm. Despite overlaps between these four rhetorical humor functions, they are more suitable for the study of rhetorical humor than the standard threefold theories of incongruity, superiority, and relief because they clearly and simply explain phenomena.

## **Method**

### **Corpus**

The corpus of the present study encompasses the English version of Dumas’s (2003) *Funny in Farsi* and its Persian translation, which was made by Soleimani Nia (2005) and published by Nashr-e-Gheseh publishing company in 142 pages. *Funny in Farsi* is a comic book that was published by Random House in 231 pages. The story is about a family that comes from

Iran and attempts to adapt to the culture of contemporary America. The reason for choosing Dumas's *Funny in Farsi* was that this funny book consists of various types of humor because Dumas, as an Iranian-American writer, narrates the story of her family in America with a humorous tone and the use of different humor structures.

### **Design**

The present study is a Corpus-Based Translation Studies (CTS) that applies a qualitative analysis method. CTS was the idea first proposed by Baker (1993). As Laviosa (2011) describes, CTS was further developed by presenting specific research projects involving the design and analysis of comparable parallel, bilingual, and most importantly, monolingual corpora. She believes that one of the keys to the CTS success is the strong link developed between corpus linguistics and Descriptive Translation Studies (DTS), which underpins common concerns from a descriptive, functional, and empirical perspective. CTS is a coherent descriptive methodology that allows the researchers to compare "results, replicate studies and systematically widen the scope of research into the nature of translation" (p. 15). That is why CTS was applied as the research method of this study.

### **Data Collection and Analysis**

The English version of Dumas's (2003) *Funny in Farsi* and its Persian version were carefully investigated to extract humorous structures and their Persian translations. Then, humor statements were classified based on Meyer's (2000) four functions of humor in communication, including identification, clarification, enforcement, and differentiation. A comparison was made between English humorous statements and their Persian translations to examine the level of Soleimani Nia's (2005) achievement in creating a humorous effect on and establishing communication with the recipients. Finally, a fair judgment was made on the quality of Soleimani Nia's translation. The frequencies and percentages of each continuum were illustrated through tables. The reliability test was run to calculate the correlation coefficient among the three raters to enhance the reliability of findings and reassure the researcher that this section was done perfectly.

### **Results**

According to Table 1, the total number of functions was 117. In addition, the most/least used functions were differentiation ( $n = 43$ ) and identification ( $n = 28$ ) respectively. Moreover, the number of division strategies ( $N = 71$ ) outnumbered the number of unification strategies ( $N = 46$ ).

Table 1  
*Frequencies and Percentages of Meyer's Four Functions of Humor in Communication*

Functions of Humor	<i>f</i>	%
Differentiation	43	37.0
Clarification	29	25.0
Enforcement	28	24.0
Identification	17	15.0
Total	117	100.0

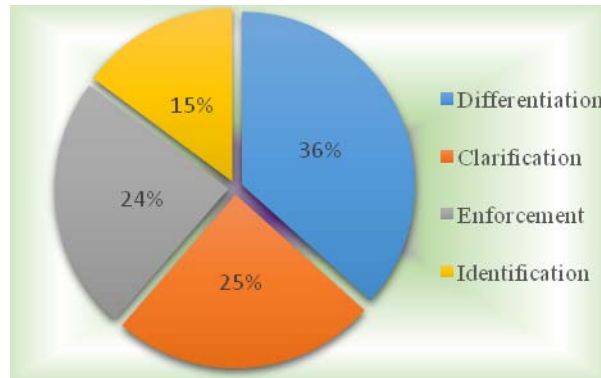


Figure 1: Percentages of Meyer's Four Functions of Humor in Communication

Table 2  
*Frequency and Percentage of the Divisive and Unifying Strategies*

Division Strategy	<i>f</i>	%	Unification Strategy	<i>f</i>	%
Differentiation	43	61.0	Clarification	29	63.0
Enforcement	28	39.0	Identification	17	37.0
Sum	71	100.0	Sum	46	100.0

### Reliability Test

Three raters were invited to evaluate the reliability of findings derived from the present study. After the three raters provided their scores, the inter-rater reliability test was calculated to check the reliability of their scores. Table 3 shows an acceptable correlation among the three raters. That is to say, there is a perfect agreement among the three raters. Furthermore, the highest amount of correlation is between first and third raters ( $r = .813$ ), and the lowest is between second and third raters ( $r = .614$ ).

Table 3  
*Summary of Intercorrelations of the Three Raters*

Raters		1	2	3
1. Rater 1	<i>r</i>	1	.733	.813
2. Rater 2	<i>r</i>	.733	1	.614
3. Rater 3	<i>r</i>	.813	.614	1

Note. *r* = estimate of the Pearson product—moment correlation coefficient. Correlation is significant at  $p < .05$ , two-tailed.

### Discussion

According to the results, differentiation was Dumas's (2000) most used function in her comic books. In order to cope with this function, Soleimani Nia (2005) preferred to apply the TT-oriented strategies, such as generalization and cultural equivalence strategies, to show the cultural differences better. For example, the translator applied generalization strategy to render the SL statement *across a crowded room and the heart going va-va-va-voom* into *توي کلاب* to represent how Americans get involved in a relationship and meet each other in places that are not only unfamiliar to the target audiences but also do not exist in Iranian society. Thus, Soleimani Nia may be because of either this fact or cultural filtering, which reduced the humorous effect to some degree.

Another instance that Dumas (2000) employed differentiation function/strategy was the use of two SL items *porcelain* and *fish-belly white* to describe her mother's white skin color in order to show the difference between her Turkish ancestry, which belongs to the northwest of Iran, and those who are in the southwest and have dark skins. These two cultural terms were correctly translated into *سفید بلوري* and *شیربرنج* respectively by Soleimani Nia (2005) via cultural equivalence strategy. In other words, he could find suitable TT equivalences and substitute them for the two SL terms and create a sense of humor.

In division category, enforcement function was used less than differentiation function by Dumas (2000) due to an attempt to reveal differences with a less critical tone. The frequently used of the TT-oriented strategies, namely domestication, omission and functional equivalence strategies, helped Soleimani Nia (2005) transfer skillfully a humorous sense of enforcement function to the recipients. For example, the SL statement *it was as if God, in a moment of confusion, had switched* indicates how awkwardly Dumas' father speaks English as a second language by slightly critical tone that contains humorous sense. The SL item was domesticated by Soleimani Nia and translated into *یک زبان من درآوردی* via domestication strategy, leading to convey the funny meaning to the recipients perfectly.

In the translation of the SL statement *it was as if God, in a moment of confusion, had switched*, Soleimani Nia (2005) applied different strategies, such as functional equivalence and omission strategies. He first considered the TT equivalent *تاخت زده*, which is funny and familiar to the target recipients, as a very informal translation for the SL item *had switched*; and then removed and neutralized the cultural phrases *in a moment of confusion* and *it was as if God* respectively, causing the sense of humor to mainly destroy.

In the case of clarification function that was used more than identification function in unification category, Dumas (2000) clarifies some humorous issues to the audiences via this function. For instance, Dumas used the SL statement *here is no getting around this detail* to describe one of the main issues, marriage, that is of a great importance to almost all Iranian families. In Iranian culture, marriage is considered as a divine tradition that should be accomplished on the basis of some rules, for example the full agreement of both parties with this issue. Dumas clarifies such an important issue humorously. Soleimani Nia (2005) was able to serve the function of the ST statement in the TT, especially when he employed cultural strategy to translate the SL statement into *هیچ اغماضی در کار نیست*. But the minor problem is that the TT word *اغماض* seems to be very formal and may be less familiar to some TT recipients, for instance teenagers. It would be better to translate the SL statement informally *هیچ راهی هم ندارد*, or something like this.

*I always associate with windowless vans*, as another example of classification function, clarifies the condition in which Dumas (2000) and her friend sat surrounded by the kind of men during the long Metro ride. In this situation, she compares men with windowless vans, alluding to their low-class level in society because such vehicles in Iran belong to those who are at the lower level of society in terms of education and economics. Soleimani Nia (2005) coped with such humorous function and served the function successfully when substituting the cultural phrase *وانت* for its English version *van*. But if he chose the TT term *نیسان آبی* instead of *وانت*, the translation would be funnier and more familiar to the recipients because these funny and sometimes meaningful statements are more common in such windowless vans.

Identification was the least used function that Dumas (2000) applied to serve the function of relaxation and feeling of pleasure in the absence of criticism. Dumas preferred to fulfill this function through different items. This includes *show up*, *unfamiliar*, *they waved good-bye*, *unable to thank them in words*, *we smiled even more broadly*, and many others. To deal with such humorous items and to serve the identification function in the TT, Soleimani Nia (2005) employed correctly different translation strategies. The first strategy was domestication strategy that was used for the humorous items *show up* and *unfamiliar* that were translated informally into *عجیب و غریب* and *سرو کله*. The other strategies were omission, addition, and substitution strategies, which the first two were applied for the SL item *unable to thank them in words*, which was omitted, and the two latter for *they waved good-bye* and *we smiled even more broadly*,

which were translated into *ما هم در پاسخ لبخند کش دارتری تحویل* and *آن ها خداحافظی کردند* respectively.

The results of the study were similar to the findings of Abdi's (2021b) study in that the translator was mainly successful in translating Rowling's (2000) *Harry Potter and the Goblet of Fire* at literary, language, and pragmatic levels although she made little mistakes in some part of grammatical and punctuation included in language category. The findings of the current study were in contrast to the study done by Kermani and Meymandi (2020) due to the failure of the translator to convey the meaning of the SL items to the TT, indicating his inability to choose suitable equivalences for the SL items.

The current study aims to compare the English version of Dumas's (2003) *Funny in Farsi* to its translation that was produced by Soleimani Nia (2005) to come to a judgement on the quality of the translation. This study also determines the success of the translator in serving each function of humor in the TL and in establishing communication with the recipients. As the results indicated, division was the author's strategy in preference for unification strategy. This was expected to a great degree because the title of the novel implied this at first. That is, Dumas describes some issues, such as behaviors and beliefs, done by Iranians that may be funny in other cultures, such as American culture. Thus, the most appropriate strategy to describe such behaviors is probably division strategy, including differentiation and enforcement functions. According to communication approach, Dumas was unsuccessful in establishing communication with the recipients because division strategy makes the speaker and the audiences apart from each other.

Unlike Dumas, Soleimani, whose translation quality is the main focus of the present study, had much achievement in communicating with the recipients because of the types of strategies that enabled him to produce profound humorous effects on the target readers. In other words, the appropriate use of the TT-oriented strategies helps Soleimani Nia create a sense of humor with a high quality and causes the recipients to feel it intensely. This is a key factor strongly emphasized by communicative approach to humor. Lynch (2002) states that along with sociological research, the main focus of communication research is on the function of humor and on the communicative functions produced by types of humor. It is rather to say, serving the function of a humorous text in the TT is the primary mission of the translator. In conclusion, the translation Soleimani Nia produced was of high quality because he was able to fulfill the four

functions of humor, including identification, clarification, enforcement, and differentiation, in the social context of Iran to a great degree.

## References

- Abdi, H. (2021a). Providing a critical appraisal of the Persian translation of Coelho's the Devil and Miss Prym on the basis of House's revised model of trancism. *Journal of Translation and Language Studies*, 2(2), 10-18.
- Abdi, H. (2021b). Examining the appropriateness of Reiss's functionalist-oriented approach to trancism. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(5), 561-567.
- Berman, A. (1995). *Pour une critique des traductions: John Donne*. Paris: Gallimard.
- Davis, D. (2017). Communication and humor. In V. Raskin (Ed.), *The primer of humor research* (pp. 543-568). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Desai, V. (2020). Translation and translation criticism: Probing a reciprocal interrelation. *Translation Today*, 14(2), 21-36.
- Dumas, F. (2005). *Funny in Farsi: A memoir of growing up Iranian in America* (M. Soleimani Nia, Trans.). Tehran: Nashr-e-Gheseh Publishing Company. (original work published in 1995).
- Dumas, F. (1995). *Funny in Farsi: A memoir of growing up Iranian in America*. New York: Random House Trade Paperbacks.
- Guinsler, M. N. (2008). *Rhetorical humor framework: A communicate approach to the study of humor* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://w.w.w.eted.ohiolink.edu>
- Hehl, F. J. & Ruch, W. (1985). The location of sense of humor with comprehensive personality spaces: An exploratory study. *Journal of Person, Individ, Diff*, 6(6), 703-715.
- Kermani, A., & Meymandi, V. (2020). Critique of the Arabic translation of Marzbannameh based on the theory of Antoine Berman. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 10(22), 261-290.
- Lasswell, H. D. (2007). The structure and function of communication in society. *İletişim kuram ve araştırma dergisi*, 24, 215-228.
- Laviosa, S. (2011). Corpus-based translation studies: Where does it come from? Where is it going? In A. Kruger, K. Wallmach, & J. Munday (Eds.), *Corpus-based translation studies*:

*Research and applications* (pp. 13-32). London: Continuum International Publishing Group.

Lynch, O. H. (2002). Humorous communication: Finding a place for humor in communication research. *Communication Theory*, 12, 423-445.

Meyer, J. C. (2000). Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication. *Communication Theory*, 10, 310-331.

Munday, J. (2012). *Evaluation in translation: Critical points of translator decision-making*. New York: Routledge.

Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter and the goblet of fire*. London: Bloomsbury Publishing Company.

Schnurr, S., & Plester, B. (2017). Functionalist discourse analysis of humor. In S. Attardo (Ed.), *Routledge handbooks in linguistics* (pp. 309-321). New York: Routledge.

Valero, C. (1995). Translation criticism as an independent area of study: Developing a framework for objective criticism. *Livius*, 7, 201-212.



***THE LIFE AND OPINIONS OF TRISTRAM SHANDY, GENTLEMAN* ADLI ESERİN  
GÖRÜNÜR ÇEVİRMENİ**

**OVERSHADOWING THE AUTHOR’S VOICE: THE VISIBLE TRANSLATOR OF *THE LIFE AND OPINIONS OF TRISTRAM SHANDY, GENTLEMAN*\***

**Aslı POLAT ULAŞ<sup>1</sup>**

**Introduction**

*The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* (henceforth *Tristram Shandy*) is a masterpiece written by Laurence Sterne in the 18<sup>th</sup> century. What makes the novel extraordinary is the unparalleled style of Sterne, marked by abundant digressions, intertextual and humor elements, and his conversational tone through which he frequently engages in dialogues with readers. Through many artful games, such as leaving pages blank for readers to complete or putting asterisks instead of words for readers to guess the words, Sterne actually asks readers to be active and recreate the text together with him. By demanding readers to follow abundant intertextual elements in the novel, Sterne also rules out a lazy reading process. Sterne’s reader is drawn into “the stream of an unceasingly active consciousness”, participating “into the novel’s thematized world as well as into his own life” (Posner, 1979, p. 162). Thus, it can be said that Sterne’s aim is to create a new type of reader who questions and thinks together with him.

The multi-layered novel, *Tristram Shandy*, was first translated into Turkish in 1999 by Nuran Yavuz with an admirable effort under the name of *Tristram Shandy Beyefendi’nin Hayatı ve Görüşleri*. It has been published eight times since then by Yapı Kredi Publications, which has also played an influential role in the promotion of the translated novel.

When the translated novel is examined, it is observed that the translator Yavuz is highly visible in the text. According to Venuti (1995, p. 1), the visibility of the translator is directly related to the fluency and transparency of the translated text. In this regard, Venuti (1995, pp. 1-2) states, “[t]he more fluent the translation, the more invisible the translator, and, presumably, the more visible the writer or meaning of the foreign text”. Venuti (1995) explains the fluency of the translated text as such:

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting, Adana, Türkiye, apolat@atu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-3686>.

A translated text, whether prose or poetry, fiction or nonfiction, is judged acceptable by most publishers, reviewers and readers when it reads fluently, when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign writer's personality or intention or the essential meaning of the foreign text – the appearance, in other words, that the translation is not in fact a translation, but the “original.” (p. 1)

Under the mentioned circumstances, a work by an invisible translator mostly “seems “natural,” i.e., not translated” (Venuti, 1995, p. 5). The Turkish translation of *Tristram Shandy* loses transparency in the mentioned sense from time to time, since the translator Yavuz occasionally intervened in the discourse and style of the author. Thus, it can be argued that through her translational choices and strategies, Yavuz sporadically made herself visible in the translated text.

Furthermore, the translator Yavuz partially created an acceptable translation, prioritizing the needs of target culture readers. According to Toury (1995, p. 57), who put forward the continuum of acceptable and adequate translation for translated texts, an acceptable translation is the one that mostly subscribes to the norms of the target culture. In an acceptable translation, the focal point is the target language, culture, and literary environment (Toury, 1984, p. 78). Providing Turkish readers with abundant endnotes, using plenty of idiomatic expressions and archaic words in Turkish, Yavuz partly made the target culture and readers her focal point.

In light of the mentioned points, this study aims to examine, in a descriptive manner, the translator Yavuz's certain choices and strategies that led to deviations from the source text specially on stylistic and semantic levels and that partly brought her own style to forefront in the Turkish translation of *Tristram Shandy*. Furthermore, Yavuz's several strategies that created a certain extent of acceptable translation on the part of target culture readers will also be discussed. In parallel with the discussions on the translator's visibility, the study will also touch on the strategies employed by Yapı Kredi Publications to increase visibility of the translated novel for Turkish readers.

### **1. Laurence Sterne and His Style in *Tristram Shandy***

*Tristram Shandy* is an 18<sup>th</sup> century novel written by Laurence Sterne. Sterne was born in 1713 in Ireland, and he graduated from Cambridge University and settled in Yorkshire. He became a clergyman there, and having identified himself with the court joker Yorick in Shakespeare's *Hamlet*, he published his sermons under the name of *Sermons by Mr Yorick* in 1760 (İplikçi, 2011, p. 71). Thereafter, he wrote two major novels, *The Life and Opinions of*

*Tristram Shandy, Gentleman and A Sentimental Journey Through France and Italy*. While Sterne was writing *A Sentimental Journey Through France and Italy*, he got tuberculosis and died in 1768 before completing the book.

*Tristram Shandy* is composed of nine volumes published at different times.<sup>2</sup> Sterne artfully creates the self-conscious narrator Tristram Shandy (Booth, 1952; Hunter, 1971; King, 1995), who recounts his own life story. Tristram begins the novel with the events taking place before he was born, and readers can witness the birth of Tristram only in the third volume of the novel. Through the narrator Tristram, Sterne in fact composes the fictional world in his mind together with his readers. In this sense, the novel can be said to be a sort of metafiction, as the self-conscious narrator Tristram consistently draws attention to its own fictionality (Okuroğlu Özün, 2012; Waugh, 1984, p. 2).

Tristram narrates the events from the first-person singular point of view and through standard English. There is no distance between Tristram and his readers. He directly addresses readers by using such expressions as “Sir, Madam, dear Sir, pray Sir, I told you”, and he narrates the events as if he is in a dialogue with readers, making readers feel identified with the narrator. The colloquial style is also manifested through long and disconnected sentences, involving an extensive use of hyphens, which signify the pauses in Tristram’s conversations.

Tristram creates an idiosyncratic language in the novel, and he does not obey the rules of any literary tradition. He reiterates this issue by saying, “—for in writing what I have set about, I shall confine myself neither to his [Horace’s] rules, nor to any man’s rules that ever lived” (Sterne, 2012, p. 6). In this sense, Sterne frequently goes against readers’ expectations of narrative techniques and forms through the character Tristram (Anderson, 1971, p. 967).

*Tristram Shandy* is also dominated by humor elements, since one of Sterne’s aspirations in writing the novel was to entertain the reader. He mentions this issue within the novel through the character Tristram, who says, “- So that betwixt both, I write a careless kind of a civil, nonsensical, good-humoured Shandean book, which will do all your hearts good - - And all your heads too, - provided you understand it” (Sterne, 2012, p. 395). Another feature that adds to uniqueness of the novel is its lack of a structural unity. It is rather composed of various disconnected stories mainly about Tristram, his father Walter Shandy, and his uncle Toby Shandy. Tristram constantly digresses onto seemingly irrelevant tales and goes back and forth in

---

<sup>2</sup> Sterne published the first two volumes in 1760; the third, fourth, fifth and sixth volumes in 1761 and 1762; the seventh and eighth volumes in 1765; and the ninth volume in 1767 (İplikçi, 2011, pp. 71-72).

time. Sterne expresses the diversity and richness that digressions add to the novel through the following words of Tristram:

Digressions, incontestably, are the sunshine; - they are the life, the soul of reading; - take them out of this book for instance, - you might as well take the book along with them; - one cold eternal winter would reign in every page of it; restore them to the writer; - he steps forth like a bridegroom, - bids All hail; brings in variety, and forbids the appetite to fail. (Sterne, 2012, pp. 65-66)

Based on Tristram's statement, it can also be said that Sterne likens narrative, which is constructed upon digressions, to life itself. Tristram, who repeatedly manipulates and surprises readers through digressions, admits that such plentiful digressions create a strange way of storytelling, saying:

When a man is telling a story in the strange way I do mine, he is obliged continually to be going backwards and forwards to keep all tight together in the reader's fancy [...] and now you see, I am lost myself-! (Sterne, 2012, p. 419)

While composing dialogues and digressions, Sterne makes use of a variety of textual and linguistic devices and elements. One of the mentioned elements is the expressions of different origins, especially of Latin origin, written in italics. Moreover, there are plenty of allusions and references to philosophical and historical elements. Various genres in the text, such as essays, sermons, letters, and the marriage settlement of Tristram's parents, contribute to the multi-layered language of the novel. Sporadic use of archaic words,<sup>3</sup> such as "thy, betwixt, thou art", is another stylistic feature in *Tristram Shandy*. Sterne's unique narrative style is also reflected through some other elements in the novel, such as the box symbolizing the tombstone of the parson Yorick (Sterne, 2012, p. 29), the black pages as a sign of mourning after the parson Yorick's death (Sterne, 2012, pp. 30-31), the pages left blank to involve readers in the recreation of the text, use of asterisks and dashes through which readers are expected to guess the missing words from the context, the squiggly lines to illustrate how Tristram narrates the story (Sterne, 2012, p. 428), the chapters composed of only one sentence, and the marbled pages which, according to Sterne, represent the whole book (Sterne, 2012, pp. 208-209).

Sterne is regarded as one of the first modern novelists owing to the uniqueness and novelty in *Tristram Shandy* (Freeman, 2002, p. 144; Parla, 2005, p. 147). *Tristram Shandy* is also

---

<sup>3</sup> However, it should be noted that although *Tristram Shandy* was written in the 18<sup>th</sup> century, use of archaic words is not a dominant feature in the novel.

considered to be the pioneer of postmodern literature (McCaffery, 1986; Parla, 2005). In this regard, Parla (2005, p. 149) mentions that the playfulness which is the trend in postmodern literature has never surpassed *Tristram Shandy*; at the very most, it has only been able to imitate it.<sup>4</sup>

## **2. The Turkish Translation of *Tristram Shandy*: A Translation by a Visible Translator from a Visible Publishing House**

*Tristram Shandy* was first translated into Turkish in 1999 by Nuran Yavuz under the name of *Tristram Shandy Beyefendi'nin Hayatı ve Görüşleri*. The translation was published eight times between 1999 and 2022 by one of the most notable publishing houses in Turkey, Yapı Kredi Publications. As previously mentioned, Yapı Kredi Publications has followed a series of strategies to promote the Turkish translation of *Tristram Shandy* and to increase its visibility among the translated literary works in Turkey. In the Turkish text, the translator Yavuz also made certain choices that made herself partly visible in Venuti's sense (1995, pp. 1-2). Besides, Yavuz created a certain extent of acceptable translations in Toury's sense (1984, p. 78), by making target culture conventions and readers the focal point in the text.

### **2.1. The influence of Yapı Kredi Publications on the promotion of the Turkish translation of *Tristram Shandy***

Yapı Kredi Publications has published the Turkish translation of *Tristram Shandy* in Kazım Taşkent<sup>5</sup> Classics Series. According to Genette (1997, p. 22), use of series stems from “the need felt by big-name publishers to demonstrate and control the diversification of their activities”, and the series emblem allows the potential reader to discern the type of work she/he will start reading (Genette, 1997, p. 22). Accordingly, it can be mentioned that the preference of Yapı Kredi Publications, one of the most renowned publishers in Turkey, for publishing the Turkish translation of *Tristram Shandy* in a series is an attempt to create a certain image of the novel in Turkish readers' eyes.<sup>6</sup> In the same series, translations of literary classics by various

---

<sup>4</sup> Translations of the quotations from the Turkish sources into English belong to the author of this study.

<sup>5</sup> Kazım Taşkent was the founder of Yapı Kredi Bank. Yapı Kredi Bank, attaching importance and showing great interest to culture and art, initiated Yapı Kredi Publications in 1945 (Yapı Kredi Yayınları, n.d.).

<sup>6</sup> Publications in a series under the name of influential people who left their mark on the Turkish history is a strategy also preferred by other publishing houses in Turkey. For instance, Türkiye İş Bankası Cultural Publications has a series called Hasan Âli Yücel Classics Series, in which it publishes translations of important world classics. Hasan Âli Yücel, after whom the series is named, was the Minister of National Education in the early Republican period. Based on the belief in the importance of translation in shaping culture, Yücel accelerated the movement of translating Western literary works into Turkish in the mentioned period and set up the Translation Bureau in 1940 for this purpose (Yücel, 2006, pp. 214-215).

outstanding authors have also been published. Some of these authors are Heinrich Heine, Montaigne, Puşkin, Charles Dickens, Balzac, Leonardo da Vinci, William Wordsworth, Alexander Pope, Herman Melville, Dostoyevsky, and James Joyce among others. Publishing the translation of *Tristram Shandy* among the best classics of the world literature is most likely to contribute to informed Turkish readers' appraisal of the novel. Hence, it can be argued that the use of series is one of the strategies employed by Yapı Kredi Publications to increase visibility of the Turkish translation of *Tristram Shandy* among the translated literary works in Turkey.

Besides the use of a distinguished series, other paratextual elements related to the translation of *Tristram Shandy* are also worth mentioning. The book cover of the translated novel is rather plain without any picture or image, and it only involves the emblem of the series, the title of the novel, and the names of the author, the translator, and the publishing house. The translated novel begins with the contents section and the chronological information on Sterne's life, which is not present in the original work.<sup>7</sup> Moreover, the chapter numbers, which are in cardinal numbers in the original work, are presented in Roman numerals in the translation.

The inner side of the book cover of the translation involves an editorial note which has the potential for drawing the attention of Turkish readers to the novel. In the note, it is mentioned that *Tristram Shandy* is a controversial novel. The editorial note also touches on the birth of the protagonist-narrator in the subsequent chapters of the book rather than in the very beginning, the digressions in the novel, the "impudent" character and uniqueness of the novel, as well as the Nobel laureate Orhan Pamuk's foreword. Accordingly, it can be mentioned that the editorial note strives for manipulating readers' ideas on the book from the very beginning and that it tempts readers to buy and read the book. At this point, it can also be said that Yapı Kredi Publications exerts its influence on the potential Turkish readers and that it stands out as a visible agent in the promotion of the translated novel.

Another noteworthy strategy employed by Yapı Kredi Publications to arouse curiosity of Turkish readers about the Turkish translation of *Tristram Shandy* is the use of the foreword written by Orhan Pamuk, to whom the Nobel Prize in Literature was awarded in 2006. This kind of foreword written by a third party rather than the author, publisher, or translator can be considered as an allographic preface in Genette's sense (1997, p. 9). In the foreword, Pamuk draws readers' attention to the digressions in the novel and the author's style lacking a structural unity (Sterne, 2015, pp. 11-14). He likens the structure of the novel to life, and in this respect, he

---

<sup>7</sup> The original work referred to in this study is *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*, published by HarperCollins Publishers in 2012.

mentions that the novel does not hint at any meaning, nor does it have a certain topic or an ending (Sterne, 2015, pp. 11-14). As Genette (1997, p. 200) states, “[a] preface’s statement about the importance of the subject no doubt constitutes the main case for valuing the text highly”; hence, such a foreword by the Nobel laureate can be said to have the potential for contributing to conscious readers’ standpoint of the novel. It can also be suggested that inclusion of the Nobel laureate Pamuk’s foreword is a strategy of Yapı Kredi Publications to reinforce its own powerful image and maintain its visibility in Turkish readers’ eyes.

Overall, publishing the Turkish translation of *Tristram Shandy* in Kazım Taşkent Classics Series, and providing chronological information on the life of Laurence Sterne, an intriguing editorial note, and a foreword by the Nobel laureate Pamuk are the remarkable strategies followed by Yapı Kredi Publications, one of the most prominent publishing houses in Turkey, to increase visibility of the translated novel among the translated literary works in Turkey. In a similar vein, as will be discussed in the following section, Nuran Yavuz, the Turkish translator of *Tristram Shandy*, also made certain choices promoting her visibility in the text.

## **2.2. The visible Turkish translator of *Tristram Shandy*, Nuran Yavuz, and her translational choices**

Similar to Yapı Kredi Publications, the translator Nuran Yavuz also partly left her own traces on the Turkish translation of *Tristram Shandy*. Yavuz was born in İstanbul in 1944, and she graduated from Arnavutköy American Girls’ College. She studied sociology at Fairleigh Dickinson University in the United States of America (USA) and at Boğaziçi University in Turkey. She was the director of Sander Publications between 1972 and 1983, and thereafter, she started to give sociology lectures at the Department of Urban and Regional Planning at Mimar Sinan University in Turkey. She translated around twenty books, some of which are *The Young Turks* by Ernest Edmondson Ramsaur, *The Death of Artemio Cruz* by Carlos Fuentes, *The Naked Ape*, *The Human Zoo* and *Intimate Behaviour* by Desmond Morris, and *Letters from Prison* by Rosa Luxemburg. Yavuz died in 2014. She was the wife of Hilmi Yavuz, a Turkish author, poet and academic, who was influenced from Islamic mysticism in his poems and wrote poems in which he blended traditionalism and modernity.

Although Nuran Yavuz did not receive any translation training, she translated many outstanding works from English into Turkish. It can be argued that Yavuz’s above-mentioned educational, professional and family background, her strong habitus and her symbolic capital in

Bourdieu's sense (1977, 1998), had an influence on her translational behaviors. Bourdieu (1977) defines habitus as:

[a] system of lasting, transposable dispositions which, integrating past experiences, functions at every moment as a matrix of perceptions, appreciations, and actions and makes possible the achievement of infinitely diversified tasks, thanks to analogical transfers of schemes permitting the solution of similarly shaped problems [...]. (pp. 82-83)

Habitus is related to an individual's particular history, personal trajectory, cultural background, identity, gender, class, beliefs and values, and past experiences, and it allows social agents to be positioned in social spaces (Bourdieu, 1998, pp. 1-13). From this point of view, it can be argued that the factors that nurtured Yavuz's habitus, i.e., the education she received at college and at university where the language of education was English, the education she received in the USA, the directorship of a publishing house, and her long-running translation experience among others, enabled her to be positioned as a translator in the field of literature and to translate such a multi-layered work as *Tristram Shandy* by leaving her own traces.

Another factor that had an influence on Yavuz's achieving the mentioned position can be said to be the symbolic capital she acquired as the wife of Hilmi Yavuz, a recognized and esteemed man of letters. According to Bourdieu (1998, p. 47), symbolic capital is "any property (any form of capital whether economic, cultural or social) when it is perceived by social agents as endowed with categories of perception, which cause them to know it and to recognise it, to give it value". It is "a credit; it is the power granted to those who have obtained sufficient recognition to be in a position to impose recognition" (Bourdieu, 1989, p. 23). Symbolic capital is manifested as esteem, prestige, and recognition in others' eyes (Bourdieu, 1998, pp. 47-52). The husband of Yavuz, Hilmi Yavuz's reputation, prestige, and recognition, that is, his symbolic capital in the field of literature, as well as the symbolic capital that Nuran Yavuz accumulated based on her cultural and social background mentioned earlier can be suggested as the factors influencing her translational position, behaviors, and choices.

As mentioned previously, Yavuz partly brought her own voice to the fore in the Turkish translation of *Tristram Shandy*. Below, some of the numerous cases demonstrating Yavuz's traces on stylistic and semantic levels will be discussed. Moreover, Yavuz's certain translational choices leading to a certain extent of acceptable translation with a focus on the target culture and reader (Toury, 1984, p. 78) will also be examined.



One of the instances manifesting Yavuz’s style in the Turkish translation of *Tristram Shandy* is the use of numerous idiomatic expressions in Turkish. In Table 1, several examples of such idiomatic uses are shown:

Table 1

*Certain Idiomatic Expressions Bringing Nuran Yavuz’s Own Style to Forefront*

<b>English</b>	<b>Turkish</b>
given to close reasoning (Sterne, 2012, p. 5)	uzun uzadıya düşünmek (Sterne, 2015, p. 31 <sup>8</sup> ) (literally “think long and hard”)
make some noise (Sterne, 2012, p. 6)	gürültü koparmak (Sterne, 2015, p. 32) (literally “start an uproar”)
every man will speak of the fair as his own market has gone in it (Sterne, 2012, p. 9)	herkesin kısmeti neyse kaşığında (Sterne, 2015, p. 34) (literally “everyone’s fortune is in their spoons”)
pelt (Sterne, 2012, p. 9)	yerden yere çalmak (Sterne, 2015, p. 34) (literally “rip someone or something apart”)
a woman of few words (Sterne, 2012, p. 10)	gevezelik etmeyen bir kadıncağız (Sterne, 2015, p. 35) (literally “a poor woman not chattering”)
chaffering and higgling (Sterne, 2012, p. 14)	pazarlığa tutuşmak (Sterne, 2015, p. 39) (literally “start bargaining”)
turn quite upside down (Sterne, 2012, p. 215)	arap saçına döndürmek (Sterne, 2015, p. 241) (literally “turn something into a mess”)
with unvaried composure (Sterne, 2012, p. 220)	istifini bozmadan (Sterne, 2015, p. 245) (literally “unperturbedly”)
you would put a man beside all temper (Sterne, 2012, p. 220)	çileden çıkarırsın (Sterne, 2015, p. 245) (literally “enrage”)
the distress of poverty (Sterne, 2012, p. 254)	elden ayaktan düşmek (Sterne, 2015, p. 284) (literally “to become unable to work”)

<sup>8</sup> The translated work referred to in this study is the 4<sup>th</sup> edition of *Tristram Shandy Beyefendi’nin Hayatı ve Görüşleri*, published by Yapı Kredi Publications in 2015.

As can be observed, Yavuz preferred to render even non-idiomatic expressions in the original work, such as “make some noise”, through idioms in Turkish. Through such choices, Yavuz highlighted the idiomatic aspect of Turkish and brought her own style to forefront, making herself visible in the text. Moreover, since the idioms appeal to Turkish cultural conventions, she partly created acceptable translations in this sense.

In addition to the idiomatic expressions, use of archaic words and expressions in Turkish is also one of the elements foregrounding the translator Yavuz’s style and promoting her visibility in the Turkish translation of *Tristram Shandy*. Although Sterne wrote *Tristram Shandy* in the 18<sup>th</sup> century, archaic language is not a dominant feature in the novel. On the other hand, the translator Yavuz preferred to translate many of Sterne’s words and expressions, which are still used in everyday language in English, through archaic words and expressions in Turkish that are not used in daily language today.<sup>9</sup> Thus, it can be argued that the mentioned choices of Yavuz actually brought her own voice to forefront in the translated novel. Some of the examples are shown in Table 2:

Table 2

*Certain Archaic Words and Expressions Preferred by Nuran Yavuz*

<b>English</b>	<b>Turkish</b>
Chancellor (Sterne, 2012, p. 5)	Nazır (Sterne, 2015, p. 30) (instead of the more commonly used word “bakan”)
generous (Sterne, 2012, p. 13)	âlicenap (Sterne, 2015, p. 38) (instead of the more commonly used word “cömert”)
beg (Sterne, 2012, p. 13)	istirham etmek (Sterne, 2015, p. 38) (instead of the more commonly used expression “rica etmek”)
copious (Sterne, 2012, p. 168)	mufassal (Sterne, 2015, p. 197) (instead of the more commonly used word “ayrıntılı”)
right worthy (Sterne, 2012, p. 178)	haşmetmeap (Sterne, 2015, p. 207) (instead of the

<sup>9</sup> Through such choices, Yavuz might have wanted to highlight the fact that *Tristram Shandy* is an 18<sup>th</sup> century novel.

	more commonly used word “efendim”)
rapture (Sterne, 2012, p. 178)	vecd (Sterne, 2015, p. 207) (instead of the more commonly used word “çoşkunluk”)
borne down (Sterne, 2012, p. 198)	gark olmak (Sterne, 2015, p. 225) (instead of the more commonly used word “batmak”)
“temptation” (Sterne, 2012, p. 200)	iğva (Sterne, 2015, p. 227) (instead of the more commonly used word “ayartma”)
thorough-stitched (Sterne, 2012, p. 212)	mütekâmil (Sterne, 2015, p. 239) (instead of the more commonly used word “gelişkin”)

Another instance of an archaic use by Yavuz is found in the translation of “Hobby-Horses”, an expression Sterne frequently uses in the novel to imply rare pursuits people are interested in. Yavuz preferred to translate the word “horses” through the word “beygirler”, a word not commonly used in Turkish today, instead of the more commonly used word “atlar”.

The voice of Yavuz as a translator is also heard in the translation of certain expressions in Tristram’s following statement:

I wish either my father or my mother, or indeed both of them, as they were in duty both equally bound to it, had minded what they were about when they begot me; had they duly consider’d how much depended upon what they were then doing; [...] - I am verily persuaded I should have made a quite different figure in the world, [...]. (Sterne, 2012, p. 3)

According to Tristram, an individual’s body, mind, and character are shaped during the sexual intercourse of the individual’s parents. At this point, Tristram puts the blame for his weaknesses of body and mind on his parents’ negligence during the sexual intercourse. It can be argued that the translator Yavuz’s choices for the word “begot” and for the expression “what they were doing”, namely “peydahlamak” (Sterne, 2015, p. 29) (literally “acquiring something that is often viewed as undesirable or inappropriate”<sup>10</sup>) and “halt etmek” (Sterne, 2015, p. 29) (literally “to say an inappropriate word, to act inappropriately, to do something inappropriate”) respectively, made her voice heard in the text, since both “peydahlamak” and “halt etmek” are vulgar and

<sup>10</sup> Literal equivalents of the mentioned words and expressions are based on the definitions provided in the online dictionary of the Turkish Language Society (<https://www.tdk.gov.tr/>).

offensive Turkish usages that would draw attention of Turkish readers and that would be likely to surprise them when reading the translated novel.

The translation of the word “beshit” in Tristram’s statement, “- it must certainly have beshit the orator’s mantle” (Sterne, 2012, p. 170), can be suggested as a similar example. Tristram mentions “a tender infant royally accoutred” and hidden under the mantle of an orator (Sterne, 2012, p. 170), meaning that if the oration given by the orator is too long and if the infant hidden under the mantle is too young, it is possible that the infant shits on the mantle of the orator. The word “beshit” was rendered by Yavuz as “sıçmıştır” (Sterne, 2015, p. 199), which is a highly vulgar word in the Turkish context. Similar to the expressions “peydahlamak” and “halt etmek” mentioned above, “sıçmıştır” is an exceptional usage in Turkish, having the potential for making the translator Yavuz’s voice heard as much as that of Sterne.

Certain culture-specific elements preferred by Yavuz in the translation are also worth mentioning in that they both bring the translator’s style to the fore and serve as instances of acceptable translations for Turkish readers. For example, the character Corporal Trim’s exclamation “Alack-o-day” (Sterne, 2012, p. 254), referring to “dismay” or “regret”, in the dialogue between him and Uncle Toby on his sorrows was translated by Yavuz as “Gün ola” (Sterne, 2015, p. 284), meaning “Tomorrow is another day”, referring to “hope”. Through such a choice, Yavuz not only deviated from the semantic content created by the author Sterne, but she also drove her style to forefront and created a translation adhering to conventions of the target language, i.e., an acceptable translation, since “Gün ola” is a highly culture-specific element in Turkish.

A similar choice was made by Yavuz for the exclamation “Stay” (Sterne, 2012, p. 326). Tristram addresses readers with the mentioned exclamation to let them know that he will change the topic from Corporal Trim’s speech to the books he will write. Yavuz rendered the mentioned exclamation through a highly culture-specific expression “Durun hele” (Sterne, 2015, p. 367) (literally “Just wait”). The Turkish equivalent of “Stay” is solely the expression “Durun”, yet Yavuz preferred to add the expression “hele” in the translation. “Hele” is an expression in Turkish that carries meaning according to the context in which it is used. It is generally used to strengthen the effect created by words, phrases, or sentences. In this respect, by preferring such a culture-specific element, Yavuz both created a translation that is acceptable from the perspective of Turkish readers and made her presence felt in the text.

Extensive use of endnotes by the translator Yavuz is also a highly remarkable case promoting her visibility in the translated text. At the end of each volume in the translated novel, the elements that are numbered within the text are explicated by Yavuz in endnotes. Historical elements, such as “King William’s wars” (Sterne, 2012, p. 75) and “the Seven Champions of England” (Sterne, 2012, p. 53); proper names identifying people important to Tristram’s stories, such as “Mr. Dodsley” (Sterne, 2012, p. 15); names of authors and philosophers, such as “Isocrates” (Sterne, 2012, p. 48), “Aristotle” (Sterne, 2012, p. 48), and “Longinus” (Sterne, 2012, p. 48); expressions of foreign origin, such as “tout ensemble” (Sterne, 2012, p. 15), “vive la Bagatelle” (Sterne, 2012, p. 49), and “à propos” (Sterne, 2012, p. 170); specific words and phrases that contribute to setting the context in the novel, such as “homunculus” (Sterne, 2012, p. 4), “humours” (Sterne, 2012, p. 3), and “animal spirits” (Sterne, 2012, p. 3); references and allusions, such as “Rosinante” (Sterne, 2012, p. 16) and “Brutus and Cassius” (Sterne, 2012, p. 107); army-related words and phrases, such as “half-moon” (Sterne, 2012, p. 76) and “ravelin” (Sterne, 2012, p. 76) are among the numerous elements explained in detail in the endnotes by the translator. It can be argued that by providing a large number of explanations in endnotes, Yavuz actually became overly interventionist and visible, causing Turkish readers’ attention to be diverted from the flow of the story. In some of the endnotes, Yavuz even explained such basic elements as “Jupiter” (Sterne, 2012, p. 8), “Saturn” (Sterne, 2012, p. 8), and “Hippocrates” (Sterne, 2012, p. 77), which conscious readers interested in *Tristram Shandy* would most likely be informed of. On the other hand, by explicating plenty of elements in endnotes, Yavuz also facilitated Turkish readers’ understanding of the complex elements in the story. In that sense, it can be said that Yavuz followed the strategy of acceptable translation from the perspective of target culture readers.

Yavuz’s another interventionist approach in the translation of *Tristram Shandy* was correcting the author’s mistakes in some of the endnotes. For instance, in the fourth chapter of the first volume, Tristram says that he is happy with the way he started his story, alluding to Horace (Sterne, 2012, p. 6), who used the expression *ab Ovo*, which is a reference to the time when Helen of Troy was born from one of the twin eggs of Leda (Sterne, 2015, p. 94), and actually builds a relationship with Homer’s beginning of depicting the Trojan War. On the other hand, in the endnote, the translator Yavuz stated that the reference made by Tristram was wrong (Sterne, 2015, p. 94), since Horace praised Homer not because Homer began depicting the Trojan War *ab Ovo*, i.e., with the twin egg, but in fact because he began in the middle of events (Britannica, 1999; Sterne, 2015, p. 94). It can be mentioned that such an intervention by the

translator is actually an instance in which the translator's voice is clearly heard and her visibility is raised in the text.

The other instance among the translator Yavuz's plenty of interventions in the translation of *Tristram Shandy* is the semantic gap she left in Tristram's narration about the sexual intercourse of his parents. As mentioned previously, Tristram reproaches his parents for not being careful during the sexual intercourse in which his mother interrupted the sexual moment by asking an irrelevant question about winding up the clock (Sterne, 2012, p. 4). Tristram quotes his mother saying, "Pray my Dear, [...], have you not forgot to wind up the clock? -" (Sterne, 2012, p. 4). Then he makes a comment and says, "- Did ever woman, since the creation of the world, interrupt a man with such a silly question?" (Sterne, 2012, p. 4). Tristram actually implies that he was born with weaknesses of body and mind due to the carelessness of his parents and the irrelevant question of his mother during the sexual intercourse. However, the translator Yavuz rendered "interrupt a man", in fact referring to interrupting the sexual moment, as "sözünü kesmek" (Sterne, 2015, p. 30), which literally means "interrupt the speech". Accordingly, it can be argued that Yavuz interfered with the semantic content implied by the author.

As can be discerned from the examples discussed above, the translator Yavuz's certain interventions in the semantic content created by the author Sterne, as well as her certain translational strategies and choices, such as use of idiomatic expressions and archaic words in Turkish, exceptional vulgar and offensive Turkish usages, and extensive use of endnotes, occasionally overshadowed the author's voice or caused her own voice to be heard as much as that of the author. In such cases, the translator's style comes to the fore, and the translator becomes more visible in the text in Venuti's sense (1995, p. 1). Moreover, by means of certain choices, such as using certain culture-specific elements and idioms appealing to Turkish cultural conventions, and explaining specific elements in endnotes, Yavuz partly created acceptable translations in Toury's sense (1984, p. 78), making target culture readers the focal point.

## **Conclusion**

Laurence Sterne's *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* is an outstanding novel, marked by the unique style of the author. Digressions, humor elements, references and allusions, and multi-layered language among others contribute to the *sui generis* character of the 18<sup>th</sup> century novel. As a novel with metafictional features (see Waugh, 1984), *Tristram Shandy* demands readers to be active in the reading process and to create the text together with the author.

Sterne integrates readers into the text sometimes by leaving pages and chapters blank for them to fill those pages and chapters. He sometimes implicitly asks readers to follow hidden intertextual traces in the text. The novel, involving numerous allusions and references which actually require readers to do research while reading, rules out a lazy reading process.

*Tristram Shandy* is an unparalleled work of English literature, and it is a great occasion for Turkish readers to be able to read the novel in Turkish, which is thanks to Yapı Kredi Publications and the translator Nuran Yavuz. Yapı Kredi Publications, one of the most prominent publishing houses in Turkey, has followed a number of strategies in order to promote the Turkish translation of *Tristram Shandy*. These strategies range from publishing the translated novel in a renowned series with other outstanding literary classics to providing an intriguing editorial note and a foreword by the Nobel laureate Orhan Pamuk. It can be stated that Yapı Kredi Publications has also sought to reinforce its own strong image among Turkish readers through these strategies.

The translator Yavuz, making a good deal of effort, enabled Turkish readers to reach *Tristram Shandy* in Turkish. Based on her strong habitus (see Bourdieu, 1977, 1998) and on her symbolic capital, i.e., esteem, prestige, and recognition in the eyes of social agents “endowed with categories of perception” (Bourdieu, 1998, p. 47), nurtured by her educational, cultural, social, professional, and family background, Yavuz achieved translating the multi-layered novel *Tristram Shandy* and many other outstanding works from English into Turkish. And while translating *Tristram Shandy*, she even left her own traces occasionally with certain translational choices and strategies. Exceptional vulgar Turkish expressions and certain elements specific to Turkish cultural conventions, as well as numerous explanations in endnotes can be suggested as some of these choices and strategies, which also enabled Yavuz to create acceptable translations in Toury’s sense (1984, p. 78). Besides the mentioned instances, Yavuz’s interventions in the semantic content created by the author and her use of a great deal of archaic words and expressions in Turkish actually raised her visibility in the text in Venuti’s sense (1995, p. 1) and caused her voice to be heard even more than that of the author at times.

## References

- Anderson, H. (1971). Tristram Shandy and the Reader's Imagination. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 86(5), 966-973. <https://doi.org/10.2307/461080>
- Booth, W. (1952). The Self-Conscious Narrator in Comic Fiction Before Tristram Shandy. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 67(2), 163-185. <https://doi.org/10.2307/460093>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action* (R. Johnson, Trans.). Stanford University Press.
- Britannica, The Editors of Encyclopaedia. (1999, November 24). *ab ovo*. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/art/ab-ovo>
- Freeman, J. (2002). Delight in the (Dis)Order of Things: "Tristram Shandy" and the Dynamics of Genre. *Studies in the Novel*, 34(2), 141-161.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (J. E. Lewin, Trans.). Cambridge University Press.
- Hunter, J. P. (1971). Response as Reformation: "Tristram Shandy" and the Art of Interruption. *NOVEL: A Forum on Fiction*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.2307/1345148>
- İplikçi, A. (2011). *Defoe'nun Robinson Crusoe, Richardson'ın Pamela ve Sterne'ün Tristram Shandy Adlı Romanlarında Biçem* [Unpublished master's thesis]. Ankara University, Ankara, Türkiye.
- King, R. (1995). "Tristram Shandy" and the Wound of Language. *Studies in Philology*, 92(3), 291-310.
- McCaffery, L. (Ed.). (1986). *Postmodern Fiction: A Bio-Bibliographical Guide*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Okuroğlu Özün, Ş. (2012). Self-Reflexive Metafictional Games in *The Life and Opinions of Tristram Shandy*. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(1), 75-88.



- Parla, J. (2005). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Publishing.
- Posner, R. (1979). Semiotic Paradoxes in Language Use, With Particular Reference to "Tristram Shandy" (C. J. W. Kloesel, Trans.). *The Eighteenth Century*, 20(2), 148-163.
- Sterne, L. (2012). *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. HarperCollins Publishers.
- Sterne, L. (2015). *Tristram Shandy Beyefendi'nin Hayatı ve Görüşleri* (N. Yavuz, Trans., 4th ed.). İstanbul: Yapı Kredi Publications.
- Toury, G. (1984). Translation, Literary Translation and Pseudotranslation. *Comparative Criticism*, 6, 73-85.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A history of translation*. London and New York: Routledge.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. New York: Methuen.
- Yapı Kredi Yayınları. (n.d.). Hakkımızda. Retrieved December 7, 2021, from <https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/hakkimizda>
- Yücel, F. (2006). Türkiye'nin Aydınlanma Sürecinde Çevirinin Rolü. *Hacettepe University Journal of the Faculty of Letters*, 23(2), 207-220.

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**  
**KÜLTÜR ÇALIŞMALARI**

# JARGON IŞIĞINDA RUS KÜLTÜRÜNDE HIRSIZ ADLANDIRMALARI

## THIEF NAMES IN RUSSIAN CULTURE IN THE LIGHT OF JARGON

Hanife ERDOĞAN<sup>1</sup>

### Giriş

Kriminal dünya, kendi bünyesinde tek bir tür olmamakla birlikte dilencilerin, fahişelerin, dolandırıcıların, hırsızların alt kültürü gibi alt katmanlara ayrılmaktadır ve ideolojisi antisosyaldir. Aynı şekilde kriminal dünya, devlet bünyesinde genel kabul görmüş ahlaki ve kültürel normlara aykırı olan ve direkt yasadışı eylemlerle ilgili bir başka deyişle kişisel çıkar, açgözlülük, yasalara bilinçli olarak karşı çıkmanın üzerine kurulu bir dünyadır (Goloşçapov, 2010: 100). Kriminal dünya mensupları, bu dünyanın farklı alt kültürlerinde kendi aralarında anlayabilecekleri yeni bir dil yaratmaktadırlar. Bu dünyanın bir parçası olan hırsızlar da aynı şekilde kendi aralarında şifreli bir dil kullanmaktadırlar. Hırsızlığı kendine meslek edinmiş bu kişiler kendilerinin anlayabileceği şekilde özel bir dil yaratmaktadırlar (Şahin, 2016: 208). Böylelikle de sosyolektin bir türü olan hırsız jargonu ortaya çıkmıştır. Alt kültürün suç uzmanı Yu. Dubyagin'e göre hırsız jargonunun ortaya çıkış sebebinin temelindeki en büyük etken, mükerrer suçluların kişiliklerinin bir özelliği olan sapkınlık psikolojisidir (Dubyagin 2001; akt. Kraskovskiy, 2014). Sapkınlık psikolojisi olarak gerekçelendirilen hırsız jargonu özel bir anlaşma aracı olarak ortaya çıkmıştır.

Jargonun ve argonun genel itibariyle sosyal norm açısından yasaklanan alanlarda (cinsel, dini ve ideolojik vb.) daha çok ortaya çıktığı (Tüzin, 2006: 107) varsayılmaktadır. Bu bağlamda jargon kullanan kişiler kendilerini daha rahat hissedebilmektedir. Belli bir çevrede belirli menfaati korumak ve sürdürmek için bir bakıma grup içerisinde “biz” olgusunu daha iyi hissettirebilmek adına jargon kullanmayı tercih etmektedirler. Sadece belli kişilerin anlaması için başvurulan jargonda anlamı bulanıklaştırma yolu seçilmektedir. Dolayısıyla yaygınlık kazanması için de bir çaba harcanmamaktadır. Ana dilin altında bir dil oluşturarak varlığını sürdüren jargon iletişim alanını daraltmaktadır (Batur, 2010: 66-68). Sosyal norm ve hukuk açısından bu yasaklı alanlardan biri de suç dünyasının bir parçası olan hırsızlıktır. Hırsızlar, kendi aralarında daha rahat iletişim kurmak ve “biz” kavramı içerisinde daha yakın bir bağ oluşturmak adına hırsız jargonunu ortaya çıkarmışlardır.

---

<sup>1</sup> Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kastamonu, Türkiye, [h.erdogan@kastamonu.edu.tr](mailto:h.erdogan@kastamonu.edu.tr). ORCID: 0000-0002-2760-765X.

Bu çalışmada jargon kuramı çerçevesinde Rus kültüründe hırsız adlandırmalarının ele alınması amaçlanmıştır. Böylelikle özellikle Rus edebiyatından polisiye romanı ya da hırsız jargonunun kullanıldığı metinleri okuyan şahısların hırsız anlamına gelen jargon ifadeleri daha rahat anlaması amacı güdülmüştür. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesinde jargon kavramına ve aralarında keskin sınır olmadığından sık sık karıştırılan argo ve sleng kavramlarının açıklamalarına yer verilmiştir. Çalışmanın uygulamalı kısmında ise S.M. Potapov'un Suçluların Jargon Sözlüğü (Словарь жаргона преступников), İ. P. Vorivoda'nın Suç Unsurlarının Sözlü ve Yazılı Dilde Kullanıldığı Jargon Sözcüklerinin ve İfadelerinin Derlemesi (Сборник жаргонных слов и выражений, употребляемых в устной и письменной речи преступным элементом) adlı sözlüğü, P. Dubyagin ve A. J. Bronnikov'un Suç Jargonlarının Açıklamalı Sözlüğü (Толковый словарь уголовных жаргонов) kullanılmıştır. Bu sözlükler taranarak öncelikle hırsız anlamına gelen jargon ifadeler tespit edilmiştir. Akabinde hırsız anlamına gelen bu jargon ifadeler, uzmanlık alanına ve deneyimli ya da deneyimsiz oluşlarına vb. göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca incelenen bu jargon ifadelerden temel anlamı olan var ise tarafımızdan o jargon ifadenin temel anlamı da verilmiştir. Bu bağlamda çalışmada betimleyici analitik yöntem kullanılmıştır.

### **Jargon, Argo, Sleng**

Amerikan ve Avrupa dilbiliminde argo, jargon ve sleng terimi oldukça yaygın kullanılmaktadır. Birçok dilde bu üç terimin kendine özgü özellikleri vardır ancak tek anlamlı değildir. Argo, jargon ve slengin özellikle terminolojik anlamda geniş bir çalışma alanı vardır. Bu dilbilimsel olguları inceleme konusu güncelliğini devam ettirmektedir (Rudenko, 2016: 127).

Jargon; konuşan kişilerin dışında başka kimsenin anlamaması için sözcüklerin biçimlerinin bozulması yöntemiyle oluşturulan ayrıca belli bir zümreye özgü olan özel bir dil türüdür (Aksan, 2015: 90). Jargon mesleki söz varlığının veya halk dilinin deyimi olarak sözün sosyal bir türüdür. Herhangi bir ilgi alanı, alışkanlık, uğraş için bir araya gelen insanların mesleki ve sosyal grup dilidir. Jargon çarpık ve kaba konuşma için kullanılır (Skvortsov, 1979: 82). Bir başka deyişle jargon; dilsel ayırma amacıyla, belirli bir dil topluluğunun geri kalanından farklı olarak, bazen şifreli konuşma amacıyla belli bir sosyal grubun kullandığı dil olarak açıklanmıştır (Ahmanova, 1969: 148). G. A. Sudzilovskiy jargonu dar bir çevrede kullanılan, gizlilik ve anlaşılma özelliği taşıyan bir dil olarak anlaşıldığını belirterek böyle bir söz varlığının en açık örneğinin de suç üzerine jargonlarda görüldüğünü ifade etmiştir (Sudzilovskiy, 1973: 60). Jargonun en belirgin özelliği dar bir çevrede kullanılmak üzere oluşturulan şifreli bir dil olmasıdır.

İngiliz ve Amerikan açıklamalı sözlüklerde jargon teriminin tanımı birbirinden farklıdır: Örneğin Amerikan sözlüklerinde jargonun üç anlamı vardır: 1) önemsiz, mantıksız ifade, anlaşılmaz söz; 2) karışık dil veya lehçe, pidgin; 3) ticaretin, herhangi bir mesleğin, sınıfın veya arkadaşlığın özel veya teknik dili, ayaktakımı dili (Homyakov, 1971: 61).

Jargon sözcüğü 19. Yüzyılın ortalarında Rusçaya Fransızcadan geçmiştir. 19. Yüzyılda koşul zarfı, sembolik dil, gizli dil, hırsız dili, müzik vb. kullanımda olan terimlerin yerini alarak Jargon ve argo terimi 20. Yüzyılın başında dilbilim alanında kullanıma girer (Rudenko, 2016: 129). 20. yüzyılın sonunda ve 21. Yüzyılın başında dilsel bağlamda resmi ve edebi olmayan unsurların ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum sadece konuşma dilinin standardın dışına çıkmasıyla kalmamış aynı zamanda medyada ve edebiyat dilinde farklı üslup seviyelerinde jargonun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Rus jargonunun aktif olarak incelenmeye başlaması 20. Yüzyılın 90'lı yıllarında başlamıştır. Rus jargonunu N. Tropina, T. Nikitina; İngiliz jargonunu T. Belyayeva, V. Homyakov ve diğer Slav dillerinin jargonunu S. Pirkalo, N. Şovgun, L. Stavitskaya, S. Martos, T. Kondratyuk T. Mikolenko vb. araştırmacılar incelemiştir (Kapko ve Nazar: 2018: 77).

20. yüzyılın sonunda Rus dilbiliminde genel jargon adı altında yeni bir terim ortaya çıkmıştır. Genel jargon; belli bir sosyal gruba ait olmayan, çoğunlukla medya dilinde kullanılan, ayrıca büyük şehir sakinlerinin ve eğitilmiş Rus edebi dili taşıyıcılarının kullandığı çağdaş Rus jargonunun bir katmanıdır (Yermakova vd., 1999: IV). Genel jargon ifadesiyle, jargon bir bakıma daha genelleşmiş bir anlama sahip olmaya başlayarak dar çerçevenin dışına çıkmıştır.

20. yüzyılın sonunda dilbilimde interjargon adı altında yeni bir terim doğmuştur. Bu terim çeşitli jargonların eşiğinde ortaya çıkmıştır. İnterjargon kavramı, kitlesel bilinçte önemli ölçüde birincil kullanım alanlarını zayıflatan genel bir jargon olarak sosyolekte aittir. Ancak üslup açısından alt olma özelliğini kaybetmemiştir. İnterjargon kitle iletişim araçlarında (gazetelerde, radyoda, TV'de, internette) veya edebiyatta yaygınlık kazanmıştır. Aynı zamanda edebi söz varlığı konumuna geçmeye meyillidir (Selivanova, 2008; akt Rudenko, 2016).

Jargonun bir parçası olan ve Rusçada “уголовный жаргон” olarak geçen suç üzerine jargon kavramı belirli bir sınıfa, mesleğe özgü, özel bir ifadeye ve terminolojiye ait dil anlamına gelmektedir. Ayrıca genel kabul görmüş ve yer altı dünyasının ortamıyla iç içe olan bir dildir (Şkuratenko, 2018: 606). Vladimir Dal dilencilerin, hırsızların, haydutların vs. nin oluşturduğu bu kriminal jargona “блатная музыка” adını vermiştir. Blatnoy terimi Lehçe Rotwelch aracılığıyla Almancadan geçmiştir. Almanca terim Blatter hırsız anlamına gelmektedir. Blat

güvenilir, bir şeyi kabul eden anlamına gelir. Lehçe blat ise çalınan malları gizleyen anlamına gelmektedir. Blatny ise suçlu anlamına gelmektedir. Yani yer altı dünyasının üyesi anlamında kullanılmaktadır. 20. yüzyılın 30'lu yıllarında SSCB'de suç üzerine jargon geniş çapta kullanıma girmiştir. Bu durumun temelinde tam olarak totaliter baskıcı sistem döneminde kurulan kamplar vardır. SSCB'de suç üzerine jargona karşı mücadele edilmiştir. Ancak işlevselliği nedeniyle bu mücadele etkisiz kalmıştır (Şkuratenco, 2018: 608).

Ruşçada suç üzerine jargon sürekli gelişim göstermektedir. Günümüzde suç jargonuna ait 15 binden fazla söz ve söz öbeği bulunmaktadır (Kraskovskiy, 2014: 309). Hırsız jargonunun içinde profesyonel denizcilerin ve dilencilerin jargonundan büyük oranda kelime bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca hırsız jargonunun içinde müzisyenlerden alıntılanan kelimeler olduğu da ifade edilmiştir (Kraskovskiy, 2014: 309). Yu. Aleksandrov, V. Bıkov, Yu.Dubyagin, A. Zakalyuk, V. Tulegenov gibi araştırmacılar adli jargon ve sözlükleri üzerine çalışan başat isimlerdir (Şkuratenco, 2018: 607).

Jargon ve argo kavramı birbirine yakındır ve dolayısıyla karıştırılmaktadır. Argo sözcüğü ilk olarak yer altı dünyasının ve toplumun alt kesimindeki insanların dili olarak anlaşılmıştır (Lipatov, 2010: 53). Yani suç dünyasının, sınıf dışı kalmış insanların -dilencilerin, hırsızların, kumarbazların- dili olarak görülmüştür. Zamanla argo terimi daha geniş bir anlam kazanmıştır. Y. Yordan argo teriminin anlamını şöyle sınıflandırmıştır: 1) suçluların, serserilerin, dilencilerin vb.nin dili 2) jargon olarak adlandırılan yani askerlerin, öğrencilerin, artistlerin, öğrencilerin vb.nin dili 3) halk dilinden edebi dile geçen ve doğal, kendiliğinden gibi karakterize edilen her şeydir. Yordan, ilk anlamını temel ve yaygın anlam olarak kabul etmektedir (Yordan, 1971; akt. Rudenko, 2016). Bu tanımlardan da yola çıkarak jargon ve argo kavramı arasında keskin sınır olmadığını söylemek mümkündür.

V.S. İstomin ise geniş anlamda argoyu belirli ve sınırlı mesleki veya sosyal grubun özel bir dili olarak görürken; dar anlamda yer altı dünyası ortamında yaygın olan sınıf dışı unsurların iletişim şekli olarak görmektedir (İstomin, 2011: 192). V.V. Balabin, V.B. Bıkov, M.A. Graçev, L.A. Milyanenkov, Ogreydi, V. A. Homyakov argoyu dar anlamda anlamaktadırlar. V. A. Vinnik, O. T. Gorbaç, M. T. Dyaçok, Ye. A. Kozelskaya, A. A. Selivanova, L. İ. Skvortsov, L. A. Stavitskaya, A.M. Trembitskiy, D. Fransua- Jejer, V.V Himik, İ. İ. Şçur ve V. N. Yartseva gibi birçok araştırmacı mesleki veya sosyal grubun bir dili olarak daha geniş anlamda kabul etmektedir (Rudenko, 2016: 128).

Sosyolektler arasında ayrı bir yeri olan ve argo ile jargon arasında keskin bir sınırı olmayan bir başka terim ise slengdir. Bugüne dek sleng kavramı ve etimolojisi üzerine ortak bir fikre varılamamıştır (Rudenko, 2016: 130). J. K. Hotten sleng kelimesinin İngilizce kökenli değil Çingene terimi olduğunu ifade etmiştir. Eş anlamlısının ise yine kökeni belli olmayan gibberish sözcüğü olduğunu belirtmiştir (Hotten, 1860: 52). Bu etimolojik açıklama sadece bir görüştür. Kesin olarak ortak hükme varılan bir fikir yoktur.

Sleng terimi ilk olarak İngiliz suçlularının jargonu olarak adlandırılmıştır (Spears, 1981: VII). Sleng terimi 1756'da "kaba dil" olarak kayıtlara geçerken; 1802'de mesleki jargon anlamında kullanılmıştır. 1818'de ise edebi dilin dışında neolojizmlerden ve özel anlamda kullanılan sözcüklerden oluşan konuşma dili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Lipatov, 2010: 45). Sleng sokak mizahının hızlı, yüksek ve alt yaşamın dilidir (Hotten, 1860: 44).

Yabancı bilim insanları sleng terimini edebi olmayan konuşma dili olarak farklı şekillerde anlamışlardır. H. W. Fowler üslup olarak; J. B. Greenough, G. L. Kittredge "serseri" dili olarak; G. H. McKnight konuşma dilinin bir biçimi olarak, S Potter alışılmış ve konuşma dilinin bir çeşidi olarak; M. D. Kuznets ve Yu. M. Skrebnev özgün mizah dili olarak, J. Nosek jestlerin dili olarak görmektedir. Sovyet bilim insanları ise slengi söz varlığının bir katmanı olarak görmüşlerdir (Homyakov, 1971: 37). Yukarı verilen bilgiler ışığında jargon, argo ve sleng teriminin birbirine yakın olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte bu üç terimin temelinde daha çok suçluların dili olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

### **Rus Kültüründe Jargon Bağlamında Hırsız Adlandırmaları**

Ruşça söz varlığında suç jargonu "уголовный жаргон" veya "блатная музыка" olarak ifade edilmektedir. Kraskovski, hırsız jargonunu üç ana gruba ayırmıştır: 1) Hem profesyonel suçlular hem de sıradan kişiler tarafından kullanılan ortak jargon; 2) Suçluların belirli "uzmanlık alanlarına" özgü dolandırıcı, yankesici, gaspçı gibi mesleki hırsız jargonları; 3) çoğunlukla özgürlükten yoksun bırakılan yerlerde kullanılan hapisane ya da gözaltı jargonu (Kraskovski, 2014: 310).

Bu çalışmada jargon bağlamında hırsız adlandırmaları ele alınmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere araştırma yapılırken S. M. Potapov'un Suçluların Jargon Sözlüğü (Словарь жаргона преступников), İ. P. Vorivoda'nın Suç Unsurlarının Sözlü ve Yazılı Dilde Kullanıldığı Jargon Sözcüklerinin ve İfadelerinin Derlemesi (Сборник жаргонных слов и выражений, употребляемых в устной и письменной речи преступным элементом) adlı sözlüğü, P. Dubyagin ve A. J. Bronnikov'un Suç Jargonlarının Açıklamalı Sözlüğü (Толковый словарь

уголовных жаргонов) kullanılmıştır. Hırsız anlamına gelen jargon ifadeler incelenerek hırsızların uzmanlık alanlarına ya da deneyimli olup olmamasına göre sınıflandırılmıştır.

Adı geçen sözlüklerin incelenmesi sonucunda genel anlamıyla hırsız (вор) anlamına gelen jargon ifadeler şunlardır: жук (temel anlamı- böcek), жульбанчик (Potapov, 1927: 51; Vorivoda, 1971: 45); сбатарь (Potapov, 1927: 139; Vorivoda, 1971: 65); стырщик (Potapov, 1927: 159; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 171); Юрик<sup>2</sup> (Potapov, 1927: 195; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 206); бадяга (Vorivoda, 1971: 3); блатяк, (Vorivoda, 1971: 4); крестьянин (temel anlamı- köylü) (Vorivoda, 1971: 11); муравей (temel anlamı- karınca) (Vorivoda, 1971: 13); муровыха (Vorivoda, 1971: 13); плутовка (temel anlamı- düzenbaz, kurnaz) (Vorivoda, 1971: 15); ракло (Vorivoda, 1971: 17); холтурник (Vorivoda, 1971: 22); цигорь (Vorivoda, 1971: 22; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 193); известная (temel anlamı- ünlü) (Vorivoda, 1971: 47; Dubyagin ve Bronnikov, 1971: 77); плотный (temel anlamı- yoğun, sağlam) (Vorivoda, 1971: 61); змей (temel anlamı- eski dilde yılan) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 73); Иван<sup>3</sup> (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 75); музыкант (temel anlamı- müzisyen) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 109); шнипарь (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 203). Ayrıca hırsızların genel adı anlamında ise ёльна (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 53); свой (temel anlamı- kendi) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 158); деловой (temel anlamı- iş, ticari) (Potapov, 1927: 42; Vorivoda, 1971: 41) ve люди (temel anlamı- insanlar) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 100) kullanılmaktadır.

Jargon ışığında hırsızları deneyimli ve deneyimsiz hırsız olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Deneyimli hırsız anlamına gelen jargon ifadeler: авторитет (temel anlamı- itibar, otorite) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 12); красная шапочка (temel anlamı- Kırmızı Başlıklı Kız) (Vorivoda, 1971: 11); махно (Vorivoda, 1971: 13); битая (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 20); босяк (temel anlamı- baldırıcıplak) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 23); ищан, кадет (temel anlam- askeri lise öğrencisi) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 79); мастер (temel anlamı- usta, üstat) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 104); молодчик (temel anlamı- herif) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 108); пахан (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 129); родский (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 154); тертый (temel anlamı- rendelenmiş, ikinci anlamı- görmüş geçirmiş) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 175); уркаган (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 183); фартовик ve фартовик красный (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 185); чеснок (temel anlamı- sarımsak) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 195); гнилой (temel anlamı- çürümüş) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 40). Hırsızların hocası anlamında козлятник (temel anlamı- galega bitkisi) (Dubyagin ve

---

<sup>2</sup> Kişi ismi olarak kullanılmaktadır.

<sup>3</sup> Yaygın kullanılan erkek adı.



Bronnikov, 1991: 86); hırsızların başı anlamına gelen вожак (temel anlamı- kılavuz, lider) (Potapov, 1927: 30) kullanılmaktadır. Deneyimli kadın hırsız anlamında ise мази́ха (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 101) ifadesi kullanılmaktadır.

Deneyimsiz, acemi hırsız anlamına gelen jargon ifadeler ise şunlardır: баклан (temel anlamı- karabatak) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 15); зелень (temel anlamı- yeşillik) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 72) пацан (temel anlamı- oğlan) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 130); подворыш (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 135); полуцветник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 139); подчило (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 141); собачка (temel anlamı- küçük köpek) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 165); свайка (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 172); фазан (temel anlamı- sülün) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 184); фраер (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 186); фрей (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 187); шкет (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 201); штымп (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 204). Çalmayı beceremeyen kadın hırsız anlamında брызгалка (temel anlamı- fisfis, püskürtme aracı) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 25); genç, yeni çalmaya başlayan kadın hırsız anlamında воровойка (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 34); hırsızın öğrencisi anlamında звон- звонок (temel anlamı- şangırtı- zil) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 71) ifadeleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte yetişkin hırsıza взросляк (temel anlamı- yetişkin) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 30) reşit olmayan kadın hırsıza ya da fahişeye ise крошка (temel anlamı- kırıntı) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 92); reşit olmayan erkek hırsıza ise комса (Dubyagin ve Bronnikov, 1991:88) ve оталец (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 122) denilmektedir.

Hırsızların uzmanlık alanına göre jargon bağlamında ifadeler değişmektedir. Bunlar içerisinde yankesici anlamına gelen jargon ifadeler şunlardır: аристократ (temel anlamı- aristokrat) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 12); булан (Potapov, 1927: 20; Vorivoda, 1971: 34; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 26); верхушник (Potapov, 1927: 25; Vorivoda, 1971: 35); проволока тонкая (temel anlamı-ince tel) (Potapov, 1927: 129; Vorivoda, 1971: 63; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 147); торговец (temel anlamı- tüccar) (Potapov, 1927: 164; Vorivoda, 1971: 69; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 176); мазурик (Vorivoda, 1971: 12; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 101); мойщик (temel anlamı- yıkaуıcı) (Vorivoda, 1971: 13); муровихорь (Vorivoda, 1971: 13); тычит (Vorivoda, 1971: 20); шармач- ширмач (Vorivoda, 1971: 23; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 201); щипач (Vorivoda, 1971:24; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 205); вихря (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 32); втыкавой (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 36); грач (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 43); yankesiciliğe başlayan kişilere ise матиент (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 105); сорник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 166); чердачник (Dubyagin

ve Bronnikov 1991: 194); ширмошник (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 201); Мышь (temel anlamı- fare) (Dubyağın ve Bronnikov 1991:110); болотник <sup>4</sup> (Vorivoda, 1971: 4); кошелешник <sup>5</sup> (Potapov, 1927: 74); подсадчик (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 136) denilmektedir. Kiliselerde çalışan yankesici христославец (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 191) olarak adlandırılır. Yankesici yardımcısı için ise фартыпер ve фортица (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 185-186) ifadeleri kullanılmaktadır.

At hırsız anlamına gelen jargon ifadelerin de fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bir bakıma Rus toplumunda da atın değerli olduğuna işaret etmektedir. At hırsız anlamına gelen jargon ifadeler şöyledir: абротник (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 12; Potapov, 1927: 7); кай, кайн, канн (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 80); потышник (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 143; Vorivoda, 1971: 16); скамеечник (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 161; Vorivoda, 1971: 19); скамьевшик, скамейшик (Vorivoda, 1971: 66; Potapov, 1927: 146); блатырь (Potapov, 1927: 15); ловашник (Potapov, 1927: 82).

Hırsızın neyi nereden çaldığına göre değişen yine uzmanlık alanına göre de hırsız adlandırmaları değişmektedir. Söz gelimi kurutmalıktan çamaşır çalan hırsıza белочник (Potapov, 1927: 12); mağazadan, marketten hırsızlık yapan kişiye городушник (Potapov, 1927: 38; Vorivoda, 1971: 6); yüklü arabalardan hırsızlık yapan kişiye воздушник (temel anlamı- hava iletişim uzmanı) (Potapov, 1927: 30; Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 33); uzmanlığı restoranlardan, otellerden, tiyatro ve kafelerden şapka çalmak olan hırsızlara капорщик (Potapov, 1927: 64) denilmektedir. Aynı şekilde erzak dükkânlarından, kooperatif mağazalarından hırsızlık yapan kişiye кооператор (temel anlamı- kooperatif katılımcısı) (Potapov, 1927: 72; Vorivoda, 1971: 50); mağazadan hırsızlık yapan kadına ise левушница (Potapov, 1927: 81; Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 97); yine mağaza hırsızına еныфер (Vorivoda, 1971: 8; Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 53) ve шныфер (Vorivoda, 1971: 23) denilmektedir. Kilise hırsızına клюквенник (Vorivoda, 1971: 10); tezgâhtan hırsızlık yarana отвертники городушки (Vorivoda, 1971:14) ve плиточник (Vorivoda, 1971: 61); sarhoşları soyan hırsıza глухарь (temel anlamı- orman horozu) (Dubyağın ve Bronnikov, 1991:40) denilmektedir. Satıcıyı alıkooyarak suç ortağı yardımıyla mağazalarda hırsızlık yapan kişiye паломник (temel anlamı- hacı) (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 127); yiyecek depolarından hırsızlık yapan kişiye пижелять (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 132); kancalı uzun bir sopaıyla hırsızlık yapan kişiye рыбақ (temel anlamı- balıkçı) (Dubyağın ve Bronnikov, 1991: 155); sadece yiyecek çalan kişiye

<sup>4</sup> Bataklık cini anlamına gelir. Bataklık anlamına gelen болото sözcüğünden türemiştir (Öksüz, 2014: 150).

<sup>5</sup> Cüzdan anlamına gelen кошелок sözcüğünden türemiştir.

сыроежка (temel anlamı- mantar türü russula) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 172); pazarlarda hırsızlık yapan kişiye шапошник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 199); mahkûmlardan çalan tutuklu hırsıza шкалач (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 202) ve шушара (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 205); sadece altın çalan hırsıza ювелир (temel anlamı- kuyumcu) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 206); metresinin ziyaretçilerini soyan hırsıza хипесник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 190); mağazalarda müşteri gibi davranarak hırsızlık yapan kişiye хвастун (temel anlamı- övüngen) (Potapov, 1927: 177); polis kılığına girerek hırsızlık yapan kişiye комиссар (temel anlamı- komiser) (Vorivoda, 1971: 10) denilmektedir.

Rusça söz varlığına bakıldığında özellikle demir yollarında hırsızlığın sık yaşandığı ortadadır. Demir yollarında vagonda hırsızlık yapan kişiye вешер (Potapov, 1927: 25), поездушник<sup>6</sup> (Potapov, 1927: 121; Vorivoda, 1971: 61; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 137) ve садка (Potapov, 1927: 138; Vorivoda, 1971: 64); aynı şekilde istasyon hırsızına бановой (Potapov, 1927: 10); el bagajı çalan hırsıza берданочник (Potapov, 1927: 13) ve скрипушник (temel anlamı-kemancı) (Potapov, 1927: 148; Vorivoda, 1971: 66; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 163); trenlerde el valizi çalan hırsıza банщик (Potapov, 1927:10) denilmektedir. Yolcu trenlerindeki hırsıza майданщик (Vorivoda, 1971: 12) yine demiryolu hırsızına марвихер (Vorivoda, 1971: 13); vagonlarda hırsızlık yapan kişiye шлепер (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 202) denilmektedir.

Sözlük incelemelerinin sonucunda ev soygunlarının sık görüldüğünü söylemek mümkündür. Hırsızın eve giriş yöntemine göre bile adlandırılışın değiştiği tespit edilmiştir. Ev soyan hırsızlara genel olarak домушник<sup>7</sup> (Potapov, 1927: 46; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 49), посонник (Vorivoda, 1971: 16, Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 142), скакун (Potapov, 1927: 145; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 161) ve избач (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 77) denilmektedir. Evin camından girerek soygun yapan hırsıza стекольщик (temel anlamı- camcı) (Potapov, 1927: 156; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 169); maymuncuk kullanarak ev soyan hırsıza слесарь (temel anlamı- çilingir) (Vorivoda, 1971: 19; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 164); karanlık eve girip hırsızlık yapana сонник<sup>8</sup>-темняк<sup>9</sup> (Vorivoda, 1971: 19); ışığı yanan eve giren hırsıza сонник- свешляк (Vorivoda, 1971: 19); gece evi ve uyuyanları soyan kişiye сонник (Vorivoda, 1971: 19); önce cama veya kapıya vurup evde kimse olmadığını anlayınca

<sup>6</sup> Tren anlamına gelen поезд sözcüğünden türemiştir.

<sup>7</sup> Ev anlamına gelen дом sözcüğünden türemiştir.

<sup>8</sup> Uyku anlamına gelen сон sözcüğünden türemiştir.

<sup>9</sup> Karanlık anlamına gelen темный sıfatından türemiştir.

soyguna giren hırsıza барабанщик (temel anlamı- davulcu) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991:17); anahtar deneyerek eve giren hırsıza домушник- светляк (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 49); evin vasistasından girerek soygun yapan hırsıza очкист (Dubyagin ve Bronnikov, 1991:126), форточник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 186); açık camdan, vasistastan veya kırık camdan eve girip soygun yapan hırsıza удильщик (temel anlamı- olta ile balık tutan) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 182); tavan arasından hırsızlık yapan kişiye шкалач (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 201); silahlı ev soygunu yapan kişiye громщик (Potapov, 1927: 39); yerli ev hırsızına слюнтяй (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 164); yazlık hırsızına утренник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 184) denilmektedir.

Jargon çerçevesinde hırsızların soygun yaptığı zamana göre de adlandırmalar değişmektedir. Gündüz hırsızlık yapana скокоть (Potapov, 1927: 147; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 162); скачешник, скачушник (Potapov, 1927: 146); sadece gündüz soygun yapan hırsıza денник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 47) denilmektedir. Gece hırsızına шнифер (Potapov, 1927: 191; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 203); şafak vakti hırsızlık yapana тиховщик (Vorivoda, 1971: 69; Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 175; Potapov, 1927: 163) denilmektedir.

Rus kültüründe küçük hırsızlık yapan kişiler hırsız jargonunda farklı adlandırılmaktadırlar. Önemsiz hırsıza портяночник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 141); скачок учетный (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 161); соха-сохатый (temel anlamı- karasaban) (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 167); хламидник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 190); чи(-е)графш (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 194); шаболда, шавка (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 198); шелупой, шибшало, шимбала (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 200); шпана, шпанюк (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 203); крыстьяник (Vorivoda, 1971: 11); оребури (Potapov, 1927:107) denilmektedir.

Rusça hırsız jargonuna bakıldığında hırsızlıkta bile dürüstlüğün ve kuralların önemli olduğu görülmektedir. Hırsızlık geleneklerine uyan hırsıza dürüst hırsız anlamına gelen честный вор (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 196); yine aynı şekilde hırsızlık kurallarına uyan kişi için ise kuralcı anlamına gelen законник (Dubyagin ve Bronnikov, 1991: 62) ifadesi kullanılmaktadır.

## **Sonuç**

Jargon, argo ve sleng kavramlarının birbirine benzediği ve temel olarak suç dili temelinde ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Kriminal dünyanın bir parçası olan hırsızların kendi aralarında anlaşmak için özel bir dil kurdukları jargon dünyasına kendi adları da farklı geçmiştir.

Suç üzerine jargon sözlüklerinin incelenmesi sonucunda hırsızların özellikle uzmanlık alanlarına ve deneyimli olup olmadıklarına göre farklı adlandırıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sözlüklerin incelenmesi sonucunda ifadelerin çeşitliliğine bakılırsa evlerde ve demir yollarında soygunların fazla yaşandığını söylemek mümkündür. Ayrıca jargon çerçevesinde hırsızların soygun yaptığı zamana göre de adlandırmaların değiştiği sonucuna varılmıştır.

Rusça hırsız jargonuna bakıldığında hırsızlıkta bile dürüstlüğün ve kuralın önemli olduğu görülmektedir. Hırsızlık geleneklerine uyan hırsıza, dürüst hırsız anlamına gelen честный вор, yine hırsızlık kurallarına uyan hırsız için kuralcı anlamına gelen законник ifadesi kullanılmaktadır. Tüm bu veriler ışığında Rus kültüründe jargon bağlamında hırsız adlandırmalarının çeşitli ve zengin olduğunu, bununla birlikte hırsız jargonlarının temel anlamına bakıldığında müzik, askeri gibi farklı alanlardaki sözcüklerden alıntı yapıldığını söylemek mümkündür.

### **Kaynakça**

- Ahmanova, O.S. (1969). *Slovar lingvističeskih terminov*. Moskova: Sovetskaya Entsiklopediya.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Batur, Z. (2010). Kitle İletişim Araçlarının Oluşturduğu Yeni Bir Dil Katmanı: Öğretmen Adaylarının Kullandığı Kitle İletişim Jargonu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63-73.
- Dubyagin, Yu. P. & Bronnikov, A. G. (1991). *Tolkoviy Slovar Ugolovnih Jargonov*. Moskova: İnter-OMNİS, Romos.
- Goloşçapov, Ye. V. (2010). Verbalnie sredstva kommunikatsii garkotiçeskoj subkulturi. *Vestnik Kaliningradskogo yuridiçeskogo instituta MVD. Rossii*, 1(19), 100-103.
- Homyakov, V.A. (1971). *Vvedenie v izučenie slenga- osnovnogo komponenta angliyskogo prostoreçiya*. Vologlada: Vologodskiy gos. Ped. İn-t.
- Hotten J. C. (1860). *A Dictionary of Modern Slang, Cant and Vulgar Words*. London: Wentworth Press.
- İstomin, V. S. (2011). Norma, Sotsialnaya Variativnost v Yazıke. V.S.İstomin, S. V.Gonçar ve İ. D. Matko (Ed.) *Lingvokulturoloğiçeskaya Paradigma v Sovremennih İssledovaniyah* içinde (s. 191-197). Grodno: GrGU.

- Kapko, A.A. & Nazar, R. N. (2018). *Studençeskiy Jargon. İdei. Poiski. Reşeniya: sbornik statey i tezisov XII Mejdunarodnoy nauçno- praktiçeskoj konferentsii prepodavateley, aspirantov, magistrantov, studentov içinde* (s. 77-81). Minsk: BGU.
- Kraskovskiy, Ya. E. (2014). *Ugolovniy Jargon. Sbornik mejdunarodnogo simpoziuma "Nadejnost i kaçestvo", Rossiya*, 309-310.
- Lipatov, A. T. (2010). *Sleng kak Problema Sotsiolingvistiki*. Moskova: Ellis.
- Öksüz, G. (2014). *Rus Mitolojisi*. İstanbul: Çeviribilim.
- Potapov, S. M. (1927). *Slovar Jargona Prestupnikov*. Moskova: Narodniy Komissariat Vnutrennih Del.
- Rudenko, M. Yu. (2016). *İssledovanie argo, jargona i slenga: voprosı terminologii. Filologičeskie nauki. Voprosı teorii i praktiki*, 5-3(59), 127-134.
- Skvortsov, L. I. (1979). *Jargon. Russkiy yazık. Entsiklopediya içinde* (s. 82-84). Moskova: Sovetskaya Entsiklopediya.
- Spears, R. A. (1981). *Slang and Euphemism*. New York: Jonathan David.
- Sudzilovskiy G. A. (1973). *Sleng- çto eto takoe? Angliyskaya prostoreçnaya leksika. Anglo-russkiy slovar voennogo slenga*. Moskova: Voenizdat.
- Şahin, S. (2016). *Türk Kültüründe Hırsız Argosu. TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 208- 218.
- Şkuratenco, Ye. V. (2018). *Ugolovniy Jargon- Kommunikativniy Atribut Ugolovnoy Subkulturi (istoriko - pravovoy aspekt). İ. A. Demidova (Ed.) Pravovaya kultura v sovremennom obşçestve içinde* (s. 606-610). Mogilev: Mogilev. Institut MVD.
- Tüzin, D. (2006). *Argo ve Küfür Bağlamında Cinsel Eylemin Nesnesi Olarak "Kadın". Milli Folklor*, 71(18), 105-106.
- Vorivoda, İ. P. (1971). *Sbornik Jargonnih Slov i Virajeniy, Upotrebyaemih v Ustnoy i Pismennoy Reçi Prestupnim Elementom*. Alma-Ata: MVD Kazahskoy SSR.
- Yermakova, O. P., Zemskaya, Ye. A. & Rozina, R. İ. (1999). *Slova, s kotorimi mi vse vstreçalis: Tolkoviy Slovar Russkogo Obşçego Jargona*. Moskova: Azbukovnik.

# PEKİN KIŞ OLİMPİYATLARI'NDA ÇİN'İN İMAJİ VE KÜLTÜREL GÖSTERGELERİ

## CHINA'S IMAGE AND CULTURAL INDICATORS AT THE BEIJING WINTER OLYMPICS

Sema GÖKENÇ GÜLEZ\*

### Giriş

Antik Yunan'da yapılan yarışların M.Ö.776 yılından daha önceye dayandığı, koşu yarışlarından farklı olarak, önemli üst seviyeden insanların cenaze merasimlerinde geleneksel olarak güreş, boks, fırlatma ve araba yarışlarının yapılmakta olduğu anlatılmaktadır (Holt, 2004:4). “Antik olimpiyat oyunları her dört yılda bir Peloponnes yarımadasının Kuzeybatısında, ücra bir vadide bulunan Olympia’da tanrı Zeus’a adanan bir festival kapsamında düzenlenmişti. Arkaik Çağ başlangıcından erken Orta Çağ’a kadar yaklaşık on iki asır sürdürülen oyunlar festival repertuarının ana parçasını oluşturuyordu. Başlangıçta küçük yerel bir festival alanı mahiyetindeki kutsal alan Olympia, zamanla Antik Çağın en önemli kült ve spor etkinliklerinin sahnesi konumuna yükselecekti. Ancak Olympia, Roma İmparatoru I. Teodosius’un pagan uygulamalar olduğu gerekçesiyle yasaklaması sonucu M.S. 393’ten itibaren uzun Orta Çağ boyunca kaderine terk edilmiş ve Batı, Rönesans’a oyunlar ve kutsal mekânı hakkında hafızası boş olarak girmişti (Yıldırım, 2014: 555).”

“Antik dönemde olimpiyat oyunları dinsel amaçlı ve cenaze merasimleri için düzenlenirken, günümüzde Olimpiyat Oyunları ülkelerin kendilerini ve kültürlerini gösterebilecekleri bir spor yarışı olarak düzenlenmektedir. 25 Kasım 1892’de, Sorbonne’da USFSA’nın (Atletik Spor Kulüpleri Birliği) 5. kuruluş yıl dönümü toplantısında; “Modern Dünya Beden Eğitimi” içerikli bir konuşma yapan Baron Pierre de Coubertin, ilk defa Olimpiyat Oyunlarının yeniden başlatılmasından söz etmiştir (Arscott, Salariya, 2011: 34)” İlk modern Olimpiyat Oyunları, 1896 yılında Olimpiyatların tarihi şehri Atina’da düzenlenmiştir.

“İnsanlar ve ülkeler arasında barışın sağlanabilmesi için düzenlenen olimpiyat oyunları, her dört yılda bir kültürlerin, adetlerin ve örflerin alışveriş vasıtası olagelmıştır (Çavuşoğlu, 2017: 276).” Antik Yunan’da düzenlenmeye başlayan Olimpiyat Oyunları spor, yarışma ve aktivitelerinin düzenlendiği bir arena olmasının yanında, aynı zamanda düzenlendiği kentin altyapısı, mimarisi, kentin kültürel element ve öğelerinin tanıtımı gibi faktörler açısından da

---

\* Dr. Öğr. Üyesi Sema Gökenç Gülez, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Nevşehir, Türkiye. [gokencsema@nevsehir.edu.tr](mailto:gokencsema@nevsehir.edu.tr), ORCID NO: 0000-0002-1787-9328.

önemlidir. İlk modern Olimpiyatın 1896 yılında düzenlenmeye başlamasıyla Olimpiyat Oyunları ülkelerin siyasi, ekonomik, kültürel alanlarda kendilerini gösterebilecekleri, kendi kültürlerini dış dünyaya tanıtılabildikleri ve diğer ülkelerle etkileşimlerde buldukları bir platform olarak görülmektedir. “1984 yılında, düzenlenen Los Angeles Olimpiyatları ile birlikte, Olimpiyat organizasyonlarının sportif boyutları yanında kâr getiren yönleri, sağladıkları ekonomik faydalar nedeniyle ticari boyutları da giderek önem kazanmıştır (Yıldız ve Aydın, 2013: 270).” Dolayısıyla 1990’lardan itibaren sporun kar getiren bir organizasyon olmasının yanında, aynı zamanda düzenledikleri ülkenin ekonomik, teknolojik, politik ve kültürel alanlarda da kendilerini gösterebilecekleri bir organizasyon olma niteliği de taşımaktadır. Bu bağlamda, Olimpiyat Oyunları düzenledikleri ülkelerin kültürlerini ve farklı alanlardaki gelişmelerini dünyaya tanıtmaları için bir fırsat sunarken, öte yandan ülkelerin kalkınmalarına katkı sağlama işlevi de görmektedir.

Olimpiyat oyunları, düzenlendiği ülke için farklı alanlarda organizasyon ve harcamaların yapılması sebebiyle oldukça maliyetli bir organizasyondur. “Ancak bu maliyetlere katlanan ülkeler aynı zamanda kendi tanıtımlarını en üst seviyede yapabilmekte ve turizm faaliyetlerinde artış sağlamaktadır. Bununla birlikte ev sahibi ülke, modern spor tesislerine de sahip olmuş olacaktır. Olimpiyatlara ev sahipliği yapmak giderek ülkelere itibar sağlamaktadır (Çavuşoğlu, Tükenmez ve Serdar, 2017: 277). Kentler kültür, spor, festival ve olimpiyat gibi ulusal ve uluslararası etkinliklere ev sahipliği yapmak için yarışmakta, yine Kültür Başkenti, Spor Başkenti organizasyonlarına ve Kültür Kenti, Olimpiyat Kenti gibi markalaşmaya yönelik pazarlama faaliyetleri yürütülmektedir (Karaca ve Kiper, 2011: 84). Ülkelerin kendi tanıtımlarını yapacakları Olimpiyat oyunlarının, düzenlendiği ülkeye sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, politik etkileri oldukça fazladır. Bu bağlamda Olimpiyat oyunlarını farklı branşlarda spor yarışmalarının yapıldığı salt spor organizasyonu olarak görmekten ziyade, bunun da ötesinde düzenlendiği ülkenin dış dünyaya ülke değer ve kültürünü sergilediği ve aynı zamanda gücünü gösterdiği bir platform olarak da değerlendirilmesi gerekmekte ve bu çerçevede ele alınmalıdır. Zira Olimpiyat oyunları ülkenin tüm dünyaya kendisini gösterebildiği ve iletişim kurduğu devasa bir sahnedir.

Spor, ülkelerin dünya kamuoyu ve uluslararası arenadaki var olan imajlarına pozitif etki eden en önemli araçlardan biridir. Olimpiyat oyunları ise ülkelerin kültürlerini uluslararası arenada tanıttıkları ve gücünü gösterdikleri, aynı zamanda var olan imajını olumlu yönde değiştirebilecekleri önemli bir fırsat olarak görülür. Bu çalışmada, geleneksel kültürüne bağlı olan ve uluslararası kamuoyunda imajını oldukça önemseyen Çin’in 2022 yılında Pekin’in ev sahipliği yaptığı Kış Olimpiyatları’ndaki afiş, logo, açılış töreni, maskot ve piktogramlarda



kullanılan kültürel öge ve göstergeler ele alınacaktır. Pekin Kış Olimpiyatları (Běijīng Dōng Àoyùnhuì, 北京冬奥运会) oyunlarında sunulan görsel show ve unsurların barındırdığı göstergeler üzerinden Çin'in kültürel öğeleri, oluşturduğu imaj ve geleneksel kültürünün olimpiyattaki göstergelere olan etkisi problem olarak incelenecektir. Çalışmada, literatür taraması, olimpiyat oyunlarına dair Çin ve Batı kaynaklı haber analizi, veri toplama teknikleri gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışma objektif bir bakış açısıyla değerlendirilecektir. Pekin Kış Olimpiyatları'nda Çin'in kullandığı tanıtım unsurlarının analizi, Çin'in politikası, yaklaşımı, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri, imajı, tüm bu tanıtım araçlarının arkasında yatan kültürel ve tarihi değerleri hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir.

### **Pekin Kış Olimpiyatları ve Kültürel Göstergeleri**

“Kültürel diplomasi; kültürel iletişim, akademik ve sanatsal değişimler, filmler, sergiler, dil eğitimleri, spor etkinlikleri gibi çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Kısa vadede sonuç vermese de uzun vadede karşılıklı anlayış ve ortaklığa yönelik bir iklim oluşturulmasında etkin bir araçtır (Kurban, 2021:2).” “Kültürel diplomasinin temel enstrümanlarından biri hâline gelen sporun günümüzde en önemli etkinliklerinden biri olan olimpiyatlar, mega bir organizasyon olarak tüm dünya tarafından takip edilmektedir. Sırf bu ilgi bile sporun uluslararası kamuoyu üzerindeki etkisini göstermektedir (Kurban:2).” “Kültürel diplomasi unsurlarını en etkin şekilde kullanan ülkelerden biri olan Çin, bu sayede hem gelecek için çok çalışan bir ülke profili vermeye, hem de istikrarlı ve güvenilir bir ticari ortak, dünya barışına katkı sunan bir aktör olduğu imajı çizmeye çalışmaktadır. Spor da bu anlamda ülkelerin dünya kamuoyundaki imajlarına pozitif etki eden en önemli araçlardan biridir. Bu bağlamda 2008 yılında düzenlenen Pekin Yaz Olimpiyatları'nda hem ev sahipliği yapması, hem de en çok altın madalya kazanan ülke rekorunu kırması, Çin'e başarılı ülke vizyonunu kazandırmıştır (Kurban: 3).”

Çin, 4 - 20 Şubat 2022 tarihlerinde Pekin Kış Olimpiyatları'na ev sahipliği yapmıştır. Olimpiyat temaları ülkenin komşu ülkeleri ve diğer ülkeler arasında olumlu çevresel etki yaratmak ve Çin halkının refahını iyileştirerek daha sağlıklı olmak için kış sporlarına teşvik etmek adına geliştirilmiştir. Kış oyunları ile verilen önemli mesajlar arasında gençleri Olimpiyat ruhu ile kış sporlarına teşvik etmek de yer almaktadır. Çin hükümeti Kış Olimpiyatlarına ev sahipliği yapmanın bir sonucu olarak, en az 300 milyon vatandaşını kış sporları yapmaya teşvik etmeyi amaçlamıştır (Ainsworth, Sallis: 2022:3).”

Başkent Pekin, hem yaz hem de kış olimpiyatlarına ev sahipliği yapan ilk şehirdir. Olimpiyatlar, Çin'in kendisini dünyadaki imajına pozitif bir algıyla sunması, kültürel değer ve

unsurlarını, ülkedeki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ve farklı alanlardaki gücünü olimpiyattaki logo, afiş, maskot, açılış töreni gibi çeşitli araçlarla göstermesi açısından oldukça önemlidir. Öte yandan Olimpiyatlar, Çin'in kendine özgü tarihi ve kültürünü dünyaya tanıtması için önemli bir fırsat sunarken, aynı zamanda dış dünyayı ilgili araçlar vasıtasıyla Çin imajını olumlu yönde etkilemeyi ve negatif algıları değiştirmeyi amaçlamaktadır. Olimpiyatlara ev sahipliği yapmak oldukça maliyetli bir organizasyon olmasına rağmen, sosyo-kültürel, ekonomik, siyasi etki ve getirileri düşünüldüğünde ülkenin kendisini gösterdiği bir show niteliğinde görülmektedir. Bu bağlamda, olimpiyatlara hazırlık süreci ve esnasında kullanılan tanıtım araçları logo, afiş, maskot, açılış seremonisindeki kültürel öğeleri ele almak önemlidir.

Öncelikle sanatçı Lin Cunzhen'in (林存真) tasarladığı Pekin Kış Olimpiyatları 2022 logosu, Çin kültürünün geleneksel ve modern unsurlarını içermesinin yanı sıra, kış sporlarının tutkusu ve canlılığını da somutlaştıran özellikleri de barındırmaktadır. Çince kış anlamına gelen "dōng 冬" iminden ilham alınan logonun üst kısmı bir patenciyi alt kısım ise bir kayakçıyı andırmaktadır. Bunların arasındaki uçuşan kurdele türündeki motif ise ev sahipliği yapan ülkenin inişli çıkışlı dağları, olimpiyat sahaları, paten pistlerini simgelemektedir. (Bkz: Resim 1) Aynı zamanda Kış Olimpiyatları'nın Çin'in Yeni Yılı ile aynı döneme geldiğine de vurgu yapıldığı düşünülmektedir. Logoda renk olarak mavinin kullanılması hayaller, gelecek, buz ve karın saflığını temsil ederken, Çin bayrağının renkleri olan kırmızı ve sarı renkler tutku, gençlik ve canlılığı simgelemektedir.<sup>1</sup> Öte yandan logoda, Çinlilerin en çok sevdiği, şans ve mutluluk getireceğine inandıkları kırmızı rengin kullanılması hiç de şaşırtıcı değildir.

"Ortak Bir Gelecek için Birlikte" Pekin Kış Olimpiyatları'nın resmi sloganıdır. (Bkz: Resim 2) Mayıs ve Eylül 2020 tarihleri arasında yapılan kapsamlı bir araştırmanın ardından bu slogan seçilmiştir. Bu süreçte Pekin, Çin'in çeşitli üniversitelerinden 79 slogan önerisi toplayarak bunlardan 11'i çeşitli alanlardan uzmanlar tarafından değerlendirilerek listeye alınmıştır. Slogan, insanlığın ortak bir geleceği paylaştığı bir topluluk olarak küresel zorlukların üstesinden gelmek için oyunların gücünü temsil etmektedir. Verilen mesajla, özellikle Covid-19 salgını boyunca karşılaşılan zorluklar göz önüne alındığında, dünyanın daha iyi bir yarın için birlikte çalışması gerektiğini vurgulamaktadır. "Ortak Bir Gelecek için Birlikte" Olimpiyat oyunlarının temel değerlerini ve vizyonunu somutlaştıran birlik ve ortak çabayı, dünya birliğini ve barışı göstermektedir. Öte yandan, slogan Paralimpik oyunlarının temel değerlerini, özellikle daha kapsayıcı bir topluma katkıda bulunmada oynadıkları rolü dikkate alınarak

<sup>1</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/logo-design>

oluşturulmuştur.<sup>2</sup>

Pekin 2022 Kış Olimpiyatları'nda kültürel göstergelerin yer aldığı bir diğer sembol ise tasarlanan maskotlardır. Bing Dwen Dwen (冰墩墩) olarak adlandırılan maskot, Cao Xue (曹雪) tarafından tasarlanmıştır. Maskotun tasarımı, Pekin 2022 Organizasyon Komitesi tarafından düzenlenen küresel yarışmanın parçası olarak Çin ve dünya çapında 35 ülkeden 5800 tasarım arasından seçilmiştir. Tasarımlar Guangzhou Güzel Sanatlar Akademisi ve Jilin Sanat Üniversitesi'ndeki ekipler tarafından yapılan seçimle Çinli ve yabancı uzmanlar tarafından seçilmiştir. Maskotun tasarımında, Çin'in en bilindik sembolü olan panda yer almaktadır. Pandanın Çin'i temsil eden hayvan olması sebebiyle tasarlanan maskotta kullanılması hiç şaşırtıcı değildir ve aynı zamanda 2008 Yaz Olimpiyatları maskot tasarımlarında da panda kullanılmıştır. Bu yılki panda maskot Çince buz anlamına gelen “bīng 冰” karakterinden esinlenerek “Bing Dwen Dwen” olarak adlandırılmıştır. Verilen isim devamlılık ve gücü temsil etmektedir. Maskot Bing Dwen Dwen buzdan yapılmış bir astronot kıyafetini andıran gövde kıyafet kabuğu ile gelecekteki en son teknolojileri ve dolayısıyla ülkenin gelişmişliği ve modernliğini temsil etmektedir. Pandanın gövdesindeki kabuk, pandanın Olimpik sporcuların yanında paten, snowboard ve kayak yapmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Maskotun yüzünün etrafındaki parlak renkler buz ve kar sporları pistlerinin en son ileri teknolojisini temsil etmektedir. Pandanın sol avucundaki kalp ise Kış Olimpiyatlarındaki sporcular ve seyirciler için misafirperverlik ve sevgiyi işaret etmektedir.<sup>3</sup> Maskotun tasarımcısı Cao Xue, Paralimpik Oyunlar için Shui Rhon Rhon (雪容融) adlı bir maskot tasarlamıştır. Buradaki Çince im, kar ve kaynaştırmak anlamına gelmektedir. Hem Kış Olimpiyatlarını hem de engellilerin topluma dâhil edilmesini özetlemektedir. Maskot geleneksel ve kültürel olarak kutlama, varlık ve parlaklığı temsil etmektedir.

Olimpiyat afişlerinde tema olarak spor, içerik olarak da kültüre vurgu yapılmıştır. Kış Olimpiyatları öğeleri, Çin kültürü, kentsel stil, buz ve kar sporları gibi çeşitli tasarım öğelerini içeren 11 adet tanıtım afişi bulunmaktadır.<sup>4</sup>

Olimpiyatlar için hazırlanan afişlerde Çin kültürüne ait öğeleri ve göstergeleri görmek mümkündür. Afişlerde arka plan olarak Çin'in geleneksel el sanatlarından “jiǎn zhǐ 剪纸” olarak

---

<sup>2</sup> Pekin Kış Olimpiyatları logo dizaynı hakkında detaylı bilgi için bkz: <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/logo-design>

<sup>3</sup> Pekin Kış Olimpiyatları maskot dizaynı hakkında detaylı bilgi için bkz: <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/mascot>

<sup>4</sup> Pekin Kış Olimpiyatları afişleri için bkz: <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/mascot>

adlandırılan kâğıt kesme sanatı kullanılmıştır. Afiş rengi olarak Çinlilerin mutluluk ve şans getirdiklerine inandıkları kırmızı renk ağırlıklı olarak kullanılmıştır. (Bkz: Resim 3) Tasarlanan bir diğer afişte ise Çin'in geleneksel el sanatlarından Çin düğümü kullanılmıştır. Afişin arka planında yine kırmızı renk kullanılmıştır. (Bkz: Resim 4) Afişte Çin düğümü kullanılması ile Çin'in kültürel ögesi olan düğüm sanatı ön plana çıkarılmış, aynı zamanda düğümün orta kısmındaki olimpiyat logosu ile birlik ve beraberlik de vurgulanmıştır. Bir başka afişte, Çin'in geleneksel mimari örneklerinden bir tanesi olan Cennet Tapınağı kültürel unsur olarak kullanılmıştır. Bu afişte mimari yapı kırmızı olarak tasarlanmış ve yapının çatısında kayak yapan bir kayakçı figürü eklenmiştir. (Bkz: Resim 5) Tasarlanan bir başka afişte ise daha karmaşık farklı unsurlar bir arada resmedilmiştir. Söz konusu afişte ilk olarak kayak yapan bir sporcu göze çarpmaktadır. Bunun yanında afişte maskotlar, Çin kültürünü yansıtan Cennet Tapınağı, Olimpiyatların düzenlediği Su Küpü Stadyumu, dağ resimleri arasında Çin'in antik dönem önemli figürlerden Çin Seddi ve yine geleneksel Çin motiflerinden bulut motifi yer almaktadır. (Bkz: Resim 6) Tek bir afişle hem spor temasına, hem de Çin'in modern ve antik dönem geleneksel yapılarına ve kültürel değerlerine vurgu yapılmıştır.

Olimpiyatlarda kültürel öge ve göstergelerin sıkça kullanıldığı ve görsel şölene yansıdığı bir diğer tanıtım aracı da açılış törenidir. Açılış töreni ünlü yönetmen Zhang Yimou'nun (张艺谋, 1950-...) sanat yönetmenliğinde hazırlanmıştır. Çin, olimpiyatların ilk gününde düzenlediği görkemli açılış törenini ülkesindeki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri tüm dünyaya göstermesi için bir fırsat olarak görürken, aynı zamanda geleneksel kültürüne olan bağlılığını ve kültürünü dünyaya tanıttığı önemli bir arena olarak da görmektedir. Bu yılki açılış töreninin teması “yenilik” olarak belirlenmiştir. Açılış törenindeki görsel showda 1924 yılında düzenlenen ilk Olimpiyat oyunlarından 24. Pekin Kış Olimpiyatı'na kadar düzenlenen olimpiyatları gösteren bir buz küpü projeksiyonu gösterilmiştir. Dört yılda bir düzenlenen olimpiyatların başlangıçtan bugüne kadar düzenlendikleri yıl ve ülkeleri ile beraber buz küpünden oluşturulan sanal ekrana yansıtılmıştır. Daha sonra lazer ışınlarının buz bloğunu oyması ve buz hokeyi oyuncularının buz bloğuna disk atmasıyla Olimpiyat halkaları ortaya çıkmıştır. Her ülkenin spor kafilesi elinde ülke isimlerinin yazılı olduğu kar tanesi şeklindeki pankart/tabela vs ile sahneye çıkmıştır. Törende yansıtılan kazanda bu yılki Olimpiyat oyunlarına katılan 91 ülkenin adını taşıyan birçok küçük kar tanesinden oluşan dev bir kar tanesi gösterilmiştir. (Wu, 2022) Olimpiyatlara katılan ülkeleri temsil eden 91 küçük kar tanesinden oluşan dev kar tanesinin etrafı barışı simgelemek amacıyla zeytin dallarıyla çerçevelenmiştir. (Bkz: Resim 7) Aynı zamanda, çok sayıdaki küçük kar tanelerinin birleşince daha büyük bir kar tanesi oluşturması birlik ve beraberliğe gönderilen bir

mesajdır. Tören boyunca gösterilen gösterilerde 5G, yapay zekâ, yapay görme gibi ülkenin ileri teknolojik gelişmelerine vurgu yapılırken, yeşil kalkınma ve daha yeşil bir gelecek mottosu ve bahar, yeniden canlanma, doğaya saygı gibi temalar işlenmiştir. Törende uzun yeşil ışık tutan dansçılar, buzun içinden çıkan ve baharın gelişini vurgulayan yeşil filizleri andıran bir görüntüyü andırmaktadır. (Bkz: Resim 8)

Açılış töreninde kullanılan meşaleler kendine has tasarımıyla Feiyang (Fēi Yáng 飞扬) olarak adlandırılmıştır. (Bkz: Resim 9) Meşale 2008 Pekin Olimpiyatları ile benzer şekilde tasarlanmıştır. Meşalenin sarmal şeklindeki dönen tasarımı süreklilik, dinamizm ve canlılığı vurgularken, gövdesinde dönen kurdele ise Çin'in önemli tarihi simgelerinden olan Çin Seddi'ni temsil etmektedir. Meşalede renk olarak kırmızı ve gümüş renklerinin kullanılması ateş ve buza yapılan metafor olup, ateş ile tüm dünyaya sıcaklık, buz ve kar ile de parlaklık getirmesi temenni edilmiştir.<sup>5</sup> Öte yandan, Çin'de sekiz rakamı uğurlu sayıldığı için açılış töreni saat 20.00'de başlamıştır. Aynı şekilde 2008 Pekin Olimpiyatları da 08.08.2008 tarihinde düzenlenmiştir.

Açılış töreninde Çin'in tarihi ve nesilden nesile aktarılan kültürel mirasına ve geleneksel kültürüne olan bağlılıklarına atıfta bulunulurken, aynı zamanda törende cinsiyet eşitliği de vurgulanmıştır. Bu yılki kış olimpiyatlarında %45'lik oranında katılımcının kadın olması şimdiye kadar ki en cinsiyet dengeli olimpiyat oyunu olarak sınıflandırılmıştır. (IOC, 2022) Cinsiyet eşitliğinin vurgulanması olimpiyat meşalelerinin yakılması esnasında da vurgulanmış, zira kadınları temsilen Zhao Jiawen meşaleyi yakmıştır.

## **Sonuç**

Dört yılda bir düzenlenen Olimpiyat Oyunları tüm ülke sporcularının kıyasıya rekabet ettiği, spor tarihinde önemli bir arena iken, olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapan ülkenin uluslararası arenada kültürünü tanıtmaya ve olumlu bir imaj oluşturması için de önemli bir fırsattır. Aynı zamanda ülkelerin olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapması maliyetli bir organizasyon iken, olimpiyat oyunlarının sosyo-kültürel, turizm, çevresel ve uluslararası ilişkilerine olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda, ülkeler kendi ülke tanıtımlarını uluslararası bir arenada yapacak olmalarından dolayı, olimpiyatlara ev sahipliği yapma konusunda oldukça isteklidirler. Nitekim Çin, 2008'de Olimpiyatlarda yakaladığı başarı ve tüm dünyaya pozitif bir algı sunmasından memnun kalmış olacak ki, 2022 kış olimpiyatlarına ev sahipliği yapmaya gönüllü olmuştur.

<sup>5</sup> Pekin Kış Olimpiyatları meşale dizaynı hakkında detaylı bilgi için bkz:

<https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/torch-relay>

2022 yılı Şubat ayında Pekin'in ev sahipliğini yaptığı Kış Olimpiyat Oyunları'nda Çin, kültürünü, tarihini ve son dönemlerde ülkedeki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri tüm dünyaya gösterirken, aynı zamanda Çin kültürüne ait unsur ve öğelerin de uluslararası platformda anlaşılmasını amaçladığını görüyoruz. Bu bağlamda çalışmamızda ele aldığımız, Pekin Kış Olimpiyatları öncesi ve sürecinde hazırlanan afiş, logo, maskot, piktogram ve açılış töreni gibi tanıtım araçlarında Çin kültür, tarih ve ülke değerlerine ait pek çok öge ve kültürel gösterge bulunmaktadır. Olimpiyatlarda kullanılan kültürel göstergelerle Çin, tema olarak spora, içerik olarak ise kültüre vurgu yapmıştır. Tasarlanan afiş, logo ve maskotlarda spor ön planda iken aynı zamanda Çin'in kültürel öğeleri ile tarihteki önemli figür ve sembolleri vurgulanmıştır. Logo ve afişlerde çoğunlukla Çin Seddi, Cennet Tapınağı gibi Çin'in tarihi sembolleri yer alırken, aynı zamanda kâğıt kesme, Çin düğümü ve motifleri gibi Çin'in geleneksel el sanatlarına da yer verilmiştir. Tasarlanan maskotta Çin'in temsili hayvanı olan pandanın kullanılması kültürel sembole vurgu iken, pandanın astronot kıyafeti giymesi ise ülkedeki teknolojik ve bilimsel gelişmeler hakkında bilgi vermektedir. Öte yandan açılış töreninde 91 katılımcı ülkenin her birinin tek bir kar tanesini temsil etmesiyle dev bir kar tanesini oluşturması ise, Çin'in birlik, beraberlik ve barışa yaptığı bir göndermedir.

## Ekler



**Resim 1: Pekin 2022 Kış Olimpiyatları Logosu**

(<https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/logo-design>)



**Resim 2: Pekin 2022 Kış Olimpiyatları Mottosu**

(<https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/logo-design>)



**Resim 3: Pekin Kış Olimpiyatları Maskotu Bing Dwen Dwen ve Shuey Rhon Rhon**

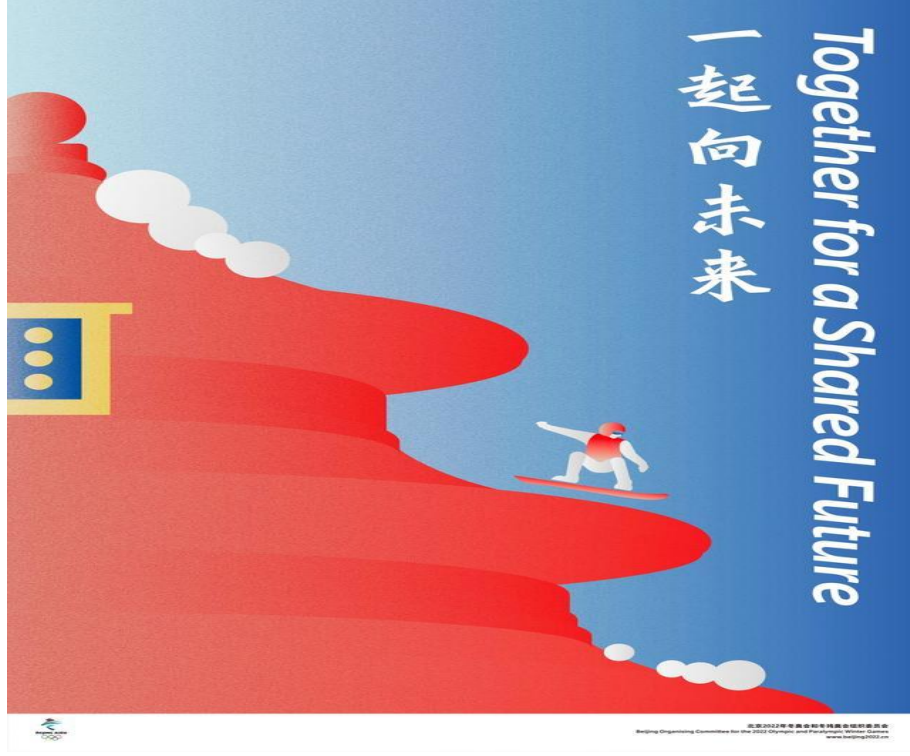
<https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/logo-design>



**Resim 4: Pekin Kış Olimpiyatları Afiş I**

<https://turkish.cri.cn/20211001/c3cadd94-65ef-de32-9a78-f70c4657cfc4.html>





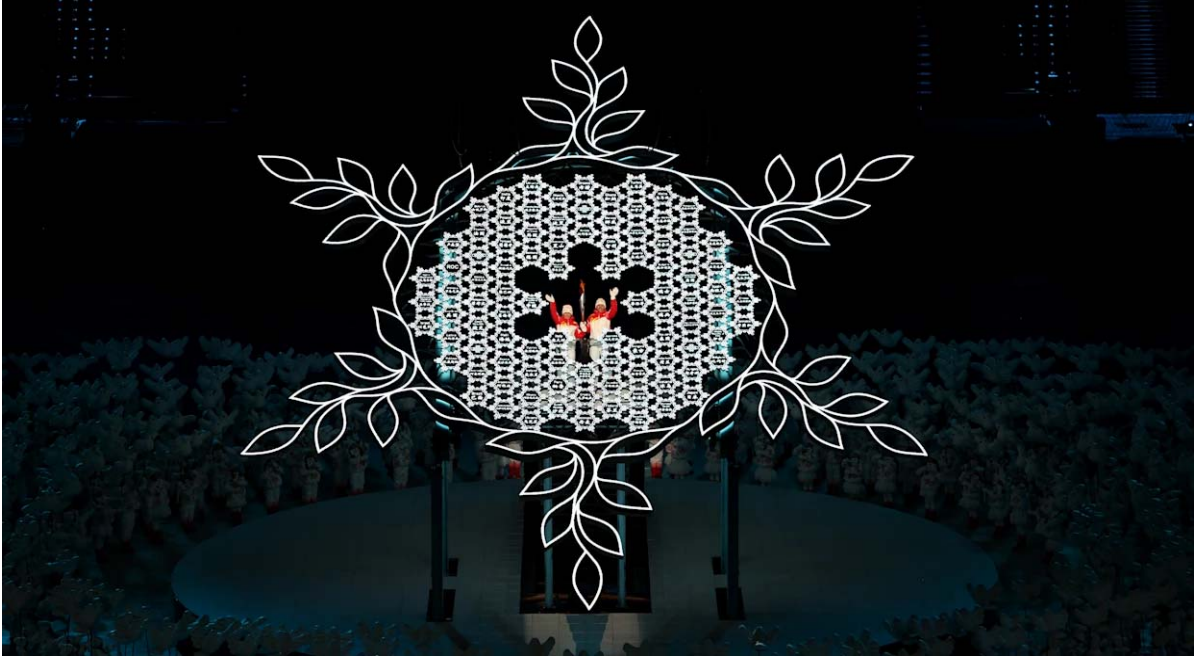
**Resim 5: Pekin Kış Olimpiyatları Afiş II**

(<https://turkish.cri.cn/20211001/c3cadd94-65ef-de32-9a78-f70c4657cfc4.html>)



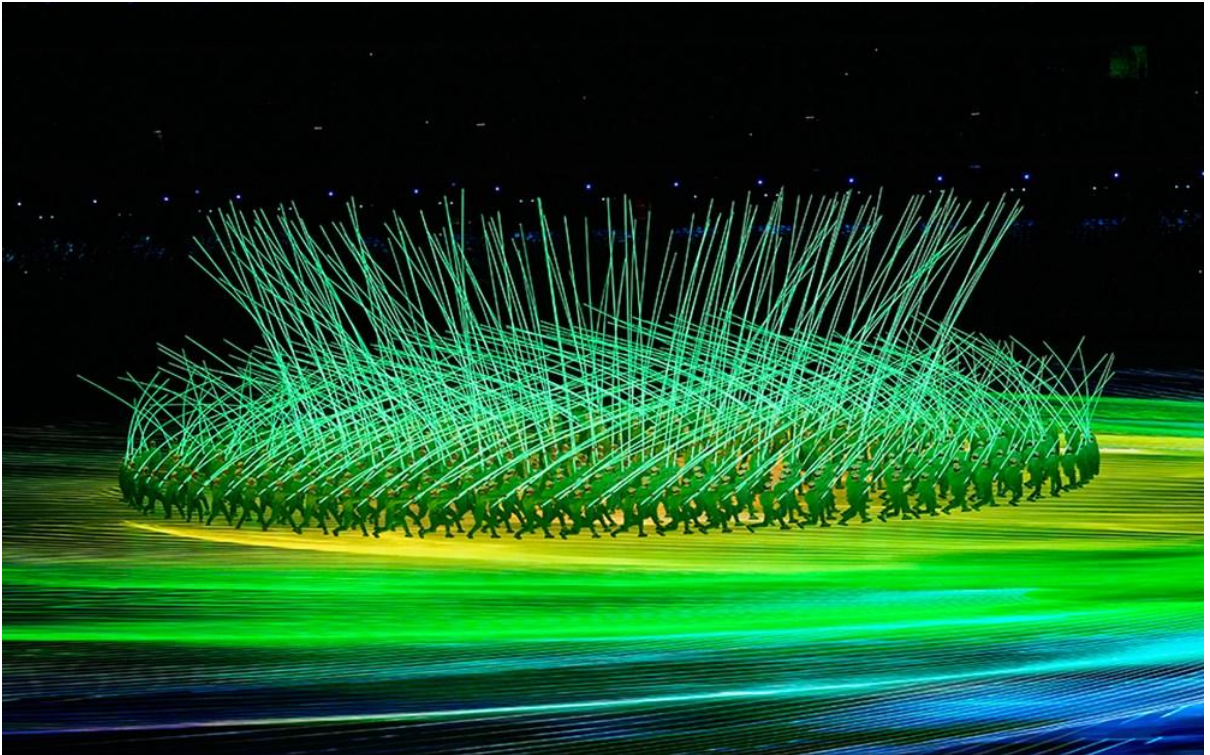
**Resim 6: Pekin Kış Olimpiyatları Afiş IV**

(<https://turkish.cri.cn/20211001/c3cadd94-65ef-de32-9a78-f70c4657cfc4.html>)



**Resim 7: Açılış Töreninde Olimpiyatlara Katılan 91 Ülkeyi Temsil Eden Küçük Kar Tanesinin Oluşturduğu Dev Kar Tanesi**

(<https://olympics.com/en/news/beijing-2022-opening-ceremony-one-world-one-family> )



**Resim 8: Açılış Töreni'nde Baharı Simgeleyen Dans Gösterisi**

(<https://olympics.com/en/news/beijing-2022-opening-ceremony-one-world-one-family> )



**Resim 9: Pekin Kış Olimpiyatları için Tasarlanan Meşale**

(<https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/torch-relay> )

## Kaynakça

- Arscott, D., Salariya, D. (2011). *Olimpiyatlar ve İlginç Tarihi*. Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Barbara E. A., J. F. Sallis. (2022) “The Beijing 2022 Winter Olympics: An Opportunity to Promote Physical Activity and Winter Sports in Chinese Youth.” *Journal of Sport and Health Science*. 11. 3-5.
- Çavuşoğlu, S. B., Tükenmez, A. Serdar, E. (2017). “Kış Olimpiyat Oyunlarının Ülkelerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Açından Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi.” *Journal of International Social Research*. 10(49). 276-282.
- Holt, T. (2004). *Olimpiyat*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Karaca, S., Kiper, N. (2011). “Kentsel Mekânda Kamu Yararı Arayışı ve Kültürel Planlama.” *Toplum ve Demokrasi Dergisi*. 5(11). 75-96.
- Kurban, A. (2021). Kış Olimpiyatları ve Çin’in Kamu Diplomasisi. *İnsamer Analiz*. 1-3.
- Wu, X. (2022). More Than Just an Opening Ceremony at This Winter Olympics. China Daily.
- Yıldırım, İ. (2014). Antikiteden Moderniteye Olimpiyat Oyunları: İdealler ve Gerçekler. *Hece (Batı medeniyeti Özel Sayısı)*. 18 (210-212). 555-570.
- Yıldız, E., Ayas Aydın, S. (2013). Olimpiyat Oyunlarının Sürdürülebilir Kalkınma Açısından Değerlendirilmesi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*. 24 (4). 269–282.

## İnternet Kaynakları

- <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/logo-design>, Erişim Tarihi: 08.10.2022.
- <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/mascot>, Erişim Tarihi: 09.10.2022.
- <https://olympics.com/en/olympic-games/beijing-2022/torch-relay>, Erişim Tarihi: 11.10.2022.
- <https://turkish.cri.cn/20211001/c3cadd94-65ef-de32-9a78-f70c4657cfc4.html>, Erişim Tarihi: 11.10.2022.

International Olympic Committee. (2022). Beijing 2022 Facts and Figures. Olympics.com.