

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÇEVİRİBİLİM YÖNTEMLERİ AÇISINDAN ÇOCUK VE
GENÇLİK EDEBİYATINDAKİ ÇEVİRİ ESERLERİN
ALGILANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed Zahit CAN

Enstitü Anabilim Dalı : Mütercim ve Tercümanlık (Almanca)
Enstitü Bilim Dalı : Mütercim ve Tercümanlık (Almanca)

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN

HAZİRAN - 2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇEVİRİBİLİM YÖNTEMLERİ AÇISINDAN ÇOCUK VE
GENÇLİK EDEBİYATINDAKİ ÇEVİRİ ESERLERİNİN
ALGILANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed Zahit CAN

Enstitü Anabilim Dalı : Mütercim ve Tercümanlık (Almanca)
Enstitü Bilim Dalı : Mütercim ve Tercümanlık (Almanca)

Bu tez 28.6.2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Binaz Baydemir

Prof. Dr. İlyas Öztürk

Prof. Dr. Arif ÜNAL

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

(Handwritten signature)

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

M. Zahit CAN

28.06.2011

ÖNSÖZ

İnsanın sosyal bir varlık olması, onu öncelikle uzayı, doğayı veya bir nesneyi tanımaktan çok başka insanları tanımaya yöneltmiştir. Dolayısıyla insan öncelikle annesini ve daha sonra yakınlık sırasıyla diğer aile fertlerini tanımaya başlamaktadır. Tanımının da dereceleri vardır; nitekim insan her yönüyle belki hiçbir zaman başka insanları tanıyamayacaktır, ancak şu var ki, bebeklikten çocukluğa ve oradan yetişkinliğe doğru ilerlerken, daha farklı nitelikte insanlarla iletişim kuracak ve kurduğu ölçüde tanışıp, merak duygusunu tatmin edecek ve tatmin ettikçe de mutlu olacaktır.

Özellikle çocukluk dönemimizde dış dünyayı tanıyıp, kendimize göre tanımlamamız, bir yaşam boyu kendini genel hatlarıyla değiştirmeyecek olan duygu ve düşünce evrenimize şekil verecektir. Bu evre çok önemlidir; nitekim insanın çekirdek evresi olup, kişilik yapılanmasının en önemli safhası bu evrededir. Bu evrede elde ettiğimiz tanışmalar ve dolayısıyla tanımlamalar gelecekte nasıl bir insan olacağımızı belirleyen etmenlerin başında gelmektedir.

İnsanın çocukluk çağında sınırlı bir dünyası olduğundan sınırlı sayıda da insanla iletişimi vardır. Ona güvenli bir şekilde yabancı olanı tanıma fırsatı verecek, onun keşfetme duygusunu tatmin edecek ve aynı zamanda tüm bunları yaparak kendini tanıma imkânı sağlayacak kaynaklar arasında Çocuk ve Gençlik Edebiyatı önemli bir konuma sahiptir.

Bu çalışmada Çocuk ve Gençlik Edebiyatı'nın niteliğine, işlevine ve önemine yer verilmiştir. Ancak bu çalışmanın asıl konusu Türkiye açısından önemli bir yer tutan çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserleridir. Nitekim Tanzimat'tan günümüze kadar çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri bu alanda çocuk ve gençlerimizin duygu ve düşünce dünyalarına hitap etmekte ve şekil vermektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin böyle bir işlevi olduğu bilinirken, ona en kıymetli varlıklarımız olan çocuk ve gençler teslim edilmekte de, onun gerekli niteliklere sahip olup olmadığı araştırılmakta mı?

Tam da bu sorunun bir uzantısı olarak, yabancı çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri ülkemize girerken hangi ölçülerle dikkat ediliyor diye bir soruyla karşılaşılıyor. Yabancı çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri yayın evleri tarafından, bizzat tercümanlar tarafından

veya kurum ve kuruluşların yayın kurulları tarafından Türkçeye aktarılmadan evvel seçilirken neye dikkat ediliyor? Hangi çeviri yöntemleriyle çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri olarak çocuk ve gençlerimizin duygu ve düşünce dünyasına sunuluyor? Yayımlanma aşamasında ne gibi tanıtım politikaları izleniyor?

Bu sorular elbette uzatılabilir, ancak biz çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin geçirdiği ve temel olduğunu düşündüğümüz seçilme, çevrilme ve yayımlanma aşamalarından çevrilme aşamasıyla ilgili sorularımızı sorup, cevaplar aramaya çalışacağız. Nitekim geçmiş örneklerde gördüğümüzden dolayı, yabancı çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde çeviriye yönelik yöntemsel yaklaşımlar bize çocuk ve gençlerin duygu ve düşünce dünyalarını etkileyebileceği gibi onların bu eserleri algılamasında niteliksel etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Konu olarak tez, çocuk ve gençlerin çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini okurken, çeviri yöntemlerinin çocuk ve gençlerin algılamasına olan etkileri ele alınacaktır. Bu çerçevede çeviri yöntemi ile çocuk ve gençlerin algılaması arasındaki ilişki ortaya konacaktır. Bu kapsamda önce çocuk ve gençlik edebiyatı ve gelişimi daha sonra çeviri yöntemleri ve yazın çevirisi, ardından da algılama konularına girilecektir.

Düşündüğümüzden daha kapsamlı bir çalışma olduğu, ancak değindiği konular açısından ne kadar da küçük bir araştırma olduğu muhakkaktır.

Bu çalışmayla bilimsel çalışmanın, araştırmanın evrenine girip haz almamı sağlayan; kısıtlayıcı olmayıp ama bilimsel çerçevede kalmama vesile olan, fikirlerimi dinleyip, tezime kendimi yansıtmama fırsat veren ve bir ömür boyu unutmayacağım çok saygı duyduğum sayın Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN hocama içten bir şekilde ve en başta teşekkür ediyorum.

Diğer taraftan iki dönem boyunca odasını ve kaynaklarını bana açan, kendisi söylemese de benim hissettiğim, ancak söylese de severek yerine getireceğim isteklerini, tez çalışmalarımı bölmek adına bana özellikle iletmeyen sayın Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK hocama da teşekkürlerimi bir borç biliyorum.

Yine görüşlerine müracaat ettiğim ve bilimsel anlamda bana desteğini esirgemeyen, aslında daha fazla faydalanmayı arzuladığım ancak görüşme fırsatı bulamadığım çok kıymetli sayın Doç. Dr. Muharrem TOSUN hocama da kalben çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarımı takdir etmesiyle beni yüreklendiren, geç saatlerde Fakültenin koridorlarında karşılaştığımızda, bazen de ayak üstü odasında görüştüğümüzde çalışmalarına yönelik sorular soran, ilgisini esirgemeyen ve bu vesileyle beni de sevindiren, aynı zamanda cesaretlendiren sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERSOY hocama da çok teşekkür ediyorum.

Araştırma Görevlisi arkadaşlardan Nesrin ŞEVİK, Filiz ŞAN, Elif AKKAN, Ayla AKIN, Fatih ŞİMŞEK ve Sevinç KABUKÇİK kaynaklarını benden esirgememişlerdir; bu vesile ile onlarda da teşekkür ettiğimi burada belirtmek istiyorum.

Özellikle, Araştırma Görevlisi Serhat ARSLAN, Mahmut Sami TÜRK ve Alper KELEŞ arkadaşlarımla her konuda yardımı büyük olmuştur. Onların varlığıyla beraber tez sürecim daha kolay ve daha eğlenceli geçtiğini söyleyebilirim. Alper KELEŞ'le aynı zamanda tez yazıyor olmam ve bir birimize tez konusunda destek oluşumuz ve cesaret vermemiz, ayrıca bir şans oldu. Bu vesile ile kendisine çok teşekkür ediyor ve ileriki akademik çalışmalarımızda da bir birimize destek olacağımızı umduğumu buradan duyurmak istiyorum.

...ve burada adını saymadığım ancak emeği geçen bütün büyüklerime sonsuz şükran ve saygılarımı gönderiyorum.

M. Zahit CAN

28.06.2011

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----------|
| TABLO LİSTESİ..... | vi |
| ÖZET..... | vi |
| SUMMARY..... | ix |
| | |
| GİRİŞ..... | 1 |
| BÖLÜM 1: ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI..... | 4 |
| 1.1. Tanımı..... | 4 |
| 1.1.1. Edebiyat | 4 |
| 1.1.2. Çocuk ve Gençlik..... | 6 |
| 1.1.3. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı..... | 7 |
| 1.2. İşlevi..... | 10 |
| 1.3. Niteliği..... | 12 |
| 1.4. Önemi..... | 14 |
| 1.4.1. Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı..... | 15 |
| 1.4.2. Bilişsel Gelişim Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı | 17 |
| 1.4.3. Çocuğun Sosyalleşmesi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı..... | 19 |
| 1.4.4. Eğitim Bilimsel Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı..... | 21 |
| 1.4.4.1. Dil Eğitimi ve Zeka Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı..... | 22 |
| 1.4.4.2. Kültür Düşünce Eğitimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı...25 | |
| 1.4.4.3. Din Eğitimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı..... | 26 |
| 1.4.5. Terapötik Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı | 27 |
| 1.5. Dünya Edebiyatına ve Kavramına Genel Bakış..... | 30 |
| 1.5.1. Dünya'da Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihi..... | 31 |
| 1.6. Türk Edebiyatına Kısa Bir Genel Bakış..... | 36 |
| 1.6.1. Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihi..... | 38 |
| 1.6.2. Türkiye'deki Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Çeviri Eserleri..... | 42 |
| | |
| BÖLÜM 2: ÇEVİRİ YÖNTEMLERİ..... | 46 |
| 2.1. Çevirinin Temelleri..... | 46 |
| 2.2. Çeviri Tarihine Yöntemsel Yaklaşımlar..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3. Çeviri Tarihindeki Yöntemsel Yaklaşımlara Kısa Bir Genel Bakış..... | 62 |
| 2.3.1. Mezopotamya Babil ve Eski Mısır Dönemi..... | 62 |
| 2.3.2. İskenderiye Okulu..... | 66 |
| 2.3.3. Eski Yunan Dönemi..... | 67 |
| 2.3.4. Roma Uygarlığı Dönemi..... | 68 |
| 2.3.4.1. Cicero..... | 70 |
| 2.3.4.2. Hieronymus..... | 71 |
| 2.3.5. Beytü'l Hikme..... | 73 |
| 2.3.6. Toledo Okulu..... | 75 |
| 2.3.7. Sicilya Solerno Okulu..... | 77 |
| 2.3.8. Osmanlı Dönemi..... | 77 |
| 2.3.9. Cumhuriyet Dönemi..... | 80 |
| 2.3.10. Kutsal Kitap Çevirileri..... | 83 |
| 2.3.10.1. Martin Luther..... | 85 |
| 2.3.11. Aydınlanma Dönemi..... | 87 |
| 2.3.12. Romantik Akım Dönemi..... | 87 |
| | |
| BÖLÜM 3: YAZINSAL ÇEVİRİ VE İLETİŞİM..... | 88 |
| 3.1. Yazın Çevirisinin Tanımı..... | 90 |
| 3.2. Yazın Çevirisinin Zorlukları ve Aşma Yolları..... | 91 |
| 3.3. Yazın Çevirisine Yönelik Yaklaşımlar..... | 93 |
| 3.3.1. Çoğul Dizge Kuramı..... | 94 |
| 3.3.2. Schleiermacher ve Yazın Çevirisi..... | 96 |
| 3.3.2.1. Hermanötik Çeviri..... | 97 |
| 3.3.2.2. Semantik ve Çeviri..... | 98 |
| 3.4. İletişim Kuramı..... | 99 |
| 3.4.1. Algılama..... | 101 |
| 3.4.2. Anlama..... | 102 |
| 3.4.3. Yorumlama..... | 103 |
| 3.5. Yazınsal İletişim..... | 104 |
| 3.6. Yazınsal İletişimde Çevre..... | 108 |
| 3.7. Yazınsal İletişimde Anlamlandırma..... | 108 |

| | |
|--|-----|
| 3.8. Diller Arası İmgesel Geçiş Olgusu..... | 109 |
| 3.8.1. Yazın Çevirisinin İletişimsel Tanımı..... | 110 |
| 3.8.2. Yazın Çevirisinin Yabancı İmgelerini Etkileme Olgusu..... | 110 |
| 3.8.3. Yazın Çevirisinin İletişimsel Yönü..... | 113 |
| 3.8.4. Yazın Çevirisinin İletişiminde Çevre..... | 114 |
| 3.8.5. Yazın Çevirisinin Kültürlerarası İletişim Olgusu..... | 114 |
| 3.8.6. Yazın Çevirisinin Ulusal Kültürün Şekillenmesindeki Rolü..... | 115 |
| 3.8.7. Yazın Çevirisinin Siyasal Araç Olması..... | 116 |
| 3.8.8. Yazın Çevirisinin Toplumlar Arası Uyuma Katkısı..... | 117 |
| 3.8.8.1. Azınlık Edebiyatı..... | 118 |
| 3.9. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazını..... | 118 |
| 3.9.1. Fantastik Çeviri Çocuk Yazını..... | 119 |
| 3.10. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazınında Kültür Olgusu..... | 121 |
| 3.11. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazınının Kültürlerarası İletişimselliği..... | 122 |
| 3.12. Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Çeviri Sorunları..... | 124 |
| 3.12.1. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Yenilikçi Yabancı Olgusuna Erek Kültüründe Karşı Çıkış..... | 127 |
| 3.13. Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Çeviri Sorunlarını Aşma Yolları..... | 128 |

**BÖLÜM 4: ÇOCUK VE GENÇLERLE ÇEVİRİ YÖNTEMLERİ AÇISINDAN
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA ÇEVİRİ ESERLERİN
ALGILANMASINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA.....130**

| | |
|--|-----|
| 4.1. Araştırmanın Amacı..... | 130 |
| 4.2. Araştırmanın Soruları..... | 131 |
| 4.3. Örneklem Grubunun Tanımlayıcı Özellikleri..... | 132 |
| 4.4. Araştırmanın Yöntemi..... | 133 |
| 4.4.1. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman..... | 134 |
| 4.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi..... | 135 |
| 4.6. Araştırmanın Kısıtları..... | 136 |
| 4.7. Hipotezler..... | 137 |
| 4.8. Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Verilerin Elde Edilmesi..... | 139 |
| 4.9. Araştırmada Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler..... | 139 |

| | |
|--|-----|
| 4.10. Araştırma Soru ve Verilerinin Açıklanıp Değerlendirilmesi..... | 140 |
| 4.10.1. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okuduğunun Araştırılmasına Yönelik Soru ve Verilerin Açıklanması..... | 141 |
| 4.10.1.1. Analiz..... | 143 |
| 4.10.2. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Kavramını Bilmelerinin Araştırılmasına Yönelik Sorusunun Açıklaması..... | 145 |
| 4.10.3. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okumayı Yarıda Bırakmasının Gerekçesinin Aranması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 145 |
| 4.10.3.1. Analiz..... | 148 |
| 4.10.4. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Eseri Çeviri Eser Olarak Okuyup Okumadığına Dikkat Etmesinin Ölçülmesiyle İlgili Araştırma Sorusunun ve Verilerin Açıklanması..... | 151 |
| 4.10.4.1. Analiz..... | 153 |
| 4.10.5. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Onun Farklı Kültüre Ait Olup Olmadığını Algılaması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması... | 156 |
| 4.10.5.1. Analiz..... | 158 |
| 4.10.6. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Yabancı Kültürü Nasıl Öğrendiği Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 159 |
| 4.10.6.1. Analiz..... | 162 |
| 4.10.7. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Yabancı Kelimeler Okumanın Zorluğunun Araştırılması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 163 |
| 4.10.7.1. Analiz..... | 165 |
| 4.10.8. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitapları En Çok Kimin Seçtiği Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 167 |
| 4.10.8.1. Analiz..... | 170 |
| 4.10.9. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitabın Başkaları Tarafından Yasaklanması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 171 |
| 4.10.9.1. Analiz..... | 174 |
| 4.10.10. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitabın İçinde Geçen Yabancı Kelimelerin Anlamlarının Öğrenilmesine Yönelik Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 175 |
| 4.10.10.1. Analiz..... | 177 |

| | |
|---|------------|
| 4.10.11. Örneklem Grubunun Okuduğu Çeviri Kitabını Bir Kimseden Gizleyerek Okuyup Okunmadığına Dair Sorusunun ve Verilerin Açıklanması..... | 178 |
| 4.10.11.1. Analiz..... | 181 |
| 4.10.12. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitabın İçindeki Öğelerin Kendi Kültürüyle Çelişmesi Durumunda Eseri Okumaya Devam Edip Etmeyeceği Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 182 |
| 4.10.12.1. Analiz..... | 184 |
| 4.10.13. Örneklem Grubunun Çeviri Kitabı Okuduğunda Bildiği Kelimeler Olmasına Rağmen Anlamsız Gelen Durumların Var olup Olmadığı Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 185 |
| 4.10.13.1. Analiz..... | 187 |
| 4.10.14. Örneklem Grubunun Birinci Örnek Çeviri Metninin Yorumlamasına Dair Sorusunun ve Verilerin Açıklanması..... | 189 |
| 4.10.14.1. Analiz..... | 192 |
| 4.10.15. Örneklem Grubunun İkinci Örnek Çeviri Metninin Yorumlanmasına Dair Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması..... | 192 |
| 4.10.15.1. Analiz..... | 195 |
| SONUÇ..... | 196 |
| KAYNAKÇA..... | 202 |
| EKLER..... | 210 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 214 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazın Türleri..... | 10 |
| Tablo 2: Araştırma Grubunu Tanımlayıcı Verilerin Tablosu..... | 132 |
| Tablo 3: 3. ve 4. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo | 143 |
| Tablo 4: 5. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo | 148 |
| Tablo 5: 6. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 153 |
| Tablo 6: 7. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 158 |
| Tablo 7: 8. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 161 |
| Tablo 8: 9. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 165 |
| Tablo 9: 10. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 170 |
| Tablo 10: 11. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 173 |
| Tablo 11: 12. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 177 |
| Tablo 12: 13. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 181 |
| Tablo13: 14. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo | 184 |
| Tablo 14: 15. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 187 |
| Tablo 15: 16. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 191 |
| Tablo 16: 17. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo..... | 194 |

Tezin Başlığı: Çeviri Yöntemleri Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatındaki Çeviri Eserlerin Algılanması

Tezin Yazarı: M. Zahit CAN

Danışman: Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN

Kabul Tarihi: 28.06.2011

Sayfa Sayısı: ix (ön kısım) + 214 (tez)

Anabilimdalı: Mütercim ve Tercümanlık (Almanca)

Toplumun geleceği anlamına gelen çocuk ve gençlerin duygu ve düşünce dünyalarının gelişiminde temel malzeme sayılabilecek Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerin “başıboş” bir çeviriyle işlenip “çar çabuk” onların önlerine sunulması kabul edilemez. Bundan dolayı, çocuk ve gençlerin gelişiminde önemli işlevi olan Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinin, çeviri yöntemleri sayesinde hedef kitesinin algı dünyasındaki yansımalarını keşfetmek zorundayız. Bu keşif bağlamında öncelikli araştırma sorumuz, çeviri yöntemleri okunan eserin hedef kitesinin algısı üzerinde etkisi var mıdır? Var olduğunu tespit ettiğimizde de, Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerindeki çeviri yöntemleri sayesinde kuramsal açıdan amaçlananla, gerçekte çocukların algıladıkları arasındaki ilişki nasıl sordur.

Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri çocuk ve gençler tarafından okunurken, çocuk ve gencin algısını etkileyen birçok etmen var. Ancak tezin kapsamı açısından bütün etmenleri incelemesi mümkün değildir. Çeviri yöntemleri ile konumuzu sınırlamamızın nedeni ise, bu araştırmayla ilgili özele indikçe çoğalan ve öznelleşerek algıyı etkileyen etmenlerin genele doğru çıktıkça nesnelleşmesindedir. Aynı zamanda genele çıktıkça, yani genel etmenler üzerinde durdukça, bu etmeden etkilenenlerin hemen hemen her Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı okuyan kişi olduğunu söyleyebiliriz. Bu sayede de, ortaya çıkardığımız sonuçların bütün Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri okuyan hedef kitleyi ilgilendirmesi, çalışmamızın fayda sağlayacağı çevreyi artırarak, onu kıymetli ve önemli hale getirmektedir.

Kuramsal açıdan çıkış noktamız Schleiermacher’ın yabancılaştırıcı çeviri yöntemidir. Schleiermacher, çeviride yabancılaştırıcı yöntem sayesinde erek okurun kaynak kültüre götürüldüğünü savunur. Amacımız bu yaklaşımın örneklem grupları üzerinde denenmesi ve gözlemlenerek sonuç çıkarılması; çalışmanın aynı zamanda da öneriler ortaya koyabilmesidir.

Çalışmamızda öncelikle çocuk ve genç kavramlarını açıklamaya çalışıp, daha sonra edebiyat kavramına, oradan çocuk ve gençlik edebiyatının, genel edebiyat biliminin neresinde durduğu bilgisini vereceğiz. Aynı zamanda çeviri olgusunun gelişimini takip edip, muhtelif çeviri yöntemlerinin izini sürdükten sonra algılamının boyutlarına girip, Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserlerinde çocuk ve gençlerin çeviri yöntemi sayesindeki algılamasını anket sorularının değerlendirilmesi sayesinde ortaya koyacağız.

Anahtar Kelimeler: Çeviri Kuramı, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, Yazın Çevirisi, Anlambilim, Yorumbilim

Title of the Thesis: Perceptions of Children's and Youth Literature in Terms of Translation Methods

Author: M. Zahit CAN

Supervisor: Prof. Dr. Binnaz BAYTEKİN

Date: 28.06.2011

Nu. of pages: ix (pre text) + 214 (main body)

Department: Translating and Interpreting

Children and Youths are the future of a society. The basic material in the development of children and youth's feeling and thought world can be considered as the translation of children and youth literature works. With this consideration, it is unacceptable that the translation of children and youth literature works are made carelessly. Therefore, we have to find out the reflections of translation methods on the target audience's preception world. Our primarily quesiton in this context of discovery is; if there is an impact of translation methods on the preception of the target audience. When we have determined that, due to translation methods it is an impact on the preception of the target audience, we have to ask how the relationship between theoretical perspective and the reality is.

There are many factors that can affect child and young people's preception while reading children's and youth literature translations. But it is not possible to review all the factors in this thesis. The reason why we have limited our reputation on "translation methods" is that there are many factors that affect the preception when we point to individual cases. According to this, we have decied to study about an general factor which is more objective, workable and concern a large mass. Throught that our research will become more important and objective.

The theoretical starting point of our work is the alieanting translation method of Schleiermacher. He claims that the alienating translation method takes the reader to the author and provides the reader to learn about the foreign. Our goal is to test this thesis on sample groups by surveys and find out if the sample groups learn the foreign when they read a translation of children and youth literature works that is translated with Schleiermacher's method.

In the other hand, we will try to find out problems -if there are some problems- about preceptions of readers and which caused by translation methods and we also will try to find solution about these problems.

Keywords: Translation Theory, Children's & Youth Literature, Literary Translation, Semantics, Hermeneutic

GİRİŞ

Tanzimat'tan günümüze kadar çocuk ve gençlik edebiyatı çeviri eserleri ülkemize yayımlanmaktadır. Sözlü edebiyatın çoğunu doğudan aldığımız gibi, yazılı edebiyat türlerinin çoğunu da batıdan aldığımız bilinmektedir. Bu kapsamda, Tanzimat'tan sonra batıdan gelen Çocuk ve Gençlik Edebiyatı türü, öncelikle çeviri eserler vasıtasıyla edebiyatımıza girmiştir. Daha sonra, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ve 70'li yıllarda yoğunlaşarak, kendi yazarlarımız vasıtasıyla yerli eserler üretmeye çalışmış olsak dahi, çocuk ve gençlik edebiyatında, çeviri kendi ağırlığını korumuş ve bugün hala korumaktadır.

Çalışmanın Önemi

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eserleri bir edebi metin türüdür. Ancak önceleri batıda, salt edebi anlamının dışında ideolojik ve didaktik gibi amaçlar doğrultusunda da kullanılmıştır. Zamanla batı kendi içerisinde yazın yöntem ve amaçlarını tartışmış, aşama aşama ilerlemiş, onu farklı alanlarda farklı uygulamalarla çocuğun yaşam yolculuğunda ona kolaylık sağlayacak bir araca dönüştürmüş, bir anlamda edebiyat kavramının doğal atmosferine sokmuştur.

Tüm bu tartışmalar batıda ciddi bir şekilde gerçekleşirken, biz bu eserleri, batıdaki aşamalarına çok da bakmadan ve bu tartışmalara pek de girmeden, Tanzimat'tan Cumhuriyet'in çok partili dönemine kadar ancak batılılaşma perspektifli ele almış, çevirmiş ve yayımlamışız. Bundan dolayıdır ki, Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, henüz bebeklik dönemini aşmış olsa dahi çocukluk dönemindedir. Bu görüşte olan bu alanının uzmanı birçok kimseden aynı düşüncüyü okumak mümkündür. Sırf bu görüşün gerçekliğini araştırmak için, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yayımlanan kitap sayılarını ve kendi içinde çocuk ve gençlik edebiyatının türlerine ayrılmasını Almanya örneğinden incelenebilir ve Türkiye ile karşılaştırabilir. Görülecektir ki, büyük bir fark ortadadır. Dahası, bu alandaki çevirilerin edebiyat dizgemizde ağırlı göz önünde bulundurulduğunda, bir sebebinin de içerideki çocuk ve gençlik edebiyatının yeterince gelişmemiş olduğudur.

Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin birçoğunun çeviri yoluyla ülkemize ithal ediliyor olması, bu bağlamdaki çeviri olgusunu sorgulamamızı önemli kılmaktadır. Nitekim

Zohar, yazın çevirisinin bir ulusun kültürünü belirleme gücüne sahip olduğunu söyler. Böyle bir gücün denetimsiz, salt ticari emeller uğruna bilinçsizce ülkemize sokulması, uzun vadede çocuk ve gençlerimizin duyu ve düşünce dünyalarını olumsuz etkilemesine neden olabilecek potansiyele sahiptir.

Bu bağlamda çocuk ve gençlerimizin çeviri çocuk ve gençlik edebiyatından ne anladıkları, nasıl bir algılama yaptıkları ve onların algılamalarını etkileyen faktörlerin tespiti, daha yararlı ve toplumumuza hizmet eder hale getirilebilecek çevirilerin ortaya çıkmasını sağlayabilecektir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmamızda öncelikle çocuk ve genç kavramlarını açıklamaya çalışıp, daha sonra edebiyat kavramına, oradan çocuk ve gençlik edebiyatının, genel edebiyat biliminin neresinde durduğu bilgisini vereceğiz. Aynı zamanda çeviri olgusunun gelişimini takip edip, muhtelif çeviri yöntemlerinin izini sürdükten sonra algılamanın boyutlarına girip, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde çocuk ve gençlerin çeviri yöntemi sayesinde algılamasını soruşturacağız; veya algılamaları da çeviri yöntemlerinin nasıl kolaylaştırıcı bir rol oynayabileceğini, çeviri yöntemsel olarak nelerin yapılması gerekliliğini araştırıp ortaya çıkartmaya çalışacağız.

Diğer taraftan algı denildiğinde, onu etkileyen etmenlerin çok fazla olduğunu göz önünde bulundurmamız gerekir. Nitekim sadece çeviri sürecini bir üst süreç olarak kabul ettiğimizde, bunun altında hedef kitleyi etkileyen etmenler arasında çevirmenin kararlarının olduğu da bilinmektedir. Bu durumun arka planına baktığımızda çevirmenin öznelliğini görüyoruz. Burada çevirmenin öznelliğini oluşturan olguların çevirmenin psikolojisi, ırkı, kültürü, bilgisi, sosyo-ekonomik düzeyi, çeviri tecrübesi, inanışları, tabuları ve metin türüyle önceden var olan ilişkisi gibi öznel durumlardan oluştuğu gözlemlenebilir.

Çevirmenin algısını etkileyen etmenler olduğu gibi, çocuk ve gencin algısını etkileyen elbette başka benzer etmenler de var. Ancak bu çalışma mümkün olduğu kadar algılama düzeyi homojen olan kişiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yaş, cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın kişiler tercih edilmiştir. Ancak farklı yaş ve

sosyo-ekonomik düzeylerinde bulunduğu durumlarda gerekli bilgiler ve ayrımlar ortaya konmuştur.

Çalışmanın Yöntemi

Schleiermacher'in yabancılaştırıcı çeviri yöntemi sayesinde okuru yazara götürmek suretiyle, okurun yabancı olanı öğrenmesinin sağlandığını ön görülmektedir. Yöntemin iddiasının pratikle olan ilişkisi araştırılacaktır ve bu kapsamda çocuk ve genç öğrencilere, daha önceden yabancılaştırıcı yöntemle çeviri yapılmış eserlere ait anket soruları yöneltilecek ve sorulara cevap vermeleri beklenecek, çıkan sonuçlar değerlendirilecektir.

Diğer taraftan metin içi kadar metin dışı etmenlerin de çocuk ve gencin algı dünyalarına etki edebileceğini söyleyebiliriz. Bu kapsamda kültür, gizli hedef kitle ve çocuğun erek kültürdeki sosyal konumu da araştırma sorularımız çerçevesinde ortaya çıkarılmaya çalışılacak, bu kapsamda gerekli veriler istatistiksel olarak tablolar haline getirilip yüzdeler diliminde de sunulacaktır. Her araştırma sorusunun akabinde bir analiz gerçekleştirilecek ancak en son olarak bütün analizlerin toparlayıcı bir metnini sonuç kısmında ele alınacaktır.

BÖLÜM 1: ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI

1.1. Tanımı

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı konuya oldukça geniş bir kapsama sahip olmasının yanı sıra, içinde barındırdığı kavramları ayrı ayrı ele almaya kalktığımız takdirde, tezin içerisinden çıkamayacağı bir aşamaya girmiş bulunuruz. Bu sınırlarımızı tanıyarak; çocuk, gençlik ve edebiyat kavramları üzerinden farklı tanımlar vermek suretiyle, öncelikli olarak üzerinde çalışacağımız kavramların aydınlatılmasıyla ilgili; daha doğrusu kendi açımızdan bu kavramları ele alacağımız yönleriyle, yönlerine bir ışık tutma maksadımız olacaktır.

Elbette bu kavramların birçok tanımı mevcuttur ve zaman geçtikçe, her sosyal bilim kavramı gibi, bu kavramlarında muhtevasında zenginleşme olacaktır. Buna bağlı olarak yeni tanımların doğması da mümkün olacaktır. Biz geçmişte ve günümüz şartlarındaki bizim konumuza bakan yönleriyle bu tanımlamaları sınırlı tutacağız.

Berna Moran'ın aktardığı gibi, kavramları ele alırken onların bütün özelliklerini içine alan bir tanımlamadan bahsetmemiz gerekmektedir. Aksi halde kavramı daraltıcı bir tanım yapılmış olur ki, bu da doğru bir tanımlama olmaz. Ayrıca Weitz'dan yaptığı aktarmada, edebiyat gibi bir kavramın “açık dokulu” (open texture) olması münasebetiyle gerçek ve doğru bir tanımın mümkün olmayacağından bahsetmektedir. Buna karşılık yine Weitz'dan yaptığı aktarımla, kavramın kapatılabileceği özelliğini de çözüm olarak aktaran Moran, örneğin Tragedya kavramının Antik Yunan Tragedyası kavramıyla; bu kavramı belli bir çağla sınırlandırmak mümkün olduğundan, ayrıca bu edebiyat türünün o çağla bitmiş olmasından dolayı kapatılmış bir kavram olarak doğru tanımlanmasının mümkün olabileceğinden söz eder. (Moran, 2008:300-306)

Bu düşünceden yola çıkarak bizde kendi konu sınırlarımız çerçevesinde kavramlarımızı ele alacağımızdan ve bu yönde tanımlama çalışmalarımız olacağından, okuyucularımızın bu kapsamda tanımlamalarımıza bakmasını uygun buluyoruz.

1.1.1. Edebiyat

Çocuk ve Gençlik Edebiyatının doğrudan tanımına girmeden önce bu başlık altındaki kavramları tek tek ele almamızın başlığı bütünsel olarak ifade eden bir tanımdan daha

anlaşılır olacağını düşünmekteyim. Bu nedenle tanımın tümü yerine öncelikle “Edebiyat” kavramı üzerinde yoğunlaşarak, Binnaz Baytekin’in şu kısa ve öz tanımına bakalım: “Edebiyat, estetik amaçlı oldukları kabul edilen yazılı yapıtların tümünü kapsar” (Baytekin, 2006:1).

Örneğin bir gazetede ki haber yazısı, politik metinler veya bilgi verici metinler bu kapsamın dışında kalmaktadır. Çünkü bu metinler estetikten ziyade başka işlevsel kapsamları olan metinlerdir. İşlevsel açıdan bu değerlendirmeyi ele almışken Akşit Göktürk’ün, metinlerin işlevselliği üzerinden yaptığı değerlendirmeye bakarak, edebiyat metinlerinin nasıl bir nitelik arz etmesi gerektiğini görebiliriz:

Gerçek nesnelere, olgular ve durumlarla ilgili bilgi, gözlem, düşünce aktarımına yönelik metinleri kullanmalık metinler olarak ele almış; yaratıcı buluş ve bilginin aktarımına yönelik metinleri ise kurmaca metinler olarak sınıflandırmıştır (Göktürk, 2004:37).

Yukarıdaki tanımlara dikkat edilirse, edebi nitelikli metinlerde estetik, yaratıcılık gibi zihinsel süreçler vardır. Edebi metin yazarı gerçek dünyadaki olguları, durumları ve nesnelere bir aynada olduğu gibi salt aktarımla yapmaz.

Buna karşılık Platon’un “Devlet” adlı eserinde, Edebiyatı bir tür aynaya benzetmesi; bu bağlamda da, aynaların nesnelere yansıttığı gibi edebiyatın da dünyayı ve yaşamı yansıttığını söylerken, aslında edebiyatın başka bir yönünü de gözler önüne serilmekte ve bizim söylediklerimizle de çelişmemektedir. O bir anlamda edebiyatın, yazıldığı zaman içerisinde veya ele aldığı zamanla ilgili söyleminde gelenekleri, hukuku, ekonomiyi, dini; kısacası hayatın tüm öğelerini yansıttığını söylemektedir. Bu ise, hem tarihi hem de sosyolojik açıdan geçmişten malumat veren bir kaynak niteliğinin edebi metinlere yüklenebileceğini gözler önüne sermektedir. Buna itiraz edenler de olmuş ve edebiyatın bir yansıtma mekanizmasına benzetilmesini gerektiğini savunmuşlardır. Aksine edebiyatın bire bir gerçek dünyayı yansıtmaktan ziyade yazarın zihnindekilerin gerçek dünya ile bir reaksiyona girmesi sonucu elde edilen bilginin, yine yazarın sözcük hazinesinin, dil imkanları ve yaratıcı gücü çevresinde ortaya çıkan soyut bir ifade biçimi olduğu düşünülmüştür (Moran, 2008:17-27).

Oysa Platon'un edebiyatla ilgili söyledikleri, itiraz edenlere karşı bir düşünce değildir. O edebiyatın farklı bir yönünü ele alarak, edebiyatın yaşamın tüm öğelerini aktarmada rol oynadığı düşüncesini taşımıştır.

“Edebiyat”ın elbette birçok tanımı mevcuttur, ancak bu tanımların hepsine burada ayrı ayrı değinmek mümkün değildir. Bu maksatla aydınlatıcı olduğunu düşündüğümüz Türkçe sözlükteki edebiyat tanımını da vereceğiz : “Olay, düşünce, duygu, hayal ve tasavvurların dil aracılığıyla biçimlendirilmesi sanatı”(TDK, 1997:260).

Edebiyatın muhtevasını dar bir tanımla geçiştirmek istemiyorum. Onun yüce bir amacının olduğunu da çok iyi tanımlayan Emin Özdemir'in şu satırlarına yer vermenin isabetli olacağı kanısındayım: “Yaşamı anlamlı kılma; kafalarda ve yüreklerde sevgiyi, iyiliği ve güzelliği çiçeklendirerek dünyayı değiştirme özleminin ürünüdür” (Özdemir, 1999:13).

Eksik anlaşılması gereken bir konu ise, edebiyatın yalnızca bir yazınsal ürün olmadığıdır; edebiyat aynı zamanda sözlü dilde de mevcuttur. Bu manada edebiyatın öncelikle sözlü olarak dini ayinlerde dua olarak, daha sonra masallarda, şiirlerde, destanlarda başladığını ancak sonraları bu değerlerin sonraki nesillere aktarılma istenmesi, okur-yazarlığın yaygınlaşması, matbaanın icat olması onu yazılı hale getirmiştir. Yazılı edebiyatın da ortaya çıkması roman gibi, masalla veya şiire kıyasla hafızada tutulamayacak kadar uzun olan, ancak yazılı halde mevcut olabilecek edebi türlerin ortaya çıkmasında ağırlık kazanmış, ayrı bir sanatsal bir tür haline gelmiştir.

1.1.2. Çocuk ve Gençlik

Başlığımızın içeriğine giren ve aynı zamanda “Edebiyat” kavramımızı niteler durumda olan kavramlar ise “Çocuk ve Gençliktir”. Yine birçok kaynakta “Çocuk” kavramı için tanımlamalar söz konusudur. Bu tanımlamalara bakarak “Çocuk” kavramını açıklayacak olursak, diyebiliriz ki: Çocukluk, bebeklikten (0-2 yaş) sonra gelen ve ergenliğe kadar süren dönemdir. Ancak psikologlar çocukluk dönemini ilk çocukluk ve son çocukluk olmak üzere ikiye ayırmışlardır. İlk çocukluk dönemi 2-6 yaş olarak, son çocukluk ise kızlarda 6-11 yaş ve erkeklerde 6-13 yaş olarak uzmanlarca tespit edilmiştir (Yavuzer, 2003:29).

Yine batılı kaynaklar çocukluk kavramını doğumdan ele alarak, cinsel gelişim evresine kadar, yani ergenliğe kadar olan süreç olarak tanımlamaktalar. Aynı zamanda çocukluk kavramının biyolojik gelişimden daha çok, kültürel ve sosyal bir kavram olduğunu söylemektedirler. Daha yakından bakıldığında ön çocukluk 2-3 yaş, erken çocukluk 4-6, orta çocukluk 7-10 ve son çocukluk 11-14 yaş olarak sınıflandırmışlar.

“Gençlik” kavramını, ergenlik dönemi içerisinde başlayıp, ergenlik dönemini aşan ve yetişkinlik dönemine dayanan bir zaman zarfı olarak tanımlayabiliriz. İlk çocukluk ve son çocuklukta tanımlanan yaş sınırları, bu dönem için daha esneklerdir. Çünkü çocuğun olgunlaşması anlamına gelen gençlik dönemi; eğitimsel süreçlerin, ekonomik şartların, hayat tecrübelerinin vb. birçok etmenin bir araya gelmesiyle her çocukta farklı farklı olabilir. Genel bir tanıma göre: “insan hayatının ortalama on altı ile yirmi beş yaşları arasında rastlayan dönemi" denilmektedir (TDK, 14.02.2011).

Batılı kaynaklarda ise gençlik dönemi, yine ergenlik ile yetişkinlik arasındaki dönem olarak tanımlanmış ve yaklaşık on üç ile yirmi bir yaş arasındaki bir sınıra oturtmuşlardır (Wikipedia, 14.02.2011).

1.1.3. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Bu kavramı ele alırken açıklamamız gereken bir husus bulunmaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatı kavramı farklı dil ve kültürlerde, farklı kavramlar olarak ele alınabilmektedir. Oysa kavramın kapsamı aslında farklı değildir. Örneğin İngiliz kaynaklarında bu kavram "Children('s) Literature"¹ ve “Young Adult Literature (YA Lit)”² olarak ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu kavramların birlikte zikredildiği yerler de mevcuttur, ancak bütün internet kaynakları tarandığında yalnızca 48.100 sonuç çıkmaktadır ki, bu da İngilizce olup ve bu kadar yaygın olan bir kavram için oldukça azdır. Aynı kavram bir arada, yani “çocuk ve gençlik edebiyatı” olarak, Türkçe olmasına rağmen, Google arama motorunda taratıldığı zaman 77.800 çıkmakta, yani İngilizcesinden daha fazla. Ayrıca "Children's Literature" başlığı altında bir arama gerçekleştirdiğimizde 3.020.000 defa bu kavramın kullanıldığını görebilmekteyiz. “Young Adult Literature” diye bir tarama başlattığımızda 456.000 sonuç çıkmaktadır.³

¹ Çocuk Edebiyatı

² Gençlik Edebiyatı

³ Bu taramalar Google arama motoru üzerinde 13.02.2011 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Buradan yola çıkarak anlaşılmaktadır ki, İngilizce yazılı kaynaklarda bu kavramın ele alınış biçimi en çok iki farklı başlık altındadır. Birincisi çocuk edebiyatı anlamı taşıyan biçimdeki İngilizcesiyle "Children Literature" ve diğeri ise "YA Lit" kısaltması ile "Adult Youth Literature" olarak.

Daha yakından konuya baktığımızda ve bu kavramları incelediğimizde "Children's Literature", yani çocuk edebiyatı için İngilizce kaynaklarda, şöyle bir açıklama mevcuttur: Çocuk Edebiyatı, 12 yaşına kadar olan okuyucu ve dinleyici kimseler içindir.

Bunlar a) çocuklar tarafından yazılmış kitaplar, b) çocuklar için yazılmış kitaplar, c) çocuklar için seçilmiş kitaplar ve d) çocuklar tarafından seçilmiş kitaplar olarak sınıflandırılmıştır.

Nancy Anderson'a göre, çocuk kitapları, çocuklar için yazılmış tüm eserleri kapsamaktadır. Ancak fıkra kitapları, karikatür kitapları ve baştan sona okunması gerekmeyen kurmaca dışı kitaplar; sözlükler, ansiklopediler ve diğer referans kitaplar bunun dışında kalmaktadır (Wikipedia, 14.02.2011).

Genel bir tanım olarak eğer gençlik edebiyatına bakarsak, diyebiliriz ki, çocuk ve gençlik edebiyatı insanoğlunun çocukluk ve gençlik dönemi için kaleme alınmış, onların duygu, düşünce, yetenek, zevk ve zihinsel gelişimlerine, edebi ölçüler çerçevesinde yaklaşan, yazın türüdür.

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı kavramı, çocuk ve gençler için üretilen tüm eserlerin yanı sıra, onlar için üretilmemiş olsa dahi, onların severek okudukları tüm eserleri kapsamaktadır (Doderer, 1977: 161 aktaran Blau, 2005:14).

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı biçimsel olarak ve içerik olarak bir birinden farklılıklar göstermektedir. Örneğin gençlik edebiyatı, yaşça çocukluktan daha ileri dönemlere hitap etmekte ve kavramsal düşünme, çocuk gerçekliğini belli ölçülerde aşmış ve yetişkinliğe daha yakın olma bakımından da çocuk edebiyatından daha farklı bir boyut kazanmıştır.

Oysa çocuk edebiyatı, henüz okuma yazma bilmeyen çocuğun ebeveynlerinden okunan eserleri dinlemek suretiyle veya okul çağına girdikten sonra çocuk gerçekliğinde ve

çocuğun algılayabileceği düzeydeki edebi lisanı ve düşünceyi kavrayabilecek düzeyde yazılmalıdır. Çocukluk döneminin kendi içinde sınıflara ayrıldığını daha önce de belirtmiştik. Bu bağlamda, çocukluğun ilk dönemlerine dönük yapıtların yazıdan çok resim içermesi de mümkün olabilmektedir. İlerleyen çocukluk dönemlerinde bu denge değişerek, zamanla gençlik dönemine doğru ise tamamen resimsiz yapıtların gençleri sıkmadan kendini okutacak yapıtlar haline gelmesi doğaldır.

Tarihe baktığımızda çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin daima ve özellikle çocuklar için yazılmadığını, ancak zamanla çocuk ve gençlerin severek okuduğu eserler haline gelerek, çocuk ve gençlik edebiyatı sınıfına girdiğini görebiliriz. Yukarıdaki Doderer'in tanımı da bu durumu niteler biçimdedir. O nedenle, bir eser çocuk ve gençlik edebiyatı için yazılmış olsa dahi veya tam tersi; bir eser yetişkinler için kaleme alınmış olsa dahi onun kapsamı hangi edebiyat ölçülerine uyuyorsa, zamanla o eser uyduğu edebiyatın ürünü olma olgusundan kaçamıyor. Buna yerli ve dünya edebiyatımızda birçok örnek sayabiliriz. Örneğin, bugün dünya çocuk klasikleri dediğimiz edebi eserler aslında bir zamanlar yetişkinler için kaleme alınmıştır. Ömer Seyfettin'in Forsa, Falaka, Kaşığı gibi öyküleri şimdilerde öğretmenler tarafından çocuklara ilköğretim sıralarında okutulmaktadır. Aynı zamanda, her çocuk kahramanı, çocuk resimleri, çocuk grafikleri, çocuksu renk cümbüşünü içersinde ihtiva eden ve buna benzer öğeler içeren eserlerin de çocuk edebiyatı ürünü sayılamayacağı gerçeğini bilmemiz gerekir. Nitekim birçok eser yukarıda saydığımız özellikleri taşıırken, çocuğun zihinsel, ahlaki ve psikolojik gelişimine katkı sağlayamıyor olabilir. Bu nedenle çocuk edebiyatı, edebi unsurların yanı sıra çocuklar için de farklı eğitici nitelikleri olan eserler olmalıdır.

Bundan dolayı, bir eseri çocuk ve gençlik edebiyatı sınıfı içine koyabilmek adına, iyi bir ölçü, çocuk ve gençlik çağındaki insanların, bu esere olan ilgi yoğunluğu ve aynı zamanda o eserin hedef kitle tarafından okunduğunda, hedef kitlenin eğleniyor olması, ahlaki ve sosyal hayata dair değerler kazanması, aynı zamanda da iletişimsel becerilerinde artış gözlenmesi gibi kazanımların olmasının yanı sıra, estetik, düşünce gibi edebi değerler taşımasıdır.

Diğer taraftan çocuk ve gençlik edebiyatına “modern” nitelemesi getirilerek, onun kapsamına özel vurgular yapılmak istenmiştir. Bu bağlamda modern çocuk ve gençlik

edebiyatı anlayışı problem odaklı, psikoloji odaklı, komik ve fantastik birkaç alt başlığa ayrılmaktadır.

Bununla ilgili, Blau'un aktardığına göre, Gansel'in tespiti şu şekildedir:

Tablo 1: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazın Türleri

| Problem Odaklı ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI⁴ | Psikolojik ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI | Komik ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI | Fantastik ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI |
|--|---|---|---|
| Gerçek yaşamdaki problemlerin ortaya konması | Günlük yaşamdaki sorunların gerçekçi bir biçimde ortaya konması ve eserdeki figürün bakış açısının yansıtılması | Günlük yaşamdaki sorunların gerçekçi bir biçimde ortaya konması ve onlarla alay etme yolu | Ampirik gerçeklik sınırının aşılması ve gerçekçi fiksiyon |

Kaynak: Blau (2005:14)

Modern çocuk ve gençlik edebiyatında, güncel olandan ziyade, içerik ve biçime önemlidir. Bu bağlamda tarihi açıdan çok eskilerdeki bir çocuk ve gençlik edebiyatı eseri modern sayılabilir. Onda, "bir şey nasıl anlatılıyor?" ve "ne anlatılıyor?" soruları ön plana çıkmaktadır. Üretilen metnin gerçeklikle ilişkisi büyük önem kazanmaktadır (Blau, 2005:14).

1.2. İşlevi

Çocuk ve gençlik edebiyatının sayılabilecek birçok faydalı işlevi mevcuttur. Bunlar insanoğlunun özellikle gelişme evresinde onun tüm zihinsel, duygusal, iletişimsel gelişimine katkı sağlaması; aynı zamanda insani, ahlaki ve estetiksel değerler kazanmasında önemli rol oynamasıdır.

"Çocuk, kişiliğinin gelişiminde bir modelle kendini özdeşleştirir" (Yavuzer, 2003:188) tespitiyle, çocukların gelişim evrelerinde, önce ebeveynlerini sonra okul çağına geldiklerinde öğretmenlerini ve okuma yazma öğrendikten sonra da, okudukları eserlerdeki kahramanları veya izledikleri çizgi filmlerdeki süper kahramanları örnek

⁴ Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

aldıkları gözlemlenebilir. Bunu anlamak da çok zor değildir, hatta gözlem yoluyla herkes için mümkündür. Çocuğun taklit etme yeteneği vardır ve çocuk etkilendiği modellerden esinlenerek bu yeteneğini kullanmak suretiyle benzer davranışlar sergileme eğilimine girmektedir. Örneğin babasının oturduğu koltuğa oturma gibi, kullandığı bir takım sözcükleri kullanma gibi veya okuma yazma bilmemesine rağmen eline kitabı alıp okuyor yapar gibi, annesinin kendisini emzirdiği gibi, onun da kendi oyuncak bebeğini göğüsüne bastırıp emzirmek istemesi gibi misaller çoğaltılabilir. Dolayısıyla çocuklar ve gençler, çocuk ve gençlik edebiyatındaki eserleri okurken veya kendilerine bu eserler okunurken de, bu eserlerdeki kahramanlara öykünmek suretiyle model alıp etkilenecekleri söz konusu olacak, okudukları eser kahramanının doğru, erdemli ve ahlaki davranışlarını örnek alarak hayatta daha iyi bir insan olma yolunda temel bir adım atmış olacaklardır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, gerçek yaşamdan kesitler sunmak suretiyle veya ele aldığı konular çerçevesinde çocuğa, çocuk gerçekliğiyle yaklaşım hayal dünyasını genişletmesine yardım ederken, diğer taraftan gerçek dünyanın gerçeklik ölçütleriyle hayata dair önemli mesajlar vererek, çocuğun hayata hazırlama işlevi de olacaktır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, diğer yazınsal türlerde olduğu gibi okuyucusunun kelime hazinesini geliştirmek suretiyle, anlama kapasitesini artırarak ve ifade gücünü de geliştirerek, gerçek dünyadaki olguları daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlayarak, düşünce dünyasını ve tasavvur yeteneğini de geliştirmektedir. Bu şekilde çocuğun iletişim becerisi artacak ve sosyal hayatta da daha aktif rol almak suretiyle uyumlu bir fert olarak toplumda yaşamını sürdürecektir.

Çocuk kendini özgür ifade edemediği takdirde, kendine olan güvenini kaybederek, kendi içine kapanma yolunu seçecek ve aktif olarak topluma katılmama yolunu tercih edip, kendisini yaşamdan soyutlayarak mutsuz bir yaşamın ilk adımlarını atmış olacaktır.

“Bilindiği gibi, kitapların çocuğa okuma sevgisi, Türkçe duyarlılığı ve genel olarak dil bilinci kazandırma konusunda önemli işlevleri vardır” (Kocaman, 2009:233) O halde, çocuk ve gençlik edebiyatı kitapları okuyan çocukların da bu işlevlerden yararlanacağı düşünülmelidir.

Zürich Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü tarafından 2008 yılında G. Stöckli'nin yaptığı bilimsel bir araştırma bu söylediklerimizi kanıtlar niteliktedir. Nitekim araştırmaya göre, çocukların anaokulu ve ilkokul dönemlerinde kendine güven duymaması onları derslerinde başarısız kılmaktadır. Oysa incelendiğinde, çocuğun okuma veya hesap yapma gibi yeteneklerinin olduğu ve bunlarla ilgili bir sorun bulunmadığı; ancak sorunun kendisini ifade etmede, duygu ve düşüncelerini dile getirme noktasında olduğu tespit edilmiş; ayrıca grup çalışmalarına katılmada korkak davrandığı da gözlenmiştir. Araştırmanın devamında, çocuğun okulu istenilmeyen bir yer olarak değerlendirilmesi, oradan sıkılması ve hatta sınıf arkadaşları ile iletişim kurmada isteksiz olmasına yol açtığı belirlenmiştir (Stöckli, 2008: 1-14).

Buradan da anlaşılacağı üzere, çocuk ve gençlik edebiyatının çocuk ve gençler üzerinde bir diğer önemli rolü, onu yaşama hazırlama ve topluma kazandırma işlevidir. Bir problem zinciri haline dönüşen bu isteksizlik ve korkunun yenilmesine, çocuk edebiyatı eserleri ve yetişkinlerin ilgisi, onun iletişim düzeyini geliştirerek, onun sosyalleşmesini sağlayacak; onu düşüştüğü sorundan kurtarma adına katkı sağlayacak veya bu soruna düşmesini engelleyici bir rol oynayacaktır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, yalnızca çocuğun veya gencin faydalı bilgiler öğrendiği bir süreç değildir. Onun içerik açısından hazırlanışı, çocuğun aynı zamanda eğlenceli vakit geçirmesine de hizmet edecek ve bu açıdan çocuğun psikolojik rahatlmasına neden olup, aynı zamanda vaktini faydalı bir şekilde değerlendirmek suretiyle, zararlı alışkanlıklardan da uzak kalmasına yardımcı olacaktır.

1.3. Niteliği

Çocuk ve gençlik edebiyatının, genel edebiyattan bağımsız olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Onun, edebiyattan alması gereken estetiği ve düşünceyi ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu bağlamda Şirin'in söylediklerini aktarabiliriz: "Çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyatı yönü ile edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir. Her yaştan okurun ilgisini çekebilene, okunabilene, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir türdür" (Şirin, 1994:10) demektedir. Şirin açık bir ifade ile çocuk ve gençlik edebiyatının önce edebiyat olduğunu söylemektedir. Yani edebiyattan alması gerekli olan nitelikleri içerisinde barındırmanın yanı sıra, ilave biçimsel nitelikleri bulunması gerekli olan bir tür olduğunu söyleyebiliriz.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, edebi değerler ışığında, hayata dair gerçeklikler içerirken aynı zamanda yüksek insani değerler taşımalıdır. Bu değerleri hedef kitleye taşırken elbette hedef kitlenin algılama düzeyinde bir dil, düşünce, estetik ve gerçeklik kullanılmalıdır. Aksi halde çocuğun veya gencin anlayamayacağı düzeyde bir düşünceyi, edebi değeri çok yüksek ve gerçekliği de çocuğu aşan veya altında kalan bir eser kaleme almak, amacından sapmış olan bir çalışmadır. Yine bu düşüncemizi de destekler mahiyette Anton Checkhov, çocuk edebiyatının, edebiyattan bağımsız düşünülmemeyeceğini ve çocuk edebiyatının edebi düzeyinin biraz daha sadeleştirilmiş bir edebiyat türü olduğunu vurgulamaktadır.

Çocuk ve gençlik edebiyatının en önemli ayırt edici özelliği ise konu seçimidir. Onun konusu çocukları ve gençleri ilgilendirmektedir, onlar için yazılmış konulardır. Bu bağlamda konusu, hedef kitlesinin iyi bildiği ve yaşamda karşılaştığı sorunlarla ilgili olmakla beraber, sunduğu durumlar ise yine okuyucusunun içine düşebileceği, düştüğü veya içerisinde bulunmak istediği durumlardır.

Çocuk ve gençlik edebiyatındaki sözcükler ve cümle dizilişleri, çocuğun kelime hazinesine uygun ama aynı zamanda onu enginleştirici olmanın yanı sıra, cümle kurulumları da basit olmalıdır. Bu sayede çocuk okuduğu metni rahatça okuyup anlayacak ve sıkılmayacaktır.

Bir diğer önemli husus ise metinlerin çok uzun olmamasıdır. İlk çocukluk dönemindeki eserlerin, çocuğun usanmayacağı uzunlukta, yani kısa olması ve sonunun, çocuğun sabrını zorlamadan gelmesi çok önemlidir. Bu sayede çocuk eseri bitirmenin hazzını yaşamış olacak ve hikayeye bir bütün olarak bakma fırsatı elde edecektir. Aksi takdirde eserin çok uzun olması, çocuğu usandıracak ve yarıda kestiği eserden bir şey anlamayacak okuma eyleminden de soğuyacaktır. Oysa çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin daha çok okuma alışkanlığı kazandırıcı nitelikte olması beklenir. Bundan dolayı çocuk ve gençlik edebiyatındaki hedef kitle çok iyi tespit edilmeli ve ona göre konu seçimi, gerçeklik ve edebi değerler kullanılmalıdır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, hedef kitlesinin zihinsel, duygusal gelişimini sağlayan, sağlıklı iletişim kurabilmesi için dil yeterliliğini kazandıran bir eğitim kitabı olarak düşünülebilir. Ancak eğitimin yanındaki en önemli özelliği ise çocuğu eğlendirme

özelliğinin olması, çocuğa buyurucu tarzının olmaması ve yaşam gerçekliklerini sunması ile çocuğu ve genci hayata hazırlamasıdır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, hedef kitlesine içinde yaşadığı dünyayı sevdirmeyi öğretmeli, umutlandırıcı ve hayata bağlayıcı olmalı; üretme becerisini geliştirmekle kalmayıp, ürettiğini de paylaşma erdemini kazandırmalı. Katılımcı ve sosyal olma özelliklerini öne çıkarmalı. Şiddet içermemeli ve şiddetten de uzak tutmalıdır. Estetik duyarlılık geliştirmeli ve bunun yanı sıra eleştirme yeteneği kazandırmalıdır. Çocuk için kişilik ve kimlik kazandırıcı olmalı (Yalçın ve Aytaş, 2003:14-18).

Sedat Sever, çocuk kitabı yazarlarının kurallar koymaktan ve yaptırımcı yargılar oluşturmaktan kaçınmaları gerektiğini, çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak onlara neden-sonuç ilişkisiyle anlamlandırabilecekleri yaşam durumları sunmaları gerektiğini, ayrıca çocuğun merak duygusunu uyandırarak, çocuğun zihninde oluşan sorulara yanıt arama yollarına yönlendirmesi gerektiğini söyler (Sever, 2008:23; aktaran Levent, 2010:4).

Yazarların yine dikkat etmesi gereken bir diğer konu ise, çocuk ve gençlik eserlerinin okullardaki eğitim sistemi ile paralel bir boyutta ilerlemesi. Yayın evlerinin ise bu eserlerin sınıflandırılmasında özen göstermesi ve ebeveynlere, hatta öğretmenlere açıklama kısımları yayınlamalarıdır. Bu açıklama kısımlarında, eserin çocuğa ne gibi özellikler kazandırmasının hedeflendiği belirtilmeli, ebeveynler ve öğretmenler bu konuda kitabı almadan aydınlatılmalıdır.

1.4. Önemi

Bu başlık altında, çocuk ve gençlik edebiyatının kişilik gelişimi için önemini ve bu doğrultuda kişilik gelişiminin insan için ne anlama geldiğini; insanın hangi evresinde kişilik gelişiminin söz konusu olduğunu açıklamaya çalışacağız. Bu bağlamda psikologların kişilik gelişimi içerisinde ele aldıkları zeka kavramına değinip, buna çocuk ve gençlik edebiyatının nasıl bir katkı sunduğunu göstermeye çalışacağız.

Yine çocuk ve gençlik edebiyatının, çocuğun toplum içerisindeki uyumuna katkı sağladığını ve çocuğu daha sosyal bir varlık haline getirdiğine değineceğiz. Bu kapsam içerisinde ele alabileceğimiz boşanma, ölüm gibi çocuğun psikolojisinde travmalara

neden olabilecek durumlarda, çocuk ve gençlik edebiyatının terapötik etkilerinin olduğunu sunmaya çalışacağız.

Diğer taraftan çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin anadil eğitiminde nasıl bir rol oynadığını, buna bağımlı olarak yabancı dil eğitiminin de bu çerçevede desteklendiğini; ayrıca yabancı dil öğrenmenin mutlak bir şartı olarak kültürün de öğrenilmesi gerektiği konusuyla, çocuk ve gençlik edebiyatının bu eğitim sürecinde nasıl bir rol üstlendiğine değinmeye çalışacağız.

1.4.1. Kişilik Gelişimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Kişilik terimi, kişinin toplumsal çevresiyle etkileşimleri sonucu oluşturduğu kendine özgü niteliklerin toplamı olarak tanımlanabilir (Sever, 2003: 47). Diğer bir deyişle, kişinin toplumda karşılaştığı durumlarla ilgili kendinde oluşturduğu davranış biçimi onun kişiliğidir.

Kişilik gelişimi her insanda; yaşamda farklı tecrübeler edinmesi, farklı anne-babalardan dünyaya gelmesi ve farklı insanlarla etkileşmesi sonucu çevresine yönelik kendi özünde oluşturduğu temel davranışları açısından farklılıklar gösterebilmektedir. İnsanlar aynı anne babadan dünyaya gelmiş olsa dahi, iki kardeş arasında farklı eğitim metotlarına tabii tutulmaktan, farklı yetişkin ve çocuklarla iletişim kurmuş olmaktan, farklı öğretmenlerde eğitim görmüş olmaktan, farklı yeteneklere sahip olmaktan, farklı problemlerle karşı karşıya kalmış olmaktan dolayı farklı kişiliklere sahip olabilirler.

Yaşam içerisinde bu süreçlerden geçerken, sorular ve sorunlar karşısında geliştirdiğimiz uygun cevap ve çözümler ise bizim kişiliğimizin gelişmesini sağlamaktadır.

Psikolojiye göre, insandaki kişilik gelişiminin yaşam boyu devam ettiği söylene de asıl kişilik gelişiminin temel evresi çocukluk dönemine aittir. İnsanın temel kişiliği bu evrede yapılır ve hayat boyu bu ekseninde devam eder (Yavuzer, 2003: 15). Dolayısıyla, insanın uzun yaşam çizgisindeki bu kısa evresinde elde ettiği değerler, oluşan kişiliği, onu yaşamı boyunca takip edeceği için, çocukluk gelişiminin özenle ele alınıp, iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Öncelikle, yaşamın bu kadar önemli bir safhasının geçirilmemesi, ciddi biçimde ele alınarak, çok iyi işlenmesi gerektiğini bilmemiz lazımdır. Nitekim yaşamın geri dönüşü

yoktur ve hayata yalnızca bir defa gelinmektedir. Özellikle, insanoğlunun bütün bir yaşamı göz önünde tutulduğunda, kısa süren çocukluk döneminde atılan adımların, yaşamın geri kalan süresini kapsayacağı düşünülürse, çocukluk döneminin önemi daha da iyi anlaşılacaktır.

Dolayısıyla, insanın yaşam süresinde, çocukluktan sonra gelen uzun yetişkinlik ve yaşlılık evresinde kendisini seven, hayatla barışık, hayatı seven, sosyal toplumla uyum gösterebilen, toplumda faydalı ve sağlıklı bir birey olma özelliğini taşıması, çekirdek dönemi de denilen çocukluk dönemindeki eğitim sürecinde yatması sebebiyle bu dönemin önemi göz ardı edilmemelidir. Yavuzer, bu döneme dikkat çekerek, çocukluk evresindeki çocukların kişiliklerini eksiksiz tamamlayabilmesi ve ileriki yaşlarda uyumlu bir insan olmaları, topluma faydalı bir birey haline gelmeleri, sevgi, ilgi ve güven gibi olguların eksiksiz yaşatılması ile mümkün olacağını vurgulamaktadır (Yavuzer, 2003:11).

Aksi bir durumda, yani çocukluk dönemi sevgisiz, ilgisiz, güvensiz ve eğitimsiz geçtiği takdirde, çocuğun gelecekteki yaşamında ne gibi sorunlarla karşı karşıya kalabileceği hemen herkes tarafından tahmin edilebilir.

Çocukluk dönemi kötü geçen bir bireyin, kişilik yapılanmasında aksaklıklar oluşacak, önce ailesinde, sonra okulunda ve ileride iş hayatıyla toplum içerisinde nasıl bir sorun haline dönüşebileceği, günümüz dünyasındaki topluma adapte olamamış, hatta toplumu rahatsız eden, bir takım suçları işleyen bireyler de görülmektedir.

Toplum içerisinde böyle bir problem haline dönüşmeyi engelleyici bir araç olarak çocukluk yıllarında, çocukların, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerle tanışmasının da önemi yadsınamaz. Nitekim doğru bir kişilik gelişiminin aynı zamanda sosyal çevreyle uyum içerisinde olma gibi bir sonuç doğuracağını vurgulamıştık. Dolayısıyla, doğru kişilik gelişimini sağlayıcı bir yönüyle de çocuk ve gençlik edebiyatı, çocukların farklı bakış açıları kazanmasını, farklı düşünceleri anlamasını, farklı yaşam tarzlarını görmesini ve farklı kültürlere muhatap olmalarını sağlayarak, toplum içerisindeki farklılıklara karşı uyum gösterme becerisini geliştirmek suretiyle, uyumlu bir kişilik kazandırır.

Özellikle çocuk ve gençlik edebiyatının, bizzat çocuğun ilk, orta, son çocukluk ve gençlik evresindeki duygusal, zihinsel gelişimlerine olumlu etki etmesi; daha çok ilk çocukluk evresinde önemi yadsınamayacak çocuk masallarının da, çocuğun gelişimi açısından önemi dikkate alınmalı ve ihmal edilmemelidir. Nitekim çocukluk evresinde öykünerek öğrenme, çocukların en iyi öğrenme yöntemlerinden birisidir. Bu sebeple, çocuk ve gençlik edebiyatındaki kahramanların çocuğun bu dönemdeki öykünme arzusunu ve yeteneğini kullanarak, onun doğru davranış ve düşünceler kazanmasını sağlamak suretiyle, kişilik gelişimine katkı oluşturmaktadır.

1.4.2. Bilişsel Gelişimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Çocuk yalnızca fiziksel büyümeyle kalmaz, aynı zamanda onun beyninde de büyüme gerçekleşir. Beynindeki gelişime sayesinde, çocukta artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği görülür. Bu sayede fiziksel gelişimle doğru orantılı bir şekilde zihinsel gelişme de söz konusu olur (Yavuzer, 2003:27). Zihinsel kelimesini incelediğimizde, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde, yine bilişle alakalı, aynı işlevlere sahip bir merkezden bahsedildiğini görmekteyiz.

Biliş kelimesi, Latince aslındaki “cognoscere” , yani öğrenmek, tanımak kelimesinden türemiş, Almancaya "Kognition" olarak geçmiş (Wikipedia, 01.03.2011), Türkçede ise “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” (TDK, 01.03.2011) olarak açıklanmıştır. Bilişsel faaliyetler bilinçle ilişkisel görülse de, biliş kapsamına girip, bilinç dışındaki zihinsel faaliyetlere de bilişsel denilebilir. Buna örnek olarak, bilinç dışı öğrenmeyi gösterebiliriz. Bilinçle ilgilidir, bilinçte gerçekleşir, ancak şuur dışı olur.

Biliş kelimesiyle ilgili olarak genel anlamda düşünme kast edilse de, bilişin kapsadığı bir kaç zihinsel faaliyetten spesifik olarak bahsetmemiz mümkün. Bu bilişsel faaliyetleri sayalım dersek eğer, buna dikkat, hatırlama, öğrenme, yaratıcılık, planlama, belirleme, hayal etme, isteme ve kendini sorgulama denilebilir.

Yukarıda saydığımız bilişsel faaliyetler bireyin kendisini ve çevresini tanımlamasına yardımcı olur. “Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerindeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilmektedir” (Senemoğlu, 2005:32). Bu faaliyetlerin sürdürülmesi içinse dışarıdan uyarıcılar gerekmektedir. Bu

uyarıcılar vasıtasıyla bilişsel faaliyetler harekete geçmektedir. Bunu tıpkı bir değirmenin çarkına dolan su gibi düşünürsek, dış dünyadaki uyarıcılar su hükmünde, bilişimiz ise değirmen hükmündedir.

Çocuk var olduğu andan itibaren bilişini çalıştırır ve dış dünyayı tanımaya odaklanır. Öncelikle bilişinin ilk temas ettiği sesler, nesnelere, insanlarla ve daha sonra çevresiyle tanışmaya, bilişsel ilişki kurmaya başlar.

Bir çocuğun ilk ilişkiye girdiği ve girebileceği çoğu uyarıcı en yakın çevresindekiler olmakla birlikte, bunlar çok kısıtlıdır. Bundan dolayı, çocuğun duygu ve düşünce dünyasında, çocuk ve gençlik edebiyatı vasıtasıyla bilişine sunulabilecek okyanuslar enginliğinde uyarıcı mevcuttur. Nitekim bu uyarıcılar gerçek insanlar vasıtasıyla, yine dış dünyadaki uyarıcılar sayesinde yazarın bilişine girmiş ve orada işlem görerek satırlara dökülmüştür. Çocuk ve gençlik edebiyatını okuyan veya dinleyen bir çocuk, aslında kendi çevresinde karşılaşamayacağı kadar çok uyarıcıyla karşılaşmak suretiyle bilişini geliştirir. Çocuk farklı karakterleri bir biriyle karşılaştırarak, farklı düşüncelere eleştirel bakarak, nicelikli bilgileri de belleğinde muhafaza ederek bilişsel becerilerini yukarı çıkarır.

Nitekim zekada bununla ilintilidir. Piaget'e göre zeka, organizmanın kendi yaşamı için en uygun koşulları sağlamasıdır. Çünkü her canlı yaşayabilmek için kendisi için en uygun koşulları seçmektedir; bunu gerçekleştiren ise o organizmanın zekasıdır (Senemoğlu, 2005:35).

O halde yaşamın en uygun koşullarını seçmek ise çevreyi, insanları, yaşamın farklı boyutlarını tanımaktan geçmektedir. Bunu en iyi sağlayan araçlardan bir tanesi ise yine nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri olacaktır. Nitekim Schulte ve ekibi, yaptıkları araştırmalar sonucunda okumanın zekaya katkı sağlayacağını, okuma ve yazma ile zeka fonksiyonları arasında bir korelasyonun olduğunu yaptıkları araştırmalarda tespit etmişlerdir (Schulte-Körner ve diğ., 2003:3).

Yine bunu doğrular biçimde Fischer'in yaptığı araştırma da dikkate değer olup, düzenli bir şekilde gazete okuyan gençlerin entelektüel bilgisinin yanı sıra daha yüksek bir sosyal zekaya sahip olduklarını söylemektedir (Fischer, 01.03.2011).

Bilişsel verimliliğimizin, zekamızı ortaya koyduğu da söylenmektedir. Diğer bir deyişle, bilişsel potansiyelimizin performansı zekamızın göstergesi durumundadır (Wikipedia, 02.03.2011).

Ayrıca, zekamız kişiliğimizin şekillenmesinde, onun oluşmasında büyük bir öneme sahiptir. Kişilik gelişimi daha önce de belirttiğimiz gibi, insan ömrü boyunca devam etse dahi, bunun temeli çocukluk döneminde atılmaktadır. Nitekim İngiliz psikolog Cattell'e göre, zeka kişiliğimizin en değişmeyen ögesidir.

Bilişsel faaliyetlerimizin gelişmesi zekamızın gelişmesi anlamına geliyor ise; bilişsel faaliyetlerin de çevredeki farklı uyarıcıların duyu organlarımız vasıtasıyla bilişimize taşınması suretiyle, bilişsel işlemlerin gerçekleşmesi neticesinde yaşama daha iyi uyum sağlayarak var olmamıza neden oluyorsa; çocuk ve gençlik edebiyatını okumanın veya dinlemenin, farklı duygu ve düşüncelere bilişsel faaliyetlerimizi geliştirdiği bir gerçek ise; o halde çocuk ve gençlik edebiyatının bilişsel gelişimimize sağladığı katkı yadsınamaz demektir.

1.4.3. Çocuğun Sosyalleşmesi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Sosyal kelimesi, Latince “socius” kelimesinden türemekte olup; beraber, bağlı, müttefik anlamlarını içermektedir.

Sosyal kavramı, organizmanın başka organizmalarla etkileşimiyle ilgilidir; bu etkileşim isterse bilinçli olsun isterse bilinçsizce; gönüllü veya gönülsüzce olsun. Sosyal kavramına gün geçtikçe artan çeşitli anlamlar eklenmektedir. Örneğin sosyal adalet, sosyal psikoloji, sosyal medya ve sosyal hizmetler. Bunlar ekseriyette insanın diğer varlıklarla olan ilişki boyutlarıyla veya aracı mekanizmalarıyla ilgilidir. Sonuç olarak günümüzde yaygın olarak sosyal kavramının kullanımında insan ilişkileri; gerek somut bir biçimde gerçek hayatta, gerekse sanal olarak, kitap, gazete, dergi, internet, telefon v.b. elektronik sistemler üzerinden söz konusudur. Bu eş zamanlı da olabilmekte, art zamanlı da olabilmektedir. Örneğin çocuk ve gençlik edebiyatı art zamanlı bir etkileşim kurma yoludur; oysa okulda, çocuk parkında ve iş gibi yerlerde eş zamanlı etkileşim mümkündür. Sonuç olarak her iki yol da çocuğun sosyal etkileşim içerisine girmesini sağlamaktadır.

Sosyal olma, sosyalleşme, toplumsallaşma, sosyal uyum aslında aynı kapıya çıkmaktadır. Yukarıda bahsettiğimiz, iletişim sistemleri üzerinden başka insanlarla ilişki kurma, onlarla uyum içersinde her çeşit yaşama yolları anlamına gelmektedir.

Peki, bunun ne önemi vardır? Yavuzer'e göre: "İnsan yaşamının belki de en büyük başarısının, sağlam ve dengeli bir sosyalleşmeye kavuşması oluşturur" (Yavuzer, 2003:45).

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır, tek başına yaşama imkanı yoktur; dolayısıyla sosyal olmayan insan yoktur. Asosyal veya anti-sosyal diye adlandırılan insanlar dahi, az da olsa sosyal bir kişiliktir; bu tür kavramlar sadece kişinin az sosyal olma durumunu ortaya koymak için geliştirilmiştir. Asosyal insanlar veya gruplar toplumun gelenek ve göreneklerinden, ortaya konan kurallardan uzaklaşan, onlara uymakta uyumsuzluk gösterenlerdir. Ancak asosyal insanlar yine de diğer insanlarla iletişim kurmak durumundadır, yaşaması için bu gereklidir. Misal olarak, annesinden doğması, annesine karşı sıcaklık hissetmesi dahi sosyal bir durumdur. Hiç kimseyle iletişim kurmasa bile, herhangi bir marketten alışveriş yapması dahi sosyal bir olgudur.

Hayatta sevmek, sevmek, mutlu, başarılı, sağlıklı olmak ve kolay bir yaşam sürmek istiyorsak eğer sosyal olmak bir zorunluluktur. Bu bağlamda, çocukluktan itibaren bu temel insani yönümüzün gelişmesi, tıpkı diğer vücut fonksiyonlarımızın gelişmesi gibi, bilişimizin gelişmesi gibi çok önemlidir. Çocukluk evresindeki gelişiminin önemli bir parçası olarak, sosyal gelişim ihmal edilmez bir konumdadır.

Her edebiyatta olduğu gibi, çocuk ve gençlik edebiyatında da temel malzemesi insan ve çevresidir. Dolayısıyla, yazar bu malzemeyi kullanarak bir kurgu içerisinde yaşamın farklı zaman diliminden, toplumun farklı kesimlerinden gerçeklik çerçevesinde kesitler aktarır. Özellikle çocuk edebiyatında, hayvanlara insan karakterine özgü nitelikler yakıştırarak, toplumun her kesiminden insan manzaraları sunar. Bu ise çocuğa, farklı olanı tanıma fırsatı vermekle beraber, benzer karakterlerle karşılaşması durumunda daha kolay uyum sağlayıcı bir etkidir. Çocuk ve gençlik edebiyatı bu kapsamıyla, çocuğu kendi dünyasından güvenli bir şekilde alır, başka dünyaların içerisine götürür, o manzaraları seyrettirir ve çocuğa aynı durumlarla karşılaştığı takdirde nasıl davranması gerektiğini öğretir. Nitekim Yavuzer'e göre: "Kültürel faktörlerin etkisi nedeniyle insan davranışında, bir toplumdan diğerine farklılık görülür. Aynı farklılığa, toplum içindeki

kuşaklar arasında olduğu gibi, sosyo-ekonomik sınıflar arasında da rastlanabilir" (Yavuzer, 2003:47). Bu nedenle, yukarıda ifade ettiğimiz üzere, bu farkları çocuğa en iyi şekilde çocuk ve gençlik edebiyatı tanıtılarak, çocuğun sosyalleşmesi konusunda yardımcı olur.

Sosyalleşme süreci yalnızca kişinin kendi ailesinde elde ettiği, öğrendiği değerlerle değil, aynı zamanda dış dünyada, yabancı insanlarla ilişki içindeyken nasıl davranması gerektiğini öğrenmesiyle de ilgilidir. Bu nedenle, sosyalleşme, o toplumun kurallarının da öğrenilmesini gerektirir. Bu ise, erken yaşta gerçekleşmeli ki; çocuk en kolay biçimde okul hayatına adaptasyon sağlasın ve bu sayede önce başarılı bir öğrencilik hayatı olsun. Nitekim, başarılı bir öğrencilik hayatı, çocuğun gelecekte hayatta da başarılı olmasını etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Eğer çocuk sosyalleşmesini tamamlayamamış ise, okula gittiği zaman da kendi içine kapanık yaşayarak, bilse dahi sınıf ortamında katılım sağlamayarak ve hep arka planda durmayı isteyerek başarısız bir öğrencilik hayatı geçirecektir. Bu ise çocuğun geleceğini temelden etkileyecek ve bu sosyalleşme sorunu da ortadan kaldırılmadan düzelmeyecektir.

"Her şeyden önce çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuğun kendini ve etrafında olup bitenleri fark etmesini sağlar" (Yalçın ve Aytaş, 2003:17). Bu sayede, çocuğun duygu ve düşünce dünyasını geliştirmekle beraber, onun dış dünyadaki olup bitenle ilgili fikirler edinmesine, eleştirel bakış geliştirmesine ve dil eğitimi çerçevesinde kendini kolayca ifade etmesi sayesinde, ne istediğini iletip, ne istemediğini de -sosyal olmanın gereği olarak- bildirme süreçleri kazandırarak, çocuğu toplumla uyumlu kılar. Çocuk dilsel yollarla ifade etme kapasitesini kullanmayı öğrenir ve şiddet, içe kapanma gibi yanlış yollara tevessül etmez.

1.4.4. Eğitim Bilimsel Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitim bilimsel işlevleri de bulunmaktadır. Birçok farklı konuyla ilgili eğitim vermek amacıyla çocuk ve gençlik edebiyatı örnekleri tarih boyunca ve günümüzde de kaleme alınmıştır.

Çocuk ve gençlik edebiyatının ilk yazılı örnekleri dini eğitim amaçlı olarak manastır okullarında kullanılmıştır. Hatta Martin Luther'in çocuklar için kaleme aldığı "Çocuk İncili" bu kapsamda düşünülebilir. İlk örnekleriyle "çocuk yazınına dönük çalışmalar

didaktik, ahlakçı ve buyurgandır” (Neydim,1995:13). Daha sonraları Aydınlanma'nın etkisiyle çocuğun doğasına yönelik, ona buyurgan davranmayan, hikayelerin içerisinde gizli olarak rasyonel ahlaki doneler içerici eserler yazılmıştır. Çocuk her zaman için eğitilmesi gereken bir nesne olarak algılanmış olsa da, zamanla yakın tarihteki paradigma değişimi sayesinde, yine eğitilmesi gereken, ama özne olarak görülmeye başlanan konuma yükselmiştir (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009:2).

İkinci dünya savaşından çıkış ve 70’li yıllarda Vietnam savaşına karşı duyulan tepki ile de anti otoriter yaklaşımların sesi daha yüksek çıkmaya başlamış, otoriteye karşı gelişen tepki toplumun her alanında yankı bulmuştu. Nitekim batıda ailelerde dahi ebeveynler ile çocuklar arasında hiyerarşik bir ilişki yerine aynı statüde bir ilişki yolu kabul görmeye başlanmıştır. Bu gibi gelişmeler çocuk ve gençlik edebiyatına da yansımış, eğitim verirken buyuran, buyurgan bir üsluba sahip çocuk edebiyatından vazgeçilerek, yazarın kendini çocukla aynı seviyeye konumlandığı bir çocuk edebiyatı anlayışı gelişmiştir.

Seksinli yılların başında kaleme alınan bir çalışmada, Klaus Doderer, seksenli yılların başındaki çocuk ve gençlik edebiyatının pedagojik emelleri, çocuk ve gençlik edebiyatını denatüre etmekteydi demiştir (Doderer, 1981: 12 aktaran Richter ve Hurrelmann, 2004:45).

Modern çocuk ve gençlik edebiyatı yazını ise, bu gibi süreçlerin hepsinden geçerek çok mesafe kat etmiştir. Artık çocuğa buyurgan olmayan, anti-otoriter, çocuğu salt eğitecek bir nesne olarak görmeyen bir çocuk yazını anlayışı gelişmiştir.

1.4.4.1. Dil Eğitimi ve Zeka Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Anadil, insanın her hangi özel bir eğitim almadan çevresinden işitsel yollarla öğrendiği ilk dildir. Doğan Aksan’a göre, “Anadili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en küçük bağlarını oluşturan dildir“ (Aksan, 1994:66; aktaran Hayran, 2004:66).

Anadili öğretici unsurlara baktığımızda, bunun içerisine öncelikle sözlü unsurlar girdiğini görmekteyiz. Çocuk ilk konuşmayı öğrendiği yıllarda yazılı eserlerden bahsetmemiz mümkün olmayacağından, sözlü kaynaklardan bahsetmek mümkün

olacaktır. Seslerin, sözlerin, şarkıların, şiirlerin ve tekerlemelerin çocuğun dil eğitimindeki önemi çok büyüktür. Bununla ilgili olarak Durukafa'dan aktaran Okur şöyle demektedir:

"Araştırmalar küçük çocukların insan sesinin yankısına karşı oldukça hassas olduğunu belirtiyor. Dil öğretimi duyma ile başlar. O yüzden çocukluğumuz masal, öykü sesi, şarkı ve tekerlemelerle dolu geçer. Beyin, sesin tonundaki en ince ayrıntıları ve konuşulan dilin frekansını kaydeder" (Durukafa, 1992:86; aktaran Okur, 2006:292).

Demek ki, dil eğitiminin duymayla başladığına göre, çocuğun çevresinden duyduklarının yanı sıra, sözlü edebiyat kaynaklarından beslenmesinin önemi büyüktür. Çünkü çocuğun çevresinde duyabilecekleri sınırlıdır. Sözlü ve yazılı çocuk edebiyatı, onun daha fazla ve farklı şeyler duymasını sağlayacak niteliktedir. Dolayısıyla Çocuk küçük yaştan itibaren nitelikli sözlü edebiyatla buluşması durumunda, bunları dinleme yoluyla zihnine kaydederek dili daha kolay ve doğru öğrenmiş olacaktır.

Bir çocuk edebiyatı türü olan masalların önemi, özellikle ilk çocukluk evresinde büyük önem taşımaktadır. Boratav'ın üzerinde durduğu, masalların ana dil eğitimindeki önemine bu noktada yer vermek isterim:

"Çocuğun anadilinin, bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren; kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yaklaştırıcı duyguyu -ninnilerin, tekerlemelerin yanı başında, ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde- ilk aşılaman masallardır" (Boratav, 1987: 113; aktaran Okur, 2006 : 294).

Çocuk edebiyatının anadil eğitimindeki önemi bu ifadelerle yeterli ölçüde vurgulanmış olsa dahi, Ateş'in ifadeleri de bu gerçeği vurgulamada önemlidir. Ateş'e göre : "Edebiyata yalnızca dil becerisi yönünden bakıldığında bile çocuğun kaderini değiştirecek güçte bir etkinliktir" (Ateş, 1998:2-3). Dolayısıyla, çocuk edebiyatının sözlü anlamda tekerlemeleri, şiirleri, masalları gibi; yine yazılı olarak da hikaye, masal, öykü, roman gibi eserlerin önemi anadil öğrenme ve dil becerisini geliştirme açısından çok büyüktür.

Diğer taraftan dilin bir iletişim aracı olduğu tanımından yola çıkarak, iletişimin ise iki önemli unsurunun olduğunu göz ardı etmemek gerekir. İletişimsel süreçlerde, öncelikle hali hazırda bir uyaran ve o uyarıya muhatap olan bir uyarılanın bulunması şarttır. Nitekim iletişim tek taraflı gerçekleşen bir olgu değildir. O iki unsur ise, anlama ve anlatmadır. Anadil gelişimi tek taraflı düşünülmemelidir; salt anlatma veya diğer bir

deyişle aktarma süreci olarak değil, aynı zamanda anlama veya algılama dediğimiz süreçler de vardır. Bir biriyle ilintili olan bu toplam süreçlerle ilgili olarak, çocuk ve gençlik edebiyatının fonksiyonu ise, çocuğun önüne nitelikli dil malzemeleri koymak suretiyle, çocuğun öykünme yoluyla öğrenme yeteneğinden faydalanarak, böyle bir anadil eğitimi sağlamaktadır. Kelimelerin dizilişi, onların hangi kurala göre arka arkaya konacağı elbette belirli kurallara bağlıdır. Nitekim başka türlü olsaydı, cümlenin anlamlı kelimelerden ibaret herhangi bir şekilde dizilmiş olması yeterli olurdu. Ancak anlamlı kelimelerin aynı zamanda belirli gramer kuralları bağlamında bir diziliş içerisinde bulunması doğru iletişimi mümkün kılmaktadır. Dilbilimciler yaptıkları araştırmalar sonucunda, en iyi yabancı dil öğrenmenin yolunu açıklarken, özellikle gramer dersi alarak değil de, gramer kurallarına uygun metinlerin okutulması ve konuşulması çabasıyla mümkün olacağını vurgulamışlardır. Buradan yola çıkarak bir çocuk için, yine anadil gramer kurallarının en iyi ve kolay bir şekilde algılanması ve öğrenilmesi, öğrenmek istenilen yabancı dildeki nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile mümkün olacağını söyleyebiliriz.

Bir diğer konu ise, kelimelerin çok anlamlılıkları, yerine göre kullanılmalrı, atasözleri ve deyimler de iletişim açısından önemli olan unsurlardandır. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri, çocuklara kelimelerin farklı anlamlarını farklı örnekler çerçevesinde göstererek; deyimler, atasözleri ve söz sanatlarıyla ilgili de yerli yerinde örnekler vererek böyle bir eğitimi de mümkün kılmaktadır.

Dil gelişimiyle ilgili hem kendi düşüncemizi ve hem de farklı kaynaklardan yola çıkarak sunduğumuz bilgileri şimdiye kadar vermişken, dil gelişiminin zeka ile paralellik arz ettiğini aktarmak, çocuk ve gençlik edebiyatının önemini gösterme açısından faydalı olacaktır. Nitekim 1987 yılında Cattell⁵'in ileri sürdüğü İki Bileşenli Zeka Teorisinde, bütün bir zekanın birinci bileşeni olarak "akışkan zeka"dan bahsetmekte ve bu tür zekanın düşünme, kavrama, hafıza ve motorik performansı kapsadığını söylemektedir. İkinci bileşen olarak "kristal zekadan" bahsederken de, dil ve bilgiyi vurgular (Pieper, 2010:49-52).

Yukarıda dil ve bilginin, zeka gelişimiyle ilgili bir bileşen olduğunu Cattell'in teorisine dayanarak gösterdik. Bundan önce ise çocuk edebiyatının çocukların dil gelişimine olan

⁵ Raymond Bernard Cattell (d. 1905- ö. 1998) İngiliz kökenli Amerikalı psikolog

katkılarını açıklamıştık. Bu önermelerin mantık çerçevesinde çözümlenmesi olarak, sonuç önerme adına diyebiliriz ki, çocuk edebiyatı okunan ve okutulan çocuk ve gençlerin dil gelişimi ve bilgi seviyelerinin yükselmesi sayesinde zekaları da gelişecektir.

1.4.4.2. Kültür ve Düşünce Eğitimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

1910 yıllarında ilköğretim okulları kuruluyor ve o günün şairleri, yazarları özel olarak çocuklar için şiirler, öyküler yazıyorlar. Çocuk için edebiyat üretimi gerçekleşiyor (Kurultay ve Sökmen, 1991:1). Bu sayede, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çocuklara öz edebiyatını vererek, kültürel anlamda kendi değerlerini ihtiva eden bir eğitimin verilmesi için çaba harcanıyor. Bununla, çocuğun içerisinde yaşadığı toplumun gerçeklerine, geleneklerine, göreneklerine, adetlerine, kültürüne, duygu ve düşüncelerine tüm bir ulus içerisindeki diğer çocuklarla beraber uyanması ve özümsemesi isteniyor.

Bu uygulamalar Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana, ilk ders kitaplarından itibaren benimsenmiş ve günümüze kadar modern toplumlarda süre gelen bir yöntem olmuştur. Ancak devletin eğitim politikasının dışında, serbest yazarların da kendi görüşlerini veya benimsedikleri ideolojilerini çocuk ve gençlik edebiyatı vasıtasıyla yansıtma gibi eğilimleri olmuştur. Bu eğilimler çerçevesinde kimi zaman epik, kimi zaman didaktik veya ulusal şuur içerikli veya ahlaki değer örnekleri taşıyan eserler kaleme alınmıştır. O günde veya günümüzde de olduğu gibi bugünün fikir akımları ve yazarın dünya görüşü, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini oluştururken etkisini göstermektedir.

Psikoloji profesörü olan Susan Wolf, kendi çocukları üzerinde yaptığı gözlemlerde; çocuklarının Afrika, Asya, Doğu Avrupa, Güney Amerika kökenli öyküleri sevdiklerini tespit etmiştir (Taylor ve Wolf, 2010:100).

Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, çocukların farklı olanı öğrenme, merak duygusunun uyanmasının sağlanması, gülmesi, korkması ve heyecanlanması gibi duyguların harekete geçirilmesi (Kurultay ve Gürsoy, 1991:6) gerekli olduğundan; farklı olanı öğreten, bilinmeyeni tanıtan, yabancı olup merak uyandıran kültür transfer edici özelliği sayesinde çeviri çocuk edebiyatı bunu sağlamaktadır.

Wolf'un tespitine göre, bu gibi eserlerden faydalanarak "bunlara açık olan bir çocuk, bir başka çocukla yüz yüze geldiğinde ne kendisi gibi olmasını bekleyecek, ne de onu bir yabancı gibi görecektir" (Taylor ve Wolf, 2010:101).

Susan Schmidt ise, globalleşen dünyada yabancı olanın duygu ve düşünce penceresinden bakabilmenin, farklılıklara karşı saygılı olabilmenin ve bir arada insanca yaşamamanın vazgeçilmez şartı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatının da kültür aktarıcı rolüne dikkat çekmektedir. Okuyucunun alışık olmadığı, tanımadığı, yabancı olduğu kültürle karşılaşması denildiğinde, çocuk ve gençlik edebiyatının söz konusu olabileceğine vurgu yapmaktadır (Schmidt, 2005:30).

Füzelerin, mayınların, kurşunların masum çocukları vurduğu bu dünyada; dünya barışına en fazla ihtiyaç duyulan bu dünyada, barış adına ırksal, dinsel, etnik ve kültürel sınırların aşılmasının çocuk yaşta doğru pencerelerden hayata bakmakla mümkün olabileceğinin altını çizmek lazım. Bu doğru bakış açılarının yakalanması ise yine çocuk edebiyatı sayesinde mümkün olacaktır.

Çocuğa iyiyi ve doğruyu öğreten, çocuğa hoşgörü, adalet, eşitlik, barış gibi ilkeleri veren en iyi kaynaklardan bir tanesi çocuk ve gençlik edebiyatıdır. Çünkü çocuk edebiyatı, kahramanın gözlerinden yabancı olan dünyaya bakma imkanı sağlamaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatı, kahramanın hisleri üzerinden çocuğun kendi hislerinin gelişmesi, duyguları üzerinden kendi duygu dünyasındaki benzerliklerin tespiti mümkün olacak ve düşüncelerinin eşdeğerliliğini kavrayarak benimsenmesini sağlayacaktır. Bu sayede çocuk daha önce yabancı olan ile bir yakınlık kuracak, onu hor görmeyecek, onunda kendi gibi ve çevresindeki herkes gibi bütün insani haklara sahip olduğunu düşünecektir.

1.4.4.3. Din Eğitimi Açısından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Türkiye'de 80'li yıllarda dini kesimin de içlerinden aydınların yetişmesi ve toplumda egemen konumda olan Atatürkçü, Laik kesime karşı tutum geliştirebilecek hale gelmesi sayesinde, bu kesimin paralel olarak çocuk ve gençlik edebiyatını fark etmesiyle, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini bir dini eğitim aracı olarak kullandıkları bilinmektedir. Çeşitli yayın evlerinin kurulması, muhafazakar kimlikli yazarların bu alanda yayın yapması bu tespitleri doğrular niteliktedir. Elbette bundan önce de dini öğeler içeren

çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri mevcuttu, ancak 80'li yılların bu kesimin asıl yükselişi olduğunu Meral Alpay şöyle dile getiriyor:

"Bir dönem bakıyorsunuz sol yayınlar ağırlıkta oluyor, ardından bir duraklama oluyor, derken sağ yayınlar öne çıkıyor. Böyle bir zikzak çiziyor. Siyasi nitelikte olanların rengi de iktidara göre değişiyor ve muhalif olanlar artıyor. Cumhuriyetten sonra İslami çocuk edebiyatı diyebileceğimiz, dini öykülere açık çocuk edebiyatı göremiyorsunuz uzun süre; hatta belki de 60'lı yıllara kadar. Ama bugün, özellikle 80'den sonra birdenbire dini öyküler, romanlar, şiirler, çocuklara yönelik yayınlar arasına girmeye başladı. Köroğlu'yla beraber, Battal Gazi'ler, Peygamber öyküleri..." (Kurultay ve Gürsoy, 1991:6).

Bu öyküler, romanlar, şiir ve hikayeler sayesinde dini kesim, kendi çocuklarının dini eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına çocuk ve gençlik edebiyatını bir araç olarak kullanmıştır. Nitekim Ortaçağ'dan 19. yüzyılda Avrupa'ya demokrasi yerleşene kadar anti modern bir çocuk edebiyatı mevcuttur. Bu süreçler içerisinde çocuk edebiyatının gücünden faydalanılarak çocuklara dini eğitim verilmesi gayesi ile eserler yazılmıştır.

Türkiye'de ise, klasiklerin çevirilerine İslam dinine ait öğelerin konulması sayesinde, aslında Hıristiyan bir toplumun içerisinde yaşanan olaylar, bir anlamda Müslümanlaştırılmış olarak çevrilip, yayınlanmıştır.

Çocuğun dine ait olan ahlaki değerleri öğrenmesi, hikaye kahramanının erdemli yaşayışı ve ahlaklı tutumları gösterilerek, çocuktaki öykünme kabiliyeti kullanılarak, ona aktarılmak istenmiştir. Bu eserlerde, ebeveynlerin dünya görüşlerine, dine inanışlarına paralellik gösteren kahramanlar oluşturulmuş; ebeveynlerin de doğal olarak kendi görüşlerinin çocuklara aktarılmasını istemesinden dolayı, çocukları için bu tür eserleri tercih etmeleri söz konusu olmuş ve olmaktadır.

1.4.5. Terapötik Açıdan Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Christina Blau eserini, çocuk ve gençlik edebiyatının boşanmalarda nasıl bir terapi edici etkisinin oluşunu ortaya koymak amacıyla ele almıştır. Bu kapsamda Blau, Reis'dan aktararak, günümüz dünyasında boşanmanın artık istisnai bir durum olmadığını bildirmektedir (Reiss, 1994:49 aktaran Blau, 2005:6). Bu tespit Almanya örneği için yapılmış olsa da, günümüz dünyasında, batıya nispetle daha geleneksel olan toplumlarda da bu anlamda çözümlerin olduğunu ve ailelerin boşanma yollarına müracaat ettiğini söyleyebiliriz.

Boşanmalarda aile bireylerin her birisinin ayrı ayrı sorun yaşadığı bilinse de, en çok bunda mağdur olanların çocuklar olduğu ve yetişkinlerde olabileceği gibi, çocuklarda daha çok görülen psikolojik travmaların yaşandığı bir gerçektir. Özellikle terk edilme korkusu, kızgınlık, üzüntü, suçluluk hissi, öz güven sorunları, insanlara güvenememe sorunları gibi sorunlar çocuğun yaşadığı sorunlar arasındadır. Bu sorunların şiddeti birçok etmene bağlıdır. Çocuğun aileye olan bağlılığı, boşanma sonrasında ebeveynleri ile olan irtibatının korunma düzeyi, çevresiyle olan ilişkisi ve bu bağlamda bilişsel ve sosyal donanımı, onun bu sorunu daha kolay atlatması sağlayacaktır (Weber, 1997:39-40).

Çocukların birçoğu bu sorunun üstesinden gelemeyen, uzayan ayrılma süreçleri veya ayrılma denemeleri ve ayrılma sürecindeki kavgalar da çocuğun psikolojisini derinden etkileyen sarsıcı dönemlerdir. Daha sonra da ikinci bir evlilikle üvey anne veya babanın yanına yerleşmek durumunda kalanlar ayrı bir duygusal karmaşa içerisine sokulmaktadır.

Tüm bu sorunların aşılmasında kolaylık sağlaması için çocuk ve gençlik edebiyatının tedavi edici etkilerinden faydalanmak, çocuk için terapötik etkilerinden faydalanmak, batıda süre gelen bir yöntemdir. Nitekim Fischinger yaptığı deneylerde, çocuk kitaplarından faydalanarak sadece psikolojik sorunların üstesinden gelmek değil, aynı zamanda fiziksel rahatsızlıklarda dahi iyileşme gözlemlendiğini bildirmektedir. Örneğin, okul öncesi çocuklarda, çocuk kliniğinde, onlarla okunan çocuk eserlerinin, çocuklar ile hastane personeli arasında iletişimi kolaylaştırdığını, çocuklara hastalıklarıyla ve değişen hayat koşulları ilgili çocuğun anlayacağı dilde bilgi verdiğini ve bu sayede çocuktaki duygusal gerilimin ve dışa karşı tepkisizliğin çözülmesini sağladığını bildirmektedir. Yine çocuk kitapları sayesinde, çocukların ailevi sorunları okumak suretiyle gözlemleyerek anlayabildiklerini, aynı zamanda kitaptaki yönlendirici bir figür sayesinde içe kapanıklıklarından kurtularak, ileride ailevi veya çevrelerinden gelebilecek sorunlara karşı ruhsal anlamda güçlenerek, daha kapsamlı bir eylem alanı geliştirebildikleri aktarılmaktadır (Munzel, 1997:97-98).

İnsanların ölümle baş etmeye çalışması, ölümsüzlük ilaçları geliştirmeye çalışmaları, ölümsüzlük hikayeleri uydurmaları ve ölümsüzlük güçlerinin dünyanın bir yerlerine olduğuna inanmaları hep ölümden korktuklarından, onunla baş etmeye çalışmalarından

ileri gelmektedir. Ölümden korkmak, ondan kurtulmak bir yana, onun insanın bir yakınına isabet etmesi sonucunda duyduğu hüznün ve onun dışı vurumu dahi şiirlere, şarkılara, ağıtlara vb. edebi türlere girmiştir. Aslında başlı başına ölüm edebiyatı denilen, ayrı bir edebiyat türünden bahsetmenin belki de mümkün olup olamayacağını edebiyat bilimcilerin tartışma konusu olabilir.

Bizi ilgilendiren tarafı ise, ölümün insan psikolojisi üzerindeki etkisidir. Nitekim yetişkinler için dahi, bir yakının ölüm haberi, psikolojik anlamda çöküntüye sebebiyet verebilirken, bunun çocuk üzerinde daha ciddi travmatik sonuçlar doğurduğunu düşünmek yanlış değildir. Çocuk ve gençlik edebiyatının bu travmalar oluşmadan önce, hazırlayıcı etkilerinin ve ölüm sonrası ise hafifletici etkilerine olduğunu söyleyebiliriz.

Knöll'e göre, çocuklara, ölüm olaylarından sonra yas tutması öğretilmelidir. Çocuğun öfkelerini, nefretini yaşamasına imkan tanınmalıdır. Bu duygular çocuk tarafından öğrenildiği takdirde, bunların sürekli aynı şiddetle devam etmediği ve yerini farklı duygulara bıraktığı algılanacaktır (Knöll, 2010:137).

Çocuk ve gençlik edebiyatı, bu duygularla karşılaşmadan önce veya karşılaşma sürecinde, çocuğa örnek figürlerle gerçek yaşamdan sahneler sunarak, onun kendini eserdeki figürün yerine koymasını sağlatarak, figürün hissettiğini hissetme, duyduğunu duyma imkanı bulmasıyla birlikte, yine figürün geliştirdiği çözüm yollarını anlayarak, ona bu psikolojik travma sürecinde çözüm yolları öğretilir.

Bir diğer konu ise çocukların cinsel istismar aracı olarak kullanılmasıdır. Nitekim çocukların ve kadınların, yetişkin erkeklere göre daha savunmasız bir yapıya sahip olmalarından dolayı kötü niyetli insanların hedef kitlesi oldukları bir gerçektir.

Almanya'da 80'li yılların ortalarında cinsel istismar konusu gençlik edebiyatı konusu olmuşken, bundan 5 yıl sonra da çocuk edebiyatı içerisinde bu konu işlenmiştir. Çocuk kitaplarında bu konu sembol ve resimlerle ele alınırken, gençlik edebiyatında somut bilgilere yer verilmektedir. Patrick Schoden, çocuk ve gençlik edebiyatının bu konuda bilgi vermek suretiyle önleyici bir etkiye sahip olma özelliği taşıırken, aynı zamanda mağdur olan çocuk ve gençlerin sorunlarını anlatma, sorunlarıyla yüzleşme adına suskunluk duvarını aşma noktasında çocuk ve gençlik edebiyatının faydalarının olduğu kanısındadır. 1996 yılında Koch ve Kessler'in yaptığı araştırmalar sonucunda, cinsel

istismar ve ensest gibi sorunlarda, çocuk ve gençlik edebiyatının bibilo terapi ve şiir terapisi kapsamında iyileştirici etkileri saptanmıştır (Schoden, 2008:117-124).

1.5. Dünya Edebiyatına ve Kavramına Genel Bakış

Bir görüşe göre yeryüzündeki tüm ulusların kendine özgü, yani ulusal edebiyatları olduğu gibi, uluslar arası olan, bir diğer deyişle dünya edebiyatı da vardır. Bu bağlamda Özdemir'in bu iki edebiyat alanını nasıl tanımladığına bakalım: "Her ulusun kendi edebiyatına 'Ulus Edebiyatı' denilmektedir. Ulus Edebiyatların bütününe de 'Dünya Edebiyatı' denilmektedir" (Özdemir, 1999:273).

Başka bir görüş ise dünya edebiyatını; ulus edebiyatında ortaya konmuş ancak sınırları kendi ulusunu aşmış, başka milletlerin, kültürlerin de beğenisi kazanmış, edebi nitelikleri açısından üstün ve kendi zamanını aşarak, çağlar üstü bir kıymet elde etmiş ve değerini yitirmemiş olan eserler olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda 1827 yılında Alman Goethe'nin dünya edebiyatı kavramını, ulusların üstünde ve kozmopolit bir ruhtan ortaya çıkarılan olarak tanımladığı bilinmektedir.

Kuran'a göre, dünya edebiyatı kavramı ilk olarak Alman şair Goethe tarafından ortaya atılmıştır. Onun bu kavrama yüklediği anlamı, kendi dönemi içerisinde yoğunlaşan çeviri faaliyetleri sayesinde farklı ulusların edebiyatlarının bir biriyle etkileşimi kapsamında değerlendirmek gerekir (Kuran, 2010:12).

Edebiyatın yazılı formlarda karşımıza çıkmadan önceleri sözlü olarak var olduğunu ve daha sonra sözlü-yazılı formlarda ilerlediğini, bu süreç içerisinde de okuma yazma bilenlerin yazılı edebiyata ağırlık verdiğini, okuma yazma bilmeyen sınıfın ise sözlü edebiyatı devam ettirdiğini bilmekteyiz. Bu durumla ilgili, doğuda olsun veya batıda olsun, benzer süreçlerin yaşandığı bilinmektedir. Zamanla okuma yazma bilenlerin sayısının artması, matbaa teknolojisinin gelişmesi ve batıdaki sosyal yapıların değişmesi sayesinde, eğitim anlayışında da değişiklikler yaşanmasına sebep olarak, okuma yazma bilenlerin sayısında artış olmuş; buna doğru orantılı olarak yazılı eserlerde de artışlar gözlenmiştir. Batıya aynı paralellikte de, doğudaki gelişmeler farklı zamanlarda gelişmiştir.

Yazılı edebiyatın ilk yapıtlarına kaynak olarak, sözlü edebiyat içerisinde var olan şiirler, destanlar, tekerlemeler, şarkılar ve masallar oluşturmuştur. Bu sayede geçmişle ilgili

tarihe kaynaklık eden birçok eser, tarih kitapları değil, önce edebi eserler çerçevesinde destanlar, masallar ve daha sonra gezi yazıları olmuştur. Bu bağlamda edebiyatın yalnızca içeriği değil, biçemi ve biçimi dahi gelecek için tarihi ve sanatsal tanıklıklar görevi üstlenmiştir. Hatta bununla ilgili çalışmalar yapan bir sanat dalı olan kaligrafi dahi ortaya çıkmıştır.

1.5.1. Dünya’da Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihi

Dünya’da yazı icat olunmadan önce edebiyat sözlü olarak şiirlerde, dini ayinlerde, dualarda ve masallarda vardı. Tıpkı bunun gibi, çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin yazılı halde bulunmadığı dönemlerde, dünya'daki ilk edebi ürünlerin sözlü gelenekten geldiği gibi, çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin de sözlü edebiyat içerisinde varlığı bilinmektedir.

Çocuk edebiyatının ilk ürünlerinin sözlü olarak başladığına kesin gözüyle bakabiliriz. Yazılı edebiyatın gelişerek, çocuk edebiyatında kullanılır duruma gelmesine kadar geçen süreçte, sözlü edebiyat eserleri etkin olarak varlığını sürdürmüştür. Bu sözlü edebiyat ürünleri, daha sonra derlenerek çocuk edebiyatının ana malzemeleri haline getirilmiştir (Yalçın ve Aytaç, 2003:19).

Bu bilgileri doğrular mahiyette, yaklaşık olarak M.Ö. 600 yıllarında yaşamış yunan şair Ezop⁶ Avrupa için masal edebiyatının kurucusu olarak bilinmektedir. Masallar sözlü edebiyatta, Yunan halkının avam sınıfının ürünü olduğundan, kendisinin de bu sınıftan bir insan olduğu düşünülmektedir.

Ezop'un masallarının dilden dile sözlü gelenekte aktarıldığı düşünülmektedir. Yaklaşık olarak M.Ö. 300 yılında Demetrios⁷, Ezop masallarını derlemiştir, ancak bu derlemeler 10. yüzyılda kaybolmuştur. Ezop masallarının önemi ise, Avrupa masal edebiyatının temelini oluşturduğu düşüncesinden ileri gelmektedir.

Önceleri manastır okullarında eğitim malzemesi olarak kullanılan Ezop masalları daha sonra matbaa teknolojisinin ilerlemesiyle ilk seri baskılarını 1476 yılında Heinrich

⁶ Antik Yunanca adı : “Ἀἰσώπος *Aísōpos*”. Latinceleştirilmiş olarak adı : “*Aesopus*”. Almanca adı : “*Aesop*”tur.

⁷ *Demetrios Phalereus* (M.Ö. 345- 280). Antik yunan filozoflarından ve siyasetçilerindendir.

Steinhöwels⁸ tarafından Almanya'nın Ulm şehrinde gerçekleştirmiştir. Sonraları ise yine farklı dillerde, farklı dillerde ve medeniyetlerde Steinhöwels gibileri çıkmış ve derlemeler gerçekleştirerek, bu masalları basmıştır. Tam da ortaçağ döneminden Rönesans'a geçilen bir dönemde, antik Yunan imgeleri bulunduran bu eserler çok sevilmiş ve okunmuştur. Çünkü bir manada kilisenin etkisinin kırılmasıyla, Hıristiyanlık öncesi oluşturulmuş bir edebiyatın yansıması olarak, çağın yenilenme hareketlerine uygun düşmüştür. Yine Ezop masalları başka bir yazar, bu defa William Caxton⁹ tarafından 1484 yılında İngilizce olarak derlenip basılmıştır. En son çalışmalardan biri ise 2002 yılında Laura Gibbs tarafından Oxford World yayınlarından çıkmış bir derlemedir.

Bu veriler üzerinden masal edebiyatının ne kadar uzun soluklu olduğunu, yüz yıllar, hatta bin yıllar devirerek günümüze kadar gelebildiğini görmekteyiz. Belki Ezop masalları ile ilgili, zamanın algısına ve şartlarına dönük ufak tefek değişimler geçirmiş olma ihtimali mevcut olsa da, edebiyatın en eski türlerinden biri diyebileceğimiz ürünlerdir masallar. Çünkü onların yazılı geçmiş olmasının yanı sıra, bir o kadar da sözlü geçmişe sahiptirler.

Thomas Malory¹⁰ tarafından 15. yüzyılda kaleme alınan Robin Hood, aslında yetişkinler için yazılmış olsa da, yüz yıllar boyunca çocukların hayran olduğu bir hikaye kahramanı olmuştur.

Yine, John Amos Comenius¹¹ "Orbis Pictus" adındaki çocuklar için hazırlanan resimli çocuk eserini 1658 yılında yayınlamıştır. Ansiklopedi tarzında olan kitap; dünyadan, tanrıdan böceklere kadar bahsetmektedir. Bu kitap aynı zamanda ilk resimlendirilmiş çocuk kitabı olma özelliği ile tarihe geçmiştir. Aynı döneme rastlayan Fransız Charles Perrault¹² yine bizim dilimize ve dünyadaki birçok dile tercüme edilmiş, dünya çocuk klasikleri arasında sayılan eserler vermiştir. 19. yüzyıla geldiğimizde Grimm¹³ kardeşlerin masallar toplayıp derledikten sonra bastırıldığını ve bu sayede dünya çocuk edebiyatına büyük bir kaynak sağladıklarını söyleyebiliriz. Danimarka'lı Hans Christian

⁸ Alman yazar ve çevirmen (d.1412 - ö.1482)

⁹ İngiliz tüccar, matbaacı, yazar ve diplomat. (d.1415 - ö.1492)

¹⁰ İngiliz yazar (d. 1405- ö.1471)

¹¹ Çek eğitimci ve yazar (d. 1592- ö.1670)

¹² Fransız masal yazarı. (d. 1628- ö. 1703)

¹³ Alman dilbilimciler. (d. 1785 ~ ö. 1865)

Andersen¹⁴ aynı dönemde Avrupa çapında, daha sonra tercüme vasıtasıyla tüm dünyada tanınan, çocuklar tarafından beğeniyle okunan eserler ortaya koymuştur. Eserleri 150'nin üstünde dile tercüme edilmiştir. 1865 yılında Lewis Corroll¹⁵ hem çocuklar tarafından, hem de yetişkinler tarafından beğenilen Alice Harikalar Diyarında eseriyle dünya çapında bir çocuk edebiyatı yapıtı ortaya koymuştur. Özellikle 19. yüzyılda Johanna Spyri'nin Heidi isimli eseri, Carlo Collodi'nin Pinokyo'nun Maceraları isimli eserleriyle Avrupa'da çocuk ve gençlik edebiyatı adına çok zengin bir dönem yaşanmıştır. 20. yüzyılda aynı zenginlik sürmüştür, ancak dünya çapında çocuk ve gençlik edebiyatının Avrupa dışındaki uluslarda da örnek alınması dolayısıyla, bu kültürler kendi ürünlerini vermeye başlamıştır. 20. yüzyılın sonlarında Joanne Rowling¹⁶ Harry Potter serisiyle dünyada 400 milyonun üzerinde baskı yapmış ve eseri 63 dile çevrilmiştir. Bu eserin çizgi filmleri, sinema filmleri, oyunları ve birçok farklı ticari malzemesi dünya çapında pazarlanmış ve çocukların dışında yetişkinlerin de beğenisini kazanmıştır.

Tarihsel süreç içerisinde çocuk kitapları gelişim göstermiş ve resim kitapları, geleneksel hikaye, fiksiyon, fiksiyon olmayan, biyografi, otobiyografi ve şiir gibi farklı türlerde de eser verilmeye başlanmıştır.

Tüm bu türleriyle çocuk ve gençlik edebiyatı tarihinden bugüne farklı maksatlarla ele alınmış, kimi zaman ortaçağ kilisesinin dini buyruklarını dile getirmek için didaktik maksatlarla, kimi zaman bir takım fikir akımlarının etkisinde kalarak ve kimi zaman da ticari kaygılarla çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri verilmiştir. Bu gibi etkileri ise, özellikle metin içerisindeki olaylar, kurgular ve kahramanlar çerçevesinde görebilmekteyiz. Bu konuda Neydim, "bu figürler, kitapların yayınlandıkları tarihteki etkin olan dünya görüşlerini yansıtan figürlerdir" (Neydim, 1995:4) demektedir.

Genel olarak çocuk ve gençlik edebiyatı tarihinden bahsetmek oldukça zordur, çünkü kimilerine göre çocuk ve gençlik edebiyatı diye bir ayırım yapmak yanlıştır. Kimilerine göre ise "çocuk için" ve "çocuğa göre" yazılmış olan eserlerin çocuk ve gençlik edebiyatı sınıfında olduğunu kabul ettiklerinden böyle bir ayırım mümkündür. Ancak birçok çocuk klasiği dediğimiz eserin aslında çocuk için yazılmadığı halde daha

¹⁴ Danimarkalı yazar ve şair. (d.1805- ö. 1875)

¹⁵ İngiliz matematikçi, fotoğrafçı, mantıkçı (d. 1832-ö. 1898)

¹⁶ İngiliz yazar. (d. 1965-)

sonradan çocuklar tarafından sevilerek okunması sonucu, çocuk ve gençlik edebiyatı sınıfına sokulduğunun altını da çizmek gerekir. Dolayısıyla denilebilir ki, her çocuk edebiyatı eseri çocuklar için yazılmamıştır. Aynı şekilde her çocuk için, çocuğa göre yazılan eser de bu gaye ile yazılmış olsa dahi, o eseri mutlak anlamda çocuk edebiyatına sınıflandırmamız doğru olmayacaktır. Nitekim, bu gaye ile yola çıkmış olup kalemi eline almak başka, diğer taraftan ortaya çıkan eserin ne kadar çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerin nitelikleriyle uyduğu ve aynı zamanda bu uyuşmanın sonuç verip vermediği; yani çocuklar tarafından beğenilip beğenilmediği, okunulup okunmadığı konusu da, o eserin çocuk ve gençlik edebiyatı sınıfına alınması konusunda önemlidir.

Dikkatimizi çeken bir diğer husus ise, özellikle çocuklar için ortaçağdan sonra ilk olarak çocuklara özel eserlerin kaleme alındığı konusudur. Geçmişte çocuk kavramının yetişkinlik kavramı ile sosyal yaşamda görevler konusunda pek bir ayırım yapılmadan ele alınması, yani yetişkinlerle çocukların hayatta görev ve sorumluluklar bakımından iç içe oluşu, çocuklar açısından özel bir muamelenin gerekli olmayışını mümkün kılmıştır. Bu nedenle “çocuklara özel”, “çocuklara göre”, “çocuklar için” diye bir edebiyatta söz konusu olmamıştır.

Necdet Neydim bunun nedenini şöyle açıklamaktadır : “Tarih’te, Rönesans'a kadar çocukla ilgili belirli bir kavram oluşmamıştır. Bunun nedeni ise, Antik Çağ'dan bu yana çocukların da yetişkinlerle sosyal hayatta paylaştıkları görevlerde farklılığın bulunmamasındandır. Bunun sonucu olarak da kendilerine mahsus bir edebiyat ortaya çıkmamış ve yetişkinlere yönelik oluşan edebiyatı paylaşmak durumunda kalmışlardır” (Neydim, 1995: 4).

Neydim, diğer bir etken olarak ortaçağ'da ne gençlerin, ne de yaşlıların okuyamıyor olmasını ve bundan dolayı çocukluk kavramının düşünülmesine ihtiyaç olmadığını; herkesin aynı bilgi düzeyi içinde toplumsal ve kültürel bir birikime sahip olmasıyla ilintilendiriyor (Neydim, 1995: 11).

Bundan dolayıdır ki, Yavuzer (2003:15) bu konuda şöyle demektedir: “yakın bir geçmişe kadar çocukların gereksinimleri görmezden gelinmiş, hatta arzuları ve doğal ilgileri engellenmiştir. Bu sayede çocukların daha disiplinli ve yararlı bireyler olacakları düşünülmüştür”. Çocuğun çocukluğuna müsaade edilmemiş, onların çocukluk yapmasına tahammül edilmemiş, bir yetişkin gibi davranmaları istenmiş, hatta çoğu

yerde yetişkin olarak kabul edilmiştir. Bu durum edebiyat için de bir dönem böyle olmuş, çocuklar için edebiyat yapmanın gereği duyulmamıştır.

Yalçın ve Aytaş'ın (2003:14) tespiti de söylediklerimizi destekler mahiyettedir : “Geçmiş yüzyıllarda çocuk edebiyatı, çocuğun edebiyatı gibi kavramlara çok fazla önem verilmiyordu. Genelde yetişkinler için üretilen edebiyat ürünlerinin çocukların ilgisini çeken bölümlerinin çocuk edebiyatı malzemesi olarak kullanılmasının yeterli olacağı kabul ediliyor ve daha çok öğretici öğelere ağırlık veriliyordu”.

Diğer taraftan 15. yüzyılda matbaanın icadı çocuk ve gençlik edebiyatına katkı sağladı gerçeği, bu eserlerin daha fazla Protestan camia tarafından okutulan İncil, ilahiler ve Luther'in çocuklar için kaleme aldığı çocuk İncil'inin öncelikli olarak basıldığını değiştirmemektedir. O dönem her iki çocuktan birisinin ölmesinden dolayı, ölüm konusu, iyi bir insan olarak ahrete göç etmenin gerekliliği, çocuklarda ölüm korkusunu daha da yaygınlaştırmıştır.

Avrupa'ya demokrasinin girmesiyle birlikte, din merkezli çocuk yazını, diğer bir tabirle anti modern çocuk edebiyatı, 19. yüzyıla girdikten sonra artık ivmesini yitirmeye başlıyor. Bundan önce liberal burjuvaya karşı çocuk ve gençlik edebiyatı ahlaki ve dini değerleri aktaran, aynı zamanda orta sınıfın görüşünü paylaşan bir nitelikteydi (De Maeyer ve diğ., 2005:30)

1865 yılında ahlaki mesaj içermeyen ilk eser olarak kabul edilen Alice Harikalar Diyarında'yı Lewis Carrolls kaleme alıyor. Bu eserden sonra çocuk edebiyatında, çocukça düşünme, çocuk gerçekliği kavramları üzerinden yayınlar verilmeye başlanıyor. Bununla birlikte git gide macera ve fantezi kitapları çocuk edebiyatı ürünü olarak kabul edilme noktasında ağırlık kazanmıştır.

Modern eserlerde ise yetişkinler için kaleme alınan neredeyse bütün konular, çocuk ve gençlik edebiyatının da konusu olmaktadır. Ancak bu eserler çocuk gerçekliği, çocuk bakış açısı kapsamında işlenmelidir.

Çocuk eserlerini resimlemek 16. yüzyılda başlamış olsa dahi, asıl 19. yüzyılda bu ayrı bir disiplin haline gelmiş, eserlere verilen ödüllerin yanı sıra, resimlemelere de ayrıca ödüller verilmeye başlanarak, bu alanın önemi daha iyi vurgulanmıştır.

Günümüzde ise çocuk ve gençlik edebiyatın önemi yadsınamaz bilimsel gerçekler çerçevesinde anlaşılmıştır. Bu kapsamda çocukların gelişimleri belirli yaşlarla dönemlere ayrılmış, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine yönelik edebi eserler üretilmeye başlanmıştır. İlk çocukluk dönemi için hem resimli hem de kısa hikayeler üretilirken, ilerleyen yaşlara göre resimlerin az olduğu ve yazıların uzayıp, konuların da çeşitlendiği eserler kaleme alınmıştır. Gençlik çağı için, gençliğin sorunlarını paylaşan, onlara buldukları dönem itibari ile yol gösterici işlevleri olan yayınlar oluşturulmuştur. Diğer taraftan sırf bu alanda yayın yapan yayınevleri, yazarlar, kütüphaneler ve hatta üniversitelerde konuyla alakalı dersler verilmeye başlanmıştır

1.6. Türk Edebiyatına Kısa Bir Genel Bakış

Türk edebiyatı, İslamiyet öncesi, İslamiyet sonrası ve Çağdaş Türk Edebiyatı olmak üzere üçe ayrılabilir. İslamiyet'in kabul edilmesine kadar gelen edebiyat tarihi, o döneme kadar atlı göçebe topluluklar halinde yaşayan Türklerin yaşantılarını yansıtmaktadır. Bu edebiyat hem sözlü hem de yazılı olarak iki kaynaktan gelmekte olup; av, doğa, aşk, savaş, yiğitlik ve ölüm gibi konuların ağırlıklı olarak işlendiği görülmektedir. Ayrıca bu dönemde her iki kaynak mevcut olsa dahi, özellikle sözlü edebiyatın daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Sözlü edebiyatın tüm toplumlarda olduğu gibi Türklerde de şiirle başladığını, bu bağlamda dinsel törenler esnasında kabilelerdeki saygın kişilerin şiirsel sözlerle dualar ettikleri bilinmektedir. Bu şiirlere çalgılı aletlerle eşlik edilmiş ve bunlar Türk şiirinin ilk örnekleri olmuştur.

Ancak İslamiyet sonrası Türk edebiyatında, İslamiyet'in etkisiyle, Farsça ve Arapça alfabesi Osmanlıca yazı diline girmiş, bu suretle Türk edebiyatını Fars ve Arap edebiyatının etkilemesi söz konusu olmuştur. Fakat Anadolu'da okur-yazarlığın az olması münasebetiyle yazılı edebiyat daha çok İstanbul'da saray ve çevre efradı tarafından kullanılmış, Anadolu'da ise sözlü kaynaklar devam etmiştir.

Çağdaş Türk edebiyatı ise, Tanzimat'la birlikte batılılaşma yönündeki bir takım kültürel değişimlerin gelişmesiyle başlamış ve 1940'lara kadar bu süreç devam etmiştir.

Osmanlılar döneminde, özellikle Selçuklu devleti yıkıldıktan sonra Anadolu Beyliklerinin de ilgi duymasıyla revaçta olan Arapça ve Farsa edebi eserler olmuştur. Bu eserler Türkçeye çevrilmiş ve özgün oluşturulan eserler de bu anlamda benzerlikler

taşımaya başlamıştır. Nitekim İran şiirlerindeki benzetmeler, imgeler; aşk ve tasavvuf konuları Türkçeye aktarılmış ve Türkçeyi etkilemiştir.

İslamiyet'in etkisiyle Halk Edebiyatı, Divan Edebiyatı ve Tekke Edebiyatı gelişmiştir. Halk Edebiyatı, Türklerin Anadolu'ya yerleşmeden evvel oluşturdukları edebiyata benzer bir yapıda geliştirilen edebiyat türüdür. Bunlar günlük yaşam ilişkilerinden, sevgiden, saygıdan ve kahramanlıktan bahseden hikaye türleridir. Nasreddin hoca hikayeleri bu sınıfın içine girmektedir.

Divan edebiyatına gelince, o daha çok Arap ve İran kaynaklıdır; bu kaynaktan beslenmiş ve etkilenmiş bir türdür. Divan edebiyatı daha çok saray ve medrese çevresinde gelişen bir yazın türü olmuştur. 20. yüzyılda bu tür sona ermiştir.

Tekke edebiyatı İslamiyet'in etkisiyle gelişti diyebiliriz; nitekim evreni bir Allah'ın esmasının bir tecellesi olarak görmüş, aşkı Allah' ulaşma aracı saymış ve bu dinamiklerden beslenerek şiirler bestelemiş ustaları vardır Tekke edebiyatının.

Tanzimat'a doğru Türk edebiyatının batı etkisinde olduğunu ve bu çerçevede geliştiğini görürüz. Özellikle Fransız etkisinin baskın olduğu görülen bu evrede, birçok yeni türünün de batıdan alınarak edebiyatımıza hem çeviri yoluyla hem de özgün eser verme yoluyla sokulduğu görülmektedir. Tanzimat edebiyat Türkiye'nin sorunlarını yansıtıyor, onları ele alıyor; ulus ve yurt sevgisi halkın anlayabileceği dilde işliyordu. Servet-i Fünun ise okumuş insanların anlayabileceği bir düzeyde ve batının, özellikle Fransızların edebi formlarını alıp uygulamışlardır.

Buna karşı bir tepki gibi gelişen Milli Edebiyat anlayışı Türkçülük çerçevesinde daha çok hayat buldu. Bu akımda daha çok ulusal kaynaklara yönelme düşüncesi hakimdi ve ülkenin sorunlarına, halkın problemlerine geçmişteki yazın türleri ve konuları kapsamında bir açılım gerçekleştirilmekteydi.

1.6.1 Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihi

Çocuk ve gençlik edebiyatının ilk sözlü formları şiirler, masallar, ninniler ve destanlar olmuştur. Daha sonraları bu formlar genel edebiyatta olduğu gibi çocuklara yönelik öz kültüre ait bir yazın formu olmamış; öncelikle çocuk ve gençlik edebiyatı kavramının

geldiği, yani bizim modernleşme düşüncesiyle edindiğimiz batı yazını türü olarak, Tanzimat'la birlikte edebiyat dünyamıza çeviri eserler vasıtasıyla girmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, batılılaşma perspektifli çeviri çalışmalar vardır. Bu manada çocuk yazını çeviri eserleri yeni yeni ortaya çıkmakta ve ilk önce okul kitaplarında çocuklar çocuk yazını ile buluşmaktadır. Ancak bu çalışmalar esnasında Türk aydınları çok deneyimsizdir (Çınaroğlu, 2002:457).

Tanzimat'tan sonra, Cumhuriyet kurulmadan evvel, ulusal edebiyat akımının olduğu dönemde, yerli çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri ortaya koymaya çalışan yazarlarımız olmuştur. Yukarıda belirtildiği gibi, Çınaroğlu'nun çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili deneyimsiz olduğunu düşündüğü isim ve eserler, aşağıda verilmektedir. Bunlar arasında Ziya Gökalp'in "Kızıl Elma" 1915, "Yeni Hayat" 1918, "Altın Işık" 1923, Ali Ekrem Bolayır'ın "Çocuk Şiirleri" 1917, "Şiir Demeti" 1923, Fuat Köprülü'nün "Mektup Şiirleri" 1918 olmuştur. Bunlar gibi yine eser veren M. Emin Yurdakul, İsmail H. Ertaylan, Fazıl A. Aykoç, Aka Gündüz, A. Cevat Emre, K. Nami Duru gibi isimlerdir. Roman ve hikaye alanında meşhur olanlar ise, Ö. Seyfettin, A. Hikmet, H. Rahmi Gürpınar'dır. İkinci Meşrutiyet döneminde İstanbul'da çocuklar ve gençler için yayımlanan dergiler ise "Talebe" 1911, "Çocuk Bahçesi" 1913, "Çocuk Dünyası" 1913, "Talebe Defteri" 1914'dür (Baytekin, 1996:42-43).

Bu eserler ise çocuğun ruh dünyasına göre olmaktan ziyade ve onun doğasında girip ondan hem öğrenip hem öğreten bir bakış açısıyla yazılmasından çok uzak bir biçimde, ona buyurgan davranan, onu mutlak suretle işlemeye, törpülemeye; en acısı da bir yetişkinin, dönemin, ideolojinin öznel doğruları temelinde yazılmıştır. Çocuk edebiyatı çok yeni bir kavramdı o dönem ki Türk aydını için; eskilere göre çok mesafe kat edilmiş olsa dahi, bugün ki durumun çok farklı olduğu savunulamaz.

Meral Alpay'ın tespitine göre, 1910'lu yıllarda ilköğretim okulları kurulmasından sonra, bu okullara giden öğrencilere okutulacak şiirler, hikayeler tarzında eserlerinizin olmadığı fark ediliyor, birden bire edebiyat üretme girişiminde bulunuluyor (Kurultay ve Sökmen, 1991:3). Oysa edebiyat, özellikle de çocuklar için düşünülmüş olan masallar, öyle bir anda peyda edilebilecek eserler değildir. Onlar zamanın uzun akışkan sürecinde, toplum mecrasının her köşesinden dolanıp bir şeyler eklenerek zenginleşen eserlerdir. Bu yüzden hiçte alışık olmadığımız bir formda edebiyat üretme, eserler

vermek, açıkçası günümüz çocuk edebiyatının anlamına uygun olmamıştır. Nitekim Çınaroğlu'nun da yukarıdaki alıntılamaında, bu yazarlar ve eserler için, yazdıkları mecrada, yani çocuk ve gençlik edebiyatında "deneyimsiz" tabirini kullanması anlaşılabilir.

Yalçın ve Aytaş'a göre, Tanzimat sonrası edebiyatçıların daha bilinçli bir şekilde olduğu yönündedir. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında ise, milli ve manevi değerler doğrultusunda nesiller yetiştirmek amacıyla bir çok eser kaleme alınmıştır (Yalçın ve Aytaş, 2003:24). Buna karşılık, Çınaroğlu bu çalışmaları değerlendirirken, çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda, o günün yazarlarını "deneyimsizlikle" nitelediğini belirtmiştir.

Kocaman ise o dönemi şöyle değerlendirmektedir:

"Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitimin ve çocuğun önemsenmesi çocuk yazını da eğitimin ön sıralarına taşımıştır. Yerli yazarlarca yazılan kitaplar yanında, 19. yüzyılın 2. yarısından sonra artan çocuk kitapları çevirileri günümüzde de önemini sürdürmektedir" (Kocaman, 2009:233).

Cumhuriyet kurulduktan sonra klasiklerin çevirisi ve bir kısım yazarların çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili yayınları aynı seyrinde devam etmiştir. 1940'lı yıllarda ise Çocuk Esirgeme Kurumu'nun 100'e yakın eseri çevirterek bastırıldığı bilinmektedir. Bu eserlerin çoğunluğunun çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri olduğu bilinmektedir. Aynı dönemlerde Hasan Ali Yücel'in başında olduğu çeviri bürosu vasıtasıyla, devlet politikası kapsamındaki çeviri hareketi, birçok çeviri eseri ve beraberinde çocuk ve gençlik edebiyatı adına klasiklerin çevrilmesini beraberinde getirmiştir.

Neydim'e göre, 1960'lı yıllarda yayıncılık patlaması yaşanır, çeviri çocuk edebiyatında birçok çeviri eser çok baskı yapar. 70'lerde ise çeviri çocuk edebiyatının azaldığı gözlemlenir ve aynı zamanda yerli yayınların ortaya çıktığı dönemdir (Neydim, 1995:29). 1991 bahar sayısında Metis çeviriyle söyleşi yapan Tarık Dursun Kakinç'ın söylediğine göre: "o güne kadar çocuğa dönük yazmayı düşünmemiş ne kadar ünlü yazar varsa, 1970'te kurduğumuz Milliyet Yayınlarında hepsine çocuk kitabı yazmayı denedik" demiştir (Kurultay ve Sökmen, 1991:3). Bu eserler o kadar çok satmaya başlar ki, yetişkin kitapların önüne geçer (Kurultay ve Sökmen, 1991:3). Ancak bu çalışmalar bir anlamda ittirmeyle olduğundan, tutmaz ve süreklilik arz etmez.

Ayrıca sol kesimin ideolojik yaklaşımları, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerine de sirayet etmiştir. 80 öncesi ideolojik yayınların daha çok olduğunu söyleyen Neydim, 80 sonrası bunun daha yumşadığını bildirmektedir. Bu kapsamda da 80 sonrasında, çocuk ve gençlik edebiyatının yeniden çocuk klasiklerinin çevirisine döndüğü görülmektedir (Neydim, 2000:76).

Cumhuriyet öncesine göre, Cumhuriyet sonrasında artık çocuk ve gençlik edebiyatı çalışmaları bilimsel alanda da ele alınmaya başlamış ve bu doğrultuda yayınlar yapılmaya başlanmıştır. Nitekim 1950'lerden başlayarak 2000'li yıllara kadar yapılan yayın adedince 2000'den 2003 yılına kadar aynı oranda yayın yapılmıştır. Bu ise bilimsel anlamda, günümüze yaklaştıkça, bu alanın tartışıldığı kanısını güçlendirmektedir.

2006 yılında Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda bildirisi olan Prof. Dr. Nuran Özyer, 80'li yılların ortalarında gençlik edebiyatıyla ilgili bir toplantı yaptığında, aralarında öğretmen ve yazarlarında bulunduğu bir topluluğun kendisine karşı çıktığını ve “edebiyat edebiyattır” şeklinde bir itiraz dile getirdiklerini bildirir (Özyer, 2006:485). Dolayısıyla, çokta geçmişe gitmeden, çocuk ve gençlik edebiyatının ülkemizde gerekli ciddiyette ele alınmadığını ve hatta kimi kesimler tarafından da edebiyat içerisinde yeni bir tür olarak kabul görmediğini, görebilmekteyiz.

Diğer taraftan çocuk edebiyatının modern toplum içerisinde bir tüketim malzemesi olarak kullanılmasını eleştirenlerde olmuştur. Onu çabucak oluşturup, hızlı tüketim malzemesi haline getiren; herhangi bir edebi niteliği içine koymadan, bilindik tatları ve basmakalıp zevkleri onun içinde yeniymiş gibi sürekli teknolojik araçlarla ambalajlayıp sunan bir olguya çocuk ve gençlik edebiyatının kurban edildiği konusunda yüksek sesler uzman çevrelerden çıkmaktadır. Neydim de bu görüşü destekler mahiyette, 80 sonrası çocuğun bir tüketim kitlesi olarak keşif edildiğini söylemesinin altında bu sebep yatmaktadır (Neydim, 2000:80). Yine bu bağlamda Prof.Dr. Hans Heino Ewers'den aktaran İlkan ve Akyüz'e bakalım:

“Önceden edebiyat dünyasına girebilmek için öğreniliyordu okumak; şimdilerde ise edebiyat, yani bu ilk öyküler, okumayı öğrenmek için okunuyor. Çocuk edebiyatı, 'ilk okuma edebiyatı' adını taşıyan işlev tipiyle hatlarını belirginleştirmesiyle acı bir gerçeğe uyuyor. Temel ve genel bir yazı edincine sahip olmak tartışılmaz bir gerçek haline geldi ve özellikle medya çağında revaçta. Diğer taraftan, edebi eğitim değeri gün geçtikçe düşüyor. Çocuk edebiyatı gün geçtikçe

çok geniş bir kitleye hitap ederken, bunu sadece geçici ve hizmet edici bir rol oynama pahasına yaparak bu eğitim süreçlerine katılıyor” (İlkhan ve Akyüz, 2006:168).

Çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili kayda değer, bireysel çabaların olduğu bilinse de, özellikle ülkemizde çocuk ve gençlik edebiyatının evrimine göz attığımızda, geçmişten günümüze çeviriler vasıtasıyla, arka plandaki ideolojik mücadelelerden pek haberdar olmayan, gerek çeviri yoluyla gerekse yazarak üretme yolu takip edilmiştir. Bu konuda Neydim'in yazıklarının önemli olduğunu düşünüyorum. Neydim'e göre, "Batı'da Çocuk ve gençlik edebiyatı bu süreci ve çatışmayı yaşamışken, yaklaşık 150 yıl sonra çeviri yoluyla bize gelen bu kitaplar sanki bütünüyle aydınlanmanın bir ürünü ve yansıması olarak algılanmıştır" (Neydim, 1995:5).

Oysa batıda farklı bir süreç işlemiştir. Bu konuda İlkhan ve Akyüz şöyle demektedir: "Batı'da çocuk ve gençlik edebiyatı adım adım deneme yanılma yolu ile iyiyi bulma yolunda ilerledi" demektedir (İlkhan ve Akyüz, 2006:168). Buna karşılık bizde ise, "yüzü batıya dönük sosyalist yazarların, çocuklar için birkaç edebi metin yazmaları dışında, önemli girişimlerde bulunulmadı" (İlkhan ve Akyüz, 2006:168).

Bu kapsamda düşünüldüğünde, zaten temelleri zayıf olan bir çocuk ve gençlik edebiyatının ülkemizde varlığından bahsedebiliyorsak, onun kolay tüketim malzemesi olması yolunda kurban edilişi; batıya göre, bizde çok daha kolay olacaktır. Nitekim batı, çocuk ve gençlik edebiyatının gelişim evrelerini ciddi bir biçimde, safha safha yaşamış, iyiyi kötüyle bir birinden ayıklayarak mesafe kat etmiştir.

Bizler ise, çeviri eserlerine dahi "çok satma" hesaplarıyla yaklaşmışızdır. Bunun kanıtı ise, çocuk ve gençlik edebiyatı adına hala klasiklerin üzerlerinde biraz oynanarak tekrar tekrar basılıp piyasaya sürülmesinde görebiliriz.

Bu konuda söylediklerimizi destekler mahiyette olduğunu düşündüğüm Neydim'in doktora çalışmasında yayın evleriyle gerçekleştirdiği anket bölümüne bakılmasını tavsiye edebilirim.

Fatih Erdoğan'ın Metis Çeviri'ye verdiği mülakat da şöyle demektedir:

"Yalnız birşey var: Türkiye'de telif resimli çocuk kitaplarının başlaması ve gelişmesiyle birlikte, bir tarihten sonra pahalı olduğu için yeni çeviri ürünler pek gelmemiş. 60'lı yıllardan sonra Batı Jules Verne'leri basmayı bırakmış, biz hâlâ bu kitaplara devam etmişiz. Almanya'da bir konferans sırasında, bir İngiliz araştırmacı

bayan Türkiye'de en çok neler çevriliyor, neler satıyor, diye sordu. Jules Verne dedim, irkildi. Jules Verne'den hâlâ ne alıyor çocuklarınız, dedi” (Kurultay ve Sökmen, 1991:8).

Aksine, 60'lı yıllarda bu kitapların basımının durmadığını söyleyebiliriz; çünkü bunun böyle olmadığını amazonbooks¹⁷ sayfasındaki araştırmamda gördüm. 2011 basımları dahil, 2000'li yıllarından bu yana birçok yayın evinin klasikleri bastığını tespit ettim.¹⁸

Eğer Türkiye'deki yayın evlerini, klasiklerin telif hakkı ödemesi olmadığı için sürekli baskı yaparak ticari emel gütmekle suçluyorsak, aynı suçlamayı Batı içinde yapabiliriz. Çünkü çok satma hesabı yalnızca bizim yayın evlerimizin politikaları değil, aynı zamanda batıdaki yayın evlerinin de kitap basma politikası olduğunu söyleyebiliriz.

1.6.2. Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Çeviri Eserleri

Gürsel Aytaç, Türkiye'deki çeviri eserleri ile ilgili nasıl bir seçim yapıldığı konusunda, devletin yürüttüğü çevirilerin, hangi siyasal görüşe sahip olursa olsun, partilerin ve onların oluşturduğu komisyonlarının dünya klasiklerine değer verdiğini bildirmektedir. Oysa özel yayın evlerinin çeviri için çok satan kitapları tercih ettiklerini, bununda altında yatan sebebin ticari kaygılar olduğunu vurgulamaktadır. Fakat zaman zaman yine aynı yayın evlerinin kendi prestijlerini korumak bağlamında, "prestij yayını" yaptıkları ve bu kapsamda çok satmasa dahi klasikleri çevirip yayınlattıkları gerçeğine vurgu yapıyor. Bankaların kültür hizmetleri kapsamında klasikleri çevirttiklerine değiniyor. Ayrıca yayın danışmanları veya yayın danışma kurullarının iki farklı çeviri yayın politikalarının bulunduğunu bildiriyor. Bunlardan birincisi, değişik ve çok farklı olan eserlerin ele alınması; bu eserlerin ulusal edebiyata tamamen yabancı olması onları çeviri malzemesi yapıyor. İkincisi ise, “tipik” oluşu; yani çevrilecek kaynak eserin ulusal edebiyat kapsamında çok bilindik, haşır neşir olunmuş, sevilen bir eser olması onun okunma potansiyelini yükselttiği için tercih sebebi yapıyor. Buna karşılık merak uyandırmayan kaynak eserlerin de çevrilmediğini de ekliyor (Aytaç, 2001:108-110).

Gürçağlar ise, Even-Zohar'dan yararlanarak, çeviri tarihi incelemelerinde çevirmenin dışında, çeviri eseri üzerinde etkisi olabilen “öznelerden” bahsetmiştir. Bu noktada metin seçimi, metin üretimi, metin tüketimi gibi süreçlerde etkili olabilen öznelerin

¹⁷ http://www.amazon.com/s/ref=nb_sb_noss?url=search-alias%3Dstripbooks&field-keywords=jules+verne&x=0&y=0 (29.03.11)

¹⁸ Robinson Crouse, Alice Harikalar Diyarında ve Robin Hood eserlerinin basım tarihlerine baktım.

varlığı tespitini yapmıştır. Toury ise bu öznelere, 'değişim özneleri' demiş ve onları tanımlarken, içlerinde buldukları kültür repertuarını yeni seçenekler sunarak değiştirme kabiliyetlerinin olduğundan bahsetmiştir (Gürçağlar, 2005:43).

Nitekim Gürçağlar eserinin devamında, Türkiye'nin 1940'lardaki devlet politikası ile giriştiği batıdaki eserlerin Türkçeye kazandırılmasıyla ilgili "değişim öznesi" olarak Hasan Ali Yücel'i ele almıştır.

Çocuk ve gençlik edebiyatındaki çeviri eserle baktığımızda, Avrupa ve özellikle Fransız etkisinin batılılaşma kapsamında görülmesinden dolayı, ilk çeviri çocuk edebiyatı eserlerinin de bu kültürden neşet eden ürünlerden olduğunu görmekteyiz. Bunlar içerisinde La Fontaine'den, Jules Verne'den, Jonathan Swift'ten, Daniel Defoe'den; Robinson Crusoe, Gulliver'in Gezileri, Beş Hafta Balon ile Seyahat, Merkezi Arza Seyahat, Gizli Ada gibi eserler çevrilmiştir. Bu eserlerin tümü 19. yüzyılın sonlarına doğru çevrilmiştir. Yine "1869'larda yayınlanmaya başlayan çocuk dergilerinde de çeviri yazıları önemli yer tutar" (Neydim, 1995:17).

Neydim'in tespitlerinden yola çıkarak, diyebiliriz ki, çocuk dergilerinde çeviri eserlere çokça yer verilmiştir. Bir kısım dergilerde bu hayranlık seviyesinde söz konusu olmuştur. Hatta o kadar ki derginin kapağında Fransızca başlıklar mevcuttur. Diğer taraftan çeviri eserlere yer vermekle beraber, milli manevi değerleri korumamız gerektiğinden dem vuran dergilerin de söz konusu olduğunu söylemektedir (Neydim, 1995:18).

Tanzimat sırasında, toplumun içerisindeki aydınların katkılarıyla, batılılaşma yaklaşımı olarak çeviri hareketi kapsamında çocuk edebiyatına yer verilmiş ve ancak, Tanzimat'tan sonra Cumhuriyet'le birlikte, çocuk edebiyatı artık devletin resmi eliyle daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Neydim'e göre:

"Cumhuriyet döneminde çocuk edebiyatına dönük bir ilgi yoğunlaşması olur. Bu dönemde batılılaşma çabaları Tanzimat dönemindekinden farklı olarak devlet ideolojisine dönüşür ve özellikle tek parti döneminde devlet ideolojisi olarak yoğun biçimde uygulanır. Cumhuriyetin ilk dönemleri, Tanzimat döneminde başlatılan çalışmaların yaşama geçirilmesi olarak kabul edilebilir" (Neydim, 1995:21).

Even Zohar'ın kuramından yola çıkarak Neydim, çeviri çocuk edebiyatının Cumhuriyetin ilk yıllarında merkezden çıkıp, yerine yerli çalışmaların, özgün çabaların yer aldığını ancak bunların yeniden çeviri kaynaklarından beslendiğini vurgular.

1945'ten sonra başlayan klasiklerin çevrilmesi çalışmalarının çeviri çocuk edebiyatını da 50'lilerden sonra kapsayarak, çeviri çocuk edebiyatını tekrar merkezi bir konuma çektiğini söylemektedir (Neydim, 1995:21).

Neydim, 70'li ve 80'li yıllarda en çok çevrilen yazar ve kitapların listesi vermiş. Bu listeyi incelediğimiz zaman 70'lerde çevrilen çocuk edebiyatı eserlerinin başında, Jules Verne gelmekte olup, daha sonra ise Enid Blyton ve La Fontaine onu takip etmektedir. 80'li yıllarda ise sırasıyla Jules Verne, Andersen, Grimm Kardeşler, Enid Blyton ve yine La Fontaine'i listenin baş taraflarında görmekteyiz. Bu dönemlerin hepsini bir araya topladığımızda en çok baskısı yapılan yazar Jules Verne, daha sonra Grimm Kardeşler ve Andersen'dir (Neydim,1995:24-29).

70'li yıllar, ikinci dünya savaşından çıkmış ve savaş suçluların, yani eski otoritenin hesaba çekildiği bir dönem olması hasebiyle ve tüm dünyada Vietnam savaşına karşıtlığın giderek artmasından dolayı otoriteye karşı çıkışın yoğunlaştığı dönem olmuştur. Bunun Batı'da, bu dönemde anti otoriter düşüncenin sosyal hayattaki yapılara sirayet etmesiyle, ailede eşler arasındaki hiyerarşinin yıkılması ve hatta çocuk-ebeveyn arasındaki otoriter yaklaşımların gevşemesi tarzında yankıları olmuştur. Türkiye'de bu süreçten nasibini almıştır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı için ise aynı durum söz konusu olmuş, otoriteyi temsil eden bir buyurgan çocuk ve gençlik edebiyatı anlayışı yerini çocuğun yanında, çocukla arkadaş ve onun doğasına uygun, doğruları kendi gözüyle keşfetmesini sağlayan eserler kaleme alınmaya başlanmıştır.

Neydim ise, bu durumun bizde aynı düzeyde olmadığını, didaktik ağırlıklı eserlerin 90'lı yıllara gelinse dahi devam ettiğini vurgulamaktadır (Neydim, 1995:32). Bunun nedenini ise 80'li yıllarda dini kesimin yoğun olarak çocuk edebiyatına yönelmesini ve yine bu kesimin çocuğun dini eğitiminde çocuk ve gençlik edebiyatını kullanmak istemesi sayesinde görebiliriz (Neydim,2003:58 aktaran Levent,2010:9). Bu bağlamda, Metis Çeviri'nin Meral Alpay ile yaptığı röportajda, Meral Alpay'ın her dönemin siyasal akımlarının az veya çok çocuk edebiyatını etkilediği görüşünü yer verebiliriz (Kurultay ve Sökmen, 1991:3).

Geçmişten günümüze kadar çocuk ve gençlik edebiyatı çeviri eserlerine baktığımızda, dünya klasiklerinin çok defa çevrilip bastırıldığını görmekteyiz. Klasiklerin çevrilmesindeki en önemli etkenlerden birisinin, yayın evlerinin bu eserler için telif hakkı ödememesini ve daha önce ki çevirileri üzerinden derlemeler yapılarak hızlı bir şekilde basılacak hale getirebilmesinde olduğunu söyleyebiliriz. Bu eserlerin artık batıda yayımlanmamasına karşın, Türkiye’de hala yeni yayımlanması yukarıda saydığımız nedenlere bağlanabilir.

Meral Alpay, sözlü edebiyatın çoğunun doğudan geldiğini ve yazılı edebiyatın çoğunun ise batıdan geldiğini bildiriyor (Kurultay ve Sökmen, 1991:10). Çeviri Çocuk edebiyatının yazılı kaynaklardan geldiğini bildiğimize göre bu edebiyatın ekseriyette batıdan geldiğini söyleyebiliriz. Meral Alpay diyor ki: "Bizdeki çocuk edebiyatı, en eskilere kadar giderseniz, önce çevirilerle başlıyor. Sonra bakılıyor ki toplumda birçok kavramlar, özellikle isimler, şehir isimleri, kişi isimleri tutmuyor, uyarlamalar başlıyor" (Kurultay ve Sökmen, 1991:10).

Meral Alpay’ın dedikleri aslında bir ölçüde klasiklerin neden bu kadar çok ve hala yayımlandığını da açıklar niteliktedir. Klasikler birçok uyarlama sayesinde de farklı yorumlarla ele alınmış, dolayısıyla birçok defa basılma imkanı bulmuştur. Eğer günümüze kadar salt çeviri eseri basılmış olsaydı, kanımca bu kadar yayımlanma imkânı bulunamazdı. Nitekim ülkemizde her çeviri eserinin basıldığı nicelikte çevirmen dahi olmayabilir.

BÖLÜM 2: ÇEVİRİ YÖNTEMLERİ

Bu bölümde çeviri yöntemleri üzerinde duracağız. Çeviri yöntemlerine girmeden önce kısa bir çevirinin geçmişine gidip, günümüze kadar olan seyrini inceleyeceğiz. Bu kapsamda çevirinin doğuşundan, önce sözlü ve daha sonra yazılı formlara geçişini aktaracağız. Önceleri farklı kültürlerin ve dillerin aynı coğrafyada buluşmasından doğan bu etkinliğin daha sonra farklı coğrafyalara dağılan farklı medeniyetlerin bir birleriyle olan ticari ve siyasi ilişkilerin akislerinden iletişim gerekliliği doğmuştur. Bunlar he zaman barışçıl yollarla olmamıştır, nitekim savaşlar da birçok medeniyetin karşılaşmasında büyük rol oynamıştır. İşte bu bir arada yaşamalarla ve karşılaşmalarla da önceleri sözlü ve daha sonra yazılı olarak gerçekleşen çeviri süreçleri meydana gelmiştir. Aşağıda okuyacağınız çevirinin temelleri bölümü bu süreçleri özetler bir yazı sunacaktır. Ancak salt özetleme yapmayacak; kimi zaman tartışmalar da yapacaktır. Çözümlemeler gerçekleştirip, tarihi gerçeklerle aydınlatıcı bilgi vermeye çalışacaktır.

2.1. Çevirinin Temelleri

Koller, her nerede farklı dillere sahip insanların bir birleriyle işleri olduysa ve oluyorsa, mütercim ve tercümanlar aracılığıyla, önce sözlü daha sonra yazılı olarak çeviriye ihtiyaç duyulduğunu ve duyulacağını bildirmektedir (Koller, 1983:13).

H.J. Störiğ, Toledo'yu örnek göstererek, çeviri etkinliğinin ancak iki farklı kültürün bir arada yaşamaya başlamasıyla mümkün olabileceğinden bahseder; bir kültürün diğer kültüre baskın çıkması ve iki kültür arasında farklar bulunması durumunda oluştuğunu belirtir (Eruz, 2003:41).

Störiğ'in düşüncelerine katılmakla beraber, çevir olgusunun salt bu anlamda ortaya çıktığını kabul edemeyiz. Nitekim Gutas, “bütün çeviri hareketleri, taşıdıkları farklılıklarla birlikte her biri ayrı ayrı ele alınıp çözümlenmesi gereken kendine özgü amaçlara ve koşullara sahiptir” der (Gutas, 2003:31). Bu anlamda Beytü'l Hikme'de iki farklı kültürün bir arada yaşadığından bahsedemeyiz. En azından, çevirisi yapılan eserlerin M.Ö. yaşamış bir kültüre ait olduğunu düşünürsek, bırakın bir arada yaşamış olmayı, aralarında neredeyse 1200 yıl bulunduğunu söylememiz gerekir. Beytü'l Hikme'deki çeviri faaliyetlerini ortaya çıkartan ve yaşatan dinamikler Toledo'dakinden

de farklılık göstermektedir. Dolayısıyla diyebiliriz ki, Stönig'in düşüncesi doğrudur ancak her zaman geçerli değildir.

Çeviri, insanlık tarihi ile başlayan bir olgudur. Tarihte nerede medeniyet ve kültür toplulukları olmuşsa, bunların aralarında çeviri aracılığı ile kültür ve bilgi aktarımı yapılmıştır (Öztürk, 2000:1).

Bu bağlamda, uygun iklim koşulları ve verimli toprakları sayesinde Mezopotamya tarih boyunca yoğun göç alan bir coğrafya olmuştur. Farklı kültürlerle, dillere ve dinlere sahip insanların bir arada yaşamasından dolayı da zengin bir kültürel alışverişin olduğu bir yer olma özelliğini göstermiştir. Tarihte Mezopotamya, insanlığın ilk defa göçebe toplumdaki yerleşik düzene geçip; tarım ve hayvancılık yaptığı topraklar olmuştur. Daha da önemlisi, bu topraklar insanlık medeniyetinin filizlendiği, yeşerdiği ve yükseldiği yerler olmuştur.

Eruz, “çeviri olgusu çok kültürlülükle iç içe gelişen bir çizgi izler” demektedir (Eruz, 2010:13). Yukarıda belirttiğimiz gibi Mezopotamya'nın farklı kültürlerden insanların bir arada yaşamasıyla, başka bir deyişle çok kültürlü bir yaşamın sonucunda, çeviri olgusunun geliştiği bir yerdir. Nitekim Eruz, “M.Ö. 4500 yıllarında çok dilliliğin egemen olduğu Mezopotamya'da çivi yazısıyla yazılmış iki ve üç dilli kil levhalar bulunmuştur. Bu anlamda Mezopotamya'da çeviri etkinliği yaşamın bir parçasıydı” demektedir (Eruz, 2003:23).

M.Ö. 2000'lerde Babil'de esirlerin çeviri yaptığı, aynı zamanda saygın ailelerin bireylerinin de bu işi üstlenenler arasında olduğu söylenmektedir. Kil yazısını bilenlerin sayısı az olduğu için, çevirmenlere yazıcılık görevleri de verilirdi. Bu ise çevirmen topluluğunu saygın bir konuma oturtuyordu.

Yine M.Ö. 3000 yıllarında Mısır'da “Dragomane” adıyla bilinen çevirmenlerin kervan başı olarak ya da iş görüşmelerini yürüten uzman kişiler olduğu bilinmektedir (Eruz, 2010:33). M.Ö. 600 yıllarında ise, bu çevirmenler bir meslek grubu olarak çalışmakta; Yunan turistlere rehberlik etmekte ve ortaçağ boyunca ise Hıristiyan hacılarıyla ilgilenmekteydiler. Hatta 1270-1510 yılları arasında Memluk sultanından akreditasyon alınmaktaydı; bu sayede akreditasyon almış kişiler gelen Hıristiyan turistlerin barınması, hal ve hareketlerinden dahi sorumluydular.

Eski Yunana gelince, Hilmi Ziya Ülken, Yunanlılara aslında bir zamanlar eski Mısırlıların talebeleri gözüyle bakıldığını söylemiştir (Ülken, 1997:20). Bu görüşü destekler mahiyette Alman sosyolog Weber, batının doğudan mutlak surette bilimsel anlamda iki defa etkilendiğini söylemiştir. Bunun birincisi eski Mısır'dan etkilenen eski Yunan uygarlığıdır, diğeri ise Abbasilerin eski Yunandan çevirdikleri eserleri, İspanya'ya taşımış olmaları ve bu sayede Avrupa'nın yeniden bu eserlerle tanışmalarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla denilebilir ki, Eski Yunanı çeviri yoluyla beslediği kaynaklar Mısır medeniyetinden gelmektedir. Yine aynı düşüncüyü daha somut bir biçimde ifade etmiştir Yazıcı : “Pitagoras, Thales, ve Platon gibi dönemin önde gelenlerinin Mısır'da bir süre kalıp, oradaki bilgi ve erdemi Antik Yunan'a taşıdıkları bilinmektedir.” “Yunan uygarlığı, öteki Akdeniz ülkelerine olan üstünlüğünü, Mısırdan kendilerine miras kalan kaynaklara borçludur” (Yazıcı, 2005:29).

Aslında M.Ö. başlayarak M.S. da devam eden bir süreçte, “Bereketli Hilal”¹⁹ içerisinde çeviri faaliyetleri hep süre gelmiştir. Nitekim bu bölgelerin farklı medeniyetlerle yurt olmasından dolayı ve aynı zamanda verimli topraklarından elde edilen ürünlerin ticaret amaçlı olarak kullanılması sebebiyle, hep bir alış veriş ve iletişim atmosferi oluşmuştur. Bu sayede farklı kültürlerden, farklı dillerden ticaret kervanları bu hilal üzerindeki belirli merkezlerde buluşmuş ve iletişime geçmişlerdir. İletişimin gerçekleşmesi çeviri sürecini doğurmuş ve bu süreç içerisinde de çevirmenler işlev görmüştür.

Tam da bu noktada çeviri açısından bir ayırım yapmanın gerekliliği vardır. Yukarıda bahsettiğimiz ticaret yolu ile gerçekleşen gündelik ilişkilerde sözlü çeviri ağırlıklı olarak kullanılırken, daha önce bahsettiğimiz ve bahsetmeye devam edeceğimiz, medeniyetlerin bir birini bilimsel anlamda etkilemesi kapsamında çeviri yazılı olarak gelişmiştir. Nitekim yazının bulunması aynı zamanda bilimin gelişmesine, tecrübelerin nesilden nesillere aktarılmasına olanak vermiştir. Bu sayede, bu birikimleri öğrenmek isteyen gelecek nesiller amaçlarına ulaşmak için yazılı çeviriyi kullanmışlardır.

M.Ö. 200 yıllarında Roma İmparatorluğu hem Yunanca hem de Latince kullanıyordu. Yunancadan eserler Latinceye çevriliyordu, Yunanlar ise kendi dillerini üstün

¹⁹ Doğuda Fırat ve Dicle'nin aktığı rota üzerinden Türkiye'nin güney eteklerinin bir bölümü dahil olmak üzere tekrar Suriye üzerinden Akdeniz sahili boyunca Mısır'daki Nil nehrinin döküldüğü yerden giriş yaparak, kıvıll denize paralel olarak Mısırın içlerine kadar devam eden bir coğrafyaya denilmektedir.

gördüklerinden başkalarının kendi dillerini konuşmasını bekliyordu. Romalıların Yunan edebiyatını keşfetmeleri ise Livius Andronicus'un M.Ö. 240 yılında yaptığı Odysseus çevirileri sayesinde olmuştur (Eruz, 2003:34). Romalıların Yunanistan üzerindeki hakimiyeti ise, M.Ö. 200-197 yılları arası yapılan Makedonyalılara karşı savaşta Romalıların galip çıkmasıyla olmuştur. Savaş sayesinde de Eski Yunan medeniyeti ile Roma Medeniyeti bir biriyle daha yakın bir etkileşime girmiş ve doğu Roma İmparatorluğu Eski Yunan kaynaklarından yine çeviri yoluyla beslenmiştir. Nitekim Roma İmparatorluğu, kadim Yunan medeniyetinden faydalanarak, onu geçmek adına çeviriler gerçekleştirmiştir.

Tek tanrılı dinlerin yaygınlaşması ve farklı kültürleri, dilleri ve milletleri de içine alan coğrafyalara ulaşması sayesinde, kutsal kitap çevirileri de, çeviri tarihi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Hatta bu yolla farklı çeviri anlayışlarının oluştuğunu ve çeviribilim kuramlarının gelişmesine katkı sağladığını ekleyebiliriz.²⁰

M.Ö. 335 yılında Büyük İskender'in doğuya yönelik meşhur seferinde Persleri yenerek Hindistan sınırlarına kadar ulaşması ve beraberinde de Eski Yunan medeniyetine ait kaynakları getirmesiyle, Mezopotamya bölgesindeki, İskenderiye Kütüphanesi gibi ilim meclislerinin işlev görmesine neden olmuştur. Nitekim Öztürk, "çeviri tarihinde önemli okullardan olan İskenderiye Okulu, Yunan kültürünü İslam dünyasına tanıtan bir ekol durumundadır" demiştir (Öztürk,2000:10). Çünkü bu okullardaki eserler, Arap fetihlerinden sonra 50'ye yakın başka medreselere ulaşması mümkün olmuş ve bu sayede bu medreselerde Yunan ilmi öğretilmiştir. Aynı zamanda bu medreseler vasıtasıyla M.S. 7-8. yüzyılda Müslümanlar Mezopotamya, Asur, Babil, Hint, Mısır, Fenike, Grek, Roma, İran, ve Yunan medeniyetlerinin oluşturdukları ilmi ve kültürel mirasa ulaşmışlardır. Ancak bu mirasın yazılı dili Yunanca veya Süryanicedir (Demirci,1996:27-29). Dolayısıyla bu eserlerin Arapçaya çevrilmesi kaçınılmaz olmuş ve bu sayede çeviri bu medreselerin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamıştır.

İskenderiye Kütüphanesindeki bilimsel çalışmaların çeşitli nedenlerden dolayı zayıflaması sonucu, buradaki bilim adamlarının Antakya ve Harran okullarına gitmesine yol açmıştır. Harran okuluna giden bilim adamlarının ise 4 tanesi Bağdat'a gidip orada talebe yetiştirmeye başlamıştır (Ülken, 1997:86). Bu ise, Bağdat'ta Beytül Hikme'nin

²⁰ Bkz. Hieronimus, Martin Luter, William Tyndale

kurulmasında belirleyici unsurlardan bir tanesidir. Gutas'a göre bir diğerk unsur ise, Emevilerin fetihleri ve Abbasi devrimidir (Gutas, 2003:23).

Nitekim bu fetihlerin bir ucu doğuda Hint medeniyetine kadar uzamışken, bir tarafı da batıda İspanya'ya kadar dayanıyordu. Bu sayede doğu ve batı arasındaki sınırlar ortadan kalkmış olup, her türlü dolaşıma imkan tanınmış oldu. Bu aynı zamanda medeniyetlerin bir birleriyle bütün kültürel, bilimsel birikimlerini engelsiz paylaşmasına yol açmıştır.

Abbasi devrimi ise, Emevilerin dünyevi yaşam tarzlarını beğenmeyen topluluğun buna daha muhafazakar, bir diğerk anlamıyla dindar bir referansa dayanarak baş kaldırmasıdır. Bu başkaldırış beraberinde Emevi hanedanının yıkılmasıyla sonuçlanmış ve güçlü Abbasi hükümdarlığının kurulmasını sağlamıştır.

Bütün bu gelişmelerin sonucunda, Bağdat'ta halife Mansur'un ilk nüvelerini attığı, daha sonra halife Harun Reşid'in mekan olarak genişlettiği ve halife Me'mu'un da faaliyetler noktasında geliştirdiği, Ortaçağ'ın en ihtişamlı bilim merkezi Beytül Hikme olmuştur. Bu ihtişamlı bilim merkezinde çevrilen, tanzim edilen ve üzerinde bilimsel çalışma yapılan kaynaklarla ilgili olarak, aşağıdaki paragraf açıklayıcı olacaktır:

“Beytül-Hikme'ye kurulduğu zaman, asılları çeşitli dillerde yazılmış, çoğu felsefe, mantık, matematik, tıp, hey'et, astronomi, tarih ve coğrafya ile ilgili kitaplar toplanmıştır. Bunlar arasında, Yunanca, Farsça, Hintçe, Kıptice, Aramice, Suğdça, Süryanice ve Sanskritçe dillerinde yazılan kitaplar vardır” (Demirci,1996:54).

Bağdat'ta 10. ve 11. yüzyıllarda çeviri Yunan eserlerinin seviyelerinin üstüne çıkan Arapça özgün bilim ve felsefe yazıları öylesine baskın ve yaygın bir hal kazandı ki bu eserlere karşı “öze dönüşçü” bir tepki bile ortaya çıkmıştır. İbni Rüş'tün, İbni Sina'nın Aristoteles şerhlerine getirdiği eleştiriye bu kapsamda bakmak lazım (Gutas, 2003:144). 980 yılında doğan İbni Sina'ın o dönem Beytül Hikme ve diğerk İslam Medreselerindeki ilmi çalışmaların “olgunluk devrine” yetiştiğini göz önünde bulundurursak, o dönemde İbn-i Sina'nın nasıl bir kaynak zenginliğiyle karşı karşıya olduğunu da göz önünde bulundurabiliriz. Bir anlamda İbni Sina, uygun bilimsel iklim koşullarının içerisinden filizlenmiştir.

Gutas “olgunluk devrini” açıklarken, Beytül Hikme'de çevirinin gerilemesinin temel etmeni olarak, 200 yıla yakın yapılan çeviri faaliyetlerinin olgunluğa ulaşmış olması ve

çevrilecek başka eserlerin bulunmasındaki sıkıntıdan kaynakladığını bildirmektedir (Gutas, 2003:149).

Emevilerin 8. yüzyılda İber yarımadasındaki bir germen ırkı olan Vizigotlar'ı yenilgiye uğratmaları sonucunda bu topraklarda Müslüman hakimiyeti hüküm sürmeye başlamıştır. Abbasilerin Bağdat'ta halifelik ilan etmesiyle birlikte Emevi hanedanından Abdurrahman bin Muaviye Endülüs'e kaçarak Kurtuba şehrinde kendisini Emevi emiri ilan etmiştir. 7. yüzyılda başlayan Müslümanların hakimiyeti 781 yıl süre devam etmiş ve en son 1492 yılında İspanyadaki İslam egemenliği sona ermiştir. Bu süre içerisinde Müslümanlar arasında hakimiyet mücadeleleri de olmuş ve bir anlamda Müslümanlar kendi kendilerini zayıflatmanın yanı sıra, Hıristiyan saldırılarının da etkisiyle bu coğrafyadaki güçleri eriyip bitmiştir.

Bu zaman zarfı içerisinde Müslümanlar'ın tercüme faaliyetleri de devam etmiştir. Hilmi Ziya Ülken, 11-12 yüzyıllarda batıdaki Müslümanların çeviri faaliyetlerinin canlandığını söylemektedir. Nitekim Bağdat'ta 8. asrın ortalarında başlayıp, iki yüz yıl boyunca kesintisiz devam eden Beytü'l Hikme'deki tercüme faaliyetleri, Müslüman hakimiyetinin batıdaki uzantılarına kara yolundan taşınmış ve bu sefer aynı parlak dönem burada yaşanmaya başlanmıştır. Fakat burada, Bağdat ve Mısır'daki tercüme faaliyetinin ürettiği eserlerden faydalanılması sonucu yeni çeviri eserler daha azdır (Ülken,1997:120).

Özellikle batıdaki çeviri hareketinin en faal olduğu bölge İber yarım adası olmuş, ancak 12-15'nci yüz yıllar arasında Müslümanlar yavaş yavaş toprak kaybetmeye başlamış ve bu topraklardan çekilmek zorunda bırakılmışlardır. 12. yüz yılda Toledo İspanyolların eline geçmiş ve Arapların miras bıraktıkları eserleri Kilise, Katalanca ve Latince gibi dillere çevirmiş, bu sayede tüm Avrupa, Endülüs mirasından fayda sağlamıştır.

Sicilya bölgesi ise çok kültürlü ve dilli bir merkezdi; tıpkı Toledo'da olduğu gibi farklı dinlere ve dillere mensup bilim adamları burada çeviri faaliyetleri yürütmekteydi. Ancak buradaki çeviri faaliyetleri, Toledo Okuluna nispetle çok azdı. Nitekim Toledo'daki eser sayısının 200.000 olduğu söylenmektedir (Öztürk, 2000:14).

Avrupa, Toledo okulu sayesinde Müslümanların Eski Yunandan çevirdikleri eserlerle buluşmuşlardır demiştik. Nitekim Bedevi bu konuda şunları söylemektedir:

”Müslümanların Batı felsefesinin oluşumu üzerindeki etkileri iki boyutludur: İlkinde, Avrupa’ya Antik Grek felsefesinin taşıyıcıları konumundadırlar. İkincisinde ise, ürettikleri ve geliştirdikleri düşünsel birikimle etkileyici konumunda olmuşlardır. Avrupa, onikinci ve onüçüncü asırlarda Müslümanlar vasıtasıyla Aristo’nun eserlerini, Proclus ve Plotinus’un felsefelerinden bazı detayları ve Eflatun felsefesinin anahtarlarını tanımıştır. Bu noktada en büyük pay sahibi Toledo ve Sicilya’da odaklanan mütercimlerdir” (Bedevi,2010:31).

Dikkat edilirse, Müslüman bilim adamları çeviri yoluyla Eski Yunan eserlerini salt bir aynaymış gibi yansıtmamış; aynı zamanda şerh çalışmaları da olmuştur ve bu sayede bilimsel ilerleme kaydedilmiştir.

Ülken, “Sicilya ve Endülüs yolu ile İslam ilmi 12’inci asırdan itibaren Garba girmeğe başladı. Bu suretle garpta da büyük bir tercüme devri açıldı” demektedir (Ülken, 1997:215).

Demirci’de, İslam dünyası ve Batı arasındaki bilimsel intikalde genellikle iki yolun izlendiğini söylemektedir. Bunlardan birinin Sicilya olduğunu, diğersinin ise Toledo şehri olduğunu söylemektedir. Bu kaynakların ise büyük bir kısmının Doğudan, yani Abbasiler zamanında Bağdat’ta ve diğer önemli ilim ve kültür merkezlerinde oluşturulan kültürel ve ilmi veriler olduğunu bildirmektedir. Nitekim 1085 yılında Toledo şehri Kuzeyli Hıristiyanların eline geçtiğinde, 1134 yılında bir tercüme mektebi kurulur ve bu mektepte Arap astronomların, tabiat bilimcilerinin, filozofların, tabiplerin, kimyagerlerinin başlıca eserleri Latinceye çevrilir. Bunun yanı sıra daha önce Eski Yunandan Arapça’ya çevrilen eserler, bu defa Arapçadan Latinceye aktarılır (Demirci,1996:224). Hatta bu medreselere, “İtalya, İspanya ve cenubi Fransa’dan birçok kimselerin İslam medreselerinde tahsile geldiklerini görüyoruz” (Ülken,1997:221). Ülken, bu tahsiller sayesinde Avrupa’daki düşünce gelişimini şu şekilde vurgulamaktadır:

“1215’den sonra artık Arapçadan Latinceye ilim ve felsefe kitaplarının tercümesi garpta en mühim mesele halini aldı. On üç ve on dördüncü asırlarda inkişaf eden, Saint Thomas ve Albert le Grand ile başlayan felsefe hareketiyle, Rönesansı açan büyük alim ve mütefekkirlerin yetişmesi bu hararetili tercüme ve nakiller sayesinde mümkün olmuştur” (Ülken, 1997:223).

Ülken, İslam medeniyeti açısından bu tabloya baktığında, 13. yüzyıldan itibaren umumi bir durgunluğun vuku bulduğunu söylemektedir. 14. yüzyılda Timurlenk’in torunları devrinde Türkistan’da ve Fatih zamanında Türkiye’de tekrar bir canlılık görüldüğünü

ancak bunun, kendi deyimiyle “Uyanış Devirleri” kadar olmadığını vurgulamıştır (Ülken, 1997:182).

Bu bağlamda denilebilir ki, 15. ve 16. yüzyıllarda, özellikle Fatih ve Kanuni dönemlerindeki medreselerde fen, tıp, felsefe eğitimi tüm bilim dallarını kapsayacak şekilde veriliyordu. Ders kitapları olarak genelde Arapça ve Farsça özgün kitaplar veya bu dillere çevrilmiş eserler ele alınıyordu, ancak daha sonra ki yıllarda medreselerde verilen eğitim salt dini bir çerçeveye sokularak yozlaştırılmıştır (Eruz, 2010:94).

Yazıcı ise, Ülken’den naklettiğini bildirerek, ama naklin kaynağını bildirmeyerek, İslam dünyasında 12. yüzyıldan sonra bir durgunluğun yaşandığını vurgular ve bunun mantık, tıp, matematik, fizikle ilgili metinlere öncelik verilerek; felsefe, güzel sanatlar, şiir ve tiyatro ile ilgili metinlerin çevrilmemesinden dolayı olduğunu aktarır (Yazıcı, 2005:64). Oysa Ülken, böyle bir sebep göstermez.

Nitekim Ülken, Osmanlı’nın çeviri adına bilimsel eserlere pek yanaşmadığını, kendini batıya kapattığını ve aynı zamanda eski medeniyetlerden de kopuk olduğunu, bir anlamda kendini içine kapandığını; buna karşın, dikkat çeker seviyede kelam, mantık ve taliklerin yazıldığını nakleder (Ülken, 1997:308). Ancak buradan yola çıkarak İslam dünyası anlaşılmalıdır. Aynı zamanda, Osmanlı’nın çeviri yaklaşımını yine İslam dünyasına mal edilmemelidir.

Yazıcı’nın, Ülken’den naklederek İslam dünyasındaki, çeviri faaliyetlerinde durgunluk yaşandığı değerlendirmesi doğrudur, ancak bunun sebebini felsefe, güzel sanatlar, şiir ve tiyatro eserlerinin çevrilmemesine ve daha çok mantık, tıp, matematik, fizikle ilgili metinlerin çevrilmesine bağlaması, doğru değildir. Nitekim İslam dünyasında özellikle Felsefe olmak üzere Tarım, Simya, Cebir, Astroloji, Astronomi, Botanik, Coğrafya, Geometri, Gramer, Edebiyat ve Edebiyat teorisi, Bilgece sözler ve nasihat yazını, Fabllar ve Ezop tarzı hikayeler, İskender destanları, Şiir, Büyü, Tıp, Farmakoloji, Veterinerlik, Meteoroloji, Astrometeoroloji, Askerlik ilmi, Mineroloji, Müzik, Optik, Zooloji, Hıristiyanlık eserleri alanında çeviri faaliyetleri en ileri derecede yapılmıştır (Demirci,1996:101-102; Gutas, 2003:15,185-188; Ülken, 1997:98). Aynı zamanda Dimitri Gutas’ın İslam Dünyasında bilimsel eserlerle ilgili çeviri faaliyetlerin duraklama dönemine girmesiyle ilgili tespiti daha ayrıntılı temellendirilmiştir. Bu bağlamda, Gutas’a göre:

“Bu durumda Yunanca –Arapça çeviri hareketinin etkisini yitirip ortadan kalkması olgusunu, sadece artık bu hareketin sunabileceği bir şeyin kalmamış olmasıyla açıklayabiliriz. Başka bir deyişle çeviri hareketi toplumsal ve bilimsel önemini yitirmişti. Burada söylemek istediğimiz artık çevrilecek bilimsel Yunanca eserin kalmadığı değil, hamilerin, uzmanların ve bilim adamlarının ilgilerine ve taleplerine doyurucu yanıt verebilecek Yunanca eserlerin kalmadığıdır. Birçok disiplinin önemli ana metinleri zaten çok önceden çevrilmiş, incelenmiş, bütün disiplinler çeviri eserlerin sahip olduğu düzeyin ötesinde bir gelişme kaydetmişti” (Gutas, 2003:148).

Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, önceleri 11. yüzyılda çeviri açısından durgunluk devri yaşayan İslam alemi; temelde Yunanca kaynaklardan yapılan çevirilerin doyuma ulaşmasından ve şerh eserlerin bu çevirileri aşmasından dolayı artık çeviriye gerek duymamışlardır. Diğer taraftan böyle bir tezin Osmanlı için söylenmesi daha uygun olabilir, ancak bu defa da Osmanlı demek İslam dünyası demek değildir; Osmanlı İslam dünyasının bir parçasıdır.

Osmanlıya gelince, Ülken’e göre, Kanuni’den sonra 3. Ahmet’e kadar kayda değer bilimsel kaynakların çevrilmesine yapılmamıştır, daha ziyade ilim, fıkıh, tefsir, hadis ile ilgili çeviri çalışmaları vardır. “Üçüncü Ahmet devrinde matbaa kurularak garp tercümelemleri başladıktan sonra fikir tarihimizde yeni bir sayfa açıldı” (Ülken, 1997:326). Bu sayede çeviri tekrar gündeme oturmaya başlamıştır.

Diğer taraftan 15. yüzyılda Osmanlı devletinin sınırları en geniş anlamıyla üç kıtaya yayılmış durumdaydı. Akdeniz doğusunda ve batısında önemli limanları elinde bulunduran Osmanlı devleti, buralarda tercümanlar kullanıyordu. Yine Osmanlı devletinin idari işlerinde, yabancı elçilerle görüşmek için Saray’ın bünyesinde, yani Divanı Hümayun’da yabancı elçilerle yapılan görüşmelerde görev alıyordu. Aynı zamanda kadıların görev yaptığı yerlerde, halkın istek ve arzularını öğrenmek maksadıyla tercümanlardan faydalanılmaktaydı. Nitekim Osmanlı çok uluslu, farklı dil ve dinlere mensup unsurların bulunduğu bir devlettir. Tercümanların çoğu azınlıklardan seçilmekteydi; 19. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı devleti Tercüme Odasını kurmuş ve kendi tercümanlarını yetiştirmeye başlamıştır. Buradan yetişen Müslüman tercümanlar ise devletin dış elçiliği gibi önemli görevlerinde yer alıyordu. Ancak tercüman yetiştiren kurum sadece Tercüme Odası değildi, nitekim Osmanlı devletiyle ticari ilişkileri bulunan diğer batılı devletleri de çevirmen yetiştirmekteydi. Bu kapsamda İtalyanlar, Habsburgluların ve Fransızlar sayılabilir. Burada Dil Oğlanlarını anmakta fayda var;

nitekim bu okulların kurulması yine batılı devletler tarafından gerçekleştirilmiştir. Batılı devletler önceleri Osmanlı bünyesinde yetişen çevirmenlerden yararlanırken, daha sonra kendi çevirmenlerini yetiştirecek okullar kurmuşlardır (Eruz, 2010:63-79).

15-16. yüzyılda özellikle Fransa ve İtalya’da Rönesans hareketinin başladığı söylenir. Bu uyanış hareketinin temellerinin yine Sicilya ve Toledo’daki çeviri faaliyetlerinin sonucu olduğu bilinmektedir. “İslam medeniyetlerinin öğrenilmesi, onların uzun müddet çiraklık ettikten sonra tenkit ve yaratış safhasına geçmeye imkan vermiş; düşünce zinciri üzerinde Rönesans bu suretle yeni bir halka halinde meydana çıkmıştır” (Ülken,1997:286).

Bu dönemde tekrar Eski Yunan idealleri önem kazanmıştır. Din olgusunun yerine İnsan ve Bilim kavramları ön plana çıkmıştır. Artık Latince yerine yerel dillere, halkın anlayabileceği şekilde çeviriler yapılmıştır. Bu bağlamda Martin Luther ve William Tyndale’nin İncil çevirilerini ele alabiliriz.

Önemli bir diğer husus ise, yalnızca yerel dillere çevirilerin olması değil, aynı zamanda çeviri yönteminde erek odaklılık anlayışının daha da fazla ağırlık kazandığını; bununda kiliseye rağmen İncil çevirilerinde gerçekleştiğini göz önünde bulundurulursa, değişimin büyüklüğü daha iyi anlaşılacaktır.

Bu arada yine 15. yüzyılda Gutenberg’in matbaa teknolojisini geliştirmesi sayesinde seri basım mümkün olmuş ve çevrilen eserlerin daha yaygın bir şekilde okurlara ulaşması sağlanmıştır. Bu da çeviri faaliyetlerinin hızlanmasını beraberinde getirmiştir. Bu esnada çeviri hızlanırken, yukarıda da belirttiğimiz gibi, aynı zamanda çeviri ile ilgili bilimsel tespitler de yapılmaya, farklı kuramlar oluşturulmaya ve yöntemler denenmeye başlanmıştır.

Özetle, insanlık uygarlığının M.Ö. 12000-10000 yılları arasında filizlendiği en eski topraklar olan Mezopotamya çok kültürlü bir ortama ev sahipliği yapmıştır (SİVAS, 2009:35-36). Burada ticaret gelişmiş, yazı bulunmuş ve çeviri faaliyetleri gerçekleşmiştir. Yazının bulunması aynı zamanda bilimsel faaliyetlerin de kayda alınmasına neden olmuş; insanlar tecrübelerini kaleme almaya başlamış ve bu kaynaklar M.Ö. Mısır/Mezopotamya’dan Anadolu’ya, oradan da Eski Yunana ulaşmıştır. Buradan taşınan eserler yine Mısır’a ve M.S. oradaki eserler Orta Doğu’ya, 12. yüzyılda İber

yarım adasına geçmiştir. Toledo okulundaki çeviri faaliyetleri sayesinde Avrupa, Rönesans, Reform ve Aydınlanmayı yaşayabilmiştir.

Görüldüğü üzere, tarih boyunca farklı kültürlere ve dillere sahip insanların bir birleri ile kurduğu münasebetleri çerçevesinde, önceleri sözlü çeviri gündeme gelmiş ve daha sonra yazının da bulunmasıyla, medeniyetin gelişmesi ve insanların yazılı belgelerle iletişime geçmesi sayesinde, yazılı çeviri de onu takip etmiştir.

Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle, ilk olarak 20. yüzyılın ortalarında bilgisayar çevirisi gündeme gelmiş ancak büyük bütçeli projeler²¹ ve büyük harcamalara rağmen, bilgisayar çevirisi günümüzde de istenilen seviyeye getirilememiştir. Bu konudaki çalışmalar devam etmektedir.

2.2. Çeviri Tarihine Yöntemsel Yaklaşımlar

Tarih boyunca çeviri faaliyetlerinde hangi yöntemlerin kullanıldığını irdelerken, inceleyeceğimiz, üzerinde iz süreceğimiz ölçüler arasında çevirinin yöntemini belirleyen etmenler olacaktır. Nitekim tarihi kaynaklar bize her daim çeviri yöntemleri ile ilgili bilgi vermemektedir. Çevirinin yöntemini belirlemede ise bize yol gösterici işlevi olan bir kavram olarak “amaç” kullanılacaktır. Nitekim Kurultay, Schleiermacher’ın çeviri yöntemi üzerine düşüncesiyle adlı yazısında amacın yöntemi belirlediğini aşağıda olduğu gibi dile getirmiştir:

“Çeviri Schleiermacher için dış ilişkilerden yalıtılmış, kendi başına ele alınacak bir şey değildir. Çeviri kültürel yaşamın bir parçası olarak görülür ve incelemenin hemen her noktasında bu bütün-parça ilişkisi yön verici, sınırlayıcı ya da destekleyici bir erek olarak kendini duyurur. Çevirinin nasıl yapılacağı, neye önem vereceği, ne için yapılacağından çıkarılmaya çalışılır. Diğer deyişle yöntemi belirleyen amaçtır. Çeviri konusu çeviri dışı öğelerin bağlayıcı ilişkileri içinde incelenir” (Kurultay, 1984:191).

Buradan yola çıkarak, çevirinin yöntemini belirlemede kaynak kültürün etkileri olduğu kadar, erek kültürünün de etkilerinin bulunduğunu söyleyebiliriz. Burada kültürü bir bütün olarak ele aldığımızda, onun çeviri ile olan ilişkisini, yani parçayla olan durumunu göz önünde bulundurmamız, bize çevirmenin yöntemine ilişkin ipuçları sağlayacaktır. Kurultayın yazısında olduğu gibi, çevirinin nasıl yapılacağına yönelik, neye önem verileceğini dönük ve ne için yapılacağını tespit edici sorular sayesinde

²¹ AB’nin “Molto Projesi” kapsamında 2.3 milyar Euro kaynak ayırdığı bilinmektedir.

çevirinin yöntemini ortaya koymak mümkün olabilir. Ancak daha da kesin sonuçlar almak adına, sorular özele inme bağlamında derinleştirilerek, genel bulguların sağlanması yapılabilir.

Even-Zohar, çoğul dizge kuramında, bir metnin asla tek başına var olamayacağını, onun varlığının bir dizgeler bütününe merkez ve çevresinde bulunan diğer metinlerin oluşturduğu bir ilişkiler zinciri içerisinde yer aldığını söylemektedir (Gürçağlar, 2005:19).

Bir metin derken, çevirinin de bir metin olduğu unutulmamalıdır. Toury'ye göre, o erek kültürdeki bir metindir, onu tanımlarken, onu betimlerken erek kültür dizgesine bakmamız gerekmektedir. O kaynaktan alınarak, erek dizgeye taşınmıştır. Bu bağlamda kaynak kültürü ikincil bir konuma yerleştirmiş, çeviriyi incelemeye kaynak metinden değil, bizzat çeviri metininden ve erek kültürden başlamamız gerektiğini vurgulamıştır (Gürçağlar, 2005:19).

Betimleme sürecinde erek dizgede bulunan metnin çeviri metni olduğunu tespit etmekle ilk aşama başlar. Çeviri aslında erek dizgeye ait olsa da onu çeviri metni diye tanımlayıp, bir süreliğine erek dizgeden ödünç alarak tespit etmek, betimleme sürecine giriş demektir. İlk aşamada yapılan karşılaştırmaların hepsi erek düzeydedir; tıpkı aynı kaynak metinler arasında, farklı çevirmenlerin aynı dönem veya yıllarda aynı erek dile yapmış olduğu çeviriler arasında, çeviri sürecinin çeşitli aşamaları arasında, aynı çevirinin çeşitli baskıları arasında ve aynı metnin farklı dillere yapılmış çevirileri arasında olduğu gibidir (Kuran, 2010:17). Bu betimleme süreçlerinin sonucunda ise çevirmenin kararları ortaya konabilmiş olacak, bu ise çeviri yöntemi hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Ayrıca Zohar'a dönecek olursak, bu ilişkiler yumağında çevirinin konumunun da çeviri yöntemleri üzerinde etkisinin olacağı düşünülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, çevirinin hangi katmanda bulunduğunu, Zohar'ın kuramına göre, merkezde mi yoksa çevrede mi olduğunu ve birincil mi ikincil durumda olduğunu erek kültür dizgesi ve kaynak kültür dizgesi açılarından ele almak, bizim çalışmamıza katkı sunacaktır.

Tekrar Toury'ye dönecek olursak, hatırlamamız gereken, çevirinin erek kültür içerisinde bir metin olduğudur. Çevirinin incelenmesine ise yukarıda belirttiğimiz gibi çeviri

metninden başlanmalıdır. Nitekim betimleyici inceleme yönteminde metin içi ve metin dışı kaynaklardan bahsedilmektedir. Metin içi kaynak ise, akla gelebileceği gibi, doğrudan çevirinin kendisidir. Metin dışı kaynak ise, çevirinin dışında oluşturulan ama yine çeviri ile ilgili olan söylemlerin tamamıdır. Gerek metin içi ve gerekse metin dışı kaynaklar yine erek kültürü işaret etmektedir. Toury bu bağlamda, çeviri metnin incelenmesinde birincil konuma erek kültürü oturtmaktadır diyebiliriz.

Toury ve Zohar'ın kuramlarına karşı geliştirilen bir tez ise dikkate değerdir. Nitekim bu görüş tarihin belirli kısımlarını ve özel durumlarını kapsamaktadır. Sömürgecilik sonrası güçlerin bir dayatması olarak kendi kültür politikaları çerçevesinde çeviriyi kullandıkları ve erek kültürün ihtiyacının bir talebinin bulunmadığı durumları örnek göstermiştir.

Bu görüşü, biraz daha derinlemesine analizler yaparsak eğer birçok erek dizgeye uyarlayabilir ve diyebiliriz ki: Aslında her erek dizge içerisinde yeni yabancı dizgeye karşı çıkış belirli bir kesim tarafından ve belirli bir düzeyde vardır. Bu ise erek kültürün kaynak kültür ile zıtlığı düzeyde; daha somut olarak, erek kültür normların kaynak kültür normlarıyla çatıştığı ölçüde de karşı çıkışların, yani çeviriye karşı gelişlerin olması doğal olacaktır. Nitekim Cumhuriyet tarihimiz incelendiğinde, Tanzimat sonrası çeviri faaliyetlerini gerçekleştiren ve bu kapsamda farklı bir kültür dizgesinin erek kültür dizgesine girişine imkan tanıyan kesimin çok sınırlı olduğu görülebilir. Bu kapsamda, çeviri hareketi sömürgeci güçlerin bizzat dayatması ile yapılmamış bile olsa, o kültüre öykünen ve kendi ideolojisi bağlamında çalışan bir kesimin bütün bir kültürün sözcülüğünü yapamayacağı dikkatten kaçmamalıdır. Dolayısıyla, öncül çevirilerin ilk olarak erek kültürle karşılaşmasını değerlendirdiğimizde, bir dayatmadan bahsetmemiz bu sayede mümkün olabilmektedir ama aynı zamanda, erek kültürün çeviri sayesinde yeni tanıştığı kültürel, dilsel ve türsel yapılarla zaman içerisinde uyum sağlayıp talep eder seviyeye de gelebileceği gözden kaçmamalıdır. Bu düşünceler ışığında, öncül çevirilerin aslında erek kültür dizgesinde görülemeyeceği düşüncesini de dikkatle nazara almak lazım.

Buradan yola çıkarak, bir çevirinin öncül olup olmaması, çeviri yöntemini, betimleme yöntemi ile metin içi normlar çerçevesinde değerlendirirken dikkat edilmesi gereken bir husustur. Çünkü öncül çevirileri incelerken, erek kültür dizgesine bakıldığı vakit, öncül

olmayan çevirilerin incelenmesi esnasında erek kültür dizgesindeki normlar başka değerler gösterecektir. Bu ise çeviri yöntemini belirleme noktasında dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Bu hususu doğrular mahiyette olan ama çevirinin erek kültür dizgesinde değerlendirilmemesine yönelik bir bakış açısı bulunmayan; asıl amacı çeviri tarihi çalışmalarını değerlendirme kapsamında Lefevre'nin dizgelerin denetim mekanizmaları kavramına dikkat çekmek isterim.

Lefevre'ye göre çevirilerin denetim mekanizmaları bulunmaktadır. Bunlar ise, himaye ve kurumsal yönlendirme gibi etmenlerin çeviriye yönelik girişimlerini ortaya çıkarmak adına eleştirel bir bakış açısı sağlamaktadır (Gürçağlar, 2005:29). Nitekim çeviri ve çevirmeni amacını belirleyebilecek bu etmenler sayesinde; hatta çevrilecek kaynak metinden çevirmenine kadar tercih yapabilecek iradeye sahip bu etmenler, çevirinin amacını belirlemede ve bu kapsamda çeviri yönteminin analizinde incelenmesi gereken bir olgudur.

Diğer taraftan kültürün yerleşik ve kesin bir çizgilerle sınırlandırılmış bir olgu olarak kavramsallaştırılmasına karşı çıkan Pym aslında çeviri incelemeleri ışığında erek ve kaynak kültür dizgesinin incelenmesinde çok önemli bir noktaya değinmektedir (Gürçağlar, 2005:31).

Öncelikle yukarıda belirttiğimiz gibi, Toury'nin çeviriyi erek kültürün içerisinde gören yaklaşımına eleştirel bakışımızı Pym'ın düşüncesiyle de destekleyebiliriz. Nitekim Pym'in kültür anlayışına uymayan, Toury'nin çeviri metnini erek kültür içerisinde görmesi, kültürün devingen olan yapısını görmemezlikten gelerek, bir anlamda erek kültürü dondurulmuş bir yapıya çevirmektedir. Özellikle de günümüzde çok kısa zaman aralıklarında kültürel transferlerin ve transformasyonların söz konusu olduğu ve bu bağlamda da karşı çıkışların ama aynı zamanda kabullenmelerin hızla gerçekleştiği bir dönemde Pym'in haklılığı yadsınamazdır. Dolayısıyla, çeviri metnin incelenmesi eşsüremlili bir çerçevede gerçekleşmeli ama aynı zamanda erek kültür dizgesini veya kaynak kültür dizgesini tek ve uyumsuzluğun olmadığı bir yapı olarak görmemek lazımdır.

Çeviri metni olmayan, telif eser olan ancak çeviri olarak erek kültüre sunulan diğer bir metin ise sözde çeviri metinleridir. Bunlar kendi döneminde, erek kültür dizgesinde çevirinin merkez konumda olmasından faydalanarak, ticari amaçlar çerçevesinde böyle ele alınan sözde çevirilerdir. Ya da erek kültürün yadırgadığı değer yargılara karşı kendini dışarıdan geliyormuş izlenimi ile tepkileri hafifletme kaygısıyla ele alınmışlardır. Gürçağlar'a göre: "Sözdeçeviriler, erek kültürün kaynak olarak gösterilen kültüre atfettiği önem ve prestiji de gözler önüne serer" (Gürçağlar, 2005:21). Oysa erek kültür Pym'nin de belirttiği gibi kesin çizgilerle sınırlandırılmış yerleşik bir olgu değildir. Bu nedenle toplumun bir kesimi sözde çevirilere değer veriyorsa, bunu bütün bir erek kitlenin değer yargısına mal etmek doğru olmayacaktır. Nitekim Brenner, her çeviri olgusunu erek kitlenin bir beklentisiymiş gibi algılamamızın yanlış olacağını vurgular (Brenner, 1998:161). Ayrıca, sözde çevirilerin ne amaçla çevrildiği de ayrı bir tahlile tabi tutulması gereklidir, nitekim burada çevirmenin veya çeviri metnin tercih edilmesinde rol oynayan özne veya kurumun idealist gerekçeleri de olabilir ve bu da, Gürçağlar'ın dediği gibi, erek kültürün kaynak kültüre atfettiği önem ve prestiji gözler önüne sermez. Dolayısıyla sözde çevirilerin hangi amaçlar çerçevesinde çevrildiğini ve bunun toplumdaki karşılığını öncelikli olarak gözden geçirmek lazım gelir. Bu aşamadan sonra sözde çeviriyi, çeviri yöntemi analizi kapsamında ele almak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bir diğer husus ise, çevirmenin de betimleyici araştırma çerçevesine alınmasıdır. Nitekim çeviri yöntemini nihai olarak tayin edecek kişi odur. Çevirinin amacını ve dolayısıyla çeviri yöntemini belirleyen ne kadar dış etmenler olsa da, bu etmenleri öznel algısıyla değerlendiren bir çevirmenin özne olarak çeviri kararları da dikkate alınmak durumundadır.

Tarihsel bağlam içerisinde çeviri yöntemine yönelik yapılacak bir analizde birçok etmenin dikkate alınması gerekliliği bilinmelidir. Bu etmenler arasında çeviri, çevirmen, kültür, dil, çeviriye etki eden denetim mekanizmaları, çeviri sürecini başlatan özneler ve görüşleri, çeviriye yönelik erek kültür yargıları, çevirinin süreci esnasında gelişen ulusal ve uluslar arası olaylar, çeviriye yön veren eleştiriler, çeviriyle ilgili toplumun içerisindeki farklı ideolojik grupların ortaya koyduğu tavırlar ve çevirmenin araçlarıdır.

Vermeer'e göre, bir eylemin gerçekleştirilmesi, bir amaca bağlıdır ve bu sayede var olan bir durumun değiştirilmesi hedeflemektedir. Çeviri kuramı ışığında eylem kuramı, kaynak metnin erek kültür dizgesindeki varlığını önceden kabul etmektedir; erekte var olanı değiştirme noktasında önem kazanan sorular çeviri eyleminde bulunulacak mıdır ve nasıl bulunulacaktır değil; sorulacak soru ne gibi bir çeviri eyleminde bulunulacağı ve mevcut olan eylemin nasıl geliştirileceği ile ilgilidir. Bu bağlamda, çeviri kuramı aslında karmaşık bir eylem kuramı demektir (Reiss ve Vermeer, 1984:95). O halde, çeviri eylemini tanımlayabildiğimizde amacı, amacı bulduğumuzda da çeviri yöntemini ortaya koyabileceğizdir.

Vermeer'in eylem kuramında değindiği diğer bir konu, eylemin daha önce iyi veya kötü kaynakla erek arasında bulunduğu yönündedir. Her eylem bir önceki eylemin üzerinde bir motivasyonla eylemi gerçekleştirmekte olduğuna göre, önceki eylemleri incelemek çeviri yöntemi açısından yine yararlı olabilir. Nitekim bir sonra, aynı düzlemdeki eylem, daha iyi gerçekleştirilebilmek için ortaya konacak olduğundan, kendisinden öncekilerle, yani erekte bulunan diğer eylemlerden numuneler arz edecektir. Burada öncül eylemlerin incelenmesi, Toury'nin kabulüyle; erek kültürdeki çeviri metinlerle ilgili olabileceği gibi, çevirisi incelenecek olan metnin erekteki telif eserlerin bütün benzer formları kabul olabilir.

Tüm bunların yanı sıra, tarihi araştırmalarda eşzaman ve artzaman kavramlarından faydalanılmalıdır. Çünkü çeviri metinleri var olduğu zaman zarfındaki kültürel ve dilsel normlar içerisinde, aynı zamanda dönemin siyasi, sosyolojik ve ekonomik yapılarının hepsi çevirinin altyapısını oluşturmaktadır ve ancak kendi anlaşılabilirliğini böyle bir inceleme sayesinde sağlar.

“Tüm tarih boyunca öncelikle Batı'da ‘sadık’ ve ‘serbest’ çeviriden söz edilir. Bu kavramlar zaman zaman “verbum e verbo” (sözcüğü sözcüğüne), ‘sensus de sensu’ (anlamı aktaran çeviri), ‘imitatio’ (kaynağa öykünen çeviri), ‘aemulatio’ (kaynaktan daha üstün bir yapıt yaratmaya yönelik çeviri yaklaşımı) ifadelerle karşımıza çıkar” (Eruz, 2010:133).

Osmanlı çeviri sürecinde adaptasyon ya da açıklama tekniklerinden yararlanır, gerektiğinde de bazı bölümleri erek metne almaz. Gerekli gördüğü takdirde erek metne eklemeler de yapar (Eruz, 2010:134).

Tarihte bu yaklaşımlar iç içe de ele alınmış, bazen de birisi alınıp diğeri tamamen reddedilmiştir. Dönem dönem bazı yaklaşımlar ön plana da çıkabilir.

2.3. Çeviri Tarihindeki Yöntemsel Yaklaşımlara Kısa Bir Genel Bakış

Aşağıdaki bölümlerde çeviri açısından önem arz eden yer ve zamanlar ele alınıp özellikle çeviri yöntemleri açısından eşsüremsel bir inceleme gerçekleştirilecektir.

2.3.1. Mezopotamya Babil Eski Mısır Dönemi

Tarihi kaynaklar bize Mezopotamya'da insan yaşamının Paleolitik Çağ'dan itibaren başladığını söylemektedir. Nitekim kuzey yarım küre buzullarla kaplı olmasına karşın, Mezopotamya soğuk iklimlerden etkilenmeyerek insanlar için uygun bir yaşam ortamı sunmuştur. Günümüzden 12.000-11.000 yıl önce buzul iklimler sona ermiş ve günümüz iklim koşullarına benzer bir iklim Mezopotamya'da gerçekleşmeye başlamıştır.

İnsanlık tarihinin dönüm noktalarından birini oluşturan dönem M.Ö. 10.000 yılında yaşanmıştır. Nitekim insanlar avcı-toplayıcı topluluklar halinde yaşarken, besin üretimine başlamış ve yerleşik düzene geçerek, ilk köylerin kurulmasını sağlamış ve bir toplum olmaya başlamıştır.

Bu çağlarda ticaretin varlığından söz etmemiz mümkündür. Mezopotamya'da bulunmayan Obsidyen madeni, Doğu Anadolu'dan ticaret yoluyla getirilmeye başlandı. Bununla ilintili olarak ilk mühürler keza Neolitik Çağ'da, yani M.Ö. 10.000'lerde ortaya çıktı.

Kuzey Mezopotamya'da Halaf kültürüyle eş zamanlı olarak Güney Mezopotamya'da Ubaid bir başka kültür gelişmeye başlamıştır. Bu kültür M.Ö. 6000 yılın sonlarına doğru Kuzey Mezopotamya'ya doğru yayılma göstermiştir. M.Ö. 4000-M.Ö. 3000'ler arasında güney Mezopotamya'daki bölgelerin sulu tarım sayesinde daha fazla ürün elde edilmesi sağlanmış, maden, taş, ve kereste gibi ihtiyaçlar uzaklardan getirilmeye başlatılarak, bir anlamda ithalat gerçekleştirilmiştir. Aynı dönemde belli bir iş kolunda uzmanlaşmalar, zanaatkarlar ortaya çıkmıştır. Atölyelerde çömlekçilik yapılıp, onların uzak ülkelere ihraç edilmesi sağlanmıştır. Ticaretin gelişmesi sayesinde kayıtlar tutulması gereksinimi doğmuş ve bu şekilde M.Ö. 3200 yıllarında yazı bulunmuştur.

Sırasıyla Sümerler, Akkadlar, Yeni Sümerler, Assurlular ve Babilliler kendilerine özgü kültürler kurmakla beraber, atalarının kültürlerini de geliştirmişlerdir. Mezopotamya’da farklı diller konuşan topluluklar oluşmaya başlamıştır. Bunlar bir birleriyle iletişim kurarken sözlü çeviri yollarını tercih etmişlerdir. “Zaman ve bilgi gereği tüm bu çevirilerin ‘İnterlinea’, yani Sözcük- Sözcük çeviri yapıldığı söylenebilir” (Öztürk, 2000:7). Bu gündelik işlerle ilgili konularda yapıldığı düzeydedir. Zamanla bu devingen ortamda ilk kez Sümerlerle çivi yazısını ortaya çıkarmıştır (Aksoy, 2002:14). O dönemde her metin çevirmenine göre algılanıyordu. Bunların belli bilgilerin ve grupların dışında anlaşılması da mümkün değildi (Öztürk, 2000:8). Öztürk, çevirmenlerin çeviriyi gerçekleştirirken nasıl bir yol izlediklerini şöyle açıklamaktadır:

“Bu devirlerde ve daha sonra modern Dilmaçlık ve Çeviride de gerçekliği olan bir yöntem kullanılıyordu. Bu biraz da zorunluluktan ve şartlardan kaynaklanıyordu. Katip söze ‘yapıştıyordu’. Onu ezberliyor ve ondan sonra aktarıyordu. Ancak diplomaside bir elçi, anlamı yakalamaya ve onu aktarmaya çalışmalıydı. Söz/kelime tekrarı mümkün değildi o anda. Bir haber, bir mesaj vardı ve bunu iletmeliydi karşı tarafa. Haberi iletmek yanında işe ‘Retorik’, güzel konuşma sanatı da katılmalıydı. Böylece partnerini ikna ve tatmin etmiş olacaktı elçi” (Öztürk, 2000:8).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak diyebiliriz ki, Mezopotamya’da ağırlıklı olarak sözlü çeviri gerçekleştiriliyordu. Öztürk’e göre, burada öncelikli olarak sözün ön planda olduğu ve söze atfedilen anlamın erek dilde geri verilerek çeviri yöntemi izlendiği görülebilir. Şunu unutmamak gerekir ki, M.Ö. 4000’li yıllara kadar geri gidildiğinde soyut bilginin çok az olduğunu ve daha çok gündelik hayatla ilgili verilerin aktarılmasının söz konusu olduğunun düşünülmesi gerekir. Ayrıca farklı medeniyetlerin iç içe yaşamışlığından mütevellit, bir anlamda öteki kültüre çokta yabancı olmama durumu sayesinde, çevirinin sözcük sözcüğüne bir yöntem izlemesine rağmen anlaşılma düzeyi yüksek olacaktır. Nitekim iç içe yaşayan kültürlerin bir özelliği ise, gerçek hayattaki gösterilenlerin, iç içe yaşamışlıktan dolayı, öteki kültürde de var olacağı ve bunun her iki kültürde de göstereninin olduğunu düşünebiliriz. Bu sayede sözcüğü sözcüğüne çeviride, kaynaktan taşınan sözcüğün erek kültüre ulaşırken karşılıksız kalma gibi bir durumu zayıf bir ihtimal ihtiva eder. Aksi takdirde, günümüz için düşünülürse, kelimelerin öncelikli olarak çok anlamlılığından dolayı böyle bir yöntemle çeviri yapmak neredeyse mümkün değildir.

Babil ise güney Mezopotamya’da bir kültür, ilim ve din merkezi haline gelmişti. Nitekim burada gelişen kültür ve ilim o denli yüksekti ki, günümüz dünyasında hala kullanmakta olduğumuz birçok şey o dönemde kalmadır. Örneğin M.Ö. 2000 yılında çarpım cetveli, kare, karekök, küp, 1 ve 16 tabanlarda logaritma cetvelleri ile birinci ve ikinci dereceden denklemlerin çözümleri, çeşitli geometrik şekillerin alan ve hacim hesaplamaları yapılmıştır.

Yazıcı ise, “antik çağdan başlayarak başta yazı olmak üzere sayı, aritmetik, geometri ve astronomi gibi alanlarda temel bilginin Babil ve Mısır’dan alındığını tarihte saptanmıştır” demektedir (Yazıcı, 2005:29).

M.Ö. 2000 yılında Babil ayrı dillerin konuşulduğu, ticaretin yoğun olarak yapıldığı, çok kültürlü bir yerdir (Vermeer, 1998:45). Bu yine Hamurabi kanunlarının iki dilli olarak kil levhalarda yazılı olduğu bulunan kalıntılar sayesinde de anlaşılmıştır. Bunu teyit eden başka bir bilgilyi Eruz şöyle veriyor: “Babil’de Sümerce ve Akadca iki dilli sözlüklerin bulunduğu biliniyor” (Eruz, 2010:33).

Sözlü ve yazılı çevirmenliğin bir biriyle başından itibaren şekil açısından ayrıldığı ve 20. yüzyıla kadar hep ayrı kaldığı söylenebilir. Oysa Mezopotamya’da bu işlerin bir biriyle kesiştiği zamanlar olmuştur. Nitekim bir hükümdarın elçisi, hükümdardan bir ferman aldığı vakit, bunu aktaracağı diğer hükümdarın huzuruna çıktığında önceleri not alma teknikleri sayesinde oluşturduğu metinle iletirken daha sonraları bunu sözlü olarak, ya kendi dilinde sunup bir sözlü çevirmen vasıtasıyla aktarılmış veya doğrudan elindeki fermanı kendisi okuyarak o anda çevirmiştir (Vermeer, 1992:43-44).

Tüm bu gelişmeler bize gösteriyor ki, Babil çeviri açısından, çevri süreçlerinin yaşanmasına çokça ihtiyaç duyulan bir yöre olmuştur. Nitekim o çağlarda kültür, dil, din, ilim ve ekonomik anlamında bu zenginlikte başka bir yere tarihi kaynaklarda rastlamak zor olsa gerek. Ticaret yollarının da aynı zamanda bu topraklarda toplanıp, buradan dağılması, medeniyetin taşınmasında bir araç olmuştur. O gün ki ticaret filoları anlamına gelen kervanların başında söz sahibi olan kişilerin hem rehber hem de çevirmenlik görevi yapıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu kervanların başında söz sahibi olan kişilerin hem çok dilli hem de çok kültürlü olduğu varsayılmalıdır. Aksi halde bilmediği bir dilden, bilmediği bir kültürden çeviri yapması pek olası değildir.

Mısır'ı Mezopotamya'dan ayırmamak lazım; önce Mezopotamya'da çeviri başlamıştır daha sonra Mısır şeklinde bir kronolojik yaklaşım yanlış olur. Nitekim Vermeer bu konuda şunları söylemektedir: “Yazılı çevirinin başlaması bizim için aynı zamanda Çeviri tarihinin başlaması demektir. Bu ise Bereketli Hilal'in olduğu bölgelerde, daha doğrusu eş zamanlı olarak bereketli hilalin iki sivri ucunda, yani Mezopotamya ve Mısır'da gerçekleşmiştir” (Vermeer, 1992:44).

Eski Mısır'da M.Ö. 3000 yıllarında yoğun bir çeviri etkinliğinden bahsetmek mümkündür. ‘Dragomane’ diye adlandırılan çevirmenlerin kervanbaşı olarak görev yaptıkları bilinmektedir (Eruz, 2010:33).

Ancak yazılı çeviri hususunda Vermeer, “Büyük İskender'den önce Mısır'da yazılı çeviri anlamında pek faaliyet bulunmamaktadır” demiştir (Vermeer, 1992:65).

Diğer taraftan Öztürk'ün belirttiği gibi, Eski Mısır çevirmenleri hakkında kesin bilgi bulunmamaktadır. Kleopatra devrinde yönetim, ticaret, ve kervansaraylarda çevirmenlerin çalıştığı öğrenilmiştir. Bunlardan bazılarının tutsaklardan, kölelerden olduğu bilinmektedir (Öztürk, 2000:9). Bu ise Vermeer'i doğrular mahiyette olup, çevirinin sözlü sahada gerçekleştiğini bildirmektedir.

Yazılı anlamda Eruz, “M.Ö. 1270'de Mısırlılar ve Hititliler arasında yapılan Kadeş Antlaşması, Hiyeroglif alfabesiyle Eski Mısır dilinde ve çivi yazısı ile Hititçe olarak gümüş tabletlere kazınmıştır” demektedir (Eruz, 2010:33).

Yine yazılı çeviri kapsamına girebilecek, M.Ö. 200 yılında yazılan Rozetta taşından yola çıkarak Mısır'da farklı dillerin konuşulduğunun kanıtlandığını söyleyebiliriz. Nitekim bu taşın üzerinde farklı dillere ait ama aynı mesajı taşıyan yazılar mevcuttur. Bu ise eski Mısır'da yazılı anlamda çevirinin varlığını kabul etme gerekliliğini doğurmuş farklı dillere mensup insanların bir arada yaşadığını kanıtlamıştır. Nitekim taşın üzerindeki metin bir askeri antlaşma değil, farklı dillere ev sahipliği yapan ama bizzat aynı ülkenin kiralı için yazılmış övgü metnidir.

Bu verilerden yola çıkarak denilebilir ki, M.Ö. 3000 ve daha geriye doğru gidildiğine sözlü çevirmenliğin yoğun olduğu ancak yazının bulunması ve milada doğru yaklaşıldığında ise yazılı çevirilere de rastlandığı ve hatta yazılı çevirilerin ağırlık

kazandığı evreler olmuştur. Stolze'ye göre de, M.Ö. 3000'lere kadar geriye gidildiğinde çeviriden bahsetmek mümkündür (Stolze, 2005:14).

2.3.2. İskenderiye Okulu

Tarihi boyunca çeviri bilimsel kaynakların medeniyetler arasında gidip gelmesine araç olmuştur. Bu faaliyetin gerçekleşmesinde ön plana çıkan belirli şehirler vardır. Bunlardan bir tanesi de İskenderiye'dir. M.Ö. 300'de Mısırın İskenderiye şehri Avrupa, Ortadoğu ve Hindistan medeniyetlerinin bulunduğu ve aynı zamanda Helenizm'in merkezi olmuştur (Woodsworth, 1998:40).

Bu bilgiyi destekler mahiyette Ülken, İskenderiye okulunun en faal devrinin M.Ö. İskender'in imparatorluğunun parçalanması neticesinde Mısır'da hakim olan Batlamyos Soter, Yunanistan ve etrafındaki himayesiz kalmış olan bilim adamları ve eserlerini toplatıp İskenderiye kütüphanesini kurarak, bu bilim adamları ve eserleri de burada himayesi sayesinde, İskenderiye okulu en faal devrini yaşamaya başlamıştır (Ülken, 1997:34-35).

Büyük İskender'in aynı zamanda Çin sınırına kadar uzanan fetihleri, bir taraftan antik Yunan medeniyetinin kaynaklarını daha evvelde elde etmiş olması ve fethin başlaması esnasında öncelikle Pers imparatorluğunu yenmesi ile ulaştığı kültürel ve bilimsel kaynakların zenginliğini düşündüğümüzde; aynı zamanda bunların toparlanıp İskenderiye kütüphanesinde birikmesi sayesinde ve oraya toparlanan bilim adamlarının da farklı dillere hakim olması sebebiyle, çeviri gerçekleştirilmiştir.

Çeviri ilk defa bilim adamları vasıtasıyla yazılı anlamda İskenderiye kütüphanesinde gerçekleşmiştir diyebiliriz. Nitekim bundan önce köleler, saygın ailelerden bireyler, dragamonlar ve tüccarlar bu faaliyetin merkezinde olmuştur. Oysa İskenderiye yazılı çevirinin gerçekleştiği ve aynı zamanda bilim adamlarının çeviriyle doğrudan ilgilendiği bir okul olmuştur.

İskenderiye'de çevrilen eserlerin genellikle felsefi eserler olduğunu ve aynı zamanda bu eserlerin bilim adamlarınca üzerinde fikir yürütülüp geliştirildiği, bu vasıta ile yeni eflatunculuğu doğusunun da mümkün olduğundan bilinmektedir (Ülken, 1997:45).

Bu yolla denilebilir ki, İskenderiye kütüphanesindeki çeviri çalışmaları yazılı olarak ağırlık kazanmış, çevirmenlerin bilim adamları ve bilimsel metinler olması münasebetiyle, çeviri amaçlarının bilimsel şerh yolu ile bilimsel gelişme sağlamak olduğundan ve hedef kitlenin yine bilim insanları olmasından dolayı, çevirilerin salt bilim düzeyinde, terminolojik çeviri düzeyi yüksek olduğu düşünülebilir. Fakat çevirinin genellikle, kültür, dil ve bilim düzeyi yüksek medeniyetlerden yapıldığı düşünülürse, erek kültürde o öncül çeviriyi gerçekleştirirken, erek dilin terminolojide eksikliklerin olması açıklama yöntemine başvurulmasını sağlamış olabilir.

2.3.3. Eski Yunan Dönemi

Eski Yunanın kendi medeniyetini üstün görmesi, kendi siyasal ve kültürel kimliğini öne çıkarmak istemesi, çeviri yoluyla elde ettiği bilgileri, kendi kültürel ve dilsel sınırlarını aşarak, özgün bilgiymiş gibi sunmasına sebep olmuştur (Yazıcı, 2005:30). Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, Eski Yunan çeviri yapmış ancak bunu salt kendi özgün bilgisiymiş gibi kabul ederek, kaynak metinden uzak bir anlayışla çeviri yapmıştır. Bu düşüncenin sonucu olarak, benimsenebilecek çeviri yöntemi ise, erek odaklı bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Nitekim Yazıcı'nın da belirttiği gibi, bu ancak kültürel ve dilsel sınırların aşılması anlayışıyla gerçekleşmiş olabilir.

Eski Mısır ve Babil uygarlığından çeviri yoluyla görgül bilimlere dayalı yapıtların çevrilmesine temelde gereksinim duyulduğundan, başlangıç aşamasında akla çeviride metinselliğin aranması gibi sorunlardan çok, doğru bilgiye ulaşma kaygısı ağırlık kazanır (Yazıcı, 2005:42).

Eski Yunan'da Yunanlılar salt kendi dillerini önemsiyor ve bu dilde eserler veriyorlardı. Bu açıdan Yunanlılar sadece kendi dillerini konuşurlar ve öteki toplumlardan da dillerini anlamalarını beklerlerdi (Eruz, 2010:34).

Mısır dilinden Yunancaya yapılan çevirilerde, Mısır dilinin uzatmalı, çok açıklamalı bir dil olduğu ve Yunancanın daha somut, kısa açıklamalar tercih ettiği bilinmektedir. İncelenen çeviriler sayesinde Mısır dilinden Yunancaya yapılan çevirilerde "Skopos"una uygun çeviri yapıldığı belirtilir. Nitekim Yunancada bulunmayan ancak Mısır dilinde var olan kavramları açıklama yoluyla, kimi yerleri tamamen çeviri

metninden bırakarak çevirilerin yapıldığı, incelenen çeviri metinlerinde görülmüştür (Vermeer, 1992:65-66).

Hermeneutik kuramı, metinlerin öncelikli olarak yazılı daha sonra sözlü metinlerin anlamlarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, metinleri nitelerken, örtük anlama sahip olan metinlerin daha çok edebi metinler olduğu ve metinlerin örtükselliğinin ve çok anlam taşıyabilmeliğinin edebi metin ölçütlerinde var olduğunu bildirmektedir. Bu kapsamda yine bilimsel metinler hermaneutik bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bu metinlerin bilgi taşıma amacı güttükleri ve mümkün olduğunca anlaşılabilirlik yolunu benimsemiş olmaları gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla, Eski Mısır'dan, yukarıda bahsetmiş olduğumuz gibi, gerek Sümerlilerle, gerekse Finiklelilerle, gerekse Perslilerin Ege kıyılarına dayanmış olmasıyla, Eski Mısır'a ait bilgilerin aktarılması; ancak bu bilgilerin bilimsel bilgi olması, öncelikle bilginin kayıt altında tutulduğu metnin metinselliğini de etkilemektedir. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki; eğer hermaneutik yaklaşımına göre metinlerin sınıfsallaştırılmasında, bilgi metinlerinde bilginin veriliş biçiminde açıklık, şeffaflık ve anlaşılabilirlik ön plandaysa, yani amaç bilginin aktarılması ve okuyan kitlenin de bilgiden yararlanıp, bilgiyi geliştirmesi söz konusuysa, buradaki çeviribilimsel yöntemin de "Skopos"una uygun olarak, erek dile, yani Eski Yunan diline erek odaklı çevrilmesi ile mümkün olacaktır. Aynı zamanda Yunan bilim ve kültürü içerisinde bulunmayan bir takım kavramların öncelikle erek kültüre aktarımında çevirmenlerin açıklamalı bir yöntem kullandıklarını bilinmektedir.

2.3.4. Roma Uygarlığı Dönemi

Roma uygarlığı M.Ö. 753 yılında Roma kentinin geleneksel kuruluşuyla başlayıp, M.S. 476 yılında Batı Roma İmparatorluğu'nun Vandallar tarafından yıkılması ile son bulmuştur (Tek, 2009:218-219).

Romalılar, Yunan medeniyeti ile temasa geçmeden evvel fikir yönüyle Yunan'dan çok gerideydiler. Fakat Yunan medeniyeti ile irtibata geçtikten sonra ilim sanat ve felsefe dallarında gelişme göstermiştir (Ülken, 1997:204). Romalılar bu irtibatı kurmak için çeviriyi araç olarak kullanmışlardır. Önceleri çekingen davranan Roma medeniyeti, daha sonra Yunan medeniyetini aşma arzusu ile çeviriye yaklaşmıştır. "Bu bağlamda

Roma, kaynak kültürdeki metinden daha iyisini erek kültürde verme amacı gütmüştür” (Eruz, 2010:35).

Nitekim erek odaklı çevrilmesinin bir gayesi daha iyisini verme amacıydı. Neticede daha iyisini vermeyi amaçlamak demek, erek okurun beğenisini kazanmak demektir (Vermeer, 1992:190) . Bu bağlamda diyebiliriz ki, erek okurun beğenisini kazanmak ise erek odaklı çevirmekle mümkün olacaktır.

Yunan esir Livius Andronicus M.Ö. 240 yılında yaptığı *Odyssee* çevirileriyle Romalılara Yunan edebiyat dünyasının zenginliklerine kapı aralatmıştır (Woodsworth, 1998:39). Eruz, “Bu çağda uyarlama şeklinde çeviriler yapılıyordu” demekle aslında erek odaklılığın ön plana çıkmasını vurgulamıştır (Eruz, 2010:35).

Roma Uygarlığı aynı zamanda çeviri sanatı üzerine fikir yürütüldüğü bir dönemdi. O dönemde, yüz yıllar boyu sürececek bir tartışma başlamıştı; çevirinin sözcük sözcüğüne mi yoksa anlamsal olarak mı yapılacağı araştırılıyordu. Cicero bu eserlerden faydalanarak, serbest bir çeviri anlayışını benimsemiş ve yeni sözcüklerin türetilmesini desteklemiştir. Tıpkı Cicero gibi Horaz’da sözcüğü sözcüğüne çeviriden men eder ve anlamına uygun bir çeviriyi tavsiye eder (Woodsworth,1998:39).

M.Ö. 100’lerde Cicero’nun “anlama göre” çeviri yapılması konusunda bir anlayış izlediği bilinmektedir. Bu anlayış ne kadar günümüz kuramlarına yakın gözükse dahi, Eruz’a göre, bu anlama görelilik tarihsel bağlamı kapsamında algılanmalıdır; çünkü o zamanda anlama görelikte sözdizimsel yapıları dahi dikkate alan bir çeviri yapılabilmektedir (Eruz, 2003:24). Yine de, çeviri kuramsal açıdan bakıldığında, bu değerlendirmeye Cicero’nun ilkler arasında olduğunu söyleyebiliriz (Yazıcı, 2005:34).

“Yunan uygarlığından Roma uygarlığına geçildiğinde, çevirmenin varlığının artık kabul edildiği anlaşılır. Bu hem yazının artık Latin dünyasında içselleştiğini, hem de Romalıların hukukun temeli “sahiplik” veya “mülkiyet” kavramlarından yola çıkarak bir yapının “aslı” kadar “çevirisi”ni de kabul ettiklerini gösterir” (Yazıcı, 2005:42). Yunanlılar çevirinin varlığını kabul etmezken, alıntılarını gizlerken ve bu sayede bilginin kaynağının kendileri olduğu imajını korumak isterken; Romalılar bu durumda daha adaletli davranıp, çevirmenin varlığını, yani özgün metnin olduğu gibi, çeviri metnin de olabileceğini görmezden gelmemişlerdir.

Tüm bu verilerden yola çıkarak Roma'daki çeviri yöntemlerine ışık tutabiliriz. Öncelikle Roma'da birçok alanda çevirinin varlığından bahsedebiliriz. Bu hem bilimsel hem de Akşit Göktürk'ün deyimiyle "kurmaca" metinlerini kapsamaktadır. Genel bir çeviri yöntemsel anlayış ele alınacak olursa, Romalıların çevirmenin varlığından rahatsız olmayışları bilindiğine göre, yani çevirmenin varlığını kabul etmeleri ve ona erek kültürde saygınlık atfetmeleri, aynı zamanda Eski Yunan medeniyetinden bu eserlerin tercüme edilmesindeki gayenin, Eski Yunan medeniyetini aşmak olması, yani daha ileri bir medeniyet oluşturma amacının bulunması, Eski Yunandan Roma kültürüne çeviri gerçekleştiren çevirmenlerin kaynak metne bağımlı olmayan ama kendini aynı zamanda Mısır'dan Eski Yunana yapılan çevirilerde olduğu gibi bir kısıtlamayla özgün bir eser veriyormuş baskısı içerisinde hissetmeyen bir çeviri yöntemsel anlayışının olabileceğini düşünebiliriz. Bu sayede günümüz çeviri anlayışına daha yakın bir çerçevede çeviri yöntemsel bir yaklaşım benimsendiğini de rahatlıkla düşünebiliriz. Nitekim aynı dönem içerisinde "anlama göre" çeviri anlayışının kuramsal olarak ileri sürülmesi de bu bulgularımızı destekler niteliktedir. (Bkz. 2.3.4.1.) Bu dönemde serbest çeviri anlayışı o kadar benimsemiştir ki, kaynak metne eklemeler salt çevirmenin veya hedef kitlesinin keyfine görelilik göstermiştir. Bu bağlamda aynı konu hakkında farklı çevirmenlerin yazdıkları, farklı kaynak metinlerinden ele alınmış gibi bir izlenim bırakmıştır. Septuaginta bu kapsamda ele alınabilir; nitekim farklı hikayeler, farklı gerçekler dile getirilmiştir (Stolze, 2005:17).

2.3.4.1. Cicero

Öztürk, çevirinin bilimsel olarak Cicero'dan beri var olduğunu bildirmektedir (Öztürk, 1997:8). Klasik Roma'da en önemli çevirmen Cicero'dur (M.Ö. 106-43). Cicero, "*verbis ad nostram consuetudinem aptis*" derken, kelimeleri bizim, yani erek kültüre uygun kullanıma getirmekten bahseder. Bundan kastı erek kültür odaklı bir çeviri yaklaşımıdır. "Edebi çevirmenliğin bir çeşit yeniden yaratıcılık olduğunu görüşünü savunmuştur" (Aytaç, 1997:36).

"Cicero'nun çevirilerinin bir bölümü kaybolmuştur. Ancak eldeki verilerden yola çıkarak denilebilir ki, Cicero çevirilerinde kaynak metne fazlasıyla bağlı kalmıştır; nitekim çevirilerinde özgün bir eklemeye çok nadir rastlanmaktadır" (Öztürk, 2000:32). "Cicero'nun, çeviri hakkındaki görüşlerinde 'söz'e çok bağlı kaldığını görebiliyoruz"

(Öztürk, 2000:33). Stolze Öztürk'ün söylediklerini destekler mahiyette, Cicero'nun özellikle felsefi metinlerde kaynak metindeki felsefi terimleri aktarmada kaynak odaklı bir çeviri yöntemi izlediğini söyler. Diğer taraftan köle gibi kaynak metine bağımlı kalınmaması gerekliliğine de vurgu yapan Cicero, çeviriyi kendi kültüründe, kendi halkı önünde, bir hitabet yapar gibi gerçekleştirmek gerektiğini vurgular (Stolze, 2005:18).

Bu kapsamda, Cicero, "Bir Yunanca metin okuduğumda, onu Latince'ye çevirirken, halkın kullandığı ifadeleri yeğliyorum. Bunu yaparken belli sözcükleri analogiler aracılığı ile oluşturuyorum. Böylece vatandaşlarıma bu sözcükleri yeni birer terim olarak kazandırıyorum" diyor (Öztürk, 2000:33).

"Cicero'nun sözcük bağlamında yaptığı çeviri yönteminde bir değişiklik yoktur ancak o, sözcük bağlamında anlamı ve stili değiştirmek istemiştir" (Öztürk, 2000:33).

"Buna göre Cicero, Retorik çevirilerini fonksiyonel olarak çevirmiştir. Şair olarak ise, orijinaleri Latinceye uydurmaya çalışmıştır (skopos ile). Bilim adamı olarak çevirilerinde ise, sözcük'e ağırlık vermiştir. Böylece en küçük anlam içeren sözcüğe anlam vererek çevirilerini yapmıştır (Morphematische Übersetzung)" (Öztürk, 2000:33).

Diyebiliriz ki, Cicero metin türü ayrımı yapmıştır. Bu sayede, hangi metni nasıl çevireceğine dair bir yöntem ortaya koymuş ve böylece metnin işlevini dikkate alarak çeviri yöntemi izlemiştir. Bu anlayışla Cicero'nun, tarihte çok uzakta olsa dahi, modern çeviri yaklaşımlarından aslında pekte uzak olmadığı söylenebilir. Bu düşüncemizi doğrular nitelikte Nedret Kuran şöyle der: "Çevirinin, kaynak metine mi sağdık kalması, yoksa özgür bir çeviri mi olması gerektiği görüşünün temelini M.Ö. 106-43 yıllarında yaşamış olan Cicero'ya dayandığını biliyoruz" (Kuran Burçoğlu, 2009:11).

2.3.4.2. Hieronymus

Hieronymus, Vulgata İncilinin müellifidir. M.S. 331—420 yılları arasında yaşamış olup, çevirdiği İncil ise 16. yüzyıla kadar Roma kilisesinin resmi olarak kabul ettiği tek İncil'dir. Stridon'da, Hıristiyan ebeveynlerin çocuğu olarak doğmuş ve eğitimi için Roma'ya gönderilmiştir. Burada bulunduğu yıllarda klasik edebiyat, doğu felsefesi ve hukuk eğitimi almıştır. Roma'daki görevlerinden istifa ettikten sonra doğuya gitmiş ve burada Yunan dilini öğrenmeye başladığı sırada Hıristiyan edebiyatı ile karşılaşmıştır.

Kendisini Hıristiyan edebiyatını, İncili öğrenmeye adanmış ve aynı zamanda İbranice ile ilgili bilgilerini geliştirmiştir. 382 yılında Roma'ya döndüğünde, Papa I. Damasus için çevirmenlik görevi üstlenmiştir. Papanın güvenini kazanan Hieronymus, Papa tarafından İncil'in Latinceye çevrilmesiyle ilgili görevlendirilir. Çevirisine karşı çıkışların olmasına karşın Roma kilisesi, Vulgata'yı resmi İncil olarak yüz yıllar boyunca kullanmıştır (Woodsworth, 1998:40).

“Hieronymus metin türü ve çeviri kavramlarını bir arada kullanmaktadır. Yaşadığı çağın penceresinden ‘dünyevi metinleri daha serbest’, ‘dini metinleri de sözcüğü sözcüğüne’ çevirmekten yana olduğunu belirtmiştir” (Eruz, 2010:131). Yine Stolze’de bu konuda Eruz’u destekler şekilde Hieronymus’tan nakletmiştir:

“Gizleyerek, sıkılarak söylemiyorum, gayet hür bir şekilde ifade ettiğimi bildirmek istiyorum ki, Yunanca metinlerin çevirisinde – Kutsal metinler hariç, nitekim onların sözdiziminde dahi bir gizem var- bir kelimenin karşılığında başka bir kelimeyle değil, bir anlamın karşılığında bir anlam şeklinde çeviri gerçekleştirdim. Bu konudaki ustam ise Cicero’dur” (Stolze, 2005:18).

O serbest çeviri anlayışını benimse de, Kızıltan’a göre, Hieronymus’un çeviri yöntemi, metinden metine değişmektedir. Onun Kutsal kitaplar karşısında duyduğu sorumluluğunun gereği, kaynak odaklı bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir (Kızıltan, 2000:78).

Göktürk’e göre, Hieronymus ilk çağın ünlü çevirmeni Cicero’nun izinden giderek, sözcüğü sözcüğüne ve anlam çevirisi olarak, temelde iki yöntemden bahseder. Pammakyus’a Mektup’u , çeviri kuramı tarihinde, metin türüne göre çeviri görüşünün ilk belgesi niteliğindedir (Göktürk, 2008:18).

Hieronymus’un sözcüğü sözcüğüne ve anlama göre çeviri yöntemi benimsediğini söyleyebiliriz. Kutsal metinlerde ise sözcüğü sözcüğüne çeviri yöntemini izlemektedir. Kaynak metindeki özgün üslubun korunması, değiştirilmemesi gerekliliğini düşünmektedir. Nitekim yukarıdaki alıntıda da bunu açık bir şekilde okuyabiliyoruz; kutsal metinlerin sözdiziminde dahi bir kutsallığın olduğunu ifade ettiğini biliyoruz.

O kutsal metne o kadar sorumluluk duymaktadır ki, onu Yunancasından, yani Septuaginta’dan çevirmez; asıl kaynağına iner ve İbranice aslından Latinceye çevirir. Eleştirel bir tutum içindedir bir taraftan, nitekim Septuaginta’nın kaynağından

uzaklaştığı kanısındadır bu sayede özgün üslubun erek dile verilemeyeceği endişesiyle, kaynak dilden çeviriyi gerçekleştirir. Oysa Hieronymus Yunancayı çeviri yapacak seviyede bilmektedir, ancak o İbranice aslından, üslubu bozulmamış halinden yine üslubu bozmadan bir çeviri gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

Tüm bu verilerden yola çıkarak, Hieronymus'un çeviri yöntemleriyle alakalı denilebilir ki, Hieronymus'un yaptığı kutsal metin çevirilerinde kaynağa sadık kalma yöntemiyle, sözdizimi bozmadan ve üslubu değiştirmeden bir çeviri yöntemi takip edilmiş ama aynı zamanda erek kitlede kutsal kitabın gizemli etkisinin bırakması hedeflenmiştir. Ancak böyle bir yöntemin amaçlananla çeliştiği kolayca görülebilir. Nitekim kutsal kitabın sözdiziminin, üslubunun, kelime tercihlerinin bir kutsiyet içerisinde varlığını kabul edeceksiniz, bunu aktarmak istediğiniz dilin sözdizimi, sözcükleri ve kültürel kabulleri farklı olacak; ancak siz kaynak metine ait normaleri erek kültüre uygulamaya çalışacaksınız ve bunun sonucunda da bir eşdeğerlik sağlamaya çalışmış olacaksınız. Çeviri kuramları çerçevesinde bu konunun mümkün gözükmesi zordur. Ancak bu konu üzerinde daha detaylı bir araştırma, bu konudaki soruları aydınlayabilecektir.

2.3.5. Beytül Hikme

Tarih sahnesinde 9.-10. yüzyıllar arasında yine tercüme alanında ön plana çıkan bir şehir de Bağdat olmuştur. Bilim adamları Beytü'l Hikme'de, Eski Yunana ait bilimsel ve felsefi eserleri çevirmişlerdir (Woodsworth, 1998:40). İşte Beytü'l Hikme bu şehirde, Bağdat'tadır.

Gürçağlar, kaynak metinle erek metin karşılaştırıldığı takdirde, farklı kültür ve dönemlerdeki çevirmenlerin uyguladıkları çeviri stratejilerinin ortaya çıkarılabileceğini savunmaktadır (Gürçağlar, 2005:41). Bu doğrultuda, tarihte çeviri süreçlerinin seyrini irdelediğimizde, şaşırtıcı bir şekilde, bugünün çeviri süreçleriyle paralellik arz eden bir yöntemin söz konusu olduğunu keşfedebiliriz. Nitekim Gutas, henüz 8 ile 10. yüzyıllar arasında, Abbasilerin çeviri faaliyetlerini bu yolla da incelemiş olup, çeviri yöntemleri tespit etmiştir (Gutas, 2003:133-146). Örneğin, çeviri metnini yayımlama aşamasına kadar günümüzde olduğu gibi, o dönemde de bir editörlük yapıldığı görülmektedir. Günümüz editörlük mesleğinin amaçları ile bire bir örtüşmese de, metni okur için hazır hale getirme noktasında, o dönemde de, bir editörlük çalışmasından geçtiği söylenebilir. Bunu çevirmen Yahya ibn el Bitrik tarafından kullanılan dilin, "takır tukur" bir Arapça

olduğunu söyleyen ibn el- Kıtfti'dir ve daha sonra bu eserlerin, El-Kindi gibi doğru Arapça kullanan kişiler tarafından elden geçirilip ıslah edilmesi söz konusu olmuştur (Gutas, 2003:135). Bu bağlamda, o döneme ait çeviri sürecinde tıpkı günümüzdeki editörlük işlevi vardır.

Beytü'l Hikme çevirmenlerin ve bilim adamlarının bir arada çalıştığı, yüksek seviyede ilim araştırmaların yapıldığı bir yerdir (Demirci, 1996:53). “Öte yandan bilgilendirici metinlerde sözcüğü sözcüğüne çeviri yönteminin seçilmesi, çeviribilim süreciyle doğrudan ilgilidir. Bunun yanı sıra, çevirileri o dönemde çevirmenlerin değil de, bilim adamlarının yapmış olması çeviri ediminde özel alan bilgisinin öneminin daha o dönemde farkına varıldığını gösterir” (Yazıcı, 2005:44).

Demirci hariç diğer kaynaklarda Beytü'l Hikme'de bilim adamlarının çeviri görevini üstlendiğini öğreniyoruz. Ancak Demirci de bilim adamlarının çevirmenlerle beraber çalıştığını dile getirmektedir. Her iki durumda da bilim adamlarının çeviri yaptığı vurgulanmaktadır. Bu sebeple, bilim adamların yaptığı çeviride bilimsel bilginin öncelikli olarak anlaşılmasının sağlanması amaçlanmaktadır. Nitekim bilim insanı olmayan, uzmanlık alanı belirli olmayan bir çevirmen bu durumda, kaynak metni anlamada sorun yaşayabilecektir. Bilimsel ön bilgilerin çevirmenin zihninde olması gerekmektedir, bu sayede çevrilecek kaynak metin kolayca anlaşılabilen ve erek kültüre de aktarılabilir. Ancak böyle bir durumun tersi söz konusu olduğu zaman ise, yani “Beytü'l Hikme'de erek metinlerin anlaşılmadığı saptandığı zaman, metinler ikinci kez çevrilir” (Eruz, 2010:132). Onu mutlaka anlaşır bir hale getirmek, içerisindeki bilgiden istifade etme gayesi olmuştur Beytü'l Hikme'de.

Bir diğer uygulama yine Beytü'l Hikmeye mahsus; işveren kimse önce çevirinin bir bölümünü çevirtip, işine yarayıp yaramadığını kontrol ettikten sonra, çevirinin devamını istermiş. İşveren derken, bu bilim adamı veya aristokrat kesimden birisi olabilir. Çevirmene bu dönemde çok para ödendiği bilinmektedir. Gutas, “*Yunan Düşünce Arapça Kültürü*” adlı eserinde bu konuda bir hesaplama yapmıştır ve günümüz şartlarıyla kıyas edildiğinde yaklaşık olarak 23.000 dolara tekabül eden aylık bir kazancın çevirmenlerce elde edildiğini hesaplamıştır. Dolayısıyla böyle bir kazancı kaybetmemek adına çevirmenlerin özverili çalıştığını düşünebiliriz. Çevirinin amacına gelince, daha önce de belirttiğimiz gibi, bilimsel metinlerde açıklama yoluyla Yunanca kaynaklardan

Arapçaya çeviri gerçekleştirilmiş; bilginin kayıpsız bir şekilde erek kültüre aktarılması gözetilmiştir. Açıklama şartını şu şekilde açıklayabiliriz. Nitekim Yunan, daha önce de belirttiğimiz gibi, kısa cümleler kullanarak lafı fazla uzatmadan verilmek istenen mesajı iletmiştir. Bu ise bilimsel eserlerin çevirisinde açıklamayı daha da gerekli hale getirmiştir denilebilir.

Bağdat'ta halife El-Mütevekkil zamanında mütercim İstefan bin Basil idi; Yunancadan Arapçaya tercüme yapıyordu. Fakat Arapçası kuvvetli olmadığı için isimleri Yunancada olduğu gibi bırakıyordu (Ülken, 1997:121).

2.3.6. Toledo Okulu

12. yüzyıla gelindiğinde Toledo ön plana çıkmaktadır, tıpkı 9.-10. yüzyıllarda Bağdat'ın öne çıkması gibi. İber yarım adasındaki bu çeviri merkezi 12. ve 13. yüzyıllarda parlamıştır. Ağırlıklı olarak Eski Yunan ve Arap dünyasına ait felsefe ve bilim eserlerinin Arapçası üzerinden Latinceye çevrilmesi söz konusu olmuştur. Özellikle Arapçadan Latinceye çevirilerin gerçekleştiği dönem ise 12. yüzyıldır.

İslam dünyasında bilim dili Arapça olduğundan, Avrupa'da yapılan çeviriler ekseriyette Arapça'dan, yine Avrupa'nın bilim dili olan Latince'ye yapılmıştır. Öztürk'e göre:

“Yapılan bu çevirilerin hemen hemen tümü sözcük , ‘Wörtlich’ çeviri yöntemiyle yapılmıştır. Metin ve sözcüklerin genel anlamlarından ziyade ‘Sözcükler’ üzerinde durulmuştur. Yani genel anlamdan çok, sözcük anlamına bağlı ‘Worttreu’ kalınmıştır” (Öztürk, 2000:22). Bu kapsamda Öztürk'ün ilettilerini değerlendirirsek, kast edilen, çevirilerde kaynağa ağırlık yapan bir çeviri yönteminin izlendiği yönündedir. Kelimelere takılıp, anlamı taşıırken yine bu kelimelerin tam karşılığında bulunan kelimeler seçilme yoluyla bir çeviri anlayışı geliştirilmiş olsa gerektir. Oysa bu erek kültürde, kaynağın kokusunu taşıyacak bir sonuca yol açacaktır. Fakat bugün incelendiğinde, İspanyol dilinde daha ağırlı olmak kaydıyla, ismin önüne gelen artikellerin Arapçadan bu sayede geçmiş olabileceğini de düşünebiliriz.

Kimi çevirmenler ise, yaptıkları çevirileri kendi güvendikleri, usta olduğunu düşündükleri şahsiyetlere göndertip, düzeltmeler almıştır. Bunlar arasında Johannes

Ocreatus²² vardır. Kimileri de yaptıkları çevirilerinde oldukça profesyonel davranmış, hatta bir heyetle çalışmıştır. Bununla ilgili olarak Öztürk'ün verdiği örneğe bakabiliriz: “El- Kavarizm'in Cebirini ve bir ekiple Kuran çevirisini tamamlamıştır (1143). Bu çeviri, sözcük çevirisinden öte karşılaştırılmalı ve serbest olarak çevrilmiştir. Bu çeviri, şimdiye kadar olanlardan daha fazla ilgi görmüş ve üç ayrı dile aktarılmıştır” (Öztürk, 2000:25).

Yunanca kaynaklardan yapılan çevirilerde önce sözlü ‘Dolmatschen’ aracılığıyla Süryanice'ye yapılıyor, daha sonra Arapçaya aktarılıyordu. Bu yolla yapılan çevirilerde doğal olarak bazı yanlışlıklar bulunabiliyordu (Öztürk, 2000:27).

“Toledo’da ise, iş bölümüne dayanan bir çeviri yaklaşımı vardır, yerel dilleri bilen çevirmen metni Arapçadan yerel dillere çevirir. Metinler Latince bilen birisi tarafından yazılı olarak Latinceye çevrilir ve birkaç dili bilen çevirmenler tarafından öteki dillere aktarılırlar. Bu iş bölümü kapsamında düzeltmen gibi yeni meslek dalları da oluşur” (Eruz, 2010:132).

Görüldüğü üzere, Toledo kurumsal bir çeviri bürosu gibi çalışmaktadır. Bir eser, bir proje gibi değerlendirilerek, belirli bir amaç doğrultusunda hedef dile doğrudan ulaşmadan, farklı yollardan ilerlemektedir. Nitekim A kaynak dilinden B erek diline giderken, en doğrusal yolu izlemez, önce farklı diller üzerinden bir çeviri gerçekleşir ve daha sonra ulaşmayı hedeflediği dile aktarılır. Bu esnada kaynak ile erek metinler arasında elbette farklı etmenlerin devreye girmesi ile, kaynak ve erek metin karşılaştırıldığında, kaynağın değerlerinden erek metne ne kadar geri kaldığı konusunda bilgi almak ise ayrı bir araştırma gerektirecektir. Diğer taraftan her zaman böyle bir yol izlenmemiş, kimi zaman da doğrudan kaynak metinden yola çıkarak erek kültüre bir aktarım sağlanmıştır. Bunlardan bir örnek ise hemen dipnotta verdiğimiz isim Adelardus Bathoniensis'tir. Kendisi felsefeyi anlamının, kaynak kültüre ve dile hakim olmaktan geçtiğini düşünerek Mısır ve İspanya'ya gitmiş, buralarda Arapçayı öğrenmiştir. Ülken'e göre, batı aydınlanmasında en çok işlev gören çevirmenlerden birisi bu kişidir (Ülken, 1997:240).

²² Hocası Adelardus Bathoniensis'tir. Felsefeyi anlamak için Arapça öğrenmesi gerektiğini düşündüğünden İspanya ve Mısır'a gitmiş, dönüşünde ise Arapçadan çeviriler gerçekleştirmiştir. Bunlar arasında hem Beytü'l Hikme hem de İber yarım adasından müelliflerin eserleri bulunmaktadır (Ülken, 1997:240-241)

2.3.7. Sicilya-Salerno Okulu

Evvelce İslam'ın elinde bulunan Salerno okulu, daha sonra İtalyanların eline geçse de işlevi değişmemiş, burada çeviriler devam etmiştir (Ülken, 1997:216). Aynı görevi olan, yani çevirmenlik yapan Müslüman, Yahudi ve Hıristiyan bilim adamı Salerno okulunda barış içerisinde çalışmışlardır. Özellikle İstanbul'un fethinden sonra Salerno okuluna olsun, Toledo okuluna olsun, doğudan bilim adamları rahatlıkla İstanbul üzerinden geçiş yaparak gitmiştir (Eruz, 2010:46).

Sicilya'da devlet dili, Arapça, Yunanca ve Latince olarak kabul edilmişti. Çeviri faaliyetlerinde izlenen yol ise, bir eser çevrilirken her üç dile de aktarılmasıydı. Hatta bazen Yunanca metinler, Latince veya Arapça harflerle yazılmaktaydı (Öztürk, 2000:16).

Denilebilir ki, Sicilya'daki ortam olabildiğince özgür bir çalışma ortamı sağlamaktaydı. Burada sadece bilim adamları değil, Ülken'e göre, toplumda bir biriyle uyum içerisinde yaşamaktaydı. Adil bir hükümdarlarının bulunduğu ve Salerno okulunun çalışmasında da destekleyici roller üstlendiği söylenilmektedir. Öztürk'ün naklettikleri bu konuda Ülken ile uyuşur durumdadır. Bir eserin aynı anda 3 dile çevriliyor olması ise, çevirinin belirli bir medeniyeti ayaklandırma gayretinden ileri gelmekten çok, dönemin çeviri ile ilgilenen farklı dillere ve kültürlere sahip çevirmenlerinin bir arada uyum içerisinde yaşıyor olmasından ileri geldiği düşünülebilir. Tıpkı Toledo'da olduğu gibi, Salerno'da da çevrilen eserler bilgi amaçlı, bilim amaçlı çevrilmiştir. Bu gaye ile belli bir kültürel etmenlerden çok anlamda yoğunlaşan, ancak sözcük anlamında, bilginin transfer edilmesini ön gören bir çeviri yöntemi izlenmiş olsa gerektir.

2.3.8. Osmanlı Dönemi

Osmanlılar batı kültürüne karşı kendini kapadığı gibi, doğunun eski medeniyetlerinden de çeviri yoluyla faydalanmayı düşünmemiştir. Bu faydalanma belirli ölçüde olduysa da, Ülken'in de belirttiği üzere, genellikle dini kaynaklarla sınırlı kalmıştır. Yine Ülken'e göre Kanuni ve Fatih dönemleri hariç, 3. Ahmet zamanında matbaanın kurulmasına kadar çeviriden bahsetmek zordur. Bu devir, Lale devri olarak da bilinir; batıdan çevrilen eserlerle Osmanlı düşünce dünyasında yeni bir dönem başlamıştır bu dönemde (Ülken, 1997:326).

Osmanlı'nın İslam ülkelerinin önderliğine soyunması onun dil politikalarını da etkilemiştir. Nitekim Osmanlı, tıpkı Latince gibi yapay bir dil yaratmak amacıyla, halk dilinden kopuk, Arapça, Farsça ve Türkçe dilinin toplamından Osmanlıca dilini oluşturmuştur. Bu sayede hedeflediği İslam birliğinin ortak paydasını oluşturmak istemiştir. Bu ise çevrilen eserlerin dilini kökten etkilemiştir. Elbette eserin kim için hangi amaçla çevrildiği önem taşımaktadır.

Nitekim Yazıcı bununla ilgili güzel bir örnek olarak Sadrazam Yusuf Paşanın çevirisi örnek verir: “Öte yandan Telemaque iki ayrı çevirmen tarafından farklı yöntemlerle çevrilmiştir. Sadrazam Yusuf Kemal Paşa, bu yapıtı saray edebiyatının saygınlığına uygun ‘inşa’ denilen bir düzyazı koşuk biçimiyle ve saraya ters düşecek kimi bölümleri çıkartarak çevirmiştir” (Yazıcı, 2005:46-47).

Tanzimat sonrası yazınsal alandaki çevirilerin çoğunun özgür ve öykünme şeklinde gerçekleştirildiği söylenebilir (Yazıcı 2005:47). Bu tutumun bir sebebi ise, belki o dönemde bu çevirilerin öncül niteliğinin olmasıdır. Bundan dolayı, çevrilen eserlerin belli bir niteliğe sahip olması ve başka eserlerle çekişiyor olması gibi bir durumu söz konusu değildir. O dönemde çevrilen bir eser, bir ilk niteliğinde ve denetlenebilir düzeyi çok düşük, eleştiri yöneltebilecek çevrelerin pek sesli olmadığı veya bulunmadığı dönemlerdi diyebiliriz. Bir ikinci ihtimal ise, özgür çevirinin gerçekleşmesi, erek okurun yabancılaşmaması ve hem form olarak zaten yabancı olanla bir de dilsel ve kültürel zorluklar ekleyerek, çeviri metnini iyice okunmaz hale getirmeme endişesi, çevirmeni özgür çeviri yapmaya itmiş olabilir. Öte yandan Yusuf Kemal Paşa örneğinde olduğu gibi, saraya ters düşebilecek ve henüz batılılaşma sürecinin başında sayılabilecek bir dönemdir. Dolayısıyla, Batı'nın düşmansı baskısının da hissedildiği bir zamanda, batıya öykünürken, dilsel ve kültürel değerleri de benzetmek büyük bir tepki çekebileceğinden, Yazıcının bahsettiği öykünerek çevirme, ancak edebi form niteliğinde bir öykünmeyeyse daha gerçekçi olacaktır.

“Batı’da görgül bilim anlayışına yol açan maddecilik, arkasından olguculuk gibi akımlarla ilgili yapıtların çevirileri ise, ya açıklamalı olarak, ya da derleme niteliğinde çevrilmiştir” (Yazıcı 2005:47). “İshak Hoca ve ekibinin çeviri edinci, ilk kez resmi yazışmalarda koşut metinlerden yararlanmalarına neden olmuştur (Yazıcı 2005:50).

Osmanlıda elçiliklerde çalışan tercümanlar aynı zamanda devlet işlerinde bilirkişi durumundaydılar. Nitekim Elçiler doğrudan Sultan'la görüşme hakkına sahip değildiler, hatta Saray'dan bir yetkili ile dahi görüşemezlerdi. Elçiliklerde bulunan tercümanların başı, birinci tercüman, Saray'da Baştercüman'la görüşürdü. Elçiler Türkçe biliyor olmalarına rağmen bu yolu izlemek zorundaydılar.

Buradan yola çıkarak, Osmanlı döneminde tercümanın hem Saray'da, hem de elçiliklerde iletişimi sağlama noktasında ne kadar değer taşıyan, önemli bir kişi olduğunu anlayabiliriz. Bu bağlamda çevirmenin devlet işlerinde kullanılması da söz konusu olmuştur. Bu durumda çevirmen güven duyulan, sorumluluk sahibi ve iletişimi aksatmayan faydalı bir kişilik olduğunu söyleyebiliriz. Böyle bir değerlendirme sonucunda, çevirmenin eksiksiz, kendi özgünlüğünden sıyrılmadan sözlü veya yazılı çeviri yöntemi izlediğini düşünebiliriz.

“Osmanlı tarafından gerçekleştirilen ilk toplu çeviri hareketi ilk olarak 3. Ahmet zamanında, yani Lale devrinde hayata geçirilmiştir. Sadrazam Damat İbrahim Paşa, her eser için ayrı bir tercüme heyeti kurarak bir çok bilimsel yapıtın Osmanlıcaya çevrilmesini sağlamıştır” (Eruz, 2010:95). Bu çeviri etkinliklerini eğitimi iyileştirme hareketi olarak görmek gerekir. Nitekim 18. yüzyılın sonlarına doğru mühendishaneler kurulmuştur ve buralarda okutulacak ders kitaplar için Osmanlıcaya eserlerin tercümesi gerekiyordu. (Eruz, 2010:96) Ordu ve donanmanın güçlenmesi açısından gerekli görülen çeviriler de Türkçeye çevrilerek yeniden düzenlenen Müteferrika matbaasında basılmıştır (Eruz, 2010:96).

1877'de Encümen-İ Daniş, uzun yıllarca kurullar içerisinde yapılan çeviri çalışmalarından sonra Mecelle'yi çıkartmıştır. Bu çalışma farklı koşut metinlere bakarak oluşturulan ve aynı zamanda çevrilen bir kanun kitabıdır. Mecelle 1926 yılına kadar önemli bir kanun kitabı olarak işlev görmüştür (Eruz, 2010:103).

Özellikle üçüncü Ahmet döneminden sonra, yani 18. yüzyılın başından itibaren çeviri etkinliği bir devlet politikası çerçevesinde, batıdan geri kalmışlığın telafi edilmesi gayesiyle gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda bakıldığında yine görgül ilimlerin çevirilerine ağırlık verilmiş, dolayısıyla uzmanlık alanı gerektiren metinler olmuştur bunlar. Amaç ise Osmanlı'nın uzmanlık gerektiren alanlarındaki bilimsel yeniliklerden haberdar olmak ve bu bağlamda kendi içerisindeki ordu gibi kurumlara

gerekli modernizasyonu sağlamaktır. Bu hareketin bir uzantısı olarak da değerlendirebileceğimiz Tanzimat dönemindeki çeviri faaliyetleri daha çok kurmaca metinlere kaymış ve bu ise çevirinin kapsamını ve hedef kitlesini değiştirmiş ama aynı zamanda çeviri yöntemini de başkalaştırmıştır. Denilebilir ki, o dönemlerde genellikle bilgi verici metinlerde sözcüğün anlamını ulaştırmak amaca yönelik bir çeviri anlayışıdır. Diğer taraftan Tanzimat başka metinlerin ele alınmasını ve çevirinin hedef kitlesinin değiştirmek suretiyle, çevirinin amacını ve bu sayede çeviri yöntemini de değiştirmiştir. Bu konuyla ilgili yukarıda detaylı bilgi vermiştik.

2.3.9. Cumhuriyet Dönemi

Tanzimat'ta yakalanan ivmeyle Cumhuriyetin ilk yıllarında çeviriler sürmüştür. Nitekim bu dönemde yapılan çevirilerin bir de ideolojik boyutu, resmi dil ve yazının halk tabanına çeviriler sayesinde de inmesidir. Harf inkılabının özümsemesi için burada çeviri bir araç olarak kullanılmıştır.

Tercüme dergileri ve yayınları aracılığı ile tabana yayılmaya çalışılması, bilgi aktarımını gerçekleştirme, çevirmenliğini maddi olmasa da saygın bir konuma yükseltme kaygısı güdülmüştür (Yazıcı, 2005:59).

O dönemdeki çevirmenler, önde gelen aydın yazarlar olması çeviriyi etkilemiştir. Ulusal kimlik amacı, dil birliğinin sağlanması amacı çeviriyi erek odaklı bir çeviri yöntemine yaklaştırmıştır. Nitekim Yazıcı bu bilgileri doğrular mahiyette şu satırları yazmıştır: “O dönem önde gelen yazar- çevirmenlerin çeviri yöntemi olarak erek odaklı bir anlayış benimsemeleri, yazarlıklarının onlara verdiği baskın kimlikleri sayesinde kaynak metine teslim olmamalarını sağlamıştır (Yazıcı, 2005:59). Çeviri hareketinin devletin bir politikası olarak karşımızda durması, bu dönemde Türkçeye verilen önem sayesinde anlaşılabilir. “Bu amaçla yayın komisyonundan düzeltmene kadar her kademedeki ekip çalışmasına gidilmesi, üstelik düzeltmene çevirmenin iki katı ya da dörtte biri daha çok para ödenmesi, ana dile verilen önemi vurgular” (Yazıcı, 2005:60).

Diğer taraftan bir dil içerisinde bilgi bakımından, yazın formu bakımından bulunmayan ve böyle bir dünyaya tamamen yabancı bir topluma bu öncül çeviriler hizmet ederken kaynaktan tamamen kopuk bir çevirinin de mümkün olmayacağını düşünmek gerekmektedir. Eylem kuramı çerçevesinde, öncül çevirilerin var olduğu düşünülür ve

bu sayede bir sonraki eylemin aslında var olan durumu bulunduğu konumdan daha yükseğe çıkarma motivasyonu ile gerçekleştirildiği, bu bağlamda da ereğe dönük bir çeviri yöntemsel yaklaşım sergileyeceği vurgulanır. Ancak bu evrede, öncüllerden bahsetmenin mümkün olmadığını da göz önünde bulundurarak, kaynağın ağırlığının çevirilerde hissedildiğini de düşünmek gerekir. Bu kapsamda Yazıcı: "Cumhuriyet döneminde yabancı metinlerden elde edilen bilgiyi, salt kaynak dil ve kültürde düşünmek zorunda kalmıştır çevirmenler, onu ister istemez erek odaklı bir dil ve düşünceden uzaklaştırmıştır" (Yazıcı, 2005:62) demektedir.

Bilimsel eserlere yabancı kalan ve kavramları bilmeyen, onları keşfetmeye çalışan, kaynakta düşünmeye zorlanan bilim adamları kimi zaman erek dillerini kaynak dilin etkisine sokmuşlardır. Bu sayede kötü çeviriler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yazın çevirileri ile bilimsel çeviri eserler karşılaştırıldığında, yazın çevirisinin daha fazla tutulması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Nitekim yazınsal olanda çevirmenler kendini daha özgür hissetmiş ve erek odaklı yaklaşımı benimsemişlerdir. Ancak bilimsel bilginin taşınması noktasında, kopukluklar yaşanacağından veya en ufak bir anlaşılabilirlik sezildiğinde ve bilimsel bilginin kopukluk kaldıramayacağından dolayı kaynak metnin ağırlığı ortaya çıkmış, erek metne yansımıştır.

"1960'lı ve 80'li yıllar arasındaki geçiş dönemine gelindiğinde ise, geçmişteki bu uzun süre akademik çevrede kapalı kalan çeviri etkinliğinin kapılarını dışarı açtığı ve dışarıda olup biten siyasal, ekonomik ve toplumsal olayların da ister istemez çeviri etkinliğini etkilediği görülür. Bu dönemde Yunanca, Latince, Almanca, Fransızca bilimsel yapıtlar yerini İngilizce yapıtların çevirisine bırakmış, hem de dünyadaki yeni ekonomik anlayışla birlikte, her alanda liberalleşmeye gidilmiştir. Bu akım, dönemin bilim adamını da etkileyerek onu kültürlerarası bilgi alışverişinde bireysel bir yarışa girmeye zorlamıştır. Bilginin bu şekilde tüketim aracı haline gelmesi ise, erek dil ve kültürü öne çıkaran seçiciliğin bir kenara atılarak, yayın ve bilim dünyasının başıboş bir 'çeviri furçasına' girmesine neden olmuştur" (Yazıcı, 2005:62-63).

70'li 80'li yıllarda ülkemizde yaşanan siyasal krizler nedeniyle ülkemizdeki bilim adamlarının, aydınların artık düşünmekten alıkonulduğu bir dönemde çeviri faaliyeti yayınevlerine doğru kaymıştır. Yayınevinin çeviri politikası ise ticari olduğundan, bir

çevirinin niteliğinden ziyade, onun kısa sürede piyasaya hazır hale gelmesi ölçü alınmıştır (Yazıcı, 2005:63).

80’li, 2000’li yıllara gelindiğinde ise kitle iletişim araçlarındaki ilerlemeler ve dünyada esen çoğulculuk anlayışı, ister istemez gündelik yaşamla ilgili konular da dahil olmak üzere her alanda dışarı açılmayı kaçınılmaz kılmıştır (Yazıcı, 2005:64).

Bu bağlamda çeviri büroları da 1990’lardan sonra kendi bünyelerinde çevirmen, editör, düzeltmen gibi profesyonelleşmenin göstergesi olan elemanlar çalıştırmaya başlamıştır (Yazıcı, 2005:64).

Özellikle 60’lı 80’li yıllar arasında çeviri etkinliğinin ekonomik çıkarlar doğrultusunda gerçekleştiğini yukarıdaki açıklamalardan görebilmekteyiz. Öncesinde akademik çevrelerin ve daha da önce aydınların üstlendiği bu faaliyetin bir anda piyasaya doğru kayması ve bunun önceleri ideolojik bir amaçla gerçekleştiriliyor olması ama sonraları salt ticari amaçların ağır basması elbette çevirinin yönetsel seyrini değiştirmiştir. Özellikle bilimin de dallanıp budaklaşması sayesinde, farklı uzmanlık alanların türemesi ve çevirinin bilimsel transfer aracı olarak kullanılmasındaki rolünün Cumhuriyetin ilk yıllarına göre ağırlık kazanması, küreselleşen dünya ve teknoloji çağındaki buluşların hızlanmasıyla da, söz konusu olmuştur. Kurmaca metinlerin çevirisi ise daha çok bir ticari amaç ile ele alınmış, peş peşe aynı metinlerin farklı hacimlerdeki çevirileri, farklı çevirmenlerce aynı eserin birçok çevirisi söz konusu olmuştur. Hatta “sözde çeviri”lere daha önce de değinmiştik. Bu kapsamda sözde çevirilerinin salt ticari bir emeli olan boyutundan da bahsetmek mümkündür. Daha önce farklı bir işlevinden bahsetmiş olsak dahi, burada, sözde çevirinin, özellikle çeviri eserinin popüler olduğu dönemlerde ticari olarak kullanılmış olma ihtimalini de göz önünde bulundurmanız gerekmektedir. Bu doğrultuda, denilebilir ki, özellikle kurmaca metinlerin çeviri yönetsel yaklaşımı, özensiz ve alelacele piyasaya sürülmelik bir malzeme ortaya koymak ve bütün iyi bir çevirinin gerekli kıldığı profesyonel çeviri süreçlerinden yararlanmadan bir ürün ortaya çıkarmaktır.

2.3.10. Kutsal Kitap Çevirileri

Stolze'ye göre M.Ö. 3000'lere kadar çeviri eylemi geri gitmektedir. Bu süreç içerisinde bilimsel eserlerle bilgi verici eserlerin yanında ve hatta üstünde baskın bir şekilde dini metinlerin çevirisi söz konusu olmuştur (Stolze, 2005:14).

Dünyada en çok çevrilen kitap İncil'dir. Nitekim 1994 yılında UBS'nin²³ verilerine göre Yeni Ahit'in 2092 dile çevrildiği bildiriliyor. İncilin tamamının ise 341 dilde var olduğu aynı kaynağa dayanarak söylenebilir. Bunun yanı sıra aynı dilde farklı çeviri yöntemi, farklı hedef kitlesi, farklı dil tarzları ve yorumla çevrilmiş sayısız eserin olduğunu da göz önünde bulundurmak gerekir (Salevsky, 1998:274).

Kral Ptolemy M.Ö. 1-3. arasında 72 tane alimi 72 farklı odaya koyar ve hiç birisini diğeri ile görüşemez. Onlara bir birinden habersiz der ki, bana Musa'nın Tevrat'ını yazın. Tanrı onların kalbine girer ve her birinin çevirisi ötekisinin aynısı olur (Eruz, 2010:36). Bu olay meşhur Septuaginta hadisesidir. Kral Ptolemy kendi memleketinde yaşayan İsrailoğulları'nın dinini öğrenmek ister ve 70 tane alimi görevlendirerek onların İbranice ve Aramice aslından Yunancaya çeviri yapmalarını ister.

Biz yöntem açısından baktığımızda, kralın, aynı kaynak metinden çeviriyi yapacak 70 alimi bir birinden habersiz bırakarak, çeviriyi istemesini, bir çeviri yöntemi olarak değerlendirebiliriz.

İncil'in farklı metin türlerini içinde barındırıyor olması onun çevirisini zorlaştıran etmenlerdendir. Nitekim İncil'in içerisinde kanun metinleri, şiirler, felsefi kavramlar ihtiva eden metinler, mektup v.b. metinler mevcuttur. Ayrıca her bir metin de kendi içerisinde birçok metin türünün karışımı şeklinde olup, belirli bir metin türüne ait değildir.

Kutsal metinlerin çevirisi önceleri kaynak odaklıyken, daha sonra erek odaklı bir çeviri anlayışını geliştirmiştir (Eruz, 2010:145). Nitekim önceleri kutsal metinlerin biçimsel ve biçimsel varlıklarının bir bütün olarak korunması gerektiği, bunun bir kutsiyetinin olması dolayısıyla korunması gerektiği ve aksi halde erek odaklı bir çeviri gerçekleştirilecek olursa bu gizemin bozulacağı ve tesirinin kalmayacağı düşüncesi

²³ Birleşik İncil Dernekleri (United Bible Societies). 1946 yılında kurulmuş olsa da, çatısı altında 19. yüzyılın başlarına kadar giden köklü dernekler bulunmaktadır.

hakimdi. Daha sonra Luther ile bu etki kırılmaya başlanmış ve halkın anlayabileceği bir dil, yani erek odaklılık ortaya çıkmıştır.

Uygurların 744 yılında Budizm metinlerinden yaptıkları çeviriler yaptığında, erek dilde yeni sözcükler türettikleri görülmektedir (Eruz, 2010:141). Yine buna benzer bir şekilde Kuran'ı Kerim tercümelerinde Orta Asya'daki tercümelerde, dini kelimelerin hemen hepsinde Türkçe karşılık görülmektedir. Örnek olarak: Allah yerine İzi, ayet yerine belgü, cehennem yerine tamu ve cennet yerine uçmak kelimeleri verilmiştir (Eruz, 2010:142). Kuran'ı Kerim çevirilerine 10. yüzyıldan itibaren Türkçe rastlamak mümkündür. Bu kapsamda yöntem analizi yaptığımızda, satır arası çeviri yöntemi izlendiği görülmektedir. 1333'de yapılan başka bir Kuran'ı Kerim çevirisinde her sözcüğün teker teker çevrilmesi gözetilmiştir (Eruz, 2010:146-147). İncil'de olduğu gibi, Kuran'ı Kerim'de asıl metne sadık kalma yaklaşımı benimsenmiş, bu bağlamda satır arası ya da sözcüklerin teker teker çevrilmesi söz konusu olmuştur. Kuran çevirisiyle ilgili ne kadar çeviri girişimleri olmuşsa ve olmaya devam ediyorsa da, İncil'deki gibi erek odaklı olup çevrildiği dilin gelişimine katkı sağlaması yönünde bir bilgiye rastlamak mümkün değildir (Eruz, 2010:148).

Türklerde Kuran'ı Kerim çevirisiyle ilgili gelişmeler henüz İslamiyet'in ilk dönemlerinde çeviride bu kadar serbestçe bir yaklaşım sergilenmesi, İslam dinin kurumsal anlamda toplum içerisine yerleşmemiş olmasından dolayı, çeviride erek dilden karşılık bulacak kelimelerin rahatça tercih edilmesi, yani kaynak metnin çeviri yoluyla ereğe yaklaştırılması mümkün olduğu düşünülebilir. Çünkü Kuran'ı Kerim çevirisinde böyle bir gelişmeden söz edilmesi güçtür. Nitekim Kuran'ı Kerim'in dokunulmazlığı ve kutsallığı söz konusudur. Osmanlı'da, 3. Ahmet zamanında dahi matbaa serbest bırakıldığında, iki şekilde kısıtlama getirilmiştir, bunlardan birisi dini metinlerin bastırılmayacağı; buradan anlaşılması gereken dini eserlerin işlenemezliği, dolayısıyla çevrilemezliğidir.

Diğer taraftan Türkçeye ilk İncil çevirisinin Albertus Bobovius'un (Ali Ufki Bey) tarafından yapıldığı belirtilmektedir. 1666 yılında yapılan bu çeviri ancak 1827 yılında yayımlanabilecektir. Nitekim bu dönemde Müslüman bir toplumun içerisinde böyle bir ilki gerçekleştiriminin ne kadar zor olduğu kolayca anlaşılabilir. Bu nedenlerden dolayı

da çevrilen İncil'in Türkçe olarak yayımlanmasının çok sonraya kalmış olması anlaşılabilir bir durumdur.

Kutsal kitap çevirileri bir anlamda dilbilimsel bir çalışma da olmuş, çevrildiği dile bu anlamda katkı da sağlamıştır. Nitekim 4. yüzyılda Piskopos Vulfila eski Yunanca aslından yola çıkarak onu Gotların diline çevirmiştir. Vulfila, o tarihe kadar Runik alfabeyi²⁴ kullanan Gotlar için, Gotça alfabe oluşturarak dilbilimsel bir katkı da sağlamıştır (Eruz, 2010:36). Luther'in, Almanca'ya yaptığı çeviri de bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Modern İncil çevirileri kadınlara karşı ayrımcı davranmayan veya sınırlandırmayan bir söylem geliştirmeye çalışmaktadır. Bu ise modanın geri gibi görülmemelidir; daha çok adalet düşüncesinden kaynaklandığındandır (Salevsky, 1998:276).

Görüldüğü üzere, özellikle kutsal metinlerin çeviri yöntemlerine şekil veren etmenler arasında çevirinin gerçekleştirileceği dönemdeki toplumun inanış biçiminin ve kültürünün etkisi, ulusal siyasal dengelerinin ve hatta dünyadaki siyasi dengelerin o toplum içerisindeki etkileri dahi çevirmenin yöntemini etkiler niteliktedir. Toplumun yabancıya olan hoşgörüsü, çevirmenin çeviriyi hangi toplum içerisinde gerçekleştirdiği, yani Türk toplumu için gerçekleştirilen çevirinin Türkiye ulusal sınırları içerisinde mi yoksa dışında mı gerçekleştirildiği dahi çevirinin yöntemini etkiler durumdadır.

2.3.10.1. Martin Luther

Martin Luther (1483-1546) İncil'in Alman diline olan çevirisini gerçekleştirmiştir. Kendisi hukuk eğitimi aldıktan sonra 1511 yılında Teoloji doktorasını gerçekleştirmiştir. Luther hayatını İncil araştırmalarına adanmıştır. Kilise uygulamalarının birçoğuna karşı çıkması sonucu Kilise'den yasaklanmıştır. Luther Wartburg şehrine kendini çeker ve burada İncil çevirisi ile ilgilenmeye başlar. Bu dönemde İncil'in hali hazırda Almanca bir çevirisi bulunmaktadır, ancak bu çeviri yüksek Almanca olduğundan halkın bu İncil versiyonunu anlamada sorunu vardır. Bu ise İncil'in halkın diline çevrilmesinde, özellikle anlaşılması noktasında ihtiyacın karşılanmadığını göstermekteydi. Bundan sonra Luther çevresinde bilim insanlarını

²⁴ M.S. 2. yüzyıldan itibaren German halklarının kullandıkları yazıdır. 14. yüz yıla kadar kullanmaya devam etmişlerdir.

toplayarak 1521 ile 1534 yılları arasında İncil çevirisine kendisini adanmıştır. Bu çeviri sürecinde özellikle belirli uzmanlıklar noktasında Yunanca, Latince ve İbranice bilen kişilerle de çalışmıştır. Luther'in Yunanca'dan çevirdiği İncil'in bir bölümü 1522 yılında yayınlanmış olsa da, asıl bütünü 1534 yılında tamamlanmıştır. Luther İncili, antik dillerden ilk modern dile aktarılan İncil olmuştur.

Luther, Katolik kilisesinin, kutsal yazıyı tahrif etme suçlamalarına karşı yazdığı iki yazıda, çeviri eylemindeki kendisinin haklılığını ortaya çıkartıp, Katolik kilisesinin ithamlarının etkisini kırmak istemiştir. Bu yazılar bir anlamda çevirmenin kararlarını ve bu bağlamda bize amacını gösteren yazılar olmuştur.

İncil çevirilerinde Almancanın yetersiz kalmasından dolayı, kaynak dilin gelişmiş olması, aynı ölçüde bir karşılık bulmada Luther'i zorlamıştır. Luther, bir sözcük için günlerce arayış içerisinde olduğunu bildirmiştir (Kloepfer, 1967:35).

Luther çevirileri ile Hieronymus'un çeviri anlayışını karşılaştırdığımızda, önce Hieronymus'un İncil çevirilerinde sözcüklerin kutsiyetinden bahsettiğini, onların yerlerinin dahi değiştirilemeyeceğini, nitekim onların buldukları yerlerde dahi, sıralanmalarında bir ilahi hikmetin bulunduğu anlayışını benimsediğini biliyoruz. Bu bağlamda da aslında çevirinin herkes tarafından değil, ancak Tanrı'nın ilham yoluyla işaret ettiği kişilerin kutsal metinleri çevirebileceği görüşü Hieronymus'ta vardır. Buna karşılık Luther, kelimelerin gerektiği zaman erek dildeki sözcükler tarafından değiştirilebileceğinden, bahsetmektedir. Burada kutsiyeti körü körüne sözcüklere değil, onların aslında erek kitlede uyandırdıkları ilhama kaydırmaktadır. Bu zorlu görevi üstlenme noktasında ise çevirmenin sorumluluk alabileceğinden ve onunun vicdanının devreye girmesi sonucu kararların alınabileceğinden bahseder. Luther'in aynı zamanda erek dildeki, yani bu durumda Alman dilinin kaynak dili karşılama yetersiz kalmasından ötürü zorluklar yaşadığını biliyoruz; bu kapsamda da Alman dilini geliştirme çabaları bir anlamda İncil çevirilerinin yaklaşık 13 sene sürmesini sağlamıştır. Luther'in hedef kitlesi halktır, o çevirilerini halkın anlayabileceği, onun deyimiyle "sokaktaki adamın" çözebileceği dilde çevirmeyi benimsemektedir. Bu ise serbest çeviri anlayışının Luther'de oturduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmaların Alman kültür tarihinde Çeviribilimin temellerinin 16. yüzyılda Martin Luther'in İncil çevirisiyle atıldığını göstermiştir (Kuran, 2010:47).

2.3.12. Aydınlanma Dönemi

Düşünce tarihi sıralamasında Rönesans hümanizmi, Reformasyon ve 17. Yüzyılın rasyonalist felsefesi Aydınlanmadan önce gelir. Aydınlanma hareketi feodalizme, onun kast yapısına, mutlakıyetçi monarşiye karşı gelişen, temelde her şeyi aklın yargısından geçiren ve eleştiren burjuvazinin geliştirdiği bir karşı çıkış sistemidir (Atayman, 2006:13). “18. Yüzyılda Aydınlanma Çağı ile çeviri farklı bir boyut kazandı. Kaynak metin tümüyle erek kültür dünyası içinde eritiliyordu” (Eruz, 2010:50). “Bu dönemde erek metin ‘erek kitle tarafından tüketileceğine göre önemli olan erek kitledir’ yaklaşımı yaygındır” (Eruz, 2010:50). Nitekim Aydınlanma, belirli bir zümrenin elinden edebiyatı, kültürü, felsefeyi ve sair bilgileri alıp burjuvanın kendisini geliştirmesini ve aynı zamanda toplumun tabanına doğru bu bilgilerin yayılmasını amaçlıyordu. Bu amaçlar doğrultusunda “eğitici yapıtlar, erek dile uyarlama şeklinde çevriliyordu. Çevirmen, yazarın rolünü üstlenerek ve salt kaynaktan esinlenerek, erek dilde yazınsal yeni metin oluşturabiliyordu” (Eruz, 2010:51).

2.3.13. Romantik Akımı Dönemi

Romantik akımın temsilcilerinden Gothe, Schleiermacher’in düşüncelerinden etkilenmiştir. West- Östlicher Divan adlı eserini daha anlaşılır kılmak için üç tane çeviri yönteminden bahsetmiştir. İlki “yabancıyı bize bizim gözümüzle tanıtan”, ikincisi “yabancı öğelerin tümüyle bizim dil ve kültürümüz bağlamında bize aktarılması”, üçüncüsü ise “kaynak metnin tamamen kopyalanmasıdır” (Eruz, 2010:52).

Romantik dönem sürecinde özgün yapıtın oluşturduğu kültür dizgesine büyük bir önem verilmiştir (Eruz, 2010:52) Buna göre, farklı bir kültürde oluşan yapıtın erek kültürde oluşturulması mümkün olabilse de, aynı anlamı taşıması mümkün değildir.

“Dil-Kültür bağıntısından ötürü kaynak yapıtı kaynak kültürden ve tarihselliğinden koparmak kaygısıyla ‘çevirilemezlik’ konusu bu dönemde dile getirilmiştir ve ‘sözcük’ bazında kaynak metne sadık kalınan çeviriler oluşturulmuştur. Ancak tüm bu yaklaşımlara karşı serbest çeviriler de yapılmıştır“ (Eruz, 2010:53).

Daha sonra ki yıllarda Schleiermacher’in yöntemi geçerliliğini korumuştur ve bugün dahi bu yöntem çeviri amacını niteler durumdadır (Kurultay, 1985:275). Daha doğrusu, çeviri amacı bu yöntemi gerekli kılmaktadır.

BÖLÜM 3: YAZINSAL ÇEVİRİ VE İLETİŞİM

Zohar'a göre, yazın çevirisinin bir ulus kültürünün şekillenmesinde rolü vardır.

Edebi metin belli bir bilgi taşımasından çok bir anlam taşıma metnidir, bu anlam aktarımında kimi okuyucu yazarın amaçladığı anlamı algılayabilir, kimileri de bu anlamı anlayamayabilir. Nitekim yazın metinleri “bilimsel kesinlikte ölçülere vurulamaz” (Göktürk, 2006:37).

Bunun sebebi ise: “Çoğunlukla kurmaca nitelikli olan yazın metninin, dilin sözcük, sözdizimi, anlam kurallarına sıkı sıkıya bağlı değil, anlamda, deyişte, anlamın göndergesinde, sürekli bir değişiklikle, yaratıcı yenilikle oluşmasıdır” (Göktürk,2006:37).

Her yazın metninin okuru ve hatta her okur dahi tekrar okuduğunda aynı yazın metnini, farklı bir algılama yapabilir. Dolayısıyla, yazın metnin algılanması dahi devingendir, statik değildir. Diğer taraftan yazın metinleri örtük anlamı olan metinlerdir, onu bir çırpıda anlamak bazen mümkün olmayabilir. Aynı zamanda yazın metninin çok değerliliği de söz konusudur ve burada okur edimi anlam yaratmaktadır. Tüm bu etmenler yazın metnin çevirisini gerçekleştiren, öncül okuyucu olarak çevirmenin çevirisini etkilemektedir. Yine de tüm bu etmenler yazın metnini bulanık, anlamsız ve gerçek dışı kılmamalıdır. Nitekim yazın çevirisi okuru, tıpkı tiyatroya giden tiyatro seyircisinin tiyatroda sahnelenenin gerçek olmadığını bilmesi, ancak yine de sahnelenin gerçeğe benzemesini beklediği gibi ya da bir roman okuyucusunun romandakilerin kurgusal olduğunu bilmesine rağmen okuduklarının olabilme ihtimalinin bulunmasını beklediği gibi, yazın çevirisinin de bir çeviri olduğunu bilmesine rağmen onu orijinalmiş gibi okumayı istemektedir (Levy, 1969:31).

Yazın çevirisinin erek çoğul dizgede bulunan yazın türüyle aynı olması düşünülemez. Nitekim bir yazın türü olarak romanı düşünürsek, bunun erek dizge içerisinde mevcut formlarının bulunduğunu da varsayarsak, farklı bir kültürden, dilden, düşünceden ve gelenekten gelecek olan aynı yazın türünün özgün bir biçimde erek dizgede oluşturulmuş olanla farklılık arz edeceğini düşünebiliriz.

Diğer taraftan kaynak çoğul dizgeden alınan bir edebi metnin çevrilmesi sadece bir çeviri meselesi değildir. Gündelik metinlerle kurmaca metinler arasındaki fark tamda bu

noktada ortada çıkmaktadır; çeviri bu ayrımı ortaya koyan bir ölçüm aygıtı gibidir. Nitekim gündelik metinlerde oluşturulacak erek dilin formlarına uygun, formatına sığan ve karşılığı bulunan bir çeviri gerçekleştirebilirsiniz belki, ancak kurmaca²⁵ (yazınsal) metinlerde öncelikli olarak kaynak kültürdeki metin çevirmen tarafından yorumlanmalıdır.

Çevirmen birincil okurdur ve kendi özneliğiyle, ama yine kendi kültüründe, dilinde ve çoğul dizgesinde bulunan kaynak yazın metninin normları çerçevesindeki kendi özgünlüğüyle çevrilecek kaynak yazın metnini yorumlamaktadır. Bir anlamda çevirmen, erek okur kitlesinin penceresinden öncül bir bakış gerçekleştirerek metne yaklaşmaktadır, dolayısıyla, yazın metnini aslında kendi dünyasından, yani kaynak metnin kaynak kültürdeki kendi dünyasından çok erek okurun dünyasından yorumlamaya başlamaktadır. Frank'a göre bu yaklaşım, çevirmenin ortaya koyduğu eserin bu bağlamda kaynak okur tarafından telif eseri gibi algılanmasını sağlamaktadır (Frank, 1987:15).

Nord'a göre, “gerçekten çevrilen metin göndericinin değil, fakat göndericinin niyetinin yorumlanmasının çevrilmesidir. Çeviri metni okuduğunun her zaman farkında olmayan hedef kitlede çeviri, metni göndericinin bir niyeti olarak kabul edebilir” (Nord, 1997:85).

Reis'a göre her tür metnin farklı çeviri öncelikleri ve değişmezleri vardır. Bu özellikleri göz önünde bulundurarak metinleri 3'e ayırmıştır Reiss. a) bilgilendirici metinler b) anlatımcı metinler c) işlemsel metinlerdir. Edebi metinler ise anlatımcı metinler sınıfında olup, bu tür metinlerde biçimin ön planda tutulması ve biçimin de korunması sağlanmalıdır (Reiss, 1984 aktaran Kuran, 2010:57).

Koller, yazın çevirisinde özellikle çeviri probleminin daha da yoğunlaştığını vurgular. Nitekim yazın metninde biçimsel ve estetik dizgelerin bulunması çeviriyi zorlaştıran bir etmen durumundadır (Koller,1983:175).

²⁵ Akşit Göktürk kurmaca ve gündelik metinler ayrımı yapmaktadır. Buna göre kurmaca metinler yazın metinlerini de kapsamakta olup, insan yaratıcılığının söz konusu olduğu her metin türüdür. Gündelik metinler ise, günlük hayatta kullanım değeri olan diğer metin türleridir. Elbette bu iki tür arasında bir birine geçişken olanlarda vardır. Örneğin bir hukuk metni bugün geçerliliği olan ve bir mahkemede savunma olarak kullanılıp tüketilen ama zamanla bir edebi değeri olabilen bir metin haline dönüşebilir.

1990 yılında, daha önceden çeviri için ortaya attığı “skopos teori”sini geliştirerek *Skopos und Translationsauftrag* adlı yapıtı ortaya çıkartan Hans Veermer, çevirinin amacı, işlevi ve hedefi anlamına gelen “skopos” kavramına, çeviri edimi bağlamında önem kazanmasını ister. Buna göre, metinler bir amaca yönelik üretilir ve bu amaç doğrultusunda erek kitle ile iletişime girilir. Bu esnada durum, işlev, alıcı ve kültür önemlidir. Amaç ise çeviri işini veren kişi tarafından belirlenir. Hedef kitlenin kültür normları çerçevesinde iletişimi sağlamak amacıyla da çeviride gerekli esnekliklere yer verilebilir (Kuran, 2010:60).

Kussmaul ve Höning’un 1982’de kaleme aldığı *Strategie der Übersetzung* adlı kitapta, çevirmenin okur ile iletişim sağlayabilmesi için çevirmenin metin dışı gerçekleri bilmesi gerekliliğinden bahsederler. Buna göre, hedef kitlenin beklentilerinin ve tepkilerinin iyi bilinmesi gerektiğine vurgu yaparlar. Bu noktaya gelinebilmesi içinse, çevirmenin hedef kitlenin sosyo-kültürel yapısını ve eğitim durumunu iyi bilmesi gerekliliğini, ayrıca metnin hangi amaca hizmet edeceği konusunda da fikir sahibi olması gerekliliğine vurgu yaparlar (Kuran, 2010:60).

Yazın çevirisi için bunca çeviri kuramı geliştiren çeviribilimcilere karşı son olarak Akşit Göktürk’ün bu konudaki görüşü şöyledir: “Çağdaş yapısal dilbilim ile bildirişim kuramı çerçevesinde geliştirilen genel çeviri kuramları, kullanmalık türden metinlerin çevirisine ayrıntılı açıklamalar, çözümlene yolları getirmekle birlikte yazın metinleri çevirisine pek bir yarar sağlamamıştır” (Göktürk, 2006:39). Nitekim yazın türü metinlerde hiçbir şekilde kalıplardan bahsetme olanağı yoktur; her yeni yazın türü yeni bir sözdizimi, ses, sözcük, anlam ve bütün yapı gibi öğeleri sıfırdan inşa ederek kendine özgü kılar.

3.1. Yazın Çevirisinin Tanımı

Newmark’a göre çeviri, bir metnin anlamının yazarın özgün dilinde yarattığı yolla başka bir dile aktarılmasıdır (Newmark, 1988:5). Bu yazın metni için mümkün değildir. Nitekim yazarın özgün anlamsal yaratıları kaynak kültürde var olabilir ve kaynak okurun gözünde anlamsallık taşıyabilir. Ancak aynı durum, olgu, boyut ve anlamsal öge erek kültürde bulunmayabilir, bu durumda Newmark’ın tanımı çeviri için geçerli olsa dahi genel anlamıyla, yazın çevirisi için geçerliliğini yitirmektedir. O halde yazın çevirisi bundan daha farklı bir tanımlama gerektiren bir kavramdır.

Nida ve Teber daha yakın bir tanımlama yapmaktalar. Onlara göre çeviri, alıcı dilden özgün dile en doğal ve yakın karşılığın anlam ve biçem açılarından verilmesidir (Nida, 1969:210). De Beaugrande'a göre, çeviri, iki metnin bir karşılaştırması olarak değil, yazar, çevirmen ve çeviri okuru arasında bir etkileşim süreci olarak değerlendirilmelidir (De Beaugrande, 1978:13). Nida, Teber ve De Beaugrande'nin çeviri hakkındaki tanımlamaları yazın çevirisine uygun, onu kapsayıcı niteliktedir.

Denilebilir ki, yazın çevirisi, bir kaynak dil, kültür ve okur kitlenin konumu, zamanı ve coğrafyası gözetilerek, aynı zamanda yazarın özneliği dikkate alınarak; erek dil, kültür ve okur kitlenin yine konumu, zamanı ve coğrafyasına uygun, bu sefer çevirmenin de özneliğinin dahil olduğu çeviri yapıtlarıdır.

3.2. Yazın Çevirisinin Zorlukları ve Aşma Yolları

Yazın çevirisi, en başta metin türü olarak zor bir çeviri türüdür. Nitekim yazın çevirisi, özneliğin en yoğun olduğu, belirli bir standardın bulunmadığı yazılı verimler içerisinde bir türdür. Bu bağlamda, standardı olmayan bir olgunun öncelikle kendi kültüründe dahi bir karşılığı, bir kopyasını oluşturmak mümkün değildir. Örneğin, Türkçe yazılmış herhangi bir romanı alıp, tekrar Türkçe farklı sözcüklerle ama aynı etkiyi uyandırmak kaydıyla, çeviri bağlamındaki eşdeğerliliği (şekil açısından değil, nitekim yazın çevirisindeki eşdeğerlilik daha çok estetiksel, tinsel, duyusal ve anlamsaldır) sağlama çabası içerisinde ortaya koymamız hiçte olası değildir. Buradan yola çıkarak, farklı kültürde ve dillerde, böyle bir eşdeğerlilik yaratma çabası ise çeviriden ve çevirmenden çok zor olanı beklemek anlamına gelmektedir.

Yazına özgü niteliklerden dolayı yazın çevirisini de ne kadar normlara bağlayamasak da Nord, işlevsellik üzerinden yazın çevirisinin zorluklarını aşma yollarına ışık tutmuştur.

Buna göre, a) çevirmen göndericinin niyetini doğru olarak yorumlar. Nitekim her metin öncelikle yazarı tarafından belirli bir niyet üzere yazılmıştır. b) Çevirmenin yorumlaması o kadar başarılı olmak zorundadır ki, hedef kitlenin de bu orijinal metni olası bir okuması sonucu aynı yoruma ulaşması gerekmektedir. c) Kaynak metin ve hedef metin, alıcının art alan bilgi ve beklentileri özdeşir ya da çevirmeninkiyle uyum sağlamak durumundadır (Nord, 1997:85 aktaran Eren, 2009:156).

Nord'a göre, hedef kitlenin kendi art alan bilgi ve beklentilerinin karşılanması ve aynı zamanda metin yazarının yorumunun yorumlanması uyum içerisinde olması sayesinde metnin işlevselliği sağlanmış olur. Bu kapsamda bakıldığında yazın çevirisine, doğrudan standartlar konulmasa da, Nord'un işlevsellik anlayışı üzerinden yazın çevirisinde belirli bir uzlaşım sağlanabilir.

Diğer taraftan yazın metin yazarı, metnin iletilmesinde hangi yolla okura ulaştırmaya çalıştığını keşfetmek çevirmenin öncelikli görevlerinden bir tanesidir. Bu metin türünü belirleme kadar önemli bir etmendir çeviri için. Nitekim metnin hangi yolla iletildiğini bilmek, yazarın anlamı ne yolla vermek istediğini anlamak demektir. Kaynak metin yazarı anlam parçacıklarını bir bütün olarak sunmaya çalıştığı bir metin türü karşısına çıkabilir çevirmenin. Bu gibi durumda ise çevirmenin tek tek anlam parçacıklarını toplaması gerekliliğini bilmesi, onun çevirisi için gerekli olan yol haritasıdır. Yazar, ara açıklamalar sayesinde somutlaştırmaya da çalışabilir düşüncüyü, veya simgesel çağrışımlarla da anlamı vermek isteyebilir (Göktürk, 2006:21). Bu gibi durumlar yazınsal metin çevirisinin zorlukları arasındadır. Çevirmen bunların bilincinde olmalı ve metni çevirmeye başlamadan evvel çeviri hazırlık aşamasında bunları tespit etmelidir.

Yazın metinlerin zorluğunu iki aşamada toparlayabiliriz: Birincisi, yazın metinlerin yan anlamların ancak çağrışımsal ve yorum bilgisel işlemlerle kavranabilmesi; ikincisi ise, özgün metin dilindeki karmaşık anlam yapılarının çeviri dilinde de oluşturulma zorunluluğudur. Buna göre temel sorun, özgün metindeki yan anlamların çeviri metninde oluşturup oluşturulamayacağıdır (Wills, 1982:133 aktaran Göktürk, 2006:39).

Eco'ya göre, hiçbir sanat yapıtı gerçekte kapalı değildir. Ona göre, her yapıt, belli bir görünüşün ötesinde, sayısız olası okumaya yatkınlık gösterir (Eco, 1992:39). Wills ve Eco'nun yaklaşımlarından da anlaşılacağı üzere, gerçekte sanat yapıtı çok anlamlı okumalara müsait olduğu için çevirisi de zor olan bir türdür. Ancak onu daha da zorlaştıran, o anlamlardan kendimize göre olanı gelişi güzel kullanamayışımızdan kaynaklanır. Onun ötesinde, yazarın özgün ifadeleriyle kendi kültüründe ve zamanında hedef kitlesine neyi duyurmak istemesi ile onu algılayıp, çevirinin bulunacağı erek kültürün okuru ile kurulabilecek sayısız iletişimsel olasılıkların, kültür normları, metin

bağlamı, yazarın düşüncesi ve iletişimsel gayesi çerçevesinde sayılı yansıtılmalara müsaade etmesi yazın çevirisinin temel zorluklarını oluşturmaktadır.

Diğer taraftan sözlü dilde, konuşma dilinin özneliği varsa, aynı şekilde yazın dilinin de kendi kültür dizgesinde bir özneliği söz konusudur (Stolze, 2003:152). Bunu şöyle açıklayabiliriz: Bir kültüre ait yazınsal metinlerin ve yazınsal metinler içerisindeki belirli formları ele aldığımızda, bunun yine erek kültürde yazınsal metinlerin içerisindeki aynı formlarda nesnel olarak benzerliğinden bahsetmemiz mümkün değildir. Nitekim her kültür kendi yazın dizgesinde özneliğini ortaya koymakta ve başka bir kültürün aynı tanımdaki yazınsal formuyla benzerlik gösterse dahi, yine de öznel bir yapıya sahiptir. Bu ise çevirmenin yalnızca kültürleri aktarmadaki rolüyle aşılamamaktadır, nitekim çevirmen bu durumda iki kültürün yazınsal dizgelerindeki formlarını da iyi bir şekilde bilmek durumundadır.

3.3. Yazın Çevirisine Yönelik Yaklaşımlar

Yazın çevirisi, çevirisinin en zor olduğu; birçok farklı koşulun dikkate alınması gerektiği ve çözümlenmelerin akıl, sezgi ve çevirmenin kendi özneliği çerçevesinde gerçekleştirilmesi gereken bir olgudur. Bu olgunun gerçekleştirilmesi konusunda farklı yaklaşımlar kendini göstermektedir. Tarih boyunca, çeviri kuramcıları, yazın çevirisi hakkında farklı yaklaşımlar sergilemişler ve yazın çevirisine yönelik fikirlerini ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımların hepsi de kendi açısından bir genel kuram niteliği taşımamakla birlikte, yazın çevirisi için bir alt kuram özelliğindedir. Nitekim bunu bize çeviribilim kuramı tarihçileri açıklamaktadır.

Önceleri birkaç koşulla yazın çevirisi gerçekleştirilirken sonraları hesaba katılmayan ama çeviriyi kökten etkileyen temel koşullar ortaya çıkmıştır. Bugün çeviribilim kuramlarının olgun bir durumda olduğunu söylemek mümkün değildir; ancak son yaklaşımlar geçmişten günümüze bir bakış açısı yakaladığı için daha kapsayıcı bir bakış açısına sahiptir. Yine de denilemez ki, çeviribilimde paradigmal değişimler yaşanmamıştır. Fakat bunların diğer bilim dallarındaki kadar keskin mi yoksa keskin değil mi olduğu konusunda soru işareti bırakmak isterim.

Aşağıda, modern yazın çevirisine yönelik yaklaşımlardan önemli sayılabilecek olanların açıklamaları ve yorumlamaları bulunmaktadır.

Unutulmaması gereken bir husus ise, her iletişimin bir amacının bulunmasıdır. Nitekim hiçbir iletişimsel eylem nedensiz değildir. Bu kapsamda yazarın eylemi, yani yazmış olduğu edebi eseri de belirli bir amaçla kaleme almış olduğunu kabullenmemiz gerekmektedir. Bu amacın ne olduğunu tespit etmek suretiyle metni çözümlememiz daha kolay olacak, bu ise çeviri yöntemimizi belirlemede ve erek kültüre taşıyacağımız metni oluşturmada biz yardımcı olabilecektir. Nitekim çeviri sürecinden bahsederken öncelikli olarak metnin çevirmen tarafından okunup algılanması ve yorumlanması söz konusudur. İşte bu yorumlamanın doğruluk derecesinin yüksek olması için yazarın amacı bu noktada önem taşımaktadır.

3.3.1. Çoğul Dizge Kuramı

Edebi çeviri salt üretilen bir metin olma durumunda değildir; geçmişte bu şekilde bir değerlendirilmeye tabi tutulmuş olsa dahi, Even Zohar'ın çoğul dizge kuramı çalışmalarından sonra o “üretilen” olmaktan çok “ürettiren” bir tür olarak karşımıza çıkmıştır (Stolze, 1994:141).

Toury, yazın çevirisini ikiye ayırmaktadır. Birincisi, kaynak kültürde bir gelenek haline gelen yazın türü ve ikincisi ise, erek kültürde kabul edilebilir olan metin türü. Burada Toury'nin amacı yazın çevirisinin erek kültürdeki etkilerini araştırmaktır (Stolze, 1994:141).

Zohar'ın çoğul dizge kuramına göre, bir kültürün içerisindeki edebiyat dizgesi birçok okulun, ideolojinin ve akımın bir biriyle okur için mücadele içindedir. Bu devingen yapı statik değildir, aksine kinetiktir. Bu yüksek dinamik sistem içerisinde yazın çevirileri her zaman için çok önemli bir etkileme potansiyeline sahip olmuştur. Bu bağlamda yazın çevirisi, erek çoğul dizgesinde hem yaratıcı, hem yenilikçi; hem de edebi bir tat olarak, renk olarak, tür olarak, yabancı dünyaya bir pencere olarak önemli bir rol oynamış ve oynayacaktır (Stolze, 1994:142).

Dolayısıyla, bir ulusun çoğul dizgesinin izlerini sürerken daima kendi köklerinden gelen sözlü edebiyatla başlayıp daha sonra yazıya dönüşen ve kendi içerisinde gelişen bir öge olarak görmemiz yanlış olacaktır. Onun gelişmesini ve zenginleşmesini, tarih boyunca farklı kültürlerle dil yolunun etkileşimi sonucunda açıklayabiliriz. Bu sayede kendi dizgesi içerisinde birincil (öncül) yazın çevirileri ile buluşan çoğul dizge daha sonra da

kendi özgün yapıtlarını vermeye başlayacaktır. Nitekim Cumhuriyetimizin ilk yıllarındaki çeviri faaliyetlerini ve aynı zamanda çeviri çocuk ve gençlik edebiyatını, genç kız edebiyatını bu anlamda değerlendirebiliriz. Bu konuda ayrıntılı bilgi için Necdet Neydim'in eserlerine başvurulabilir.

Zohar tüm yazın çevirisi eserlerin birincil bir etkiye sahip olmadığını da vurgulamaktadır. Nitekim ikincil durumda olan yazın çevirisi eserleri de vardır ve bunlar erek çoğul dizgenin içindeki edebi eserlerin formlarıyla uyumludur. Nitekim Holmes bu konuda, yaratıcı birincil etkiye sahip olma potansiyelindeki çevirilerin çoğunun oluşmadığını, erek kültürdeki sosyal grupların tepkisiyle karşılaşma endişesinin bunu engellediğine dikkat çeker (Holmes, 1985:151).

Aslında Holmes'in söylediklerini bir anlamda reddeden bir anlayışı daha önce dile getirmiştik. Burda, "sözde çevirileri"nin erek kültürdeki yeni olan çeviri yazın türüne, formuna karşı oluşabilecek tepkileri indirgeme özelliğinin bulunduğunu Gürçalar'dan yapmış olduğumuz alıntı vasıtasıyla aktarmıştık. Holmes'e karşı olarak aslında birçok birincil durumdaki çeviri yazın formunun çoğul dizgeye giriş vizesi almak için, çeviri formuna bürünerek ama aslında çeviri olmayıp, erek kültür kitlesinden hoşgörüyü karşılanma beklediğini ve bulduğunu yazmıştık (Bkz. 2.2.). Dolayısıyla, belirli bir ölçüde, Holmes'in endişeleri ve tespitleri, sözde çevirinin, birincil çeviriye olan hoşgörü sonucu oluşturulmuş olması dolayısıyla çokta yerinde olmadığını göstermektedir. Ancak yine muhtemeldir ki, Holmes'in haklılık payının da varlığı söz konusudur. Nitekim bu kapsamda, örneğin aşırı muhafazakar toplumların içerisinde "aykırı edebiyat" denilen türden eserleri çeviri yoluyla olsa dahi sokmadan çekinebilirsiniz; telif eser vermekse bundan daha zor olabilir. Bir başka ifadeyle ve buradan yola çıkıp bir genelleme yaparak diyebiliriz ki, çoğul dizge içerisinde bulunmayan yazın türlerinin çeviri yoluyla yine erek çoğul dizgesine sokulamaması söz konusuysa, aynı çoğul dizgede bu alanda telif eser vermek daha zor olabilir.

Diğer taraftan kaynak metnin çevirmen tarafından o denli yerleştirilmiş olması da muhtemeldir ki, çeviri yazını artık yabancı kültüre ait herhangi bir özellik taşımamaktadır. Böyle bir durumda çoğul dizge içerisinde genellikle bu tarz çeviri eserler ikincil konumdadır ki, erek kültür dizgesindeki mevcut formların daha da güçlenmesi bu sayede amaçlanmaktadır (Stolze, 1994:147).

3.3.2. Schleiermacher ve Yazın Çevirisi

Schleiermacher çeviri tarihinde ilk kez sözlü çeviriyi yazılı çeviriden ayırmıştır. Schleiermacher çeviri yöntemlerini belirleyici unsur olarak metin türlerini ortaya koymaktadır. Metin türlerini ise sanatsal ve bilimsel olarak bir sınıfa ve gündelik kullanımlı metinleri ise ikinci bir sınıfa ayırır. Bu ayrımı ise metin türlerinin işlevleri sayesinde gerçekleştirir. Çevirmenliğin ise sanatsal ve bilimsel metinleri çevirmek olduğunu belirtmiştir. Tercümanlığın (Dolmetschen) ise iş yaşamındaki ticari ve yasal metinlerin aktarılmasında yapıldığını vurgular. Sanat ve bilimsel metinlerde ise okurun yazara götürülmesi yöntemini benimser.

Yazınsal metinlerde, sözün nesneye egemen olduğunu belirtir, çünkü burada yazarın yaratıcılığının ön planda olduğu gerçeği vardır. Sözün değerinin ise çevirmenin kendinden bir şeyler katması ile oluşacağını savunur; ama aynı zamanda çevirmen ne kadar da kendinden bir şeyler katarak, yaratıcılığını ortaya koyarak erek kültürde etki yaratmaya kalksa da, hiçbir zaman ana dildeki etkiyle aynı olamayacağını savunur (Göktürk, 2006:18-19).

Çeviride uyarlama yönteminin özellikle sanatsal metinlerde daha yatkın olduğunu söyler ve bu yöntemle aslında kaynak dildeki etkinin erek okurda oluşmasını amaçlar.

Schleiermacher, çeviri yöntemini belirleyen amaç olduğunu vurgular (Kurultay, 1985:191). Amacın ise iki kapsamı vardır Schleiermacher'e göre; birincisi çevirinin bitirilmiş bir ürün olarak hizmet edeceği amaç ve ikincisi de çevirinin üretim sürecinde oluşacak ürüne vermek istediği özelliklerle ilgili olarak ulaşmak istediği amaç.

Schleiermacher'in iki önemli çeviri yöntemi vardır. Bunlardan birincisi "okuru yazara götüren yöntemdir". Bu durumda önemli olan okur kitlenin yabancı olana açık olmasıdır. Zaten açıklama ve uyarlama yöntemlerini toplumu çeviri metnine hazırlama olarak görmesi bu kapsamda değerlendirilmelidir. Bu öncü yöntemler sayesinde toplum yabancı olana açık hale getirilebilir ve sonrasında okuru yazara götüren yöntem benimsenebilir. Eğer toplum yabancı olana kapalı bir toplumsa, ikinci yöntem benimsenerek "yazarın okura götürüldüğü yöntem" tercih edilebilir. Aynı zamanda çeviri yapılacak diller bir birine yakınsa, yazar okura gidebilir (Kurultay, 1985:193).

Diğer taraftan Göktürk, bu tür ayrımın günümüzde önemini yitirdiğini, yerine hangi okur, hangi yazar, hangi tür bilgi gibi konuların önem kazanmaya başladığını söyler. Bunun sebebini ise iletişim çağına girmiş olmamızla, farklı uzmanlık alanların gelişmesi ve bu alanların bir biriyle bir bilgi alışverişine girmiş olmasına bağlar (Göktürk, 2006:20).

3.3.2.1. Hermeneutik Çeviri

Hermeneutik, Türkçeye “Yorumbilim” olarak geçmiştir. Bu çeviri yöntemini Schleiermacher ileri sürmüş ve Hermeneutik çeviride, çevirmenin kendisini kaynak yazarın yerine koyması gerekliliğini vurgulamıştır. Çevirmen bu şekilde kaynak metin yazarı gibi düşünme ve hissetme olanaklarına sahip olup, yazarın aslında anlamsal olarak neyi kast ettiğini tespit etme olanağı bulabilecektir.

Schleiermacher’e göre metni kavrayabilmenin yolu “yorumbilimsel döngüden” geçmektedir. Çevirmen metnin bütününe anlayabilmesi için metnin parçalarına hakim olması gerekir, diğer taraftan metnin parçalarına hakim olması gerekir ki metnin bütününe bilsin (Stolze, 1992:47). “Bu durumda çevirmen, metnin en küçük birimlerinden, sözcüklerden başlayıp dilbilgisi kurallarına ve metne gitmeli, sonra yine metinden en küçük birimlere dönmeli ve ‘yorumbilimsel döngü’yu tamamlamalıdır” (Kuran, 2010:49).

Elbette bu çözümleme işlemini kaynak metinle dialoga girerek gerçekleştirmelidir. Kaynak metinle dialoga girmekse, kaynak metnin göstergelerini çözme suretiyle olur. Yine çözülen bu kaynak metin göstergelerin erek metin göstergelerine düzgülenerek bağlanması gereklidir. Bu sayede iki dil ve kültür arasında bir iletişim gerçekleşecektir (Stolze, 1994:183 aktaran Kuran, 2010:61).

Unutulmaması gereken husus ise, Kant’tan beri bilgi kuramının nesnel ölçütler getirmeye çalışması ve doğayı olduğu gibi anlamaya kalkışmasının Hermeneutik ile artık öznel bir anlama biçimine dönüşmüş olmasıdır (Tosun, 2007:181). Nitekim yorumbilimsel döngü de bu çerçevede, yazarın öznelliğine inebilmeyi gerektirmekte ve oradan satırlara aktarılan nesnelere, düşüncelere ve olgulara, kısaca tüm evrene bakabilmelidir.

Yazın çevirisinde Stolze, metinlerin yorumbilimsel yöntemler sayesinde çözümlenmesinden yanadır. Buna göre metinleri beş kategoride incelenebileceğini söyler: 1. Konu olarak; bunlar konunun anlaşılmasına yardımcı olacak metin dışı ön bilgilerin toparlanmasını kapsamaktadır. Örneğin, yazar, yayınevi, yayın yeri, kaynak ve kaynak metnin kaleme alındığı zaman hakkında ki bilgilerdir. 2. Anlambilimsel olarak; sözcük anlamlarının iyi bilinmesi ve ortaya çıkarılması, sözcük birimlerin hangi bağlamda kullanıldığının tespitinin yapılması bu kapsama girmektedir. 3. Sözcükbilimsel olarak; konuyla ilgili alan bilgisi ve tercimce çalışmasının yapılmasını kapsar. 4. Edimbilimsel olarak; aktarım yöntemi, biçemi ve metni belirleyecek olan amacın saptanması, hedef kitlenin kültür normlarını araştırmayı kapsar (Kuran, 2010:62-63).

Konu olarak incelemeye gelince, yazarın incelenmesi bunlar arasında başı çekmektedir. Nitekim metni öznel dünyasıyla kaleme alan yazardır, üçüncü bir kişi değildir. Bu bağlamda yazarın öznel algısını öğrenmek, Hermeneutik çeviri yöntemi açısından yadsınamazdır. Gadamer, öznenin tarihsel ön kabullerinden bahsetmektedir; bununla yazarın tarihselliğine nazarı indirgemekte ve dikkat çekmektedir. “Ancak Gadamer tarihsel ön kabullerin, okurun yaşadığı kültür içinde ilgili konudaki önyargılardır” demektedir (Tosun, 2007:182). Dolayısıyla diyebiliriz ki, yazarın tarihsel ön kabullerini anlayabilmek adına, yazarın çevresine bir bakışla ama aynı zamanda okurun beklentilerini de eşsüremlili göz önünde bulundurmaya gereklidir.

3.3.2.2. Semantik ve Çeviri

Kaynak kültür içerisinde semantik değeri olabilen öğelerin, erek kültüre taşındığı zaman, erek okur tarafından, kaynak okur gibi ele alınmadığı, bir anlamda semantik değerinin bulunmadığı bir gerçektir. Nitekim kaynak kültürde farklı kültürel değerler, farklı anlayışlar ve seziler, yazarında içerisinde bulunduğu kaynak kültürde anlamsal olarak okurla örtüşen ifadeler kullanma noktasında verimli kılmaktadır. Ancak aynı durumun erek kültüre aktarıldığında söz konusu olmadığını görebilmekteyiz; bu durumda erek okur için herhangi bir anlam ifade etmeyen, belki erek dil kuralları çerçevesinde doğru ama semantik olarak nötr bir değere sahip ifadeler anlamına gelebilmektedir. Çevirmenin ise kaynak kültürde semantik değeri bulunan ancak erek kültürde aynı sözcüklerin karşılığının verilmesiyle anlamsızlaşan bir durumda nasıl bir

çeviri yöntemi izlemelidir? Bu durumda işlev ağırlık kazanmaktadır, anlam her zaman karşılığını bulamayabilmektedir ve böylece erek kültürde karşılığını bulamamaktadır. İşleve gelince, semantik karşılığının bulunamadığı bir durumda, erek kültürdeki işlev kaynak kültüre yakın veya kaynak kültürle örtüşebilecek seviyede tercih edilebilmektedir.

Semantiğin asıl elementleri sözcüklerdir, sentaks ise daha sonradan eklenen bir dil ögesidir. İnsanoğlunun bilincinde ön planda gramer kuralları yoktur, ondan önce sözcükler vardır. Bu durum ampirik olarak da Krings'in (1986) deneylerinde de gözlemlenmiştir; nitekim çeviri sürecinde başlıca sorunların semantikselleştiği tespit edilmiştir. Dilin tüm formel kısmı çeviri sürecinde üstesinden gelinebilen bir kısım olarak karşımızda dururken, semantik sorunlar engel olarak karşımızda durmaktadır. Okurun metni algılaması için metnin küçük parçacıklarını göz önünde bulundururken, arka planda metnin tamamına bakıyor olması gerekir. Bu sayede doğru bir algılama gerçekleşebilir (Stolze, 1992:124).

Çevirmenin de birinci derecede okur olduğunu düşünürsek, erek okur kitlesinden önce, metni bir okur gibi algılaması gerektiğini görebiliriz. Bu kapsamda, çeviri sürecine başlamadan önce, yukarıda bahsettiğimiz metin parçacıklarını, yani sözcüklerini okurken diğer taraftan arka planda metnin bütünsel bağlamını da göz önünde bulundurması gereklidir.

Metnin bütüncül bir anlamı vardır, bu kapsamda sözcükler bu anlam kapsamı içerisinde kendi varlığını sürdürmek durumundadırlar. Her bir sözcük bu metnin bütüncül anlamına uygun bir yerde anlam bulmaktadır. Sözcüklerin anlamlarını algılayabilmemiz için, anlamlandırabilmemiz için, metnin bütüncül anlamına hakim olmak durumundadır okur ve nitekim çevirmen (Stolze, 1992:124).

3.4. İletişim Kuramı

İletişim kuramı, bir görüşe göre, aynı dil, aynı gösterge ve aynı sosyal ortamın paylaşımının sonucunda iletişime dahil olan taraflarının bir biriyle iletişim kurabilecekleri, bir şeyler paylaşabilecekleri düşüncesinden türetilmiştir. Nitekim iletişim sözcüğünün Latince kökenine bakıldığında iletme veya iletiyi almak, paylaşmak anlamlarını taşıyan (communicato) sözcüğünden kavramsallaştığı

görülmektedir. Gündelik kullanımında da, bilgilerin iki özne arasındaki paylaşım edimine iletişim kavramı uygun görülebilir.

Yalnız böyle bir tanımlamanın da aynı zamanda kendi içerisinde çelişkili olabileceği düşünülmelidir. Nitekim yukarıdaki “communicato” sözcüğünden türetilen tanımla sınırlı kalındığında ve tek perspektifli düşünüldüğünde bu doğru olsa da, kendi içerisinde çelişkili de olabilmektedir. Şöyle ki, her surette bir biriyle aynı dili, göstergeleri ve sosyal ortamı paylaşan insanların iletişim edimini gerçekleştirebildikleri söylenemeyebilir; aksine bir durum, yani iletişim kopuklukları da bu ortak paydaya dehalet eden insanlar arasında vuku bulabilir. Dolayısıyla, iletişim asgari olarak mümkün denilebilse de, yukarı ki şartlar göz önünde bulundurulduğunda, azami manada bir iletişim tanımı yapmak mümkün değildir.

Ancak her daim iletişimin salt bu ortak sistemleri olan, yani aynı dili ve göstergeleri paylaşan, aynı zamanda ve aynı sosyal ortamda buluşabilen insanlar arasında mutlak ölçüde sağlanacağı varsayılmaz. Nitekim bu durumlarda dahi iletişimsizlik söz konusu olabilmekte, özneler arasında dizgelenen sözcüklerin çözümlenmesi sonucu semantik değersizlikler ortaya çıkabilmektedir.

Genel anlamda iletişimi mesajı hazırlayan konuşmacı, yazar açısından ele alan modellerin yanı sıra, iletişimi mesajın çözümlendiği ve anlam kazandığı hedef kitle, okur, dinleyici açısından da ele alan modellerin olduğu görülmektedir.

İletişimin insanın kendi tecrübelerinden, yaşanmışlıklarından yola çıkarak ele alınması da söz konusudur. Nitekim insan belirli bir ön bilgiye ve ön yorumlara sahiptir, bu sayede kendisine yönelen bir mesajı kendi ön bilgileriyle, tecrübeleriyle kavrama yeteneğini elde etmektedir. Gadamer’de bu kapsamda ancak bir anlamının mümkün olabileceğini savunmuştur, aksi bir durumda bir metni anlamının olanaksızlaşacağını söyler. Bu bağlamda, gelen mesajı salt konuşmacının veya yazarın ürettiği öznel nitelikte ele alması mümkün değildir.

İletişimi genellikle bir gönderen tarafından başlatıldığını düşünürüz; gönderen mesajı hazırlar ve gönderilene ulaştırır. Gönderilen ise bu mesajı alır ve çözümler, bu sayede de iletişim gerçekleşir. Ugo Volli Semiotik adlı eserinde her zaman gönderenin edimsel olmadığını ve bazen de gönderilenin edimsel olabileceğini ve bu sayede de iletişim

gerçekleşebileceğini söyler. Sokaktan geçen bir çocuğun okul kıyafetleriyle yürüyor olması, bizim zihnimizde hemen bir edime yol açabilir ve bu sayede çocuğun bir öğrenci olabileceğini düşünürüz. Burada gönderen konumundaki çocuk herhangi bir gönderge hazırlamadan, salt varlığıyla gönderilenin bir mesaj çözümlemesine neden olmuş, bir bilgi akışı gerçekleşmiştir. Bu bilgi akışının gerçekleşmesi ise iletişimin söz konusu olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda iletişimi nedensiz olarak gerçekleşen boyutunun varlığıyla tanımlayabiliriz. İletişimin gerçekleşmesi mutlak surette bir gönderenin varlığı ile ilintili olmak durumunda değildir. Örneğin bir dumanın olması ateşin varlığına delalet etmek suretiyle de bir iletişimi gerçekleştirmiş olabilir; yeter ki bu bilgiyi karşılayacak bir gönderilen, alıcı olsun. Ancak tersi mümkün değildir, iletişimin alıcısız, gönderilensiz mümkün olması – göndereni, yazarı, konuşanı olsa dahi- mümkün değildir (bkz. Volli, 2000: 7-11).

3.4.1. Algılama

Almanca'da "Wahrheit" gerçek anlamına gelmektedir; Wahrnehmung ise algılama. Burdan yola çıkarak diyebiliriz ki, algılamanın kökünde gerçek kavramı yatmaktadır aslında. Hangi gerçek? Beş duyu organımız vasıtasıyla dış dünyadaki verileri elde etme edimine algılama demekteyiz (Wahrig, 2000:1022).

Algılama, genel manada dış dünyadan ve insanın içinden gelen etkilerin insanda hasıl ettiği sezgisel, düşünce yollu tepkilerin tümüdür. Dolayısıyla diyebiliriz ki, algılama insanın bilinçli veya bilinçsizce duyu ve düşünce yoluyla bir araya topladığı ve işleyerek anlamlı hale getirdiği tüm verilerdir (Wikipedia, 06.04.2011).

Algılama insan varlığının öğrenme kabiliyetinin temel öğelerinden biridir. Bizler daha çok dış dünyayı beş duyu organımız vasıtasıyla öğrenebiliyoruz. Bu bağlamda algılama, insan öznesinin dış dünyadan bu duyu organları vasıtasıyla elde ettiği verilerin niteliksel olarak değerlendirilmesi ve yine dış dünya ile uyumu çerçevesinde işlenmesi anlamına gelmektedir.

Algılama aslında, algılama zincirinin sadece bir parçasıdır. Bu zincir 6 kademedir oluşmaktadır. İlk kademe dış dünyada herhangi bir etkinin oluşturulmasıdır. Bunu takip eden adım ise, bu etkinin alıcı reseptörler tarafından tutulmasıdır. Örneğin göz, kulak veya burun içerisindeki reseptör hücrelerin bu etkileri karşılamasıdır. Etkilerin

reseptörlerden karşılanmasından sonra bu etkilerin kodlarından çözümlenmesi ve zihnin işlenebilecek seviyesine yükseltilmesi aşaması gelir. Algılama bu noktada başlar; nitekim zihin devreye girer ve gelen verileri kişi farkında olarak işler. Örneğin elektromanyetik ışınlar ışık olarak algılanır. Bu sayede yeniden tanıma ve tanımlama süreci başlar. Tanımlanan olaylara, nesnelere veya düşüncelere binaen de tepki geliştirilir (Wikipedia, 06.04.2011).

Algılama sürecinin içerisinde zihin dışında ve içinde gelişen faaliyetlerden bahsettik. Zihin içerisinde gelişen faaliyetlerin tüm algılama, işleme ve kaydetme olarak özetleyebiliriz. Algılamanın daha hızlı gerçekleşmesini ise bir grup araştırmacı, birazdan ne göreceğini bilen birisinin gördüğünü daha hızlı tanımlayabildiğini tespit etmişlerdir (İDW, 07.05.2011).

3.4.2. Anlama

Wahrig, “anlam”ı tabiatın eşyanın hakikatı olarak tanımlamaktadır (Wahrig, 200:144). Bu bağlamda da anlamayı değerlendirdiğimizde, bu hakikatin özne tarafından kendi özneliği çerçevesinde bilinmesi diyebiliriz.

Berke Vardar’a göre ise, “dildeki bir birimin aktardığı veya uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce; içerik. Anlamı dil içi bağlantıların yanı sıra bağlam ve durum belirler” (Vardar, 2002:18) demektedir.

Yukarda anlam kavramının açıklamalarına yer verdik, bu bağlamda “anlama” ise “anlam”ın öznel edimidir. Dolayısıyla insan zaman ve mekandan münezze olamayacağından anlama edimini boşlukta gerçekleştiremeyecektir. O bir çevre ve zaman içerisinde ama aynı zamanda bir kültür ve dil bağlamında çerçevesinde anlama ediminde bulunacaktır.

Anlam kavramını kabul etmeyen bilim adamları da vardır. Örneğin Wittgenstein, sözcüğün anlamının, onun dil içindeki kullanılışı olduğunu ileri sürmektedir. Guiraud ise sözcüklerin anlamlarının olmadığını savunur, ona göre, sözcüklerin kullanımları vardır (Tosun, 2007:200).

Doğan Aksan ise, kelimelerin anlamlarını yalnızca ilişkide bulunduğu diğer kelimelere değil, sözce'lere (Aeuserrung) ve konuya bağlamaktadır (Aksan, 1998:161 aktaran Tosun, 2007:200).

Hermaneutik yaklaşım çerçevesinde metinlerin anlamı vardır ve okur metni ele aldığıında benzer veya aynı anlamları çıkartabiliyorsa metnin anlamı anlaşılımış olur. Diğer taraftan anti hermaneutik yaklaşım çerçevesinde, metnin anlamı yoktur, hatta yazarın dahi zihninde metne dair değişmez bir anlam yoktur; okur edimi sayesinde bir anlam oluşturmaktadır (Tosun, 2007:200).

3.4.3. Yorumlama

Bizzat nesnenin, olgunun, kendisi üzerinden, araçsız

Göstergeler vasıtasıyla nesnel dünya arasında ilişki kurma olgusudur. Şöyle ki, eğer bir duman varsa orada aynı zamanda ateşin varlığından bahsedilebilir. Bu duman göstergesi üzerinden ateşin varlığının yorumunu yapmak anlamına gelir, hem de ateşi görmeden. Yorum işte böyle bir şeydir; varlığı

Göstergelerin gerçeği en ince ayrıntısına kadar gösterme potansiyeli yoktur. Gösterge doğasında zaten gösterilenin varlığından farkı olma özelliğine sahiptir. Örneğin bir kibrit adam resmi, onun bir insan olma anlamını taşır. Oysa kibrit adamın ne parmakları ne gözleri ve ne de kulakları resmedilmiştir; ancak insan zihni tüm bu ince ayrıntıları atlayarak zihninde özneliği çerçevesinde ve kültürüne uygun bir şekilde göstergeyi yorumlama özelliğine sahiptir (Vulli, 2000:31).

Yorumlama dediğimiz işlemin bir özne tarafından gerçekleşmektedir. Bu öznenin ise kendi kültürüne, zamanına ve geçmiş tecrübelerin tümüne, adeta metinle buluştuğu o ana kadar elde ettiği tüm bilgilere yorumlama esnasında müracaat ettiğini, ama aynı zamanda elde edemediği, ancak insanın bilişsel zekası sayesinde bu bilgileri bir biriyle reaksiyona sokarak ortaya çıkardığı sentez verilerden de yararlanmaktadır. Nitekim insanoğlunun doğada yürürken veya bir metni okurken gösterenlerin aslında tüm boyutlarıyla gösterileni göstermesi mümkün değildir. Semantik boşluklar vardır; işte bu boşlukları insan zihninin içerisindeki kültürel, bilişsel ön değerler doldurmaktadır.

Bir metnin okunması sonucu her okuyucunun farklı gerçeklere doğru bir yorumlama yapması, farklı sonuçlar çıkarması bu kapsamda değerlendirilebilir. Denilebilir ki, bir birinden ne kadar farklı ön kabulleri, kültürel arka planları ve hayat tecrübeleri varsa insanların, o derece de farklı semantik değerleri çerçevesinde yorumsal gerçekleri vardır.

Diğer taraftan gösterenlerin sınırladığı bir semantik dörtgenden bahsetmektedir Volli; ona göre gösterenlerin de insan yorumuna çerçeve çizdiği bir dörtgen vardır. Bu çerçevede, gösterenlerin öncelikle kendi semantik çerçevesi ona anlamsal bir sınırlama getirmektedir; ama aynı zamanda bir tümce içerisinde farklı anlamsal birimlerle de iç içe, bir ilişki içerisinde olması ikinci derece bir sınırlama olanağı yaratmaktadır. Bir paragrafın, bir metnin, bir yapıtın, bir konunun ve kültür gibi benzer anlamsal çerçevelerle okuyucunun yorumu sınırlandırılmaktadır. Bu metni okurken, okuyucunun istemsiz bir şekilde gerçekleştirdiği, yorumuna getirdiği bir sınırlama sürecidir veya gerçekçi bir anlam yaratma sürecide denilebilir.

Metin okumak bir anlamda sürekli metnin anlamıyla ilgili hipotez oluşturmaya benzemektedir (Volli, 2000:170). Okuyucu oluşturduğu anlamlar üzerinden yorumlar yapmak durumundadır ve aynı zamanda metnin ilerleyen kısımlarında bu anlamların teyit edilmesini beklemektedir; aksi durumda sil baştan yapıp, bir önceki anlam kümesini, bir sonraki anlam kümesiyle tekrar yorumlamak durumunda kalmaktadır.

3.5. Yazımsal İletişim

Metin dilden oluştuğuna göre, dil de bir iletişim aracı olduğuna göre, o halde metnin bir iletişim aracı olduğunu düşünebiliriz (Bkz. Uçan, 2002:36).

Genel iletişim kuramında nasıl bir gönderen (Adressant, konuşmacı, yazıcı) ve gönderilen (Adressat, alıcı, okuyucu) bulunuyorsa, bunun gibi de yazımsal iletişimde iki taraf vardır. Ancak bu sefer iletişim göstergeler üzerinden gerçekleşmektedir. Nitekim gönderen ve gönderilen bu iletişim boyutunda aynı ortamda karşı karşıya değil, belki de zamansal olarak aynı dönemde de değildirler; hatta bir yaratıcıdan geldiği üzere inanılan bir göstergede gönderen ve gönderilen arasında boyutsal farklılıklar ve aracı yorumlayıcılar (melekler, peygamberler) dahi düşünülebilir.

Ancak biz insanlar arasındaki iletişime odaklanıp, iletişimsel davranışı iki sınıfa ayırabiliriz. Birincisi özneler arasında kurulan iletişimdir; ancak bunlar doğrudan ve araçsız kurulan iletişim yollarıdır. İkincisi ise, gönderenin gönderilene (özne veya öznelerle) kitle iletişim araçlarıyla ulaşması yoluyla ve bunun içerisine yazınsal iletişim de girmektedir. Nitekim yazınsal iletişim, adı üzerinden de anlaşılabilir gibi, yazı yoluyla gerçekleşir. Tezimiz göz önünde bulundurulursa, çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri ikinci sınıfa giren, yani gönderenin doğrudan değil de, aracı araçlar vasıtasıyla (bu durumda kitap) diğer öznelerle iletişim kurmaktadır. Araç (kitap) iletişimi gerçekleştiren özneler arasında durmakta olduğundan, iletişimi etkileyen bir olgu durumundadır. Nitekim burada iletişim tek yöne doğrudur, yani göndericiden gönderilene doğru ki, bu süreçte geri dönüş gerçekleşmez (Zimmermann, 2001:78).

Edebiyat, kendi hedef kitlesinde bilindik çerçevedeki yaşanmışlıkları yansıtacağından iletişimin gerçekleşmesi daha bir olası hale gelmektedir. Nitekim bir iletişimin en iyi gerçekleşmesindeki temel sebep, gönderenin gönderilenleri daha önceden kestirebiliyor olması veya bu bağlamda tecrübelerinin bulunmasıdır. Dolayısıyla, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin de, iletişimsel beklentilerine yönelik bir yazın türü olacağından, hedef kitle durumundaki çocuk ve gençlerin anlayışına yakın yönde seyredecek, bu sayede iletişimin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır.

Ayrıca yazınsal iletişimi bir mesaj gönderme ve mesaj alma edimi olarak da görebiliriz. Gönderici tarafından yaratılan iletiye mesaj denilebilir. Bu mesajın alıcıya ulaşması ve alıcının da bu mesaj üzerinden bir algılama ediminde bulunması yazınsal iletişimin temelini oluşturmaktadır.

“İletişimi ‘nakletme, taşıma, yayma’ olarak ele alan yaklaşımlar mesajı iletişim sürecinde gönderilen (yayılan, nakledilen) şey olarak görür. Bu modelde egemen olan gönderen ve amacıdır. Bu yaklaşıma alternatif olarak öne sürülen, fakat aslında aynı egemen üretim biçimini destekleyen ‘kurucu yaklaşıma’ (constitutive view) göre, mesaj alıcının anlam ürettiği işaretlerin tertibidir” (Erdoğan, 2002:37).

Görüldüğü üzere ikinci yaklaşımda, mesajın kim tarafından ve ne amaçla gönderildiğinden çok mesajın önemi alıcının yorumuna bağlanmaktadır. Bu çerçevede mesajı belirli bir amaçla sistemleştiren ve gönderen değil, aslında karşı tarafta, yani alıcıda uyandırdığı anlam önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yazınsal iletişimde de, bir

mesaj gönderme söz konusu olup, okur bu edimin önemli bir konumda durmaktadır. Ancak yazınsal iletişimde, yazının amacı gereği, okurun alacağı mesajın yine okurun edimlerine paralel olduğunu ve bu sayede aslında okurun mesajdan ürettiği anlamın yazarın amacına ters düşme noktasında diğer metin türlerine göre daha zayıf bir ihtimal olduğunu söyleyebiliriz.

Zimmermann'a göre: "Edebiyat kurmaca haliyle, okuyucuya bildik gelen yaşantı ve konuşma durumlarını göz önüne serer. İşte bu kurmaca özelliğiyle edebiyat, okuyucunun gerçekliğine yakındır; hemde bilimsel veya diğer yayınların sahip olamayacağı türden yakındır" (Zimmermann, 2001:79). Nitekim bilimsel eserlerin anlaşılması ancak bilim adamlarınca mümkündür ve ilgilendirdiği hedef kitle yazın eserlerinin ilgilendirdiğinden sayıca çok daha azdır. Bu bile tek başına yazının iletişimsel gerçekliğinin ve okuyuculara olan yakınlığının başlı başına göstergesi durumunda olabilir.

Genel iletişimin bir gerçeği olarak iletişimin geriye döndüremezliğini bilmekteyiz. Bir kez başlayan iletişim doğrusal olarak tek yönde hareket etmek durumundadır; bu yön ise zamanla doğru orantılıdır. Ancak yazılı iletişimi sözlü iletişimden ayıran bir nokta vardır. Sözlü iletişimde başlatılan iletişim, yan cümlelerle, anlık iletişimsel durum gerçeğine göre alıcıya yeni iletişimsel veriler göndermek suretiyle yatay olarak genişletilebilse dahi, aynı durumun yazınsal iletişim için söz konusu olmayacağını söyleyebiliriz. Nitekim gönderici bir defa metni kaleme alıp okura gönderdiği durumda bunu geri döndürme şansına sahip olmadığı gibi, bunu bir defa daha açıklama, imkanına sahip değildir. Bununla ilgili olarak da Besse, "okuma yalnızlığın ortasında bir iletişimdir" (Besse,1988:53) demektedir. Bu durumda, metni kaleme alan yazar aynı zamanda metnin okuyucusu gibi kendini konumlandırılmalı ve gerekli ön okumayı ve anlamlandırmayı gerçekleştirmek durumundadır. Eco buna hayali okuyucu (Musterleser) demektir; yani öncelikli olarak metin yazar tarafından okunduğunda anlamsal değeri olmalıdır, bu sayede iletişimsel bir değer kazanabilir.

İletişim tanımında da bahsederken, iletişimin gerçekleşmesi için iki tarafın varlığı söz konusu olmalıdır. Bu tarafların bir tanesi gönderici diğeri ise alıcı demiştik. Göndericinin, bizim durumumuzda yazarın, bir ileti göndermesi iletişimin gerçekleşmesi açısından yeterli değildir. Nitekim yazarın kaleme aldığı metin salt

kaleme aldığı ile kalmaktaysa ve bir okur kitlesine ulaşmamaktaysa, bu iletişim döngüsünün gerçekleşmediği anlamına gelmektedir. İletişim döngüsü içerisinde yazarın kaleme aldığı metnin okur tarafından karşılanıyor olması ve okurun algılamasının söz konusu olması şartı vardır.

Schutte'ye göre, algılama esnasında, alıcının hangi konumda ve hangi ilgi kaynağından esinlenerek metni okuduğu, algılama koşulların ne durumda olduğu ve bireysel hayat tecrübelerinin etkileri vardır (Schutte, 2005:34).

Nitekim Volli'ye göre de, eğer okurun önündeki metin bir masalsa, okur bu anlam hipotezi çerçevesinde metne yaklaşacak ve örneğin hayvanların konuşmasını anlamlandırırken bu masal gerçekliği üzerinden bir yorumlama yapacaktır. Metnin başında bir kral ve kraliçeden bahsedildiğinde de, isimler tekrar geçtiği vakit bu kişilerin kral olduğunu aklında tutacak ve bu çerçevede krallara özgü veya kraliçelere özgü bir gerçeklik üzerinden yorumsal bir edim gerçekleştirecektir (Volli, 2000:175).

Diğer taraftan yazınsal iletişim, iki öznenin bir biriyle karşılıklı olarak aynı zaman ve ortamı paylaşmalarından farklı olarak gerçekleşir; onda iletiyi metinler vasıtasıyla alıcıya gönderme edimi vardır. Bu sayede o, gündelik iletişimden farklı olarak, başka bir ortamda ve zamanda doğal olarak gerçekleşme iddiasını taşır.

Mehmet Rıfat metnin iletişimsel bir olguya dönüşmesini ise ancak okurla buluşmasına bağlamaktadır. Ona göre, metin anlam üretimi ancak metnin okurla buluşması sayesinde olur; metnin üretim kaynağı okurdur, yoksa metin durağan, suskun, sessiz bir yapıdır (Rıfat, 2007:4).

Metnin okur tarafından anlamlandırılması, Rıfat'ın deyimiyle metnin ses vermesi, bir iletişim olgusunun gerçekleşmesi anlamını taşımaktadır. Modern iletişim araçları olsun veya klasik iletişim araçları göstergeler üzerinden kişilere veya kitlelere ulaşma gayretindedir. Bu bağlamda, ne kadar bu göstergelerden ses çıkarabiliyorsak bir okur olarak veya okur kitlesi olarak o derece iletişimsel gücümüzün arttığını söyleyebilir, o derece de bir birimizi anlayabildiğimizi varsayabiliriz (bkz. Sottong ve Müller, 1989:9).

3.6. Yazınsal İletişimde Çevre

Yazınsal iletişimde çevreyi, bir iç çevre, diğeri ise dış çevre olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Birincisi, yani iç çevreye iletişim olduğu yerdir. İç çevreyi de ikiye ayırabiliriz; a) insanın psikolojisi b) ve okuma esnasında bulunduğu gerçek ortam. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, “insanın psikolojisi”, onun ruh hali okuma esnasında eğer hüzünlüyse veya tam tersi olarak sevinçliyse bu onun algılamasını etkileyecek bir unsur niceliğindedir. Diğer taraftan okurun bulunduğu “gerçek ortam”ın bir belediye otobüsü mü yoksa bir kütüphanemi olduğu yine okurun algısını etkileyen çevresel etmenler arasındadır.

Dış çevre ise, insanın bulunduğu sosyo-kültürel ortamı kapsamaktadır. Nitekim insanın okur olarak böyle bir ortamda dış çevresindeki toplumsal teamüller bağlamında bir algılama gerçekleştireceği de bilinmektedir.

3.7. Yazınsal İletişimde Anlamlandırma

Eco’ya göre, önemli nicelikli bildirişim doğrudan anlamla ilintilidir. Bundan kasıt, bir iletinin anlamının sınırlandırılması, o iletiye niceliksel ifadelerin koyulması sayesinde olabilir. Aynı zamanda bildirişimin kim tarafından gerçekleştirildiği, yani bildirenin bildirilen kişi için güvenilir olup olmaması da bildirişimin anlamsal niceliğini etkiler (Eco, 1994:64).

Diğer taraftan bir bildiri, yapısının her ögesinde olası ve önceden kestirilebilir olduğu ölçüde, anlamlıdır (Eco, 1994:72). Yani bir bildiri, zihnimize daha önceden mevcut veya benzer formlarda bulunmaktaysa, daha önceden duyduğumuz veya paralel bir bildirişimle ilişkilendirebildiğimiz nitelikteyse, o halde bu bildirişim bizim için niceliklidir.²⁶

Eco’nun bu tespitinden yola çıkarak diyebiliriz ki, iletişim gerçekleşmeden önce, iletişimin gerçekleşeceği tarafların öncül edimleri (Proaktive Interferenz) vardır. Bu iletişimsel öncül edimler daha sonra gerçekleşecek iletişimsel edimlere referans olma özelliğine sahip olmakla birlikte, iletişimi kendi öznel tecrübelerimiz doğrultusunda algılamamıza ve anlamlandırmamıza neden olmaktadır (Wikipedia, 05.05.2011).

²⁶ Burada nicelik kelimesini nesnelere ve olaylarla ilgili ölçülebilir özellikler bağlamında kullanmaktayız.

3.8. Diller Arası İmgesel Geçiş Olgusu

Leo Weisberger her dilin farklı bir gerçekliğinin olduğunu söyler. Weisberger'e göre her dilin kendine özgü bir imgelemi vardır ve herkes kendi anadilinden yola çıkarak farklı imgelere ulaşmaktadır. Bu fikir aslında Humboldt'un çevrilmezlik kavramına dayanmaktadır; nitekim Humboldt'da "çevirinin olanaksızlıklarından" bahsederken düşünceyi anadilin oluşturduğunu ve ancak anadil ile insanın dünyayı kavramasının mümkün olacağını savunur. Dolayısıyla, çeviri olgusunun gerçeğinin kaynak bir dünya kavrayışının erek bir dünya kavrayışına aktarılması olduğuna göre, Humboldt'un mümkün olarak görmediği bir olgudur.

Dilsel görecelik ilkesini ortaya atan Amerikalı dilbilimci Sapir ve öğrencisi Whorf, aynı olmayan dil yapılarına sahip insanların aynı şeyi izleseler de aynı sonuca varamayacaklarını, yani farklı sonuçlar çıkaracaklarını görüşünü ileri sürerler. Buradan yola çıkarak çevirinin olanaksızlığına işaret ederler (Kuran, 2010:52).

Diğer taraftan tüm bunların aksine, dillerin temel yapısını oluşturan "evrensel mantık" olgusundan bahseden, "ortak mantığın" varlığını kabul eden görüşler Descartes ve Leibniz'den beri gelir ve bu düşünce sayesinde çevrilebilirlik ilkelerini Koschmieder ele almaktadır. Evrensel kuramı referans alarak, artık çağdaş dilbilim, her metnin her dilde ifade edilebilirliğini ileri sürmekte ve bu bağlamda diliçi, dillerarası ve göstergelerarası çeviri olanaklarından yararlanılabildiğini nazara vermektedir (Kuran, 2010:52).

Wilss ise, "bir metnin çevrilebilirliği, evrensel sözdizimsel, anlambilimsel, deneyimle kanıtlanmış mantıksal katagorilerin var olmasına bağlıdır"(Wilss, 1977:56) demekte.

Görüldüğü üzere modern dilbilimsel yaklaşımlar "çevrilebilirlik ilkesi"ne yer vermektedir. Dillerin evrensel bir mantık çerçevesinde bir araya gelebileceğini ve sonuç olarak bu mantık kapsamında dillerin bir ortak noktasının bulunduğu tezi üzerinden "çevrilebilirlik" kavramına dönülmektedir.

Koller'de dillerin yapılarının anlambilimsel olarak örtüşmesinden yola çıkarak, "dillerden bağımsız" olarak bir üst anlambilimsel düzlemde dillerin buluşturulması ve daha sonra her dilin kendi yapılarına uygun kalıplarına konmasını çevirebilirlik esasına bağlamaktadır.

Evrensel kuram çerçevesinde çevirebilirlik ilkesini göz önünde bulundurduğumuzda, dillerin anlamsal düzlemde ortaklıklarının bulunduğunu çıkarabilmekteyiz. Bu ortaklık olgusuna bağlı olarak yabancı olanı yerli olanla karşılama imkanlarımızın bulunduğunu kabul edebiliriz. Bu bağlamda, özellikle yazın çevirisinin kaynaktaki imgeselliğin, erekte de oluşturulmasının yolları açılmış durumdadır.

3.8.1. Yazın Çevirisinin İletişimsel Tanımı

İletişimin tanımını yapmak oldukça zordur. Nitekim iletişim birçok konuyla ilintili olarak tanımlanabilir; her ilinti ise farklı bir tanımı da beraberinde taşımaktadır. Biz bu sebepten dolayı iletişimi genelden özele doğru ve asıl yazınsal iletişim bağlamında tanımlamaya çalışacağız.

İletişimi insani bir edim olarak ele aldığımızda, en basit şekliyle iki insanın bir biriyle sohbet etmesi örneğini verebiliriz. Sohbetin gerçekleşmesi için ise tarafların bir birini anlıyor olması şarttır. Dolayısıyla aynı dil sistemi üzerinden bir biriyle bir etkileşim kurma yolunu seçmiş olmaları gerekmektedir; daha ayrıntılı bir ifadeyle, göndericinin sinir sisteminde biçimlenen ve alıcının sinir sisteminde çözümlenebilen olguya biz iletişim diyebiliriz.

Aynı şekilde, göndericinin sinir sisteminde oluşturulup satırlara, sayfalara ve kitaplara dizgilenen göndergelerin tekrar bir alıcının sinir sisteminde çözümlenmesi ve anlamsal değer kazanması ile gerçekleşen edime biz iletişim diyebiliriz.

Yazın çevirisinin iletişimsel tanımına gelince, o farklı dil ve kültürlerin kitlelerini bir biriyle, göndergeler üzerinden ama bu sefer kaynak kitlenin kodlarını erek kitlerinin kodlama sistemine uygun hale getirerek gerçekleştirilen bir edimdir.

3.8.2. Yazın Çevirisinin Yabancı İmgelerini Etkileme Olgusu

Yazın çevirisi öteki imgesinin oluşmasında etkin bir rol almaktadır. Aslında sadece yazın çevirisi değil, bu kapsamda kitle iletişim araçları, başka erek edebiyat dizgesinde oluşturulmuş özgün kitaplar, filmler, tiyatrolar, anlatılar gibi araçların öteki imgesinin zihnimizde şekillenmesinde etkisi vardır. Burada ötekiden kasıt, öz kültüre ait öğeler değil, yabancı kültüre ait öğelerdir.

Kuran, öteki (yabancı) imgesinin oluşmasında bazı özel koşullarda çevirinin belirleyici rol oynadığını savunur. Burada bir ülkenin kültürel yapısının değişmesi, yeni bir kültürel yapının oluşmasından bahseder ve diğer bir durum için de, coğrafya ve dil açısından bir birinden uzak ülkelerin bir birlerinin kültürlerini ilk defa tanımalarına araç olacağından söz eder. Bu olgulara örnek olarak bizde Tanzimat dönemindeki çeviri hareketlerinin doğurduğu kültürel değişime ve öteki imgesinin erek kültürde oluşumuna örnek gösterir (Bkz. Kuran, 2010:39). Oysa verilen örnekler geçmişe aittir ve o dönemde modern kitle iletişim araçları yoktur, bu nedenle ilk defa çeviri yolu ile bu olguların geçerliliği doğrudur; ancak günümüzde aynı olguların yazın çevirisi sayesinde “ilk defa” gerçekleştiğini savunamayız. Nitekim internet ve televizyon yoluyla, hatta insanların refah seviyelerinin yükselmesi dolayısıyla seyahat olanakları bulması neticesinde kendi ülkelerinde yabancı ülkeler hakkında anlattıkları da ciddi bir anlamda yabancı imgesinin oluşumunda etkilidir. Oysa çeviri yazınının gerçekten belirleyici rol oynamasının sebebini aşağıdaki koşullara bağlayabiliriz:

- a) Okuma esnasında okur etken bir durumdadır
- b) Yazılı metinlere daha fazla itibar edilmesi geleneğinden

Araştırmalar göstermiştir ki, kitap okuru, okuma esnasında etken bir durumdadır. O “sayfa üzerindeki bilgilerden yola çıkarak, elindeki gerecin, yani belleğinin yardımıyla, yeniden bir görüntü ve serüven kurar” (Şevki, 2009: 430). Oysa televizyon seyrederken kişi edilgen durumdadır ve her şeyi hazır buluşu için bilgileri, zihinsel faaliyet boyutu çok daha az olduğundan unutma olasılığı da yüksektir. Nitekim burada bilgilerin görsel ev işitsel olarak çift kanaldan gelmesi zihni yormamaktadır çünkü her şey hazır halde zihne ulaşmaktadır. Örnek gösterirsek, bir kişi sinemadan hiç ara vermeden 3 saat boyunca film izleyebilir ve çıktığında herhangi bir yorgunluk hissetmeyebilir, ancak aynı durum kitap okuyan birisi için söz konusu olmaz, nitekim kitap okurunda işitsel ve görsel öğeler kişinin kendi zihninde üretilmektedir.

Diğer taraftan, bir araştırmaya göre öğrenilen ve hatırlanan bilgilerin zihinde geri çağırma, yani hatırlanma yoluyla, zihni çalıştırma yöntemiyle büyük ölçüde sağlandığı görülmüştür. Bu ise kitap okuma süreçlerin hatırlatıcı etkisini gözler önüne sermektedir. Nitekim yukarıda bahsettiğimiz üzere, okuma yoluyla zihin etken durumdadır ve zihinde bilgiler işlenir ve anlık olarak belleğe atılır; aynı manzaralar,

kelimeler ve kavramlar metnin ilerleyen satırlarında tekrar edince, bu bilgiler tekrar zihinden çağrılmak yoluyla kalıcı hale getirilmiş olur. O halde diyebiliriz ki, okuma esnasındaki bilginin kalıcılığı, işitsel veya görsel olarak elde edilen bilgilerden daha kalıcıdır.

Dolayısıyla diyebiliriz ki, çeviri yazını yabancı kültürleri öğrenmemizde ve bu anlamda yabancı imgesini kavramamızda, zihnimize yerleştirmemizde, diğer araçlara göre önemli bir rol oynayabilir.

Bir başka belirleyici öge ise, yazılı metinlerin daha fazla itibar görmesidir. İnsanlar yazılı kaynaklara genel anlamda daha fazla güven duyarlar. Bir cümlenin iki dudağımızın arasından çıkması ile aynı cümlenin nitelikli olsun olmasın, hacimli olan bir kitabın içersinde yazıyor olması hedef kitlede daha fazla güven uyandırabilir. Bunu doğrular biçimde yazılı bilgiye hürmet ile, sözlü olan bilgiye hürmet arasındaki farkı gösteren atasözleri vardır. Örneğin: “söz uçar, yazı kalır”. Bunun psikolojik bir sebebi ise, yazılı metinlerin denetlenebilir olmasıdır. Kaynağı bellidir ve değiştirilemez durumdadır. Siz oradaki bilgiyi alıp denetleyebilirsiniz, ancak sözlü bilgide konuşmacıdan aldığınız bilgiyi denetleseniz dahi, konuşmacının aslında kast etmek istediği şeyin başka bir şey olduğu itirazı ile karşılaşabilirsiniz. Bu açıdan sözlü ifadelerin denetlenebilirliği daha az olup, güvenilirliği de o oranda daha azdır. Bu ekseninde yazılı metinlerin daha fazla itibar edilmesi doğal gözükmemektedir. Bu ise, yabancı kültürün yazılı olarak aktarılmasında, yani çeviri yazını ile erek kitleye ulaşım yabancı hakkındaki imgeleme şekil vermesi açısından belirleyici rol oynadığını söyleyebiliriz.

Yabancı imgesini etkileyen etmenler arasında çevrilecek kaynak metnin seçimi de rol almaktadır. Nitekim kaynakta kendi özüne ait bilgilerin bulunduğu, kendine özgü olanın en yoğun biçimde işlendiği bir yapıyla, daha çok evrensel değerler taşıyan ve düşünce üzerinde yoğunlaşan bir yapıt doğal olarak aynı ölçüde kaynak kültürden bilgi vermeyecek ve dolayısıyla erek okurdaki yabancı imgesini çok fazla besleyemeyecektir. Buna karşılık, kaynak kültüre ait öğelerin daha yoğun görüldüğü yazın eserlerin çevrilmesi erek okurda yabancı imgesini daha yoğun olarak besleyecektir.

Bu noktada seçilen yapının nasıl çevrildiğine dair de bakmakta fayda var. Nitekim çeviri sürecinde, çevirmenin kaynak kültüre ait unsurların nasıl algıladığı ve yorumladığı da erek okurun yabancı imgesini etkileyen etmenler arasında olacaktır.

3.8.3. Yazın Çevirisinin İletişimsel Yönü

Christiane Nord, bir metnin başka bir kültürdeki okuyucu kitle ile olan iletişimsel ilişkisini dört maddede vermektedir.

1. Göndericinin niyeti ve alıcının beklentileri arasındaki ilişki
2. Göndericinin niyeti ve alıcının beklentileri arasındaki ilişki
3. Alıcı ile gösteren arasındaki ilişki
4. Alıcı ile gönderge arasındaki ilişki (Nord, 1997:84 aktaran Erten, 2009:156).

Yazın çevirisi metinlerin anlaşılabilirliği doğrusu gündelik metinlere göre daha zordur. Bu bağlamda doğallık çok önemlidir, suni şekilde metni şişirmeler ve metne ilave sözcükler onu suni kılacak ve anlamı bulanıklaştıracaktır. Çünkü gereksiz her sözcüğün ilave bir anlam eklediğini, bunun ise saydamlığı azalttığını ve neticesinde algılama sorunlarına yol açtığını söyleyebiliriz. O halde çeviri metinlerinde belki de en fazla düşülen hatalardan bir tanesi olarak, aslında iyi niyetle de yapılabilen, çeviri metnine anlaşılabilirli artırma adına ilave sözcükler eklenerek anlamın bulanıklaşmasıdır. Oysa en uygun ifadeyi bulmak ve iletişimi bu sayede kolaylaştırmak, okuru yormamak iletişimi kolaylaştırmak anlamı taşımaktadır.

Çeviri farklı kültürlerin bir biriyle olan iletişimsel edimi olarak görülebilir. Bu edim esnasında kaynak dilin göstergesel düzgülerinden bir kodlama çözümlemesi gerçekleştirerek erek dilin göstergesel düzgülerine yeni bir kodlama yapılmaktadır. Kade bu süreci şöyle açıklar: a) kaynak metnin düzgüsünün çözümlenmesi b) çeviri edimi c) erek metnin düzgülenmesi (Kade, 1968:203 aktaran Kuran, 2010:54).

Wilss'de Kade'nin modelini benimser ve ekleyerek, çeviride göstergebilimsel yöntemin kullanılmasını önerir. Bu yöntemi sunarken üç başlık üzerinde durmuştur Wilss. Birincisi, gösterge ve birey arasındaki ilişkiyi inceleyen edimbilimsel alan. İkincisi, göstergelerle gösterilen nesnelere arasındaki bağlantıyı ele alan anlamsal alan ve

üçüncüsü olarak, göstergelerin kendi aralarında biçimsel bağlantılarını inceleyen sözdizimsel alan (Kuran, 2010:55).

Yazın çevirisinin gündelik metinlerden ayrılan tarafı ile Wilss, göstergebilim sayesinde çevirmenin çeviri öncesi göstergeleri çözümlemesine yarayacak modeli ortaya koymuş, böylelikle doğru bir iletişimin gerçekleşmesini ön görmüştür.

3.8.4. Yazın Çevirisinin İletişiminde Çevre

Yazınsal iletişimde çevreyi iş ve dış olmak üzere ikiye ayırmıştık; ayrıca bunların yazınsal iletişimde oynadığı rolden bahsetmiştik. Çeviri yazınına da bu bağlamdan koparmadan ama farklı etmenler bağlamında da düşünerek ele almak gerekir. Bu kapsamda, çeviri yazınına çevresel etmenlerden dolayı algılamaya etkisini yazmaya çalışacağım.

Çeviri yazını okurunu algılama noktasında etkileyen etmenler arasında çeviri yazınına farklı bir çevrenin kaynaklık ediyor olması yatmaktadır. Çeviri yazınına genellikle baskın veya egemen bir çevreden aktarılmasıyla gerçekleştiği bilinmektedir. Bu bağlamda egemen çevrenin kaynak kültür olduğunu düşünebiliriz. Erek okur kendi çevresinden yazınsal çeviri metnin geldiği çevreye prestij edici nazarla bakacaktır ve buna göre bir algılama gerçekleştirecektir.

Bu bağlamda erek kültürdeki okurun hangi erek çevreye ait okur oluşu da algılamayı etkileyebilmektedir. Eğer erek kültürdeki okur çeviri yazınına kaynaklık eden çevreye prestijsel atıflarda bulunursa, bu çeviri yazını okurken onun algılamasını etkileyebilecek bir unsur olma özelliği taşıyacaktır. Diğer taraftan mecbur oluşu için çeviri yazınsal bir eseri okumak durumunda olan ve çeviri yazınına prestijsel gözle bakmayan ve hatta onu yeren bir çevreye mensup okur ise algılamasını ona göre gerçekleştirecektir.

3.8.5. Yazın Çevirisinin Kültürlerarası İletişim Olgusu

Her metin oluşmadan evvel kendi çevresinde metni oluşturacak şartların sağlanmış olması lazım. Denilebilir ki, metinler kendiliğinden var olmamaktadır. Onları var eden müellifler, yani yazarlar vardır, ancak sırf yazar varlığı da buna yeterli değildir. Nitekim yazarın beslendiği kaynakların var olması ayrı bir şarttır. Ancak yazarın kendisinin de varlığı ve varlığının ötesinde bir metin oluşturma girişimi için gerekli şartları taşıması

lazım gelmektedir. O halde ilk önce bu iki olgunun bir arada bulunma şartı kaynak metnin oluşmasının temelini oluşturur; yani yazarın bizzat kendisinde, yazarlık vasfına ait şartların var olması ama aynı zamanda yazarın dışında, dış dünya ile alakalı şartların sağlanması lazım gelir. Bunlar kaynak metnin oluşum sürecine ait şartlardır.

Kaynak metnin kaynak okur tarafından algılanması, yorumlanması ve alımlanması süreci vardır. Bu ise kaynak metnin oluşumundan sonra gerçekleşen, yazarın metni oluşturduktan sonra kaynak okur kitlesine takdim etmesi ile başlar. Metnin varlığını sürdürebilmesi, o metnin bir okur kitlesi tarafından yukarıda saydığımız süreçlerle ele alınmasıyla mümkün olur; aksi halde metin yazılır ve okur kitle tarafından ele alınmazsa zamanla yok olabilir. Bunun dışında, metnin kaynak okur tarafından ele alınması (bu durumda kaynak okur eleştirmeni de kaynak okur sınıfında kabul edilir), çevirmene kaynak okur gözüyle bakma olanağını sağlama fırsatı verebilir.

Kaynak metnin erek metne dönüştürülme sürecine çeviri deriz. Bu sürecin gerçekleşmesi için öncelikle çevirmenin kaynak metni, adeta bir kaynak okur gözüyle algılaması ve yorumlaması, ardından da erek yazın dizgesindeki benzer örneklerine uygun ve erek okur kitleye göre de “kabul edilebilir”²⁷ bir çeviri yolu izleyerek, erek metnin oluşturulmasını sağlar.

Son aşama, erek okurun çeviri yoluyla kendisine sunulan çeviri metnin algılanması aşamasıdır. Bu aşamada erek kitle çeviri metnini algılar ve yorumlar. Aynı zamanda eleştirmen de çeviri metnini erek okur açısından ele alır ve eleştirir.

3.8.6. Yazın Çevirisinin Ulusal Kültürün Şekillenmesindeki Rolü

Zohar, yazın çevirisinin ulusal kültürün şekillenmesindeki rolünden bahseder. Nitekim haklıdır da, çeviri tarihi bize bu tür vakaların olduğunu göstermektedir; nitekim günümüzde de aynı olgu sürmektedir. Ancak bu olgunun gelişmesini iki şekilde sınıflandırabiliriz. Birincisi, erek kültüre girecek eserlerin özellikle ulusal kültürü etkilemesi ve geliştirilmesi hedeflenerek, sosyal bir mutabakat sonucu gönüllülük çerçevesinde gelişmesi yolu vardır. Nitekim bunu 8. yüzyılda Abbasi döneminde İslam coğrafyasında ve M.Ö. 240 yılında Andronicus’un Yunan edebiyatından çevirdiği

²⁷ Giedon Toury, "kabul edilebilirlik" (acceptability) kavramıyla erek dil ve yazının ilke ve kurallarına uygunluğu kast eder.

eserlerle başlamak üzere Roma uygarlığında da görebilmekteyiz. Diğer taraftan bu olgunun yaşanmasında gönüllülük esasının olmadığı veya erek kitlede yalnızca belirli bir sınıfın bu faaliyeti sürdürdüğü ve bütün bir toplumun böyle bir mutabakat içerisinde bulunmadığı, ulusal kültüre şekil verici hareketlenmelerin yaşandığı dönemler de olmuştur.

Bu elbette çeviri süreçlerini yavaşlatan bir etmen olsada, metinlerarasılık ilkesine göre, çeviri yavaş işlemiş olsa dahi, bir süre sonra çeviriden etkilenen ulusal yazın türleri kendi özgün eserlerini ortaya koymak durumunda kalmışlardır. Bu ise çeviri yolunun kesilmesi anlamına gelmemektedir, nitekim çeviri artık erek kültürde kendi varlığını meşrulaştırmış sayılmaktadır ve bu yolla ulusal kültürü yabancı kaynaktan beslemeye devam etmektedir.

3.8.7. Yazın Çevirisinin Siyasal Araç Olması

Çevirmen, gizli olan bir takım düşünceleri kaynak metnin içerisinden yorumlayarak siyasal bir eylemci konumuna dönüşmesi söz konusu olabilir. Nitekim edebi metinlerin düşünce taşıma özelliğinin bulunduğu bilinmektedir. Bu düşünceler siyasi düşünceler de olabilmektedir. Buradan yola çıkarak denilebilir ki, çevirmen işverenin isteği doğrultusunda ve kimi zamanda bizzat kendi siyasal hedefleri uğurunda ideolojik bir çeviri anlayışı ile kaynak metni yorumlayabilir, ondaki siyasi düşünceleri çevri metninde ön plana taşıyabilir (Stolze, 1994:145-148). Burada gaye, çevirmenin veya iş verenin sempatzanı olduğu siyasi görüşün erek kültür dizgesine sokulması, orada hayat bulması anlayışıdır. Nitekim çeviri metni salt çeviri metni olarak erek kültür dizgesinde kalmayıp, erek dizgede çevresinde bulunan diğer metinlerle etkileşime girecek ve bu sayede düşünce sadece erek metinle değil, aynı zamanda erek kültürdeki diğer metinler vasıtasıyla yayılma fırsatı bulacaktır. Bu olgu ise metinlerarasılık kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Nitekim metinlerarasılık kavramına göre, hiçbir metin kendiliğinden var olamaz; onun etkileştiği ve varlığını bir şekilde borçlu bulunduğu bir başka metin veya metinler bulunmaktadır.

Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, çeviri çocuk yazının da insanın en erken aşılana bilecek dönemine hitap etmesi onun etkisini çok etkili kılmaktadır. Nitekim bir çocuğa bir düşüncenin benimsetilmesi, yetişkinlere göre farklı edebi formlarda olabilmektedir. Ancak yerleşen bu düşüncenin insanın evrimiyle beraber daha da

gelişmesi ve kökleşmesi, böylece istenilen etkinin kat be kat üstünde bir etki uyandırması çeviri çocuk yazının potansiyel emeli açısından etkili sonuçlar alınmasına müsaittir. Oysa aynı düşünce yetişkin bir kişiye yerleşmesi, ön kabullerin daha fazla olmasından dolayı, belirli bir düşünce sisteminin olgunlaşmış olması olasılığından ötürü, çok daha geç ve etkisiz olması açısından daha olağandır. Bu açıdan çeviri yazın çevirisinin ve bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı çeviri eserlerinin siyasal bir araç olarak kullanılması, gençliği kendi siyasi emmeleri çerçevesinde etkileme düşüncesinde olan odakların bir aracı olma özelliği taşıyacaktır.

3.8.8. Yazın Çevirisinin Toplumlar Arası Harmoniye Katkısı

Edebiyatın tanımını yaparken de değinmiştik; edebiyat. gerçek yaşamdan kopuk değildir. O gerçek yaşama yazarın gözünden bakabilmemizi sağlayan, gerçek yaşamdaki olguları yansıtan, fakat yazarın yazdığı dönemdeki sosyal, kültürel ve dilsel normlar çerçevesinde ve aynı zamanda buna bağlı olarak da yazarın özgün yorumları ölçüsünde hayatı ele alış biçimi, bir yansıtma sistemidir. İşte nitelikli yazın çevirisi de zaten tüm bu normları dikkate alarak gerçekleştirilen aslında yeni bir yazın türüdür. Tam da bu kapsamda da farklı kültürlerden, dillerden, ırklardan ve dinlerden farklı olanı yansıtma özelliği dolayısıyla, kendi erek okuruna tanıtma vasfıyla yazın çevirisi farklı olanı tanımaya ve ona yabancı olmamaya yardımcı olan bir olgudur. Yazın çevirisi tüm savaşların hüküm sürdüğü, dünyanın bir birine girdiği ve akabinde en soğuk ve kalın duvarların toplumlar arası inşa edildiği bir mevsimde toplumların vizesiz, sınırsız, koşulsuz bir birine geçiş sağladığı bir platform olma özelliğini taşımaktadır. Bu sayede yazın çevirisi, toplumların bir birlerini tanımalarını, aslında savaşa da, aynı duygu ve düşünceleri paylaştıklarını; aynı şeye sevgi, merhamet ve minnet beslediklerini ve aynı şeyden nefret ettikleri gösteren ve bu sayede toplumlara entegre olabilmeyi öğreten, ortak bir noktada buluşabilme temeline çağırın bir sistemdir.

Yazın çevirisinin özellikle bu kapsamda işlevsel oluşu, farklı toplumları tanımada yabancı dil bilme veya o toplumun yaşadığı ülkeye seyahat etme gibi hiçbir zor ön koşulun bulunmamasını taşımasından ve bu amacın en kolay yolla yerine getirilebilir olmasındadır.

Venuti'ye göre, çeviri asimetrik bir ilişki karakteri sergiler ve hiçbir zaman eşitlikçi bir iletişim sağlayamaz, çünkü temelde çevirinin etnolojik sebeplere bağlı olarak bir

gerçekleşme potansiyeli vardır. Bundan dolayı çevirmen buna karşı bir ‘rezistans çevirisi’ gerçekleştirmelidir, yani karşı koyma çabası içinde olmalıdır (Venuti, 1995:93). Bu kapsamda Schleiermacher’ın yabancılaştırıcı çeviri yöntemi geliyor aklımıza. Schleiermacher diğer bir yöntem olarak yerelleştirici yöntemden bahsetse de asıl yabancılaştırıcı yöntemden, yani okur kitleyi yazara götürme veya yazarı okura getirme ve bu sayede erek kültürün kaynağı tanıma amacının gerçekleşmesinden bahseder (Kurultay, 1985:191). Bu ise, kuramsal olarak, erek kitlenin kaynak kültürü tanınması ile sonuçlanması beklenen bir çeviri yöntemidir. Bu sayede, erek okur yabancı olanı tanıyacak ve içselleştirecek, farklı zamanlarda ve ortamlarda karşılaştığı zaman da yadırgamayacak, hor görmeyecek ve netice olarak bir entegrasyonun gerçekleşmesi bu vesile ile sağlanacaktır.

3.8.8.1. Azınlık Edebiyatı

Azınlık edebiyatı da bir toplum içerisindeki farklı etnik kökenler sahip, ulusal kültürün içerisinde bulunan ve fakat kendine özgü de kültürü ve dili bulunan bir grubun edebiyatının gerek kendi dilinde gerekse azınlık olarak bulunduğu ulusun dilinde eserleri vardır. Bu eserlerinse yabancı dilde olanlarının yine yazın çevirisi yoluyla ulusal ereğe kazandırılması ve azınlıkların kültürel, dilsel farklılıkların tanınmasının sağlanması yazın çevirisinin işlevleri arasındadır. Nitekim kimi zaman sorun mesafede değildir; sadece yabancı olandan sakınma, bilinmeyenden korkma vehmidir. Buna güncel bir örnek olarak Almanya’daki Türk-Alman ilişkilerini gösterebiliriz (Bkz. Keleş, 2011).

Dolayısıyla, yazın çevirisi sayesinde bir ulus toplumunun içerisindeki farklı etnik kökenli azınlıkların yabancı dildeki edebiyatları da o ulusun edebiyatına kazandırılması sayesinde, o ulusun çoğunluğunu oluşturan diğer grupların bu azınlıkları tanıma fırsatı yakalamasıyla iletişim yolları gelişecek; bu ise da entegrasyona katkı sağlanacaktır.

3.9. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazını

Çeviri çocuk ve gençlik yazını, genel çeviri yazını içerisinde değerlendirebileceğimiz bir alan mı? Yoksa onu kendi başına ayrı bir sınıf içerisinde ele almamız gerekiyor mu? Bu sorunun cevabı çeviri çocuk ve gençlik yazını hangi boyutta ele aldığımızla bağlıdır. Nitekim çeviri çocuk yazını elbette genel edebiyatın içerisinde bir yeri vardır –

bunu hala kimi bilim adamları tartışsa da modern kabullerin bu yönde olduğunu söyleyebiliriz- ancak onu edebiyat nitelikleri ile değerlendirdiğimizde bunu söylemek mümkündür. Ancak çeviri penceresinden çocuk ve gençlik yazınına baktığımızda bu sefer genel yazın çevirisinin ölçülerine ek olarak daha farklı yöntemlerin, genel yazın çevirisine uygulanmasında mahsurlu olabilecek yöntemlerin ortaya çıktığını görebiliriz. Konuyla ilgili olarak Koller, açılımlar ve yorumla yoluyla içerikle ilgili açıklamalar genel anlamda çeviri olarak tanımlanamaz ve bu açıdan da çeviribilimin birincil konusu olarak görülememekle birlikte, çeviribilimin ilgilendiği özel bir tür olarak değerlendirilebilir ve değerlendirilmelidir (Koller, 1983:89).

Çeviri çocuk ve gençlik yazını, kendine has çeviri yöntemleriyle genel yazın çevirisinden farklılıklar arz etmesiyle özel bir alan niteliğindedir. Kurultayın makalesinde belirttiği üzere, çeviri çocuk ve gençlik yazınında kaynak metinde var olan ancak erek metne taşınmayan (boş bırakmalardan), eklemelerden, uyarlamalardan (-ki Schleiermacher bunu çeviri olarak kabul etmez) ve açılımlamalardan temel anlamda faydalanılmaktadır. Bu açıdan çeviri çocuk ve gençlik yazınının, çeviri ve çocuk yazınının kendisi formlal, işlevsel ve normlal değişikliklere gitmiş olsa dahi, genel çeviribilim içerisinde özel bir yere koyulması gereklidir (Kurultay, 1994:192).

Çeviri çocuk ve gençlik yazınının çeviri yöntemsel ilkelerini tespit ederken dikkat etmemiz gereken iki husus karşımızda çıkmaktadır. Bunun birincisi, çocuğun ve gencin erek toplum içerisindeki rolü ve konumu; bunun çocuğun iletişimsel yapılarına olan etkisi. İkincisi ise, çocuğun algılama koşullarıdır (Kurultay, 1994:193). Nitekim bu veriler kapsamında bir çeviri yöntemi izlenmeli, çocuğun iletişimsel düzlemine çevirmenin kendisini konumlandırması gerekmektedir ki, iki kültür arasında bir iletişim gerçekleşebilsin.

3.9.1. Fantastik Çeviri Çocuk Yazını

Türk Dil Kurumunun sözlüğünde fantastik kelimesinin karşılığı: “XVIII. Yüzyıldan başlayarak Fransa’da gelişen bir edebi tür. Gerçekte var olmayan, gerçek olmayan, hayali” (TDK, 06.04.2011) olarak vermiştir. Ancak 18. yüzyıldan önce bu türün asıl kökeni masallardır. Nitekim masallarda da gerçeğe yakın olan ve gerçekten uzak ve hayali olanları vardır. Bu tespitimizi doğrular mahiyette Neydim: “fantastik edebiyat masal değildir, ama masallardan yararlanır”(Neydim, 2003:173) demektedir. Bizde

masal olmadığını kabul etmekle beraber masallardan türetildiğini söylüyoruz. Masalların ise bir edebi tür olarak fantastik edebiyattan önce var olması, onun fantastik edebiyatın kökenini oluşturduğunu açıklar niteliktedir.

“Başlangıçta gerçekten kaçış olarak tanımlansa da şimdilerde fantastiğin insan tabiatının derinliklerinde kök saldığı ve gerçek hayatla bağlantılı olduğu savı gerçektir” (Erten, 2009:152). Nitekim fantastik çocuk yazını salt hayal ürünü değildir, gerçek yaşamla zaman zaman kesiştiği düzlemler bulunmaktadır.

Neydim bize ilk fantastik çocuk yazınının çeviri yoluyla geldiğini ve bunun da Jules Verne’in kitaplarından olduğunu bildirmektedir (Neydim, 2003:174). Tıpkı çeviri çocuk edebiyatının Tanzimat’tan sonra çoğul dizgemize girmesi gibi, bununla beraber ve bunun içerisinde fantastik çocuk yazını da kültürümüze çeviri yoluyla girmiştir.

Neydim, fantastik çocuk yazınının çocukların hoşuna gitmesinin sebebini şöyle açıklamaktadır: “Fantastik edebiyat metinleri çocukla daha kolay iletişim kurar. Gerçek düzlemde onları rahatsız eden ve yüz yüze gelmekten kaçındıkları sorunlarla gerçek üstü düzlemde daha kolay karşılaşabilirler ve hesaplaşabilirler” (Neydim, 2003:174).

Fantastiğin de kendi içinde türleri bulunmaktadır. Nitekim kimi türler hayvanlara ve cansız nesnelere insani değerler verilmesiyle ilgili fantastikler, hayali ülke ve dünyalar yaratan fantastikler ve bildiğimiz dünyaya hükmeden fakat olayların yapısını bozmayı gerektiren fantastikler bunlar arasında sayılabilir (Erten, 2009:152).

Fantastik çeviri çocuk yazınının çevirisi aslında hayal dünyaları, gerçek üstücülüğü veya gerçekliği benzer olan çocukların, farklı kültürlerde olmasına rağmen ortak bir paydada buluşması anlamına gelebilir. Nitekim iki farklı kültürün gerçeklikleri de farklı olması doğaldır ancak gerçek üstücülük, bir de çocuğun gerçek üstücülüğü olunca bu, doğal olarak ortak bir noktada buluşmaktadır diyebiliriz. Çünkü birçok çocuğun kitap okurken, fantastik eserlere yönelmesini, onun aslında kendi kültürünün gerçekliklerinden uzak, kendi gerçeklerini aradığı ortama taşımakta ve bunun aynı zamanda bir göstergesi durumundadır.

Diyebiliriz ki, çeviri çocuk ve gençlik yazınında özellikle fantastik eserlerin beğenilmesi çocuğun yabancı bir kültüre gitmemiş gibi, kendinden bir şeylerin bulunduğu bir evrenle buluşması anlamına gelmektedir.

3.10. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazınının Kültür Olgusu

Nasıl bir kültürün tüm öğelerini ele alındığında arı bir formdan bahsedilemeyeceği göz önünde bulunduruluyorsa, edebiyat için de aynı şeyin söz konusu olduğunu dile getirebiliriz. Nitekim edebiyat bağımsız değildir; onu bağlayan en başta yazarın özneliği olup, bu özneliğin ise yine yazarın kendi kültürünün içerisindeki özneliği, yani kültüre bağımlı bir öznellik olgusunun varlığı anlamına geldiği bilinmektedir.

Tıpkı bunun gibi çevirinin de nereye ait olduğu, salt hangi kültürün normlarını taşıdığı tartışma konusudur. Modern çağdaş çeviribilimciler onu daha çok erek kültüre kategorize etseler dahi, o melez bir yapıttır; çünkü içerdiği her iki kültüre ait öğeler onu belirli bir kültüre ait olmaktan uzaklaştırmakta, ulusal kültürden soyutlaştırmakta ve uluslararası bir kültür olgusuna doğru yaklaştırmaktadır.

Çevirmen, çeviri esnasında bir kültür transferi de gerçekleştirir aynı zamanda; istediği kadar yerelleştirici bir yöntemle çeviriye yaklaşmış olsun. Salt okur kitlenin o metnin çeviri olduğunu bilmesi dahi, çevirmenin gözden kaçırmış olabileceği yabancı kültüre ait öğelerin erek okur tarafından yabancı kültüre ait olarak belirlenmesine sebep olabilir.

Çocuk ve gençlik edebiyatı çevirilerinde ise, çocukların hedef kitlesi olması münasebetiyle ve olgun anlamda kendi kültürlerine vakıf olmalarında eksikliklerin bulunabileceğinden, çeviri metin içerisindeki kaynak kültüre ait öğeleri kendi kültürünün bir parçasıymış gibi algılama durumları, yetişkin ve olgun anlamda kendi kültürünün bilincinde olan erek okur kitlesine göre daha olasıdır. Bunun ise çocukların yabancı kültürü algılamasında ve içselleştirmesinde etkili olabileceğini düşünmekte fayda var.

Diğer taraftan çocuk ve gençlik edebiyatı metinlerin çevirisinde, erek ve kaynak kültür ayrımının daha ince bir çizgiyle ayrıldığını belirtebiliriz. Nitekim çocuk ve gençlik edebiyatındaki kaynak kültür okuru ile erek kültür okuru için kaleme alınacak metinlerin, iki farklı kültüre ait okur kitlesi içinde belirli kültürel öğeler içerebileceği gerçeğini unutmamak gerekir. İki farklı hedef kitlenin de çocuk veya genç olmaları durumundan ötürü kültürel anlamda ortak noktalarının bulunduğunu küreselleşen dünya çerçevesinde göz önünde bulundurmak gerekir. Bu bağlamda aslında çeviri çocuk ve

gençlik edebiyatı çevirilerinin kültürel farklılıklarının farklılık boyutunun daha az olması beklentileri gerçekçi olarak görülebilir.

3.11. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazınının Kültürlerarası İletişimselliği

Tıpkı yazın çevirisinde olduğu gibi, çeviri çocuk ve gençlik yazınının da kültürler arası iletişim olgusu vardır. Denilebilir ki, çeviri çocuk ve gençlik yazınının kültürlerarası iletişim olgusu, genel anlamda çeviriyi yazınının kültürlerarası iletişim olgusundan, kültürlerarası iletişim bağlamında, daha etkindir.

Nitekim bilinmektedir ki, çocuk ve gençlik evresinde insanların bilişsel, kültürel ve sosyal gelişimi tamamlanmasa dahi, en önemli ve etkin evresini yaşamaktadır. Genel anlamda denilebilir ki, bu evrede insanların edinmiş oldukları yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde edimi olarak dışa vurulmaktadır. Bu sebeple, çeviri çocuk ve gençlik yazınının, kültürler arası iletişim olgusu açısından önemi yadsınamaz konumdadır.

Ayrıca, erek kültürde buyurgan bir çocuk ve gençlik edebiyatı anlayışı mevcut ise, buna mukabil çeviri yoluyla erek kültüre taşınacak yabancı çocuk ve gençlik edebiyatı özgürleştirici, yani anti otoriter bir anlayışla kaleme alındıysa, o halde yabancı olanın daha farklı konulara değinebildiğini varsayabiliriz. Nitekim erek kültürdeki buyurgan, kapalı ve çocuğu salt eğitecek nesne olarak gören anlayış belirli konuların dışına çıkamayacak ve çocuğun özgürleşmesine katkı sağlayamayacaktır. Bu açıdan yabancı olan çeviri çocuk edebiyatının da ayrıca katkısını vurgulamakta fayda vardır (Kurultay, 1994:198).

Diğer taraftan dikkat edilmesi gereken ise, çeviri bağlamında, çevirmenin bu eserleri çevirmeden evvel, erek kültürdeki çocuğun toplum içerisindeki konumunu belirlemesidir. Nitekim bu olgu, çocuğun hangi iletişimsel düzlemde durduğunu ve çeviri yöntemi açısından nasıl bir yol izlenmesi gerekliliğini ortaya koyacak, bu sayede hedef kitle ile doğru bir iletişim kurulmuş olacaktır.

Göz önünde bulundurulması gereken bir gerçek ise, çocuk ve gençliğin kendi kültürel normları tarafından baskılandığıdır. Konumu gereği çocuk ve genç, yetişkinler tarafından gerek okulda, gerek sokakta ve gerekse evinde yaşamının özellikle bu evresi içerisinde baskılama ve denetim altındadır. Bu sayede kendi kültürünün varlığını yoğun bir şekilde hissetme ve onun dışındaki farklı anlayışlara da kolaylıkla

yeltenememektedir. Kurultaya göre, bu paradoksal durumu çevirmen göz önünde bulundurmalı ve çeviri stratejisini buna göre belirlemelidir. Aksi durumda çevirinin iletişimsel olgusu sekteye uğrayacaktır (Kurultay, 1994:193).

Örneğin modern çocuk ve gençlik edebiyatı yaklaşımları anti otoriter bir tavır sergilemektedir. Bunun gayesi ise, onlara buyurgan davranmayarak, bir anlamda onları özgür bırakarak, kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat vermektir. Oysa bu tavır kaynak kültüre ait bir yazınsal gelenek olmuşken, aynı gelişimi yaşamamış ve hala buyurgan bir üslubu olan yetişkinlerin yaşadığı bir kültürde bu yaklaşım bir “ahlaksızlaştırma” veya “saygısızlaştırma” olarak kabul görecektir. Bu bağlamda çevirmenin bu kültürel farklılıklardan doğan olguları dikkate almak durumundadır ve çeviri stratejisini bu bağlamda tekrar gözden geçirmesi gerekmektedir.

Kurultay’ın tespitlerine göre, erek çocuk ve gençlik yazınına didaktik bir işlev yüklenmiş ise, tepkilerin özgürleştirici bir çeviri çocuk yazınına daha büyük olacağı yönündedir (Kurultay, 1994:193).

Buradan yola çıkarak denilebilir ki, kaynak ve erek kültürün bir biriyle çatıştığı anlayışlarda erek kültürüne yapılacak olan çocuk ve gençlik yazını çevirilerinde, çocuk ve gencin erek kültüründeki yetişkinlerin anlayışlarına ters düşecek çeviri çocuk ve gençlik yazını eserlerin ele alınması kültürler arası iletişimi zorlaştırıcı bir yapıya sahip olabilir. Çevirmenin, erek kültür normlarını ve çocukla gencin bu erek kültür içerisindeki sosyal konumunu dikkate alarak geliştireceği çeviri yöntemleri sayesinde bu problem en hafife indirgenebilir ve kültürler arası iletişimsel olgu işleyebilir. Bu zor olan kısımdır.

Kurultayın çocuğu kendi kültüründeki konumundan ele alış biçimi elbette çeviri yöntemi açısından önemlidir, ancak Göktürk’ün de yazar ve okur arasındaki konumsal ilişkiyi ele alması dikkate değerdir. Göktürk’e göre, yazar ve okur eşit düzeyde olabilir veya aralarında ast-üst ilişkisi söz konusu da olabilir. Bu bağlamda hangi ön yargılarla yazarın okuruna yöneldiği önemlidir. Nitekim yazarın kendini yüksek veya aşağı konumda görmesi onun kaleme alacağı metni değişik yönlerden etkileyecektir. (Göktürk, 2006:20-21). Bu bağlamda, çevirmenin kültürler arası iletişim edimcisi olarak, yazarın hangi düzlemde okuruna seslendiği önemlidir. Örneğin, eğer yazarın, anti otoriter bir yaklaşımı varsa okuruna karşı, kuşkusuz bunun metne etkisi olacaktır.

Çevirmenin ise erek kültürde çocuk ve gençlik yazarlarının nasıl bir iletişimsel yaklaşım sergilediklerini belirlemesi ve buna koşut olarak da çeviri gerçekleştirmesi mümkündür. Ancak bu tutuma eleştirel yaklaşım, yenilikçi bir anlayış içerisinde, tıpkı kaynak kültürde yazar-okur iletişimini sürdürebilir ve bu bağlamda anti otoriter yaklaşımı kaynak kültürdeki yazar gibi benimseyebilir. İki farklı kültür arasında iletişimin doğal olarak gerçekleşmesi ve çeviri metnin yadırganmaması ile ilgili olarak çeviri metnin erek kültürdeki yazar-okur normlarına uygun hale getirilmesi gerekli olabilir.

Diğer taraftan çocuk ve gençlerin evrensel kültürel değerlerinin yetişkinlere göre çok keskin olmayışı farklı kültürel değerlerin aktarımını kolaylaştırabilmekte ve bu bağlamda da kültürler arası iletişimsel olgular daha kolay işleyebilmektedir. Bu ise çeviri çocuk ve gençlik yazınında, çevirinin iletişimsel olgusunu gerçekleştirmesine yardım edici etmenlerindedir. Aksi durumda yabancı yenilikçi çocuk ve gençlik yazınının tepkilerle karşılaşması kuvvetle muhtemeldir.

3.12. Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Çeviri Sorunları

Eğer çevirmenin bir yetişkin olduğunu kabul edersek, çocuk perspektifinden kaynak metnin yorumlanması zordur. Oysa Nord, yazın çevirisinde metinlerin işlevsel olması için, erek kitlenin yorumlayabileceği gibi kaynak metnin yorumlanmasından bahsetmektedir. Belirli bir ölçüde bu mümkün olabilir, ancak hiçbir yetişkin, çocuğun gözünden tam anlamıyla dünyaya bakamayacaktır. Nitekim kimileri bu konudaki çözüm yollarında, çevirmenin kendisini Freud'un psikanaliz yöntemi sayesinde, bilinçaltından çocukluğuna dönerek, çocukluk yıllarındaki anlayışını kavrayabileceğini öne sürmekte ve bu sayede çocuk dünyasından bakabilme yolları aramaktadır. Ancak çevirmenin çocuk yılları ise, çevirdiği dönemdeki çocuk algılama ve yorumlanmasında hayat koşulları nedeniyle büyük farkların olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Aslında çeviriden önce, daha metnin yaratılmasında çocuk ve gençlik yazını için üretim sorunu ortaya çıkmaktadır; nitekim kaynak metni ele alan yazarın dahi çocuk ve gencin duygu ve düşünce dünyasına girmesi pek olası değildir. Dünyada çok satan çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerine baktığımızda, bunların çok satma nedenini iyi irdelemek gerekmektedir. Bu eserler çocuk ve gençlerin dünyalarına girmeyi başarmalarından ötürü mü bu kadar satış yakalamaktadırlar? Yoksa günümüzde popülerliğin büyük bir hayranlık uyandırıcı etkisi sonucu, bu kitapların da yayın evlerinin kurnazca reklamlar

politikaları vasıtasıyla popülerleşmesinden mi, hem kendi kültüründe hem de kendi kültüründen ve dilinden uzak başka erek kitlelerde dahi, sevilmesi ve çok satması mümkün olmuştur. Yoksa bu tüm dünyadaki çocuk ve gençlerin ortak paydada bulunduğu bir yorumlama evreninin varlığına bir işaret midir? Bu ayrı bir araştırma konusu elbette ve bizim sınırlarımızı aşmaktadır. Ancak yine de bilinmelidir ki, yazın çevirisinin zorluklarının üzerine, bir de çocuk ve gençler için, onların yorumlama evrenleriyle paralel bir yorumlama yaparak kaynak metni çevirmek kelimenin tam anlamıyla zordur.

Diğer bir sorun ise, çevirmenin kaynak metni çocuğun yararına çevirme amacıyla aslında kendini otoriter bir konuma çekmesi ve bunun metne yansımalarıdır. Çevirmen salt yarar gayesiyle buyurgan bir üslup içerisine girmesi en başta Nord'un anladığı işlevselliği ortadan kaldırmış olacak, bir taraftan da bugün ki çocuk ve gençlik yazınının anti otoriter anlayışıyla ters düşecek ve çeviri metnini hedef kitlenin hoşuna gitmeyen bir yapıt haline gelmesini sağlayacaktır.

Kocaman ise çeviri çocuk ve gençlik edebiyatında yabancı dil öğelerin bulunmasındaki soruna şöyle dikkat çekiyor:

”Türkçenin son yıllarda yabancılaşması göz önüne alındığında, çocuk yazınında kullanılan dil konusunda daha çok duyarlı olma gereği açıktır. Çocukların çoğu zaman ders kitapların ötesinde değer verdikleri, zaman ayırdıkları bu kitapların dilinden, örtük biçimde de olsa, etkilenmedikleri söylenemez” (Kocaman, 2009:233).

Kocaman, dil duyarlılığı kapsamında çevirilerin erek metin okurun Türkçe dil duyarlılığını olumsuz etkileme sorununa parmak basmaktadır. Ancak Schleiermacher'in yabancılaştırıcı çeviri yöntemini benimseyen bir çevirmenin, yabancı kültürü tanıtmaya amacıyla kaynak dile ait öğelerin erek metnin içerisine koyması kaçınılmazdır. Bu bağlamda aslında kimi zaman bunun bir çeviri sorunu olmadığını, bizzat çeviri sürecini etkileyen kimselerin kararı olabileceğini de göz önünde bulundurmak lazım. Sorunun ise daha çok Türkçeye aykırı anlatımlarda olduğu vurgular Kocaman:

“Çeviri çocuk kitaplarında en önemli sorunlar ise Türkçeye aykırı anlatımlarda görülmektedir; yetişkinlerle ilgili kitap çevirilerinde de sıklıkla rastlanan bu tür aykırı anlatımların, çocukların dil beğenisine ters etkileri olacağı açıktır. Başka bir

anlatımla, bir tür çeviri Türkçesi oluşmuştur ve ne yazık ki bu çarpık anlatım çocuk kitabı çevirilerinde de görülmektedir” (Kocaman, 2009:234).

Nord’un yazın çevirisinde, metnin işlevselliğinden anladığı, bir yönüyle metnin estetiksel öğelerin erek metne taşınmasıdır. Bu açıdan, metnin estetiksel değerini korumanın asıl yolu, erek kültüre ait bir anlatım yoludur. Nitekim kaynak kültürden öğelerle metnin işlevselliğini sağlamamış olacaktır. Zaten böyle bir anlatım erek metni estetiksel kılmaz, aksine estetikten yoksun, edebiyat dışılığına iten bir metin haline getirir.

Diğer taraftan, çocuk ve gençlik edebiyatı için özellikle benimsenen bir yöntem olarak yazarın buyurgan bir tavır alması söz konusudur. Yazar, otoriter bir üslup ile çocuğa öğüt verici bir yaklaşım sergiler. Oysa tamda edebiyatın estetiksel niteliği bu noktada kırılmaktadır. Neydim, buyurgan ve didaktik amaçlı bir çocuk kitabının, edebiyatın anladığı değerde bir estetik anlayıştan yoksun olduğunu ve bu tür kitapların sadece bilgi verici metinler olabileceğini vurgular (Neydim, 2003:19). Çevirmen ise aynı tavrı, kaynak metne olan sadakati gereği, sürdürme eğiliminde olabilir. Ancak bu tutum yazın çevirisi olma özelliği iddiasında bulunan bir metin türü için doğru mudur? Çevirmen bile bile metnin işlevselliğini yok mu etmelidir? Daha doğrusu, buyurgan olması dolayısıyla kaynak metni olduğu gibi çevirip edebi olma özelliğinden yoksun mu bırakmalıdır? Yoksa çevirmen sorumluluk alarak, erek kitlenin beklentileri doğrultusunda, metnin işlevselliğini sağlamak adına, buyurgan olan öğelerden metni arındırarak, belki de üslupsal bir dönüşüm gerçekleştirmek suretiyle, estetiksel nitelikler kazandırmalı mıdır metne?

Önemli bir sorun da, kaynak kültürde anlamsal bir değere sahip olan metin içerisindeki bir olgunun erek metinde özellikle çocuk ve gençlerin zihninde anlamsal bir değere ulaşmamasıdır. Yetişkinlerin belki böyle durumlarda, art alan bilgilerine müracaat ederek metni çözümleme ihtimali olduğundan böyle bir sorundan daha nadir bahsetmek mümkündür, ancak çocukların erek kültür normları kapsamında herhangi (olumlu veya olumsuz) bir anlama ulaşmamış öğeleri çözümleme problemleri bulunacaktır.

Çeviri çocuk ve gençlik edebiyatında, Schleiermacher’in yabancılaştırıcı çeviri yönteminin oluşturacağı bir sorun ise, yabancılaştırıcı yöntemle çevrilen eserlerde erek dil normlarıyla uyum olmayan yapısal değişikliklere gidilmesidir. Bu durumda ise, erek dil

ve kültür normlarına sıkı sıkıya bağlı olan özellikle çocuk ve genç okur kitlesinin ancak zihinsel süreçleri işletmek suretiyle anlamsal değer çıkarmalarının mümkün olmasıdır. Fakat çocuk ve gençlerin özellikle bu bağlamda daha fazla hazır olanı almaya yatkın olmaları sayesinde yabancılaştırıcı yöntemle çevrilmiş metinleri algılamada sorun yaşama olasılıklarını artıracaktır (Kurultay, 1994:197).

3.12.1. Çeviri Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Yenilikçi Yabancı Olgusuna Erek Kültüründe Karşı Çıkış

Yabancı olana karşı çıkışın her alanda muhtemel olduğu gibi özellikle çeviri çocuk ve gençlik yazınında böyle bir olgudan bahsetmek daha bir muhtemeldir. Bu tepkilerin ise çocuklardan daha çok, çocuk ve gençleri koruma içgüdüsüyle öncelikli olarak hareket edecek olan ebeveynler, öğretmenler ve toplumun diğer unsurları olacaktır. Ancak yabancı kültür normların erek kültür normlarıyla uyduğu veya uyuşmasa dahi çelişmediği durumlarda ise çeviri çocuk ve gençlik yazını eserleri hedef kitleye ulaşma fırsatı elde edecek, elde etmenin yanı sıra, çocuk ve gencin özgürce okumasına muhatap olacaktır. Bu ise metin ile okur arasındaki iletişimin özgürce oluşmasına ve özgür bir algılamının gerçekleşmesine yol açacaktır.

Bir diğer boyutu ise, bu sonuçların çevirmenin çeviri yöntemini etkilemede olacaktır. Bunun da öncesinde çevirmen veya yayınevi, kaynak metni seçen merci yenilikçi çocuk ve yazın türünü tercih etmede özgür olacaktır. Bu sayede erek kültür, yabancı olan ama aynı zamanda yenilikçi anlayışı içerisinde taşıyan bir çocuk ve yazın türünü özgürce erek kitleye sunabileceklerdir.

Sorun ise erek kültürün yabancı kültür normlarıyla çeliştiği durumdadır. Özellikle bu çeviri çocuk ve gençlik yazınında temel sorunların başında gelebilmektedir. Nitekim aynı olgunun genel yazın türünde yaşanması muhtemel olsa dahi, içgüdüsel olarak çocuk ve gençlerin korunması duygusu yerleşmiş bir olgu olması dolayısıyla sorun teşkil etme olasılığı daha yüksektir. Bu bağlamda, çevirmen, yayın evi ve çevirinin gerçekleşmesine vesile olabilecek tüm birimler kendisini çokta özgür hissetmeyecektir.

Bu düşünceleri doğrular mahiyette Kurultay ve Dilidüzgün'ün yaptığı bir araştırmaya yer vermek isterim. Nitekim bu araştırmaya göre, didaktik ve eğlendirici çocuk yazını eserlerinde yabancı öğelerinin sıklıkla erek metne alınmadığını veya masumlaştırarak

taşındığını göstermiştir. Diğer taraftan erek kültürde saygı gören, kabullenilmiş ögeler içeren yabancı çocuk yazını ise neredeyse ellenmeden çevirmektedir (Kurultay, 1994:195).

Sorun yabancı olanın çeviri çocuk yazını ile erek kültür okuruna, bu durumda çocuk ve gençlere aktarılma noktasında değildir; daha çok yabancı olanın içerisinde erek kültür normlarıyla çatışan, uyuşmayan kaynak kültür normlarıdır. Nitekim her yabancı olanın salt erek kültürle çatıştığı söylenemez.

Yabancı kavramını daha derinden analiz ettiğimizde diyebiliriz ki, birinci olarak, yabancı olup erek kültürle örtüşen ögeler; ikinci olarak, yabancı olup erek kültürün hoş görebileceği ögeler; üçüncü olarak da, yabancı olup erek kültürle çatışan ögeler. Bu durumda birinci ve ikinci seviyedeki ögelerin rahatlıkla erek kültüre çeviri yoluyla giriş yapabileceğini söyleyebiliriz, ancak üçüncü seviyedeki ögelerin kuvvetle ihtimal tepki uyandıracığını öngörebiliriz.

Çevirmenin asıl sorun yaşadığı çeviriler ise bahsedilen üçüncü seviyedeki yabancı ögelerin erek kültüre aktarılması noktasındadır. Çevirmen bu tür ögelerle ilgili olarak, Kurultay ve Dilidüzgün'ün gerçekleştirdiği araştırmada olduğu gibi, bu ögeleri yumuşatarak – masumlaştırarak veya bu ögeleri tamamen erek metne almayarak çevirisini gerçekleştirmek durumunda kalabilir.

Diğer taraftan dikkat edilmesi gereken bir konu ise, Schleiermacher'in belirttiği üzere, gerçekten yabancılaştırıcı yöntemin olumlu etkilerini almaya hazır bir erek kitlenin hazır bulunup bulunmadığıdır. Nitekim böyle bir eğilimden uzak, hatta böyle bir olguya tepkili gösterecek bir erek okur kitlesi söz konusuysa, bu durumda okuru yazara götüren çeviri yöntemini benimsemenin anlamı ve gerekliliği tartışılabilir.

3.13. Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Çeviri Sorunlarını Aşma Yolları

“Çevirmen çocuk okuyucuların metni nasıl anlayacağı ve yorumlayacağını tahmin etmek durumundadır. Bir başka deyişle, kaynak metni çocuk perspektifinden yorumlamalıdır” (Erten, 2009:156).

Bunun bir adım daha ötesinde, kaynak metni çocuk perspektifinden yorumlamanın zorlukları göz önünde bulundurulduğunda, kaynak metni olabildiğince çocuk

perspektifinden çevirdikten sonra hedef kitleden denetlemeci okuyucular seçerek onların yorumlarını dinleyip, kaynak metindeki yoruma tersten doğru bir çeviri gerçekleştirmek yoluyla aslında hedef çocuk okurun kaynak metnin yorumuna ulaşım sağlamadığı denemiş olabilir. Bu sayede yorum farklılıkların tekrar gözden geçirilerek, ürün piyasaya sürülmeden gerekli düzeltmelere fırsat verilmiş olunur. Nitekim bir metnin hedef kitlesi o metnin yorumunu kendi yorumuyla anlayacaksa, bu kitlenin bir ölçüde de editörlük görevini üstlenebileceğini savunabiliriz.

Diğer taraftan çeviri metnin estetiksel sorun yaşamaması adına üslupsal bir takım koşulları yerine getirmesi gerekir. Buyurgan olan ancak onu çeviri yöntemi sayesinde izole edebilen bir tutum sergileyebilmelidir çevirmen. Nitekim çocuk ve gençlik yazınının estetiksel değerleri taşıması, onun çocuk ve gençlere, okudukları metin içerisinde yorum fırsatı vermesiyle sağlanabilir (Neydim, 2003:19).

Özellikle kaynak kültüre ait öğelerin erek çocuk okurunda anlamsal değer kazanmaması durumunda iki yöntem başvurulabilir. Birincisi, anlamsal değer kazandırma yolu; yani kaynak kültüre ait olguların erek kültürde karşılığı olmasa dahi, en yakın benzerlikteki anlamsal değerlere yaklaştırma yoluyla çeviri gerçekleştirmektir. İkinci bir yöntem ise, çevirmenin kaynak metnin o anlamsal değer taşıyan kısmı nötralize ederek, anlam yükünü taşımadan, okurun üzerinden okuyup herhangi bir rahatsızlık duymayacağı şekilde onu sokmak olacaktır.

Eagleton'a göre, yapısalcılık sonrası akımlarda roman veya şiir gibi yazınsal yapıtlar tek bir merkeze, öze veya anlama indirgenemeyen göstergelerin sonsuz oyunu olarak görülür. Çeviri bağlamında ele alınacak ve çözümlenme amaçlı yorumlanacak her yazın metni, yapıt üzerinden ve yazar üzerinden bir çözümleme ile gerçekleştirilecektir. Metin dışı etmenler gözden geçirilecektir. Ancak metin dışı etmenlere bir üstünlük, bir yoğunluk veya ağırlık yüklemek doğru değildir, nitekim “yazarın yaşam öyküsü, özel bir ayrıcalığı olması gerekmeyen başka bir metindir yalnızca” (Tosun, 2007: 178).

Tosun aslında bu düşünceyi metin eleştirisi bağlamında dile getirmektedir, fakat dikkat edilirse çeviri amaçlı metin çözümleme süreçlerinde de değerlendirebilecek bir yoldur bu. Nitekim “çeviri süreci, bir metni yorumlama süreci olmaktan çok, metni eleştirmeye benzerdir” (Tosun, 2007:178).

BÖLÜM 4: ÇEVİRİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ESERLERİN ALGILANMASINA YÖNELİK ARAŞTIRMA VE YORUMLAMA

J. Holmes'a göre çevirinin kendi başına bir disiplin olabilmesinin yolu, diğer disiplinler gibi kuram ve uygulama alanının bulunmasıyla mümkündür. Onu özgün bir bilim dalı kılacak unsurların başında, onun uygulama alanıyla kuramsal alanının birbiriyle güçlü iletişim kurmasıyla mümkün olacaktır (Yazıcı, 2005:18).

Tam da bu bölümde kuramsal değerlendirmelerin, bilgilerin, kavramların ne ölçüde uygulamayla örtüştüğünü ortaya çıkartmaya çalışacağız. Bu bağlamda araştırma grubumuza uyguladığımız anket uygulamasından bahsedeceğiz. Anketi uygulayacağımız hedef kitlenin özelliklerinden bahsedip, aynı zamanda, araştırmamızın ulaşamadıkları konusunda bilgi vererek, araştırmamızın kapsamına dair bir tablo ortaya koymuş olacağız.

4.1. Araştırmanın Amacı

Yabancı Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin kendi kültürümüze tercüme edilirken kullanılan çeviri yöntemlerin okurun algılamasını nasıl etkilediğini tespit etmeye çalışacağız.

Algı olgusunda, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatındaki kültürel farklılıkların nasıl bir etki doğurduğunu ortaya koymaya çalışacağız. Bu kapsamda çeviri yöntemlerine yönelik nasıl bir yaklaşım sergileme gerekliliğine yönelik ve bunların çocuk ve gençte doğurdu olası algılamalarına değineceğiz.

Çocukların eser seçimlerinde yönlendirici etmenlere bakıp, onları çeviri eser okumaktan uzaklaştıran ve yakınlaştıran etmenleri bulma gayretimiz olacak.

Daha önce, çocuk ve gençlerin çeviri eseri okuyup okumadığının farkında olup olmadığını ortaya çıkarma amacımız olacak; bu şekilde kendi kültürüne yabancı olanla, kendi kültürüne özgü değerleri saptama olanağının çocuk ve gençte mümkün olup olmayacağını tespit etmeye uğraşacağız.

Çeviri çocuk ve gençlik edebiyatını okumasını veya okumamasının olası sebeplerini ortaya çıkarmaya çalışıp, bu kapsamda çeviri yöntemlerine yönelik öneriler geliştirmeye çalışacağız.

Çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin okunmasını veya okunmamasında, tercih edilmesinde daha çok çevresel faktörlerin çocuklar üzerindeki etkisinin varlığına yönelik veriler toplamaya çalışacağız, bu bağlamda çeviri yöntemi geliştirirken de çocuk ve gencin çevresel etmenlerini göz önünde bulundurulup bulundurulmaması gerekliliğine yönelik öneri geliştirmeye çalışacağız.

4.2. Araştırmanın Soruları

1. Araştırmamıza temel teşkil eden ve asıl araştırma sorumuz, çocuk ve gençlik edebiyatındaki çeviri eserlerinin çeviri esnasında ele alınan çeviri yönteminin çocuk ve gencin algılamasında bir etkiye sahip midir?
2. Eğer çocuk ve gençlik edebiyatındaki çeviri eserleri çeviri yöntemi sayesinde okur kitlenin algısını etkileme potansiyeline sahipse, bunun nedeni nedir?
 - a. Yine böyle bir etkileme potansiyeline sahipse, bunu nasıl gerçekleştirir?
3. Çeviri yöntem ve algılama ilişkisi açısından, yabancılaştırıcı çeviri yöntemi nasıl bir algılama doğurur?
4. Çeviri yöntem ve algılama ilişkisi açısından, yerelleştirici çeviri yöntemi nasıl bir algılama doğurur?
5. Çocuk ve gencin erek kültürdeki sosyal konumu onun için gerçekleştirilecek çeviriyi ve dolayısıyla çeviri yöntemimizi etkiler/etkilemeli mi?
6. Çocuk ve gencin erek kültürdeki sosyal konumu gereği çeviri yöntemi nasıl olmalı?
7. Çocuk ve gencin erek kültürdeki sosyal konumu gereği çeviri yöntemindeki değişiklik onun algısında nasıl bir etkiye sahip olabilir?
8. Tersten bakılırsa: Algılamının çeviri yöntemine etkisi nasıl olabilir?
9. Çeviri yönteminin ileri derecede algılamayla ilgili hesap yapması gerekli midir?

10. Çeviri yönteminin kendi başına asıl amacı nedir?

11. Çocuk ve gençler çeviri okuduklarında bunun farkındalar mı?

4.3. Örneklem Grubunun Tanımlayıcı Özellikleri

Araştırma grubundaki kız öğrencilerin 4 tanesi 12 yaşında, 8 tanesi 13 yaşında, 15 tanesi 14 yaşında, 2 tanesi 15 yaşında, 8 tanesi 16 yaşında, 2 tanesi 17 yaşında olup; erkek öğrencilerinse 4 tanesi 12 yaşında, 3 tanesi 13 yaşında, 4 tanesi 14 yaşında, 7 tanesi 15 yaşında, 7 tanesi 16 yaşında, 30 tanesi 17 yaşında ve 2 tanesi 18 yaşındadır.

Yine kız öğrencilerden 4 tanesinin 6. sınıfta, 9 tanesinin 7. sınıfta, 16 tanesi 8. sınıfta, 7 tanesi 10. sınıfta ve 2 tanesi de 11. sınıfta; erkeklerde ise 5 tanesi 6. sınıfta, 2 tanesi 7. sınıfta, 5 tanesi 8. sınıfta, 7 tanesi 9. sınıfta, 9 tanesi 10. sınıfta, 30 tanesi 11. sınıfta bulunmaktadır. Bu bilgilerin daha net görülebilmesi amacıyla aşağıda oluşturulan tabloya bakınız.

Tablo 2: Araştırma Grubunu Tanımlayıcı Veriler

| | Sakarya Özel Anadolu Lise | Kocaeli MEB İlköğretim | İstanbul MEB İlköğretim |
|-----------------------|--|---|--|
| Yaş | 16 Yıl 6 Ay | 13 Yıl 2 Ay | 13 Yıl 9 Ay |
| Sınıf | 11 | 7 | 8 |
| Erkek | 45 | 7 | 5 |
| Kız | 9 | 15 | 14 |
| Toplam Öğrenci | 54 | 22 | 19 |

Araştırma grubumuzdaki öğrencilerin gelir düzeyleri değişkendir. Bu konuda doğrudan öğrencilerin ailelerin ekonomik düzeylerini araştırmacı sorular sormadık, nitekim böyle bir bilginin Türk toplumunda çocuk yaştaki bireylerin net olarak bilme, değerlendirme

imkanlarının olmadığını düşündük. Öğrencilerin ekonomik düzeylerini tespit etmek amacıyla, öğrencilerin öğretmenleriyle mülakat gerçekleştirdik ve onlardan bilgi almaya çalıştık. Diğer taraftan okulun bulunduğu bölge taşrada mı, yoksa şehir merkezinde mi, eğer şehir merkezindeyse varoşlarda mı yoksa sosyo-ekonomik düzeyi yüksek insanların ikamet ettiği bir semt de mi olmasına dikkat ettik; bu esnada okulun bulunduğu bölgenin aynı zamanda genel olarak öğrencilerin de yakın çevresinde ikamet ettiği sayıtlısından yola çıktık. Aynı zamanda okullardan birisinin ücretli bir özel okul olduğunu da göz önünde bulundurunca, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili fikir sahibi olabileceğimizi düşündük.

Bu bağlamda, Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde gerçekleştirmiş olduğumuz araştırmada, araştırma grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz, çünkü burada gerçekleştirdiğimiz çalışma bir özel okuldur.

İstanbul'daki çalışma Şişli ilçesinde gerçekleştirilmiş, buradaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının ise orta düzeyli olduğu düşünülmektedir; nitekim Şişli semti İstanbul'un, hayat standartlarını gerçekleştirmenin pahalı olduğu bir semttir. İstanbul'un merkez semtlerinin hepsi bu şekildedir; İstanbul şehrinde yaşam koşullarının pahalılığından dolayı.

Kocaeli'nin Uzunkum ilçesinde gerçekleştirdiğimiz çalışmada ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin diğer iki okulun öğrencilerine göre daha düşük olduğu sayıtlısından yola çıktık, çünkü bu ilçede bulunan ailelerin daha çok tarımla ilgilendikleri ve çiftçi oldukları bilinmektedir. Aynı zamanda bu ilçe merkeze uzak konumda olması dolayısıyla Kocaeli'nin kalkınmış ekonomisinden faydalanamamış, taşra sayılabilecek il sınırında bulunan bir ilçedir.

4.4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Anket sorularının yöneltildiği araştırma grubundan birden çok seçme imkanları verilmiştir. Bir tek sorunun içerisindeki tercih edilen birden çok cevaplar arasındaki ilişkileri dikkat edilmesinin yanı sıra, bağlantılı olduğu, ilişki kurulabilecek diğer sorularla da birlikte değerlendirme yapılmış olan soru örnekleri mevcuttur.

İlk dört soru hariç, diğer sorularda herhangi bir sıralamaya dikkat edilmemiştir. Özellikle ilk iki soru hem alıştırma mahiyetinde olup, Örneklem Grubunun kolayca cevap verebileceği nitelikte seçilmiş ve aynı zamanda öğrenciyi tanımlayıcı bilgi niteliğindedir.

Öğrencinin kimliğini ortaya çıkarıcı; adını, numarasını belirleyen sorulardan kaçınılmıştır. Bu sayede öğrencilerin sorulara daha rahat cevap vermeleri, kendi doğal düşüncelerini anketteki cevaplara yansıtma amaçlanmıştır.

Üçüncü ve dördüncü soru ise, araştırma grubuna araştırma konusu hakkında fikri olup olmadığı noktasında araştırmacıya veri sağlayacak niteliktedir. Bu bağlamda araştırmacı, bu soruya doğru cevap veren araştırma grubu bireylerinin anketlerini değerlendirmeye almış, diğerlerinin cevaplarını değerlendirirken, çeviri eserlerinin niteliğine ait bilgi verici cevapları değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca bu soru içerisinde hem yanlış hem de doğru cevap şıklarının bulunuyor olması, araştırma grubu bireylerinin dikkatine sunulmuş, bu bağlamda aynı soru içerisinde hem doğru ve hem de yanlış şıkkı işaretleyen öğrencilerin o soruları değerlendirilmeye alınmamıştır. Son iki soru örnek bir çeviri metni içerdiği için ve yalnızca bu metni okumanın ve anlamının soruyu yanıtlamaya yeteceğinden, bu sorular her halükarda incelenmiş ve her öğrencinin cevabı değerlendirilmiştir.

Anket sorularına verilen yanıtlar arasında ilişkiler kurulmuş ve bu kapsamda değerlendirme yapılmış; cinsiyet, okul ve yaş gibi değişkenler arasındaki farklar gözetilmiştir. Bu farkları ortaya çıkarıcı hesaplamalar tablolara yansıtılmış ve kolaylıkla analiz edilebilmesi için çok fazla ayrıntılı bilgiye bu tablolar içerisinde yer verilmemiş, ancak bilimsel çalışmanın niteliklerine uygun ve asgari şartlarını sağlaması açısından tablo haricinde detaylı veriler de yansıtılmıştır.

4.4.1. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma İstanbul, Adapazarı ve Kocaeli illeri içerisindeki orta dereceli okullarda gerçekleştirilmiştir. Bu okulların doğal sınıf ortamları kullanılmış veya okulların rehberlik odalarında araştırma uygulaması yapılmıştır.

Araştırma neden okul ortamında yapılmıştır? Araştırmanın okul ortamında gerçekleştirilmiş olmasına bir sebep, öğrencilerin bu ortamlarda, benzer yöntemlerle

kullanılarak sorularla karşılaşıyor olması ve bunlara cevap verme tecrübelerinin en yüksek seviyede olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sayede araştırmanın verimliliğinin artabileceği düşünülebilir. Nitekim aynı araştırmayı çocuğun oyun ortamında gerçekleştiriyor olmak, çocuğun oyuna göre sıkıcı olan bu araştırmaya odaklanmasını zorlaştırıcı olabilirdi. Dolayısıyla, çocuğun araştırmaya dikkatini en iyi şekilde verebileceği yer olarak gerçek okul ortamı; kendi sınıfı, kendi sıraları tercih edilmiştir.

Bu araştırmada, araştırmanın yapılacağı saatin ne gibi bir etkisi olabilir? Okul saatleri, hatta okul saatleri içerisindeki teneffüs saatleri değil de, ders saatlerinde anket uygulamasını gerçekleştirmeyi daha uygun gördük. Bunun sebebi, çocuğun ders saatinde daha odaklanmış bir biçimde sınıfta oturup performans sergilemesi gerekliliğinin, çocuğun öğrencilik tecrübesinden ileri geleceğini varsaydık ve bu durumdan faydalanmak istedik. Okul saati dışında, örneğin çocuğun serbest vakitlerinde, yani okuldan geldikten sonra, çocuğun serbest olmak istemesi ihtimalinden yola çıkarak, bu saatlerde bir çalışma gerçekleştirmenin verimlilik açısından uygun olmayacağı düşündük.

Diğer taraftan öğrencilerin okuldaki ve ÖSYM'nin gerçekleştirdiği sınav haftalarının dışında, zaman açısından en rahat oldukları dönemi gözetmeye çalıştık; bu bağlamda verimlilik düzeyinin artmasını hedefledik.

4.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmamızın genel evreni tüm Türkiye'deki okuma yazma bilen ve çeviri çocuk ve gençlik okuma edebiyatı okumuş olan çocuk ve gençleri kapsamaktadır. Ancak genel evreni ölçmeye imkanlar müsait değildir, ayrıca gerekliliği de tartışılabilmektedir.

Bundan dolayı araştırmanın evreni üç ilde gerçekleştirilmiştir; Sakarya, Kocaeli ve İstanbul. Üç ilde gerçekleştirilen bu çalışmaya farklı öğrenci profillerinin bulunabileceğini düşündüğümüz ve ulaşmamızın mümkün görüldüğü okulları seçmiş bulduk. Bunlardan Sakarya ilinde gerçekleştirilen araştırma Özel bir okul bünyesinde sürdürülmüş, Kocaeli ve İstanbul illerinde gerçekleştirilen araştırmada ise ilköğretim okulları tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Sakarya'daki Özel Liseden 45'i erkek, 9'u kız olmak üzere toplam 54 öğrenci; Kocaeli ilindeki bir ilköğretim okulundan 15'i kız, 7'si erkek olmak

üzere toplam 22 öğrenci; İstanbul'daki ilköğretim okulundan 14'ü kız ve 5'i erkek olmak üzere toplam 19 öğrenci oluşturmaktadır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı daha çok ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrencilere yönelik bir yazın türüdür. Bu sebeple araştırma grubunu özellikle ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrenci grupları üzerinde gerçekleştirdik. Yukarıda verdiğimiz rakamlardan da anlaşılacağı üzere, araştırma grubumuzun 38'i kız ve 57'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 95 öğrencidir.

Bu araştırma 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında öğrenci bulunan ve araştırma grubunda belirttiğimiz nitelikteki öğrenciler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (bkz. 4.3.).

4.6. Araştırmanın Kısıtları

Çocuk ve gençlik edebiyatındaki çeviri eserlerin, çeviri yöntemlerinin çocuk ve gençlerin algılamasına olan olası etkileri inceleyen bu araştırmanın kısıtları şunlardır:

- Araştırmanın uygulanacağı hedef kitle sayısının Türkiye'deki çocuk ve gençlerin sayısına ulaşamaz durumda olduğundan dolayı, yalnızca uygulanan araştırma grubuyla kısıtlıdır (bkz 4.5.).
- Çocuk ve gençlerin sıkılıp araştırmayı ciddiye almama ihtimali çerçevesinde soruların sınırlı tutulması lazımdır. Bu kapsamda anket soruları 17 olarak kısıtlanmıştır.
- Çocuk ve gençlerin anlayabileceği seviyede bir dil kullanımı gerçekleştirilme zorunluluğu vardır.
- Okullarda gerçekleştirilmek istendiği için bu araştırmaya katılacak öğrencilerin sınav dönemleri veya sınava hazırlandıkları dönemlerde bu çalışma gerçekleştirilememektedir.
- Çalışma devletin denetimindeki bir resmi eğitim kurumunda gerçekleştiği için gerekli mercilerden izin alınması zorunluluğu ve bu çerçevede izin verildiği ölçüde-kapsamda bir araştırma mümkünlüğü kısıtları vardır.
- Örneklem Grubunun çocuk ve gençler olması, onların gönüllüce bu çalışmaya katılmalarını rica etme yoluyla sağlanmasıyla söz konusu olabilmektedir. Aksi

bir tutum; örneğin otoriter bir davranış, çalışmanın ciddiye alınmasını zedeler nitelikte olabilir. Bu manada çocukların özgürlükleri ve gönüllülükleri çalışmanın kısıtları arasındadır.

4.7. Hipotezler

Araştırmamıza başlamadan önce, bu araştırmanın doğuracağı olası sonuçlarla ilgili düşüncelerimiz, her bilim adamının kendi araştırması kapsamında ihtiyatlı ama gerekli olan ön cevapları nispetinde vardı.

Bilimsel çalışmamızın gerçekten bilimsel olmasının saptanması bir anlamda hipotezlerimiz üzerinden de incelenebilir durumdadır. Hipotezlerin gerekliliği konusunda, doğru araştırma yapma olanağı sağlaması açısından şu satırlara yer vermek isterim:

- Hipotez sayesinde çalışmanın neleri sınamak istediği kesinleşmektedir.
- Hipotezlerin oluşturulması, araştırmanın neyin peşinde olduğunu, neyi ortaya çıkarmaya çalıştığını kesinleştirir. Dolayısıyla araştırma öznelleşir ve başıboş, neyi aradığını bilmez bir durum göstermez.
- Bu sayede eksik ve gereksiz verilerden uzak durma olanağı sağlanmış olur (Altunışık ve diğ., 2010:57).

Öncelikli hipotezimiz, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerin çeviri yöntemleri sayesinde çocuk ve gencin algı dünyasında farklı yansımalara neden olabileceği düşüncesi idi. Burada Schleiermacher'ın önerdiği yabancılaştırıcı çeviri yönteminin çocukların algı dünyasında karşılığı olmayan semantik değerlere neden olabileceğini düşündük. Daha sonra fark ettik ki, çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamında Schleiermacher'ın önerdiği çeviri yöntemin yerelleştirici olduğunu; bu anlamda çocuğun rahat bırakılması gerekliliğini ve yazarın çocuğun ayağına getirilmesinin daha doğru olacağını ileri sürdüğünü. Fakat piyasada çeviri işini yapan birçok çevirmenin aslında alaylı olduğu düşünülürse, yani bu işin ilminden ve kuramlarından habersiz bir şekilde çeviri yaptığı gerçeğine bakılırsa, yabancılaştırıcı yöntemle çeviri denemelerinin olasılığı ve kimilerince belki de gerekliliği söz konusudur. Bundan dolayı yabancılaştırıcı çeviri

yöntemin çocuk ve gencin algı dünyasında onu zorlayıcı, algılamasını etkileyebildiği yönünde hipotezimiz oldu.

Kültür farklılıklarının oluşturduğu niteliksiz semantik değerlerin dışında, yabancı kelimelerin de doğrudan çeviriye tabi tutulmadan çocuğun algısında zorlanmalara neden olabileceğini düşündük. Nitekim sokak isimleri veya şahıs isimleri kimi zaman yetişkinleri dahi zorlayabilecek seviyede olabilmektedir. Bu durumun çocuk ve gencin okuma zevkini, merakını ve heyecanını öldürebileceğini ve bu sayede çocuk ve gencin dikkatinin dağılması ile algısının zayıflamasının gerçekleşeceği düşüncesini taşıdık.

Kaynak kültürde bulunan çocuğun iletişim konumunun, çeviri yöntemi sayesinde süzgeçten geçirilmeden, erek kültüre doğrudan taşınarak, çocuğun algısıyla çelişebileceği gerçeğini düşündük. Nitekim çocuk ve gencin kaynak kültürdeki konumu gereği, erek kültürdeki aynı hedef kitle arasındaki iletişim düzlemsel farkların erek okur kitlesinin okur pozisyonundaki durumsalına ters düşebileceği ve bu sayede algılama sorunu yaşayabileceğini düşündük.

Türkiye örneğinde, metin türü olarak, buyurgan, yani otoriter ve didaktik bir anlayışla kaleme alınan çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin, kaynak (yabancı) kültürde anti otoriter anlayışla kaleme alınmasından dolayı, metin türlerindeki farksal değerler sayesinde erek okur kitlesinin algısına dönük bir etkinin söz konusu olacağı yine ön cevaplarımızın arasında bulunmaktaydı.

Çocuk ve gencin okuduğu eserin yabancı bir kültüre ait olduğunun bilincinde olması ve olmaması onun algısını etkileyebilecek unsurlar arasında sayılabilir. Nitekim çocuk ve gencin bir eserin çeviri eser olduğunu bilmesi, onun bizim kültür evrenimize ait olmadığı farkında olması, metindeki farklılıklara karşı daha hoşgörülü bakmasını; metin içerisinde anlam veremediği durum, tutum ve yargıları anlama konusunda daha sabırlı davranmasına neden olabileceği düşüncesine sahiptik.

Okur kitlenin kendi kültürel değerlerine aykırı çeviri kitaplarının, okur kitlenin çevresi tarafından olumsuz yadırganabileceği gerçeğinden yola çıkarak, kültürel anlamda çatışan öğelerin aktarılmasına müsaade eden bir çeviri yönteminin yine hedef kitlenin çevre baskısı yüzünden algısına etki edebileceği olasılığında durduk; böyle bir baskının varlığının olduğunu düşündük.

Çocuk ve gencin, yabancı çocuk ve gençlik edebiyatının çeviri yöntemleri ile erek kültüre aktarılması sayesinde, kaynak kültürde işlenen konuların çocuk ve gençler tarafından kabul edilse de, erek kültürde çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamında böyle bir teamül oluşmadığından, okur kitlenin bu metinleri yadırgayabileceğini düşündük.

Çocuk ve gencin kendi kitaplarını seçmede özgür olmadığını, bu durumunda daha çok öğretmenlerinin ve aile bireylerinin etkisi olduğunu; bu sayede istemediği bir eseri okumak zorunda bırakılması durumuna karşı algılamasını etkileyebilecek unsurların bulunduğu kanaat getirdik.

4.8. Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu anket içerisinde toplam 17 soru bulunmaktadır. Bu soruların ilk ikisi öğrencinin şahsına ait bilgileri toplamak için, diğer bilgiler ise araştırmanın konusuna yöneliktir. Ayrıca anket araştırmasında birden fazla şık tercih edebilme imkanı verilmiştir; bu çerçevede de aynı sorunun cevabına verilecek birden fazla cevapta, hangi cevabın daha öncelikli olduğunu ortaya koyma adına (0-5) arası bir puanlama yapılması istenmiştir. Bu puanlama sisteminde en düşük puanın (0) olduğu, en yüksek puanın ise (5) olduğu, puanlama yapılacak sorularda belirtilmiştir.

Anket verileri bir araya getirilmiş, incelenmiş ve rakamlar tablolar haline getirilmiş ve bu tablolar üzerinden sonuca yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

4.9. Araştırmada Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

Anket çalışmasının a) b) c) tarzında şıklardan oluşması ve Örneklem Grubunun öğrenci kitlesi olması münasebetiyle, araştırma grubundaki bazı öğrencilerin, birden çok şık tercih edilmesini istememize rağmen ve birden fazla doğrunun bulunduğunu özellikle duyurmamıza rağmen tek şık tercih ettikleri görülmüştür. Bunun sebebinin ise muhtemelen öğrencilerin kendi sınav sistemi tecrübelerinden kaynaklandığını düşünülebilir. Bundan dolayı yine şık tercihi yapılacaksa dahi ve özellikle birden çok şıkkın okunup tercih edilmesi isteniyorsa, yani tek doğrunun olmadığı sorularda, öğrencilere verilecek şıkların a) b) c) şeklinde olmamasına dikkat edilebilir; nitekim böyle bir tercih şıkkı verilmesi muhtemelen öğrencilerin, gerek ÖSYM'nin gerekse kendi okuldaki yapılan sınavlardaki tek doğru tercih etme geleneğinden etkilenerik,

yalnızca bir tek şık tercih etmesine sebep olacaktır. Buna karşılık a) b) c) yerine rakamlar tercih edilebilir veya daha da formatı değiştirici bir yöntem izlenerek soruların işaretlenmesi istenen yanıtları genel eğitim sistemimizdeki tersine sağda olmasına özen gösterilebilir.

Ancak her araştırma yöntemi kendi içerisinde, gerek soru dizilişleri olsun gerekse soruların araştırma grupları tarafından algılanmasındaki sorunlar olsun; bu araştırmanın önceden Örneklem Grubunun belirli bir bölümüne uygulanması sonucu, araştırmanın fonksiyonel olup olmadığını, gerekli sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkarttığı tecrübe edilmiştir. Bu nedenle araştırmacıların, öncelikli olarak hazırladıkları araştırma yöntemlerine uygun araştırma modellerini, Örneklem Grubunun belirli bir kısmında test etmesinde fayda vardır. Nitekim bu sayede istenilen verilerin elde edilip edilmediği kontrol edilmiş olunacaktır.

Bir diğer sorun ise, araştırma yapılacak kişi veya kurumların yetkili birimlerinden alınması gerekli olan izinlerin, resmi yazışmalar nedeniyle uzun sürmesi durumudur. Bu kapsamda, araştırma yapacak araştırmacıların bu konuyla ilgili yazışmalarını zamanında başlatmaları, çalışmaların zamanında gerçekteşmesi için önem taşımaktadır.

Özellikle araştırmanın elektronik cihazlar üzerinden gerçekteştiriliyor olması durumunda, araştırma için birden fazla ve farklı yerlerde çalışmanın depolanmasına önem verilmesi gereklidir. Çalışma esnasında yedek güç kaynaklarının kullanılması veya dizüstü bilgisayar kullanımında pil miktarlarına dikkat edilmesi gerekmektedir; nitekim elektrik kesilmesi durumunda çalışmalarınızın kaybolması söz konusu olabilir.

4.10. Araştırma Soru ve Verilerinin Açıklanıp Değerlendirilmesi

Veriler istatistiksel olarak ele alınmıştır, verilerin sonuçları tablolar halinde gösterilmiş ve verilen cevapların oranına bakılarak sonuçlara ilişkin istatistiksel bilgiler ortaya konmuş ve betimsel değerlendirmeler yapılarak, sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, okulların öğrencilere sağladığı avantajlar, sınıf farkları²⁸ ve sosyo-ekonomik düzeyler de, bu farklılıklar göz önünde bulundurularak, değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

²⁸ Lise ve İlköğretim farkından bahsedilmektedir.

4.10.1. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okuduğunun Araştırılmasına Yönelik Soru ve Verilerin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Araştırma sorusu: “Varsa okuduğun bir çeviri kitap/yazar adını yazar mısın?”.

Bu soru 3. sorumuzu oluşturmaktadır. Bu sayede araştırma grubumuz üyelerinin araştırma konumuz hakkında bilgi sahibi olup olmadığını, araştırma grubumuza dahil olabilecek nitelikte olup olmadığı tespit etmeye çalıştık. Soruda boş bırakılan yere Örneklem Grubunun okuduğu bir çeviri eserinin ve/veya yazarının adını yazması istenmiştir.

Çeviri eser veya yazar adı yazan araştırma grubu üyelerinin gerçekte araştırılmaya değer nitelikte bilgiler taşıdığı düşünülmüştür. Aynı zamanda, bir sonraki soruda (4. soru) çeviri eser kavramı hakkındaki görüşleri de sorularak, bu kavram hakkındaki görüşleri alınmak istenmiş; her iki soruya doğru yanıt veren araştırma grubu üyelerinin anketleri değerlendirme niteliklerine haiz görülmüştür.

Nitekim 3. ve 4. soruların toplamda 3 doğru cevabı mümkündür; 3. soruda öğrencinin okuduğu bir çeviri eser ve/veya yazar adını yazması istenmiş, 4. soruda ise çeviri kavramının ne anlama geldiğiyle ilgili açıklama yapan şıklardan doğru olanları tercih edilmesi istenmiştir. 3. sorunun cevabını 1 puan olarak değerlendirilmiş, 4. soruda iki tane doğru şık bulunmasından dolayı, her iki soruya doğru yanıt verenlere 2 puan, tek doğru yanıt verene ise 1 puan verilmiş, yanıtı bırakana puan verilmemiş ve aynı zamanda değerlendirmeye de alınmamıştır.

Bu anlamda en az 1 cevap doğru olarak kabul edilse de puanı düşük olarak görülmüştür. 3 ise en yüksek puan olarak verilmiş, 0 puan ise konu hakkında hiçbir fikri olmadığı düşünülen öğrencilerin sorularına yanıt verememesi veya yanlış cevap vermesi sonucu verilmiştir. Bir doğru yanıt bir de yanlış yanıt verildiği takdirde bu çelişkili bir yanıt olarak görülmüş ve yine değerlendirmeye alınmamıştır. 0 alan öğrencilerin çeviri kavramı hakkında yeterli bilgisi olmadığı varsayılmıştır.

Verilerin Açıklanması

Sakarya'daki Özel Lise örneğinde 9 tane kız öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin her birisinin çeviri eser adı veya bu eserin yazar adı veya her ikisini birden yazdığı görülmüştür. Yine bu öğrenciler içerisinde birçok eser adını yazarıyla birlikte yazarlarda olmuştur.

Yine Sakarya'daki Özel Lise örneğinde 45 tane erkek öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin her birisinin çeviri eser adı veya bu eserin yazar adı veya her ikisini birden yazdığı görülmüştür. Yine bu öğrenciler içerisinde birçok eser adını yazarıyla birlikte yazarlarda olmuştur. Fakat kimi öğrencilerin ne eser adı yazdığı ne de çeviri eser kavramına doğru yanıt verdiği görülmüştür. Bu bağlamda aslında biri 3. soruyu doğru yanıtlayanların Sakarya örneğinde 4. Soruyu da yanlış yanıtlamadıkları analiz edilmiştir.

Sakarya'daki Özel Lise örneğinde 54 öğrencinin tamamı değerlendirmeye alındığında, en yüksek puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak, ortalamanın 2.16 puan olduğunu söylemek mümkündür. Bunu yüz üzerinden değerlendirdiğimizde, 72 puana denk gelmektedir. Toplam puan diğer okullarla da karşılaştırıldığında daha anlamlı hale gelecektir; bu anlamda da bir genel karşılaştırma gerçekleştirilecektir.

Hemen Kocaeli örneğine geçtiğimizde de 22 öğrencinin toplam puanını hesaplamasında, en yüksek puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak, toplam ortalamanın 1.63 puan olduğunu söylemek mümkündür. Bunu yüz üzerinden değerlendirdiğimizde, 54 puana denk gelmektedir.

İstanbul'daki örnekte 19 öğrencinin toplam puanını hesaplamasına geçecek olursak, en yüksek puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak, 1.90 puan olduğunu söylemek mümkündür. Bunu yüz üzerinden değerlendirdiğimizde, 63 puana denk gelmektedir.

Dolayısıyla, çeviri eseri okumuş ve çeviri kavramı hakkında fikir sahibi olma oranları okullara göre kıyaslandığında en yüksek puanı 72 ile Sakarya'daki Özel okulun aldığını, 63 puanla bunu İstanbul'daki devletin ilköğretim okulunun takip ettiğini ve 54 puanla da 3. sırada Kocaeli ilindeki ilköğretim okulunun yer aldığını söyleyebiliriz.

Bu verileri daha net bir şekilde görebilmek için aşağıdaki tabloyu dikkate alınız:

Tablo 3: 3. ve 4. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul |
|-------------------|----------|----------|----------|
| 3Üzerinden Puanla | 3 / 2.16 | 3 / 1.63 | 3 / 1.90 |
| Yüzde Oranı | % 72 | % 63 | % 54 |

4.10.1.1. Analiz

Tabloya da bakıldığında anlaşılacağı üzere, çeviri eser kavramı hakkında fikir sahibi olan ve aynı zamanda çeviri eser ismi yazabilen öğrencilerin en fazla olduğu mevcut Sakarya'daki Özel Liseye aittir. Nitekim Sakarya'daki Özel Lisenin aldığı toplam puan 72 olup, bunu 63 puanla İstanbul'daki devlet ilköğretim okulu takip etmektedir. Üçüncü sırada 54 puanla Kocaeli'deki devlet ilköğretim okulu gelmektedir.

Kocaeli örnekleminin bir ilköğretim okul olduğunu bildirmiştik. Bu grupta özellikle dikkatimizi çeken sorularımıza doğru yanıt verme oranının düşmesidir. İlk öğretim düzeyindeki öğrencilerin çeviri kavramıyla ilgili daha az bilgi sahibi olduğunu elde ettiğimiz veriler neticesinde söyleme imkanımız vardır. Aynı zamanda okulun şehir merkezinden uzak bulunması, bulunduğu ilçenin sosyo-kültürel bakımdan gelişmişlik durumu düşük olabildiğinden dolayı bu okulun değerlendirmede diğer okullara göre düşük puan alması ile ilintili olabilir. Daha detaylı bakılacak olursa, Kocaeli'deki öğrencilerin puanının düşük olmasını şu sebebe bağlayabiliriz:

1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun İlköğretim olmasından dolayı, öğrencilerin yaşları küçüktür ve soruları anlamakta güçlük çekmiş olabilirler. Bu bağlamda birden fazla şık tercih edebilecekleri olanağını atlamış olabilirler ve tek şık tercihinden dolayı puanlarında düşüş yaşanmış olabilir.
2. Okulun Kocaeli merkezden uzak bir ilçede bulunmasından dolayı ve öğrencileri ailelerinin genellikle çiftçilikle uğraşıyor olması ve köylerde oturuyor olması, bu öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik açıdan daha zayıf bir sınıfı oluşturuyor olmaları anlamına gelebilir. Bu kapsamda gelir düzeyleri ile hayat standartları da

düşük olma olasılığı ile çocukların çeviri kitaplarına ulaşamama sorununu veya daha az ulaşabilme durumunu doğurabileceğini düşünebiliriz. Bunun neticesinde de Örneklem Grubunun çeviri eser kavramından uzak kaldığı söylenebilir.

İstanbul'daki öğrencilerin puanının Kocaeli'ne nazaran daha yüksek ama Sakarya'ya göre daha düşük olmasında şu sebepler muhtemeldir:

1. İstanbul'daki devlet ilköğretim okulunun Kocaeli'ne göre merkezde bulunuyor olması ve ayrıca okulun İstanbul'da olması bunda etkili olabilir. Nitekim bu sayede öğrenciler istedikleri kaynaklara daha kolay ulaşma olanağına sahip olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan bu kaynaklara ulaşmaktan ziyade, bu kaynaklar broşürlerde, reklam tabelalarında, alışveriş merkezlerinde görsel olarak karşısına da çıkabilmektedir. Ayrıca okulun bulunduğu ilçenin çevresinde oturan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri Kocaeli örneğine göre daha yüksek olduğu da düşünülebilir, bunda öğrencilerin çeviri eserlerle buluşma imkanını yükselten etmenlerden olduğu söylenebilir. Bu sayede İstanbul'daki öğrencilerin Kocaeli'ne göre daha fazla çeviri eserlere ulaşma fırsatının olması, onların çeviri eser kavramını daha çok bilmelerine vesile olmuş olabilir.
2. İstanbul'daki öğrencilerin yaşlarının daha büyük olmasından kaynaklanıyor olabilir; nitekim İstanbul'daki öğrencilerin yaş ortalaması Kocaeli örneğine göre 1 yaş daha fazla durumdadır. Bu ise sınıf farkını doğurmakta ve 1 yılın bilgi birikimi ile İstanbul'daki öğrencilerin Kocaeli örneğine göre avantajlı olma durumu söz konusudur.
3. Sakarya ile kıyaslandığında daha düşük puan almasını ise, Sakarya'daki okulun özel bir lise olması sebebiyle, gelir düzeyleri yüksek bir sınıfın çocukları olmalarından dolayı daha çok ve daha farklı eserlerle karşılaşılıyor olmalarına bağlanabilir.

Sakarya'daki Özel Lisenin en yüksek puan almasında yatan olası sebepler:

1. Öğrencilerin okudukları okulun yıllık ücretini karşılayabilecek ailelerin daha çok gelir düzeyi ve buna bağlı olarak da hayat standartları yüksek ailelerin çocukları olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı, İstanbul'daki okulun öğrencileriyle aynı yaş ve sınıfları paylaşıyor olsalar dahi, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin daha yüksek olduğu varsayımından dolayı daha fazla yabancı olanla, dış dünyayla alakalı

tecrübe sahibi oldukları düşünülebilir. Bunun ise çeviri eser kavramını destekler nitelikte bilgi edinmelerine müsaade edebileceği düşünülebilir.

2. Okulun özel okul olması, öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgileniyor olmaları anlamına gelebilir. Sakarya'daki özel okulun duvarlarında fark ettiğimiz İngilizce sözlerin bulunması ve yabancı ülkelere gezilerin gerçekleştirildiğini belgeleyen okul gezi resimlerinin okul duvarlarını süslemesi bunu kanıtlar niteliktedir.

4.10.2. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Kavramını Bilmelerinin Araştırılmasına Yönelik Sorusunun Açıklaması

Araştırma sorusu: “Çeviri eser denildiğinde ne anlıyorsun?”.

Bu soruyu yine bundan önceki soruyla ilişkili olarak değerlendirmiştik. Amaç, öğrencilerin çeviri kavramından ne anladığını, çeviri eser okuyup okumadıklarından çok, okudukları eserin çeviri eseri olup olmadığının farkında olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktı.

4. sorumuzu oluşturan bu bölümün sorusunu ve verilerini 4.11.1. bölümünde, analizini ise 4.11.1.1. bölümünde inceleyebilirsiniz.

4.10.3. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okumayı Yarıda Bırakmasının Gerekçesinin Aranması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Araştırma sorusu: “Okumayı yarıda kestiğin (okumayı bıraktığın) çeviri kitabı oldu mu?”.

Amacımız çeviri eseri yarıda kesmesinin algısal nedenlere dayanıp dayanmadığı yönünde tespit oluşturmaktı.

Yeri gelmişken belirtilmesinde fayda var; çocuk ve gençlik edebiyatı metinleri herhangi bir uzmanlık gerektirmeyen, sıradan herhangi bir çocuk ve gencin anlayabileceği bir dilde olmalıdır. Aksi halde çocuk ve genç okuduğundan herhangi bir şey anlamaz; okuduğu eserden sıkılabilir ve sonuç olarak okuduğu eseri yarıda bırakabilir. Bu gerçeği göz önünde bulundurarak, çevrilen eserlerin kendi kültüründe beğenilen eserler olduğunu ve hatta dünya çocuk ve gençlik edebiyatı sınıfında bir eser olduğunu, bundan

dolayı çevrilmeye uygun görüldüğünü varsaydık. Bu sebeple de çevrilmiş olan çocuk ve gençlik edebiyatı metinlerin ham hali, yani kaynak metin halinin çocukların anlayamayacağı, yorumlayamayacağı bir dilden uzak olduğu hipotezinden yola çıkarak sorumuzu sorduk. Bu kapsamda, eğer bir metin anlaşılabilir ise onun çeviri yönteminde ve çeviri sürecinde yatan bir sebepten olduğunu düşündük; metni yeniden yaratma niteliğinde bir süreç olan çevirinin amacına uygun bir yöntemle çevrilmediğini varsaydık. Dolayısıyla da çeviri yönteminin algılamayı etkilediğini bir ölçüde gösterme fırsatı bulduk.

Verilerin Açıklanması

Sorumuzu yönelttiğimiz Sakarya'daki Özel Lisenin kız öğrencilerinden sadece 1 tanesi okuduğu çeviri eserini herhangi bir gerekçeyle yarıda kesmediğini belirtmiştir. Toplam 9 kız öğrencinin diğer 7'i, çeviri eserini okurken yarıda kesme nedenini eserin konusuna bağlamıştır. Yalnızca bir tanesi hem konusuna hem de anlamsal olarak bir şey anlamadığına işaret etmiştir. Dolayısıyla ağırlıklı olarak konunun beğenilmemesinden kaynaklanan bir okumama, çeviri eserini yarıda kesmeden bahsedebiliriz Sakarya'daki kız öğrenciler için.

Yine Sakarya'daki Özel Lisenin erkek öğrencilerine gelince, çeviri eserini yarıda kesmesinin sebebini yalnızca konunun ilgisini çekmemesine bağlayanların sayısı 24 olup, bununla birlikte başka bir şık tercih ederek yine konunun ilgisini çekmemesini de tercih edenlerin sayısı 3 kişidir; bu ise toplam 45 kişiyi oluşturan erkek öğrenci grubun yarısından fazlasıdır. Diğer erkek öğrencilerin 11 tanesi, ikinci ağırlıklı seçenek olarak herhangi bir çeviri eserini okurken yarıda bırakmadığını bildirmiştir. 4 tane öğrenci ise eserin dilinin ağır olduğunu sebep göstermiş ama aynı zamanda 3 tane daha öğrenci başka seçenekleri tercih etse de aynı sebebi de tercih ederek, dilin ağırlığını sebep göstermiştir. Bu kapsamda toplam 7 öğrenci dilin ağırlığından dolayı çeviri eserini okurken, onu yarıda kestiğini bildirmiştir. 2 öğrenci alışılmadık dil kullanımını sebep göstermiş, diğer ikisi de aynı gerekçeyi başka şıklarla beraber göstermiş olup, toplam alışılmadık dil kullanımını gerekçe gösterenlerin sayısı bununla 4'ü bulmuştur. 1 kişi hem dilinin ağırlığını hem de alışılmadık olduğunu söylemiş, birisi de okuduğundan bir şey anlamadığını ama aynı zamanda konusunu beğenmediğini bildirmiştir. Tek bir kişi

üç tane gerekçe göstererek, hem konusunun ağırlığından, hem dilinin ağırlığından ve hem de alışılmadık bir yazın olduğundan bahsetmiştir.

Sakarya'daki öğrencilerin toplamının çeviri kitabını okurken onu yarıda kesmesinin gerekçesini yüzde olarak şöyle gösterilebiliriz:²⁹

Konuyu beğenmeyip yarıda kesenler yaklaşık %58; çeviri kitabı okumuş olup hiçbir zaman bunu yarıda kesmeyenler, onu sonuna kadar okuyanlar %20; ağır bir dil kullanımından dolayı çeviri eseri okumayı yarıda kesenler %12; alışılmadık bir dil kullanımından kaynaklanan çeviri eseri yarıda kesme nedeni %7; bir şey anlamadığından dolayı çeviri eserini yarıda kesenler ise %3 oranında görülmüştür.

Kocaeli örneğine gelirsek; kızlarda en çok 7 tercihle seçilen cevabın “eserin konusunun ilgisini çekmemesi” olmuştur. Burada yalnızca eserin konusundan dolayı kitabı yarıda kesmesini sebep gösteren 3 kişi bulunurken, diğer 4 kişi de farklı seçeneklerle beraber bu seçeneği de işaretlemiştir. Bundan sonra en çok 6 defa cevap olarak tercih edilen dilin ağırlığı olmuştur. Bundan sonra 4 tercihle en çok cevap olarak “metnin dilinin alışılmadık” olması seçilmiştir. Yine metni yarıda kesmediğini belirten 3 kişi olmuştur. Bir kişi hem yarıda kesmediğini belirtmiş hem de yarıda kestiğine dair seçenekleri işaretlemiştir, bundan dolayı bu sorusu geçersiz sayılmıştır.

Kocaeli örneğinin erkek öğrencileri ise, 2 defa eseri okumayı yarıda kesmediğini, 2 defa okuduğundan bir şey anlamadığını, 1 defa eserin konusunun ilgisini çekmediğini ve 1 defa da alışılmadık bir dilinin olduğu şıkkı tercih etmiştir. Tek bir erkek öğrenci dilin ağırlığını gerekçe göstermiştir. 1 öğrencinin de cevabı değerlendirilememiştir.

Konuyu beğenmeyip yarıda kesenler yaklaşık %27; çeviri kitabı okumuş olup hiçbir zaman bunu yarıda kesmeyenler, onu sonuna kadar okuyanlar %16; ağır bir dil kullanımından dolayı çeviri eseri okumayı yarıda kesenler %25; alışılmadık bir dil kullanımından kaynaklanan çeviri eseri yarıda kesme nedeni %16; bir şey anlamadığından dolayı çeviri eserini yarıda kesenler ise %16 oranında görülmüştür.

İstanbul örneğinde, kızların 8 defa tercih etmesiyle en çok cevabı “eserin konusunun ilgi çekmemesi” olmuştur. Bunların 5'i doğrudan sadece tek gerekçe göstermiş, diğer 3

²⁹ Tam sayı çıkartabilmek için virgülden sonraki rakamlar yuvarlanmıştır, bundan dolayı değerlerde ufak bir sapma olabilir.

tanesi de farklı cevapları tercih etmekle beraber “eserin konusunun ilgi çekmemesi” cevabını da tercih etmiştir. Yine kızlardan 4 tanesinin birinci ve tek tercih yaparak “çeviri eser okuduğunda bunu yarıda kesmediğini” bildirmiştir. Diğer 4 tanesi “okuduğundan bir şey anlamadığını” ifade etmiştir birinci tercih olarak. 3 tanesi dilin ağırlığını gerekçe göstermiş ancak bunun sadece 1 tanesi ilk ve tek tercih olmuş, diğer 2’si ise ikinci tercih olarak bunu gerekçe göstermiştir. 2 kişi ise “alışılmadık bir dilin” varlığından dolayı çeviri eserini okumayı bıraktığını söylemiştir.

Yine İstanbul örneklemindeki erkeklerin 3 tanesi ilk tercih olarak “okuduğu çeviri eseri yarıda kesmediğini” bildirmiştir. Bir tanesi “dilnin ağırlığını”, diğeri ise “okuduğundan bir şey anlamadığını” gerekçe göstermiştir.

Konuyu beğenmeyip yarıda kesenler yaklaşık %31; çeviri kitabı okumuş olup hiçbir zaman bunu yarıda kesmeyenler, onu sonuna kadar okuyanlar %27; ağır bir dil kullanımından dolayı çeviri eseri okumayı yarıda kesenler %15; alışılmadık bir dil kullanımından kaynaklanan çeviri eseri yarıda kesme nedeni %7; bir şey anlamadığından dolayı çeviri eserini yarıda kesenler ise %19 oranında görülmüştür. Bu verileri daha net bir şekilde görebilmek için aşağıdaki tabloyu dikkate alınız.

Tablo 4: 5. Araştırma Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam% |
|----------------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| a) | %3 | %16 | %19 | %10 |
| b) | %59 | %27 | %31 | %45 |
| c) | %11 | %25 | %15 | %15 |
| d) | %7 | %16 | %8 | %10 |
| e) | %20 | %16 | %27 | %20 |
| Toplam Tercih | 61 | 30 | 26 | 117 |

4.10.3.1. Analiz

Çeviri eserini okurken, onu yarıda kesme nedenleri için üç okul da ortak bir karar vermiştir. En çok tercih edilen cevap, çeviri eserin okurun ilgisini çekmemesinden

dolayıdır. Sakarya %58, Kocaeli %27 ve İstanbul %31 oranında birinci tercih olmuştur; fakat neden? Oysa çeviri eser denildiğinde, okunurluğu, güvenilirliği, okur tarafından ve eleştirmenler tarafından onaylanmış ve başarılı görülmüş ve belki de ödüller almış eserlerin çevrilmesi söz konusu olması gereken değil mi? Kim sıradan, herhangi bir eseri onca emek harcayıp, zaman ve para kaybedeceğini bile bile çevirir ki? Bu anlamda özellikle çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin çocuk ve gençleri cezbeden kaynaklar olduğu ve bundan dolayı da kendi dilimize çevrildiği düşünülebilir. Ancak eserin okunmaması, onun yarıda kesilmesi bu durumda tuhaf değil mi?

Önümüze bu anlamda eserin yarıda kesilmesinin temel nedeni olarak birkaç sebep ortaya çıkmaktadır; eğer yukarıdaki gibi çevrilmiş eserin “best-seller” olmuş, konu bakımından, dil ve düşünce, belki de kurgu bakımından çok iyi olan eserlerin çevrilmiş olacağını kabul edersek. Bunlardan bir tanesi, bizim de üzerinde durduğumuz konu olarak, eserlerin çeviri yöntemi sayesinde özünden, özündeki okuru cezp eder durumundan uzaklaştırılması durumudur. Eğer çevirmen doğru bir çeviri yöntemi benimsemezse, yalnızca kültürel farklılıklardan doğan anlamsal boşluklar değil, aynı zamanda konunun dahi anlaşılamayacak kadar -belki biraz daha hafifletilmiş olarak- veya sıkıcı hale getirilmiş olacak kadar etkilenmesi söz konusu olabilir. Böyle bir hipotez doğruysa eğer çeviri yönteminin çocuğun algılamasını; yani zevkini, belki de konuyu takip edememesi açısından yorum boşluklarının oluşmasını tetikleyebilmektedir.

Konunun beğenilmemesi belki de makro anlamda bir sorun durumundadır, onu bir dize mikro problemlerin tetiklediği de düşünülebilir. Ancak araştırma grubumuzun derinlemesine bir analiz yapması beklenemez, dolayısıyla netice olarak soruna yönelik nasıl bir sonucun ortaya çıktığını doğrudan bildirmek istemiş olabilir; böyle bir eğilim doğal bir insan tutumu olduğu varsayılabilir.

Diğer taraftan mikro sebeplere gelecek olursak; ağır bir dil kullanımı, alışılmadık tatta bir dilin kullanılmış olması³⁰, okurun algısını zorlamak suretiyle okuduğundan herhangi bir yorum yapacak düzeye ulaşamaması tüm bu mikro sorunların içerisinde yer

³⁰ Bu kapsamda erek kültürde sanki özgün bir esermiş gibi üretilmemiş, alışılmadık, olumsuz manada farklı bulunan, demek istedik.

alabilecek cevaplar arasındadır. Aşağıda bu cevapları vermiş bulunan araştırma gruplarının yüzdeleri ve değerlendirmeleri yapılmaktadır.

Okuduğu çeviri eserini yarıda kesmediğini belirtenlerin oranı ikinci sırada olarak hem Sakarya'daki özel okulda, hem de İstanbul'daki ilköğretim okulunda tercih edilmiştir. Ancak Kocaeli'deki ilköğretim okulunda dikkat çekici bir şekilde ikinci sırada %23'le çeviri eseri yarıda kesmenin sebebi ağır dil olarak gösterilmektedir. İlköğretim çocuklarının liselilere göre dil ağırlığını gerekçe göstermesi nasıl açıklanabilir? Bunda ilköğretim öğrencilerinin yabancı kökenli kelimelere daha az aşina olmalarından dolayı böyle bir gerekçe göstermeleri mümkündür. Bu anlamda aynı gerekçenin Sakarya'daki özel okulda 3. sırada gösterilmesi ve kız öğrencilerde hiç böyle bir gerekçe gösterilmemesi de dikkate değer bir niteliktedir. Nitekim bu okuldaki öğrencilerin, çeviri metnini dilini zorlaştıran yabancı kelimelerle daha önceden aldıkları İngilizce ve Almanca yabancı dil derslerinden aşinalık kazandıkları düşünülebilir. Daha fazla çeviri kitabı okumuş olmaları, hem özel bir lisede okuyor olmalarından hem de daha üst sınıflarda bulunuyor olmalarından kaynaklanmış da olabilir. Bu ise yabancı kelime, kavram ve kültüre aşinalık kazandırmış olabilir. Bundan dolayı da dilin ağır olma durumu söz konusu olmamış olabilir.

İstanbul'daki ilköğretim okulu için de benzer durum söz konusudur; Kocaeli örneklimi ile kıyaslandığında. Nitekim burada da ikinci tercih okuduğu çeviri eserini yarıda kesmeme durumudur. Ancak hemen yakın bir yüzde ile yine okuduğunu anlamama veya dilin ağırlığını göstermesiyse de dikkat çekmektedir. Burada Kocaeli ve Sakarya örneklemlerinin ortasında bir durum söz konusu olarak göze çarpmaktadır.

En bariz bir şekilde söylenebilecek şey ise, özel okuldaki öğrencilerin çeviri eserini algılama zorluklarından daha çok konusundan dolayı yarıda kestikleridir. Çeviri eseri okuduğunda ondan bir şey anlamama veya alışılmışın dışında bir dil kullanımının söz konusu olması veya ağır bir dilin olması son sıralarda yer almaktadır. Dolayısıyla denilebilir ki, daha önce de belirttiğimiz gibi, Özel Lisede okumanın sağladığı yabancı dil avantajı (gerek yabancı derslere verilen ağırlık, gerek öğretmenlerin yabancı olması, gerekse yurtdışı gezileri) sayesinde çeviri çocuk ve gençlik eserlerindeki yabancı duygu ve düşüncelerin, sözcüklerin ve kültürel farklılıkların bunlar tarafından daha kolay algılanabildikleri söylenebilir. Bunun ileri ki soruların değerlendirme ve sonuç

kısımlarında kendini daha fazla gösterecek bir olgu olarak ortaya çıkmasını bekleyebiliriz.

4.10.4. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Eseri Çeviri Eser Olarak Okuyup Okumadığına Dikkat Etmesinin Ölçülmesiyle İlgili Araştırma Sorusunun ve Verilerin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Araştırma sorusu: “Okuduğun kitapların isimlerini mi, yoksa yazar isimlerini mi daha çok hatırlıyorsun?”.

Kurultay’ın bir makalesinde çocukların çeviri eseri okurken onun çeviri olduğunun farkında olmadıklarını tezinin doğru olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışacağız. Bu sayede okuduklarını kendi edebiyatına, dolayısıyla kendi kültür evrenine mi mal etmekte yoksa okuduğu eserin bir çeviri olduğunun bilincinde olup, onu yabancı kültürün bir ürünü olarak mı okumaktadır sorusuna yanıt aramaktayız.

Bu ayrımı yapabilmek çok önemlidir; nitekim bir eserin kendi kültürüne ait olmadığını ve yabancı öğelerin geçebileceği bir metin olduğunu düşünmek onun en başta metin içerisinde geçenlerle kendi dünyasındakiler arasındaki farkı saptamasına yardımcı olabilir. Bu sayede okur yabancı olanın farklı olabilme potansiyeli ile algılamaya çalışır ve hazırlıklı olabilir. Aksi durumda metni kendi evrenine ait bir esermiş gibi okuduğunda, farklılıkları algılamayabilir ve algıladıklarının da kendi kültürü ve değer yargılarıyla çatışmasında eseri yarıda kesebilir, okumak istemeyebilir. Fakat yabancı bir kültürün ürünü olması, onun merakını uyandırabilir ve yabancı olanı tanıma arzusu doğurabilir.

Nitekim psikoloji profesörü olan Susan Wolf, kendi çocukları üzerinde yaptığı gözlemlerde; çocuklarının Afrika, Asya, Doğu Avrupa, Güney Amerika kökenli öyküleri sevdiklerini tespit etmiş, bunu da kendi duygu düşünce evrenlerinde yatan farklılıklardan kaynaklandığını saptamıştır (Taylor ve Wolf, 2010:100).

İşte bu kapsamda çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan hedef kitlenin ne okuduğunun farkında olup olmadığını, yazara veya kitap ismine dikkat edip etmediğini ortaya çıkarmaya çalıştık. Nitekim okuduğu eserde yazar adının yabancı olduğunu

hatırlaması, onu bilmesi ve eserin adının da yabancı olduğunu algılaması veya içerisinde geçen yabancı kelimelerin varlığı ona okuduğu eserin yabancı bir eser olduğunu, sadece çeviri yoluyla Türkçeleştirilmiş olduğunun farkında vardırabilir.

Bundan dolayı çocuk ve genç öğrencilere yönelttiğimiz soru, onların okudukları kitapların isimlerini mi, yoksa daha çok yazar isimlerini mi hatırladıklarına dair oldu. Yine birden fazla şık tercih etme olanağı vermek suretiyle, hem kitap adı hem de yazar adı hatırlayanlara ikisini birden işaretleme olanağı vermiş olduk.

Yine bu sorumuzu ortaya çıkarıcı bir araştırmayı da anketimizin 7. sorusunda gerçekleştirdik. Dolayısıyla, 6. ve 7. soruları bir birlerini destekler nitelikte ama aynı zamanda farklı nitelikte de sonuçlar ortaya çıkarıcı bir işlevlerinin olduğunu söyleyebiliriz. Ek olarak, 7. soruda çocuk ve gençlerin eserin çeviri eser olduğunu algılamasının ve neye bağlı olduğunu da tespit etmeye çalıştık. Aksi takdirde yalnızca kuru bir soruyla çeviri eseri okuduğunun farkında olup olmadığını sormamız araştırmanın gerçekçiliğini ve analiz imkanlarımızı sınırlar nitelikte olurdu.

Bu nedenle, 6. ve 7. soruların verilerinin bir biriyle ilintili olarak analiz edilmesini uygun gördük; nitekim ortaya çıkaracağı sonuçların bir birini destekler nitelikte olması bu kararımızı etkilemiştir.

Verilerin Açıklanması

Sakarya ilindeki özel okulda yaptığımız araştırmada kız öğrencilerin, kitap isimlerini daha çok hatırladığını 6 tercihle tespit ettik; diğer 3 öğrenci ise her ikisini birden hatırladığını söyleyerek fire vermeden Sakarya'daki kız öğrencilerin okudukları eserlerin farkında olduklarını belirleyen cevapları tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Sakarya'daki erkek öğrencilerin de benzer bir cevaplama tercihi sergilediği görülmektedir. Nitekim bu öğrencilerin 21 tanesi kitap isimlerini hatırladıklarını, 17 tanesinin her ikisini birden hatırladıklarını en yoğun biçimde tercih ettikleri görülmüş. Çok az bir sayıda yazar isimlerini daha çok hatırladığını ve her ikisini birden de hatırladığını dile getirmiş; bunlardan 4 tanesi yazar ismini daha çok hatırladığını ve 3 tanesi de her ikisini hatırladığını bildiren tercihler gerçekleştirmiştir.

Kocaeli örneğine geldiğimizde 9 kız öğrencinin kitap ismini hatırladığını bildiren tercihi işaretlediğini, 4 tanesinin her ikisini de hatırladığını bildiren tercih ettiğini ve yalnızca 1'er öğrencinin hem kitap adıyla yazar adını beraber hatırladığını bildiren tercih ve her ikisini de hatırlamadığını bildiren tercihler yaptığını görmekteyiz.

Kocaeli'nin erkek öğrencileri ise en fazla tercih olarak 3 tercihle kitap ismini hatırlamakta olup, bunu 2 öğrenci ile her ikisini hatırlayanlar takip etmiştir. Bir öğrenci de yazar ismini hatırladığını bildirmiştir.

İstanbul örneğinde ne yazar ismi ne de her ikisinin hatırladığı bilgisini veren şıklar tercih edilmemiştir. Kız öğrencilerinden 11 tanesi en fazla tercihle kitap ismini, 3 öğrenci de her ikisini hatırladığını bildirmiştir.

Bu ilin erkek öğrencilerine geldiğimizde 4 öğrencinin sadece kitap ismini hatırladığını bildiren tercihe yöneldiğini görmekteyiz. Bir öğrencinin ise okunamadığından dolayı tercihi geçersiz sayılmıştır.

Buna verilere göre aşağıdaki tablo oluşmaktadır.

Tablo 5: 6. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam% |
|----------------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| a) | %7 | %10 | %0 | %6 |
| b) | %50 | %57 | %84 | %59 |
| c) | %37 | %27 | %16 | %31 |
| d) | %6 | %6 | %0 | %4 |
| Toplam Tercih | 54 | 21 | 19 | 94 |

4.10.4.1. Analiz

Tablodan da okunabileceği üzere öğrencilerin tamamının ortak cevabı vardır. Her üç ilin örneğinde de ilk tercihi yüzdeler farklı olsa dahi en çok kitap isminin hatırlanması cevabı doğrulamıştır. Burada temelde şöyle bir sorun yatmaktadır. Eğer kitap ismi yabancı değilse, çocuklar hala çeviri eser okuduğunun farkında oluyorlar mı? Ancak

hemen ikinci en çok tercih edilen olarak öğrencilerin hem kitap ismi ve hem de yazar ismini hatırladıkları yönünde bilgi verdikleri görülmektedir. Bu şu anlama gelebilir; kitap ismi Türkçeye çevrilmiş olma ihtimalinden dolayı öğrenciler okudukları eserlerin kitap ismi üzerinden çeviri olduğunu anlamama olasılığı vardır. Diğer taraftan eğer çeviri gerçekleştirilmemişse, isim gibi kelimelerin kitap isminde bulunmasından dolayı Türkçeye aktarılmamışsa kitap adı, bu yine okur kitleye kitabın yabancı telif eser olduğu, dolayısıyla çeviri olduğu algısını uyandırma potansiyeline sahip olduğunu gösterir. Ancak tüm bu olasılıkların ötesinde yazarın adının hatırlanması bu sorulara cevap niteliktedir, nitekim yazar adının çevrilmesi düşünülmemeyeceğinden eserin yabancı kaynaklı olduğu, yani çeviri eser olduğu ortaya çıkmaktadır. Eserin hem adının hem de yazar adının ikinci en çok tercih edilen cevap türü olması ise, öğrencilerin bir çoğunun büyük olasılıkla okudukları eserin yabancı kaynaklı olduğunu bilmesini güçlendirmektedir. Aynı durum 3. en çok tercih edilen cevap olarak yazarın adının hatırlanması şikkında da görülmektedir. En düşük oranda tercih edilen cevabın okunan kitabın ne yazar adının ne de kitap adının hatırlanmaması durumudur. Dolayısıyla çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan hedef kitemizin çok büyük oranda, okuduğu eserin telif eser olmadığını, yabancı bir yazara ait olduğunu ve bu bağlamda bir çeviri eser olduğunun farkında olması sonucuna vardık.

Peki, o halde bu sonuç ne anlama gelmektedir? Tezimizin araştırma konusunun doğrudan alakalı olması dolayısıyla daha da önemlisi bu sonuç çocukların algılamalarında nasıl bir etki yaratmaktadır?

Denilebilir ki, çocuk ve gençlerin yabancı eser okuyor olmalarının bilincinde olması, onun içerisindeki değerlerin, düşüncelerin ve kültürel olguların kendi kültürüne ait olmaması aslında çocuğun kendi kültürel kimliğinin oluşmasında önemli bir etki yaratmaktadır. Nitekim bir şey muhalifiyle anlaşılabilir veya karşılaştırılmasıyla; eğer siyahın varlığını anlamak istiyorsak onun zıddı olan beyazın varlığını görebilmemiz gerekmektedir; veya siyaha alternatif renklerin olması bizim siyahın varlığını ve özgünlüğünü, bu manada niteliğini ve değerini anlamamıza yardım edecektir. İşte bu bağlamda da çeviri eserinin bilinmesi ve bu çerçevede okunması yerli ve yabancı olan arasındaki ayrım yapma potansiyelimizi artıracak ve bu ayrım

sayesinde kendi kültürel kimliğimizin oluşmasına, özellikle çocuk ve gençlik edebiyatı çeviri eserlerinin sağlaması mümkün olacaktır.

Diğer taraftan yabancı kültürün öğrenmesi, yabancılaştırıcı çeviri yöntemi ile mümkün olduğundan (bkz. 3.3.2) insanın kültürel benliğinin gelişmesi ve insanın makro anlamdaki kültürünü gösteren medeniyetlerin aynı bağlamda tekamülü mümkün olacaktır. Bu kapsamda tezimizin ikinci bölümünde işlediğim çeviri sayesindeki medeniyetlerin bir birini etkileyerek gelişmesi silsilesini de takip edebilir, aynı zamanda ulusal kültürün şekillenmesinde yabancı yazının etkileri kısmını da inceleyebilirsiniz (bkz. Bölüm 2, 3.8.6).

O halde yukarıda sorduğumuz sorular çerçevesinde diyebiliriz ki, çocuk ve gençlerin bir metnin çeviri eser olduğu bilinciyle okuması onun metin sayesinde elde edeceği yabancı kültür değerlerini algılamasına yardım edebilir.

Dolayısıyla bir çeviri yöntemi olarak, çocuk ve gençlere, yabancı çocuk ve gençlik edebiyatı okutulmak isteniyorsa, metne uygulanmasında (yukarıda saydığımız sebeplerden dolayı) faydalı gördüğümüz durum şudur:

1. Çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri okutulmadan evvel, mutlaka yazar adının ön kapakta çocuk ve gencin dikkatini çekecek şekilde ve hatırdaki kalacak şekilde yazılmasıdır; hatta gerekirse çevirmenin adı sadece iç kapakta yer almalı ve başka yerli bir isim ön kapakta bulunmamalıdır. Bu sayede çocuk ve genç okuduğu eserin yazarının yabancı olduğunu anlayacak ve yerel çevirmen adıyla karıştırma olanağı bulunmayacaktır.
2. Yine bir çeviri yöntemi olarak eser adının mümkün olduğu kadar yabancı kalmasına özen gösterilmesidir. Bu sayede çocuk ve genç, okuyacağı kitabın farklı bir kültüre ait olduğu bilinciyle kitabı algılaması mümkün olacaktır. Aksi durumda bu ayırım zora sokulmuş olunabilir.

Yabancılaştırıcı çeviri yöntemiyle ilgili olarak bilgi bulabileceğiniz bölümde de yabancılaştırıcı çeviri yönteminin ne gibi yarar sağlayabileceği konusu işlenmiştir, bu bağlamda tezimizin o kısımlarını da okumanızda yarar vardır (bkz 3.3.2.).

Ayrıca bu öneri çerçevesinde, Schleiermacher'ın yabancılaştırmacı çeviri yöntemine de paralellik arz etmektedir. Bu sayede çoğul dizge kuramı çerçevesinde erek kültürdeki çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı dizgesinin ve dolayısıyla yazın çevirisi dizgesinin hatlarının erek kültür dizgesinde belirginleşeceği bir durum söz konusu olabilmektedir (bkz. 3.3.1.). Bu ise başlarda erek ile kaynak kültür arasında keskin ayrımların yapılabilmesini sağlayabilir. Ancak zamanla kaynağın ereği etkilemesiyle, erekteki yazın türlerinin de benzer yazın formları, biçimsel benzerlikler ve kültürel değerler noktasında örtüşmeler göstermesini mümkün kılmaktadır (bkz. 3.8.5, 3.8.6. ve 2.3.4.).

4.10.5. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Onun Farklı Kültüre Ait Olup Olmadığını Algılaması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Çeviri kitabı okuduğunda, onun farklı kültüre ait olduğunu düşündün mü, yoksa yerli bir eser gibi mi okudun?”

Bu sorunun maksadı, çocuk ve gencin çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuduğunda onun çeviri olup olmadığını algılamasını hangi veriler yoluyla yapıp yapmadığını tespit etmeyi hedeflemektedir. Bu sayede çocuk ve genç için yabancı olgusunu çağrıştıracak elementleri ortaya çıkarıp, çevirmenin çeviri sürecinde kullanacağı çeviri yöntemlerine yönelik veri elde etmiş olacağız. Bir anlamda, bu veriler sayesinde A yöntemi uygulanırsa çocuk yabancı olgusunu algılar ama B yöntemi uygulanırsa algılamaz diyebilmeyi hedeflemekteyiz.

Nitekim yabancı çocuk ve gençlik edebiyatını çeviren bir çevirmenin hedef kitlesinin çeviri stratejisinin nasıl sonuçlar doğuracağını bilmesi onun amacına yönelik bir çeviri gerçekleştirmesini kolaylaştırabilecek bir olgudur. Yaptığımız çalışmada, bu konuda modern çeviri yöntemleri de bu amacın gerçekleşmesinin çeviri kuramı çerçevesinde ele alınmış ve son derece gerekli görmüştür (bkz. s.92-93).

Verilerin Açıklanması

Soruları yönelttiğimiz Sakarya ilindeki özel okulun kız öğrencileri, farklı bir kültüre ait eser okuduklarını, onu yerli gibi okumadıklarını anlamalarını 8 tercihle “Türk kültürüne özgü olmayan olaylardan” tespit ettiklerini göstermişlerdir. Yine aynı oranda bir

tercihle, “yabancı yer ve şahıs isimlerinin” bu olguyu onlara algılattığını göstermişlerdir. Hiç işaretlemedikleri iki seçenek ise “metnin bütününden bunu anladıkları” veya “ metnin içerisinde geçen herhangi bir şeyden dolayı anlamadıkları” tercihleridir; ancak bunlar yukarıda ifade edildiği gibi tercih edilmemiştir. Dolayısıyla Sakarya örneklemindeki tüm kız öğrenciler okudukları çeviri eserlerin yabancı kültüre ait olduğunu algıladıklarını doğrulayan şıkları tercih etmişlerdir.

Sakarya’daki erkek öğrencilerin de benzer bir cevaplama tercihi sergilediği görülmektedir. Nitekim bu öğrencilerin 34 tanesi kızlarda olduğu gibi “Türk kültürüne özgü olmayan” olaylardan dolayı bir eserin çeviri olduğu veya farklı bir kültüre ait olduğu algısında bulunmuşlardır. Hemen bunu takip eder bir seviyede 28 defa tercih edilmesiyle “yabancı yer ve şahıs” isimleri bunu takip etmiştir. 6 öğrenci bunu metnin bütününden çıkarabilmiştir. Sadece 2 öğrenci de herhangi bir fark sezememiş olduğunu bildirmiştir.

Kocaeli örnekleminde, kız öğrencilerde benzer bir durum söz konusudur. 11 öğrenci “Türk kültürüne ait olmayan elementlerden” bunu algıladığını söylemiş, 8 tanesi “yabancı yer ve şahıs isimlerinin” etkili olduğunu dile getirmiştir. Sadece 2 tane öğrenci bunu metnin tamamından anladığını söylemiştir.

Kocaeli örnekleminin erkeklerinde” yer ve şahıs isimleri” daha fazla etkili olmuş nitekim buradaki erkek öğrencilerin 5 tanesi bu seçeneği işaretlemiştir. Diğer 2 tanesi Kocaeli ve Sakarya’nın kızlarında birinci sıradaki cevap olan “Türk kültürüne özgü olmayan” elementleri ikinci seçenek olmuş ve “metnin bütününden” anlamayla “anlamama” tercihleri de 1’er tane olarak son şıkta kalmıştır.

İstanbul örnekleminde ise kızlarda 12 tercihle ilk sırayı Kocaeli erkeklerin tercih ettiği gibi “şahıs ve yer isimleri” almıştır. İkinci sırayı 6 tercihle “Türk kültürüne özgü olmayan olaylar” belirlemiştir ve son sırayı da 1’er tercih olarak paylaşan “metnin bütününden anladım” ve “metnin içerisinde geçen herhangi bir şeyden dolayı anlamadım” şıklarıdır.

İstanbul’un erkeklerine bakarsak tekrar ilk sırayı “yabancı şahıs ve yer isimleri” almaktadır, ikinci sırayıysa “Türk kültürüne özgü olmayan olaylar” şıkkı 1 oyla ve “metnin bütününden bu algıyı” yapma şıkkı ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki verileri yüzde rakamlarla görebilmek için aşağıdaki tabloyu inceleyebilirsiniz.

Tablo 6: 7. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %42 | %43 | %55 | %45 |
| b) | %49 | %43 | %34 | %45 |
| c) | %7 | %10 | %7 | %8 |
| d) | %2 | %4 | %4 | %2 |
| Top. Tercih | 86 | 30 | 27 | 143 |

4.10.5.1. Analiz

Sakarya'daki kız öğrencilerin tamamının okudukları çeviri eserlerini istisnasız yabancı bir kültüre ait olduğunun farkına vararak okuması kesin bir sonuç göstermektedir. Nitekim öğrencilerden herhangi bir tanesi bu olguyu anlamadığını belirtir bir şıkkı işaretlememiştir. Aynı tutumu Kocaeli'deki kız öğrenciler de sergilemiştir. Aslına bakılırsa yüzdelerden de anlaşılacağı üzere bir metni okurken çocuk ve gençlerin eserin çeviri eser olduğunu büyük oranda algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan hangi nedenlerden dolayı böyle bir algılamının var olduğuna bakmak lazım.

Nitekim yer ve şahıs isimleri demiştik, ancak bunlar yabancı olmayan, yani çeviri yoluyla bizim kültürümüze aktarılmayan diğer eserlerde de bulunabilmektedir. Dolayısıyla bu nedenin çokta belirleyici olmaması gerektiği kanısındayım. Zaten araştırma grubu üyelerimizin Sakarya ve Kocaeli örneğinde birinci sırada metin içerisindeki Türk kültürüne özgü olmayan olayların varlığı dolayısıyla böyle bir algılama yapması daha tutarlı gözükmektedir. İstanbul örneğinde ise yine %34'le ikinci sırada olmasına rağmen ciddi bir oran oluşturmakta ve diğer birinci tercih olan örneklemedekilerle yalnızca aralarında 9 puan fark etme mesabesinde ikinci olma durumundadır.

Dolayısıyla denilebilir ki, bir çeviri eserin yabancı öğeler içermesi (bundan birinci derece yabancı kültüre ait öğeler kast edilmektedir, ikinci derecedeyse yabancı yer ve şahıs isimleri) onun çocuk ve gençlerin algı dünyalarında yabancı eser/ çeviri eser kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Oranlara bakıldığında bir eserin çeviri olup olmadığını anlamayanların oranı çok düşüktür; o mutlaka anlaşılmalıdır ve en çokta farklı kültürel değerlerden, yabancı olgusunun varlığından dolayı tanınmaktadır.

Dolayısıyla çevirmenin yabancılaştırıcı çeviri yöntemini kullanması demek, onun yabancı olgusunun çocuk ve gençler tarafından belirli bir ölçüde algılanmasına neden olması demektir; ancak hangi oranda ve ne yönde bu algılanmanın söz konusu olduğu ise ayrı bir tez konusu olabilecek düzeyde bir araştırma konusu olabilir.

4.10.6. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Yabancı Kültürü Nasıl Öğrendiği Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket Sorusu: “Çeviri kitabı okuduğunda, Türkiye’ye özgü olmayan, başka ülke ve insanlarına ait olan şeyleri öğrendin mi?”.

Schleiermacher’ın yabancılaştırıcı çeviri yöntemi ışığında gerçekleştirilen çevirilerde okurun yazara götürülmesi öngörülmektedir. Bu bağlamda çevirmen erek kültürdeki okuru, çeviri metin içerisinde kaynak kültüre ait öğeleri koruyarak ama aynı zamanda onları erek okura anlaşır kılarak, kaynak kültürdeki yazara götürürmüş olur. Peki bunu çevirmen niye yapsın?

Schleiermacher’a göre yazın çevirisinde yabancılaştırıcı çeviri yöntemi sayesinde kaynak kültürün erek kültür okuyucusu tarafından tanınması söz konusu olacaktır. Bir anlamda uluslararası bir iletişim gerçekleşmiş olacaktır; amaç bu iletişimin gerçekleşmesi ve bunun doğuracağı olumlu sonuçların kazanılmasıyla ilgilidir.

Peki, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerine böyle bir fonksiyon yüklenebilir mi? Kuramın yaratıcısı Schleiermacher’a göre çocuk edebiyatındaki çeviri sürecinde yabancılaştırıcı yöntem kullanılmamalıdır, nitekim bu yöntemle çocuklar hırpalanmamalı ve kendi hallerine bırakılmalıdırlar. Schleiermacher’a göre çocuk ve

gençlik edebiyatı kapsamında çocuklar yazarın ayağına değil, yazar çocukların ayağına getirilmelidir. Kurultay'a göre çocuklara yabancılaştırıcı yöntemle bir çeviri sunulduğunda, çocuğun dil düzeyi çevirmeninki kadar geniş olamayacağından, çocuk ancak kendi kelime düzeyinde bir algılama gerçekleştirebilecektir. O böyle bir çeviri yönteminin amacına ulaşamayacağını vurgulamaktadır.

Bizde tüm bu cevapların sorusunu sormak istedik ve dedik ki: Çeviri kitabı okuduğunda, Türkiye'ye özgü olmayan, başka ülke ve insanlarına ait olan şeyleri öğrendin mi? Amacımız çocuk ve gençlerin gerçekten de yabancı olanla baş edebilip edemedikleriyle ilgili bilgi almaktı. Ayrıca bu soruyla ilintili olarak bundan sonra ki aşamada açıklayacağımız diğer sorularımızda da yabancılaştırıcı çeviri yöntemiyle ilgili olarak çocukların, Kurultay'ın tezinde olduğu üzere, algılama sorunu yaşayabileceği saptamasını sınamak istedik. Bunun gibi Schleiermacher'in, muhtemelen aynı kaygılardan ötürü, çocuk ve gençlik edebiyatı için yerelleştirici yöntemi daha uygun görmesinin yerinde mi yoksa değil mi sorusuna da cevap aradık.

Eğer çocukların çeviri eserler sayesinde yabancı ülkelere ait duygu ve düşünceleri öğrenme noktasında gelişme kat ediyorsa, öğrenmede sıkıntı çekmiyorsa bu tezlerin çürütülebileceğini düşündük.

Verilerin Açıklanması

Bu kapsamda Sakarya örneğine baktığımızda, 8. sorumuza verdikleri yanıtların karşılığı olarak kız öğrencilerinin en çok 9 tercih yaparak çeviri eserlerden “farklı düşünceler” öğrendiğini vurguladığı görülmektedir. İkinci en çok oy alan tercih ise buna benzer bir cevap olarak “farklı davranış ve tutumlar” öğrendiklerini göstermişlerdir. 2 öğrenci de “metnin bütününden sezgi yoluyla” yabancı kültüre ait öğeler öğrendiğini tercihiyle göstermiştir. Tercih edilmeyen şık olarak “herhangi bir şey sezmediğini”, dolaylı olarak yabancı kültüre ait bir şey öğrenmediğini bildiren olmamıştır.

Aynı örnekte Erkek öğrencilere baktığımızda, benzer bir tabloyla karşılaşırız. Erkeklerde birinci sırada 38 oyla çeviri metnin içerisinde “farklı davranış ve tutumlar” görmesi sonucu yabancı kültüre ait şeyler öğrendiğini vurgulamışlardır. İkinci sırada 11 oyla “metnin bütününden bu farklılıkları sezdiklerini” bildirenler olmuştur. Üçüncü sırada ise “farklı düşünceler” 9 oyla ve son olarak tek oyla “herhangi bir fark

sezmediğini” bu bağlamda da yabancı kültüre ait bir şey öğrenmediğini bildiren tek öğrenci olmuştur.

Kocaeli örnekleminde ise kızlarda sıralama bozulmamış ve tercihler aynı olmuştur oranlar değişse dahi; buna göre en çok tercihi 11 oyla “farklı düşünceler görerek” Türkiye’ye özgü olmayan başka ülkelere ait kültür farklılıklarını öğrenme imkanı bulmuşlardır. Aynı şekilde buna 8 defa işaretlenerek ikinci en çok oy alarak tercih olunan “farklı davranış ve tutumları fark etmesi” sayesinde öğrendiği şıkkı gelmektedir. Ondan sonra “metnin bütününden yabancı olan şeyler sezilmesi” söz konusu olan şık 6 tercihle gelmekte olup, yine tercih edilmeyen bir şık olarak herhangi bir şey öğrenmediğini bildiren şık olmuştur.

Kocaeli örnekleminde erkeklerde ise yine en çok tercih edilen şık “farklı düşünceler sayesinde” yabancı imgesinin geliştiği yönündedir; bunu tercih edenlerin sayısı 3 olup, bunu takip eden şıklar diğerleri olmuş ve her biri ikişer oy almıştır.

İstanbul örnekleminde geçtiğimizde kız öğrencilerde en yüksek tercih edilen şıkkın, 10 defa tercih edilerek “farklı davranış ve tutumlar” gördüğünü bildiren şık olduğu tespit edilmiştir. Onu neredeyse aynı oranda 9 tercihle “farklı düşünceler” sayesinde yabancı olanı tanıdığını bildirenler teşkil etmekte olup, son olarak da 3 tercihle “metnin bütününden sezgi yoluyla” yabancı olana ait olanları öğrendiğini bildirenler olmuştur.

İstanbul örnekleminin erkeklerinde ise, 4 defa tercih edilerek en yüksek tercihin “davranış ve tutumların” yabancı olanı öğrettiğini savunmuş; diğer tercihlerde de bir oy bulunmakla birlikte “farklı düşünceler” görülmesi şıkkı boş kalmış, yani tercih edilmemiştir. “Her hangi bir fark sezmedim” diyen tek kişi çıkmıştır.

Tüm bu verileri oranladığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır:

Tablo 7: 8. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|-----------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %59 | %29 | %50 | %50 |
| b) | %23 | %41 | %32 | %29 |

| | | | | |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| c) | %17 | %24 | %14 | %18 |
| d) | %1 | %6 | %4 | %3 |
| Top. Tercih | 78 | 34 | 28 | 140 |

4.10.6.1. Analiz

Bu verilerden yola çıkarak denilebilir ki, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı, yabancı/kaynak bir kültüre ayna tutma olgusuyla, erek kültür okuyucusu olan çocuk ve gençlerin yabancı olanı tanınmasına yardımcı olmaktadır.

Tabloya baktığımızda bunu net bir biçimde de görebilmekteyiz. 3 ayrı okulda da A ve B tercihlerinde bir yoğunlaşma gözlemlenebilir. Nitekim örneklemimizdeki bütün okullar bu iki tercihi ilk iki tercih olarak göstermiştir. Toplam tercihe baktığımızda da A cevabı, yani okudukları çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı içerisinde farklı davranış ve tutumlar gördüklerini bildirmişler; bu sayede Türkiye'ye özgü olmayan, başka ülke ve insanlara dair bilgiler edindiklerini aktarmışlardır.

İkinci en yüksek tercih alan cevap ise düşünce cevabıdır; öğrenciler farklı düşünceler sayesinde yabancı olanı öğrenme, tanıma fırsatı elde ettiklerini göstermişlerdir. Üçüncü en fazla tercih edilen şık ise metnin bütününden yabancı öğelerin varlığının sezildiği yönündedir.

Dikkat çekici olan ise, sadece %4 oranında bir tercihle çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okmuş olup da yerli-telif eserle arasında herhangi bir fark sezemediğini belirten öğrenciler olmuştur. Dolayısıyla araştırma grubumuzdaki tüm öğrencilerden %94'ü çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuduğunda bundan yabancı kültüre ait bilgiler elde etmektedirler.

4.10.7. Örneklem Grubunun Çeviri Eser Okurken Yabancı Kelimeler Okumanın Zorluğunun Araştırılması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Yabancı şahıs isimleri, şehir veya sokak isimleri okumak seni zorluyor mu?”

Doğrudan araştırma sorularımızın arasında bulunan bir soruyu sorduk; bu sayede, şahıs isimlerinin, şehir isimlerinin veya sokak isimlerinin yabancı dilde yazılmasının okuyucunun algısına etkisini öğrenmek istedik.

Özellikle şahıs isimleri, yani roman veya hikayede, adı geçen kahramanların adları, Türk dilindeki ses uyumluluğuna veya yazım kurallarına aykırı olması dolayısıyla okurun bu gibi kelimeleri okurken zorluk çekeceği hipotezinden yola çıkarak bu soruyu geliştirdik. Diğer taraftan eserin başından sonuna kadar bu kelimelerin devam etmesinin bir süre sonra okurda artık rahatsızlık uyandırmayacağı ve okurun bunu belki de okumadan atlayacağını varsaydık; veya okurun kendi erek dil dizgesinde benzer bir ses yapısı geliştirerek, uyarılma yoluyla bu kelimeyi kaynak dildeki yapısından koparıp, bir anlamda kendini çevirmenin yerine koyarak, zorlanmayacağı bir hale getirmesinin söz konusu olabileceği ön cevabını geliştirdik. Ancak bu cevabımızı teyit alma amacıyla buradaki sorumuzu araştırma grubuna yöneltme gereği duyduk.

Bu sayede hem Örneklem Grubunun böyle bir probleminin gerçekte varlığını veya aksine var olmadığını tespit etmek suretiyle bir olguyu betimleyip, gelecekteki çevirmenlere, eğer bir sorunsallık söz konusuysa, çözüm üretmeleri konusunda karşılarına bir çözümsüz bekleyen bir sorun koyduk veya önerebileceğimiz sorunlara dikkat çekmek istedik.

Nitekim böyle bir sorunun gayet ciddi olduğunu varsaydık, hatta onun okur kitleyi zorladığını, okumayı zevksizleştirdiğini ve okurken gereksiz takılmalara neden olmasından dolayı da eserin akıcılığını yitirmesine neden olduğunu bunun ise bir dize daha farklı sonuçlar doğurabileceğini (eserin okumasının yarıda kesilmesi vb.) düşündük.

Verilerin Açıklanması

Elde ettiğimiz verilerin açıklanmasına gelince; Sakarya örnekleminde kızların “metin içerisindeki sürekli tekrar eden yabancı kelimelerin (kahramanın adı, yer adı veya yazarın tercih ettiği özel bir nesnenin adı) karşısında zorlanıyor musun sorusuna en çok tercih ettiği cevabın “başta zorlansam da daha sonra aşinalık kazanıyorum” yanıtı olduğunu gördük. Bu cevap toplamda 7 defa tercih edilmiştir. Okumanın” yavaşlaması ve zevksizleşmesi” tercihi 2 defa; “zorlanmıyorum” tercihi 2 defa; “okurken takılmama sebep oluyor”,”bunları aklımda tutamıyor ve karıştırıyorum”, “zorlanmıyorum” tercihleri de 1’er defa tercih edilmiştir.

Erkeklerle gelince, en çok cevapta bir değişiklik olmamış ve 21 defa “başta zorlansam da daha sonra aşinalık kazanıyorum” yanıtı olduğunu görüyoruz. Bunları okurken “zorlanmıyorum” diyenlerin 17 tercihle ikinci sırada geldiği görülmektedir. Fakat hemen arkasından 11 tercihle “okurken takılmama sebep oluyor” gelmekte; “evet, takılıyorum ancak yabancı olanı öğrenmek ilgimi çekiyor” yanıtı 9 tercihle; ”bunları aklımda tutamıyor ve karıştırıyorum” tercihi 7 defa ve sadece 1 defa ” yavaşlaması ve zevksizleşmesi” tercih edilmiştir.

Kocaeli örneğine baktığımızda, kızlarda 8 defa tercih edilerek en çok işaretlenen “başta zorlansam da daha sonra aşinalık kazanıyorum” yanıtı olduğunu gördük. Daha sonra 6 tercihle “okurken takılmama sebep oluyor”; 5’er tercihle “okurken takılmama sebep oluyor”,”bunları aklımda tutamıyor ve karıştırıyorum”; 4 defa da “ zorlansam da yabancı olanı öğrenmek ilgimi çekiyor” en az tercihi almıştır.

Erkeklerle gelince, 3’er defa tercih edilerek en yüksek tercih seviyesine ulaşan “okurken takılmama sebep oluyor”,”bunları aklımda tutamıyor ve karıştırıyorum” yanıtları olmuştur. 2’şer defa da tercih edilenler “ zorlansam da yabancı olanı öğrenmek ilgimi çekiyor” ve “başta zorlansam da daha sonra aşinalık kazanıyorum” yanıtları olmuştur.

İstanbul örneğine geldiğimizde, kızların en çok tercihlerini iki cevapta görüyoruz. 5’er defa tercih edilen “hayır zorlanmıyorum” ve “okurken takılmama sebep oluyor” cevaplarıdır. 4 defa ”bunları aklımda tutamıyor ve karıştırıyorum” ve 2’şer defa da “evet, takılıyorum ancak yabancı olanı öğrenmek ilgimi çekiyor”, “başta zorlansam da

daha sonra aşinalık kazanıyorum”, “okumamı yavaşlatıyor ve zevksizleştiriyor” yanıtlarının her biri tercih edilmiştir.

Erkeklerle gelince, en çok 3 tercihle “başta zorlansam da daha sonra aşinalık kazanıyorum”; 2 defa “evet, takılıyorum ancak yabancı olanı öğrenmek ilgimi çekiyor”; 1’er defa “hayır zorlanmıyorum”, “okurken takılmama sebep oluyor” ve “okumamı yavaşlatıyor ve zevksizleştiriyor” yanıtlarının her biri tercih edilmiştir.

Aşağıda bu verileri tablo halinde oranlanmış şekilde görelim:

Tablo 8: 9. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %10 | %21 | %14 | %13 |
| b) | %15 | %24 | %22 | %19 |
| c) | %4 | %13 | %10 | %8 |
| d) | %13 | %16 | %14 | %13 |
| e) | %35 | %26 | %18 | %30 |
| f) | %23 | %0 | %22 | %17 |
| Top. Tercih | 80 | 38 | 28 | 146 |

4.10.7.1. Analiz

En başta rahatlıkla söyleyebileceğimiz konu şudur; evet, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan çocuklar ve gençler, yabancı kelimeleri okuma ve algılama sırasında zorluk yaşıyorlar. Algılama bağlamında şöyle bir zayıflama söz konusu olabilir:

Çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan hedef kitlenin metin içerisinde sürekli yabancı kelimelerle karşılaşması onun okuma zevkini düşürmekte, takılmalara neden olmakta, metnin akıcılığını etkilemekte ve sonuç olarak bu da odaklanmanın azalmasına ve algının düşmesine neden olabilmektedir. Okumayla ilgili yaşadıkları sorunları da şimdi şıkları incelediğimizde de göreceğiz.

Genel bir analiz yaptığımızda F tercihi %17 oranındadır ve bu da hipotezimizin karşısında durmaktadır. Hipotezimizi hatırlayacak olursak; çevirici çocuk ve gençlik edebiyatında geçen yabancı kelimelerin çocuk ve gençlerin odaklanmalarını zorlaştırdığı ve bu sayede algılamalarını zayıflattığı yönündedir; ayrıca okumayı zevksizleştirdiği, takılmalara neden olduğu, metinde geçen kahraman isimlerinin karıştırılmasına neden olduğu ve akılda kalıcılığının olmaması yönündedir. Bu durumda örneğimizdeki Örneklem Grubunun %17'sinin bu hipotezimizin aksi bir şekilde zorlanmadığını beyan ettiği görülmektedir.

Diğer taraftan bunun şöyle bir anlamı da bulunmaktadır: Örneklemimizdeki diğer araştırma grubundaki kalanların %83 oranında hipotezimi doğruladığı görülmektedir. Nitekim F tercihi hariç bu sorudaki tüm diğer tercihler hipotezimizi doğrular niteliktedir.

Dolayısıyla diyebiliriz ki, çocuk ve gençlik edebiyatı çeviri eserlerindeki yabancı yer, özne ve nesne olarak kullanılan bütün kelimeler çocuk ve gencin algılamasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu genel sonuca ulaştıktan sonra olumsuzluğun içerisinde, zâtı ile olumsuz olsa dahi neticesi ile olumlu olabilen E ve D tercihleri bulunmaktadır. İşte çok tercih edilen seçenek olarak %30 oranında E ve %13 oranında da D olarak, toplamda %43 oranında karşımıza çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak denilebilir ki, çocuk ve gençler olumsuz olarak başta etkilenseler de veya metnin başından sonuna kadar olumsuz bir etkilenme söz konusu olsa da, netice olarak bir süre sonra aşinalık kazanıyorlar ve bundan dolayı zorlanmaları geçiyor veya zorlansalar da karşılığında yabancı kelimeleri öğrendikleri için buna katlanıyorlar.

Diğer %40 ise bundan hem zorlanıyor hem de katlanamıyor ve rahatsız oluyor durumda olan gruptur. Bu grubun şikayetleri okudukları yabancı kelimeleri akıllarında tutamıyor olmaları ve her karşılaştıklarında bunu karıştırıyor olmaları, aynı zamanda okurken takıla takıla okumalarına neden olmaları ve okumalarının bundan dolayı yavaşladığını ve zevksizleştirdiğini yönündedir.

Bu veriler ışığında çevirmenler için şunlar söylenebilir:

1. Çevirmenlerin belki de bu yabancı kelimelere daha az yer vermeleri gerekmektedir. Kullanmaları gerektiğinde, mümkün olduğu kadar bunları Türkçeleştirmeleri daha uygun düşebilir.
2. Yabancı kelimeleri kullandıklarında okunuş açısından Türkçeye daha uygun düşen ve Türkçe karakter içeren bir kelime tercih edilmelidir. Örneğin: "Max" bir erkek ismidir, bunun yerine Maks kullanılabilir.
3. Ses benzeşmesi olmak zorunda değil; okunması zor olan bir sokak adı düşünelim ve bunun yerine okunuşu daha kolay olan ama yine yabancı bir kelime olan başka bir sokak adı verilebilir. Örneğin: "Baptsyinschtskyie Strasse" yerine "Tulpe Strasse" yazılabilir. Heceler ne kadar azaltılırsa o kadar okuma kolaylığı sağlanabilir, aynı zamanda büyük ünlü uyumuna da dikkat edilmelidir. Nitekim yabancı kelime olsa dahi büyük ünlü uyumuna uyan bir kelime tercih edilirse bunda Türkiye örnekleme için daha kolay bir okuma imkanı tanınmış olabilir.

Ayrıca düşünülmemelidir ki, kahraman isimleri bir roman, hikaye veya öykü içerisinde baştan başlayarak sonuna kadar devam etmektedir. Bu da ayrıca okuru zorlayıcı unsurlar arasında bulunmaktadır.

4.10.8. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitapları En Çok Kimin Seçtiği Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: "Okuduğun kitabı en çok kim seçiyor".

Araştırma grubuna "okuduğun kitapları en çok kim seçiyor" sorusunu yönelttik. Bu sayede çocuk ve gencin kendi kendisini temsil etme hakkının olup olmadığını öğrenmek istedik. Ancak bir konuda dikkat etmek gerekir: Örneğin, öğrencinin kendim seçiyorum demesi, hocasının veya ailesinin bu konuda fikir beyan etmediği anlamına gelmeyebilir. Nitekim onların seçtiği kitapları okumadığının da anlamına gelebilir. Sonuç olarak biz araştırma grubumuzun bize verdiği yanıtta, okuduğu kitapların tercih eden öznelere olarak kabul edeceğimiz bu cevaplardaki kişileri.

Eğer kendi seçiyorsa, çeviri yöntemi açısından hedef kitlenin beğenisiyle beraber aynı zamanda kitabı tercih eden kitlenin de dikkate alınması icap etmektedir.

Nitekim yalnızca okur kitle kitabı tercih konusunda yetkin ve etkin değildir. Eğer bir kitap okunması için kaleme alınıyorsa, bir hedef kitle göz önünde bulunduruluyorsa, ki modern edebiyat kuramları bunu telkin eder, o halde okurun beğenisi ve algısı kitabın hedef kitle tarafından yorumlanabilmesi için önem taşımaktadır. Oysa çocuk ve gençlik edebiyatında gözden kaçırılan bir ara merci bulunmaktadır; bu ara merci kitabın tercih edilmesi konusunda söz sahibi etkin kimselerdir. Hipotezimiz, çocuk ve gençlik edebiyatı çeviri eser olsun veya telif eser olsun hedef kitlesi olan çocuk ve genç dışında başka bir hedef kitlesi daha bulunmaktadır; bunu aslında gizli hedef kitle olarak da tanımlayabiliriz. Kimileri için bu arkadaş, kimileri için bu öğretmen, kimileri için anne-baba gibi öznelerdir. Tamda bu noktada araştırma sorumuz 95 öğrencinin en çok kimi kitap seçerken kale aldığını; dolayısıyla çevirmenin gizli hedef kitlesinin kim olduğunu ortaya çıkarmamız gerekmektedir. Modern çeviri kuramları, hedef kitlenin çeviri yöntemini etkileyen faktörler arasında bulunduğunu göstermektedir. Kuran'a göre, hedef kitlenin kültür normları çerçevesinde iletişimi sağlamak amacıyla da çeviride gerekli esnekliklere yer verilebilir (Kuran, 2010:60).

Diğer taraftan çocuk ve gencin erek kültürdeki konumunu bu yolla da tespit etmek mümkündür. Nitekim bir eser daha çok öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih ediliyorsa, onun muhtemel formu otoriter ve didaktik bir anlayışı içerecektir. Eğer çocuğun kendisi tarafından seçiliyorsa, popüler iletişim araçları devreye girmiş olabilir ve reklam yoluyla çocuğun eğlenceli bir türü tercih edebileceğini düşünebiliriz. Bu ise anti-otoriter bir tercih anlayışın yansıması olarak görülebilir. Her ikisi arasında çok büyük fark olan bu yaklaşım çerçevesinde çevirmenlerin özellikle çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı için görmezden gelemeyeceği bir faktör olarak bu durum karşımıza çıkmaktadır.

Daha çok çocuğun kendi okuyacağı kitabı tercih ettiği bir erek kültürde eğlendirici ve anti-otoriter bir form sevileceği düşünülebilir, aksi bur durumda; yani erek kültürde daha çok öğretmenler ve ebeveynlerin kitap tercihi yaptığı bir durumda, çevirmenin didaktik ve buyurgan bir anlayışı çeviri yöntemi çerçevesinde dikkate alması gerekebilir.

Aksi bir çeviri yöntemi izlemek, hedef kitlenin beğenisini dikkate almadan gerçekleştirilecek bir çeviri anlayışı, beğenilmeyen bir eser satın alınmayacaktır düşüncesi gereği hedef kitleye ulaşmaması anlamına gelebilir.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örneğine baktığımızda kız öğrencilerden 9 tercihin kendi kitabını seçtiğini belirtmesinde; diğer 5 tercihin de arkadaş tavsiyesi aldığına olduğu görülmektedir. Aile fertlerinin ve öğretmenin kitap seçimine etki ettiğini gösteren herhangi bir tercih yapılmamıştır.

Sakarya'nın erkek öğrencilerinde ise 36 tercihle “ben seçiyorum” şıkkı en çok tercih edilen olmuştur. 27 tercihle bunu “arkadaş tavsiyesi alıyorum” cevabı izlemiştir. 2’şer tercih ise “aile fertlerinin” ve “öğretmenin” tercih ettiğini gösteren cevaplar alınmıştır.

Kocaeli örneğine gelince, kız öğrencilerin aynı Sakarya’da olduğu gibi en çok tercihi “ben seçiyorum” olmuş ve toplam 12 cevap bu tercih üzerinden elde edilmiştir. Onu 8 tercihle takip eden cevap ise “arkadaş tavsiyesi alıyorum” olmuştur.

Kocaeli’deki erkeklere öğrencilerine gelince, yine 6 tercihle en çok oy alan cevap “ben seçiyorum” olmuş; 2’şer defa “arkadaş tavsiyesi alıyorum” ve “Ailemden birisi seçiyor” yanıtları tercih edilmiştir.

İstanbul örneğinde ise, kızların 14 tercihle en çok tercihi “ben seçiyorum” yanıtı olmuş; 5 defa “arkadaş tavsiyesi” alıyorum diğer bir yanıt olmuş ve son olarak da tek tercihle beraber “öğretmenin” de etki ettiği görülmüştür tercih işine.

İstanbul’daki erkeklerde ise, 5 tercihle en çok “ben seçiyorum”; sonra 3 tercihle “arkadaş tavsiyesi” alıyorum ve son tercihle “aileden birisinin” seçtiği de görülmüştür. Tüm bu verileri oranladığımızda aşağıdaki şu tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 9: 10. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %55 | %52 | %66 | %57 |
| b) | %2,5 | %12 | %4 | %5 |
| c) | %2,5 | %9 | %4 | %4 |
| d) | %40 | %27 | %27 | %34 |
| Top. Tercih | 81 | 35 | 29 | 145 |

4.10.8.1. Analiz

Tabloya bakıldığında oranlardan da anlaşılacağı üzere, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri okuyan örnekleminizdeki öğrencilerin kendi kitaplarını kendilerinin tercih ettiklerini %57 oranla gözlemledik. Bunu takip eden en yakın oran %34'le arkadaş tavsiyeleri aldıkları yönündeki bir cevaptır. Her üç örnekleme de 1. ve 2. tercihler değişmemektedir. Ancak dikkat çekici bir oranda ilköğretim okullarında aile ve öğretmen tercih ettiğini bildiren cevaplar artmaktadır. Oysa Sakarya'daki özel lisede bu oran diğerlerine göre neredeyse iki kat ve kimi tercihlerde 4 kat düşüktür.

Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, araştırma grubumuzun okudukları kitapları tercih etme noktasında en büyük etkiye araştırma grubu üyelerinin kendileri sahiptir. Daha sonra bu kişilerin arkadaşları ikinci seviyede kitap tercihinde etkilidir. Üçüncü seviyede aile ve 4. seviyede de öğretmenler etkilidir. En az etkiye sahip kişiler öğretmenlerdir. Ancak dikkat edilirse ilk öğretim okullarında öğretmen ve ailelerin etkileri daha fazla görülmektedir. Özellikle Kocaeli örnekleminde bu daha fazla sezilmektedir, bunun ise muhtemel sebepleri sosyolojik olmaktadır. Şehir ile kırsalda oturan ilköğretim öğrencileri arasında sosyal konumları arasında fark bulunduğunun bir neticesi olarak görülebilir. Şehirdeki ilköğretim öğrencileri daha bireysel ve özgür olma özelliğine sahip gibi görünürken, kırsaldaki ilköğretim öğrencilerin öğretmen ve ebeveynlerin daha yoğun bir şekilde etkisinde olduğu söylenebilir.

Tüm bunlardan yola çıkarak denilebilir ki, çocuk ve gençlik edebiyatı çevirmenleri, çeviri yöntemlerinde dikkate alacakları birinci hedef kitle yine okur kitlesinin

kendisidir. “Gizli hedef kitle” diye bir olgudan bahsetmek zordur. Ancak yaş seviyesi düştükçe ve şehirden kırsala doğru bir gidişte aile ve öğretmenin kitap seçimi konusundaki ağırlığının artacağı bu veriler üzerinden okunabilir. Dolayısıyla eski adıyla ilkokul (1.-5. Sınıf) çocukları için gerçekleştirilecek bir çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserindeki hedef kitle ağırlığı okurun kendisinden çok, çocuğun eğitiminden sorumlu bireylere doğru kaydığından, çevirmenin çeviri yöntemi açısından bu gizli hedef kitleyi dikkate alması ve hatta memnun etmesi gerekebilir. Aksi takdirde, gerçek hedef kitleyle kitap asla buluşmayabilir ve bu da çevirmenin yöntem açısından yanlış bir tercih yaptığını, olguları iyi analiz edemediğini gösterir.

Özgürleştirici, anti-otoriter ve didaktik olmayan bir çeviri yöntemi eğer hedeflenmekteyse, kaynak metin bunu gerektiriyorsa ve bu da çeviri yöntem sayesinde erek odaklılık bağlamında yansıtılması düşünülüyorsa, buradaki erek kitlenin kim olduğu tam da bu ayrımında önem taşımaktadır. Örneğin Sakarya’daki örneklemede bizce böyle bir yansıtmanın doğru olabileceğinden bahsedebiliriz, ancak kırsala gittikçe ve hedef kitlenin yaşı düştükçe böyle bir formu çeviri yöntemi sayesinde yumuşatmanın daha amacına uygun olacağı kanısındayım.

4.10.9. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitabın Başkaları Tarafından Yasaklanması Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Okuduğun çeviri kitabının ailen, öğretmenin, arkadaşların veya çevrendeki başkaları tarafından yasaklandığı (beğenilmediği) oldu mu?”

Araştırma sorumuz, çocuk ve gençlerin okudukları eserlerin çevreleri tarafından yasaklanıp yasaklanmadığı konusundadır. Amacımız, çocuk ve gençlerin okudukları eserleri, çevresindekilerin kontrolü kapsamında mı okuduklarını tespit etmek veya okudukları eserlerin herhangi bir denetimden geçmeden özgür bir şekilde okunmasına müsaade edilmesi yönünde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Kısaca çocuk ve genç herhangi bir eser okuduğunda bir denetim mekanizması çevresinde var mıdır sorusuna cevap aramak istedik.

Nitekim böyle bir mekanizmanın varlığı, çocuk ve gencin okuduğunu tedirgin bir şekilde okumasını veya okuduğunu şüphe içinde okumasını sağlayabilir. Bunun ise

algılamasına etkisi olabilir. Çocuk ve genç kendi kültürel değerleri kapsamında kötü görülen, ahlaksız olarak adlandırılan ve saygın olmayan düşünceler barındıran eserlere karşı daha mesafeli bir algılama duruşu içerisinde yaklaşabilir.

Diğer taraftan bu mesafeli duruşunun başka bir etmeni ise çevresindeki bir denetleyici ve kısıtlayıcı öznen kaynaklanabilir. Örneğin çocuk ve genç, özgürleştirici, anti-otoriter, anarşist edebiyatı kapsamına girebilecek bir yayın okuduğunda, bunun ebeveynleri tarafından veya öğretmenleri ve hatta arkadaşları tarafından tepki toplayabileceği düşüncesiyle baskı altında bir algılama gerçekleştirmiş olacaktır. Ayrıca erek kültürdeki değerlerle ve yaygın inanışla (dinle) çatışan bir eser okumanın herkesin kabul ettiği ve hatta teşvik ettiği bir eseri okuma ve bu kapsamda algılama arasında fark olacağı düşünülebilir.

Her toplumun geçmişiyle/tarihiyle, diniyle ve siyasi olaylarıyla ilgili olarak tabuları bulunmaktadır; hatta toplumun tabularının yanı sıra devletin de tabuları olabilir. Bu çerçevede Türk toplumunda Atatürk ve Şariat kavramlarını zikredebiliriz. Alman toplumunda ise ikinci dünya savaşının korkunç sonuçları kapsamında Hitler ırkçılığı bir tabudur. Çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamında bu tabulara rastlamak elbette genel edebiyatta göre daha düşük bir olasılıktır, ancak yine de bu çerçevede doğrudan olmasa da dolaylı olarak çocuk ve gençlik edebiyatına sirayet edebilen kavramların olabileceği düşünülebilir.

Aynı şeyi cinsellikle ilgili de düşünebiliriz. Cinsellik konusuyla ilgili olarak Türk toplumunun tabuları vardır, oysa Alman toplumu bu konuda gayet serbesttir ve hatta ilkokul 3. sınıftan itibaren cinsellik dersleri ve eğitimi (Sexualkunde) verilmektedir. Bunun çocuk ve gençlik edebiyatına yansması Alman toplumu için çok normal ve hatta gerekli dahi olabilmektedir, oysa Türk toplumunda bu bir tabudur. O halde, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan ve okuduğu için de böyle bir tabunun baskısı altında kalan çocuk ve gençlerimiz var mıdır? Oluşturduğumuz araştırma sorumuzla bunu tespit etmeyi hedefledik.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örneklemindeki kız öğrencilerin, 8 tercihle en çok oy verdikleri cevap “faydasız olarak değerlendirilmesi” sonucu beğenilmediği/yasaklandığının söz konusu olmasıdır.

İkinci en yoğun cevap ise 6 tercihle “kendi kültürümüze ve diğer değerlerimize aykırıydı” olarak ifade edilmiştir ve 1 tercih ise “okumakta özgür bırakıldığını” ifade etmiştir.

Sakarya’daki örnekleminin erkek öğrencilerinde 22 tercihle en çok “kendi kültürümüze ve diğer değerlerimize aykırıydı” olarak ifade edilmiştir. 18 tercih ise “okumakta özgür bırakıldığını” ifade etmiştir. 14 tercih ise okuduğunun “faydasız bilgi” olması yönünde bir beğenilmeme veya yasaklanma yapıldığını ifade etmiştir. 3’er öğrenci de “çocuk kitabı olmasına rağmen yetişkinlere göre” ve karşı çıkan olmamıştır “çünkü kimse ne okuduğuma dikkat etmez” tercihlerini yapmıştır.

Kocaeli örnekleminde ise, kızlarda en çok tercihin istediğini “okumakta özgür bırakıldığını” dair bir tercih gerçekleştirilmiştir. Burada 13 tercih bu yönde olmuştur. 3 tercih “çocuk kitabı olmasına rağmen yetişkinlere göreydi” şeklindedir. 1’er tercih ise “kendi kültürümüze ve diğer değerlerimize aykırıydı”, “faydasız bilgi” olarak değerlendirildi ve “çünkü kimse ne okuduğuma dikkat etmez” şeklinde olmuştur.

Kocaeli örnekleminin erkeklerinde, 3 tercih istediğini okumakta özgürüm şeklinde olmuş ve diğer bütün cevaplar 1’er defa tercih edilmiştir. İki öğrencinin cevabı ise geçersiz sayılmıştır.

İstanbul örnekleminde bakılınca kızlarda 14 tercih “özgür bırakıldığını” dairdir; 2 tercihse “kimse ne okuduğuma dikkat etmez” yönündedir.

İstanbul örneklemindeki erkeklerde 5 tercih “özgür bırakıldığını” yönündedir; 1 tercih ise “kimse ne okuduğuma dikkat etmez” şeklindedir. Bu verileri bir bütün ve yüzde dilimler halinde görebilmek için aşağıdaki tabloya bakabiliriz.

Tablo 10: 11. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|----|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %38 | %8 | %0 | %25 |
| b) | %4 | %16 | %0 | %6 |
| c) | %29 | %4 | %0 | %19 |

| | | | | |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| d) | %4 | %8 | %14 | %7 |
| e) | %25 | %64 | %86 | %45 |
| Top. Tercih | 75 | 25 | 22 | 122 |

4.10.9.1. Analiz

Dikkat edilirse Sakarya örnekleminde en çok tercih edilen kendi kültürümüze ve diğer değerlerimize aykırı bulunmasından dolayı çeviri eserin okunması yadırganmış veya yasaklanmıştır. Burada D ve E tercihleri hariç diğerleri yasaklandığını veya beğenilmediğini, yani yadırgandığını bildiren tercihlerdir. Bu kapsamda Sakarya örnekleminin lise düzeyi olmasına rağmen okunulan eserlerin yadırganması veya yasaklanmasının ilköğretim örneklemlerine göre daha fazla olması, muhtemelen bu okulun muhafazakâr bir yapıya sahip ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü bir okul olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kimsenin okuduğuna dikkat etmediğini bildiren tercihin, aslında okuduklarının başkaları tarafından denetlendiğinin bir göstergesi olabilir. Bunun da en çok yine Sakarya'daki özel okulda bulunması, yukarıda bahsettiğimiz olguyu destekler mahiyettedir.

Kocaeli ve İstanbul örneklemindeki ilköğretim okullarının istediklerinde özgür bırakılıyor olmaları hangi kapsamda değerlendirilmelidir. Nitekim buradaki oranlara baktığımızda, çok büyük bir çoğunluğun aslında okuduğu ve tercih edilen kitapta özgür olduğunu göstermektedir. Aslında bunu bir önceki tabela da doğrulamaktadır, nitekim orada da en büyük oran çocuk ve gençlerin kitapları kendilerinin seçtiği yönündedir.

Genel tabloya baktığımızda öğrencilerin yarıya yakınının istediğini okumakta özgür bırakıldığını tercih etmesi gözükmektedir, daha sonra okudukları kitaplarının kendi kültür ve diğer değerlerine aykırı, ayrıca faydasız bulunmasından dolayı yasaklandığı veya beğenilmediği yönündedir.

Sonuçlara bakıldığında, aslında yarı yarıya bir durum söz konusu olmaktadır. Bir kısım öğrenciler, dışarıdan herhangi bir müdahale ile karşılaşmadan özgürce istediklerini okuduklarını ifade etmekte, diğer yarısı ise aksini söylemektedir.

Toplumumuzdaki gerçeğe de göz atılırsa, toplumumuzda dile getirilmesi sakıncalı gözükken, tabu olarak değerlendirilen konular vardır. Bu eserlerin çevrilmesiyle ilgili olarak çevirmenlerin geliştireceği çeviri yöntemleri, eserin tabu düzeyinden kabul edilebilirlik seviyesine getirilmesini sağlayabilir ve çevresel baskıların kalkmasına yardımcı olabilir. Nitekim %50 yakın bir grup, çevreden gelen yasaklamaların veya beğenilmeme düşünceleriyle karşılaştıklarını bildirmektedir.

Kimse ne okuduğuma dikkat etmez seçeneği çok düşüktür, demek bizim kültürümüzde çocukların ne okuduğuna dikkat edilmektedir. Yalnızca İstanbul örneğinde ikinci sırada yer alan seçenek oran olarak bakıldığında yine düşük sayılır. O halde çeviri yöntemi belirlenirken hedef okuru etkileyen, etkileyebilen özneler üzerinde düşünmek gerekir.

4.10.10. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitabın İçinde Geçen Yabancı Kelimelerin Anlamlarının Öğrenilmesine Yönelik Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Çeviri kitabı okuduğunda yabancı kelimelerin ve kavramların anlamını öğreniyor musun?”

Tezimize başlamadan önce Schleiermacher’in yabancılaştırıcı çeviri yönteminin, yani okuru yazara götüren çeviri anlayışının erek okura yabancı kültürü tanıtmaya amacının bulunduğunu, ancak bunun Türkiye örneğinde, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamında ne kadar gerçek olduğunu anlamak istedik. Bu bağlamda temel hipotezlerimizden birini de aslında bu kuram üzerinden geliştirerek, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatının “çocuklar için/çocuklara göre” yabancılaştırıcı yöntem kullanılmak suretiyle, çocukların ve gençlerin yabancı olgusuyla alakalı bilgi düzeylerinin gelişeceği yönündeydi. Ancak bu hipotezimizi deneysel yolla sağlamlaştırmamız gerektiğini de düşündüğümüzde, hedef kitlemize doğrudan, çeviri kitabı okuduklarında yabancı kelimelerin ve kavramların anlamını öğrenip öğrenmediklerini sorduk. Olası cevaplar üretmeye çalıştık ve iki olumlu ve iki tane de olumsuz cevap ürettik. Olumsuz cevaplarımızdan bir tanesi sonuç olarak yine olumlu olarak geliştirdik, nitekim bunda “hayır öğrenmiyorum, birisine soruyorum veya farklı kaynaklardan anlamını

araştırıyorum” dedik. Aslında bu sorunun cevabı da bir anlamda olumlu bir sonuç doğurduğundan, maksada ulaşmasından dolayı, yani yabancı olanı doğrudan metinde tanıtmasa da tanıtılmasına vesile olmasından, hedef kitlesini araştırmaya sevk etmesinden olumlu karşılanabilir.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örnekleminin kız öğrencilerinde 7 tercihle en çok seçilen cevabın “metnin akışında kelimeyle ilgili bilgi verildiğinde öğreniyorum” cevabı olmuştur. Bunu takip eden yanıt 2 tercihle “hayır öğrenmiyorum, üzerinden atlayarak okuyorum” şeklindedir. Diğer 1 tercihin ise “kelimeleri daha sonra başka yerde okuduğumda bildiğimi/öğrendiğimi fark ediyorum” şeklindedir. Bu örnekleme bir tane cevap tercih edilmemiştir; bu da “birine soruyorum veya farklı kaynaklardan anlamını araştırıyorum” cevabıdır.

Sakarya örnekleminin erkeklerinde ise, 28 yanıtla birinci tercih “metin akışından kelimeyle ilgili bilgi aldığı” yönündedir. 24 tercihle ikincisi ise, “o kelimeleri daha sonra başka yerde okuduğunda öğrendiğini” ifade eden tercihtir. 10 tercihle üçüncü olan ise, “birine soruyorum veya farklı kaynaklardan anlamını araştırıyorum” cevabıdır. 5 tercihle de “hayır öğrenmiyorum” cevabı vardır.

Kocaeli örneklemine gelince, kız öğrencilerin 8 tercihle en çok yanıtı ise “kelimeleri daha sonra başka yerde okuduğumda bildiğimi/öğrendiğimi fark ediyorum” şeklindedir. 6 yanıtla ikinci sırada bulunan “metnin akışında kelimeyle ilgili bilgi verildiğinde öğreniyorum” cevabı olmuştur. Üçüncü sırada ise, “birine soruyorum veya farklı kaynaklardan anlamını araştırıyorum” cevabıdır. Dördüncü sırada ise 2 tercihle “hayır öğrenmiyorum” cevabı vardır.

Erkek öğrencilerde en az cevabı tek oyla alan “birine soruyorum veya farklı kaynaklardan cevabını araştırıyorum yanıtı olmuştur. Diğer tüm yanıtlar ikişer defa tercih edilerek şu şekildedir: “hayır öğrenmiyorum”, “kelimeleri daha sonra başka yerde okuduğumda bildiğimi/öğrendiğimi fark ediyorum” ve “metnin akışında kelimeyle ilgili bilgi verildiğinde öğreniyorum” yanıtlarıdır.

İstanbul örneklemine gelince, kızlarda yedi tercihle en çok “kelimeleri daha sonra başka yerde okuduğumda bildiğimi/öğrendiğimi fark ediyorum” yanıtı geliyor. Daha sonra 5

tercihle “metnin akışında kelimeyle ilgili bilgi verildiğinde öğreniyorum”, 3 tercihle “hayır öğrenmiyorum ve üzerinden atlayarak okumaya devam ediyorum”, tek tercihle “birisine soruyorum veya farklı kaynaklardan anlamını araştırıyorum” yanıtı görülmektedir.

Erkeklere gelince, tek tercih edilmeyen yanıt, herhangi bir şey öğrenmediği tercihidir. Bunun dışındaki tüm tercihler ikişer defa seçilmiştir.

Bu durumu dana net bir biçimde görebilmemiz için aşağıdaki tabloya bakabiliriz.

Tablo 11: 12. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %45 | %29 | %33 | %41 |
| b) | %32 | %36 | %41 | %34 |
| c) | %13 | %21 | %13 | %15 |
| d) | %10 | %14 | %13 | %10 |
| Top. Tercih | 77 | 28 | 22 | 127 |

4.10.10.1. Analiz

Tabloya da baktığımızda en çok yanıtları sırasıyla A B C ve D tercihlerinin aldığını görüyoruz. D tercihi hariç, diğer tercihler aslında çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan örneklemdeki araştırma grubu üyelerinin yabancı kelime ve kavramlar öğrendiğini göstermekte olup, büyük bir oranla yabancı kelime ve kavramların öğrenilmesiyle bu konuyla ilgili olan hipotezimizi doğrular niteliktedir.

Peki, nasıl öğrenilmektedir? Sakarya örneğinde en çok metnin akışından, ilerleyen kısımlarda kelime hakkında metin bilgi veriyorsa bu kelimenin öğrenildiği ifade edilmiştir. Kocaeli ve İstanbul örneğinde bu tercih ikinci sıradadır; onların tercihi ise, o kelimeyi daha sonra başka yerde okuduğunda bildiğini fark ettiğini açıklamaktadır. Ancak bu nasıl öğrendiğine dair bir veri değildir, sadece öğrendiğini ifade eder nitelikte bir veridir. Fakat Kocaeli ve İstanbul örneklemi de ikinci en çok tercih edilen cevap olarak Sakarya örneğinin ilk tercih ettiği cevapla aynı tercihi

gerçekleştirilmiştir ve metnin akışında kelimeyle ilgili bilgi verildiğinde o kelime veya kavramı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Dolayısıyla buradan yola çıkarak şunu söyleyebiliriz; eğer çevirmen çocuk ve gençlik edebiyatı eser çeviriyorsa ve yabancı kavram ve kelimeleri erek metne aktarmaktaysa, o halde bunu çocuk ve gencin anlayacağı mahiyette metnin devamında açıklayıcı betimlemeler veya örneklemeler kullanma yoluyla yapabilir. Bu yolla yabancılaştırıcı yöntemin amacına ulaşması sağlanmış olur, aksi halde yabancılaştırıcı yöntem belki de çocuk ve genç için gerçekten metne ve onun tanıtması hedeflenen kaynak kültüre yabancı kalıcı bir yöntem olarak karşımızda durabilir.

Metnin algılanması da ancak bu sayede gerçekleşebilir; nitekim çocuk ve gencin çevirmenin dil düzeyinde bir algılama yapması beklenemez. Onun kendi evreninde, kendi gerçekleriyle, kendi tecrübeleriyle betimleyici veya örnek verici yöntemlerle kurgulanan bir metinle karşılaşması gerekli görülebilir.

%25 oranındaki öğrencilerin ise metin okurken yabancı kelime ve kavramları anlamadıklarını, ya başka kaynaklara yöneldiklerini veya okurken bu kelimelerin üzerinden atladıklarını bildirmektedirler. Bu durumda çocuk ve gence yönelik, hedef kitleyi dikkate almayan bir çeviri yöntemi kullanıldığı doğrulanabilir.

Çevirmenden fazlası beklenebilir; eğer kaynak metin orijinal halinde erek kültür çocuk ve gencinin algı düzeyini zorlayıcı unsurlar içermekteyse, o halde bu unsurların barındırılarak çevrilmesi beklenmemelidir veya bu unsurların aynı zamanda betimleyici çeviri yöntemleriyle hedef kitlenin algı düzeyine indirmek gerekir.

4.10.11. Örneklem Grubunun Okuduğu Çeviri Kitabını Bir Kimseden Gizleyerek Okuyup Okunmadığına Dair Sorusunun ve Verilerin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Okuduğun çeviri kitabını herhangi birisinden gizleyerek okudun mu?”

Burada hedeflenen öncelikle bir çeviri kitabı gizlenerek okunmuş mudur, bunun tespitini sağlamak. Bir sonra ki aşamada, eğer gizlendiyse neden gizlendiğini ortaya çıkarmaktır. Problemin nedenini araştırıp olası çözüm yolları üretme gayesiyle bu soru

sorulmaktadır. Eğer çevirmene buradan bir görev çıkartılabilir mi? Onun üzerine düşen bir görev var mı? Bu sorulara yanıt aranmak istenmiştir aynı zamanda.

Eğer gizlenmeden okunuyorsa kitaplar, o halde çevirmenin de bugüne kadar gerçekleştirilen çeviri yöntemleri üzerinden giderek çevirilerini gerçekleştirmesinde bir sakınca yoktur; hatta mevcut yöntemlerden faydalanması onun başarılı bir çeviri yöntemi izleyeceği anlamına gelebilir. Nitekim denenmiş ve başarılı olmuş bir yolu tercih etmek her zaman daha güvenli olabilir, yeni ve denenmemiş bir yöntemse çevirinin amacına ulaşmaması anlamına gelebilir. Bu maksatla sorumuzun cevabı önemlidir.

Diğer taraftan toplumun anlayışına ters düşmeyecek metinlerin okunmasından tepki doğmayacağı düşünülebilir. Tepkinin toplumun uygun görmediği veya daha mikro anlamda düşünülürse, öznenin sosyal çevresinin yadırgadığı olguların kaynaklanacağı bilinebilir. Bu olguların bir eser içerisinde geçmesi onun okurunu baskı altına alabilir, nitekim okur çevrenin göstereceği tepkilerden çekinebilir, bu ise eserin gizlenerek okunmasına veya okunamamasına ve sürekli yarıda kesilmesine neden olarak, algılamayı da etkileyebilir. Örneğin, bir eserin kapağında “seks” kelimesinin geçmesi, onun otobüste, okulda veya evde kendi odasının dışında bir yerde okunmasını zorlaştırıcı bir unsur gibi görülebilir. Okur, toplumun bakışlarından; gizli veya açık yadırgamalardan ve menlerden çekinebilir.

Özellikle çocuk ve genç yaşta henüz gelişim evresinde bulunan bireylerin bu tarz baskı unsurlarından yetişkin birisine göre daha fazla çekinebileceği söylenebilir. Nitekim yetişkin toplumun tepkisine karşı kendine göre bir savunma gerçekleştirmiş olabilir, umursamazlık savunmasına da bürünmüş olabilir. Ancak çocuk ve gençlerin çevre faktöründen çok daha fazla etkilendiği ve bu kapsamda da çevreyi dikkate alıcı hareketlerde bulunduğunu söyleyebiliriz.

O halde hangi konunun, kimlerden gizlenerek okunduğunu ayrıntılı olarak öğrenmek, çevirmen için geliştirebileceği çeviri yöntemi açısından büyük fayda sağlayabilir. Toplumun tepki gösterebileceği ifadelerinde daha hafifletici, o tepki toplayan ifadeyi vurgulamayan bir yol izleyerek olası baskı sorunlarını baştan önlemiş olabilir, ki bu da eserin özgürce okunmasını sağlayabilir.

Alımlama estetiği okurun özgür bırakılmasında, kendi algısı sayesinde yorum yapabilmesi fırsatının okura tanınmasından yana bir tavır içermektedir. Oysa toplumun tepkilerini, doğruları ve yanlışlarını da hesaba katarak gerçekleştirilecek herhangi bir çeviride asıl özgürleştirici yolun eserin toplumun kurallarıyla çatıştığı öğeleri ya ortadan kaldırmak yoluyla veya o söylemleri hafifletmek yoluyla olabileceğini de gözden kaçırmamak gerekir.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örneklemindeki kızların 5 tercihle verdiği en yüksek yanıt “hayır, gizlemedim” şeklinde olmuştur. 4 tercihle onu “evet, ayıp olduğu için” cevabı takip etmiş ve bu dört cevabın boşluklu olan kısımlarına kimden sorusuna cevap olarak 2 defa aile, 2 defa da öğretmen cevabı verilmiştir. 2 defa da “kültürel değerlerimizle uyuşmadığından” cevabında aile ve öğretmen gizlendiği söylenmiştir. 2 defa öğretmenden gizlendiği de söylenmiştir.

Sakarya'nın erkeklerinde ise, 33 defa “hayır gizlemedim” cevabı alınmıştır. 7 defa “ayıp olduğundan” gizlendiği ve 7'sinde de öğretmenlerden gizlendiği vurgulanmıştır. 5 defa kültürel değerlerle uyuşmadığından okul, yakın çevre ve öğretmenden gizlendiği belirtilmiştir. 3 defa çevrenden gizlendiği bildirilmiş, 2 defa da öğretmenden gizlendiği tercihi yapılmıştır.

Kocaeli örneklemindeki kız öğrencilerde ise 12 defa gizlenmediği bildirilmiş. 2 defa çevrenin ne okuduğunu görmesini istemediği vurgulanmış ve diğer tercihler 1'er defa işaretlenmiştir.

Kocaeli örnekleminin erkek öğrencileri, yalnızca 3 defa gizlemediğini bildirmiş ve 4 öğrencinin de tercihleri okunamamıştır.

İstanbul örnekleminde ise, kızlarda 10 öğrenci “gizlemediğini” bildirmiş, 3 öğrenci “çevresinin ne okuduğunu bilmemesini istediğinden” gizlemiş ve tek öğrenci de “ayıp olduğundan gizlediğini” duyurmuştur.

İstanbul örneklemindeki erkeklerde ise, 4 öğrenci “gizlemediğini” ifade etmiş, 1 öğrenci ise “çevresinden gizlediğini” söylemiştir.

Tablo12: 13. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %1 | %5 | %0 | %2 |
| b) | %17 | %5 | %5 | %13 |
| c) | %11 | %5 | %0 | %8 |
| d) | %5 | %10 | %21 | %9 |
| e) | %6 | %0 | %0 | %4 |
| f) | %60 | %75 | %74 | %64 |
| Top. Tercih | 64 | 20 | 19 | 103 |

4.10.11.1. Analiz

Dikkat edilirse en çok tercihin, çeviri eseri okurken herhangi bir gizleme yaparak okumanın gerçekleştirilmediği yönündedir; yani çocuk ve gençlerin okudukları kitaplar ekseriyette toplum ve çevre tarafından tepki toplamayacak nitelikte kitaplar olmaktadır. Diğer taraftan lise ile ilköğretim okullar arasında bir ayrıntı göze çarpmaktadır. İlköğretim okullarında göze çarpan %25 civarında bir gizlemenin söz konusu olduğu yönünde olmaktadır, oysa lise düzeyine veya Sakarya örneğine baktığımızda bunun %40 düzeyine, yani neredeyse iki misline çıktığını görmekteyiz. Bunun altına yatan iki temel etmenin olduğu söylenebilir; 1. Muhafazakar bir çevrenin tepki alanı daha geniş olabileceğinden dolayı ve bu öğrencilerin de böyle bir yapıya sahip ailelerin çocuklarını gönderdikleri bir okulda bulunmaları, onların bu tercihlerini etkilemiştir. 2. İlköğretim çağından lise çağına doğru geldikçe, okunan kitapların toplumun ve çevrenin değer yargılarıyla çelişebilen tarafları artabilmektedir. Genç artık çevresinin fikirlerini tanımış ve farklı fikirlere, düşüncelere ve tecrübelere yelken açmak istemiştir ve bu kapsamda çevresinin de tasvip etmeyeceği yazın türlerine ve düşüncelerine doğru yönelebilmektedir.

Çevirmene düşense yine bu durumda, toplumun kabul edebilirlik seviyesine indirerek, eserin özgür bir şekilde çocuk veya gençler tarafından okunmasını ve dolayısıyla algılanmasına yardımcı olabilmektedir.

Gizlemeyi gerçekleştiren öğrencilerin, 19 tanesinin öğretmenlerden gizlediklerini bildirmiştir ve 9 tanesi ailesinden gizlediğini söylemiştir. Bu öğrencilerin 3'ü hariç hepsi lise düzeyindeki öğrencilerdir.

Gizlemenin en yoğun olduğu okul olarak karşımıza Sakarya'daki özel okul çıkmaktadır ve özellikle okulla ilgili bir gizlemenin söz konusu olduğu öğretmen sayısının neden gösterilmesinde ve aile oranla en az 2 kat daha fazla çıkmasında büyük pay vardır.

4.10.12. Örneklem Grubunun Okuduğu Kitabın İçindeki Öğelerin Kendi Kültürüyle Çelişmesi Durumunda Eseri Okumaya Devam Edip Etmeyeceği Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Çeviri kitabının içinde kendi kültürünle, dininle ve düşüncelerine çelişen konuların bulunduğunu fark etsen okumaya devam eder misin?”

Bu zamana kadar hep çevreden bahsettik ve çevrenin tepkilerini merak ettik, bu kapsamda da çevrenin tepkilerini ölçebilecek sorular sorduk. Oysa şimdi eserin algılanmasına dönük birinci derece söz hakkına sahip olması gereken kişinin, yani okurun düşüncelerini tespit etmeye çalışacağız. Bu bağlamda çeviri eser okunduğu takdirde, kendi kültürüyle, diniyle ve düşünceleriyle çelişen konuların bulunduğunu fark ettiği çeviri eserlerini okumaya devam mı eder, yoksa ondan uzaklaşır mı sorusunu sorduk.

Toplam 5 tane muhtemel yanıt tasarladık ve üçünü olumlu, diğer ikisini olumsuz olarak oluşturduk.

Nitekim hedef kitle olarak okurun, eserin okunması için hangi şartları taşıması gerektiği bildirmesi, çevirmen için, geliştireceği çeviri yöntemi bakımından çok önem taşımaktadır. Okurun kabul etmeyeceği öğeleri metin içerisinde eritmeyen veya metinden ayıklamayan bir yöntemle, erek odaklı yaklaşım sergilemeyen bir çeviri kararıyla çevirmen aslında, temel amacı olan metni okutma amacını ıskalamış olur, bu

kapsamda okurun ne düşündüğüne dair olası cevapların bulunması veya bu şekilde bir araştırma sorusunun hazırlanarak hedef kitleye yöneltilmesinin önemi ortadadır.

Bu sayede çevirmen, okurun taşıdığı çekinceleri öğrenmiş olacak ve çeviri yöntemini belirlemeden önce elde etmiş olacak; bu ise doğru bir çeviri stratejisi geliştirme açısından önemli görülebilir. Nitekim hedef kitlesinin hassasiyetlerinden habersiz bir çevirmen, onun tepki göstereceği anlamda bir çeviri yöntemi izleyip karşısına bir ürün sunarsa, o ürün, yani çeviri eser çocuk ve genç tarafından daha okunmadan bir köşeye bırakılmış olacaktır ve bu sayede çevirmen temel amacına, yani metnin okunmasının sağlanmasına ulaşılmamış olunacaktır.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örneklemindeki kız öğrencilerin 7 tercih yaptıkları iki cevap şunlardır: “Evet, devamını okurum, çünkü farklı düşüncelere açık olmak gerekir” ve “evet, devamını okurum çünkü düşünce zararlı değildir”. 6 tercihlili diğer cevap ise “hayır, okumam” şeklindedir. “çevremdeki tepkiden dolayı devamını okumam” ile “ kitaba para verdiğim için devamını okurum” cevapları boş bırakılmıştır.

Sakarya örneklemindeki erkek öğrencilere gelince, 34 öğrencinin “evet, devamını okurum, çünkü farklı düşüncelere açık olmak gerekir” dediğini görmekteyiz. 17 öğrenci ise, “hayır, okumam” cevabını ikinci en çok cevap olarak belirlemiştir. 15 öğrenci “okurum çünkü düşünce zararlı değildir” demiştir. 3 öğrenci “kitaba para verdiği için devamını ne olursa olsun okuyacağını” ve bir öğrenci de “çevresinden gelebilecek tepkiden dolayı” okumayı bırakacağını dile getirmiştir.

Kocaeli örneklemine gelince, kızlarda en çok 8 yanıtla “devamını okurum çünkü düşünce zararlı değildir” denmiş, 7 öğrenci “farklı düşüncelere açık olmanın gerekliliğini” vurgulamış. 6 öğrenci ise “hayır okumam” yönünde tercih kullanmış ve 1 öğrenci de “para verdiği için okurum” demiştir.

Kocaeli örneklemindeki erkek öğrencilere baktığımızda, 2 öğrencinin “evet okurum çünkü farklı düşüncelere açık olmak gerekir dediğini” görmekteyiz. Diğer 2 öğrencinin “düşüncenin zararlı olmamasından dolayı okuyacağını” bildirdiğini görürüz ve 1 öğrencinin de “hayır okumam” tercihini seçtiğini görüyoruz.

İstanbul örneklemine gelince, kız öğrencilerin 9 yanıtla en çok tercih ettikleri yanıtın “devamını okurum çünkü farklı düşüncelere açık olmak gerekir” dediğini görmekteyiz. 7 tercihin “hayır okumam” yanıtı vardır. 2 tercihte “düşünce zararlı değildir” cevabı görülmekte ve 1 tercih “çevremdeki tepkilerden çekinirim, devamını okumam” demektedir. 1 tercih ise “kitaba para verdiğim için devam okurum” demektedir.

İstanbul örneklemindeki erkek öğrenciler ise, 3'er defa “farklı düşüncelere açık olunması gerekliliğinden” dolayı devam okumanın gerekliliğini vurgular, diğer 3 tercih ise “devamını okurum çünkü düşünce zararlı değildir” cevabını işaretlemiştir.

Bu durumu daha net bir biçimde görebilmemiz için aşağıdaki tabloya bakabiliriz.

Tablo13: 14. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %3 | %10 | %10 | %6 |
| b) | %44 | %26 | %39 | %41 |
| c) | %23 | %35 | %16 | %26 |
| d) | %1 | %0 | %3 | %1 |
| e) | %24 | %26 | %26 | %22 |
| f) | %5 | %3 | %6 | %4 |
| Top. Tercih | 94 | 28 | 31 | 153 |

4.10.12.1 Analiz

Yukarıdaki verilerden yola çıkarak diyebiliriz ki, çocuk ve gençlik edebiyatının potansiyel hedef kitlesi farklı düşüncelere açık bir yapıya sahiptir. Nitekim sorumuzda belirttiğimiz gibi, kendi kültürüyle, diniyle ve düşünceleriyle çelişen konuların bulunduğu bir eser dahi olsa bunu %41 oranında onu okuyacağını bildirmişlerdir. Yine bu düşünceleri tasdikler mahiyette devamını okurum çünkü düşünce zararlı değildir diyenlerde %26 oranındadır. %22 oranında da merakından dolayı okumayı

sürdüreceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla yalnızca %5 oranında okumam diyen bir oran çıkmıştır ki bu gerçekten çok düşüktür.

Tüm bu verilerden yola çıkarak diyebiliriz ki, öğrenciler farklı olanı; hatta kendi kültürüne dinine ve kendi düşüncesine ters düşecek seviyede dahi olsa, eseri okuyacağını bildirmiştir.

Hedef kitlenin bu tarz bir yaklaşımının olduğunu öğrendikten sonra, niçin böyle düşündüğüne gelince görüyoruz ki, en fazla oranda farklı düşüncelere açık olma gerekliliğini düşündüğünden ve daha sonra da düşüncenin zararlı olmadığından, ayrıca merakından dolayıdır. Bunlar en ciddi cevaplarıdır.

Çevirmenin bu durumda çocuk ve gençlik edebiyatı okurunun kendisinden çekinmesine gerek yoktur; onların farklı düşüncelere açık olduğunu bilerek, kaynak metine sadık kalma yöntemiyle çevirisini gerçekleştirebilir. Ancak çevirinin yine de çocuk ve gençler için kaleme alındığı dikkate alınmalıdır, nitekim düşüncelerin anlaşılabilirlik düzeyinde, çocuğun dil düzeyinde olması esas alınmalıdır.

4.10.13. Örneklem Grubunun Çeviri Kitabı Okuduğunda Bildiği Kelimeler Olmasına Rağmen Anlamsız Gelen Durumların Var olup Olmadığı Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Çeviri kitabı okuduğunda, bildiğin kelimeler olmasına rağmen, sana anlamsız veya garip gelen durumların olduğunu fark ediyor musun?”

Bu soru için oluşturduğumuz muhtemel cevaplarda ise 3 adet evet ve 1 adet hayırla başlayan yanıtlar vardır.

Amacımız, çocuk ve gencin okuduğu eserlerde, kelimeleri bilmesine rağmen zihninde olumlu veya olumsuz herhangi bir yargıya varamayacağı anlamsızlıkların bulunabileceğini tespit etmek yönünde sorulmuştur. Örneğin yabancı kültürde paskalya bayramında yumurta aramanın anlamını bilen Hıristiyan çocukların hikayeleri Türk kültürüne aktarıldığında, bunun gerçek anlamını erek kültürdeki çocuk ve genç anlamayacak, onu belki yalnızca bir oyun şeklinde, gerçek anlamından uzak varsayımsal anlamlar yükleyecektir. Metnin akışına göre, devamında da bu varsayımsal

anamlardan bir tanesini, hatta bu açıklamalara paralel olan ve metinde geçen açıklamalar ışığında bir gerçeklik yaratıp, kendi varsayımsal gerçekliğinin en fazla örtüştüğü anlamı alıp anlamsal boşluklara dolduracağı muhtemeldir.

Bu bağlamda, yukarıdaki soru sayesinde anlamsal boşlukların oluştuğu, kendi kültürüyle anlamsal olarak örtüşmeyen kısımların varlığından çocuk ve genç ne kadar haberdar, bunun tespit edilmesi gerekmektedir. Nitekim bu sorunun amacı da buna hizmet etmektedir.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örnekleminde kız öğrencilerin en çok tercih ettikleri yanıt 8 tercihle “metin içerisinde doğal karşılanabilecek bir yanıtın bizde tepkiyle karşılandığını fark ediyorum” cevabı olmuştur. 3 tercih “kitapta ayıplanan bir durumun bizde doğal bir durum olduğunu fark ediyorum” yanıtı olmuştur. 2 tercihin ise “metinde olumlu veya olumsuz tepki alan bir durumun bizde anlamsız olmasını fark ediyorum” yönündedir. 1 tercihte alansa “metin içerisinde herhangi garip veya anlamsız bir durumla karşılaşmıyorum” şeklindedir.

Sakarya örneklemindeki erkek öğrencilere baktığımızda, 26 tercihle “metin içerisinde doğal karşılanabilecek bir yanıtın bizde tepkiyle karşılandığını fark ediyorum” görülmektedir. 14 tercihin “kitapta ayıplanan bir durumun bizde doğal bir durum olduğunu fark ediyorum” olduğu söylenebilir. 13 tercihinse “metinde olumlu veya olumsuz tepki alan bir durumun bizde anlamsız olmasını fark ediyorum” şeklindedir. 5 tercih alan cevapsa “metin içerisinde herhangi garip veya anlamsız bir durumla karşılaşmıyorum” olmuştur.

Kocaeli örneklemindeki kızlardaysa, 9 tercihle birinci sırada “metin içerisinde doğal karşılanabilecek bir yanıtın bizde tepkiyle karşılandığını fark ediyorum” olmuştur. 6 tercihle “metinde olumlu veya olumsuz tepki alan bir durumun bizde anlamsız olmasını fark ediyorum” görülmekte ve 4 tercihle “kitapta ayıplanan bir durumun bizde doğal bir durum olduğunu fark ediyorum” vardır. Herhangi bir yanıt olarak gösterilemeyen tercihs “metin içerisinde herhangi garip veya anlamsız bir durumla karşılaşmıyorum” şeklindedir.

Kocaeli erkeklere baktığımızda, 3 tercihle en çok cevap “metin içerisinde doğal karşılanabilecek bir yanıtın bizde tepkiyle karşılandığını fark ediyorum” seçilmiştir. “metin içerisinde herhangi garip veya anlamsız bir durumla karşılaşmıyorum” ve “metinde olumlu veya olumsuz tepki alan bir durumun bizde anlamsız olmasını fark ediyorum” 2 defa seçilmiştir. 1 defa ise “kitapta ayıplanan bir durumun bizde doğal bir durum olduğunu fark ediyorum” cevap olarak tercih edilmiştir.

İstanbul örneğine gelecek olursak, kızlarda 7 defa “kitapta ayıplanan bir durumun bizde doğal bir durum olduğunu fark ediyorum”, 6 defa “metin içerisinde doğal karşılanabilecek bir yanıtın bizde tepkiyle karşılandığını fark ediyorum”, 3 defa “metin içerisinde herhangi garip veya anlamsız bir durumla karşılaşmıyorum” denilmiştir. 1 defa “metinde olumlu veya olumsuz tepki alan bir durumun bizde anlamsız olmasını fark ediyorum” yanıtı görülmektedir.

İstanbul örneğindeki erkeklere bakınca, 3 defa “metin içerisinde doğal karşılanabilecek bir yanıtın bizde tepkiyle karşılandığını fark ediyorum”, diğer bütün seçenekler 1’er defa olarak görülmektedir.

Verileri yüzdeler halinde hesapladığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır:

Tablo 14: 15. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|----------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %24 | %19 | %35 | %25 |
| b) | %47 | %44 | %39 | %45 |
| c) | %8 | %7 | %17 | %10 |
| d) | %21 | %30 | %9 | %20 |
| Toplam Tercih | 72 | 27 | 23 | 122 |

4.10.13.1. Analiz

Bu tablodan en önemli sayılabilecek hipotezlerimizden biri onaylanmaktadır. Çocuk ve gencin çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamında, yabancı olgusunu kavrayıp

kavramadığına dair, onun zihninde yabancı ile kendi kültürü arasında fark kurup kuramadığına dair bir takım soru işaretlerimiz bulunmaktaydı. Ancak bu soru işaretlerine yönelik olası cevaplarımızda bulunmaktaydı. Nitekim çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan çocuk ve gençlerin yabancı öğeleri algıladıklarını düşünmüştük. Bunu doğrular biçimde araştırma grubu üyelerinin de %90'ı “fark ediyorum” diye biten ve her biri yabancı kültüre ait farkların ortaya koyulduğu cevapların farkında olduklarını beyan eden şıkları tercih etmişlerdir.

Diğer önemli bir veri ise, karşılaştırma yapabilmemesi yönündedir. Nitekim B tercihinde “metinde doğal karşılanan bir olayın bizde tepkiyle karşılanacağını fark ediyorum” bu anlamda iki kültürün karşılaştırılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu şıkkın %45 oranında tercih edilmesi ise bu farkın kolayca sezilebildiğini göstermektedir.

Aynı olgunun A şıkkında da olduğunu %25 oranında tercihle görebiliriz. Burada da “kitapta ayıplanan bir durumun aslında bizde doğal olduğunu fark ediyorum” denildiği tespit edilmiştir. Bu cevap, kaynak ve erek kültür arasındaki farkın bilincinde olma anlamına gelmektedir. Bu aynı zamanda yabancı kavramları, kültürü, duyguyu ve düşünceyi anlamının işaretidir.

A ile B arasındaki cevap farkına dikkat edilirse %20 oranında bir fark görülmektedir. Nitekim burada yabancı kültürdeki ayıplanan bir durumun bizim kültürümüzde doğal karşılanması ender bir durumdur; bizim kültürümüz, geleneklerimiz, göreneklerimiz daha çok kapalı bir toplum yapısını yansıtmaktadır batıyla karşılaştırıldığında, bu anlamda daha muhafazakar bir anlayışın da söz konusu olduğunu söyleyebiliriz, bizim için. Ender görülen böyle bir durumun %20 oranında daha az tercih edilmesini bu anlamda değerlendirebiliriz.

%10 oranında bir kesimin de herhangi bir gariplik ve anlamsızlık görmediklerini, çeviri metin okuduklarında her şeyin yerli yerinde ve anlamsal bütünlük ve açıklık çerçevesine oturduğunu beyan etmişlerdir. Bu ise az bir olasılık olarak görünmektedir, nitekim %10 oranında bir tercihle en son sırada yer almasını da bu şekilde izah edebiliriz.

4.10.14. Örneklem Grubunun Birinci Örnek Çeviri Metninin Yorumlamasına Dair Sorusunun ve Verilerin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket Sorusu: “Almanya’ya yeni taşınmış ve 10 yaşında olan Maria, üzerinde uzunca bir elbiseyle sınıfa girdiğinde öğretmen onu diğer öğrencilerle tanıştırdı. Diğer öğrenciler onun bir kot pantolon yerine, yaşlı bir insan gibi, uzunca bir elbise giymesini garipsedi”. Yukarıdaki durumla ilgili olarak aşağıdaki şıklardan hangisi aklına geliyor?”

Burada bir uygulama sorusu oluşturduk; bu kapsamda Almanca bir çocuk ve gençlik edebiyatı metnini alıp onu Türkçeye aktardık. Aktarılan metinde “anlamsal değersizlik” oluşturabilecek olgular tercih ettik. Bu sayede Örneklem Grubunun bu metni okuması sonucu nasıl bir algılama gerçekleştirdiğini test etmek istedik.

Örneğin, “Almanya’ya yeni taşınmış ve 10 yaşında olan Maria, üzerinde uzunca bir elbiseyle sınıfa girdiğinde öğretmen onu diğer öğrencilerle tanıştırdı. Diğer öğrenciler onun bir kot pantolon yerine, yaşlı bir insan gibi, uzunca bir elbise giymesini garipsedi” cümlesinden öğrencilere anlamsal bir değersizlik ifade eden durumlar bulunması beklenebilir. Nitekim Türkiye’deki öğrencilerin okul kıyafetleri vardır ve kendi gerçekliğine göre karşılaştığı benzer durumları da aynı çerçevede değerlendirmesi beklenebilir. Ancak burada sınıfta oturan öğrencilerin garipsediği durum farklıdır; onların garipsediği durum, öğrencinin kot pantolon giymemiş olmasıdır, oysa Türk öğrencinin garipseyeceği durum ise, öğrencinin okul kıyafeti giymemiş olması yönünde olabilirdi.

Bu gibi anlamsal değersizliklerin veya boşlukların oluşması çeviri esnasında pek ala mümkündür, bunu bertaraf etmekse çevirmene düşer veya çevirmen bunu Türk öğrencilerine öğretme maksadıyla olduğu gibi bırakmıştır, bu sayede belki hedef kitle, Almanya’da okul kıyafetinin serbest olduğunu öğrenme fırsatı yakalayabilir düşüncesi vardır.

Birden çok şık tercihi yapma imkanını verdiğimizden dolayı çelişkili cevaplar veren öğrencilerin durumu anlamadığına dair bir yorum getirebiliriz. Nitekim bir taraftan öğrencinin bu halinin garip olduğunu söyleyip diğer taraftan da yurt dışında/Almanya’da okul kıyafetlerinin serbest olduğunu bildiğini söyleyen birisi

çelişkiye düşmüş demektir. Onun eğer garip bir durum vardır veya yoktur; eğer varsa bunun sebebi büyük olasılıkla kendi tecrübelerinde yola çıkarak, öğrencinin okul kıyafetiyle gelmemiş olmasından kaynaklanıyor olması lazım gelir; aynı zamanda öğrencilerin de Maria'nın kot pantolon giymemesini garipsemesini garip bulması gerekir. Şimdi bu kısa durumla ilgili olarak çocukların ne gibi cevaplar verdiğine bakalım.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örneklemindeki kız öğrencilerin en fazla tercih ettiği seçenek “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafetle gidildiğini biliyorum” cevabı olmuştur. 2’şer defa tercih edilen diğer cevap “Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil” ve “Almanya gibi yabancı ülkelerde serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu garipsedim” olmuştur. Bir tercih de “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmem rağmen, yukarıdaki paragrafı okurken bu aklıma gelmedi ve öğrencilerin ne uzun elbise ne de kot giyemeyeceklerini düşündüm” şeklinde olmuştur. Yine bir tercih “Okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi” şeklindedir.

Sakarya örnekleminde erkekler ise, 29 tercihle en çok “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafetle gidildiğini biliyorum” cevabı verilmiştir. 21 tercihle “Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil” şeklindedir. 6 tercih “Almanya gibi yabancı ülkelerde serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu garipsedim” yönündedir. 5 tercih “okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi” şeklinde olmuş ve iki tercih de “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmem rağmen, yukarıdaki paragrafı okurken bu aklıma gelmedi ve öğrencilerin ne uzun elbise ne de kot giyemeyeceklerini düşündüm” olarak işaretlenmiştir.

Kocaeli örneklemine baktığımızda kızlarda, 6 tercihle “Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil” denmiş, 5 tercihle “Almanya gibi yabancı ülkelerde serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu nu garipsedim” denilmiştir. 4’er tercihle “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmem rağmen, yukarıdaki paragrafı okurken bu aklıma gelmedi ve öğrencilerin ne uzun elbise ne de kot giyemeyeceklerini düşündüm”, “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest

kıyafetle gidildiğini biliyorum”, “okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi” olmuştur.

Kocaeli örneklemindeki erkeklerde ise, “Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil”, “okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi”, “Almanya gibi yabancı ülkelerde serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu nu garipsedim” 4’er defa tercih edilmiştir. 1 defa ise, “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafetle gidildiğini biliyorum” olmuştur.

İstanbul örnekleminde ise, erkeklerde 8 defa “Almanya gibi yabancı ülkelerde serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu nu garipsedim” tercih edilmiştir. 6 defa “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafetle gidildiğini biliyorum” olmuş, 3 defa “okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi” olmuştur. 2’şer defa “Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil”, “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmem rağmen, yukarıdaki paragrafı okurken bu aklıma gelmedi ve öğrencilerin ne uzun elbise ne de kot giyemeyeceklerini düşündüm” tercih olmuştur.

İstanbul örneklemindeki erkeklere gelince, 2’şer defa “Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil” ve “Almanya gibi yabancı ülkelerde serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu nu garipsedim” olmuş. 1’er defa ise, “okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi” ve “Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmem rağmen, yukarıdaki paragrafı okurken bu aklıma gelmedi ve öğrencilerin ne uzun elbise ne de kot giyemeyeceklerini düşündüm” yanıtları alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda bu cevapları yüzdeler halinde görebiliriz.

Tablo 15: 16. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|----|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %32 | %27 | %15 | %27 |
| b) | %8 | %20 | %15 | %12 |
| c) | %45 | %17 | %22 | %34 |

| | | | | |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| d) | %11 | %23 | %37 | %19 |
| e) | %4 | %13 | %11 | %8 |
| Top. Tercih | 73 | 30 | 27 | 130 |

4.10.14.1. Analiz

Genel ortalamaya baktığımızda C şıkkının en çok tercih edildiğini görebiliyoruz. Hemen arkasından A tercihi gelmektedir. Bu iki tercihin de okuduklarını yadırgamadıklarını gösteren tercihlerdir. Ancak ilköğretim okullarında bu durumu yadırgar bir tablonun liseye göre daha ağır bastığı görülebilir. Nitekim B D ve E şıkları anlamsal boşlukların oluşmasını gösteren şıklardır, A ve C şıkkı okuduğunda herhangi bir boşluk oluşmadığını gösteren şıklardır. A şıkkını tercih edenlerin aynı zamanda C şıkkını da tercih etmeleri beklenebilir. Nitekim bu durum Sakarya'daki lise için böyle olmuştur. Yaşları ve özel okulda okumanın dış dünya ile ilgili daha fazla bilgi kazandırabileceği olgusundan yola çıkarak diyebiliriz ki, Sakarya örneğinde bu paragrafta herhangi bir anlamsal boşluk veya değersizlik oluşmamıştır. Aynısını diğer ilköğretim okulları içinse söylemek zorlayıcı gibi gözüküyor. Nitekim bunlar tek tek incelendiği vakit anlamsal boşlukların olduğunu gösteren tercihlerin toplam oranı, boşluk oluşmadığına dair bilgi verici şıklardan daha fazladır.

4.10.15. Örneklem Grubunun İkinci Örnek Çeviri Metninin Yorumlanmasına Dair Sorusunun ve Verilerinin Açıklanması

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Anket sorusu: “Roland’ın Annesi ve Babası evli değildi; hiç evlenmemişlerdi. Roland annesiyle beraber yaşıyordu. Babası ise başka bir şehirde polis olarak çalışıyordu. Roland’ın annesi öğretmen olarak çalıştığından, Roland küçük yaştan itibaren kendi başına kahvaltısını hazırlayıp okula tek başına gitmeyi öğrendi”.Yukarıdaki durumla ilgili olarak aşağıdaki şıklardan hangisi aklına geliyor?”

Araştırma sorumuzu yöneltmeden evvel, Türk kültürü ve aile gelenekleriyle çelişen bir örnek bularak kısa bir metin çevirisi gerçekleştirdik. Bu metin Türkiye’deki çocuk ve gençlerin belki de hiç rastlamadığı, duymadığı ve yaşanmasının dahi kendisine göre

muhtemel olmadığı bir durumu yansıtmaktadır. Bu uç kültürel farklılığın çocuk ve gençlik edebiyatı okur kitlesine nasıl yansıtacağı konusunda bir araştırma yapma gereği duyduk.

Bu durumun çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı çeviri yöntemleri açısından önemli bir tespit olabilir. Aşağıda sorumuzu sormadan önce oluşturduğumuz metnine bakalım:

“Roland’ın annesi ve babası evli değildi; hiç evlenmemişlerdi. Roland annesiyle beraber yaşıyordu. Roland’ın annesi öğretmen olarak çalıştığından, Roland küçük yaştan itibaren kendi başına kahvaltısını hazırlayıp, okula tek başına gitmeyi öğrendi”. Bu durumun erkek okur kitlesi tarafından nasıl yorumladığı konusundaki verilere bakalım.

Verilerin Açıklanması

Sakarya örneklemindeki kız öğrencilerin 4 defa işaretleyerek çok tercih ettiği cevap, “anne babası evli olmayan hiçbir arkadaşım olmadı” şeklinde olmuştur. Diğer 3 cevabın 3’er defa tercih edildiği görülmüştür; bunlar “ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkabilirdi”, “Roland eğer arkadaşım olsaydı, ona durumuyla ilgili yardımcı olmak istedim” ve “Roland’ın yardıma ihtiyacı yok, bu gayet normal bir durum” şeklindedir. Diğer işaretlenmeyen iki şık ise, “böyle bir şey daha önce hiç duymadım” ve “Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum” tarzındadır.

Sakarya örneklemindeki erkek öğrencilere baktığımızda, 24 tercihin “anne babası evli olmayan hiçbir arkadaşım olmadı” tercihinin yaptığını görmekteyiz. 15 tercihin “ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkabilirdi” dediğini, 10 tercihin “böyle bir şey daha önce hiç duymadım” olarak seçtiğini ve 8 tercihin “Roland’ın yardıma ihtiyacı yok, bu gayet normal bir durum” dediğini, son olarak 6 tercihin de “Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum” dediğini görmekteyiz.

Kocaeli örneklemindeki kız öğrencilerin ise, 11 defa “Roland eğer arkadaşım olsaydı, ona durumuyla ilgili yardımcı olmak istedim” şeklinde tercih kullanılmıştır. 2’şer defa 6 oy “anne babası evli olmayan hiçbir arkadaşım olmadı” ve “Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum” olarak kullandığını görmekteyiz. 5 defa “böyle bir şey daha önce hiç duymadım” denilmiş ve bir defa da “ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkabilirdi” tercihi yapılmıştır.

Kocaeli erkekler örnekleminde ise 3 defa “Roland eğer arkadaşım olsaydı, ona durumuyla ilgili yardımcı olmak istedim” şeklinde olmuş, 2’şer defa “anne babası evli olmayan hiçbir arkadaşım olmadı” ve “Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum” tercihleri olmuştur. 1’er defa ise, “böyle bir şey daha önce hiç duymadım”, “ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkabilirdi” ve “Roland eğer arkadaşım olsaydı, ona durumuyla ilgili yardımcı olmak istedim” tercihleri görülmektedir.

İstanbul örneklemine baktığımızda kızlarda, 9 tercihle en çok “Roland eğer arkadaşım olsaydı, ona durumuyla ilgili yardımcı olmak istedim” denmiştir. 5 tercihle “anne babası evli olmayan hiçbir arkadaşım olmadı” denilmiş, 4’er tercihin ise “böyle bir şey daha önce hiç duymadım” ile “Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum” yanıtları olmuştur. Tek tercih alan “ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkabilirdi” şikkı olmuştur.

İstanbul örneklemindeki erkeklere geçecek olursak, 2’şer tercihle “anne babası evli olmayan hiçbir arkadaşım olmadı” ve “Roland eğer arkadaşım olsaydı, ona durumuyla ilgili yardımcı olmak istedim” denilmiştir. 1’er tercih alanlar ise “böyle bir şey daha önce hiç duymadım”, “ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkabilirdi”, “Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum” olmuştur.

Tablo 16: 17. Anket Sorusunun Cevaplarına Yönelik Tablo

| | Sakarya | Kocaeli | İstanbul | Toplam % |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| a) | %27 | %21 | %23 | %25 |
| b) | %10 | %15 | %17 | %12 |
| c) | %17 | %5 | %7 | %13 |
| d) | %5 | %20 | %17 | %10 |
| e) | %31 | %31 | %36 | %32 |
| f) | %10 | %8 | %0 | %8 |
| Top. Tercih | 106 | 39 | 30 | 175 |

4.10.15.1. Analiz

Soruların yanıtları değerlendirildiğinde en az yanıtı F tercihinin aldığını görmekteyiz. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, %92 oranında çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyacak olan örneklemimizdeki hedef kitlemiz Roland'ın durumu ile ilgili problem görmektedir.

Nitekim en çok tercih E yanıtında olduğu görülmektedir. E yanıtını incelediğimizde Roland'a yardım etmekten bahsediliyor, dolayısıyla yardım ancak problemi olan bir insana sunulacağından, hedef kitlemizin de Roland'ın durumunu problemlilik olarak gördüğü düşünülebilir.

Onu takip eden tercih ise A yanıtı olmuştur. A yanıtına baktığımızda “annesi ve babası evli olmayan hiç arkadaşım olmadı” karşımıza çıkmaktadır. Bu ise, böyle bir duruma yabancıyım, çevremde böyle bir arkadaşım olmadı anlamı taşıyabilir.

Ailem Roland gibi bir arkadaşım olmasına karşı çıkardı cevabı en çok tercih edilen 3. seçenek olmuştur, bu bağlamda diyebiliriz ki, böyle bir durumun bu yanıtı veren çocuk ve gençlerin dünyalarında yeri yok, değer yargıları ve kültürel yapıları böyle bir duruma karşı tepki verebilecek bir seviyede olabilir.

Roland'ın durumunu anlamakta zorlananlar ise 4. Sırada en çok tercih edilen yanıt olarak karşımıza çıkmaktadır, bu da yine kaynak kültürdeki bir olgunun erek kültürel çerçeveye oturmaması ve hatta zıtlık yaşayabilecek derece dahi olmayacak kadar durumla ilgili anlamsal boşlukların oluşabildiğini gözler önüne sermektedir.

Sakarya örneğine baktığımızda ise bariz bir şekilde Roland gibi bir arkadaşının olmasına ailesinin müsaade etmeyebileceği bir durumun ortada olduğu görülmektedir. Bu durumda ilköğretim okul öğrencileri daha serbest ve rahat görülmektedirler; bunun sebebini ise okulun muhafazakar yapıya sahip ailelerin çocuklarını gönderdiği bir okul olduğunu bilmekte fayda var. Bunun yansıması olarak böyle bir cevabın gelişmiş olması doğal karşılanabilir.

SONUÇ

Araştırmamıza başlarken, her bilimsel araştırmanın oluşturmasında faydalı görülebilecek hipotezlerimiz oldu. Bu hipotezlerimizin kiminde yanıldığımızı ve kiminde de haklılık payımızın olduğunu yaptığımız araştırma neticesinde öğrenmiş bulunduk.

Yine çalışmamızı gerçekleştirmeden evvel araştırmamıza ait sorularımız bulunmaktaydı, bu anlamda sorularımızı yanıtlamak için de çaba harcadık ve neticeler elde ettik.

Araştırmamızın temel sonucu şu olmuştur: Çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri okuyan çocuk ve gençlerin algılamaları çeviri yöntemleri sayesinde etkilenebilmektedir. Çeviri yöntemleri yalnızca metin içi değil, metin dışı olay ve olguları da şekillendirerek, çocuk ve gencin algılama evrenine metin içinden veya dışından gelebilecek herhangi bir kısıtlamayı hafifletme veya önleme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla diyebiliriz ki, evet, çeviri yöntemi okur kitlesinin algılamasını etkileme gücüne sahiptir. Peki, çeviri yönteminin algılamaya etkisi vardır dedik ancak bu hangi orandadır? Bu soruya çok rahat bir şekilde şu cevabı verebiliriz: çeviri yöntemi bir metnin okunmasını sağlayabileceği gibi, bir metnin okunma potansiyelini dahi ortadan kaldıracak güce sahiptir.

Tersten baktığımızda, yani algılamının çeviri yöntemine etki gücü var mıdır? Bu çevirmenin ustalığına bağlı bir durumdur. Nitekim çevirmen, eğer modern çeviribilim kuramları çerçevesinde, bir çeviri yöntemi uyguluyorsa mutlaka hedef kitlesini dikkate almak zorundadır. Nitekim modern çeviribilim kuramlarına göre her çeviri bir eylemdir, her eylem bir iletişim amacı gütmektedir ve çevirmenin de bu iletişimin gerçekleşmesini temel amaçlardan bir tanesi olarak kabul etmesi gerekir. Modern çeviribilim yöntemleri “hedef kitle” kavramını ortaya atmaktadır, hedef kitlenin çevirinizin amacını belirlemeye ve çevirinizin amacının ise çeviri yöntemini şekillendirmeye gücü vardır. Bu bağlamda diyebiliriz ki, sadece yöntem algılamayı etkilemez, aynı zamanda algı da yöntemi belirleyen etmenler arasındadır. Burada algıyı da sınıflandırabiliriz, nitekim hedef kitlenizin algısına göre bir yöntem belirlerken, diğer taraftan sizin hedef kitlenizin

durumsalını nasıl algıladığımız yönteminizi etkileyebilen farklı bir ikinci algı konumundadır.

Daha somutlaştıracak olursak, yöntemin algılamayı etkileme olgusunu şöyle izah edebiliriz: Eğer sınıflandıracak olursak, çeviri metni ile okur arasındaki iletişimin gerçekleşmesinde algıyı etkileyebilecek 3 tane etmen sayabiliriz. Bu etmenleri araştırma sorularımızla da tespit ettiğimizi, yeri geldiği zaman bunlara da yer vereceğimizi bildirmek isterim. Tekrar bu 3 etmene dönecek olursak, şunları sayabiliriz:

1. Kaynakla Erek Arasındaki Kültür Farklılıkları
2. Okur ve Çevrenin Metine Olan Etkisi
3. Okurun Erek Kültürdeki Sosyal Konumu

Kültür farklarından kaynaklanan anlamsal boşluklar/değişmeler algılamayı etkileyen başlıca nedenler arasındadır. Bu durumda kaynak kültürdeki bir olgu, anlamsal bir değer taşıırken erek kültüre aktarıldığında anlamsal değerini yitirebiliyor ve hatta farklı bir anlama dahi bürünebiliyor. Ayrıca, farklı bir anlama bürünmesini şu şekilde de yorumlayabiliriz; Kaynak kültürde, yaşamın bir parçası bağlamında değerlendirilebilen konuların farklı ve belli bir erek kültürde tabu olduğunu görebilmekteyiz. Bu bağlamda işlenen konunun kaynakta taşıdığı anlamın dışında bir olumlu/olumsuz değer kazanması sayesinde anlam değişimine gitmesi söz konusu olabiliyor ve bu da algılamayı temelde etkileyen etmenler arasında bulunabiliyor.

Okur ve çevrenin etkisi de metin ile temel iletişimi belirleyen, algılamayı etkileyen etmenler arasındadır. Nasıl bir etki bu? Hedef kitlenin belirli bir beğenisi bulunmaktadır ve aynı zamanda eleştirel bir bakışı, duruşu ve hayata o anlamda bir tutunuşu. Eğer metin bu ölçülerle örtüşmüyorsa okur bir an önce metinden uzaklaşma yolunu bulacaktır, dolayısıyla okurun ne düşündüğünü bilmek, çeviri yöntemi açısından büyük öneme sahiptir. Tabii olarak, çocuk ve gençlik edebiyatından bahsettiğimiz için, yakın çevreninde metnin algılanmasında etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim anne, baba veya öğretmen gibi bireylerin çocuk ve genç üzerinde etkileme gücü vardır. Diğer taraftan özellikle Türk kültüründe bir ahlaki sorumluluk tarafı da vardır. Dolayısıyla çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı okuyan bir kimse, bu çevre etkisine karşı kayıtsız kalmadan, onların da isteklerini, dileklerini tatmin etmek suretiyle istediğini okuma

hakkına sahiptir, aksi takdirde değil. Bu bağlam okuduğunu gizleyerek mi, utanarak mı, endişe ederek mi, korkarak mı veya yasaklara karşı çıkmanın verdiği bir hazla mı, yoksa pişmanlıkla mı okuyor olmanın algılamaya etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Peki, çeviri yöntemin ne gibi bir işlevi olabilir ki bu durumda? Çeviri yöntemi olumsuz okur ve çevre etkisinin giderilmesini sağlayabilir. Çeviri yöntemi sayesinde çevirmen, örneğin erek odaklı bir yöntemle serbest bir çeviri anlayışı kapsamında, metni çevre ve okur ölçülerine yaklaştırabilir ve bu sayede yukarıda saydığımız olumsuz düşüncelerin hepsi bertaraf edilmiş olur.

Çocuk ve gencin sosyal konumu da çeviri metnin algılanmasında etkili olabilecek temel etmenler arasında sayılabilir. Nitekim kaynakta herhangi bir hiyerarşi sezilmeyen, buyurgan olmayan ve özgürleştirici denilen bir yazın türünün çeviri yoluyla erek kitleye sunulması onun tepki almasına neden olabilir. Erek kültürde daha çok buyurgan ve didaktik bir çocuk ve gençlik edebiyatı anlayışı bulunmaktaysa, buna zıt bir anlayışın eğitimciler ve ebeveynler tarafından yadırganacağı düşünülebilir. Kaynakta çocuğun konumu ilişki (Beziehung) düzeyindeyse ve erekte de eğitime düzeyindeyse (Erziehung), o halde bunun yöntem açısından da bir karmaşa doğuracağı olasıdır. Dolayısıyla çevirmen tekrar sihirli bir değnek gibi yöntemini metnin üzerinde gezdirmeli, çeviri metnini erek kültürde çocuk ve gencin metin ile olan iletişim düzeyine indirgemeli veya erek kitle tarafından kabul edilebilirlik seviyesine yaklaştırmalıdır.

Ayrıca çocuk ve gencin kendi kitaplarını hem seçmede özgür olduğunu, hem de farklı düşüncelere de özgürce bakabildiğini öğrendik, ancak bu eserleri okurken o kadar da özgür bırakılmadığını ve çevresi tarafından denetlendiğini çalışmamız ortaya koymuştur. Dolayısıyla çevirmenin kaynak metni çevirirken uygulayacağı çeviri yöntemin bunu dikkat alması önemlidir. Okurun kendini aynı zamanda kendi dış çevresi tarafından da özgür hissetmesi gerekmektedir, bununsa çeviri yöntemleriyle gerçekleştirilebilecek metin üzerindeki değişiklikler sayesinde sağlanması mümkün olabilir.

Salt çevre değil, aynı zamanda erek okurun kendisinin de kabul edemeyeceği konular vardır. Oysa bunlar kaynak kültürde çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamında tutulmuş ve hatta faydalı dahi görülebilmektedir. Çocuk ve gencin, kaynak kültürde işlenen ve yine

o kültürde o konuların çocuk ve gençler tarafından kabul edilse de, erek kültürde çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamında böyle bir teamül oluşmadığından, okur kitlenin bu metinleri yadırgayabileceğini bir gerçektir. Yine çevirmen bu tarz metinlerin çevrilmesini, erek odaklı yaklaşımla ve okur kitlenin kabul edilebilirlik seviyesine indirgeyerek metni okurun okuyup algılayabileceği noktaya getirmiş olacaktır.

Bir diğer mesele ise, çocuk ve gencin okuduğu eserin yabancı bir kültüre ait olduğunun bilincinde olması veya olmaması onun algısını etkileyebilecek unsurlar arasında sayılabilir. Nitekim çocuk ve gencin bir eserin çeviri eser olduğunu bilmesi, onun bizim kültür evrenimize ait olmadığını farkında olması, metindeki farklılıklara karşı daha hoşgörülü bakmasını; metin içerisinde anlam veremediği durum, tutum ve yargıları anlama konusunda daha fazla çaba harcamasını kolaylaştırabilir. Bu kapsamda oluşturduğumuz araştırma sorularına verilen cevaplar sayesinde anlaşılmıştır ki, çeviri metni okuyan çocuk ve gençlerin çok büyük bir oranla metnin çeviri olduğunun farkındadır. Peki, çeviri olduğunu nerden anlamıştır ve bunun ne önemi vardır?

Gerçekleştirdiğimiz çalışma şunu göstermiştir ki, çocuk ve gençlerin metin içerisinde geçen yabancı kahraman isimleri ve yer isimleri sayesinde metnin çeviri olduğunu anlamaları mümkün olmuştur. Diğer ön plana çıkan bir etmenin ise Türk kültürüne özgü olmayan olaylardan bu tür bir çıkarımda bulunabildikleridir.

Ayrıca çocuk ve gençlik edebiyatı hedef kitesinin okuma zevkini düşüren ve dolayısıyla algılamasını da etkileyen bir diğer durumsa, yabancı kelimelerin, şahıs isimlerinin ve yer isimlerin tekrar etmesidir. Bu isimlerin Türkçe büyük ünlü uyumuna uymaması ve fonetik olarak zor ifade ediliyor olması da metni okuma esnasında metnin akıcılığını etkilemekte ve sonuç olarak bu da odaklanmanın azalmasına ve algının düşmesine neden olabilmektedir. Yapılan araştırmada çocukların, özellikle bu tür kelimelerden dolayı, kahraman adı veya olayın yerinin geçtiği yer adının eserin sonuna kadar devam etmesinden dolayı zorlandıkları tespit edilmiştir, nitekim bu kelimeleri sürekli okumak durumunda bırakılmışlardır. Çevirmenler içinse bu durumu aşma zorunluluğu vardır, aksi takdirde amaçlarına ulaşmamış olacakları bir iş ortaya koymuş olacaklardır. Bununla ilgili şu önerileri verebiliriz: Çevirmenlerin belki de bu yabancı kelimelere daha az yer vermeleri gerekmektedir. Kullanmaları gerektiğinde, mümkün olduğu kadar bunları Türkçeleştirmeleri daha uygun düşebilir.

1. Yabancı kelimeleri kullandıklarında okunuş açısından Türkçeye daha uygun düşen ve Türkçe karakter içeren bir kelime tercih edilmelidir. Örneğin: "Max" bir erkek ismidir, bunun yerine Maks kullanılabilir.
2. Ses benzeşmesi olmak zorunda değil; okunması zor olan bir sokak adı düşünelim ve bunun yerine okunuşu daha kolay olan ama yine yabancı bir kelime olan başka bir sokak adı verilebilir. Örneğin: "Baptsyinschtskyie Strasse" yerine "Tulpe Strasse" yazılabilir. Heceler ne kadar azaltılırsa o kadar okuma kolaylığı sağlanabilir, aynı zamanda büyük ünlü uyumuna da dikkat edilmelidir. Nitekim yabancı kelime olsa dahi büyük ünlü uyumuna uyan bir kelime tercih edilirse bunda Türkiye örnekleme için daha kolay bir okuma imkanı tanınmış olabilir.

Yine örnek bir çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı metni okuttuğumuz ve kahraman hakkındaki düşüncelerini sorduğumuz öğrencilerin, kahramanın durumunun problemlilik olarak tanımladığı görülmüştür. Nitekim aynı durum kaynak kültürde bir problem olarak tanımlanmayacak niteliktedir. Buradan yola çıkarak denilebilir ki, çocuk ve gençler algılamalarını kendi yaşam koşulları ve hayat tecrübeleri çerçevesinde yorumlamaktadırlar. Bu ayrıca dikkate alınması gereken bir durumdur, amaç olayı problem olarak yansıtmaksa, bunu doğal olarak erek okur gerçekleştirmektedir, ancak vurgu bunun üzerine değilse, hedef kitlenin kültürel farktan dolayı böyle bir probleme dikkat kesildiği görülmektedir, bu da belki metnin asıl anlaşılacak istendiği gibi anlaşılmasına neden olabilmektedir. Oysa çevirmen bu durumu iyi analiz etmeli ve kaynak yazarın kaynak okurda uyandırmak istediği etkiyi ve işlevi erek okur kitlesi üzerinde gerçekleştirmelidir.

Çeviri olsun veya telif eser olsun, okur kitlesinin müellif için veya çevirmen için birinci derece önemi bulunmaktadır. Ancak çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde ve bu özellikle Türk toplumu gibi daha geleneksel ve muhafazakar toplumlarda daha da bir karmaşılaşmaktadır. Nitekim hedef kitleniz bir anda ikiye veya üçe çıkabilmektedir, oysa siz çocuk ve gençlik edebiyatı çevirmektesinizdir ve hedef kitleniz de adı üstünde ya çocuktur veya gençtir. Ancak yukarıda bahsettiğimiz nedenlerden dolayı, öğretmen, aile gibi gizli hedef kitleler ortaya çıkabilmektedir. Bu anlamda böyle hedef kitlelerin varlığını hipotezsel olarak düşündük ancak araştırmaya da uygun gördük ve bu bağlamda araştırma soruları geliştirip araştırma grubuna yönelttik. Sonuç tahmin

ettiğimiz gibi değildi, Türkiye'deki çocuk ve gençlerin okuduklarıyla ilgili gayet özgür bir konumda oldukları bu verilerden elde edildi. Tüm bunlardan yola çıkarak denilebilir ki, çocuk ve gençlik edebiyatı çevirmenleri, çeviri yöntemlerinde dikkate alacakları birinci hedef kitle yine okur kitlesinin kendisidir. “Gizli hedef kitle” diye bir olgudan bahsetmek zordur. Ancak yaş seviyesi düştükçe ve şehirden kırsala doğru bir gidişte aile ve öğretmenin kitap seçimi konusundaki ağırlığının artacağı bu veriler üzerinden okunabilir. Dolayısıyla eski adıyla ilkokul (1.-5. Sınıf) çocukları için gerçekleştirilecek bir çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı eserindeki hedef kitle ağırlığı okurun kendisinden çok, çocuğun eğitiminden sorumlu bireylere doğru kaydığından, çevirmenin çeviri yöntemi açısından bu gizli hedef kitleyi dikkate alması ve hatta memnun etmesi gerekebilir. Aksi takdirde, gerçek hedef kitleyle kitap asla buluşmayabilir ve bu da çevirmenin yöntem açısından yanlış bir tercih yaptığını, olguları iyi analiz edemediğini gösterir.

Toparlamak gerekirse, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatının okurla buluşması, buluşup okurun özgür algısıyla reaksiyona girmesi çok karmaşık ve çok etmenli bir süreçtir. Bu süreç içerisinde metin içi kadar metin dışı manipülatörler bulunmaktadır. Çevirmene düşen görevse tüm bu manipülatörleri tespit edip, onları aşma yoluna gitmesidir. Aksi halde çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı gerçek hedef kitlesine ulaşamayabilir, ulaşmış olsa dahi metin dışı etmenler dolayısıyla çocuk ve gençlerin özgür algılamalarını etkileyebilir. Tüm bunlar olmadı, metin içi etmenler devreye girebilir, bunlar çevirinin işlevselliğini, estetik zevkini, eğlenceli olmasını ve öğreticiliğini ama aynı zamanda özgürleştiriciliğini kaybetmesine neden olabilir. Bu anlamda çevirmene düşen görevse, çeviriyi tüm bu tespit ettiğimiz ve analizlerimizde ortaya koyduğumuz nedenler çerçevesinde dikkate alarak ve benzer problemlerin ortaya çıkabileceği düşüncesiyle analizlerimizi geliştirerek ve farklı araştırmalara yönelerek, gerekli çalışmayı yapmaktır.

KAYNAKÇA

- AKAY, Recep (1998), “*Türk ve Alman Masallarında Çocuk Figürleri*”, Basılmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Anabilim Dalı, Adana
- AKSOY, Berrin (2002),”Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi”, İmge Kitapevi Yayınları, Ankara
- ALTUNIŞIK, Remzi; COŞKUN, Recai; BAYRAKTAROĞLU, Serkan; YILDIRIM, Engin (2010), “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, Sakarya Yayıncılık, İstanbul
- ATAYMAN, Veysel, (2006), “Aydınlanma”, Donkişot Güncel Yayınlar, İstanbul
- ATEŞ, Kemal (1998), “*Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Romanları*”, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- AYTAÇ, Gürsel (2001), “*Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*”, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- BAYTEKİN, Binnaz (2006), “*Kuramsal ve Uygulamalı Karşılaştırmalı Edebiyat Bilim*”, Sakarya Yayıncılık, Sakarya
- BAYTEKİN, Binnaz (1996), “*Maedchen In Der Zeitgenössischen Deutschen-Und Türkischen Jugendliteratur Anhand Der Werke Von Irina Kurschunow, Dagmar Chidolue, Gülten Dayıoğlu und İpek Ongun*”, Sakarya Üniversitesi Basım Evi, Sakarya
- BEAUGRANDE, Robert A. De (1978), “Factors in a Theory of Poetic Translation”, Van Gorcum, Assen
- BEDEVİ, Abdurrahman (2010), “*Batı Düşüncesinin Oluşumunda İslam'ın Rolü*”, İz Yayıncılık, İstanbul Çev: Muharrem Tan
- BESSE, H., “Litterature et Ensigment” in La Français dans le Monde, Numéro Special, Février/Mars

- BLAU, Christina (2005), "Papa hat uns nicht mehr lieb: Das Thema Trennung und Scheidung in der aktuellen Kinder und Jugendliteratur", Books on Demand GmbH, Norderstedt-Germany
- BSTS, "Eğitim Terimleri Sözlüğü", Türk Dil Kurumu (1974)
- BÜYÜKKAVAS KURAN, Ş.; ERSÖZLÜ, Z.N., (2009), "Sınıf Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Van
- BRENNER, Peter J. (1998), "Das problem der Interpretation. Eine Einführung in die Grundlagen der Literaturwissenschaft", Niemeyer, Tübingen
- ÇINAROĞLU, Ayla (2006), "Türk Çocuk Yazınında Düünden Bugüne Sorunlar, Gelişmeler ve Beklentiler", 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- DE MAEYER, Jan (2005), "Religion, Children's Literature and Modernity in Western Europe 1750-2000", Leuven University Press, Leuven Belgium
- DEMİRCİ, Mustafa (1996), "Beytü'l-Hikme", İnsan Yayınları, İstanbul
- ECO, Umberto (1992), "Açık Yapıt", Çev: Yakup Şahan, Kabalacı Yayınları, İstanbul
- ERDOĞAN, İrfan (2002), "İletişimi Anlamak", ERK Pozitif Matbaacılık, Ankara
- ERTEN, Asalet (2009), "Fantastik Çocuk Yazını ve Çeviri", Editörler: DURMAN, Derya ve KANSU-YETKİNER, Neslihan, Çeviribilim Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayıncılık, İzmir, s. 152-159
- ERUZ, Sakine (2003), "Çeviriden Çeviribilime", Multilingual Yayınları, İstanbul
- ERUZ, Sakine (2010), "Çokkültürlülük ve Çeviri", Multilingual Yayınları, İstanbul
- FİSCHER, Bernd, "Vorlesen fördert die soziale /emotionale Intelligenz und macht geistig fit für die Schule", <http://www.wissioemed.de/mediapool/99/991570/data/Lesfreunde-Projekt.pdf> (01.03.2011)

- FRANK, Armin Paul (1988), “*Einleitung*”, Editör: B. Schultze: Die literarische Übersetzung. Fallstudien zur ihrer Kulturgeschichte. Band I Göttinger Beitrage zur Internationalen Übersetzungsforschung, Berlin, s. 15
- GÖKTÜRK, Akşit (2008), “*Çeviri: Dillerin Dili*”, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- HAYRAN, Zeynel (2006), “*Türkçe Öğretiminde Çocuk Yazının Yeri*”, 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- HOLMES, James S. (1985), “*The State of Two Arts: Literary Translation and Translation Studies in the West Today*”, Editör: Bühler, Hildegrund (1985) X. Weltkongress der FIT – Der Übersetzer und seine Stellung in der Öffentlichkeit, Wien, s. 147-153
- INFORMATIONS WISSENSCHAFTEN, “<http://idw-online.de/pages/de/news406648>”, (06.04.2011)
- KELEŞ, Alper (2011), “*Yade Kara'nın Romanları Örneğinde Kültürel Kimlik Sorunu*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı EABD, Sakarya
- KIZILTAN, Rezzan (2000), “*Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonuna Kadar Edebi Çeviri Kuramları Antik Çağdan Barok Çağın Sonuna Kadar Tarihte Çeviri*”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih –Coğrafya Fakültesi Dergisi, Ankara
- KLOEPFER, Rolf (1967), “*Die Theorie der litererischen Übersetzung*”, Wilhelm Fink Verlag,München
- KOCAMAN, Ahmet (2009), “*Çocuk Kitapları Çevirilerinde Türkçe Kullanımı Üzerine Notlar*”, Editörler: DURMAN, Derya ve KANSU-YETKİNER, Neslihan, Çeviribilim Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayıncılık, İzmir, s.231-236
- KOLLER, Werner (1983), “*Einführung in die Übersetzungswissenschaft*”, Quelle & Meyer, Heidelberg
- KURAN, Nedret (2010), “*Çeviriye Bilimsel Yaklaşımlar*”, Multilingual Yayınları, İstanbul

- KURULTAY, Turgay (1994), "*Probleme und Strategien bei der kinderliterarischen Übersetzung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation*", Editörler: Ewers H.H./ Lehnert G./ O'Sullivan E., Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Metzler Verlag München, S.191-201.
- KURULTAY, Turgay; G. SÖKMEN, Müge (1991), "*Çocuk Edebiyatı, Türkiye'deki Gelişimi ve Çevirisi Üzerine*", Metis Çeviri, İstanbul
- KURULTAY, Turgay (1985), "*Çeviri Yöntemi Üzerine Düşüncesiyle F. Schleiermacher*", Editör: Ahmet Cemal, Dün ve Bugün Çeviri, Bilim Felsefe Sanat Yayınları, İstanbul, s.191
- LEVENT, Gamze (2010), "*Çocuk Edebiyatı Çevirilerinde Karşılaşılan Sorunlar*", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, İzmir
- LEVY, Jiri (1967), "Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung", (Deutsch von W. Schamschula), Frankfurt /M: Athenaeum
- MORAN, Berna (2008), "*Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*", İletişim Yayınları, İstanbul
- NAS, Recep (2002), "*Çocuk Edebiyatı*", Ezgi Kitapevi Yayınları, Bursa
- NEYDİM, Necdet (1995), "*Türkiye'de Çeviri Çocuk Edebiyatında Tarihsel Süreç İçerisinde Çizilen Çocuk Figürlerine Toplumsal Bakış Açısından Yüklenen İşlevler*", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyalbilimler Enstitüsü Çeviri Kuramlar ve Uygulamaları Anabilim Dalı, İstanbul
- NEYDİM, Necdet (2000), "*80 Sonrası Paradigma Değişimi Açısından Çeviri Çocuk Edebiyatı*", Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyalbilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul
- NEYDİM, Necdet (2003), "*Çocuk Edebiyatı*", Bu Yayınevi, İstanbul
- NEWMARK, Peter (1988), "Approaches to Translating", Prentice-Hall, New York
- NIDA, Eugene; TABER, Charles (1969), "The Theory of Practice of Translation", Leiden, Brill

- NORD, Christiane (1997), “*Translating for a Purposeful Activity- Functionalist Approches Explained*”, Manchester: St. Jerome
- OKUR, Alpaslan (2006), “*İnsanoğlunun Karşılaştığı İlk Edebi Ürünler: Hayvan Masalları*”, Edebiyat , Edebiyat Öğretimi ve Deyişbilim Yazıları, Uluslar arası V. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, Ankara
- ÖZDEMİR, Emin (1999), “*Türk ve Dünya Edebiyatında Dönemler-Yönelimler*”, Bilgi Yayınevi, Bursa
- ÖZTÜRK, İlyas (1984), “*Friedrich Rückert’in ‘Freimund’ Adı Altında Yazdığı Gazellerdeki Doğu Edebiyatı Unsurları*”, Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri Bölümü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul
- ÖZTÜRK, İlyas (2000), “*Tarihsel Süreçte Çeviri*”, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya
- PİEPER, Mareike (2010), “*Motorische Entwicklungsförderung im frühen Schulkindalter*”, Ruprecht- Karls- Universitaet Heidelberg, Heidelberg
- REISS, Katharina ve VERMEER, Hans J. (1984), “*Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*”, Niemeyer, Tübingen
- RICHTER, Karin; HURRLEMANN, Betina (2004), “*Kinderliteratur im Unterricht*”, Juventa Verlag, Weinheim und München
- RIFAT, Mehmet (2007), “*Metnin Sesi*”, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- SALEVSKY, Heidemarie (1998), “*Bibelübersetzung*”, Editörler: SNELL-HORNBY, Mary ve diğ., *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, s.274-277
- SEVER, Sedat (2003), “*Çocuk Edebiyatı*” Kok Yayınevi, Ankara
- ŞEVKİ, Abdullah (2009), “*Edebiyat ve Yorum*”, Öz Yapım oHG Havuz Yayınları, Messel- Almanya
- SENEMOĞLU, Nuray (2005), “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*”, Gazi Kitabevi, Ankara

- SCHMID, J.O.Sonja (2009), "*Der Einfluss der zeitlichen visuellen Wahrnehmung (Ordnungsschwelle) auf den Schriftspracherwerb*", Medizinische Universiteat, Ulm
- SCHMIDT, Susanne (2005), "*Kulturelle Fremdbilder in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR der 1960er Jahre und der BRD der 1990er Jahre*", Grin Verlag, Norderstedt Germany
- SCHULTE-KÖRNE, G.; DEİMEL, W.; REMSCHMİDT, H. (2000), "*Zur Diagnostik der Lese- Rechtschreibstörung*", Phillipps Universiteat, Marburg
- SCHUTTE, Jürgen (2005), "*Einführung in die Literaturinterpretation*", Verlag J.B. Metzler, Stuttgart
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi (1994), "*99 Soruda Çocuk Edebiyatı*", Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul
- SİVAS, Hakan (2009), "*Eski Mezopotamya Tarihi ve Uygarlığı*", Editör: SİVAS, Taciser, "Uygarlık Tarihi", Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- SOTTONG, Hermann; MÜLLER, Michael (1998), "*Zwischen Sender Und Empfaenger*", Erich Schmidt Verlag, Bielefeld
- STOLZE, Radegundis (1992), "*Hermaneutisches Übersetzen*", Gunter Narr Verlag, Tübingen
- STOLZE, Radegundis (2003), "*Hermaneutik und Translation*", Gunter Narr Verlag, Tübingen
- STÖCKI, G. (2008), "*Persönlichkeitsentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Was fehlt schüchternen Kindern wirklich*", Paedagogisches Institut Universitaet Zürich, Zürich
- TAYLOR, Charles; Wolf, Susan (2010), "*Çokkültürlülük*", Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- TEK, Ahmet Tolga (2009), "*Roma Uygarlığı*", Editör: SİVAS, Taciser, "Uygarlık Tarihi", Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

- TOSUN, Muharrem (2007), “*Çeviri Eleştirisi Kuramının Temelleri*”, Sakarya Yayıncılık, Sakarya
- TOURY, Giedon (1995), “*Descriptive Translation Studies and Beyond*”, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia
- Türk Dil Kurumu, “Biliş”, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, (01.03.2011)
- Türk Dil Kurumu, “Fantastik”, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>(06.04.2011)
- Türk Dil Kurumu, “Gençlik”, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>,(14.02.2011)
- TDK, (1997), Okul Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- UÇAN, Hilmi (2002), “*Yazınsal Eleştiri ve Göstergibilim*”, Perşembe Kitapları, İstanbul
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (1997), “*Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rölü*”, Ülken Yayınları, İstanbul
- VARDAR, Berke (2002), “*Dilbilim Terimleri Sözlüğü*”, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul
- VENUTİ, Lawrence (1995), “*The Translator’s Invisibility. A History of Translation*”, London / New York: Routhledge
- VERMEER, Hans J. (1992), “*Skizzen zur einer Geschichte der Translation*”, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt
- VOLLI, Ugo (2000), “*Semiotik: Eine Einführung in ihre Grundbegriffe*”, A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Tübingen
- YALÇIN, Alemdar; AYTAŞ, Gıyasettin(2003), “*Çocuk Edebiyatı*”, Akçağ Yayınları, Ankara
- YAVUZER, Haluk (2003), “*Çocuk Psikolojisi*”, Remzi Kitabevi, İstanbul
- YAZICI, Mine (2005), “*Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*”, Multilingual Yayınları, İstanbul

- WAHRIG, Gerhard (2000), “Wörterbuch der deutschen Sprache”, Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- WIKIPEDIA, “*Kognition*”, <http://de.wikipedia.org/wiki/Kognition>, (01.03.2011)
- WIKIPEDIA, “*Jugend*”, <http://de.wikipedia.org/wiki/Jugend>, (14.02.2011)
- WIKIPEDIA, “*Intelligenz*”, <http://de.wikipedia.org/wiki/Intelligenz#Schulform>, (02.03.2011)
- WIKIPEDIA, “*Children’s Literature*”, http://en.wikipedia.org/wiki/Children's_literature (14.02.2011)
- WIKIPEDIA, “*Proaktif Interferenz*”, http://de.wikipedia.org/wiki/Proaktive_Interferenz, (05.05.2011)
- WIKIPEDIA, “*Wahrnehmung*”, <http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmung>, (06.05.2011)
- WILSS, Wolfram (1977), “*Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden*”, Tampere, Stuttgart
- WOODSWORTH, Judith (1998), “*Geschichte des Übersetzens*”, Editörler: Snell-Hornby, Mary ve diğ., *Handbuch Translation*, Stauffenburg Verlag, s.39-43
- ZIMMERMANN, Hans Dieter (2001), “*Yazınsal İletişim*”, Çev: Fatih Tepebaşı, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya

EKLER

EK 1: Anket Formu

ANKET

İŞARETLEYİNİZ: KIZ/ ERKEK

1. Kaç yaşındasın:.....
2. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun:.....
3. Varsa okuduğun bir çeviri kitap/yazarın adını yazar mısın:.....
4. “Çeviri eser” denildiğinde ne anlıyorsun? (Birden fazla şık tercih edebilirsin)
 - a) Yabancı dilde yazılıp Türkçeye çevrilmiş kitap.
 - b) Yabancı yazarı olan ama bir çevirmen vasıtasıyla Türkçeye aktarılan kitap.
 - c) Yabancı ülkede Türkçe yazılmış ve daha sonra Türkiye’de Türkçe yayımlanmış kitap.
 - d) Türkiye’de Türkçe kaleme alınmış herhangi bir eser.
5. Okumayı yarıda kestiğin (bıraktığın) çeviri kitabı oldu mu? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)
 - a).....Evet, çünkü okuduğumdan bir şey anlamadım.
 - b).....Evet, çünkü konusu ilgimi çekmedi.
 - c).....Evet, çünkü dili ağırdı.
 - d).....Evet, alışılmadık bir dili vardı.
 - e).....Hayır, yarıda kesmedim.
6. Okuduğun kitapların isimlerini mi, yoksa yazar isimlerini mi daha çok hatırlıyorsun? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)
 - a)..... Yazar ismini hatırlarım.
 - b).....Kitap ismini hatırlarım.
 - c).....Her ikisini de iyi hatırlarım.
 - d).....Her ikisini de hatırlamam.
7. Çeviri kitabı okuduğunda, onun farklı bir kültüre ait olduğunu düşündün mü yoksa yerli bir eser gibi mi okudun? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt.[0] en düşük, [5] en yüksek puan.)
 - a).....Düşündüm, çünkü yer ve şahıs isimleri yabancıydı.
 - b).....Düşündüm, çünkü Türk kültürüne özgü olmayan olaylar vardı.

c).....Düşündüm, bunu metnin bütününden anladım

d).....Hayır, metnin içerisinde geçen herhangi bir şeyden dolayı anlayamadım.

8. Çeviri kitabı okuduğunda, Türkiye'ye özgü olmayan, başka ülke ve insanlarına ait olan şeyleri öğrendin mi? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Evet öğrendim, çünkü farklı davranış ve tutumlar gördüm.

b).....Evet öğrendim, çünkü farklı düşünceler gördüm.

c).....Evet öğrendim, çünkü metnin bütününde yabancı olan şeyler sezdim.

d) Hayır, herhangi bir fark sezemedim.

9. Yabancı şahıs isimleri, şehir isimleri veya sokak isimleri okumak seni zorluyor mu? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Evet, çünkü bunları aklımda tutamıyorum ve karıştırıyorum.

b).....Evet, çünkü bunlar okurken takılmama sebep oluyor.

c).....Evet, çünkü okumamı yavaşlatıyor ve zevksizleştiriyor.

d).....Evet, ama yabancı olanı öğrenmek ilgimi çekiyor.

e).....Başta zorlasa da, daha sonra aşinalık kazanıyorum.

f) Hayır, zorlanmıyorum.

10. Okuduğun kitapları en çok kim seçiyor? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Ben seçiyorum.

b).....Ailemden birisi seçiyor.

c).....Öğretmenim seçiyor.

d).....Arkadaşlardan tavsiye alıyorum.

11. Okuduğunuz çeviri kitabının aileniz, öğretmeniniz, arkadaşınız veya çevrenizdeki başkaları tarafından "yasaklandığı" (beğenilmediği) oldu mu? (Birden fazla şık tercih edebilirsin. Soruda doğru bulduğun cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a) Oldu, çünkü kitap kendi kültürümüze ve diğer değerlerimize aykırıydı.

b) Oldu, çünkü çocuk kitabı olmasına rağmen yetişkinlere göre idi.

c) Oldu, çünkü faydasız bilgi olarak değerlendirildi.

d) Olmadı, çünkü kimse ne okuduğuma dikkat etmez.

e) Olmadı, çünkü istediğimi okumakta özgür bırakılıyorum.

12. Çeviri kitabı okuduğunda yabancı kelimelerin, kavramların anlamını öğreniyor musun? (Birden fazla şık tercih edebilirsiniz. Soruda doğru bulduğunuz cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Evet, metin akışında kelimeyle ilgili bilgi verildiğinde öğreniyorum.

b).....Evet, o kelimeleri daha sonra başka yerde okuduğumda bildiğimi fark ediyorum.

c).....Hayır, birine soruyorum veya farklı kaynaklardan anlamını araştırıyorum.

d).....Hayır, öğrenemiyorum ve üzerinden atlayarak okumaya devam ediyorum.

13. Okuduğun çeviri kitabı herhangi birisinden gizleyerek okudun mu? (Birden fazla şık tercih edebilirsiniz. Soruda doğru bulduğunuz cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Evet, dini içerikli olduğu için (kimden/kimlerden gizlediğini yaz).....gizledim.

b).....Evet, ayıp olduğu için.....gizledim.

c).....Evet, kültürel değerlerimizle uyuşmadığı için.....gizledim.

d).....Evet, çevrem ne okuduğumu görmesini istemediğim için gizledim.

e).....Evet.....için.....gizledim.

f).....Hayır, gizlemedim.

14. Çeviri kitabının içinde kendi kültürünle, dinle ve düşüncelerle çelişen konuların bulunduğunu fark etsen okumaya devam eder misin? (Birden fazla şık tercih edebilirsiniz. Soruda doğru bulduğunuz cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Evet, kitaba para verdiğim için devamını okurum.

b).....Evet, devamını okurum. Farklı düşüncelere açık olmak gerekir.

c).....Evet, devamını okurum, çünkü düşünce zararlı değildir.

d).....Hayır devamını okumam, çevremdeki tepkiden çekinirim.

e).....Evet, okurum çünkü merak ederim.

f).....Hayır okumam.

15. Çeviri kitabını okuduğunda, bildiğin kelimeler olmasına rağmen, sana anlamsız veya garip gelen durumların olduğunu fark ediyor musun? (Birden fazla şık tercih edebilirsiniz. Soruda doğru bulduğunuz cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

a).....Evet, mesela kitapta ayıplanan bir durumun aslında bizde doğal olduğunu fark ediyorum.

b).....Evet, metinde doğal karşılanan bir olayın bizde tepkiyle karşılanacağını fark ediyorum.

- c).....Hayır, metin içerisinde herhangi bir garip ve anlamsız durumla karşılaşmıyorum.
- d).....Evet, metinde olumlu veya olumsuz tepki alan bir durumun bizde anlamsız olmasını fark ediyorum.

16. “Almany a’ya yeni taşınmış ve 10 yaşında olan Maria, üzerinde uzunca bir elbiseyle sınıfa girdiğinde öğretmen onu diğer öğrencilerle tanıştırdı. Diğer öğrenciler onun bir kot pantolon yerine, yaşlı bir insan gibi, uzunca bir elbise giymesini garipsedi”. Yukarıdaki durumla ilgili olarak aşağıdaki şıklardan hangisi aklına geliyor? (Birden fazla şık tercih edebilirsiniz. Soruda doğru bulduğunuz cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

- a).....Maria’nın elbise giyip okula gelmesi garip değil.
- b).....Okulda kot pantolon veya uzun elbise giymek zaten garip değil mi?
- c).....Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafetle okula gidildiğini biliyorum.
- d).....Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmiyordum, dolayısıyla bu durumu garipsedim.
- e).....Almanya gibi yabancı ülkelerde okulda serbest kıyafet olduğunu bilmeme rağmen, yukarıdaki paragrafı okurken bu aklıma gelmedi ve öğrencilerin ne uzun elbise ne de kot giyemeyeceklerini düşündüm.

17. “Roland’ın Annesi ve Babası evli değildi; hiç evlenmemişlerdi. Roland annesiyle beraber yaşıyordu. Babası ise başka bir şehirde polis olarak çalışıyordu. Roland’ın annesi öğretmen olarak çalıştığından, Roland küçük yaştan itibaren kendi başına kahvaltısını hazırlayıp okula tek başına gitmeyi öğrendi”.Yukarıdaki durumla ilgili olarak aşağıdaki şıklardan hangisi aklına geliyor? (Birden fazla şık tercih edebilirsiniz. Soruda doğru bulduğunuz cevapları önceliğine göre şıkla yanıt arasındaki noktalı yere puanlama yaparak belirt. [0] en düşük, [5] en yüksek puan.)

- a).....Anne Babası evli olmayan bir arkadaşım hiç olmadı.
- b).....Böyle bir şey daha önce hiç duymadım.
- c).....Ailem Roland gibi bir arkadaşımın olmasına karşı çıkabilirdi.
- d).....Roland’ın durumunu anlamakta güçlük çekiyorum.
- e).....Roland eğer arkadaşım olsaydı ona durumuyla ilgili yardımcı olmak isterdim.
- f).....Roland’ın yardıma ihtiyacı yok, bu gayet normal bir durum.

ÖZGEÇMİŞ

M. Zahit CAN, 19.12.1981 tarihinde Almanya'nın Hamburg şehrinde dünyaya geldi. İlkokulu Almanya'da tamamladıktan sonra Ortaokulu Adapazarı'nda, Liseyi Kocaeli'de tamamladı. 2000 yılında İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatını kazandı ancak aynı yıl yatay geçiş yoluyla Hamburg Üniversitesi Pedagoji Bölümüne naklini gerçekleştirerek 3 yıl boyunca eğitimine burada devam ettikten sonra tekrar Türkiye'ye döndü ve 2004 yılında İstanbul Üniversitesi Mütercim- Tercümanlık bölümüne girdikten sonra 2008 yılında buradan mezun oldu. Aynı yıl içinde Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercim-Tercümanlık bölümünde yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen aynı anabilim dalında yüksek lisans öğrencisidir.