

WORLD LANGUAGE STUDIES

Cilt / Volume: 1, Sayı / Issue: 1, Haziran / June 2021





WORLD LANGUAGE STUDIES

Cilt / Volume: I, Sayı / Issue: I, Haziran / June 2021

İletişim / Contact

worldlanguagestudies@asbu.edu.tr

wls.asbu.edu.tr/

Hacı Bayram Mah. Hükümet Meydanı No:2 Ulus / Altındağ / Ankara

+90 312 596 44 44



World Language Studies, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi tarafından elektronik olarak yılda iki defa (Haziran ve Aralık) yayımlanan, hakemli uluslararası bir dergidir. Gerekli görüldüğü takdirde özel sayı ya da sayılar da yayımlanabilir. Yazarlardan yayım ücreti alınmaz. WLS, dünya dilleri, edebiyatları, o dile ait kültürler üzerine yoğunlaşan ve tarih, dil, edebiyat, sosyoloji, kültür ilişkileri, dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim gibi konuların yer aldığı Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış özgün akademik makalelerin, makale çevirilerinin, kitap tanıtımı ve eleştirileri gibi çalışmaları yayımlamayı ve kamuoyu ile paylaşmayı amaçlamaktadır. Dergimiz daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da değerlendirme aşamasında olmayan çalışmaları kabul eder. Dergimizde yayımlanan yazıların bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. Tüm yayımlanan yazıların hakları WLS'e ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

worldlanguagestudies@asbu.edu.tr



World Language Studies (WLS) is a free, international, peer-reviewed, biannual (June & December), open access journal electronically published by the Faculty of Foreign Languages, Social Sciences University of Ankara. The journal may also include special issues. WLS aims to publish original academic articles, article translations, book introductions, and reviews written in Turkish and English, focusing on world languages, literatures, cultures, and on topics such as history, language, literature, sociology, cultural relations, language education, and applied linguistics. Our journal accepts studies that have not been published elsewhere or are not at the stage of evaluation. The scientific and legal responsibility of the articles, article translations, book introductions and reviews published in WLS belong to the authors. All publication rights of the published works belong to the World Language Studies and may not be published, reproduced or transferred to electronic media without the permission of the publisher.

worldlanguagestudies@asbu.edu.tr

Editörden

Değerli Bilim İnsanları,

Haziran 2021 itibariyle dergimiz World Language Studies'in (WLS) ilk sayısını sizlerle buluşturmanın mutluluğu içerisindeyiz. Dergimiz, dünya dilleri, edebiyatları, kültürleri gibi alanlarda ve disiplinler arası çalışmalarda, teorik ve/veya uygulamalı makaleleri yayımlayarak yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamayı, meslek kuruluşları ve bireylerin ulusal ve uluslararası gelişimlerine yardımcı olmayı ve küresel bir bakış açısıyla özgür bilimsel düşüncüyü desteklemeyi amaçlamaktadır. Açık erişim politikasını benimseyen dergimizin içeriği tüm kullanıcılara ücretsiz olarak sunulmakta olup dergimizin yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.

Dergimizin ilk sayısında, değerli yazarlardan tarafımıza gelen çalışmalar titizlikle ve objektif bir şekilde alanında uzman hakemler tarafından incelenmiş olup 3 makale, 1 kitap tanıtımı ve 1 çeviri çalışmasını okurlarımızın istifadesine sunmaktayız. Dergimizin ilk sayısının çıkarılma aşamasındaki önemli desteklerinden dolayı ASBÜ Yabancı Diller Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İsmail Çakır'a, ASBÜ Kurumsal İletişim Ofisi'ne, derginin danışma kuruluna, editör yardımcılarına, yazarlarına ve hakem olarak katkıda bulunan değerli akademisyenlere teşekkür eder, saygılar sunarım.

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Nurullah SAT

Dergi Yönetimi / Editorial Board

İmtiyaz Sahibi / Owner

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi adına, / On behalf of Faculty of Foreign Languages, Social Sciences University of Ankara,

Prof. Dr. İsmail ÇAKIR (Dekan/Dean)

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Öğr. Üyesi Nurullah SAT

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Arş. Gör. Hüseyin ALHAS

Öğr. Gör. Ayşe ÖZTÜRK

Öğr. Gör. Nuray AKDEMİR

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Arif BAKLA (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Aysel Sarıcaoğlu AYGAN (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Prof. Dr. Bahar DEMİR (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Prof. Dr. Eugene STEELE (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Giray FİDAN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gürhan KIRİLEN (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. İlhami SIĞIRCI (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Jui-Cheng CHANG (National Chengchi University)

Prof. Dr. P. Tefik CEPHE (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zümre Gizem YILMAZ KARAHAN (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of This Issue

Doç. Dr. Arif BAKLA

Prof. Dr. Bahar DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Bekir CANLI

Dr. Öğr. Üyesi Burcu TÜRKMEN

Doç. Dr. Duran İÇEL

Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ŞANVERDİ

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

Doç. Dr. Şevket KADIOĞLU

Doç. Dr. Yasin Murat DEMİR

Bu sayıya gönderilmiş ve yayımlanmış/yayımlanmamış makaleler için değerli katkılarını esirgemeyen değerli bilim insanlarımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

/

We would like to thank the valueable scientists for their precious time and contributions in evaluating the published and unpublished articles that were sent for this issue.

Genel Kurallar

1. WLS'in yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Editörlerin uygun görmesi halinde farklı dillerden de makaleler yayımlanabilir.
2. Gönderilen makaleler, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Türkçe çalışmalarda güncel Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzu, yabancı dillerdeki yazılar için o dilin dil bilgisi kuralları esas alınmalıdır.
3. Sisteme yüklenen makalenin başında Türkçe ve İngilizce özet ve özetlerin altında 3 ila 6 tane anahtar kelime yer almalıdır. Gönderilen özetler 200 kelimedenden az olmamalı ve 300 kelimeyi aşmamalıdır. Ana metin, sonuç ve kaynakça kısımları mutlaka yer almalıdır.
4. Ayrıca, tüm makalelerin sonuna genişletilmiş özet eklenmelidir.
5. Dergiye gönderilen makaleler, yazar tarafından iThenticate programında taranmalı; ve alınacak benzerlik raporu herhangi bir filtreleme yapılmadan gönderilen makale ile birlikte sisteme yüklenmelidir. Çok disiplinli niteliği olan WLS, benzerlik oranı ile ilgili bir sınır vermekten kaçınmaktadır. Raporların değerlendirilmesi Editör Kurulu'na aittir.
6. Makale, herhangi bir tez, konferans bildirisi ya da başka bir bilimsel çalışmadan türetilmişse, makalenin başlığına verilecek bir dipnotta belirtmeli ve türetilen çalışmanın ayrıntıları (makale, tezden türetilmişse, çalışmanın başlığı ile birlikte üniversite, enstitüsü, anabilim dalı ve danışmanın adı; kongre veya sempozyumda yayınlanmamış bildiriye makalenin başlığı, sunulma tarihi, sempozyum/kongre adı) yer almalıdır.
7. Bir araştırma kurumu/kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.), söz konusu kurumun/kuruluşun ve projenin adı, varsa, tarihi ve sayısı dipnotla belirtilmelidir.
8. Kitap tanıtım ve eleştiri yazılarında, söz konusu kitabın kapak resmi ve künyesi (basım tarihi, kaçınıcı baskı olduğu, basım yeri bilgileri) bulunmalıdır.
9. Dergimize makale gönderen/gönderecek üyelerin, kullanıcı kimlik bilgilerine ORCID Numarası'nı da eklemeleri gerekmektedir. ORCID ID'nin nasıl alınacağı hakkında bilgi almak için <https://orcid.org/> adresini ziyaret edebilirsiniz.
10. Yazarlar çalışmalarını yayımlanmak üzere WLS'e göndermekle telif haklarını, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi bünyesindeki WLS'e devretmiş olurlar. Yayımlanan çalışmaların telif hakkı dergiye aittir ve referans gösterilmeden aktarılamaz.
11. WLS'de yayımlanan çalışmaların bilimsel, içerik, dil ve hukukî sorumluluğu yazar/ yazarlarına aittir.

General Publication Principles

1. The publication language of the WLS is Turkish and English. However, articles in different languages can be published if the editors approve.
2. Submitted articles must comply with grammar rules. The studies written in Turkish should be based on the current Turkish Language Association (TDK) Spelling Guide and articles in foreign languages should follow the grammar rules of that language.
3. At the beginning of the article uploaded to the system, there should be Turkish and English abstracts and below them should be keywords consisting of 3-6 words. Submitted abstracts should not be less than 200 words and should not exceed 300 words. The main text, conclusion and bibliography parts must be included.
4. In addition, an extended abstract should be added to the end of all articles.
5. Articles sent to the journal must be scanned by the author in iThenticate program, and the similarity report must be uploaded to the system with the submitted article without any filtering. Due to its multidisciplinary nature, WLS avoids placing a limit on the similarity rate. Evaluation of the reports belongs to the Editorial Board.
6. If the article is derived from a thesis, conference paper or from other scientific studies, it should be indicated in a footnote to the title of the article and the details of the derived study (if the article is derived from the thesis, the title of the study, along with the name of the university, institute, department and advisor; if the paper is not published in the symposium or congress the title of the article, the date of presentation, the name of the symposium / congress) should be included.
7. In studies supported by a research institution (BAP, TÜBİTAK, Ministry of Development, etc.), the name of the institution / organization and the project and the date should be indicated in a footnote.
8. In the book introductions and reviews, the cover image and tag (date of publication, edition, place of publication) of the book in question should be included.
9. Members who send/will send articles to our journal must add their ORCID Number to their user identification information. You can visit <https://orcid.org/> for information about how to get ORCID ID.

10. By sending their works to our journal for publication, authors transfer their copyrights to WLS. The copyright of the published works belongs to the journal and cannot be used without giving reference.
11. Scientific, content-wise, and legal responsibility of the studies published in WLS belongs to the author (s).

Yazım Kuralları

1. Makale Microsoft Word ortamında A4 kâğıdı formatında yazılmalıdır.
2. Kağıt düzeni soldan ve sağdan 2,5 cm yukarıdan ve aşağıdan 2,5 cm olacak şekilde ayarlanmalıdır.
3. Makalenin tümü (yazar bilgileri, makale adı, özet, giriş, başlıklar, sonuç, kaynakça) “Times New Roman” yazı tipinde 12 punto ile yazılmalı ve çalışmalar sağ alt köşeye sayfa numarası eklenerek gönderilmelidir.
4. Özel bir yazı tipi kullanılmış yazılarda, yazar gönderi dosyasına özel yazı tipi dosyasını eklemelidir.
5. İlk başlık metnin yazıldığı dilde, 13 punto, ikinci başlık/başlıklar 12 punto, tamamı büyük harflerle, ortalanarak ve koyu yapılarak yazılmalıdır.
6. Ana başlık ve alt başlıklar, gerekli görülmesi durumunda 1., 1.1, 1.1.2,1.3, 1.4 şeklinde numaralandırılmalıdır.
7. Tablo, resim ve şekiller sayfanın dışına taşmamalı ve içindeki yazılar 10 punto ve tek satır aralığında olmalıdır. Şekil ve tablolar numaralandırılmalı ve içeriğine göre adlandırılmalıdır.
8. Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) olarak belirlenmiştir. Alıntılamalarda ve kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>. APA 6'nın Türkçe tercümesi için lütfen [tıklayınız](#).
9. Kısaltma kullanımlarında Türk Dil Kurumu Kılavuzu'nda yer alan kurallar esas alınmalıdır.
10. Dipnotlar, sadece yapılması zorunlu açıklamalar için kullanılır ve MS Word programında “Başvurular > Dipnot Ekle” komutuyla eklenir. Buradaki atıflar da parantez içinde yazarın soyadı, eserin yayın yılı ve sayfa numarası gelecek şekilde düzenlenmelidir. Örnek: (Yılmaz, 2017, s. 13). Dipnotta kullanılan eser/eserler kaynakçaya da eklenmelidir.

11. Alıntılar tırnak içinde verilmeli; beş satırdan az alıntılar satır arasında, beş satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan 1.5 cm içeride, blok hâlinde ve 1,5 satır aralığıyla 1 punto küçük yazılmalıdır. Metin içinde göndermeler, parantez içinde aşağıdaki şekilde yazılmalıdır.

Alıntılar: Makalede birebir yapılan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve alıntının sonunda kaynağı parantez içinde APA kurallarına göre belirtilmelidir.

Kâğıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	2,5 cm
Alt Kenar Boşluk	2,5 cm
Sol Kenar Boşluk	2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk	2,5 cm
Yazı Tipi	Times News Roman
Yazı Tipi Stili	Normal
Yazı Boyutu (normal metin)	12
Yazı Boyutu (dipnot metni)	10
Tablo-grafik	10
Paragraf Girintisi (İlk Satır)	1 cm
Paragraf Aralığı	Önce 6 nk, sonra 0 nk (Tablo ve grafiklerde önce ve sonra 0 nk)
Satır Aralığı	(1,5)
Kaynakça	Asılı ve girinti 0,63 cm, Hizalama: Her iki yana yasla, Aralık önce 6 nk, sonra 0 nk, satır aralığı 1,15 cm.

Author Guidelines

1. The article should be written in Microsoft Word environment in A4 paper format.
2. The paper layout should be set as 2.5 cm from the left and right and 2.5 cm from the bottom.
3. The entire article (author information, article name, abstract, introduction, titles, conclusion, bibliography) should be written in "Times New Roman" font with 12 pt.
4. For articles with a special font, the author must add the special font file to the submission file.
5. The first title should be written in the language in which the text is written, in 13 pt., The second heading / headings in 12 pt., All capital letters, centered and bold.
6. The main heading and sub-headings can be numbered up as 1., 1.1, 1.1.2,1.3, 1.4 if deemed necessary.
7. Tables, pictures and figures should not extend beyond the page and the in-texts should be 10 pt. and single line spacing should be used. Figures and tables should be numbered and named according to their content.
8. The format used for citing references is designated as APA (American Psychological Association). In the citations and the bibliography, the authors should follow the spelling rules and format specified in the American Psychological Association's Publication Guide published by the American Psychological Association. For detailed information, see: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>. Please click [here](#) for the Turkish translation of APA 6.
9. In the use of abbreviations, the rules in the Turkish Language Association Guide should be followed.
10. Footnotes are used only for mandatory explanations and are added through "References > Insert Footnote" command in MS Word program. The citations should be arranged in a way that includes the author's surname, publication year and page number in parentheses. Example: (Yılmaz, 2017, p.13). The work / works used in the footnote should also be included in the bibliography.
11. Quotations should be given in quotation marks; quotations less than five lines should be written between lines, and quotations longer than five lines should be indented 1.5

cm from the left and the right margin, in block form with 1.5 line spacing and 11 type size. References in the text should be written in parentheses.

Quotations: Direct quotations in the article should be given in quotation marks and at the end of the quotation, the source should be indicated in brackets according to APA rules.

Paper Size	A4 Vertical
Top Margin	2,5 cm
Bottom Margin	2,5 cm
Left Margin	2,5 cm
Right Margin	2,5 cm
Font	Times News Roman
Font Style	Normal
Type Size (Regular Text)	12
Type Size (Footnote Text)	10
Table-graphic	10
Paragraph Entry (First Line)	1 cm
Paragraph Spacing	Before 6 nk, after 0 nk (Table and graphic – before and after 0 nk)
Line Spacing	(1,5)
References	Hanging and indentation 0.63 cm, Alignment: Justify, Range before 6 nk, then 0 nk, line spacing 1.15 cm.

Telif Hakkı Politikası

Yayımlanmak üzere kabul edilen yazıların bütün yayın hakları WLS'e ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

Burada belirtilmeyen hususlarda karar yetkisi, WLS Yayın Kurulu'na aittir. WLS'de yayımlanan çalışmanın bilimsel ve hukuki her türlü sorumluluğu yazarına ya da yazarlarına aittir.



WLS'de yayımlanan makalelerin telif hakkı [Creative Commons Atıf-Gayriticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (CC BY NC ND) ile lisanslanmıştır. Bu lisansa göre eser dergiye atıf verilerek indirilebilir ya da paylaşılabilir ancak değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz. Yayımlanan makaleler için yazara telif ücreti ödenmez.

Copyright Policy

All publication rights of the articles accepted for publication belong to WLS and they cannot be partially or completely printed, reproduced or transferred to the electronic environment without the permission of the publisher.

The decision-making authority on matters not mentioned here is the WLS Editorial Board. All scientific and legal responsibility of the work published in the WLS belongs to the author or authors.



The copyright of the articles published in the WLS is licensed under the Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivatives 4.0 International License (CC BY NC ND). According to this license, the work can be downloaded or shared with reference to the journal, but cannot be changed and used for commercial purposes. No royalty fee is paid to the author for published articles.

İçindekiler / Contents

Araştırma makaleleri / Research articles

Yavuz Bülent Bakiler’in *Harman*’ında Sivas

Sivas Dans *Mosaique (Harman)* du Poète Yavuz Bülent Bâkiler

Dr. Öğr. Üyesi Hamza KUZUCU.....1

James Joyce’un *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi* İsimli Romanının Edebi Çözümlemesi ve Çevirisinin Eşdeğerlik Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi

The Literary Analysis Of The Novel *Portrait Of An Artist As A Young Man* And The Evaluation of its Translation in Terms Of Equivalence Theory in Translation Studies

Öğretim Görevlisi Neslihan PARLAK

Doç. Dr. Murat ÖZCAN.....16

“Kullan Ya Da Kaybet!”: Üç Türk İngilizce Öğretmeninin Kelime Öğretimine Bakış Açıları, Öğrenme Deneyimleri ve Kelime Öğretimine İlişkin Öğretim Uygulamalarının Nitel Analizi

“Use It or Lose It!” A Qualitative Analysis of Three Turkish EFL Teachers’ Perspectives, Prior Learning Experiences and Actual Teaching Practices Regarding Vocabulary Teaching

Öğr. Gör. Merve DOMBAYCI.....43

Çeviri / Translation

Çevirinin Dilbilimsel Yönleri Üzerine

On Linguistic Aspects of Translation

Roman Jakobson (Evren BAL - Mustafa Kırca, çevirenler)64

İnceleme / Review

A Book Review on Abay Kunanbayev’s “Book of Words”

Aysun KAYAALTI.....73

**SIVAS DANS MOSAÏQUE (HARMAN) DU POÈTE YAVUZ BÜLENT
BÂKILER**

SIVAS IN MOSAIC (HARMAN) OF THE POET YAVUZ BÜLENT BÂKILER

Hamza KUZUCU*

RESUME

Bâkiler est un poète qui reflète la vision humaniste du monde dans son univers poétique. Il y introduit des valeurs humaines, ainsi qu'une dimension historique de couleur locale. Dans l'œuvre de Bâkiler, on trouve beaucoup d'informations sur la ville où il est né et a vécu une partie de sa vie. Ayant une place très importante pour plusieurs poètes turcs, Sivas est considérée comme une des villes où l'on distingue de nombreux exemples de poésie folklorique anatolienne. En effet, Bâkiler affirme à plusieurs reprises que ses premiers poèmes ont été inspirés de cette ville. En fournissant de brèves informations sur les œuvres architecturales de Sivas à partir d'études archéologiques, d'histoires de l'art et d'études historiques publiées en français, nous voyons que le poète partage des informations similaires avec des écrivains étrangers dans ce domaine.

Dans la présente étude, on s'est intéressé plus particulièrement au recueil de poèmes intitulé *Mosaïque* de Bâkiler. À travers ce livre de poésie on a pu analyser la pensée du poète concernant l'effet de l'histoire, de la géographie et du climat sur la psychologie et les attitudes de l'homme sivasois comme la convivialité, la bravoure et le patriotisme. Le travail envisagé s'appuie sur la critique sociologique.

Mots-clés : Yavuz Bülent Bâkiler, Poésie, *Harman*, Sivas, Culture locale.

ÖZ

YAVUZ BÜLENT BAKİLER'İN HARMAN'INDA SİVAS

Milletlerin sosyal, siyasi, ekonomik hayatını ve yaşadıkları kültür değişmelerini gelecek nesillere aktaran önemli araçlardan biri de edebiyattır. Edebiyat, genel olarak, bir milletin

* Doktor Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, hamzakuzucu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8244-0389.

Makale Gönderim Tarihi/ Received: 07.03.2021.

Makale Kabul Tarihi/ Accepted: 14.04.2021.

tarihini, gelenek ve göreneklerini, yaşam tarzını ve düşüncesini konu edinir. Cumhuriyet dönemi şairlerden Yavuz Bülent Bâkiler, aynı zamanda Hisar şairlerinden biri olarak da tanınır. Türkçe'yi doğru kullanma konusunda hassasiyet sahibi bir edebiyat adamı olarak tanınan Bâkiler, şiir, deneme, inceleme, biyografi ve gezi yazısı gibi pek çok türde eser vermiş, üretken bir şair ve aynı zamanda yazardır. İnsanın sahip olduğu değerleri, coğrafyasını ve tarihini şiirlerinde işlemesi bakımından Bâkiler'i hümanist dünya görüşünü şiirlerine yansıtan bir şair olarak yorumlamak da mümkündür. Bu itibarla onun şiirlerinde doğduğu ve hayatının bir kısmını yaşadığı Sivas'a dair hayli veri bulunmaktadır. Sivas, Türk halk şiirinin örneklerinin en yoğun olarak ortaya çıktığı şehirlerden biridir. Bâkiler şiirlerinde ilk ilhamlarını bu şehirden aldığını söyler. Sivas'a ait mimari sanat eserleri hakkında Fransızca olarak yayınlanan arkeolojik, sanat tarihi ve tarih çalışmalarından kısa bilgiler verilerek şairin bu alanda yabancı yazarlarla benzer bilgiler paylaştığını görmekteyiz.

Bu çalışmada malzeme olarak Bâkiler'in toplu şiirlerinin yer aldığı *Harman* adlı eser kullanılmış, bu eserdeki verilerden hareketle Sivas insanının cana yakınlığı, mertliği, insanların tarih, coğrafya ve iklim ile ilişkisi konularında Bâkiler'in düşünceleri sosyolojik eleştiri yöntemiyle analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yavuz Bülent Bâkiler, Şiir, *Harman*, Sivas, Yerel kültür.

ABSTRACT

One of the important instruments transferring people's social, political, economic lives and the cultural changes they have been through to the future generations is literature. Literature generally covers a nation's history, traditions, lifestyle and its notion as subjects. One of the poets of the Republic period Yavuz Bülent Bâkiler is also known as one of the Fortress poets. Bâkiler, known as a man of letters with a sensibility to use the Turkish language correctly, has written in many genres like poetry, essay, review, biography and travel, he is a productive poet and also an author. On account of his engravings of man's values, geography and history in his poems, it is also possible to see him as a poet reflecting his humanist world view in his poems. In this respect, about Sivas, the city where he was born in and spent a part of his life in, plenty of data exists in his poems. Sivas is one of the cities where Turkish folk poetry's examples intensively occur. Bâkiler says in his poems he gets his first inspirations from this city. Providing brief information about the architectural works of Sivas from archaeological studies,

art history and historical studies published in French, we see that the poet shares similar information with foreign writers in this field.

In this study, as a source the work Harman, where the collective poems of Bâkiler take part, has been used, with the reference to the data in this work amiability, courageousness of the people of Sivas; Bâkiler's opinions of man's relations with history, geography and climate have been tried to analyze with the sociological criticism method.

Keywords:Y. Bülent Bâkiler, Poem, *Harman*, Sivas, Local Culture.

INTRODUCTION

La littérature est l'un des éléments importants qui transmet aux générations futures les changements sociaux, politiques, économiques et culturels. Les sujets de la littérature sont inspirés de l'histoire, du mode de vie, des coutumes, de la pensée et des traditions d'une nation. Yavuz Bülent Bâkiler, poète et écrivain turc, a écrit de nombreuses œuvres littéraires ; poèmes, essais, critiques, biographies et récits de voyage. Bâkiler est un homme de lettres sensible au bon usage de la langue turque. C'est un poète qui reflète la vision humaniste du monde dans son univers poétique. Il y introduit des valeurs humaines, ainsi qu'une dimension historique de la couleur locale. Dans les textes poétiques du poète sivasois, on trouve beaucoup d'informations sur la ville de Sivas où il est né et a vécu une partie de sa vie. Ayant une place très importante pour plusieurs poètes turcs, Sivas est considérée comme une des villes où l'on distingue de nombreux exemples de poésie folklorique anatolienne. En effet, Bâkiler affirme à plusieurs reprises que ses premiers poèmes ont été inspirés de cette ville. À travers *Harman* (Mosaïque) on a pu analyser la pensée du poète concernant l'effet de l'histoire, de la géographie et du climat sur la psychologie et les attitudes de l'homme sivasois comme la convivialité, la bravoure et le patriotisme. Dans ce sens, nous pouvons dire que le travail envisagé s'appuie sur la critique sociologique.

1- *MOSAÏQUE (HARMAN) DE YAVUZ BÜLENT BAKILER ET LA MUSIQUE FOLKLORIQUE A SIVAS*

D'abord, on peut dire deux mots à propos du titre « Mosaïque », on sait que la traduction du terme « Harman » est « Mélange » mais il faut opter le mot « Mosaïque » au sens artistique et poétique. Dans cet article, on se propose de parler des Sivasois et de la ville de Sivas qui ont une place importante dans le recueil de poèmes *Mosaïque* de Yavuz Bülent Bâkiler. Afin de

mieux comprendre le sujet, il faut souligner tout d'abord l'importance de la poésie et de la chanson folklorique à Sivas. Ensuite, il est nécessaire de parler brièvement de la vie du poète. La musique est l'un des sujets les plus importants de la culture. Elle représente la culture de la société. Elle est transmise de génération en génération de manière traditionnelle. La richesse de la culture folklorique en Turquie a créé une grande diversité dans la musique folklorique. Cette richesse provient des profondeurs de l'histoire. L'Anatolie a toujours été un carrefour tout au long de l'histoire où de différentes cultures se sont rencontrées et ont dialogué. Situé en Anatolie centrale, la ville de Sivas présente des caractéristiques musicales anatoliennes. Les chansons y sont appelées « türkü », c'est-à-dire chanson populaire. Dans ce domaine artistique, les « türkü » occupent une place singulière. L'importance de ces chansons peut être facilement soulignée et confirmé en consultant le répertoire musical des archives de Télévision Radio Turquie (TRT). Aujourd'hui, sur 6400 chansons folkloriques répertoriées, plus de 600 chansons viennent de la région de Sivas. Le nombre total de ces chansons est plus nombreux que celui d'autres villes. Grâce à leur caractère unique, leur nature colorée et leur richesse, les chansons folkloriques de Sivas occupent une place particulière dans la sphère musicale de la Turquie. Parmi ces chansons nous voyons celle de Bâkiler intitulée « Comprends-moi un peu, écoute-moi un peu », le compositeur Erol Başara l'a répertoriée avec le numéro 16816 dans l'archive citée ci-dessus.

Sivas est l'une des plus grandes provinces de Turquie en termes de superficie territoriale. Quand on parle de la musique à Sivas, on pense tout d'abord aux chansons folkloriques, aux saz(s), aux « aşıklar » c'est-à-dire les poètes folkloriques et lyriques ayant éclairé leur époque sont considérés aujourd'hui comme des références et des sources de ces chansons. Parmi eux, on peut citer ; Pir Sultan Abdal, Âşık Veysel Şatıroğlu, Âşık Ruhsati, etc. Ces poètes nous reflètent leurs pensées, leurs valeurs culturelles, leurs croyances et leurs styles de vie de la manière la plus touchante.

2- BREVE BIOGRAPHIE DU POETE

Yavuz Bülent Bâkiler est né le 23 avril 1936 à Sivas. Il termine son enseignement primaire et sa classe seconde à Sivas. Il continue sa classe première à Gaziantep et le terminal à Malatya. Il s'inscrit à la faculté de droit en 1955 et obtient son diplôme en 1960. Après son service militaire, il commence à travailler pour la radio d'Ankara et présente de nombreux programmes culturels. Après plusieurs années de travail, il se sent obligé à démissionner de son poste à la radio. En 1968, il retourne dans sa ville natale où il commence à travailler comme

avocat, mais étant juste et strict dans l'exercice de son métier alors que ce milieu professionnel était plus ou moins dévasté par la corruption, il décide de mettre terme à son métier d'avocat. En 1970, il essaie de s'engager dans la vie politique mais il n'y réussit pas. Ensuite, Bâkiler travaille au Ministère de l'Agriculture, au TRT, au Ministère de la Culture et au cabinet du Premier ministre. Il prend sa retraite en 1993 et s'installe à Istanbul à partir de 1994.

Dans l'œuvre poétique de Yavuz Bülent Bâkiler, Sivas signifie plus qu'un nom de ville. Sivas, c'est les gens, l'histoire, la pauvreté, la nature et la beauté. Toutefois, on examine le rapport de la poésie à l'enfance, à la culture et à la nature.

3- POESIE ET ENFANCE

Bâkiler s'est intéressé à la poésie en écoutant sa mère chanter des chansons folkloriques et des "aşık(s)" de Sivas. À l'école élémentaire, son instituteur l'encourage à écrire de la poésie. Pendant sa jeunesse, il quitte Sivas pour Istanbul où il envoie quelques poèmes à la revue littéraire "Türk sanatı" (l'Art turc). Ses poèmes ont eu un succès qui l'a incité à en écrire davantage. Plus tard, il est connu comme l'un des poètes de la période Républicaine et également connu comme l'un des poètes du cercle Hisâr. En 2003, il publie "Harman", recueil de poèmes dans lequel il réunit des textes déjà publiés dans différentes revues. Le poète passe son enfance à Sivas dans une période où la ville reflétait le petit paysage villageois d'Anatolie. Bien que son père soit fonctionnaire, il passe son enfance dans la pauvreté mais sa situation s'améliore un peu dans sa jeunesse. Bâkiler fait cas de sa situation sociale et de celle des enfants pauvres pour la plupart, condamnés à travailler dès leur jeune âge. Il dénonce un crime social à travers son écriture poétique d'une manière qui touche le lecteur. Le poète regarde ces enfants avec pitié et tendresse pour exprimer ses sentiments de compassion et de colère. Il met l'accent sur la lutte des enfants dans la société sivasoise. Son poème "Les pauvres enfants à Sivas" en fournit un exemple réaliste. C'est un poème « écrit avec des larmes » pour reprendre l'expression du poète. On peut en lire l'extrait suivant :

Et les enfants pécheurs, les enfants coupables

Je les regarde dans la salle d'audience

Ce crime est de notre faute, ce péché nous appartient

Pardonnez-nous !

Ve günahkâr çocuklar, suçlu çocuklar

Mahkeme salonunda bakarım dizi dizi

Bu suç bizim suçumuz, bu günah bizim

Affedin bizi.

*Innombrables comme des étoiles dans le ciel
Oh ! enfants solitaires et pauvres de ma patrie
Je vois que vous n'êtes pas différents des épis
arrachés !
Ôtez-moi mes yeux, ôtez mon cœur
J'ai honte de vivre.*

(Enfants pauvres à Sivas)¹

*Gökteki yıldızlar kadar sayısız
Ah yurdumun kimsesiz ve yoksul çocukları
Anladım farkınız yok koparılmış başaktan!

Alın bu gözleri benden, alın bu yüreği artık
Utaniyorum yaşamaktan.*

(Sivas'ta Yoksul Çocuklar)

En décrivant les enfants de Sivas, Bâkiler nous révèle aussi la situation des enfants d'Anatolie. Au lieu de jouer dans les rues, ces enfants sont marginalisés par la société. Ils mendient pour survivre et gagner leur vie. Le poète décrit leurs cris par les vers suivants :

*Les enfants dans la cour de la mosquée Ulu à Sivas
Regardent aux alentours avec des yeux suppliants
Ils tendent leurs petites mains brunes :
- Mes oncles de la charité, mes oncles de la charité
Un enfant à côté de l'Hôtel de ville
N'a que sa peau et ses os
Il dit en pleurant : « cirage et polissage à vingt-cinq»

Mais il ne peut même pas tenir la brosse à cirer.*

(Enfants pauvres à Sivas)

*Sivas'ta Ulu Cami avlusunda çocuklar
Yalvaran gözlerle etrafa baka baka
Açıyorlar küçük esmer avuçlarını:
-Emmilerim sadaka! Emmilerim sadaka!
Hükûmet konağının yanında biri
Bir kemik kalmış bir deri...
"Boya cila yimbeş, boya cila yimbeş" diye
ağlıyor
Ve daha fırça bile tutamıyor elleri.*

(Sivas'ta Yoksul Çocuklar)

¹ Les poèmes sont traduits par moi-même

4- CLIMAT ET LA NATURE

Sivas, est située en amont du fleuve Kızılırmak. Le plateau sur lequel la ville a été bâtie est à 1300 mètres. En hiver son climat est la plus froide d'Anatolie centrale, ce caractère climatique unique par rapport aux provinces environnantes. Ses mois d'hiver sont froids, longs et neigeux, on y voit parfois une température -40 degrés. Avec le poème suivant Bâkiler nous témoigne que les habitants de Sivas continuent leur vie luttant au froid rude dans des maisons difficiles à y vivre :

<i>Pensez ! Comment nourrir dix personnes à une table</i>	<i>Düşün! Nasıl doyarukh bir sofrada on gaşukh</i>
<i>Comment pouvons-nous nous réchauffer dans ce froid de Sivas</i>	<i>Nasıl ısınurukh bu Suvaz ayazında...</i>
<i>Le toit sous lequel nous vivons ne ressemble pas à une maison</i>	<i>Ev desen ev dööül oturduğumuz</i>
<i>L'hiver c'est un toit de décédé, en été c'est un belvédère</i>	<i>Gışın ölü damı, yazın alaçukh.</i>
<i>(Élégie de Sivas- sous forme de dialecte sivasois)</i>	<i>(Sivas Ağıdı - Sivas ağızıyla söylem)</i>

La ville, où les individus sont nés et grandis, a une importance particulière pour eux. Quand une personne s'éloigne de sa ville natale il y ressent de la nostalgie et quand il reçoit une nouvelle touchante de ses proches ou des personnes aimées, il ressent du chagrin. Bâkiler est l'un de ces personnes qui reflète ces sentiments nostalgiques dans ses poèmes. Ci-dessous, il exprime son regret pour le climat hivernal de Sivas :

SİVAS HASRETİ

*Ne güzel seni sevmek böyle uzaktan
Ve seni düşünmek bir çocuk hevesiyle...
Her sabah yeniden ezan sesiyle*

*Müslüman Müslüman uyanan şehir
Bir Selçuklu nakışında seni bulmak ne güzel*

*Ne güzel seni duymak bir ney sesinde
Şems-î Sivasî'nin mübarek türbesinde*

NOSTALGİE DE SİVAS*

*Comme c'est beau de t'aimer de si loin
Et penser à toi avec l'enthousiasme d'un enfant ...
Chaque matin de nouveau avec le son de l'appelle à la
prière*

*Ville musulmane qui se réveille musulman.
Quel plaisir de te retrouver dans une gravure
seldjoukide*

*Quel plaisir de t'entendre dans un son de chalumeau
Dans le tombeau saint de Şems-î Sivasî*

*Kandil kandil yanan şehir
Türkülerin, halayların, çağırır beni uzaktan

Yüreğim hep, Mısmıl Irmak gibi tertemiz,
Nerde Çifte Minare'miz, Gök Medrese'miz?
Sımsıcak dualarla maziyi anan şehir...

Alaca karanlıkta yoksul kağnılar
Ağlar inim inim senin yerine
Tozlu sokaklarına, kerpiçten evlerine
Bakarak kendinden utanan şehir
Tozunla, toprağınla, yoksul kağnılarınla
Yılın altı ayında yağıp duran karınla
Ve soğuk sularınla, serin rüzgârlarınla
Gözümde tütüyorsun can şehir.
Bir gün bir derviş gibi çıkıp gelirim eğer
Görürsem bir daha gönül gözüyle seni

Anla bir rüzgâr gibi yüreğimden geçeni
Ve sonra anam gibi sar beni Sultan şehir*

*Ville éclairée avec des lampes à huile.
Tes chansons, tes danses folkloriques, m'appellent de
loin
Mon cœur est toujours pur que le fleuve Mısmıl
Où est notre Double Minaret, Médersa de Gök?
La ville qui se souvient du passé avec des prières
chaleureuses ...
Dans la nuit tombante des pauvres chariots
Pleure à ta place avec de longs gémissements
Avec ta poussière, ta terre, tes pauvres chariots
A honte de soi-même en regardant
Avec ta neige qui tombe six mois de l'année
Ses rues poussiéreuses, ses maisons en pisé
Et avec tes eaux froides, tes vents frais
J'ai de la nostalgie à toi ville d'âme
Si un jour, si je viens comme un derviche
Si je te pouvais te voir, de nouveau avec les yeux d'âme
Comprend comme un vent ce qui se passe dans mon
cœur
Et embrasse-moi comme ma mère ville Sultan*

Comme on le sait, Sivas est la ville la plus froide et où l'hiver dure le plus que dans les autres villes de la Turquie. Bâkiler exprime ce fait dans son poème intitulé « Réalité anatolienne» ainsi :

*Pendant l'hiver, êtes-vous passés par train des villages
lointains.
Avez-vous ressenti la frayeur de la tempête de neige.
L'avez-vous subie dans les gares

(Réalité anatolienne)*

*Kış günleri trenlerle geçtin mi uzak köylerden
Gördün mü dehşetini, tipinin karın...
Çektin mi hiç acısını istasyonlarda

(Anadolu Gerçeği)*

5- LA NOSTALGIE DES MONUMENTS HISTORIQUES

Fondée par les Hittites vers 1500 av. J.-C., Sivas était, tour à tour, occupée par les Assyriens, les Perses, les Byzantins, les Seldjoukides et finalement par les Ottomans. Elle était

d'une part un lieu de croisement des cultures. Actuellement nous y remarquons essentiellement des architectures historiques Seldjoukides et Ottomans qui sont protégés et appréciés par les sivasois. L'un de ces sivasois Yavuz Bülent Bâkiler affirme que l'Anatolie est une grande et belle région riche de culture et d'art turc. Dans son poème intitulé « Douleur anatolienne », on voit qu'il est fasciné par sa beauté ;

Anatolie, Anatolie, oh Anatolie !

D'une part la beauté, la finesse et la splendeur

....

À Sivas, Divriği, Erzurum, Konya

J'ai vu des colonnes minces, des fontaines, des coupes...

D'une part, j'ai vu des motifs gravés sur des marbres roses

(Douleur anatolienne)

Anadolu, Anadolu, oh Anadolu!

Bir yandan güzellik, incelik ve nur...

...

Sivas'ta, Divriği'de, Erzurum'da, Konya'da

İnce sütunlar gördüm, şadırvanlar, kubbeler...

Bir yanda oya gibi işlenmiş pembe mermer

(Anadolu acısı)

L'importance des valeurs historiques et culturelles de Sivas provient du fait que cette ville est un centre d'éducation et de science important grâce à son histoire dense. Il y a plusieurs structures architecturales seldjoukides et ottomanes comme les mosquées et les médersas. Ces monuments occupent une large place dans sa réflexion et son imaginaire poétique. Sivas est l'une de ces villes anatoliennes où apparaît d'importants exemples sur l'architecture historique. Avec le premier vers « *Comme c'est beau de t'aimer de si loin* » de son poème intitulé « Nostalgie pour Sivas » il exprime son amour pour cette ville. Dans le même poème, il affirme son admiration à l'égard des monuments historiques :

Quel plaisir de te retrouver dans une gravure seldjoukide

...

Où est notre Double Minaret, notre Médersa Gök?

(Sivas Hasreti)

Ne güzel seni duymak bir ney sesinde

...

Nerde Çifte Minare'miz, Gök Medrese'miz?

(Nostalgie à Sivas)

6. LES MONUMENTS HISTORIQUES LES PLUS CITES DANS L'ŒUVRE POETIQUE DE BAKILER.

6.1. LA MOSQUEE ULU DE DIVRIGI

La mosquée Ulu et son centre médical sont des plus importants édifices d'Anatolie par leur architecture et les gravures extraordinaires sur les pierres. Ce centre a été construit en 1229. Il est composé d'une mosquée et d'un hôpital, situés côte-à-côte. Les portes de ces édifices sont ornées avec de multiples motifs très attirants comme les motifs de tulipe et des aigles à double-têtes symbolisant les Seldjoukides d'Anatolie. Clément Huart affirme qu'à Divrighi se trouve le plus beau monument seldjoukide de toute la région. C'est une mosquée majestueuse, assez bien conservée pour servir encore au culte.²

Il faut rappeler que ces deux monuments sont inscrits sur la liste du Patrimoine mondial de l'UNESCO en 1985.

6.2. LA MOSQUEE ULU

C'est l'une des plus anciennes mosquées d'Anatolie. Elle est classée comme l'un des rares exemples d'une grande mosquée de type panier en osier qui a un plan rectangulaire, un toit plat et une cour avec trois entrées. Elle a été construite au début du XII^{ème} siècle. Cette mosquée est considérée comme l'une des œuvres les plus importantes de la période des Danishmends. Max Van Berchem nous présente l'importance historique, architectural et de religieux ainsi :

« Ce vaste édifice, (...) est celui de la plupart des grandes Mosquées, dans tous les pays musulmans, notamment de celles qui remontent aux premiers siècles de l'islam et qui furent bâties à l'imitation des premières Mosquées de l'Égypte de la Syrie et de la Mésopotamie. (...) La tradition locale en rapporte la construction à Kaiqbâd Ier ; le voyageur Ewliya l'attribue à Qylydj-arслан, (...) Quoi qu'il en soit, la grande Mosquée parait être le monument religieux le plus ancien de Siwas, à en juger par son plan classique, son style primitif, sa situation centrale et sa fonction de Mosquée cathédrale. »³

6.3. LA MEDERSA DE SIFAIYE

Elle a été construite comme un hôpital par le Sultan Selçuk İzzeddin Keykâvus I. en 1217. C'est l'une des plus grandes constructions des sites médicaux et des hôpitaux de Seldjoukides en Anatolie. Cet hôpital a été transformé en médersa en 1768 et elle a été utilisée comme

² Clément Huart, *Épigraphie Arabe d'Asie Mineure*, Imprimerie Paul le Maire, Paris, 1895, p. 551.

³ Berchem, Max Van, *Corpus Inscriptionum Arabicarum*, T.I. Sivas, Imprimerie de L'institut Français d'Archéologie Orientale, 1917,p.4.

entrepôt des fournitures pendant la Première Guerre Mondiale. Gustave Mendel, dans son article *Les Monuments Seldjoukides en Asie Mineure* nous la présente comme suit :

« Les constructions seldjoukides (...) sont aujourd'hui encore l'ornement de la ville et elles y attireraient les voyageurs autant que celles de Konia, (...) la Chiffâiyeh, hôpital en 1217, appartient à l'époque des grands sultans. Il en reste le portail et la cour intérieure. (...) Au milieu du portique de droite, s'ouvre l'entrée du tombeau de Kaï Kâous, qui est d'une grande simplicité, mais décoré d'une très élégante de faïence et de brique. »⁴

6.4. LA MEDERSA AVEC DOUBLE MINARET

Construite en 1271, cette Médersa a 2 minarets recouverts de céramiques vernissées et au somptueux portail sculpté. Elle est l'une des constructions les plus prestigieuses du centre de Sivas à l'époque seldjoukide. Concernant sa valeur artistique et son importance monumental Albert Gabriel l'a classifié ainsi :

« (...) cette médressé qui faisait face à l'hôpital de Kaikawus, (...) était construit suivant le même type que l'hôpital voisin et que les autres médressés de Sivas. Les dimensions de la façade, la richesse du décor et l'habileté particulière avec laquelle il est exécuté, laissent penser que cet édifice était le plus important et le plus somptueux des monuments de la ville seldjoukide. Il doit sa désignation actuelle de *Tshifte minare* aux deux minarets de brique qui flanquent symétriquement le portail d'entrée et qui sont conservés en partie. »⁵

6.5. LA MEDERSA DE BURUCIYE

La Médersa de Buruciye a été construite dans le centre de Sivas en 1271. C'est l'un des exemples les plus importants des médersas Seldjoukides en Anatolie avec sa robuste porte-couronne et son portail orné de magnifiques motifs végétaux. Albert Gabriel affirme qu'avec ses édifices Sivas était une ville prospère sous le règne de Kaikhusrau, en 1272. Il dit que « (...) le fait qu'un simple particulier pouvait élever une telle médressé, montre quel haut degré de prospérité Sivas avait atteint sous les Seldjoukides. »⁶

6.6. LA MEDERSA DE GÖK

Cette médersa se trouve au centre de Sivas. Elle est caractérisée par une architecture exceptionnelle avec son ornement et ses carreaux turquoises qui ont donné à cette médersa le

⁴Gustave Mendel, *Les Monuments Seldjoukides en Asie Mineure*, La Revue de L'art Ancien et Moderne, No: 130. XXIII, Janvier 1908, Paris, p.120.

⁵Albert Gabriel, *Monuments Turcs d'Anatolie*, T. II Sivas, Paris, E. de Boccard, Éditeur, 1934, p. 151.

⁶Albert Gabriel, p.155.

nom de Médersa de Gök. Ses minarets offrent un festival de moulures et reliefs sculptés. En dehors de cette médersa qui est en restauration depuis plus de 20 ans, les autres médersas sont actuellement considérées comme des lieux touristiques à Sivas. Nous voyons, ci-dessous, que cette médersa a provoqué une admiration exceptionnelle chez le maréchal de Moltke quand il l'a visitée le 11 mars 1838 :

« Je n'ai vu nulle part, (...), une richesse de sculptures comparable à ce qu'offre la façade de la mosquée turque. Chaque pierre est une ciselure faite avec le plus grand art. Le portail est tout ce que l'on peut imaginer de plus gracieux, de plus élégant, de plus magnifique ; des guirlandes de fleurs, des feuilles et des arabesques couvrent la moindre surface, et pourtant le tout fait un effet des plus harmonieux.»⁷

CONCLUSION

La poésie a une très grande place dans la société turque. Elle reflète la beauté et la richesse de la langue. Dans cette étude, nous avons remarqué que Bâkiler est l'un des poètes qui a réussi à appliquer les règles esthétiques de la poésie, ses pensées et ses sentiments dans le domaine poétique avec une approche réaliste sans se rompre avec la tradition poétique turque d'aujourd'hui. Il en est ainsi de l'écriture poétique de Bâkiler qui met en avant l'inscription de la mémoire dans la société à travers son œuvre. D'autre part, l'auteur de « Harman » transmet aux lecteurs son grand attachement aux valeurs ainsi qu'aux traditions authentiques de sa ville natale.

⁷Moltke, Helmuth von, *Lettres du maréchal de Moltke sur l'Orient* (2^e édition) / traduites par Alfred Marchand, Edition Librairie Sandoz et Fischbacher, Paris, 1877, p.162.

BILIOGRAPHIE

- Bâkiler, Y. B. (2010). *Harman*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, 12.bs., İstanbul.
- Berchem, Max Van, (1917). *Corpus Inscriptionum Arabicarum*, T.I. Sivas, Imprimerie de L'institut Français d'Archéologie Orientale.
- Clément Huart, (1895). *Épigraphie Arabe d'Asie Mineure*, Imprimerie Paul le Maire, Paris.
- Gabriel, Albert, (1934). *Monuments Turcs d'Anatolie*, T. II Sivas, E. de Boccard, Éditeur, Paris.
- Gustave Mendel, (1908). *Les Monuments Seldjoukides en Asie Mineure*, La Revue de L'art Ancien et Moderne, No: 130. XXIII, Janvier, Paris.
- Moltke, Helmuth von (1877). *Lettres du maréchal de Moltke sur l'Orient* (2^e édition) traduites par Alfred Marchand, Edition Librairie Sandoz et Fischbacher, Paris.

BIBLIOGRAPHIE - DOCUMENTS CONSULTES

- Bâkiler, Y. B. (2007). *Sözün Doğrusu*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, 10.bs, İstanbul.
- Bâkiler, Y. B. (2007). *Türkistan Türkistan*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, 10.b.s, İstanbul.
- Çetişli, İ. (2010). *Yavuz Bülent Bâkiler'in Şiirinde Dini Duyarlılık*, Bizim Külliye Dergisi, Elazığ.
- Fatih K. (2001). *Yavuz Bülent Bâkiler'in Şiirlerinde Sivas*, TÜBİAR-X.
- Gizem A. (2005). *Cahit Külebi ve Yavuz Bülent Bâkiler'in Eserlerinde Anadolu ve Anadolu İnsani*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Kabaklı, A. (2002). *Türk Edebiyatı*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, 11.b.s, IV. C. İstanbul.
- Taşdelen, V. (2010). *Bâkiler'in Şiirini Kuran Poetik Unsurlar*, Bizim Külliye Dergisi, Elazığ.
- Tuncer, H. (1996). *Edebiyat Araştırmaları ve İncelemeleri*, Akademi Kitabevi, İzmir.
- Tüzer, İ. (2009). *Yavuz Bülent Bâkiler ile Söyleşi*, Türk Yurdu, S.267, Kasım.

EXTENDED ABSTRACT

One of the poets of the Republic period Yavuz Bülent Bâkiler is also known as one of the Fortress poets. Bâkiler, known as a man of letters with a sensibility to use the Turkish language correctly, has written in many genres like poetry, essay, review, biography and travel, he is a productive poet and also an author. On account of his engravings of man's values, geography and history in his poems, it is also possible to see him as a poet reflecting his humanist world view in his poems. In this respect, about Sivas, the city where he was born in and spent a part of his life in, plenty of data exists in his poems. Sivas is one of the cities where Turkish folk poetry's examples intensively occur. Bâkiler says in his poems he gets his first inspirations from this city. Bâkiler's family came from Azerbaijan to Turkey two hundred years ago: First to Maraş then to Sivas's county Gürün thereafter settled in Sivas's city center. And Bâkiler drew his first breath in Sivas, in 1936. In his childhood, he has experienced very big problems, His father worked as a Civil Registry Manager, and his mother was a housewife. Bâkiler spent his childhood listening to the folk poets and the stories there were told him by his mother. In the land of Sivas have lived hundreds of folk poets, Sivas is a very rich city on account of folk poetry. The stories that Bâkiler listened to from our folk poets and the stories and the folk songs that he listened to from his mother drew him up to the folk poetry. His interest into poetry continued, and the poems that he had written were accepted at the magazines in İstanbul.

Thereafter he published all the poems that he had written since 1953 as four different books; *Loneliness, With You, Veil, Mosaic (Harman)*. Then he collected these into one book titled *Harman*.

Nowadays, Bâkiler is one of the biggest defenders of the Turkish language. As well as being an intellectual using the Turkish language decently, he is also a good orator. He has been known as the foreign poet. It is possible to see his yearning to his home. He has frequently expressed his love to Sivas in his poems and writings, and he has remarked that Sivas has got a different place in his heart. The anthology work which is about Sivas titled *Poem to Sivas* is a consequence of this love. In his many speeches subjects about Sivas stand out. In General, his reputation "Foreigner and Hanking's Poet" particularly results from the fiery poems he has written to dedicate to Sivas and to Turkey. In the study in which we gave our all to analyze the geography of Bâkiler's poems we analyzed the subjects of amiability, courageousness of the people of Sivas; man's relations with history, geography and climate. We supported the conclusions in order to refer to the work *Harman* and to give sample verses. In Bâkiler's poetry book *Harman* reside poems about Sivas and the people of Sivas. In the poems where he put the humans at the heart of, Bâkiler does not discuss Anatolia as an absolute geography; he also relates elements such as civilization, culture, religion, history, and architecture. He utters the effects of bitter experiences in his poems such as the incident of Turkish people's culture change, poverty and ignorance. Bâkiler, in his poems, connects the period in which he lives with past by depicting the cultural values of Sivas. The poet longs for the beautiful days he spent in Sivas and thinks it is not possible to give up on the history of cities like Sivas. The poet, in his work *Harman*, utters Anatolian cities', especially Sivas's, the city in which he lived a long time, poverty, loneliness and problems. Providing brief information about the architectural works of Sivas from archaeological studies, art history and historical studies published in French, we see that the poet shares similar information with foreign writers in this field.

In his work *Harman*, Bâkiler successfully reflected the social lives of the people of this city and the city's history by wandering the poor neighborhoods from one end to another. In this respect, about Sivas, the city where he was born in and spent a part of his life in, plenty of data exists in his poems. Sivas is one of the cities where Turkish folk poetry's examples most intensively occur. Bâkiler says in his poems he gets his first inspirations from this city. In this study, as a source the work *Harman*, where the collective poems of Bâkiler take part, primarily the poems titled *Poor children in Sivas*, *Lament of Sivas*, *Sivas homesickness* and *the Anatolian truth* have been used, with the reference to the data in this work amiability, courageousness of the people of Sivas; Bâkiler's opinions of man's relations with history, geography and climate have been tried to analyze with the sociological criticism method.

**JAMES JOYCE'UN *SANATÇININ BİR GENÇ ADAM OLARAK PORTRESİ*
İSİMLİ ROMANININ EDEBİ ÇÖZÜMLEMESİ VE ÇEVİRİSİNİN
EŞDEĞERLİK KURAMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**THE LITERARY ANALYSIS OF THE NOVEL *PORTRAIT OF AN ARTIST AS A
YOUNG MAN* AND THE EVALUATION OF ITS TRANSLATION IN TERMS OF
EQUIVALENCE THEORY IN TRANSLATION STUDIES**

Neslihan PARLAK*

Murat ÖZCAN*

ÖZ

İngiliz Edebiyatının kült eserleri arasında yer alan roman, dünyaca ünlü İrlanda asıllı yazar, kalemi güçlü şair, aslen bir öğretmen ve de edebiyat eleştirmeni olan James Joyce tarafından kaleme alınmış ve taşıdığı otobiyografik özelliklerle de dünya edebiyatına mal olmuş bir eserdir. Romanın başkarakteri olan Stephan Dedalus'un bir sanatkar olma yolundaki süreçlerini ve gelişimini, benlik arayışını, içsel çatışmalarını ve otoriteye başkaldırışını anlatan yazar bir yandan da kendi gençlik yıllarının geçtiği 19. yüzyılın sonlarındaki İrlanda toplum yapısını ve sosyal yaşantısını, bireyin yaşam ve düşünme biçimini etkileyen dönemin siyasi, dini ve toplumsal portresini ince ayrıntılarda okuruyla paylaşmaktadır. Yapılan literatür taramasına göre şimdiye kadar bu eserle ilgili pek çok çalışmanın yapılmış olduğu; ancak bu çalışmada yapılması planlandığı üzere hem edebi çözümleme çalışmasının hem de çeviri eleştirisinin bir arada yapıldığı kapsamlı bir çalışma bulunmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmaların genel olarak kitapta kullanılan imge ve motiflere ya da karakter analizine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, otobiyografik özellikler taşıyan bu eserin öncelikle edebi bir çözümlemesi yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, Türkçe çevirisi Murat Belge tarafından yapılmış olan bu eserin İletişim yayınlarından çıkan 2011 baskısı içerisinden alınan çeşitli örneklerle çeviribilimde eşdeğerlilik kuramına göre bir değerlendirmesi yapılarak bu çeviri eserin Toury'nin eşdeğerlik kuramına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanatçı, Portre, Çözümleme, Çeviri, Eşdeğerlilik

ABSTRACT

The literary work is among the cult works of English Literature, and is a world literature work with its autobiographical features, was written by James Joyce, who was a world-famous Irish-born writer, successful poet, originally a teacher and literary critic. Describing the processes and development of Stephan Dedalus, who is the main character of the novel on the way of becoming an artist, his search for self, and his inner conflicts, the author in addition examines and shares the Irish social structure and life and in addition to the political, religious and social portraits of the period that influenced the life and way of thinking of the individual at the end of 19th century when he spend his youth. In the literature review of the studies on this work, it

* Öğretim Görevlisi, Konya Teknik Üniversitesi, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü, Erasmus Ofisi, nparlak@ktun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2927-2435.

* Doçent Doktor, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, murat.ozcan@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7003-1505.

Makale Gönderim Tarihi/ Received: 25.03.2021.

Makale Kabul Tarihi/ Accepted: 22.04.2021.

is observed that many studies have been carried out on this work so far, but none comprehensive study has been observed in which both literary analysis and translation criticism are conducted together as planned to be done in this study. It is determined that the studies carried out on this literary work focus on the images, motive sor on the character analysis of the book. In this study, firstly a literary analysis of the work that has autobiographical features has been tried to be made. Then an evaluation of its Turkish version that is translated by Murat Belge and published by İletişim Yayınları (2011) in terms of equivalence theory in translation studies has been made and it is determined that this translation work is in accordance with Toury's equivalence theory according to the overall samples taken from the book.

Keywords: Artist, Portrait, Analysis Translation, Equivalence

1. GİRİŞ

Edebi çözümlenmeler edebi eserlerin pek çok yöntem, metot ve kritere göre ele alınıp değerlendirilmesi sonucu yapılan çalışmalardır. Edebiyat ile çeviri çalışmalarının birbirine kaynaşık bağları gereği edebiyat-çeviri-kültür öğelerini birbirinden ayrı ve de bağımsız değerlendirmek mümkün değildir. Edebi metin çözümlenmesi yapan çalışmaların geneli eseri sadece edebi kriterlerine göre ele almaktadır ve çalışmanın hareket noktası da bu bağlamda spesifik bir karakter analizi, eserdeki tema eleştirisi, imgesel anlatım, vb. gibi konularla sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde çeviri eserlerle ilgili çalışmaların geneli de eserin edebi boyutunu ele almamış yalnızca çeviri ve çeviri kuramları açısından değerlendirmesini yapmıştır. Ancak 1970'li yıllardan sonra bilimsel bir zemine oturtulmaya çalışılan çeviri eleştirisi kaynağı oluşturan orijinal metin ile hedef metnin karşılaştırılarak bir çözümlenmesinin yapılmasını gerekli kılar. Karşılaştırma çeviri metinler üzerinde de yapılabilir (Ünsal, 2017, s. 244). Bu eserle ilgili olarak bu çalışmada literatür taraması edebi çözümlenme, çeviri ve kültür öğelerinin tümüyle ilgili olabilecek şekilde çok boyutlu olarak yapılmış ve çalışmanın zemini bu şekilde çok boyutlu olarak hazırlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızın konusu olan kitap -*Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*- çoklu okuma yöntemleriyle okunmuş, metnin sınırlarına bağlı kalmaksızın bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken, eseri konu edinmiş olan önceki çalışmalar taranmış ve ortak yönler ile farklılıklar üzerinden çalışma konumuz desteklenmeye çalışılmıştır. Kitabın çeşitli bölümlerinden alıntılar yapılarak örneklem yöntemiyle bu çalışmada yer alan ifadeler daha somut ve anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın devamında detaylı olarak ele alındığı üzere kitabın dili ve anlatımı çok boyutludur, ele aldığı konular ve/ya sorunlar çoğu kez bireysel gibi görünmesine karşı daha çok toplumun geneline yönelik, sosyolojik boyutu ağır basan konulardır. Başkarakter Stephan Dedalus ve onun yaşadığı sosyal-ekonomik-

psikolojik gelişim ve çatışma süreçleri ve dolayısıyla karakterin yaşadığı çözülme aşamaları Stephan üzerinden anlatılmakta ancak toplumdaki her bir bireyin yaşayabileceği durumlar olması nedeniyle tüm toplumu ilgilendirir niteliktedir. Kitabın bireyden hareketle tüm toplumu ilgilendiren konuları ele alması, bir karakterin gelişim süreçlerinden hareketle aslında içinde yaşanan toplum ve dönemin de bir portresinin çiziliyor olması ile yazarın kitapta özelden genele ulaşan bir tümevarım yöntemi kullandığı ileri sürülebilir.

Eserin içerik olarak birden fazla ilgilendiği konu alanı olması nedeniyle çözümleme yaparken tek bir okuma yönteminden yararlanmak yetersiz kalacağından, birden fazla okuma yöntemiyle okuması yapılmıştır. Edebi çözümleme yapılabilmesi için gerekli olan okuma yöntemlerinden: karakterin içsel gelişimini ruh halini ve çatışmalarını çıkarım yapabileceğimiz, başkarakter açısından değerlendirebileceğimiz psikolojik okuma yöntemi ve yarı otobiyografik özellikler taşıması nedeniyle yazarın kendi hayatından benzer kesitler bulabilmek, eserin biyografik özellikler taşıdığı savını destekleyebilmek için biyografik okuma, eserin aynı zamanda yazıldığı dönemin de bir portresini çiziyor olması nedeniyle, toplumsal yapıyı, dönemin İrlanda'sında sosyal ilişkileri anlayabilmek için sosyolojik ilişkilerin gözlemlenip çözümlenebileceği sosyolojik okuma yöntemi kullanılmıştır. Böylece çoklu okuma yöntemlerinden yararlanılarak okunan romanın Murat Belge tarafından çevirisi yapılmış olan eser edebi açıdan nitelikli bir eser olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın ayrıntılarına geçmeden önce eserin yazarı olan James Joyce'u tanımak eserde verilen biyografik özellikleri anlayabilmek ve başkarakterin yazara olan benzerliklerini kavrayabilmek açısından yararlı olacaktır.

1. YAZARIN BİYOGRAFİSİ

James Augustine Aloysius Joyce, 19. yy. sonlarına doğru, Sanayi Devriminin ardından tüm dünyada insanların kimlik arayışlarının ve evrende insanın yeri tartışmalarının moda olduğu yıllarda, 1882 yılında kendi yazınında pek çok eserine konu olacak olan İrlanda'nın başkenti Dublin'de doğmuştur. Yazarın çocukluğu ve gençliği İrlanda'da geçmiştir. Çok çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olarak doğmuştur. Ailesi, babasının giderek artan alkol sorunu nedeniyle ailece maddi sıkıntıya düşmüşler, ödeyemedikleri kiralar nedeniyle sürekli ev taşımak durumunda kalmıştır. Bu durumun onun ilerleyen yaşlardaki hayatını etkilediği, kendini hiçbir yere ait hissedememesine neden olduğu düşünülmektedir. Henüz 6 yaşındayken yatılı okula gönderilmiştir. Sonra ailevi nedenlerle bir süre annesinin de desteğiyle evde eğitim

görmüş ve kendini geliştirmiştir. Erkek kardeşiyle birlikte dönemin en iyi okullarından biri olan Belvedere College isimli bir Cizvit¹ okuluna gitmişlerdir. Çok başarılı bir öğrencilik geçiren Joyce'un Katolikliğe olan inanç bağlarının burada zayıfladığına inanılmaktadır. Burada bol bol okumuştur, hem de içinde yetiştiği Cizvit öğretilerinin onaylamadığı kitaplar kendi okuma listelerinin başında gelmektedir. Bu okumaların da etkisiyle içinde yaşadığı aydınlanma onu kendi okul arkadaşlarıyla zaman zaman görüş ayrılığına düşürmüştür. Yazın hayatına deneme türüyle başlayan yazarın ilk denemesinin 18. yaş gününde Londra'da yayımlanmasının ardından kendine ve kalemine olan inancı artmış ve çevresindekileri de kendine inandırmıştır. Joyce, yazınında birbirine karşıt olan simgecilik ve gerçekçilik unsurlarını ustalıkla harmanlar ve bu yönüyle çağdaşlarının yazın özelliklerinden ayrılır ve böylelikle onun yazdıkları özgünleşir. Eserde kullandığı bilinç akışı tekniği ile karakterin zihinsel süreçleri ustalıkla verilmiştir. Bu teknik onun yazınına özgünleştiren unsurların arasında en başta gelir.

Birinci Dünya Savaşı ve dönemin zorluklarını da deneyimlemiş olan yazar, özgürlükçü hayat felsefesi nedeniyle hiçbir kural ya da öğretinin altında yaşamak istemez ve kim bilir belki de bu sebeple evlilik fikrine de karşıdır. Belki de bu sebeple ancak ellili yaşlarından sonra evlenir ve çocukları olur. Hayatı, yaşadığı dönemin ve hayatı boyunca çeşitli sebeplerle deneyimlediği maddi zorlukların çalkantısıyla geçen yazar 1941'de, I. Dünya Savaşı nedeniyle taşınmak zorunda kaldığı Zürih'te hayata veda eder.

Meryem Asilalmaz tez çalışmasında, 12. yüzyıldan beri İngiliz kolonisi olan İrlanda'nın 18. yüzyıl itibariyle özgürleşme hareketlerinin filizlenmeye başladığını, bu sırada ekonomik ve siyasi buhranlar yaşandığını, İngiltere'nin sömürgeci baskı politikası ile ülkeye getirdiği Protestan göçmenlere dağıttığı tarım arazileri nedeniyle ülkede Katolik-Protestan çatışmalarının fitilini ateşlediğini ve böylece aşırı kıtlık ve yoksulluk yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir (akt. Temel, 2018, s.343). Bu kıtlık ve getirdiği zor yaşam koşulları karşısında İngilizlerin sergilediği umarsızlık ve Avrupa'nın diğer ülkelerinde yaygınlaşan siyasi özgürlük ve fikri hareketler, halkın sömürgeciliğe karşı nefretini artırmış ülkede bağımsızlaşma hareketlerini ve ihtilal sürecinin haklı gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Temel, 2018, s. 343). İrlanda'nın ülke olarak deneyimlediği buhranlı süreç Joyce'un hayatının buhranlı arayışlarla geçmesinin temel nedenidir. James Joyce oldukça üretken bir yazar olmakla birlikte eserleri dünya edebiyatında oldukça sevilmiştir. Hayatı boyunca kaleme aldığı bilinen 41 eserinden en bilindik eseri çalışmamıza konu edindiğimiz romanıdır.

¹ Cizvit: Katolik Tarikatlarından biri olup Türkçede İsa'nın Askerleri olarak bilinir.

2. KİTABIN ÖZETİ

Yazar James Joyce kariyerinin ilk yıllarına rastlayan yaklaşık on sekiz yıllık bir süreyi *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*'ni yazmaya ve yayımlatmaya harcar. İlk yazdığında bu kitabı Stephan Hero adıyla yayımlatmak ister ancak pek çok denemesi yayın evlerinden aldığı olumsuz yanıtlar karşısında sonuçsuz kalır. Birkaç bölümünü yazdıktan sonra bu kitabı yazmaya ara verir. *Dubliners* kitabını yazmaya başlar ancak Amerikan yazar, şair ve çevirmen olan yakın arkadaşı Ezra Pound'un desteğiyle portreyi yazmaya devam eder (Bulson, 2006, s. 47-48). Tamamladığı eserin bölümleri 1914 yılında bir dergide yayımlanır ve iki yıl sonra da Amerika'da kitap şeklinde basılır. İlk baskısının Amerika'da yapılmasının sebebi, eserin bilindik edebi formlardan farklı yazılmış olmasıdır.

Romanda başkahramanın deneyimlediği zihinsel süreçler üzerinden kendini bulması, sanatçı olma arzu ve çabasında olan karakterin kendi değerleri ve anlama biçimiyle toplumun dayattığı kurallara karşı yaşadığı çatışma ve başkaldırı, işlenen ana temalardır. Kitap çoğunlukla psikolojik süreçleri çevresel betimlemeler ve karakter diyalogları çerçevesinde içsel süreçleri anlatan bir yapıdadır. Bu nedenle İngilizcede *motion* olarak nitelenen eylem ve olayların bol olduğu bir içeriğe sahip değildir. Yine de kitabın bölümlerinin ana hatlarıyla içeriğine değinmek eserin kolay anlaşılması açısından yerinde olacaktır.

Toplam beş bölümden oluşan bu roman Stephan'ın bebek sayılabilecek yaşlarında bir masal anlatısıyla başlar. Bu günler mutlu günler olarak imlenir. Ailesiyle beraber Colongowes'de yaşamaktadır. 6 yaşında yatılı okula gönderilir, romanın teması buradan itibaren şekillenmeye başlar. Burası katı eğitimiyle bilinen bir Cizvit okuludur. Okuldaki çocukların gürültüsüne ve hengâmesine ayak uyduramaz onları uzaktan seyretmekle yetinir. Bu gözlemlene ve etrafında olup bitenlerden kopuş burada başlar ve roman boyunca sürer. Burada ailesinden ayrı mutsuz günler yaşar. Yatılı kaldığı bu okulun parasını ödeyemeyince buradan yerel bir Cizvit okuluna gider. Bu okulda sınıf arkadaşlarından Flemmings'in cezalandırıldığına korkuyla şahit olur, kısa bir süre sonra gözlüğünün kırılması nedeniyle başkaları yüzünden Stephan da okulunda bir öğretmen olan Dolan Baba'dan sopa yer, bu andan sonra içinde yetiştiği Cizvit öğretisini sorgulamaya başlar. İçinde haksızlığa karşı uyanan sesi susturamayan Stephan durumunu ve uğradığı haksızlığı Rektöre anlatarak haksız yargıya başkaldırır.

İkinci bölüm Stephan'ın ergenlik yaşlarının anlatıldığı, dini konuları sorgulamaya başladığı, içinde biçimlendirdiği güzellik olgusunun metalaşarak dış dünyada keşfedildiği bir bölüm olarak sunulur. İlk kez bu bölümde âşık olur. İlk aşkı için şiir yazmaya başlar ama bu

kıza karşı nasıl davranması gerektiğini bir türlü kestiremez. Stephan hala mutsuzdur. Babasının bir takım maddi meseleleri sebebiyle Cork'a giderler. Bu yolculuk esnasında babasının aslında sandığından daha derin ve kederli bir adam olduğunu keşfeder. Döndüklerinde ailesinin maddi sorunlarına destek olabilmek adına yazarlık yapmaya karar verir ancak çabaları alkolü iyice artıran babasının maddi sorunlarını çözmeye yetemez.

Üçüncü bölüm yine dini temanın ağırlıkta olduğu, Arnall Baba'nın verdiği uzun vaazına ve Stephan'ın dini konular üzerindeki düşüncelerine ayrılmıştır. Stephan bu bölümde bir fahişeye birlikte olur. Cinsel açıdan artık kendini masum göremez günaha girmiştir. Öğretilerdeki günah, sevap, suç ve cezalandırma kavramları arasında ruhunu sıkışmış hisseder. İşlediği günahın ardından vaazda dinlediği sonsuz cehennem cezalarından korunabilmek adına Katolik kimliğine daha sıkı sarılmaya çalışır. Hatta rektör ona rahip olmasını teklif ettiğinde neredeyse kabul edecektir. Bu hayati karar süreci uzun uzun içsel konuşmalarla verilmiştir. Üniversiteye gitmek ile bir din adamı hayatı yaşamak ikilemi arasında epey bir süre bocalar ancak üniversiteye gitmeye karar verir.

Dördüncü bölümde Dublin'de üniversiteye başlar. Burada kendini ailesinden vatani İrlanda'dan ve hatta uzun süredir sorguladığı dini mevzulardan daha da uzaklaşmış hisseder. Yaptığı sıkı dini gözlemler Stephan'ın yaşamını ve hayat felsefesini şekillendirir.

Son bölüm olan beşinci bölümde de ifade edilen katı estetik teorilerle, onun kendine has sanatsal gelişimi anlatılmaktadır (Ayan, 2009, s. 179). Stephan'ın buradaki arkadaşlarının çoğu sıkı milliyetçi gençlerdir. Ancak hepsi onun içinde yaşadığı kopuş ve uzaklaşmanın farkındadır. Onlarla sık sık tartışmak durumunda kalır ancak bir zamanlar kendisinin ve şu anda çevresindekilerin çok önemseydiği değerlere karşı içinde hissettiği başkaldırma duygusunu ve nedenlerini onlara bir türlü tam olarak anlatamaz. Bir sanatçı olarak hiç anlaşılmadığı bu yerde yaşamasının, üretmesinin mümkün olmadığı kanaatinde ve kesin olarak İrlanda'dan ayrılmaya karar verir.

3. YAZARIN DÜNYA GÖRÜŞÜ VE ANLATIM TEKNİĞİ

James Joyce İrlanda'nın deneyimlediği hem sosyal hem politik hem de ekonomik buhranlı süreçten kendi payına düşeni almıştır. Hayatı boyunca bir kendini bulma arayışı içinde kalmış olan yazar tabir yerinde olursa sürekli bir yerlere savrulmuş ve tutunmaya çalışmıştır. Dünya edebiyatında bildungsroman/künstlerroman türünde anılan bu kitabında yazar, sanatçının sanatsal gelişimini kurmacanın içinde verir. (Ayan,2020, s.50-51) Kelime anlamıyla

build İngilizcede inşa etmek/oluşturmak anlamlarında kullanılırken *building* kelimesi yapı/oluşum anlamına gelir. Aynı dil ailesine mensup Almancada ise *bildung* kelimesi yapı/yapım/oluşum anlamlarına gelir. Bu kelimenin anlamından yola çıkarak bildungsroman türünün bir oluşum romanı anlamına geldiği söylenebilir.

Eser metindeki başkarakterin zihinsel olgunlaşma süreçlerini, bu süreçlerde çocukluğundan erişkinliğe kadar yaşadığı deneyimlerini anlatan bir gelişim romanıdır. Buna göre çalışmamızın konusu olan eseri bildungsroman türünde değerlendirmek isabetli olacaktır. Bunun yanında, künsterroman türü, bildungsroman türünün bir alt türü olarak kabul edilen, sanatçının sanatsal anlamda gelişimini, deneyimlerini ve bu yoldaki olgunlaşma süreçlerini ele alır. Kitaptaki başkarakterin aynı zamanda bir sanatçı olarak gelişiminin konu edilmiş olmasından dolayı kitap aynı zamanda bir künsterroman türünün özelliklerini yansıtmaktadır. Zaten kitabın başlığı bize açık bir şekilde bir portre çizeceğini ve bir sanatçıdan bahsedeceğini daha başından söylemektedir. Kitabımızda başkarakterin deneyimlediği gelişimsel süreçleri örneklemek adına bir örnek vermek yerinde olacaktır:

“Clongowes ve Belvedere aralarında yaşadığı bütün bu yıllar boyunca yalnız iki kere sopa yemişti ve her ne kadar bunlar haksız verilmiş cezalarsa da, çok kereler haklı cezadan kurtulduğunu biliyordu. Bütün bu yıllar boyunca öğretmenlerinin ağzından saygısızca bir söz çıktığını işitememişti: Ona Hıristiyan öğretisini veren, iyi bir hayat yaşamaya zorlayan, kötü günahlar işlediği zaman yeniden ihšana kavuşturan hep onlardı. Clongowes'da küçük bir çocukken onu çekingen yapan ve Belvedere'de o belirsiz durumunda gene çekingen yapan onların varlığıydı. Okul hayatının son yılına kadar bu duygu hiç eksilmemişti içinden. Bir kere bile söz dinlemezmlik etmemiş, ateşli arkadaşlarının onu sessizce söz dinleme huyundan vazgeçirmelerine izin vermemişti: öğretmenlerinden birinin bir önermesini şüphyle karşıladığı zamanlarda bile şüphesini açıkça söylemek küstahlığında bulunmamıştı. Son günlerde bu adamların yargılarından bazıları ona biraz çocukça görünmüştü ve sanki alışılmış bir dünyadan yavaş yavaş ayrılıyormuş, bu dünyanın dilini son olarak bir kere daha işitiyormuş gibi bir çeşit üzüntü, bir çeşit acıma duymuştu içinde (s.167).”

Kitabımızın bir gelişim ve oluşum romanı oluşundan hareketle, Stephan'ın zihninde yaptığı vicdan muhasebesi ve kendiyile yüzleşmesinden gerçeği kavrayışa doğru bir zihinsel süreç yaşadığını, karakterinin olgunlaştığını, kendi ifadeleriyle açıkça alışmış olduğu bir dünyadan yavaş yavaş ayrılışını, içinde yaşadığı dünyanın dilini son kez işitiyormuş gibi bir acıma ve üzüntü duyduğunu görmekteyiz. Tüm bunlar onun artık kendi yolculuğunda olduğunu, onun gelişimine neden olan ya da en azından katkıda bulunan tüm kavramlardan, geçmiş yaşantılardan ve zaman mefhumundan sıyrılışını gözlemlemekteyiz. Bundan sonra karakterimizin gelişimi çocukluğundan beri ilgi duyduğu şiir ve sanata dair olacaktır. Bu oluşum ve dönüşüm süreçleri bildungsroman/künsterroman türünün yapı taşı özelliğidir.

James Joyce modernist bir yazardır. Modern dünyanın sorunlarını yine modern dünyanın kendi şartlarında ele alır. Kişisel tercihlerini modern olmaktan yana kullanan yazarın İrlanda'yı geri kalmış ve dar görüşlü bulmasına şaşırılmamak gerekir (Gibson, 2016, s. 15). Karşılaştırmalı edebiyat alanında başarılı çalışmalar yapan Tobias Boes Bildungsroman ve Künstlerroman örnekleri arasında James Joyce'un Portesini en başarılı olanlardan bir kaçı arasında sayarken: "epifani, girdap ve şok" gibi modernizmin baskısına dayalı insani deneyimlerin anlatıldığı bu romanın, türünün en iyilerinden olmasını bu tür için bir yenilik sayılan "*bilinç akışı*" tekniği kullanarak yazmasına ve bu bilinç akışını Stephan'ın zihninden zaman mefhumundan bağımsız ve başarılı bir şekilde sunmasına bağlamaktadır (Boes, 2006, s. 231). Bu yenilik sayesinde romanın akışı karakterin düşünceleri ve zihinsel süreçleri üzerinden takip edilebilir.

Öte yandan tıpkı yazarın kendisi gibi kitabımızın başkarakteri olan Stephan Dedalus da modern dünya görüşüne sahiptir. Bu nedenle kabına sığamaz, yaşadığı şartları ve ona dayatılan normları beğenmez, akranlarından farklı bir dünya görüşüne sahiptir, sorgulayıcıdır, her şeyi olduğu gibi kabul etmez, edemez ve arayış içine girer. Kahramanın deneyimlediği zihinsel süreçler esnasında yaşadığı, zihninde beliren farkına varma aydınlanış şeklinde tanımlanabilecek olan epifaniler kitabın omurgasını oluşturan özellikler arasındadır. Kitabın her bölümünde bu epifanilerin yer aldığı bir anlatım tekniği kullanılmıştır.

"Ne kadar kutsal bir hayat yaşasa, nice erdemlere, yetkinliklere erişse gene de bütün bu günahından kurtulamayacağını düşünmek onu alçaltıyor, utandırıyor. İçinde her zaman tedirgin bir suçluluk duygusu bulunacaktı: itiraf edecek, pişman olacak, bağışlanacak, gene itiraf edecek, pişman olacak, gene bağışlanacaktı ama meyve vermeyecekti bunlar. Belki cehennem korkusuyla ondan söküp aldıkları o ilk acele itirafı işe yaramamıştı! Belki, kaçınılmaz kaderiyle ilgilenmişti yalnız, günahına içtenlikle üzülmemişti! Ama itirafının işe yararlığını ve günahına içtenlikle üzüldüğünü gösteren en iyi işaret, biliyordu ki yaşayışını düzeltmiş olmasıydı.

- Yaşayışımı düzelttim, düzeltmedim mi yani, diye sordu kendi kendine (s.164) ."

Kitapta bir arınma biçimi olarak anlatılan günah çıkarma, kilisede itiraf gibi anlardan sonra, yukarıdaki örnekte Stephan'ın kendini sorguladığı iç benliğiyle ve kendi gerçekleriyle yüzleştiği pek çok *bilincine varma süreci* yani epifani görülmektedir. Kitabın başından itibaren Stephan aslında hep sağduyulu bir karakter olmuş kendi analizini yapmış yaşadıklarını sorgulayıp değerlendirmiştir. Böylelikle kendi değer yargılarını inşa ediş ve kendini buluş sürecine okur dâhil edilmiştir. Bu içsel süreçler boyunca yazar kitabını belli bir türün ya da kategorinin kalıplarına sığdırmaktan ziyade, gerçek-kurgusal, tarih-efsane, dini-pagan,

kahraman-hain, yerel-evrensel olguları bu romanının çatısı altında, karşıtlıklar yaratarak işlemiş ve bu karşıtlıkları birbirinin içine geçmiş insan bilincinin sınırlarını aşan bir estetik bütünlük oluşturarak ele almıştır (Erkoç, 2018, s. 376).

Kitapta kullanılan Carysfort Caddesi, d'Olier Sokağı, Grantham sokağı, Grafton Sokağı, Harcourt Sokağı, Lower Mount sokağı, Kildare Sokağı, Kilise Sokağı Şapeli gibi gerçek yer isimleri, yazarın yaşadığı yerlere ait olup, biyografik özellikler taşımasının yanı sıra, yazarın toplumcu gerçekçi roman yazarlığının da bir göstergesidir.

Kitap üçüncü tekil kişi (dışarıdan gözlem yapan bir göz) tarafından geçmiş zaman ile anlatılmaktadır. İçsel monologlarla zenginleştirilmiştir. Bu içsel monologlar sayesinde okuyucu kahramanın iç dünyasına dâhil olur ve gayet insani olan ikilemelerinde karar verme sürecinde çektiği sancuları bir bir deneyimler kahramanla birlikte. Wittgenstein, Joyce'un dil ve anlatım tekniğini ve zenginliğini "Dilimin sınırlılıkları benim dünyamın sınırlılıklarıdır" şeklinde ifade edebileceğimiz alıntısıyla belirtir (Wittgenstein, 1922, s. 74). José Manuel Estévez-Saá, James Joyce'un yazım ve anlatım biçiminin pek çok çağdaşı tarafından hem tematik hem de estetik açıdan örnek alındığını belirtmektedir (Estévez-Saá, 2010, s. 29-37). Estetik ve anlamsal derinlik yazarın kullandığı örtük anlatım tekniğiyle- dönemin önemli tarihi, siyasi, dini ya da toplumsal olaylarına atıfta bulunduğu göndermeler aracılığıyla sağlanmaktadır.

James Joyce çoğu diğer kitaplarında olduğu gibi Sanatçının Portresi'nde de çok boyutlu dil kullanmıştır. Aşağıda verilen örnekler kitabın çeşitli bölümlerinden alınmış ve kitapta kullanılan dil çeşitliliğini ispatlar niteliktedir:

*bebekçe bir dil:

Örn: "tralalalalalala" (s.6) -Stephan'ın erken çocukluk döneminde söylenen şarkılar,

*kilisede kullanılan daha resmi ve otoriter dil:

Örn: "Yalvarıyoruz sana ey Tanrım" (s.17)

*öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları argo ifadeler:

Örn: "... Kıçına bir tekme atar " (s.7) "çok sinsin herifsin sen" (s.79)

*okulda konuşulan standart/entelektüel dil dil:

Örn: "...Epiktetos'un da bir lambası vardı, dedi dekan, ölümünden sonra pek ucuz bir fiyatla satıldı. Felsefi konuşmalarını bu lambanın ışığında yazdı. Epiktetos'u biliyor musunuz?" (s.201)

*Latince'den doğrudan aktarılmış ifadeler:

Örn: "Corpus Domini Nostri/ Invitam eternam." "Rabbim! / Sonsuz hayat." (s.156)

Örneklerde görüldüğü üzere yazar standart bir dil kullanmak yerine çok boyutlu bir dil kullanmayı tercih etmiştir. Çocukluk yaşlarından itibaren yaşamına tanık olduğumuz başkarakterin yıllar içinde gelişimine paralel olarak kitapta kullanılan dilin de geliştiği ifade edilebilir. Yazar yazın dünyasında dili kolay çevrilemeyen bir yazar olarak eleştirilir. Bunun temel nedeni eserlerinde dili, örneklerle de doğrulandığı üzere çok boyutlu kullanmasıdır. Sanatçının bir Genç Adam Olarak Portresi eserinde kullandığı çok yönlü dil bu eleştiriyi doğrular nitelikte çeşitlilik arz etmektedir.

4. KARAKTERLER ÜZERİNE BİR SÖYLEM

Joyce'un kendini model alarak şekillendirdiği başkarakter **Staphan Dedalus**'tur. Kitap tümüyle bu karakter üzerinde şekillenmiştir. Başkarakterin karakteristik özellikleri, geçirdiği süreçler, kullandığı dilin çeşitliliği ve taşıdığı biyografik benzerlikleri çalışmanın ilgili bölümlerinde ayrıntılı ele alınmıştır bu nedenle, bu bölümde detaylı olarak ele alınmayacaktır. Diğer karakterler kitap boyunca Stephan'ın dünyasında ve onun gelişiminde figüran rolüyle ele alındığı için ana karakterin gölgesinde kalmıştır. Konuların ele alınış şekli ve olay akışında diğer karakterlere göre nispeten daha önemli yere sahip olan ve ayrıca ana karakterin anlaşılabilirliği açısından daha fazla öneme sahip olan karakterleri ve sunuluş biçimlerini biraz detaylandırmak yerinde olacaktır.

Simon Dedalus ismiyle tanıtılan Stephan'ın babası, geleneksel ve trajik bir karakterdir. Geleneklerine sıkı sıkıya bağlı bir tutum sergiler. Alkol problemi nedeniyle ailenin ekonomik sorunlar yaşamasına neden olur. Kitapta başkarakterin üzerindeki ailevi, milli ve geleneksel ve toplumsal baskı ve yükü temsil eder. Stephan'ın annesi **Mary Dedalus** sıkı bir Katolik'tir ve inançlarına bağlı bir yaşam sürer. Stephan'ın dini eğitim ağırlıklı okullara gitmesinde rol oynar ve onun ayinlere düzenli katılması konusunda baskıcı bir tutum takınır. Ayrıca Stephan'ın tercih ettiği okuma listesini eleştirir ve kitaplarını onu yoldan çıkarmakla suçlar. Hatta bu konuda Stephan'ı tüm kitaplarını yakmakla tehdit ederek Stephan'ın ailesinden kopuşunu düşünsel anlamda zirve noktasına taşır.

Toplumsal değerlerin karakterler üzerinden yansıtıldığı bu kitapta yer alan bir diğer karakter de **Charles Stewart Parnell**'dir. Evli bir kadınla yaşadığı gizli ilişkinin ortaya çıkması sonucu, İrlanda bağımsızlaşma sürecinde önemli bir yere sahip politik lider olarak sahip olduğu konumu yitiren bir karakter olarak ele alınmaktadır. Kaybettiği konumu geri kazanmak için

verdiği mücadele sonucu ölür. Toplumda bazıları onun ölümünden kiliseyi sorumlu tutar ve onu bir kahraman gibi görür bazıları da onun kilise tarafından haklı sebeple kınandığını savunur. Parnell üzerinden toplumsal değer yargılarının çatıştığı anlatılmaktadır.

Bir diğer önemli karakter Stephan'ın en yakın arkadaşı **Cranley**'dir. Stephan günah çıkarmak dışında, itiraflarını da Cranley'e anlatır. Cranley onu tüm değerlerini arkada bıraktığı zaman özgürleşirken yalnızlaşacağı konusunda uyarır. Bu sayede okurun Stephan'ın aklından geçenleri anlaması kolaylaşır.

Emma Clery adıyla tanıtılan bir diğer karakter Stephan'ın sevgilisidir. Hakkında çok fazla detay verilmese de Stephan'ın zihnindeki güzelliklerin şekil bulmuş, metalaşmış halini temsil eder.

Dante (Mrs Riordan), Dedalus çocuklarının öğreticisidir, dini kurallara bağlı sıkı bir dindar ve kilise taraftarı olarak sunulur. Kilise ve politika hakkında ateşli tartışmalar yapar. Bu tartışmalarda Dante bir tarafta babası ve Casey diğer tarafta olur. Annesi ve Charles amca ise tarafsız davranırlar.

Kitap boyunca olayların akışı içerisinde değişik ortamlarda ve diyalogların gelişmesinde yer verilen, başkarakterin gölgesinde bırakılmış sadece olay örgüsü için gerekli başka minör karakterler de bulunmaktadır.

5. KİTAPTA KULLANILAN İMGE VE MOTİFLER

James Joyce kitabı yazarken kendi yaşamından kesitleri birebir eserine yansıtmıştır. Örneğin kitabın başkahramanı Stephan Dedalus onun doğduğu yıllarda İrlanda'da doğmuş, onun gibi Cizvit eğitimi almış, kendi serüveninde onun deneyimlediği içsel süreçleri yaşamış ve yine onun gibi kendini ifade etme yolunda pek çok engel ve otoriteye karşı mücadele etmek zorunda kalmıştır. Yazar bize karakteri üzerinden kendi yaşamından kesitlerin bir portresini çizmek ister adeta. Zaten karakter için seçtiği isim de tesadüfi değildir. Stephan ismi Kutsal kitapta da yer verilen Aziz Stephan'a çağrışım yapar. Yeni Ahit'e göre Aziz Stephan Hz. Musa ve Tanrı'ya karşı çıktığı için taşlanarak cezalandırılmıştır. Bizim başkarakterimiz Stephan da Katolik bir aileye doğmuş sıkı bir Cizvit eğitimi almış bir Hristiyan'dır ve aldığı eğitimlerden sonra bir papaz olması beklenir ancak o buna karşıdır pek çok kararsızlık sancısından sonra kabul etmez. O kendi içinde dini temaları sorgulayan, bazen karşı çıkan, günah işleyen, işlediği günahlara pişmanlık duyan, bundan dolayı ikileme düşen ama yine de içinde bir yerlerde yaptığı

hataların ve işlediği günahların farkında oluşundan kaynaklı bir pişmanlık ve vicdan azabı duyan bir karakter olarak resmedilir. Bu çelişkilerin içinde kalmış, kendini bulma yolunda bilinçli olarak yalnızlaştırılmış bir karakterdir Stephan. Onun benliğinde din ve ceza kavramları birlikte yer etmiştir. Dini olgular eşittir ceza şeklinde bir yargıya ulaşmasına neden olmuştur denilebilir. Stephan'ın hayatı neredeyse bu iki kavram arasında yaşadığı gelgit ile geçer. Genç yetişkinlik yıllarında Dublin'de bir yandan zina edip günah işler öte yandan da Hz. Meryem'in önüne geçip af diler dua eder. İşlediği günahtan dolayı pişmanlık duyar ancak yine de kendini aynı günahı tekrar tekrar işlemekten alıkoyamaz.

İsmiyle benzer şekilde karakterin soy ismi Dedalus da bilinçli olarak seçilmiştir. Yunan mitolojisinde Dedalus çok yetenekli bir sanatkârdır. Rivayet odur ki, Kral Minos bu çok yetenekli sanatkara bir labirent yaptırmak ister ancak kral, Dedalus ve oğlunu labirentin içinde yüksek bir kuleye kilitler. Bunu neden yaptığı bilinmez ancak Dedalus yüksek dehası sayesinde bir kaçış yolu bulur. Kilitli oldukları kulenin penceresinden kuşları görünce, kurtuluşlarını sağlayacak çözüm gelir aklına. Oğlu ve kendi için balmumundan yapılmış kanatlar yapar ve özgürlüğe kanat açarlar. Ancak oğlu İkarus daha da yüksekte uçmak isteyince balmumundan yapılmış kanatları erir ve onun trajik sonu olur (Grimal, 1990, s. 117).

Yazar James Joyce karakterine isim verirken elbette bu mite haberdardı ve hatta yazarın kendisi gibi karakter Stephan da isminin bu mite çağrıştırdığının bilincindedir. Kitabın genelinde tekrarlanan uçmak motifi ile bu mite bir çağrışım uyandırılır. Aslında tıpkı mite Daedalus ve oğlu İkarus'un labirentteki kulede esaret altında olması gibi, Stephan da kendisini içinde yaşadığı din, aile ve dil ile çizilmiş olan sınırların içinde hapsolmuş hissetmektedir. Miteki kurtuluşun bir uçuşla sağlandığı gibi onun kurtuluşu da sanat ve şiirle mecazi olarak kanat çırpmasına bağlıdır. Kendi yetilerinin ve sanata olan yatkınlığının farkına vardıkça, kendini sıkışmış ve hapsolmuş hissettiği ne varsa bunlardan uzaklaşmasının sanata kanat açmasıyla olacağını farkındadır. Karakterimiz ve miteki Daedalus arasındaki en güçlü ilişki sanattır. Yazar kitabın daha en başında Ovid'den yaptığı alıntıyla anlatısına başlar, "*Et ignotas animum dimittit in artes.*" (ve o, kendini belirsiz sanatlara adar)(s.5) ve kitabın bu mite temel olarak okunması ve karakterin sanatçı olma özelliği ile değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizer (İşler & Tanıyan, 2011, s. 19-21).

Romanda İrlanda toplum yapısını ve dini inançlara karşı işlenen suç ve günahlar için yaptırımlarını temsil eden şahıslarla da karşılaşmaktayız. Bunlardan en çarpıcı olanı aritmetik derslerine gelen Arnall Baba karakteridir. Derste tahtaya yazdığı zor bir sorunun ardından: "Haydi bakalım kim kazanacak? Haydi, York! Haydi Lancaster!" (s.10) diyerek tarihte Güller

Savaşı olarak bilinen, York ve Lancaster hanedanları arasında geçen İngiliz savaşlarına atıfta bulunmaktadır. Joyce'un eleştirisiyle ele aldığı temalar arasında olan savaş kavramı tarihi bir unsur olarak sınıf içinde rekabet olgusu üzerinden verilmiştir.

Stephan'ın din temasını sorgulamaya başlaması ve yavaş yavaş inancından kopuşunu tam imlemiyle Clongowes'ten gelen Arnall Baba'nın vaazı esnasında dinleyicileri korkutmak için kullandığı çoğu anlamsızca bir araya getirilmiş ağdalı ve anlaşılmaz Latince sözler ve yapay bir üslup kullanması karşısında içinde beliren uyanışta sezeriz (s.114-121). Geçmiş Clongowes günlerine karşı vaaz ve gece dualarında duyduğu soğukluk hissini kahramanın gözünden zaman zaman yaşanılanları düşündüğü flashback/geriye dönüşlerle de görürüz.

Kahramanımız Stephan'ın küçük yaşta okula gönderilmesiyle hem fiziksel anlamda sürgünü başlamıştır hem de bir birey olarak uyanmak üzere psikolojik olarak kendi içe dönük yolculuğu. Henüz altı yaşındayken ailesinden ayrılarak yatılı okula gönderilmesi ve sonrasında yaşadığı aile özlemi bir çocuk gözüyle onun dayanabileceğinden çok daha fazladır. Yaşadığı bu ayrılıktan kaynaklı derin üzüntüyü ve okulun ilk günlerinde hastalanıp yatağa düşmesinden "acaba ölür müyüm" korkusundan ve düşünde ailesine gönderilmek üzere yazdığı mektuptan anlaşılmaktadır:

"Sevgili anneciğim,

Ben hastayım. Eve dönmek istiyorum. Ne olur gelip beni eve götürün. Revirdeyim.

Sizi seven oğlunuz,

Stephan" (s.22)

Stephan pek çok kendi yaşıtından farklı olarak devrimci bir ruha sahiptir ve tüm kural koyucu otorite fikrine karşı çıkar. Aile gibi, okul gibi, yatılı kaldığı yurt gibi ve hatta dini inançlarının gerektirdiği tüm geleneksel otoritelerin dayatmalarını sorgular, bunlar olmadan kendinden geriye ne kalacağını, bunlarla olan bağlarının bir bir yok olmasıyla içinde yaşadığı baskıdan kurtulup hayalini kurduğu özgür ruha erişip erişemeyeceğini sorgular. Onun devrim anlayışını bildiğimiz anlamından farklı işler, o tüm devrimlerini sessizlikle içinde yaşar. Onun ruhu bildiğimiz kalıpların dışına çıkmak, uzaklaşmak ve kendisi olmak ister. Tüm değişimler onun iç dünyasında başlar ve iç dünyasında yaşanır dışarıdan anlaşılmaz. Kahramanın aradığı özgürlüğe ne derece kavuşabildiği tartışma konusudur ancak bu otoriteye başkaldırma olgusu onun kendi cümlelerinden açıkça anlaşılır:

“...belki giderim, dedi.”

“-Nereye? diye sordu Cranly.”

“-Gidebildiğim yere, dedi Stephan” (s.266)

Stephan’ın içsel karmaşasını en iyi açıklayan, onun içinde yaşadığı karmaşa ve duygusal dengesizlikleri anlaşılır kılan kitap boyunca önemli bir yer verilen iç monologlarıdır. Bu monologların yanı sıra onu bir de kendine karşı olduğu kadar açık olmasa da arkadaşı Cranley ile açıkça konuşup içindekileri döktüğünü görürüz. Zaman zaman birlikte sorgulamalar yapar düzeni eleştirirler ve Stephan’ın verdiği cevaplar genellikle onun kendi içinde de bir türlü kavuşamadığı huzurun habercisi gibidir:

“... İster evim ister yurdum ister kilisem olsun, inanmadığım şeye hizmet etmeyeceğim: Ve kendimi olabildiği kadar özgürce ve olabildiği kadar bütünlükle dile getireceğim bir hayat ya da sanat tarzı bulmaya çalışacağım, kendimi savunmak için de kullanmasını bildiğim silahları kullanacağım, sessizlik, sürgün ve kurnazlık...” (s.267-268)

Kitapta Stephan’ın arkadaşlarıyla birlikte sanat hakkında kurduğu cümlelerden, sanatsal çıkarım ve değerlendirmelerinden, Lord Tennyson, Lord Byron, Michael Cosack, Aristoteles, Horatius gibi yazar ve şair isimlerini kullanmasından onun kendini sanatsal anlamda geliştirdiğini ve yazar James Joyce’un kendisi gibi Stephan’ın da ilgi duyduğu alanda bol bol okuma yaptığından söz edebiliriz.

6. ESERİN ÇEVİRİSİNİN EŞDEĞERLİĞİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

20. yüzyılın sonlarına doğru çeviri hareketleri ve çeviribilim çalışmalarında artarak önem kazanan kültür ögesi günümüz çeviri alanının en çok araştırılan yönlerinden biridir. Kültür tartışmasız bir biçimde çeviride kaynak dilden hedef dile aktarımdaki açıklığının ve paylaşımın en önemli ayağıdır.

Çalışmamızın bu bölümünde *çeviri faaliyetlerinde eşdeğerlik nedir* konusu üzerinde durmak isabetli olacaktır. Yıldız çeviri anlayışının Ateşman (2001) tarafından “çeviri başlı başına bir eylem, bir kültürel aktarımdır” şeklinde ifade edildiğini belirtmektedir. (akt. Yıldız, 2004, s. 375).

Çeviriyi geleneksel kalıbından çıkararak, çevirinin sadece diller arası aktarım olmadığını aynı zamanda kültürlerarası bir aktarım olduğunu son dönem yapılan araştırma ve çalışmalar ispatlar niteliktedir (Tekalp, 2017, s. 182-183). Çevirisi yapılmış metin ile orijinali

arasında organik bir bağ olduğunun ve iki metin arasında bir denklik olması gerekliliğinin vurgulandığı eşdeğerlilik ilişkisi iki metin arasında anlamsal, biçimsel, kültürel vb. farklı ilişkiler kurmayı amaçlar. Temelde kültürün çevirilerde ayrılmaz bir unsur olduğunun altı çizilen eşdeğerlilik: çevirisi yapılacak olan kaynak metnin yazıldığı dilin kullanıcılarında yarattığı his ya da etkinin, çeviri metin aracılığıyla hedef metin dilinin okuyucusunda da oluşmasıdır. Bunu yaparken çevirmenin temel amacı orijinal metnin eşdeğerini yazmak olmalıdır. Çeviride eşdeğer bir metne çalışılırken kaynak metnin biçimsel ve kültürel özelliklerinden kopmamak gerekir.

Değerlendirmeye alınan romanda pek çok kültür unsurunun bir arada verildiği görülmektedir. Kültür bir toplumun yaşamına ait olan her şeyin toplam bütünüdür. Giyim şekli, yemek kültürü, söylem biçimi, gelenekleri, değerleri her toplumun kentine özgü kültür kavramlarını oluşturur (Taş, 2017, s. 5). Bağımsız İrlanda toplumun yaşam biçimi, Cizvit eğitimi, bir erkek ya da kadının toplumdaki rolü, tiyatro, sanat ve şiire karşı bakış açısı, dualarda kullanılan Latince ağırlıklı ifadeler, günlük konuşmalarda kullanılan kaba ve argo dil gibi pek çok olgu kaynak metinde mevcuttur. Bu olguların kültür kavramından ayırıştırılmadan belli bir uyum içinde aktarılması, eşdeğerliliğin sağlanabilmesi için anlam kayıplarının önlenmesi ve ritmin bozulmaması çevirinin başarılı olabilmesi için genel ihtiyaçlardandır.

Çeviri yapılırken çevirmenin pek çok donanım ve yeterliliğe sahip olması gerekir ancak çeviriyi yaparken aktardığı her bir ifade için burada hangi kurama uygun çeviri yaptım diye düşünmesi beklenemez. Hedef metnin başarıya ulaşması için çevirmen yerine göre davranmalıdır. Çeviribilim kuramlarından çeviri metin değerlendirilirken yararlanır. Çeviri eleştirisi yapılırken bir metin, pek çok farklı kurama göre kuramsal uygunluk bakımından değerlendirilebilir. Asıl olan çeviri metnin orijinalini amacına ulaştırıp ulaştırmadığının denetlenmesidir.

Çeviribilim kuramcılarında Gideon Toury, *“Descriptive Translation Studies and Beyond”* *Betimleyici Çeviri Çalışmaları ve Ötesi (1995)* kitabında, çeviri eylemlerinin ve çeviri ürünlerin hedef kültürde değişikliğe sebep olduğundan bahseder. Böylece kültürler her ne zaman ve nerede kültür boşlukları oluşsa bu boşlukları doldurmak için çeviriye başvururlar (Toury, 1995, s. 35). Toury kuramının temeli bir çeviri metnin yeterli ve/ya kabul edilebilir çeviri olmasının denetlenmesidir. Alev Bulut Gideon Toury ve kuramı üzerine yaptığı çalışmada çevirinin çevirmen açısından öznel bir süreç olduğunu, verdiği öznel kararlarının süreç içinde kullanıldıkça normal hale geldiğini belirtir (Bulut, 2015, s. 86).

Antoine Berman ise çeviride ritmin sadece şiire özgü bir kavram olmadığını aynı zamanda düz yazıda ritmin korunmasının da önemli olduğunu altını çizer. Ayrıca metinde yer alan noktalamaların, tekrarların, tekerleme ifadelerinin ritim bütünlüğü açısından önemine dikkat çeker (Berman, 2012, s. 248). Bu bağlamda, Sanatçının Portresi’nde verilen ses ve kelime tekrarlarının, tekerlemelerin, şarkıların ve kullanılan noktalamanın Murat Belge çevirisinde de yerinde olduğu ve eserin ritim bütünlüğünü koruduğu söylenebilir.

Aynı çalışmada Berman (2012) kaynak metinde verilen simgesel ifadelerin çeviride tam ifade edilememesinden kaynaklı olarak içerik zenginliğinin korunamaması anlamına gelen niteliksel yoksullaştırma (s.247) ve kaynak metinde üzerinde durulmuş, sayıca birden fazla farklı ifadeyle kullanılmış bir kavramın tek bir ifade ile çeviriye aktarılmasından kaynaklanan gösterge-gösteren ilişkisinin zayıfladığı niceliksel yoksullaştırmadan (s.248) bahseder. Niteliksel ve niceliksel yoksullaştırmalar çevirinin kalitesini düşürür ve metni fakirleştirir. Roman boyunca tekrarlanan “soğuk” ve “karanlık” (s.16) kelimelerinin kiliseyle özdeşleştirilen kavramlar olması, “beyaz haç” (s.153), “beyaz gül” (s.155) gibi beyaz renk imgesinin dini kavramları simgelemesi ve kahramanımızın hoşlanmadığı “rektörün nemli eli” (s.59) gibi “ıslaklık” kavramının papazları ve kiliseyi tanımlarken kullandığı bir nitelik olarak karşımıza çıkması kitabın içerik zenginliğine örnek olarak gösterilebilir. Bu örneklerden hareketle niteliksel ve niceliksel öğelerin korunmuş olduğu ve yoksullaştırmanın bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca eserin bütününde kullanılmış noktalama işaretleri ve bunların yerinde ve doğru kullanımı da eserin çevirisinde eşdeğerliğin sağlanabilmesi açısından önemli rol oynamaktadır.

Çeviri eserlerde çevirmen tutumu Venuti’nin yerlileştirme ya da yabancılaştırma kuramına bağlı olarak iki farklı şekilde ele alınabilir. Çeviri eserde hangisinin kullanılacağı elbette ki şartlara göre değişir. İncelediğimiz romanın orijinal metninde “Father Arnall” ve “Father Dolan” ifadeleri kullanılmıştır. Father ifadesi Hristiyanlıkta din adamları için kullanılan bir ön addır ve burada hem kültürel hem de dini bir özelliği ifade etmektedir. Murat Belge’nin çevirisinde bu ifadenin çevirisini “Arnall Baba” ve “Dolan Baba” şeklinde yaptığını görmekteyiz. “Father Arnall ve Father Dolan” için kullanılmış olan “Arnall Baba ve Dolan Baba” ifadelerinde kaynak kültürde var olan dini çağrışımı görememekteyiz (Doğan, 2019, s. 52). Bu bağlamda bu ifadelerin çevirisinde Murat Belge’nin yerelleştirmeci bir tutum sergilediği söylenebilir. Öte yandan kullandığı noktalamalarda kaynak metnin noktalama yapısına sadık kalması, kaynak metinde yer alan uzun cümleleri aslına sadık kalarak bölmeden çevirmiş olması ile çevirmenin, metnin yabancılığını korumaya çalıştığı söylenebilir.

Kullanılan deyim, atasözü ya da yerel deyişlerin çevirisinde dilimize nasıl aktarıldığına bakacak olursak kaynak metinde yer alan günlük ifadelerin, özellikle okuldaki çocukların kullandığı argo ifadelerin, varoşlarda konuşulan kaba dilin, öğretmen veya vaiz gibi otoritelerin kullandığı dilin ve ayrıca deyim-atasözü gibi kültür öğelerinin çeviri örnekleri her iki dilden de yapılan alıntılarla birlikte verilmiştir. Kaynak metin için KM, çeviri(erek) metin için ise EM kısaltmaları kullanılmıştır. Kitabın çeşitli bölümlerinden alınarak verilen örnekler teker teker ele alınacak olursa:

1. KM “You’re a sly dog.” (p.92)

EM “Çok sinsî herifsin sen, dedi.” (s.79)

Bu örnekte yer alan *sly*: sinsî, *dog*: köpek demektir. Kelimesi kelimesine çevirisi yapılmış olsaydı *sinsî köpeksin* olarak çevrilmesi beklenirdi. Burada çevirmenin anlama odaklandığı ve kelimesi kelimesine çeviri yapmadığı görülmektedir. Bu anlamda Nida’ya göre dinamik eşdeğerlik sağlanmıştır.

2. KM “-You’d think butter wouldn’t melt in your mouth said Heron.” (p.92)

EM “insan senin ağzında bakla ıslanmaz sanıyor, dedi Heron” (s.92)

İkinci örneğimizde *butter...melt* ifadesinin Türkçede karşılığı *yağın erimesidir*. Burada yine anlama odaklanıldığı, deyim-atasözü anlam bütünlüğünün hedef dilde yer alan benzer bir ifadeyle karşılandığı görülmektedir. Zira eğer tam karşılığı verilseydi *ağzında yağ erimez sanarsın* şeklinde aktarılabilirdi ancak o zaman bizim kültürümüzde yer alan: sır tutamamak anlamına gelen *ağzında bakla ıslanmamak* deyimini anlamsal olarak karşılanamazdı. Bu örnekte olduğu gibi deyim ve atasözlerinin çevirisinde eşdeğerlik stratejisinin gözetilmesi çeviri eserin erek kültürde kabul edilebilirliği açısından önemlidir.

3. KM “- By hell” (p.285)

EM “- Vay canına/ vay anasına” (s.248)

Bu örnekte kullanılan *hell* ifadesi Türkçede pek çok farklı anlamda kullanılabilir. *Cehennem*, *defol*, *cehenneme kadar*, *vay!*, *vay canına!*, *vb* kullanıldığı yere göre metnin bütününe göre anlamlandırılan bir kelimedir. Burada çevirisi hem anlama hem de şekle uygun yapılmıştır. Bu anlamda hem biçimsel hem de dinamik eşdeğerlik sağlanmıştır.

4. KM “Well there was one old lady, and a drunken old harridan she was surely, that paid all her attention to me.” (p.41)

EM “Bir de yaşlı karı vardı aralarında, sarhoş bir mama falandı herhalde ve yalnız benimle ilgileniyordu.”(s.36)

Buradaki örnekte *old lady* kelimesi yaşlı kadın anlamına gelmektedir. Ancak çevirisi yazarın bu kadınla ilgili anlık duygu ve düşüncesini de kelime seçiminde yansıtarak daha argo bir üslupla *yaşlı karı* ifadesini kullanmayı tercih etmiştir.

5. KM “Cranly came out through the door of the entrance hall, his hat thrust back on the nape of his neck and picking his teeth with care.” (p.286)

EM “Cranly şapkası ensesine itilmiş, titizce dişlerini karıştırarak giriş avlusundan çıktı.” (s. 248)

Beşinci örnekte kaynak metinde verilen cümlede yer alan kelimelerin tümü herhangi bir anlam kayması olmadan, soyut veya yan anlam içeren ifadelerin bulunmaması nedeniyle birincil anlamlarıyla kullanılmış ve kelimesi kelimesine sayılabilecek bir yöntemle Türkçeye aktarılmıştır. Böylece biçimsel eşdeğerlik sağlanmıştır diyebiliriz.

6. KM “INDIA MITTIT EBUR” (p.221)

EM “India mittit ebur” (s.193)

Altıncı örnekte ise kaynak metnin pek çok bölümünde yer verilmiş olan Latince ifadeler ve söylemlere yer verilmiştir. Romanın orijinalinde Latince olarak verilen ifadelere çeviri metinde de dokunulmamış ve olduğu gibi sözcüğü sözcüğüne aktarılmıştır.

7. KM “...screaming into my face: Priest hunter!” (p.41)

EM “...çığlıklar atarak, ...Papaz düşmanı!” (s.36)

Yedinci örnekte verilen *priest hunter* ifadesindeki *hunter* kelimesi Türkçede avcı anlamına gelmektedir. Ancak dilimize aktarılırken çevirmen avcı kelimesi yerine düşman kelimesini kullanmayı tercih etmiştir. Dördüncü örnekte olduğu gibi çevirmenin burada da bu ifadenin söyleniş amacını da uygulamasına yansıtmış, kelimesi kelimesine çeviriden ziyade anlama odaklanmıştır.

8. KM “...gave him a cachou every time” (p.4)

EM “...ona bir pastel kalemi verirdi.” (s.6)

Sekizinci örnekte yer alan *cachou* kelimesi kaynak metnin yazıldığı dile ait bir kültür ögesi olmakla birlikte, kitabın başlangıcında kullanılan bebekçe dile yönelik kullanılmış olma

olasılığı yüksektir. Çünkü Stephan'a küçükken Dante'nin verdiği bir şeyden bahsedilmekte olup, bir çocuk olarak Stephan'ın bundan hoşnut olduğu anlatılış şeklinden anlaşılmaktadır. Dilimizde tam karşılığı olmayan böylesi bir kültürel unsur dilimize *pastel kalem* olarak aktarılmıştır. Çeviride kaynak metinde yansıtılan bebekçe dil çevirisine aktarılmamış, çocukların sevebileceği nesnelere arasından pastel kalem sezgisel bir yaklaşımla seçilerek kullanılmış olduğu söylenebilir.

9. KM “Dingdong! The castle bell!

Farewell, my mother!” (p.25)

EM “Çın çın! Kale çanı!

Hoşça kal, anneciğim!” (s.23)

Dokuzuncu örnekte ise alıntı Stephan'ın sanatçı olma yolundaki ilk şiirinden dizelerdir. Şiirin bütününde bir uyak şeması mevcut ancak çevirisinde aynı uyak şeması verilmemiştir. Bunun dışında *dindong the castle bell*, ifadesi dilimize *Çın çın Kale çanı* şeklinde aktarılmış ve kaynak metindeki ritim dilimizde ikileme kullanılarak sağlanmıştır. Elveda/hoşça kal anlamlarına gelen *farewell* ifadesi de tam karşılığıyla verilmiş ve kaynak metinden uzaklaşmamıştır.

10. EM “...an elephant had two tuskers instead of two tusks and that was why he was called Tusker Boyle...” (p.49)

KM “...filin iki dişi vardır diyeceği yerde iki fili vardır demişti ve onun için Fil Boyle adını takmışlardı ona...” (s.43)

Onuncu örnekte t sesinin tekrarına dayalı-*two tusks, two tuskers, Tusk Boyle*- ritimsel bir ifade sunulmaktadır. Çevirisinde ise bu ritim-iki fil,iki diş, Fil Boyle- i sesiyle yakalanmıştır. Kaynak metinde kullanılan *tusker* ifadesi dilimizde uzun dişli fil/domuz anlamına gelmektedir (Tureng: the multilingual dictionary). *Tusk* kelimesi ise fil anlamındadır. Türkçe çevirisinde Tusker, fil anlamı yerine diş anlamında kullanılmıştır ve dilimizdeki karşılığı bu değildir. Seslerde ritim yakalanabilmiş ancak anlam açısından kaynaktan uzaklaşmıştır denilebilir.

11. EM “Becauseboro theboro landboro lordboro willboro putboro usboro outboro.” (p.202)

KM “-Çügünküğü egev sagahigibigi bigizigi kogovagacak.”(s.175)

On birinci örnekte Stephan ailesini ziyarete gittiğinde erkek kardeşinden yine taşınacaklarını öğrenir. Kardeşi sebep olarak kovulacaklarından bahseder ve bunu bizdeki kuşdiline benzer tuhaf bir dille ifade eder. Tüm kelimelerin sonuna *-boro* ifadesi eklenmiştir. Dil seçimi ilginçtir: Stephan'ın kardeşi-pek çok arkadaşlarının da onların bozuk olan maddi durumuyla ilgili yaptığı gibi- durumlarıyla alay ediyor olabilir ya da çocukça bir öngörüyle gizli ve önemli bir şeyi kimsenin anlamayacağını düşündüğü bir dilde ifade ediyor da olabilir. Çevirisine baktığımızda bu ifadenin kuşdili ile dilimize aktarıldığını görüyoruz. Kuşdili bizim dilimize özgü ve genellikle çocuk yaşlarda kullanılan bir dil olduğu düşünülürse çevirisinde erek odaklı bir yaklaşım vardır diyebiliriz. Bir başka deyişle, kaynak metinde tekrarlanan ifadelerin erek kültürde benzer etkiyi yaratacak tekrarlarla karşılanması biçimsel, aktarılmak istenen mesajda anlamın korunması ile de dinamik eşdeğerlik sağlanmıştır diyebiliriz.

12. KM “Damn your yellow insolence ...” (p. 253)

EM “Sarılıklı küstahlığına lanet olsun...” (s. 220)

Son örneğe baktığımızda sarı imgesi vurgulanmaktadır. Joyce yazınında sarı kelimesini özellikle olumsuz yargılar belirtirken kullanmaktadır. Zaten sıcak renkler grubunda yer alan sarı renk burada bir tartışma esnasında kullanılmıştır. *Damn* ifadesi dilimizde lanet/bela olarak karşılık bulmuştur. *Insolence* kelimesi küstahlık/arsızlık anlamlarına gelir. *Yellow* kelimesi ise renklerden sarı anlamında kullanılır. Kelime bazında bakıldığında çevirisinin kaynaktan uzaklaşmadığını söylemek mümkündür.

Bu çeşitli dil kullanımlarını bir yandan muhafaza ederek bir yandan da hedef dilde benzer algıyı ve anlam çağrışımını estetiği bozmadan yapabilmek çeviriyi yapan kişi açısından hiç de kolay değildir. Kitapta pek çok kez kitabın ana temaları, anlatıcının gözünden diyaloglar ve tasvirler aracılığıyla okuyucuya hissettirilmektedir. Tek bir diyalogdan hareketle yaşantı biçimi, sınıfsal farklar, otorite baskısı altında sıkışmışlık ve arada kalmışlık hissi, istenmeyen ağırlığı nedeniyle yaşanan uzaklaşma, bıkkınlık ve kaçış, suçluluk ve pişmanlık farkına varma ve uyanış duygularının tümüne ulaşılabilir. Stephan'ın içsel çekişmeleri ve yaşadığı ikilem duygusu roman boyunca hissedilir ve dokunulabilecek kadar somutlaşır bazı bölümlerde. Yerel dil farklılıklarının altının çizilerek sınıf farklılıklarının vurgulandığını Stephan ve Rektör arasında geçen ‘lamba’ diyalogunda görebiliriz.

“- Ne hunisi? dedi Stephen.

- İçinden lambaya yağ döktüğümüz huni.

- O mu? dedi Stephen. Huni mi onun adı? Ağazlık değil mi o?

- Ağazlık da nesi? - O işte. Şey... huni.

- Ağazlık mı diyorlar buna İrlanda'da?"

- Aşağı Drumcondra'da ağazlık derler, dedi Stephen, gülerek, en iyi İngilizce de orada konuşulur (s.203).

Bu diyalogda geçen *huni* kelimesinin yerel kullanımlarının farklı olduğu anlaşılıyor. Kaynak metinde Rektör *funnel* kelimesiyle, Stephan ise *tundish* kelimesiyle huni demek istiyor. Her iki kelime de dilimizde huni anlamına gelmekte olup yaygın olarak *funnel* kullanılır. Burada aynı dilin içindeki bir ögenin bile bölgesel olarak farklı kullanımına dikkat çekilmektedir. Bu iki ifade şekli İrlanda toplumunda sınıflar arası dil kullanımının da kültürel öğelerin de farklı olduğu anlaşılabilir. Yazar, Stephan üzerinden İrlanda toplumunun kültürel özelliklerine ve kültürler arası farklılıklara bakış açısını belirtmektedir. Böylesi ifadelerin bol olduğu, zihinsel süreçlerin anlatıldığı üstelik dilin çok boyutlu kullanıldığı bir eserin başka bir dile aktarımının ciddi bir hassasiyet gerektirdiği açıktır. İngiliz roman yazarı Anthony Burgess, *Joysprick: An Introduction To The Language Of James Joyce* (*Joysprick: James Joyce'un Diline Giriş*) adlı kitabında (1973), Stephan'ın varoşlarda tanıştığı kadınlarla yaptığı konuşmaları ve onların konuştuğu dili anlayabiliyor olmasını toplumda alt sınıf olarak adlandırılan kesimin dilinden anladığı şeklinde yorumlar ve Stephan karakterinin bilinçli olarak toplumun farklı kesimlerinden başka karakterlerle konuşturulduğunu belirtir ki bunu da kitabın karakterlerinin de ayrıca dili çok boyutlu kullandığının bir göstergesi olarak kabul eder (Burgess, 1973, s. 172). Buradan hareketle Stephan'ın konuştuğu insanların toplumun farklı kesimlerinden olması, toplumda sınıf ayrılığının varlığını doğrular niteliktedir.

Değerlendirilecek her metin ait olduğu toplumun yapısı ve bu toplumdaki yeri gereği bazı iletim özelliklerine sahiptir ve bunlar bu metnin hedefindeki alıcıya, gönderene ve iletilmek istenene göre değişir (Göktürk, 1994, s. 17). Kitabın orijinalinde yer alan kıyafet, yemek, tren gibi ulaşım araçları, köy ve şehirler ve bahçe yol, dağ gibi diğer çevresel unsurlar ve ayrıca dini ve siyasi söylemler, gece ve yemek duaları gibi dini unsurlar, sanat hakkında yapılan konuşmaların anlatıldığı kültür öğeleri ve fiziksel özelliklerin tasvirlerinin olduğu bölümlerin dilimize çevirisinin, tasvir edilen unsurların okurun zihninde bir resim oluşturabilmesi nedeniyle çeviride eşdeğerlilik açısından Toury'nin yeterlilik ve kabul edilebilirlik kuramı doğrultusunda yeterli ve kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Kitabın Türkçe çevirisinin son söz kısmında Murat Belge, yazarın anlatımında bazı dil dışı iletim araçları kullandığını söyler. Örtük ifadelerle kelimeler ve satırlar arasında

boşluklar vardır ve gelenekleşmiş bilindik anlatım tekniğiyle bu kelimeler arasında boşluklarda saklanmış olan derin özü verebilmeyi biraz zor bulduğunu belirtir (s. 285).

Yazar bilindik olan ile bilinmeyen kavramını çağrışım yoluyla çok da ustaca ekler satır aralarına, somut olanı vererek soyut olanı düşünmeye sevk eder okuyucusunu. Örneğin: kitapta Stephan Katolik kilisesine rahip olarak çağırıldığı bölümde (s.164) yapılan canlı tasvir ile okuyucu hem sahneyi gözünde canlandırır hem de kelimeler arasındaki örtük anlatımı yakalar. Elbette bunu yapmak her okuyucu için çok da kolay olmasa gerektir çünkü kitap ilk basıldığı zaman edebiyat eleştirmenleri tarafından pek de beğenilmemiştir. Ancak sonradan Joyce'un yazını ele alan eleştirmenler tarafından günümüzde de çoğunluğun kabul ettiği anlatı zenginliğinden ve başarısından bahsederler. Sahnedeki tasvire dönecek olursak: pencereden giren ışığa arkasını dönmüş şakaklarına ve kafatasına ışık yansıyan yüzü tamamen gölgede kalmış papaz, perdenin kordon ipiyle ilmek yapmakta. Burada Stephan'ın zihninde dini öğelerin nasıl çağrıştığını, gölgede kalan yüz ile belirsizliği ve Stephan'ın Katolik öğretilere hissi olarak ne kadar soğuk ve uzak olduğu algısı kolayca anlaşılır şekilde aktarılmış dilimize.

Kitapta yer verilen tekrarlar ve tekerleme ifadeleri de metni kaynak dilden hedef dile aktarmayı güçleştiren unsurlar arasında sayılabilir. Kitabın girişinde yer verilen tekerleme, dualarda sürekli tekrarlanan ifadeler, anlamsal bütünlüğü korumak adına orijinal metinde Latince yazılmış hedef dile de olduğu gibi aktarılmış ifadelerin yarattığı karmaşa buna örnek olarak verilebilir.

SONUÇ

Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi, dünya edebiyatında çok önemli bir yeri olan klasikler arasında yer edinmiş önemli bir eserdir. İlk baskısından itibaren pek çok eleştiriye maruz kalmıştır, dönemin eleştirmenleri anlatısının anlaşılmaz olduğunu ileri sürmüşlerdir, ancak yazınsal teknikleri, anlamsal zenginliği ve dilin çok yönlü kullanılması gibi biçimsel, karakterin zihinsel süreçleri, kitapta yer verilmiş imge ve motiflerin kullanılış şekli ile de içerik zenginliğinin farkına son dönem eleştirmenlerin yaptığı değerlendirmeler sonucunda varılmıştır. Bu çalışmada, edebi açıdan kültleşmiş bu eserin edebi özelliklerinin çözümlemesi yapılmıştır. Ayrıca kendisi de bir edebi eleştirmen olan Murat Belge tarafından Türkçeye çevirisi üzerinde çeviribilimde eşdeğerlik kuramına göre bir değerlendirmesi yapılmıştır. Çeviri bir metne yönelik bir eleştiride bulunabilmek için metnin orijinali ile metnin çevirisi

arasında bir eşdeğerlik bağı kurmak şarttır. Ancak bu şekilde iki metin arası bir karşılaştırma ve değerlendirme yapılabilir.

Bir metin yazılırken yazarın kurgulama sürecine yansıtılmak istediklerini cümlelerini ve olay akışını kurgulama ve sıralama biçiminden yola çıkarak, metinlerin de bir psikolojisi olduğu söylenebilir. Çeviri sürecinde çevirmenin bu kurgulama ve sıralama biçimini irdelemesi dil bilimsel yetkinlikle kelimeleri ve/ya cümlelerin sıralanış şekli önem kazanır. Ancak bu süreçte yapılacak aşırı yorumlama okuyucuya ayrıca bir yük getirebilir. Ayla Akın'ın (2015) da ifade ettiği üzere Schleiermacher bunu “dil bilimsel yorumlama” şeklinde ifade etmiştir, bunun okuma esnasında keyfi yorumlamalar için bir sınırlayıcı olduğu ifade edilebilir (Akın, 2015, s. 9).

Bir çeviri metnin hem biçiminin hem de içerdiği anlamın korunarak çevrilmesi esas hedef olmakla birlikte bazı metinlerde metnin yapısı gereği bunu sağlamak bazen mümkün olmayabilir. Çevirmen çevirisinde ihtiyaçtan doğan şartlar doğrultusunda yerine göre hareket etmekle mükelleftir. James Joyce gibi usta bir kalemin çevirisinde yer alması muhtemelen bazı kelime oyunlarından (gönderme ya da örtük söylem) söz edilebilir, çünkü Joyce'un cümle yapısı alışlagelmişin dışındadır. Bu kelime oyunlarının eğer dilimizde karşılığı/yakın anlamlısı yoksa çevirmen bunları göz ardı edebilir, ancak bazı kelime oyunları anlatımın bütünlüğü açısından önemli bir yere sahiptir. Bu gibi durumlarda çevirmenden beklenen bunları araştırması, anlaması, değerlendirmesi ve çeviri stratejilerine uygun bir şekilde çevirmesidir. Bunu ister yabancılaştırma stratejisiyle yapar isterse de bir dipnot ile okura açıklar isterse de yerleştirerek yapar. Başka bir ifadeyle, çevirmenin aslında pek çok seçeneği mevcuttur. Bu çalışmanın konusu olan çeviri metinde bu çok açık bir şekilde görülmektedir. Kitabın son söz kısmında çevirmen tarafından eklenmiş açıklamalar, okurun kitabın satır aralarını doldurmasına, neden sonuç ilişkileri kurmasına ve en önemlisi anlatıları kendi dönemselleştirme ve kültürel şartlarında anlayabilmesine yardımcı olmaktadır.

Başarılı bir çeviri örneği sayabileceğimiz Murat Belge çevirisinde olduğu gibi kültür öğelerinin, metnin içerik zenginliğinin, satır arasında kalmış anlamsal ifadelerin hedef dile metnin biçimine de mümkün olduğunca dokunmadan yapılan çeviriler hem metinsel hem de işlevsel anlamda eşdeğer çevirilerdir. Bu çalışmada yapılan değerlendirmeler sonucunda; Murat Belge çevirisinin Toury'nin eşdeğerlik kuramına göre yeterli bir çeviri olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. (2015). Çeviride Yeni Yorumbilimsel Paradigmanın Çeviri Sürecine Bakışı ve Yabancılaştırma Yönteminin Yenden Yorumlanması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Nisan. Cilt: 8 Sayı: 37. ISSN: 1307-9581
- Asilazmaz, M. (2013). Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi'nde İrlanda İhtilalı (1920-1934). (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Ayan, E.(2020) Küntlerroman (Sanatçı Romanı) Bağlamında Murat Gülsoy'un Kurgusal Dünyasına Analitik Bir Yaklaşım. Söylem Filoloji Dergisi. 2020: 5(1): 49-62
- Ayan, M. (2009). A Portrait of the Young Artist's Mind in Three Steps: For Art's Sake. Pamukkale University Journal of Social Institute. Temmuz 2009. Sayı:4.s.175-186.ISSN:1308-2922.
- Belge, M.(2011). Sonsöz. James Joyce, Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi. İstanbul: İletişim. s.277-295.
- Berman, A. (2012). Translation and The Trials of the Foreign. The Translation Studies Reader. Ed. Lawrence Venuti, New York: Routledge.
- Boes, T. (2006). Modernist Studies and The Bildungsroman: A Historical Survey of Critical Trends. Literature Compass. p. 230-243.
- Bulut, A.(2015). Çeviribilimci Gideon Toury'nin Ardından (1942-2016). İ.Ü. Çeviribilim Dergisi. Sayı: 10 (2015/2) s. 85-90
- Doğan, C.İ.(2019). James Joyce'un Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi Romanının Yazın Çevirisi Stratejileri Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi. (Yükseklisans Tezi). Erişim Adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/ET000308.pdf>
- Erkoç, S.(2018). Oluşum Aşamasındaki Sanatçı: James Joyce'un "Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi" Eserinde Stephen'in Öz-Kimlik Arayışı. DTCF Dergisi 58.1: 375-389. DOI: 10.33171/dtcfjournal.2018.58.1.19
- Estévez-Saá, J.M. (2010). James Joyce's Influence On Contemporary Irish Writers. University of Bucharest.Review, Vol. XII, no. 2.
- Gibson, A. (2016). James Joyce Biyografi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (1994). Çeviri: Dillerin Dili. İstanbul: YKY.
- Grimal, P. (1990). The Concise Dictionary of Classical Mythology. Ed. Stephen Kershaw. Oxford:Blackwell.
- İşler, E. ve Taniyan, B. (2011). İnsanın Trajikliği Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Kafka'nın Dava'sı, Camus'nün Veba'sı Ve Joyce'un Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi.Yüzüncü Yıl üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.sayı:21,s.6-23. ISSN: 1302-6879
- Joyce, J. (2011). Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi. Çev. Murat Belge. 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Tekalp, S. (2017). James Joyce'un "The Sisters" Adlı Kısa Hikâyesinin Türkçe Çevirilerinde Kültürel Unsurlar ve Çeviri Stratejileri. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi. Cilt:7 Sayı 2/1
- Temel, M. (2018). Osmanlı Arşivi Belgelerinde İrlanda İhtilali. SUTAD, Bahar: (43). s.341-354 E-ISSN: 2458-9071
- Toury, G. (1995). Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ünsal, G. (2017). Çeviri Eleştirisi Açısından Çeviri Metin İnceleme Çalışması. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD). CİLT:4. SAYI:11.s. 243-253
- Wittgenstein, L. (1922). Tractatus Logico-philosophicus. Ed. Bertrand Russell. Trans. C. K. Ogden. London: Routledge&Kegan Paul Print.
- Yıldız, Ş. (2004). Çeviride Eşdeğerlik Ve Çeviri Kuramları Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. sayı:12,s. 375-386. ISSN: 1302-1796.

EXTENDED ABSTRACT

Literary analysis is the study of the works that are handled according to many methods, procedures and criterias. Because of the fused bonds between literature and translation studies, it is not possible to evaluate the elements of literature-translation-culture separately and independently. The novel titled as *The Portrait of the Artist as a Young Man*, which is among the cult works of English Literature, was written by the world-famous Irish-born writer James Joyce is among the works of world literature with its autobiographical features. Describing the processes and character development of the protagonist of the novel ‘Stephan Dedalus’, who is, on the way to becoming an artist, his search for self, his inner conflicts and his rebellion against authority, the author also shares the events of the period that influenced the Irish social structure and social life in the late 19th century in details with the reader when he spent his teenage years.

In general, studies that analyze literary texts consider the work only according to literary criteria, and in this context the starting point of the study remains limited to such issues as a specific character analysis, theme criticism in the work, imaginary expression, symbols, etc... Similarly, most of the studies related with the translation works have not addressed the literary dimension of the works, but only evaluated them in terms of translation and translation theories. However, translation criticism, which has been tried to be placed on a scientific ground after the 1970s, makes it necessary to make an analysis by comparing the original text and the target text. This comparison can be made on the translation versions of the works (Ünsal, 2017, s. 244). Regarding this work, in this study, the literature review has been done in a multidimensional way, which can be related to literary analysis, translation studies and all cultural elements, and thus, the basis of the study has been tried to be prepared in this way.

In this study, firstly a literary text analysis has been made regarding this work that is selected from English Literature. Due to the autobiographical nature of the work, it is very important to know the author, the conditions of his lifetime and the world view of the author in order to understand the work and to present its analysis properly. For this reason, in the first few chapters the author and his world view have been presented, then the images and motifs in the book have been evaluated and the autobiographical features have been determined. The important features in the work are emphasized in order to portray the period in which the author lived and the social structure. Afterwards, an evaluation was made in accordance with the concepts and theories of translation studies regarding the Turkish translation of the work made by Murat Belge, and the translation work was evaluated according to the Equivalence theory in translation studies. While making this evaluation, the whole book was used, and the evaluation was tried to be supported by giving examples with quotations from both the source text and the translated text.

In addition, the book that is the subject of our study - *The Portrait of the Artist as a Young Man* – has been read with multiple reading methods, and accordingly, a comprehensive evaluation has been tried to be made regardless of the boundaries of the text. While doing this, previous studies related with this literary work were scanned and our study was tried to be supported through common aspects and differences. By using the sampling method with the quotations taken from various chapters of the book, the expressions in this study were tried to be made more concrete and clearer. As discussed in detail in the study, the language and expressions in the book are multidimensional, the sociological dimensions of the plot are

predominant and the topics and / or problems it deals with are mostly related to the society in general despite the fact that they often seem to be individual. The protagonist Stephan Dedalus and his social-economic-psychological development and conflict processes and thus the disintegration stages of the character are explained through his personal experiences, but in fact, they concern the whole society, as they are the situations that each individual in the society can experience. It can be argued that the author uses an inductive method in the book that reaches from the specific to the general, as the book deals with the issues that concern the whole society with reference to the individual, and draws a portrait of the society and the conditions of the period according to the experiences and the development processes of the protagonist.

Finally, a general evaluation of the Turkish translation of the book was made depending on the book and the features offered by the book and according to the evaluations we made; It has been determined that the translation made by Murat Belge is adequate according to Toury's Equivalence theory in translation studies.

“USE IT OR LOSE IT!”

**A QUALITATIVE ANALYSIS OF THREE TURKISH EFL TEACHERS’
PERSPECTIVES, PRIOR LEARNING EXPERIENCES AND ACTUAL
TEACHING PRACTICES REGARDING VOCABULARY TEACHING**

“KULLAN YA DA KAYBET!”

**ÜÇ TÜRK İNGİLİZCE ÖĞRETMENİNİN KELİME ÖĞRETİMİNE BAKIŞ
AÇILARI, ÖĞRENME DENEYİMLERİ VE KELİME ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ NİTEL ANALİZİ**

Merve DOMBAYCI *

ABSTRACT

Vocabulary is often viewed as a critical tool for language learners in mastering English language. Concerning vocabulary teaching in English as a Foreign Language (EFL) classrooms, EFL teachers’ viewpoints and learning backgrounds may play a vital role in their practices. Along this view, this paper aims to deeply explore the perspectives, prior language learning experiences and actual classroom practices of three experienced EFL teachers with regards to vocabulary teaching in Turkish High Schools. Areas, where practices have conformed with or differed from perspectives about vocabulary teaching in EFL teachers' actual classroom practices have been examined and discussed. The findings suggest that teachers have a strong belief in the necessity and importance of vocabulary teaching and learning. In addition, all three teachers did not favor memorization of the unknown, instead, they put emphasis on the usage of the new vocabulary. They also believed that a teacher should stand as a role model in directing the students to find their own ways to develop their vocabulary. Even though the teachers in this study had different educational backgrounds, they met in common grounds regarding the aim of teaching unknown words to their students. The most striking common point in their prior language learning experiences was the role of their EFL teachers in learning vocabulary. Furthermore, for each one, the responses in the interviews, the actions observed in

* Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Birimi, mervedombayci@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-2729-3176.

Makale Gönderim Tarihi/ Received: 30.03.2021.

Makale Kabul Tarihi/ Accepted: 08.05.2021.

the classrooms as well as what has been written on the reflective journals seem to match well together by completing one another concerning the findings.

Keywords: Vocabulary teaching, EFL classrooms, vocabulary learning, language teaching experiences, teacher perspectives

ÖZ

Kelime dağarcığı genellikle dil öğrenenler için İngilizce dilinde ustalaşmada kritik bir araç olarak görülür. Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verilen sınıflarda kelime öğretimi ile ilgili olarak, yabancı dil öğretmenlerinin bakış açıları ve öğrenme geçmişleri sınıf içi uygulamalarında hayati bir rol oynayabilir. Bu makale Türkiye’deki bir lisede kelime öğretimi ile ilgili olarak deneyimli üç yabancı dil öğretmenin bakış açılarını, önceki dil öğrenme deneyimlerini ve şu anki sınıf içi uygulamalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında, uygulamaların kelime öğretimi ile ilgili bakış açılarıyla uyumlu veya farklı olduğu alanlar incelenmiş ve tartışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin kelime öğretimi ve öğreniminin gerekliliği ve önemi konusunda güçlü bir inançları olduğunu göstermektedir. Ayrıca, her üç öğretmen de yeni öğrenilen kelimelerin kullanımına vurgu yapmış olup, bilinmeyen kelimelerin ezberlenmesinden yana olmamakla birlikte, öğrencilerin kelimeleri sürekli kullanarak öğrenebileceklerini düşünmüşlerdir. Bunun yanında, öğretmenin öğrencileri kelime dağarcıklarını geliştirmede kendi yollarını bulmaya yönlendirmede bir rol model olması gerektiğine de inanmışlardır. Bu çalışmaya katılan yabancı dil öğretmenleri farklı eğitim geçmişlerine sahip olmalarına rağmen, öğrencilerine bilinmeyen kelimeleri öğretme noktasında ortak paydada buluşmuşlardır. Yabancı dil eğitim geçmişlerindeki en çok göze çarpan ortak nokta ise kendi yabancı dil öğretmenlerinin kelime öğrenmelerindeki rolü olarak gözlemlenmiştir. Son olarak, katılımcıların her biri ile yapılan görüşmelerdeki yanıtlar, sınıflarda gözlemlenen eylemler ve araştırma sürecinde tuttukları günlüklerde yazılanlar birbirini tamamlayarak çalışma bulguları açısından birbiriyle uyumluluk göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kelime öğretimi, Yabancı dil sınıfları, Kelime öğrenimi, Dil öğretimi deneyimleri, Öğretmen bakış açıları

1. INTRODUCTION

As a primary and universal method of communication, our conversations play a very important role in our lives and the words we use become the linguistic means for conducting our affairs. Vocabulary becomes even more important in learning a foreign language, leading researchers to focus on looking deeper into vocabulary teaching at schools. While the strategies and approaches that EFL teachers and learners use have been taking the significant attention concerning vocabulary learning and teaching in research, their perceptions related to these issues have started to gain importance lately in the field as the quality and the importance of teaching and learning come into the prominence. However, the instructional decisions of EFL

teachers are rather uninvestigated in terms of cognitive aspects. Considering this, Muhamad and Kiely (2018) claim that there are numerous kinds of strategies and approaches for teaching vocabulary but these are all dependent on teachers' perspectives. In the direction of understanding how EFL teachers approach vocabulary in their lessons, it is crucial and necessary to understand the viewpoints they operate from. Various significant ideas have been suggested since vocabulary teaching is appearing as a hot topic in the field (Berne & Blachowicz, 2008). For example, Muhamad and Kiely (2018) point out that "the attempt to identify the best approach to teach vocabulary should consider teachers' beliefs" (p. 37). In relation to this point, Takač and Singleton (2008) suggest that what is included in teaching vocabulary in class might be dependent on factors like time, the coverage of the lesson and its significance to the learners.

As Schmitt (2008) suggests, vocabulary learning is a fundamental component of becoming proficient in a new language. However, my experience as an EFL teacher shows that in Turkish contexts, language learners tend to produce what is needed in communication by placing grammaticality in the first place in their minds rather than making use of vocabulary. In addition, the approaches of teachers towards vocabulary instruction seem to differ, which made me curious enough to examine the perspectives and learning experiences of Turkish EFL teachers regarding vocabulary teaching as well as their actual teaching practice as an independent research topic which is rare to find in the area.

Based on my experience and the views mentioned above, this study aims at presenting conspicuous findings of the perspectives of Turkish EFL teachers on vocabulary teaching as well as their prior learning experiences in the Turkish context. Thanks to the related methodology, this study will be focusing on how these perspectives and prior language learning experiences are reflected in the selected participants' actual practice in classroom interactions regarding vocabulary teaching.

2. LITERATURE REVIEW

Vocabulary is a significant element in learning a new language since words and their meanings stand as core elements in acquiring a language for a language learner (Alqahtani, 2015). In teaching vocabulary, teachers and their beliefs on what they teach have a crucial role in a classroom as they represent a leading figure. In investigating teachers' beliefs, Phipps and Borg (2009) found some tensions between the beliefs teachers explicitly express and the real

practices of teachers while teaching English language and indicated that what teachers state and actually perform are dependent upon their belief system and various factors affecting them.

As the field is getting more aware of the influence of what EFL teachers know and believe on their instructional choices (Phipps & Borg, 2009), researchers begin to acknowledge vocabulary teaching in a broader mental context than solely defining it as a strategy training in a part of a lesson. As the mental context has gradually been taken into consideration in EFL teaching, looking deeper into the teachers' educational backgrounds has begun to gain importance. According to Phipps and Borg (2009), EFL teachers might powerfully be affected by their own educational experiences as learners. In addition, Nguyen (2017) indicates that teaching is not limited to the pedagogical knowledge of teachers and their skills but it is rather related to their prior experiences and practice in their particular sociocultural contexts.

In this regard, Muhamad and Kiely (2018) shed light on the significance of understanding teachers' perspectives on vocabulary teaching. They indicated that the context of the vocabulary teaching practice of Malaysian EFL teachers stemmed from their own beliefs based on their prior learning experiences which influenced their current teaching. Accordingly, vocabulary teaching was not a special focus in their current teaching practices since they had acquired vocabulary by themselves as learners without any specific guidance. Therefore, they perceived their limited involvement in vocabulary teaching as a guide for their students to develop their vocabulary knowledge by themselves. Similarly, another fruitful study was conducted in Indonesia (Hermagustiana, Hamra, Rahman & Salija, 2017) to explore the ways EFL teachers reflect their backgrounds on their teaching practices regarding vocabulary teaching. They found that the participants' vocabulary learning strategies they had possessed when they were students did not contribute to their teaching strategies in practice. For instance, the participants agreed upon the unlikeable results of the memorization strategy which their teachers constantly had made use of in their learning process. Therefore, they particularly tended to avoid that strategy in their classrooms. In a different context, Chung (2018) investigated English teachers' beliefs on vocabulary development in Hong Kong with the main factors forming their perspectives. Although the participants held strong beliefs about the power of the use of authentic materials, they did not seem to have intention to incorporate those kinds of materials in vocabulary teaching instructions due to different factors such as their time-consuming nature or the students' tendency of losing the materials.

In consideration with the viewpoints of EFL teachers on vocabulary teaching, various researchers (Chung, 2018; Gerami & Noordin, 2013; Hermagustiana et. al, 2017; Mirzaie, Hemmati & Kiasi, 2018; Muhamad & Kiely, 2018) agree upon the importance of teacher perspective in vocabulary teaching. For example, in their study about teacher cognition in EFL vocabulary teaching among Iranian EFL teachers, Gerami and Noordin (2013) pointed out that the participant teachers had a high level of knowledge regarding teaching English and vocabulary teaching whereas their ways of teaching vocabulary were not compatible with what they really believed. That is, the ways the teachers viewed vocabulary stood out as a critical factor in teaching and learning vocabulary. In their study, the participants hold strong beliefs about what vocabulary teaching context must be in the classroom, they seemed to accept that their views got modified due to the fact that they faced with constraints related to the educational system, students' language background, contextual factors or even social norms.

As it has been pointed out until now, the teacher perspective is very influential in the decisions of in-class actions (Richards, Gallo & Renandya, 2001). The significance of their cognition which was referred by Borg (2003, p. 81) as “the unobservable cognitive dimension of teaching; what teachers know, believe, and think” comes into prominence. In relation to this, as investigating the reflective practice of EFL teachers, Farrell and Lim (2005) found that, the participants had not been consciously aware of beliefs they hold about English grammar teaching and learning until the moment they were directly asked by the interviewer in the study. Thus, the studies related to the teachers' perspectives might highly contribute to the field by investigating what is in teachers' minds and what factors have shaped them concerning vocabulary teaching. On the basis of these points, the present study will look deeply into the teachers' beliefs and aim to be beneficial for providing insights to EFL teachers in terms of their cognition on teaching vocabulary.

In this regard, by exploring English language teachers' viewpoints and classroom teaching regarding vocabulary instruction in Iran, Mirzaie et. al (2018) found that the Iranian EFL teachers hold their own perspectives in terms of vocabulary teaching. As the perspectives derive from the cognition, teacher cognition in language teaching has been investigated under three main themes by Borg (2003, p. 81) as “(1) cognition and prior language learning experience, (2) cognition and teacher education, and (3) cognition and classroom practice”. He suggests that the investigation of the cognition of language teachers is very important by playing worthwhile insights to their mental health. He also points out the fact that there are many other issues that needs to be investigated in the field regarding language teachers' perspectives.

Proceeding from Borg (2003)'s suggestions, in this study, these three themes will be taken as the base for investigating EFL teachers' perspectives and practices considering vocabulary teaching.

It has been pointed out until now that the researchers in the field indicate the influence of teacher perspective and the prior language learning factor in classroom teaching practices. As Borg (2006) suggests, the prior learning experiences of teachers and their professional education maintain exposing influence through their teaching life. It is clear that understanding teachers' perspectives, prior experiences as well as their classroom practices should not be left to chance. Thus, pieced together with the findings and the ideas of various scholars discussed above related to vocabulary teaching and learning, the primary aim of the present study is to explore the perspectives of Turkish EFL Teachers regarding vocabulary teaching as well as the reflections of their prior language learning experiences on their current practices in the classroom context. In order to do so, the study will be following the questions below:

- What are the perspectives of Turkish EFL Teachers on Vocabulary Teaching and Learning?
- What is the role of Turkish EFL Teachers' prior learning experiences in their current vocabulary teaching practices?
 - How was vocabulary teaching handled when they were students?
- What are the perceptions of Turkish EFL Teachers about the vocabulary teaching education of the University program they studied?
- What do Turkish EFL teachers actually do in class regarding their vocabulary teaching?

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS AND CONTEXT

The participants of this study were 3 Turkish EFL teachers who had been teaching English in public high schools for more than 10 years. All participants were female due to the nature of the context in which these three teachers who had been teaching the same levels volunteered to take part in this study. Their ages range from 45 to 50. The names of the participants are confidential in this study. They are mentioned as T1 (Teacher 1), T2 (Teacher 2) and T3 (Teacher 3). T1 was born in Bulgaria, moved to Turkey and started learning English in sixth grade by bringing her knowledge of Russian, French and Bulgarian languages. T2, on

the other hand, started learning English in the second year of high school. Lastly, T3 started learning English in secondary school. Each participant graduated from different state universities in Turkey. In addition, while T1 and T2 graduated from teacher training program, T3 studied English Language and Literature. Although each had previously worked at different schools, they had all taught English at the same high school for the past few years. All of them are currently teaching in 9th and 10th grades as well as in preparatory classes.

The context of this study is a public high school in a city located in the Central Anatolia Region in Turkey. Concerning the EFL teaching contexts in Turkey, vocabulary is one of the most challenging issues in foreign language acquisition. As four skills (reading, listening, writing and speaking) as well as grammar takes the attention in the field, little is known about the vocabulary lessons in terms of teachers' approaches and viewpoints as well as their backgrounds. Therefore, the context will serve as a crucial factor in highlighting the place of vocabulary teaching with regards to teacher perspective, learning experience and actual practice.

3.2. DATA COLLECTION AND ANALYSIS

In this study, the qualitative approach was used to address the main research questions. In order to develop an in-depth description and analysis of multiple cases of vocabulary teaching, case study method was used (Cresswell, 2012). Merriam (2009) indicates the importance of the internal validity of qualitative research and points out that this validity is best provided by employing three types of instruments in data collection process. In order to acquire an in-depth analysis, a triangulation of data collection instruments was essential in this study. Thus, classroom observations, semi-structured interviews with the participant teachers and reflective journals written by the teachers were used to gather rich data.

The data collection procedure began with the classroom observations. The data were distinguished in observing participants' classroom practices by visiting their classrooms for four hours a day for two weeks. The aim was to observe and explore their actual vocabulary teaching environment. During the visits, detailed observation field notes were taken. In order to do so, an observation protocol was used and the protocol included descriptive field notes and reflective field notes taken during each class that was observed.

As the second instrument a semi-structured interview was used to collect data. The interviews contained 12 questions in total and lasted around 12-15 minutes for each teacher. Accordingly, one question was deleted and some were changed. Thanks to the use of the native

language, the participants seemed to be more comfortable and open in talking about the topic with details. The language of the interviews was Turkish, which was the native language of the participants. The applicability of the interview questions had been tested beforehand with an experienced EFL teacher who had been teaching at a different school in Turkey and had had a research background. The recordings were transcribed and translated into English after the interviews. The language mistakes were not corrected. After that, the responses obtained from the interviews of the teachers were analyzed under specific categories. The English version of the interview questions and a sample extract can be found in Appendices (A and C). Lastly, it should be mentioned that the participants had signed an Informed Consent Form given before the data collection procedure.

As one of the aims of this study was to find out what the teachers actually do in classes regarding vocabulary teaching, it was necessary to analyze teachers' reflective practices. Nguyen (2017) claims that these reflections include looking back and reviewing their teaching by identifying distinctive experiences of their own. Therefore, reflective journal was the last part of the triangulation in this research. The reflective journals were given to each participant during the first visit. They were asked to take notes about the vocabulary teaching parts of their lessons. The journals were collected on the last day of the classroom observations. Their notes were analyzed and compared to the findings that were gathered from the other two instruments. The questions of the reflective journal can be found in Appendix B.

As the aim in this study was to understand the meanings of the actions and see how teachers perceive vocabulary teaching and learning and to understand the factors behind their instructional decisions, the results are to be instructive for EFL teachers to see their practices from different perspectives. In this regard, looking into findings and discussions of these procedures is essential.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

In order to reveal the perspectives of Turkish EFL Teachers on vocabulary teaching, the results were analyzed under specific categories which Borg (2003) used for investigating teacher cognition in language teaching. In the first three sections (4.1, 4.2, 4.3), findings of the interviews and observations will be analyzed and discussed. At the end of each one, conclusions will be drawn. Lastly, in 4.4, the reflective journals of the participants will be analyzed and compared together with the results gathered from the interviews and the classroom observations.

4.1. COGNITION AND PRIOR LANGUAGE LEARNING EXPERIENCE

The teachers in the present study all agreed that vocabulary is very important in mastering English language. One of the participants referred vocabulary as ‘the keystone’ of the language teaching. Although they were teaching in the same school and had very similar perspectives and actions regarding vocabulary teaching and they had some remarkable prior learning experiences. Therefore, how they met on common ground was very significant to pace towards a conclusion regarding the general context of this study. For example, T1 expressed that the books had been made of straw paper during her schooling years when she had learnt English. T2, on the other hand, stated that the English lessons had been wasted without any actual English teaching. Lastly, T3 indicated that she had been good at English both in secondary and high school but she had realized how much she liked English language in secondary school: “Actually, even in secondary school, my teacher realized my different and creative usage of English...I mean, she told me that I was very talented and then my interest brought me here” (T3).

When the ways they had developed their vocabulary knowledge were asked, T1 indicated that there had been no special techniques related to vocabulary learning when she had been a student. She stated that she had been putting a mark on a word while looking up her dictionary as she had studied unknown words. After searching for the same word over and over again, eventually, she had been getting mad since those words had not stuck in her mind. She ascribed this to the fact that she had not been actually ‘using’ them:

“When I look back, I do not remember any time that I sat and tried to learn words with the purpose of learning independently. However, when my university education started, and as we started reading more advanced books, most of the time I had to do a dictionary study. While doing that I was getting bored most of the time” (T1).

Interestingly, during the classroom observations, T1 seemed to attach importance to the use of dictionaries. It was clear from the observations that she took a lesson from the negative experience by carefully choosing well-designed dictionaries and by teaching her students how to use the dictionaries for unknown words. For example, in the classroom, when an unknown word popped up during a writing task, the teacher asked one student to look up the dictionary and then form a sentence including that word. T2, on the other hand, mentioned that she had done her best to develop her English and word knowledge with the support of her teacher in

high school: “And thank God, my English teacher supported me, then I tried my best to read stories as much as possible” (T2).

Furthermore, T3 tended to emphasize how she had chased motivation while talking about her prior learning despite the language learning environment in which the teacher had not always been present and vocabulary teaching had been drawn to background. She completely believed in motivation and further added:

“I always organized an English vocabulary notebook on my own. I have learned things with my own effort since then. I listed the words in that notebook. Although, now I give English definitions to my students, I wrote the Turkish meanings back then for myself. I noted the words and tried to make sentences with them” (T3).

It can be seen from the extracts and the discussion above that even though there had been constraints in their vocabulary learning in the past, they later focused on trying to find their own way of acquiring vocabulary. This was one of the major things they brought into their classrooms they taught from their past experiences. That is, considering the problems they had had, they did their best to guide their own students in many ways and made them actually use the words in contexts. For example, even if they had tried to learn the words with Turkish meanings in their past, they never encouraged their students to do that in their current teaching practice. They gave importance to interest and motivation one must have to be able to acknowledge the meaning of vocabulary learning. Furthermore, each journey had started with a guidance of an English teacher in their past. How crucial the role of the teacher in learning is also very obvious at this point.

During the interviews, the teachers highlighted some more remarkable points regarding handling new vocabulary. For example, T1 specifically expressed how much she had admired when her teacher had written down and had taught the part of speech the words belong to in addition to explaining the English meanings of the unknown words. Moreover, hearing her teacher constantly talk in English in class had made her more motivated to learn the words. In consideration to the vocabulary environment in class, T2 and T3 expressed that they had liked their English teacher but it had been mostly about memorizing the words without using it in a context. They had known the meaning but not the usage of it: “It is not important to know the exact meaning of a word. Rather, you are the owner of that word when you can actually use that word” (T3).

The vocabulary learning experiences of the teachers clearly display how important the role of using the words is in teaching and learning vocabulary. T2 suggested that the idiom ‘Use it or lose it’ can be very appropriate to use in mentioning this importance. It was obvious in the classroom observations that the participants did not create a situation where the students tried to memorize a new word unlike what had happened in their prior learning. In addition to the general context of the vocabulary learning environment, the participants were asked to share a small anecdote that they remembered to pinpoint some moments in the past that could be affecting them even now:

“There was the word ‘dolphin’ in a paragraph. At that moment, I didn’t know what it meant in English but in Bulgarian, it was ‘dolphin’, too. When I did this transfer and guessed the meaning, the teacher was very surprised. She praised me by mentioning that I knew the meaning without looking up my dictionary. Even though I later explained the situation to my teacher, she held me up as an example a couple of times by synthesizing the whole event by telling the rest of the class how important learning another language was (laughs). **Imagine, you are 14 and your English teacher praises you!**” (T1).

“One of my teachers was using mimes and gestures a lot. For instance, once there was a paragraph which explained that if you comb your hair, the comb generates electricity. I never forget this. **The teacher demonstrated everything in practice**” (T2).

The specific anecdotes of the two participants together with their cognition related to prior learning experiences shows the importance of the teacher and usage of the new words in vocabulary teaching. The ways in which their teachers approached towards vocabulary teaching clearly left a permanent impact on the participants of this study in compliance with what Borg (2006) suggests. In a similar manner with what Hermagustiana et al. (2017) found in their study with Indonesian EFL teachers, the teachers in this study could not benefit from any kind of vocabulary teaching approach that had been taught by their teachers during their schooling years. However, one salient finding that differs from Hermagustiana et al. (2017)’s findings was that the teachers in this study turned their negative vocabulary learning experiences into an advantage in their practices. For example, T1 preferred making use of dictionaries which are seen to have high-quality in the market and among scholars to teach new words rather than completely ignoring the dictionary use because of her prior learning experiences regarding the memorization of the words from dictionaries. Lastly, a remarkable finding in this study was

very similar to Muhamad and Kiely (2018)'s in that, just like Malaysian EFL teachers, the Turkish EFL teachers in this study also guide their students without giving a special focus on only one approach while teaching new vocabulary. They rather showed the ways of acquiring words as they had done the same in their prior learning experiences.

4.2. COGNITION AND TEACHER EDUCATION

In consideration of the role of vocabulary learning background on teaching practices, the teachers were asked to reflect on the University program they had studied. As it can be seen from the following sentences, they had different interpretations: “Frankly speaking, I think I don't use each strategy I have learned there in relation to vocabulary teaching” (T1); “So, now I don't want to be unfair to my teachers, but I started teaching English properly in 1993 by attending a training course” (T2); “I'm a graduate of literature at the university. We didn't see much about teaching English. This is what I've done in my class for years, and I'm a little instinctive” (T3).

One thing they agreed on was that although they had had a good education at the university, the things they had learnt were not all applicable in all levels. Therefore, the teachers needed to find their way by developing themselves and by experiencing the real classroom environment. As she was teaching high school students, T1 pointed out that her main aim was to have them get accustomed to learning independently. She thought that in order to increase their English levels for their future, the students needed to choose from the ways the teacher shows and acquire vocabulary on their own. T2 on the other hand believed that she had improved her vocabulary training skills by attending teacher training seminars. According to her, that was mainly because the universities back then had not been sufficient enough to prepare the teachers for the real classroom teaching. She indicated that in one of the seminars she had taken, there had been a teacher from British Council who had effectively used mimes and gestures and therefore set a great example for T2 in her upcoming teaching life.

Lastly, T3 stated that she did not know very much about the techniques related to vocabulary teaching since she had had only a few pedagogical courses as she had studied in the literature program at the University. However, she turned this into an advantage by storifying the words she wanted to teach with her pedagogical background. She also used stories from mythology and provided words by asking students to write a story: “My opinion is that teaching is a bit instinctual and it depends on your personality traits, and if your personality is appropriate, you can teach. I found my own way” (T3).

It is apparent that although they had different pedagogical backgrounds, the participants all agreed that vocabulary teaching depends on the environment that the teachers are in where the teachers make use of their prior learning experiences and continuously develop themselves. It was obvious from the classroom observations that none of the teachers stopped developing after University. For example, in congruence with her expressions, T2 used stories a lot while teaching words. This was very much in conformity with what Nguyen (2017) pointed out in that the teachers in this study did not regard vocabulary teaching as something limited with their pedagogical knowledge. On the contrary, they thought of it as an ongoing process.

4.3. COGNITION AND CLASSROOM PRACTICE

In addition to the importance of vocabulary teaching and prior learning experiences in general, the participants also expressed their viewpoints about the important factors in developing English vocabulary knowledge of their students in the classroom. Accordingly, T1 thought that the students first needed to know how to develop their vocabulary knowledge. Also, she pointed out that she always told her students not to depend on her all the time. Although her students were asked to search the words in a dictionary or sometimes work in pairs to discuss the words, the important thing was its use. In order to make them actually use the words, T1 first tried to make them find out the ways they acquired and used the words best. For example, she mentioned that word games, social media or just writing could be interesting for them. Whatever it was, she directed the students to find their own interests: “I first talk to them and ask them what they like doing. One says he likes watching movies. I say okay then, watch movies because the words that are acquired from there can be more permanent” (T1).

T1 also emphasized the orientation of the dictionary use during the first weeks of each academic year. Accordingly, she showed how to use it and the students did a comprehensive dictionary practice. T2 and T3 added more on crucial factors in vocabulary learning. For example, T2 claimed that the students first needed to know what *learning vocabulary* meant. That is, they needed to realize it did not just mean knowing the Turkish meanings of the words, but learning a word also included more such as learning its part of speech: “English explanation, function in a sentence, the pronunciation, and then checking on whether they can actually use the words are definitely essential” (T2).

Similarly, T3 was very much against memorization in learning vocabulary. She thought that the students needed to see the words in context and they needed to relate them to the real world. When they memorized the words, she said “the words seem like the clouds flying above

unattended". All in all, the participants thought that showing the ways of learning vocabulary to the students was necessary which necessarily included showing the methods, working on English definitions, pronunciation and the real use of the words. One difference among the points of view was the use of the dictionary which only T1 gave importance.

One of the most recurrent expressions among the participants regarding the integration of vocabulary in the lessons was about explaining the unknown words in English. They all believed that it was a must in the classes. Indeed, this was completely in congruence with what they were doing during the lessons. During the classroom observations, all the teachers meticulously explained the meanings of the words and did not tolerate any Turkish speaking. This was boosting the motivation of students because everyone was talking in English with the teachers even during the breaks. All the teachers regarded the Turkish meaning as the last-ditch when there were some abstract words that could not be explained easily in English.

The teachers believed that there was no need in saving a part of the lesson for teaching vocabulary. This was because there was no limit in acquiring new words and they could come out one after another. According to them, it could happen at any phase during the lesson and the idea of handling vocabulary only in specific lessons or parts of the lessons did not make any sense. In regard to this, T2 expressed some crucial thoughts:

“For instance, if I give a speech regarding an important day in a class, an unknown word during that speech...uh...if you are a careful teacher, you understand what they do not know when you look at their faces. Then, I believe that specific words must be immediately taught right then” (T2).

All in all, the participants agreed on the idea that there was no specific time for vocabulary teaching. The teacher must be careful and detect the words and teach them without making the students memorize the words. All the teachers were against the memorization of the words or a strict word teaching in a definite part of a lesson and they had their own ways to teach and guide the students to actually use the words. In contrast to what Chung (2018) found in another context in which the teacher did not use authentic materials by putting forward to students' unwillingness in English lessons as a reason, the participants in this study did not get demotivated and changed their ways of teaching vocabulary because of those kinds of factors. For instance, T3 was trying her best to integrate each and every one of students in the class. In contradiction to what Gerami and Noordin (2013) found in their study with Iranian EFL

teachers, Turkish EFL teachers' ways of teaching vocabulary in this study were compatible with what they really believed.

4.4. REFLECTIONS ON VOCABULARY TEACHING

The classroom visits and the interviews certainly provided a detailed picture of the teachers' reflections regarding their vocabulary teaching classroom practices. In addition, their reflective journals contributed to the essence of this process. As the teachers wrote down notes in a reflective journal each day, it turned out that what they had written was the complement of their perceptions and practices related to vocabulary teaching. For example, they all had previously indicated that there was no definite time to teach vocabulary since the words were context-dependent and may pop out at any time. This was compatible with what they wrote in journals regarding the question about the specific parts they had handled the unknown vocabulary during the lessons. Particularly, a noticeable reflection of T1 was related to her intention of the dictionary use as she wrote "Before the reading, the students searched for the meaning of the words that they did not know by doing a dictionary study. Then, we used the smartboard for more definitions and examples". Her belief in the power of the effective use of the well-designed dictionaries was again obvious from most of the parts in her journal.

Similarly, T2 seemed to apply what she had believed about how the students must be exposed to English as much as possible and see the function and use of the unknown words by writing "As I always do, I wrote down the target word on the board with a colored pen. Then, by making up contexts I taught the meaning, part of speech, synonyms, antonyms and I wrote example sentences." Finally, T3 frequently pointed to the necessity of the 'contexts' which conformed to what she had believed about the power of the stories. One example from her journal was as follows: "I asked them to guess the meanings of the unknown words from the text we were reading, then I tried to explain the meanings."

Their continuous focus on speaking in English, giving English definitions, teaching pronunciation and part of speech while teaching an unknown word, making the students guess from the context, giving opportunity to use the new words were the most common notable features of the practices in English classes which were in compliance with the interview responses and the notes in the journals for all the participants.

5. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

The triangulation of the data collection instruments in this study has solidified the importance of teacher perspective in teaching vocabulary thanks to the detailed analysis of the responses of the participants to the interview questions, their classroom practices, and the notes they had taken on the reflective journals at the end. It was found that their actions were very much in congruence with their beliefs regarding vocabulary teaching.

This study highlights important issues regarding vocabulary teaching in EFL classrooms. In congruence with what Schmitt (2008) and Alqahtani (2015) claimed, the participants believed in the importance of teaching vocabulary in EFL classrooms and regarded vocabulary as a core in mastering the language. One of the most remarkable point was that although the EFL teachers in this study who taught in the same high school in Turkey had very different educational backgrounds, they met in common grounds regarding the aim of teaching unknown words to their students. In consequence of the semi-structured interviews with the three participants, it was found that they all perceived the teacher's role as a guide in showing the ways and letting students find their own ways while learning words independently. They also strictly believed in the necessity of talking in English and giving English definitions of the unknown words to be able to make sure that the students could actually 'use' those words. Thanks to the triangulation of the data instruments, these statements were supported by the further classroom observations and the reflective journals of the participants. They put a lot of emphasis on giving the English definitions of the unknown words, giving familiar contexts for each word, making students guess from the context, and using mimes and gestures.

During the conversations, some factors affected the teachers in shaping their perspectives were highlighted. In compliance with what Nguyen (2017) pointed out, one of the salient factors was their own teachers in their prior learning experiences. It was found that their teachers still seemed to be standing as leading figures in their minds. In addition to this, the things the teachers did for their self-development regarding vocabulary teaching was another crucial factor found in shaping the perspectives. That is, the teachers were found to believe in a non-stop learning process which they still applied themselves and suggested their students to find their own ways of acquiring vocabulary. In compliance with what Muhamad and Kiely (2018) found regarding Malaysian EFL teachers' beliefs and current practices, Turkish EFL teacher's past experiences had a great impact on their current teaching. Besides, in contradiction with what Gerami and Noordin (2013) found regarding Iranian EFL teachers' classroom

practices, the teachers' perspectives in this study conformed to what they did in the actual classroom environment.

In addition to the conclusions drawn above, it should be mentioned that since the limited time might have constrained to bring out more details in the study, a similar one conducted in a longer period may be essential.

Lastly, this study enables both researchers and EFL teachers to acknowledge and understand the importance of teacher perspectives, prior learning experiences and the actual classroom teaching regarding vocabulary teaching and make sense of the ways the teachers handle the unknown words in classroom context better. The teachers in this study definitely set an example for future EFL teachers both in the Turkish context and all around the world.

REFERENCES

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, *III*(3), 21-34. <https://www.doi.org/10.20472/te.2015.3.3.002>
- Berne, J. I., & Blachowicz, C. L. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction: Voices from the classroom. *The Reading Teacher*, *62*(4), 314–323. <https://www.doi.org/10.1598/rt.62.4.4>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81–109. <https://www.doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, *10*(1), 3–31. <https://www.doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Chung, E. (2018). Revisiting second language vocabulary teaching: Insights from Hong Kong in-service teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *27*(6), 499–508. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0412-3>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Farrell, T. S. C., & Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, *9*(2), 1-13. <https://tesl-ej.org/pdf/ej34/a9.pdf>
- Gerami, M. R., & Noordin, N. B. (2013). Teacher cognition in foreign language vocabulary teaching: A study of Iranian high school EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(9), 1531-1545. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.9.1531-1545>
- Hermagustiana, I., Hamra, A., Rahman, A. Q., & Salija, K. (2017). Reflection of teacher cognition in EFL vocabulary instructional practices in Indonesia. *International Journal of English Linguistics*, *7*(5), 34-45. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p34>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mirzaie, S., Hemmati, F., & Kiasi, M. A. (2018). Investigating Iranian English Language teachers' practices and perceptions of vocabulary teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(1), 52-60. <https://doi.org/10.17507/tpls.0801.07>
- Muhamad, M., & Kiely, R. (2018). Understanding teachers' pedagogical knowledge in ESL vocabulary teaching. *Journal of Arts and Humanities*, *7*(1), 36-47. <https://doi.org/10.18533/journal.v7i1.1328>
- Nguyen, C. D. (2017). Connections between learning and teaching: EFL teachers' reflective practice. *Pedagogies: An International Journal*, *12*(3), 237–255. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2017.1356725>

- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, 1(1), 41-58. https://www.researchgate.net/publication/253158178_Exploring_Teachers'_Beliefs_and_the_Processes_of_Change
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*. 12 (3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Takač, V. P., & Singleton, D. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Canada: Multilingual Matters Ltd.

APPENDICES

A – Interview Questions (English Version)

1. How long have you been teaching English?
2. What classes/grades do you teach in your school?
3. What is the role of vocabulary in language learning in your opinion? Please give details.
4. What do you consider most important in developing the English vocabulary knowledge of your learners?
5. In which part of your lesson do you teach vocabulary? Please explain.
6. How do you handle unknown words during your lessons? Please give examples.
7. How should vocabulary be integrated in a lesson do you think?
8. Now, considering your own learning experiences, when did you start learning English?
9. How did you develop your vocabulary knowledge as a student?
10. Was there any specific focus on vocabulary acquisition in English lessons?
11. Could you share one of your anecdotes that you remember regarding that time?
12. What do you think about the reflections of what you have learnt in the program at the University on your vocabulary teaching practices in your classes?

B – Teacher Reflective Journal Questions

1. Bugünkü derslerimde kelime öğretimine ne kadar zaman ayırdım?
2. Bugünkü derslerimde kelime öğretimi adına neler yaptım?
3. Kelimeleri niçin özellikle bu şekilde ele aldım?
4. Kelimeler genellikle derslerin hangi kısımlarında öğretildi?

C – A Sample Extract from the Interviews

Röportajcı: Şimdi, kendi öğrenciliğinizi düşünürseniz İngilizce öğrenmeye ne zaman başladınız?

T2: Lise 2'de. Çünkü o zamana kadar derslerimiz hep boş geçiyordu. Lise 1'deki öğretmenimizde çok o kadar bizim İngilizce öğrenmemiz gerektiğine inanmıyordu. Çünkü ben sağlık koleji mezunuydum yani lise 2'de başladım İngilizce öğrenmeye.

Röportajcı: Bir öğrenci olarak kelime bilginizi nasıl geliştirdiniz?

T2: Hikâye kitabı okumaya çalıştım. Bu konuda sağ olsun öğretmenim destekledi. Normalde benim hemşire olmam bekleniyordu ama ben olmak istemedim. Sonra üniversite sınavına

girdim. Zaten 7 tercih yapmıştım, 5'i İngilizce öğretmenliğiydi. Ve de sağ olsun öğretmenimin desteği çok oldu, çok hikâye kitabı okumaya çalıştım.

Röportajcı: *İngilizce derslerinde özellikle kelime edinimine odaklanma söz konusu muydu?*

T2: *Yani tabii derste kelimeleri de öğretiyordu öğretmenlerimiz. Son üç senede iki öğretmen değiştirmiştik, ikisi de iyiydi. Çoğunu çok hatırlayamıyorum, anlamlarını İngilizce mi veriyorlardı Türkçe mi ama herhalde Türkçedir diye düşünüyorum.*

Röportajcı: *Öğrencilik zamanlarınızda kelime öğretimine nasıl yer verilirdi?*

T2: *İkinci öğretmenim mimik, jest kullanıyordu. Mesela bir parça vardı tarağı saçına sürersen elektrik üretir gibi bir konulu parçaydı, onu bak hiç unutmuyorum, hani böyle uygulamalı göstermişti. Okuma parçasında geçen kelimelerdi işte. Fears, dance gibi kelimeler falan.*

EXTENDED ABSTRACT

Vocabulary is an important component of language learning as it is necessary for learners to acquire sufficient amount of vocabulary in order to master the target language. In Turkish contexts in which English is being taught as a foreign language, the importance of acquiring vocabulary clearly stands out because most of the time other components of English language such as grammar comes into prominence in learners' minds. In vocabulary learning process, the teacher becomes an important figure and thus, their perspectives towards vocabulary teaching and their prior learning experiences highly affect their vocabulary teaching practices in the classrooms. In this study, the views and experiences of Turkish EFL teachers about vocabulary teaching were investigated in detail as the shape of an EFL vocabulary lesson is based on the teachers' viewpoints and understandings of teaching and learning in the milieu of classrooms. In order to do so, a triangulation of instruments was used. Salient categories in the obtained data appeared from the conversations from the interviews, field notes from the classroom observations and the notes that the teachers had taken on their reflective journals. It is clear that the analysis of teachers' perspectives on vocabulary teaching works on exploring what is hidden in their minds. The findings show that the teachers regarded vocabulary as a keystone in learning English and all strictly rejected the idea of using the native language while teaching, especially while explaining the word meanings. They also agreed on the idea that there is no specific time to teach vocabulary. The unknown words may pop up from anywhere and at any time during a lesson. Moreover, rather than giving word lists and making students memorize, the teachers created a meaningful context for the words to make them use the new vocabulary. Lastly, a very salient finding was that the participants found teacher guidance very important in teaching vocabulary. That is, according to them, the teacher needs to be the role model in showing the ways of acquiring vocabulary and leads students to find their own learning ways. The findings also reveal that the prior learning experiences affect the teachers' ways of teaching vocabulary by either standing as an example or leading the teachers to take example from negative experiences. All in all, their vocabulary teaching practice reflected their own beliefs concerning their learning experiences. They did not completely seem to operate within the spectrum of their pedagogical knowledge only. In conclusion, this study brings light into the importance of language teachers' perspectives and prior learning experiences which highly affect their classroom practices regarding vocabulary teaching.

ÇEVİRİNİN DİLBİLİMSEL YÖNLERİ ÜZERİNE*

ON LINGUISTIC ASPECTS OF TRANSLATION*

Roman Jakobson*

Çeviren: Evren BAL*

Mustafa Kırca*

Bertrand Russell şöyle demiştir: “‘Peynir’ sözcüğünü, peynir nesnesine dil dışı bir aşinalığı olmayan hiç kimse anlayamaz.”¹ Yani Russell, peynir nesnesinin ne olduğunu bilenler dışında hiç kimsenin “peynir” sözcüğünü anlayamayacağını öne sürmüştür. Ancak, eğer Russell’ın temel ilkesine uyar ve “geleneksel felsefe sorunlarının dilbilimsel yönlerine” odaklanırsak “peynir” sözcüğünü, belirli bir dilin sözcüksel düzgüsünde (lexical code) bu sözcüğe atanan anlama aşına olmayan hiç kimsenin anlayamayacağını söylemek zorunda kalırız. Peynirden yoksun bir yemek kültürüne sahip olan herhangi biri, “peynir” sözcüğünün “kesilmiş sütün preslenmesiyle elde edilen yiyecek” anlamına geldiğini biliyorsa ve “kesilmiş süt” nesnesine en azından dilsel bir aşinalığı varsa, [başka dillerde buna karşılık gelen] “peynir” sözcüğünü anlayacaktır. Bizler, “ambrosia” veya “nektarı” hiç içmemiş olsak da ve “ambrosia,” “nektar” ve de onları içen mitolojik varlıkların adı olan “tanrılar” gibi sözcüklere sadece dilsel bir aşinalığımız olsa da bu sözcükleri anlar ve her birinin hangi bağlamlarda kullanılabileceğini yine de biliriz.

* Roman Jakobson’ın 1959 yılında basılan bu eseri, yazısının başlığının da işaret ettiği gibi dilbilim alanındaki gelişmelerin çeviri alanındaki yansımalarının erken çalışmaları arasında yer alır. Çeviri, Jakobson tarafından eşdeğerlik düzeyinde açıklanmış ve daha çok diller arası eşdeğerlik sorunsalı üzerinde durulmuştur (Aksoy, s. 21). Bkz. Aksoy, Beril. Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi (İmge, 2002). Anlam ve eşdeğerlik kavramlarını çeviri bağlamında tartışan bu yazısında Jakobson, “iki ayrı dilde kullanılan sözcüklerin anlamsal açıdan birbirine eşdeğer olamayacağı sonucuna varır” (Gürçağlar, s. 115). Bkz. Gürçağlar, Şehnaz Tahir. Çevirinin ABC’si (Say Yayınları, 2011). Çeviriye dilbilimsel yaklaşım 1950’lerde ve 60’larda her iki alanda da yaygın görüş halini alacak ve Jakobson’ın bu eseri çeviri kuramı bağlamında eşdeğerlik sorununa farklı yaklaşımlar sunacak olan Nida ve Catford gibi isimlere de öncü olacaktır. Çeviri alanına dilbilimsel yaklaşım, bir dilden başka bir dile aktarım sırasında anlamı başka bir bağlamda (erek kültür) yeniden oluşturma sorunu üzerine özellikle odaklanmıştır (Boase-Beier, s. 9).

* L. Venuti’nin The Translation Studies Reader adlı kitabında yer aldığı haliyle Türkçeye aktarılmıştır. Jakobson’ın bu çalışması ayrıca Ömer B. Albayrak tarafından da çevrilmiştir. Bkz. Çeviri Seçkisi II (Sel Yayıncılık, 2012).

* Roman Jakobson (1896-1982) Rus biçimcilerinin önde gelen isimleri arasında kabul edilmektedir. Saussure’ün dil ve dilde anlamın oluşturulması konularında getirdiği sistemli çalışmaları takip etmiştir. Saussure’ün dili göstergeler bütünü olarak tanımlamasının Jakobson’ın bu yazısının temelini oluşturduğunu anlarız (Munday, s. 59). Bkz. Munday, Jerome. Introducing Translation Studies (Routledge, 2016).

* Hacettepe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Bilimleri Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, evrenb4@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6105-7292

* Doktor Öğretim Üyesi, Çankaya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, mkirca@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1437-4576

“Peynir,” “elma,” “nektar,” “aşinalık,” “fakat,” “sırf” gibi sözcüklerin ve başka herhangi bir sözcüğün veya sözcük öbeğinin anlamı, kesinlikle dilsel, daha doğru ve daha genel bir şekilde ifade etmek gerekirse, göstergesel (semiotic) bir olgudur. Anlamı (gösterilen, signatum) göstergeye (sign) değil de nesnenin kendisine atayanlara karşı ortaya konabilecek en basit ve en doğru argüman şudur: Hiç kimse “peynir” veya “elma” sözcüklerinin anlamlarını koklamış veya tatmış olamaz. Gösteren (signum) olmadan *gösterilen* (signatum) de olmaz.¹ “Peynir” sözcüğünün anlamı, dilsel düzgünün (verbal code) yardımı olmadan çedar peynirine ya da camembert² peynirine olan dil dışı bir aşinalıktan yola çıkarak tahmin edilemez. Aşına olunmayan bir sözcüğü tanıtmak için bir dizi dil göstergesine ihtiyaç vardır. Sırf parmakla işaret etmek de “peynir”in sadece söz konusu nesnenin ismi mi, herhangi bir kutu camembert peynirinin ismi mi, genel anlamda camembert peynirinin ismi veya herhangi bir peynirin, süt ürününün, yiyeceğin, içeceğin veya içeriğine bakılmaksızın herhangi bir kutunun ismi mi olduğunu bize öğretmeyecektir. Son olarak, bir sözcük, söz konusu nesneyi sadece isimlendirir mi yoksa sunuş, satış, yasaklama ya da lanetleme gibi anlamları mı ima eder? (Aslına bakılırsa parmakla işaret etmek bazı kültürlerde lanetleme anlamına gelebilir. Özellikle de Afrika’da çok uğursuz sayılan bir harekettir.)

Hem dilbilimciler hem de sözcükleri kullanan sıradan insanlar olarak bizler için herhangi bir dil göstergesinin anlamı; onun başka bir göstergeye, özellikle de göstergelerin özünü en derin şekilde sorgulayan Peirce’in ısrarla belirttiği gibi “içinde daha eksiksiz bir şekilde gelişmiş olduğu” bir göstergeye yapılan çevirisidir. İngilizcede “bekar erkek” anlamına gelen “*bachelor*” sözcüğü, daha fazla anlam açıklığının gerekli olduğu durumlarda, daha açık bir tanımlama olan “evlenmemiş erkek”e dönüştürülebilir. Bir dilsel göstergesi yorumlarken üç farklı yol izleriz: Aynı dilin diğer göstergelerine, başka bir dile veya farklı, dilsel olmayan bir semboller sistemine çeviririz. Bu üç çeviri türü farklı şekillerde isimlendirilmelidir:

1. Diliçi çeviri ya da *yeniden sözcikleme (rewording)*, dilsel göstergelerin, aynı dildeki diğer göstergeler kullanılarak yorumlanmasıdır.
2. Dillerarası çeviri ya da bildiğimiz anlamda çeviri (*translation proper*), dilsel göstergelerin diğer bir dil kullanılarak yorumlanmasıdır.

¹ “Dilde anlamın göstergeler aracılığıyla oluştuğunu savunan kuramcı, çevirinin bir tür dolaylı anlatım olduğunu kabul etmektedir” (Karavin, s. 127).

² Bir tür küflü peynir.

3. Göstergeler arası çeviri ya da *işlev değişimi (transmutation)* dilsel göstergelerin, dilsel olmayan gösterge sistemlerinin göstergeleri kullanılarak yorumlanmasıdır.

Bir sözcüğün diliçi çevirisinde ya hemen hemen eş anlamlı olan başka bir sözcük kullanılır ya da dolaylamaya başvurulur. Ancak bir kural olarak, eş anlamlılık tam bir eşdeğerlik değildir: Örneğin, “Her evlenmemiş erkek bekindir; ancak her bekindir, evlenmemiş bir erkek değildir.” Bir sözcük veya deyimsel bir sözcük öbeği, kısacası en yüksek düzeydeki bir düzgü birimi (code-unit) yalnızca düzgü birimlerinden oluşan eşdeğer bir birleşim aracılığıyla tam olarak yorumlanabilir. Örneğin, bu düzgü birimine işaret eden bir ileti şudur: “Her bekindir erkek, evlenmemiş bir erkektir ve her evlenmemiş erkek, bekindir bir erkektir,” veya “Her bekindir, evlenmemiş bir kişidir ve her evlenmemiş kişi de bekindir.”

Aynı şekilde, dillerarası çeviri düzeyinde, düzgü birimleri arasında genellikle tam bir eşdeğerlik bulunmaz. Fakat iletiler, yabancı düzgü birimlerinin veya iletilerin uygun yorumlamaları işlevini görebilir. “Peynir” sözcüğü, standart Rusçadaki karşılığı olan “syr” sözcüğü ile tam olarak tanımlanamaz, çünkü süzme peynir bir tür peynir olsa da “syr” değildir. Ruslar “*prinesi syru i tvorogu*” yani “peyniri ve süzme peyniri getir” derler. Standart Rusçada, kesilmiş sütün preslenmesiyle elde edilen yiyeceğe, sadece maya kullanıldığında “syr” denir.

Ancak çoğu zaman, bir dilden diğer bir dile yapılan çeviride; bir dildeki iletiler, diğer bir dildeki ayrı ayrı düzgü birimlerinin yerine değil, tüm iletilerin yerine kullanılır. Böyle bir çeviri, bir tür dolaylı anlatımdır. Çevirmen, diğer bir kaynaktan aldığı bir iletiyi yeniden kodlar ve iletir. Böylece çeviri iki farklı düzgüdeki iki eşdeğer iletiyi kapsar.

Eşdeğerlik, dilin en önemli sorunu ve dilbilimcilerin en temel ilgi alanıdır. Dilsel bir iletinin her alıcısı gibi, dilbilimci de onların yorumlayıcısı işlevi görür. Hiçbir dilsel örnek, göstergeleri aynı sistemdeki diğer göstergelere veya farklı bir sistemdeki göstergelere çevrilmeden anlamlandırılmaz. İki farklı dil arasında yapılan her karşılaştırma, söz konusu dillerin karşılıklı çevrilebilirliklerinin irdelenmesini içerir. Dilbilim, dillerarası iletişimin yaygın kullanımını, özellikle de çeviri etkinliklerini incelemelidir. Amaç ve kapsamı bakımından birbirine karşılık gelen tüm birimlerin dikkatle oluşturulmuş karşılaştırmalı tanımlarını içeren iki dilli sözlüklere ihtiyaç olduğu ve de bu sözlüklerin teorikte ve pratikte önem arz ettiği yadsınamaz. Aynı şekilde karşılaştırmalı dilbilgisi kitapları da dilbilgisel kavramları seçmeleri ve sınırlandırmaları bakımından söz konusu iki dilin benzer ve farklı noktalarını tanımlamalıdır.

Çeviri hem pratikte hem de teoride zorluklarla doludur ve zaman zaman “çevrilemezlik” dogmasını öne sürerek bu kördüğümü çözmeye girişimlerinde bulunulmuştur. B. L. Whorf’un yalın bir biçimde kurguladığı “Doğal mantıkçı Mr. Everyman”ın, şu şekilde akıl yürütmesi gerekir: “Olgular; dilsel geçmişleri onları kendilerine farklı kılan konuşucular için farklıdır.”³ Rus devriminin ilk yıllarında Sovyet dergilerinde, özellikle “güneşin doğması” ya da “güneşin batması” gibi yanıltıcı ifadelerin ayıklanması için geleneksel dilin köklü bir biçimde gözden geçirilip düzeltilmesi gerektiğini savunan fanatik vizyonerler vardı. Yine de [dünyanın evrenin merkezinde olduğunu varsayan] Batlamyus’un imgelemesini (Ptolemaic imagery) halen kullanıyor ve bunu yaparak [evrenin merkezine güneşi koyan] Kopernik doktrinini reddetmiş olmuyoruz. Güneşin doğuşu ve batışıyla ilgili günlük konuşmalarımızı, dünyanın güneş etrafında döndüğü bir imgeye kolayca dönüştürebiliyoruz çünkü her gösterge, bize daha eksiksiz ve daha kesin imgelem sunan bir göstergeye dönüştürülebilir.

Belirli bir dili konuşma becerisi, bu dil hakkında konuşma becerisini de kapsar. Böyle bir “üstdil” bilgisi, kullanılan sözcük dağarcığının gözden geçirilmesine ve yeniden tanımlanmasına olanak sağlar. Niels Bohr, konudil (object-language) ve üstdil (metalanguage) düzeylerinin tamamlayıcılığı fikrini ortaya atmıştır: Bütün iyi tanımlanmış deneysel deliller sıradan dilde ifade edilmelidir. “Sıradan dilde her sözcüğün pratikteki kullanımı, onun tam bir tanımının yapılabilmesi hususunda tamamlayıcı bir nitelik taşır.”⁴

Bütün bilişsel deneyimler ve onların sınıflandırmaları, var olan tüm dillerde aktarılabilir. Eksikliğin söz konusu olduğu durumlarda terminoloji; aktarma sözcükler, ödüncleme çeviriler, yeni sözcükler, anlam kaymaları ve de dolaylamalarla geliştirilip genişletilebilir. Nitekim Kuzey Sibirya’da yaşayan Çukçilerin yeni oluşan yazın dillerinde “vida,” “dönen çivi”; “çelik,” “sert demir”; “kalay,” “ince demir”; “tebeşir,” “yazı sabunu”; “saat,” “çekiç gibi vuran kalp” olarak çevrilmiştir. Çelişkili dolaylamalar gibi görünen, Rusçada atsız tramvaya verilen ilk isim olan “elektrikli atlı tramvay” (*električeskaja konka*), Koryak dilinde uçak için kullanılan terim olan “uçan buharlı gemi” (*jeha paraqot*), atlı tramvayın elektrikli benzerini ve buharlı geminin uçan benzerini tanımlar ve iletişime engel olmaz. Aynı İngilizcede soğuk soslu sandviç anlamına gelen “cold hot dog” oksimoronunda³ “zırvalama” veya anlamsal karmaşa olmadığı gibi.

Erek dildeki bir dilbilgisel düzenek (grammatical device) eksikliği, kaynak metinde bulunan tüm kavramsal bilgilerin sözcüğü sözcüğüne çevrilmesini (bağımlı çeviri) engellemez.

³ Birbiriyle çelişen ya da tamamen zıt iki kavramın bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuş ifade.

Şimdilerde “ve,” “veya” gibi alışıl gelmiş bağlaçlara, yeni bir bağlayıcı olan “ve/veya” eklendi. Bu konu, bundan birkaç yıl önce *Federal Prose – How to Write in and/or for Washington* (Federal Düzyazı – Washington’da ve/veya Washington’a Yazma Kılavuzu) adlı nükteli bir kitapta ele alınmıştı.⁵ Samoyed dillerinden birinde, bu üç bağlaçtan sadece sonuncusu bulunur.⁶ Bağlaç sayılarındaki bu farka rağmen “federal düzyazı”da görülen üç çeşit iletinin hepsi de hem geleneksel İngilizceye hem de Samoyed diline, birbirinden farklı olacak şekilde çevrilebilir. Federal düzyazı: 1) John ve Peter, 2) John veya Peter, 3) John ve/veya Peter gelecek. Geleneksel İngilizce: 3) John ve Peter veya ikisinden biri gelecek. Samoyed: John ve/veya Peter, her ikisi de gelecek, 2) John ve/veya Peter, ikisinden biri gelecek.

Eğer belirli bir dilde istenen dilbilgisel kategori mevcut değilse anlam, bu dile sözcüksel yollarla aktarılır. Eski Rusçada ikili yapı (dual forms) olan *brata* gibi sözcükler sayı adlarının yardımıyla çevrilir: “İki kardeş” gibi. Belirli bir dilbilgisel kategorinin bulunduğu bir dile, bu tür bir kategorinin bulunmadığı bir dilden çeviri yaparken kaynak metne sadık kalmak daha zordur. “Erkek kardeşleri var” cümlesini ikili ve çoğul formları ayıran bir dile çevirirken ya “İki erkek kardeşi var” veya “İkiden fazla erkek kardeşi var” ifadeleri arasında seçim yapmak ya da kararı dinleyiciye bırakıp “İki veya ikiden fazla erkek kardeşi var” demek durumundayız. Dilbilgisinde sayı ifade eden yapılar olmadığı bir dilden çeviri yaparken ise “erkek kardeş” veya “erkek kardeşler” olasılıklarından birini seçmek ya da ileti alıcısının karşısına iki seçeneqli bir durumla çıkmak zorundayız: “Ya bir ya da birden fazla kardeşi var” gibi.

Boas’ın da incelikle gözlemlediği gibi, bir dilin dilbilgisel şablonu (sözcük sayısının aksine) bahsi geçen dilde ifade edilmek zorunda olan her deneyimin bazı yönlerini belirler: “Bu yönler arasında bir seçim yapmak durumundayız ve biri ya da diğeri seçilmek zorunda.”⁷ Bir Rus İngilizcede “Bir işçi tuttum” anlamına gelen “*I hired a worker*” cümlesini doğru bir şekilde çevirebilmek için ek bilgilere ihtiyaç duyar. Eylemin tamamlanmış mı tamamlanmamış mı olduğunu ve işçinin erkek mi kadın mı olduğunu bilmesi gerekir. Çünkü tamamlayıcı olan veya tamamlayıcı olmayan (*nanjal* veya *nanimal*) türde bir fiil arasında ve eril veya dişil (*rabotnika* veya *rabotnicu*) bir isim arasında tercih yapmak zorundadır. Söz konusu cümleyi Rusçaya çevirmek için bu sorunun yanıtı gerekli olsa da cümleyi İngilizce söyleyen kişiye işçinin erkek mi kadın mı olduğunu sorarsam, sorum ilgisiz ya da yersiz olarak değerlendirilebilir. Öte yandan söz konusu İngilizce iletiyi çevirirken hangi Rusça dilbilgisi kalıpları tercih edilirse edilsin çeviri, işçiyi geçmiş zamanda mı yakın geçmiş zamanda mı tuttuğum ya da işçinin belirsiz bir işçi mi belirli bir işçi mi olduğu sorularına yanıt vermeyecektir. İngilizce ve Rusçanın dilbilgisel şablonlarının gerektirdiği bilgiler birbirinden farklı olduğu için, bir hayli

farklı iki-tercihli durumlardan (two-choice situations) oluşan kümelerle karşı karşıya kalırız. Dolayısıyla, izole edilmiş tek ve aynı cümlenin İngilizceden Rusçaya ya da tersi yönde çevrilmesiyle oluşan bir çeviri zinciri, bu tür bir iletiyi baştaki içeriğinden yoksun bırakabilir. Cenevreli dilbilimci S. Karcevski böyle aşamalı bir kaybı, para kaybettiren döviz işlemlerine benzetmiştir. Ancak şurası açıktır ki, bir iletinin bağlamı ne kadar zengin olursa bilgi kaybı da o kadar az olur.

Diller temelde, neleri *aktarabilecekleri* değil, neleri *aktarmak zorunda oldukları* noktasında farklılık gösterirler. Belirli bir dildeki her bir fiil; kaçınılmaz bir şekilde, evet ya da hayır şeklinde yanıtlanabilecek birtakım soruları akla getirir: Aktarılan olay, olayın tamamlanmasını hesaba katarak mı, hesaba katmadan mı tasavvur edildi? Aktarılan olay konuşma olayından önce mi, sonra mı gerçekleşti? Bu soruların yanıtları dilsel düzgülerinde gerekli olduğu için, anadilini konuşanların dikkatleri doğal olarak sürekli bunlara odaklanacaktır.

Bilişsel işleviyle dilin, dilbilgisel şablona olan bağımlılığı en az düzeydedir çünkü deneyimlerimizin tanımları üstdil işlemleriyle ilgili olarak tamamlayıcı bir nitelik taşır. Dilin bilişsel düzeyi, yeniden kodlamayla yapılan yorumlamaya izin vermekle kalmaz, çeviri sürecinde olduğu gibi doğrudan bir şekilde bunu gerektirir. İfade edilemez veya çevrilemez bilişsel verilerin olduğunu varsaymak terimler arasında bir çelişki yaratırdı.⁴ Fakat mizahta, rüyalarda, sihirli olduğuna inanılan sözlerde, kısacası gündelik dil kullanımı olarak tanımlanabilecek olan her alanda ve en önemlisi de şiirde, dilbilgisel kategoriler daha fazla anlamsal önem taşır. Bu şartlarda, çeviri meselesi çok daha karmaşık ve tartışmalı bir hal alır.

Sadece biçimsel olduğu kabul edilen eril/dişil dilbilgisel yapılar gibi bir kategori bile, aynı dili konuşan toplulukların inanç ve mit tutumlarında önemli bir rol oynar. Rusçada dişil sıfatlar bir erkeği, eril sıfatlar da bir dişiyi nitelendiremez. Cansız varlıkları kişileştirme ve mecazi olarak yorumlama yöntemlerinde de cinsin rolü vardır. Moskova Psikoloji Enstitüsü'nde yapılan bir çalışma (1915), Rusların haftanın günlerini kişileştirmeye eğilimli olduklarını göstermiştir. Söz konusu çalışmada Rusların, pazartesi, salı ve perşembe günlerini erkek olarak; çarşamba, cuma ve cumartesi günlerini ise dişi olarak ifade ettiklerini ve bunu, bu dağılımın nedeninin ilk üç ismin (*ponedel`nik, vtornik, c`etverg*) eril isimler, diğerlerinin (*sreda, pjatnica, subбота*) ise dişil isimler olduğunun farkına varmadan yaptıklarını ortaya

⁴ “Jakobson, dillerin farklı olmalarının çeviriyi olanaksız kılmayacağını ve anlamın farklı yöntemlerle aktarılabilirliğini belirtir” (Gürçağlar, s. 115).

koymuştur. Cuma gününün bazı Slav dillerinde eril, bazılarında ise dişil olması; ilgili halkların geleneklerine, cuma ayinlerinin farklılık göstermesi şeklinde yansımıştır. Yere düşen bir bıçağın erkek bir misafirin ve yere düşen bir çatalın ise kadın bir misafirin geleceğinin işareti olduğu şeklindeki Rus batıl inancını belirleyen, Rusçada bıçağın (*noz*) eril, çatalın (*vilka*) ise dişil bir isim olmasındandır. “Gündüz”ün eril, “gece”nin ise dişil olduğu Slav dilleri ve diğer dillerdeki şairler gündüzü, gecenin aşığı olarak tasvir eder. Rus ressam Repin, Alman ressamların “günah” imgesini bir kadın olarak resmetmelerine anlam verememişti, çünkü “günah” sözcüğünün Almancada (*die Sünde*) dişil, Rusçada (*grex*) ise eril olduğunu bilmiyorlardı. Aynı şekilde Rus bir çocuk Alman masallarının çevirisini okurken, Rusçada kadın olarak tasvir edilen ölümün (Rusçada *smert*, dişil) yaşlı bir adam olarak betimlenmesine çok şaşırmişti (Almancada *der Tod*, eril). Boris Pasternak tarafından yazılan bir şiir kitabının isminin *Kız Kardeşim Hayat* olması; “hayat” sözcüğünün karşılığının dişil bir sözcük olan *žizn* olduğu Rusçada gayet olağanken bu sözcüğün Çekçedeki karşılığı, eril bir sözcük olan *život* olduğu için, Çek şair Josef Hora’yı bu şiirleri çevirmeye çalışırken umutsuzluğa düşürmeye yetmişti.

Slav edebiyatının yeni oluştuğu dönemlerde ortaya çıkan ilk soru neydi? İlginçtir ki cinslerin sembolik anlamlarını korumakta çevirmeni bekleyen zorluk ve bu zorluğun bilişsel boyutunun ilgisiz kalması, Slavca yazılan en eski özgün eser olan *Evangeliarium*’un Slavcaya yapılan ilk çevirisinde yer alan önsözün ana konusu gibi görünmektedir. Slav alfabesinin ve Slav litürjisinin kurucusu Filozof Konstantin tarafından 863 yılında yapılmış olan bu çeviri, yakın bir zamanda A. Vaillant⁸ tarafından yorumlanmıştır. Slav havari şöyle demiştir: “Yunanca, başka bir dile çevrildiğinde, her zaman özdeş bir şekilde yeniden üretilemez ve bu durum çevirisi yapılan her dil için geçerlidir.” “Yunancada eril isimler olan ‘*potamos*’ (nehir) ve ‘*aster*’in (yıldız) Slavcadaki karşılıkları olan ‘*re’ka*’ ve ‘*zve’zda*’ dişildir,” diyen Vaillant’ın yorumuna göre bu ayrışma Matta İncili’ndeki iki ayetin (7:25 ve 2:9) Slavca çevirisinde, nehirlerin iblislerle ve yıldızların meleklerle olan sembolik özdeşleşmesini bozmaktadır. Ancak Aziz Konstantin bu şiirsel engele Areopagite Dionysius’un (Dionysius the Areopagite) sözcüklerin kendilerine değil de bilişsel değerlerine (cognitive values) odaklanılmasını öğütleyen ilkesiyle kararlı bir şekilde karşı çıkar.

Şiir sanatında, dilsel denklikler metin içerisinde yapıcı bir rol oynar. Sözdizimsel ve biçimbilimsel kategoriler, kökler, ekler, sesbirimler ve onların bileşenleri (ayırt edici özellikleri), kısacası dilsel düzgünün tüm kurucu unsurlarıyla yüzleşilir, bu unsurlar yan yana konur, benzerlik ve aykırılık ilkesine göre sıralanır ve hepsi kendilerine özgü anlamlar taşır.

Sesbirimsel benzerlik anlamsal bir ilişki gibi algılanır. Şiir sanatında çekicilik ya da daha bilimsel ve doğru bir ifadeyle cinas (paronomasia) egemendir ve bu egemenlik mutlak da olsa sınırlı da olsa, doğası gereği, şiir çevrilemezdir (untranslatable). Yalnızca yaratıcı aktarım yapılabilir: Bir şiirsel biçimden diğer bir şiirsel biçime yapılan diliçi aktarım, bir dilden diğer bir dile yapılan dillerarası aktarım veya son olarak da bir göstergeler sisteminden diğer bir göstergeler sistemine yapılan göstergelerarası aktarım yapılabilir. Örneğin, sözlü sanatlardan müzik, dans, sinema veya resim sanatına yapılan aktarım gibi.

Traduttore, traditore deyimini “çevirmen ihanet edendir” olarak çevirecek olsaydık bu kafiyeli İtalyan özdeyişini bütün cinas değerinden yoksun bırakmış olurduk. Dolayısıyla bilişsel bir tutum içine girmek, bu aforizmayı daha açık bir ifadeye dönüştürmek ve şu soruları yanıtlamak zorunda bırakırdı bizi: Hangi iletilerin çevirmeni? Hangi değerlere ihanet eden?

NOTLAR

- ¹ Bertrand Russell, “Logical Positivism,” *Revue Internationale de Philosophie*, IV (1950), 18; cf. s. 3.
- ² Cf. John Dewey, “Peirce’s Theory of Linguistic Signs, Thought, and Meaning,” *The Journal of Philosophy*, XLIII (1946), 91.
- ³ Benjamin Lee Whorf, *Language, Thought, and Reality* (Cambridge, Mass., 1956), s. 235.
- ⁴ Niels Bohr, “On the Notions of Causality and Complementarity,” *Dialectica*, I (1948), 317f.
- ⁵ James R. Masterson and Wendell Brooks Phillips, *Federal Prose* (Chapel Hill, N. C., 1948), s. 40f.
- ⁶ Cf. Knut Bergsland, “Finsk-ugrisk og almen språkvitenskap,” *Norsk Tidsskrift for Sproavidenskap*, xv (1949), 374f.
- ⁷ Franz Boas, “Language,” *General Anthropology* (Boston, 1938), FP, 132f.
- ⁸ Andre Vaillant, “Le Préface de l’Évangélique vieux-slave,” *Revue des Études Slaves*, XXIV (1948), 5f.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2002). Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi. Ankara: İmge.
- Boase-Beier, J. (2004). Translation and Style, *Language and Literature*, 13.1, 9-11.
- Gürçağlar, Ş. T. (2011). Çevirinin ABC’si. İstanbul: Say Yayınları.
- Jacobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation, *The Translation Studies Reader*. Lawrence Venuti (ed.). New York: Routledge. 126-131. (2012).
- Karavin, H. (2016). Çeviri Kuramları Bağlamında Eşdeğerlik Kavramının İzini Sürmek, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12) 125-144.
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies*. New York: Routledge.

Venuti, L. (2012). *The Translation Studies Reader*. New York: Routledge.

A BOOK REVIEW ON ABAY KUNANBAYEV'S "BOOK OF WORDS"

Aysun KAYAALTI*

INTRODUCTION

With Mongolians' help, the Russian made Kazakh Khans lose their power, and accordingly, at the beginning of the second half of the 19th century, Kazakhstan became dependent on the Soviet Regime. Kazakhs were exposed to starvation and their population dramatically dropped, which also caused them to mislaid their faith and many values. In such a desperate situation, society needed a guide showing the right path with advice to save them from this depression. Abay Kunanbayev's *Book of Words* embodied the required morals that they actually needed to keep their essence. I aim to introduce this great writer and poet's literary masterpiece to the literary world with my inferences.

REVIEW

Having been translated as *Book of Words*, *Qara Sözder*, takes charge of guiding light for a nation in order to catch up the science and help them advance both educationally and morally. It contains several philosophical thoughts, advice, and anecdotes. The author of the book, Abay Kunanbayev, who lived between 1845-1904 in Kazakhstan, was a writer, philosopher, composer, and poet.

When Abay Kunanbayev was born in 1845, Kazakhstan experienced one of the most turbulent events of its history. The society was under the rule of incompetent Khans who quarrelled with each other, which caused the country to be divided into parts, and they came to the point of losing their independence (Kafkasyalı, 2012, p. 169). A few years later after Kunanbayev's birth, I. Nicholas - the emperor of Russia - announced that Kazakhstan went under Russian control in 1854, which brought about Kazakhstan to be controlled by the Soviet Regime (Kafkasyalı). Many values covering religious, social, political, and cultural that Kazakh society held so far changed at a swift pace. Accordingly, Kunanbayev maintained a pessimistic

* aysunkylt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6756-7496.

Makale Gönderim Tarihi/ Received: 08.03.2021.

Makale Kabul Tarihi/ Accepted: 30.05.2021

view in guiding Kazakh people: I have no hope that they will mend their ways or that I may bring them to reason or reform them (Word 9). Nevertheless, Kunanbayev did not give up conveying science's significance, and he tried to teach morality and advised to be virtuous. He did not know that Kazakh people took his words into their heart, that even after his death, his tenets gave them a power of endurance during the unnatural starvation years between 1932-1933 (Kara, 2013, p. 436).

During the regime, Kazakh people had to learn Russian, and the new generation was even more exposed to this new language. However, to keep a nation's traditions and values alive, they must keep their language. Otherwise, they will be assimilated and lose all the ethics, beliefs, and rituals left from their ancestors. Besides having known many languages, Kunanbayev wrote the *Book of Words* in his mother language, Kazakh. It is noteworthy to say that along with his work, he made a considerable contribution to the Kazakh language with a rich range of words he employed in his book, and consequently, many national authors have affirmed that the Kazakh literature cannot be delivered without adding his doctrines. Awezov, another famous Kazakh writer, states that Abay's greatness lies upon that he has expanded the narrow frame of traditional poetry, and he did not only criticize the deficit he saw but also showed the way out (Zeyneş and Çınar 1995, 374).

The book consists of forty-five essay collections which he calls "Words" for each. He criticizes and complains about are mostly related to laziness, boastfulness, ignorance, and wastefulness of his people. According to him, there are three things making humankind miserable. The first of them is tactlessness, which causes ignorance and philistinism. The second is laziness, which he sees as the enemy of all talents, leading to poorness, effortlessness, and reluctance. The last one is cruelty, which is the enemy of humanity.

In defiance of his critics, throughout his book, Kunanbayev gives recommendations on how to change this ongoing lack of education and the unfavourable aspects of Kazakhs. Basically, he recommends that parents should send their children to school, regardless of their gender. Remarkably, education and learning science are essential facts for him. Moreover, he provides Islamic values in order to reach a high degree of good morality. For a more profound understanding of his philosophy and the evidence of God, he restates some anecdotes from Socrates and Aristotle (Word 27). For national advancement, Kunanbayev also defends the idea that the development of a country is in the hand of its people, and principally, the development of the people is in each individual's hand. Consequently, everyone should be hardworking and do their best as much as they can. Another suggestion in the book is that people ought to be

respectful and friendly to all other nations and remove the clichés that Kazakhs had to benefit from the positive aspects of the foreigners (Kara, 2013, p. 343). As an excellent example of his suggestion, he is known to read and translated Russian works of reputed authors from Lermantov to Pushkin into the Kazakh language (Öztürk & Sembi, 2017, p. 43).

To sum up, Kunanbayev was a great innovator as he succeeded in an exemplary job to spread the science and literal improvements of the west in Kazakhstan. He conveyed the importance of qualifications, such as work, humanity, skill, science, education, and friendship, which are needed by all segments of people, and advised to take experienced people as an example (Öztürk & Sembi, 2017, p. 44). To decrease or eliminate poverty, enslavement and corruption, he advices to be educated in the sense of literacy and morality. His influence on Kazakh people and other nations cannot be underestimated. His statue all over Kazakhstan and a mascot of his in Moscow are real indicators of his fame. I think today's people still have much to get from his tenets to construct their futures.

REFERENCES

- Kafkasyalı, A. (2012). An Overview of the History of Kazakh's Struggle for Freedom in the 20th anniversary of their independence. *Journal of Turkish World Studies*, 12(1), 167–192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/406687>
- Kara, A. (2021). *Eski Devirlerden Günümüze Kazakistan ve Kazaklar* [Kazakhstan and Kazakhs from Ancient Times to the Present]. Selenge.
- Kunanbayev, A. (2021). *Nasihatler (Kara Sözler)* [Book of Words]. Türk Dünyası Vakfı.
- Öztürk, R. I., & Sembi, N. (2017). Kazak Millî Şairi Abay (İbrahim) Kunanbayev'in Pedagojik Görüşleri Üzerine Bir İnceleme [A Research On Kazakh Poet Abay (İbrahim) Kunanbayev's Pedagogical Opinion]. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0 (41), 39–51. <https://doi.org/10.21563/sutad.317755>
- Zeyneş, İ., & Çınar, A. A. (1995). *Abay'ın Eserlerinden Seçmeler* [Selections From Abay's Works]. Ankara Türksoy Yayınları.