



**BANDIRMA  
ONYEDİ EYLÜL  
ÜNİVERSİTESİ**

e-ISSN: 2717-9877

**DEDÇED  
WOLLT**

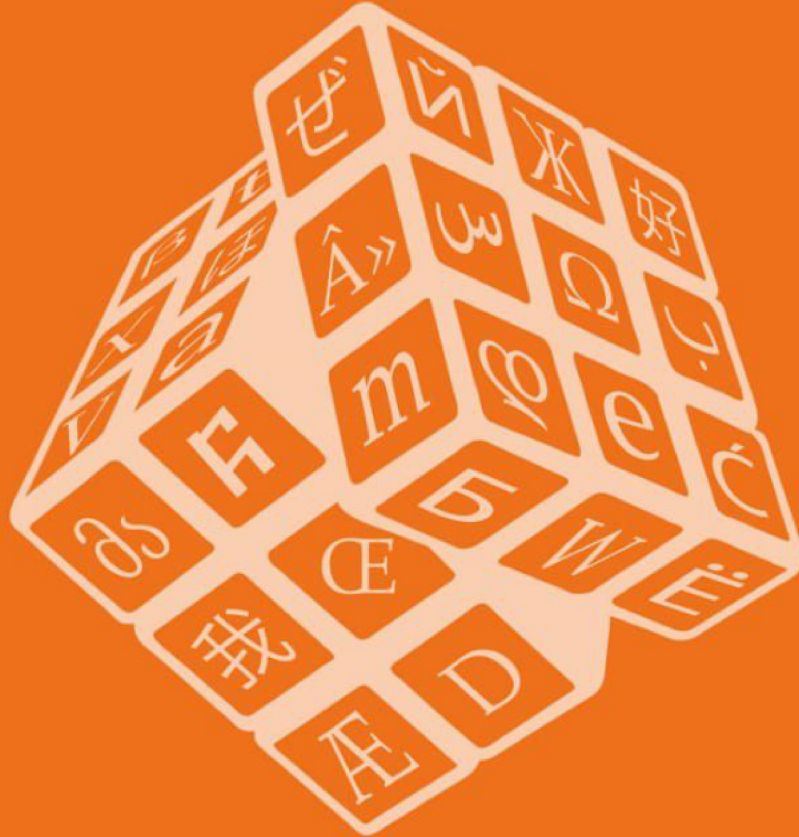
**Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi**  
Journal of Academic Studies in World Languages, Literatures and Translation

Cilt/Volume: 1

Sayı/Issue: 2

Yıl/Year: 2020

LANGUAGE  
LITERATURE  
TRANSLATION





**DÜNYA DİLLERİ, EDEBİYATLARI VE ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ –DEDÇED**

**JOURNAL OF ACADEMIC STUDIES IN WORLD LANGUAGES, LITERATURES  
AND TRANSLATION – WOLLT**

**Cilt / Volume: 1**

**Sayı / Issue: 2**

**Aralık / December 2020**

**İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS**

<b>MUZAFFER BUYRUKÇU’NUN <i>BULANIK RESİMLER VE KARGA ADLI ÖYKÜ KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME</i></b> <i>A STUDY ON MUZAFFER BUYRUKÇU’S STORY BOOKS BLURRY PICTURES AND THE STRUGGLE</i> <b>Derya ÇOBAN</b> .....	116-138
<b>DRAMA AS AN ALTERNATIVE ACTIVITY TO TEACH ENGLISH MORE EFFECTIVELY</b> <i>ETKİLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İÇİN ALTERNATİF BİR ETKİNLİK</i> <b>Muhammed Salih KAPCI</b> .....	139-149
<b>GERİDE KALANLARIN ROMANI: <i>DİK BAYIR</i></b> <i>THE NOVEL OF THE LEFT: DİK BAYIR</i> <b>Ash KOÇAK</b> .....	150-157
<b>İKİDİLLİLİK VE YABANCI DİLDE EĞİTİM PROGRAMLARI</b> <i>BILINGUALISM AND EDUCATION PROGRAMS IN FOREIGN LANGUAGE</i> <b>Zekeriya HAMAMCI</b> .....	158-174
<b>“AĞLARDAN KURTULMA” OLARAK GÖNÜLLÜ SÜRGÜNLÜK: JAMES JOYCE’UN <i>ULYSSES</i> ROMANINDAKİ SÜRGÜN MOTİFİ VE SÜRGÜNÜN METAFORK DİLİ OLARAK ÇEVİRİ</b> <i>VOLUNTARY EXILE AS “GETTING OF THE HOOKS”: EXILE MOTIF AND TRANSLATION AS A METAPHORICAL LANGUAGE OF EXILE IN JAMES JOYCE’S ULYSSES</i> <b>Javid ALİYEV</b> .....	175-186
<b>YÜKÜMSÜZ ÖZNE SORUNSALI</b> <i>ÇEVİRİ MAKALE</i> <b>Jean-Claude COQUET</b> (Çeviren: Sündüz ÖZTÜRK KASAR) .....	187-199



## **DÜNYA DİLLERİ, EDEBİYATLARI VE ÇEVİRİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ –DEDÇED**

### **JOURNAL OF ACADEMIC STUDIES IN WORLD LANGUAGES, LITERATURES AND TRANSLATION – WOLLT**

#### **Editörden**

Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü bünyesinde 2020 yılında kurulan *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*'nin (DEDÇED) ikinci sayısını beş özgün çalışma ve bir çeviri makale ile okurlarıyla buluşturmuş olmanın gururunu yaşamaktayız. Dil, edebiyat ve çeviri alanlarında ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel ve nitelikli çalışmaları yayımlayarak bilim dünyasına ve akademik hayata yeni bir soluk getirmeyi amaçlayan dergimizin ikinci sayısına makalelerini göndererek katkıda bulunan yazarlarımıza, vakit ayırıp makaleleri değerlendiren yayın kurulumuza, danışma kurulumuza ve bilim kurulumuza teşekkürü borç biliriz.

Dergimizin birinci cilt ikinci sayısında, bir makale dilbilim, bir makale uygulamalı dilbilim, bir makale çeviribilim, iki makale de Türk Dili ve Edebiyatı üzerinedir. Beş özgün makalenin yanı sıra, göstergebilim üzerine bir çeviri makale ve terimcesi yer almaktadır.

Dergimizin kuruluş aşamasında ve yayın hayatına başlamasında her zaman desteğini gösteren ve bundan sonraki sayılarımız için bizi teşvik eden Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Süleyman ÖZDEMİR'e teşekkür ederiz.

Yeni sayılarımızda buluşmak dileğiyle.

**Yayın Editörleri**

### **Editors' Note**

We are proud to introduce the second issue of our journal titled *Journal of Academic Studies in World Languages, Literatures and Translation* (WOLLT) launched by Bandırma Onyedi Eylül University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting. WOLLT aims to bring novel insights into language, literature, and translation and receive recognition on national and international scale. We would like to take this opportunity to express our sincere appreciation to the authors of this second issue for their contribution to our journal with their articles. We would also like to convey our special thanks to the editorial board, advisory board, and scientific board for taking the time to review the articles submitted to the journal.

This second issue of our journal consists of two articles on Turkish Language and Literature in addition to three separate articles on linguistics, applied linguistics, and translation studies. Besides these five original articles, one translated article on semiotics is also included together with its terminology.

We would like to express our gratitude to Prof. Dr. Süleyman Özdemir, the rector of Bandırma Onyedi Eylül University, for his support for the establishment and publication of the journal as well as his continuous encouragement for future issues.

We look forward to meeting in the next issues.

**Editors in Chief**

**KÜNYE**

**Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Adına Sahibi**

Prof. Dr. Süleyman ÖZDEMİR (Rektör)

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Doç. Dr. Mesut KULELİ

**Editörler**

Doç. Dr. Mesut KULELİ

Doç. Dr. Didem TUNA

Dr. Caner ÇETİNER

Dr. Sibel KOCAER

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Fabio ALVES, The Federal University of Minas Gerais, Brezilya

Prof. Dr. Mona BAKER, University of Manchester, İngiltere

Prof. Dr. Deniz BOZER, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Thomas BRODEN, Purdue University, Amerika

Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asalet ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ayşe EZİLER KIRAN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Irena KRISTEVA, Sofia University, Bulgaristan

Prof. Dr. Igor Aleksandrovič MEL'ÇUK, Université de Montréal, Kanada

Prof. Dr. Stefan NEUHAUS, University Koblenz-Landau, Almanya

Prof. Dr. Magdalena Matylda NOWOTNA, INALCO, Fransa

Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Susan PETRILLI, University of Bari Aldo Moro, İtalya

Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU, Galatasaray Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İ. Gülsel SEV, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mesut KULELİ, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Didem TUNA, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Osman ÜNLÜ, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Türkiye

**Dil Editörleri**

Arş. Gör. Ali Fuat ALTUNTAŞ, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Muhammed Salih KAPCI, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Türkiye

Bğsz. Arş. Güzel Zeynep TUNÇOK, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

**GENERIC**

**Owner on Bealf of Bandırma Onyedü Eylül University**

Prof. Dr. Süleyman ÖZDEMİR (Rector)

**Responsible Publication Manager**

Assoc. Prof. Dr. Mesut KULELİ

**Editors-in-Chief**

Assoc. Prof. Dr. Mesut KULELİ

Assoc. Prof. Dr. Didem TUNA

Dr. Caner ÇETİNER

Dr. Sibel KOCAER

**Editorial Board**

Prof. Dr. Fabio ALVES, The Federal University of Minas Gerais, Brazil

Prof. Dr. Mona BAKER, University of Manchester, England

Prof. Dr. Deniz BOZER, Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Thomas BRODEN, Purdue University, USA

Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül University, Turkey

Prof. Dr. Asalet ERTEN, Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Ayşe EZİLER KIRAN, Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Irena KRISTEVA, Sofia University, Bulgaria

Prof. Dr. Igor Aleksandrovič MEL'ÇUK, Université de Montréal, Canada

Prof. Dr. Stefan NEUHAUS, University Koblenz-Landau, Germany

Prof. Dr. Magdalena Matylda NOWOTNA, INALCO, France

Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR, Yıldız Teknik University, Turkey

Prof. Dr. Susan PETRILLI, University of Bari Aldo Moro, Italy

Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU, Galatasaray University, Turkey

Prof. Dr. İ. Gülsel SEV, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Mesut KULELİ, Bandırma Onyedü Eylül University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Didem TUNA, İstanbul Yeni Yüzyıl University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Osman ÜNLÜ, Bandırma Onyedü Eylül University, Turkey

**Language Editors**

Res. Assist. Ali Fuat ALTUNTAŞ, Bandırma Onyedü Eylül University, Turkey

Instr. Muhammed Salih KAPCI, Bandırma Onyedü Eylül University, Turkey

Ind. Res. Güzel Zeynep TUNÇOK, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

**Danışma Kurulu**

- Prof. Dr. Süleyman ÖZDEMİR - Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH – Erciyes Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Magdalena BILA - University of Prešov, Slovakia  
Prof. Dr. Hüseyin Can ERKİN – Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Johann HOLZNER - Universität Innsbruck, Avusturya  
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ - Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ludmila MESKOVA, Matej Bel Üniversitesi, Banská Bystrica, Slovakia  
Prof. Dr. Oliver RUF - Bonn-Rhein- Sieg, Almanya  
Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA – Marmara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Stephanie SCHWERTER – Université – Polytechnique Hauts-de-France, Fransa  
Prof. Dr. Piotr R. SULIKOWSKI - University of Szczecin, Polonya  
Doç. Dr. Guntars DREIJERS - Ventspils University College, Letonya  
Doç. Dr. Şermin KALAFAT – İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARIMOVA – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS - Aristotle University of Thessaloniki, Yunanistan  
Doç. Dr. Seda TAŞ İLMEK – Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hacer TOKYÜREK – Erciyes Üniversitesi, Türkiye

**Bilim Kurulu (Hakemler)**

- Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH – Erciyes Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Magdalena BILA - University of Prešov, Slovakia  
Prof. Dr. Thomas BRODEN - Purdue University, Amerika  
Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU - Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ayşe EZİLER KIRAN - Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Johann HOLZNER - Universität Innsbruck, Avusturya  
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ - Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Irena KRISTEVA - Sofia University, Bulgaristan  
Prof. Dr. Stefan NEUHAUS - University Koblenz-Landau, Almanya  
Prof. Dr. Magdalena Matylda NOWOTNA, INALCO, Fransa  
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR – Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Susan PETRILLI, University of Bari Aldo Moro, İtalya  
Prof. Dr. Oliver RUF - Bonn-Rhein- Sieg, Almanya  
Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA – Marmara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Piotr R. SULIKOWSKI - University of Szczecin, Polonya

**Advisory Board**

- Prof. Dr. Süleyman ÖZDEMİR - Bandırma Onyedü Eylül University, Turkey  
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH – Erciyes University, Turkey  
Prof. Dr. Magdalena BILA - University of Prešov, Slovakia  
Prof. Dr. Hüseyin Can ERKİN – Ankara University, Turkey  
Prof. Dr. Johann HOLZNER - Universität Innsbruck, Austria  
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ - Yıldız Teknik University, Turkey  
Prof. Dr. Ludmila MESKOVA, Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia  
Prof. Dr. Oliver RUF - Bonn-Rhein- Sieg, Germany  
Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA – Marmara University, Turkey  
Prof. Dr. Stephanie SCHWERTER – Université – Polytechnique Hauts-de-France, France  
Prof. Dr. Piotr R. SULIKOWSKI - University of Szczecin, Poland  
Assoc. Prof. Dr. Guntars DREIJERS - Ventspils University College, Latvia  
Assoc. Prof. Dr. Şermin KALAFAT – İstanbul Medeniyet University, Turkey  
Assoc. Prof. Dr. Kamala Tahsin KARIMOVA – Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey  
Assoc. Prof. Dr. Evangelos KOURDIS - Aristotle University of Thessaloniki, Greece  
Assoc. Prof. Dr. Seda TAŞ İLMEK – Trakya University, Turkey  
Assoc. Prof. Dr. Hacer TOKYÜREK – Erciyes University, Turkey

**Scientific Board (Reviewers)**

- Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH – Erciyes University, Turkey  
Prof. Dr. Magdalena BILA - University of Prešov, Slovakia  
Prof. Dr. Thomas BRODEN - Purdue University, USA  
Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU - Dokuz Eylül University, Turkey  
Prof. Dr. Ayşe EZİLER KIRAN - Hacettepe University, Turkey  
Prof. Dr. Johann HOLZNER - Universität Innsbruck, Austria  
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ - Yıldız Teknik University, Turkey  
Prof. Dr. Irena KRISTEVA - Sofia University, Bulgaria  
Prof. Dr. Stefan NEUHAUS - University Koblenz-Landau, Germany  
Prof. Dr. Magdalena Matylda NOWOTNA, INALCO, France  
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK KASAR – Yıldız Technical University, Turkey  
Prof. Dr. Susan PETRILLI, University of Bari Aldo Moro, Italy  
Prof. Dr. Oliver RUF - Bonn-Rhein- Sieg, Germany  
Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA – Marmara University, Turkey  
Prof. Dr. Piotr R. SULIKOWSKI - University of Szczecin, Poland

Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi  
2020, 1(2) (Aralık)

Doç. Dr. Guntars DREIJERS - Ventspils University College,  
Letonya

Doç. Dr. Bilgin GÜNGÖR – Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Beki HALEVA - Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Şermin KALAFAT – İstanbul Medeniyet Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Kamala Tahsin KARIMOVA – Ağrı İbrahim Çeçen  
Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Evangelos KOURDIS - Aristotle University of  
Thessaloniki, Yunanistan

Doç. Dr. Mesut KULELİ - Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Ömer SOLAK - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Seda TAŞ İLMEK - Trakya Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hacer TOKYÜREK – Erciyes Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Didem TUNA - İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Osman ÜNLÜ - Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi,  
Türkiye

Doç. Dr. Sinan UYĞUR – Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi,  
Türkiye

Dr. Mahmut AKAR – Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Javid ALİYEV - İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Alize CAN RENÇBERLER – Trakya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Caner ÇETİNER – Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi,  
Türkiye

Dr. Zekeriya HAMAMCI – Düzce Üniversitesi, Türkiye

Dr. Turgay KABAK – Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sibel KOCAER – Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi,  
Türkiye

Dr. Yusuf ŞEN – Düzce Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ahmet Turan TÜRK – Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi, Türkiye

#### **Yayın Kurulu Sekreteryası**

Arş. Gör. Ali Fuat ALTUNTAŞ, Bandırma Onyediy Eylül  
Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Muhammed Salih KAPCI, Bandırma Onyediy Eylül  
Üniversitesi, Türkiye

Bğsz. Arş. Güzel Zeynep TUNÇOK, Bolu Abant İzzet Baysal  
Üniversitesi, Türkiye

Journal of Academic Studies in World Languages,  
Literatures and Translation / 2020, 1(2) (December)

Doç. Dr. Guntars DREIJERS - Ventspils University College,  
Latvia

Assoc. Prof. Dr. Bilgin GÜNGÖR – Çanakkale Onsekiz Mart  
University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Beki HALEVA - Yıldız Technical University,  
Turkey

Assoc. Prof. Dr. Şermin KALAFAT – İstanbul Medeniyet  
University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Kamala Tahsin KARIMOVA – Ağrı İbrahim  
Çeçen University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Evangelos KOURDIS - Aristotle University of  
Thessaloniki, Greece

Assoc. Prof. Dr. Mesut KULELİ - Bandırma Onyediy Eylül  
University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ömer SOLAK – Çanakkale Onsekiz Mart  
University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Seda TAŞ İLMEK - Trakya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Hacer TOKYÜREK – Erciyes University,  
Turkey

Assoc. Prof. Dr. Didem TUNA - İstanbul Yeni Yüzyıl  
University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Osman ÜNLÜ - Bandırma Onyediy Eylül  
University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sinan UYĞUR – Bandırma Onyediy Eylül  
University, Turkey

Dr. Mahmut AKAR – Muş Alparslan University, Turkey

Dr. Javid ALİYEV - İstanbul Yeni Yüzyıl University, Turkey

Dr. Alize CAN RENÇBERLER – Trakya University, Turkey

Dr. Caner ÇETİNER – Bandırma Onyediy Eylül University,  
Turkey

Dr. Zekeriya HAMAMCI – Düzce University, Turkey

Dr. Turgay KABAK – Bayburt University, Turkey

Dr. Sibel KOCAER – Bandırma Onyediy Eylül University,  
Turkey

Dr. Yusuf ŞEN – Düzce University, Turkey

Dr. Ahmet Turan TÜRK – Çanakkale Onsekiz Mart University,  
Turkey

#### **Editorial Board Secretariat**

Res. Assist. Ali Fuat ALTUNTAŞ, Bandırma Onyediy Eylül  
University, Turkey

Instr. Muhammed Salih KAPCI, Bandırma Onyediy Eylül  
University, Turkey

Ind. Res. Güzel Zeynep TUNÇOK, Bolu Abant İzzet Baysal  
University, Turkey

Tarandığı Dizinler / Indexed in





## MUZAFFER BUYRUKÇU'NUN *BULANIK RESİMLER VE KAVGA* ADLI ÖYKÜ KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Derya ÇOBAN<sup>1</sup>

**APA:** Çoban, D. (2020). Muzaffer Buyrukçu'nun *Bulanık Resimler ve Kavga* adlı öykü kitapları üzerine bir inceleme. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 116-138.

### Özet

*Muzaffer Buyrukçu, 1950'li yıllarda başladığı yazı hayatında, öykü, roman, günlük, anı, şiir gibi birçok türde eserler vermiş üretken bir yazardır. Türk edebiyatı dünyasında ise daha çok öykücü kimliğiyle tanınmıştır. 2006 senesinde hayata veda edene kadar toplam 21 öykü kitabı kaleme alırken, aynı zamanda vefatının ardından tek öykü barındıran bir kitabı daha yayımlanmıştır. Eserleri, kendi yaşamından derin izler taşımakla birlikte genellikle zor şartlar altında hayat mücadelesi veren insanları aktarır. Zira fakir bir ailenin çocuğu olan ve yaşamı boyunca maddi sıkıntılarla uğraşan Buyrukçu, öykülerinde de orta ve alt katmandaki bireylerin hallerini işlemiştir. Yaşanılan II. Dünya Savaşı sonrasında ülkeye hâkim olan yoksulluğun etkileriyle öykülerini kaleme alırken, aktardığı bireylerin gelir seviyesinin düşük olması da kaçınılmaz olur. Dönemin atmosferine uygun olarak göç olgusunu ve buna bağlı göçmenlerin yaşadıkları zorlukları da işlediği öyküleri mevcuttur. Ayrıca bireyi ön plana alarak, bireylerin yaşadıkları karşısında verdikleri tepkileri ve duygu durumlarını aktarır. Bununla birlikte toplumsal hayatı önemsemiş ve öykülerin arka planına dönemini yansıtan olayları, durumları koyarak yaşamdan kopmayan öyküler meydana getirmiştir. Buyrukçu'nun öykülerinde cinsellik, iç konuşma, düşsel ve fantastik unsurlar ön plandadır. Erkek kadın ilişkileri başta olmak üzere, toplumun kadına olan bakışını, bastırılmaya çalışılan duyguları, bireylerin çeşitli durumlardaki mücadelelerini de öykülerde ön plana çıkan unsurlar arasında sıralayabiliriz. Çalışmamıza Muzaffer Buyrukçu'nun hayatından bahsederek başlanmıştır. Devamında çeşitli ödüller almış olan *Bulanık Resimler ve Kavga* kitapları tematik açıdan incelenmiş ve Buyrukçu'nun öykülerinde ön plana çıkan unsurlar saptanmaya çalışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Muzaffer Buyrukçu, *Bulanık Resimler, Kavga*, öykü, inceleme.

## A STUDY ON MUZAFFER BUYRUKÇU'S STORY BOOKS *BLURRY PICTURES* AND *THE STRUGGLE*

### Abstract

*Muzaffer Buyrukçu is a prolific writer who has authored many works in different genres; including short-stories, novels, diaries, memories, poems, through his literary life since*

**Geliş Tarihi:** 22.10.2020

**Kabul Tarihi:** 20.12.2020

<sup>1</sup> Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı (Namık Kemal Üniv. Ortak) (Edirne, Türkiye), e-posta: [derya\\_coban\\_97@outlook.com](mailto:derya_coban_97@outlook.com), ORCID ID: 0000-0003-0539-8524

1950's. In the world of Turkish literature, he is mostly known with his identity as a "story writer". While he wrote 21 story books in total until his death in 2006, also there is another book containing a single story published after his death. His works carry deep traces of his own life, although they usually contain people who struggle for life under harsh conditions. Buyrukçu, covers the state of individuals in the middle and lower layers in his stories because he was a child of a poor family and dealing with financial difficulties throughout his life. While writing his stories with the effects of the poverty that prevailed in the country after the Second World War, it is inevitable that the income level of the individuals he narrated is low. In accordance with the atmosphere of the period, there are stories about immigrants and the difficulties experienced by them, that he covers in his works. Also he puts the individuals in the forefront and conveys their reactions and emotional states about what they experienced. In addition, he found social life important and created stories that do not break away from life by putting events and situations that reflect his period. In the stories of Buyrukçu's, sexuality, inner speech and fantastic elements are in the foreground. Especially male-female relations, we can list the society's attitude towards women, the feelings that are tried to be suppressed, and the struggles of individuals in various situations, among the prominent elements in the stories. We will start our work by talking about the life of Muzaffer Buyrukçu. Next, we'll examine "Bulanık Resimler" and "Kavga" then touch on the themes that come to the foreground of Buyrukçu's stories.

**Keywords:** Muzaffer Buyrukçu, Blurry Pictures, The Struggle, story, investigation.

## 1. Giriş

1950'li yıllarda çok partili hayata geçiş ile birlikte Türkiye'nin birçok sahada değişim yaşamaya başladığı görülür. Yaşanan siyasal ve toplumsal değişimler, bu saha içerisinde kısıtlı kalmayarak, diğer bütün alanlarda varlığını hissettirir. Bu duruma paralel olarak edebiyat sahasında da hareketlilik göze çarpar. Batılı yazar ve akımların etkisinde meydana gelen bir değişim mevcuttur. Geleneğin getirdiği öykü anlayışının yanı sıra bireyin iç dünyasına dönük öykücülük anlayışının da merkezleşmeye başladığını gözlemleriz. Akabinde taşrayı öne çıkaran, toplumsal sorunları merkeze alan birçok öykücü de varlığını devam ettirmektedir.

Bu yıllarda öyküleri yayımlanmaya başlayan isimlerden biri de Muzaffer Buyrukçu'dur. Öykülerinde bireyin yaşamında karşılaştığı durumlar karşısındaki duygularını, davranışlarını geniş açılardan işlemektedir. Buyrukçu'nun öykülerinde toplumsal sorunlar yer almakla birlikte, bu sorunlar üzerinde ısrarla durmaz. Merkeze aldığı bireylerin iç dünyalarına eğilir, fakat doğrudan bireyin ruhuna odaklanıp kalmaz. Daha ziyade bireyin toplumdaki yerini, yaşadığı değişimleri, düşüncelerini aktarır. Bu doğrultuda anlatılarında cinsellik unsuru vazgeçilmez bir yer alır. Çoğunlukla da ekonomik açıdan sorunlar yaşayan kentli bireylerin karşılaştıkları çeşitli zorlukları aksettirmeye odaklanır.

## 2. Muzaffer Buyrukçu'nun hayatı ve sanatı

Cumhuriyet döneminin önemli öykücülerinden olan Muzaffer Buyrukçu, 1 Şubat 1930 yılında Niğde'ye bağlı Fertek köyünde, Arnavut göçmeni bir ailenin ilk çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Babası Ahmet Bey, annesi ise Saadet Hanım'dır. Buyrukçu ailesi, devletin mübadele ile gelen göçmenlere sağladığı imkânlardan yararlanır ve devlet aileye toprak verir. Ancak köy halkıyla aralarında çıkan anlaşmazlıklardan dolayı aile Muzaffer Buyrukçu henüz bir yaşındayken Yalova'nın Kuru Köy'üne taşınırlar. Burada hayata tutunmaya çalışan ailenin bir zaman sonra tekrar şehir değiştirmeleri gerekir. Böylelikle ailenin yoksullukla geçen hayatın büyük kısmını göçler şekillendirir (Lekesiz, 1999: 139).

Muzaffer Buyrukçu, öğrenim hayatına Kuru Köy İlkokulunda başlar. Zaten yoksulluk içerisinde geçen hayatına ilkokul yıllarında İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması da eklenir. İçerisinde buldukları zor şartlar Buyrukçu'nun hayatla mücadeleye çok erken yaşta başlamasına neden olur (Kaya, 2012: 5). İstanbul'a geldikten sonra ise, Yenikapı Ortaokulu'na başlamadan evvel Bursa'da askeri okul sınavlarına giren Buyrukçu, sağlık muayenesinden geçemediği için okula alınmaz. Daha sonra Sultanahmet Sanat Okulu'na girmek istediye de şartlar el vermediğinden bu isteğine de ulaşamaz. Ortaokulu tamamladıktan sonra liseye kayıt yaptırsa da öğrenim hayatına devam edemez ve liseden ayrılarak farklı işlerde çalışıp hayatını kazanmaya çabalar. Eğitim hayatına ne yazık ki maddi meseleler yüzünden istediği gibi yön veremeyen Muzaffer Buyrukçu, erken yaşta hayat mücadelesine atılmak zorunda kalır (Öksüz, 2019: 5).

Yaşadığı zorluklar nedeniyle çalışma hayatına hızlı bir giriş yapan Buyrukçu, bir süre sonra kalemi eline alıp yazmaya başlar. İlk başlarda şiir alanında kalem oynatırken bu alanda başarılı olmadığını düşünür ve öykü türüne geçiş yapar: “ 1945 yılında *‘İstikbalin Sesi’*, 1947 yılında *‘Kalplerin Feryadı’* adlı şiir kitaplarını çıkarmıştır. 1953'ten sonra gerçek yazın nedir bilmiş, kenar mahalle insanların öykülerini yazmaya başlamıştır.” (Akbal, 1986: 2).

Zorluklarla örülü bir hayat süren Muzaffer Buyrukçu, yaşamının sonlarına doğru akciğer yetmezliği ile mücadele eder. Birkaç defa bu hastalık sebebiyle hastaneye yatan ve daha sonra taburcu edilen yazar, 26 Ağustos 2006 günü Gaziosmanpaşa'daki evinde ölü bulunur. Yazarın ölümü bir hayli dramatiktir ve cesedine ölümünden beş gün sonra ulaşılmıştır. Akabinde cenazesine sahip çıkan kimse de olmamıştır. Buyrukçu'nun mezarı Zincirlikuyu Mezarlığı'ndadır (Öksüz, 2019: 7).

Muzaffer Buyrukçu, 1940'lı yıllardan itibaren *Son Telgraf* gazetesinde çalışmaya başlar ve yazı hayatının içinde aktif olarak yer alır. Burada çalıştığı zaman diliminde edebiyat dünyası ile yakından alakadar olmuş, edebiyata olan ilgisi ve hevesi de artmıştır.

İlk olarak şiir sahasında kendisini göstermeye çalışan Buyrukçu, bu alanda yetersiz olduğunu fark eder ve öykü türünde eserler kaleme almaya başlar. 1953 yılından itibaren tamamen öyküye yönelen ve üst üste öykü kitapları çıkarmaya başlayan Muzaffer Buyrukçu, birçok ödülün de sahibi olmuştur. Öyküleri yabancı dillere de çevrilen Muzaffer Buyrukçu'nun almış olduğu ödülleri Behçet

Necatigil şu şekilde sıralar: “*Korkunun Parmakları* ile 1959 Dost Dergisi Birincisi; *Kuyularda* ile 1963 Otağ Dergisi En Beğenilen Öykücü’sü olarak seçilir. *Bulanık Resimler* Türk Dil Kurumu Hikâye Ödülü’nü (1962), *Kavga* Sait Faik Hikâye Armağanı’nı (1968), *Yüzün Yarısı Gece* ile 1994 Yunus Nadi Öykü Armağanı’nı ve 1994 Haldun Taner Ödülü kazanır” (Necatigil, 2016: 113).

Muzaffer Buyrukçu, ilk öykülerinden itibaren bireyi ve yaşamın birey üzerindeki bunaltıcı etkilerini anlatmayı benimsemiş ve bu tutumundan hiç uzaklaşmamıştır. Onun öykü yolculuğundaki temel unsur, bu sebeple insandır.

Buyrukçu, hikâye ve romanlarının konularında, kendi hayatından kesitlere yer verdiği gibi sokakta her daim karşımıza çıkan sıradan insanları da yansıtmıştır. Bilhassa orta sınıf insanlarını doğal bir gözlem kabiliyetiyle, ayrıntılı olarak işlemiştir. Onun eserlerindeki muhtevalara dair, sanat dünyasının önemli isimlerinden Selim İleri (1975: 18) şu yorumlarda bulunmuştur: “*Küçük memur dünyasının tekdüze, bunaltıcı özelliklerini, yumuşak, esnek, yalın bir dille işliyor. Ayrıca çalışan insanların, ekmeğini güç kazananların kendi aralarındaki çekişmelerine eğilişiyle de ilginç bir anlatım sergiliyor.*”

Buyrukçu’nun öykücülüğünü Feridun Andaç (2004: 8) ise şu şekilde tanımlar: “*Muzaffer Buyrukçu, ‘1950 Kuşağı’ öykücülüğümüzden farklı bir damarı oluşturur. Yazdığı öyküleriyle getirdiği dünyanın gerçekliğine baktığımızda, kentnin küçük insanının yaşamsal var oluşunun izlerini gözlemleriz hemen.*”

Sonuç olarak Muzaffer Buyrukçu’nun; eserlerinde insanı ve insana dair meseleleri merkeze oturttüğünü, bunu yaparken de gerçekliğe dayanan gözlemlerini edebî bir dille yansıtılabildiğini söylememiz mümkündür (Öksüz, 2019: 12). Çeşitli alanlarda kaleme aldığı yazıları ile adından söz ettiren Buyrukçu’nun öykülerinin yanı sıra günlük türündeki eserleri de önem arz etmektedir.

### 3. Metinlerin tahlilleri

#### 3.1. Olay örgüleri

Edebiyatımızda yazdığı öyküler ile adından söz ettiren Buyrukçu’nun söz konusu eserlerindeki olay örgülerini aktarmadan önce vaka ve olay örgüsüne dair genel bir bilgi verilecektir. Şerif Aktaş (2000: 46) vakayı “*Herhangi bir alâka ile bir arada bulunan veya birbirleriyle ilgilenmek mecburiyetinde kalan fertlerden en az ikisinin karşılıklı münasebetlerinin tezâhürü*” şeklinde tanımlar.

Mehmet Tekin (2011: 62) ise şu şekilde tanımlar: “*Vaka, esas karakteri itibariyle ‘taklit’ ve ‘yansıtma’ eylemleriyle biçimlenen anlatıma dayalı türlerin (masal, hikâye, roman gibi türlerin) vazgeçilmez elemanıdır. Bu vazgeçilmezlik anlatıma dayalı türlerin içindeki en temel unsur oluşundan gelmektedir. Çünkü anlatmak için bir vaka gerektiği gerçeği ortadadır.*”

Muzaffer Buyrukçu’nun öykülerinde ise vaka sıradanı anlatır. Bireysel yaşamında zorluklar çeken yazar, öykülerinde de cefa çeken, hayat şartları ile mücadele etmek zorunda kalan insanı anlatmayı kendine vazife bilir. Dolayısıyla bu durum onun edebî üslubunu da şekillendirir. Ele alacağımız iki öyküde de vaka, Buyrukçu’nun genel külliyatı ile paralellik taşır. Aynı kurumda çalışan

memurların gündelik hayatları, göçmen bir ailenin yaşadığı zorluklar, aile içi verilen mücadeleler, eşler arası yaşanan sıkıntılar, geçim zorlukları...

### 3.1.1. *Bulanık Resimler*

“*Bulanık Resimler*” Muzaffer Buyrukçu’nun yayımlanan dördüncü kitabıdır. İlk baskısı 1961 yılında Düşün Yayınevi tarafından yapılır. 1962 yılında ise Türk Dil Kurumu Öykü Ödülü’ne layık görülmüştür. Eser içerisinde, memurların iç dünyalarına eğilen ve birbirleri ile bağlantılı olan öyküler yer almaktadır. Bunlar sırasıyla şu başlıkları taşır: *Bulanık Resimler*, *Ayrılık Arıları*, *Düşlerdeki Lambalar*, *Sel Suları Gibi*, *Kırık Cam Parçaları*, *Şarkılardan Yapılmış Döşekler*, *Dopdolu Sevinçlerle*, *Kıpkırmızı Aşk Atları*, *Masalların Dehşet Köşeleri*, *Yaşayan Ölü*.

Birbirinden farklı başlıklarla işlenen öykülerin, temelde bir bütünlük oluşturduğunu görürüz. İlk öyküde karşımıza çıkan kişiler, mekânlar ve sorunlar eserdeki bütün öykülerle ortaklık arz eder. Her öykü, bir öncekinin devamı şeklinde okura aktarılmıştır. Temaların ve kişilerin ortaklığına dayanarak okurların kimi zaman ‘roman’ türü olarak nitelendirmesine rağmen, yazarında belirttiği gibi her biri ayrı birer öyküdür.

Memurların hayatlarını konu edinen bu eserde, ilk öykü olarak *Bulanık Resimler* yer alır. Bu öykü, aynı zamanda bütünlük oluşturan eserde giriş öykü olarak yer alır. Bu öyküde Hüseyin ve Esmâ kişilerinin merkezde işlendikleri görülür. Öykü, memurların odaya gelip aralarında konuşması ile başlar. Daha sonra odacı Esmâ, hasta olan çocuğunu doktora gösterebilmek için memur olan Hüseyin’den yardım ister. İkili, Şef’ten izin aldıktan sonra hasta çocuğu doktora götürürlür. Hüseyin’in, yaşadığı hayata karşı memnuniyetsizliği ile ön plana çıkarken, çevresinde yer alan kadınların ona karşı ilgi gösterdiklerini de görürüz. Bunlardan en ileri giden kişi Esmâ olur. Öykünün sonunda ise yağmurlu bir günde Hüseyin ve memur Türkan, sinemada gizlice buluşmak üzere daireden çıkarlar.

İlk öykünün devamı niteliğinde yer alan ikinci öykü ise ilk öykünün kaldığı yerden devam eder. Türkan ve Hüseyin tam sinemaya gidecekleri sırada Türkan’ın teyzekızı ile karşılaşır ve randevuları mecburen iptal olur. Bundan dolayı ertesi gün Hüseyin, Türkan’a karşı biraz kırgındır. Bilhassa bu kısımda evli olan Hüseyin’in, önceki ilişkilerinden üniversiteli genç sevgilisi Ayla’ya karşı olan duyguları ön plana getirilir. Onu kaybetmekten duyduğu büyük korku yansıtılır. Ayrıca memurlardan biri olan Veli’nin, izin yüzünden müdürle olan tartışması öykünün büyük kısmını kaplar. Öykü yine Hüseyin ve Türkan’ın akşam buluşmak için plan yapması ile son bulur.

Üçüncü öyküye, ikinci öykünün sonunda yer alan buluşmanın gerçekleşip gerçekleşmediğine dair bir bilgi aktarılmadan memur odası yansıtılarak başlanır. Burada Melahat ve Türkan arasında yaşanan tartışma merkeze alınmıştır. Bu tartışmaya dâhil olan Selami Bey, kavgayı daha da hiddetlendirir. Hatta ağır ithamlarda bulunan Selami Bey’i müfettişe şikâyet ederler. Bu sırada korkudan söylediklerini kabul etmeyen Selami Bey ile Hüseyin arasında da ayrı bir gerilim havası oluşur. Müfettişin yanına gittikleri sahne ile de öykü son bulur.

Bir sonraki öyküde bu tartışmanın sonucuna dair herhangi bir açıklama, ipucu yer almaz. Burada Hüseyin'in memur arkadaşlarından Melahat, Türkan ve odacı Esmâ ile olan yakınlaşmaları ve onlara karşı düşünceleri detaylandırılmıştır. Ayrıca Hüseyin'in, kefil olduğu Mustafa yüzünden başının derde girmesi okura aktarılmıştır.

Her öyküde memurlardan farklı kişilerin yaşamlarına dair detaylandırmalar söz konusudur. Kitapta beşinci başlık altında ise Selami Bey'in yaşama bakışı, hayalleri, düşleri aktarılır. Onun kurduğu düş oyununa memurların hepsi dâhil olur. Birlikte kışa dair hayaller kurarlar. Bütün öykü boyunca memur odasında kurulan bu hayaller aktarılır.

Bir sonraki öyküde de memurlardan Hayriye'nin, abisi ile olan atışmaları merkeze alınır. Aile içerisinde yaşadıklarını memur arkadaşlarına anlatan Hayriye, bilhassa bayan memurların söylediği öğütleri dikkate alır. Bu sırada Hüseyin ve Esmâ'nın arasındaki ilişki ilerlemiştir. Aynı zamanda Hüseyin, diğer memur bayanlara da ilgi göstermeye devam eder.

Kitabın yedinci öyküsü olarak yer alan kısımda ise memurların yine kış hayalleri kurarken bilinçaltılarında yatan özelliklerin okura aktarıldığı sahneler görülür. Aynı oda içerisinde çalışan memurların hepsi kurulan hayallere dâhil olmaya çalışır. Bu sırada içeri Esmâ girer ve onun parmağının yaralı olduğunu gören Hüseyin, büyük bir özenle Esmâ'yı doktora götürür. Daha sonra yakınlaşmalarının aktarıldığı bu kısımda Hüseyin'in, Esmâ'ya çocuklarına sahip çıkması için söylediği öğütler ile öykü son bulur.

Bir sonraki öyküde de Hüseyin'in Melahat ile sözleşmesi ele alınır. Burada Melahat, Hüseyin'i çok ister, fakat geçmişinde yaşadıklarından dolayı kendine yakıştıramaz. Dolayısıyla buluşma saatinde gelmeyen Melahat'a, Hüseyin kırılır. Bu kırgınlığını da memur odasında iken her sohbet anında bulunduğu ilk fırsatla Melahat'a ima eder. Bu öyküde ilk başlardaki gibi Hüseyin'in aynı ayna birden fazla kadına olan ilgisi aktarılır. Sonlarda da Hüseyin'in Türkan ile sinemaya gitmek üzere sözleşmeleri ile son bulur.

Kitabın dokuzuncu öyküsünde ise bir öncekinde beliren Hüseyin ve Melahat yakınlaşması daha da artmıştır. Ayrıca bu kısımda Hüseyin'in fikirlerinden dolayı tartaklanan ve hafızasını kaybeden dayısına yaptığı ziyaret aksettirilmiştir. Bu iki ayrı durum ile Hüseyin'in düşünceleri, kişiliği detaylandırılmıştır. Son olarak da Hüseyin ve Melahat tekrar gizli bir randevu ayarlarlar.

Kitabın son öyküsünde ise Hüseyin ve Melahat arasındaki ilişki bir hayli ilerlemiştir. Hüseyin bugüne kadar istediği her kadınla birlikte olurken bir türlü Melahat ile olamamıştır. Fakat kitabın tamamında Hüseyin'e olan ilgisi belirgin olan Melahat, en sonunda kendini tutamaz ve birlikte olurlar. Aynı zamanda bütün öykülerde Hüseyin başka başka vücutları istese de, temelde üniversiteli genç aşığı Ayla'yı arzuladığını alt duygu olarak görürüz.

### 3.1.2. *Kavga*

Muzaffer Buyrukçu'nun önemli eserleri arasında yer alan bu eserin birinci baskısı 1967 yılında yapılmıştır. Yayınlandığı sene ses getiren eserler arasında bulunan *Kavga*, 1968 yılında Sait Faik Hikâye Armağanı'nı kazanmıştır.

Göçmen bir ailenin yaşamını aktaran bu eserde yer alan öykülerin müstakil başlıkları yer almazken, bu durum sayılarla karşılanmıştır. Birbirleri ile bağlantısı bulunan bu öykülerde, ilk baskı ile ikinci baskı da öykü sayısında farklılıklar yer alır. Genişletilmiş olan ikinci baskıda daha fazla öykü yer alır. Bu eser Buyrukçu'nun *Bulanık Resimler* kitabı biçimsel açıdan benzerlik taşır. Her iki kitapta da yer alan öykülerin bütünlük oluştururcasına işlendiğini görmekteyiz. Zira baştan sona şahıs kadrosunun ortak olması, tek bir aile yaşamının aktarılması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Merkeze alınan göçmen bir ailenin kendi içindeki mücadeleleri, küçük umutları, isyanları, hayal kırıklıkları aktarılır. On öyküden oluşan eser, Balkanlardan Türkiye'ye Cumhuriyet kurulduktan sonra gelen ve İstanbul'a yerleşen ailenin yaşam öyküsü niteliğindedir

Kalabalık bir aile olarak karşımıza çıkan bu ailede, Baba ve Ana'nın çocukları ile birlikte oturup, Baba'nın erkek kardeşinden gelen mektubu okumaları ile öykü başlar. Bu sırada en büyük çocuk olan Naci, kavga etmekte olan küçük kardeşi Mehmet ve eniştesi Bayram ile konuşur. Mektubu okuma yazması olan Nuran okumaktadır. Kardeşlerin en küçüğü ve ağabeyi Naci'yi çok seven Sevim, annesine yardım eder.

Bu sırada Bayram'ın eşi hastanede doğumdadır. Eğer erkek evladı olursa Mehmet'e ayakkabı hediye edeceğini söyler. Heyecanlanan erkekler dayanamazlar ve Aksaray'a giderek hastaneye telefon ederler. Aldıkları habere göre Bayram'ın erkek çocuğu olmuştur ve sevincinden cimri Bayram'ın eli açılır, herkese hediye alırlar. Aldıkları ile eve dönerler ve hep birlikte keyifli bir yemek yerler.

Öykünün gelişimde, Ana'nın çocuklarını hangi zorlu koşullar altında doğurduğunu anlattığı kısım karşımıza çıkar. Kendine özgü üslubu ile çevresindekilere bunları aktarırken eve hasta olarak Mehmet gelir. Hemen yatağa girip dinlenen Mehmet'e önce çevresindekiler pek inanmaz. Bu sırada Dayı, eve bir radyo ile gelir. Mehmet'in dinleniyor olmasına saygıda duymayan ev ahalisinde, bir tek Ana çocuğunu düşünür. Daha sonra kızlar radyoda çalan parça eşliğinde dans ederler. Bu duruma sinirlenen Mehmet, bir gün Bayram'dan yaptığı bu terbiyesizliğin hesabını soracağını söyler.

Oldukça renkli olan bu mahallede komşulardan Seta ve annesi, göçmen aileyi ziyarete gelirler. Seta aynı zamanda Naci'yi sever ve Naci'de bu kızın sevgisine karşılık verir. Meraklı olan genç kızlar Seta'yı ayrı bir odaya götürüp ağabeyleri ile olan ilişkilerinin hikâyesini anlatmaya zorlarlar.

Bir başka gün Bayram göz ağrısıyla eve gelir. Bayram'ın birçok davranışından rahatsız olan Naci, buradan hareketle Türkiye'yle Avrupa'yı kıyaslar. Ailenin okumuş bireyi olarak en düzgün cümleleri Naci kurar iken geri kalanlar geldikleri yörenin özelliklerini konuşmalarında barındırırlar.

Herkesin gözünün üstünde olan Naci, ilerleyen anlatımlar ile aslında tek bir kişiyi sevmediğini gösterir. O, birçok kadın ile birlikte ve hepsi aynı mahallede oturuyorken gerçekleri anlamazlar.

Kendi ailesi ise bu durumların farkındadır, hatta babası oğluna nasihat verirken bu durumu desteklercesine birtakım cümleler kurar.

Evlerinde yaşayan Dayı, Naci ve kardeşlerine babası Yunus Bey'in büyüklüğünden, zenginliğinden bahseder. Göçmen olarak İstanbul'a gelmek zorunda kalmadan önce kendi coğrafyalarının en zengin ailelerden olduklarını bilhassa belirtir. Bu sırada çocuklar ise kendi aralarında kavga halindedir. İçinde yaşadıkları evin harap halinden dolayı değiştirmeleri gerektiğini belirtirken, Naci ve babası değiştirmemek için diretirler. Bu durum öykülerin genelinde aile fertlerinin ara ara gerilmelerine neden olur.

Merkeze alınıp aktarılan bu göçmen ailenin yanı sıra mahallede yer alan diğer çiftlerin de yaşamları, öykülerde yerini bulur. Bu ailelerden birçoğunda Naci'nin sevgilisi vardır. Naci çevresinde yer alan her güzel kadına ilgi duyar ve birlikte olmak için gayret gösterir. Bir gün Naci hasta olur ve evdeki herkes onun iyileşmesi için seferber olur. Hatta komşu kadınlar dahi halini hatırını sorarlar, bilhassa Seta iyileşmesi için yanında bulunur.

Bundan sonra Naci ve Seta arasında yaşanan kavga öyküde uzun uzun aksettirilir. Seta kendini affettirmek için aklına gelen her yolu dener ve sonunda istediğine ulaşır. İlerleyen zamanlarda da Naci, birlikte olduğu diğer bir kadın olan Naciye ile aralarındaki ilişki düzeyini ilerletir. Onun yanındayken de Seta'yı, Hafize'yi hatırlamaz. Çünkü Naci için önemli olan, duygularına teslim olmak üzereyken yanında koşulsuz olarak bulunan ve onu teselli edendir.

Son öyküde ise ön plana çıkarılan en küçük kardeş Osman olur. Ailenin yanında olmayan Osman gittiği yerden yakın zamanda dönecektir. Bundan dolayı sevinçli olan aile bireyleri, Osman'ın çeşitli anılarını hatırlayarak eğlenceli zamanlar geçirirler.

### 3.2. Kişiler

Bir edebî metni oluşturan önemli unsurlardan bir diğeri kişilerdir. Olayların aktarımında beliren kişiler, genellikle ana karakterin etrafında anlatımın gerçekleşmesi ile önem kazanır. Öyküde yer alan diğer kişiler ise çoğunlukla ya ana karaktere yardımcı olurlar ya da olayların aktarımında geri kalan görevi üstlenirler.

Muzaffer Buyrukçu'nun öykülerinde yer alan kişiler, daha çok toplumun alt katmanında yer alan, sıradan kişilerdir. Bu kişilerin en büyük özelliği ise hem maddi hem manevi açıdan büyük bir yoksunluk içinde olmalarıdır.

#### 3.2.1. Bulanık Resimler

Buyrukçu, ödül alan bu eserinde, baştan sona memurların yaşamlarına dair parçalar okura sunmuştur. Yoğunlaştığı karakterlerin fiziksel, düşsel yapılarına dair bolca detaylandırma yaparak, kendi has bir üslupla derdini okura aktarır. Eserde farklı başlıklar altında on öykü yer almakla birlikte, hepsinde ortak bir tema işlenmiştir. Dolayısıyla aynı şahıs kadrosu etrafında şekillenen anlatımın kişileri de, farklı öykülerde yaşanan olaylar çerçevesinde betimlenmiştir.



Öykünün başkışisi Hüseyin, çevresinde yer alan bütün kadınlardan ilgi gören bir memurdur. Diğer kişiler ise odacı Esmâ, memur Türkan, Melahat, Hayriye, Veli, Selami Bey, Ayla ve Şef'tir. Kitap içerisinde her kişinin tasviri yapılarak, kişinin hayalleri ve düşünceleri okura aktarılmaya çalışılmıştır.

Başkışi olan Hüseyin evlidir, fakat evliliğinde hiç memnun olamadığı her fırsatta okura aktarılır. Birçok kadınla birlikte olan Hüseyin'in, akli hep üniversiteli genç sevgilisi Ayla'dadır. Aynı zamanda, çalıştığı kurumdaki bayan arkadaşlarını da arzular. Hatta odacı Esmâ ile birlikte olur.

Hüseyin'in çevresinde bulunan kadınlar, eşi ile olan mutsuz birlikteliğini neden bitirmediğini her fırsatta sorarlar. Hüseyin ise bu sorulara karşılık olarak maddi sebepleri öne sürer: “*Ben küçük bir memurum, boşanırsam maaşımın yarısı nafakaya gidecek. Evin sahibi o. Neden bile bile o kadınla evlendin? Para için. Babana bir dükkân açtılar, kardeşlerimi işe yerleştirdiler...kurtardılar aileyi. Ama seni kurban ettiler, sattılar değil mi? Evet, ben bir kurbanım! Başkalarını kurtarıırken kendini feda eden biri.*”(Bulanık Resimler, s. 53) Ayla ile birlikteyken evliliğini bitirememesi nedeni olarak bunları ile süren Hüseyin, eşi ile olan ilişkisini şu şekilde tanımlar ve kendi vicdanını rahatlamaya çalışır: “*Karım sakat benim, hasta, aptal!... Karım işkence, öğreniyorum ondan. Bir çatı altındayız ama ayrıyız. Yatağıma almıyorum onu. Çocuk ilk günlerin ürünü. Dışardaki dünyada yaşıyorum ben, meyhanelerde, tiyatrolarda, eğlence yerlerinde, sızuncaya kadar içiyorum, sokak kadınları ile düşüp kalkıyorum.*”(Bulanık Resimler, s. 53)

Her daim içinde bulunduğu hayattan şikâyetini dile getirir Hüseyin. Hep mutsuz olduğunu, kötü bir yaşam sürdürdüğünü öne sürer: “*Ne olacak? Hiçbir istediğimiz gerçekleşmiyor, hepimiz sıkıntılıyız, hepimiz umutsuzuz.*’ dedi Hüseyin.”(Bulanık Resimler, s.58) Adeta dilinin pelesengi olan bu durum, aslında onun kişiliğinin bir dış vurumdur. Yaptıklarından dolayı kendisini suçlamamak için iyi bir hayat yaşamadığını, davranışlarının nedeninin de bu olduğunu görürüz.

Hatta her kadını birbirlerinden habersiz bir şekilde elde etmesi de onun en büyük kişilik özelliğidir. Birlikte olduğu kadınlardan bilhassa ilişkilerinin duyulmaması için özen ister, kendisi de bu konuda her daim tetiktedir ve davranışlarını kontrol eder.

Bütün öykülerde yer alan Hüseyin kişisini, birlikte olduğu kadınlar da farklı açılardan tasvir ederler. Çoğunlukla cesur, güzel ve dikkatli konuşan birisi olarak nitelerler. Aynı zamanda meziyetlerini dile getirmekten, olaylara atılmaktan hiçbir zaman çekinmez. Bu duruma örnek olarak Selami Bey ile Melahat arasında yaşanan tartışmada kişilik özelliklerinin ironisi yapılır gibi şu cümleleri söylediğini görmekteyiz: “*Yalancı şahitlik yapmamı mı istiyorsun? O işi beceremem ben, karakterime, insanlığıma, ahlakıma ihanet edemem.*”(Bulanık Resimler, s.85) Bulduğu her fırsatta adaletli olduğunu, ahlakın üstün olduğunu belirten Hüseyin'in, eşini birden fazla kadın ile aldatması da eserde yer alan en büyük ironilerdendir.

Yaşadığı hayata karşı öfkesiyle ön planda yer alan Hüseyin'in, kadınlar tarafından methedildiği özellikler dışında herhangi bir betimlemesine yer verilmemiştir. Daha çok olaylara dâhil

olan, düşüncelerini korkmadan ifade eden, aynı zamanda herkesin hakkını hukukunu gözeten bir karakter olarak çizilir. Yaşadığı kötü evliliğe bir tepki olarak, çevresinde yer alan bütün kadınlara ilgisi en üst seviyededir. Hep bir yasak aşk yaşar ve öykünün sonuna kadar isteyip de elde edemediği hiçbir kadın profili kalmaz.

Hüseyin'e yaşadığı hayattan keyif alınması gerektiği söylendiğinde o, aslında pek de mutlu bir yaşama sahip olmadığını hep dile getirir: *“Doğru, dışarıdan bakana göre her şeyim tamam ama işte ben o tamam görünenin ortasında fokurdayan cehennemde o kadınla yaşadığım için üzülüyorum.”*(Bulanık Resimler, s.26) Ayrıca yaşanan hayat içerisinde kötü giden her şeyin müsebbibi olarak fakirliği, yoksulluğu görür: *“Bütün dertlerin anası yoksulluktur, istediklerini yapamamaktır, eksik yaşamaktır.”*(Bulanık Resimler, s. 34)

Öykülerde yer alan kişilerden biri de yaşadığı aşk ile olaylara dâhil olan odacı Esmadır. Giriş öykü olarak nitelendirebileceğimiz ilk öyküde hemen Esmanın tasviri ile karşılaşırız ve onun yaşamının önemli detayları okura en başta verilmiş olunur: *“Yirmi beş yaşlarında, kısa boylu, oval yüzlü, dolgun göğüslü, ince belli, ince belin çekiciliğini ortaya koyan yuvarlak kalçalı sağlam bir kadındı. İki yıl önce Safranbolu yöresinden ‘ailecek’ İstanbul’a göçmüşler, Perşembepazarı’ndaki eski, ahşap evlerden birinin, bir buçuk odasına yerleşmişlerdi. Bir inşaatta çalışırken üçüncü kattan düşen kocasının on bir aydan beri belden aşağısı tutmuyordu. Bir süre evlerde günü birliğine iş tutmuş, sonra da müdürlüğe kapılanmıştı. Sessiz, saygılı, az konuşan, verilen görevi işten atılma kaygısıyla eksiksiz yerine getirmeye çabalayan biriydi.”*(Bulanık Resimler, s. 5)

Cahil bir kadın olarak yansıtılan Esmadır, dini açıdan da yaşadıklarının kaderi olduğunu düşünür ve asla isyan etmeyi düşünmez. Yaşadığı bütün zorlukları, bu bilinçle görmezden gelir ve bir şekilde yaşama tutunur: *“Kaderim böyleymiş ana, bana muhtaç insanları koyup gidemem. Günahattan korkarım ana, cehennemde yanmak istemem...”* (Bulanık Resimler, s. 17)

Olayın içinde gizli aşk yaşayan bir kadın olarak okura aktarılan Esmadır, zor bir yaşama sahiptir. Her daim elinden gelenin en iyisini yaparak, kimseye karşı gelmeden kendini Hüseyin'e adayan bir profil çizer. Hüseyin'in ona birkaç kez yardım etmesi Esmada, kendisini her şeyiyle ona adama noktasına vardırır. Her daim minnettar olduğu adam için, kadınlığının kapılarını sonuna kadar açar. Bilhassa yaşananların gizli olarak gerçekleşmesini isteyen Hüseyin'e asla karşı gelmez. Onun için Hüseyin'in sözü, herkesinkinden üstündür. Sevdasını küçük bir çocuk gibi yaşar. Hüseyin'i görmek dünyalara bedeldir ve onu göreceği tek bir an için yapamayacağı şey yoktur.

Öykülerde, Hüseyin'in kendisine davranışlarından dolayı mahcup bir kişilik sergileyen Esmadır, üslubundaki farklılık ile de dikkat çeker. Onun, konuşma tarzından dolayı sürekli uyarılması ve memurların, Esmanın konuşmasına dair kendi aralarında yaptıkları yorumlar dönemin tartışılan konularında biridir. Bilhassa konuşmalarında hep cümlelerini yarım bırakması dikkat çekicidir: *“... Esmanın utanç kırmızısı ile kaplı genç yanakları gerildi ve sevinçle gülümsemeye başladı. ‘Allah razı olsun, Allah tuttuğunu- ‘ dedi.”*(Bulanık Resimler, s. 37)

Öyküde yer alan kişilerden bir diğeri de, daha ziyade adı anılarak varlığından söz edilen kişi Ayla'dır. Ayla, Hüseyin'in gizli aşkı olarak belirirken, üniversiteli ve genç olduğu bilgisi de verilir. Güzelliği Hüseyin tarafından okura aktarılır. Ayla, Hüseyin'in evli ve mutsuz olduğunu öğrendikten sonra yaşadığı yasak aşkı devam ettirmez ve 'çocuğunu bırakma' demesi dikkat çekicidir. Hüseyin'in Ayla'yı hayal ettiği zamanlar dışında, belirgin bir şekilde okur karşısına çıkarılmaz.

Öykü içinde yer alan bir diğerkadın ise, ilginç bir yapıda çizilen Melahat'tır. Ailesine kol kanat gemesi ile okura aktarılırken mizacındaki sert tavır her an hissedilir. Öyküde yer alan kadın karakterlerinden, Hüseyin'e karşı mesafesini en fazla korumaya çalışan kişidir. En sonunda dayanamayıp Hüseyin ile birlikte olsa da, bu tutucu tavrını en uzun süre koruyabilen odur. Çevresinde yer alan memur arkadaşlarının, onun geçmişindeki erkekler hakkında gerçekleri öğrenmemesi için elinden geleni yapar. Hatta Hüseyin'e karşı ilgisi olmasına rağmen, ilgisizmiş gibi davranarak onu geri plana çeken belki de bu düşüncesidir. Aynı zamanda memur arkadaşlarından Türkan ile sık sık karşı karşıya gelir. Zira ikisinin de Hüseyin'e karşı ilgisi vardır ve Hüseyin'i birbirlerine kaptırmak istemezler.

Öyküde yer alan diğerkisi ise Türkan'dır. Onun Hüseyin ile olan yasak aşkı, olayların içerisinde öne çıkarılır. Bilhassa Hüseyin'e karşı olan derin zaafı Türkan'ı Melahat ile karşı karşıya getirir. Öyküdeki kadınlardan Esmail ile birlikte duygularına en hızlı kapılan kadın karakterlerdendir. Öykü boyunca Hüseyin'e olan büyük tutkusu ile ön plana çıkarılır.

Öyküde farklı bir kişilik sergileyen karakterlerden biri de Hayriye'dir. Oldukça değişik bir aile içinde bulunan Hayriye, en çok abisinin yurt dışında eğitim almasıyla övünerek öyküde yer alır. Erkeklerle ciddi ilişkileri olmayan Hayriye'nin, diğerk memur arkadaşlarının tesiri altında olduğu belirtilir. Aynı zamanda insanların dili doğru ya da yanlış kullanmalarına takıntılı olduğunu görürüz. Onun için cahil insanların konuşmaması gerekir, zira yanlış telaffuzlandırmalar yapmaktadırlar.

Bir diğerköykü kişisi ise renkli bir karakter olarak çizilen Şef'tir. Genellikle eğlence yanı ağır basan, her daim işin mizah tarafında olan fakat işini aksatmayan birisidir. En önemli özelliklerinde biri ise dilinden eksik etmediği şarkılardır. İçinde bulunduğu durum fark etmeksizin mırıldandığı ezgiler vardır. Bu onun en belirgin kişilik özelliklerindedir. Birçok olayın içinde yer alan Şef'in, hayal kurdukları sahnede en etkin isim olarak belirlediğini görmekteyiz. Onun için hayal kurmak ve bunların bir gün gerçekleşeceğini ummak en büyük mutluluk kaynağıdır. Öykü içinde tasviri ise şu şekilde yapılmıştır: *"Şef güldü, gülüşü beyaz, düzgün dişlerini ışıldattı. Uzun boylu, atletik yapılı, kıvrırcığa yakın dalgalı kızıl saçlı, yeşil gözlü, yakışıklıydı, hatta bir erkek güzeliydi. Eski, soylu, varlıklı İstanbulluların okumuşlarında, tasasız bir yaşam sürenlerde rastlanan incelikli ama gururlu bir anlatım vardı. Yalnız bu anlatım mizacından kaynaklanan aşırı dürtülerle zaman zaman bozuluyor, ciddilikle laubalilik arasında bocalıyordu. Kırk beş yaşındaydı ama insanın beyni çürüten dertlerin uzağında bulunduğundan daha genç gösteriyordu. Canlı, hareketli, çat burada çat kapı arkasında deyişine uygun bir biçimde yerinde hiç durmayan, oradan oraya koşan, seğirten ve boynuna ses,*

*bakış, davranış üreten ilginç bir adamdı. Herkese kişiliklerine, bilgi ve anlayış düzeylerine göre takılır, onları karikatürize eder.”(Bulanık Resimler, s. 22)*

Öyküde müdür ile kavgasında kişiliğine dair detayların yer aldığı isim Veli’dir. Bu kavga ile aynı zamanda devlet dairesinde çalışan bu memurların, alt üst ilişkilerine bakışlarını görmüş oluruz. İzin konusunda yaşadığı tartışma ile kişiliğinin büyük çoğunluğu okura aktarılır. Herkesin eşit olduğunu, bireylerin mertebeleri göz ardı edilerek, önce insanî açıdan birbirine karşı saygıya gereksinim duyduklarını çünkü demokrasinin mevcut olduğunu dile getirir.

Öykülerde yer alan bir diğer renkli kişilik ise Selim Bey’dir. Hemen hemen bütün olayların içerisinde olup, kendi çıkarlarını düşünmesi ile okura yansıtılır. Onun için kendi maddi kazancı her şeyden üstündür ve her şeyin başı olarak parayı görür. Bilhassa hayal kurmayı, eğlenmeyi ve de kadınlarla birlikte olmayı sever. Öyküde, kavga ettiği bir kadına karşı uygunsuz kelimler kullandığı için müfettişe şikâyet edilir. Tabii bunu inkâr eder çünkü işinden olmak istemez. Böylelikle Selim Bey’in kurulu düzen karşısında yaşamını bozmak istemeyen, sıradan bir insan olarak çizildiğini görürüz.

### 3.2.2. Kavga

Buyrukçu, temelde yer verdiği geniş bir göçmen aileyle birlikte, birçok konuya değinerek kitabını şekillendirir. Kalabalık bir aile tablosunda yer alan kişiler şunlardır: Ana, Baba, Dayı (Kenan), Bayram, Naci, Sevim, Nuran, Mehmet. Ayrıca öykünün anlatımı içinde karşımıza çıkan birçok kişi vardır. Bir şekilde aile ile ilişkisi olanlardan bazıları şunlardır: Seta, Naciye, Hafize ve oğlu İzzet, Meryem, Antranik...

Öykülerin aktarımı esnasında farklı kişiler ön plana çıkar. İlk öyküde belirgin isim Bayram’dır. En önemli özelliği ise erkek evlada olan düşkünlüğüdür. Bulduğu her fırsatta erkek evladın daha iyi olduğunu belirtir. Hatta kız evlatları, yapılan hatalar sonucu Allah tarafında verilen cezalar olarak niteler: *“Bayram, babanın yanına oturdu, sağ elinin parmaklarını teker teker avucunun içine doğru bükmeye başladı. ‘Birincisi çupçe(kız), ikincisi çupçe, üçüncüsü de çupçe... Tam dört tane çupçe. Eğer bu da çupçe olursa!’ dedi. Gözlerini tavana dikti. ‘Eter ey büyük Allahım, eter gayri artukın çektiydiklerin Bayram kuluna! Ey koca Rabbim, ne yaptım ben mesela azretinize karşı da sürtersin burnumu yerlere? İçbir zaman yaptım mi bir angî kötülük?’”(Kavga, s. 11)*

Bayram, erkek evladı olsun diye büyük dualarda bulunur. Hayattaki her şeyi erkek evlada bağlar. Onun için doğacak erkek çocuk, hayattaki en büyük mükafattır: *“Aaaa, deme ole, deme.. erkek başkadır. Evine dayak olur, arka olur, ekmek getirir.”(Kavga, s.44) “Paraya kıyıcam, bir oroz kesicem oğlançe olursa.” (Kavga, s. 43)* Yaşamdaki en büyük dileği erkek çocuk olan Bayram’a, Naci ve Mehmet ilk başta şaka yaparlar, nasıl bir tepki vereceğini görmek için. Kız evladı olduğunu öğrenen Bayram’ın tepkisi ise büyük bir hayal kırıklığıdır: *“Olmaz olaydı, dedi Bayram. Yanlarından ayrıldı, yönsüz yürüdü dargın dargın. Şeftali çekirdeklerini, sigara kutularını, gazoz kapaklarını tekmeledi, başını hart hart kaşımaya başladı...derken durdu, ansızın döndü, duyduğu ayak seslerinin*

*sahiplerinin kimler olduğunu anlamak ve birbirleri ile çelişen düşüncelerden duygulardan sıyrılmak istercesine...”(Kavga, s. 46)*

Fiziksel özelliğine dair betimleme yer almazken elinin sıkı olduğu, kolay kolay para harcamadığına dair vurgu yapılır. Hatta erkek oğlunun müjdesini aldığı zaman evdekilere hediyeler alır. Fakat içindeki tereddütü de göz ardı edemez: *“Bayram eriyip giden paralarının acısının bile yok edemediği, söküp atamadığı sevincini türkülerle yansıttıyordu. Birden sıkı eli açılmıştı. Hoşgörülü, her şeyi hesap eden değil de hesapsızlıklarda mutluluk arayan bir olup çıkmıştı. Fakat Bayram ikide bir ‘Şimdi büleyim ama yarın büle değilim.’ diyordu.”*(Kavga, s. 54)

Öykünün renkli kişilerinde olan Bayram, eserde yer alan bütün öykülerde göçmen ailenin yanında yer alır. Hiç kendi evine gitme girişiminde bulunmaması dikkat çeker. Ayrıca Nuran ve Sevim’in ona farklı farklı sıfatlar yakıştırması ve buna bir tepkide bulunmayışı da ilginçtir.

Öykünün başkışisi olarak Naci yer alır. Ailenin en büyük kardeşi olarak belirirken, birçok özelliği nedeniyle her daim ön plandadır. Öykülerde ön plana çıkan ilk özelliği, çapkın olmasıdır. Öykülerin hepsinde Naci’nin yaşadığı aşk hayatına dair kesitler yer alır. Bilhassa çevresindeki bu kadınların büyük bir tutku ile Naci’yi arzulamaları ve her şeye rağmen onu istemeleri dikkat çekicidir.

Naci’yi aile içinde bilhassa kız kardeşi Sevim çok sevmektedir. Bulduğu her fırsatta abisinin en güzelini, en iyisini hak ettiğini söyler. Her davranışında, Naci ağabeyinin diğerlerinden kayırır. Onun peşinden bütün kadınların koşması gerektiğini, çünkü ağabeyinin çok naif bir insan olduğunu düşünür. Sevim, çevresindeki herkesten daha kibar ve anlayışlı bulur ağabeyini: *“Böyle şeylerden müthiş öğrenen, birisiyle konuşurken fazla yaklaşmamaya dikkat eden Sevim’in beyninin taşı attı, ama bu neşeli havayı bozmamak için tasarladığı ‘ne yapıyorsun baba’ sözlerini dilinin ucundan geri çevirdi ve hiçbir şeyin farkında olmayan Baba’nın çatalını salataya batırışını izledi. ‘Abim böyle bir şey yapmaz. Yapsa bile sonradan özür diler, utanır.’”*(Kavga, s. 64)

Sevim abisi Naci’nin hoşlandığı kızların farkındadır. Hatta sadece o kızların değil bütün kadınların abisinin peşinde olması gerektiğine inanır. Onun gözünde Naci kusursuz birisidir. Dolayısıyla Naci’nin bu olağandışı davranışları, ailesi ve kardeşleri tarafından bilerek okura normal gösterilmeye çalışılmıştır: *“Bütün kızlar, kadınlar sevmeliydiler abisini. Kara sevdaya tutulmalıydılar, arkasından koşmalıydılar, önünde diz çöküp yakarmalıydılar, canlarına kıymalıydılar ama abisi onlara yüz vermemeliydi. Sadece, kendini, Seta’yi, bir de Naciye’yi bitmeyen bir aşkla sevmeliydi, her şeyden üstün tutmalıydı.”*(Kavga, s. 66)

Naci’nin de Sevim’e olan davranışları daha dikkatli ve anlayışlıdır: *“ ‘Çoraplara çok teşekkür ederim.’ dedi Sevim, çorabın içinde ince ince durduğu jelatini hışırdattı parmaklarının arasında. ‘Sen mi seçtin abi?’ Naci başını eğdi. Aslan ağabeyim benim, anlayışlı abim benim.’ Arkadan kucakladı, salladı bir iki kez. Naci döndü, yanaklarından öptü Sevim’i, saçlarını okşadı, çenesini tuttu, yüreğini genişleten tertemiz ama buruk bir sevgiyle. Nedenini bilmeden ona acıyor, bilinçsizce yapacağı bir davranış, incitecek diye ödü kopuyordu.”*(Kavga, s. 56)

Naci öykülerde naif, düşünceli kimliği ile de karşımıza çıkar. Bu düşünceli yapısı sadece kadınlara yönelik değil, aile bireylerin hepsine karşı takınmış olduğu bir tavır olarak belirir. Bilhassa babası ve annesine karşı her daim ince düşüncelidir: “ ‘Seni kızdırmışsam bilmeden kızdırmışım. Özür dilerim.’ dedi Naci. Arkanı dönmene kızdım. O nasıl söz baba? İnan hiçbir kastım yoktu. Ver elini öpeyim.”(Kavga, s. 36)

Öykünün başkışisi olan Naci, her karakter tarafından kendi bakış açılarına göre tasvir edilmiştir. Erkek kardeşleri onu kendilerine idol olarak alırken, babası ise Naci’yi herkesten ve her şeyden kayırıcısına sever. Annesi ise oğlunun çok iyi bir yaşam sürmesini isterken, Seta ise her koşulda sözünün dinlenmesini isteyen biri olarak karşımıza çıkarır: “Öyle onurlu bir abiniz var ki. Ne istiyorsa mutlaka yapılacaktır, ondan sonracıma hiçbir davranışına karşı konulmayacaktır. Olmaz dedin mi tamam, sittin sene konuşmaz seninle, somurtur durur, kalkıp gider ve insanın içine işleyen haklısın suç bende, seninle anlaşmayacağıma daha önceden kestirmeliydim, sözlerini söyler.”(Kavga, s. 106)

Öykülerde yer alan kadınlardan bilhassa, Naci tarafından sevilenlerin açık bir şekilde tasvirleri yer almaz. Satır aralarında yer alan bu betimlemeler genellikle çok güzel yüzlü oluşlarına, canlı bir bedene sahip oluşlarına dair yapılan betimlemelerdir. Bu noktada öykülerin en başında sıklıkla komşu kızları Seta karşımıza çıkar. Genç bir bendene sahip olan Seta, göçmen ailesinde herkes tarafında sevgi ile karşılanır ve Naci’ye çok yakıştırılır. Ağırbaşlı, hamarat, oturmasını kalkmasını bilen, elinden her iş gelen bir genç kız olarak okurun karşısına çıkar. Hatta elbiselerini dahi kendisi dikmektedir. Öykü içerisinde olumsuz bir özellik olarak sadece cahil olması öne sürülür. Naci bundan dolayı birçok kez Seta’dan uzaklaşır ve diğer kadınlara doğru kayar. Seta’nın Naci ile evlenememelerinin ilk nedeni olarak, farklı inanışlara sahip olduklarını söylemesi, bundan dolayı birlikte olamayacaklarına inanması dikkat çeker.

Naci’nin birlikte olduğu kadınlar olarak karşımıza çıkan Hafize ve Naciye’ye dair ise öykülerde çok az bilgi bulunur. Sadece Naci’nin bu kadınlarla istediği doğrultuda ve sıklıkta bir araya geldiklerini görürüz. Her iki kadın da, birbirinden habersiz büyük bir heyecanla Naci’yi arzularlar. Sadece Hafize’nin dul olduğuna ve bir çocuk annesi olduğuna vurgu yapılırken, Naciye’nin ise Seta’ya göre daha olgun olduğu ve varlıklı birisi olduğu belirtilir. Bu noktada oğlunun evlenmesini isteyen Ana, zengin olduğunu öğrendiği Naciye ile olmasını ister: “Seta hoştu, büyüyeyiciydi, bulunmaz bir eş bir arkadaş olabilirdi, ama karacahildi. Dünyadan değil, bu sokaktan bile haberi yoktu. Oysa Naciye akli başında bir kadındı, soylu bir ailedendi, okuyordu, düşünüyordu, Naci’ye pek çok şey verecek durumdaydı. Gelişmesi, etkili bir yere tırmanması için canla başla çabalardı. Dulluk, kızlık dert değil. Naciye durmuş, oturmuş bir kadın. Attığı adımın kendisini nereye götüreceğini biliyor. Böyle birisiyle mi yaşamak istersin yoksa bilmeyenle mi?”(Kavga, s. 214)

Öykülerde yer alan Baba ve Ana önemli kişilerdendir. Bilhassa hiç adlarının kullanılmaması dikkat çeker. Her ikisi de çocuklarının daha iyi yaşamaları için ellerinden geleni yapmaya çalışırlar.

Ama çocukları arasında Naci'yi de kayırırlar. Okumuş olan bu çocuğunu, akli başında görmeleri, bu noktada Naci'nin ev içerisindeki konumunu da üst seviyelere taşır. Çocuklarına şefkatle eğilen Ana, hasta olan çocuklarının başından kalkmaz. Fakat evlenmesini istediği oğlu Naci için hangi kızın olması konusunda Seta'dan birden vazgeçerek sırf varlıklı olduğu için Naciye'yi savunur. Öyküde genellikle bulunulan ortamlarda yaşananlara karşı gelmeyen Ana, çocuklarının Allah tarafında gönlüne göre verilmediğini söyler: *“Böyle deli dolu, ele avuca sığmaz çocuklara sahip olmak için başkaları neler vermezdi, ne özverilere katlanmazlardı ama o, evlatlarının uysal, sessiz, ağzına vur lokmasını al, bir karakter taşımalarını isterdi. İsterdi ya Allah hiçbir isteğini kabul etmemişti.”*(Kavga, s. 9)

Öyküde pek aktif olarak olaylara dâhil olmayan Baba ise, eşinden daha farklı bir mizaca sahiptir. Daha sert bir tavır takınarak, çocuklarının ona karşı her daim saygılı olmalarını ister. Kendisi de bazı hareketlerini değiştirmek istese de pek başarılı olamaz. Bilhassa aile fertlerini toplayıp onlara geçmiş güzel günlerden bahsetmeyi sever. Söylediği her şeyin hep doğru olduğunu düşünür: *“İleri sürdüğü düşüncelerin eğriliği, doğruluğu üstünde durulmadan (ona göre söylediği her şey doğruydu) benimsenmesini isteyen ama bu isteği çok seyrek gerçekleştiği için kendini yalnız, mutsuz ve bir karşıcılar grubuyla kuşatılmış sanan Baba...”*(Kavga, s. 13)

Öyküde yer alan kız kardeşlerden Nuran, Sevim'e göre daha hırçın bir karakterdir. Ailede Sevim kadar sevilmediğini düşünür ve herkesin Sevim'e olan ayrıcalıklı davranışları, Nuran'ın zoruna gider. Meraklı bir kişilik olarak belirirken, birçok davranışı da Sevim'le benzerlik gösterir: *“Nuran ve Sevim aynı anda sözcüklerin ağızlarında döküldüğünü fark edince gülümsedi. Hep böyle oluyor, zihinleri çoğu zaman birbirine benzeyen düşünceleri üretiyor, birbirine benzeye tepkileri gösteriyorlardı.”*(Kavga, s. 11)

Öyküde ailenin yanında yaşayan Dayı ise önemlidir. Zira birçok olaya dâhil olur ve kendi görüşleri ile varlığını okura sezdirir. Dış görünüşüne dair pek detaylı bilgi yer almaz. Fakat masal anlatmayı seven, bilhassa ailesinin heybetli günlerini çevresindekilere aktarmayı seven bir kişilik sergiler. Bulunduğu ortamlarda genellikle nasıl davranması gerektiğini bilen biri olarak yansıtılır. Dayı'nın bu evde yaşaması Baba'nın pek hoşuna gitmez. Hatta birçok sahnede Baba, Dayı'ya olan bu hoşnutsuzluğunu dile getirir. Her şeye rağmen öyküde çocuklar tarafında çok sevilen Dayı, özellikle Naci'nin hayran olduğu kişidir: *“Her anı, her davranışı ve olayı en doğru biçimde tamamlamaya, değerlendirmeye çalışan; acemilikleri ve bilgisizlikleri yüzünden kişileri yutan tuzakları ustaca sergileyen Dayı'ya hayrandı Naci.”*(Kavga, s. 10)

Öyküde yer alan Mehmet ise olayların içerisinde çokça yer almaz. Daha ziyade ağabeyini Naci'ye olan hayranlığı ile okur karşısına çıkarılır. Bu nedenle kişiliğine dair çok az bilgi elde edilir. Sadece hasta olup yattığı zaman gürültü eden Bayram'a hiddetle söylendiği kısımda ön plana çıkar. Bunun dışında öykülerde genellikle arka plandadır.

### 3.3. Mekân

Mekân aktarılan olayların gerçekleştiği, kişilerin bulunduğu yerdir ve her metinde belirsiz de olsa bir mekânın varlığı söz konusudur. Buyrukçu'nun öykülerinde mekânlar çoğunlukla kapalı ve iç mekânlarken, yoksul kentin mahalleleri, geçim sıkıntısı çeken insanların evleri gibi yerler tercih edilmiştir.

### 3.3.1. *Bulanık Resimler*

Muzaffer Buyrukçu, ödül aldığı bu eserinde, resmi bir kurumda yer alan memurların ilişkilerini aktarmıştır. Öykülerinde, genellikle mekân tasvirlerine yer vermeyen Buyrukçu, bu eserinde de mekânların genel bir görüntüsünü aktardıktan sonra ayrıntılara girmemiştir. Devlet dairesinde çalışan memurlardan bahsettiği için, öykünün büyük bir kısmı devlet dairesinde geçer.

Bu devlet dairesinin İstanbul'da bulunduğu dair ipucu verilmekle birlikte mekâna dair herhangi bir betimleme yoktur. Ayrıca yaşanan bazı sahnelerde dışarı çıkılıp sinemaya gidilmesi sonucu, mekân değişikliğinin yaşandığını da görmekteyiz.

Öykülerde çoğunlukla kapalı bir mekân olan devlet dairesindeki odalarında yaşadıkları aktarılır. Buna ilave olarak kişilerin yaşamlarına dair bilgiler aktarılırken geçmişte yaşadıkları anılar okura aktarılır. Bu kısımlarda da farklı mekânların varlığı söz konusu olur. Ama sadece isimlerinin verilmesi ile mekânın nerede olduğu belirtilmiştir. Bunun dışında herhangi bir betimleme söz konusu değildir. Bu farklı şehirlerden bazıları şunlardır: Adana, Bursa- Uludağ...

### 3.3.2. *Kavga*

Kalabalık bir göçmen ailesinin yaşamlarındaki olayların yansıtıldığı bu eserde de mekân tasvirlerine rastlanılmaz. Bilhassa mekân ve zaman gibi detaylardan kaçınan Buyrukçu, dikkati kişilerin ruhsal dünyalarında toplamayı amaçlar.

Bu öyküde aktarılan olaylar çoğunlukla göçmen ailesinin evinde yaşanır. Buranın İstanbul'da bulunduğunu bilmekle birlikte, yoksul bir semtte yaşadıklarını görürüz. Yaşadıkları evden şikâyetçi olan aile bireylerine göre, her an dam başlarına yıkılabilir. İçinde buldukları mahalle de genellikle yoksulların yaşadığı muhitlerdendir.

Öyküde anlatımın içeriğine uygun olarak farklı mekânlarda bulduklarını görsek de, bunlar yine kapalı mekân olarak belirir. Çoğunlukla mahallede ikamet eden insanların evleridir.

## 3.4. Zaman

Zaman metinlerin önemli unsurlarından biridir. Dolayısıyla öykülerin içerisinde de pek çok işleve sahiptir. Her öykü, anlatılan vaka itibarıyla bir zaman diliminde yaşanmıştır. Muzaffer Buyrukçu'nun öykülerinde ise vaka zamanı ön planda yer alır. Bu öykülerde doğrudan zamana işaret eden saat, gün, mevsim gibi ifadeler kullanılmaz. Fakat dönemi yansıtan, dolayısıyla okurun kafasına belli bir tarihin canlanmasına vesile olan ibareler yer alır.

### 3.4.1. *Bulanık Resimler*

Memurların yaşamlarının yansıtılmaya çalışıldığı bu öykülerde, ele alınan olayların çoğunlukla tek bir mekânda geçmesi öykünün zamanına dair de büyük bir ipucu barındırır. Zira devlet



daresinde yer alan bu kişilerin ortak noktası, çalışma saatlerinde bir arada geçirdikleri ortak mekândır. Böylelikle okurlara aktarılan olaylar, bu devlet daresinde geçirdikleri süre zarfında vuku bulur. Mesaiye başlamaları ile olayların aktarılmasına da başlanmış olur. Aynı şekilde mesainin bitimi de anlatımın son bulmasına neden olur.

Öyküde ayrıca kişilerin birbirleri ile yaşadıkları ilişki sonucu farklı mekânlarda bir araya gelmeleri de söz konusudur. Fakat bu birlikteliklerde hep mesai öncesi veya sonrası olacak şekilde ayarlanmıştır. Aynı zamanda öykülerin hemen hepsinde kasvetli bir havanın hâkim olduğunu görürüz. Çoğunlukla yağmurlu günlerin yaşanması, karakterlerin ruh halleri ile de paralellik taşımaktadır. Hiçbir öyküde tarihsel bir detay söz konusu değildir.

#### 3.4.2. *Kavga*

Öykülerde aksettirilen göçmen ailenin hayatları, çoğunlukla kronolojik bir sırayı takip eder. Bir araya gelerek zaman geçiren ailenin aktarıldığı öykülerde zaman hep ileriye doğru akar. Sadece geçmişte yaşanan anıların hatırlanması ya da diğer bireylere aktarılması esnasında, şimdiki zamandan geçmişe giderler.

Bu eserde Buyrukçu'nun diğer eserlerinden farklı olarak, belli bir döneme atıfta bulunulmuştur. Göçmen ailesinin Türkiye'ye Cumhuriyet ilan edildikten sonra geldiklerine dair bilgi mevcuttur.

### 3.5. Anlatıcı ve Üslup

Anlatılarda ön plana çıkan anlatıcı kimliği çeşitlilik gösterir. Nurullah Çetin anlatıcıyı şu şekilde tanımlar: “*Anlatıcı, romanın kurmaca dünyasında geçen olayları kendi isteğine, özel tercihlerine, beğenisine ve imkânlarına göre aktaran kişidir.*” (Çetin, 2006: 105)

Yazarların eserleri sonucunda oluşan üslupları ise sanatçı kimliklerinin yapı taşlarıdır. Bu noktada kendine has bir üslup özelliği sergileyen Muzaffer Buyrukçu, aynı zamanda ele aldığı temalar, yoğunlaştığı konular itibarıyla de yazıları ile bir uyum sergiler.

#### 3.5.1. *Bulanık Resimler*

Öykülerin ortak bir olay örgüsü etrafında şekillendiği bu eser, diğer öykü kitaplarından farklılık göstermektedir. Birçok detayı barındıran eser, Buyrukçu'nun üslubunu en güzel yansıtan eserlerinin başında gelir.

Öykü, üçüncü şahıs anlatıcı tarafında aktarılırken, bu anlatıcı hâkim bakış açısı ile olayların hepsini objektif bir şekilde okura aktarır. Öykülerin tamamında diyalogların baskın olarak anlatımda kullanıldığını görmekteyiz. Olayların gelişim seyrinde büyük bir paya sahip olan bu diyaloglardan sonra sıklıkla kullanılan bir diğer teknik iç konuşmadır. İlk öyküden son öyküye kadar baskın olan bu teknik ile kişilerin iç dünyaları tarafsız bir şekilde okura yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu tekniği kullanıldığı kısımlar ise yazar tarafından tırnak işareti ile belirtilmiş, böylelikle okurun bu noktaları gözden kaçırmaması için olanak sağlanmıştır: “ ‘*Ceylan gözü gibi gözleri var, ıslak, hüznü ama insanı mknatsız gibi çeken.*’ ” (Bulanık Resimler, s. 6) “*Esmâ'nın bakışını anımsadı Hüseyin. ‘Bir*

*çuval inciri berbat edecek! Cahil cesur olur derler ya doğrudur, bunlar baltayla keserler adamı.”*”(Bulanık Resimler, s. 44)

Buyrukçu'nun öykülerinde kullanmayı sevdiği bir diğer teknik de leitmotivdir. Eserde tekrar tekrar yaşanan olayların yanı sıra, her bölümde karşımıza çıkan cümlelerde belirir. Tekrarlanan olaylara Hüseyin ve Türkan'ın sinemada buluşmak için sözleşmeleri örnek gösterilebilir. Her bölümde yer alan cümle ise jilet satan seyyar satıcının “Nacet A I” sözcüğünü tekrar etmesidir. Ayrıca öykülerin kendi içlerinde de leitmotiv örnekleri mevcuttur. Son öykü olan *Yaşayan Ölü* de “Sokağa çık ve yürü!” cümlesi bu duruma örnektir.

Bu eserde dikkati çeken bir diğer nokta ise kişilerin iç dünyalarının daha çok okura aktarılmaya çalışılmasıdır. Aslında bu durumu da Buyrukçu birbirinin devamı niteliğinde kaleme aldığı öyküleri ile sağlar. Zira uzun bir anlatı olan eserde sadece bireyler ve düşünceleri merkeze alınmıştır.

Buyrukçu'nun öykülerine hâkim olan kısa cümleler, bu öykü kitabında da mevcut olmakla birlikte uzun cümlelerin varlığı dikkat çeker. Bilhassa kişilerin tasvirinde uzun cümleleri kullanmayı tercih ettiğini görmekteyiz. Ayrıca rakip kadınların davranışlarının yansıtılmaya çalışıldığı kısımlarda da uzun cümlelerin varlığı dikkat çekicidir.

Anlatımı zengin kılan özellik, olayların bir bütün oluşturmasına rağmen her bir başlığın ayrı bir olayı ön plana çıkarmasıdır. Hatta kişiler ortak olsa da, her öykü farklı bir kişinin özelliğine yoğunlaşmaktadır. Tabii hepsinin merkezinde Hüseyin'inin yer aldığını görmekteyiz. Bu anlatımlar esnasında toplumsal sorunların kişilerin kendi düşünceleri çerçevesinde aktarılması ile anlatım canlılık kazanır. Bunlardan en belirgin olanı Veli'nin müdür ile olan izin tartışmasıdır. Yaşanan olaylara Hüseyin de dâhil olur ve doğru davranışları onun ağzından aktarıldığını görürüz: “ ‘...karışmayayım dedim ama yanlışlar çok.’ dedi Hüseyin. ‘Bir kere müdür, işçi, odacı, memur ayrımı yapmadan herkese şu işi yapacaksın diye emir verebilir. Onun verdiği emrede kimse hayır diyemez. Odacı Esmâ da açabilirdi telefonu. Müdür ondan isteyebilirdi dosyayı. Önemli olan bir görevin yerine getirilmesi öyle değil mi? ikinci yanlış, diplomayla övünmek. Şef, sen, ben liseyi bitirmişiz ama öteki arkadaşlarımızı kınamaya, suçlamaya, hor görmeye hakkımız yok. Nice üniversiteyi bitiren herifler vardır ki ciğerleri beş para etmez. Onun için dikkatli konuşalım, arkadaşlarımızın onurlarını rencide etmeyelim!’”(Bulanık Resimler, s. 76)

Öyküde yer alan başkışı Hüseyin, çevresinde yaşanan olaylarda hep nasihat eden bir birey olarak yansıtılmıştır. İlk öyküden son öyküye kadar bütün kısımlara bu durum ön plana çıkarken, onun yaşanan olaylar karşısında bilgiçlik taslaması ortak noktadır. Öykülerin birçok kısmında ortaya çıkan bu duruma şu örnek verilebilir: “*Ne yapacaksın biliyor musun? dedi Hüseyin nefret akan bir sesle. En yakınına bile bazı şeyleri söylemeyeceksin, içten davranmayacaksın. Esrarlı adam ya da kadın pozunu takınacaksın, yanı sahtekâr ve namussuz olacaksın! Kalabalıklar bundan hoşlanıyor, kirliden, pisten,*

*karanlıktan hoşlanıyor... öyleyse ben niye olduğum gibi görüneyim? Görünmeyecem bundan sonra... keşfedilmemiş bir kıta gibi olacağım.”(Bulanık Resimler, s. 69)*

Bu üslup içerisinde her daim doğruyu söylemeye çalışan Hüseyin kişisi ile Buyrukçu adeta doğru insanın profilini yansıtmaya çalışmıştır. Fakat burada yaşadığı ironi ise dikkat çekicidir. Birçok konuda en doğru davranışı sergileyip, doğru konuşmaya çalışan Hüseyin, birden fazla kadınla birlikte yasak ilişkiler yaşamaktadır.

Buyrukçu'nun öykülerinin çok katmanlı olması dikkat çeker. İlk başta bir olay aktarılırken aralara geçmişte yaşanan anılar sıkıştırılır. Böylece o kişinin yaşanan hayat üzerindeki davranışları, tutumları mantık çerçevesinde açıklanmış olur. Sonra öyküde anlatım kaldığı yerden aksatılmadan, ustalıkla devam eder.

Genel olarak öykülerde bireylerin, yaşadıkları hayattan mutlu olmadıkları bir atmosfer içinde anlatım gerçekleştirilmiştir. Bu duruma paralel olarak da havanın yağmurlu ve kasvetli olduğunun belirtilmesi önemlidir.

Eser içinde aktarılan sahnelerden dikkat çeken bir diğeri ise insanların konuşmaları hakkında yapılan sohbet sahnesi olur. Bilhassa Esmâ'nın konuşmasında hareketle yapılan bu sohbette, köylü ile İstanbullu olmanın ayrımı belirginleştirilmiş gibidir. İstanbul şivesi konuşanların mertebelerinin daha önemli olması gerektiğine vurgu yapılarak, herkesin böyle konuşması gerektiğinin altını çizerek. Özellikle bu noktada ağabeyinin yurt dışında eğitim alması ile övünen Hayriye kişisi öne çıkar. Aynı zamanda Hüseyin de devlete hizmet edenlerin bu dili dikkatli konuşmaları gerektiğine vurgu yapar: *“Bize hizmet etmenin dilini öğrenmek zorunda... biz doğma büyüme İstanbullu olduğumuz halde tonla yanlışlık yapmıyor muyuz? Annelerimiz babalarımız dillerini değiştiremedi, köylü şivesi ile konuşuyorlar hâlâ...”(Bulanık Resimler, s. 19)*

Eserde dil konusunda olduğu gibi daha birçok mevzuya dair memurlar arasında konuşmalar gerçekleşir; eşit olmayan insanî düzen, zengin fakir yaşamlar, dil konusu, işçi memur ayrımı...

Genellikle yaşadıkları hayata karşı büyük bir memnuniyetsizlik içinde olan bu memurların, yaşamları aktarılır. Bu sırada konuşmalarındaki tabiiyet anlatının inandırıcı olmasına olanak sağlar. Buyrukçu'nun dönemi yansıtan üslubunun bu eserinde de devam ettiğini görmekteyiz. Bilhassa her eserinde yer verdiği şarkıları burada karşımıza çıkmaktadır. Hatta öykülerde yer alan bir kişinin, Selami Bey'in, en belirgin özelliği budur.

### 3.5.2. Kavga

Bu eser Balkanlar'dan Türkiye'ye gelen ve İstanbul'a yerleşen kalabalık bir ailenin, öykülerle anlatılan yaşam serüvenidir. Bu öykülerin hepsinde, memleketlerinde sahip oldukları imkânların çok altında yaşamaya maruz kalmaları, göçmenlikten bir türlü kurtulamamaları ve çevresindekilerle kurdukları ilişkiler sergilenmektedir. Aile içi sürtüşmeler, kuşak çatışmaları, bireylerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri, geçmişe duyulan özlem, yasak aşklar gibi çeşitli konular işlenmiştir.

Yapı olarak *Bulanık Resimler* eseri ile benzerlik gösteren bu kitaptaki öykülerin tamamında, üçüncü tekil şahıs anlatıcı karşımıza çıkar. Hâkim bakış açısının kullanıldığı bu öykülerde objektif, tarafsız bir anlatım dikkatleri çeker.

Diyalogların hâkim olduğu eserde, kullanılan yerel dil anlatıma canlılık ve inandırıcılık katmıştır. Kişilerin birbirleri ile olan iletişiminin hepsinde kendilerine has söylemleri belirir: “*Genç di’ilsem bile ihtiyar da di’ilim... Gözüm ağırmasa içerdik ama... dersiniz dersiniz erbir şer umulur sizden...*” (Kavga, s. 144) Burada sadece ‘okumuş’ olan bireylerin konuşmalarına dikkat ettiklerini görmekteyiz. Özellikle Naci’nin birlikte olduğu kadınların konuşmalarını düzeltmek için çaba sarf etmesi önemlidir.

Kullanılan bu dilde göçmen sözcüklerin bolluğu en çok göze çarpan detay olur. Yazar bu noktada kullanılan bazı kelimelerin anlamlarını da parantez kullanarak okura sunar, örneğin ‘çupçe(kız)’ kelimesi gibi. Ayrıca kullanılan dilin doğal olması, göçmenlerin küfürleri, ninnileri, hikâyeleri ile sağlanır.

Oldukça akıcı sade bir anlatım kullanan Buyrukçu, okurunu yormadan anlatısını gerçekleştirir. Bu noktada da kişilerin kullandıkları kelimelerin ilk anlamlarını tercih eder. Diyalog tekniğinin yanı sıra iç konuşma tekniğini de sıklıkla kullanan Buyrukçu, bu eserinde de kişilerin iç dünyasını kullandığı teknik ile okura, tarafsız bir şekilde aktarır. Bilhassa okurun farkına varması için tırnak işareti kullanması kolaylık sağlar: “*‘Bugünlerde hep benimle uğraşiyor. Alıp veremediği ne? Oynattı mı?’*” (Kavga, s. 9)

Aktarılan ailenin çeşitli bireylerden oluşmasının yanı sıra, yaşadıkları yerde oturan sakinlerin farklı kişilerden oluşması anlatımı renklendirir. Birçok noktada cinselliğin ön plana çıkması da Buyrukçu’nun kendine has üslubunu gösterir.

Buyrukçu bu eserinde yaşanan toplumun çeşitli sorunlarını olayları harmanlayarak okura sunmuştur. İlk olarak karşımıza çıkan göçmen sorunudur. Bu ailenin baştan sona yaşadıkları sıkıntılar, refah bir hayat yaşarken maruz kaldıkları zorluklar, geçmişlerini anlattıklarındaki ifadeleri, aslında Buyrukçu’nun da bu konulardaki görüşlerini yansıtır mahiyettedir. Daha sonra yer alan dil sorununu ise, Naci kişisi ile okurun önüne serer Buyrukçu. Göçmenler kendi sözcükleri ile anlaşırken, birlikte olduğu kadınların konuşmalarını düzeltmek ister Naci.

Eser içinde yer verilen konulardan biri de inançlardır. Farklı dinî görüşlerde olan Seta’nın en büyük korkusu sevdiği adamla farklı dini inanışlarda olmasıdır. Bilhassa bu korkusunu Naci’nin kardeşleri ile atlatmaya çalışır. Ayrıca öykünün başlarında yer verilen Bayram ile Baba’nın konuşmaları da önemlidir. Yaşanılan her şeyin Allah tarafında mükafat olarak verildiğini savunan Bayram’a göre kumar oynamak, içki içmek asla günah değildir: “*Ben düşünmem senin gibi, dedi Bayram. Bizde olan erbişeyi O vermiştir mesela. İrsizlik yaparız, yakarız birisinin canını, kim der irsizlik yapın diye? bakarsın öldürürler bir adam. Kim der üldür bu kulimi! Kim diyecek...*” (Kavga, s. 19)

Öyküler içinde en farklı kişilik Naci'dir. Zira birden fazla kadınla birlikte olan Naci'ye göre bu durum gayet normaldir. Hatta çevresindeki aile fertleri de Naci'nin yaptıklarını destekler söylemlerde bulunup, çoğu zaman ona cesaret verir. Burada yaşanan tezat, Buyrukçu'nun diğer öykülerinde yer alan kişilerde de görülmektedir.

Eser içerisinde yer alan öykülerin kişiler, zaman, mekân gibi unsurların yer alması bu kısımların romanın birer bölümü haline görmeye yetmez. Zira birbirlerinin devamı olarak yer alan öykülerin hepsi kendi içinde bütünlük gösterir. Bu yüzden tek bir anlatının kısımları değil, ortak noktaları bulunan farklı öykülerdir.

#### 4. Sonuç

Göçmen bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Muzaffer Buyrukçu, küçüklüğünden itibaren zor bir yaşam mücadelesi verir. Çeşitli alanlarda çalışarak yaşama tutunmaya çalışırken, bir yandan da edebiyata olan ilgisi ortaya çıkar. Henüz on beş yaşında iken ilk şiirlerini yayımlar. Fakat şiir sahasında başarılı olmadığını düşünerek öykü türünde kalem oynatmaya ağırlık verir.

Muzaffer Buyrukçu, yazarların belli bir amaç uğrunda çaba sarf etmesi gerektiği görüşünü savunur. Bu doğrultuda kendi yazı hayatı süresince hep halkı anlatmayı gaye edinir. Yaşadığı devirde üretken bir kimlik sergiler. Bütün yazılarında halkın içinden kesitler sunması, Buyrukçu'nun kendi yaşamı ile doğrudan alakalıdır. Zor şartlar altında süren yaşamı ve kendisiyle aynı durumda olan halkın yaşadıklarını, sade bir anlatım ile gözler önüne sermeyi kendine ödev bilir. Yazarlık hayatında ürettiği bütün eserlerinde bu anlayışın hâkim olduğunu görmek mümkündür.

Öykülerinde konu ve temayı halktan aldığı gibi dil ve anlatımı da halktan almıştır. Anlatılarında sade ve yalın bir dil kullanırken, halkın günlük sokaktaki konuşmalarına da yer verir. Dolayısıyla öykülerinde sık sık argolu, küfürlü ifadeler yer alır. Ayrıca kişilerinin bireysel dünyasını yansıtmayı önemli bir vazife bilir ve bu doğrultuda iç konuşma tekniğini kullanır. Olayları aktarırken en büyük yardımcısı diyalog tekniği olur ve metnine serpiştirdiği diyaloglar vasıtasıyla anlatımına canlılık katar.

Muzaffer Buyrukçu'nun öyküleriyle ilgili önemli bir nokta daha vardır. 1962 yılında çıkardığı *Bulanık Resimler* kitabında yazar, öyküleri ve öykü kişilerini birbirine bağlamıştır. Tek bir öykünün bölümleri gibi aktarılan öykülerde günlük yaşamı anlatan Buyrukçu, uzun öyküleri birbirine bağlama tekniğini bu kitaptan sonra hiç vazgeçmeden kullanmıştır. Bu teknikle yazması onun öykülerine roman tadı verir (Kaya, 2012: 258).

Öykülerinde farklı konulara değinmeye çalışan Buyrukçu'nun bilhassa temel bir nokta üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz: bireyin çeşitli noktalarda verdiği yaşam mücadelesi. Bu durum kimi zaman bireyin dini inancı noktasında karşımıza çıkarken, kimi zaman da eşine olan sadakati noktasında belirir. Bazen yaşanan hayata karşı bir isyan olarak çıkar, bazen de bir kadının yaşadığı yalnızlıklar olarak ifade edilir. Ama büyük oranda her öykünün bir kavga temeli barındırdığını, dolayısıyla öykülerin mücadele eksenli oluşu dikkat çeker.

Temaları açısından benzerlikler gösteren bu öykülerde kişilerin özellikleri de benzerdir. Çoğunlukla aile içi sorunların ön plana çıkarılırken, kadın erkek ilişkileri olduğu gibi yansıtılmıştır. Bu noktada öykülerde yer alan eşlerin, kavga nedenleri hep aynı minval etrafında şekillenir ve gerilimlerin ana unsuru benzerlik taşıır. Bilhassa erkek karakterlerin büyük bir rahatlıkla eşlerini aldatmaları öykülerde yer alan kişilerin özelliklerinden en çarpıcı olanıdır.

Öykülerine aktardığı ailelerin yaşadıkları zorlukların hiçbiri tesadüfi değildir. Zira yaşamında zorluklarla mücadele eden Buyrukçu, en büyük esin kaynağı olarak kendisini görür. Bu doğrultuda birçok anlatısında bire bir kendi yaşamının izlerine rastlanır.

Buyrukçu'nun ele alınan öykü kitabından hareketle, yoksul insanın yaşamdaki mücadelesine değindiğini görürüz. Bireyin hem çevresi, hem yaşadığı muhit ile olan kavgasına yer verilirken, kendi içinde verdiği bireysel mücadele de öykülerde işlenmiştir. Aynı zamanda çoğunlukla şu konuların anlatımında yer aldığını görürüz: yoksulluk, yasak aşk, ahlaki açıdan zayıf kişiler, dini inancın sorgulanması, aile içi ilişkiler, çocuk sevgisi, kadının yalnızlığı, göçmen sorunu, devrin siyasi hareketleri, çalışma hayatındaki düzen sistemi, cinsellik.

Muzaffer Buyrukçu'nun en önemli özelliklerinden biri yaşadığı döneme ışık tutmasıdır. Birçok öyküsünde yaşanan devrin önemli isimlerini, ünlü markalarını anmaktan çekinmez. Aynı zamanda toplumu merkeze alıp, onların sorunlarını anlaşılır bir dille ifade eden Buyrukçu, öykülerinde yer verdiği müzik parçaları, oyun isimleri ile de dönemi kurgu içerisinde harmanlayarak okura sunar.

## Kaynakça

- Akbal, O. (1986, 4 Mayıs). 'Anıları Yaşatmak'. *Cumhuriyet Gazetesi*.
- Aktaş, Ş. (2000). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Andaç, F. (2004). *Muzaffer Buyrukçu'nun Öykü Evreninden Yansıyanlar*. İstanbul: Dünya Kitapları.
- Buyrukçu, M. (1962). *Kuyularda*. İstanbul: Çan Yayınları.
- Buyrukçu, M. (1976). 'Muzaffer Buyrukçu Anlatıyor Kendini', *Öykü Dergisi*.
- Buyrukçu, M. (1991). *Kavga*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Buyrukçu, M. (1997). *Bulanık Resimler*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Buyrukçu, M. (1994). *Yüzün Yarısı Gece*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Çetin, N. (2006). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Edebiyat Otağı Yayınları.
- İleri, S. (1975). Türk Öykücülüğünün Genel Çizgileri. *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 1975.
- Kaya, S. (2012). *Muzaffer Buyrukçu'nun Hayatı, Sanatı ve Eserleri*. (Yüksek Lisans Tezi).Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Lekesiz, Ö. (1999). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Necatigil, B. (2016). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Öksüz, N.A. (2019) *Muzaffer Buyrukçu'nun Öykücülüğü*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanoğlu

Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Karaman.

Tekin, M. (2011). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

## DRAMA AS AN ALTERNATIVE ACTIVITY TO TEACH ENGLISH MORE EFFECTIVELY

Muhammed Salih KAPCI<sup>1</sup>

**APA:** Kapcı, M. S. (2020). Drama as an alternative activity to teach English more effectively. *Journal of Academic Studies in World Languages, Literatures and Translation (WOLLT)*, 1(2), 139-149.

### Abstract

*The purpose of this study is to demonstrate how the foreign language teaching process can be more effective and applicable by associating drama with The Communicative Approach. Foreign language teaching is a field that has been discussed a lot for many years and on which different studies have been carried out, and this field is still subject to improvements. Although there are many studies carried out for foreign language teaching, some students still cannot gain the ability of using the language that they learn in real-life situations. To obtain this ability is important because using the target language in real life is accepted as one of the most important indicators of being able to speak a language. Through the method of literature review, this study was carried out and it was tried to demonstrate that “The Communicative Approach” is approved as an effective method in foreign language teaching. The Communicative Approach’s main aim is to make the students competent in speaking target language. To prepare the most useful and effective content in teaching process, drama activities meet the requirement of students’ being competent in speaking target language. This study includes the clarification of relation between drama activities and The Communicative Approach, the benefits and four different examples of drama activities. As a contribution to the field, this study tries to demonstrate that being able to communicate in target language is an important issue and with drama activities, the problems confronted in the process of foreign language learning such as motivation, attendance to class, forgetting the new words learned, and practicing can be solved.*

**Keywords:** *Foreign language teaching, drama activities, the communicative approach, speaking skill.*

---

**Geliş Tarihi:** 25.09.2020

**Kabul Tarihi:** 23.12.2020

<sup>1</sup> Instructor, Bandırma Onyedi Eylül University, Bandırma Vocational High School, Department of Foreign Languages and Cultures, (Bandırma/Balıkesir, Turkey), e-mail: [mkapci@bandirma.edu.tr](mailto:mkapci@bandirma.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-4281-9319.



## ETKİLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İÇİN ALTERNATİF BİR ETKİNLİK “DRAMA”

### Özet

*Bu çalışmanın amacı, drama ile İletişimsel Yaklaşımı ilişkilendirerek yabancı dil öğretim sürecinin nasıl daha etkili ve uygulanabilir hale getirilebileceğini göstermektir. Yabancı dil öğretimi geçmişten bu yana üzerinde çok tartışılan, farklı çalışmalar yürütülen ve ayrıca uzmanların çok fazla fikir ayrılıklarına düştükleri bir alandır. Bu konuda fazlasıyla çalışma yürütülmesine rağmen halen bazı öğrenciler öğrenilen dili gerçek hayatta kullanabilme yetisini kazanamamaktadır. Bu yetiyi kazanmak önemlidir çünkü öğrenilen dili gerçek hayatta kullanabilmek bir dili konuşabiliyor olmanın en önemli göstergelerinden biridir. Bu çalışma alan taraması olarak yürütülmüş ve İletişimsel Yaklaşımın yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olarak kabul gördüğünü açıklamaya çalışmıştır. İletişimsel Yaklaşımın temel amacı öğrenciyi öğrenilen dilde yetkin hale getirmektir. Öğretim sürecinde en etkili ve faydalı içeriğin hazırlanabilmesi için drama etkinlikleri bu ihtiyacı karşılamaktadır. Bu çalışma, drama etkinlikleri ile İletişimsel Yaklaşım arasındaki ilişkinin açıklanmasını, drama etkinliklerinin faydalarını ve dört farklı uygulama örneğini içermektedir. Bu çalışma, alana bir katkı olarak öğrenilen dilde iletişim kurabiliyor olmanın önemli bir durum olduğunu ve drama etkinlikleri ile yabancı dil öğrenim sürecinde karşılaşılan motivasyon, derse katılım, kalıcı öğrenme ve uygulama yapma gibi problemlerin çözülebileceğini göstermeye çalışmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancı dil öğretimi, drama etkinlikleri, iletişimsel yaklaşım, konuşma becerisi.*

### 1. Introduction

Drama has many different definitions and it is viewed differently by many scholars. “The term drama was lexicalized from Greek” and it has the acceptances of doing, making and operating. Additionally, it means summarized and abstracted acts for Theater Science (San, 1990: p. 573). Miccoli points to the opportunity of drama involving motivation and fun “as a way of bringing the real life situations into the language classrooms” in foreign language teaching process (2003: p. 123). The processes of using imagination, implementing anything learnt in real life situations and communicating with others in an effective way are difficult circumstances for people, but drama is one of the most important factors making all these processes easy for them. Dervishaj states that drama guides people to explore and directs them to create meaningful and cognitive processes for their understanding through visionary contents and cases (2012: p. 89).

“The abilities of problem solving, critical and creative thinking, interpretation, evaluation and forming cause effect relationships are important in a human life because they affect directly quality of life” (Gelen, 2002: p. 105). Accordingly, at the end of an educational process, the students are asked to have these abilities, yet due to rote-learning based education system, both students and teachers should take more responsibilities. Especially, when we think of the process of foreign language learning that necessitates reading, writing, listening and speaking in the target language, to be able to speak, communicate, think and interpret in that language become vital. In addition, some factors such as the students’ motivation, shyness, attendance to lessons, communication between them, readiness and the way of in-class training may influence the students’ socializing processes by removing them from social circle and in this way; drama meets the need of socializing with its opportunity of learning by means of living.

## **2. The communicative approach and drama activities**

When we think of the beginning of drama activities, Harriet Finlay-Johnson, a teacher in a village school, is accepted as the pioneer in this field and she was the first to implement drama in history lessons at the beginning of the twentieth century. After using drama activities for students’ permanent learning, she set some objectives for drama activities: The students will be disposed to learn and they will learn from each other, they will be self-confident and the teacher will be a guide in courses for them (Bolton, 1999: p. 5).

For many years, the processes and outputs of foreign language teaching have been criticized and scientists have tried to offer many solutions to guide foreign language teachers. The basic principles in foreign language teaching as Demirel clears below can guide all the teachers responsible for teaching foreign language. Demirel clarifies these principles as developing four basic skills, planning teaching facilities in advance, teaching from simple to complex, using audio visual aids, using mother-tongue if necessary, teaching just one subject at a time, giving students the opportunity of using language learned in daily life, encouraging students attend the lessons, considering personal differences and making the students motivated for learning (1990: p. 23).

As Doğan states in his study, today’s conditions require a person to know a commonly used foreign language in addition to his/her mother tongue, be effective and emotional while communicating with others and look for solutions for the problems regarding the society (1996: p. 100). Although the importance of a commonly used foreign language is an accepted fact by most people, teaching and learning processes, foreign language teachers’ views and methods and materials used for teaching are matters of debate. Most foreign language teachers try hard to provide the most effective learning area for the students, but considering the learning outcomes, they are thought to be far from being satisfactory. For teaching and assessment of a foreign language, four skills (writing, speaking, listening and reading) should be used and if the learners are unsuccessful in any one of them, they are regarded

inadequate in target language. Even though these four basic skills meet the needs of understanding and self-expression in any language, the skills of speaking and listening in other words, communicating with others is more important than others. Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, and Wermke attach-importance to listening skill by asserting that “in first language acquisition, babies start receiving stimuli in their mother’s womb by listening” (2011: p. 101). Similarly, Emiroğlu promotes this by stating that “in a mother’s womb, a baby starts to learn a language just by listening. After birth as the baby gets older, s/he starts to learn how to speak and communicate with other people” (2013: p. 271-272). A human is a social being and in both social life and education process, the ability of speaking is used widely. Therefore, both foreign language learners and teachers should be careful about a fact that to be able to speak in a target language is more important than other skills (Göçer, 2015: p. 22). These ideas point to “The Communicative Approach” for foreign language teaching.

The Communicative Approach is based upon the fact that the students can use the foreign language that they learn in any different situation. For this approach, how the foreign language will be taught is an important issue, and to communicate with others in the target language is more substantial rather than teaching grammatical rules. According to Akay, The Communicative Approach refers to having essential skills and knowledge to communicate in a society speaking in the target language for learners (2013: p. 310). Similarly, Richards explains this approach as *communicative competence* that draws attention to the capacity for using the target language in any different situation for various purposes in real life, writing and understanding particular contexts and continuing the communication in spite of limitations in that language (2005: p. 3).

The Communicative Approach necessitates the use of the communicative activities since it is based on the ability of communicating effectively in target language. According to Wan, drama used by the foreign language teachers in the lessons can be accepted as a communicative activity because it encourages the students to communicate between them by using the target language in different situations (2017: p. 3). By means of drama activities, while teachers are teaching a foreign language via this approach, students acquire the abilities of expressing themselves and understanding the others. Also, these activities give them chances to reason, solve problems, think analytically and continue the communication in the target language. Additionally, Demirezen attaches importance to drama by stating that drama is one the basic activities for The Communicative Approach (2011). Similarly, Dodson asserts that drama is a communicative language teaching method because it is student-centered and meaning based by showing its effects of encouraging fluency and problem-solving skills (2000: p. 129).

### **3. Why drama?**

During the recent years, The Communicative Approach has been preferred more by foreign language teachers in lessons because it makes the learning process more practicable, comprehensive, and functional for students. It is a clear fact that The Communicative Approach should include many

communicative activities since this approach focuses on communicative skills in the target language and at this point, drama activities provide applicable, motivating, funny and functional lesson contents. Wan emphasizes the use of drama in foreign language lessons for these reasons: Thanks to drama activities, the foreign language lessons become efficient and enjoyable; it supports oral communication skills; the use various word and sentence structures increases, and lastly drama combines the use of language in both real and imaginary situations (2017: p. 6).

The Communicative Approach establishing a warm environment and making most of the students active in the classroom is in need of constructs to make the foreign language applicable in different situations. From this point of view, drama activities including real life and imaginary situations meet this requirement. Moreover, while using this approach in lessons, foreign language teachers tend to complain about students' shyness leading to reluctance to speak in the target language. With drama activities, students realize that for real life situations, they will need the use of target language and this will make them more motivated. In addition, when the texts in course books for teaching the foreign language are used for drama activities, students can get information about the culture that uses this foreign language as mother tongue. In other words, the drama activities based on the texts in the target language familiarize them with the opportunity of being informed of social life, situation and problems, cultural elements and living. Davies promotes these ideas by giving four reasons for the use of drama in the lessons: Drama offers the opportunity to associate the texts in course books with the use of the texts in real life, likewise it associates the linguistic performance with a person's thoughts. Students want to be understood clearly in the target language and drama activities ease this, and finally it increases the students' motivation and self-confidence (1990: p. 96-97). Sano asserts five reasons for using drama activities while teaching English: Thanks to these activities, learners start to have fun while learning and improve their listening and speaking skills, they understand via non-verbal elements, they express themselves in English for a particular situation and lastly they control their psychological states while communicating with others (1990: p. 11-15). From a different viewpoint, Tombak asserts that drama activities are student-centered (2014: p. 373). It can be concluded that the students are responsible for their own learning via these activities while the foreign language teachers are just guides directing the students. As a result, this responsibility makes the students more active in the lessons.

#### **4. Types of drama activities for EFL classrooms**

Types of drama activities are not restrictive. A student can play a role in a text or perform by being inspired by any song. Therefore, the accurate number of drama activity types is not clear. In this part, four certain types of drama activities are examined since most foreign language teachers tend to use these activities because of their being functional and easy to apply in courses: Simulation, Role-play, Mime and Improvisation.

Jones represents two essential characteristics of simulation as a classroom event. “The participants have functional roles and sufficient information is provided on an issue or a problem” (1982: p. 9). The students learn by their mistakes and for the next simulation activity, they make fewer mistakes. García-Carbonell, Rising, Montero and Watts give a relation between simulation and foreign language learning by emphasizing practice and interaction that simulation enables in the courses (2001, p. 482). The technique of Simulation is directly related to real-life situations and as a consequence of this, it has gained importance. Tabak and Göçer represent the aim of teaching via Simulation as to provide the students with real-life situations in an environment that is very similar to real one and enable them to evaluate and experience real-life situations (2014: p. 78). In other words, this technique can be thought as the preparation process for the students to be able to use the target language in real-life situations. Simulation requires intense use of language and students does not play for another character; on the contrary, they perform for themselves. When we think of the process of foreign language teaching, we can link vocabulary teaching with Simulation. To illustrate, take the subject of the lesson as “Adjectives” describing personal and physical characteristics. In such a hypothetical lesson, the teacher makes a group of four students and asks them to talk each other about the people with whom they want to stay in the same house in university life. They hereby learn adjectives with positive and negative meanings giving information about personal and physical characteristics.

In Role-play in contrast to Simulation, learners aim performing for another character or personality instead of themselves. Scott and Ytreberg explain “role-play as the students’ activities of pretending to be someone else like a doctor, a bakery or one of their relatives via dialogues” (2000: p. 40). Likewise, according to Nunan, role-play is an activity for speaking in which the students act out a situation in order to develop speaking and listening skills in the target language and he adds “role-plays are excellent activities giving learners practice speaking the target language before they must do so in a real environment” (2003: p. 57). Demirel states that role-play is a teaching technique to express emotions and thoughts with impersonation (2000: p. 118-119). It is an instructional activity that is used to develop students’ dialogue and speaking skills while learning a foreign language. For instance, take the subject of the lesson as “Expressions used on a feast day”. In such a hypothetical lesson, the teacher gives a dialogue including a conversation between three relatives about the usage of different kinds of season’s greetings, makes a group of three students, and asks them to act it out. Thus, it will enable the students to improve their pronunciation and speaking skills.

Mime is one of the guessing activities including two groups one of them communicating nonverbally and using just gesture and facial expressions and the other one using language to communicate. Doff describes Mime as a guessing game in which “the teacher secretly gives an expression or a sentence that is written in a paper and the student mimes it. The other students try to find it (2000: p. 91). As Hartani claims, there are two types of communication; verbal and nonverbal (2012:

p. 18). Verbal communication consists of using the language in communication while nonverbal one refers to the use of body language. To illustrate, take the subject of the lessons as “Verbs” describing daily routines. In such a hypothetical lesson, the teacher prepares some piece of papers on which some verbs such as clean, eat, sleep, wake up, cook and have a shower are written. One of the students tries to mime the verb given by the teacher and the others try to find by guessing and communicating. This technique is important for the students to control their excitement while explaining the phrases by using the body language and also it can be used while studying the foreign words and phrases covered in lessons.

McNeece states that Improvisation is a dynamic reveal of familiar texts (1983: p. 830). This technique is important to make lessons enjoyable and easy. In addition, it is a good chance for the students to correct their mistakes together for foreign language use in this activity via video record made by the teachers. Likewise, Davies clarifies Improvisation as a play without scenario making the process easy with no dependence on reading skill (1990: p. 94). Gasparro and Falletta indicate “the students compare and contrast cultural behaviors and attitudes, analyze and explore the linguistic and conceptual differences between the written and spoken word” (1994: p. 2).

According to Florea, students’ pronunciations improve, they start to use grammatical structures better and vocabulary learning gets easy for them (2011: p. 48). Additionally, it is important to mention these functions to the students to make them more motivated in drama activities. Improvisation, for which the preparation process is important, improves the students’ creative thinking ability. A topic such as a traffic accident witnessed in an intense city center may be used and the students could be asked to make preparations for the dialogue and this allows the students to think creatively, make a plan for the dialogue and learn new phrases that the students will need.

### **5. The benefits of using drama in foreign language teaching**

As drama activities offer the opportunity of learning through practice and experience, a student is not expected to play a role like an actor. According to Carleton, the teacher knows the learners’ capabilities and while assessing and evaluating their performances, they take into account this situation (2012: p. 39). This situation minimizes the feeling of being appreciated by others and offers a favorable learning environment for the students who are in the process of foreign language learning. The students get rid of their concerns and they can be in an effective learning environment using their motivations for learning.

While mentioning the advantages of using drama for foreign language teaching, it is generally regarded as a viable solution to the problems such as lack of motivation, concern, self-efficacy, shyness, and fear of failure common in foreign language teaching context. According to Davies, the most important benefit of using drama for foreign language teaching is that students feel relaxed because they use what they have learnt before in the process and he adds that drama increases the students’ motivation,

develops the feelings of being adequate and contributes to the development of communication skills and fluency (1990: p. 97) while Dodson uses the terms of enjoyable learning, new culture and putting the target language into practice (2000: p. 132). Another researcher Sünbül pays special attention to these advantages: Drama improves the ability of studying together, enables the students to gain insight, develops capacity to understand and communicate with others, makes students feel confident, enables the students to speak fluently and use imagination, and the students become skillful at problem solving and decision-making (2010: p. 309).

#### **6. The disadvantages of using drama**

Although there are many advantages of using drama activities mentioned above in foreign language teaching, it is a known fact that drama activities are criticized in some ways. Lack of an equipped area, shy students, non-proficient foreign language teachers, deficient curriculum, and level differences among students are a few of them. By some foreign language teachers and students, drama activities are evaluated as “artificial” because of the idea they have that drama activities do not serve the purposes of “real life world language needs” (Richards, 1985: p. 86). According to Wan, the main problems encountered in drama activities are students’ shyness, being difficult to monitor the performances acted out in classrooms, not correcting the mistakes simultaneously, timing drama activities and level differences among foreign language learners (2017: p. 10-11)

McGuffee did a scientific study in St. Edward University and tried to find out the effects of drama activities on student success. Students were chosen from the department of Computer Sciences and at the end of this study, she set six principles for implementing drama by taking the problems that are confronted during drama activities into consideration: The students should be informed about why these activities will be used, they should be given sufficient time for planning, they should be chosen randomly, teachers should express how these activities will be implemented and topics should be selected in reasons by paying attention to the students’ interest.

#### **7. Conclusion**

Many studies have been carried out to make foreign language learning process more effective and various techniques and methods have been developed. Although it is a known fact that there are a great number of factors affecting this learning process negatively, some studies are carried out to overcome the obstacles in this process. After applying foreign language teaching methods (Grammar Translation Method, Direct Method, Audiolingual Method, Total Physical Response, Silent Way, Suggestopedia and Natural Approach) for a long time, it is a known fact that most teachers tend to develop an idea that these methods do not serve the modern purposes of foreign language teaching process because of these method’s deficiencies in developing the skill of communication with others effectively. Thus, “The Communicative Approach” becomes more and more important. Although “The Communicative Approach” is evaluated as comprehensive and sufficient, using it more effectively is an

important matter. At this point, drama is emphasized because it provides motivation, attendance, readiness, effective learning environment, and cognitive learning while it also offers the students to put the target language into practice that results in permanent learning. The students learning a foreign language may have an enjoyable learning environment and improve themselves socially. Similarly, thanks to in-class drama activities, they may share their experience and knowledge with the other students. In the light of these opinions, Drama is thought as an essential part of the foreign language learning process.

### **8. Suggestions**

In schools giving foreign language education, there should be special drama rooms. While preparing curriculum, course books designers should include more drama activities. Students should be directed to the drama activities and they should be persuaded that these activities are important for their social development and fluency in target language. Pre-service foreign language teachers should be trained more about how to be a guide for the students in a teaching process. Cultural transmission and practicing the target language in real-life situations are important parts of learning a foreign language and from this point of view; foreign language teachers should explain the importance of drama activities to encourage the students' participation in the activities. Foreign language teachers should contribute to the students' social and mental development through in-class drama activities. In-class communication within the students should be enhanced. Topics that the students are interested in should be preferred for drama activities so that the students can easily be motivated.

### **References**

- Akay, R. (2013). Kültürlerarası İletişimde İletişimsel Yetinin Rolü. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 8(3), 307-323.
- Bolton, G. (1999). *Acting in Classroom Drama*, Calendar Island Publishers, Portland, Maine.
- Carleton, J. P. (2012). *Story Drama in the Special Needs Classroom: Step-by-step Lesson Plans for Teaching Through Dramatic Play*. Jessica Kingsley Publishers.
- Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 87-99.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirezen, M. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Dervishaj, A. (2012). What is "Drama" in the Educational Context? Anglisticum. *International journal of literature, linguistics and interdisciplinary studies*, 1(1), 87-94.
- Dodson, S. L. (2000). FAQs: Learning Languages Through Drama. *Texas papers in foreign language education*, 5(1), 129-141.



- Doff, A. (2000). *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press
- Doğan, İ., (1996). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*. İstanbul Sistem Yayınları.
- Emiroğlu, S. (2013). 'Konuşma Eğitimi (ss. 277-291)', *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Editörler: M. Durmuş ve A. Okur). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Florea, P. J. (2011). Using Improvisational Exercises for Increasing Speaking and Listening Skills. In *Professional Teaching Articles–CEBU Conference Issue (2) May 2011 Volume 52*, 46-58.
- Fonseca-Mora, C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies That Help: The Relation Between Language Aptitude and Musical Intelligence. *International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- García-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B., & Watts, F. (2001). Simulation/Gaming and the Acquisition of Communicative Competence in Another Language. *Simulation & Gaming*, 32(4), 481-491.
- Gasparro, M., & Falletta, B. (1994). Creating Drama with Poetry: Teaching English as a Second Language Through Dramatization and Improvisation. *ERIC Digest*.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Hartani, A. L. (2012). The Effectiveness of Mime Game in Teaching English Grammar. *TEYLIN 2: from Policy to Classroom*, 15-21.
- Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGuffee, J. W. (2004). Drama in the Computer Science Classroom. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 19(4), 292-298.
- McNeece, L. S. (1983). The Uses of Improvisation: Drama in the Foreign Language Classroom. *The French Review*, 56(6), 829-839.
- Miccoli, L. (2003). English Through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal*, 57(2), 122-129.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill
- Richards, J. (1985) Conversational Competence Through Roleplay. *RELC Journal* 16(1), 82-100.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative Language Teaching Today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573–582.
- Sano, M. (1990). *Teacher's Manual of English Plays*. Tokyo: Tamagawa University Press.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (2000). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- Sünbül, Murat A. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi

- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Benzetim Tekniği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 77-102.
- Tombak, A. (2014). Importance of Drama in Pre-school Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378.
- Wan, Y. S. (2017). Drama in Teaching English as a Second Language. A Communicative Approach. *The English Teacher*, 13.

## GERİDE KALANLARIN ROMANI: *DİK BAYIR*<sup>1</sup>

Aslı KOÇAK<sup>2</sup>

**APA:** Koçak, A. (2020). Geride kalanların romanı: Dik Bayır. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 150-157.

### Özet

*İnsanlar tarih boyunca çeşitli nedenlerle göç etmiştir. Nedenleri değişse de sürekliliğini yitirmeyen göç, evrensel ve çok boyutlu bir olgudur. Göçün temelinde süreli ya da süresiz olarak yer değişikliği vardır. Zaman içinde nedenleri değişen ve çeşitlenen göçlerin toplumlara etkileyen sonuçları olmaktadır. 1960lı yıllarda resmi anlaşmalarla başlayan Almanya işçi göçünün her iki topluma da çeşitli etkileri olmuştur. Toplumsal olaylarla arasında sağlam bir ilişki bulunan ve konularını insan temeline dayandıran edebiyatın Almanya'ya işçi göçünü konu edinmesi kaçınılmazdır. Edebi bir tür olan roman da insan ve toplumla olan bağı nedeniyle toplumu etkileyen olayları, sosyal hayattaki değişiklikleri içermektedir. Bu değişiklikleri ve olayların insanlar üzerindeki etkilerini ayrıntılarıyla yansıtan romanlar toplum ve edebiyat arasında bağ kurmaktadır. Türk edebiyatında Almanya işçi göçü ile ilgili pek çok eser verilmiştir. İlk baskısı 1974'te yapılan *Dik Bayır* romanı da bu eserlerden biridir. Bu çalışmada edebiyatımızda önemli bir konu olan Almanya işçi göçüne işçilerin geride bıraktıkları insanların gözünden bakan *Dik Bayır* romanı metin analizi yöntemiyle incelenecektir. Roman Orta Anadolu'da bir köylünün Almanya'ya işçi oluş nedenlerini ve geride bıraktıklarını anlatmaktadır. Abbas Sayar romanda Almanya'ya gidiş yollarından biri olan Köy Kalkınma Kooperatiflerinin kuruluşu, işleyişi hakkında ayrıntılı bilgiler aktarmaktadır. Bu bilgiler dönem Türkiye'si hakkında fikir vermesi nedeniyle önemlidir. Romanın başında roman mekânı olan Beydiyar köyüne 17. yy Celali İsyanları nedeniyle göç ederek yerleşildiği anlatılmaktadır. Yani aslında bu göç ile başlayan bir başka göç hikayesidir. Roman Almanya işçi göçünde geride kalanların Türk romanındaki işlenişi anlatan az sayıda eserden biri olması nedeniyle de önemlidir.*

**Anahtar Kelimeler:** Göç, işçi göçü, Almanya, Türk edebiyatı, göçmen edebiyatı, roman.

---

**Geliş Tarihi:** 13.09.2020

**Kabul Tarihi:** 26.12.2020

<sup>1</sup> Bu makale 02-05 Eylül 2020 tarihlerinde Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesinde düzenlenen II. Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Kongresinde (BICOASP) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Balıkesir, Türkiye), e-posta: akocak@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4918-0172

## THE NOVEL OF THE LEFT: *DİK BAYIR*

### Abstract

*People have migrated for various reasons throughout history. Migration, which does not lose its continuity even if its reasons change, is a universal and multidimensional phenomenon. The basis of migration is change of place, for a period of time or indefinitely. Migration, whose causes change and diverse over time, have consequences that affect societies. The German labor migration, which started with official agreements in the 1960s, had various effects on both communities. It is inevitable that literature, which has a strong relationship with social events and bases its subjects on a human basis, will focus on labor migration to Germany. The novel, which is a literary genre, includes the events affecting the society and the changes in social life due to its connection with human and society. Reflecting these changes and the effects of events on people in detail, novels establish a connection between society and literature. In Turkish literature, many works on German labor migration have been given. The novel *Dik Bayır*, first published in 1974, is one of these works. In this study, the novel *Dik Bayır*, which looks at the German labor migration from the perspective of the people left behind by the workers, will be analyzed through text analysis. The novel tells about the reasons why a Central Anatolian peasant became a worker in Germany and left behind. In the novel, Abbas Sayar gives detailed information about the establishment and operation of Village Development Cooperatives, which is one of the routes to Germany. This information is important because the period to give an idea about Turkey. At the beginning of the novel, it is told that the village of Beydiyar, which is a novel place, was settled by migration due to the 17th century Celali Rebellions. In other words, this is another migration story that started with migration. The novel is also important because it is one of the few works that describes the processing of those who survived the German labor migration in Turkish novel.*

**Keywords:** *Migration, worker migration, Germany, Turkish literature, immigrant literature, novel.*

### 1. Giriş

Edebiyatın insan ve toplumla daima güçlü bir bağı olmuştur. İnsana dair olan her şey edebiyatta kendine bir yer bulmaktadır. Edebiyat toplumsal olaylardan etkilenmektedir ve edebi türlerin oluşumunda, gelişiminde toplumsal yaşamın izleri görülmektedir.

Göçün tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Göç, binlerce yıl önce yaşamın devam etmesi için bir gereklilik, bir yaşam şekli iken değişen toplum düzenleriyle göç de şekil değiştirmiştir. “Seyahat, göç

ve hareket daima bizi mirasımızın sınırlarıyla karşı karşıya getirmektedir.” (Chambers,2014:162) İnsan doğası gereği sürekli yeni şeyler keşfetmek ister, yeni yerler görmek ister, merak eder, arar, keşfeder, hareket eder. Göç insanın merak, yer değiştirme, ihtiyaçları karşılama gibi varoluşsal durumları sonucunda ortaya çıkmıştır. Göç zorunlu olabileceği gibi bir tercih de olabilmektedir. “Bir alandaki kaynakların tüketimi, iklimsel zorlamalar ve doğal afetler mecburi olarak insanları başka bir alana doğru yer değiştirmeye zorlamış ve sonuçta ilk iki milyon yıllık süreç boyunca insanlar sürekli yer değiştirmişlerdir.” ifadeleriyle tanımlar. (Yalçın, 2004:192) Göçün farklı değişkenleri olması onu disiplinler arası ve hemen her alanda üzerine düşünülen bir duruma getirmiştir. Göç, edebiyatta da sıkça yer verilen bir olgudur. Çeşitli nedenlerle yaşanan göçler, öncesi ve sonrasıyla edebi eserlerde anlatılmaktadır. Bireysel ve kitlesel göçlerin insana ve topluma farklı etkileri olduğundan eserlere yansımaları da değişkenlik göstermektedir. Göçün nedeni, şekli, süreci ve sonucu göçün eserlerde işlenişine etki etmektedir.

Başladığı günden bu yana milyonlarca insanı etkileyen Almanya’ya işçi göçü de ilk yıllardan itibaren edebiyatta geniş bir yer tutmuştur. Göçmen edebiyatı yazarları konusunda kapsamlı bir araştırma yapan Hikmet Asutay, işçi göçünü işleyen yazarlar konusunda önemli bir kaynak olan Göçmen Edebiyatı eserinde yazarları yaş gruplarına ve konu sınıflamasına göre üç kuşak olarak ayırır. (Asutay, 2017:681) bu ayrımın yapılmasında en önemli etken eserlerdeki konu ve dildir. Eserlerde göçün ilk yıllarındaki konular vatan hasreti, gurbet sancısı iken ilerleyen yıllarda uyum sorunu, dil ve eğitim sorunu gibi Almanya’da yaşamaya ilişkin konular görülmektedir. Geçen yıllar boyunca işçi göçünü konu alan öykü, roman, şiir, yaşam öyküsü, deneme, araştırma, söyleşi gibi eserler giderek artmıştır. Eserler yıllar içerisinde değişen konularla *Göçmen Edebiyatını* oluşturmaktadır. “Göç olgusunun destanlarda konu, şiirlerde tema, romanda konu/izlek olmasının çok ötesinde bağımsız bir edebiyat olarak gelişme gösterdiğine tanık oluruz.” (Akgün,2015:76)

Göç konusunu tüm yönleriyle ve ayrıntılarla ele alan edebi tür doğal olarak romandır. Roman türü özellik gereği olayları, kişileri ayrıntılarla aktardığı için Almanya işçi göçünün çeşitli yönleri romanlarda görülebilmektedir. “Moderniteyle birlikte bu çıkmazda kalan bireyin trajedisini ve insan gerçekliğini öznel tasarımlarla dilin bütün imkânlarından yararlanarak yansıtan edebiyat ve bilhassa roman, insana dair ne varsa etkileme gücüne sahip olan göçün, neden olduğu sosyo-psikolojik kırılmaları ve kültürel değişimleri kurgusal bir zenginlik olarak bünyesinde barındırır.” (Biricik,2017:60) Yazarlar romanlarda göçü, gözlem ve araştırmalarına dayanarak anlatmaktadır. Bazı yazarlar da göçü bizzat kendisi deneyimlemiştir. Romanlarda gözlemler ve deneyimler kurgu ile birleşerek insanların göçleri anlamasını, hayal etmesini sağlamaktadır. Türk tarihinin en büyük kitlesel işçi göçü olan Almanya’ya işçi göçü hakkında da söylenecek çok söz, anlatılacak çok şey olması doğaldır.

Almanya'ya işçi göçünü konu edinen eserlerde, işçilerin Almanya'ya iş başvuru süreçleri, Almanya'daki iş ve yaşam şartları hakkında ayrıntılı bilgilere yer verirken geride kalanlardan kısaca bahsedilmektedir. Bu çalışmada Almanya'ya işçi göçünü konu edinen ve ilk baskısı 1974'te yapılan *Dik Bayır* romanı incelenerek Türk işçilerin göç sürecine, iş ve yaşam şartlarına, geride kalanların hayatlarına yakından bakılmaktadır. *Dik Bayır* romanını Almanya işçi göçünü işleyen diğer romanlardan ayıran ve bu çalışmaya konu edilmesini sağlayan en önemli özellik göçün geride kalanlarını ayrıntılarla anlatmasıdır. Yazar Abbas Sayar göçün gidenlerini, kalanlarını da tüm yönleriyle Almanya'ya işçi göçünü de yakından tanımaktadır. Çünkü yazarın da insanı olduğu yöre Orta Anadolu Türkiye'de Almanya'ya en çok işçi gönderen bölgedir. Yörede neredeyse her ailede bir göç hikayesi, bir Almanya işçisi bulunmaktadır.

1923 yılında Yozgat'ta doğan Abbas Sayar'ın çocukluğu ve gençliği Yozgat'ta geçmiştir. Eserlerinde yöre insanını gözlemlerine dayanarak betimleyen Sayar, Anadolu insanının köy yaşamından kesitler sunar. "Abbas Sayar'ın köy söylemleri romanlarında kurgulanan karakterlerin anlatılan coğrafya insanını yansıtmaları açısından tutarlı ve gerçekçi olduğu söylenmelidir. Bu romanlarda dikkati çeken ilk özellik kişilerin adlandırılmasında baba adının, lakabın, mevki ve rütbenin öne çıkmasıdır." (İlhan,2015:6) Yaşamı boyunca köylüyle iç içe olan yazar insanların yaşadığı sorunların, ekonomik zorlukların hayatlarını nasıl değiştirdiğini gözleme fırsatı bulmuştur. Abbas Sayar'ın bu gözlemlerini aktardığı eserleri Orta Anadolu insanının hayatını herhangi bir mesaj kaygısı taşımadan, aitlik duygusuyla doğal akış içinde olduğu gibi anlatır. Tomur, Sayar'ın köyü aktarımını "Köyü ele alarak ahlâksal yapıyı, evlilik sorununu, toplumsal değişimin köy insanı üzerinde yarattığı yıkımı, sosyo-ekonomik nedenlerden doğan köyden kente göç sorununu, kentte de mutlu olamayan insanların Almanya'ya işçi olarak gidişini işlemiştir." (Tomur,2002:2) ifadeleriyle aktarmaktadır.

Türk insanını Almanya'ya götüren sebepler çok çeşitlidir. "Almanya'da kazandığınız parayla neler yapacaksınız sorusuna "ev almak, tarla almak, borç ödemek, bankaya yatırmak, kendi işini yapmak, hissedar olmak" cevaplarını vermektedir." (Aker,1972:152) Gidiş sebepleri ne olursa olsun ilk yıllarda işçilerin ortak planları dönüş zamanı üzerinedir. Aradan geçen yıllarda dönüş planları yerini Almanya'da kalma planlarına bırakmıştır. Bu değişim romanlarda da kendini göstermiştir. Raşit'te birkaç yıl çalışıp traktör ve tarla parası biriktirip dönmek üzere gittiği Almanya'ya hayranlığı gün gün artmaktadır. Almanya'da kalma, eşini çocuğunu yanına alma planları yapmaktadır. Babasına yazdığı bir mektupta bu fikrinden bahseder ve izin ister. Raşit'in eşi ve çocuğunu yanına almak için babasından izin istemesi yöre toplumundaki aile yapısı hakkında da fikir vermektedir. Mektuplarında eşinden bahsedemeyişi, birebir iletişim kuramayışı bu yapıya başka bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **2. *Dik Bayır*'ın geride kalanları**

Bölümlerden oluşan *Dik Bayır* romanının ilk dört bölümünde ben anlatıcı vardır. Eserin diğer bölümlerinde ise olaylar hâkim anlatıcı/tarımsal bakış açısı tarafından anlatılmaktadır. Romanın konusu,

Beydiyar köyünden Raşit'in geçim sıkıntısı nedeniyle Almanya'ya gidişi ve geride kalanların yaşadıklarından oluşmaktadır. Ana konu etrafında Raşit'in Almanya'dan babası Müslim Ağaya ve eşi Halime'ye yazdığı mektuplar ve onların cevapları olaylar hakkında bilgi vermektedir.

Romanın mekânı, Yozgat'ın Seydiyar köyüdür. *Dik Bayır* romanı “Beydiyar, Orta Anadolu bozkırını çizgi çizgi yaran, irili, ufaklı binlerce dereden birinin kuytusuna oturmuş, orta boylu bir köydür. Sağında, solunda uzanan düzlüklerden bakınca gözükmez. Düzlük, uzayıp gidiyor sanır insan. Ama, bir noktada hemen burnunuzun dibinde biter.” (Sayar,2002:9) cümleleriyle başlar. Romanda Beydiyar olarak anılan bu mekân, gerçekte, yazarın çocukluk yazlarını geçirdiği Yozgat'ın Seydiyar köyüdür. Yazar, “Abbas Sayar'ın Anılarından II” başlıklı yayımlanmamış yazılarında Beydiyar köyünden “Sekiz on yaşlarındayken, babam Yerköy'den gelip bir yaylı tutar, bizi Seydiyar köyüne götürürdü. Babamın iki ortakçısı vardı o köyde.” ifadeleriyle bahseder. Yazarın çocukluk yıllarında köy yaşamını, yeşili, doğayı, mahsulün kıymetini öğrendiği Seydiyar köyü *Dik Bayır*'da umut yolcularına ev sahibi olmuştur.

Romanın zamanı, yaklaşık iki yıllık bir zamanı 1968-69 yıllarını kapsamaktadır. Romanın giriş bölümünde köyün kuruluş günlerinden ve Demokrat Parti yıllarından bahsedilse de ana metinde olaylar iki yıllık sürede geçer ve zamansal sıralamayla verilmiştir. “Eserde 1968'den 1969 Nisan'ına kadar olan bir yıllık süre düzenli bir şekilde işlenir. Dördüncü bölümde Müslim Ağa'nın Abbas Sayar'ın yanına geldiğinde tarih 1968'dir. Almanya'ya işçi olarak gitme çabaları her yerde hız kazanmış ve bundan Beydiyar Köyü de nasibini almıştır. Kurulan kooperatiften dem vuran Müslim Ağa vasıtasıyla yazar, eserin bel kemiğini oluşturan asıl olaya böylece bir giriş yapar.” (Nazlıgül,2007:186)

Romanın olay örgüsünde, Raşit ve diğerlerinin Köy Kooperatifi yoluyla Almanya'ya gidişi, bu süreçte ve Almanya kontenjanlarındaki hileler, Raşit'in eşi Halime'nin dayısının oğlu Kesik Mahmut'un tecavüzü sonucunda hamile kalması, Raşit'in iş arkadaşı Kerim'in kız kardeşi Elif'e talip olmasıyla Müslim Ağa'nın Sakarların Celal'le olan sözü bozması ve Celal'in köye gelip Elif'i kaçırmaması, Raşit'in izne gelip olanları öğrenmesi ve Celal'i vurması, Halime'nin ölümü yer almaktadır.

Roman kişileri, Yozgat'ın Beydiyar köyünde yaşayan Müslim Ağa, eşi Kezban Hatun, kızları Elif, oğulları Cevat ve Raşit, Raşit'in eşi gelin Halime, Halime'nin kuzeni Mahmut, Raşit'in Almanya'daki iş arkadaşı Kerim, köy ahalisinden Gani, Elif'in sözlüsü Celal'dir.

Romanın dili açık, anlaşılır ve akıcıdır. Abbas Sayar, olayları günlük konuşma diliyle, yöre halkının dilinden örneklerle, olduğu gibi aktarmaktadır. Yazar Almanya'ya işçi olarak giden Raşit'in geride bıraktığı insanların hayatını anlatırken köylü ile arasına mesafe koymaz. Köyü, köy insanının yaşantısını ve yaşadığı zorlukları, aile yapısını, ekonomik nedenlerle köyden göçü, köy insanın gözünden ve yerel dil özelliklerini kullanarak anlatmaktadır. *Dik Bayır*'da köylü hem bireysel açıdan hem aile hayatında hem de toplumsal ilişkiler açısından alışlagelmiş köy romanlarından farklı olarak, kalıp ifadelerle başvurulmadan aktarılmıştır. “*Dik Bayır* romanı dilin kullanımı, üslup ve anlatı teknikleri

açılarından oldukça özgündür. Abbas Sayar, bu yapıtta anlatının geçtiği mekân olarak kurgulanan Orta Anadolu'da Yozgat'ın Beydiyar yöresine özgü konuşma biçimine etkili bir biçimde yer vermektedir.”(Tomur,2002:46) Köylüyle her zaman iç içe olan Sayar, Dik Bayır'da köylülerinin dilini, yörede kullanılan söyleyiş özelliklerini, deyim ve atasözlerini başarıyla kullanmıştır. Bu başarısında yörede geçirdiği yılların etkisi tartışılmazdır.

Romanın temasını köylünün yaşadığı ekonomik sıkıntılar ve Almanya'ya işçi göçü oluşturmaktadır. Romanda hem Raşit üzerinden köylünün ekonomik sıkıntıları hem de Almanya'ya işçi olarak gitmesinin ardından ailesinin yaşadıkları anlatılmaktadır. Roman Almanya'ya işçi olmak için izlenen yolları ayrıntılarla anlatması yönüyle de önemlidir. “T.C. hükümeti F. Almanya'daki işçilerini formalitesiz olarak her an geri almayı” yükümlendi.” (Mortan ve Sarfati, 2011:370) iki ülke arasında anlaşma gereği süreli sözleşmelerle giden işçiler sözleşmeleri dolunca ülkelerine geri döneceklerdir. İş ve İşçi Bulma Kurumunda sıraya yazılarak beklemek uzun bir süreçtir. Devlet köylerdeki işsizliğe çare olması için Köy Kalkınma Kooperatiflerini desteklemekte ve köylerde iş kolu kuran kooperatiflere özel Almanya işçi kontenjanı verilmektedir. Dik Bayır Köy Kooperatifinin kurulması ve işleyişi, işsizlik, iş göçü, köy kooperatif sistemi, göçün resmi ve gayri resmî yönleri hakkında bilgiler içermektedir.

Romanda Raşit, eşi ve çocuğuyla aile evinde yaşamaktadır. Anne baba, çocuklar, gelinler, torunlardan oluşan geniş aile bir arada yaşamaktadır. Tüm aile tarlalarından gelen mahsulle geçinmektedir. Ancak mahsul her yıl aynı olmaz ve giderek büyüyen aileyi geçindirmek her yıl daha da zorlaşmaktadır. Önce şehirlerde sonra köylerde duyulmaya başlayan Almanya rüyasının bahsi Beydiyar köyüne de gelmiştir. Gözü açık bir köylü olan Gani Almanya'ya köy kooperatifi kurularak gitmenin daha kolay olduğunu öğrenince köylüyü ikna eder. Beydiyar Köyü Sorumlu Köy Kalkındırma Kooperatifi kurulur ve çevre köylerden de üyeler alınarak bir tuğla-kiremit fabrikası kurmak için çalışmalar başlar. Evraklar hazırlanıp fabrika inşaatının yüzde on beşlik bölümü tamamlanınca bakanlık yirmi kişilik ilk kontenjanı verir. Raşit, bu ilk yirmi kişiden biri olarak Almanya'ya gider.

Raşit'in Almanya'ya gittikten sonra babası Müslim Ağaya yolladığı para ve mektuplar karısı Halime'nin canını sıkmaya başlar. Halime Raşit'e gizlice mektuplar yazar ve ondan kendisi için ayrıca para ister. Raşit arada kalır ama karısının ısrarlarına dayanamayarak ona da ayrıca gizliden para göndermeye başlar. Halime kocası yokken onun ailesiyle yaşamak istemez ve sık sık annesine gider. Bu durum Raşit'in ailesini huzursuz etse de Halime'ye bir şey söylemezler.

Raşit Almanya'da bir yıl çalıştıktan sonra köydekilere yıllık izine geleceği haberini vermiştir. Nisan ayında samimi arkadaşı Kerim'i de kız kardeşine görücü olarak beraberinde getirecektir. Mektuplar aracılığıyla konuşulmuş ve söz kesilmiştir hatta Kerim Elif için önden beş bin lira başlık parası bile yollamıştır. Müslim ağa Almanya'dan gelecek olan bu kısmet için Elif'in köyden Sakarların Celal'le olan sözünü bozmuştur. Raşit ve Kerim Nisan ayında izin yolundayken Elif'in askerdeki eski sözlüsü Celal olanları öğrenip askerden kaçıp köye gelmiş, Elif'i kaçırmış ve Elif'e tecavüz etmiştir.



Jandarma izlerini bulduğunda çıkan çatışmada Celal Raşit'in abisi Cevat'ı yaralamıştır. Raşit Almanya'dayken karısı Halime'ye dayısının oğlu Mahmut tecavüz etmiştir ve Halime gebe kalmıştır. Halime durumu annesine anlatır ve çocuğu düşürmek için yapılan ilaç Halime'yi hastalandırır. Raşit köye geldiğinde gerçek hastalık nedenini bilmeden Halime'yi hastaneye götürürken Halime yolda ölür. Raşit yaşananlardan sonra Celal'i öldürüp hapse girer ve Almanya onun için biter. Kerim Raşit'i hapisanede ziyaret ederek kız kardeşi Elif'le hala evlenmek istediğini söyler ve Elif için Almanya'da yeni bir hayat umudu belirir. Roman Kerim ve Elif'in Almanya'ya doğru yola çıkışıyla sona ermektedir.

Roman kadınların yaşadığı çaresizlikleri aktarılması yönüyle de önemlidir. Halime'nin dayısının oğlunun tecavüzü sonrası hamile kalması ve annesinin yardımıyla bebeği düşürmeye çalışırken can vermesi cehalet ve çaresizliğin sonucudur. Elif fikri sorulmadan babasının kararıyla Raşit'in Almanya'dan iş arkadaşı Kerim'le sözlendirilir ama eski sözlüsü onu kaçırap tecavüz eder. Jandarma Elif'i kurtarıırken ağabeyi Cevat yaralanır ve sakat kalır. Raşit Elif'i kaçıran Celal'i öldürüp hapse girer. Tüm bunlar yaşanırken Elif ve Halime büyük acılar çeker. Ailenin annesi Kezban Hatun, evlatlarının yaşadıkları karşısında acı ve çaresizlik içinde kalan başka bir kadındır. Roman anne, kız kardeş, eş gibi farklı rollerden kadın örneklerinin yaşadığı zorlukları aktarmıştır.

### 3. Sonuç

Almanya ve Türkiye arasında iki ülkenin sorunlarına çözüm olması amacıyla imzalanan iş gücü anlaşmasının sonuçları beklendiği gibi olmamıştır. Geçicilik esasıyla başlanılan iş gücü değişimi iki ülke için de ekonomik sorunlara bir çözüm planıyken toplumlar arasında bir köprüye dönüşmüştür. Her iki toplumu da etkileyen ve büyük değişimlere yol açan Almanya'ya işçi göçü ilk yıllarından itibaren romanlarda kendini göstermektedir. Almanya işçi göçünün büyük etkilerinin yaşandığı 70li yıllarda kaleme alınan Dik Bayır romanı da göçün geride kalanlarını anlatması yönüyle önemlidir. Bir rüya gibi görülen Almanya'ya işçi olmak için nelerin feda edildiğini göstermektedir. Raşit'in üzerinden Almanya düşü, öncesi ve sonrasıyla anlatılmaktadır.

Abbas Sayar ait olduğu toplumun yaşam ve dil özelliklerini zorlama kalıplardan uzak, doğal yapı içinde aktarmıştır. Roman yöredeki aile ve toplum yapısını anlamak adına da önemlidir. Kadının aile ve toplum yaşamında söz hakkının olmaması, fikri sorulmadan hakkında kararlar alınması romanda örnekleriyle ortaya konmaktadır. Roman hem akıcı dili hem konusuyla ilgi çekici bir eserdir. Tüm toplumu derinden etkileyen göç ve dönem insanı hakkında bilgi vermesi de eserin gerçekçiliğini yansıtmaktadır.

Dik Bayır aslında hayatın kendinin bir yolculuk olduğunu gösteren bir romandır. Roman 17. yy da Celali İsyanları sırasında Beydiyar'a yerleşilmesini anlatarak başlarken Elif'in Almanya'ya göçüyle son bulmaktadır. İnsanların yaşadıkları topraklar ihtiyaçlarına yetmeyince başka topraklara göçünü anlatan roman göçün çeşitliliğine iyi bir örnektir. Roman zaman ve kişiler değişse de umut yolculuklarının değişmediğini göstermektedir.

### Kaynakça

- Aker, A. (1972). *İşçi Göçü*. İstanbul: Sander Yayınları.
- Akgün A. (2015). Edebiyatımızda Göç ve Göçmen Edebiyatları Üzerine Bir Değerlendirme. *Göç Dergisi*, 2(1), 69-84.
- Asutay, H. (2017). *Göçmen Edebiyatı*. Edirne: Ceren Yayınları.
- Biricik, İ. (2017). Türk Romanında (1980-1990) Göçün Sosyolojik Etkisi: Ötekiler, *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 18(18), 59-74.
- Cengiz, S. (2010). Göç, Kimlik ve Edebiyat. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 2(3), 185-193.
- Chambers, I. (2014). *Göç, Kültür, Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- İlhan, N. (2015). Edebiyat Sosyolojisi Açısından Abbas Sayar'ın Romanları, *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 21(81), 107-124.
- Mortan K. ve Sarfati M. (2011). *Vatan Olan Gurbet Almanya'ya İşçi Göçünün 50.Yılı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nazlıgül, N. (2007). *Abbas Sayar'ın Romanları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Oymak, A. (2005). *Almanya'daki Türk Edebiyatı/İlk Kuşak Yazarları ve Eserlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Sayar, A. (2002). *Dik Bayır*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Şen, F. (ed) (2011). *50. Yılında Göç*. Ankara: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tomur, S. (2002). *Kişilerden Uzak Bir Köy Romancısı: Abbas Sayar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yıldırımoglu, H. (2005). Uluslararası Emek Göçü "Almanya'ya Türk Emek Göçü". *Kamu-İş Dergisi*, 8(1), 1-24.

## İKİDİLLİLİK VE YABANCI DİLDE EĞİTİM PROGRAMLARI<sup>1</sup>

Zekeriya HAMAMCI<sup>2</sup>

**APA:** Hamamcı, Z. (2020). İkidillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 158-174.

### Özet

Günümüzde tek dilli ortamda büyüyen çocukların sayısı kadar iki veya daha fazla dilli ortamlarda büyüyen çocuklar bulunmaktadır. Dünyadaki modern iletişim sistemlerinde gerçekleşen hızlı teknolojik yenilikler ve insanların artan yer değiştirme imkânlarının sonucu olarak iki dil öğreniminde devamlılık beklenmektedir. Bu nedenle çocuklukta iki veya çok dilli olma dünyada kabul gören ölçüdür. “İkidillilik” terimi, genellikle iki farklı dili kullanma yetisini elde etmiş bireyleri ifade etmek için kullanılmasının yanı sıra, oldukça karmaşık, psikolojik, sosyal ve dilbilimsel bir olgudur. İkidillilik yaş, edinim şekli, edinim şartları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik seviyesi gibi birçok unsura bağlı olarak tanımlanabilen bir kavram olmasından dolayı, bu kavramın tanımlanması ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu çalışma, çocukluk ikinci/yabancı dil edinim sürecini yabancı dilde eğitim bağlamlarını dikkate alarak açıklamayı, yabancı dilde eğitim (Immersion Education) modellerini kısaca özetlemeyi ve erken çocukluk ikidilliliği kapsamında çocukluk döneminde ikinci dil öğrenim süreci, faydaları ve hem ev hem de okul gibi farklı ortamlarda ikidilli olma kavramlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Alanyazın taraması sonucu elde edilen bulgular, etkili ikidilli edinci ve olumlu ikidilli kimliği gerçekleştirmeleri bakımından çocukların ana dilini geliştirmeye, ikinci dilde eğitim aldıkları okul öncesi ve okul şartlarında devam etmelerinin oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek kalitede girdi, dil ve içerik arasındaki yoğunluk ve bütünleşmenin olumlu sonuçlar elde etmede faydalı olacağı görülmüştür. İkidilli toplumlarda, ilköğretimden ortaöğretime kadar iyi kalitede eğitimin devamı ve ayrıca konusuna hakim, tecrübeli yüksek standartlara sahip öğreticilerin önemli unsurlar olduğu kabul görmektedir.

**Anahtar sözcükler:** İkidillilik; ikinci/yabancı dil öğrenimi; yabancı dilde eğitim programları.

**Geliş Tarihi:** 02.10.2020

**Kabul Tarihi:** 26.12.2020

<sup>1</sup> Bu makale 02-05 Eylül 2020 tarihlerinde Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesinde düzenlenen II. Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Kongresinde (BICOASP) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu (Düzce, Türkiye), e-posta: zekeriyahamaci@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7675-7742.

## BILINGUALISM AND EDUCATION PROGRAMS IN FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

*Today, there are as many children growing up in bilingual environments as there are children growing up in a monolingual environment. Continuity in two languages learning is expected as a result of the rapid technological innovations in modern communication systems in the world and the increasing possibilities of people's relocation. For this reason, being bilingual or multilingual in childhood is the accepted standard in the world. The term "bilingualism" is a highly complex social, psychological, and linguistic phenomenon, commonly used to describe individuals who have acquired the ability to use two different languages. Age, way of acquisition, acquisition conditions, status of mother tongue, competence level in both languages are some of the important factors in bilingualism. Therefore, researchers can present different points of views about bilingualism. This study aims to explain the childhood second/foreign language acquisition process by considering the educational contexts in a foreign language, briefly summarize the models of education in a foreign language (Immersion Education), and examine the concepts of being bilingual in different settings such as home and school, benefits and different aspects of second language learning process in childhood within the scope of early childhood bilingualism. The findings gathered from the literature review indicated that it is very important to continue to develop the mother tongue for children to achieve effective bilingual competence and positive bilingual identity in preschool and school conditions where children receive a second language education in a foreign language. It has also been found that high quality input, density and integration between language and content will be beneficial in achieving positive results. In bilingual societies, it is accepted that the continuation of good quality education from primary to secondary education, and experienced teachers with high standards are also important elements.*

**Keywords:** *Bilingualism; second/foreign language learning; education programs in foreign language.*

### 1. Giriş

Farklı ortamlar farklı öğrenme fırsatları, zorlukları ortaya çıkarır ve bu da öğretim/öğrenim kapsamında farklı sonuçlara yol açar. Farklı ana dillere sahip olan ebeveynlerin bulunduğu ailelerde doğan çocuklar doğuştan dengeli ikidilli olabilirler. Daha sonra bu çocuklar, okul ortamında farklı diller de öğrenebilirler. Çoğu çocuk göç sonucunda ikinci dili öğrenmektedir (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco ve Baolian Qin, 2005). Göçmen aileler ev ve dış ortamlarda değişen oranlarda ana dillerini kullanmaktadırlar. Bu ailelerdeki çocuklar ikinci dilde eğitim veren okullarda ana dillerine farklı ve

değişken oranlarda erişebilmektedir. Örgün eğitim veren okullarda ikinci dille karşılaşan çocuklar, ikidilli ve kültürlü kişilik geliştirmede her iki dillerini aktif olarak kullandıkları için en iyi konumda olanlardır. Çalışma veya iş kaynaklı nedenlerden dolayı sadece bir ile beş yıl gibi kısa dönemde yeni bir ülkede yaşayan ailelerin sayısı da artmaktadır. Bu ailelerin çocukları uluslararası veya yerel okullara devam etmektedirler. Johnstone (2002), yerel okullara devam eden çocuklar çok çaba sarf etmeden yeni dille başa çıktıklarını ifade etmiştir. Çocukluk döneminde çok fazla seyahat etme imkânı olmayan bir dilli ailede dünyaya gelmiş olan çocuklar genellikle bir yabancı dili ilkokulda ders programı içerisinde öğrenmektedirler (Johnstone, 2002).

İnsanlar ikinci bir dili çok farklı ortamlarda edinebilir ve öğrenebilirler. İlköğretim, ortaöğretim veya yüksekokulda dil öğrenebilirsiniz. Yeni bir ülkeye taşınma da yeni bir dil edinme anlamına gelebilir. Aynı zamanda, birden fazla dilin konuşulduğu bir ortam veya evde yaşayan insanlar da olabilir. “İkinci dil edinim” terimi zaten bir dili edinmiş bireyin (çocuk veya yetişkin) ikinci bir dili edinmesi anlamına gelmektedir. “İki dilli dil edinim” terimi ise üç yaşından önce iki dilin aynı anda edinilmesi anlamına gelmektedir. Birinci dil edinimlerini tamamlamış ve ikinci dili edinen çocuklara sıralı ikidilli denilirken, ikinci dili hemen doğumdan sonra edinmeye başlayan çocuklara da eş zamanlı ikidilli denilmektedir (Bhatia ve Ritche, 1999).

İki dilliliğin tanımları daha çok ideal ve mükemmel bir şekilde dengeli ikidillilik üzerine yoğunlaşmıştır. Çocukların her dile karşı bilgi ve kontrolleri tek dilli bireylerinkiyle eş tutulmuştur. Bu tür bir bakış açısıyla yaklaşan çoğu araştırmacı muhtemelen yanlış bir çıkış noktası seçmişlerdir. Çoğu ikidilliler her iki dilde mevcut kelime hazinelerinin değişikliği veya alanları ve ilgileri gereği iki dilde de yaklaşık aynı becerilere sahip olmalarına rağmen farklı konular için farklı dilleri tercih ettikleri görülmüştür (Uyar, 2012). Dolayısıyla her iki dilde dengeli ikidilli olma oldukça zor bir durumdur.

İki dillilik konusu hem teorik hem de uygulamalı araştırmaların kapsamı içerisindedir. Bu bağlamda iki temel soruya cevap aranmaktadır:

1. Aynı anda iki dili öğrenen çocuklarda dil gelişimi nasıl olmaktadır?
2. İki dillilik gelişim süreci dil edinim sürecinin doğasına dair ne gibi bilgiler verebilir?

Bu soruların temellerinde çok çeşitli etmenler bulunmaktadır. Çok fazla göç alan ülkelerdeki eğitimciler göç eden çocukların ülkenin ana dilini en iyi hangi şekilde edinecekleri konusunda endişelidirler. Anne ve babalar çocuklarının ana dil konuşucuları olarak kimliklerini kaybetmelerini istememektedir. Çoğu ülkede azınlık hakları olarak görüldüğü için bu azınlıkların kendi anadillerinde eğitim almaları büyük politik önem taşımaktadır.

## **2. İki dilli bireylerde beyin görünümü**

Bireyin bildiği her şeye dair beyinde bir temsili vardır. O halde ikidillilerin beyinde farklı iki dil nasıl temsil edilmektedir? Bu sorunun ortaya çıkışında ikidillilerde ve tek dillilerde dil organizasyonunun beyinde farklı olduğu etkili olmuştur. Hem dil ediniminin başarısı hem de beyinde dil

görevlerinin yerleşimi zaman duyarlıdır. Çocuklar ikinci dillerini ana dilleriyle ya aynı zamanda veya farklı zamanlarda edinmektedirler (Patterson, 2002). Böylece ikinci dillerini farklı zamanlarda edinen çocuklar için beyindeki dil temsillerinin farklı bir şekilde olabileceğini söyleyebiliriz (Fabiano-Smith ve Goldstein, 2010). Ayrıca ikidilli bireylerde yapılan klinik çalışmalar da bu önermeyi desteklemektedir. İki dilli bir kişi beyin hasarı aldığı anda her iki dili aynı şekilde etkilenmemektedir. Aynı zamanda farklı iyileşme süreçleri ve şekilleri gözlemlenmektedir. Sözelimi, İsviçre Almancası, İtalyanca ve Standard Almanca bilen bir kişi inme geçirdikten sonra bütün dillerdeki yetilerinde etkilenme görülmüştür. Fakat daha sonra İsviçre Almancası dışında diğer dillerde bir ölçüde gelişme saptanmış olsa da anadilini bir daha asla konuşmamıştır (Minkowski, 1927). Dillerin beyinde farklı yerlerde temsil edildiğine dair görüşlerin yanı sıra, Albert ve Obler (1978), her dilin ne sıklıkta kullanıldığının ve en güncel olarak kullanılan dilin de iyileşme sürecinde etkili olabileceğini belirtmiştir. İki dillilerde afazi verileri tartışmaya açık ve karmaşık sonuçlar sunmaktadır (Fabbro, 2001; Green ve Abutalebi, 2008; Paradis, 2004; Sadiyeva, 2006). Konuyla ilgili olarak kabul gören ve reddedilen bir hipotez de ana dilin beyinde sol tarafta ve ikinci dilinde beyinde sağ tarafta bulunduğudır (Shalom ve Poeppel, 2008). İki dilliliğin beyinde sağ tarafta temsiline dair tutarlı kanıt bulunamadığı için ikidilliliğin bir dillilikten nörolojik bakımdan farklı olmadığı sonucu çıkarılmıştır (Seliger, 1982; Vaid ve Hall, 1991). Farklı araştırma metodlarını kullanan bazı çalışmalar konuyu daha farklı değişkenlerden bahsedip ikinci dilin edinildiği yaşa bağlamaktadırlar (Singleton ve Ryan, 2004).

Weber-Fox ve Neville (1996), ikinci dillerini farklı yaşlarda edinen çocuklarla yaptıkları çalışmada ikinci dilin edinim yaşının görev gerçekleştirmede beyin ile ilgili aktiviteleri etkilediğini bulmuştur. Aynı şekilde Kim, Relkin, Lee ve Hirsch, (1997), erken ve geç ikidillilere hem ana hem de ikinci dillerinde görevler sunmuşlardır. Çalışmada her iki gruptaki bireyler her iki dilde de beyin *wernike* alanının aynı bölümlerini kullanmışlardır; fakat geç ikidillilerde ana ve ikinci dillerdeki görevlerde *broca* alanının farklı bölümlerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda, ikinci dil erken yaşta edinilirse beyinde aynı yerde temsil edildiğini ve birinci dil ile aynı şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz.

### 3. Erken çocukluk ikidilliliği

Dengeli ikidilli bireyleri anlatan her durumda iki dili eşit şekilde akıcı kullanma ve bilme tanımını karşılayan az insan vardır. İki dilin dengeli bir şekilde duyulduğu, kullanıldığı ve uygulandığı ailelerde doğan çocuklar erken dengeli ikidilliler olarak kabul edilmektedir. Bu çocuklar için, her iki dille aynı anda karşılaştıklarından dolayı hangi dilin anadil veya ikinci dil olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Net zaman dilimleri konusunda tartışma olmasına rağmen, ilkökul öncesi dönem süresince iki dille sürekli karşılaşma dengeli ikidilliliğe yol açmaktadır. Bu zaman dilimleri için De Houwer (1995) doğum ile iki yaş arasını işaret ederken McLaughlin (1978) doğum ile üç yaş arasını temel almaktadır. Genesee ve Nicoladis (2007) ise bu zaman dilimi için doğum ile dört yaş arasını önermektedir.

#### 4. Erken çocukluk ikidilliliği süreçleri

Kendi çocuklarının ikidilli gelişimini inceleyen Ronjat (1913), ve Leopold (1949), iki dili bilen çocukların tek dilli çocuklardan ayrıştığı noktaların neler olduğu ve dil edinim süreçlerinin tek dilli çocuklarla erken çocuklukta ikidilli çocuklarda aynı veya farklı olup olmadığını araştırmıştır. Leopold (1949), çalışmasında tüm ikidilli çocuklar henüz sahip oldukları iki dili ayırt edemez veya fark edemezken erken tek dil gelişim evrelerini gösterdiklerini belirtmiştir. Bu duruma “Birleşik Dil Sistemi Varsayımı” denilmektedir. Bu fikir alan yazında Volterra ve Taeschner (1978) tarafından da kabul edilmiş ve savunulmuştur.

Birleşik Dil Sistemi Varsayımı'nın belirttiği ikidillilerin tek dil evresinden geçtiği fikrinin aksine, De Houwer (1995), Paradis ve Genesee (1996), ikidilli bireylerin ayrı dil özelliklerini edindiklerini savunmuştur. Örneğin Bosch ve Sabastian Galles (1997), dört aylık bebeklerin sahip oldukları iki dil (Katalanca ve İspanyolca) arasında ayırım yapabildiklerini göstermiştir. Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocuklar aşına oldukları ve olmadıkları diller arasındaki farkları da söyleyebilmişlerdir.

Diller arasındaki ayrışım çok erken dönemde yer almasına rağmen, bazı çalışmalar gelişimin belirli özelliklerinin birbirine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Grosjean (1994), dil sistemlerinin hem bağımsız hem de birbirine bağlı olduğunu savunan bütüncü bir modelin gerçeği tam olarak yansıtacağını belirtmiştir. Sözelimi, Paradis (2001), Fransızca ve İngilizce dillerini bilen ikidilli iki-üç yaş grubundaki çocuklarla yaptığı çalışmada, iki dil arasındaki yapısal çakışmanın ve girdideki belirsiz algılayışın dil transferinde rol oynadığını savunmuştur. Ancak bu transfer geçicidir ve sadece belirli alanları etkilemektedir. Dilbilgisinin diğer bölümleri her iki dilde de dokunulmamış veya etkilenmemiş gibi görünmektedir.

Patterson ve Pearson'a (2004) göre, ikidilli çocuklar tek dilli çocuklar gibi ilk kelimelerini yaklaşık 12-13 aylıkken üretmektedir. Karma iki dili sözlükler dikkate alındığı müddetçe, ikidilli çocukların kelime gelişimi tek dilli çocuklarla aynıdır. İki dilli çocuklar konuşmaya başlamalarıyla beraber eşdeğer aktarmalar üretmeye başlarlar (Paerson, Fernandez ve Oller, 1993). 18 aylık olduklarında, ikidilli çocukların kelimelerinde eşdeğer aktarmaların oranı önemli ölçüde artmaktadır. Bu artış, bu yaştan itibaren onların kesinlikle iki farklı sözlüksel sistemi kullandıklarını göstermektedir (Lanvers, 1999). Nicoladis ve Genesee (1998), iki farklı dilde aynı konuyu konuşan ebeveynleri duymayan çocuklarda eşdeğer aktarmalara dair erken farkındalık yaratmada faydalı olacağını ileri sürmüştür. İki dilli çocuklar en azından baskın dillerinde tek dilli çocuklara denk oranda biçim-sözdisimsel gelişim göstermektedirler. Ayrıca biçim-sözdisimsel gelişimde iki dil arasında transfer olduğuna dair kanıtlar vardır. Örneğin Döpke (2000), aynı anda Almanca ve İngilizce öğrenen Avusturyalı çocukların “eylem nesne” sözcük düzenini tüm sözel cümlelerde bir dilli ana dili Almanca olan çocuklardan daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir.

Çocukluk ikidilliliğinde düzgü karmayı birçok araştırmacı çalışmıştır ve erken düzgü karmanın dilbilgisel olarak kısıtlı olduğunu yani karmada iki dilbilgisel sistemin bozulmadığını dile getirmişlerdir (Meisel, 1994; Lanza, 1997; Vihman, 1998).

İki dilli çocuklar düzgü karmayı özellikle zayıf oldukları dildeki dilbilgisel ve sözlüksel boşlukları doldurmada kullanmaktadır (Nicoladis ve Secco, 2000). Çocuklar farklı muhataplara alışmak için dilleri arasında geçiş yapmaktadırlar. İki dilli çocuklarda dil değiştirmenin miktarı ebeveynlerin ve diğer muhatapların kendi dil tercihleri ve dil değiştirme davranışlarıyla ilişkilidir. Bazı ebeveynler dil değiştirmeyi hoş görüp desteklerken diğerleri sadece bir dilin kullanımını teşvik etmektedir.

## 5. Erken ikidilli bağlamları

Dengeli ikidilliler ifadesi çocukların her iki dili aynı seviyede edindikleri anlamına gelse de, uzun süreli dönemde her iki dilde aynı koşullarda aynı derecede girdi sağlanması mümkün olmadığı için, bireylerin çoğunluğu baskın bir dile sahip olmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasına neden olan tabii ki başka faktörler de vardır. Çocuk bir dilin konuşucularıyla düzenli ve yoğun iletişime sahipken diğer dilde etkileşim o derece fazla olamayabilir. Baker (2006), aşağıda sunulan değişkenlere dayandırarak, aynı anda iki dili edinenlerde büyük miktarda çeşitliliğin olduğunu belirtmiştir.

\*Ebeveynler anadil olarak hangi dil veya dilleri kullanmaktadır?

\*Ebeveynler çocukla hangi dil veya dillerde konuşmaktadır?

\*Ailenin diğer üyeleri çocukla hangi dil veya dillerde konuşmaktadır?

\*Çocuk aile dışında hangi dil veya dillerle karşılaşmaktadır?

Romaine (1995), erken ikidilli bağlamlarını toplumda, evde kullanılan diller ve her bir ebeveyn ile ilgili etkilere göre sınıflandırmıştır.

### 1. Bir insan-bir dil bağlamı

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptirler. Bu dillerden biri de ailenin yaşadığı topluluktaki baskın dildir. Anne ve baba birbirlerinin dilleri ile ilgili bir miktar edince sahiptir fakat her ikisi de çocukla kendi dillerinde konuşmaya karar vermiştir. Katı bir “bir ebeveyn bir dil” ilkesi çocuğun belirli bir ebeveyn ile belirli bir dilde etkileşime alışacağı anlamına gelmektedir. Alan yazında var olan birçok çalışma bu ilkenin ancak her iki ebeveynin dil seçimlerinde tutarlı ve kararlı olmaları durumunda işe yaradığını belirtmiştir.

### 2. Baskın olmayan ev dili/bir dil-bir bağlam

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptir fakat ebeveynlerden birisi baskın dilin altyapısına sahiptir; yani ikidillidir. Fakat evde anne ve baba her zaman baskın olmayan dili kullanmaktadır ve çocuk baskın dille ancak ev dışında karşılaşmaktadır. Burada baskın dil altyapısına sahip olan ebeveynin baskın olmayan dilde yüksek edince sahip olduğu varsayılmaktadır.



### 3. Toplum desteksiz baskın olmayan ev dili

Bu bağlamda anne ve baba baskın olmayan dile sahiptir; yani ikinci dillerinde yeteri kadar etkin değildir ve toplumun baskın dili de her ikisinin de ana dili değildir. Aile evde baskın olmayan dili kullanmaktadır ve baskın dilde edinçleri düşüktür. Bu duruma göçmen ailelerde sıkça karşılaşılmaktadır. Bu tip ailelerde çocuklar her iki dilde de eşit edinç sağlamaya çaba göstermektedirler.

### 4. Toplum desteksiz çift baskın olmayan ev dili

Bu bağlamda anne ve baba farklı ana dillere sahiptir ve toplumdaki baskın dil bu iki dilden yine farklıdır. Ebeveynlerin her biri çocuğuyla doğumundan itibaren kendi ana dillerinde iletişim kurmaktadır ve çocuk üçüncü bir dili ev dışında edinmektedir.

### 5. Ana dil konuşucusu olmayan ebeveynler

Bu bağlamda anne ve baba aynı dile sahiptir ve toplumdaki baskın dil ebeveynleriyle aynıdır. Fakat ebeveynlerden biri çocuğu ile kendi dili olmayan farklı bir dilde konuşmaya karar verir. Bu söz konusu diğer bağlamlar içerisinde en yapay ve en zorlayıcı olandır. Bu durum genellikle ebeveynlerden birinin dil çalışmalarında bir altyapıya sahip olduğunda ve çocuğuna yeni bir dil öğretmek için güçlü güdülenme ve ilgiye sahip olduğunda gerçekleşmektedir.

### 6. Karma diller

Bu bağlamda hem anne hem de baba ikidillidir ve muhtemelen toplumun ikidilli olan bölgelerinde yaşamaktadırlar. Böyle bir ortamda anne ve baba bu topluluk içerisinde yer alan küçük bağlamlara dayanarak dil değiştirir ve dilleri birbirlerine kararlar.

### **6. Kazançlı ikidillilik**

Çocukluk ikidilliliğine ek olarak, çocuklukta ikidilli olmanın en yaygın şekilleri göç veya okul eğitimiyle gerçekleşmektedir. Aileler yeni bir ülkeye göç ettiklerinde, çocuklar azınlık ana dilli ikinci dil öğrencileri olurlar. Aileler çocuklarını ikidilli olarak büyütme istediklerinde, çocuklarını kısmen veya tamamen diğer bir dilde eğitim veren okullara göndermektedir. Bu çocuklar da ana dilin çoğunluk olduğu ikinci dil öğrencileri olurlar.

Azınlık ana dilli ikinci dil öğrencileri ile ana dilin çoğunluk olduğu ikinci dil öğrencileri arasında belirgin bir farklılık vardır ve bu farklılık iki tür ikidillilik deneyimleri şeklinde yorumlanır. Genellikle ikidilliliğin olumlu etkileri, ana dilin çoğunluk olduğu ikinci dil öğrencileriyle ilgili programlarla ilişkilendirilmektedir. Bu tür programlarda hem ana dile hem de ikinci dile önem verilir ve çocuklar ikinci dili birinci dilini kaybetmeden edinir. Diğer bir yandan olumsuz etkiler genellikle ailenin göç etmesi sonucu çocukların yeni bir toplumun baskın dilini öğrenmeye zorlandıkları programlarla ilişkilendirilmektedir. Bu tür programlarda çocukların ana dil gelişimlerini devam ettirmeleri teşvik edilmez.

Olumlu ikidillilik diğer bir deyişle kazançlı ikidillilik, çocukların kendi ana dil gelişimlerini sürdürürken yeni bir dil edinmeleri anlamına gelmektedir; ancak olumsuz ikidillilik yani çıkarmalı ikidillilik süreci çocukların ana dillerini kaybetmesiyle sonuçlanabilmektedir (Baker, 2006).

Çocukların ana dilleri ihmal edildiğinde ve ikinci dilleri istenilen seviyede yeterli bir şekilde gelişmediğinde onlara kısıtlı ikidilli denilir (Chin ve Wigglesworth, 2007).

### **7. Çocukluk ikinci dil edinim süreci**

Günümüze kadar yapılan çalışmaların çoğu araştırmacılar, ebeveynler ve öğretmenler tarafından incelenmiş göçmen ikidilli çocukları hedef almıştır. Tabors (1997), yaptığı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce konuşulan okul öncesi okullarına devam eden azınlık çocukların erken ikinci dil edinim sürecini incelemiştir. Yeni ülkedeki ilk birkaç ayında küçük çocuklar aile dillerini konuşmaya devam etmişlerdir; daha sonra çok fazla konuşmadıkları daha çok aktif bir şekilde dinledikleri sessiz döneme geçmişlerdir. Bunu takiben formüsel veya telegrafik dil örnekleri vermeye başlamış ve sonunda dili etkin ve yaratıcı bir şekilde kullanmışlardır.

Ana dil gelişimini tamamlayan ve akademik görevler ile tanışmış olan çocuklar dil öğrenme söz konusu olduğunda birçok üstünlüğe sahiptir. Ana dil stratejilerini ikinci dile yönlendirebilir ve bunlardan faydalanabilirler. Ayrıca yeni dilin özelliklerini ana dil bilgileri ile karşılaştırıp örtüşen özelliklerini keşfedebilirler. Hali hazırda bir dili oluşturmuş ve bilişsel olarak daha fazla deneyimli olma ikinci dil edinim sürecini hızlandırmaktadır (Cummins, 2000).

Göçmen çocukların akademik sözel yetenekler bakımından tek dilli akranlarını yakalaması yaklaşık beş ila sekiz yıl sürmektedir (Cummins, 2000). Bu sürenin uzaması veya kısalmasında bazı bireysel farklılıkların da etkisi olabilir. Fakat bu etki küçük çocukların yeni ortama uyum sağlama isteğinden dolayı yetişkin öğrencilere nazaran daha az öneme sahiptir.

Bu bağlamda eğilim ve kişilik iki önemli değişkendir. Harley ve Hart (1997), erken yaşta okul eğitimi almaya başlayan çocukların dil performansını belirlemede bellek ağırlıklı eğilim becerilerin sınanmasının daha tutarlı sonuçlar verdiğini ve fakat okul eğitimi geç yaşta almaya başlayan çocuklarda çözümsel dil eğilim becerilerinin ölçülmesinin ikinci dil yeterliliklerini daha iyi belirlediğini ifade etmiştir. Wong-Fillmore (1983), başarılı öğrencileri iki gruba ayırmıştır:

1. İkinci dili akranlarıyla uygulama fırsatları arayan sosyal ve dışa dönük öğrenciler.
2. Yüksek bilişsel yeteneğe ve canlı dikkatliliğe sahip olan utangaç öğrenciler.

İki dilliliği ölçen çalışmalarda son dönemlerde önemli gelişmeler olmuştur. 1960'lara kadar, geleneksel IQ ölçümlerine dayandırılan testler ikidillilerin tek dillilere oranla belirli dilsel ölçümlerde daha az başarılı olduğunu göstermiştir (Baker, 2006; Bhatia ve Ritchie, 1999; Björklund, 1997; Uyar, 2012). Bu testler ana dilleri azınlık dili olan çocukların ikinci dilin baskın olduğu dil ortamlarında gerçekleştirilmiştir (Anadili Türkçe olan çocukların İngiltere'de İngilizce şartlarında olması).

İki dillilerin bilişsel kazanımlarının önemli faydalarını belirten ilk çalışma Peal ve Lambert tarafından 1962'de gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 110 İngilizce-Fransızca bilen orta sınıf ikidilli çocuklar tek dilli akranlarıyla kıyaslanmıştır. Bulgular ilk defa bir IQ testinin çoğu sorularında ikidillilerin tek dilli akranlarından daha iyi sonuçlar elde ettiğini göstermiştir. Peal ve Lambert (1962), ikidilliliği kayıplardan çok belirli bilişsel kazanımlarla ilişkilendirmiştir. Bu kazanımlar içerisinde daha fazla zihinsel esneklik, daha soyut düşünme yeteneği, üstün kavram oluşturma ve kelimelerden bağımsız düşünebilme yetisi sayılabilmektedir. Bu sonuçlar Kanada ve farklı ülkelerde ikidilli eğitimi cesaretlendirmiş ve teşvik etmiştir. Ancak, bu çalışmaya katılan çocukların belirli özelliklere sahip orta sınıf artalanları olduğunu belirtmekte fayda vardır. Ayrıca, bu çocuklar geniş örneklemden dengeli ikidilliler olarak özellikle seçilmiştir. Kanada'da elde edilen bu olumlu bulgular anadilin baskın olduğu ikinci dil öğrenme koşullarında ilk yabancı dilde eğitim programlarına ve ikidilli gelişimin olumlu yönlerini belirlemeye çalışan çok sayıda araştırmaya çıkış kaynağı oluşturmuştur.

İki dilli çocuklarda anadil ile ikinci dil edinci arasındaki ilişki oldukça önemlidir ve bu ilişki faydaları belirlemede kilit role sahiptir. Miras kültürlerinin değerinin bilindiği ve ana dillerinin sistematik bir şekilde geliştiği ortamlarda ikinci dili edinen çocuklar çok daha iyi sonuçlar sunmaktadır. İki dilli çocukların ikinci dillerindeki yeterliliğini incelemek ve anlamak için çalışma yapan Cummins (1984), çocukların yüzeysel akıcılığı ve akademik akıcılığı arasında önemli bir fark olduğunu belirtmiştir. Çocuklar yüzeysel akıcılığı hızlı ve çaba sarf etmeden edinme yetisine sahip gibi görünürken ikinci dilin ileri akademik yönlerini edinmeleri çok daha fazla zaman almaktadır. Cummins (1984), bu farklılığa dayandırdığı BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills, Temel Kişilerarası İletişim Becerileri) ve CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği) olarak adlandırdığı iki kavram sunmuştur. BICS/CALP kavramlarındaki temel noktalar şu ana kadar dil yeterliliğinin ihmal edilen yönlerinin eğitimcilerin sıkça yoğunlaştığı yeterliliğin yüzeysel görünümünden çok öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimleriyle ilgili olduğunu ve eğitimcilerin bu farklılıkları yorumlamadaki başarısızlıklarının azınlık öğrencileri için olumsuz sonuçlar doğuracağını vurgulamaktadır.

Cummins (2000), ikinci dil yeterliliğini iki bütünde kavramsallaştırmıştır. İlki ikinci dilde ileti göndermek veya almak için mevcut olan bağlamsal desteği temsil etmektedir. Bunun içerisinde bağlam-İçe yerleşik (context-embedded) ve bağlam-daraltılmış (context-reduced) kavramlarının karşı olduğu durumlar yer almaktadır. Bağlam-İçe yerleşik ortamı katılımcılar için etkileşimin dil ötesi ve durumsal ipuçlarıyla desteklendiği yüz yüze ortamlarda içerik hakkında görüşmeyi mümkün kılmaktadır. Bunlar daha çok oyun alanı gibi sınıf dışı ortamlarda yer almaktadır. Bu bağlamlarda durumsal ipuçlarından ve kişinin vücut dilinden konuşmacının ne söylediğini tahmin etmek kolay olmaktadır. Bazen yanlış anlamalar olsa da konuşma ortamından dolayı ciddi sonuçlar ortaya çıkmamaktadır. Bağlam-daraltılmış ortamlarda ise, konuşmacı sadece dilsel ipuçlarına bağlıdır. Bu temel anlam, cümlelerde kullanılan

sözcüklerin önemli olduğu ve herhangi bir yanlış anlamının ciddi sonuçları olacağı sınıf içi ortamlarda yer alır.

Bu iki bağlam türü görevin bilişsel gereksinimleri ile etkileşimde bulunmaktadır. Bilişsel bütünlük “bilişsel zorlayıcı olmayan” (cognitively undemanding) ve “bilişsel zorlayıcı olan” (cognitively demanding) görevler şeklinde sıralanır. Bu kavramlarla ilgili olarak dört bölümden bahsedebiliriz:

1. Bilişsel zorlayıcı olan/Bağlam daraltılmış
2. Bilişsel zorlayıcı olmayan/Bağlam bağımsız
3. Bilişsel zorlayıcı olan/Bağlam-içe yerleşik
4. Bilişsel zorlayıcı olmayan/Bağlam bağımlı

Söz gelimi, bir kişiyi ikna etme, el kol hareketleri gibi dil ötesi ipuçlarıyla desteklenmesinden ve konuşmanın yüz yüze olmasından dolayı bağlam-içe yerleşik olmasına rağmen bilişsel zorlayıcı bir görev olacaktır.

Cummins (2000), ana dil ile ikinci dil arasında önemli bir ilişki olduğunu ve bilişsel zorlayıcı becerilerin ana dil ile ikinci dil arasında geçişliliğinin olabileceğini vurgulamıştır. Bu bakımdan, iyi gelişmiş ana dil ikinci dilde akademik becerilerin gelişimini kolaylaştırır. Cummins (1981), bu ilişkiyi “Ortak Temelli Yeterlilik” (Common Underlying Proficiency) ilkesi olarak adlandırmıştır. Ortak Temelli Yeterlilik ilkesine göre çocuğun hangi dilde işlem yaptığının önemi olmaksızın, o merkezi temelde olan motoru kullanarak düşünceler geliştirebilmesi mümkündür. Dolayısıyla, bilgi işleme, düşünme ve öğrenme her iki dil için eşit bir şekilde mümkündür. Bu modele göre, yetersiz ölçüde gelişen ikinci dil, çocukların bilişsel içeriği tam olarak anlamasını engelleyecektir ve böylece sınıf içerisindeki başarılı görev almaları düzensiz olacaktır. Bütün bunları dikkate aldığımızda, çocuklardaki ana dil gelişiminin ikinci dil gelişimine kuvvetli etkisi olduğunu ve okulda anadil teşvikinin ikinci dil gelişimine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

## **8. Yabancı dilde eğitim (Immersion education)**

İkiduali programlar içerisinde en çok bilinen ve detaylı araştırılan eğitim kökeni Kanada’ya dayanan “yabancı dilde eğitim”dir. Bu program 1960’ta Quebec’te çocukların okulda verilen Fransızca eğitiminden daha iyi bir eğitim almasını isteyen İngilizceyi ana dil olarak konuşan ebeveynlerin öncülüğünde başlamıştır. İngilizce konuşan çocuklar tüm gün Fransızca duyacakları okullara yerleştirilip eğitimlerine tamamen Fransızca başlamışlardır. Bu program sonucunda çocuklar İngilizceden daha önce Fransızcada okuma ve yazmayı öğrenmişlerdir. İngilizce üçüncü sınıfa kadar kullanılmamıştır. Bu program “erken bütünsel yabancı dilde eğitim” (early total immersion) olarak adlandırılmış ve farklı türleri başta Kanada olmak üzere tüm dünyaya yayılmıştır.

Johnson ve Swain (1997), yabancı dilde eğitim programlarının özelliklerini dokuz başlıkta kısaca şöyle özetlemiştir:

1. Öğretim aracı olarak daima ikinci dil kullanılır.
2. Yabancı dilde eğitim müfredatı yerel ana dil müfredatı ile aynı doğrultudadır.
3. Ana dil için açık destek vardır.
4. Hem ana dile hem de ikinci dile toplumdaki tutum olumludur.
5. Programın amacı hem ana dil hem de ikinci dil yeterliliğinde yüksek seviyede kazançlı ikidilliliği başarmaktır.
6. Yabancı dilde eğitim programlarında ikinci dil büyük ölçüde sınıf ortamı ile sınırlıdır.
7. Çocuklar sınırlı ve benzer yeterlilik seviyeleriyle başlar ve başlangıçtan itibaren eğitici işlemler, malzemeler ve müfredat hedef grubun ihtiyaçlarına göre uyarlanır.
8. Gerektiğinde öğrencilerle iletişim kurabilmeleri için öğreticiler ikidillidir.
9. Sınıf içi kültür, hedef dilin kültüründen ziyade ana dil toplumunun kültürüdür.

Yabancı dilde eğitim programları tam veya kısmi yabancı dilde eğitim olabilir. Tam yabancı dilde eğitim programlarında çocuklar bütün müfredatı ikinci dilde takip ederler; ancak kısmi yabancı dilde eğitim programlarında bazı dersler ana dilde verilebilmektedir. Genellikle sayısal dersler ikinci dilde, sözel dersler ise ana dilde verilir.

Kanada’da ilk yapılan yabancı dilde eğitim araştırmaları genellikle sonuçlara yoğunlaşmış ve bu eğitimi alan çocukların dil ve içerik bilgilerini tek dilli çocukların bilgileriyle karşılaştırmıştır. Bundaki hedef yabancı dilde eğitim sınıflarında eğitim almanın hiçbir olumsuz yanının olmadığını göstermekti. Bu alanda yapılan çalışmalar bu programa katılan çocukların ana dil gelişiminde bu programa katılmayan akranlarına nazaran herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ortaya koymuştur (Genesee, 1983; Harley, Hart, Lapkin, 1986). Diğer çalışmalar da yabancı dilde eğitim programlarına katılan çocukların içerik bilgilerinin programa katılmayan akranlarındaki kadar sağlam olduğunu belirtmiştir (Genesee, 1987; Swain, 1985). Yeterlilik bakımından incelendiklerinde Fransızca’yı ders olarak öğrenen akranlarının aksine programdaki öğrencilerin özellikle algısal beceriler yönünden daha yetenekli oldukları görülmüştür (Genesee, Holobow, Lambert, Cleghorn, ve Walling, 1985). Erken ve geç yabancı dilde eğitim programları arasındaki farka dair yapılan çalışmalar, erken yabancı dilde eğitim programlarındaki öğrencilerin daha yetkin olduğunu ortaya koymuştur (Day ve Shapson, 1996). Son dönemde yapılan çalışmalar daha çok yabancı dil eğitiminde var olan sorunlara ışık tutmaya çalışmıştır. Swain ve Lapkin (1989), dilbilgisi öğretimine az önem verildiğini ve dil biçimlerine az önem verilmesinin öğrenmeye yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında sürdürülebilir konuşmaya çok fazla fırsat olmamasından dolayı öğrencilerde algısal becerilerin üretimsel becerilere kıyasla daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler karışık dilbilgisel yapıları ve doğru kelimeleri kullanma ihtiyacı içerisindeyler. Swain’e göre (2000), dilde doğal yabancı dilde eğitim gerekliliği vardır fakat bunun da ikinci dilde ana dil konuşucu yeterliği sağlamada etkin olmadığını belirtmiştir. Swain (2000), yabancı dilde eğitim programındaki öğrencilerin düzenli dil görevlerinde uygulama

yapmaya ihtiyaçlarının olduğunu ve bu görevlerde anlamsal yerine sözdizimsel dil süreçlerinden faydalanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Yabancı dilde eğitim programlarının birçok türü vardır. Cummins ve Corson (1997), bunları beş başlıkta incelemiştir:

1. Yerli dillerinde ve anadillerde yabancı dilde eğitim
2. Resmi konuları da olabilen ulusal azınlık dillerinde yabancı dilde eğitim
3. Uluslararası azınlık dillerinde yabancı dilde eğitim (Amerika’da İspanyolca gibi)
4. Belirli bir dilsel veya kültürel azınlıkta yabancı dilde eğitim (duyma engelli gibi)
5. Baskın ve çoğunluk guruplarına yönelik ikidilli ve iki dilde okuryazar programları

### 9. Yabancı dilde eğitim bağlamları

*Yüksek statülü bir dilde yabancı dilde eğitim (Björklund, 1997).*

İsveççe Finlandiya’da yüksek statülü resmi bir dildir ve her çocuk dokuz yaşında üçüncü sınıfta bu dili öğrenmeye başlar. İsveççenin azınlık dili olduğu çocuklarda ikinci dil Fince’dir ve bu dili de öğrenmeye aynı yaşta başlarlar. İsveççe yabancı dilde eğitim programı 1987 yılında Vaasa’da başlamıştır. Program anaokulundan altıncı sınıfa kadar olan süreyi kapsamaktadır ve genel anlamda ilk Kanada yabancı dilde eğitim programını takip etmektedir. Bu program İngilizcenin dünya dili olarak popüler olmasına rağmen her geçen gün gelişmekte ve genişlemektedir. Çoğu çocuk en azından İngilizce, İsveççe ve Fince olmak üzere üç dili öğrenmektedir.

*Amerika Birleşik Devletleri’nde çift yönlü yabancı dilde eğitim (İspanyolca/İngilizce) (Lindholm, 1997).*

İngilizceyi ana dil olarak konuşan çocuklara ikinci dil öğrenme fırsatını vermesinin yanı sıra çift yönlü program azınlık olarak İspanyolca konuşan çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Herkes için en yüksek dilsel fayda adına eşit sayıda ana dili İngilizce ve İspanyolca olan çocuklar aynı sınıfa yerleştirilir. Anaokulu ve birinci sınıfta eğitim dili % 90 İspanyolca’dır. Geri kalan % 10’luk dilimde ise sözlü dil yeterliliği gelişimi için İngilizce kullanılır. Çocuklar öncelikle İspanyolca dilinde okuma yazma öğrenir. İkinci sınıfta ise eğitim dili %80 İspanyolca, %20 İngilizce’dir. Beşinci sınıfa gelindiğinde bu oran yarı yarıya dengelenir.

*Yüksek statülü yabancı dilde eğitim (Çin’de İngilizce) (Knell, Siegel, Haiyan, Lin, Miao, Wei, ve Yanping, 2007).*

Eğitim sisteminde İngilizce yüksek öncelik haline geldiği için Çin’ in önemli şehirlerinde çocuklar için İngilizce yabancı dilde eğitim programları oldukça popülerdir. İlkokulda geçen bu program kısmi yabancı dilde eğitim programıdır. Örneğin sanat, müzik ve fen gibi derslerde öğretim dili olarak İngilizce tercih edilirken diğer derslerde eğitim dili olarak Çince kullanılır. Programa katılan çocukların İngilizce yeterlilik seviyelerinin programa katılmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ve Çince edinmelerinin etkilenmediği görülmüştür.

Her sınıfa aynı sayıda her dilde anadil konuşucusu yerleştirme hedefinden ötürü en faydalı programlardan biri çift yönlü yabancı dilde eğitim programı gibi görünmektedir. Ayrıca bu program çocukların iki kültürlü kimliklerinin yanı sıra her iki dilin de aktif olarak kullanımına teşvik etmeye yönelik açık hedeflere sahiptir. Bu programın faydaları çocuklarda ikidillilik, iki kültürlülük ve her iki dilde okuryazarlık gelişmesiyle daha da netleşmektedir (Lindholm-Leary, 2001; Thomas ve Collier, 2003). Ancak Eilers, Pearson, ve Cobo-Lewis (2006) çocukların ana dillerini devam ettirmenin hala çaba gerektirdiğini belirtmişlerdir.

## 10. Sonuç

Çocukların ikinci dillerini öğrendiği durum ve şartlar oldukça geniş bir alana dağılmaktadır. İki dillilik yaş, edinim biçimi, edinim koşulları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik düzeyi gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir. İki dillilik yalnızca farklı iki dilin edinimi ve kullanımı ile ilgili değil, aynı zamanda kültürel kimlikle de ilgilidir. İki dilli toplumlarda, bireylerde bazen sadece bir dilin kültürünün benimsendiği tek kültürlülük söz konusu olmaktadır. Bireyin kendini sadece bir kültüre ait hissetmesi de kültür kaybına yol açmaktadır. İki dilli toplumlarda beklenen, bireylerin iki kültürlülüğe sahip olmasıdır; başka bir ifade ile bireylerin kendilerini her iki dilin kültürüne ait hissetmesidir. Bunda şüphesiz dilin öğrenildiği ortamların (okul, ev vb.) büyük etkisi vardır.

Aile içerisinde dengeli ikidillilik ancak anne ve babanın tutarlı, kararlı olmalarıyla ve dil uygulamalarına karşı sabırlı olmalarıyla gerçekleştirilebilir. Çocukların ikinci dile yabancı dilde eğitim aldıkları okul öncesi ve okul şartlarında, çocukların etkili ikidilli edinci ve olumlu ikidilli kimliği gerçekleştirmeleri için ana dili geliştirmeye devam etmek oldukça önemlidir. Yabancı dil bağlamında gerçek ilerleme kaydedilemeyecek kadar fazla sınırlamalar vardır. Ancak yüksek kalitede girdi, dil ve içerik arasındaki yoğunluk ve bütünleşme olumlu sonuçlar elde etmede faydalı olacaktır. İkidilli toplumlarda, ilköğretimden ortaöğretime kadar iyi kalitede eğitimin devamı ve konusuna hakim, tecrübeli yüksek standartlara sahip öğreticilerin olması da önemli unsurlardır.

## Kaynakça

- Albert, M. ve Obler, L. K. (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. New York: Academic Press.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bhatia, T. K. ve Ritchie, W. C. (1999). The Bilingual Child: Some Issues and Perspectives. In W. C. Ritchie And T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp. 569-646 ). San Diego: Academic Press.

- Björklund, S. (1997). Immersion in Finland in the 1990s: A State of Development and Expansion. In R. K. Johnson and M. Swain (eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 85–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosch, L. ve Sebastián-Gallés, N. (1997). Native-Language Recognition Abilities in 4-Month-Old Infants from Monolingual and Bilingual Environments. *Cognition*, 65, 33–69.
- Chin, N. B. ve Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. 10.13140/2.1.1334.9449.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Putting Language Proficiency in its Place. In J. Cenoz and U. Jessner (eds.), *English in Europe; The Acquisition of a Third Language* (pp. 54–83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. ve Corson, D. (eds.) (1997). *The Encyclopedia of Language and Education 5: Bilingual Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Day, E. ve Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 219–50). Oxford: Blackwell.
- Döpke, S. (2000). *Cross-linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eilers, R. E., Pearson, B. Z. ve Cobo-Lewis, A. B. (2006). Social Factors in Bilingual Development: The Miami Experience. In P. McCardle and E. Hoff (eds.), *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age* (pp. 68–90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain : Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*. (79), 211-222.
- Genesee, F. (1983). Bilingual Education of Majority Language Children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, (4), 1–46.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W. E., Cleghorn, A. ve Walling, R. (1985). The Linguistic and Academic Development of English Speaking Children in French Schools: Grade Four Outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 41(4), 669–85.
- Genesee, F. ve Nicoladis, E. (2007). Bilingual First Language Acquisition. In E. Hoff and M. Shatz (eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 324–44). Oxford: Blackwell.
- Green, D. W. ve Abutalebi, J. (2008). Understanding the Link Between Bilingual Aphasia and Language Control. *Journal of Neurolinguistics*. 21(6), 558-576.



- Grosjean, F. (1994). Individual Bilingualism. *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 1656–60). Oxford: Pergamon.
- Harley, B. ve Hart, D. (1997). Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages. *Studies in Second Language Acquisition*, (19), 379–400.
- Harley, B., Hart, D. ve Lapkin, S. (1986). The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Skills. *Applied Psycholinguistics*, 7(4), 295–322.
- Johnson, R. K. ve Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (2002) *Addressing the Age Factor: Some Implications for Language Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M, ve Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, (388), 171-174.
- Knell, E., Siegel, L. S., Haiyan, Q., Lin, Z., Miao, P., Wei, Z. ve Yanping, C. (2007). Early Immersion and Literacy in Xi'an, China. *The Modern Language Journal*, 91(3), 395–417.
- Lanvers, U. (1999). *Infant Bilingualism: A Longitudinal Case Study of Two Bilingual Siblings*. UK: Exeter University.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Leopold, W. (1949). Original Invention in Language. *Symposium*, (3), 66–75.
- Lindholm, K. J. (1997). Two-way Bilingual Education Programs in The United States. In J. Cummins & D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meisel, J. M. (1994). Code-Switching on Young Bilingual Children: The Acquisition of Grammatical Constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, (16), 413–41.
- Minkowski, M. (1927). Klinischer Beitrag Zur Aphasie Bei Polyglotten Speziell im Hinblick Auf Schweizerdeutsch. *Schweizer archiv für neurologie und psychiatrie*, (21), 43-72.
- Nicoladis, E. ve Genesee, F. (1998). Parental Discourse And Code-Mixing in Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, 2: 85–100.
- Nicoladis, E. ve Secco, G. (2000). The Role of a Child's Productive Vocabulary in the Language Choice of a Bilingual Family. *First Language*, (58), 3–28.
- Paradis, J. (2001). Do Bilingual Two-Year-Olds Have Separate Phonological Systems? *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 19–38.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Hollanda: John Benjamins Publishing Company.

- Paradis, J. ve Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children: Autonomous Or Independent? *Studies in Second Language Acquisition*, (18), 1–25.
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of Expressive Vocabulary to Frequency of Reading and Television Experience Among Bilingual Toddlers, *Applied Psycholinguistics*, (23), 493–508.
- Patterson, J. L. ve Pearson, B. Z. (2004). Bilingual Lexical Development: Influences, Contexts and Processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers* (pp. 77–104). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Peal, E. ve Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, (76), 1–23.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913). *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sadiyeva, G. (2006). Çokdillilerde Afazi. In Yağcıoğlu ve Değer, A.C. (Ed.) *Advanced Linguistics in Turkish* (ss. 495-505). İzmir: DEÜ Yayınları.
- Seliger, H. W. (1982). On the Possible Role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*. 16(3), 307- 314
- Shalom, D. B. ve Poeppel, D. (2008). Functional and Anatomic Models of Language. *Neuroscientist*. 14(1), 119-127.
- Singleton, D. ve Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Suárez-Orozco, M. M., Suárez Orozco, C. ve Baolian Qin, D. (2005). *The New Immigration*. London: Routledge.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–53). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. ve Lapkin, S. (1989). Interaction and Second Language Learning; Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–37.
- Tabors, P. O. (1997). *One Child: Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Thomas, W. ve Collier, V. (2003) The Multiple Benefits of Dual Language. *Educational Leadership*, (61), 61–4.
- Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, (9), 21-25.

- Vaid, J. ve Hall, D. G. (1991). Neuropsychological Perspectives on Bilingualism: Right, Left and Center. In A. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 81-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vihman, M. (1998). A Developmental Perspective on Code-Switching: Conversations Between a Pair of Bilingual Siblings. *International Journal of Bilingualism*, (2), 45–84.
- Volterra, V. ve Taeschner, T. (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language*, (5), 311–26.
- Weber-Fox, C. M. ve Neville, H. J. (1996) Maturational Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioural Evidence in Bilingual Speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8(3), 231–56.
- Wong-Fillmore, L. (1991). Second-language Learning in Children: Models of Language Learning in Social Context. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 49–69). Cambridge: Cambridge University Press.

## “AĞLARDAN KURTULMA” OLARAK GÖNÜLLÜ SÜRGÜNLÜK: JAMES JOYCE’UN ULYSSES ROMANINDAKİ SÜRGÜN MOTİFİ VE SÜRGÜNÜN METAFORİK DİLİ OLARAK ÇEVİRİ<sup>1</sup>

Javid ALİYEV<sup>2</sup>

**APA:** Aliyev, J. (2020). “Ağlardan Kurtulma” olarak gönüllü sürgünlük: James Joyce’un *Ulysses* romanındaki sürgün motifi ve sürgünün metaforik dili olarak çeviri. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 175-186.

### Özet

Edward Said ünlü “Sürgün Üzerine Düşünceler” başlıklı denemesinde çağımızı “mülteciler, yerinden edilmiş kişiler ve kültürel göçler çağı” (Said, 2015: 188) olarak tanımlar. Gerçekten sürgünün, bazı bireyler için kişisel, bazıları için ise zorunlu hale gelmiş toplumsal bir gerçeklik olduğu zamanlardan geçmekteyiz. İçinde yoksunluk, kayıp, acı ve hüznün barındırması da sürgün motifi antik dönemden günümüze kadar edebiyatı ilgilendiren motiflerden biri olarak kullanılmıştır. Ovidius’dan Dante’ye, Joyce’dan Nâzım Hikmet’e kadar birçok yazar ve şair gönüllü veya zorunlu olarak sürgünlük hayatı yaşamış ve bu durumu yaratıcı dehalarının ürününe dönüştürmeyi başarmıştır. Modernitenin getirdiği teknolojik ilerlemenin bir sonucu olarak ulaşım alanında devrim niteliğindeki gelişmeler ile birlikte gezginlik, sürgünlük ve dislokasyon kavramları modernist edebiyatla belli başlı değişimler geçirerek varsıl bir motife dönüşmüştür. James Joyce’un modernist edebiyatın en ünlü metinlerinden biri olarak görülen *Ulysses*’i gönüllü olarak gittiği sürgünde yazması, sürgün ve edebi yaratıcılık arasındaki asırlardır süren birlikte varoluşun ilginç örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sürgün çağını tanımlarken kullanılan “çevrilmiş kültür” (translated culture) tanımı ve sömürgecilik sonrası kuramların çeviriye atfettiği sürgünlük, melezlik, ötekilik gibi metaforlar da “sürgün” ve “çeviri” arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmektedir. Farklı ulusal diller, kültürel söylemler, farklı zaman ve uzam kategorileri arasında daima bir geçişi, hareketi ve Walter Benjamin’in dediği gibi “öbür tarafa” geçişi simgeleyen çeviriyi metaforik olarak sürgün olma durumuyla ilişkilendirebiliriz. Sürgün olma durumu gibi çeviri de zorunlu bir asimilasyon içerir ve yerele yerleşmek, orada yeni bir ses, yeni bir kimlik ve ifade bulmak için çabalar. Tüm bunların ışığında, bu çalışmanın amacı yazarın yaratıcılığını motive eden sürgün motifinin tarihsel ve eleştirel bir genel çerçevesini çizdikten sonra, Joyce’un fiziksel olarak deneyimlediği ve *Ulysses*’de

**Geliş Tarihi:** 01.12.2020

**Kabul Tarihi:** 26.12.2020

<sup>1</sup> Bu çalışma, 13-14 Nisan 2017 tarihinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen ‘Translating in Global Chaos’ 4th International Conference on Translation konferansında sunulan bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, (İstanbul, Türkiye), [javid.aliyev@yeniyuzyil.edu.tr](mailto:javid.aliyev@yeniyuzyil.edu.tr), ORCID: 0000-0003-1185-862X.

*kullandığı sürgünlük durumu ile edebiyat ve çeviri arasındaki ilişkiselliği ortaya koymaktır.*

**Anahtar kelimeler:** *Sürgün, çeviri, James Joyce, Ulysses, modernist edebiyat.*

## **VOLUNTARY EXILE AS “GETTING OFF THE HOOKS”: EXILE MOTIF AND TRANSLATION AS A METAPHORICAL LANGUAGE OF EXILE IN JAMES JOYCE’S ULYSSES**

### **Abstract**

*Edward Said, in his essay “Thoughts on exile,” famously describes our age as “the age of refugees, displaced persons, and cultural migrations” (2015:188). Indeed, we are going through a time when exile is a personal reality for some people and a social reality that has become mandatory for others. Although it contains deprivation, loss, pain, and sadness, the exile motif has been used as one of the motifs of interest in literature from the ancient period to the present day. Many writers and poets, from Ovidius to Dante and Joyce to Nâzım Hikmet, lived a life of voluntary or compulsive exile and managed to turn this situation into the product of their creative genius. As a result of the technological progress brought about by modernity, along with the revolutionary developments in the field of transportation, the concepts of travel, exile, and dislocation have undergone major changes and become a rich motif in modernist literature. Being written in a voluntary exile, James Joyce’s Ulysses, one of the most famous texts of modernist literature, stands out as one of the interesting examples of coexistence between exile and literary creativity for centuries. In addition, the definition of “translated culture” used to describe the age of exile and metaphors such as exile, hybridity, otherness attributed by post-colonial theories to translation draw attention to the close relationship between “exile” and “translation”. We can metaphorically relate translation that symbolizes a transition between different national languages, cultural discourses, different categories of time and space, and movement, as Walter Benjamin put it, the transition “to the other side,” to the state of exile. Like the state of exile, translation involves forced assimilation and strives for perching itself into the local, to find a new voice, a new identity, and expression there. After drawing a historical and critical general framework of the exile motif that motivated the author’s creativity, the purpose of this study is to demonstrate the relationality between literature and translation and the state of exile that Joyce physically experienced and employed in Ulysses.*

**Keywords:** *Exile, translation, James Joyce, Ulysses, modernist literature.*

“*Spes alunt exsules – Sürgünler umudu besler*”

— Erasmus, *Adagiorum Chiliades*

## 1. Giriş: Sürgünün eleştirel bağlamları

Bünyesinde belirsizlik, boşluk ve uzaklık barındıran sürgün sözcüğünün tarihi neredeyse insanlığın tarihi kadar eskidir. İster politik bir statüye ve toplumsal bir olguya ister bu çalışmada ele alacağımız üzere yazınsal üretimi körükleyici bir duruma işaret etsin, sürgün üzerine çok şey söylenmiş ve yazılmıştır. Sözcüğün kökenine baktığımız zaman bu tarihselliğin izlerine bir kez daha tanıklık etmekteyiz. Türkçede *sürgün*, Osmanlıcada *nefiy* ve Latince *exsul* sözcüklerinin kökenlerini incelediğimizde, sürgün sözcüğünün türemiş olduğu “sürmek” fiilinin anlamları arasında, *exsul* sözcüğünün türediği *exsilio* fiilinin “ortaya çıkmak, ileriye doğru itmek” tanımına benzer anlamsal yakınlıkların var olduğunu görüyoruz. Bu da her iki sözcüğün özünde bir eylem olduğunu ve bunun sonucu olarak kopuşu, sürüklenişi ve yer değiştirmeyi taşıdığına göstergesidir. Buna rağmen, Arapçada “olumsuz kılmak, inkâr etmek, yadsımak” gibi anlamlar taşıyan “nfy” kökünden türemiş nefiy sözcüğü; sürgün olanın yok sayılması, imha edilmesi ve yok olması durumunun ve eski Yunan ve Roma kültüründe sürgünün ölüme eşdeğer bir ceza olarak önerilmesinin bir yansıması olarak düşünülebilir.

Kavramın tarihsel sürecinden devam edersek, sürgün hakkında ilk yazılı metne, aynı zamanda ilk otobiyografik öykü olan Sinuhe'nin hikâyesinde rastlarız. M.Ö. 1900 yılına ait bu hikâyede, firavun I. Amenemhet'in saray memuru olan Sinuhe'nin, firavun öldükten sonra yerine geçen oğlu Senusert'in gazabından korkarak Mısır'dan kaçması ve çok daha sonraları, yaşlandığında Mısır'a geri dönmesinden bahsedilmektedir (Kishlansky, Geary, O'Brian, 2008: 22). Sinuhe'nin hikâyesi, her ne kadar başkasının zorlamasıyla değil, kendi isteğiyle gerçekleşen, bir nevi kendi kendini maruz bıraktığı bir durum olarak karşımıza çıksa da bu hikâye, sürgün kavramının tanımlanamazlığını besleyen, sürgün olgusunun hangi koşullarda sürgün olarak görülmesi gerektiği tartışmasını başlatan bir örnek olarak görülmelidir.

Sürgün olgusunun farklı tezahür biçimlerinden birine M.Ö. 5. yüzyılda, Eski Yunanistan'daki “ostracism- çömlek sürgünü” geleneğinde rastlamaktayız. Bir kez daha, zoraki olmayan, sözde “demokratik” sayılabilecek oylama yöntemi ile sürülmeye örnek teşkil eden bir durum söz konusudur. Yunanca kırık çömlek parçası anlamına gelen “ostrakon” kelimesinden türeyen bu âdete göre, Atinalılar her yıl demokrasiye zarar verdiğini düşündükleri kişinin ismini bu çömlek parçasına yazar ve oylama yaparlardı. Oylama sonucu en çok oy alan kişinin Attika'yı 10 yıllığına terk etmesi gerekiyordu. Bu da o dönemde yaşayan biri için neredeyse ölüme eşdeğer sayılan bir durumdu. Kahraman kültürünün büyük öneme sahip olmasına rağmen, Atinalılar arasında Adil lakabıyla tanınan,

Maraton savaşının galibi Aristides'e (takriben M.Ö. 530- 468) bile bu konuda ayrıcalık tanınmaması Yunanlıların sürgün konusunda kararlılığını gözler önüne sermektedir.

Yine Aristidis'in sürgünü ile ilgili bir anekdot ise bu oylamanın keyfilğine, dolayısıyla acımasızlığına bir örnek teşkil etmektedir: Oylama zamanı, okuma yazması olmayan ve Aristides'i tanımayan bir çoban, Aristidis'e yaklaşır ve ondan çömleğe Aristides ismini yazmasını rica eder. Aristides çobana nedenini sorar. Çoban da "Aristides'i tanımam etmem, sadece herkesin onu "Adil" diye çağırmasından sıkıldım" diye cevaplar. Çobanın isteğini yerine getiren Aristidis oyların çoğunu alarak Attika'yı terk eder.

Yunan uygarlığının birçok mirası gibi sürgünlük hakkındaki tutumlarını da devralan Antik Roma'da da benzer bir durumun varlığına şahit oluyoruz. Roma hukukunun yerleşik cezalarından biri olarak "exsilium", idam cezası yerine bir seçenek olarak öne sürülüyordu. Sürgünler Roma İmparatorluğunun sınırları içerisinde bir yere sürülüyordu. Sürgün yerleri olarak adalar tercih edilmekteydi. Sürgüne gönderilen kişinin çevresinde doğal bekçilik görevi görmekle birlikte Antik Çağın Atlantis'i, Panchaia, Odysseus mitinde geçen Aeolus, Ogygia, Ithaka vb. adaları, Orta Çağda "Fortunatae Insulae", Avalon, Joyce'un da etkilendiği İrlanda söylencesi "The Voyage of Maeldun" ve "Navigatio Sancti Brendani"de geçen adalar da dâhil olmakla edebiyatın ünlü adaları sürgün ve ada motifi arasında bağın oluşmasına ve pekişmesine yardımcı olmuştur. Bunun yanı sıra, *Exsulo* ve *Insula (terra in salo-* "denizdeki toprak") kelimeleri arasında etimolojik yakınlığın olduğuna dair bazı araştırmacıların fikirleri de ada ve sürgün arasındaki benzerliği pekiştirmektedir.

## 2. Sürgün ve edebiyat ilişkisi

Buraya kadar verilen örnekler, sürgün kavramını sosyo-politik yönlerden ele alarak, sürgünlük durumunun tarihsel ve köken bilimsel bir özetini sunmaya yöneliktir. Bu çalışmanın ana izleğini oluşturan edebiyat ile sürgünlük arasındaki ilişkisellik, daha ziyade sürgün durumunun sürülen şairin veya yazarın iç dünyasında meydana getirdiği çalkantıların ve galeyanların onun yaratıcılığına etkisi ile ölçülmektedir. Bu anlamda sürgün motifi edebiyatı besleyen en varsıl motiflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Claudio Guillén, "On the Literature of Exile and Counter-Exile" başlıklı makalesinde, edebiyat ve sürgün motifi arasında ilişkinin iki biçimde ortaya çıktığını iddia eder. Bunlardan ilki, sürgün durumunu bizzat deneyimleyen yazar veya şairlerin sürgünü dolaysız ve otobiyografiye yakın bir biçimde ifade etmesi, diğeri ise evvelki deneyimlerinden kopan ve değişime uğrayan yazar veya yazarların bu kopuşun sonucu olarak görece kurgusal konuları, kadim mitleri ve önerilen düşünce ve inançları hayali bir biçimde sunmasından ibarettir (2014: 272). Devamında Guillén, ilk türden olan edebiyatları *sürgün edebiyatı (literatures of exile)* olarak, ikinci türden olan edebiyatları ise *karşı-sürgün edebiyatı (literature of counter-exile)* olarak adlandırır (Guillén, a.g.y). Birinci türe ait edebiyatçıların başında gelen isim olarak Publius Ovidius Naso'yu (M.Ö. 43- M.S. 17) gösterebiliriz. İhtişamlı bir yaşamın ve büyük bir ünün ardından, ellili yaşlarında İmparator

Augustus'un hışmına uğrayarak Roma'dan Karadeniz sınırlarında bulunan, günümüzde Köstence yakınlarında konumlanan bir kasabaya sürgün edilir. Burada sürgünlüğü başyapıtı dönüştürerek edebiyat tarihinin iki büyük eserini, *Tristia* ve *Epistulae Ex Ponto*'yu yazar. İkinci türe ait yazarların arasında ise modernist edebiyatın en önemli isimlerinden biri olarak gösterilen James Joyce'u ve onun *Ulysses* romanını örnek gösterebiliriz.

Christine Brooke-Rose ise "Exsul" başlıklı makalesinde *gönüllü sürgün (voluntary exile)* ve *zoraki sürgün (involuntary exile)* ayrımı ile bu kez sürgün ve edebiyat arasında değil, sürgün ile edebiyatçılar arasında bir ayrım yapmaktadır (1996: 291). Brooke-Rose bu sıralamada ilk kategoriye, politik nedenlerle cezai bir durum gerektiren bir olaydan dolayı, yazdıkları kitaplardan veya davranışlarından dolayı, savaşın doğurduğu sonuçlardan dolayı sürgüne mahkûm edilen yazarları yerleştirirken, göç (expatriation) adını verdiği gönüllü sürgün yazarlarının sürgünlük durumunun daha çok kişisel nedenlerden dolayı (sosyal, ekonomik, cinsel) veya sadece isteğe bağlı olarak gerçekleştiğinin altını çizer.

Sürgünlük durumu ile edebiyat ve benzer şekilde çeviri ilişkisinin bu denli yakın olması, sürgün motifinin diğer sanat dalları arasında en çok işlendiği alanın edebiyat olması, sürgünlük durumu ve edebiyatın özünü oluşturan dil arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Yine Eski Roma'dan örnek verecek olursak, sürgün olanın "civitas amissio" (vatandaşlığın kaybı) kapsamında toplumsal düzenden dışlanması, devlet ve toplumun sembolleri olan "aqua et igni interdictio" (su ve ateşten yoksun bırakma) gibi mahrumiyetlerle beraber gelen en büyük ve en acı mahrumiyet, dilin kaybıyla yaşanmaktadır. Buradan da görülebileceği üzere, her ne kadar politik bir durumun sonucu olarak ortaya çıksa da sürgünün doğurduğu sonuçlar kültürel düzleme yansımaktadır. Dili toplumdan, kültürel kimlikten ayrı düşünemeyeceğimiz gibi, dilini yitiren, ana dilinin konuşulduğu ortamın dışına savrulan ya da sürülen bireyin her şeyden önce bir kimlik bunalımına düştüğünü söyleyebiliriz. Toplumdan dışlanmanın dilsel düzleme yansımaları iki şekilde ortaya çıkabilir. Bunlardan ilki, sürgün edilen kişinin uzaktayken kendi dilini daha az kullanmasıyla ilişkili olarak kendi diline yabancılaşması ve kendi dilini unutmasından kaynaklanan *yoksunluk* durumudur. Kendi dilinde konuşamamak, ortak tarihi ve ortak duyguları paylaşamamak, belli kabullerin ve redlerin, sorunların ve çözümlerin dil aracılığıyla oluştuğu canlı bir ortamın dışına atılmak kişide "hiçlik" (bu noktada nefiy kelimesi bir kez daha karşımıza çıkıyor) duygusuna da yol açabilir.

İkinci durum ise, kişinin sürgüne gittiği yerde karşılaştığı, giderek özümlediği ve hatta benimsediği yabancı kültürle yoğrulmasının sonucunda oluşan *zenginlik* durumudur. Yazarlar açısından baktığımız zaman bu zenginlik daha da bariz şekilde göze çarpmaktadır. Yazarın yaşadığı bu sürükleniş bazı durumlarda onun kimliğinin yeniden varoluş sürecini de oluşturabilmektedir. Modernizm ile birlikte edebiyat için yeni bir duyarlılık alanı olarak görülen sürgünlük, küreselleşmenin dayanılmaz hızıyla farklı yazma biçimlerine dönüştüğünde, sürgün izleği edebiyat ve



genel anlamda kültür-sanat için zenginliğe ve kazanıma dönüşmüştür. Gerek Modernizm gerekse Post-modernizm sürgünlük, yersiz-yurtsuzluk ve göç düşüncesinden yararlanmış, aralarında James Joyce'un da bulunduğu modernist yazarların çoğu farklı diller ve kültürler arasında süreliksiz, George Steiner'in (1976) da belirttiği üzere "extraterritorial" (sınırötesi) bir varlık sürdürmüşlerdir. Modernistlerin "geleneksel" ve "kalıplaşmış" sanat biçimleri, toplumsal düzenleme ve gündelik yaşama karşı açtıkları savaş, onların kendi kültürlerine de "yabancı"laşmasını getirmiş, bilimsel ve teknolojik alanda hızla değişen ve geçerliliğini yitiren mutlak doğrular, dış dünyanın güvensiz ve kaygan zemini yazarları iç dünyalarına yönlendirmiştir. Kendi gerçekliği ve yaşadığı toplum ile dış dünya arasında sonsuz bir salınımına maruz kalan yazarın durumu daimî sürgüne dönüşmüştür.

### 3. Sürgünün metaforik dili olarak çeviri

Bu bağlamda daha önce belirttiğimiz George Steiner'in *Extraterritorial: Papers on Literature and Language Revolution* başlıklı kitabında Modernist yazarların artık ana dillerine değil, farklı dillere de diyalektik bir tereddütle yaklaştıkları belirtilir (1976: 9). Sürekli yer değiştiren, farklı dillere ve kültürlere aşina olan sürgün yazar, tek dilin ve kültürün hegemonyasına boyun eğmeden, farklı dillerden ve kültürlerden çeviriler yoluyla yararlanır. Kuşkusuz, sürgün çağını tanımlarken kullanılan "çevrilmiş kültür" (*translated culture*) veya "çevirisel poetika" (*translational poetics*) tanımları Walter Benjamin'in tanımıyla çevirinin özgün olanı yabancılaştırıcı ve yerinden edici özelliği izler taşımakta (2008: 27) ve sürgün ile çeviri arasındaki ilişkinin yakın doğasına dikkat çekmektedir. Edward Said, ünlü "Sürgün Üzerine Düşünceler" başlıklı denemesinde kültür ve sürgün arasındaki ilişkiyi dile getirirken adeta çeviri ve çevirmen bilincinin bir tanımını yapmaktadır:

Çoğu insan temelde bir kültür, bir ortam ve bir evin farkındadır; oysa sürgünler en azından bunlardan iki tanesinin farkındadır ve bu çoğul bakış açısı, eş zamanlı boyutlara ilişkin bir bilincin ortaya çıkmasına neden olur ki bu bilinç – müzikten bir deyim ödünç almak gerekirse- *kontrapuntaldır* (2015: 198).

2000'li yıllardan sonra değişen dünya düzeni ve küreselleşmeye koşut bir şekilde ortaya çıkan dünya edebiyatı disiplini, kökeni 'Soğuk Savaş'a dayanan ve onun selefi olan karşılaştırmalı edebiyatın akademide yaşadığı krizden sonra yeni bir disiplin olarak doğmuştur. Hiç kuşkusuz bu disiplinin gelişiminde edebiyat sosyolojisi ve çeviribilim gibi disiplinler büyük rol oynamıştır. Önceleri gerek dilbilimin uygulama alanı gerekse de karşılaştırmalı edebiyatın alt alanı olarak farklı kültürlerle ve farklı dillere ait yazınsal yapıtların öğrenilmesinde çevirinin rolü sadece bir araç olarak görülmüş ve bu araca verilen değer "kazanımlar ve kayıplar", "eşdeğerlilik ve yeterlilik" gibi ikili karşıtlıklar ile ölçülmüştür. Metinsel düzlemde ve daha çok mikro düzeyde yapılan bu tanımlamalar, özellikle 2000'li yıllardan itibaren dünya edebiyatı disiplini ve bu disiplinde söz sahibi olan kuramcılarının yaklaşımıyla makro düzey tartışmalarla farklı bir yöne doğru evrilmiştir. Çeviri, bu kuramcılarının yaklaşımıyla gerek yazınsal yapıtların dünya edebiyatında dolaşımında gerek neredeyse antikçağ edebiyatından beri var olan merkez ve çevre, majör ve minör edebiyatlar, kanon ve kanon dışı

metinler arasındaki iktidar mücadelesinde itici güç olarak görülmeye başlamıştır. Yazınsal çevirinin sonsuz sayıda olanaklara sahip olduğu fikrine karşılık, yazınsal eleştiri ve yazınsal çeviri araştırmalarında dikkatler kaynak metin ve erek metin arasındaki “sadakat”, “çevrilemezlik” gibi sorunlardan; yazın yapıtlarının kültürlerarasındaki konumu, çevrilecek yapıtların seçilmesi ve bu yapıtların alıcı kültürde alımlanması gibi meselelere yönelmiştir. Tüm bu anlatılanların ışığında çeviri süreçlerinin dünya edebiyatı alanının kurumsallaşmasında da imtiyazlı bir konuma sahip olduğunu görmekteyiz. Çevirinin ideolojik olarak kanon değiştirici, hedef kültürün kimlik oluşturma sürecinde dönüştürücü gücü bu imtiyazlardan bazıları olarak sayılabilir.

Günümüzde artık karşılaştırmalı edebiyatın ve dilbilimin uygulamalı alanı olarak görülmekten çıkan çeviri, dünya edebiyatında edebi ilişkilerin, edebiyat kanonunda söz sahibi olmanın, edebiyat dizgeleri arasında güç mücadelelerinin önemli aktörü haline gelmiştir. Farklı ulusal diller, kültürel söylemler, farklı zaman ve mekân kategorileri arasında daima bir geçişi, bir hareketi ve Benjamin’in (2008) dediği gibi “öbür tarafa” geçişi simgeleyen çeviriyi metaforik olarak sürgün olma durumuyla ilişkilendirebiliriz. Çeviri de sürgün olma durumu gibi sıladan (kaynak dilden) gurbete (erek dile) göç etmeyi gerektirir. Benzer şekilde göçebe olan metin de bu sürgünden nasiplenir ve yeni bir bağlamda yeniden doğar. Sürgün olma durumu gibi çeviri de zorunlu bir asimilasyon içerir ve yerele yerleşmek, orada yeni bir ses, yeni bir kimlik ve ifade bulmak için çabalar.

Paolo Bartolini, *On the Cultures of Exile, Translation, and Writing* başlıklı kitabında çeviri ve sürgün olma durumu arasındaki farklılıklara değinir ve sürgün olma durumunu tanıdık olandan yabancı olana, çevirinin ise yabancı olandan tanıdık olana doğru gerçekleştirildiğini göstererek ve her iki eylemin hiçbir zaman tamamlanmayacağına dikkat çeker (2008: 90). Öte yandan bir diğer farklılık olarak görebileceğimiz üzere, çevirinin yerele yerleşmesi kısa ve belirli bir zaman çerçevesinde gerçekleşirken, sürgün olma durumu geçmiş ve şimdiki arasında uzun zaman boyunca savrulmaya mahkûm olmaya bağlıdır. Bu süreç, sürgün olanın kendisini yeni toplumsal çerçevede bulduğu zamana kadar devam edecektir. Sürgün olma durumunun getirdiği iki dil ve iki kültür arasında kalma süreci acı ve ıstırap dolu bir deneyim, bir travma olarak görülse de, bunun sonucunda ortaya çıkan “melezlik” durumu sürgünün kısıtlayıcı ve ötekileştirici gücünü özgürleştirici ve zenginleştirici bir araca dönüştürebilir. Çeviriyi de bu bağlamda düşündüğümüzde, onun dilsel ve metinsel düzlemde bir yer değiştirme işleminden çok daha ötede durduğuna, dönüştürme, sınırları aşma, yeni bağlama yerleşme ve yeni bir üretim olduğuna tanık oluruz. Yapısalcılık sonrası “metin” kavramının metinlerarası özelliğe ve melez bir yapıya sahip olduğu varsayımından hareket edersek, melezlik durumunu çeviriyi ve çevirmeni özgür ve görünür kılan bir koşul olarak da değerlendirebiliriz.

Tüm bu söylenenler ışığında sürgün olma, melezlik, ötekilik gibi çeviriyi tanımlamada kullanılan metaforların Joyce’un *Ulysses*’inde var olan ve önem taşıyan unsurlar olduğunu görürüz. Sürgün olma durumunu fiziksel olarak deneyimleyen Joyce, yapıtlarında vatanından uzakta kalmanın

getirdiği mesafe ve uzaklık olgusunun tarafsızlaştırıcı yönünden ve olguları daha bütüncül değerlendirme imkânından yararlanmıştı. Bu durumu yaratıcı zekâsını ve varoluşsal özünü tetikleyen bir unsur olarak kullanmıştır. İngilizceyi yabancı bir dil olarak gören ve İngilizce yazmadığını belirten Joyce, tek bir dilin ve tek bir kültürün üstünlüğünü yaşamı boyunca reddetmiştir. Yaşadığı şehirlerin, Dublin, Trieste, Zürih ve en nihayet dönemin dünya edebiyat uzamının başkenti sayılan Paris'in çok dilli yapısı, kendisi de poliglot olan Joyce'u dilsel ve kültürel melezlik duruma yerleştirmiş ve kültürlerin heterojenik özelliğe sahip olduğu fikrini güçlendirmiştir. Bu nedenle “çevrilemeyecek hiçbir şey yoktur” diyen Joyce çevirinin yabancılaştırıcı ve sürekli hareket halinde olan özelliğini eserlerinin dilsel ve estetik olarak yabancılaştırıcı, otoriteyi sorgulayan, sınırları zorlayan ve ikonoklast özelliğinde kaynaştırmıştır. Jolanta Wawrzycka, Joyce'un sanatsal girişiminin bu özelliğini “Introduction: Translatorial Joyce” makalesinde “çeviri-gibi-yazma” olarak adlandırır (2010: 516). Eserlerin hemen hemen hepsinde kişisel deneyiminden izler taşıyan Joyce için çeviri gibi yazma, yerel ve özel olanın evrensel ve uluslararası düzleme aktarılmasında araç haline gelir.

#### 4. James Joyce – Sürgün ve *Nostos*

Yazarlar gibi bazen yapıtlar da zaman içinde gidip gelirler, kimi zaman şaşırtıcı görünümlere bürünür, kimi zamansa yüzyılın başından yüzyıllar sonuna gelindiğinde ortaya çıkan tarihsel ve toplumsal olgulara direnir, onları kışkırtır, dönüştürürler. Joyce'un kendisiyle birlikte göçebeleşen, deyim yerindeyse sürgünleşen eseri *Ulysses* zaman içinde gidip gelerek okurlarını bellek katmanları arasında çıkılacak yolculuklara davet eder. Joyce, 16 Haziran 1904'te Dublin'in sokaklarının, kafelerinin, meydanlarının ve burada yaşayan, sevişen, aldatan, ölen, yeniden doğan insanların kımıltılarını ve donakalan seslerini, bir sismograf dikkatiyle dinleyerek kaydeder, elleriyle onlara dokunur ve sonra kelimelerle bezeyerek yazıya aktarır.

James Joyce'un en kapsamlı biyografisini yazan Richard Ellmann, kitabın bir yerinde şöyle der: “Joyce hem zorunlu hem keyfi bir gezgindi. Yaşamı bir yerde yeterince karmaşa içine girince onu çözmek yerine başka bir yere gitmeyi tercih etti, böylece olay üzerine olay yaşanmış oluyordu” (Ellmann, 2013: 219). Said, bu durumu Joyce'un “sanatına güç kazandırmak için sürgünde olmayı seçmesiyle” (Said, 2015: 195) ilişkilendirerek, farklı fiziksel ve zihinsel lokasyonlarda sürgünde olan Joyce'un İrlanda'yla olan ilişkisinin, muhalif tutumunu sürekli diri tutmasına yardımcı olduğunu söyler. Gerçekten de gençliğinden itibaren öncesinde gerçekçi bir üslupla (Ibsen ve Flaubert'in etkisiyle), sonraları kendine özgü mitolojik, sembolik ve dillerarası bir üslupla geliştirdiği Joycevari dille İrlanda ve Dublin'i anlatmayı sürdürmüştür.

Sürgün kavramı onun tam tersi olan durumla, Yunanca bir kelime olan “nostos” – yuva, sıra ve yuvaya dönüş (homecoming) – kavramıyla ters düştüğü ölçüde anlam kazanmaktadır. Said'in tanımına göre “Sürgün [...] bir insan ile doğduğu yer, benlik ile benliğin gerçek *evi* arasında zorla açılmış bir gediktir... (Said, 2015: 187). Bu gibi yabancılaşma, “evinde hissetmeme”, evini, yuvasını

özleme, nostalji (nostalgia- nostos “yuva, ev” ve algos “acı, keder, hüzn”) duygusunu da içeren sürgünlük deneyiminin modernist estetikte önemli bir olgu olarak karşımıza çıktığını söylemiştik. Fakat anayurt, vatan gibi kavramların “gerçek” yuva olarak konumlandırılıp bunun dışındaki her yerin yabancı, gurbet olarak görülmesi gibi konuların kanıksanma tehlikesi vardır. Nitekim bir kimsenin anayurdu, ait olduğu topluluğun dışındaki her bir yer onun için “ev”, “yuva” potansiyeli taşımaktadır. Said kendisi de bunun farkındadır ve bu durumu şu şekilde ifade eder: “Bizler evi ve dili elde bir sayarız, böylece evler doğallaşır ve onların altında yatan varsayımlar, dogma ve ortodoksiye dönüşür” (Said, 2015: 197).

Bu bağlamda değerlendirdiğimiz zaman Odysseia miti ev ve nostos kavramının ortodoks bir biçimde değerlendirildiği bir epik olarak görülebilir. Sürgünlük ve gezginlik arasında gerçek bir gerilimin yaşandığı Odysseus’un yolculuğunun, gezginliğinin maddi ve manevi kazançlarla birlikte kayıplara da yol açtığını belirtmek gerekmektedir. Gezginliğin Yunan kültüründe belirsiz bir anlam taşıması, *Odyseia*’nın mukaddemesinde karşımıza çıkmaktadır:

Anlat bana, tanrıça, bin bir düzenli yaman adamı,  
kutsal Troya’yı yerle bir etmişti hani,  
sonra sürünmüş durmuştu ordan oraya,  
ne çok yerler görmüş, ne çok insan tanımıştı,  
ne çok acı çekmişti denizlerde yüreği... (Homeros, *Odyseia*, 2013: 13).

Joyce’un da sürgün edebiyatının en eski izlediği olan Odysseus mitine yönelmesi bu bağlamda açıklık kazanmaktadır. Odysseus gibi Joyce da yaşamı boyunca Trieste, Pola, Roma, Zurich ve Paris gibi şehirleri gezmiş ve sayısız insanlarla tanışmıştı. Avrupa’nın bu şehirlerinden Joyce’un kendi “evi” ve “yuvası” olan Dublin’i, en büyük Modernist olan ve kendisi de sürgün olan Ezra Pound’un “Yeni Olsun! (*Make it New!*)” şiarına karşılık gelecek şekilde tamamen yeni bir biçimde anlatmayı başarmıştır.

Joyce’un “every man and no man- herkes ve hiç kimse” olarak adlandırdığı – Gilbert’e göre Joyce, Odysseus’un isminin Yunanca Outis (hiç kimse ve Zeus Tanrı) kelimelerinden türediğini iddia ediyordu – Bloom’un peşine takarak bizleri gün boyu dolaştırdığı “Bloomusalem” diye adlandırdığı Dublin şehri dilsel bir manzaraya, gerçek mekânların biçimsel olarak ele alındığı bir oluşuma dönüşür. “Tüm dillerin üzerinde yeni bir dil istiyorum, bütün dillerin ona hizmet edeceği bir dil” (Ellmann, 2012: 458) arayan Joyce’un bu isteğini, “ölümsüzlük” arayışı ile ilişkilendirebiliriz. Katolik ahlâkı ve dini kaideleriyle yetişen Joyce’un, İncil’in “Başlangıçta Söz vardı. Söz Tanrı’yla birlikteydi ve Söz Tanrı’ydı” ayetlerinde geçen Söz’ün ve Dil’in Tanrısal özelliğinin, ölümsüzlüğü yakalamanın ve bir bakıma Tanrı olmaya soyunmanın kendi Babil Kulesini tersten inşa etmekten geçtiğini varsayabiliriz. Tanrı’nın insanları ve dilleri sürgüne yolladığı Babil Kulesi lanetini kırmaya çalışan Joyce’un, hegemonyacı Batı kültürüne ve İngiliz diline önce *Ulysses*’in çok dilli yapısıyla meydan okuduğunu ve daha sonra da *Finnegans Wake* ile yarattığı kendine özgü dille bu düşüncesini bir

anlamda gerçekleştirdiğini, yani kendi Babil kulesini inşa ettiğini söyleyebiliriz. “Babil” kelimesinin bir anlamının da “Tanrının şehri” olduğunu düşünürsek bu kez Joyce'un dünyanın edebi temsili olarak ve modern yaşamın kaotikliğini göstermek için eserlerinin hepsinin geçtiği tek mekân olarak seçtiği Dublin'i de edebiyat tanrısı Joyce'un şehri olarak tanımlayabiliriz.

Başyapıtı sayılan *Ulysses*'de gazetecilik, reklamcılık jargonundan bilimsel jargona, iç monologdan kateşizme, popüler kadın dergilerine özgü dilden İngiliz edebiyatının parodisine kadar çeşitli anlatı, dil ve biçemlerden yararlanan Joyce'un deneysel yazımının temelinde yatan bu “melez” olma durumunu, sömürgecilik sonrası yaklaşımların çeviriyi tanımlamada kullandıkları “melezlik” kavramı ışığında da değerlendirebiliriz. Dahası, Joyce'un *Ulysses*'ini antik dünyaya ait Homeros mitinin modern şehir yaşamına uyarlanmış bir kültürel çevirisi olarak değerlendirecek olursak, birçok düzlemde çeviri olgusuyla karşı karşıya olduğumuzu görebiliriz. Joyce'un *nostos*'u Dublin ile olan duygusal ilişkisini anlamak açısından Ellmann'ın yazdığı biyografiden aşağıdaki alıntı önem arz etmektedir:

Joyce'un sürgün hayatının bu en sert aşaması Roma'da Ölüler'i yumuşak bir ruh halinde içinde yazmayı planlarken sona erdi. Sürgünün ardından memlekete üç ziyaret yapmıştı. Şimdi İrlanda artık yalnızca hayalde vardı. Joyce geri dönmedi ama oraya karakterlerini yolladı, onların Dublin sahnesindeki rollerine katıldı, hem de yaşadıkları yabancılaşmayı paylaştı. Dublin'den Trieste'ye dönüşünde en garip yorumlarından birini Ettore Schmitz'e yapmıştı: “Kesin olan şu ki ben o güruhun hepsinden daha faziletliyim. Ben gerçek bir tekeşliyim ve hayatımda sadece bir kez âşık oldum” (Ellmann, 2013:391).

## 5. Sonuç

Ian Buruma, “Real Wounds, Unreal Wounds: The Romance of Exile” başlıklı makalesinde sürgünde olanın eski vatanının, anayurdunun artık yabancı bir mekâna dönüştüğünü iddia eder (2003: 3). Herakleitos'çu öğretilerden izler taşıyan bu önermeyi, sürgüne gidenin geri dönmek için geç kaldığını, o orada olmazken çok şey olup bittiğinden, geriye bıraktığı ve hatıralarında yaşattığı vatanın eski vatani olmadığını söyleyerek tamamlar (Buruma, 2001: 35). Bu bağlamda Joyce'un *Ulysses*'de anlattığı Dublin, zamanda donup kalan, 1904 yılının 16 Haziran gününe ait, Joyce'un hafızasından ve hatırasından sözcüklere damıtılmış estetik bir peyzajdan başka bir şey değildir. Sürgün Joyce'un geride bıraktığı vatani Dublin, *Ulysses*'de her ne kadar gerçekçi ve bazen ifrata varacak kadar detaycı bir belgelemeyle resmedilirse de değişmez ve sabit varlığını sadece dilsel ve edebi alanda sürdürebilir.

Modernist edebiyatın en başından beri Akıl Çağı'nın eseri olan uygar, rasyonel, düzenli dünyaya karşı çıkarak, insanlığın en önemli kurumlarından olan aile, sınıf, cinsiyet, cinsellik, milliyetçilik, ırk vb. gibi olgularını sorunsallaştırıp onların yerine bilinçsizliğe, bilinçdışına, ktonik doğaya, kaosa ve sürgüne merak sardığını söyleyebiliriz. *Portre*'de bunlardan “ağlar” olarak bahseden Joyce, romanın sonlarına doğru sanatı kısırlaştırıp ve tahakküm altına sokan bu “ağlardan” kurtulmanın yolunu Stephen'in ağzından şöyle ifade eder:

Ne yapacağımı ve ne yapmayacağımı anlatayım sana. 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*<sup>3</sup> (Joyce, *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*, 2016: 268).

Böylelikle Stephen'ın "ağlardan kurtularak", kendine özgü sesini bulma yolunda evcilleştirilmeye ve tekdüzeliğe boyun eğmeyip, arkasına bakmadan İrlanda'yı terk etme arzusunu gerçekleştirdiğini ve *Ulysses*'in ilk bölümlerinden itibaren bu sesi yakaladığını görüyoruz. Joyce'un *Portre*'de başlattığı bilinç akışı tekniğinin kusursuzluğa ulaştığı *Proteus* bölümü ile birlikte ise "tüm nesnelere imzalarını okumak için buradayım" (Ulysses, 2012: 42) diyerek dünyayı yorumlamaya niyetli sürgün sanatçıya dönüşümünü tamamlanmıştır. 1907 yılında yazdığı "İrlanda, Azizler ve Bilgeler Adası" başlıklı denemesinde *Insula Sacra (Kutsal Ada)* olarak tanımlanan İrlanda'yı tıpkı Stephen gibi bir *Exsul* olarak terk eden Joyce, sürgünün ve sanatın edebi epitomu olarak edebiyat tarihinde yerini almıştır.

### Kaynakça

- Bartolini, P. (2008). *On the Cultures of Exile, Translation, and Writing*. West Lafayette, Ind.: Purdue University Press.
- Benjamin, W. (2008). Çevirmenin Görevi. (A. Cemal Çev.). *Çeviri Seçkisi II: Çeviribilim Nedir?*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Brooke-Rose, C. (1996). Exsul. *Poetics Today*, 17(3), *Creativity and Exile: European/American Perspectives I*, pp. 289-303
- Buruma, I. (2001). Real Wounds, Unreal Wounds. The Romance of Exile. *The New Republic* (Feb. 12, 2001), pp. 33-38.
- Guillén, C. (1976). On the Literature of Exile and Counter-Exile. *Books Abroad*. 50(2), pp. 271-280.
- Ellmann, R. (2012). *James Joyce: Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Homerus. (2013). *Odyseia*. (A. Erhat Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Joyce, J. (2012). *Ulysses*. (A. Ekici Çev.). İstanbul: Norgunk yayıncılık.
- Joyce, J. (2016). *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*. (M. Belge Çev.). İstanbul: İletişim.
- Buruma, I. (2003). Real Wounds, Unreal Wounds: The Romance of Exile. *New Republic* 224: (1-10).
- Kishlansky, M. A., Geary, P. J., & O'Brien, P. (2008). *Civilization in the West*. New York: Pearson Longman.
- Said, E. (2012). "Sürgün üzerine düşünceler". *Sürgün Üzerine Düşünceler*. Ankara: Hece Yayınları.

<sup>3</sup> Buradaki vurgu makalenin yazarına aittir.

Steiner, G. (1971). *Extraterritorial: Papers on Literature and Language Revolution*. New York: Athenaum.

Wawrzyck, J. Introduction: Translatorial Joyce. *JQ*, 47(4).

## YÜKÜMSÜZ ÖZNE SORUNSALI<sup>1</sup>

Jean-Claude COQUET

**APA:** Coquet, J.-C. (2020). Yükümsüz özne sorunsalı. (Çev. Sündüz Öztürk Kasar). *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 187-199. (Orijinal Yayın tarihi:2014).

Olumsuzluk hakkında iki bakış açısı:

<i>Greimas göstergebiliminde</i>	<i>Söyleyenler göstergebiliminde</i>
<i>Olumsuzlama (“sözceye sürüm”<sup>2</sup>)</i>	- özerklik düzeni
<i>Ve reddetme</i>	- özerklik düzeni
	<i>Temel söyleyen olarak YÖ<sup>3</sup></i>
	- bağımlılık düzeni
	<i>İtkisel YÖ</i>
	<i>İşlevsel YÖ</i>

Bir sözlü tanıklıktan yola çıkacağım, 27 Şubat 2012’de Greimas’ın anısına saygı için düzenlenen günde, vaktiyle Greimas ile yapılmış bir söyleşi hakkında H. Parret’in sunduğu tanıklıktan.

Unutmuş olduğum bir ifade biçimini o gün yeniden buldum: bu da, bana kendisinin “yol arkadaşı” olduğumu söyleyen Greimas’ın beni etkilemiş olan bu ifade biçimiydi. Sanıyorum aynı ifade biçiminin yinelenmesi 27 Şubat toplantısına katılan dinleyicilerin de dikkatini çekti (öyle umuyorum):

İkinci kuşak göstergebilimciler tarafından çokça yinelenen bu ifade biçimi kimi bilişsel yüklem kullanmayı gerektirir; bunlar *görmek*, *fark etmek*, *ortaya çıkmak* ya da *görünmek*, *saptamak*, *sanmak* gibi yüklemeldir. Eylem biçimi bildirme kipinde, şimdiki zamanın üçüncü tekil kişisindedir.

Fransızcada tüm eylem kişilerini kapsayabilecek “tümel özne<sup>4</sup>” ve edilgin eylem biçimi aktaran “üçüncü kişi öznesi” ya da eşdeğerli bir dizim aracılığıyla kişi belirlemeyen bir öge ile başlatılan birkaç örnek ele alalım:

**Geliş Tarihi:** 11.10.2020

**Kabul Tarihi:** 30.10.2020

<sup>1</sup> Bu makalenin ilk yayınına ait bilgiler şöyledir: Jean-Claude COQUET, « Problématique du non-sujet », *Actes Sémiotiques* [En ligne], 117, 2014, consulté le 29/12/2020, URL: <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/5106>, DOI: 10.25965/as.5106.

<sup>2</sup> Fransızcası *débrayage* olan bu kavram sözcülemeyi oluşturan ‘ben-burada-şimdi’ bütünleşmesinden koparak sözcüye kurmak amacıyla ‘ben olmayan- burası olmayan- şimdi olmayan’ kategorilerine gitmek işlemi ifade eder. Daha fazla bilgi için, *bkz.* Greimas et Courtés, 1979: 79-82. (Çevirenin notu)

<sup>3</sup> YÖ: Yükümsüz Özne (Çevirenin notu)

<sup>4</sup> Fransızcada *on* biçimindeki bu adıl anlamsal açıdan tüm eylem kişilerinin yerini tutabilmekte, biçimsel açıdan üçüncü tekil kişi gibi çekilmektedir. Dilimizde biçimsel-anlamsal açıdan bir denge olmadığı için onu “tümel özne” olarak adlandırıyor ve ele aldığımız örneklerde bir bilim alanında (göstergebilim) çalışan topluluğu işaret ettiği için “biz” adılımı kullanarak dilimize aktarıyoruz. Yine de belirtmek isteriz ki Fransızcanın *on* adılı farklı bağlamlarda farklı özneleri ve dilsel değerleri etkinleştirir ve buna göre çevrilmesi gerekir. (Çevirenin notu)



“Tümel özne” ile: *O zaman farkına vardık ki, Öyleyse şu saptamayı yapabiliriz ki, Bir kez daha yapabildiğimiz şu saptamaya göre, Görüyoruz ki, Diğer yandan farkına vardık ki, O zaman şu saptamayı yaptık ki ..., Öncelikle şunun farkına vardık ki ..., Daha sonra şu saptamayı yaptık ki ..., Sözbilim kuramlarının figürleri ve değişmeceleri tanımlama ve sınıflandırma biçimlerini incelediğimizde, fark ediyoruz ki.*

Edilgin eylem biçimi aktaran “üçüncü kişi öznesi” ile: *Çok çabuk görüldü ki anlatsal sözdizim..., Bir önceki kolokyumda, ortaya çıktı ki..., Bugün kabul edilmektedir ki, sözceleyen açısından, söylem üretimi üretici sürecin tümünde yer alan anlamlı birimlerden bir seçki yapmaktan ibarettir.*

Kişisiz, üstdilsel bir sözdizim ile: *Fransız göstergebilimi daha başından itibaren Propp’un taslağında bir örnekçe bulmak istedi... Üretici süreç ... bir çok gücü harekete geçirmeyi başardı, Açıkça görülmektedir ki, örneğin sözlükbirimin tanımı ...*

Çok fazlasıyla yinelenen, bile isteye yinelenen bu yol yordam, bu “tümel özne”ler, bu “edilgin üçüncü kişi özne”leri, bilimsel olma iddiasında olan bir söylemin biçimsel, üstdilsel belirtileridir, buradan da, Greimas için birbirinden ayrılmaz iki işlem ortaya çıkar:

- Biliş sürecinin varış noktasını hedefleyen bir işlem. Bilgi nesnesi oluşturulmuştur; hazır: “şimdi biliyoruz ki...”. Bir başka deyişle, şimdi “akıl yoluyla kavranabilir bir yapı” karşısındayız ve böylesi bir yapı “bir düşünce tarafından biçimlendirilmiş olarak görünmektedir” (Pos, 1939: 78) (Husserl’in yolundan giden dilbilimcinin kullandığı “görünmektedir” sözcüğüne dikkat çekelim). Demek ki, bilişsel nesneyi kuran, ona ihtiyacı olan düşüncedir. V. Propp’un şu aksiyomunu, ön gerçeğini anımsayalım: “Masalın yapısı şunu gerektirir ki ...” (Propp, 1970: 49)
- Bilgiyi kesinleyecek ya da üstlenecek bir “özne”yle kurulacak her türlü ilişkiyi örtecek ya da reddedecek bir olumsuzlama işlemi. Daha 1953’ten bu yana, Barthes’ın *Le Degré zéro de l’écriture [Yazının Sıfır Derecesi]* adlı projesiyle, tutkulu bir projeye, kişiyi yok edinceye kadar “küçültmek” tasarlanmıştır; bu da yazının sıfır derecesini oluşturan “üçüncü bir kişi” yararına olacaktır.

“Üçüncü kişi öznesi”nin *istilas*ı varoluşsal *ben*’in yoğun gölgesine karşı adım adım sürdürülmüş bir *fetihtir*” (Barthes, 1953: 56, vurgulama bize ait).

Suçlama açık seçik ortada. Greimas da, deyim yerindeyse, aynı etik yöntemi izler (*L’Énonciation (une posture épistémologique)* 1974, in *Bio-bibliographie*, s. XVIII): o da Barthes’ın sözünü ettiği varoluşsal “özne”yi dışlamak arzusundadır; bilimsel söylemi mümkün kılmanın koşuludur bu. “Nesne olarak dünyayı ortaya koymak” için, der Greimas, Husserl’in “fenomenolojik indirgeme” olarak adlandırdığı bu işleme başvurmak gerekir. Bu sayede, “insanın kendi *göbek deliğini* referans alması”, en nihayetinde de, “sözcelemenin gerçek öznesi olarak *erkeklik organını* kabul etmesi şeklinde kendini gösteren çağımızın *hastalığı*”ndan kurtulmayı ümit edebiliriz, diye ekler. Bu ifadenin aşırılığını kayda geçiriniz. Fenomenolojik indirgeme “fizyolojik bir özne”yi değil de “önvarsayılan mantıksal bir özne”yi öne çıkararak “bize *nefes alma* imkânı sağlamış olan bir işlem”dir (s. 15, 24-25; vurgulama bize ait). “İnsan

zihni” (*agy*, s. 25), yani *logos* [akıl], bilimsel söylemi üretmeye davet edilen tek şeydir. Onunla birlikte bir özgürlük alanı açılır ve bu alanda artık “nefes almak” mümkündür.

Greimas’ın gözünde tekbenci bir söylem uzamı oluşturan ve bu niteliği yüzünden de dışlanabilir olan sözcelemeye karşı duyulan bu güvensizlik Greimas’ı “sözceye sürüm” olarak adlandırılan işlemi yüceltmeye iter ve Greimas bu işlemin “insana kendisi dışında başka bir şeyden söz etme olanağı sağladığını” (*Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü*, 204) belirtir. 25-26 Haziran 2012 tarihlerinde gerçekleşen CADIR kolokyumunun programında tamamıyla aynı yaklaşıma konuşlanan Louis Panier’nin bildiri özeti dikkatimi çekmişti: genel bir nitelik taşıyan “Sözceleme Göstergebiliminde Olumsuzluk” başlığı altında, L. Panier “sözceye sürüm”ü bir “olumsuzluk işlemi” olarak kabul eder, bu işlem hem sözcelemeyi hem de sözcelem öznesini hedef alan ikili bir nitelik taşır.

Bakış açımızı değiştirelim ve bilindiğini varsaydığımız söyleyenler göstergebiliminin bakış açısını benimseyelim. Greimas göstergebiliminin içinde bulunduğu yer < Aüe ><sup>5</sup> aşkın üçüncül eyleyene ait, b’ noktasıdır, bu noktada Greimas’ın referans yaptığı “insan zihni”, yani *logos* [akıl], faaliyet göstermektedir (Coquet, 2007: 52). Greimas’ta kullanım alışkanlığına dönüşmüş bir ifadeyi ödünç alarak şöyle diyelim: görüyoruz ki<sup>6</sup>, Greimas göstergebilimi Söyleyenler göstergebiliminin özel bir durumudur:

Bağımlılık	Özerklik
<i>a'</i>	<i>a</i>
BS	
<i>b'</i>	<i>b</i>
< Aüe >	
	S
	A

Çözümlemeci okurun (A, alımlayan) yaptığı iş “söylem”e, S, ve onun birincil söyleyenine (BS) doğru yukarı çıkarak bu birincil söyleyenin bileşiminin ne olduğu sormaktır: birincil söyleyenin *a*, *a'*, *b*, *b'* bileşenleri nelerden oluşur?

< Aüe > Aşkın üçüncül eyleyenin bir figürü olan, “insan zihninin nasıl işlediğini anlamak” (Lévi-Strauss, 1988, 153) yapısalcıların ortak bir hedefidir; bu hedefe yönelme, Barthes’ın ilk döneminde ve Greimas’ta, *logos* [akıl] çerçevesinde olmayan her şeye karşı göze batan bir olumsuz tavır

<sup>5</sup> < Aüe >: Aşkın üçüncül eyleyen. (Çevirenin notu)

<sup>6</sup> Greimas’ta kullanım alışkanlığına dönüşmüş olan ifade “görüyoruz ki” ifadesidir. (Çevirenin notu)

ile gerçekleşir. Böylesi bir olumsuz tavır şaşırtıcı görünebilir. Bu yaklaşım mantıksal-anlamsal bir olumsuzlama işlemine indirgenemez. Bilimsellik doğrultusuna yabancı kalır.

*Söyleyenler Kuramında yükümsüz öznenin konumu ve işlevi*

Birinci örnek: Çözümlemeci okur *Swann'ların Tarafından* adlı romanın en başındaki şu bölümü (Marcel'in uyanışı, Pléiade, 1954, s.6) nasıl yorumlar?

“Zihnim ... bedenim ...”<sup>7</sup>. *Zihin* mekanları tanımayı başaramaz, *beden* ise hatırlar.

Benim bedenim (insanın kendi bedeni) alımlama deneyiminin gerçekleştiği yer olması açısından *temel bileşendir*, Merleau-Ponty “dünya üzerinden aldıklarımın dizgesi olarak bedenim” diye konuşur (*Le Primat de la perception*, Cynara, s.53), bedenim kendisini çevreleyen dünyayı keşfeder. *Beden* (*logos* [akıl] alanında değil de) *phusis* [doğa] alanında çıkarsama gibi bilişsel işlemler gerçekleştirir, bunu gerçekleştirirken kendinden başka hiçbir şeye referans yapmaz (özerklik düzeni söz konusudur).

	Özerklik
	<i>a</i> (bedenim)
BS	
	<i>b</i> (zihnim)
S	
A	

“Zihin” (metinde anlatıcı “düşünce” de der) anlamlayıcı bir işlev olarak “yargılama yetisi”ne sahiptir. “Özne”nin kimliğini belirleyen de bu özelliştir. “Özne” bir kesinleme işlemcisidir. Özerklik düzeninde, “özne” yargılayıcı bileşendir.

“Özne” ile çift oluşturan “yükümsüz özne” ise kimlik belirleyici yargılama işlevinden yoksundur. 1982'den (*École de Paris*, Hachette, s. 57) bu yana, N.S. Troubetzkoy'un (*Grundzüge der Phonologie*, 1939) ve Prague Okulu'nun dilbilimde “yoksun bırakıcı karşıtlık” olarak adlandırdıkları şeye referans yapıyorum; “yoksun bırakıcı karşıtlık” bir olumsuzlama biçimidir. <Özne – yükümsüz özne> çiftinde, karşıtlığı oluşturan öğelerden biri bir belirtinin varlığıyla nitelendirilir (bu da yargılama işlevi ya da irade gösterme kipliğidir), diğeri ise belirtinin yokluğuyla nitelendirilir.

*Özne*, yargılayıcı bileşen, *b*, ikincil bileşen, *logos* [akıl] alanına ait

<sup>7</sup> Burada sözü edilen bölüm tam olarak şöyledir: “Zamanların ve şekillerin eşliğinde duraksayan zihnim henüz ayrıntıları yan yana getirip odayı tanıyamamışken, bedenim tek tek her odayla ilgili olarak, yatağın türünü, kapıların yerini, pencerelerin ışık alma durumunu, bir koridor olup olmadığını, ayrıca o odada uykuya dalarken, aklımdan geçen ve uyandığımda tekrar aklıma gelen düşünceleri hatırlardı.” Marcel Proust, *Swann'ların Tarafı*, çeviren: Roza Hakmen, İstanbul, YKY, 2013, s. 12 (Çevirenin notu).

*Yükümsüz özne*, bedensel bileşen, *a*, temel bileşen, *phusis* [doğa] alanına ait

Yargılama işlevinin varlığı “özne”yi belirler, yokluğu ise “yükümsüz özne”yi (*Phusis et logos*, 2007, s. 177).

Otuz yıl kadar bir geçmişi olan bu <özne – yükümsüz özne> bağlaşımları bir engellemeyle karşılaştı, bu engelleme çok kısa sürede Greimas’ta ve onun ardından, birinci ya da ikinci kuşaktan çok sayıda göstergebilimciye yasaklamaya dönüştü. Kuşkusuz bunun dışında kalanlar da oldu: örneğin, (birinci kuşaktan) İvan Darrault’yu düşünüyorum ya da (ikinci kuşaktan) Teresa Pinto’yu. Denis Bertrand’ın editörlüğünü yaptığı *Littérature* adlı derginin 2011’de yayınlanan, 163. sayısı da buna tanıklık eder, Bertrand (cesaret göstererek) “Quand le corps prend la parole: le symptôme hystérique entre corps et langage” [Beden sözü ele geçirdiğinde: beden ve dil arasında histeri semptomu] ve “L’adolescence ou les intermittences du corps” [Ergenlik ya da bedenin işlev bozuklukları] başlığını taşıyan makaleleri yayınlar.

Ne var ki Greimas “ben bir hiçim” biçiminde sarsılmaz bir ilke gibi ortaya koyarak yükümsüz öznenin söz ettiğini sanmaktadır. Oysa bu kesin sunum biçimi benim daha önceden kipsel olarak kayda geçirdiğim bir yargılama etkinliğidir; *Le Discours et son sujet*, 1984, s. 26’da yer alan ilk Kimlik Dörtgeni’nde “ben bir hiçim” ögesi “ben her şeyim” ögesiyle karşıtlaşmaktadır. “ben bir hiçim” türünden bütüncül bir olumsuz özne de halen öznedir.

Bu konuda Greimas’a eşlik edenler olduğunu da eklemek isterim. *Le Discours et son sujet*’yi yorumlayan Paul Ricœur de talihsiz bir biçimde “yükümsüz özne”nin “olumsuz kipte” bir özne “figür”ü olduğunu yazar (*Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990, s. 196).

Şimdi de ikinci bir örnek verelim; eğer çözümleyici okur – Ivan Darrault’nun dediği gibi söylersek- “söyleyenler kuramıyla teçhizatlanmış olarak” okumasını biliyorsa, söylem çözümlemesi onu içkin bir üçüncül eyleyene < İüe ><sup>8</sup> boyun eğen *itkisel* bir yükümsüz öznenin varlığını, bir de aşkın bir yükümsüz eyleyene < Aüe > boyun eğen *işlevsel* bir yükümsüz öznenin varlığını ortaya koymaya yönlendirecektir. Birincil söyleyenin bir bileşeninden diğerine tanınma sürecini tamamlamak için metnin belirlemelerini harfiyen izlemek gerekir. Greimas göstergebilimi için geçerli olan (“Metnin dışında selamet yoktur”) yaklaşımı söyleyenler göstergebilimi için de geçerlidir. Bu arada, “öznenin göstergebilimi”nden ya da “özne göstergebilimi”nden söz etmenin artık uygun olmadığı da herkes tarafından görülmektedir.

Bu ikinci örnek Benveniste’in Collège de France’ta verdiği son dersleri bir araya getiren kitaba Julia Kristeva tarafından yazılmış “Önsöz”den aldığımız bir bölüm içinde yer almaktadır (*Dernières leçons*, EHESS, Gallimard, Seuil, 2012, s. 39-40). Karşılıklı konuşmaya benzer bir durumda iletişim kuran iki birincil söyleyen olduğunu belirtelim, bir yanda, anlatıcı, JK<sup>9</sup>, diğer yanda, hasta, EB<sup>10</sup>. Her

<sup>8</sup> < İüe >: İçkin üçüncül eyleyen (Çevirenin notu).

<sup>9</sup> Julia Kristeva (Çevirenin notu).

<sup>10</sup> Émile Benveniste (Çevirenin notu).

iki süreç üst üste binmektedir, EB'inki JK'ninkini yönetmektedir, şu farkla ki, söylem üretiminde, JK "özne" konumundadır, bilgi kuran özne ve çözümleyen özne konumunda, ve JK'ya göre, EB "özne" konumuyla "eşik özne" konumu arasında gidip gelmektedir (tanımı gereği, eşik özne yargılayıcı işlevi zayıflamış bir "özne"dir):

JK'nın Süreci		EB'in Süreci	
Bağımlılık	Özerklik	Bağımlılık	Özerklik
$a'$	$a$	$a'$	$a$
(< İüe, YÖ >)		(< İüe, YÖ >)	
	BS		BS
$b'$	$b$	$b'$	$b$
< Aüe, YÖ >	(özne)	< Aüe, YÖ >	(özne, eşik özne)
	S		S
	A		A

Özerlik düzeninde,  $b'$ de, bilgi kuran özne, çözümleyen özne, <Ö>, JK ya da <Ö, EÖ>, EB. Bağımlılık düzeninde,  $a'$ de, her iki taraftan: *itkisel* YÖ (< İüe, YÖ >); tutkunun üçlü yapısı: <duygulamanın kuvveti, YÖ, uyarılmış kuvvet>. Bir tarafta, EB'te, "arzu", "garip el-kol devinimi", genç kadının göğsüne çizilen yazı, yüz yüze bakışı; öteki tarafta, JK'da, alt-üst oluş, muhatabın davranışının yarattığı kitlenmişlik. Bağımlılık düzeninde,  $b'$ de, yine her iki taraftan: *işlevsel* YÖ (< Aüe, YÖ >); EB'te, işlevsel YÖ (hastanın kendisi) ilahi bir "ileti"nin <Aüe> taşıyıcısıdır: "RAB"; işlevsel YÖ (genç kadının kendisi), şimdi kendisine yönlendirilen "ileti"yi, kendi bedeni üzerine çizilen ilahi iletiyi taşımaktadır.

Kısacası, duruşumu şöyle özetleyeceğim: söylemin özüne ancak sözceleyenlerin oyununu açığa çıkarabilirsek ulaşabiliriz; özellikle de, özerklik ve bağımlılık düzenlerinde, yükümsüz öznelğin üç biçimini (bedensel yükümsüz özne, yani temel söyleyen, itkisel yükümsüz özne, işlevsel yükümsüz özne olarak) ortaya koyabilirsek.

Çeviren: Sündüz Öztürk Kasar<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Fransızca) (İstanbul, Türkiye), e-posta: sunduzkasar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9642-7073.

### Kaynakça

- BARTHES, Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953.
- BENVENISTE, Émile, *Dernières leçons*, EHESS, Gallimard, Seuil, 2012.
- BERTRAND, Denis (dirigé par), *Littérature*, n° 163, « Comment dire le sensible ? Recherches sémiotiques », Armand Colin, 2011.
- COQUET, Jean-Claude *et alii*, *Sémiotique. L'École de Paris*, Paris, Hachette, 1982.
- COQUET, Jean-Claude, *Le Discours et son sujet, 1*, Paris, Klincksieck, 1984.
- COQUET, Jean-Claude, *Phusis et Logos. Une phénoménologie du langage*, Paris, PUV, 2007.
- DARRAULT-HARRIS, Ivan, « L'adolescence ou les intermittences du corps », *Littérature* 2011/3 (n°163), pp. 93-101.
- GREIMAS Algirdas Julien, « L'énonciation. Une posture épistémologique », in *Homenagem a A. J. Greimas, Significação. Revista brasileira do semiótica, 1*, 1974, p. 9-25. [A l'origine, une intervention orale lors d'un séminaire à l'Universidade de Ribeirão Preto au Brésil en 1973.]
- GREIMAS, Algirdas Julien et Joseph COURTÈS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979.
- KRISTEVA, Julia, "Préface" in Émile Benveniste, *Dernières leçons*, EHESS, Gallimard, Seuil, 2012.
- LÉVY-STRAUSS, Claude, ERIBON, Didier, *De près et de loin*, Paris, Odile Jacob, 1988.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Grenoble, Cynara, [1933, 1934, 1946] 1989.
- PANIER, Louis, "La négativité dans la sémiotique de l'énonciation", *Colloque du CADIR*, Lyon, les 25-26 juin 2012.
- PINTO, Tereza, « Quand le corps prend la parole : le symptôme hystérique entre corps et langage. Une réflexion à partir du personnage de Magdá dans O Homem d'Aluísio de Azevedo », *Littérature* 2011/3 (n°163), pp. 84-92.
- POS, Hendrik J., "Perspectives du structuralisme", *TCLP*, tome 5, vol. VIII, 1939.
- PROPP, Vladimir, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, Points, [1928] 1970.
- PROUST, Marcel, *Du côté de chez Swann*, Pléiade, [1913] 1954.
- RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- TROUBETZKOY, Nikolay S., *Principes de phonologie [Grundzüge der Phonologie, 1939]*, Paris, Klincksieck, 1976.

**Jean-Claude Coquet'nin Söyleyenler Kuramına ait Fransızca-Türkçe Terimce (2)**

Fransızca terim	Türkçe terim
affect (l') ( <i>masc.</i> )	duygulama
analyse du discours (l') ( <i>fém.</i> )	söylem çözümlemesi
asserter	kesinlemek
assumer	üstlenmek
autonomie (l') ( <i>fém.</i> )	özerklik
axiome (l') ( <i>masc.</i> )	aksiyom
composante (la)	bileşen
connaissance (la)	bilgi; biliş
corps mien (le)	benim bedenim
corps propre (le)	insanın kendi bedeni
corrélacion < sujet – non-sujet > (la)	<özne – yükümsüz özne> bağılılaşımı
débrayage (le)	sözceye sürüm
discours solipsiste (le)	tekbenci söylem
énoncé (l') ( <i>masc.</i> )	sözce
énonciation (l') ( <i>fém.</i> )	sözceleme; sözcelem
équivalent	eşdeğerli
espace de liberté (l') ( <i>masc.</i> )	özgürlük alanı
figure (la)	figür
force de l'affect (la)	duygulamanın kuvveti
force induite (la)	uyarılmış kuvvet
forme verbale (la)	eylem biçimi
greimassien,ne	Greimas'a ait; Greimas'çı
hétéronomie (l') ( <i>fém.</i> )	bağımlılık
il (le)	üçüncü kişi öznesi
impersonnel	kişisiz; kişi belirtmeyen
indicateur (l') ( <i>masc.</i> )	belirleyici [öge]
indicateur impersonnel (l') ( <i>masc.</i> )	kişi belirlemeyen öge
indicatif (l') ( <i>masc.</i> )	bildirme kipi
indication (l') ( <i>fém.</i> )	belirleme
induction (l') ( <i>fém.</i> )	çıkarsama
instance d'origine (l') ( <i>fém.</i> )	birincil söyleyen
instance de base (l') ( <i>fém.</i> )	temel söyleyen; temel bileşen
instance de réception (l') ( <i>fém.</i> )	alımlayan
instance seconde (l') ( <i>fém.</i> )	ikincil bileşen
je existentiel (le)	varoluşsal ben
jugement (le)	yargılama işlevi

<b>lecteur-analyste (le)</b>	çözümlemeci okur
<b>lexème (le)</b>	sözlükbirim
<b>lieu de l'expérience perceptive (le)</b>	alımlama deneyiminin gerçekleştiği yer
<b>marque (la)</b>	belirti
<b>marque formelle (la)</b>	biçimsel belirti
<b>marque métalinguistique (la)</b>	üstdilsel belirti
<b>méta-vouloir (le)</b>	irade gösterme
<b>mode négatif (le)</b>	olumsuz kip
<b>modèle (le)</b>	örnekçe
<b>négation (la)</b>	olumsuzlama
<b>négativité (la)</b>	olumsuzluk
<b>non-sujet corporel (le)</b>	bedensel yükümsüz özne
<b>non-sujet fonctionnel (le)</b>	işlevsel yükümsüz özne
<b>non-sujet pulsionnel (le)</b>	itkisel yükümsüz özne
<b>NS fonctionnel (le)</b>	işlevsel YÖ
<b>NS pulsionnel (le)</b>	itkisel YÖ
<b>objet cognitif (l') (masc.)</b>	bilışsel nesne
<b>objet épistémique (l') (masc.)</b>	bilgi nesnesi
<b>on</b>	tümel özne [biz]
<b>opérateur d'assertion (l') (fém.)</b>	kesinleme işlecisi
<b>opération (l') (fém.)</b>	işlem
<b>opération cognitive (l') (fém.)</b>	bilışsel işlem
<b>opération logico-sémantique de négation (l') (fém.)</b>	mantıksal-anlamsal olumsuzlama işlemi
<b>opposition privative (l') (fém.)</b>	yoksun bırakıcı karşıtlık
<b>paralyse induite (la)</b>	muhatabın [davranışının] yarattığı kitlenmişlik
<b>parcours de reconnaissance (le)</b>	tanıma süreci; tanınma süreci
<b>parcours génératif (le)</b>	üretici süreç
<b>personne (la)</b>	kişi [eylemi gerçekleştiren]
<b>postulat (le)</b>	ön gerçek
<b>prédicat (le)</b>	yüklem
<b>prédicat cognitif (le)</b>	bilışsel yüklem
<b>présent (le)</b>	şimdiki zaman [eylem zamanı olarak]
<b>processus (le)</b>	süreç
<b>processus de connaissance (le)</b>	bilış süreci
<b>reconnaissance (la)</b>	tanınma; tanınma
<b>réduction phénoménologique</b>	fenomenolojik indirgeme
<b>régime de l'autonomie (le)</b>	özzerklik düzeni



<b>régime de l'hétéronomie (le)</b>	bağımlılık düzeni
<b>rejet (le)</b>	reddetme
<b>respirer</b>	nefes almak
<b>rhétorique (la)</b>	sözbilim
<b>schéma (le)</b>	taslak
<b>sémiotique de l'énonciation (la)</b>	sözceleme göstergebilimi
<b>sémiotique des instances (la)</b>	söyleyenler göstergebilimi
<b>sémiotique du sujet (la)</b>	öznenin göstergebilimi
<b>sémiotique greimassienne (la)</b>	Greimas göstergebilimi, Greimas'çı göstergebilim
<b>sémiotique subjectale (la)</b>	özne göstergebilimi
<b>structuraliste</b>	yapısalcı
<b>structure intelligible (la)</b>	akıl yoluyla kavranabilir yapı
<b>structure ternaire de la passion (la)</b>	tutkunun üçlü yapısı
<b>sujet analysant (le)</b>	çözümleyen özne
<b>sujet de l'énonciation (le)</b>	sözcelem öznesi
<b>sujet épistémique (le)</b>	bilgi kuran özne
<b>sujet existentiel (le)</b>	varoluşsal özne
<b>sujet logique présupposé (le)</b>	önvarsayılan mantıksal özne
<b>sujet négatif totalisant (le)</b>	bütüncül olumsuz özne
<b>sujet physiologique (le)</b>	fizyolojik özne
<b>syntagme impersonnel (le)</b>	kişisiz dizim
<b>syntagme métalinguistique (le)</b>	üstdilsel dizim
<b>teneur du discours (la)</b>	söylemin özü
<b>tiers immanent (le)</b>	içkin üçüncül eyleyen
<b>tiers transcendant (le)</b>	aşkın üçüncül eyleyen
<b>théorie (la)</b>	kuram
<b>théorie rhétorique (la)</b>	sözbilim kuramı
<b>troisième personne (la)</b>	üçüncü kişi [eylem kişisi olarak]
<b>trope (la)</b>	değişmece
<b>trouble (le)</b>	alt-üst oluş

---

### Jean-Claude Coquet'nin Söyleyenler Kuramına ait Türkçe- Fransızca Terimce (2)

Türkçe terim	Fransızca terim
akıl yoluyla kavranabilir yapı	structure intelligible (la)
aksiyom	axiome (l') ( <i>masc.</i> )
alımlama deneyiminin gerçekleştiği yer	lieu de l'expérience perceptive (le)
alımlayan	instance de réception (l') ( <i>fém.</i> )
alt-üst oluş	trouble (le)
aşkın üçüncül eyleyen	tiers transcendant (le)
bağımlılık	hétéronomie (l') ( <i>fém.</i> )
bağımlılık düzeni	régime de l'hétéronomie (le)
bedensel yükümsüz özne	non-sujet corporel (le)
belirleme	indication (l') ( <i>fém.</i> )
belirleyici [öge]	indicateur (l') ( <i>masc.</i> )
belirti	marque (la)
benim bedenim	corps mien (le)
biçimsel belirti	marque formelle (la)
bildirme kipi	indicatif (l') ( <i>masc.</i> )
bileşen	composante (la)
bilgi kuran özne	sujet épistémique (le)
bilgi nesnesi	objet épistémique (l') ( <i>masc.</i> )
bilgi; biliş	connaissance (la)
biliş süreci	processus de connaissance (le)
bilişsel işlem	opération cognitive (l') ( <i>fém.</i> )
bilişsel nesne	objet cognitif (l') ( <i>masc.</i> )
bilişsel yüklem	prédicat cognitif (le)
birincil söyleyen	instance d'origine (l') ( <i>fém.</i> )
bütüncül olumsuz özne	sujet négatif totalisant (le)
çıkarsama	induction (l') ( <i>fém.</i> )
çözümlemeci okur	lecteur-analyste (le)
çözümleyen özne	sujet analysant (le)
değişmece	trope (la)
duygulam	affect (l') ( <i>masc.</i> )
duygulamanın kuvveti	force de l'affect (la)
eşdeğerli	équivalent
eylem biçimi	forme verbale (la)
fenomenolojik indirgeme	réduction phénoménologique
figür	figure (la)

<b>fizyolojik özne</b>	sujet physiologique (le)
<b>Greimas göstergebilimi, Greimas'çı göstergebilim</b>	sémiotique greimassienne (la)
<b>Greimas'a ait; Greimas'çı</b>	greimassien,ne
<b>içkin üçüncül eyleyen</b>	tiers immanent (le)
<b>ikincil bileşen</b>	instance seconde (1') ( <i>fém.</i> )
<b>insanın kendi bedeni</b>	corps propre (le)
<b>irade gösterme</b>	méta-vouloir (le)
<b>işlem</b>	opération (1') ( <i>fém.</i> )
<b>işlevsel YÖ</b>	NS fonctionnel (le)
<b>işlevsel yükümsüz özne</b>	non-sujet fonctionnel (le)
<b>itkisel YÖ</b>	NS pulsionnel (le)
<b>itkisel yükümsüz özne</b>	non-sujet pulsionnel (le)
<b>kesinleme işlemcisi</b>	opérateur d'assertion (1') ( <i>fém.</i> )
<b>kesinlemek</b>	asserter
<b>kişi [eylemi gerçekleştiren]</b>	personne (la)
<b>kişi belirlemeyen öge</b>	indicateur impersonnel (1') ( <i>masc.</i> )
<b>kişisiz dizim</b>	syntagme impersonnel (le)
<b>kişisiz; kişi belirtmeyen</b>	impersonnel
<b>kuram</b>	théorie (la)
<b>mantıksal-anlamsal olumsuzlama işlemi</b>	opération logico-sémantique de négation (1') ( <i>fém.</i> )
<b>muhatabın [davranışının] yarattığı kitlenmişlik</b>	paralysie induite (la)
<b>nefes almak</b>	respirer
<b>olumsuz kip</b>	mode négatif (le)
<b>olumsuzlama</b>	négation (la)
<b>olumsuzluk</b>	négativité (la)
<b>ön gerçek</b>	postulat (le)
<b>önvarsayılan mantıksal özne</b>	sujet logique présupposé (le)
<b>örnekçe</b>	modèle (le)
<b>özerklik</b>	autonomie (1') ( <i>fém.</i> )
<b>özerklik düzeni</b>	régime de l'autonomie (le)
<b>özgürlük alanı</b>	espace de liberté (1') ( <i>masc.</i> )
<b>özne göstergebilimi</b>	sémiotique subjectale (la)
<b>öznenin göstergebilimi</b>	sémiotique du sujet (la)
<b>&lt;özne – yükümsüz özne&gt; bağlaşımları</b>	corrélation < sujet – non-sujet > (la)
<b>reddetme</b>	rejet (le)
<b>söylem çözümlemesi</b>	analyse du discours (1') ( <i>fém.</i> )
<b>söylemin özü</b>	teneur du discours (la)

<b>söyleyenler göstergebilimi</b>	sémiotique des instances (la)
<b>sözbilim</b>	rhétorique (la)
<b>sözbilim kuramı</b>	théorie rhétorique (la)
<b>sözce</b>	énoncé (l') ( <i>masc.</i> )
<b>sözcelem öznesi</b>	sujet de l'énonciation (le)
<b>sözceleme göstergebilimi</b>	sémiotique de l'énonciation (la)
<b>sözceleme; sözcelem</b>	énonciation (l') ( <i>fém.</i> )
<b>sözceye sürüm</b>	débrayage (le)
<b>sözlükbirim</b>	lexème (le)
<b>süreç</b>	processus (le)
<b>şimdiki zaman [eylem zamanı olarak]</b>	présent (le)
<b>tanıma süreci; tanınma süreci</b>	parcours de reconnaissance (le)
<b>tanıma; tanınma</b>	reconnaissance (la)
<b>taslak</b>	schéma (le)
<b>tekbenci söylem</b>	discours solipsiste (le)
<b>temel söyleyen; temel bileşen</b>	instance de base (l') ( <i>fém.</i> )
<b>tutkunun üçlü yapısı</b>	structure ternaire de la passion (la)
<b>tümel özne [biz]</b>	on
<b>uyarılmış kuvvet</b>	force induite (la)
<b>üçüncü kişi [eylem kişisi olarak]</b>	troisième personne (la)
<b>üçüncü kişi öznesi</b>	il (le)
<b>üretici süreç</b>	parcours génératif (le)
<b>üstdilsel belirti</b>	marque métalinguistique (la)
<b>üstdilsel dizim</b>	syntagme métalinguistique (le)
<b>üstlenmek</b>	assumer
<b>varoluşsal ben</b>	je existentiel (le)
<b>varoluşsal özne</b>	sujet existentiel (le)
<b>yapısalcı</b>	structuraliste
<b>yargılama işlevi</b>	jugement (le)
<b>yoksun bırakıcı karşıtlık</b>	opposition privative (l') ( <i>fém.</i> )
<b>yüklem</b>	prédicat (le)

Jean-Claude Coquet. «Problématique du non-sujet», *Actes Sémiotiques* [En ligne]. 2014, n° 117. Disponible sur : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5106>> Document créé le 27/01/2014.

Terimceleri Hazırlayan: Sündüz Öztürk Kasar