

**DEDE KORKUT HİKÂYELERİ’NİN DİL-İÇİ ÇEVİRİLERİNDE
BİR ÇEVİRİ SORUNU OLARAK ÇOCUĞA GÖRELİK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ALİ KÖTÜĞ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇEVİRİBİLİM
ANABİLİM DALI**

**MERSİN
AĞUSTOS - 2022**

**DEDE KORKUT HİKÂYELERİ'NİN DİL-İÇİ ÇEVİRİLERİNDE
BİR ÇEVİRİ SORUNU OLARAK ÇOCUĞA GÖRELİK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ALİ KÖTÜĞ
ORCID ID: 0000-0003-2440-2365

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇEVİRİBİLİM
ANABİLİM DALI**

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Aytekin KESKİN
ORCID ID: 0000-0003-0312-6146

**MERSİN
AĞUSTOS - 2022**

ÖZET

Dil-içi çeviri, değişen koşulların etkisinde kalan dilin yeni durumlara güncellenmesi, sadeleştirilmesi ve uyarlanması edimi, süreci ve ürünüdür. Dil-içi çevirinin güncelleme, sadeleştirme, uyarlama, aktarma, düzenleme, yenileme ve hazırlama gibi sözcüklerle adlandırılması, kavramın işlevlerine odaklanmasıyla ve adlandıranların sözcük seçimleriyle ilgilidir. Çeviribilim açısından dil-içi çeviri, bu sözcüklerin kullanılma koşullarına tümel bir yaklaşım getirmektedir. Çeviribilim odağında dil-içi çeviri, aynı dil dizgesi içinde çağ, toplum, kültür, iletişim, metin ve okur gibi değişkenler sebebiyle dil göstergelerinde ortaya çıkan sapmaları gidermek için eşdeğerlik sağlayarak dil malzemelerini yeni kitle ya da durumlara anlamlı, anlaşılır ve işlevsel kılmayı hedefleyen dönüştürüm edimi; bu edimin süreci ve ürünüdür. Edebiyat metinlerinde de sıklıkla görülen dil-içi çeviri, yeni “edebiyat dizgeleri” oluşturma işlevi üstlenebilir. Dil-içi çeviri bağlamında edebiyat metinleri üzerinden sosyal, politik ve eğitsel amaçlar hedeflenebilir.

Türk kültürüne yönelik çeşitli motiflerin yer aldığı Dede Korkut Hikâyeleri de yazın dizgesine, ardından da çocuk yazını dizgesine dil-içi çevirilerle konumlandırılmıştır. Çocuğun doğası, ilgisi, gereksinimi, bakış açısı ve toplumun çocuğu alımlama biçiminin sonucu olan *çocuğa görelilik* ise çocuk yazını içerisinde yer alan Dede Korkut Hikâyeleri’nin dil-içi çevirilerinin çocuğa uyarlanmasını zorunlu kılar. Çevirmen kararları bakımından ele alındığında bu zorunluluk, çevirmenin süreç öncesinde normatif bir tutum geliştirmesi ve dil-içi çeviride çocuğa göreliği öncelemesini işaret eder. Çalışmada, farklı disiplinlerin çalışma alanlarıyla ilişkili birtakım değişkenlerin ortaya çıkardığı çocuğa göreliğin sabitlenemez oluşu vurgulanmaktadır. *Değişken olarak çocuğa görelilik öncül normu*, şekillendirdiği bir çeviriyi veya bu çevirinin eleştirisinde kullanılacak kıstasları da değiştirmeye zorlar. Çevirmenin “öncül norm” olarak çocuğa göreliği benimsemesini ve metnin çocuğa göre “kabul edilebilir” bir uyarlamayı beraberinde getirip getirmediğini sorgulamak bu çalışmanın amaçlarındandır. Dede Korkut Hikâyeleri’nden seçilen farklı iki hikâyenin “Deli Dumrul” ve “Tepegöz” farklı uyarlamacılar tarafından yapılmış dil-içi çevirilerinde, çocuğa göreliğin varlığı, kabul edilebilirlik ile uyarlama düzeyleri ve bunların ilişkisi ortaya koyulmuştur. Çevirilerde, öncül norm olarak çocuğa görelik gözetilmemiştir ve çocuk edebiyatı dizgesinin oluşumunda dil-içi çevirinin bir stratejisi olarak kullanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil-içi Çeviri, Çeviri Normları, Çocuğa Görelilik, Deli Dumrul, Tepegöz

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aytekin KESKİN, Mersin Üniversitesi, Çeviribilim Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

Intra-language translation is the act, process and product of updating, simplifying and adapting the language under the influence of changing conditions to new situations. Naming the intra-language translation with words such as update, simplify, adapt, transfer, edit, renew and prepare is related to the focus on the functions of the concept and the choice of words of those who name it. In terms of translation studies, intra-language translation brings a holistic approach to the usage conditions of these words. In translation studies, intra-language translation provides equivalence to eliminate the deviations in language indicators due to variables such as age, society, culture, communication, text and reader within the same language system. It is an act of transformation that aims to make language materials meaningful, understandable and functional to new audiences or situations. It is the process and product of the act. Intra-language translation, which is also frequently seen in literary texts, can undertake the function of creating new "literature systems". In the context of intra-language translation, social, political and educational purposes can be targeted through literary texts.

Dede Korkut Stories, which include various motifs for Turkish culture, are also positioned in the literary system and then in the children's literature system with intra-language translations. The suitability for the child, which is the result of the child's nature, interest, needs, point of view and the way society receives the child, necessitates the adaptation of the intra-language translations of Dede Korkut Stories, which are included in the children's literature. Considered in terms of translator decisions, this obligation indicates that the translator should develop a normative attitude before the process and prioritize child suitability in intra-language translation. In the study, it is emphasized that the suitability for the child, which is revealed by some variables related to the study areas of different disciplines, cannot be fixed. The preliminary norm of suitability for the child as a variable also forces a translation that it shaped or the criteria to be used in the criticism of this translation. It is among the aims of this study to question whether the translator adopts the appropriateness of the child as the "preliminary norm" and whether the text brings with it an "acceptable" adaptation according to the child. The existence of child suitability, acceptability and adaptation levels and their relationship were revealed in the intra-language translations of two different stories selected from Dede Korkut Stories, "Deli Dumrul" and "Tepegöz", made by different adaptors. In the translations, the child was not taken into consideration as the preliminary norm and it was not used as a strategy of intra-language translation in the formation of the children's literature system.

Keywords: Intra-Language Translation, Translation Norms, Relative to Child, Deli Dumrul, Tepegöz

Advisor: Asst. Prof. Aytekin KESKİN, Department of Translation Studies, Mersin University, Mersin.

TEŞEKKÜR

Fikirleriyle eleştirel bir bakış kazanmamı sağlayan ve bana olan güvencini her zaman hissettiğim değerli Hocalarım Prof. Dr. İsmail İŞCEN'e, tez yazım sürecimde, görüş ve önerileriyle katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Yelda ARKAN'a, yüksek lisans öğrenimim boyunca verdikleri derslerle akademik bir tutum edinmeme katkı sağlayan, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümündeki tüm Hocalarıma teşekkür ederim. Fikirlerimi tartışma nezaketi gösteren değerli arkadaşlarım Çeviribilim Bilim Uzmanı Sevda BEKAR BERKTAV ve Öğr. Gör. Elif Nilay ÇETİNKAYA'yı her zaman sevgiyle anacağım.

Fikir, söz ve davranışlarıyla bana düşünsel ve yaşamsal beceriler kazandıran, desteğini her zaman hissettiğim, kıymetli babam Ali KÖTÜĞ'e, tez yazım sürecimde, bana olan inancını her zaman hissettiğim, sevgili eşim Hatice KÖTÜĞ'e ve bütün aileme minnettarım.

Bu çalışmayı, gülümsemeleriyle yaşamımı güzelleştiren sevgili çocuklarım Belinay ve Göktuğ'a ithaf ediyorum.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	i
ONAY	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ÖRNEKLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR ve SİMGELER	xi
1. GİRİŞ	1
2. DİL, ÇEVİRİ VE ÇEVİRİBİLİM	5
3. DİL-İÇİ ÇEVİRİ	7
3.1. Dil- İçi Çeviri Çalışmaları	7
3.2. Tanımı	10
3.3. Türleri	13
3.4. Dönemler	15
3.5. İşlevleri	16
3.5.1. Dil	21
3.5.2. Dinî İnanış[lar] ve Yansımaları	22
3.5.3. Siyasi Boyutları	23
3.5.4. İletişim	25
3.5.5. Edebî Yönelim	25
3.5.6. Eğitim	28
3.6. Eyleyenleri	28
3.6.1. Yayınevi	29
3.6.2. Çevirmen	30
3.7. Stratejileri	31
4. ÇOCUK	35
4.1. Gelişimi	38
4.1.1. Bilişsel Gelişimi	41
4.1.2. Dil Gelişimi	43
4.1.3. Ahlak Gelişimi	45
4.1.4. Kişilik Gelişimi	46
4.2. Doğası	48
4.3. İlgi ve Gereksinimleri	49
5. ÇOCUK EDEBİYATI	51
5.1. Tanımı	52
5.2. Gelişimi	53
5.3. İşlevi	58
5.4. Çocuğa Görelik	60
5.4.1. İçerik Özellikleri	63
5.4.1.1. Karakter	63
5.4.1.2. Konu	66
5.4.1.3. İleti	69
5.4.1.4. Dil ve Anlatım	70
5.4.2. Eğitsel Özellikler	72
5.5. Çocuk ve Okuma Kültürü	76
5.6. Dede Korkut Hikâyeleri	81
6. ÇOCUK EDEBİYATI ÇEVİRİSİ	86

6.1. Yazınsal oğuldizge İçinde eviri Yazının Durumu	90
6.2. Yazınsal oğuldizge İçinde eviri ocuk Yazının Durumu	92
6.3. Dil-içi ocuk Yazını evirisinin Yazınsal oğuldizgedeki Durumu	94
6.4. Çeviride Normlar	95
6.5. Öncül Norm Olarak ocuğa Görelik	98
7. TEPEGÖZ VE DELİ DUMRUL HİKAYELERİNİN DİL-İÇİ ÇEVİRİLERİNDE KABUL EDİLEBİLİRLİK VE OCUğA GÖRELİK	103
7.1. Duğa oca Oğlı Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hınum Hey	104
7.1.1. Özet	104
7.1.2. İçerik Özellikleri	105
7.1.3. Eğitsel Özellikleri	105
7.1.4. Kabul Edilebilirliği ve ocuğa Göreliği	106
7.2. Basat Depegözi Ölüdüği Boyı Beyân İder Hınum Hey	140
7.2.1. Özet	140
7.2.2. İçerik Özellikleri	142
7.2.3. Eğitsel Özellikleri	144
7.2.4. Kabul Edilebilirliği ve ocuğa Göreliği	144
8. TARTIŞMA VE SONUÇ	171
KAYNAKLAR	177
ÖZGEÇMİŞ	186

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Türkçede Bazı Dil-içi Çeviri Çalışmaları	9
Tablo 4.1. Çocukla İlgili Deyim ve Atasözleri	36
Tablo 6.1. Yazınsal Çeviri ve Yazınsal Dil-içi Çeviri Hareketliliği	95



ÖRNEKLER DİZİNİ

	Sayfa
Örnek 7.1. Duḥa Ḳoca Oğlı Delü Dumrul Boyını Beyān İder Ḥanum Hey'den Birinci Kesit	110
Örnek 7.2. Duḥa Ḳoca Oğlı Delü Dumrul Boyını Beyān İder Ḥanum Hey'den İkinci Kesit	125
Örnek 7.3. Basaṭ Depegözi Ölürdüği Boyı Beyān İder Ḥanum Hey'den Birinci Kesit	146
Örnek 7.4. Basaṭ Depegözi Ölürdüği Boyı Beyān İder Ḥanum Hey'den İkinci Kesit	154
Örnek 7.5. Basaṭ Depegözi Ölürdüği Boyı Beyān İder Ḥanum Hey'den Üçüncü Kesit	166



KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
EM	Erek Metin
GTS	Güncel Türkçe Sözlük
KM	Kaynak Metin
krş.	Karşılaştırınız
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Dil-içi çeviri, aynı dil dünyasında farklı dönem metnlerinin okunabilmesi için güncellenmesi, sadeleştirilmesi ve uyarlanmasıdır. Dil-içi çeviride hedef kitle olarak seçilen *çocuk okurun* özellikleri ve beklentileri ayrıca değerlendirilir. Çocuğa yönelik dil-içi çeviriler, başka dile değil ama başka dünyaya yöneliktir. Bu dünya çocuğun dünyasıdır. Yazın ürünlerinin üretiminde olası okur gruplarının dil ve alımlama ölçütleri gözetilir. Yaş ve gelişim özelliklerine göre bireylerin farklı ilgileri, gereksinimleri, dil ve anlam evrenleri olması doğaldır. Çocuk için de aynı durum geçerlidir. Yazın çevirmeni, çeviri ediminde farklı okur gruplarının beklentilerini gözetir. Çocuk yazını; yazın sürecinin bir kesiti olarak araştırma ve incelemelere konu olması bağlamında yazından farklı düşünülemez. Bu açıdan bakıldığında, yazın ve çeviri yazın üretimi temelindeki bakış açısının değişimi, çocuk yazını çevirisinde çocuğun gerçekliğinden ortaya çıkar. Bu durum, çocuğun gelişim basamaklarının başında olmasıyla, dünyayı ve olayları farklı algılamasıyla, ilgi ve gereksinimlerinin, dil ve anlam evreninin farklı olmasıyla ilgilidir.

Bir metnin iletisi, kendi çağında; tarihsel dil durumu içerisinde, hedef kitlesi için eser ile okur ilişkisi ekseninde değerlendirildiğinde, başka çağlara göre daha doğrudandır. ve anlamlıdır. İletinin bu doğrudanlığı ve anlamı, ilgili dönemdeki okurun alımlamasıyla oluşur. Her metin üretildiği dönemin koşullarının izlerini taşır. Dil kullanıcısı değişen koşullar ve gereksinimlerine koşut olarak dili sürekli olarak yeniden üretir. Belli tarihsel koşullarda üretilen yazınsal metinlerin yeni çağın koşulları ve okur grupları ile ilişkilendirilmesinde metnin güncellenmesi, uyarlanması ve yeniden üretilmesinde dil-içi çevirinin olanaklarından yararlanılır.

Üretilen dil-içi çevirilerin araştırma nesnesi olarak değerlendirilmesinde, çeviribilimsel inceleme boyutu uygulamalı bir alan olarak çeviri eleştirisi ile ilişkilendirilebilir. Yazın çevirisinin eleştiri süreci görece karmaşıktır. Bir araştırma alanı olarak yazın çevirisi eleştirisinde metin dilbilim, iletişim bilimi, yazın bilimi, karşılaştırmalı dilbilim vb. disiplinlerin verilerinden yararlanır. Yazın çevirisi eleştirisinin özellikle dil eksenli disiplinlerle yöntemsel ilişkisi, yazın çevirisi eleştirmenini yanlış avcılığı ve keyfiyetten öte bir dizi disiplinin kökleşik geleneklerine bağlı kalmaya zorlar. Veri oluşturmada ya da verilerin sınanmasında bu zorunluluk sürer. Ortaya çıkan çevirinin belli veriler ya da ölçütler odağında sınanması ve çevirmen kararlarının anlaşılması, karmaşık bir süreç olan çeviri eleştirisiyle değerlendirilebilir. Çevirme işi; erek kültür özellikleri bağlamında ilkesel bir yöne evrilebilir. Bu ilkesellik eksenindeki çeviri kuralları; erek kültür ve erek kültürün özellikleri ile birlikte başkalaşabilir. Bu çalışmada irdelenen Türk edebiyat tarihinden seçilmiş anonim eser “Dede Korkut Hikâyeleri” dil-içi çevirilerindeki erek kültür özelliklerini çeviri eleştirisi açısından sabitleme bir güçlük olarak değerlendirilmiş ve dizgesel bir çeviri eleştirisi bakış açısından uzaklaşmıştır.

'Dede Korkut Hikâyeleri'nden seçilmiş iki dil-içi çeviriden, iki hikâye çocuğa görelilik ilkeleri boyutunda metinsellik ölçütlerinden *kabul edilebilirlik* açısından incelenmiştir. Çalışmada, 'Dede Korkut Hikâyeleri'nin dil-içi çevirilerinde "çocuğa görelilik ilkeleri"nin çeviri stratejisi olarak kullanılabilirliği sorgulanmıştır.

Dil-içi çocuk yazını çevirisine normlar bağlamında eleştirel bir bakış; ancak çeviri eyleminin sacayağı konumunda bulunan; amaç, zihniyet, dil, biçim, zaman, okur gibi başat unsurlarının durumlarının anlaşılmasıyla geliştirilebilir. Çevirme sürecinde yanıtı aranan *niçin, neyle, nasıl ve kime* sorularının yanıtları zamanla değişecektir. Değişken bu yanıtların anlamı ve işlevi; ancak ilgili döneminde sabit bir okur tipi için durağandır. Zaman değiştiğinde, durağanlık yok olarak; anlam ve işlevin dönüştürülmesi ve uyarlanmasını zorunlu kılar. Dönüştürme işi olarak *çeviri eylemi* en basit ifadesiyle anlama ve aktarmadan ibarettir. Çeviri uğraşı sürecinde anlama ve aktarma edimlerinin kapsamını, yöntemini belirleyecek olan durağanlığın ne denli ve hangi yönde değiştiğidir. Yazın metinlerinin çeviri süreçlerinde etkili olan değişkenler, çeviri ürünlerin değerlendirilmesinde de etkilidir. Metinlerin ve okurların değişken yapıları, değerlendirme ölçütlerini sabitleştirmeyi de zorlaştıracaktır. Yazınsal metinlerin bilimsel değerlendirilme süreçlerinde ölçüt arayışlarından biri de büyük ölçüde yetişkin tasarımı olan *çocuğa göreliktir*.

Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuklar için yapılmış dil-içi çevirilerinde öncelik Dede Korkut Hikâyeleri'ni çocuğa göre uyarlamaktır. Bu öncüle göre kaynak metne, dahası kaynak metnin iç yapısında bulunan çocuğa göre olmayan unsurlara sözcüğü sözcüğüne düzeyde, aşırı sadakat bir çeviri sorunudur. Özgün metin gerçekliği çocuk gerçekliği ile örtüşmediğinde, çevirinin çocuğun dil dünyasına yakınlaştırılmasında çevirmenin anlam ve içerik temelli serbest bir tutum sergilemesi beklenir. Bu serbest tutum, başına buyruklu anlamında değerlendirilmez; çeviride hedef anlamın okur gerçekliğine uygun aktarımıdır. Çevirmenin özgün yapıya bağlı kalması, ekleme ve silme yöntemlerinin kullanılmamasına yol açar. Salt çeviri işlemsel bir yaklaşımla -yazarın yazdıklarını aktarmaktan ibaret olarak- çevirmen, çocuk için hiç de uygun görülmeyen yazınsal unsurları koruyucu bir tutum sergileyebilir. Bu durumda çocuğun duygu ve anlam evreni öncelenmemiş; diyesi çocuğa görelilik dikkate alınmamış olur. *Çocuğa görelilik, yazın ürünü oluşturma normu* bağlamında çevirmeni dil-içi çeviride çocuk gerçekliğine, çocuğun dil ve anlam evrenini, ilgi ve gereksinimlerini dikkate almaya zorlar.

Çevirmen, kaynak metni çocuk için çevirme kararı verdiği andan itibaren metni karakterleri, konusu, iletisi, dil ve anlatım yapısı nasıl olursa olsun; bunları, çocuğa yaklaştırabildiği ölçüde çocuk yazınında işlevsel hâle getirmiş olacaktır. Çevirmenin bu yaklaşımı; diyesi, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini öncelemesi *çocuğa görelilik normu* ile örtüşür. Çocuğa göreliliği incelemeyen bir eserin çocuk için yapılacak dil-içi çevirisinde çocuğa göre uyarlanmaması ise kabul edilemez. Dede Korkut Hikâyeleri çocuklar için üretilmiş metinler

değildir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk yazını yönlü bir dil-içi çevirisi sürecinde, çevirmen kararlarını etkileyen temel etmenin *çocuğa görelik* olması beklentisi ortaya çıkar. Çocuğun ve çocukluğun çeviri sürecinde alımlanması ve yorumlanması da her zaman çevirmenlerin öznel yargılarından bağımsız olmayabilir.

Çalışmanın amacı bu bakış açısıyla Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk için yapılan dil-içi çevirilerinde, bir metinsellik özelliği olarak *kabul edilebilirlik* ölçütünün çocuğa görelikle ilişkisini saptamaktır. Bu bağlamda; Dede Korkut Hikâyeleri'nden seçilen iki örnek hikâyenin dil-içi çevirilerindeki normatif tutumda çocuğa göreliğin öncelenip öncelenmediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çocuk için oluşturulmamış ve doğal olarak çocuğa göre olmayan bir hikâye, çocuk için çevrileceği zaman çocuğa görelik içerimlerinin çevirmen tarafından benimsenmesi ve çeviri edimi bağlamında çeviri stratejisi olarak kullanılabilip kullanılamayacağının sorgulanması da çalışmanın amaçlarındandır. Çalışmanın bu amacıyla Türkçe çeviri araştırmalarında dil-içi çevirinin kavramsallaşmasına ve dil-içi çocuk yazını çevirisinin normatif ve stratejik bir düzleme ulaşip ulaşamayacağının anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Dil-içi çeviri bağlamında, normatif bir tutumun çocuğa görelikle ilişkilendirilerek stratejik bir düzleme taşınabilme olasılığı çeviri araştırmaları alanında bugüne kadar değerlendirilmemiştir. Çalışmanın, başka çalışmalara da kaynaklık edeceği öngörülmektedir.

Çalışma kuramsal çerçeve ve metin incelenmesi olarak iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; tanım ve açıklamalar alanyazından derlenmiş, değerlendirilmiş; çocuk yazını, çoğul-dizge kuramı ekseninde ortaya konulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümünde; seçilen örnekler, Gideon Toury dayanağında öncül norm olarak saptanan *çocuğa görelik* çeviri stratejisi betimlenmiş ve erek metinlerde çocuğa görelik öncül normunun varlığı sorgulanmıştır.

Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuklar için yapılmış dil-içi çevirileri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Dil-içi çevirilerde çeviri sorunu olarak çocuğa göreliği incelemek için Dede Korkut Hikâyeleri ve eserin farklı yayınevlerince yayımlanmış dil-içi çevirilerinden iki hikâye “Deli Dumrul” ve “Basat ve Tepegöz” örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem belirlemede seçilen hikâyelerin kitap içinde bölüm veya ayrı basım olarak daha çok yayınlanmış olması etkili olmuştur.

Çeviri araştırmalarında betimleyici alanın ürettiği kaynaklardan yararlanılmıştır. “Çeviri normları” bağlamında Gideon Toury (1995/2012: 153-156) ve yazında çevirinin etkisi bağlamında, Itamar Even-Zohar (1978/2012: 125-133) çizdiği çoğul-dizge çerçeve boyutu ile değerlendirilmiştir. Çeviride norm ölçütü olarak *çocuğa görelik ilkeleri* veya özellikleri Çer (2004) ve Sever (2017) dayanağında benzer çalışmalar ile ilişkilendirilerek çözümlenmiştir. Yazınsal bir üründe çocuğa görelik özellikleri şu başlıklar altında irdelenmiştir: “karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ile eğitsel özellikler” (Sever, 2002: 1-2; Sever 2017: 75-166; 197-201; Sever,

2013: 59-91; Çer, 2014: 211-225; Çer, 2019: 1-11). Dil-içi çeviri için Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe yayınları incelenmiştir. İncelemede, çocuğa görelilik özelliklerinin öncül norm olarak öne çıkıp çıkmadığı çözümlenip değerlendirilmiştir.

Çalışmada Çeviri Kuramcısı Gideon Toury'nin ürün olarak çevirinin betimlenmesinde, kaynak metin ve erek metin ilişkisini saptamak için belirlediği çeviri normları kullanılmıştır. Çocuğa görelilik ilkelerinin biçimsel özellikleri dışında kalan *içerik ve eğitsel özellikleri* ile çocuk yazını unsurlarından resim dışında kalan; *karakter, konu, ileti, dil ve anlatımla* sınırlandırılan çocuğa görelilik ilkeleri metinsellik ölçütlerinden kabul edilebilirlik ekseninde saptanmaya çalışılmıştır.



2. DİL, ÇEVİRİ VE ÇEVİRİBİLİM

Dil, çeviri ve çeviribilim kavramlarını kısaca değerlendirerek çalışmanın temel kavram örgüsüne değinilebilir. Dil, yaşamın gerçekliği içinde canlı bir organizma gibidir. Dilin yaşamsal tepkiler gösteriyor olması; aynı zamanda onun değişebileceği gerçeğinin de bir yansıtanıdır. Dil kullanıcısı olarak insan ve toplum, değişir ve gelişir; bazı davranışlarını sürdürür, bazı davranışlarını terk eder. Bu durum toplumların dilleri sayesinde anlaşılabilir bir boyuta evrilir. Başka bir ifadeyle; “Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir” (Aksan, 2015: 13). İnsanın ve toplumun değişen düşünce evreninin insan diline yansıyabilmesi, dilin de değişmesini zorunlu kılar. İnsan yeni yerler keşfeder, yeni icatlar yapar, dünya görüşünü yeniler, kısacası dönüşür. İnsanın bu dönüşümü kullandığı dile yansımaya başladığı anda, dilde de dönüşüm, yenilenme başlamış demektir. Bu dönüşüm toplumun dilsel malzeme üzerinde oluşturacağı uzlaşıya evrilir. “Dil kullanıcısının meramını anlatmak için seçtiği göstergeler, kendinden önce dil topluluğunun üzerinde uzlaştığı dilsel malzemelerdir” (Keskin, 2012: 65). Toplum, bu dilsel malzemeleri yaşantısından besleyerek geliştirir, değiştirir veya dönüştürür. Sözelimi; tarihte göçebe bir yaşam süren Türkler; binicilikle ilgili at, eğer, nal, dizgin gibi sözcükleri gündelik yaşamda sıklıkla kullanmıştır. Bu yaşam biçiminin seyrelmesi ya da terk edilmesiyle sözcüklerin de kullanım sıklığı ya azalmış ya da kullanımı sona ermiştir. Böyle bir dönüşüm aynı zamanda; insan bağlamında farklı *düşünce evrelerinin* ortaya çıktığını gösterir. “Dilin sürekliliğini sağlayan zamanın, görünüşte değişmezlikle çelişen bir etkisi daha vardır, o da dil göstergelerini değişime uğratmasıdır: Bazen daha hızlı, bazen daha yavaş. Bir bakıma, göstergenin değişmez olduğu da söylenebilir, değişebilir olduğu da” (Saussure, 1998: 120). Bu durum toplumsal değişkenlerin varlığıyla açıklanabilir. Bir toplumda değişme hızlı ve çeşitli olabilir. Farklı alanlarda meydana gelen değişmelerin dile yansması da dilin doğal gelişimiyle ilişkilidir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde pek çok alanda yeni şeylerin denenmesi ve bu denemelerin dile, yazına yansması görülebilir.

Dillerin oluşumuna da gerekçelendirilebilecek toplumsal değişimler, aynı zamanda çeviri eyleminin ortaya çıkmasının ve çeviri eylemsel bazı farklılaşmaların da nedenlerinden biridir. Çeviri, değişen düşünce evrelerinin dilsel göstergelerinin herhangi bir yönde birbirine yaklaştırılmasıdır. “Çeviri (Alm. Übersetzung, Fr. traduction, İng. translation). Bir dilde (kaynak dil) düzenlenmiş bildirileri anlam ve biçim bakımından eşdeğerlik sağlayarak bir başka dile (erek dil) aktarma işlemi; bu işlemin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan ürün. Çeviri eyleminin başarılı olabilmesi için dil içi ve dil dışı bağlamları, düz anlamın yanı sıra yananlamı göz önünde bulundurmak gerekir. Kimi durumlarda insansal çeviri/özdevimli çeviri, dil içi çeviri/dillerarası

çeviri, sözlü çeviri/ yazılı çeviri gibi ayrımlar yapılır” (Vardar, 2007: 60). Özellikle dil-içi çeviri, aynı dili kullanmayı sürdüren toplumların değişen yaşamları ve dilleri arasında bağ kurabilmelerini sağlayarak; dil, düşünce ve kültür birliğinin oluşmasına katkı sunar.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde çeviriye dönük bilimsel bir yaklaşımla ortaya çıkan araştırmalara koşut bir kavram olarak beliren “çeviribilim (Alm. Übersetzungswissenschaft; Fr. traductologie, İng. [Translationstudie] Science of translation). Çeviri sorunlarını ele alan, bir çeviri kuramı aracılığıyla olguları değerlendirmeye, sorunlara çözüm getirmeye çalışan, dilbilimin yanı sıra göstergebilim, edimbilim, yorumbilim, vb. dalların katkılarından da yararlanan karma nitelikli ve oluşum içinde bulunan dal” (Vardar, 2007: 60). Tanımında vurgulanan çeviribilimin öteki disiplinlerden yararlanması ve karma bir nitelik göstermesi çeviri kuramlarına ve uygulamalarına da yansımıştır. İşcen (2002: 21-45)’e göre çeviri araştırmaları, tikel açılımlı olarak dil, yazın, kültür, gibi araştırma alanları ekseninde kümelenmiştir.

Çeviri araştırmalarının zengin çalışma evreni bu çalışmada dil-içi çeviri ile sınırlandırılmıştır.

3. DİL-İÇİ ÇEVİRİ

Dil-içi çevirinin bir sonucu olarak tek dillilik, çeviri eyleminde ileri sürülen çift dillilik ilkesine aykırı bir durumdur. Bu bakımdan dil-içi çeviri, ikincil ya da yeniden söyleme gibi adlarla anılmış ve çeviriyle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Dil-içi çeviri kavramı, çeviri edimsel bir bakışla, dilsel dönüştürümün bir boyutu olarak belirginleşmiştir. Bu düzlemde çeviri hareketliliğinin diller-arası ve dil-içinde olduğu, çeviri eyleminin diller-arasında ve dil-içinde yapıldığı görülmektedir. Buna karşın dil-içi çeviri yeterince çalışılmamış bir alandır. Başka bir deyişle çeviri uygulamaları bağlamında “uygulamalı alan” (Holmes, 1972/2012: 117) içinde yapılan pek çok çalışmanın bu düzlem kutbunda diller-arası çeviriye yanaşık durduğu ve dil-içi çeviriyi ele almadığı görülmektedir. Türkiye’de dil-içi çeviri kavramı çok yenidir. “Diliçi çeviri kavramını ilk kez çalışmasında zikreden isim Tülay Gençtürk Demircioğlu’dur” (Erbil, 2020: 14). Bu kullanım dil-içi çeviri eserin sunumunda kullanılmıştır. Dil-içi çeviri, edimsel boyutta ve yazın odağında bir kavramsallaştırma olarak değerlendirilebilir. Dil-içi çeviri kavramı anılmaksızın yapılan ve dil-içi çeviri kavramının anılmasıyla ortaya koyulan, özellikle çeviribilim odağındaki akademik çalışmalardan bazılarının kısa kapsamı, ana hatlarıyla aşağıda sunulmuştur.

3.1. Dil- İçi Çeviri Çalışmaları

Dil-içi çeviri özellikle yazın içinde sıklıkla yapılsa da bu çalışmalarda dil-içi çeviri kavramının anılması yenidir. Son yıllarda ise Türkiye’de “dil-içi çeviri” kavramının edebiyat, çeviri çalışmalarında ve çeviribilim odağında kullanımı artış göstermektedir. Bu bölümde kavramın kullanılmasındaki artış, amaç, lisansüstü çalışmalar ve makaleler ekseninde ele alınacaktır¹.

Ulusal Tez merkezinin arama sayfasında “diliçi” terimiyle yapılan aramada 15 kayda ulaşılmıştır². Bu çalışmalardan ikisi doktora on üçü de yüksek lisans tezidir. Bu tezlerden hiçbirisi Çeviribilim Anabilim Dalı çıkışlı değildir. Tezlerden ilki ve Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı odağında olan, Selçuk Bektaş’ın 2008’deki “Diliçi çeviride kültürel ve dilsel değişimden kaynaklanan çeviri sorunları” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada İntibah romanının geçirdiği dilsel-kültürel değişim ele alınmıştır. Dil-içi çeviri kavramsallaştırılarak ele alınmamıştır. Bektaş’ın bu çalışmasından (2008) sonra, ilki 2018’de yapılan 14 lisansüstü çalışmadan yalnızca 4’ü çeviribilim odaklıdır; diğer 10 çalışma ise salt dil-içi çeviri edimidir. Eski eserlerin dil-içine çevirileridir. Gülsüm Canlı tarafından 20019’da yapılan “William Faulkner’ın Sanctuary adlı romanının kaynak ve erek dizgedeki çeviri serüveni: Diliçi çeviri, öz-

¹ Ulusal ve uluslararası kapsamlı bir derleme için bkz. Erbil, 2020: 13-21.

² Bkz. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasında “diliçi” tarama terimi, Erişim Tarihi: 10.03.2022

çeviri, yeniden çeviri ve dolaylı çeviri kavramları ışığında bir inceleme” başlıklı doktora çalışması çeviribilimin odağında değerlendirilebilecek ilk doktora çalışmasıdır. Söz konusu bu çalışmada, dil-içi çeviri kavramıyla ilgili özellikle Jakobson’un sınıflandırmasına karşı eleştirilere yer verdiği “Diliçi Çeviri Odağında Çeşitli Tartışmalar” (2018: 76-77) bölümü dil-içi tartışmalara değinir.

Dil-içi çeviriyi konu alan diğer bir çalışma, Esmâ Erbil tarafından 2020’de hazırlanan “Nazm-ı Risâle-i Rûmî Ahmed’in diliçi çeviri bağlamında incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezidir. Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı çıkışlı olmasına karşın bu çalışma, özellikle “Diliçi Çeviri Kavramı”, “Diliçi Çeviri Araştırmalarının Tanıtımı” ve “Osmanlı Diliçi Tercüme Faaliyetleri Üzerine Yapılan Araştırmaların Tanıtımı” konusunda kapsamlı bir derleme sunmaktadır (Erbil, 2020: 9-41). Bu derlemeye ek olarak ve daha ayrıntılı biçimde, özellikle “ Osmanlı dönemine Dair Çeviri Araştırmaları Literatürü” ve “Osmanlı Tercüme Geleneğinde Diliçi Çeviri Örnekleri: Akd Usûlü İle Nesirden Nazma Aktarılanlar” konuları da çalışmada yer almaktadır (Erbil, 2020: 41). Edebiyat disiplini bu örnekler dışında dil-içi çeviri çalışmaları “sadeleştirme, aktarma ve günümüz Türkçesine çevirme” gibi kavramlarla sunulmuştur³.

Çeviribilim odağında değerlendirilebilecek son çalışma ise Muhammed Baydere tarafından 2021’de hazırlanan “Betimleyici çeviribilim araştırmalarında yeni açılımlara doğru: Reşat Nuri Güntekin’in diliçi ve dillerarası çeviri eylemlerindeki çeşitliliğin kavramsallaştırılması” başlıklı doktora tezidir. Bu çalışmada, Reşat Nuri’nin kendi eserlerinin çevirisi “öz-çeviri” ve “diliçi öz-çeviri” (Canlı, 2018, 59; akt. Baydere: 2021: 4; Canlı, 2019: 2) kavramları odağında değerlendirilmiştir. Reşat Nuri Güntekin’in eserleri bağlamında öz-çeviri ve yazımın dil-içi ve dillerarası betimlenmesinde, çeviri edimi odağında da olsa dil-içinin kavramsallaşmamış da vurgulanmıştır.

Dil-içi çeviri kavramı, lisansüstü çalışmalarda da yazınsal çalışmalarda olduğu gibi sadeleştirme; günümüz Türkçesine uyarlama, çevirme ve aktarma gibi çeşitli isimlerle kullanılmıştır. Bu kullanımlar, tümel bir yaklaşımla ele alındığında, dilbilim odağında 1959 yılında ortaya atılan ve o günden bugüne tartışmaların eksik olmadığı dil-içi çeviri kavramının yakın zamana kadar (2000) üstü örtülmüştür. Mütercim tercümanlık ekseninde kavramın ilk kullanımın ardından ise lisansüstü edebiyat çalışmalarında da kavram kullanılmıştır.

Dil-içi çeviri kavramı yerine başka kavramların kullanılması, dil-içi çeviri kavramının kullanılmasından hâlen fazladır. Dil-içi çeviri kavramının izini sürmek için aşağıda “dil-içi çeviri”

³ Bu çalışmalar için bkz. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasında tarama terimleri “sadeleştirme”, “günümüz Türkçesine” Erişim Tarihi: 17.03.2022

kavramı kullanan veya kullanmayan lisansüstü çalışmaların ilki ve sonuncusu, ana bilim dalları ve çalışmaların yapıldığı tarihler verilmiştir⁴.

Tablo 3.1. Türkçede Bazı Dil-içi Çeviri Çalışmaları

Tez	ABD	Yıl
Diliçi çeviride kültürel ve dilsel değişimden kaynaklanan çeviri sorunları	Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı	2008
Betimleyici çeviribilim araştırmalarında yeni açılımlara doğru: Reşat Nuri Güntekin'in diliçi ve dillerarası çeviri eylemlerindeki çeşitliliğin kavramsallaştırılması	Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı	2021
Mustafa Selâmî Efendi'nin Mevlid-i şerîf'i: İnceleme, transkripsiyonlu metin, diliçi çeviri ve tıpkıbasım	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	2021
İbrahim Müteferrika'nın Risalei İslamiyesi: Eserin dinler tarihi açısından tetkik tahlil ve günümüz Türkçesine çevirisi	İslam Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı	1991
Kırkor Kömürciyan'ın İlm-i Hendese adlı eserinin günümüz Türkçesine aktarılması ve değerlendirilmesi	Felsefe Ana Bilim Dalı	2021
Vak'aya dayalı bir eser olarak Lami'i Çelebi'nin Salaman u Absal Mesnevisi (inceleme-karşılaştırmalı metin-sadeleştirme)	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	1997
Halîl Sıdkî'nin Mir'âtü's-Sâlikîn'i (İnceleme-metin-sadeleştirme)	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	2020

Dil-içi çeviri kavramının kullanıldığı lisansüstü çalışmalar değerlendirildiğinde, pek çoğunun, eskiden sadeleştirme, günümüz Türkçesine aktarma şeklinde kullanılan dil-içi çeviri eyleminin adlandırılmasından ibaret olduğu görülmektedir. Bununla beraber dil-içi çeviri kavramının tanımlandığı, sorgulandığı ve irdelendiği bu çalışmalar, farklı disiplinlerin odağında kümelenmiştir. Söz konusu çalışmalardan çeviribilimsel yaklaşımla hazırlananlar ise toplam çalışmaların yaklaşık üçte birini oluşturur. Bu durumun temel nedenleri, çalışmasını ilgili disiplinin çalışanlarına sunulacak olması ve olası çalışma alanlarının *dil-içi çeviri metin sayesinde* belirginleştirilmek istenmesi, şeklinde açıklanabilir. Bu durum ayrıca dil-içi çeviri etkinliğinin bir işlevi olarak çeşitli çalışmalara da konu olabilir.

Dil-içi çeviri üzerine yazılan makaleler ise lisansüstü çalışmalara göre nispeten çeviribilim odağındadır. “Yükseköğretim Akademik Arama” sayfasında “diliçi” terimiyle yapılan aramada 16 kayda ulaşılmıştır. Bu makalelerden neredeyse tamamı “çeviribilim” odağındadır⁵. Makalelerden birkaçının kısa kapsamı, ana hatlarıyla aşağıda sunulmuştur:

⁴ Listedeki çalışmalara, Ulusal Tez Merkezi arama sayfasından (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) “diliçi”, “sadeleştirme” ve “günümüz Türkçesine” tarama terimleri ile ulaşılmıştır. Listeye alınan çalışmalar, ilgili anabilim dalının ilk ve son çalışmalarıdır. Erişim Tarihi: 19.03.2022

⁵ Yükseköğretim Akademik Arama sayfasından (<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>) “diliçi” arama terimi ile ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 20.03.2022

Kavram üzerine yazılan ilk makale Özlem Berk Albachten' ın 2005'te yazılan "Diliçi Çeviriler ve Mai ve Siyah" adlı çalışmadır. Berk Albachten, çalışmasında dil-içi çevirileri ve Türk edebiyatında uygulanışını "Mai ve Siyah"ın yeniden yazımları üzerinden ele almıştır. Çalışmada dil-içi çeviri kavramının tanımlarına yerine kullanılan kavramlara ve gelişimine yer verilmiştir. Dil-içi çevirilerin Türk edebiyatında uygulanma amacı Türk Dil Devrimi ile ilişkilendirilerek uygulanmasının sorunlu yanları da değerlendirilmiştir. Mai ve Siyah'ın dil-içi çevirilerinde amacın yeni kuşak tarafından anlaşılmasını sağlamak olduğu ve bu nedenle eskimiş sözcükler yerine güncellerinin kullanıldığı da çalışmada ortaya koyulmuştur (Berk Albachten, 2005b: 139-149).

Enfel Doğan, 2011'de "Diliçi Çeviri ve Mehmed Rauf'un Eylül Romanında Yaptığı Diliçi Çevirisi Üzerine" adlı çalışmasında, diliçi-öz çeviri olarak "Eylül" romanını irdelemiştir. Bu çalışma da çeviri eleştirisi bağlamında değerlendirilebilir. Doğan, çalışmasında sadeleştirmeyi en çok kullanılan dil-içi çeviri yöntemi olarak değerlendirmiş ve bu yöntemi değiştirmeler, çıkarmalar, eklemeler ekseninde kapsamlı bir şekilde Eylül romanı bağlamında irdelemiştir. İrdelemenin sonunda, "Eylül" romanının dil-içi çevirisi köklü bir müdahale olarak görülmemiş gözden geçirme olarak değerlendirilmiştir (Doğan, 2011: 1-21). Dil-içi çeviri kavramının diğer belirleyenleri şöyle betimlenebilir:

3.2. Tanımı

Dil-içi çevirinin doğası çeviriden farklı düşünülemez. Bu bağlamda eylem olarak dil-içi çeviri, aynı dil dizgesi içinde, dilsel, düşünsel, kültürel ve iletişimsel birtakım değişkenleri, kaynak ve erek gerçeklikler ekseninde ele alarak bu değişkenleri ortak bir düzlemde sabitleme çabasıdır. Kısaca dil-içi çeviri dilsel, kültürel ve iletişimsel payda oluşturabilmenin dilsel becerisidir. Çevirinin bilimsel gözlem sonucunda ve disiplin ilkelerinden hareketle oluşturulmuş, yaygın kabul görmüş ve üzerinde uzlaşmış bir tanımı yoktur (İşcen, 2002: 68). Bununla beraber çeviri, edimsel olarak edimi süreç ve ürün odağında, çeşitli tanımlarda ele alınır. Bu tanımlarda çeviri ediminde kaç dil kullanıldığı, ürün ya da süreç dilinin türüne vurgu yapılmaktadır. Roman Jakobson, dil-içi çeviri kavramını, kuramsal ve dilbilimsel bir bakışla ele alarak şu sınıflandırmayı yapar:

- 1) Diliçi çeviri ya da *açıklama (rewording)*, dilsel göstergelerin aynı dilin başka göstergeleri aracılığıyla yorumlanmasıdır.
- 2) Dillerarası çeviri ya da *gerçek anlamıyla çeviri*, dilsel göstergelerin dilsel başka bir dil aracılığıyla yorumlanmasıdır.
- 3) Göstergelerarası çeviri ya da *dönüştürme (transmutation)*, dilsel göstergelerin dilsel olmayan gösterge dizgeleri aracılığıyla yorumlanmasıdır (Jakobson, 1959/2011: 61).

Sınıflandırma bir üst bakış oluşturmakla beraber günümüz çeviri ürünlerini bütünlüklü olarak betimlemeden oldukça uzaktır. Sınıflandırmada kullanılan aktarım, yorumlama veya

dönüştürüm kavramları alt çalışma alanları olabileceği gibi çevirinin eylemsel boyutunu açıklamak maksadıyla kullanılabilir. Çeviri eylem ya da ürün olarak ne olduğunun anlaşılması konusundaki bu belirsizliği aşmışken dil-içi çeviride bu belirsizlik sürmektedir. Dil-içi çevirinin sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiği konusunda ya da dil-içi denildiğinde bu kavram altında çeviri eyleminin hangi amacının öncelikli olarak algılanması gerektiği belirsizliğini korumaktadır. İşlem olarak dil-içi çeviriyle çeviri mutlak bir örtüşme gösterirken, ürün olarak dil-içi çeviri sadeleştirilmiş, güncellenmiş, uyarlanmış ya da yeniden yazılmış metin olarak sınıflandırıldığı söylenebilir. “Türkiye’de dil-içi çeviri etkinlikleri daha çok ‘sadeleştirme’, ‘özetleme’, ‘yeniden basıma hazırlama’, ‘Türkçeleştirme’, ‘güncelleştirme’, ‘düzenleme’ gibi farklı kelimelerle karşılanmıştır” (Erbil, 2020: 14) tespiti de üst kavram olarak dil-içi çevirinin kullanılmadığını ya da kullanılması konusunda dil-içi çevirmenler tarafından uzlaşılmadığı sonucu çıkarılabilir. Başka bir deyişle dil-içi çeviri kavramı edimsel olarak başka kavramlarla ifade edilmiş ve bu kavramlar da çoğu zaman sadece çevirinin amacını ortaya koyabilmiştir. Çevirmenler, çeviri eylemi sırasında her metin veya konuşma için aynı hedefe yönelik işlem yapmazlar. Çevirmenin hedefleri pek çok etmenin odağında; zihniyete, siyasete, topluma, dil kullanımına vs. göre değişebilir. Bu bağlamda, çevirmenin hedeflerinden biri olan güncelleştirme ya da düzenleme kavramlarının dil-içi çeviri kavramını karşılaması olası değildir. Öte yandan her çeviri eylemi; sözlü ya da yazılı olsun dilin, göstergenin bir parça güncellenmesi ve düzenlenmesidir. Edimsel bir bakış açısıyla dil-içi çeviriyi, eylemden hareketle sadeleştirme şeklinde adlandırmak, çeviriyi eylemden hareketle alan çalışanlarınca “kültürlerarası köprü” (Tahir Gürçağlar, 2016: 69) biçimde anılmasına benzer. Alanyazında çeviri eylemi edim-işlevsel bir bakış açısıyla değerlendirilirken kültürel bir köprüye benzetilir. Bu benzetme, çeviri için bir adlandırma çabası değil, çeviri adının işlevsel bir bakışla açıklanma çabasıdır. Üst kavram olarak çeviri tüm bu hedef ya da işlevi zaten içinde barındırır. Dil-içi çeviri bağlamında ise sadeleştirme, güncelleştirme gibi kavramlar, kullanılmıştır. Bu adlandırma biçimi; ağaca gölge, hekimliğe pansuman, çevirmene konuşmacı, dile iletişim, Güneşe sadece ısı ya da sadece ışık demek gibidir. Bu biçim bir adlandırma, kavramın anlaşılmasını ve içerimlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesini ve bu ilişkinin değerlendirmesini zorlaştırır.

Metin okur ilişkisinde, metni anlama ve anlamlandırma alımlama kavramı ile tanımlanır. Okurun metni alımlaması kendi dilsel evreniyle gerçekleştiğinden dilsel göstergelerin insan zihnine dil-içi çeviriyle girdiği söylenebilir. “Dil-içi çeviri ‘asıl çeviri’ olarak görülen dillerarası çeviri kadar dikkat çekmese de aslında oldukça sık başvurulan bir çeviri türüdür. En basit şekliyle, kaynak dildeki bir iletinin yeni sözcüklerle söylenmesi olarak ifade edebileceğimiz dil-içi çeviriye verebileceğimiz örneklerin başında bir uzmanlık diliyle yazılmış bir metnin herkesin anlayacağı bir biçimde basitleştirilerek yeniden yazılması gelir. Genel olarak, eski dildeki bir eserin güncelleştirilmesi de dil-içi çeviriye bir örnek olarak gösterilir” (Berk, 2005b: 140).

Gündelik yaşamda dil kullanıcıları, kaynak dilde alımladıklarını bir başka hedefe aktarma işini gerçekleştirirken hedef kitlenin zihinsel, kültürel, statü durumlarını gözeterik dilseel göstergeleri dönüştürme işlemini üstlenen birer dil-içi çevirmen konumundadırlar. Berk'in vurguladığı "basitleştirme" farklı zihinsel yapılar arasında, anlamsal bir payda oluşturma şeklinde tanımlanabilir.

Çeviri eyleminde olduğı gibi birtakım değişkenler dil-içi çevirinin oluşmasına neden olur. Zethsen dil-içi çevirinin temel değişkenleri olarak şunları sıralar: "Sadeleştirme incelemesi için bilgi (kişinin anlama yetkinliğı; örn. doktor, çocuk, çiftçi vb.), zaman (dönemsel farklılıklar), kültür (aynı dil konuşurlarının bölgesel veya zamansal farklılıklardan dolayı çeşitlenmesi), mesafe (kaynak ve erek eser arasında eksiltme veya eklemeyden doğan farklılıklar)" (2009: 805; akt. Erbil, 2020: 12). Bilgi düzeyinde farklılık olan iki kişi arasında meydana gelecek aktarım işinde iletinin hedef yöne doğru düzenlenmesi anlamın oluşmasını sağlar. Bu durum yaşam içinde gönderici ve alıcının farklı zaman dilimlerini ve deneyimleri yaşıyor olmasından da ileri gelir. Öte yandan zamanın değişkenliğı; kültür, mekân, bilgi düzeyi gibi bir dizi alt değişkeni de içerir. Toplumlar değişirken, onlara ait olan maddi manevi kültür unsurlarının sabit kalmasından söz edilemez.

Duyma, düşünme biçimleri farklı olan çocuklar, alımlamalarını da dilin güncel sözcükleriyle yapar. Bu durum genel olarak insan için de geçerli olmakla beraber, dilseel değişimin hızlı olduğı toplumlar arasında alımlamalarda, kuşak farklılığı bulunabilir. Bu durumda dil-içi çeviri "bir dildeki göstergeleri yine o dildeki açıklamalarla, tanımlamalarla, eşanlamlı ya da karşıt anlamlı sözcüklerle yorumlama eylemidir" (Vardar, 1978: 60) tanımında olduğı gibi dil birimlerine indirgenebilecek düzeyde kendini gösterir. Aynı kuşaktan olsalar bile, kişisel deneyimleri başkalık gösteren insanlar için de bu durum geçerlidir. Dağarcıkta duran çağrışımlı sözcüklerin merkeze alınanını belirleyen durumlardan biri de bu yaşam deneyimindeki farklılıktır.

Zihinsel süreçlerimizin bir çıktısı ya da düşünsel devinin bir ürünü olarak da değerlendirilebilecek dil-içi çeviri, "[...]belki en fazla yaşadığımız ama en az kavramsallaştırdığımız çeviri türüdür" (Tahir Gürçağlar, 2016: 28; krş. İslamoğlu, 2015: 158). Bir konuda değişik açılardan düşünürken zihnimizde beliren kelimelerde, cümlelerde; farklı yaş kitleleri arasında anlaşmazlığı giderirken, tarihî bir olay ya da nesneyi yeni kuşaktan birine açıklarken, meslek grupları içinde kullanılan bir dili anlamaya, aktarmaya çalışırken dil-içi çeviri kendisini sıklıkla gösterir.

Çocuk edebiyatı kapsamında "bir başka deyişle, okur ve metin arasında eşik oluşturan bu araçlar elimizdeki metne temas eder, onunla bağ oluşturur, okurun beklentilerini yönlendirir, okur tarafından metne yönelik belirli bir alımlamanın oluşturulmasına yardımcı olur" (Kansu-Yetkiner & Yetkin-Karakoç, 2015: 196). Çocuk edebiyatında yazın dizgeleri

oluşmaya başladığında ya da yazın dizgelerinin oluşumunda dil-içi çeviri, çoğu zaman doğrudan etkilidir. Dil-içi çeviri hareketliliği çok boyutludur: Yazınsal dizge oluşmaya başladığında farklı tür ve kapsamda tüm gereksinimi karşılayamayacağından çeviri, var olan ya da çevirinin var ettiği yazınsal dizgelerden ve sözlü gelenekten de dil-içi çeviri yapılması olmak üzere yazın aktarımı ve sürekliliği, aracı olarak çok boyutludur.

Dil-içi çeviri çok etmenlidir. Dil-içi çevirinin yazınsal bağlamda, sürekliliğini sağlayan koşullar şunlardır: Hedef kitle, kültürel ve dilsel değişim, ideoloji ve metin türü. Bu değişkenler dil-içi çeviride güncelleme ve uyarlama düzeyini yönlendirir. Dil-içi çeviri uyarlama ve güncelleme ve sadeleştirme amacıyla yapılabilir. Söz konusu çocuk yazını ise, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine yönelerek çeşitli yazın ürünlerini telif düzeyde ortaya koyan yazarların bu çabası, *okur beklentilerini* karşılamayabilir. Bu durumda çeviri ve dil-içi çeviri yazın üretimi bağlamında devreye sokulabilir. Diller-arası çeviriler kültürel dilsel değişimlerden sonra güncelliğini yitirdiğinde, ilgili metnin güncellenmesi dil-içi çeviri ile yapılır. Bu sayede çeviri eser, alımlayıcısı olan çocuk için anlamlı, anlaşılabilir ve çocuğa göre olabilir. Dilsel durumlar oluşturulma ve sürdürülme sürecinde dil-içi çeviri de devingen ve döngüsel bir yapıdadır. Dil-içi çeviri, yazılı ve sözlü çeviride sürekli tekrarlanan hareketli yapısını sürdürür.

3.3. Türleri

Çeviri ediminin sınıflandırılması, çeşitli kaynaklarda⁶ araca, amaca ve ürüne göre yapılmaktadır. Sözelimi çeviri vasıtası olarak dilin kullanılması, dil vasıtasının sayısı bakımından dil-içi çeviriyi, tek dilli; diller-arası çeviriyi ise iki dilli çeviri gibi bir sınıflandırmaya iter. Dilin özellikle anlatımda kendini gösteren yazılı ve sözlü vasıtaları da çevirinin yazılı çeviri ve sözlü çeviri alt sınıflandırmalarını ortaya çıkarır.

Yazılı çeviri ekseninde dil-içi çeviri daha çok, edebiyat çevirilerinde hareketli bir biçimde kendini gösterse de uzmanlık metinlerinde de karşımıza çıkar. Sözelimi Divan Edebiyatından bir şiirin ya da Tanzimat Edebiyatından bir öykünün güncellenmesi edebiyat dil-içi çevirisi olarak değerlendirilebilir. Tıp metinleri, afişlerde, ilanlarda, hasta, hasta yakınlarına sunulan tahlil ve raporlarda “sadeleştirilir. İlkokul, ortaokul ve liselerde okutulacak ilgili temel bilimlerinin metinleri de çocuk ya da gençlerin duyma, düşünme biçimlerine, ilgi ve gereksinimlerine, gelişim özelliklerine, dil ve anlam evrenlerine koşut olarak “uyarlanır.”

Sözlü çeviri boyutuyla da dil-içi çeviri kendisini en çok diyalog çevirisinde ve konferans çevirisinde gösterir. Gündelik yaşamda sözlü iletişim sırasında bireyler, kendi dilsel göstergelerini alıcı konumunda bulunan öteki kişilere aktarırken onların duyma, düşünme biçimlerine, ilgi ve gereksinimlerine gelişim özelliklerine, dil ve anlam evrenlerine; mesleklerine, dünya görüşlerine ve sosyal rollerine göre bir dil üretirler. Çıktı olarak oluşan bu

⁶ Bkz. Stolze, 1994/2013; Tahir Gürçağlar, 2016

göstergeler dizgesi, bireyin zihnindeki dilsel göstergelerin dönüştürülmüş ve dil-içinde karşılanmış biçimidir. Yine diyalog kuran kişiler arasında var olan “anlaşmazlıkları” dilsel bir paydada sabitlemek için yeni sözcüklerle ifade eden aynı kişi ya da bir üçüncü kişi de dil-içinde diyalog çeviri yapmış olur. Sözgelimi yedi yaşındaki torun, dedesinin kullandığı “eskimiş” sözcükler, tamlamalar sebebiyle ne söylediğini anlamadığında, babasına “Baba, dedem ne söylüyor?” demesi diyalog dil-içi çevirisi talebinin bir sonucudur. Bu talep toplumsal koşullar içinde kendini çoğu zaman şaşkın ve anlamsız bakışlarla da gösterir. Sunum tekniği olarak konferansı kullanan öğretmenin ya da herhangi bir alanda konferans veren konuşmacının kendi dilsel göstergelerini, alıcı konumunda bulunan dinleyicilere aktarırken onların duyma, düşünme biçimlerine, ilgi ve gereksinimlerine, gelişim özelliklerine, dil ve anlam evrenlerine; mesleklerine, dünya görüşlerine ve sosyal rollerine göre bir dil üretirler. Bir tıp profesörünün asistanlarına, lisans öğrencilerine ya da hastalarına aynı dilsel göstergelerle konferans yapması düşünülemez. Bu durum dil-içi çevirinin “hedef kitle” odağında uyarlama boyutu ile ilişkilendirilebilir. Dil-içi çevirmenin sadeleştirme ve uyarlama kararlarını, özellikle yazılı dil-içi çeviride, çevirinin belli bir amaç ve kitle için yapıldığı durumlarda, uygulama biçimi farklılık gerektirebilir.

Nitekim diliçi çeviri uygulamalarında özellikle üç nokta dikkat çekicidir. Çeviriyle ilgili söylenecek şeylerin başında tek tek sözcüklerin değil, metinlerin; hatta bağlamların çevrildiğidir. Oysa Türkçe eserlerin diliçi çevirilerinde metinler bütün olarak gözetilmemekte, sadece 'eski' ve 'yabancı' olduğu düşünülen sözcükler 'yeni'leriyle değiştirilmektedirler. İkinci sorun, 'çevirisi' yapılan sözcüklerin dilimize ne kadar 'yabancı' olduğudur. Genç kuşağa 'yabancı' gelen kimi sözcükler daha yaşlı kuşağın belleğinde eskiler/eskil biçimler (*archaism*) olarak yaşamaktadır (Berk, 2005b: 143).

Yukarıda anılan durum, Dede Korkut Hikâyeleri'nin dil-içi çevirilerinde de dikkat çeker; “eski” ve “yabancı” sözcüklerin çıkarılıp yerlerine yenilerinin koyulduğu görülmektedir. Bu uygulama biçimi metni güncel dil gerçekliğine çevirmekte yeterli olmadığı gibi çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kalacaktır. Metinde kullanılan sözcükler kadar, kullanılma biçimleri; sırası sıklığı, sunumu belirleyicidir. Bazı dil-içi çevirilerde sadeleştirmeye karşı gösterilen bu tutum, açıkça ifade de edilmiştir⁷. Genç kuşak ve yaşlı kuşak olarak yapılan ayrım da sözcükleri anlama, bellekte tutmakla ilişkilidir. Bu ayrımın, “çocuğun dil ve anlam evreni”nin farklı oluşundan dolayı tüm dil-içi çevirileri için kapsayıcı olduğu söylenemez. Başka bir ifadeyle metin, yaşlı kuşak için dil-içinde çevrildiğinde genç kuşak anlamayacaksa, genç kuşak için ayrıca bir dil-içi çeviri gerekecektir. Farklı dil ve anlam evrenine sahip çocuğun dil ve anlam evrenine uymayacağı için ayrıca bir dil-içi çeviri çocuk için de gerekir. Yapılan çevirilerde bu durum, ekleme çıkarma olarak da kendisini gösterir. “Somut algılama” düzeyinde olan

⁷ Bkz. Gökyay, 1980: 7.

çocukla “soyut algılama” olan çocuğun dil ve anlam evrenleri de farklı sadeleştirme tutumlarına yol açabilir.

Dil-içi çeviri tür bağlamında diller arası çeviri ile çoğunlukla örtüşse de ayrıştığı noktalar da vardır. Gottlieb yaptığı sınıflandırmada aşağıdaki dil-içi çeviri türlerini ortaya koyar:

“Artsüremli diliçi çeviriler:[...] bir dilin farklı tarihsel aşamaları arasında gerçekleşen çevirilerdir.

Lehçe-odaklı diliçi çeviriler: bir dilin farklı coğrafi, sosyal ve kuşaklar arası değişikliklerinden kaynaklanan diliçi çevirilerdir.

Dil kullanımı biçimi odaklı diliçi çeviriler: Konuşmadan yazmaya geçiş gibi dil kullanımı biçimindeki bir değişikliği ifade eden diliçi çevirilerdir.

Harf çevirisi odaklı diliçi çeviriler: Alfabe değişikliğinden kaynaklanan diliçi çevirilerdir. Örneğin, Osmanlı Türkçesinden çağdaş Türkçeye yapılan harf çevirileri gibi (2005: 36 akt. Kansu-Yetkiner & Yetkin-Karakoç, 2015: 197 krş. Eruz: 2010: 157, 158).

Bu sınıflandırmada özellikle “Lehçe-odaklı dil-içi çeviriler, dilin doğası gereği diller-arası çeviride karşılık bulmaz. Bu bakımdan özellikle Türk lehçeleri bağlamında alanyazında yapılan lehçeler-arası ya da lehçe-içi çalışmalar, Gottlieb’in sınıflandırmasına göre lehçe-odaklı çalışmalar olarak değerlendirilebilir⁸. Bu sınıflandırmada yer alan harf çevirisi odaklı dil-içi çevirilere Türkiye toplumu için “Harf Devrimi” etkisinde gerçekleştirilen dil-içi çeviriler, örnek gösterilebilir (Sözer, 1980: 177). Bu bakımdan Türkçe dil-içi çeviriler, siyasi, toplumsal ve dilsel olarak ayrı bir konumda ele alınabilir. Bu dönem dil-içi çevirileri bir yandan dilde yenileşme olarak değerlendirilebilecekken öte yandan dil-ve edebiyatta bir sadeleştirme girişimi olarak değerlendirilebilir.

Toplumların kendi içinde gerçekleşen değişimlere koşut olarak dil-içi çeviri şekli ve sıklığı belirlenir. Kitlesele ya da ölçekli bir dil-içi çeviri hareketliliği belli dönemlerde kendisini gösterir. Dönemlere göre değişmekle beraber, siyasi ideoloji ve toplumların dünya görüşü odağında dilde, siyasette, dinde, eğitimde meydana gelen köklü değişiklikler (reformlar, devrimler vs.), çeviride olduğu gibi dil-içi çeviride de dönemlerin oluşmasına zemin hazırlar.

3.4. Dönemler

Çeviri edimi özellikle *ideoloji edinimi* ve *kültürlenme* bağlamında belli dönemlerde artış gösterebilir. Çeviri artışını ortaya çıkaran itici güçler; çağdaşlaşma, modernleşme; eğitim, öğretim; endüstri, teknoloji; rejim değişimi, devrim gibi değişkenlerde kendini gösteren çağın zihniyetinde kümelenir. Antik Çağ’dan Orta Çağ’a, Aydınlanma Çağı’ndan Romantik Dönem’e (Yücel, 2016) anılan bu itici güçler etkili olarak toplumlar için bir ideoloji ve kültürlenme aracı olarak kullanılmıştır. Bu gerçekliğe koşut olarak günümüzde de çeviriler, “Çeviriler, ulusal dillerin oluşumu, ulusal dillerin gelişimi, bilgiyi hazırlama, siyasi erki yayma, dinleri ve kültürleri aktarma gibi bir misyon edinir” (Stolze, 1994/2013: 21). Bu görevin her çağda ve

⁸ Bu konuda bazı çalışmalar ve ayrıntılı okuma denemeleri için bkz. Ercilasun 1997, Yelok 2019.

dönemde, belli bir sırada gerçekleşen aynı değişkenlerin etkisiyle tekrarlandığı söylenemez. Bu görevin dönemler arasında ya da ilgili dönemde, tekrarlanma sıklığı ve biçimini ise devletlerin ve toplumların, yanı sıra bireylerin, çeviri ediminden beklentilerini şekillendirir.

Türk Dili Tetkik Cemiyeti' nin (1936'da Türk Dil Kurumu adını alır.) 12 Temmuz 1932'de kurulmasıyla kurumun da amaçlarından olan Türkçenin “özleştirilmesi” ve “geliştirilmesi” çabaları başlar. Bu dönemde sözcüklere yeni karşılıklar bulunması hem de yazın eserlerinin sadeleştirilmesi dil-içi çeviri hareketliliği ortaya çıkarır. Türkçe karşılıklar için yeni sözcükler türetilmesi seferberliği başlamıştır. “Çeviri bu sözcüklerin türetilmesinde temel araç ve türetilmelerinin altında yatan temel neden olmuştur” (Susam-Sarajeva, 2003: 9 akt. Berk, 2005b: 143). Dilsel dönüştürümün bir sonucu olarak sözcük, cümle ve cümleden büyük dil birimlerinin dil kullanıcısı tarafından üretilmesi dil-içi çeviri için döngüsel ve sürekli bir eylemdir⁹. Dil Devrimi gibi dönemlerde bu eylem; siyasi erkin, edebiyat çevrelerinin ve bilim insanlarının çalışmalarını yoğunlaştırarak toplumsal sonuçları olacak bir dizi çalışmayı yoğunlaştırmaları dikkat çeker bir nitelik kazanır. Cumhuriyet Dönemi'nde de çeviri, çağdaşlaşma çabalarının edebiyata yansımalarında etkin bir rol üstlenmiştir. Yetişkinler için yapılan çevirilerin yanı sıra çocuklar için de çeviriler yapılmıştır. “50'li yıllardan itibaren çocuk klasikleri de çevrilmeye başlanmıştır. Bu aynı zamanda 1945'li yıllarda başlayan değişim sürecinin bir yansımasıdır” (Neydim, 2022: 39). Çeviri bu süreçte de benzer bir rol üstlenmiştir. Çocuk gerçekliğinin alımlanmasında dünyada ve ülkemizde meydana gelen özellikle 1980 sonrası değişim¹⁰ kökleşik eserlerin yeni anlayışa göre güncellenmesini hızlandırmıştır. Dil-içi çeviri etkinliğinin sıklığı ve yoğunluğu belli dönemlerde belli toplumsal ve kültürel değişimleri izlemektedir. Sözlü edebiyatın yazın oluşturma amacıyla derlenmesinden uyarlanmasına, politik söylem oluşturmak için verilen demeçlere kadar bu durum pek çok örnek üzerinde kendini göstermektedir.

3.5. İşlevleri

Dil-içi çeviri, tarihsel süreçte ve gündelik yaşamda; bilimde, sanatta; dil kullanımında; konuşmada ve yazıda; iletişimde; yazılı ve sözlü anlatımda; hukukta; yasa, yönetmelik ve genelgelerde kısacası yaşamın her alanında dil ve çeviriye koşut bir işlev yürütür. Bu işlevin uygulamaya kaynaklık eden hedefi, çevirinin dolaylı ve doğrudan eyleyicileri durumunda olan yayınevleri, editörler; çevirmenler tarafından önceden belirlenmiştir. İster metinde olsun isterse konuşmada dil ve çevirinin iletişime, düşünmeye ve sanata bağlı işlevlerini dil-içi çeviri de çoğu zaman üstlenir. Bununla beraber kavramsallaşması çevirinin her alanında yetersiz olmakla beraber dil-içi çeviri daha çok metin düzeyinde ele alınmıştır. Bu bağlamda “diliçi

⁹ Bu bağlamda Chomsky'nin “derin yapı” ve “yüzey yapı” arası “dönüştürüm” kavramı için bkz. Chomsky, 1965/2002: 121-126.

¹⁰ “1980 Sonrası Türkiye’de Kültürel ve Toplumsal Değişme” için bkz. Sever, 2019: 2-10.

çevirilerin yapılmasındaki amaç, evrensel olan metinlerin zamanın aşındırmasına ve yok etmesine karşın, nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktır” (İslamoğlu, 2015: 171), değerlendirilmesi de bunun örneğidir. Bu değerlendirmede metin, tümel bir yaklaşımla ele alındığında, dil-içi çevirinin zihniyetin, politikanın, kültürel motiflerin aktarılması işlevi, dilin ve diller-arası çevirinin de işlevlerindendir. Metin düzeyinde bunu sınırlandıranca metnin alınılması ve günün koşullarına aktarabilme olanakları bağlamında politika, din, iletişim gibi kavramların ekseninde kalmasıdır.

Dil-içi çeviri kavramının yazında anılmasından sonra yapılan sadeleştirme, güncelleştirme ve günümüz Türkçesine aktarma, aktarım, özetleme, kısaltma, yeniden yayınlama, gözden geçirme ve uyarlamalara dil-içi çeviri denilmeye başlanmıştır¹¹. Büyük bir küme oluşturan bu çalışmalar, metindilbilim, yazınbilim gibi disiplinlerin odağında kaldığından özellikle araştırmacılar “dil-içi” çeviri kavramını kullanırken “metin çözümleme, söylem çözümleme” gibi birtakım amaçlar ekseninde, yine sadeleştirme veya güncelleştirme vb. gibi dil-içi çeviri kavramını sınırlandıran, belirsizleştiren ve geri plana iten kavramları işaret etmiştir. Bu çalışmalar bağlamında, dil-içi çeviri metin düzeyine indirgenerek yapılan çalışmanın neredeyse tamamında çeviribilim ve dil-içi çeviri ile kavramsal bir ilişki ortaya koyulmamıştır.

Herhangi bir yayınevinden kültürel yönelimlerle ön plana çıkmış ve özgün metinle arasında büyük farklar bulunan bir dillerarası çeviri için -güncel yayıncılık yaklaşımında- çoğu zaman uyarlama denilmezken dil-içi çeviri için durum tam tersidir¹². Bu gerçeklik, dil-içi çevirinin kavramsallaşmasındaki eksiklikle açıklanabilir. Kullanılan ya da kullanılmaktan kaçınılan kavramlar, yayınevi ya da çevirmenin zihniyet ve tutumu; satış sürecinin birer parçası olan reklamlama, pazarlama gibi kaygılarla ilişkilendirilebilir. Dil-içi çeviri ürünün kapağında çoğu zaman *sadeleştiren, güncelleyen, uyarlayan veya günümüz Türkçesine aktaran, özetleyen* ifadesi yer alır. Çevirmenlik mesleği, tarihsel sürecinde her zaman ihtiyaç duyulan bir meslek olmakla beraber bu ihtiyaca kıyasla saygınlaşmaya başlaması, çevirmenin ürünle doğrudan ilişkilendirilmesi çok yenidir.

Metin ya da söz üreticisi olarak çevirmen bu eylemini belli bir amaç doğrultusunda yapar. Çeviride ya da metinde var olan amaçsallık, dil-içi çeviri edimi için de geçerlidir. Çeviri tanımlarında öne çıkan işlem ve ürün vurgusu da (Vardar 1978) bu amaçsallıkla yakından ilişkilidir. Herhangi bir insanın ya da meslek erbabının bir eylem (işlem) gerçekleştirmesinde ya da ürün ortaya koymasında belli bir ya da birkaç amaç vardır. Bir meslek olarak çevirmenlikte de bu durum geçerlidir. “Bir dildeki göstergeleri, yalınlaştırma, güncelleştirme vb. amacıyla, aynı

¹¹ Dilbilimsel bir bakışla 1959’da ortaya konulan “dil-içi” çeviri kavramını yazın araştırmacıları ancak 2005’te kullanmıştır (krş. Erbil, 2020: 14).

¹² Çeviri ve çevirmenin uzun yıllar yayınevlerince geri planda tutulması, günümüzde dil-içi çeviride sürdürülmektedir. Dil-içi çeviri çeviri-işlemsel aynılığından doğan haklı saygınlığa henüz ulaşmamıştır.

dil içinde başka göstergelerle yeniden söyleme edimi” dir (Göktürk, 1994: 118), ifadesi de çevirmenin çevirme edimi öncesi yalınlaştırma güncelleştirme gibi amaçlarını ortaya koyar.

Toplumların gelişim veya değişim göstergesi olarak devingen yapıları, dilde kendini dil-içi çeviriyle yaşatır. Başka bir deyişle toplum ve dilin devingenlik bağıntısı, dil-içi çeviri boyutu ve sıklığıyla doğru orantılıdır. Dillerin devingen yapısı her ne kadar *dilin eskimesi* ya da *eski dil* kavramıyla ifade edilse de herhangi bir dilin herhangi bir toplum için tarihî, siyasî, sosyolojik, dinî, teknolojik ve estetik gibi bir küme disiplin veya çalışma, uygulama alanının çıktılarını bütünleyen göstergeler olarak değerlendirilmelidir. Çevirmen, herhangi bir dilden başka bir dile çeviri yaptığında dil kullanıcısı için dilsel göstergeyi ya sadeleştirmiş, güncellemiş ya da uyarlamış olur. Dil-içi çeviri nesnel bir gerçeklikken ve bu kavramların varlığı nesnel iken alımlanması ve sınırları bakımından görece olabilir. Dil-içi çeviriyi adlandırmada kullanılan bu kavramlar, çevirmen amacının ve davranışının tanımsal bir ifadesi olmakla beraber, çeviri eyleminin de işlem olarak içerimleridir. Uygulamanın sınıflandırılması ve amaç olarak bu içerimler, dil-içi çeviride de ortaya çıkar ve dil-içi çeviri çoğu zaman bu kavramlarla anılır. Çeviri ve dil-içi çeviri bağlamında; politik, dinsel; zihinsel, duyuşsal, gelişimsel birtakım sebeplerle anlamlandırılmayan bir dilsel ürünün, dil kullanıcısına aktarımı şeklinde yapılacak bir tarif her ikisi için de geçerlidir. Dil-içi çevirinin siyasî erk odağında yayınevi tarafından dolayı, çevirmen tarafından doğrudan ortaya koyulmasında anılan işlevler ve amaçlar çoğunlukla metin düzeyindeki saptamalardır. Sözgelimi güncelleme dendiğinde anlaşılamayan eserlerin dilin güncel kullanımına uydurulması¹³ anlaşılmaktadır.

Dilsel göstergelerin yeni göstergelerle karşılanması aynı zamanda hedef dil kullanıcısının anlamlandırma sürecini doğrudan etkiler. Dil-içi çevirinin güncelleştirme ya da sadeleştirme amacıyla yapılması bu anlamlandırma için her zaman yeterli olmaz. Özellikle eski dil dizgesiyle üretilmiş yetişkin yazını örneklerinde kullanılan sözcük, tamlama ve cümle yapılarının günceliyle karşılanması ya da *süsten* arındırılması, *yalınlaştırılması* olarak ifade edilebilecek *sadeleştirme*, çocuğun veya çeviriye ayrıca bir işlev yükleyen kişilerin gereksinimini karşılamayabilir. Bu durumda, dil-içi çevirmen uyarlama amacı güdebilir.

Çocuk edebiyatı kapsamında yer alan eserler, genç okurlara çok sayıda ve çeşitli araçlar yoluyla ulaşip onların beğenisini kazanmak amacıyla yetişkin edebiyatından farklı uygulamalar içinde yer alır. Renkli kapaklar, önsöz, ithaf, dipnot gibi bilgilendirici metinler, metin dışında ve içinde yer alan cezbedici resimler, yazı biçimleri, dizgi, baskı ve kitabın boyutlarının hepsi okurun kitabı sevmesine ve kitabı yorumlamasına aracılık eder (Kansu-Yetkiner & Yetkin-Karakoç, 2015:213).

Aynı dil bağlamında aynı toplum veya toplumun devamlılığını sağlayacak bir parçası olan yeni nesil ya da bu nesillerin bireylerinde meydana gelen değişmelerle ortaya çıkan dil-içi

¹³ uydurmak: “uymasını sağlamak” (TDK, 2009a: 2042).

çeviri toplumların tarihsel sürekliliğinin bir göstergesi olduğu gibi, dillerin de sürekliliğinin bir öncülüdür.

Alanyazında dil-içi çevirinin adlandırılması için kullanılan kavramlar, çeviri ister sözlü olsun ister yazılı olsun çevirmenin hedeflediği ürünün niteliğidir, çevirmenin amacıdır. Dil-içi çeviri yerine sadeleştirme kavramı kullanan çevirmen “*sadeleştirdim*”, derken sade çeviri ürünü oluşturduğunu; *güncelleştirdim*, diyen çevirmen de güncel bir çeviri ürünü oluşturduğunu ifade eder. Edimsel olarak dil-içi çeviri işlevlerinin ayrı bir bakışla ve çeviri eylemi odağında açıklanması yerinde olabilir. Ortaya koyulan işlevler, dil kullanıcısı olarak çevirmenin de bir ferdi olduğu toplumun, ideolojisi ve kültürü odağında değerlendirilmiştir:

Çeviri eyleminde olduğu gibi birtakım etmenler, değişkenler, dil-içi çeviri etkinliğinde de dolaylı ya da doğrudan sürece dâhil olur ve dil-içi çeviri hareketliliğine neden olur. Bu etmenler çoğu zaman siyasi erkten yayınevine; yayınevinden, metin türüne kadar uzanan geniş bir yelpazede açıklanabilir. Bu etmenlere koşut olarak çevirmen bir dizi karar alır ya da çevirmene bu kararlar aldırılır. Çevirmenin kararları Maral ve Yücel’e göre aynı zamanda ideolojik bir “tercih ve seçim”dir (2021: 1105). Çevirmenin aldığı kararlar özgün metne müdahaleler olarak yansır. Özellikle çocuk okur tarafından özgün eserin bir parçası olarak okunan bu müdahaleleri Berk, “Türkçede sadeleştirme adı altında yapılan çevirilerde, çevirmenin metinde sadece dil düzeyinde değişiklikler yapması değil, yabancı dillerden yapılan çevirilerde görülenden çok fazla oranda metin dışı bilgileri metne eklemesidir” (2005b: 143) şeklinde değerlendirir. Dil -içi çevirmen metin dışı bilgileri metne ekleyerek ya da metinde bulunan bilgileri metinden çıkararak metne ayrıca birtakım işlevler kazandırmayı hedeflemiş olabilir. Bu tarz müdahaleler, okul beklentilerini karşılamak; metnin eğitsel, kültürel, siyasi, dinî birtakım durumları yansıtmaya gücünü pekiştirmek veya arttırmak ya da bu gücü ortadan kaldırmak amacıyla yapılabilir.

Dil-içi çeviri hareketliliğinin ortaya çıkması, her türden çevirinin karmaşık yapısıyla da ilgilidir. Bu ilgi, çevirinin, ideoloji, din, yayınevi, dil, hedef kitle, sözlü edebiyat, metin türü ve toplam çıktı olarak “kültür” etmenleriyle açıklanabilir. Bu etmenlerin her biri kendi içinde belirgin ve özel bir amaç taşımakla beraber, diğer bir etmenin yalnız başına ya da başka bir etmenle birleşerek nedeni olabilir. Döngüsel bir yapı ve aşamalılık gösteren dil-içi çeviri etmenleri, her toplum için aynı tür, derece ve sırada olmayabilir. Sözelimi bir toplumda siyasi erk değiştiğinde buna koşut olarak dinî yaklaşımların değişmesi durumu başka bir toplumda dinî yaklaşımların değiştiğinde siyasi yaklaşımların değişmesi şeklinde ortaya çıkabilir. Başka bir toplumda ortaya çıkacak dil-içi çeviri ürününde ise toplumun mevcut dili, yayınevinin değişen ideolojik ve dinî yaklaşımını karşılıyorsa dilde amaçsal bir değişme meydana gelmeyebilir. Türkiye’de Tanzimat Dönemi’nden günümüze yazın içinde çeviri eserler önemli bir çoğunluk oluşturmaktadır. Bu eserlerin güncellemesinde, sadeleştirilmesinde,

uyarlanmasında da dil-içi çevirinin önemli bir yeri vardır. Dil-içi çevirinin işlevsel olarak kullanılması, arka planda kalan ve yayınevlerinin politikasına dönüşmüş belli ideolojiler ekseninde sık sık tekrarlanmıştır. Tanzimat sonrası sözlü kaynaklara yönelmeden başlayarak günümüze kadar dil-içi çevirinin bu işlevi sürdürülmüştür. Turgay Kurultay ve Nedret Neydim'in çeviri bağlamında yaptığı değerlendirme, dil içi çeviri için de geçerlidir.

Bilindiği gibi 70'li yıllar gerek çeviride gerek yerli ürünlerde (tabii her dönem tekrar yayımlanan klasikler bir yana bırakılırsa) sol kitapların ağırlık kazandığı bir dönem olmuştur. 80'li yıllarda ise dini kesimin yoğun olarak çocuk edebiyatına yöneldiğini görüyoruz. Bu kesimlerin edebiyatta yapmaya çalıştıkları, kendi ideallerine uygun karakterleri canlandırmak ve kendi ideal değerlerini yeni kuşaklara aşılama olmuştur. Böyle bakıldığında çocuk edebiyatı hep kamusal bir alanın parçası olarak algılanmıştır. Kemalist çizgi olsun, sol ya da sağ çizgi olsun, edebiyatı ideolojik eğitimin doğal aracı saymışlar ve edebiyatın teşvik edilmesi görevini devletten beklemişlerdir (1998: 52).

Her kesimden güruhun nesil inşasında, araç olarak kullanılagelen edebiyat ürünlerinin yetersizliği, belli dönemlerde çeviriyi ve sürekli olarak dil-içi çeviri hareketliliğini zorunlu kılmıştır. Çocuklara yönelik oluşturulan edebiyatta, dil-içi çeviriye yüklenen işlev, farklı çevrelerde, farklı bakış açılarının sonucunda şekillenmiştir. Kurultay ve Neydim'in (1998: 50-53) tespitinde neslin inşası konusunda bu bakış açılarının sahibi güruhlar, çocuklara yönelik belli değer yargılarını, kalıp düşünceleri dayatmak için çeviriyi devreye sokmuşlardır. İdealize edilmiş çocukluğun dayatılmasında merkeze çocukların alınması ve çevirilerde çocukların hedef kültür olarak belirlenmesinde iki önemli neden anılabilir. Bunlardan biri çocukların güldülemeye açık oluşu, diğeri ise ulusun devamlılığını çocuk nüfusun sağlayacak oluşudur. Dayatma tutum ve davranışları böylece etki alanı ve geleceği vadedebilecektir. Aynı dönem, kültür ve toplum içinde, benzer sosyo-ekonomik koşulları paylaşan çocuklar için farklı yayınevlerinden farklı çevirilerin görülmesi bu dayatmanın bir sonucudur. Siyasi erkin yol açmasıyla yayınevleri çatısı altında toplanan, çeviri ve dil-içi çevirinin niteliğini doğrudan veya dolaylı olarak belirleyen zihniyetler ve sahipleri değişse de odaklandıkları alanlar birkaç başlıkta toplanabilir.

Dil-içi çeviriler edebiyat üretimi ve çeviri üretimi ile koşutluk göstermektedir. Ortaya koyulan her telif eser ya da çeviri eser olası bir dil-içi çevirinin kaynak metni niteliğindedir. Başka bir ifadeyle dilsel, kültürel ve toplumsal değişimler bu eserlerin hiç değilse güncelleme ya da sadeleştirme biçiminde bu eserlerin dil-içi çevirilerinin yapılmasını zorunlu kılar. Dil-içi çevirinin işlevi çok boyutluluk gösterir. Dil-içi çevirinin ortaya çıkardığı etkiler siyasi erkin bir atılımı kısa ya da uzun vadeli bir sonucu olarak ortaya çıktığında, pek çok alanda özellikle kurumsal düzlemde hızlı ve somut sonuçlar ortaya çıkarabilir. Hasan-Âli Yücel döneminde Tercüme Bürosu (1940) faaliyetlerini değerlendiren Şehnaz Tahir Gürçağlar'a göre bu faaliyetlerin temelinde, çeviri faaliyetleriyle çağdaşlaşmayla beraber eğitim ve kültür birliğinin sağlanması, yazın oluşumunun desteklenmesi amacı yatmaktaydı. Aynı dönemde kurulan Köy

Enstitülerinde büronun çevirdiği klasikler okutulmuştur ve “*Tercüme*” dergisi kurulmuştur (Tahir Gürçağlar, 2015: 61-62, 67, 69). Bu dönem çevirilerinin işlev alanı; kültürlenme, eğitim ve yayıncılık olarak sıralanabilir. Bu işlev öncelenerek Tercüme Bürosu çevirilerinin yüzlerce yeni baskısı çıkmıştır. Söz konusu çevirilerin farklı zaman ve amaçlar doğrultusunda güncellenerek, sadeleştirilerek ya da uyarlanarak dil-içi çevirisi yapılmıştır ve dil-içi çeviri bu süreçte yazına ve dillerarası çeviriye koşut işlevleri üstlenmiştir.

3.5.1. Dil

Dilin değişime açık yapısı, pek çok alanla etkileşim içinde olmasıyla da açıklanabilir. İnsan yaşamı her geçen gün daha hızlı değişmekte, bu durum da dile yansımaktadır. Değişime koşut, dilde kullanılan sözcükler artmakta ve çeşitlenmektedir. Sanayide, eğitimde, siyasette, teknolojiye; gündelik yaşamda ve sosyal medyada meydana gelen *hızlı değişim* bu durumun başlıca nedeleridir. Sözelimi sosyal medyada bir akşam paylaşılan bir söz yarın belli çevrelerin diline yansiyarak yaygınlaşabilir. Bu örnek diğer alanlar için de geçerlidir. Çeşitli alanlarda karşımıza çıkan *üretimlerin* ilgili sözcükleri de dilde üretilerek toplumda dolaşıma girer.

Dilde meydana gelen farklılıklar dil içinde birbiriyle ilişki ya da bağımsız anlam evrenleri, sözcük kümeleri, cümle yapıları, metinler oluşturur. Bu yelpaze genişledikçe dil kullanıcıları arasındaki uzlaşma noktaları artar; iletişim çok yönlü ve çeşitli bir boyut kazanır. Dil kullanıcıların konuşma ya da yazıda iletişim kurabilmeleri içinse değişen ve çeşitlenen dilsel yapıların dönüştürülmesi gerekir. “İnsan kendi dilinde bir açıklama yaparken, dile başka bir biçim verirken, kavrarken, anlarken de çeviri yapmaktadır” (Göktaş, 2005: 52). Bu noktada dil-içi çeviri bir işlev üstlenir. Dil-içinde çeşitli lehçe ve ağızları tümel yapının çeşitlenmiş ve değişmiş genel göstergeleri gibi düşünülebilir. Ağız özellikleriyle konuşan bir kimsenin anlaşılabilmesi çoğu zaman üçüncü kişinin dil-içi çevirisiyle mümkün olur. Meslek gruplarının oluşturduğu özel diller olarak jargonlar ise kısa sürede oluşabilecek dilsel değişimlere örnek gösterebilir. Çırağıyla konuşan motor ustasını anlamayan araç sahibi çoğu zaman *kendisine göre* yapılacak bir dil-içi çeviri beklentisi içindedir.

Edimsel boyutunda dil, tarihsel olarak özellikle modern dünya toplumlarının çeşitli eğitim kurumlarında amaçsallaştırdığı gibi bir olgu olmaktan çok toplumların düşünmek, anlamlandırmak; okumak, yazmak, konuşmak, dinlemek; iletişim kurmak, kültür biriktirmek veya aktarmak gibi bir dizi *yaşamsal* amaçlarını belli bir düzende gerçekleştirebilmelerinin bir aracı niteliğindedir. Daha öz bir ifadeyle toplumlar, tarihsel süreçte dillerine göre yaşantı oluşturmayıp yaşantılarına göre dil oluşturmuşlardır. Geçmişten günümüze teknolojiyle bir biçimde dilsel¹⁴ ilişki kurmuş toplumlar, teknolojinin üreticisi veya kullanıcısı olmayabilirler.

¹⁴ Yayın organlarından mevcut bir teknolojik gelişmeden haberdar olarak toplum ya da bireyin bu gelişmeyi anlamlandırması.

Buna rağmen dillerinde teknolojinin ürettiklerinin göstergeleri mevcuttur. Teknolojiyle bir biçimde özellikle somut olarak ilişki kurmuş, ilgili teknolojiyi üretmiş ya da onun uygulamasını ortaya koymuş toplumlarda ise göstergeyle beraber göstergenin üreticiliği de bulunur.

Yukarıda sayılan dinleme, konuşma; okuma ve yazma dil becerileriyle çeviri eyleminin sıkı bir ilişkisi vardır. Dil kullanıcısı olarak birey bu becerilerini kullanırken dil-içinde sürekli bir *dönüştürüm* içindedir.

3.5.2. Dinî İnanış[lar] ve Yansımaları

Toplumların din anlayışı veya dinsel yaklaşımları dönemlere göre farklılık gösterebilir. Öte yandan toplum içinde farklı dine mensup olanlar da olabilir. Devletler, bu gerçeğine koşut olarak ilgili dine mensup kimselerin dinlerini özgürce yaşamaları için eğitim, ibadet, defin gibi çeşitli alanlarda bir dizi hizmet sunabilir. Bu hizmetlerin yoğunluğu, sunulma biçimi mevcut hükûmetlerin yürüttüğü politikalara göre değişebilir. Özellikle din eğitimi konusunda yoğunlaşacak hizmette bireylerin okuma kültürü ayrıca değerlendirilir. Okullar özelinde bazı dersler çıkarılabilir, yeni dersler eklenebilir. Doğrudan din ya da dinle ilgisi olmayan derslerde de bu durum gözetilebilir. İster dinî bir odak var olsun ister olmasın her iki durumda da özellikle okuma kültürü bağlamında metinlerin yeniden düzenlenmesi gerekebilir. Bu gereklilik, dil-içi çeviri hareketliliği doğurur. Daha somut bir ifadeyle ilkokul, ortaokul ya da liselerde okutulacak ders kitaplarındaki metinler bu dinî ideolojik bir düzleme taşınabilir. Buna koşut olarak yayınevleri ya da ders kitabı yazarları özellikle okuma metinlerini yeniden düzenlemek için dil-içi çeviriye başvurur. Herhangi bir metinde aile, ahlak, tarih gibi olgular dinin uyruklarından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenir. Bir metinde yer alan *Allah* sözcüğü bazı dönemlerde kullanılırken bazı dönemlerde kullanılmayarak *Tanrı* sözcüğü ile karşılanabilir¹⁵. Yayınevinin siyasi erkten bağımsız olarak ya da siyasi erkin güdümünde benimsediği dinî ideoloji, çevirmeni de sözcük düzeyine varıncaya kadar alacağı kararlar noktasında etkileyebilir.

İnsanların belli olaylar karşısında ve belli yaşlarda dine yönelimleri farklı olabilir. Bu durumda sunulan din hizmetlerinden yararlanma sıklığı artabilir veya azalabilir. Sözelimi bireyin bunalımlı dönemlerinde, dinî otoriteye yaklaşması ya da uzaklaşması kitlesel anlamda da gerçekleşebilir. Toplumların yaş ortalaması da bu yönelimi etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Her ne sebeple olursa olsun özellikle belli bir dinî otoriteye yoğun bir yönelim içinde olan toplumun açıkça belirttiği ya da siyasi erk veya yayınevleri tarafından öngörülebilecek talepleri olabilir. Siyasi erk toplumların bir arada tutma eğilimindedir. Din ise bunun önemli araçlarından biri olarak değerlendirilebilir ve din hizmetleri talep doğrultusunda arttırılabilir. Yayınevleri ise her çağda ve koşulda -özellikle günümüz yayıncılığının ticarî boyutu düşünüldüğünde- hedef kitlenin diyesi okurun taleplerini önceler. Kâr amacı bağlamında arz-

¹⁵ Bkz. Ergin 1958/2011: 180 krş. Öz, 1992/2017: 69; Cilasun, 2005/2019: 82

talep döngüsü, bunun finansal mantığının bir sonucu olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum genellenemez, farklı örnekleri ortaya koyulabilir. Özellikle *çeviri* eyleminin kendisini önceleyen yayınevleri değerlendirildiğinde, ortaya çıkartılabilecek farklı örnekler din anlayışının çeviriye olan etkilerini veya çevirinin din bağlamında amaçsallaşmasını ortadan kaldırmaz.

3.5.3. Siyasi Boyutları

Dil kullanıcısı olarak toplumun ve toplumu yöneten siyasi erkin çeviri etkinliğinden beklentisi dönemlere göre değişkenlik gösterebilir. Tanzimat dönemi özelinde, bu beklenti özellikle çağın zihniyeti anlamında *Batılılaşma*, Cumhuriyet döneminde ise *Çağdaşlaşma* kavramıyla açıklanabilir. Nejdett Neydim'e göre Cumhuriyet Dönemi çağdaşlaşma hareketi Tanzimat düşüncesinin eyleme dönüştürülmesidir. Cumhuriyet Dönemi'nde çağdaşlaşma, "devlet ideolojisi" hâline gelmiştir (2022: 39). Her iki dönemde de yazın, bilgi ve kültür taşıyıcısı olarak görülmüş; çeviri de bir araç olarak bu süreçte işlevlik kazanmıştır. Yenileşme, modernleşme gibi kavramların bir sonucu olarak ortaya çıkan çeviri hareketi sistematik bir biçimde devam ederken; hem dil-içi çevirinin kendi dinamikleri -sözlü gelenek derlemeleri gibi- hem de çeviri ürünlerin farklı yönelimlerle yeniden yazılmasıyla dil-içi çeviride sıçramalar söz konusu olmuştur.

Uygulama biçimi ve sıklığında dönemlere göre farklılıklar olabilmekle beraber; siyasi erk, dil-içi çeviriyi araçsallaştırarak toplum üzerinde düşünsel bir yönelim oluşturmayı hedefleyebilir. Bu hedefleme dil ve düşünce, düşünce ve eylem arasında var olagelmış bir bağın kullanılması şeklinde de değerlendirilebilir. "Diliçi çeviriler, aynı zamanda çeşitli kültürler içinde daha karmaşık sosyo-politik devinimlere, siyasi hesaplaşmalara hizmet eden bir olgu olmuştur. Siyasi söylem oluşturma çabası çok büyük dil birimlerinden çok küçük dil birimlerine varıncaya kadar izlenebilir.

Örnek Metin 1:

KM: İri cüsseli adam **fesiyle** arabacının omuzuna usulca dokundu (1900).

EM: İri cüsseli adam **şapkasıyla** arabacının omzuna usulca dokundu (1925).

Örnek Metin 2:

KM: Bu ihtiyar denizci, **Kıbrıs** açıklarında avlanmayı kendine marifet sayan inatçı bir o kadar da huysuz bir adamdı (1955).

EM: Bu ihtiyar denizci, **Yavru Vatan** açıklarında avlanmayı kendine marifet sayan inatçı bir o kadar da huysuz bir adamdı (1975)¹⁶.

Dönemin ulusal ya da uluslararası siyasi olayları, politik söylem üretimini gerektirir. Bu bağlamda politik söylemler, sanatta, yazından sinemaya; ticarete, üründen markalamaya; eğitimde, müfredattan öğrenci kılık kıyafetine ve nihayet çeviride alımlamadan biçeme; cümleden sözcüğe kadar pek çok alan ve uygulamaya etki edebilir. Yukarıdaki örneklerde Şapka Devrimi veya Kıbrıs Barış Harekâtı gibi ulusal ve uluslararası siyasi değişimin çevirmen kararlarına yansımaları gösterilmiştir.

Dil-içi çeviri hareketliliğine kaynak oluşturan yazın alanları; sözlü edebiyat, yazılı edebiyat ve çeviri edebiyat şeklinde sınıflandırılabilir. Siyasi erkin izlediği birtakım politikalar için dil-içi çeviriye yüklenen işlev, siyasi erkin belli dönemlerde yürüttüğü belli politikalarda kitlesel çeviri hareketliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çeviri hareketlilikleri dil-içi çeviri için külliyat oluşturmaktadır. Sözlü ve ulusal yazılı kaynağın yanı sıra çeviri edebiyatının da güncellenmesi, sadeleştirilmesi ve uyarlanması gereksinimi günümüzde de sürmektedir. Türk yazınında bu bağlamda, iki dönem dikkati çeker: Tanzimat ve Cumhuriyet dönemleri. Cumhuriyet dönemi Tercüme Bürosu'nun izlediği çeviri politikası, çeviri yoluyla yazın-kültür aktarımı çabasının ve dil-içi çeviri için geriye kalan külliyatın açıkça yansıdığı bir dönemdir. Klasikler Bibliyografyası'nda yer aldığı üzere özellikle 1940-46 yıllarında, Tercüme Bürosu'nun çalışmaları sonucu çoğu Batı klasiklerinden toplamda "467" yapıt çevrilmiştir (akt. Tahir Gürçağlar, 2015: 72). Bu eserlerin ikinci ve sonraki basımları da düşünüldüğünde her bir yeniden yazmada dil-içi çeviriye güncelleme, sadeleştirme ya da uyarlama biçimiyle başvurulduğu ortaya çıkmaktadır. Çevrilen klasik eserler, günümüzde de basımı yapılan ve okunan eserlerdir. Siyasi erkin politikaları sonucu başlayan çeviri hareketliliği, dil-içi çeviri hareketliliğine evrilerek günümüzde de sürmektedir¹⁷. Özellikle dil-içi çeviri sürecinde siyasî öncelikler, kitle ile kurulmak istenen iletişimde bir biçimde çevirmen kararlarını etkilemiştir.

¹⁶ Bu örnekler (Örnek Metin 1 ve Örnek Metin 2), dil-içi çeviri işlevi olarak sunulan durumların anlaşılması için tarafımdan yazılmıştır.

¹⁷ Bu savlama, sözelimi Platon'un *Devlet* adlı yapıtının onlarca yayınevinden baskısı varken bir yayınevinin bir çevirmenle anlaşarak eseri yeniden çevirebileceği iddiasına açıktır. Bu iddia da ancak gelecekte olası bir dil-içi çeviri için yeni bir kaynak metin oluşacağı anlamı taşır.

3.5.4. İletişim

İnsan doğası gereği kendisi ve içinde bulunduğu toplumla sürekli iletişim hâlidir. Bu iletişimin temelinde dil vardır. Gündelik yaşam pratiği olarak iletişim dili daha çok sözlü olarak kendini gösterir. Esnaf, müşterisiyle; politikacı, seçmenle; spiker, dinleyicisiyle; şoför, yolcusuyla; öğretmen öğrencisiyle konuşarak iletişim kurar. Tüm bu süreçte dil-içi çeviri etkin bir durumdadır. Bu etkinlik üç durumda gerçekleşebilir. Birincisi iletişimde alıcının göndericinin söylemini çözümlemesidir. Bu çözümlemede kendi anlam evrenine ve kültürel arka planına bir dil-içi çeviri yapar. Diğeri ise iletişimin koptuğu ya da kopmak üzere olduğu durumlarda göndericinin aynı dil dizgesi içinde farklı bir söylem gerçekleştirmesi durumunda yaptığı dil-içi çeviridir. Dil-içi çevirinin iletişimde son –[d]illerarası çeviriye en çok benzeyen şekli¹⁸ ise göndericinin (kaynak) söylediklerini alıcıya (erek) bir diğerkişinin çevirmesidir. Dil-içi çevirinin iletişimde bu kullanım şekilleri kişi-kişi, kişi-kitle, kitle-kişi ve kitle-kitle alıcı ve göndericilerinde geçerlidir. Bu süreçte çevirmen aracı konumundadır. Dillerarası çeviride olduğu gibi dil-içi çeviride de çeviri iletişimsel bir işlev, çevirmen de aktarım görevini üstlenmektedir.

Çocuk edebiyatı çevirisi, iletişim süreci olarak düşünüldüğünde, gönderici (kaynak), yazar-çevirmen; alıcı (erek), çocuktur. Bu süreç, dil-içi çevirinin iletişimde üçüncü kullanım şekli gibidir. Sözgelimi dedenin anlattıklarını anlamayan torunlara yaşı biraz büyük torunun tekrardan anlatmasıyla dil-içi çocuk yazını çevirmenin yazarın anlattıklarını tekrardan anlatması örtüşür. Dedenin söyledikleri yaşı küçük torunlar için pek de uygun ifadeler değilse sözcükleri güncellemek yeterli görülmeyle ayrıca bir çabayla yaş ve gelişim süreçlerine uyarlanabilir. Yazın bağlamında çevirmenin dili dönüştürmesi, yazarın iletisini erek okura aktarma amacı ile örtüşür. Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuklar için, çocuklara göre olmadığı düşünüldüğünde çocuk okur, ayrıca bir çocuk yazınsallığı beklentisi içinde olacaktır. Çocuğa göre olmayan bir yazın eserini çocuk için uyarlayan çevirmen, dil-içi yazın çevirisi yaparken bir yandan iletişimde aracı konumunda bir yandan da çocuk yazını üreticisi konumundadır.

3.5.5. Edebî Yönelim

Pek çok toplumda yazılı edebiyat sözlü kaynaktan beslenmiş; en azından esinlenmiştir. Sözlü kaynakta var olan yatkın örnekler, edebiyat oluşumunu hızlandırabilir ve diller-arası çevirinin yükünü azaltabilir. Çocuk edebiyatı sözlü ürünlerinin edebiyat dizgesini beslemesi, dil-içi çeviriyle olur. Dil-içi çeviri bu noktada derleme, güncelleme, sadeleştirme, uyarlama; diyesi, üretme işlevi üstlenir. Sözlü edebiyat ürünü olarak destan, efsane, masal gibi anlatmaların derlenmesi; öyküye, romana, tiyatroya uyarlanması, yeni edebiyat dizgesinin oluşmasında etken

¹⁸ Bu benzerlik çeviri çalışmalarının odağı, sıklığı veya söylemlerinden ya da çeviri kavramının kaynak-çevirmen-erek düzlemde alımlanmasından kaynaklanır.

bir rol oynayabilir. Yazılı edebiyata altyapı oluşturabilmesi açısından masalların derlenmesi, çözümlenmesi belki bir tasnif denemesi gerektirebilir. “Masal basamağındaki çocuklar için bizim halk masallarının derlenmesi işi ta Cumhuriyet yıllarına kadar gecikti...” (Oğuzkan, 2013: 11). Bugünün çocukları yüz sene önce derlenmiş masalların çoğu sözcüğünü anlamayacağından yeni bir güncelleme gerekir ve dil-içi çeviri de yinelenir. “Bir dilde zaman içinde oluşan kültürel farklılıkları kapatmak ve bir eserin yeni kuşaklar tarafından anlaşılabilmesini sağlamak üzere eserin çağdaş dil kullanımlarıyla yeniden dillendirilmesi diliçi çevirilerin ana amacı olarak karşımıza çıkmaktadır” (Kansu-Yetkiner & Yetkin-Karakoç, 2015: 198). Sözlü edebiyat ürünlerinin ne zaman ortaya çıktığı bilinmediğinden hangi kuşaktan, kaçınıcı dil-içi çevirisini okuduğumuz oldukça karışıktır. Çocuk edebiyatı yazınsal boşluğunun sürüp sürmemesi tartışılır. Buna karşın özellikle destanlar ve destansı metinler kültürel, ideolojik birtakım işlevleri sebebiyle çocuklara sürekli okutturulan metinlerdir. Çalışma konusu olarak seçilen Dede Korkut Hikâyeleri de bu bağlamda değerlendirilebilir.

Çocuk edebiyatı alanındaki eksikliğin giderilmesinde etkin rol oynayan dil-içi çeviri aynı zamanda geleneğin, sözlü edebiyatın yenilenerek yeni kuşaklara ulaşmasında da etkin bir rol üstlenir. Sözlü gelenek ürünlerinin derlenerek yazıya aktarılmasında ya da sözlü gelenek ürünlerinin farklı yazın türlerine uyarlanmasında dil-içi çeviri hareketliliği tekrarlı olarak ortaya çıkabilir. Yerli yazın dizgesine yüklenen işlevselliğin artmasıyla dil-içi çevirinin merkez konuma yükselmesi arasında koşutluk vardır (Krş. Uluşahin, 2020: 250). Tanzimat Dönemi’nde öykü türüne yönelik oluşan yazınsal boşluk çeviri yoluyla giderilmeye çalışırken çeviri, merkez konuma yükselme eğilimindedir. Bu eğilime koşut olarak sözlü gelenekten sözgelimi Oğuz Kağan Destanı’ndan uyarlamalarla öyküler oluşturulması dil-içi çeviri hareketliliğinin ilgili dönemde ve yazınsal anlamda başlangıcı olarak değerlendirilebilir.

Edebiyat oluşumundan sonra okur beklentisi, edebiyatın zenginleşmesi şeklinde olabilir. Şirin, edebiyatın zenginleşmesinde sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanmayı bir yol olarak değerlendirir (2000: 78). Yazılı edebiyat özellikle oluşum safhasında bir yandan sözlü edebiyattan, bir yandan da çeviri eserlerden beslenirken her iki durumda da dil-içi çeviri hareketliliği oluşur. Derlenen sözlü edebiyat ürünlerinin alımlanması, yazıya aktarılması ve bu sırada yapılan eklemeler, çıkarmalar, değiştirmeler; bu hareketliliğin metinsel boyutu olarak değerlendirilebilir. Sözlü gelenek ürünleri, ister yazıya geçirilerek yazının bir parçası olsun isterse sözlü yaşamda devam etsin alımlayıcısı olan dinleyen veya okurun değişimine koşut olarak sürekli güncellenmesi gerekebilir. Her okur aynı gereksinmelerle edebiyata yaklaşmaz, herhangi bir destanın yetişkin için ortaya koyulmuş dil-içi çevirisi (derlenmesi) ve bir süre sonra kültürel ve dilsel değişim gereği yeniden yapılan dil-içi çevirisi (güncellenmesi) çocuk okur beklentilerini her zaman karşılamayabilir. Bu noktada, sözlü gelenekten yazıya aktarılan metnin çocuk için, çocuğun ilgi ve gereksinmelerine; dil ve anlam evrenine, yaşam

gerçekliklerine göre dil-içi çeviriyle uyarlanması beklenir. Zamanla çocuğun değişimine koşut olarak kültürel dilsel farklılaşmanın etkisinde kalan metin de güncelliğini yitirebilir. Güncelliğin korunumu noktasında, dil-içi çeviri çocuk için de yinelenabilir. Okur odaklı güncellenmenin gerekli görüldüğü bu durumda, çevirmenin okur özelliklerini ve beklentilerini her defasında – dilsel-kültürel değişime koşut olarak- ortaya koyması zorunluluğu ortaya çıkar.

Sözlü gelenek ve oluşumdaki yazın koşulları kapsamında dil-içi çevirinin alıcı kitle (okur) bağlamında işlev kazanmasında sözlü gelenek ürünlerinin ilgili hedef kitleye yakınlığı da metnin alımlanmasını kolaylaştırır. Bununla beraber okurun beklentisini karşılayabilecek yaygın metin türleri ve kökleşik uygulamalara olan yatkınlık da ayrıca değerlendirilir. Metinlerin oluştukları toplumsal koşullar içinde, belli alıcıları vardır. Bu alıcılar metinlerin tasarımı yazar için bellidir. Toplumsal koşullar değiştiğinde metinlerin alıcısı da değişir. Yaş ve gelişim özellikleri bakımından bir metnin alıcısı çocuk, ergen, genç ve yetişkin olabilir. Toplumsal koşullar değiştiğinde alıcı kitlenin diğer özellikleri gibi yaş ve gelişim özellikleri de değişebileceği gibi değiştirilmek de istenebilir. Dil-içi çevirinin bu bağlamda, uyarlamalar, güncellemeler ve yeniden yazmalar gibi biçimleriyle işlevsellik kazanması söz konusudur. Sözelimi çocuk okur için masaldan öyküye, destandan şiire bir uyarlama dil-içi çeviri ile oluşturulur. Çevirmen bu uğraşında, değişimle beraber *çocuk okur için* ifadesinden ne anlaşılması gerektiğinin her defasında peşine düşme yükümlülüğü ile karşılaşır. Sözlü yazın ürünü olarak Dede Korkut anlatmalarının alıcı kitlesi, olduğu toplumsal koşullar içinde yetişkinlerdir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin imgesel boyutu ile çocuklara, işlevsel bazı özellikleriyle gençlere yöneltilmesi söz konusu olmuştur. Alıcı kitledeki bu genişlemede dil-içi çeviri araçsallaştırılmıştır. Dede Korkut Hikâyeleri'nin aynı kişi tarafından yapılan dil-içi çevirilerinde gerek metin gerekse önsözlerde alıcı özelliklerinin dikkate alındığı vurgulanmıştır (krş. Gökyay, 1938/1973: 1-360; 1939: 1-135; 1980: 1-255). Hedef okurun özellikleri bağlamında, masaldan, şiire ve şiirden hikâyeye uyarlama yapılırken *çocuğa görelik*, dil-içi çevirmen tutumlarını şekillendirmiştir. Çevirmenin yazın üreticisi olarak düşünüldüğünde, özgün yapıt gerçekliğini alıcısı ekseninde her seferinde ve yeniden değiştirmesi söz konusudur. Göktürk alıcı kitlenin değişmesinin yazarın yargılarını etkileyeceğini ifade eder. Ona göre bu durum metin çevirmeni için de göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur (1994: 21). Çocuk okur bağlamında bakıldığında, metin üreticisi ve metnin alımlayıcısı zaten farklıdır. Metnin oluşmasında etkili olan toplumsal koşullar, siyasi erk, yayınevleri, editörler, yazarlar ve metnin çocuğa ulaşmasını sağlayan pazarlamacılar, eğitim kurumları ve ebeveynler çocuk bakış açısına doğal olarak sahip değildirler. Metnin alımlayıcısı olan çocuk gibi mutlak bir duyma ve düşünmeyi imkânsızlaştıran bu durum, çevirmenin de işini güçleştirir. Dil-içi çeviri bağlamında alıcı kitleyle aynı kültürel değerlere sahip olan çevirmen daha avantajlı görülebilir. Ne var ki kültür çok katmanlı ve boyutlu yapısıyla çevirmenlerde farklı bir yorumlamaya neden de

olabilir. Her çevirmenin kültürel unsurları alımlama, yorumlama ve aktarma biçimi aynı olmayabilir; dahası aynı çevirmenin alımlaması da her zaman aynı değildir.

3.5.6. Eğitim

Günümüz eğitim kurumları çocuk, genç ve yetişkinlerinin kendilerini geliştirmelerinde etkin bir rol oynar. Eğitimin kurumsallaşması, devletlerin modernleşme, aydınlanma; toplumun ve devletin geliştirilmesi konusundaki yaklaşımlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda devletler, eğitimin hedeflerini öncelikle çocuk ve gençlere yöneltilebilir. Tanzimat Dönemi yenileşme ve Cumhuriyet Dönemi çağdaşlaşma hareketleri bunun birer örneğidir. Eğitim kurumlarında, eğitim araç gereçlerinden biri de kitaplardır. Kitabın görece olarak bilgi vermek, yeni ufuklar açmak, dünya görüşünü değiştirmek gibi bir dizi işlevi vardır.¹⁹ Kitapların içinde bulunan okuma metinleri de bu işleve koşut düzenlenerek çocuğa ya da gence sunulur. Kitap içinde sunulan bazı metinler, doğrudan öğretme amacı taşır. Bu amaca yönelik düzenlenen metinlerin yoğunluğu ve içeriği, aydınlanma ve çağdaşlaşmaya olan gereksinime, yönelime koşutluk gösterir. Eğitim aracı olarak bazı yazın ürünlerinin oluşmasında, edebiyatın erken dönemlerinden başlayarak çeviri ve dil-içi çeviri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilidir.

Formal eğitim sürecine dâhil olan çocuklar özellikle okuma becerilerini geliştirmeleri için yazın ürünleriyle sürekli karşı karşıya getirilir. Yalçın & Aytaş'a göre ticari kaygılar da bu süreçte etkili olarak eğitimin çeşitlenmesine ve çocuk edebiyatının eğitim sektörel bir yapıya bürünmesine neden olmuştur (2017: 16). Çocukların bir üst eğitim-öğretim kademesinde, sınavla öğrenci alan okullara yerleşebilme hakları, sınavlarla belirlenir. Çocuğun *Türkçe* testlerindeki başarısı, bu sınavların çoğunda ağırlıklı bir etkiye sahiptir. Türkçe testlerinde, çocukların başarı göstermelerinin ön şartı olarak sayılabilecek okuma, dikkat, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma, karşılaştırma gibi bazı zihinsel becerileri geliştirmeleri bu süreçte önemlidir. Sınav odaklı çalışan bazı yayınevleri ise yazın ürünlerini bu özel amaç doğrultusunda konu kitaplarına ya da soru tasarımlarına uyarlarlar. Bu noktada da dil-içi çeviri hareketliliği ortaya çıkar. Dil-içi çeviride, güncelleme bağlamında sıklıkla görülen eskimiş sözcüklerin yenilerinin kullanılması durumunun tam tersi bu süreçte yaşanabilir. Hızlı okuma çalışması için bir yazar ya da okuma düzeyinde bir beceriyi ölçmek isteyen soru tasarımcısı, bir yazın eserini bilinmeyen eski kelimelerle yeniden yazabilir.

3.6. Eyleyenleri

Çevirinin eylem, işlem, ürün olarak değerlendirilmesi bağlamında; eylemse sergileyenin, işlemse gerçekleştirenin, ürünse yapıcısının çevirmen olduğu, ilk çevirinin doğasından

¹⁹ Sever'e göre çocuk kitapları; çocuğun dil gelişimine, bilişsel gelişimine, kişilik gelişimine ve toplumsal gelişimine katkı sağlar (2017: 35-65).

kaynaklanan bir gerçekliktir. Bu bağlamda çevirmen kararlarının ayrıca değerlendirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. *Çevirdi*, cümlesinin öznesi konumunda olan çevirmene yönelimin bir sonucu olarak bu çalışmalar, kendi içinde doğal ve mantıksal bir arayış içindedir. Bu arayış, “çeviri” nasıl tanımlanırsa tanımlansın yapana bakıp onun kararlarını anlayarak çeviri olgusu ya da eylemine yönelik çeşitli düşünceler üretmek ve yorumlar yapmak gibi bir dizi alt amacı kapsar. İlk bakışta bu arayış, araştırmacısını sağlıklı ve kapsamlı bir yoruma götürecektir gibi görünse de söz konusu çalışmalar incelendiğinde, karar almaya yönelik tümel bir yaklaşımdan uzak olduğu, çevirmenin karar alma sürecini, etmenlerini dışta bırakması sebebiyle beklentiyi karşılamayacağı söylenebilir. Bu bağlamda karar alma sürecine katılan yayınevi, editör gibi kişi ya da kurumların yakından irdelenmesi, çevirmen kararlarının anlaşılmasını kolaylaştırır.

3.6.1. Yayınevi

Bir eylem olan çevirinin doğrudan eyleyenleri çevirmenler olmasına rağmen çevirilecek eserlerin seçimi, eklenecek ve çıkarılacak kısımların belirlenmesi; hedef kitle ve hedef kitle gerçeklerinin algılanışı; uygulanan stratejiler ve uygulanma biçimleri, çoğu zaman yayınevinin güdümündedir. Başka bir deyişle: Bir meslek olarak çevirmenlik ve bağlı bulunduğu yayınevinde var olan çalışan-işveren ilişkisi, çeviri öncesi ve sırasında kararların alınmasında çevirmeni sınırlandırır. Son elli yılda çocuk yazınında sistematik bir biçimde öncelenen çocuk gerçekliği ile beraber çocuk yazını ürünlerinin yeniden yazılması yayıncılık piyasasının bu alana yönelmesini sağlamıştır. Neydim çocukların başka alanlardan başlayarak edebiyata doğru bir “tüketici kitlesi olarak alımlandığını belirtir (2022: 52). Pek çok alan gibi edebiyat üretiminde giderek çocuğa yoğunlaşmıştır.

Çocuğa yönelik anlayış edebiyatı, edebiyat anlayışı da yayınevlerinin politikalarını etkilemiştir. Bazı yayınevleri bu zihniyet değişiminden sonra, kendi bünyelerinde çocuk yayıncılığına da başlamış, bazıları sadece çocuklar için kitaplar yayınlayan yayınevlerine dönüşmüş bazıları da zaten bu değişimin etkisiyle kurulmuştur. Yayınevi politikaları gereği çok satan kitapları belirlemiş ve bu kitapları incelemiştir. Bununla beraber klasikler ve yüz temel eser gibi yayınevlerine tavsiye niteliğindeki listeler, yayınevlerinin yayınlayacakları eserleri seçmelerinde birer etmen olmuştur. Değişen çocuk algısıyla beraber çocuk odaklı bir işleyiş kazanan yayınevlerinde başta olmak üzere, çocuk psikoloğu, çocuk gelişimi uzmanı gibi meslek çalışanlarının da görüşleri önemsenmeye başlanmıştır. Özellikle sürekli çocuk yayını yapan yayınevleri bu mesleklerden çalışanları istihdam etmişlerdir. Bazı yayınevleri de hiç değilse kitapların iç kapağına birkaç uzman ismi eklemişlerdir.

Yayınevlerinin çocuk gerçekliği bağlamında oluşan bu tutum ve davranışlarının çevirmenlik mesleğine de etkileri olmuştur. Yazın çevirmenliği yüzlerce yıldır devam ederken

çocuk yazını çevirmenliği görece olarak yeni sayılabilir. Yazın çevirmenliğinden okur odaklı bir tür olarak ortaya çıkan çocuk yazını çevirmenliği, yazın çevirisine de birtakım yenilikler getirmiştir. Yayınevlerinin talepleri önceleri ağırlıklı olarak siyasi erkin talepleri ve yayınevinin kendi politikalarından ileri gelmekteydi. Yazında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik bağlamında ise, çevirmenlik mesleğinde çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini bilen, çocuk duyarlılığı ve gerçekliğini önceleyebilecek çevirmenler öncelenmiştir. Çevirmen kararları yayınevlerinin çocuk gelişimi ve çocuk psikologlarının tavsiyeleri üzerine geliştirdikleri çeviri politikasını, çeviri politikaları da çeviri ürünün niteliği konusunda bir değişken olmuştur²⁰.

Özellikle 1980 sonrası yayıncılık politikasında gözlenen bu tutum ve tavır, çocuk yazınıyla çocuk yazını çevirmenliği konusunda aranan bir nitelik olmuştur. Ne var ki bu yönelim kendi içinde birkaç değişkenin güdümünde olduğundan sabit değildir. Bunlardan ilki idealize edilen çocuk, her dönemde aynı değildir. İkincisi ise siyasi erkin ve toplumun çocuğun idealize durumunu yorumlama biçiminin de değişken olmasıdır. Son olarak güçlü bir değişken de çevirmenin çocuk için iyi ve doğru olan konusunda çeviride inisiyatif kullandığı durumlarda, kendi kültürel ve arka plan bilgisinin etkisinde olmasıdır. Metin çevrilmek üzere okunduğunda, her çevirmen aynı şeyi anlamayabilir hatta bir çevirmen aynı metni her okuduğunda da aynı şeyi algılamayabilir. Aynı zamanda farklı çevirmenlerin dil kullanımları farklı olduğu gibi farklı zamanlarda aynı çevirmenin de dil kullanımı aynı olmayabilir. Sözelimi x sözcüğünü birinci çevirmen çocuk için yararlı bulmazken ikinci çevirmen yararlı bulabilir. Aradan geçen zamanla aynı sözcüğe yönelik alımlama tam tersi bir düzleme taşınabilir.

3.6.2. Çevirmen

Her çevirmen, en az iki kültürle²¹ bir biçimde etkileşimde bulunur. Çevirmen içinde doğduğu ve yetiştiği toplumun bir bireyidir. Dil kullanımını ve alımlama biçimini kendi toplum ve kültürünün etkisi olmadan geliştiremez. Bu etki, kültürel bir asimilasyona uğramadığı sürece kişinin bütün yaşamında sürer. Çevirmenin de bu etkinin altında olması olağan bir durumdur. Kültürel unsurların ve değer yargılarının yorumlanması herkesçe aynı olmayabilir. Çevirmen, çeviri sürecinde kültürel bir sınırdaki kişisel yorumlamalarıyla bir zihniyet oluşturur. Kültür, dil, politika, felsefe gibi kavramlara yönelik düşünsel bir bütünlük oluşturan bu zihniyet²², çevirmenin kendi ideolojisidir. İdeolojik bu bakış, kişisel olarak içerdiğinden sabit değildir. Aynı manzaranın her zaman aynı hisleri ve düşünceleri oluşturmaması gibi çevirmen de kaynak metni, farklı zamanlarda okuduğunda aynı biçimde alımlamayabilir. Kısacası toplum ve

²⁰ İlgili dönem ve sonrasında yayınevleri çocuklar için yayınlanan kitapların kapak ve iç kapaklarında çocuk gelişim uzmanı, çocuk psikoloğu gibi alan uzmanlarına yer vermeyi arttırmışlardır.

²¹ Aynı toplumdaki alt kültürler bağlamında kullanılmıştır.

²² Bkz. "ideoloji" (TDK, 2009a: 936).

bireylerin zihniyetleri sabit değildir. Bu değişken alımlama biçimi kaynak metni çözümleme ve değerlendirmeyi de etiler.

Dil-içi çeviri doğası gereği güncelleme işlevi taşır. Bu güncelleme çoğu zaman kaynak metni, erek kitlenin zaten tanıdığı veya tanıdığını sandığı dilsel, toplumsal, politik vb. bir çerçevede sunmak şeklindedir. Bu süreçte çocuk okurun durumu ise ayrıca değerlendirilir. Çocuk okurun, gelişim süreciyle okudukları arasında bağlantı vardır. Özellikle kültürel benlik oluşturma sürecinde, kültürel motiflerin yoğun olarak bulunduğu masal ve öykü gibi metinlerde çocuk kasıtlı bir yönlendirmeye açıktır. Çevirmen kararlarını yönlendirme maksadıyla almışsa çocuk okur, ideolojik bir etki altında kalabilir. Siyasi, dinî, felsefi bir düşüncenin baskı ve yönlendirmesinde hareket eden çevirmenler erek metinleri, erek metinler de okuru etkiler. Yetişkinler düzeyinde dâhi etkin okur kazanımlarının tamamen yerleşmediği toplumlar içinde bu etki, yetişkinden çocuğa geniş bir etki alanı oluşturabilir. Ne var ki çocuk doğası gereği bu etki alanından uzaktır. Reiß' a göre çeviri sürecinin “yazar, editör ve çevirmen” gibi çalışanlarıyla çeviri ürünün yöneldiği çocuk arasında çoğu zaman mutlak bir “bakışsızlık” vardır (1982: 8). Bu bakışsızlık yetişkince çocuğun doğası, ilgi ve gereksinimleriyle dil ve anlam evreninin birbirinden farklı olmasından ileri gelir. Yetişkin olan yazar ve çevirmen, çocuk gibi duyma ve düşünmeyi mutlak bir biçimde gerçekleştiremez.

3.7. Stratejileri

Dil-içi çeviri bağlamında alanyazında ayrıca tarifi yapılmış dil-içi çeviri ya da dil-içi yazın çevirisi stratejileri yoktur. Bunun yerine yazın çevirisinde uygulanagelmış genel yaklaşımlar ve stratejiler benimsenmektedir. Araştırmalarda çocuk yazını çevirisinin ayrıca değerlendirilmesi gereken yazın çevirisinin özel bir alanı olduğuna işaret edilir²³. Özel alan çevirilerinde alanın gereksinmelerine uygun stratejilerin veya başka bir alandan uyarlanacak stratejilerin çocuk okura farklı yaklaşımlarla uygulanması beklentisi oluşabilir. Stratejilerin uygulanmasında oluşabilecek bu beklenti noktasında çocuğa görelilik saptamaları, çocuk yazını çevirisinde, çocuk okurun beklentilerinin ayrıca değerlendirilmesi konusunda çevirmene yardımcı olabilir. Çocuğa görelilik ilkeleri bağlamında Dede Korkut Hikâyeleri'nin içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuk okura uygun olmaması metni büyük bir değişmeye zorlar. Bu zorlama, yazar-okur, anlatma-anlama uyumsuzluğunun bir sonucudur. Dede Korkut Hikâyeleri'nde karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ile eğitsel özellikler çocuğun yaş ve gelişim özelliklerinin uygun değildir²⁴. Yazar ve okur arasındaki bu farklılık, kaynak metnin güncelleme biçiminde yapılacak bir dil-içi çeviriye erek dizgede alımlanabilir ve işlevsel bir konuma getirmek için yeterli olmaz. Çeviri stratejileri bağlamında bu durum kaynak ve erek odaklı çeviri yöntemlerine temel oluşturan

²³ Bkz. Reiß, 1982: 8; O'Sullivan, 1992: 5-6 akt. Oğuz, 2020: 116, 117.

²⁴ Bu konuda kapsamlı bir değerlendirme için bu çalışmanın inceleme bölümüne bakınız.

Schleiermacher'ın yaklaşımını akla getirir. Ona göre çevirmen için çeviri sürecinde en genel anlamda ancak iki yol vardır: Bunlardan birincisi okuru yazara götürmek, diğeri ise yazarı okura götürmektir (1813/2016: 20). Bununla beraber tüm insanlar gibi çocuk da değişim içindedir. Çocuğun biyolojik doğası dışında kalan diğere çevresel durumları değişime sürekli açıktır²⁵. Bu değişimde kültürel unsurların değişmesinin de payı vardır. Çocuk içinde doğduğu değişen toplumla ve toplumun şekillendirmesine açık kültürle beraber değişir. Sözgelimi Dede Korkut Hikâyeleri'nde yoğun bir biçimde karşımıza çıkan Türk-İslâm kültürünün alımlanması sabit değildir. Pek çok unsurun güncel yaşam gerçekliğinde karşılığı kalmamıştır. Çevirmenin bu bağlamda, metnin etkisini ortaya çıkarabilmesi sözcüklerin birebir karşılıklarını aktarmasıyla mümkün olmayacaktır. Newmark (1981: 96-98), özellikle kültürel unsurların aktarılmasında çevirmene bir dizi işlemi işaret eder. Bunlardan birkaçı genel çeviri beklentileri ve çocuk okurun beklentileri ile kültürel unsurlar bağlamında değerlendirilebilir:

Sözcüğü sözcüğüne çeviri (*literal translation*): Buna göre çevrilecek kültürbirimler erek dildeki eşdeğer öğelerle karşılanmaktadır. Çevirmen, bu karşılığın metnin anlam bütünlüğüne uygun olup olmadığını dikkate almaktadır.

Uyarlama (*adaptation*): Kaynak dildeki kültürbirimin erek kültürde benzer bir öğeyle karşılanmasıdır. Kaynak dilde yapının özgünlüğünün korunamaması, bu yöntemin çok fazla kabul görmeyen boyutudur.

Çıkarma (*deletion*): Erek dil okuyucusunun herhangi bir nedenle algılayamayacağı ya da erek dilde hiçbir şekilde eşdeğeri bulunmayan, aktarılamayan bölümün tamamen çıkarılmasıdır. Kaynak metnin özgünlüğünün korunamayacak olması, bu yöntemin kullanılmasını çok fazla onaylamamaktadır (akt. Oğuz, 2020: 84, 85).

Yetişkin yazınında kabul edilebilir bir metin olan kaynak metinler, çocuk yazını için doğrudan aktarıldığında çocuğa görelilik ilkelerini çoğu zaman karşılamaz. Sözcüğü sözcüğüne yapılan bir çeviride, çocuğun dil ve anlam evrenini aşan, yaş ve gelişim özelliklerine ters düşen bütün dilsel, kültürel durumlar da korunmuş olur. Başka bir deyişle ister dillerarası olsun ister dil-içi çeviride çocuk okurun beklentilerini karşılayamayacak bir kaynak metin korunarak çevrildiğinde erek dizgede işlevsel olmayacaktır. Newmark'ın andığı diğere işlemse sözcüklerin aynen aktarılmasını ifade eder. Yetişkin yazınında karşılığı bulunan ancak çocuk okur için anlam ifade etmeyen durumlarda, çocuğun anlam evrenine, yaş ve gelişim özelliklerine göre çeviri yapılması, metni çocuk için anlamlı yapar. Böylesi bir çevirmen kararının uyarlamalar bağlamında, çocuk dışında öteki okur çevreleri için de işlerliği vardır. Sözgelimi bilimsel bir makalede toprağın ilaçlamayla etkileşiminin bulguları terminolojik olarak yansıtılabilir. Bu anlatımın çiftçi üzerinde çoğu zaman bir etkisi olmayacağından anlayabilecekleri bir biçime uyarlanmasında da çevirmeni yönlendiren okur beklentileri ve erek metne işlevsel bir boyut kazandırma çabasıdır. Dil-içi çeviri bağlamında böylesi bir çaba, hem verilen örnekte hem de Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk için çevrilmesinde de çevirmen kararlarının erek okur

²⁵ Çocuğun biyolojik özelliklerinin sabitliği noktasında da muğlaklık vardır. Bu bağlamda *mutasyon ve adaptasyon* konularında ayrıntılı okuma yapılabilir.

beklentilerine göre şekillenmesine neden olur. Dil-içi çevirmenin uyarlamalarla okur beklentilerine yaklaşmasının yanı sıra okurun dil ve anlam evrenine, yaş ve gelişim özelliklerine, dilsel, toplumsal, kültürel, ruhsal gelişimi için sakıncalı bulunan durum ve olaylarının bazılarını çevirmesi mümkün olmayabilir. Çevirmen bu noktada, kaynak metnin ilgili kısmını silebilir. Dede Korkut Hikâyeleri bağlamında çocuk için sakıncalı olabilecek, sözgelimi şiddet unsurlarının herhangi bir biçimde çevrilemediğinde, metinden çıkarılması buna örnek gösterilebilir²⁶. Şiddet unsurlarının çocuğa sunumunda özgün yapının içindeki betim, dil ve anlatım özelliklerinin uyarlanabilir bir yanı bulunması durumunda ise çevirmen eklemelere gidebilir. Uyarlamalar noktasında çevirmenin karar alma süreci, tam olarak görünür olmasa da birtakım etkiler altında kalması olağandır. Çevirmenin yaşadığı toplum, işveren, hedef kitle ya da aracı gruplar, bu karar üzerinde baskı oluşturabilir. Reiß (1982: 8), söz konusu baskıların “çevirmeni bazı durumlarda uyarlama ve atlama yapmaya itmekte” olduğunu ifade eder (akt, Oğuz, 2020: 115). Siyasi erkin, toplumun; yayınevinin ya da çocuğa kitap sağlayan öteki aracı gruplarının çocuğa veya yazın ürünündeki unsurlara yönelik kalıp yargıları, çevirmenin tutumunu etkileyebilir. Çevirmen hiç öyle düşünmese de toplumun değer yargılarıyla çeliştiğini ve bunun çocuğa okunmasının uygun olmayacağını iddia eden yayınevi sahibinin veya inceleme kurulunun müdahalesiyle, çıkarmalar yapılabilir.

Çocuk için yapılacak dil-içi çeviri bağlamında, çevirmenin hem çocuk okurun ilgi ve gereksinimlerine, dil ve anlam evrenine hem de birtakım yönlendirmelerle göre karar vermesi beklenir. Oğuz’a göre bu noktada çevirmen, çocuk okur beklentileriyle çeviri edimsel beklentiler arasında “sentezleme” yapmak durumundadır (2020: 118). Çeviri edimsel bir beklentide ilk akla gelen, bütüncü bir eşdeğerlikle özgün metnin korunumu prensibidir. Hedef kitlesi yetişkin olan Dede Korkut Hikâyeleri’nde böylesi bir eşdeğerlik yaklaşımı, çevirmenin metni çocuk okurun beklentilerinden yine uzakta tutması anlamına gelecektir. Bu durum çevirmeni, özgün metnin korunumu yerine metnin özgün işlevinin korunumu ilkesiyle bir uyarlama arayışına zorlar. Dede Korkut Hikâyeleri’nin dil-içi çevirisinde çocuk okura metnin dilsel, kültürel ve metin unsurları bakımından eşdeğer bir etki oluşturulması noktasında, Nida (1964: 129)’nın yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Nida, “biçimsel eşdeğerlik” ve “devingen eşdeğerlik” olmak üzere iki farklı eşdeğerlik türünden bahsetmektedir. “Biçimsel eşdeğerlik”, kaynak metnin doğrudan içeriği ve dilbilimsel yapısı ile ilgili olup, kaynak metindeki iletinin doğru ve eksiksiz bir şekilde erek dile aktarılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, çevirmenlerden çoğunlukla sözcüğü sözcüğüne çeviri üretmeleri beklenmektedir. “Devingen eşdeğerlikte” ise “eşdeğer etki yaratmak”, iletinin içeriğinden ziyade kaynak okur ile kaynak metin arasında kurulan ilişkinin aynısının erek okur ile erek metin arasında kurulması beklenmektedir. Bunu sağlayabilmek için de çevirmenin erek dilde doğallığı yakalaması ve erek kültür okurunun

²⁶ Çalışmanın inceleme bölümünde eğitsel özellikler kapsamında şiddet, çocuğa görelilik ve çeviri yaklaşımları bağlamında ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmiştir.

dilbilimsel ve kültürel beklentilerine uygun bir metin üretmesi gerekmektedir (akt. Karavin, 2016: 129).

Dil-içi çeviride Nida'nın yaklaşımı erek okurun öncelenmesi anlamı da taşımaktadır. Çocuk okur açısından bakıldığında, bu türden bir eşdeğerliğin ortaya çıkabilmesi çocuğa göreliliğe bağlı kalmakla koşutluk taşır. Nida'nın vurguladığı etkinin okur odağında, tam anlamıyla belirgin olması olanaksızdır. Aynı metni; aynı dönemde, aynı yaş aralığında, aynı cinsiyet özelliklerine sahip okurun aynı biçimde alımlayacağı mutlak değildir. Bu belirsizlik çerçevesinde, hem kastedilen etki hem de etkinin ortaya çıkarılması için ortaya koyulacak çocuğa görelilik ilkelerinin alımlanması görece bir yapı sergileyebilir. Eşdeğerliğin devingen yapısına yönelik Toury de tekrarlanan değişmez bir durum yerine belirli koşullara özgü her bir duruma işaret eder (1995/2012: 155). Bu değerlendirme de çocuğun yaş ve gelişim sınırları –ki bu sınırlar konusunda da alanda tam bir uzlaşma yoktur- içinde bile sabit olmadığı gerçeğiyle yakından ilişkilidir. Çocuğun kendine göreliliğinin²⁷ doğal bir sonucu olarak bütün tepkilerinin değerlendirilemeyecek olmasıyla beraber, etki odaklı ve çocuğa göre bir çevirmen yaklaşımı, erek okuru kapsama eğilimindedir.

²⁷ Çocuğun bireysel farklılığı için bkz. Piaget, 1999: 15-16

4. ÇOCUK

Çocukluk kavramı, farklı disiplinlerde, farklı araştırma alanlarına konu olmuş ve üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarla beraber “...psikoloji ve gelişim, ekonomi, toplumbilim, siyaset, eğitim, tıp ve hukuk alanlarında geliştirilen bilgi yumağı bir toplumsal kavram olarak çocukluğa değişik boyutlarda ışık tutabilir” (Tan, 1989, 75). Yazın ürünlerinin alımlayıcısı konumunda olan okur, farklılıklar gösterir.²⁸ Aynı dayanakla çeviri eserin alımlayıcısı konumunda olan erek okur da farklı özelliklere sahip olabilir. Çocuğun bir okur ve erek kitle olarak ayrıca değerlendirilmesi ise çeviribilim çalışmalarını kuram-uygulama düzeyinde çocuğa yöneltmiştir.

Çocukluğun kavramsallaşması, bu kavramın tanımlanması, yorumlanması, çocuğun ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesi, farklı çağ ve devirlerde zihniyetin getirdiği yetişkin bakış açısıyla olmuştur. Postman tespitiinde çocukluğun yetişkinlikten uzaklaştırılması ve ayrıca değerlendirilmesinin ilk adımı zihniyet değişimi sayılabilir. Çağın zihniyeti, yetişkinin çocuğa karşı bakışı, duruşu değiştiğinde ise bu tanımlar, yorumlar, ilgi ve gereksinimler şekillenmiş, değişmiştir (1982/1995: 21, 63). Çocuğun ve çocukluğun yok sayıldığı çağlarda, çocukluk kavramsallaşmamışken çocuğun hızlı bir şekilde eğitilmesi gerektiğine yönelik görüşlerin ortaya koyulduğu dönemlerde ise çocuğun ilgi ve gereksinimleri çoğu zaman eğitim kavramıyla bütünleştirilmiştir. Çocuğun eğitimle ve eğitilmesi gerektiği düşüncesiyle bütünleşik olarak alımlanması, bazı toplumlarda çocuk denilince öğrenci, öğrenci denilince çocuk çağrışımının da nedenidir. Eğitimin bir gereksinim olarak görülmediği toplumlarda ise çocuk, varlığı ve davranışları ekseninde anlamlandırılmıştır. Toplumun çocuğa yüklediği anlam, çocuğun tanımlanmasında da etkili olmuştur. “Çocuğun tanımı tıpkı çocuğa ait birçok şeyin tanımı gibi toplumdan topluma, kültürden kültüre değişmektedir. Bazı ülkelerde birey çok küçük yaşlarda çocukluktan çıkabilmektedir” (Yalçın & Aytaş, 2017: 14). Çocuğun masum mu, günah keçisi mi; acınası mı, güçlü mü; özne mi, nesne mi, birey mi, bireyselleşiyor mu olduğunu belirleyen, toplumların çocuğun doğasını, gerçekliğini, ilgi ve gereksinimlerini alımlama ve yorumlama biçimiyle ilişkilidir. Çocuğu tanımlamak, yorumlamak için odağına almış bir toplum, çocuğu anlamlandırmada ister özel bir kavram kullansın isterse kullanmasın; ister çocuğun dilini, düşüncesini, duygusunu, inancını isterse çocuğun doğasını, ilgilerini, gereksinimlerini vb. öncelesin değişmeksizin toplumun çocuğu alımlaması diline yansımıştır. Kavramsal olarak çocuğun izini sürmek, toplumun diline ve bu dilde çocuğun toplumca alımlanma biçimine bakmakla da mümkün olabilir. “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, mesel, sav, darbimesel” (TDK, 2009a: 140) şeklinde açıklanan atasözlerinin bu tanımı, bir olay ve olgu üzerine gözlem veya deneme yapıldığını vurgular. Buna

²⁸ O’Sullivan’ın “okur tipolojisi kavramı için bkz. 1992: 5-6; akt Oğuz, 2020: 116.

göre atasözleri halkın deneyim ve gözlemlerinin dile yansımış hâlidir. Deyimlerin ise “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” (TDK, 2009a: 517) şeklinde açıklanması, deyimlerin toplumun “tabir aracı” olduğunu göstermektedir²⁹. Türk dilinde var olagelmış atasözleri ve deyimler, Türkiye toplumunun bir dizi “gözlem deneyim”le çocuğu *tanımlamış ve yorumlamış* olduğunu gösterir. Bu atasözleri ve deyimlerden bazıları:

Tablo 4.1. Çocukla İlgili Deyim ve Atasözleri³⁰

Atasözleri
<i>abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz:</i> bir kimse sevdiği işi sürekli olarak yapmaktan bıkmaz.
<i>aç aman bilmez, çocuk zaman bilmez:</i> aç hiçbir mazeretle susturulamaz, çocuk da istediği şeyi hemen elde etmek ister.
<i>çocuktan al haberi</i> bir aile sorunu veya ailece gizli tutulan bir şey, çocukların rastgele söyledikleri bir sözle açığa çıktığında söylenen bir söz.
Deyimler
<i>çocuk gibi</i> 1) yetenekleri gelişmemiş, çocuk kalmış: Çocuk gibi adam. 2) kolay kanar, kolay inanır: Sen de çocuk gibisin, o adamın sözüne inanılır mı?
<i>çocuk gibi sevinmek</i> çok sevinmek
<i>çocuk kalmak</i> büyümüş olmasına rağmen çocukça düşünceler taşıyıp çocuk gibi davranmak.
<i>çocuk mu avutuyorsun (kandırıyorsun)</i> söylenenlere inanmadığını belirtmek bir için kullanılan bir söz.
<i>çocuk olmak</i> çocuklaşmak.
<i>çocuk oyuncağı hâline getirmek</i> yeteneksiz kimselerin karışmasıyla bir işi değerinden düşürmek.
<i>çocukluğu tutmak</i> çocuksu davranışlarda bulunmak.
<i>çocukluk etmek</i> 1) çocukça davranışlarda bulunmak; 2) gereği gibi düşünmeden deneyimsizce davranmak:
<i>çoluk çocuk elinde kalmak</i> deneyimsiz, çok genç kişilerin eline geçmek.

Bu atasözü ve deyimlere göre çocuk; oyunu çok seven, sevinç dolu; deneyimsiz, önyargısız; yetenekleri gelişmemiş ve ikinci dereceden önemsenen olma gibi özelliklere sahiptir. Türk Dil Kurumu çocuğu, “Küçük yaştaki erkek veya kız” (2009a: 444) olarak tanımlar. Bu tanım, “küçüklüğün” sınırlarının belirlenmemiş olması yönüyle muğlaktır. Yaştan hareketle

²⁹ tabir: “1. is. Rüya yorma, yorumlama. 2. is. Yorum: 3. esk. Deyim:” biçiminde açıklanır. “tabir etmek” ise ikinci anlamdan “söz ile anlatmak” (TDK, 2009a: 1880) şeklinde açıklanır. Bu açıklamalar, deyim in toplumun tabir aracı olması, onun aynı zamanda “tanımlama ve yorumlama” aracı olduğunu da gösterir.

³⁰ Bkz. TDK, 2009a: 444; <https://sozluk.gov.tr/> içinde “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü” Erişim Tarihi: 27.02.2022

ise Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre “çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.”³¹ Çocuğun ilgi ve gereksinimlerini, yaşantısını, yaygın davranışlarını tarif etmeyen bu tanımlar, özellikle edebiyat metni kapsamında yazara belirgin bir çerçeve çizmekten uzaktır. “Toplumumuzda, çocuğa yönelik anlayışın değişmesi, Tanzimat’la başlayan hızlı değişimle yakından ilgilidir” (Şimşek, 2012: 16, krş. Neydim, 2022: 25). Bu dönemdeki yenileşme hareketi, toplumun yeniden yapılandırılmasını da içerdiğinden toplumun temellerini oluşturan aile ve çocuk ayrıca değerlendirilmiştir. Bilimde, teknolojiye ve sanatta; edebiyatta, sinemada, resimde meydana gelen değişimler, toplumların dünya görüşünü etkileyebilir, değiştirebilir. Bu değişime koşut olarak anılan alanlarda, çocuk odağında da yeni çalışmalar başlamıştır: Çocuk eğitimi, çocuk giyimi, oyuncak üretimi, çocuk edebiyatı gibi çocuk eksenli çalışmalar, buna örnek gösterilebilir. Bu çalışmalar çocuk eksenli üretimlerle de sonuçlanabilir; üretimlere zemin hazırlayabilir. Çocuğa yönelik yetişkin tasarımının bir noktaya yoğunlaştığı dönemlerde, bu üretimler de daralan bir çerçeve izlemiş olabilir.

Dünyada ortaya çıkan bilim, sanat, spor; endüstri, sanayi tarım ve teknoloji gibi alanlarda yaşanan gelişmelerde akla gelen ilk dönemlerden biri Rönesans’tır. Çocukluk kavramının doğuşu da Rönesans Dönemi’nde olmuştur. “Çocukluk fikri, Rönesans’ın büyük icatlarından biridir. Belki de en insani olanıdır” (Postman, 1982/1995: 5) İcatlar her toplumda hemen benimsenmez ve bazı toplumlarda reddedilir. İcatlar, toplumların kendi koşullarında farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Çocuğun alımlanması ve çocuğa yönelik uygulamalar bu bağlamda değişiklik gösterebilir. Toplumların da çocuğa bakışı farklıdır. “Öyleyse ‘çocukluk’ da toplumsal bir kavramdır ve öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlere göreceli olarak belirlenir” (Tan, 1989: 72). İlkel bir toplumla çağdaş bir toplumun normları aynı değildir. İlkel toplumla çağdaş dünya geleneğini yakalamış bir toplumun çocuğu alımlaması, çocuğa verdiği değer, çocukla iletişim ve çocuğu eğitme biçimi değişkendir. Şirin’e göre bu değişken çocuk edebiyatına da yansır ve ülkelerde farklı gelenekler ortaya çıkarır. Bu farklılığın nedeni, çocuğun her toplumda aynı değerde olmayışı, toplumun çocuğa yaklaşımı ve çocuk edebiyatının toplumda oluşturduğu algıdır (Şirin, 2019: 9). Gelişmemiş bir toplumda, çocuk edebiyatının değeri, öğretici iletilerinin sıklığı ve kapsamı ile ölçülürken gelişmiş bir toplumda yazınsal üretimin estetik düzeyi belirleyici olabilir. Gelişmemiş bir ülkede herhangi bir yazar çocuklarda, kişisel bakımları konusunda dikkat ve çevre bilinci oluşturmak amacıyla yazına eğitici değerler ekleyebilir. Gelişmiş bir toplumda ise bu değerler ve bilinç yerleşik olduğundan yaşam gerçekleri, çocuğa yazın estetiği öncelenerek sunulabilir. Yazarın bu yaklaşımıyla “kitapta, çocuk

³¹ Çocuk Hakları Sözleşmesi için bkz. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> Erişim Tarihi: 10.03.2022

çok uyaranlı estetik bir iletişimin alımlayıcısı” (Sever, 2019: 49) olan etkin bir okura dönüşebilir. Toplumların çocuk edebiyatından beklentileri, alımlanmasını da şekillendirir ve bu durum çocuk edebiyatı tanımlarına da yansır. “ (Alm. Kinderliteratur, f; Fr. littérature enfantine; İng. children's literature) Konu seçimi çocukların anlama düzeyine uygun olan, anlatımı çocukların dil gelişimine göre düzenlenmiş, öğretici, eğlendirici yapıtlardan oluşan yazın alanı.”³² TÜBA çocuk yazını için yaptığı tanımında, çocuk edebiyatının niteliğine vurgu yapmaktadır. Çocuğun gereksinimleri ve doğasıyla da ilişkilendirilebilecek bu tanımında, konu seçimi, anlama düzeyi, dil ve anlam evreni, öğreticilik, eğlendiricilik çocuk edebiyatının niteliği şeklinde değerlendirilebilir. Çağdaş çocuk yazını anlayışına göre geri planda tutulan *öğreticilik* TÜBA tanımında, ayrıca vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, çocuk edebiyatının ülküsel olanla değil mevcut durumla ilişkilendirildiğini gösterir.

Gelişim psikologları ve eğitimciler ise çocuğu gelişim özelliklerine göre sınıflandırır. Son zamanlarda bu sınıflandırma, yazın temelli çalışmaların da odağındadır. Özellikle okul çağı çocuklarının okuma alışkanlıklarının izlenmesi ve değerlendirilmesi bu çalışmaların çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çocukluğun genel bir çerçeveye sığdırılamayacağı gerçeği, aynı toplum içinde bile çocukluğa birkaç farklı dönemden bakmayı zorlar. Bacanlı, gelişim dönemleri içinde çocukluğu, “ilk (0-6 yaş) ve orta çocukluk (6-12 yaş)”³³ olarak ikiye ayırmıştır (Bacanlı, 2005: 46-48). Etkin bir okur olmanın ve sürdürülebilir bir okuma alışkanlığının temellerinin de atıldığı orta çocukluk dönemi büyük ölçüde günümüz ilkokul ve ortaokul çocuklarını kapsar. Dede Korkut Hikâyeleri’nin yapılmış pek çok dil-içi çevirisi de bu dönem çocuklarını hedef alır. Yayımlanan eserde bu durum, yaş aralığı veya okul kademesi olarak belirtilir.³⁴ *Ancak bizim çalışmamızda çocuğa görelilik ilkesine uygun dil-içi çevirinin yapılmadığı bulgulanmıştır.* Çocukların okul çağına gelmeden önce ve geldiğinde yaşadıkları pek çok farklı olay ve durum onların gelişimlerine etki eder. Çocukların okuma alışkanlıklarında, alımlamalarında ve okudukları yazın ürününü yorumlamalarında bu durum etkilidir. Yalın bir söyleyişle aynı yaş ve gelişim dönemindeki çocuklar aynı şeyi okusalar da aynı şeyi anlamayabilirler. Aşağıda çocukların alımlama farklılıklarına neden olan çevresel etmenleri de içine alan gelişim dönemlerine yer verilmiştir.

4.1.Gelişimi

İnsan, doğum öncesinden itibaren gelişmeye başlar. Bilişsel becerilerinin artmasıyla birey gelişiminin farkına varır. Bu farkındalık bireylerde farklı oranlarda olabilir. Derecesi ne

³² Bkz. <http://terim.tuba.gov.tr/> adresinde “çocuk yazını” arama terimi, Erişim Tarihi: 20 Ocak 2022

³³ Piaget somut işlem dönemini, (orta çocukluğu) “7-12” yaş aralığı olarak belirtir. Bu saptamasında, çocuğu okulla ilişkilendirdiğinden bazı çalışmalarda 6-12 olarak ele alındığı görülür. Piaget’in bu dönem çocuğunun gelişimi ve okul ilişkisi için bkz. 1947/2013: 57-77.

³⁴ Gelişim dönemine bu şekilde atıfta bulunan çalışmalardan ikisi de Öz 1992/2017; Cilasun (2005/2019)’dur.

olursa olsun gelişime yönelik oluşan bu bilinç, bireyin kendi gelişiminin farkına varması ve kendi gelişimine katkı sunmasının öncülüdür. Bir kenarda ömür sürenlerle “fiziksel, bilişsel, ahlaki ve kişilik gelişim” (Senemoğlu, 2005: 17-80) alanlarını sürekli ve daha iyi duruma getirmeye çabalayan bireyler, farklı toplumlarda sık sık görülmektedir. Yedi yaşındaki bir çocuğun zihinsel, bedensel alıştırmalarla bu yönlerini geliştirmeye çalışması da altmış yaşındaki bir bireyin aynı yapıması da olağan bir durumdur. Senemoğlu’na göre gelişim sürekli (2005: 6). Çağımızda bireyler, gelişimlerinin sürekliliğini sağlamak için bazı araçlara yönelirler. Bireylerin gelişimlerinde, *kitap* da bu araçlardan biridir. Sever’e göre kitaplar çocuğun “dil, bilişsel, kişilik ve toplumsal” gelişim alanlarına katkı sağlar (2017: 35-65). Çocuk, kitapla kurduğu bağda dilsel, bilişsel, toplumsal ve benliğine yönelik onlarca uyaranla karşılaşır. Bu uyarıcılar sayesinde yeni bakış açıları, yeni yönelimler ve davranışlar kazanabilir. Kitapta yer alan uyarıcıların fazlalığı, çeşitliliği bazı çocuklar için karmaşık gelebilir. Çocukların farklı gelişim dönemleri ve farklı yaşantılara sahip olmaları, kitaptaki uyaranları alımlayabilmelerinde önemli bir değişkendir. Gelişim bir dizi kavramı da kapsayan tümel bir yapıya sahiptir. Tek yönlü bir bakış açısıyla bu alt kavramlar karıştırılabilir. Piaget’e göre gelişim kavramı, insanda var olan potansiyellerin ortaya çıkması anlamındaki “olgunlaşma” veya fiziksel yönünün gelişmesi için kullanılan “büyüme” kavramları ile karıştırılır (Piaget, 1976/1999: 13)³⁵. Birkaç yıl aradan sonra görülen çocuk için büyümüşün ifadesi onun fiziki yapısına yöneliktir. Gelişim ise bu fiziki yapıyı da içine alan, insanın görünen görünmeyen tüm yönleriyle ilişkilidir. Büyüme ve olgunlaşma için bireylerin çabalaması çoğu zaman gerekmezken büyüme ve olgunlaşmayla beraber oluşan potansiyelin gelişime aktarılmasının kimi evrelerinde, yoğun çaba gerekir. Büyüme ve olgunlaşmayı kapsayan çevre bir kavram olan gelişim, bireyin gelişme alanlarına yönelik “bir bütündür” (Senemoğlu, 2005: 6) Çocuğun boyunun uzamasının yanında, konuşmaya başlaması, nesneler arasında ilişki kurması, aile bireyleri ve toplumsal yapının farkına varması bu bütünlüğün sonucudur.

Doğum sonrası dünya gerçekliğine maruz kalan insanın gelişmesi çevresel faktörlerle daha ilişkili hâle gelir. Her sestten korkmamayı, ne zaman ağlaması, ne zaman gülmesi gerektiğini öğrenir. İlgi ve yeteneklerinin farkına varır, olayları, durumları, kişileri yerleri diyese dünyayı keşfeder. Çocuğun kendisini, nesneleri, ailesini, toplumu kısacası dünyayı keşfi, belli dönemlerdeki fiziksel ve zihinsel becerileri sergileyebilme gücüne koşut olarak ilerler. Piaget’e göre çocuğun dünya gerçekliği bağlamında, nesnel bir tasarım oluşturması ve sosyalleşmesi kendi “ben”i ile girdiği çatışma sonucu gerçekleşir (1947/2013: 33-35). Çocuğun bu çatışma esnasında yaşadıkları, ailesinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tavrı onun tüm gelişim alanlarına etki edebilir. Doğal güdülerinin ötesinde, dünyaya yönelik formal ve soyut bir

³⁵ Karıştırılabilecek ve daha çok, öğrenmenin ön şartı olarak değerlendirilebilecek “hazırbulunuşluk” kavramı için bkz. Senemoğlu, 2005: 3.

tasarıma yönelen çocuk, aynı zamanda toplumun bilinçli tasarımının da bir nesnesi konumundadır. Çocuğun çevresinin değişmesi doğuştan getirdiği güdülerinden de kopuk değildir. Piaget'e göre bireylere göre değişkenlik gösteren gelişim, "kalıtım ve çevre"nin etkisi altındadır (1976/1999: 19, 57 krş. Senemoğlu, 2005: 6; Bacanlı, 2005: 42, 43). Çocuğun doğuştan getirdiği potansiyelleri her çocuk için aynı değildir. Bu durumda, çevresel etmenlerin çocuk üzerindeki etkisi de aynı olmaz. Çocuğun içine doğduğu toplumsal ve kültürel yapı, aile, arkadaş ve öğretmenlerinin tutum ve davranışları da her çocuğun gelişimini aynı oranda etkilemez. Bireysel farklılığı ne olursa olsun, hangi toplumsal ya da kültürel yapı içine doğarsa doğsun çocuk, içinde bulunduğu gelişim döneminde bireysel farklılığının ve değişken çevresel koşullarının etkisi altındadır. Aynı bireysel özelliklere sahip iki çocukta biri farklı çevrede yetiştiğinde diğeriyle aynı gelişim özellikleri göstermeyebilir ya da aynı çevrede yetişen iki çocukta biri farklı bireysel özelliklerinden dolayı da diğer çocukla aynı gelişim durumları göstermeyebilir.

Çocuğun gelişim sürecindeki çevresel değişkenler, içine doğduğu toplumsal yapı içinde hazır olarak vardır ve aynı toplum çocukta beklentiler içindedir. Orta çocukluk döneminde toplumun çocukta beklediği gelişim görevleri şunlardır:

Gündelik oyunlar için gerekli fiziksel becerileri öğrenme, büyüyen bir organizma olarak kendine karşı yararlı tutum oluşturma, yaşlılarıyla geçinmeyi öğrenme, uygun erkeksi veya kadınsı sosyal rolü öğrenme; okuma, yazma ve hesap ile ilgili temel becerileri geliştirme, gündelik yaşam için gerekli kavramları geliştirme; vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirme, kişisel bağımsızlığa ulaşma, sosyal grup ve kurumlara karşı tutum geliştirme [...] (Bacanlı, 2005: 48,49).

Orta çocuklukta eğitim-öğretim bağlamında ise ebeveyn, akraba, tanıdık; öğretmen ve okul yönetimlerinin çocukta beklentileri çoğu zaman çocuğun süreçte söylenenleri eksiksiz yerine getirip, ödevlerini zamanında yaparak yüksek ders notları almalarıdır. Son yıllarda *sınav kaygısı* ile çocuklardan *kitap okuma* taleplerinde de artış vardır. Çocukların karmaşık soruları bu yolla anlayacağına yönelik sürekli verilen öneriler, bu artışın temel sebeplerinden biridir. Okumaya yönelik çocuğa kitap tedarik edenlerin geliştirdikleri bu tutum, çocuk kitaplarına olan ilgiyi daha da arttırmış ve yayın piyasasının bu yönlü çalışmaları çeşitlenmiştir. Çocuğa kitap sağlayanların bu tutumları bir yana kitapların orta çocukluk dönemindeki gelişim görevlerine doğrudan ya da dolaylı etkisi, çocuğun gelişim alanları, gelişim görevleri ve kitap ilişkisine yakından bakmayı zorunlu kılar. Orta çocukluk dönemindeki bireyler günümüzde, çoğu zaman karmaşık bir yaşantı içine doğarlar. Ailede, okulda, sokakta; bilimde, teknolojiye, medyada sürekli duyumsadıkları bu karmaşıklığın içinde kendilerini geliştirme çabalarının sürekli ve bütüncül uyumlu bir birey olabilmeleri için önemlidir.

4.1.1.Bilişsel Gelişimi

Bireylerin öteki gelişim alanlarında çaba gösterebilecek bir farkındalığa ulaşmaları zihinsel gelişimin bir sonucudur. Zihinsel gelişimiyle çocuk, dünya bilgisini keşfetme serüvenine çıkar. Çocuk, hiç düşünmeden basit tepkilerle ilişki kurduğu dünyada giderek ailesi, arkadaşları; nesneler, bitkiler, hayvanlar vb. üzerine düşünceler üretmeye başlar. “Kısaca söylemek gerekirse, çocuk düşüncesi özel bir gerçekçilik kaygısının bütün belirtilerini sunar” (Piaget, 1947/2013: 34). Bilişsel gelişiminde mesafe kat eden çocuğun yetişkinin bakış açısına uygun bildiği şeyler artar ve o zaman verdiği cevaplar yetişkinlere daha ciddi, anlamlı ve olağan gelir. Esasen *bilmek* bağlamında bir yetişkin için de durum aynıdır. Sorulara yönelik cevabı bilmeyen herkesin kendi gerçekliği vardır. Sözelimi bilmediği bir konuda zoraki cevap alınan birisinin verdiği cevap da tuhaf ya da gülünç olabilir. Ne var ki bütün sorular aynı olsa da bütün cevaplar aynı olmayabilir.

Çocuğa veya yetişkine sorulan sorular üzerinden bireyin bilişsel gelişim özellikleri hakkında fikir yürütülebilir. Bu fikir yürütme, bireyin düşünme biçimi hakkında görüşler niteliğindedir. Bireylerin konuşmaları, düşünce biçimleri hakkında bir anlam oluştursa da, anlamalarının düşüncesini sabit bir biçimde ortaya koymaz. Yalın bir ifade ile bireyler, söze ve görüntüye yönelik aynı yolla üretseler de aynı anlamın düşüncesini üretmeyebilirler. Herhangi bir çocuk, öteki tüm çocuklardan farklı bir genetik yapıya, benzer ama farklı deneyimlere, farklı bir düşünsel yetiye sahip olabilir. Piaget çocuklarda görülebilecek bu farklılıkları gelişimde de bir değişken olarak ele alır. Ona göre gelişim çocukların “olgunlaşma, uyum, yaşantı, dengeleme” şekli ve düzeyinden etkilenir (Piaget, 1947/2013: 27, 28, 54, 114,136, 208; 1976/1999: 13, 14-18, 24, 31, 39, 47, 49, 66, 84). Kalıtsal ya da insan türüne özgü davranışları; diyesi, insanın biyolojik tarafı dışında kalan değişkenler toplumsal yapı içinde anılabilir ve açıklanabilir. Toplumların birbirinden farklı olması bir yana aynı toplum içinde bile farklı ailelerde, aynı nesne ve kavramlara yönelik zihinsel deneyimler çocuğa yaşatılabilir. Kalıtsal ve çevresel değişkenler bağlamında, herhangi bir çocuk, mevcut gelişim düzeyi yönünden başka bir çocukla mutlak bir örtüşme göstermez. Piaget’in gelişimin değişkenlerine yönelik yaptığı bu saptamanın çevresel koşullarıyla günümüz çevresel koşulları da birbiriyle büyük ölçüde farklıdır. Çocukların arkadaş sayıları, sosyal ortamları, dengelemeleri gereken durum ve olaylarla deneyimleri günümüzde çok daha fazla ve karmaşıktır. Başka bir deyişle gelişimi etkileyen faktörler artık daha çok ve çeşitlidir. Çeşitliliği artmış bu değişkenler, çocukların gelişim düzeylerine etki ettiğine göre gelişim özellikleri bakımından birbirinden farklı çocukların da sayısı koşut olarak artmıştır. Sözelimi bir çocuk bir dizi karakteri üzerinden deneyimler ve şemalar oluştururken başka bir çocuk da bilim-teknik dergisinde gördüğü bir maket üzerinden deneyim ve şemalar oluşturabilir. Sosyal medyanın etkisiyle bu değişkenler, çocuk için sürekli ve sonsuz görülebilir. Yazın açısından bakıldığında ise bu çeşitlilik içerisinde çocukların bir karaktere, sözcüğe, olaya

yükleyebilecekleri anlamı öngörmek çok kolay değildir. Bu bağlamda bazı çalışmalar (Sever 2019) kitap ve çocuk ilişkisini ele alırken sağlıklı gelişim özelliklerine sahip bireyler vurgulaması yaparlar. Gelişim süreçlerinde çocukların karşılaştıkları her bir deneyim ve uyum durumunun çocuğun gelişimine olan olumlu ve olumsuz etkilerinin bilimsel olarak çalışılması çok fazla zaman gerektirmektedir. Buna rağmen yazın üretimi çok hızlıdır.

Çoğunlukla 6-7 yaşlarında okula başlayan çocuk, ailesi akrabaları, köy veya mahallesindeki oyun arkadaşları dışında, ilk kez bir sosyal çevrenin etkin üyesi olur. Yeni sınıf arkadaşı, öğrenci gibi birkaç farklı sosyal role kavuşan çocuk, rolüne uygun davranışları yeni sosyal çevresinde sergilemeye çalışır. Bu çabada çocuğun zihni çoğu zaman işlek bir durumdadır. Arkadaşlarını, öğretmenlerini; sınıfını, ödevlerini, kitapları ve kitap kahramanlarını sürekli düşünür. Bu dönem çocukları, zaman zaman okul yaşantılarının rüyalarına girdiklerini de açıkça ifade ederler. Piaget'e göre "7 yaşından sonra" bu dönemde çocuğun yeteneklerine, işbirliği becerisi de eklenir (1976/1999: 58). Çocuklar bu dönemde yazı yazarken, kitap okurken; oyun oynarken veya problem çözerken arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve aile üyeleri ile çoğunlukla iş birliği yapma eğilimindedir. Çocuk bu işbirlikleri esnasında, içinde bulunduğu sosyal grubun diğer bireyleri ile düşüncelerini paylaşır ve onların da düşüncelerini dinlemeye başlar.

Somut işlem dönemi çocukları okulda, sokakta etkinliklerle, oyunlarda ve medya ortamlarında düşünme becerilerini deneyimlerler. Değişenle değişmeyene, uzunla kısıya, büyükle küçüğe, benzerle farklı olana ve düzenli olanla düzensiz olana yönelik çıkarımlar yaparlar. Çocuklar kendi çıkarımlarını önceki dönem ben odaklı düşünmelerinin bir uzantısı olarak ailelerine, öğretmenlerine, arkadaşlarına onaylatmaktan da çoğunlukla büyük keyif alırlar. Piaget'e göre çocuklar "somut işlemler" döneminde, dünyaya bakışlarında düşüncenin etkisi açıkça görülür. Çocuklar için artık mantıksal düşünme başlamıştır. Çocuklar gördükleri, işittikleri, dokundukları hayvan, bitki, dünya, ay; ev, televizyon, oyuncak gibi doğal ve yapay unsurlara ve öteki insanlara yönelik mantıklı düşünceler üretebilir. Çocuğun bu çıkarımlarından en belirgin olanı zaman ve mekân ekseninde "nesnenin, niteliğin, sayıların, ağırlığın, uzunluğun alanın ve dönemin sonlarında ise hacmin" değişmeyerek "korunduğunun"³⁶ farkına varmalarıdır³⁷. Çocuklar bu işlemi duyumsama, sezgi, akıl yürütme geçişleri sonrası gerçekleştirirler. Somut işlemler döneminde çocuklar, çoğunlukla varlıklar üzerinden bilişsel "somut işlemler" yapabilirler. Bir orman patikasında yürüyen çocuk, ağaçları, böcekleri, kuşları, otları, taşları, yürüdüğü patikayı zihninde ayrı "şemalar" hâlinde düşünebilir ve bu şemalara da ayrı alt şemalar oluşturabilir. Büyük yapraklı ve küçük yapraklı ağaçları; kısa, uzun ve daha

³⁶ Korunum ilkesine yönelik birkaç örnek: Bir kâğıdın parçalara ayrılrsa da madde, katlansa da uzunluk ve alan, loş ışıktaki rengi zihinde sabittir.

³⁷ Çocuk bu "korunum"lardan çoğunu "6-7", ağırlığı "9-12" alan korunumunu ise "11-12" yaşında kazanır (Piaget, 1976/1999: 64-66).

uzun ağaçları ayrı ayrı zihinsel şemalara konumlandırabilir. Böylece çocuk somut dünya üzerinden “sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma” gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirir (Piaget, 1976/1999: 64-75). Çocuklar bu sınıflandırmayı okuduğu kitaplarda da betimlemeler sayesinde yapabilir. Çocukların ilgi ve beklentilerine uygun olarak sunulan betimlemeler içinde yer alacak hayvan, bitki, yer, kişiler çocuğa somut zihinsel işlemlerinde alıştırmaya yapabilme olanağı sunar. Zihinsel işlemlerini devindiren çocuk, aynı zamanda oluşturacağı yeni zihinsel şemalarla sözcük dağarcığını genişletebilir, var olan zihinsel şemalarını dilin ve anlatımın olanaklarıyla pekiştirebilir. Sever’e göre çocuk kitapları, çocukların gelişim özelliklerini destekleyecek biçimde düzenlenmelidir. Okul öncesi dönem “5-6” yaş çocuğunda azlık-çokluk, irilik-ufaklık gibi durumlar, renk ve çizginin olanaklarıyla geliştirecek kurgularla yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırmayla oluşturulacak hikâye, masallar çocuklara okunmalıdır. Çocuğun kendisinin de oyun oynarken söyleyip sorabileceği tekerleme, sayışma ve bilmeceler bir uyarıcı olarak kullanılabilir. Bu uyarıcılar, kurgusal metinlerde kahramanlar üzerinden çocuğa gündelik yaşam alışkanlıklarını sıralı olarak kitapta da deneyimleme olanağı sağlar. Bu dönemden sonra çocuklar “okuma ve yazma becerilerini” kazanırlar. Okuma kitaplarında çocukların bu gereksinimleri dikkate alınarak kolaylıkla okuyabilecekleri, bu edimlerini pekiştirme olanağı yakalayabilecekleri resimli kitaplar tercih edilir. Çocukların okuma becerileri sekiz yaşından sonra iyice gelişir. Bu dönemde çocuğun “karşılaştırma ve sınıflandırma” gibi bilişsel yönleri, okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilecek farklı metin türleri üzerinden desteklenir (2017: 51-54). Çocuk kitaplarında farklı karakter tiplerinin çocuğun duyu organlarına hitap edecek biçimde sunulması, karşılaştırma yapmasına katkı sağlayabilir. Kitapta ele alınan gündelik yaşam konularıyla çocuk kendi yaşantısı arasında bağlantılar kurabilir. Farklı yerler, hayvanlar, bitkilere yönelik çeşitli ve güçlü betimlemelerle de çocuk, karşılaştırmamanın yanı sıra sınıflandırma ve çıkarımda bulunma becerilerini dilin anlatım olanaklarıyla geliştirme, pekiştirme fırsatı yakalar. Çocuklar, okul çağına gelmeden önce dinleme ve konuşma bağlamında dilin etkin kullanıcılarıdır. Okul çağına geldiklerinde ise çocuklar, birkaç yıl içerisinde okuma yazmada etkin birer dil kullanıcısı olurlar.

4.1.2. Dil Gelişimi

Bilişsel işlemlerinin somut olduğu dönemde çocuklar, sürekli olarak dili kullanarak düşünce, düşünceyi kullanarak dil üretirler. Ürettikleri dilsel durumları ise aileleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşmaktan da büyük keyif alırlar. Çocuğun dilden düşünceye yönelerek, düşünce üretmede, paylaşmada ve onaylatmada bir araç olarak kullandıkları dil, onun dünyayı keşfinin döngüsel bir eylemidir. Piaget’e göre bu dönemde çocuklar, düşünceyi dile özdeş görürler. Düşünce çocuklar için ya dış dünyanın veya varlığın ya da insan duyularının bir uzantısıdır. Çocuklar buna dil demeseler de işaret ettikleri “ağız ve

kulak” gibi duyularla sesi, dili kastederler (1947/2013: 37-53). Somut işlemler döneminde çocuklar, anılarını, izledikleri bir filmi ya da görseli anlatmaktan hoşlanırlar. Dil içerisinde, dille ilgili de çıkarımlarda bulunarak sözcüklere, sözdizimine yönelik saptamalarının doğruluğunu sorgulamaya başlarlar. Sözcük düzeylerinde artışın farkına varırlar ve okul ortamının da etkisi ile bu düzeyi sürekli arttırma eğilimi gösterirler. Çocuğun dil kullanma ve geliştirme sürecinde kitaplar da önemli bir araçtır. Sever, kitabın bu sürece çocukların üç yaşına ulaştığında bir “uyaran” olarak dâhil olduğunu (2017: 37) belirtir. Bu yaşlarda çocuk, dil gelişimi konusunda, kitabın etkin bir rolü olduğunu görmese de kitaba karşı ilgili ve hevesli bir tutum sergileyebilir. Kitapları karıştırıp, resimlerine bakar. Okul öncesi dönemde ise okumaya ve yazmaya karşı çocukta belirgin değişimler ve talepler vardır. Çocuğun kalem tutuşu, kitabın sayfalarını karıştırması; anne ve babasından kendisine kitap okumasını istemesi, yazmaya ve çizmeye çalışması, uydurma bir okuma yapması, okul öncesi çocuklarında sıklıkla görülür. Okul ortamı ve yaşantısıyla beraber çocuğun somut işlemler yapabildiği ve mantıksal düşünceler üretebildiği dönemde ise kitapla ilişkisi de belirgin bir bilinç kazanır. Çocuk okul ortamı içinde kitapların öğrenme ve eğlenme aracı olabileceğini sık sık deneyimler ve kitaba karşı düşünceleri şekillenir. Çocuk öğretmenlerinin, ailesinin ve arkadaşlarının kitaba karşı olumlu tutumlarıyla da kendi olumlu düşüncelerini pekiştirir. Kitapla ilişkisinin sonraki aşamasında çocuk, özellikle sözcük öğrenmelerinde kitabın katkısını açıkça ifade edecek bir bilince gelerek *kitaptan yeni sözcükler öğreniyorum*, diyebilir. Sever, bu dönemde çocukların estetik gücü ön planda, çocuğun kullandığı sözcüklerin sık sık yer aldığı ve çevresini tanıtan ifadelerin kullanıldığı kitaplarla buluşturulmasını savunur. Çocuğun yazı yazma bilincinin gelişiminde katkı sağlayabilecek, dilin yazılı kurallarını belirgin bir biçimde sezinletici metinlere yer verilmelidir. Yazının özgün örneklerinden farklı metin türleriyle çocuğun anadilde dinleme, konuşma, anlatma yazma becerileri desteklenmelidir (2017: 42-48). Çocukların dil gelişimleri yönünden kitaplar aracılığı ile desteklenmesinin sınırlılıkları da vardır. Çocuk zorlamayla okutulan kitaplarla bir bağ kurmakta zorlanır. Bu zorlanma, zihinsel süreçlerinde de devam edebilir. Çocuğun etkin ve seçici bir okur olarak şehir ve okul kütüphanesi, uygulamalar, sosyal medya gibi ortamlardan edindiği kitaplar; kendisinin ilgi, yetenek, merak ve gerçekliğinin güdümü altında seçtiği kitaplardır. Bu kitaplar hep aynı türden olabileceği gibi çocuğun sırf merak duygusu ile okuduğu kitaplar da olabilir. Bu kitaplar çocuğa uygun olsa da olmasa da çocuğun dil gelişiminde mutlak etkilidir. Bu kitapları okuması sonucunda çocukların bilmediği kelimeler artabilir, tek yönlü bir sözcük dağarcığı geliştirebilir. Çocuğun okuma alışkanlıklarının ve kitap seçiminin yönlendirilmesi noktasında da sınırlılıklar vardır. Çocukların anlam evrenleri benzerlikler gösterse de pek çok değişkenin etkisi altında şekillenir. Bu değişkenler, çocuğun anlam evreni bakımından da sabitlenemez olduğu sonucunu ortaya çıkarır³⁸. Çocuğun anlam evreninin pek

³⁸ Çocuğun “anlam evrenini etkileyen değişkenler”in için bkz. Çer, 2014: 104.

çok değişkenden etkilenmesi, çevirmenin karar almasını zorlaştırabilir. Çocuğun çevresiyle etkileşmesi, sosyalleşmesini ve toplumsal varlık olarak toplumsal değerler ile buluşmasını da sağlar. Toplumsal değerler çocuğun anlam ve algı düzeyini de etkiler.

4.1.3. Ahlak Gelişimi

Çocuğun ahlak kurallarını edinmesi, içine doğduğu toplumun etkisiyle olur. Çocuk, anne babasından ve yakın çevresinden başlayarak ahlak kurallarını öğrenir. Somut işlemler dönemindeki çocuk ise artık toplum ve benliği üzerine de mantıksal çıkarımlar yapar. Bu çıkarımlardan biri de toplumun dayattığı kurallara uymadığında ayıplanacağı veya cezalandırılabilirliği. Çocuk mantıksal bu düşüncesiyle ahlaka toplumun yüklediği anlamı da ortaya çıkarmış olur. Ahlak, “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” (TDK, 2009a: 43) şeklinde tanımlanmıştır. Kişinin davranış kalıpları üzerine, kişi ve toplum arasında -kişi istemese de- anlaşma, toplumun ahlaklı insanı yetiştirmesinin ön şartıdır. Ahlaklı insan yetiştirme işi öncelikle, toplumun yetkilendirmesiyle ailededir. *Öyle olmaz, bu giyilmez, bu şekilde konuşulmaz* gibi kalıp ifadelerle aile çocuğa toplumun kurallarını sürekli dayatmakla görevini yerine getirmiş olur. Bu süreçte sürekli şekillenen çocuğun ahlakı, sosyal çevresinin genişlemesiyle beraber de yeni dayatmalara açıktır. Çocuk, bu dayatmalardan bunaldığında, sıkıldığında veya bu dayatmaları akıllıca görmediğinde zaman zaman karşı çıkma teşebbüslerinde bulursa da ailenin, toplumun bu teşebbüsleri alaşağı edecek yaptırımları da vardır. Sözgelimi çocuğu dedesine, öğretmenine şikâyet etmek, haklarından mahrum bırakmak kimi zaman da fiziksel ve/veya psikolojik şiddete başvurmak bunlardan bazılarıdır.

Çocuğun dünya ve toplum gerçeklerine maruz kalması ve buna yönelik bir bilinç oluşumu, doğumundan sonra ahlakla yüzleşmesi anlamına gelir. Değişen ve gelişen sosyal çevresiyle beraber çocuk, giderek toplum kurallarının ve ahlakının bir uygulayıcısına dönüşür. Bu dönüşüm, somut işlemler sonuna dek çocuk tarafından anlamlandıramayan bir yapı gösterir. Piaget’e göre “10-11” yaşına kadar çocuğun ahlaka yönelik düşüncesi yetişkinin düşüncesinin bir taklididir. Çocuğun bu taklidi benliğinden ileri gelmez. Çocuğun topluma karşı “7-8” yaşından beri duyduğu saygı da karşılıksızdır. Çocuk, toplumsal kuralları önceleri “ceza” ile tam bir uyum içinde algılayarak bu kurallara uyma çabası gösterir. Kimi zaman çocuklar, tutarsız davranışlar da sergiler. Belirli bir yaştan sonra ise kuralları doğal olarak zorunlu görmeye başlarlar (1932/2015: 64, 125). Çocukların toplumsal kurallara uyum süreçleri içinde dönüşüm, ahlak yoksunluğu, taklit ve benimseme şeklinde bir yol izler. Çocuğun somut işlemler döneminde yetişkinleri veya arkadaşlarını taklit ederek kurallara uymaları oyunlarına da yansır. Çocuklar oyunlarında canlandırdıkları oyuncak bebeklerine, robotlarına kuralları sık sık hatırlatarak tıpkı yetişkinin kendilerine yaptığı gibi öğütler, emirler verirler. Olayları, kişileri

toplumsal kurallar çerçevesinde düşünme eğilimi gösteren okul çağı çocukları, okudukları kitapta da bunu sürdürebilir. Bir olayı taklit ettiği kurallarla karşılaştırarak bir yargıya kapılabilir. Başka bir kitapta yaşlı veya bilge bir karakterin sözlerini toplumsal kuralların bir parçası şeklinde alımlayabilir. Kendi sosyal çevresinde yaptığı gibi karakterleri taklit edebilir veya onlarla özdeşleşebilir. Çocukları taklide veya özdeşime yöneltten yazınsal metinlerde bulunan tutarsızlık toplumsal kuralları taklit eden çocukta da zaman zaman kendini gösteren tutarsızlığı arttırabilir. Çocuk, kurallar konusunda düşünsel bir boşluk, çıkarımları konusunda şaşırma, anlamlandıramamanın verdiği bir bocalama yaşayabilir. Sever'e göre insanların farklı "tutum" ve "davranışları"nın varlığını çocuğa duyumsatan, çocuğun ailesiyle ve çevresiyle kurduğu sosyal ilişkilere yönelik çocuğun farkındalığını arttıran, insanın değişken yönünü sezdiren, arkadaşlığa, dostluğa kitaplara ihtiyaç vardır (2017: 68-70). Toplumlar, tek tip olmadığından kuralların değişebileceğini bir yetişkin bilirken çocuk bu durumu yetişkin bakış açısı ile değerlendiremeyebilir. Bu noktada yazın eseri çocuğa yardımcı olabilir.

Özellikle çeviri metinlerde kültürel unsurların veya kuralların aktarımında, bu dengenin gözetilmesi zorunluluğu, çocuğun yaş ve gelişim özelliğine koşuttur. Çocuk toplumsal kurallara yönelik mutlak bir bilinçle fikir yürütemediğinden hangi kuralların kendi toplumuna hangi kuralların başka topluma ait olduğunu bilemeyebilir. Yazın ürünüyle sosyal taklit ve özdeşim olanağına kavuşan çocuk, zihinsel olarak çözümleyemeyeceği bir toplumsal yapının içinde bocalayabilir.

4.1.4. Kişilik Gelişimi

Çocuk yazını çevirisinde göz önünde tutulması gereken başka bir bilişsel boyut da çocuğun karakterinin yapılanma aşamasıdır. Çocukların bilişsel gelişim ve bilinçlenme sürecinde gözlemlenen başka bir boyut da çocuğun kişilik gelişimi sürecidir. Çocuklar okul döneminde sosyal bir gruba da dâhil olmuş olurlar. Mantıksal düşünmenin başladığı dönemlerden on iki yaşlarına kadar çocuk, bir yandan kendi kişiliğini oluşturmaya ve ön plana çıkarmaya çalışırken diğer yandan içinde bulunduğu sosyal grup üyeleriyle bu bağlamda denge kurmaya çalışır. Kişilik:

sos. (Alm. Personalität, f, Persönlichkeit, f; Fr. personnalité, f; İng. personality) 1. cocg. egitb. Kişiyi başkalarından ayıran; doğuştan gelen ve sonradan kazanılan özelliklerin tümü. 2. Bireyin ruhsal ve toplumsal tepkilerinin tümü. 3. Bireyin çevreye ve kendisine karşı gösterdiği kararlı ve tutarlı davranış bütünlüğü. 2. isl. ruhb. topb. Bireyin içinde yaşadığı zaman ve uzamla ilişki içinde biçimlenen ve onu, başkalarının değerlendirmelerine göre, öteki bireylerden ayırt eden, kendine özgü olan ve az ya da çok kalıcı özellikler bütünü. 3. yazb. Yazın yapıtlarındaki kişilerin yazarca vurgulanıp belirtilen fiziksel ve ruhsal nitelikleri³⁹.

³⁹ Bkz. <http://terim.tuba.gov.tr/> adresinde "kişilik" arama terimi, Erişim Tarihi: 05.05.2022

şeklinde tanımlanabilir. Kişilik için farklı disiplinlerin yaptığı yukarıdaki tanımlarda *çevresel koşulların* etkisi görülmektedir. Somut işlemler döneminde, çocuğun kişilik geliştirmesi sürecinde anne, baba, akraba tutum ve davranışları, okul ve sınıf ortamı, okul tipi öğrenmeler, arkadaş ve dostluk ilişkileri, öğretmen tutum ve davranışları, okuduğu kitabın konusu, iletisi, dil ve anlatımı ya da karakterlerinin tutum ve davranışları çocuğun kişiliğini şekillendirmede, çevresel etmenlerdendir. Çocuk olumlu tutum ve davranışların yaygın olduğu bir sosyal grupta sorumluluk alabilme olanağı artar. Öfke kontrolü konusunda sorun yaşayan anne baba tutumlarıyla karşılaşan çocuk ise onlarla özdeşim kurarak bu tutumu arkadaşlarına yöneltebilir. Çocuğun okuduğu kitaplar da onun pek çok tutum ve davranışa tanık olabileceği uyarandır. Sever'e göre çocuğun kitaplarda özdeşim kurabilecekleri karakterlerde farklı tutum ve davranışları görmesi, çocuklara "saygı, girişimcilik ve kendini tanıma" gibi kişilik gelişimi açısından önemli bir dizi yaşantılarla buluşma olanağı sunar (2017: 57). Çocuk kitaplarının çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkileme riski de vardır. Çocuk, kendisine göre olmayan bir kitap yüzünden kişiliğini olumsuz etkileyebilecek karakterlere, konulara ve iletilerle yüzleştirebilir. Piaget'e göre düşüncelerin nesnelerden ayrılmadığı dönemde çocuk kötü düşüncelerle yüzleşirse bir nesnenin saldırısına uğradığı hissine kapılabilir (1947/2013: 37). Özellikle soyut düşünemeyen; diyesi, düşünceyi somut tasarımlar içinde ortaya koyan çocuğun kitabı alımlaması da bu tasarım içinde gerçekleşir. Çocuk, kitabın karakteri, konusu, iletisi gibi unsurlarını eleştirel bir bakışla değerlendirmeyebilir. Bu bağlamda çocuğa göre olmayan bir kitap, çocuğun özellikle öykündüğü karakter üzerinden korku, kaygı, öfke ve çekingenlik gibi birtakım olumsuz kişilik özelliklerini ortaya çıkarabilir veya pekiştirebilir. Okullar, 6-7 yaşlarında herhangi bir çocuğa karmaşık sosyal yapılar gibi gelebilir. Çocuğun benlik algısının gelişimi noktasında bu sosyal yapı ile uyuma ihtiyaç vardır. Çocukların benmerkezci düşünmeden sıyrılmaya ve mantıksal düşünmeye başladıkları somut işlemler döneminde, okul ortamı ayrı bir öneme sahiptir. Her çocuk için farklı olabilen veya alımlanabilen okul ortamı kişilik gelişimi noktasında önemli bir yaşam değişkenidir. Çocuk kendisi gibi olan ve başkalarının yaşam merkezinde bulunan onlarca farklı çocukla aynı ortamı, aynı süreci ve çok daha fazlasını bu dönemde paylaşmaya çabalar. Kendisiyle diğer çocukları sürekli karşılaştırabilme olanağına kavuştuğu bu dönemde çocuk, benlik düşüncesinin de temellerini atar. Kendi ilgi, yetenek ve gereksinimleri ile sosyal yapının beklentisi olan benlik algısı arasında denge kurmaya çabalar. Bu dengeleme çabası çocuğun aşması gereken sorunlar gibi değerlendirilebilir. Erikson (1980)'a göre çocuklar kişilik gelişimlerinde çatışmalar arasında tutum ve davranış geliştirmeye çalışırlar. Çocuk bu dönemde benliğine yönelik *ben öğrendiklerim kadarım yargısı* geliştirir (akt. Senemoğlu, 2005: 77). İstendik öğrenme davranışlarının kalıp yargılara; diyesi, tek tip insan modeline dönük olduğu toplumlarda çocuğun benlik algısı da bu yönde bir eğilimin güdümünde kalabilir. Sözelimi altıncı sınıfta

öğrenim gören bir öğrencinin bilişsel yapısının, ilgi ve yeteneğinin uygun olmadığı alanda gelişim göstermeye zorlanması aşağılık duygusuna veya başarıya karşı umutsuzluğa kapılmasına neden olabilir. Çocuk, hiç istememesine rağmen otoriteye karşı kabul görme eğiliminin sonucu olarak başarı sağlayan bir arkadaşına öykünebilir. Bu noktada başarı sağlayamadıkça olumsuz duyguları pekişebilir. Kişilik gelişimi sürecinin bu gerçekliği, yazın ürününde sunulan konuyu, karakteri, dil ve anlatımı, iletiyi ise çocuğun olumlu benlik algıları geliştirebileceği biçimde düzenlenmeye zorlar. Sever'e göre çocukların kolayca özdeşim kurdukları karakterler üzerinden hata ve başarıyı deneyimleyerek onlara sorumluluk alabilme olanağı sağlanmalıdır (2017: 62-63). Bir karakterin yaptığı hatayı ve bu hata sonucunda yaşadıkları olumsuzlukları, oluşan sorunu çözme biçimini deneyimleyen çocuk, benzer yaşantılarına bunu uyarlayabilir. Bununla beraber her çocuğun karakterle benzer bir özdeşim kuracağının veya kurduğu özdeşimden sonra aynı tepkiyi göstereceğinin mutlak bir tarafı da bulunmaz. Bütün bu etmenlerin doğal olarak çevirmen kararlarında da gözetileceğini varsayabiliriz.

4.2. Doğası

Çocuğun yapıp ettiklerinin temelinde onun doğal eğilimleri vardır. Bu eğilimler, çocuğun yaşam deneyimleri sonucu değişir; gelişir ve çeşitlenir. Çocuğun yeterli yaşam deneyimine erişememesi ise doğal eğilimlerinin olası gelişiminde engel olabilir. İnsan için doğa, “bir kimsenin eğilimlerinin, içgüdülerinin hepsi, huy” (TDK: 2009.a: 547) olarak değerlendirilebilir. Çocuğun farklı bir doğaya sahip olması ise onun doğuştan bazı eğilimleri, güdülerini beraberinde getirmesiyle açıklanabilir.

Sosyal yapı içerisinde yaş ve gelişim özelliklerinden kaynaklanan bir sınıflandırma olarak çocukluk ve yetişkinliğin doğası farklıdır. “Çocuk doğuştan getirdiği süresiz oyun ihtiyacı, sınırsız merak duygusu, zengin hayal gücü ve özgün sözcük üretimleriyle yetişkinlerden ayrılır” (Şimşek, 2012: 14). Bu tanım toplumun dilinde saptanan çocuğa bakışı yansıtırken çocuk edebiyatı üreticisi yazara da genel bir çerçeve çizebilecek niteliktedir. İyi kurgulanmış merak ögesi, çocuğun “[...]düşüncesini devindirerek çözebileceği düğümlerin (şifrelerin) varlığı” Sever (2019: 38) anlamına gelir. Böylece çocuk hem okuduğu kitapla bağ kurarken hem başka keşiflere çıkabileceği yeni kitaplara ulaşma isteğiyle okuma alışkanlığı edinebilir ya da alışkanlığını pekiştirebilir.

Çocuk, günümüzde toplumun yönlendirmesinin dışında kalan zamanlarının çoğunu oyun oynamaya ayırır. Çocuğun oyun serüveni, onun herhangi bir nesneye yüklediği anlamlardan ibaret, herhangi bir oyuncağını konuşturması, bir resim yapması ya da tuhaf (yetişkinine göre) hareketler sergilemesi şeklinde gözlemlenebilir. Etrafındaki yetişkinler tarafından şaşkınlıkla izlenen çocuk, bunu fark edince de çoğu zaman daha çok oynar. Ne yaptığı

ve neden yaptığı sorulduğunda özellikle okul öncesi dönemde oyun oynadığını ancak bunu neden yaptığını bilmediğini söyleyebilir. Bazen de çocuk bu soruya, “Ne oyunu, bebeklerimi giydiriyorum!” diyebilir. Üzerine düşünsün düşünmesin, söylem üretsün üretmesin “çocuk, yapısı gereği oynamak, eğlenmek, gülmek ve öğrenmek isteyen bir varlıktır. Zengin düşsel dünyaları, ‘sürekli devinim’ isteyen güdülerini onların en temel özelliğidir” (Sever, 2017: 121) Çocuk bu özelliklerini de yine oyunla destekler, geliştirir ve çeşitlendirebilir. Oyuncaklarına yeni isimler ve görevler vererek düşsel dünyalarını geliştirebilir. Oyunlar, çocuğun çeşitli tekerlemelerle kelimeleri öğrenmesini ve dilin inceliklerini sezinlemesini sağlayabilir. Toplumsal kuralları, arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı ve yaratıcılıklarını geliştirmesine katkıda bulunabilir.

İster oyunda olsun isterse oyun dışı zamanlarında çocuklar, kendisine sorulan sorulara içtenlikle cevap verirler. Yalan, çocuklara toplum tarafından öğretilir ya da tesadüfen yalan söyleyen bir çocuk elde ettiği kazanımın sonucunda, yalan söyleme davranışını tekrarlayabilir. Sözlerinde yetişkinler gibi çok boyutlu düşünmez.

Çocukların doğasında bulunan merak ve keşfetme gerçekliği, çocuğun kitapla kuracağı bağda da etkilidir. Bu yönüyle çocuğa göre olan yayınların çocuğun “bilgi kazanmak, hayatı tanımak” (Oğuzkan, 2013: 12) gibi merak ve keşfetmenin uzantısı şeklinde değerlendirilebilecek öteki hedeflerini karşılaması beklenir. Çocuğun doğası, onun doğuştan gelen bedensel ve ruhsal bütün özelliklerini ve bu bütün özelliklerinin yöneliminde şekillenen alışkanlıklarını, huyunu ifade eder. İnsan alışkanlıkları ve huyu değişime açıktır. Çocuğun doğuştan getirdiği özellikler de sürekli değişir. Yazında ve yazın çevirisinde, yalnızca bu değişime koşut olarak öncelenen *çocuğun doğası* anlam kazanır. Bunun dışında bir tutum, Postman’ın “çocuğun ne olmasını istediğimizi söylediğimizde, kendimizin ne olduğunu söyleriz” (1982/1995: 67) değerlendirmesinin sonucudur. Buna göre çocuğun doğası yetişkin tasarımı dışında kalan yönlerini ifade ederken yetişkinin etkisine ve yönlendirmesine de kapalı değildir.

4.3. İlgi ve Gereksinimleri

İlgi ve gereksinim, her yaşta her birey için yaşamsal bir itici güçtür. Yaşama uyum sağlama davranışları gösteren ve gelişim ödevlerini tamamlamayı sıklıkla sürdüren çocukların da ilgileri ve gereksinimleri vardır. İnsan, doğası gereği ilgilerine yönelir, gereksinimlerinin peşinden gider. Yetişkin bunu çoğu zaman tam bir bilinçlilik hâliyle yapabilirken çocuklar üzerine düşünmeden yapabilirler. “Çocuğun ilgisi, onun yaşamında bir gereksinimi karşıladığı için sürekli. Bu nedenle, gereksinim ne denli güçlü olursa ilgi de o derece güçlü ve uzun süreli olur” (Çer, 2014:7 7). Yaşamı değiştikçe çocuğun gereksinimleri, koşut olarak ilgileri de değişir. Çocuğun yaşamında ilgiler herhangi bir zamanda herhangi bir yerde ve şekilde ortaya çıkarken gereksinimlerinin yeri, zamanı ve karşılanma biçimleriyle nispeten belirgindir. Yetişkinin

farkında olduğu ve apaçık görünen, çocuğun gereksinimleri, kendisi için karmaşık olabilir. Belli bir yaş ve olgunluğa ulaşan çocuk neye, ne zaman ve ne şekilde gereksinim duyduğunun farkına varmaya başlar. Çocuk da yetişkinler gibi fiziksel ve ruhsal gereksinimlerine her zaman uygun bir şekilde yönelemeyebilir, gereksinimlerini yetişkinin anlayacağı şekilde ifade edemeyebilir. Belirgin bir olay ya da durum karşısında her zaman aynı gereksinimleri duymayabilir. Yine de “normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal ihtiyaçları yanında birtakım ruhsal ihtiyaçları da vardır ki bunlar öz bakımından hiç değişmeden sürüp gidecektir” (Oğuzkan, 2013: 5). Çocuk ihtiyaçlarında meydana gelen değişim, kimi zaman toplumun yönlendirmesi kimi zaman da doğası gereği olabilir. Çocuğun fiziksel ihtiyaçları, insan gereksinmesinin, bir yansıması olarak yeme, içme; uyku ve hareket başlangıcından şekillenmeye, değişmeye başlar. Çocuk zamanla bunları nasıl yapması gerektiğini toplumun yönlendirmesiyle şekillendirebilir. Yemeğini nasıl yiyeceğini, nasıl hareket edeceğini, nasıl giyineceğini toplumun sürekli hatırlatması ve göstermesi sonucu değiştirebilir. Çocuk gelişim süreçlerinde, devamlı olarak kendi dürtüleri, duyumsamaları, kavrayışı, ilgileri sonucu oluşan gereksinimlerini karşılama çabası içindedir. Çocuk, değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarını karşılarken bunu nasıl yapacağı konusunda kitaplar ona rehberlik edebilir. Oğuzkan’a göre çocuk, kendi sevinçleriyle toplum onayı arasında uyum sağlamaya çalışırken zorlanabilir ve bu noktada kitapları birincil ya da ikincil yardım araçları olarak kullanabilir (2013: 9). Çocuk toplumun birer bileşeni olan ailesinin istekleri ile kendi istekleri arasında çatışmalar yaşayabilir. Bu noktada bilerek ya da bilmeyerek okuduğu bir öykü karakterinin yaptığı biçimde çözüm üretebilir ve bu çözümü deneyimlemeye çalışabilir. Çocuk gelişimi için gerekli olan dinleme, konuşma; okuma, yazma; oyun oynama, keşfetme, eğlenme gibi davranış ipuçlarını yazından yakalayabilir. Yalçın ve Aytaş (2017: 17)’a göre de çocuk edebiyatı çocuğun gereksinimlerinden ortaya çıkmıştır. Yazın, çocuğun kitapla kuracağı bağ sonrası girdiği etkileşimde, yazın ürününün konusu, karakteri, iletisi, dil ve anlatımı sayesinde dilsel, düşünsel birtakım becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilir⁴⁰.

⁴⁰ Çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri için bkz. Sever, 2017: 35-75.

5. ÇOCUK EDEBİYATI

Edebiyat, yüzlerce yıldır insanların hoş vakit geçirmesi, kültürlenmesi, eğitilmesi ve yönlendirilmesi gibi amaçlarla gerçekleştirilen bir uğraştır. Bu uğraş, alımlayıcısı konumunda bulunan insanın değişimine koşut olarak temel öğelerinin niteliği bakımından zamanla değişmiş; gelişmiş ve çeşitlenmiştir. Edebiyat üretiminin sanatçı duyarlılığından okur beklentilerine, siyasi erkten yayınevine, eğitim anlayışından ders kitaplarına pek çok nedeni sayılabilir. Üreticisi bakımından ise edebiyat, “en yalın anlamıyla, sanatçının yaşamı anlamasına yönelik bir çaba; yaşanılanları ve yaşanacakları sözcüklerle var etmeye dönük estetik bir eylemdir (Sever, 2017: 7). Sanatçı bakışı, sanatçı duyarlılığı ve sanatçının yorumuna karşı edebiyat eserinin alımlanması ve değerlendirilmesi *okur* ekseninde ancak *başka bir yorum* olarak değerlendirilebilir. O hâlde edebiyat, her okur için farklı amaçlara hizmet ettiği söylenebilecek çok boyutlu, çok kapsamlı bir etkinlik alanıdır.

Her okur, edebiyata çeşitli beklentilerle yaklaşır. Bazıları edebiyat ürününden zevk almak isterken başka birisi de edebiyat ürününü dil öğrenme vb. amaçlar için kullanabilir. Bunlardan hangisinin ya da hangilerinin edebiyatın işlevi olduğunu söylemek güçtür. Edebiyat bir sanat olduğuna göre asıl amacı *estetik* olarak değerlendirilebilir. Değişen ve edebiyatın işlevi biçiminde değerlendirilebilecek durumlar, okurun beklentileri ya da okuma amacı kapsamında, geniş açımlıdır. Estetik bir kaygının edebî aşkınlık hâinden ileri gelebileceği düşünüldüğünde, günümüz edebiyatının bu işlevden uzaklaştığı görülür. Yayınevleri ve yazarlar, ticarî kaygıları, okur beklentileri ve dönemin zihniyeti gibi öncelidikleri birtakım değişkenler kısıkacında edebiyat üretebilirler. Edebiyatın üretim ağı içinde, üretimin sanatçı tarafından yapıldığı veya sanatçıya yaptırıldığının sorgulanması, tespit edilmesi, bu üretimle hedeflenenlere ilişkin önemli ipuçları verebilir. Yetişkin ve çocuk beklentilerinin farklı oluşu düşüncesinin yayınevleri ve yazarlar tarafından benimsenmesiyle çocuk yazını ürünleri artmıştır. Çocuklar, farklı gelişim dönemlerini ardışık bir şekilde yaşayan ve bu gelişim dönemleri ardınca gelişim görevlerini gerçekleştirmeye çalışan devingen insanlardır. Çocukluk çağı hızlı ve hareketlidir. “Çocukluk çağının -hatta çağlarının- özellikleri göz önünde tutulur ise ilk planda yetişkinler için yazılmış edebiyat eserlerinin çocukların hayal, duygu ve düşüncelerine her zaman uygun düşmeyeceği kolayca anlaşılabılır” (Oğuzkan, 2013: 3). Bu uygunluk, gelişigüzel kurgulanmış; konusu karakterleri, iletisi ile dil ve anlatımında basitliğe kaçılmış edebiyat üretimi anlamına gelmez. Kısaca çocuk edebiyatı “çocuğa uygun olmalı; ancak çocukça olmamalıdır” (Dilidüzgün, 2018: 19). Çocuğun dil ve anlam evreninin farklı olması, dünyayı farklı algılaması onun basite alınması gerektiği sonucunu doğurmaz⁴¹. Edebiyat, çocuk için yapılsa da edebiyatın temel ilkelerinden

⁴¹ Sever (2017: 18), çocuksu ve güdümlü yayınları çocuk edebiyatının önündeki en büyük engel olarak görür.

bambaşka bir zeminde düşünülemez. Yazarlar, her çağda ve her durumda; yetişkin için ya da çocuk için bir dizi yazınsal beceriyle üretim yaparlar. Çocuğun da yazından beklentileri benzerlik gösterebilir.

5.1. Tanımı

Uygulama bağlamında çocuk edebiyatı, çocukların okuma gereksinimlerine karşılık olarak üretilmiş; masal, öykü ve şiir gibi belli metin türleri ağırlıkta olmakla beraber her türden *yazınsal metni* bütünleyen; macera, gizem, eğlence gibi başat konularla beraber yaşam gerçekliğini de önceleyen yetişkin edimidir. Belli metin türleri farklı yaş ve gelişim seviyelerindeki çocuklar için ön plana çıksa da çocuk yazınında tür sınırlaması yoktur. Çocuk edebiyatı bu yönüyle “çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik bütün eserleri kapsar” (Oğuzkan, 2013: 3). Bu eserleri oluşturan çocuk edebiyatı yazarları, çocuk değildir. Çocuk kitabı yazarlarının yetişkin olmaları, çocuğu tam olarak anmaları ve duyumsamaları noktasında bir engel gibi görülebilir. Her yazar, çocukluk geçirmiş olmasına rağmen onun çocukluk serüvenleri, çocuklukta kullandığı dil ve anlam evreni, düşsel dünyası ve duyumsamaları tüm çocuklar için genel geçer kalıplar değildir. Çocuğun, edebiyatla ilişki kurması için basamak olan kitap seçimi, onun her yaşta ve gelişim evresinde, değişen ilgi ve gereksinimlerine koşut olarak şekillenebilir. Çocuk, farklı gelişim dönemlerde farklı kitapları okuyabilir. Aynı gün içinde sabah büyük bir keyifle okuduğu kitaptan akşam sıkılarak değiştirmek isteyebilir. Çocuk yazınının okul öncesi zaman dilimi ile çocuğun ergenliğe ulaştığı döneme kadar olan zaman dilimini kapsadığı” (Dilidüzgün, 2018: 19) düşünüldüğünde, yazarların bütün çocukların gereksinimlerine karşılık bir edebiyat ürünü üretebilmesi de düşünülemez. Geniş bir değerlendirmeye sınırlı bir zamanda ve durumda, çocuk okur beklentilerini karşılayabilecek edebiyat üretimi mümkün olabilir “ancak hiçbir toplumda hiçbir dönemde tüm kategori ve katmanlara geçerli, tek bir çocukluk kavramı bulunmadığı” (Tan, 1989: 88) gibi her dönemde çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılayan bir çocuk edebiyatı ürünü olması da beklenemez. Çocuk edebiyatının başlaması, gelişimi ve günümüzdeki durumu da bunu destekler. Her dönemde geçerli olmayan ve günümüzde eskimiş, etkisiz ve yetersiz görülen eserler de bu çocuk edebiyatı gelişim sürecinin bir parçasıdır ve çocuk edebiyatına dâhildir.

Türkçede çocuk yazını diye ayrıntılandırılmış bir alandan çok, genel yazın içinde hedef kitlesi net olarak belirlenmemiş bir yazın üretimi söz konusudur. Çocuğun gelişim basamakları anılarak ya da bu gelişim basamaklarının yaş aralığı verilerek⁴² yapılan çocuk edebiyatı

⁴² Oğuzkan (2013: 2), ilk çocukluğu 2-6, son çocukluğu (ergenlik dönemi) ise 10-13 ya da 12-14 olarak değerlendirir. Bu değerlendirmede ergenliğin anlaşılmasının yaş aralığında olması, bir dönemi ifade etmesi sorunu bir yana, verilen yaş aralığı da müphemdir. Aytaç ise çocuğu 0-16 yaş grubu olarak

tanımları belirsizler içerir. Sever'in ".... erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirilen, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır" (2017: 17) şeklinde yaptığı tanımda da bu belirsizlik göze çarpar. Erken çocukluk ve ergenlik dönemleri de araştırmalarda uzlaşmış dönemler değildir. Uzlaşma zemininden uzak, çocukluğun başlaması ve ergenliğe geçiş de günümüz kurumları ve bu kurumların araştırmalarında da ayrı ayrı değerlendirilmektedir⁴³. Ergen davranışlarının belli bir yaş aralığında sıklık gösterdiği durumlarda dâhi ergen davranışlarını erken ya da geç yaşta gösteren çocuklar olabilir. Gelişim görevleri bakımından ise aynı yaş ya da yaş aralığındaki iki kişiden biri çocuk diğeri ergen olabilir. Çocuk edebiyatı tanımlarında öne çıkarılan hedef kitlenin belirsiz durumu, şu soruların da cevapsız olduğunu gösterir. Çocukluk ne zaman başlayıp ne zaman biter? Çocuk edebiyatının hedef kitlesi gerçekten ve her zaman çocuklar mıdır? Bu soruların çok nedenli, çok katmanlı cevaplarının olması da çocuk edebiyatını, hedef kitlesi çocuk için olası ve değişken bir edebiyata dönüşmeye zorlar.

Çocuk edebiyatının hedef kitlesinin değişken olmasının yanı sıra, pek çok disiplinin uygulamasıyla kesişim içindedir. Çocuk edebiyatı araştırmalarının geniş bir etki alanının güdümünde kalması da bu durumun bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öykü, masal, şiir gibi türlerin çocuk için ortaya koyulması, ayrı bir bakış açısı ve alan uzmanlığı gerektirir. Kitabın tasarım özelliklerinden içerik özelliklerini oluşturulmasına varıncaya kadar birçok alanın uygulama ilkeleri sürece dâhil olur. Yalçın & Aytaş, bu durumu bilim-kuramsal açıdan da geçerli görür. Çocuk edebiyatının eğitim bilimi, dil bilim, çocuk ve ergen psikolojisi gibi alanların verilerinden yararlanılması onu doğrudan "disiplinler arası" bir alan yapar (2017: 17; krş. Sever: 2019: 109). Bu yaklaşım, alanın tanımlanma konusunda bir arayışın sonucu da olabilir. Disiplinler arası kavramı, son yıllarda özerk bir bilim dalı olma iddiası taşıyan bazı alanların tanımlanmasında sorun olarak değerlendirilir⁴⁴.

5.2. Gelişimi

Edebiyat ve çocuk edebiyatı aynı görmek, küçük bir çocuğa altı buğulu bir camın önünde ona manzaralar sunmak ve görmesinde ısrar etmek gibidir. Çocuk manzarayı göremiyorsa boyu ve gözleri sorumlu tutulmadan önce, yetişkinin ısrarı veya ortaya koyduğu manzara sorgulanabilir. Çocuk edebiyatının güncel yaklaşımı bu benzeşimle büyük oranda örtüşmektedir. Ne var ki bu benzeşim içinde birtakım soruları da barındırır: Çocuk her

tanımlarken bazı bilim insanlarının 0-14 yaş grubunu çocuk olarak tanımladığını da ekler (Yalçın & Aytaş, 2017: 14).

⁴³ Ergenlik dönemi tanımları ve değişkenleri için bkz. Gardiner & Gander, 1993: 525; Koç, 2004: 233-234; MEB, 2009: 22; Seçer, 2020: 38.

⁴⁴ "Çeviribilimde Bir Sorun Olarak Disiplinlerarasılık Kavramı" için bkz. Bekar Berktaş, 2022: 62-103.

manzarayı görmeli midir? Çocuk gördüğü bu manzarada yetişkinle aynı şeyleri mi duyumsar ve düşünür? Bu soruların cevabı yetişkin ve çocuk için aynı olmadığı gibi her yetişkin ve çocuk için de farklı olabilir. Edebiyatta çocuğun ilgi ve gereksinimlerinin fark edilmesi sonucu ona yönelik, ona örnek olacak ve yol gösterecek birtakım eserler ortaya koyulmuştur. Bu eserler, özellikle gelişmemiş veya gelişmekte olan toplumlarda, çoğunlukla *uslu bir çocuk olmanın sırları* gibidir. Bu sırlar, çocuğa çocuk için mi verilir, yetişkin için mi? Çocuklara günümüz ifadesiyle hap bilgi gibi sunulan ve "...klâsik anlayışla kaleme alınan eserlerin çoğu çocuklar için değil, çocuklar üzerinedir" (Oğuzkan, 2013: 3). Çocuğun böyle bir talebi çoğu zaman olmaz. Çocuklar toplum içinde bu fikir kendisine aşılandıktan sonra uslu bir yetişkin olmaya yönelik sorgulamalar içine girer. Çocuk, kitaplarda karşılaştığı konuları, izlediği karakterleri yazarın kendisi için koyduğu kurguyu, bu unsurları sunduğu dil ve anlatımı ancak belli bir zihinsel olgunluğa ulaştığında değerlendirmeye başlar. Çocuğun bu değerlendirmesinin salt kendisi için oluşturulan yazın ürünlerine yönelik olduğu söylenemez. Çocuk kitapları konusu henüz gündemde değilken bile; düşünebilen, merak edebilen ve eleştirebilen bir okur olarak çocuk, yetişkin kitaplarında da bu sorgulamaya girmiştir. " 'Çocuk Edebiyatı ve Kitapları' konusu, bizde ancak, Meşrutiyetten sonra batılı eğitim anlayışının öğretmen okullarına girmesiyle kendini duyurmuştu" (Oğuzkan, 2013: 9 krş. Yalçın & Aytas: 2017: 14). Eğitimdeki gelişmeler, çocuk edebiyatının gelişmesi ve değişmesiyle yakından ilişkilidir. Okullarda okutulacak ders kitaplarındaki metinlerin nasıl yazılacağı, okuma saatlerinde hangi konularda yazılmış kitapların çocuklara sunulacağı, eğitim ve yazın arasındaki ilişkinin günümüzde de yürütülen uygulamadaki boyutu içinde sıklıkla ele alınan sorularıdır. Eğitimdeki gelişmeler kadar, özellikle küresel ölçekli belli tarihî olaylar da çocuk edebiyatının gelişiminde etkilidir. Savaşlar, kıtlıklar, salgınlar, göçler ve reformlar gibi bazı küresel ya da ulusal dönüm noktaları çocuk edebiyatının gelişiminin yavaşlamasına ya da hızlanmasına; niteliğin ve/veya niceliğinin artmasına neden olabilir. Yalçın ve Aytas'a göre İkinci Dünya Savaşı da bu olaylardan biridir. Dünyanın farklı yerlerinde üretilen kitaplar çoğalmış ve bu kitaplar için sergi, fuar gibi etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca bu dönemde çocuk kitaplarının niteliğiyle ilgili birtakım tespitler yapmayı hedefleyen uluslararası kurullar da oluşturulmuştur (2017: 15). Günümüz çocuk edebiyatı niteliğini arttırmak için oluşturulan kurullar, çocuk edebiyatına duyulan ilgiyi arttırmak için verilen ödüller; düzenlenen imza günleri; çocuk edebiyatı alanının ve çalışmalarının anlaşılması için düzenlenen panel, sempozyum ve çalıştaylar da aynı düzlemde değerlendirilebilir.

Çocuk için hangi kitabın iyi olduğu sorusu eğitim politikaları, yayınevleri, eğitimciler ve anne ve babalar için başlıca sorulardan biri olarak çocuk edebiyatı içinde ele alınır. Tek bir çocuk olmadığı için bu sorunun da tek bir yanıtı olamaz. Çocukların özellikle değişken yanları bu soruya birbirinden farklı yanıt verdirebilir. Bu bağlamda, çocuğun gerçekliği her dönem ve durumda aynı olmadığı gibi onun için üretilen edebiyatta aynı kalamaz ve değişir. Bu değişim,

hangi kitabın iyi olduğu, sorusuna yanıt arayanların çoğunlukla kişisel değerlendirmeleri sonucu değişen *çocuk* algısına koşut bir yol izler. “Çocuk yazınının ortaya çıkışı çocuğun gerçeklerinin, alımlama biçiminin, dünyayı algılama biçiminin yetişkinlerden çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Dilidüzgün, 2018: 21). Çocuk edebiyatını, çocuğun farklı olması başlatıyor olabilir; ancak, çocuk edebiyatının şekillenmesini salt bu gerçeklik sağlamaz. Çocuğun farklı olduğu sürekli vurgulanırken yetişkinin de çocuktan farklı olduğu vurgulanmış olur. Çocuk gerçekliğinin alımlanması, değerlendirilmesi ve çocuk edebiyatının ortaya koyulması yetişkinler tarafından yapılır. Bu alımlama ve değerlendirme sabit kalmayacağından üretilen edebiyatın niteliği de değişecektir. Günümüz özelinde düşünürsek çocuk yazını üretmekte öncelenmesi salık verilen *çocuğa görelik* çocuk gerçekliği temeline dayandırılır. “Çocuk gerçekliği çocuklaşmak demek değildir. Çocuk gerçekliği çocukların gerçekleştirmiş gibi alımladıkları, fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklılıklarının yakalanmasıdır” (Dilidüzgün, 2018: 91). Edebiyatta bu gerçekliği yakalamak için çabalayan yazarlar ise kendi içinde üç kümeye ayrılabilir: 1) Çocuğun kendine has duygu dünyasının, dil ve anlam evreninin, alımlama farklılığının karmaşıklığını fark ederek derhal vazgeçenler; 2) Çocuksu sanat yetisine sahip olduğu için çocuğa seslenebilmeyi kısmen başaranlar; 3) Birtakım basmakalıp yargılar ve ardışık işlemlerle çabucak çocuk yazını üretebildiğini, çocuğa seslenebildiğini sananlar. Her devrin çocuğu için bu farklılığı belli ölçüde yakalayabilenler, hem dünya edebiyatında hem de Türk edebiyatında *çocuğa görelik* kavramının üreticileri değil uygulayıcıları olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda “çocuk yazarları ‘çocuk bakışı’, ‘çocuğa görelik’ ve çocuk gerçekliği ile çocuğu tanımanın yetmeyeceğini, yazarlığın çocuğu anlamayı ve bu tutumu içermesi gerektiğini de bilirler ya da bilmelidirler” (Şirin, 2019: 9). Çocuğu anlamaksa basmakalıp bir dizi işlemin tekrarı şeklinde kendini göstermekten sıyrılmaktır. Çocuk gerçekliğinin günün koşullarına uyum sağlayan devingen yapısı, yazarın ve çevirmenin çocuk gerçekliğine ve çocuğa göreliğe geniş bir açıdan yaklaşılmasını sorunlu kılar. Çocuk gerçekliğinin bu yapısına koşut olarak günümüz çocuk edebiyatı yazarları birbirinden çok farklı konuları, farklı bakış açıları ve farklı biçimlerle çocuğun gelişim basamaklarını, dil ve anlam evrenlerini önceleyerek her çocuğun özel ve farklı olduğu bilinciyle yazın üretimi çabasına girmesi bunun sonucudur.

Çocuğa, çocuk eğitime, çocuğun toplumdaki rolü ve etkinliği konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla çocuk için üretimler hız kazanmıştır. Başka bir deyişle: yetişkinin çocuğu ve çocukluğu alımlamasındaki değişim, onu çocuk için, çocuğa uygun üretimlere itmiştir. Bu üretimlerden biri de yazın alanında yapılanlardır. Yazın ve çeviri üretimindeki artış ve çeşitlenme, siyasi erklerin, yayınevlerinin, yazar ve çevirmenlerin çocuğu alımlamalarındaki artış ve çeşitlenmeye koşut bir yapıdadır. Bu üretimin ancak 18. yüzyıldan başlayan birkaç yüzyıllık bir geçmişi vardır:

Bu yüzyılda, çocuğun yaş ve ilgi düzeyini dikkate alarak kitap yazan ilk yazar John Newberry'dir (1713-1767). John Newberry şarkı ve tekerlemelerden oluşan **Ana Kaz** (Mother Goose) adlı bir dizi kitap yazmıştır. Ayrıca bugün bile çocukların severek okudukları Daniel Defoe'nin (1660-1731) Robinson Crusoe (1719),...Jonathan Swift'in (1667-1745) Gulliver'in Gezileri gibi pek çok köşelik yapıt yine aynı yüzyılda yazılmıştır.

19. yüzyılda Çocukların sevgilisi haline gelmiş olan Jules Verne'dir(1825-1905) **Aya Seyahat, Kaptan Grant'in Çocukları, Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Seksen Günde Devriâlem**,... Gibi kitapların yazarı olan Jules Verne, yalnız çocukların değil,, büyüklerin de dikkatlerini yeryüzünden denizlere ve göklere yönlendirmiştir....19 yy da Dünya çocuk edebiyatına katkıda bulunan bir başka yazar da İtalyan Carlo Collodi'dir (1831-1890). Collodi memurluktan emekli olduktan sonra bir marangozun çocuk sahibi olmayla ilgili düşlerini masalımsı bir öyküyle **Pinokyo** adlı yapıtında anlatmıştır....19. Yüzyılın ikinci yarısından sonra İsveç'te Selma Lagerlöf (1850-1940) **Nils Holgerson'un Eşsiz İsveç Yolculuğu** adlı kitabını yazar. Bu yapıtta İsveç'in doğal güzelliklerinden hayvanlarından, inançlarından yola çıkarak yapılan bir gezi şiirsel bir dille masallaştırılmıştır. Dahası son yıllarda bu yapıtın Türkiye'de **Uçan Kaz** diye baskısı da yapılmıştır (Kıbrıs, 2016: 12-14 krş; Neydim, 2022: 34).

Yukarıda sayılan kitapların günümüzde, yayınevleri tarafından onlarca baskısı yapılmaktadır. Çocuklar bugün bile bu kitapları okumakta, bu kitaplardan keyif almaktadır. Bu kitaplar değerlendirildiğinde; çocuklara yeni keşifler sunduğu, macera konularını ele aldığı ve masalsı, akıcı bir dille yazıldıkları söylenebilir. Kavramsal olarak çocuğa göreliğin henüz oluşmadığı yüzyıllarda yazılan bu kitapların çocuğun ilgi ve beğenisini kazanabilmiş olması, uygulamanın bilgisi ve çocuk gerçekliği noktasında ipuçları verir. Çocuk gerçekliğinde var olan merak sabit, merakın miktarı ve yönelimi ise değişken olabilir. Benzer ilişki, çocuğun düş gücü, devingenlik, heyecan gibi doğal durumları için de kurulabilir. Çocuğun değişimi çocuk edebiyatının değişimini de ortaya çıkarmıştır. Şirin, modern çocuk edebiyatının bu değişimini iki aşamada değerlendirir: Çocuğun özerk olmadığı, ülküsel bir alımlamaya maruz kaldığı aşaması, baskının ve dinin güdümünde olmasına koşut ortaya çıkan kökleşik eserler aşaması. İkinci aşama ise çocuk haklarına ve gerçekliğine yönelinen baskı karşıtı mevcut aşamadır (2019: 9, 10). Çocuğun özerkleşmesi devletler, aileler, eğitim kurumları gibi başlıca sayılabilecek yapılar içinde hiçbir dönemde tam olarak hayata geçmemiş olsa da çağdaş yaklaşımda, çocuğun çocukla beraber dikkate alındığı ve değerlendirildiği söylenebilir. Başka bir deyişle çocuk, kendisiyle ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olmaya başlamış, fikir ve görüşleri dikkate alınan bir bireye dönüşmüştür. Çocuk edilgin, nesne konumundan etkin bir özne konumuna yönelmiştir. Çocuğun edilgin konumu çocuğa öğüt verilen, çocuğu açıkça yönlendirme ya da eğitme amacı taşıyan bir yazının oluşmasına neden olmuştur. Çalışmalara göre Türkçe çocuk edebiyatı ürünlerinin ortaya çıkışında da bu durum görülür. Birçok çalışmada (Kudret, 1978; Tanpınar, 1982; Özön, 1985; Paker; 1987/2008; Eruz, 2010; Yazıcı, 2011; Şimşek, 2012; Şimşek, 2014; Tahir Gürçağlar, 2015; Kıbrıs, 2016; Tosun & Mutlu, 2019; Şimşek, 2019; Neydim, 2020; Neydim, 2022) Türk edebiyatının oluşumunda, çeviri edebiyatın öncül, yenilikçi, zenginleştirici, düzenleyici bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Çocuk edebiyatının ortaya çıkışı da bu gelişim süreci içinde çeviri ile ilişkilendirilebilir. Bu dönem için Gökşen (1985: 15 akt. Kıbrıs, 2016: 14;

Şimşek, 2012, 50, 51; Şimşek, 2014: 21, 22) tespitinde, çocuğun ilgi ve gereksinimlerini doğrudan öncelemese de çocuğa seslenen iki eserden bahsedilebilir. Şair Nabi'nin (1642-1712) oğluna öğüt olsun diye yazdı Hayriye, eseri öteki de Sümbülzade Vehbi'nin aynı amaçla yazdığı Lütüye adlı eseridir. Bu tespit modern çocuk edebiyatı içinde "öğüt ve emir" konusunda, yaygın olarak karşılaşılan bir eser tipini işaret eder. Günümüz yayıncılığında öz bakım ve beceri, ahlak kuralları, arkadaş ilişkileri ve iletişim gibi konulara, üstü kapalı bir şekilde öğütler veren yapmacık bir dille (çocuğa göre değil ama çocuksu) oluşturulmuş binlerce kitap vardır. Hem bazı anne babalar hem de bazı eğitimciler, bu kitapların çocuğun gelişimine yeri dolmaz bir katkı sağladığını katı bir tutumla savunmaktadır. Ebeveyn tutumu olsun yayın politikaları olsun çocuk edebiyatının dolaylı değişkenleri biçiminde değerlendirilebilir. Yalçın ve Aytaş, çocuk edebiyatının çevresel değişkenlerini "çocuk edebiyatının iç ve dış çevresi" olarak ele alır. Yazar, yayıncı, çocuk gelişimi ve psikolojisi uzmanları, ressam ve tasarımcılar çocuk edebiyatının iç çevresel unsurları olarak değerlendirilir. Aile, okul, öğretmen, kütüphane gibi değişkenler ise dış çevresel unsurlar olarak ele alınır (2017: 23-26). Çocuk edebiyatının iç dinamikleri oluşumu, dış dinamikleri ise çocuk edebiyatı tercihleri ve yayılımı ile ilişkilendirilebilir.

Çocuk yazını tanımı içinde vurgulanan ve çocuğun farklı bulunan gerçekliği, gelişim özellikleri, doğası ve gereksinimleri şeklinde sınıflandırılacak bileşenler, aynı zamanda çocuk yazınına ortaya çıkaran değişkenlerdir. Yazın ve çocuk yazını arasında yapılan bu ilişkilendirme çocuk ekseninde yazın çeviridi ve yazını çocuk çevirisi için de yapılabilir. Bu düşünsel ve edimsel aşamalılık ilişkisi şöyle özetlenebilir:



Şekil 5.1. Yetişkin ve Çocuk Bağlamında Yazın ve Yazın Çevirisi Oluşum İlişkisi

Çocuk ve gençlik yazını sanayileşme ve kentleşmenin bir ürünü olarak da değerlendirilebilir. Çocuk için yapılan çevirileri içeren çocuk yazını çevirisi kapsamında, yazın dünyasında yetişkin yazınından seçilen serüven konulu kitapların çevrildiği görülür. "1719

yılında yayımlanan [...] Daniel Defoe'nın '**Robinson Crusoe**' romanı [Türkiye toplumu] için 1864 yılında Ahmet Lütfi çevirisiyle '**Hikaye-i Robinson**' adıyla; **Jonathan Swift**'in '**Gulliver**' (1726) romanı ise '**Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi**' adıyla Mahmut Nedim çevirisi olarak 1872'de yayınlanır" (Neydim, 2020: 860 krş. Şimşek, 2011: 55; Kıbrıs, 2016: 12). Çocuk yazınının Batı'dan Türkiye'ye taşınması süreci bu iki çeviri ile başlatılabilir. Batı'dan Edebiyatın taşınmasında itici gücün Tanzimat Dönemi siyasi erkin yenilikçi anlayışıdır. Herhangi bir dönemde, herhangi bir ülkede pek çok alanda yaşanan değişmelerin, gelişmelerin edebiyata yansması olağandır. Neydim'e göre Tanzimat Dönemi'nde çocuğa bakışı yansıtan süreli yayınlar da görülür. "1869 yılında yayımlanan Mümeyyiz dergisi" de bunlardan biridir (2022: 25)⁴⁵. Bu derginin yazılarında da çocuklara öğütler sık sık tekrarlanır.

Çocuk edebiyatının tanımlanması ve pratikte kullanılması her zaman devingen bir yapıda olmuştur. Çocuk yazınının çıkış fikri olan hedef kitlesi olarak çocuk, toplum içerisinde bir bireydir. Toplamların yapıları, yaşantıları, zihniyetleri sabit değildir. Toplumsal değişmeler yaşandığında bireyler de bundan etkilenir. Sonuç olarak bu değişmelerin etkisi altında olan çocukluk ve çocukluğu temel alan çocuk edebiyatı değişken bir yapı kazanır. Neydim'e göre 1980 sonrasında "kentleşme, aile yapısı, medya" gibi değişkenler çocuk edebiyatının itici güçleri olmuştur(2022: 31). Kentleşme ve aile yapısı değişkenleri sabitlenmiş değildir. Bununla beraber özellikle medyanın etkisi, akıllı telefon ve tabletlerle günümüzde de yoğun bir şekilde dönüşerek devam etmektedir.

5.3. İşlevi

Bir sanat türü olarak *günümüz çocuk edebiyatına* yoğun bir işlevsellik yüklenmeye çalışılmış, işlevsel bir boyuta bürünmüştür. Çömleğe *çiçeği* ilk yapan ustanın, dağa taş *içini döken* ilk ozanın, fırçayı tuvale ilk dokunduran ressamın bakışı ve duyarlılığı bu *işlevsellikle* sanatsallık arasında silinmeye yüz tutmuştur. Her çağın birkaç döneminde edebiyat, kıvrak dillerin ve güçlü kalemlerin omuzunda günümüze taşınmıştır. Her şairin ya da yazarın aklını ve yüreğini; düşüncelerini ve duygularını ortaya apaçık ya da süslü bir biçimde koymasında, hiç değilse kişisel bir *amaç (ileti)* saptanabilir. Bu amaç okura iletildiğinde, etki oluşturduğu düşünülebilir. Edebiyatın *katkısı, amacı, işlevi ve hedefi* gibi sözcüklerle ifade olunan bu *etkinin* bir sanatçı olan yazın erbabından koparılarak uzaklaştığı zamanlarda yüzünü *işleve* döndüğü söylenebilir.

Çocuk edebiyatının işlevselliği ve işlevselliğinin boyutu, etki alanı tartışmaları bir yana; edebiyat ürünlerinin bir *metin* olma gerçeğinden hareketle *amaç* ortaya koyması zorunluluğu vardır. Okur ve eser arasındaki etkileşim okurun seçme, okuma, yorumlama ve değerlendirme gibi eylemleri sonucu gelişir. Çocuk okur için edebiyat ürününe yönelik seçme davranışı,

⁴⁵ Çeviri gazete ve dergiler için ayrıca bkz. Eruz, 2010: 122-129.

özellikle belli bir yaşa kadar düşünülemez. Çocuk okur için edebiyat ürününü seçenler, çoğunlukla onun aile bireyleri ve öğretmenleridir. Edebiyat ürününü seçsin seçmesin çocuk, okuduklarından haz almak, bir şeyler öğrenmek ve güzel vakit geçirmek gibi beklentilerle okumaya yönelebilir. Bu yönelimlerine karşılık umduğunu bulabilen okur olarak “çocuklar, yaşamlarının ilerleyen evrelerinde şiir, öykü, roman vb. türlerdeki kitapların gönüllü okurları olarak da anadili bilinci ve duyarlılığı kazanmaya, yaşam ve insan gerçekliğini tanımaya başlarlar” (Sever, 2017: 7). Çocuk, dil ediniminin ilk yıllarında bazı sesleri doğru telaffuz edemeyebilir. Bazı sözcükleri anlamına uygun kullanamayabilir ya da söz dizimi kurallarını uygulayamayabilir. Bu durum başlarda olağan görülse de sürekliliği sorun olarak değerlendirilebilir. Özellikle eğitim kurumlarının düzenlemelerinin ardından, dilsel malzemeler içeren yazın, dilsel sorunun giderilmesinde kullanılarak çocukların telaffuzlarını, sözcük seçimlerini ve bu sözcükleri dizmelerinin yanı sıra “şivelerini düzeltmede” (Oğuzkan, 2013: 9) araçsallaştırılmıştır. Yetişkinde olduğu gibi çocuğun dil kullanımı da sürekli bir gelişme gösterir. Çocuk, yazın ürünlerini okuyarak yeni sözcük, sözcük gruplarına ve bunların doğru yazımlarına tanık olur. Bu bağlamda yazın eserinin çocuğun gelişim özelliklerini incelemesi beklentisi ortaya çıkar. Erten ve Kansu Yetkiner (2008: 184), Şimşek (2012: 41-43), Çer (2014: 1), Yalçın ve Aytaş (2017: 14), Sever (2017: 35-75)’e göre yazın ürünlerinin çocuğun gelişim alanlarını destekleyici bir nitelik taşıması gerekir.

Çocukların okuma davranışları geliştiğinde; okudukları türler çeşitlendiğinde, farklı anlatımları ve yazar yaklaşımlarına yöneldiklerinde ise kitap seçmeye, okuma kararları almaya başlarlar. Bu durum bilinçli okur olma yolunda çocuklar için önemli bir sürecin başladığını gösterir. Bu süreçte yazın eserlerinin niteliği önemli bir değişkendir. “Değişik birtakım yazı türlerinde ortaya koyulan bu eserlerin, tıpkı yetişkinler için hazırlanan eserler gibi, güzel ve etkileri olmaları da gerekir” (Oğuzkan, 2013: 3). Yazınsal niteliği yüksek eserlerin çocuğun dünyasına dâhil edilmesi ve çocuğun bu kitaplarla bağ kurması, bu kitapların çocuğun ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilmesi, çocuk edebiyatının işlevselliğine katkı sunar. “Çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır” (Sever, 2017: 19). Nitelikli yazın eserleriyle bu sevgi oluşabilir ve çocuğun okur davranışları alışkanlığa dönüşebilir. Niteliksiz bir kitabı okumaya zorlanan bireyler kitaptan ve okumadan uzaklaşabilir. Nitelikten yoksun kitaplar, çocukların elinde, öylesine taşınan ve çoğu zaman seslendirilen, mırıldanılan ya da bakılan bir yapaylığa dönüşebilir. Çocuğun bu edilgen tavrıyla okul sıralarında bazı öğretmenler tarafından zorunlu tutulan *okuma saatleri* içinde de sıklıkla karşılaşılır.

Çocuk edebiyatının işlevi çok katmanlıdır. Çocuk edebiyatının işlevleri *tanıtıcı, geliştirici, eğlendirici ve öğretici* olarak sınıflandırılabilir. Şirin’e göre çocuk edebiyatı modernleşme ve eğitim amacıyla araçsallaştırılmıştır (2019: 10; krş. Neydim, 2022: 13, 52; Aksoy, 2002: 57).

Edebiyata yüklenen bu işlev günümüzde de bambaşka bir boyuta evrilememiştir. Günümüz çocuk yazarları, çocuğu etkin bir birey olarak değerlendirecek, örtük bir didaktizmi sürdürürler. Tanzimat'tan günümüze herhangi bir dönemde istisna gibi görünen bazı örneklerin dışında, edebiyat ürünlerinin hiçbir zaman salt yazınsal-estetik kaygılarla üretildiği söylenemez. Bu kaygılar ve çocuk yazınına yüklenen işlev, güncel çalışmalara da yansımıştır: Günümüz çocuk edebiyatı, yaşamın konularını, insan tiplerini ve özelliklerini, olay ve olguları, ülke ve kültürleri çocuğa tanıtır. Çocuğun dilini, düşüncesini, duyma biçimlerini, duyarlılığını, dikkatini, algısını, alımlamasını ve dünya görüşünü geliştirebilir. Çocuğun küçükleri, akranları ve yetişkinlerle iletişimini arttırarak olaylara, durumlara, dünyaya karşı farkındalığını, öngörüsünü ve karar alma becerisini geliştirmesine katkı sağlar. Çocuk edebiyatı, sözün ezgisi ve anlatım olanaklarıyla beraber tekerleme, şiir gibi türler ve mizah unsurlarıyla çocuğun eğlenmesine, haz duymasına katkı sunabilir. Çocuğun yeni kelimeler, davranış kalıplarını, toplumun yapısını ve beklentilerini, tarihi, sanatı, sporu, insanı ve hayatı öğrenmesinde destek olabilir.

Çocuk edebiyatı çocuğun yaşamı, insanı, çevreyi, kendisini tanımasına olanak sağlar. Çocuk edebiyatı sayesinde çocuk, duygu ve düşünceleri arasında uyumu yakalayabilme ve bunları anlatabilme gücünü; sevmeye ve sevilmeye karşı duyarlılığını arttırır. Fikir yürütme, duyma düşünme, tahmin etme, nedensellik ilişkisi ve hayal kurabilme, muhakeme yapabilme, eleştirel okuma ve düşünme ile anlatma zarafeti, problem çözme, yaratıcı düşünme becerisini, demokrasi bilincini geliştirmesine destek olur. Çocuğun dil bilincini, sanatsal ve yazınsal duyarlılığını, okumaya karşı tutumunu, estetik duygusunu güçlendirir. Edebiyat sayesinde çocuğun insanlara saygılı ve hoşgörülü bir tutum geliştirmesi sağlanır. Çocuğun yeteneklerini geliştirmesine, yeni duyguları deneyimlemesine, sanatsal farkındalığını arttırmasına, duygularını belirginleştirmesine ve ilişki kurabilmesine edebiyat katkı sunar. Çocuğun hoş vakit geçirerek eğlenmesine imkân sağlar. Çocuklar karakterleri sayesinde yeni oyun arkadaşları edinerek düşsel yolculuklara çıkabilir. Sosyal, ruhsal ve zihinsel bakımdan dengeli birey olmalarına edebiyat katkıda bulunur. İnsana, başka fikirlere karşı sorumluluk bilincinde olan kimseler olarak yetişmesinde edebiyat destekleyicidir. (Şimşek, 2012: 41-43; Sever, 2017: 7-26; Sever, 2019: 31, 37, 46, 68, 73, 80-81, 86-87, 88-89, 91, 92, 95-96; Dilidüzgün, 2018: 26). Edebiyat ürünleri, çocukların kültür ve okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinmesine, yaşamın kurmaca yönünü, toplum ve birey ilişkisini, yaşamın ve insanın gerçekliğini, yaşamın insana gerekli yanlarını, yapması ve yapmaması gereken davranış kalıplarını keşfederek öğrenmesine olanak sağlar.

5.4. Çocuğa Görelik

Çocuğa görelik başka bir ifadeyle çocuğa uygunluk, çocuk edebiyatında sağlanması gerekli görülen bir uygulama gerçekliğidir. Bu gerçekliğin temelinde çocuğun doğası ilgi ve

gereksinimleri vardır. Keskin'e göre yazınsal metinlerin bilimsel değerlendirilmelerinde kullanılacak ölçütlerin ne şekilde ortaya koyulacağını ciddi bir sorundur (2012: 66). Çocuğa görelik içinde çocukların bireysel farklılığı bu sorunun temel değişkeni olarak değerlendirilebilir. Tıptan mimarlığa, beslenmeden seyahate, sinemadan, müziğe, çizgiden resme ve nihayet edebiyattan çeviriye pek çok çalışma alanının odaklandığı bu uygulama gerçekliği, çocuğun fizyolojik, psikolojik, sosyolojik olarak başkaca bir yerde durmasından ve hayata farklı bir açıdan bakmasından kaynaklanır. "Çocuğa görelik, eğitimde çok kapsamlı bir ilkedir ve bu ilke bir ölçüde diğer ilkeleri de içermektedir. Konuya edebiyat açısından bakıldığında ise çocuğa görelik ilkesinin, çocuk edebiyatı çerçevesinde kaleme alınmış eserlerin, çocuğa göre olup olmadığını belirlemeye çalışma sürecini ifade ettiği söylenebilir" (Demirel & Kökcü, 2019: 150). Edebiyat eserine çocuğun dünyasından bakma ve eseri betimlemede bir yol olarak çocuğa göreliğin temelinde değişen çocuk gerçekliği yatar.

Çocuğun hak ettiği saygın bir konuma yükselmesine koşul olarak çocuk gerçekliği de edebiyat ve çeviri uygulamalarında yeni yeni irdelenen bir kavram olarak durur. Bu noktada "çevirmenin kaygısı kaynak metindeki dilsel ve anlamsal göstergelerin sözlük karşılıklarını bulmak değil, seslendiği kültür ve değerler dizgesi içinde uygun eşdeğerlikleri bulmaktır" (Aksoy, 2002: 60). Hangi uygulama alanında üzerinde çalışılırsa çalışılsın çocuğa görelik, bu kavramın ortaya çıkmasını ve çocuğu anlamamızı sağlayan, çocuğun öz yapısıyla doğrudan ilişkili; çocuğun gelişimi, doğası, ilgi ve gereksinimleri ve bakış açısı gibi başat dengeler üzerine kuruludur.

Ortaya konulan yazın ürününe karşı çocuğun algılaması, tepkisi de çocuğun doğası gereği farklıdır. Çocuk yazını gereksinimine koşul olarak çocuk doğasının gerçekleri ortaya çıkarılacak yazın ürününü de belirleyen bir etmendir. Başka bir deyişle; yazın ekseninde "kitabın biçimsel özellikleri, kitabın içerik özellikleri, kitabın eğitsel özellikleri" (Çer, 2014: 128) gibi bir dizi kavramı içeren çocuğa görelik, "onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorlar" (Özdemir, 1983: 28). Yazar ya da çevirmen tarafından çocuğa görelik, eksiksiz uygulandığında bile bütün çocukları kucaklayabilecek bir yazın ürünü oluşturulduğu savlanamaz. Çocukların birey olarak farklı yönleri bulunur. Belli bir kültür içine doğan çocuğun *bireysel farklılığı*, içinde bulunduğu toplum, sosyal ve ekonomik koşullar; dönemin siyaseti ve aile yapısı gibi bir dizi değişkenin etkisi hatta çoğu zaman baskısı altında şekillenir. Tüm bu değişkenlerle süreci deneyimleyen birey de yine çocuktur. Çocuklara bu kitap sana göre mi, dediğinizde birbirinden farklı cevaplar alabilirsiniz. Bu durum çocuğa göreliğin çok geniş bir kavram olduğu kadar başkalaşmaya da açık olduğunun bir işaretidir. Oğuzkan, iyi kitabın çocuğa keyif vereceğini; onun huzurunu bozmayacağını ve ona bıkınlık vermeyeceğini (2013: 8) ifade eder. Uygulamada, sözgelimi her çocuğa ayrı ayrı sorulmasında araştırmacıyı fikre ulaştırabilecek gibi görünen bu değerlendirme

görecedir. Yüz çocukla yapılan bir araştırmada sadece bir çocuğun farklı bir yaklaşım sergilemesi ulaşılan fikri, genel-geçerlikten uzaklaştıracaktır. Bu yönüyle çocuğa görelilik, son yıllarda çocuğa yönelik bakış açısının değişmesiyle ortaya çıkan kısmî bir yönelimdir. Uygulamada genel geçer sonuçlar vermese de çocuğa göre olmayanları uzak tutabilecek bir yordam oluşturabilir. “Çünkü çocuklar için yapılan bütün yayınlar, çocuklara faydalı değildir” (Oğuzkan, 2013: 13). Bunlar arasında dikkatsizce hazırlanmış ve zararlı olacak mahiyette bulunanları da vardır. Pek çok konu, çocuğun düş ve anlam evrenini aşabilir; bazı konularda bulunan çatışmalar çocuğun algılayabileceğinin ötesindedir. Kitaplarda çocuğun karşısına çıkan her karakter olumlu örnek oluşturmayabilir. Tüm bunları çocuk yalnız başına seçemez. Çocuk edebiyatı yazarı ve çevirmeni için de bu karmaşa sürer. Yazar, şiddetin kötü olduğunu göstermek için kurgusuna dâhil ettiği karakter, çocuğun öykündüğü bir karaktere dönüşebilir.

Çocuğa görelilik ilkeleri edebiyat eleştirisi aracı olarak kullanılmaktadır⁴⁶. Son yıllarda bu eksenli çalışmaların sayısı artmıştır. Bu çalışmaların birçoğunda çocuk edebiyatı ürünü, çocuk edebiyatı alanyazınından saptanan ilkelere göre değerlendirilmektedir. Demirel ve Kökçü (2019: 150,151), bu ilkeleri genel olarak şöyle değerlendirir:

1. Çocuğun ilgi ve ihtiyacını karşılaması,
2. Çocuğun dil dünyasını dikkate alıp onu zenginleştirilmesi,
3. Çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırması,
4. Çocukta merak duygusunu ve araştırma isteğini geliştirmesi gibi hassasiyetlerle kaleme alınmış olması gerekir.

Kökçü'nün değerlendirmesi, çerçeve bir yaklaşımdır ve çocuğa görelilik ilkelerinin çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Yazın eserinin oluşturulmasında, özellikle de değerlendirilmesi noktasında, yazara veya eleştirmene nesnel dayanak oluşturması güçtür. Çocukla ilişkilendirilen ilgi ve ihtiyaçlar, dil dünyası, okuma sevgisi ve alışkanlığı, tek ve değişmez doğrular değildir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, yaş gruplarına ve sosyal, kültürel pek çok durumdan etkilenecek şekilde değişkenlik gösterebilir. Çocuğun dil edinme süreci, dil deneyimi bağlamında, dille oluşturulan bir sanat eseri olarak edebiyatta çocuğa görelilik, eserinin çocuğun dil ve anlam evreni, sözcük kullanımı, cümle yapısı ve yalınlığı gibi bir dizi dilsel durumlarının öncelenmesini işaret eder. Yetişkin okur için de dilsel beklentiler benzerlik gösterirken yetişkin yazarının çoğunlukla dil eğitimi ya da öğretimi yerine estetik dil öncelenebilir.

Çocuğun merak duygusuna ve araştırma (keşfetme) dürtüsüne yönelik davranışları, her yaşta ve devirde aynı değildir. Özellikle belli bir toplum içinde çocuğun merak duygusuyla akranlarıyla benzer davranışlar sergilediği söylenebilir. Bu noktada çocuğa göreliğin belli

⁴⁶ Çocuğa görelilik kavramı ekseninde yapılan akademik çalışmalar için bkz. “Yükseköğretim Akademik Arama” sayfasında “çocuğa görelilik” terimiyle yapılan arama <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>

gelişim evrelerine göre ayrıca değerlendirilmesi gerekebilir. “Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesi” başlıklı doktora çalışmasında (Çer, 2014: 1-288), çocuğa göreliliği; çocuk gerçekliği kapsamında ele aldığı çocuğun doğası, çocuğun gereksinimleri, ilgisi, dil ve anlam evreni ve bakış açısına koşut olarak 2-6 yaşındaki çocuklar için saptamıştır:

Ayrıntılı bir söyleyişle, çocuğa görelilik; dilin ve resmin anlatım gücü, karakterin nitelikleri, onun eylem ve davranışları, iletilerin türü, konunun özellikleri, kurgunun düzeyi; kitabın ve görsellerin boyutu, kapağın dikkat çekiciliği, kağıdın ve cildin kalitesi, sayfa düzeni, harflerin türü [ve büyüklüğü], görsellerin niteliği; kurgudaki mantık yanlışlıkları, toplumsal cinsiyetçi yaklaşım, geleneksel yargılar, denetimci ve baskıcı anlayış, yazgıcılığı ve boş inançları onaylayan anlayış, siyasal, dinsel öğüt ve emirler, araştırmayı körelten, girişimciliği engelleyen durumlarla ilgili çocuk ile kitap arasındaki ilişkide, kitabın niteliklerinin hem yazın olma ilkelerine hem de çocuk gerçekliğine uygun olmasını sağlayan tüm değişkenlerin toplamıdır (2014: 150-151).

Buna göre çocuğa görelilik yazın ürününün ortaya koyulmasında ve değerlendirilmesinde biçimsel, içerik ve eğitsel özelliğine tümel bir yaklaşımı gerektirir. Çocuğa göreliliğin öncellenmesi, yazarı ve yazın eleştirmenini; çevirmeni ve çeviri eleştirmenini daha dikkatli olmaya zorlar. Çer, (2019: 1), çocuğa görelilik içerimlerinden eğitsel özellikleri, baskın değişkenler olarak değerlendirmiştir.

5.4.1. İçerik Özellikleri

Çocuğun belli bir kitapla ya da genel olarak kitap kavramıyla kurduğu bağın gelişmesinde, kitabı anlaması ve duyumsamasında içerik özelliklerinin seçimi, sunumu, plan ve kurguya yansıtılması önemli yer tutar. Çocukla kitap arasında, okul öncesi dönemde oluşmuş bu bağ, okuduklarını alımladığı andan itibaren ya kuvvetlenir ya da sekteye uğrar. Kitapla bağını koparmayan çocuğa, bunun nedeni sorulduğunda, *eğlenceli, beğendim, merak ettim veya maceralıydı*, gibi değerlendirmeler yapar. Bu değerlendirme içerik özelliklerinin nasıl olması gerektiği ve bu özelliklerin çocuğun doğasıyla ilişkisi konusunda ipuçları verir. Anlatılanların kapsayanı olarak değerlendirilebilecek içerik, TDK tarafından “sözlü ya da yazılı anlatımda verilmek istenen öz, düşünce, duygu ve imgelerin bütünü” (2009a: 930) şeklinde açıklanmıştır. Bu açıklamadan hareketle içerik, çocuğun okuma eylemi sırasında okuduklarından hareketle ortaya çıkan duyuş ve düşünüşe neden olanların bütünü olarak değerlendirilebilir. İçerik özelliklerini Çer, “karakter, konu, dil ve anlatım ve ileti” (2014: 177, krş. Sever, 2007: 47; 2017: 75) şeklinde sınıflandırmıştır.

5.4.1.1. Karakter

Çocuk okuduğu bir kitapta, izlediği çizgi filmde karakteri çoğu zaman dikkatle takip eder, hatırlar ve eser üzerine konuşmalarında karakterin adını sıklıkla anar. Çocuk için karakter, kimi zaman arkadaş, kimi zaman öğretmen, kimi zaman da herhangi bir yer ve zamanda rastlayıp güzel vakit geçirdiği başka bir çocuk gibidir. Çocuklar birbirinden çok farklı olduğuna

göre karaktere yükledikleri anlamlar da değişebilir. Bir masalda cadı tasviri ve yanında duran resimden hareketle karakteri alımlama sürecindeki kimi çocuk gülerken bazıları korkabilir. Çocukların birbirinden farklı deneyimleri, inançları, duyguları ve bakış açıları karaktere farklı anlamlar yüklemelerine neden olabilir. Türk Dil Kurumu karakteri, “Bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimse” (2009: 1078) olarak açıklamıştır. Yazarın karaktere yükledikleri duygu, tutku ve düşünce evreninin çeşitli alımlamalarına açıktır. Çocuğun düş ve anlam evrenindeki kendi kişisel gerçekliğinin farklılığıyla bu alımlama çeşitliliği daha da artar.

Çocuk edebiyatı çalışmalarından karakter, üzerinde en çok durulan unsurlardan biridir. Çocuğun karakterle arasında gizil bir bağ olduğu söylenebilir. Bu bağ, yaşam gerçekliği içinde de kendisini gösterir. Herhangi bir ortamda veya zamanda genel görüntüsü kendisine benzemekle beraber daha uzun, iri cüsseli kimselerin yukarıdan bakışlarına, konuşmalarına, sürekli maruz kalan çocuk için bu durum, başlarda alışılmadık olsa da zamanla hayatın sıradanlığına dönüşebilir. Anne babasıyla bir akşam oturmasında, pazar yerinde, mağazada, markette çocuk, bu yaşam gerçekliğini döngüsel olarak yaşar. Çocuğun sıradanlık algısında ve kendisi gibi olmadığını bildiği kimseleri görmek ona bir “oyun” ona bir “gizem” kazandırmamaya başlayabilir. Çocuk, zamanla kendisi gibi konuşan, oyun oynayan, düşleyen ve bunlardan sıkılmayan bireyleri; diyesi, ortam ve zamandaki öteki çocukları fark etmeye başlar. “Bak anne, orada bana benzeyen bir kız gördüm” demesi bu duyarlılığının diline yansımaları olarak düşünülebilir. “bana benzeyen” ifadesiyle çocuğun ne anlatmak istediği çoğu zaman sorgulanmasa da “saçını, yüzünü ve sesini” kastetmediği bellidir. İşaret ettiği çocuk, çoğu zaman bunları bilecek mesafede olmasa da çocuk, “benzerlik” vurgusu yapar. Bu “benzerlik” ve “çocuk” kavramlarının çocuğun zihnindeki tasavvuruyla ilişkilendirilebilir. Çocuk duyarlılığı olan bir yetişkin, çocuğun “benzerlikte” yine “çocuğu ve çocukluğu” gördüğünü anlayabilir. Çocuğun bu yaklaşımı, yazın ürünü karakteri bağlamında da etkilidir. Oğuzkan, diğer nitelikleri karşılaması hâlinde çocuk kahramanların çocuklar tarafından daha çok sevildiğini (2013: 372) belirtir. Bu yaklaşım çocuğun akranlarına destekler. Çocuk bunun yanı sıra, yazınsal ürünlerdeki çocuk kahramanlar, kendi sevinçlerini, keşiflerini, üzüntülerini, heyecanlarını ve hayata bakışını paylaştığı “[...] düşsel bir arkadaşdır” (Şimşek, 2012: 104; Sever: 2017; 76). Çocuk yazını ürünlerinde hatırı sayılır yoğunlukta çocuk karakterler bulunur. Hangi karakterin hangi çocukla özdeşleşeceğini kestirmek güçtür.

Yetişkinlerin çocuğu ve çocukla ilgili olanı yaşamda farklı bir noktaya konumlandırması gibi çocuk da yetişkini ve yetişkinle ilgili olanı, farklı bir yere konumlandırabilir. Çocuk, farklı gördüğü bu noktaya -yetişkinliğe- eğlenerek, keşfederek yürürken; yetişkin, farklı gördüğü o noktaya -çocukluğuna- dönemeyeceğini bilir. Yetişkinlik, kimi zaman çocuğun hayal ve ideallerini içerirken; çocukluk, yetişkinin anılarını içerir. Çocuk, yetişkinin yaptıklarını deneyimlemek; hayata karışmak, etkinlik göstermek ve kendi beceri ve yeteneklerini keşfetmek

ister. Çocuğun bu beklentileri, karaktere de yansiyabilir ve “keşfetme merakıyla dolu bir karakterle...”(Sever, 2017: 79; krş. Neydim, 2022: 53), kolayca özdeşim⁴⁷ kurabilir. Çocuk karakterde kendisini görmeye başladığı anda ona daha çok dikkat eder, daha çok baktığında ise yine kendisini görürse özdeşim kurması kolaylaşır. Çocuklar yazdıkları metinler veya öykülerde de bu durumu yansıtabilirler. Karşıt bir düzlemde çocuk, kendisi kurguladığı bir öyküde karakteri kendisiyle özdeşirebilir. Sözelimi fakir bir çocuk, kurguladığı bir öyküde fakir bir çocuğun yaşadığı zorlukları anlatabilir. Çocuğun yetişkinin bütün davranışlarını gerçekleştiremeyeceği, deneyimleyemeyeceği çocuğa sık sık hatırlatılır. Çocuk, toplumun temel parçası olan aileden başlayarak toplumun her kesiminde devam edecek “Oraya oturma, az yeme, bunu tutma, öyle bakma, çok gülme ve bu şekilde yürüme..!” gibi birtakım uyarılarla; “uygun” herhangi bir zaman ve mekânda yüzleştirilir. Çocuk bu uyarılara kimi zaman karşı çıkarak *Bak oturabiliyorum, bak böyle de yürünebiliyor..!* şeklinde önyargısız ve bu uyarılara yüklenen sosyolojik anlamları düşünmeden cevap verir. Çocuğun *istenmedik* bu davranışı sergilemesi ve toplumsal bir mekanizmanın onu durdurması, toplumun normlarıyla *çocukluk normlarının* çatışmasını ortaya çıkarabilir. Bu çatışma kısıcında kendi ilgilerine yönelerek; yaşamı ve öz yeteneklerini, becerilerini deneyimleyemeyen çocuk, bu gereksinmesini en özgür biçimiyle kendine benzeyen çocukların yanında, park gibi somut ortamlarda ya da edebiyat gibi soyut ortamlarda düş gücüyle yapar. Sever’e göre karakter, çocuğun çıktığı kendi gerçekliğiyle örtüşen yazınsal yolculukta; çocuğun duyma, düşünme biçimini etkileyen, çocuğun dünyasına koşut olarak ona yeni yaşam deneyimleri sunan, çocuğu düşündüren, düşündürürken kimi zaman eğlendiren ve devinimine yardımcı olan bir arkadaş gibidir. Çocuk gerçekliğinin bir sonucu olarak gelişen çocuk yazınının karakteri, bu anlayışa koşut olarak çocuğun kendisi gibi oynayan, eğlenen, gülen; duyan, düşünen, anlayan; üzülen, öfkelenen, kıskanan; hayaller kuran, keşifler peşinde olmak isteyen ve maceracı bir yapıya bürünmüştür. Çocuk gerçekliğini ve çocuk duyarlılığını hedefleyen veya yakalamış yazarlar, çoğu zaman çocuk okur için çocuk karakterler kurgulamışlardır (2017: 76-79; 2019: 34-35; krş Yalçın & Aytaş, 2017: 90;). Çocuklar, gündelik yaşamda büyüklerini ve baskın kimseleri rol-model almaları gibi, izledikleri bir sinema filminde, çizgi dizide ya da okudukları bir kitapta kahramanın yerine kendilerini koyabilirler. Kahramanlar çocuk olduğunda ise çocuk bunu daha doğal bir süreçle gerçekleştirebilme olanağına kavuşabilir.

Yazınsal eserin kahramanı çocuk olsun ya da olmasın yazarların karakteri geliştirmesi ve sunma biçimleri de farklılıklar içerir. Yazarın çocuğun dünyasına seslenebilmesi için karakteri nasıl geliştirdiği ve sunduğu da belirleyicidir. “Yazınsal bir metnin çocuk okur için etkililiği; sağlam, inandırıcı ve iyi geliştirilmiş bir kahramanla çocuğa yaşamı ve insan

⁴⁷ Özdeşim özellikle çocukluk döneminde yakın çevreden birini ya da roman kahramanı, çizgi film/animasyon kahramanı gibi sanal kişileri rol model alma aşamasında önemlidir (Karataş, 2014: 68).

gerçekliğini sezdirebilmektir” (Sever, 2019: 35). Çocuğun yazınsal ürünündeki karakterin yaşadıklarına merak duyması, karakteri anlamaya çalışması, kendi yaşamıyla ve yaşam alanı içindeki kişilerle karşılaştırma imkânı bulması iyi kurgulanmış bir karakter yoluyla mümkün olabilir. Çocuk kitaplarında karakterler, “karakterlerin davranışlarıyla ve eylemleriyle, fiziksel özellikleriyle ve diğer karakterlerin ve yazarın yorumuyla geliştirilebilirler” (Sever, 2017: 92-104). Karakterin hangi yolla geliştirilmesinin çocuğa göre olacağı da önemlidir. Çocuklar, okudukları kitaplarda, davranış ve eylemde daha etkin, çok konuşan karakterleri çoğunlukla daha çok sevebilir. Bu bakımdan karakterin durağandan çok hareketli, susmasından çok konuşması ilgi çekici olabilir. Karakterin geliştirilmesinde hangi yolun ya da yolların kullanılacağı, konuya, iletiye; çocuğun yaş ve anlam evrenine göre de şekillendirilebilir.

5.4.1.2. Konu

Günümüz çocuk yazını, oyun, eğlence, sosyal medya; aile, okul, sosyal yaşam; hayvanlar, doğa, çevre; tarih, coğrafya; bilim ve teknoloji gibi birbirinden çeşitli pek çok konuyu ele alıp çocuğa sunmaktadır. Çocuk yazınının geniş konu alanına sahip olması, aynı zamanda çocuk edebiyatı yazarına da geniş bir yazma alanı sunmaktadır. Yazar için bu olanak, sonsuz bir yazınsal yaratım gücü olarak düşünülmemelidir. Sever’e göre bu özgürlüğün çerçevesi, yine çocuğun dünyası, dil ve anlam evrenidir. Çocuk eserle kurduğu bağda, olumsuz birtakım duygular, düşünceler geliştirmemelidir (2019: 79). Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre gerçeklikleri, dil ve anlam evrenleri değiştiğinden bazı konuların belli yaş gruplarına sunulması yayınevleri ve yazarları, çocuğa kitap seçen ebeveynler ve öğretmenler tarafından öncelenmektedir. Kitabın yaş ve gelişim özelliği bakımından çocuğuna uygunluğunu sorgulayan anne ve babalar çoğunlukla kitabın çoğunlukla ne anlattığıyla, bu bağlamda yazarı sınırlandıran yayınevleri ise kitabın ne anlatmaması gerektiğiyle ilgilenirler. Konu alanı bakımından bir sınırlama yapıldığında

1. **Aşama** (2-7 yaş) gelişim düzeyindeki çocuklar *anne, kardeş, aile sevgisi, özellikle olağanüstü ve gizemli olaylar ve doğa olayları, hayvanlar, gezi;*
2. **Aşama** (7-9 yaş) gelişim düzeyindeki çocuklar, *insan, doğa ve hayvan sevgisi, olağanüstü olaylar ve durumlar, gezi;*
3. **Aşama** (9-12) yaş gelişim düzeyindeki çocuklar, *kahramanlık, macera, mizah-komiklik, gezi ve fantastik;*
4. **Aşama** (12-15) yaş gelişim düzeyindeki çocuklar, *sevgi, kahramanlık-tarih, gezi, bilim-kurgu, macera, mizah-komiklik, korku-gerilim konulu kitapları okumaktan hoşlanır* (Şimşek, 2012: 101)

Yaş ve gelişim grupları için ortaya koyulacak bu sınırlama, yayınevine, yazara, aileye, öğretmene genel bir çerçeve çizebilir. Çocukların yaş ve gelişim gruplarına göre çeşitlenen yaşam deneyimleri veya önemsedikleri yaşam gerçeklikleri değişebilir. Bu durum onların kavrama düzeylerini de etkiler. Oğuzkan, çocukların kavrayışları bakımından seviyelerini aşan

konuların ilgisini bile çekmeyebileceğini ifade eder (2000: 210; krş. Piaget, 1976/1999: 15-16). Ne var ki çocukların kavrayışlarını da içine alan genel çerçeve, kültürlere, toplumlara ve inançlara göre şekillenmeye de son derece açıktır. Sözelimi bir aile çocuğuna kitap seçerken inançlarını birinci planda tutarken başka bir aile geri planda tutabilir. Bazı toplumlarda çocuğun kavrayışını aşan savaş, göç ve kıtlık gibi konular ve bu konuların çağrışımları başka bir toplumda çocuğun gündelik yaşamının bir parçası olabilir. Bir toplumda kahramanlık konuları çok önemsenirken başka bir toplumda bilim konuları önemsenabilir. Daha bir genel yaklaşımla Oğuzkan, konunun çocuk için eğlenceli, çocuğun sakinleşmesine katkı sağlar nitelikte olması gerektiğini belirtir (2013: 371; krş. Kıbrıs, 2016: 42). İlk gençlik ergenlik durumları ayrı tutulduğunda çocukların hangi yaş dönemlerinde olurlarsa olsunlar eğlenmeyi bildikleri, eğlenebildikleri ya da eğlenme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bazı toplumlarda bu *eğlenme çağının* çok kısa sürdüğü de bilinmektedir. Çocuk yazınında seçilen konunun çocuk tarafından eğlenceli bulunması onun eğlenme gereksinmesini karşılamasına, kitapla kuracağı bağın güçlenmesine de katkı sağlayabilir. Kitabın çocuk üzerinde bırakacağı etkinin onun dünyasında önemli bir yeri olan oyunla artabilir.

Çocuklar, kendi dünyaları ile koşutluk göstermeyen konu alanlarında yazılmış kitapları okumak için istekli olmayabilirler; okuduklarında sıkılabilirler ya da anlamlandıramayabilirler. Ne kadar iyi kurgulanmış olursa olsun, ne denli güzel anlatılırsa anlatılsın bu tip konular, çocukla yazın ürünü arasında oluşacak bağda bir engel olabilir. Oğuzkan (2000: 210; 2013: 372), Şimşek (2012: 99), Çer (2014: 199), Kıbrıs (2016: 42) Yalçın ve Aytaş (2017: 88), Sever (2017: 120-121)'e göre konular çocukların günlük yaşam gerçekleriyle uyumlu, onların karşılaşabilecekleri ve doğrudan kendi yaşamlarını yansıtan şekilde olmalıdır⁴⁸. Günümüz çocuk yaşamı, yaşam alanı dijitalleşmeyle beraber çeşitlenmiştir. Çocuklar, akıllı telefonlar, bilgisayar ve tabletler gibi dijital ortamlara dâhil olarak farklı yaşantılar deneyimlemekteler. Bu ortamlara erişim sıklığı ve şekli ise her çocuk için aynı değildir. Bu ortamlarda deneyimlenen durum ve olaylar karşısında her çocuğun geliştirdiği duygu ve düşünce de aynı olmayabilir. Dijitalleşme sürecinde, çocukların toplum, kültür ve ailelerde durumları birbirinin aynı değildir. Küresel ölçekte düşünüldüğünde ise bazı ülkeler arasında bu fark daha da fazladır. Özellikle dijitalleşme, bilimsel ve teknolojik konularda konunun sınırlandırılmasında yazarın hangi sosyal çevrenin üyesi çocuğu önceleyeceği sabitlenemez. Teknolojinin hızlı değiştiği de düşünüldüğünde, sosyo-ekonomik karma bir yapıya sahip bir toplumda yazarların konu seçimi ve seçilen konunun sınırlandırılmasında zorlanması olasıdır. Kırsal kesimde yaşayan çocukların okul öğrenmeleri, televizyon haberleri ve kısıtlı sosyal medya erişimleri dışında fuar ve sergi gibi etkinliklere

⁴⁸ Yalçın & Aytaş (2017: 14)'a göre çocuk edebiyatı, çocuğun gündelik yaşam sorunlarından biri olan internet bağımlılığını ele alarak bu konuya, çözüm odaklı ve bilinç oluşturunucu bir tutumla sergilemelidir.

katılma olanaklarının yetersizliğinden teknolojik gelişmelere yeterince tanık oldukları söylenemez.

Çocukların gün içinde yaşayabilecekleri olaylarda olduğu gibi kendilerinin gündelik çatışmalarında veya tanık oldukları çatışmalar da farklılık gösterebilir. Çocukların yaşam deneyimlerinin yetersizliği kavram alanlarını daraltır. Her olayı veya her çatışmayı yetişkinin yaptığı gibi geniş bir bakış açısıyla değerlendirmesi, çözümlemesi ve yorumlaması beklenemez. Bu bağlamda, yazın eserinin çocuğa sunacağı çatışmaların da yine çocuğun yaşam gerçekliğine koşut olması beklenebilir. Sözgelimi çocuk, iş yerinde patronuyla sorun yaşayan bir karakterin çatışmasına odaklanmadığı gibi sonucunu da merak etmeyebilir. Sever'e göre çatışmalar, çocuğun merak duygusunu devindirerek okuma isteğini artırır. Çocuğun algılama düzeyine uygun olan çatışmalar ise merak duygusunu daha kolay devindirir. Özellikle kişi-toplum çatışmaları içinde çocuğun algılama düzeyini aşan çatışmalar bulunabilir. Yazarlar, kişileri kendisiyle, doğayla başka kişiyle veya toplumla çatıştırmış olabilirler (Sever, 2017: 127-128, 136; krş. Şimşek, 2012: 102). Karakterin hangi çatışmayı sonlandırmaya çalışırsa çalışsın çocuğun ilgilenebileceği türden bir çatışma içerisinde olması gerekliliği ortaya çıkar. Farklı yaş guruplarında, farklı coğrafyalarda, kültürlerde türü ve yapılandırılması nasıl olursa olsun çocuk için bazı çatışmaların yeri ve önemi olmayabilir. Çocuk okur, yaşamı boyunca ders çalışma zemininde çocuk-ebeveyn çatışmasına maruz kalmamışsa okuduğu öyküde, bu çatışmayı anlamsız bulabilir. Çocuk okul, aile ve arkadaş çevresi içinde karşılaştığı, tanık olduğu çatışmaları daha kolay anlamlandırabilir. Çocuk, çevresinde çatışma yaşadığında doğası gereği çoğu zaman uzlaşmaya, güvenmeye, inanmaya açıktır. Herhangi bir çatışmanın tarafı olan kişilere ya da çatışmanın içinde yer aldığı konuya çoğu zaman önyargısız davranırlar. Arkadaşları, ailesi, büyükleri, çocuğu uygun bir dille yaptığı açıklamalarla ikna ettiğinde çocuk, sevecen tavırlarına çabucak geri dönebilir. Çocuğun doğası ve gereksinimlerine koşut olarak edebiyat ürününün konusunda da benzer bir tavırla çocuğa yaklaşılmaması, edebiyat ürünüyle bağ kurmasını, merak duygusunun devinmesini ve karakterle özdeşim kurması kolaylaşabilir. Yurttaş (1997: 60)'a göre çocuk yazını eserlerinde konu sevgi kaynağından beslenerek kin ve nefreti geri planda tutmalıdır (akt. Sever, 2017: 121). Sevgi ekseninde ele alınan konular, bir yandan çocuğun sevgi gereksinmesini karşılamasına yardımcı olurken bir yandan da çocuğun kendi duygularını devindirmesini ve kendine özgü alımlama biçimini etkin kullanmasını da sağlayabilir. Ne var ki bu durum, sevgi gereksinmesi karşılanmış, karşılanmaya devam eden çocuklar için ya da sevgi gereksinmesini edebiyatın düşsel yaşantılar oluşturma gücüyle karşılayabilecek çocuklar için geçerlidir. Çocuğun sevgisiz büyüdüğü aile ve çevrelerde çocuk sevgiye dayalı ilişkiler geliştirmediğinden sevgiye dayalı bir alımlama göstermeyebilir. Olayları, durumları, kişileri sevgi zemininde değerlendirmeyebilir. Başka bir boyutunda sevgi, görece bir kavram olarak değerlendirilebilir. Sözgelimi, farklı kültür ve toplumlarda birine sınırsız

sarılmak sevginin göstergesi sayılmadığı gibi aynı toplum içerisinde her zaman ve yerde bu davranış yine sevgi göstergesi olarak algılanmayabilir. Bir öyküde kişilerin sevgiyi sunma biçimleri ve sevgiyi gösterme şekilleri karakterin sevgi çerçevesinde geliştirdiği kişisel deneyimlerinden beslenebilir. Özellikle sosyal ilişkileri tüm yönleriyle deneyimlememiş bir çocuğun farklı bir biçimde sunulan karmaşık sevme biçimlerini alımlaması mümkün olmayabilir.

5.4.1.3. İleti

Her metnin bir amacı olduğuna göre edebiyat metinleri de yazarının amacını taşır. Yazın ürünü üreticisi yazarın da diğer metinlerde olduğu gibi okuru ile iletişim kurma kanalıdır. Yazın üreticisi yazar, dili estetikleştirerek iletisini (mesajını) kurgusunun bir parçası yapar. Türk Dil Kurumu iletiyi, “bildirme yazısı, mesaj” (2009: 954) olarak açıklar. İleti ana fikir ya da ana düşünce olarak da anılır. “Bir yazının temeli olan asıl düşünce, ana düşünce”⁴⁹ olarak açıklanan ana fikir, yazarın metne yüklediği işlevlerin bütünüdür. Çocuk okur açısından bakıldığında ana fikir açıkça ya da gizil öğütleri, öğrenmeleri önceleyen, çocuğun duyarlılığını, dil, düşünce ve duygu evrenini geliştiren mesajlar bütünüdür. Yazın ürünü doğrudan iletinin üzerine kurgulanabileceği gibi ileti, çocuğun çıkarımlarına da bırakılabilir. Yazın metni, düşünce yönüyle ele alındığında tek bir fikri ortaya çıkardığı söylenemez. Alımlayıcısı olan çocuk okurun tümü, metinden aynı mesajı çıkarmayabilir. “Yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşünce”(Sever, 2017: 140) olması bakımından ileti, okurunun alımlama farklılıklarından etkilenmez. Oysa her çocuğun zihinsel yapısı, algılama biçimi, duyguları biriciktir. Birey olarak çocuk doğal olarak öteki çocuktan farklıdır. Çocukların yaşam gerçeklikleri, deneyimleri yazarın mesajını kendi süzgeçlerinden geçirerek alımlamalarına yol açabilir.

Yazın ürünlerinin öğrenme ve öğretmenin bir aracı olarak kullanıldıkları durumlarda, bu işlev iletiye yüklenmiştir. Çocuğun iyi, donanımlı, bilgili bir insan olması gerektiğini ve bu noktada edebiyata önemli bir görev düştüğünü benimseyen yazarlar, çoğunlukla *didaktik bir ileti* oluştururlar. Bu tarz bir metinde yazar dil ve anlatımın bütün olanaklarıyla çocuk karakterin çevreyi temiz tutmasına, kişisel bakımlarını yerine getirmesine, ailesi ve arkadaşlarıyla iyi geçinmesine odaklanabilir. Çağdaş toplumlarda çocuğun bu tür öğrenme gereksinimleri ebeveyn ve öğretmenleri tarafından karşılanır. Günümüzde pek çok çocuk bu tarz metinlere bilgi aktaran metin değerlendirmesini yapmakta ve bu metinlerin yazın okumaları bağlamında sıkıcı olduğunu belirtebilmektedir. Metne yüklenen işlev ve okur beklentisi arasındaki zıtlık, okuru metinden uzaklaştırabilir. Sözelimi yoğun ders saatlerinden sıkılan ve yazın ürününe hoşça vakit geçirebilmek için yaklaşan çocuk, eserde didaktik bir ileti yüküyle karşılaştığında, ders için geliştirdiği tutumu yazın ürününe aktarabilir.

⁴⁹ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 07.04.2022

Asıl amacı bilgiyi sunmak olan metinlerden beklenti, bir iletiyi açıkça ortaya koymasıyken yazınsal metinlerden beklentiler okura göre değişiklik gösterebilir; zira yazınsal metinler okuru ile tamamlanan metinlerdir⁵⁰. Bilgilendirici metinlere okur, bilgi edinmek amacıyla yaklaşırken edebiyat türü metinlere keyif almak amacıyla yaklaşabilir. Okul çağı döneminden başlayarak çocuklar, ders kitabı ile yazınsal kitabı ayırabilir. Çocuk okurun da metinden veya kitaptan beklentileri çeşitlenmiş olur. Kitaba yöneliminde bilgi edinmek isteyen çocuk söz oyunlarından hoşlanmayacağı gibi yazınsal metinlerde de bilgi aktarımından hoşlanmayabilir. “Her iki metin, iletileri aktarış biçimleri bakımından birbirinden farklılık gösterir” (Sever, 2017: 140) Beklenti dışında bir ileti ya da iletinin sunulma biçimi benimsemiş kitaplar, okurunda iyi izlenim bırakmayabilir. Çocuk okurun beklentilerinin farkında olan günümüz yazarları, bilgilendirici ve yazınsal metinler arasında belirgin bir fark oluşturma çabası içindedirler. Çocuk okur, ahlak kuralları, öz bakım becerileri ve okul derslerini destekleyici ifadeleri sezinlemekte ve kitaptan sıkılabilmektedir. Çocuğun bu kurallar ve öğretme çabalarıyla hayatın herhangi bir yerinde karşılaşma olasılığı çok olduğundan çocuk okur edebiyat ürününe başka gereksinimleri için yaklaşabilmektedir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde iletiler, çoğunlukla karakterin davranışları ve sözleri üzerinden okurla buluşturulur. Yanlış olanın doğrudan belirtilmesi ya da kötülenmesi, ayıplanması, yanlış yapan karakterin zarara uğratılması iletinin gönderilmesinde, yazarların sıklıkla kullandığı yollardır. Sözgelimi “Yalan söylemek kötüdür.” iletisini aktarmaya çalışan bir yazar: 1) Yalan söylemenin kötü olduğunu doğrudan aktarabilir. 2) Yalan söyleyen çocuk karakteri ailesine veya arkadaşlarına ayıplatılabilir. 3) Yalan söyleyen çocuk karakteri cezayla yüzleştirebilir.

5.4.1.4. Dil ve Anlatım

Çocuğun kendisi gibi olana karşı ilgisi kitabın dil ve anlatımında da kendini gösterir. Çocuk dil ve anlatım bağlamında neyi önceliyorsa kitapta da onu bulduğunda kitaba, anlatılanlara duyduğu ilgi artabilir. Kitapta biçimsel özelliklerden⁵¹ başka tüm unsurların çocuk tarafından okunabilmesini, anlaşılabilmesini ve kavranabilmesini; diyesi, alımlanmasını sağlayan dil ve anlatımdır. Anlatım, “bir duyguyu, bir düşüncüyü, bir konuyu söz veya yazı ile bildirme, ifade” (TDK, 2009a: 102))olarak tanımlanmaktadır. Anlatımın tanımında bulunan duygu ve düşüncenin alımlanabilmesi, alıcı konumunda bulunan kişi ya da kişilerin ilgi, gereksinim, hayal ve düşüncelerine seslenebilmesiyle ilişkilidir. Çocuk okurun anlamının ötesinde kitapla kurduğu bağda, kendini tüm yönleriyle bulabilmesi kitabın çocuğa seslenme

⁵⁰ Okurun çeviriden beklentileri bağlamında, çeviriyi alımlama biçimi için bkz. Yücel, 2006: 499-500.

⁵¹ Biçimsel özelliklerden resim, bir gösterge aracı olarak dille ilişkilendirilebilir. Resim ve dil ilişkisi bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

biçimiyle şekillenir. Sözelimi ağır bir dilin kullanıldığı kitaptan çocuk sıkılabilir; emredici bir üslupla yapılan anlatımdan rahatsız olabilir. Eğlenceli bir anlatımın devamını merak edebilir. Edebiyatın çocuk edebiyatı olmasındaki temel değişken olarak çocukluk, çocuk yazını unsurlarında da doğal olarak bu kavramın öncelenmesi beklentisini oluşturur. Çocuğun kullandığı veya alımladığı dil aynı olsa da kullanma ve alımlama sıklığı ve biçimi farklıdır. Yalçın & Aytaş ve Sever'e göre dil ve anlatım, çocuk kitaplarının çocuğa uygun olmasını sağlayan en temel özelliktir (2017: 93; 2017:145). Çocuklardan yazında sunulan her şeyi, yetişkinin yaptığı gibi değerlendirmesi ve anlaması beklenemez. Çocukların dil deneyimleri azlığı bu durumun temel nedenidir. Çocuklar, dilin eğlenceli taraflarına daha kolay odaklanırlar⁵². Yetişkin ve çocuğun bakış açısıyla anlamlı dil birlikleri olmamalarına rağmen bazı söz oyunları yetişkinlere çoğu zaman çocuklara yönelik şeyler olmanın ötesinde bir şey ifade etmezken çocuklar için eğlenmenin bir aracı olarak duyumsanabilir. Çocuklar pek çok şeyi bir eğlence ve oyun aracı olarak kullanabilirler. Kitapların çocuğu eğlendirmesi ve güldürmesi çocuğun oyun gereksinmesini karşılamaya destek olmasını sağlar. Böylece çocuk, kitapla kurduğu bağı pekiştirebilir. Kitabın dili ve anlatımı bu etkinin tam tersine de neden olabilir. Sever'e göre kitabın dili ve anlatımı çocuğun anlam ve kavrama evrenine uygun olduğunda mizah unsuru ve düşsel uyarandır (2017:159). Çocuğun anlamlandıramadığı bir mizah yapısının veya kavrayamadığı düşünsel bir ilişkinin kitapta yer alması, çocuğun yazın ürününe olan ilgisini azaltabileceği gibi kitapla kurduğu bağı da zedeleyebilir. Yetişkinler gibi çocuklar da yaşam deneyimleri üzerinden alımlarlar. Olaylar, durumlar ve kişiler üzerine düşünce üretirken ya da dilsel durumları çözümlerken çocukların yaşam deneyimleri işlek durumdadır. Yazarın dil ve anlatımı çocuğun yaşam deneyimleriyle kesiştiğinde anlatıma olan inançları artar. Sever, olağanüstülükler bile "görülen geçmiş zaman ve birinci tekil şahısla" sunulduğunda anlatımın çocuk için daha inandırıcı olacağını (2017:154 krş. Yalçın & Aytaş, 2017: 93) belirtir. Oysa yetişkine sunulan olağanüstülükler, yeri, zamanı ve sunum şekli değişmeksizin inandırıcı gelmez. Basit, illüzyon gösterilerinde bile çocuklar gülüp eğlenebilirken, yetişkinler en karmaşık illüzyon gösterilerinde dâhi nasıl yapıldığının peşindedir. Çocukların konuşmaları çoğu zaman çok yalındır. Öyle ki küçük yaştaki çocuklar, anlamı birkaç sözcüğe yükleyerek günü tamamlayabilir. Aynı yalınlığı eserin dil ve anlatımından beklemeleri de doğaldır. Bir anlatım ilkesi olarak yalınlık, anlatımın ve koştut olarak anlamının gerçekleşebilmesi için önem taşımaktadır. Söz konusu çocuklar olduğunda, bu ilke, daha dikkatli olmayı zorunlu kılar. Alan uzmanlarına göre çocuk kitaplarında dil ve anlatım gündelik yaşam durumlarına benzer nitelikte, doğal, yalın (sade) ve akıcı olmalıdır (Oğuzkan, 2013: 373; Şimşek, 2012: 113; Oğuzkan, 2013: 373; Çer, 2014: 113, 116, 117; Kıbrıs, 2016: 42; Sever, 2017: 151, 156; Şirin,

⁵² Özellikle küçük yaştaki çocukların çoğu, tekerleme ve bilmecelelere karşı ilgi duyabilirler. Bu dil ürünleri onları güldürebilir ve eğlendirebilir.

2019: 43). Dil ve anlatımdaki yalınlık ve doğallık çocukların gündelik yaşam gerçekleriyle ilişki kurmasını kolaylaştırır ve metnin iletisi üzerinden zihinsel becerilerini devindirmelerine de olanak sağlar. Çocuklar söyleyeceklerini en kestirme yoldan aktarmayı başarabilirler. Yazarlardan da aynı beklentide olmaları doğaldır. Çocukların bu beklentisi söz sanatlarından yoksun kuru ve cılız bir anlatımın yeğlenmesini önceletmez. Yazarın çocuğa dil ve anlatım zevkini tattıracak, dilin sanatsal boyutunu duyumsatacak bir yolu keşfetmesini zorunlu kılar.

Çocuğun yazın eserinde yer alan olay, durum, yer, kişi, eşya, hayvanlara bunların ayrıntılarına yönelik onlarca merakı vardır. Bir eşyanın tanıdığı hangi eşyaya benzediğini, öykü kişinin yürüdüğü ormanın nasıl görüldüğünü, kişilerin kılık kıyafetini bilmek hoşuna gider. Çocuğun bunları bilmesi, doğrudan ya da konuşmalar üzerinden yapılan betimlemelerle mümkün olabilir. Sever'e göre çocuk için güçlü betimlemeler gerekir (2017:153). Betimlemelerin çocuk için güçlü olması detaylı ve ayrıntılı olmasıyla ilişkili değildir. Çocuk için betimleme, anlatımda başvuru mecaz, benzetme gibi dilsel durumların çocuğa seslenebilmesiyle ilişkilidir. Sözelimi küçük bir çocuk için tasvirde kullanılan ışıklı, rengârenk bir ayakkabı ifadesi, pahalı bir ayakkabı ifadesinden daha ilgi çekici ve anlaşılır olabilir. Betimlemenin çocuğun anlam evreninden yola çıkarak yapılması, onun yaşam gerçeklerinin ve deneyimlerinin de bir uzantısıdır. Sözü edilen küçük çocukta ekonomik bakış gelişmediğinden veya yaşamında ekonomik kaygılar olmadığından pahalılık, çocuğun ayakkabıyı algılamasında bir değişken olmayabilir.

5.4.2. Eğitsel Özellikler

Kitabın insanı eğittiği, insana yeni ufuklar açtığı, çeşitli bilgiler aktardığının keşfi ilk yazar ve ilk okurla ilişkilendirilebilir. Yazınsal eserler ise kitap olmasının yanı sıra bir sanat eseridir. Sanatın eğitici olup olmaması gerektiği, olacaksa ne şekilde ve kapsamda olacağı tartışma konusudur. Yazın ürününün eğitici boyutu, onun yazın olma niteliklerine etkisiyle ilgili Dilidüzgün, "Çocuk kitaplarından okuma alışkanlığı kazandırma, sanat ve kurmaca eğitimi verme, yazınsal duyarlılığı geliştirme gibi eğitsel beklentiler çocuk kitaplarının estetik boyutunu yok etmeyeceğini (2018: 25) belirtir. Bu beklentiler sanat eğitimi çerçevesindedir. Çocuk edebiyatının eğitsel yönüyle ilgili toplum beklentileri ise bununla sınırlı değildir. Çocuğuna kitap alan bir ebeveyne neden kitap aldığı sorulduğunda: Okuması güzelleşsin, dersine çalışsın diyebilir. Kitapların içeriği hakkında az ya da çok bilgi sahibi olan anne-babalar ise "tarih, çevre, eğitim gibi konularda" bilinç oluştursun diye kitap aldığını belirtebilir. Toplumumuzda çocuğa kitap sağlayanlardan pek azının *estetik* kaygıyla hareket ettiği savunulabilir. Çocuk edebiyatına yüklenen bu "görev" ders kitaplarında eğitim kurumlarında okutulan derslerin müfredatlarında aranabilir ancak " ... çocuk edebiyatının öncelikli amacı, öğüt vermek ya da öğretmek değildir" (Sever, 2017: 197 krş. Sever, 2019: 37-38). Günümüz eğitim kurumları, yayınevleri basılı

elektronik yayınlarıyla çocuğun öğrenme gereksinmelerine dönük kapsamlı kaynaklar sunmaktadır. Çocuk, edebiyata çoğu zaman öğrenme amacıyla yönelmez. Estetik yönü ön planda bir metnin çocuğa öğretmesi çoğunlukla gizil biçimde olabilir. Çocuk öğrendikleri konusunda, öğretme metinlerindeki gibi açıklayabileceği bir farkındalık geliştirmez. Çocuğun yazın eseri sayesinde, gizil öğrenmeler olanağı, aynı zamanda onun keşif yolculuğunda, etkin bir okur olmasına da katkı sunabilir. Çocuğun etkin bir okur olması çocuk yazını içinde sunulan şiddeti gerçekliği ile algılayabilmesi, değerlendirebilmesi ve yorumlayabilmesi kendi yaşam gerçekliği ile karşılaştırmasına da olanak sağlar.

Çocuk kitaplarında sunulan şiddet, fiziksel, ruhsal olarak yer alabilir. Kimi zaman bir insanın başka insana zorbalığı, kimi zaman hayvana gösterdiği şiddet çocuk yazı eserlerinde karşılaşılabilecek şiddet unsurları arasındadır⁵³. Sözelimi bir öyküde eşeği gitmediğinde onu tekmeleyerek götüren bir adam, arkadaşı eşyasını vermedi diye onu döverecek eşyasını alan bir çocuk, şiddeti araçsallaştırmış ve şiddet sayesinde çıkar sağlamış demektir. Sever'e göre çocuk kitaplarında şiddetin sorun çözme ve başarıya ulaşmada bir yöntem olarak aktarılması doğru değildir (2002: 32; 2019: 63, 35, 81). Şiddetin sevmeye biçimi, ikna ve popülerlik aracı olarak sunulması da çocuğun özellikle özdeşim kurduğu karakter üzerinden örselenmeler yaşamasına neden olabilir. Çocuk özdeşim kurduğu karakterin farklı şiddet türlerini yaşaması ve kabullenmesine tanık olduğunda şiddeti olağan ya da olması gereken bir durum olarak algılayabilir. Yaşamda ve edebiyatta, şiddetin yalnızca fiziksel boyutu ile değerlendirilmesi sınırlı bir değerlendirmeye yol açar. Şiddetin fiziksel boyutu görmeye daha açıktır ve somut bir biçimde karşılaşılr. Tezel (2002: 93-100; Polat, 2017: 20-24), çocuğa yönelik şiddeti, "fiziksel şiddetin" yanı sıra, "emosyonel (duygusal), cinsel ve ihmal" gibi şiddet türlerine de değinmektedir. Edebiyat ürünü içinde değerlendirildiğinde herhangi birinin başkasına yönelttiği fiziksel şiddetin doğrulanmasının çocukta örselenmelere yol açabileceği gibi öteki şiddet türleri de çocuğun duygusal olarak örselenmesine yol açabilir. Çocuk, yıpranmış duygularla insanlara karşı önyargı oluşturabilir, insanlardan çekinebilir, sosyal ilişkilerinde zorlanabilir. Polat'a göre çocukların maruz kaldığı şiddet en fazla zarara neden olandır (2017: 19). Çocuklar yaşadıkları örselenmelerin nedenlerini kavramakta ve çözüm üretmekte yeterli beceriye sahip olamayabilirler. Çocuğun savunmasızlığı onu şiddetin etkilerine daha açık hâle getirebilir.

Şiddet türlerinin tamamına Dede Korkut Hikâyeleri'nde rastlanmaktadır. Bununla beraber cinsel şiddet, insana ve çocuğa yönelik değildir⁵⁴. Edebiyatta sunulan şiddet, çocuğu

⁵³ Yazın bağlamında, metinlere yansıyan şiddet unsurlarının bir sınıflandırılması için bkz. Yılmaz & Destegüloğlu, 2019: 1104; krş. Güzelküçük & Türkyılmaz, 2020: 869.

⁵⁴ Cinsel şiddet bağlamında "Sarı Çoban'ın tamahkarlık edip Peri kızına tecavüz etmesi...." (Sezer, 2019: 87; krş. Bars, 2014: 265, 267), örnek gösterilebilir.

yönetemeyeceği bir heyecanın, endişenin veya korkunun içine sıkıştırabilir. Arkadaş çevresinde ya da aile içinde gülünç bulunacağı için bunu anlatamayabilir.

Çocuğun endişe ve korku gibi zaman zaman herkeste olan bu duyguları yaşaması doğaldır. İnsan, duygularını yöneterek; kontrol altında tutarak ve uygun tepkilerle göstererek yaşamına devam eder. Yetişkin olsun, çocuk olsun bunu başarmak, her zaman mümkün olmayabilir. Çözüm yolları aranabilir, sosyal çevreden veya bir uzmandan yardım alınabilir. Duygulara uygun tepkiler vermek, duygu yoğunluğu ile de ilgilidir. Edebiyat ürünü bağlamında bu durum, gelişim dönemlerini çocukların ruhsal gelişimlerini incelemeyi zorunlu kılar. Gelişim özelliklerine göre bir çocuk; cadı, dev gibi tasvirlerden, başka bir çocuk da facia, yaralama, ölüm endişesi gibi duygulardan korkabilir⁵⁵. Çocuk edebiyatı karakterlerinden biri de benzer bir korkuya kapılabilir. Sever'e göre önemli olan karakterin korkuya kapılması değildir. Korkuya dayanması, korkuyla baş edebilmesi ve bu süreçte zihin becerilerini kullanabilmesidir (2017: 118). Çocuk, özellikle kendi yaşlarında bir karakterin karşılaştığı korkuda paniğe kapılması durumunda, bunu doğal olarak doğru zannedebilir. Karakterin korkuyla aklı ve mantığı ile baş ederek farklı çözümler üretebilen bir karakter ise çocuk okurun düşsel ve düşünsel becerilerini devindirir. Çocuk okur, özellikle ilk kez karşılaştığı bir korku anında, karakterin yerine kendini koyarak "Ben olsam ne yapardım?" sorusuyla kendi imkân ve kabiliyeti üzerine keşfe çıkma fırsatı yakalar. Çocuk çözüm ya da baş etme yolu sezdirilmeden korku öğeleriyle sıklıkla ve yoğun bir biçimde karşı karşıya bırakıldığında kitapla bağ kuramayabilir, okuma alışkanlığı zedelenabilir ya da kitaba karşı olumsuz tutum oluşturabilir. Okuma kültürü dışında yaşamlarında da çocuklar korkudan kaçınır. Karanlıktan korkuyorsa ışığı açmak isteyebilir, köpekten korkuyorsa yolunu değiştirmek isteyebilir. Çocuklar, neredeyse her yaşta korkularının farkındadır ve korkuyla baş etme noktasında, çoğu zaman bir çıkar yol bulabilmektedirler. Yazarın gerçek yaşamda karşılığı olmayan, çocuğun aklını ve mantığını kullanarak çözüm üretemeyeceği masalsı ve soyut korkular ise çocuğa çaresizlik hissi yaşatabilir. Piaget'e göre çocuk, korkudan başka bir şey hissedemediğinde savaş kaçınılmazdır. (1932/2015: 329)'e yenebilme gücüne uygun olmayan türde ya da miktarda korkuya maruz kalan çocuk kendiyle, toplumla ya da hiç bilmediği, tanımlayamadığı nesne ya da kişilerle (cadılar, yalancıyı bulup döven sopalar gibi) çatışmaya girebilir.

Çocuklara sunulan kitaplarda korku unsurları gibi acıma, üzüntüye ve umutsuzluk gibi her biri çok doğal olan başkaca duygulara da rastlanır. Çocuklar bu duyguları yaşamın gerçekliği içinde tanıdıklarından edebiyat ürününde de gördüklerinde olağan karşılamaları beklenir. Çocuk yolda yürürken gördüğü bir zayıf bir kediye, ağır şartlarda çalışan bir çocuğa, yürümekte zorlanan yaşlı birine üzülebilir ve acıyabilir. Çocuk üzülmesine, acımasına neden

⁵⁵ Yazın bağlamında, metinlere yansıyan korku unsurlarının bir sınıflandırılması için bkz. Güzelküçük & Türkyılmaz, 2020: 872.

olan bu sorunları aklını, mantığını ve yeteneklerini kullanarak ortadan kaldıracabilecekse çoğu zaman sevecenlikle bunu yapar. Sözgelimi bir kedi bir yere sıkışmışsa çocuk sevecenlikle yaklaşıp elimi tut, diyebilir. Kendisi sorunu aşamayacaksa ebeveyninden yardım isteyebilir. Sözgelimi arabayla giderken zor yürüyen yaşlı birini göstererek onu da biz götürelim mi anne, diyerek öneride bulunabilir. Böylece çocuk hem kendisini rahatsız eden duyguyu ortadan kaldırmış hem de yardım etmeyi, deneyimlemiş olur. Düşsel bir yaşantı olarak edebiyat ürününde bu durum, yaşamındaki benzer bir şekilde problem durumu olarak çocuğa sunulabilir. Problem durumu karşısında çocuğa olası çözüm yolları sezdirilir ve aklını, mantığını devindirmesi yeteneklerinin farkına varması sağlanabilir. Çocuğun özdeşim kurduğu ve/veya onun için üzüldüğü, ona acıdığı, onun umut sahibi olmasını istediği karakter için de düşsel olarak bunu yapması beklenir. Çocuğun dünyasında karşılığı olmayan, çocuğun imkân ve kabiliyetini aşan birtakım problem durumları içinde sık sık sunulan yoğun duygular, çocuğu kötümser, çaresizliğe itebilir. Sever'e göre duyguda gerçekliği ve ölçüsü bakımından aşırıya kaçmak aynı zamanda çocuğun gerçek yaşam durumlarının farkına varmasını da engeller (2017: 139). Yaşamın gerçekliği içinde insan bazı duygular karşısında gerçekten de çaresizdir. Yazın eseri üzerinden sunulan ve çocuğun içselleştireceği türden çaresizlik hissi, yetişkin için sıradanlaşabilecekken çocuk içi yıkıcı olabilir. "Başka bir söyleyişle, yapıtlarda acı, üzüntü, karamsarlık gibi çocuğu duygusal olarak etkileyen olaylar verilebilir; yalnız, bu yapıtlarda çocuk, acıyı, üzüntüyü ve karamsarlığı içselleştirmek yerine bunları görmeyi ve değerlendirmeyi bilmelidir" (Çer, 2014: 224, 225; 2019: 9). Çocuğun baş edemeyeceği ve içselleştirebileceği aşırı bir duygularla karamsarlığa itilebilir. Yaşamın ve dünyanın çekilmez, acılarla dolu, üzücü ve bazıları için *çaresizliğin kendisi* gibi bir tutum aşılayabilir. Çocuğun eğilimi zaten bu yönde yazarın ürünü içinde sunulan aşırı duygusallık, onun bu tutumunu pekiştirebilir. Her soruyu merak eden çocuk, her sorunu çözme eğilim de gösterebilir. Sorunların akıl, mantık ve yeteneklerle aşılabileceğini duyumsamak çoğu çocuğun hoşuna gidebilir. Çocuğun bu tutumu onun doğasında bulunan merak ve keşfetme güdüsünün bir uzantısı şeklinde düşünülebilir. Çocuk merak ettiğinde veya sorunla karşılaştığında yanıtı ya da çözüme ulaşmanın en kolay yolu olan soruya başvurabilir. İlgisini çeken bir konuda ailesinden, öğretmeninde veya arkadaşından aldığı cevapları uzun da olsa dikkatle dinler ve cevaplardan yeni sorular üretmeyi başarabilir. Bu çocuk için keşfetme, bilme, öğrenme güdüsünün döngüsel bir tavrı gibidir. Çocuk buna bağlı olarak merakını gidermek sorularına cevap almak ister. Bu isteği gerçekleşmediğinde ise çocuk, Piaget'e göre yapayıcı bir düşüncenin sonucu olarak uydurmaya başlayabilir (1947/2013: 305). Çocuk, hiç bilmediği bir kavramı, bir eşyanın işlevini, görmediği bir hayvanı, tanımadığı bir kişiyi, anlamlandıramadığı bir durum ya da olayı merak edip öğrenemediğinde ilgisini çeken bir konuda, yerde ve zamanda ise bunlar üzerine düşsel yanıtlar üretebilir. Sözgelimi hiç duymadığı ve ormanda olduğu söylenen zehirli bir sarmaşık adını orman

yaşantılarından çiçek toplamayla ilişkilendirerek *bir çiçek* olduğunu varsayarak öylece belleğine kaydedebilir. Masalda ailesinin iyi davranmadığı bir çocuğu köyünden kaçırarak *devi*, yaramazlık yapan çocukları alıp götüren biri olarak değerlendirebilir. Bu varsayım ya da değerlendirmeler çocuğun düş gücüne dayandığından sınırsız sayıda olabilir. Yazın ürününde çocuğun karşısına onlarca hiç bilmediği kavram, işlevini fark edemediği eşya, görmediği bir hayvan, tanımadığı kişi, anlamlandıramadığı durum ya da olay çıkabilir. Çocuk, bu durumda araştırma becerisini kullanarak ailesine, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve diğer bilgi edinme kaynaklarına başvurabileceği gibi okumasını bölmeden kendisine düşsel yanıtlar üretebilir. Çocuğun düşsel yanıtlar üreterek keşfetme yolculuğunda yazarın oluşturduğu bağlam, yaptığı betimleme ve yorumlar ayrıca önem kazanır. Yazar ve ürettiği metin, çocuk için keşfetme aracına dönüştüğü bu noktada merak, bağlam, “yapaycı bir düşünme” ilişkisi başlayabilir. Bu ilişki içerisinde bağlamın çocuğun düşsel durumlarını sezdirerek yönlendirmesi gerekebilir. Sever’e göre ipuçlarıyla okuma eyleminde etkinlik gösteremeyen ve abartılmış merak öğeleriyle karşılaştırılan çocuk okur, okuma eyleminden uzaklaşabilir (2017: 137). Çocukların gelişim dönemlerine göre soru sorma sıklıkları, keşfetmeye açık oluşları değişkenlik gösterdiğinden yazarın oluşturduğu merak unsurlarının sıklığı bazı çocuklara heyecan verici gelirken bazı çocukla da sıkıcı gelebilir. Sıklığı ne olursa olsun, çocuk okurun merakının giderilmesi beklentii karşılaşıldığında kitapla bağ kurması kolaylaşabilir.

5.5. Çocuk ve Okuma Kültürü

İnsan yaşadığı toplumda, çeşitli olay ve durumlar sonucunda deneyimler kazanarak gelişir. Çocukluk, insanın gelişmeye en açık olduğu dönemlerden biridir. İnsan; dil, beden ve ahlâk gibi gelişim alanlarında çocukluk döneminde büyük bir yol kat eder. Aile, sosyal çevre, okul ve kitaplar ise bu yolda, çocuğun en büyük destekçilerindendir. Soysal’a göre sosyal çevrelerinde “kendine has bir dünyaları” olan çocukların yaşamlarında çocuk kitaplarının “özel bir yeri” vardır (2021: 73). Çocuk, kitaplar sayesinde okuma kültürü edinir. “Okuma kültürü en yalın biçimde, bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşama biçimine dönüşmesi olarak tanımlanabilir” (Sever, 2019: 10). Günümüzde kitap, çocuğun dünyasına çeşitli şekillerde girer. Kâğıt yapraklarının birleştirilmesinden ayrı olarak resimli kartlar, yapıştırıcılar, üç boyutlu maketler, ses ve görüntü dosyaları veya sayfaları çevirmeyi de olanaklı kılan mobil uygulamalarla çocuğun hayatına giren kitabın “[...]önce bir oyuncak olarak, sonra da yönlendirici bir araç olarak önemli bir yeri vardır”(Kıbrıs, 2016: 33). Çocuklar özellikle okul çağına geldiklerinde ise etkin birer kitap kullanıcısı olurlar. Çocuklar okudukları kitabı, okulda, sınıfta, sokakta ya da sosyal medyada tartışır, paylaşırlar ve tavsiye ederler. Kimi çocukların kitapla etkileşimi konusundaki etkinliği, kitabın yazarıyla etkileşime, kitap için ayrı defter ya da sosyal medya hesabı açmaya kadar uzanır. Bu etkileşimin çerçevesini

ise çocuğun kitapla kurduğu gizil bağ ya da kitabın çocuğa sağladığı katkı belirleyebilir. Oğuzkan'a göre kitaplar doğru kullanıldıklarında, insana, özellikle de çocuğa bilgi sunar, haz verir ve rahatlık sağlar (2013: 8). Okul kültürü ve okuma kültürü birlikte değerlendirildiğinde, çocuklar, okul kültürü içinde bilgi kaynağı olarak ders kitaplarını görürler. Çocuğun yazınsal ürünlerden beklentisi yetişkinlerinki gibi haz almak yönünde şekillenir. Sever'e göre çocukların edebiyat ürününden haz alma durumları yetişkinlere göre sınırlı olması, (2017: 31) onların yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilebilir. Bu deneyimlere bağlı olarak sözcük dağarcıkları ve mizah anlayışları sınırlı olabilir. Buna karşın çocuk, geniş bir hayal dünyasına sahip olması sebebiyle eğlenme unsurlarını arttırabilir. Çocuklar kitapla kurdukları ilişkide, kullanım biçimlerini, kitabın izlerini, kendi dünyalarında yaptığı değişikliği çoğu zaman sorgulamaz. Kitabın kullanımı konusunda bir farkındalık oluşması çocuk kitabını yetişkin algıma biçimiyle daha çok ilişkilidir. Kitabın doğru kullanılması konusunda çocuklar, tek başına karar alamazlar. Bu kararı çocuk için alanlar tarafından kitabın okunması başlı başına yeterli görülmeyle, uygun zamanda ve yerde okunması, okunacak kitabınsa biçimsel, eğitsel özelliklerinin belli bir nitelikte olması öncelenebilir. Belli bir yaş ve gelişim evresine kadar çocuk için ebeveyn ya da öğretmenleri çocuğun ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak ona kitap seçiminde rehberlik eder. Çocuk, bu bağlamda zihinsel yeterliliğe ulaştıkça da okumaya kendi kararlarıyla seçtiği kitaplarla devam eder. Çocuk, bu sayede etkin bir okur olabilmeyi başarabilmiş ve dünyasında kitaplara yer açmış olur. Kitaplar, etkin bir okur olan çocuğa rehberlik ederek çeşitli bilgileri sunar ve sıkıldığı zamanlarda ona arkadaşlık eder, böylece çocuğun yaşamı deneyimleme olanaklarına katkıda bulunur.

Çocukların yazın eserleriyle tanışması, farklı kültürlerde süregelen *ninni söyleme ve masal anlatıcılığı geleneğiyle olabilir*. Masal, özellikle okul öncesi döneminde çocuklara dilin söz varlığını, dizimini, ezgisini; kültürün zengin ve seçkin örneklerini çocuğun ilgi ve gereksinimlerine yatkın bir biçimde sunduğundan çocuk yazınında haklı bir saygınlık kazanmıştır. Masallar, oluşumları bakımından “çocuklar için üretilmemiş” (Dilidüzgün, 2018: 27) olsalar da çocuk edebiyatı dizgesinde yerleşik bir konuma yükselmiştir. Masal türünün çocuk edebiyatı içinde kazandığı saygınlıkta; çocuk edebiyatı içinde çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliliğin öncelendiği yazın ürünlerinin olmayışı etkilidir. Masallar; karakter, konu, ileti gibi çocuk edebiyatının unsurları bakımından bütünlüklü bir *çocuğa görelilik* yatkınlığı gösterir. Çocuğun bu arayış ve yönelimi, kendi ilgi ve gereksinimine uygun kitapların eksik olmasıyla açıklanabilir. “Antik Çağ'da ve Orta Çağ'da yedi yaşla birlikte yetişkinler dünyasına katılan çocuğa dönük bir edebiyat olmamıştır” (Neydim, 2022: 21). Okur ihtiyaçlarını karşılamayacak bu dönemde, Oğuzkan'a göre çocuk masalla adeta yetinir ve okuma yazma öğrendikten sonra da gelişigüzel okumalara devam eder (2013: 9). Bu görüş, çocuğun okumaya yönelik seçme imkân ve kabiliyetine ulaştığı her zamanda sayfa ve satırlara varıncaya kadar seçtiği gerçeğini

desteklemez. Çocuklar bazı kitapları okumayı sürdürmez, bazı kitapları elinden düşürmez. Bir kitap özelinde okumayı sürdürmeyen çocuk için her durum ve şartta okumayı sevmediği, okuma alışkanlığı edinmediği değerlendirilmesi yapılamaz. Bu kitabı neden okumadın, bu sayfayı neden atladın, gibi bir soru sorulduğunda, çocuk çoğu zaman basitçe; çok daha anlaşılır ve sade bir dil kullanıp *sevmedim*, diyebilir. Okuma alışkanlığı, okuma kültürü edinme sürecinin bir parçasıdır. Bu süreç Sever'e göre görsel okuma, okur-yazarlık ve okuma alışkanlığı becerilerinin kazanılmasıyla tamamlanır. (2019: 10). Çocuğun gerekli uyaranlarla ilgili dönemde karşılaştırılması da onun bu süreci daha verimli geçirmesini sağlayabilir. Günümüz çocuklarının pek çoğunun okuma kültürü edinme süreçlerinde, televizyon, telefon ve akıllı telefonların önemli bir yeri vardır.

Okuma kültürü edinme sürecinde özellikle ilkökul çağında önemli bir yeri vardır. Aileler ve öğretmenler masalları akıcı, eğlendirici ve merak uyandırıcı bulmaları gibi sebeplerle çocukları masallarla sık sık karşılaştırırlar. Masalların özellikle “tekerleme bölümleri” *ritim* oluşturduğundan çocuğun ilgisini anlatıya çekmekte başarılıdır. Kimi zaman anlamsız sözcükler de barındıran cümlelerin ya da cümle sayılamayacak dil birliklerinin birbiriyle art arda sıralanmasıyla oluşturulan tekerlemeler⁵⁶, içine girdiği yazınsal türde veya oyunda çocuklar için bir eğlence ve dikkat unsurudur⁵⁷. Tekermemelerin katkısıyla “sembolik” (Şimşek, 2012: 217) yapısı kuvvetlenen masalların, çocuğun ilgi ve dikkatini daha fazla çekecek bir tür olduğu söylenebilir. Masal yalnız başına, anılan çocuk yazını unsurları bakımından çocuğun yazın gereksinimlerini karşılayabilecek kapsamda değildir. Çocuk için yazın ürünü kurgulanırken çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine göre ortaya çıkan; çocukların ilgi duydukları konuların, kişilerin anlatma biçimlerinin değişken olması masalları sınırlı kılar. Çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine koşut olarak çocukların okuma alışkanlıklarındaki metin türü seçimleri de değişmekte, çeşitlenmektedir.

Hikâye ve şiir ise çocukların ninni ve masaldan sonra en erken ve en sık karşılaştıkları metin türlerindendir. Sıralama, çocuğun kendi yaşam deneyimleri ekseninde değişebileceği gibi esasta onun doğasından kaynaklı gelişim özellikleriyle ve çocuklara yazın ürününü sağlayan yetişkinlerin tutumlarıyla da açıklanabilir. Her ne şekilde olursa olsun çocuklar, edebiyat içinden kendine en uygun olanı okuma, uygun olmayana ise okumama eğilimindedir. Ne var ki eğilimlerinden ortaya çıkan bu iki kutup arasında gidip gelen çocuk, kendisine uygun yazın örneklerini, her çağda ünümüzdeki kadar fazla ve çeşitli bulamamıştır. Çocukların okuma

⁵⁶ Türk Dil Kurumu tekerleme sözcüğünü “*ed. Çoğunlukla, masalların genellikle başında bulunan ‘Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde’ gibi uyaklı giriş veya ara sözler*” (2009: 1936) şeklinde tanımlanmıştır. Türkçe Sözlük’teki “uyaklı” nitelemesi, tekerlemelerin sözde ritim boyutunu ön plana çıkarır.

⁵⁷ Tekermemeler, çoğunlukla oyun çocuk yazını türleri ekseninde veya eğlence unsuru olarak değerlendirilir. Tekermemelerin alt türü olarak da kimi çalışmalara konu olan “sayısmacalar” ise daha çok oyun merkezinde ele alınır (bkz. Ukay, 2020: 6, 24; Şimşek, 2012: 145-160).

eğilimlerine koşut olarak Yalçın ve Aytaş'a göre çocuk edebiyatının henüz gelişmediği zamanlarda çocuk için yeterli görünen okuma parçaları, yetişkin edebiyatı eserlerinin yatkın kesitleriydi (2017: 15). Bu iki kutup arasında çocuğun doğasına uyan, onun ilgi ve gereksinimlerine seslenebilme yatkınlığı gösteren bu kesitler, anılan iki kutup arasında bir ara devre niteliğindedir. Çocuklar kendi ekseninde üretilen metinlere kolayca ulaşamadığı durumlarda tür fark etmeksizin bu ara devreye yönelirler. Türk edebiyatının öykü yazarlarından “Ömer Seyfettin’in birçok kitabı çocuklar için yazılmadığı hâlde bugün gerek okulda gerekse serbest okuma saatlerinde çocuklar tarafından çok okunuyor ya da [çocuklara] çok okutuluyor” (Dilidüzgün, 2018: 20; krş. Yalçın & Aytaş, 2017: 22). Bu değerlendirme, macera, gizem barındıran ve çocukta merak uyandıran Dede Korkut Hikâyeleri için de geçerlidir. Yetişkin bakış açısıyla gündelik yaşamın gerçekliğinde ve söylemlerinde; “çocuksu” ve “daha çocuksu” bulunan olaylar, durumlar ve nihayet metinler vardır. Bu metinlerden daha çocuksu bulunanlar, çocuk yazını temel unsurlarının kurguya, aslında çocuğun doğallığının az değişmiş durumuna ya da onun içinde bulunduğu yaşantıya uygun olmasıyla ilgilidir. Sözelimi; çocuğun doğasında bulunan “merak” gerçekliği, her yaş döneminde aynı biçimde ve oranda bulunmadığından bu gerçeklik yazın içinde, aynı tür ve kurgu biçimleriyle sunulmaz. Merakın farklı biçimlerde sunumu, çocuğun farklı gelişim dönemlerinin ve değişen dünya koşullarının bir gereği olarak, onun durumları, olayları, nesneleri kısacası hayatı farklı algılamaya başlamasıyla açıklanabilir. Çocuklar, çocukluğa yabancılaştıklarında yetişkin olurlar. Ne kadar çocuksa o kadar yetişkin değildirler. Yaş ve gelişim basamakları bu bakımdan değerlendirildiğinde küçük bir çocuğun ilgisini çeken merak öğeleri büyük bir çocuk için sıradan bir durumun yansımaları şeklinde alımlanabilir. Günümüzde, birçok ülkede çocuklar, meraklarını giderebileceği eğitim ve internet ortamına kolayca erişim sağlar. Eskiden anne-babasına daha çok soru soran çocuk, eğitim kurumlarının ve internet ortamlarının etkisiyle daha az sorunun cevabını merak ediyor olabilir. Çocuğun merakındaki bu değişim yazın üretiminde de ayrıca değerlendirilir; çünkü “çocuk edebiyatı, okur yaşı küçülen bir edebiyata dönüşmektedir” (Şirin, 2019: 9). Gerçekliğin değişen yönünün farkında olmayan bir yazarın çocuklarda serüven, devinim ve merak uyandıracak düşüncesiyle kurguladığı konu ve karakter çocuğun belleğinde çoktan eskimiş olabilir. Özellikle soyut işlemler döneminde bulunan çocukların çocukça ve çocuksu bulduğu bir takım kurgular giderek daha küçük yaştaki çocuklar için de aynı biçimde değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çocuğun değişen dünyasıyla beraber kitaba yaklaşımı, kitaptan beklentileri, kitapla kurduğu bağ ve etkileşimi değişir. Okuma alışkanlıkları bakımından çocukların belli yaş gruplarında belli eğilimler gösterdiğinden söz edilebilir. Kıbrıs, bu eğilimleri okuma kültürü bağlamında dönemsel olarak değerlendirir ve okul öncesi dönemden sonra üç dönemden bahseder. Çocukların okul öncesi dönemi ise masal çağındaki çocuğu işaret eder. Masal çağından sonra çocuk, düşünle gerçek arası bir dönemdedir.

İlerleyen dönemlerde çocuklar gerçeğe ve soyut konulara yönelir (2016: 37). Bu dönemler arasındaki geçiş, kimi zaman çok kesin ve katı olabilirken kimi zamanda belirsiz bir düzende işleyebilir. Çocuk küçükken coşkulu bir şaşkınlıkla, beğeniyle merakla ve hazla okuduğu kitabı, birkaç yıl sonra unutabilir, hatırladığında ise şaşkınlık sağlaması, beğeni kazanması merak uyandırması ve haz vermesi bakımından değer bulmayabilir. Gerçeğe ve soyut konulara yönelen çocuk ise küçükken severek okuduğu ya da yeni karşılaştığı bir masalı, kimi zaman akranları tarafından yadırganan bir dikkat ve beğeni ile okuyabilir. Çocukların okuma eğilimleri bu iki örnek bağlamında birkaç döneme sığmaz. Yalçın ve Aytaş'ın tespitinde, Yetişkinler için yazılan kitapların çoğu, bugün çocuk klasiği olarak anılmaktadır” (2017: 14). Çocuk ve okuma davranışındaki bu gerçeklik ise günümüzde çocuk klasiği olarak anılan kitapların da çocuğun hayatından çıkarak bir gün sadece çocuk edebiyatı tarihi araştırmalarında kalacağı olasılığını ortaya çıkarır.

Çocuk ister kendisine uygun kitapları, isterse uygun olmayanları isterse de ara devre olarak anılabilecek “çocuğa göreliğe” yatkın kitapları okusun alımlaması aynı kalmayacaktır. Çocuğun kitabın konusunu, karakterini, dil ve anlatımını, iletisini aynı biçimde algılaması, yazın eserinden beklenen etkinin oluşmasında bir engel olabilir. Sever’ e göre çocuk kitaplarının temel niteliğini belirleyen değişken, kitapla çocuğun dil, anlam evreni ve dünyasının örtüşmesidir. Kitabın niteliğini belirleyen karakter, konu, eğitsel özellikleri ise bu temel değişkenin etkisi altındadır (2019: 38, 80). Dijitalleşen dünyada çocuk dünyası, sosyal çevreleri, okul yaşamları, olaylara ve durumlara bakışları gibi pek çok özellikleri hızlı bir değişim içindedir. Bir zamanların çocuğu, fabl tilkilerini hayretle dinlerken, şimdinin aynı yaş çocuğu, “Tilki de konuşur mu hiç?” diyebilir. Bugünün çocuğu siber saldırıdan korkarken bir öykü karakterinin kendisinin hiç tanıma fırsatı bulmadığı bir hayvandan korkup kaçmasını anlamayabilir. Çocuğun devingen yapısı, çocuk yazını niteliğini belirleyen değişkenlerin her birini değişkenli olmaya zorlar. Bu noktada yazın eserinin karakter, konu, ileti, dil ve anlatı gibi unsurları bakımından etkisiz kalarak bir güncelleme, uyarlama gereksinimi ortaya çıkar. Dil-içi çeviriler, yazın eserinin çocukların değişken dünyalarıyla dil ve anlam evrenleriyle örtüşmesinde zorunlu bir araçtır. Dede Korkut Hikâyeleri konusu, karakterleri, olayları, çatışmaları ve bunlara bağlı sayılabilecek alt unsurları bakımından günümüz çocuğunun dünya görüşü ve anlam evrenine yabancıdır. Metnin yabancılığı aynı zamanda özgünlüğü olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan dil-içi çevirmenin kaynak metni ve çocuk dünyasını örtüşürmesi pek çok değişkeni incelemesiyle mümkün olabilir.

Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk için yapılmış dil-içi çevirilerinde de çocuğun gelişim dönemiyle (yaşıyla) okuma kültürü arasındaki ilişkinin değişmesi kendini gösterir. Okul öncesi

dönemdeki bir çocukla⁵⁸ ergenlik dönemindeki bir çocuk için yapılmış Dede Korkut Hikâyeleri'nin dil-içi çevirisi temel unsurların sunumu bakımından ayrışır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için cümleler daha kısa, sözcükler daha güncel, sözdizimi daha belirgin, ileti daha açık, resimler daha fazlayken; ergenlik dönemindeki çocuk için bu unsurların sunumu değişir. Çocuklar için dil-içinde çevrilmiş bir yazın ürününün çocuğun yaş ve gelişim dönemlerine göre yeniden çevrilmesi bile gerekliken çocuk dünyasına uzak bir yazın ürününü uyarlamak için dil-içi çevirisi kaçınılmazdır. Bu durum, Dede Korkut Hikâyeleri'nin dil-içinde çevrilmesini de zorunlu kılar. Çeviri ediminin bu gerekliliği iki kapsamda sabitlenebilir: Birinci kapsama metnin yazıldığı dönem, metnin içyapı özellikleri; ikinci kümeye okurun yaşı, gelişim özellikleri eklenebilir. Her iki kapsam da birbirini beslemekle beraber; dil-içi çeviri gereksinimini ortaya çıkaran okur odaklı başka bir deyişle erek kitlesel bakış açısidir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin dil içi çevirileri çocukların okuma kültürleri içinde canlı bir gelişim ve değişim süreci izler. Okul ve sınıf kütüphanelerinde, ders kitaplarında ve çocuk için oluşturulan okuma listelerinde uzun yıllar yer almış ve almaktadır. Bu hikâyelerin *pek çoğuna herhangi bir çocuğa görelilik müdahalesi yapılmamıştır*. Dede Korkut Hikâyeleri, tavsiye niteliğinde bir liste olan ve MEB tarafından ilk kez 2004'te ardından 2005 yılında yayımlanan genelgelerde yer alan "Yüz Temel Eser" listesinde de yer almıştır. Bu genelgeler, 17.12.2018 tarihinde yayımlanan yeni bir genelge ile yürürlükten kaldırılmıştır. Genelgenin kaldırılmasına gerekçe olarak yapılan akademik çalışmalara da gönderme yapılmıştır⁵⁹. Özellikle 2010 yılından sonra yazın ürünlerinin *çocuğa görelilik* açısından eleştirilmesi artmıştır⁶⁰. Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuğa göreliğini tümel olarak odağa alan çalışmalara ise rastlanmamıştır.

5.6. Dede Korkut Hikâyeleri

Dede Korkut Hikâyeleri; kültürel motifleri, döneminin dilini, yaşam biçimini, sosyo-kültürel yapısını, inancını, yoğun ve etkili bir biçimde yansıtması gibi nedenlerle yazınsal dizge içinde belli bir saygınlığa erişmiş onlarca yazın araştırmasına konu olmuştur. Bu çalışmalar, Yüksek Öğretim Kurulu'nun akademik arama sayfasında: 111 kitap, 94 lisansüstü çalışma, 420 makale, 384 bildiri, 101 sanatsal ve 19 proje olarak gösterilmektedir⁶¹. Bu çalışmalar; kültür, dil, edebiyat, eğitim, sosyoloji, siyaset, psikoloji gibi çalışma alanlarının odağındadır. Farklı dillere de çevirileri yapılan⁶² "Kitâb-ı Dede Korkut Alâ Lisân-ı Tâife-i Oğûzân", adlı Dede Korkut Hikâyeleri (Gökyay, 1938/1973: I; Zeyrek, 2015: 13), "XII., XIII., XIV. Asırlarda Anadolu'nun doğusunda; bütün bu asırlar boyunca buraya gelip yerleşmiş, buralarda vatan tutmuş Oğuz

⁵⁸ Okul öncesi dönemdeki her çocuğun aynı olmadığı da ayrıca değerlendirilmelidir.

⁵⁹ Bu genelge için bkz. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1993.pdf> Erişim Tarihi: 22.02.2022

⁶⁰ Çocuğa göreliği odağına alan çalışmalar için bkz. <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultview.jsp> Erişim Tarihi: 22.02.2022

⁶¹ <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultview.jsp> Erişim Tarihi 22.02.2022

⁶² Bkz. Devrim Küçükcebe, 2015: 108-121.

Türkleri arasında yaşanmış, işlenmiş ve yazılmış hikâyelerdir” (Banarlı, 1987: 399). Bu bakımdan dönemin inanışı ve gündelik yaşamı da esere yansımıştır.

Ergin, Dede Korkut için yaptığı dil-içi çevirinin önsözünde, kitabın yayımlanması ile ilgili şunları kaydeder:

“Dede Korkut Kitabı bugüne kadar bütün olarak iki defa neşredilmiştir. Bunlardan biri 1916’da Kilisli Rif’at tarafından arap [Arap] harfleri ile yapılan neşir olup aşağı yukarı bir nakilden ibarettir. İkincisi 1938’de Orhan Şaik Gökyay tarafından yapılan neşirdir. Her iki neşirde Dede Korkut Kitabının asıl nüshasına değil, o nüshanın bozuk bir kopyasına dayanmaktadır. Asıl nüshaya dayanmamakla beraber Orhan Şaik Gökyay neşri başarılı bir ilk okuyuş olarak eseri ilk defa iyi bir şekilde ortaya koymuş ve uzun zaman ihtiyacı karşılayarak son zamanlara kadar bu sahanın başlıca eseri olmak şeref ve değerini taşımıştır” (1958/2011: XIII).

Dede Korkut Kitabı’nın Ergin’in yayını da dâhil olmak üzere yapılan bu üç dil-içi çevirisi sadece kırk iki yıl içinde gerçekleşmiştir. Bu yayınlardan Gökyay’ın Arkadaş Basımevi tarafından yayımlanan dil-içi çevirisi, Türkiye’de Latin harfleriyle yapılan ilk baskıdır (Gökyay, 1938/1973: VIII). İlmî kaygılar bir yana gerçekleşen dilsel değişimlere bakıldığında görünen bağıntı yalnızca zamandır. Oysa “[...] dil-içi çeviriye ihtiyaç duyulan iki durum vardır. Birincisi aynı dil fakat farklı hedef kitleler, ikincisi ise aynı dil fakat farklı çağlar” (Yeter & Altunsoy, 2018: 256). Dede Korkut Kitabı’nın anılan üç neşri dikkate alındığında özellikle merkeze alınan bir hedef kitleden söz edilemez. Hedef kitlede görünen fark, çağın getirdiği doğal bir farklılıktır. Çocuklar için yapılacak bir Dede Korkut dil-içi çevirisinde ise çağ sabit kalsa bile hedef kitle bütünlüklü olarak farklıdır.

Dede Korkut Hikâyeleri’nin çocuklar için yapılan dil-içi çevirilerinin bazılarında kimi hikâyeler bütünüyle atlanmış, bazılarında ise hikâyelerden sadece birisi, sonra başka birisi çevrilerek hikâye dizisi şeklinde yayımlanmıştır. “Dede Korkut Kitabının Dresden nüshası bir giriş ve on iki destanî hikâyeyi içine almaktadır. Vatikan nüshasında ise girişten başka hikâyelerin yalnız altı tanesi vardır. Bu altı hikâyenin de ancak beşi tamamdır” (Ergin, 1958/2011: 3; krş. Ergin, 2008: 5-10). Çevirilerde yapılan bu tercihin altında; ölçekli bir eserin bir yayımda tüketilmek istenmemesi, bazı hikâyelerin daha gözde olması gibi nedenler yatmaktadır. Bununla beraber yayınevleri, Dede Korkut Hikâyeleri’nin yazınsallık ve çocuk gerçekliği ölçütlerini karşılama düzeylerine göre de dil-içi çevirisi yapılacak hikâyeyi belirliyor olabilir. Metinler, yaklaşık bir asırdır masallaştırılarak, hikâyeleştirilerek, oyunlaştırılarak⁶³ ve şiirselleştirilerek çocuk yazını ürünü olarak sunulmuştur. Hikâyelerin *çocuğa göreliği* karşılama düzeylerinde farklılıklar olabilir. Bu saptamanın çeviri tercihinin etkisi ise çevirilerde etraflıca gerekçelendirilmemiştir.

⁶³ Oyun, “seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes” (TDK, 2009a: 1526) anlamında kullanılmıştır.

Dede Korkut adı eserde sıklıkla geçer ancak gerçekliği konusunda belirsizlik vardır. “Hikâyelerde Dede Korkut, Dedem Korkut ve bazân Dede Sultan diye isimlendirilen ve Kitâb-ı Dede Korkut adlı yazma’nın önsözünde Korkut Ata denilen bu zât, şimdilik târîhî olmaktan ziyâde menkıbevî bir Türk atası’dır” (Banarlı, 1987:400). Başkaca bir anımayla “Korkut Ata’nın Oğuz kavminin müşküllerini çözen ve gaipten türlü haberler veren bir kimse olduğu bildiriliyor ve onun hanlığın, sonunda Kayılara geçeceğini söylemiş olduğuna işaret edilerek Korkut Ata’nın bununla şimdi hüküm sürmekte olan Osmanlıları kasdetmiş olduğu belirtiliyor” (Ergin, 1958/2011: 3).

Destan ve halk hikâyesi özelliği gösteren “destanî” eserdeki “Hikâyelere ayrı ayrı geniş anlamı ile destan demek de mümkün değildir; çünkü hikâyeler küçüktür. En uzunları olan Beyrek bile epope dediğimiz büyük kahramanlık menkıbesinin ancak küçük bir parçası olabilecek büyüklüktedir” (Ergin, 1958/2011: 1, 29). Dede Korkut Hikâyeleri destansı yönleriyle pek çok sembolü içinde barındırır⁶⁴. Çocuk gerçekliği bağlamında kimi çalışmalarda (Şimşek 2012) bir gereklilik olarak değerlendirilen “sembollerin varlığı”, hikâyelerin çevrilmek için “örnekçe” oluşturması şeklinde değerlendirilebilir. Çocuk edebiyatını besleyen kaynaklara bakıldığında sözlü edebiyat bağlamında Şimşek; ninni, masal, destan (163-216) gibi türleri öncelikli değerlendirmiştir.

Hikâyelerde konu edinilen Oğuz Türklerinin yaşantısı içinde kuvvetle var olmuş “aile, kadın, çocuk terbiyesi ve din” (Banarlı, 1987: 407 - 410) gibi temalar ön plandadır. Din ve çocuk terbiyesi anlamında hikâyelerin iyiye ve doğruya yönlendirmek için sık sık emir ve kuralların sunulması görülür. Hikâyelerin çocuk için çevirileri bağlamında düşünüldüğünde; iyi, doğru ve güzelin çocuğa doğrudan iletilmesi yerine, duyumsatılması ve düşündürülmesi gerekir. Bu gereklilik konu üzerinden çocukların kavrama düzeylerine indirilerek işlenmelidir. Hikâyelerde yer alan olayların, karakterlerin, çatışmaların kendi yapıları ve yer yer destan türünün özelliklerini yansıtması, hikâyelerin çocuk için serüvenleştirilmesinin kolay olacağı düşüncesini oluşturmuştur. Çocuğa görelik ilkelerinin belirginleşmediği dönemlerde ise bu kolaylık, çocuğa görelik içerimlerinin ilgili dönemlerde, gerekçelendirilmemiş; sesgizel ya da tesadüfi olarak belli bir çerçeveden ele anınmasıyla sonuçlanmıştır.

Hikâyelerde İslâm motifi ağır basar; İslam pekiştirilmeye ve yüceltmeye çalışılmaktadır (krş. Gökyay, 1938/1973: CCLXX – CCLXXXIX). Hikâyelerin bu yönüyle özellikle ilgili dönemin alımlayıcısı bakımından “çağrı ağırlıklı (appellbetonte)” (Reiß, 1971: 24-52 akt. Göktürk, 1994: 27) vardır. Çocuk okur için anlatmalarda yer alan bu işlevin ayrıca değerlendirilmesi de gerekebilir. Dede Korkut Hikâyeleri’ne çağrı işlevi ile çocuğa görelik eksenli bir yaklaşım bağlamında, metnin çağrısının çocuk okura uygun olup olmadığı ve aynı biçimde sunulup

⁶⁴ Bu konuda ayrıntılı okuma denemeleri için bkz. Gökyay, 1938/1973; Saydam 1997; Feyzioğlu, 2010a; Çetinkaya, 2015.

sunulamayacağı şeklinde iki temel paradoksal sorun ortaya çıkar; çünkü işlevsel yapısı ön planda olan metinler, okurun dünyasına hükmetme amacı taşırlar oysa *çocuğa görelik* bunu reddeder. Bu aykırı düşünceler aynı zamanda metnin işlevi, biçem özellikleri ve konumlanmış olduğu yazın dizgesi ve alımlayıcısı arasında yüksek ölçüde bakışsızlık olduğu sonucunu doğurur. Reiß (1983: 9)'a göre çağrı işlevli metinlerin çevrilmesinde esas olan kaynak alımlayıcı ve erek alımlayıcının “benzer tepkileri” vermelerini sağlamaktır. Bir metnin işlevi zaman içinde değişebilir veya aynı metin içinde farklı işlevler bulunabilir. Bu durumda çevirmen ağır basan işlevi ön plana çıkarmak için kararlar almalıdır (akt. Göktürk, 1994: 28). Dede Korkut Hikâyeleri'nin olası dil-içi çevirileri düşünüldüğünde çevirmenin iki yaklaşımı ön plana çıkacaktır: 1) İşlevi önemseyip çocuğa göreliği geri planda tutmak. 2) Çocuğa göreliği önceleyip işlevi geri planda tutmak. Metnin işlevinin çocuğa görelik ilkeleriyle tam bir uyumsuzluk hâlinde olması, çevirmeni bu iki yaklaşımdan birini seçmeye zorlar. Çocuğa göreliği önceleyen çevirmenin metinde, ekleme ve çıkarmalara dayalı uyarlamalar yapması beklentisidir. İşlevi önceleyen çevirmenin de aynıını yapması gerekebilir. Metnin işlevinin çocuğa göre olmayışı bir yana işlevin sunumu çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine; dil ve anlam evrenine indirgenmesi beklenir.

Hikâyelerin dili dönemin Türkçesi bağlamında açık net ve anlaşılırdır. Bu anlaşılabilirlik yetişkin bakış açısına göre bir değerlendirmedir. “Dede Korkut Hikâyeleri, daha IX. asırdan beri halk vicdânına nüfuz etmiş, ortak islam medeniyeti kelimeleriyle zenginleşen, her bakımdan işlenmiş bir halk diliyle anlatılmıştır” (Banarlı, 1987: 403). Çocuklar halk diliyle anlatılan pek çok şeyi de anlamayabilirler. Çocuk, sözgelimi bir deymi, bir mecazı özellikle somut işlem dönemi çocuklarının bilme düzeyiyle sınırlı olarak öğrenebilmektedir. Soyut anlamıyla beraber kavraması sonraki dönemde mümkün olabilmektedir. Sözcüklerin Türkçe ya da yabancı olmasının çocuk okur için çoğu zaman önemi yoktur. Pek çok çocuk, bir metnin sözcüklerinin anlam evreninde veya dil zevkinde karşılık bulmasını önceler. Banarlı'nın “Dede Korkut Türkçesi, daha Ortaasya'daki kuruluşundan beri, kelimelerin mühim bir kısmını başka dillerden alan, fakat fiilleri, mecazları, kafiyelele, cinasları cümle örgüleri, her sâniye millî olan Türk dili'nin XV. asırda vardığı şâhaser bir lisandır” (1987: 404) değerlendirmesi çocuk okurun metne atfedeceği değerlerle örtüşmez. Hikâyelerin sözcüklerinin Türkçe olması veya dönemsel olarak duru bir anlatıma sahip olması günümüz alımlayıcısı bağlamında okuma eylemine yönelik bir değer taşımaz. Metin eski bir metindir ve azımsanamayacak sayıda sözcük, artık gündelik yaşamda kullanılmamaktadır. Eserde dilin sade bir biçimde değerlendirilmesi de yetişkinlerin kavrama düzeyine göre yapılmıştır.

Metinleri Latin alfabesi ile ilk neşreden Gökyay, 1980'de eseri çocuklar için yeniden düzenlemiştir. Bu dil-içi çeviri ediminde öncelenen, metinlerin anlaşılıp anlaşılması olmuştur. Çeviri tutumunu “okullarına giderek ve hikâyeleri onlara ya kendim okuyarak, ya da

kendilerine okutarak üç yüze yakın kız, erkek ve ilk, orta ve lise öğrencisi arasında bir araştırma yaptım. Hangi sözcükleri anlayıp hangilerini anlamadıklarını öğrenmeye çalıştım” (1980: 7), şeklinde açıklayan Gökyay, eserle ilgili dil-içi çevirmenlerin genel tutumu da ortaya koymaktadır. Dil-içi çeviride, sadece metnin sözcüklerinin güncel olmamasının bir sorun olarak görülmesine yönelik yaklaşım, Öz (1992/2017) ve Cilasun (2005/2019) ile de devam etmiştir.

Hikâyelerin popüler yayınlarına yönelik yapılan çalışmada bu durum, “Çocuk okur hedef kitleye yönelik “tek boy” biçiminde yapılan yayınların “Deli Dumrul” (34 adet); “Boğaç Han” (25); “Tepegöz” (21)....” (Özarslan & Veren, 2019: 830) kere yayınlandığı şeklinde ortaya koyulmuştur. Çevirideki bu işleklik, hikâyelerin farklı zaman ve erek kitleler için dilsel, kültürel, ideolojik ya da yazınsal olarak yeni bir bakışla alımlandığı ve buna koşut olarak çeviri hareketliliği meydana geldiği biçiminde değerlendirilebilir. Gökyay, Deli Dumrul ve Tepegöz hikâyelerini diğer hikâyelerden ayrı bir yere konumlandırmış ve bu hikâyeleri mitolojik birer karakter taşımaları bakımından ayrıca sınıflandırmıştır (Gökyay, 1938/1973: CLXXXVI, CLXXXVII). Mitolojik unsurların sembolik değerler taşıma özelliği, çevirmenlerin bu öyküleri farklı alımlamalarını neden olduğu ve çeviri çeşitliliğini ortaya çıkardığı söylenebilir. Şimşek masal bağlamında “Çocuklar simgesel dilin kullanıldığı gizemli öyküleri seviyorlardı ” (2012: 18) değerlendirmesini yapar. Yetişkin yazınından çocuk için yapılan çevirilerde, gizem ve macera içeren kitaplardan başlanması, “gizem ve maceranın” bu simgesel boyutu ile çocuğun beklentisi içinde olduğu erek ürüne örnek oluşturması etkilidir (krş. Shavit, 1978/1991: 20). Tam anlamıyla bir çocuk edebiyatı dizgesinin oluşmadığı düşünüldüğünde, çocukların yazın gereksinimlerinin yetişkin yazınından seçilebilecek öykülerin çevirileri ya da dil-içi çevirileri yoluyla karşılanacağı söylenebilir. Gökyay’ın andığı mitolojik ve Şimşek’in andığı çocuk edebiyatının simgesel boyutuyla örnekçelere yatkın olan Deli Dumrul ve Tepegöz olası dil-içi çeviriler için de tercih edilebilir. Bu yaklaşım, Deli Dumrul ve Tepegöz’ün bu çalışma için seçilmelerinin bir diğer nedenidir. Dede Korkut Hikâyeleri’nde yer alan “günümüze kadar elde edilen on üç anlatma içinde yalnızca Duha Koca Oğlu Deli Dumrul anlatmasında kahraman tipinin farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur” (Kuzay-Demir, 2021: 15). Deli Dumrul’un anılan mitolojik ve simgesel özellikleri onu karakter olarak anlatmada ayrı bir yere konumlandırmıştır. Tepegöz ve Dumrul’u araştırmalara farklı bir noktada konu eden bu değerlendirmelerle Dede Korkut Hikâyeleri’nin dil-içi çevirileri, seçilmiş iki [Öz (1992/2017) ve Cilasun (2005/2019)] dil-içi çeviri ile sınırlandırılmıştır. Bu iki kaynaktan iki hikâye Öz (1992/2017): ‘Deli Dumrul (64-76)’ ve ‘Basat’ın Tepegözü Öldürdüğü (152-172)’; Cilasun (2005/2019): ‘Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesidir: (78-87)’ ve ‘Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğü’nün Hikâyesidir: (114-127)’; çocuğa görelik ilkeleri açısından çözümlenmek için seçilmiştir. Kaynak metin olarak ise Ergin (1958/2011) belirlenmiştir.

6. ÇOCUK EDEBİYATI ÇEVİRİSİ

Yazın çevirisinin okur odaklı ayrı bir alanı olan çocuk edebiyatı çevirisi, kültür, dil, okur gibi değişkenlerin çocuk için dönüştürülmesi edimidir. Snell-Hornby (1983: 133)'e göre yazın metinleri belli bir zaman, mekân ve kültür içinde doğar ve çeviri yoluyla yeni bir zamanda, mekânda ve kültürde yeni bir okur kitlesi için anlam kazanır (akt. Aksoy, 2002: 55). Bu değişkenler yazın çevirisine devingen bir yapı kazandırırken çocuk okurun sürece yeni bir değişken olarak dâhil olması bu yapıyı çok boyutlu bir düzeleme taşır. Toplamların çocuğu algılamadaki geçirdikleri değişimler gibi yazarların ve çevirmenlerin de çocuk okuru alımlamalarında değişimler yaşanabilir. Bu durumda erek kitle olarak çocuk, farklı zaman ve mekânlarda; diyesi, toplumlarda tüm yönleriyle sabitlenemez bir yapıda ve sürekli devingendir. Göktürk, yazın çevirisinin “en karmaşık” çevirilerden biri olarak olanaksızlığından bahsederken onun temelde öznel koşullarda üretilmesinden ve yorumlama olarak ortaya çıktığından 1994: 104) söz eder. Yazın çevirisinin bu karmaşıklığından beslenen çocuk yazını çevirisinin karmaşıklığını, alanda üzerine tam bir uzlaş sağlanamamış olan çocuğun belirsizliği artırır.

Çocuk edebiyatında bulunan *çocuk*, edebiyatı nasıl başkalaştırıyorsa edebiyat çevirisine eklenen *çocuk* da edebiyat çevirisini başkalaştırır. Bu noktada çevirmenin çocuk okurun beklentilerini öncelemesi anlamlı olabilir. Soysal'a göre çocuk okurun farklı oluşu, yazın çevirisi bağlamında çevirmeni duyarlılık ve yetkinlik noktasında daha hassas davranmaya zorlar (2021: 7). Çocuk edebiyatının genel yazın içinde hedef kitlesi net olarak belirlenmemiş bir yazın üretimini ortaya koyması gibi çocuk edebiyatı çevirisi de genel yazın çevirisi içinde hedef kitlesi net olarak belirlenmemiş bir yazın çevirisi üretimini ortaya koyar. Yazarın kafasındaki çocuk figürü gibi çevirmenin de kafasında bir çocuk figürü vardır. Binlerce yazar ve çevirmenin birbirinden farklı duyma, düşünme, yorumlama ve alımlama biçimi olduğu düşünüldüğünde, hem çocuk yazınında hem de çocuk yazını çevirisinde çocuğun nasıl alımlanması gerektiği muğlaklaşır. Nord'a göre erek kitlenin tam olarak tanımlanmadığı durumlarda, çevirmek zorlaşır (2013/2017: 130). Çocuğa görelilik bu noktada bir sınır çizmeye çalışsa da toplumsal bir değişim sonucunda, çocuğa görelilik de mevcut durumundan başka bir yöne evrilebilir. Çocuğa görelilik içinde çocukluk kavramının betimi, zaman ve mekân bağlamında sabit değil görecedir⁶⁵ Çevirmenin zihniyetini oluşturan tüm koşulların çeviri-metinsel düzlemde yeniden alımlanması, yorumlanması ve aktarılması da bu zihniyetin etkisindedir.

Çevirme süreci çevirmenin tercihleriyle ilerler. Bu tercihler, birtakım değişkenlerin şekillendirmesine açıktır. Vural Kara'ya göre çevirmenler bu tercihleri tek başına belirlemeyebilir (2012: 400). Yazın çevirisinde belli bir sırada ve ölçüde öncelenen; kaynak metin gerçekliği, dil, kültür, politika ile çevirmenin kişisel bakış ve dünya görüşü; hedef kitle

⁶⁵ Bkz bu çalışma: 4. Çocuk

gerçekleri gibi değişkenler, çeviri metni şekillenmesinde çevirmen tercihlerini etkileyebilir. Çevirmen kararlarını etkileyen veya çevirmen kararlarından etkilenen bu değişkenlerde yakalanacak uyum, kaynak metnin erek dizgeye aktarılmasını, diyesi erek metne dönüşmesini sağlar. Çeviri edimi başlatıldığında bu değişkenlerin hangi sırada ve hangi derecede öncelenip çevirmen kararını ortaya çıkaracağı, çoğu zaman çevirmenin anılan değişkenlerle şekillenmiş zihniyetiyle ilişkilidir. Çoğunlukla çeviri süreciyle ilişkilendirilen tutumsa, yine çevirmenin zihniyetiyle önceden şekillenir. Sözgelimi dönemin siyasetiyle uyuşan bir çevirmen zihniyeti ve yayınevi politikasının önceliği siyasi eğilim, çevirmen tutumunu bu düzleme taşıyarak kaynak metin gerçekliğinin önüne geçebilir. Başka çevirmen ise kişisel dünya görüşü, meslekî sadakat, gibi değişkenlerle kazandığı tutumla hedef kitleyi öncelermeyebilir. Bu değişken, çevirmenin kaynak metinle kurduğu iletişim sürecinin, alımlama sürecinin bir sonucudur. Bulut'a göre çevirmen iletişim süreçlerinde toplumsal ve siyasal bir dizi değişkene bağımlı hareket eder (2018: 36 krş. Göktürk, 1994: 17). Bu süreçte her çevirmenin etkileşim biçimi ve derecesi aynı olmayacaktır. Alınan kararlar da değişecektir. Çevirmen nasıl bir tutumla nasıl bir karar alırsa alsın çocuk edebiyatı çevirisini tamamlayan çevirmen, metni çocuk edebiyatı dizgesine konumlandırmış olur⁶⁶. Edebiyat, “ is. olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın” (TDK, 2009a: 600) olarak tanımlandığına göre edebiyat çevirisi de kaynak metni, yeni bir dil ve kültür için, kimi zaman hedef kitle odağında dönüştürülmesi şeklinde gerçekleştirilen sanatsal bir edimdir. Çevirmen bu edim sırasında, kendi yaşantısı ekseninde önceden şekillenmiş ve yine kendisine özgü olan estetik alımlamasının ve yaratıcılığının güdümündedir. “Yazın çevirisi ile ilgili unsurlar, estetik değerler ve bunların ima edilen kapalı anlamlarında belirginleşir. Yazın metni okuyucuda bazı duygu ve düşünceleri de kendine özgü ve yaratıcı bir dil kullanımıyla uyandırır (Aksoy, 2002: 57). Bu bağlamda edebiyat çevirisi, edebî bir kopya⁶⁷ oluşturmak amacıyla çevirmenin yaratıcılığı ekseninde; kaynak metin gerçekliği, dil, kültür, politika; hedef kitle gerçekleri gibi değişkenlerle kendi bakış ve dünya görüşünü; diyesi, zihniyetini dengeleme çabasıdır. Göktürk, yazın çevirisi sürecini yönlendiren bu etmenlerin çokluğundan söz eder ve “çeviri dili okurunun beklentilerini” ön planda tutar. Ona göre erek kitlenin yazın geleneği, çeviri sürecinde çevirmenine yol gösterebilir (1994: 106). Çocuk okurun yazın gelenekleri konusunda alanda uzlaşından söz edilemez. Çocuk yazını alanında yazın gelenekleri bakımından uzlaşından uzak olunmasının temelinde, çocuk yazınının henüz gelişmeye başlamış bir yazın dizgesi olması yatmaktadır. Yazın geleneklerinin yerleşik olmadığı bu durumda çevirmen, yazarın ortaya koyduğu sanat ürününü alımlama ve çevirme sürecinde kendi kişisel yorumlarına daha sık

⁶⁶ Çocuk için yazılmış tüm eserlerin çocuk edebiyatı dizgesinde değerlendirilmesi gibi (krş, Yalçın & Aytaş, 2017: 17).

⁶⁷ Kopya kavramı sanat bağlamında “is. (ko'pya) İt. Cópia Bir sanat eserinin veya yazılı bir metnin taklidi, asıl karşıtı” TDK: 2009: 1215) şeklinde tanımlanır.

başvurabilir. Yazın çevirmeni metni okur ve çevirmek için çözümler. Bu çözümleme onun kendi yaşam deneyimlerinden kopuk olamaz. Dolayısıyla çevirmenin alımlaması kendisi için olmasa da kendisine göredir. Çeviriyi bir çözümlemenin ardından iyi bir aktarımı zorunlu kılar. Rabassa (1984: 23)'ya göre çevirmenin iyi bir yazar da olması gerekir (akt. Aksoy, 2002: 59). Yazın çevirisi, çeviri içinde ayrı bir tür olarak değerlendirildiğine göre yazın çevirmeninin çeviri yeterliliğinin ve kararlarının yazın ekseninde düşünülmesi olağandır. Yazın çevirmeninin yazarlık niteliği taşıması gerektiği fikri, 1940 söylemlerine de yansımıştır. Çevirmene verilen bir dizi öneride ve çeviriye dair "görüşlerin birçoğunda bir çevirmenin sahip olması gereken 'ideal' özelliğin yazar olmak olduğu vurgulanmaktadır" (Tahir Gürçağlar, 2015: 93, 94). Çevirmen bir bakıma özgün metni yorumlayarak çevirirken sanatsal olarak kopya eder. Yazarlık bağlamında, estetik kavramının içerim ve gerektirdikleri bir yana sanatsal yeteneğin ölçüsü dahi sanat kopyasının niteliğini etkiler. Bazı sanat eserlerinin bazı kopyalarının en az asılları kadar ses getirdiği, arandığı bir gerçektir. Çeviri edimi bağlamında bu durum çeviri ürünün niteliği konusunda, çevirmenin sanatsal yeteneğinin görece bir kavram olması sorunsalını ortaya çıkarır. Sözelimi kübizm gerçekliğinde oluşturulmuş bir resmi veya kopyasını izleyen iki kişi, aynı his ve düşüncelere kapılmaz. Alımlamaları, yorumlamaları duyumsamaları; zihinsel çıkarım ve değerlendirmeleri farklıdır. Bu farklılık sanatın doğası, içinde sanatçının estetik algısı ve yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreç tamamlandığında da sanatçıya estetik algısı ve yeteneği, esere ise estetik olma ve yeterlilik bağlamında farklı ölçü ve nitelikte değer atfedebilirler. Bu değerlendirme, sözelimi *Robinson Crusoe* ya da onun farklı dil ve kültür için oluşturulmuş çevirisi olan, özgünün ancak sanatsal bir kopyası niteliğindeki *Hikaye-i Robinson* için de geçerlidir. Edebiyat çevirisini ortaya çıkaran çevirmenin estetik algısı, sanatsal yeteneği gibi gerçeklikler, geniş bir okur kitlesinin estetik algısına koşut olarak alımlamaları; yorumlamaları, duyumsamaları; zihinsel çıkarım ve değerlendirmeleri çeşitlenir. Yazın çevirisinin "çokanlamlılığı ve okuyucu ile arasında oluşacak iletişimin çeşitliliği sayesinde seslendiği alıcı kitle de çeşitli ve değişkendir"(Aksoy, 2002: 56). Bu değişken çeşitli okur gruplarında da bir iç dinamik olarak varlığını sürdürebilir. Sözelimi çocuğa göre ilkelerinin öncelenerek yapıldığı bir çeviride, çocuğun çevresel koşullara koşut olarak oluşmuş farklı gelişim özellikleri, çeviri metnin alımlanmasını da doğrudan çeşitlendirir. Bu çeşitlilik çeviri etkinliği sürecinde işlek kuralların ortaya koyulmasını zorlaştırır. "Edebiyat çevirisi birtakım kurallara göre yapılabilecek bir etkinlik değildir" (Birkan Baydan, 2018: 290). Çocuk edebiyatı çevirisi, tanımsal bir bağlamda, doğal olarak kurallara değil çocuğa odaklanır. Bu odaklanma, çocukların bireysel farklılıkları sebebiyle çocuk edebiyatı çevirisine edebiyat çevirisinde olduğundan daha çok katmanlı bir yapı kazandırır.

Çocuk edebiyatı çevirisi kavramı; sanat, edebiyat, çeviri-dilsel bileşke niteliğindeki bir dizi kavramın doğru ve dengeli bir biçimde alımlanıp örtüştürülmesiyle açıklanabilir. Sanat ve

edebiyat ilişkisine yukarıdaki kısa değinme bağlamında, çocuk edebiyatı çevirisinin de edebî bir kopya oluşturmak amacıyla çevirmenin; kaynak metin gerçekliği, dil, kültür, politika; hedef kitle gerçekleri gibi değişkenlerle kendi bakış ve dünya görüşünü; diyesi, zihniyetini çocuğun dünyasına uyarlama çabasıdır. Aksoy'a göre yazın çevirmeni çeviriyi bir dizi aşamayla gerçekleştirir. Bu aşamalardan ilki "çözümleme"dir ve bu çözümleme kaynak kültürden başlar. Bu süreçte metin türünün ne olduğu belirlenir. Çevirmen daha sonra metni okuyup anlamaya yönelir. Bu süreçte çevirmen bir okur konumundadır ve kendi dilsel, kültürel çerçevesi içinde eylem sergiler. Çevirmen son aşamada çeviri eylemini, "yeniden yaratmayı" gerçekleştirir. Bu noktada çevirmen erek metin, erek kültür ve erek okur için anlamlı bir konum edinmiş olur (2002: 63-66)⁶⁸. Edebiyat çevirisinde çevirmenin önceleyeceği *hedef kitlenin gerçekliği* edebiyat dışı çevirilerde de karşımıza çıkar. Çevirmen, edebiyat çevirisinde kendi alımlamasının kaynak metinle örtüşen bir kopyasını okura kendi estetik algısı ve becerisi doğrultusuna aktarma yaparken birtakım özel amaçlar da güdebilir. Sözgelimi çocuğun eski sözcükleri bağlamdan tahmin ederek yeni sözcükler öğrenebilmesi için olduğu gibi bırakabilir. Dil-içi yazın çevirisinde, farklı zaman ve kültürel dönemlerde yaşayan kaynak kültürün metni ile ve erek kültürde oluşacak olan metnin çevirmenin kararlarıyla özgün bir yaratımı ortaya çıkar. Kaynak metin yazarı bu noktada kaynak ve erek kitlenin yazarıyken çevirmen kaynak kültürün okuru ancak erek kitlenin yazarı durumundadır. Hedef kitle ve çevirmen etkileşimini önceleyen bu bakış açısı dil-içi çevirinin yazın dışı türlerinde de görülür. Bir tıp profesörü, bel ağrısının nedenlerinden öğrencilerine bahsederken sözgelimi "lomber dar kanal gerçeklerini" tıp terimleriyle açıklarken hasta veya hasta yakınlarına aynı durumu bel kayması olarak açıklayabilir. Dil-içi çevirinin bir örneği olarak bu açıklamada hekim, "hedef kitlesini" öncelemiştir. Çocuk için yapılan yazın çevirilerinde de hedef kitle yapısını dikkate alma yönelimi, çevirmenin zihniyeti ölçüsünde çocuk gerçekliğine dönüşür. Çocuk yazını çevirisi kısaca; çevirinin edebî bir duyarlılıkla çocuk gerçekliği ekseninde yapılması anlamına gelir. Çevirinin çocuk okura yönelmesi⁶⁹, hedef kitlenin ilgili dönemde belirginleşmesi açısından sınırları çizili çeviri edimini ortaya çıkarırken çocukluk kavramının çok boyutluluğu da çevirmenin zihninde bir çocuk portresi çizmesini zorlaştırabilir. Bir anne veya kardeş; bir öğretmen ya da hekim, bir palyaço yahut pamuk şekerci, çocuğa farklı zaman ve mekânlarda farklı anlamlar yükleyerek toplumsal rollerini gerçekleştirir. Yoğun bakımdaki bir çocukla, dışarda tesadüfen rastladığı çocuk aynı izlenimi oluşturmaz. Bireylerin toplumsal rolleri zamana ve mekâna göre değiştiğinden bu roller arasında bir denge kurulması toplum beklentisi olarak

⁶⁸ Ataç (1940: 404)'e göre çevirmenin yaratma sınırlarını yalnız kendi ideolojisi belirler (akt. Tahir Gürçağlar, 2015: 94, 95).

⁶⁹ Çocuk kitaplarının yetişkinler tarafından estetik, eleştiri, çocuğa kitap seçebilme gibi birtakım nedenlerle okunması çocuk edebiyatının çocuk okur odaklılığını etkilemez. Çocuk okur, edebiyat oluşturulurken öncelenirken yetişkinin "çocuk edebiyatı ürününe" bakışı bu oluşumdan sonradır.

değerlendirilebilir. Toplum içinde benzer ilgi ve gereksinimleri bulunan kitlelerse farklı zaman ve mekânlara bağlı olarak kişinin her rolüne uygun bir davranış bekler. Sözelimi evdeki çocuk, annesinden başka beklentiler içindeyken, sınıftaki aynı çocuk öğretmenin bu rolleri incelemesini beklemeyebilir.

Toplumda farklı roller üstlenen bir birey olarak çevirmen de çocuğa nereden bakması gerektiğini bilerek davranır. Çevirmenin bir anne ya da bir evlat, bir çalışan ya da yönetici olmasıyla; kültürel ya da politik yönelimleriyle değil, çevirmen-hedef kitle gerçekliği ekseninde çocuğu alımlaması beklenir. Çevirmenin süreç normlarında bir denge kurabilmesinde, zihniyet bağlamında durduğu nokta, son derece etkilidir. “Sonuç olarak ‘çevirmenlik,’ her şeyden önce toplumsal bir rol oynayabilmek; yani, bir topluluk tarafından -çevirmenliğe, bu etkinliği gerçekleştirenlere ve/ya da onların ürettiklerine- o topluluğun uygun gördüğü adlarla verilen işlevi, uygun görülen bir biçimde yerine getirebilmek demektir” (Toury, 1995/2012: 149). Sözelimi çevirmenim ama politikacıym, diyerek değil; politikacıym ama çevirmenim, diyerek çeviri yapan bir çevirmen “çevirmen” olma bilincini yakalamıştır ve okur beklentilerini karşılayabilir.

6.1. Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Yazının Durumu

Kültür ve yazından beslenen çoğuldizge kuramında, çoğul-dizge kavramındaki “dizge” en basit ifadeyle yazındır. Çeviri yazının bu sistemdeki yeri için ise Even-Zohar, “Başka sözlerle belirtmek gerekirse, bence çeviri yazın yalnız başlı başına bir dizge değil, çoğuldizgenin tarihine tam anlamıyla katılan, onun bir parçası olan, çoğuldizge içindeki bütün ortak dizgelerle ilişkiler içinde bulunan bir dizgedir” (Even-Zohar, 2012: 126)⁷⁰. Bu, yazının çağ ve metin türleri ya da hedef kitleleri bakımından çeşitlenmesidir. Tanzimat Dönemi Türk edebiyatının çoğuldizge içindeki konumu ve durumu Paker (1987/2004: 22-33; krş. Even-Zohar, 1978/2012: 125-133), tarafından ortaya koyulmuştur. Paker, saygın görülen divan edebiyatı ile saygın görülmeyen halk edebiyatında aynı zamanda merkez-çevre ilişkisini de değerlendirmiştir.

Çevirilecek metinlere duyulan yazınsal gereksinim veya onların bir dizi başkaca görev yerine getirecek olması eylem olarak çeviriyi ve ürün olarak çeviri yazını saygınlıştırabilir. “Çevrilecek metinler, yeni yaklaşımlarla aralarındaki uyuma göre ve erek edebiyatta görebilecekleri yenilikçi işleve göre seçilirler” (Even-Zohar, 1978/2012: 128). Yazın ya da çeviri üretimi bağlamında şiirlerin tiyatro metinleri için, öykülerin romanlar için kullanılması, dizgesel hareketliliğin kendi iç deviniminde geçerli olduğu gibi çeviri yazınsal dizgeleri için de geçerlidir.

⁷⁰ Itamar Even-Zohar, *Papers in Historical Poetics*, The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University, 1978, s.21-27. Yazarın 27-30 Nisan 1976'da Leuven Katolik Oniversitesi'nde düzenlenen Yazın ve Çeviri: Yazın Araştırmalarında Yeni Bakışlar sempozyumunda sunduğu ve Aralık 1985'te gözden geçirerek üzerinde değişiklikler yaptığı bu bildirinin metni söz konusu değişikliklerle Saliha Paker tarafından dilimize [Türkçeye] aktarılarak ilk kez Adam Sanat'ta (Ocak 1987) yayımlanmıştır (yay.haz.n.).

Toplumlarda yazın üretimi, siyaset, eğitim, kültür ve okur gibi birtakım değişkenlerin şekillendirmesinin sonucudur. Bu noktada çeviri araç olarak kullanılarak öncelenen bir uğraşa dönüşebilir. Yazın, çevirinin güdümünde ortaya çıkabilir veya mevcut yazın dizgeleri, çeviri yazınının güdümünde bir dönüşüme zorlanabilir. “Çeviri yazının merkez konumda olması, etkin bir biçimde çoğuldizgenin merkezini biçimlendirmesi demektir. Böyle bir durumda çeviri yazın büyük ölçüde yenilikçi güçlerin bir parçasıdır ve edebiyat tarihinde önemli olaylar olurken bu konumda bulunuyorsa, bu olaylarla özdeşleştirilebilir” (Even-Zohar, 1978/2012: 128). Çocuk yazını oluşumunda, fikir ve sanat hayatında, toplum yaşamında ve politikada meydana gelen değişimler etkili olmuştur. Yazın oluşumu sürecinde belli amaçların yönlendirmesinde saygınlık kazandırılması hedeflenen çocuk yazını çevirisi, yazınsal dönüşümü de başlatmıştır. Dönüşümle beraber çeviriyle ya da telif olarak edebiyata önceden dahil olmuş yazın dizgeleri de çeviri ya da dil-içi çeviri aracılığıyla güncellenir. Çevirinin saygın bir uğraş olmasını Even-Zohar: “a) çoğul dizge henüz oluşmamışken, ya da başka bir deyişle, edebiyat henüz ‘genç’ ve yerleşme sürecinde iken; b) edebiyat ya ‘çevresel’, ya ‘güçsüz’ ya da her iki durumda iken; c) edebiyatta dönüm noktaları, bunalımlar ve yazınsal boşluklar yaşanırken” (1978/2012: 128) şeklinde açıklamaktadır. Yazın oluşumu, oluşmuş yazının birtakım çıkmazlara girmesi gibi durumlar yazın ya da çeviri devinimi için bir etkidir. Tanzimat Dönemi Türk edebiyatının çoğuldizge içindeki konumu ve durumu Parker tarafından ortaya koyulmuştur. Çevirinin merkez konumda olması ise “kemikleşmiş” klasik edebiyatın yenilikçi edebiyata karşı direnç göstermesi sebebiyle de çok kolay olmamıştır. Çeviri hareketini başlatan ise Fransız edebiyatı olmuştur. Fransız edebiyatının dünya genelindeki “saygın konumu”, Batı kültürünü ve edebiyatını yansıtmaya gibi etmenler, çeviride bu eserlerin seçilmesinde etkili olmuştur. “İbrahim Şinasi, *Tercüme-i Manzume*’si; Münif Paşa, *Muhaverat-ı Hikemiye*’si, *Terceme-i Telemak*’ı” ile bu hareketin ilk çevirmenleri olmuşlardır” (1987/2008: 22-31). Cumhuriyet döneminde de çeviriye ulusal bir edebiyat oluşturma çabalarında çeviri itici bir güç olarak kullanılmıştır. Tercüme Bürosu çeviri hareketliliğinin öncü ismi Hasan Âli Yücel (1998: 82), çeviriye yüklenen bu işlevi şöyle ifade eder: “Okullarımızda ileri memleketler edebiyatını gençlerimize tanıtmak, büyük eserlerin tercümelerini yaparak geniş ölçüde eser neşretmek, seçme ve kritik etme kabiliyetini kazanmış bir okuyucu kütlesi yapacak ve yazarlarımız da bu kütleyi doyurmak için itinalı çalışmaya mecbur kalacaklardır” (akt. Tahir-Gürçağlar, 2015: 69). Yücel, edebiyatın oluşumunda büyük eserler vurgusu yaparak oluşacak eserin öyküneceği niteliği de işaret etmiştir. Bu noktada edebiyatın nitelik kazanırken aynı zamanda niteliğinin arttırılması beklentisi de ortadadır. Hem nicelik hem de nitelik bakımından yazın boşluğunun karşılanmasında ve oluşacak ulusal yazına örnek oluşturmada çevirinin etkin bir işlevi olmuştur. Okur odaklı bir yazın alanı olarak çocuk yazınının oluşum içinde olduğu düşünüldüğünde dizgesel boşluklar oldukça fazladır. “Genç bir edebiyat kısa zamanda bütün yazın tür ve tiplerinde önemli metinler

üretemediğinden, başka edebiyatların deneyimlerinden yararlanılır ve böylece çeviri yazın, bu edebiyatın en önemli dizgelerinden biri durumuna gelir” (Even-Zohar, 1978/2012: 128). Çevirinin dillarasında mı yoksa dil-içinde mi yapılacağını belirleyen çocuk yazınının genel durumu; dizgelerin miktarı, konumu, niteliği ve boşluklarıdır. Herhangi bir yazın dizgesi oluşmamış bir ulus için dil-içi çocuk yazını çevirisi güç bir etkinliktir. Yazın içinde dizgelerin oluşmaya başlaması ya çeviriden kaynaklanır ya da öteki sistemlerin oluşabilmesi için çeviriyi tetikler. Yetişkinler için bir dizge oluşturmuş bir yazınla birden fazla dizge oluşturmuş yazının durumu aynı değildir. Yetişkinler için oluşturulan dizgelerden birinin tip ve tür bakımından çocuğa yatkınlığı dil-içi çeviri hareketliliği sağlar (krş. Kılıç, 2019: 31). Bu bağlamda Dede Korkut Hikâyeleri’ne bakıldığında 1916-2005 yılları arasında yapılan dil-içi çevirileri örnekleri popüler “yayınlarda ağırlıklı okur hedef kitlenin çocuklar (% 60) olduğu görülmüştür” (Özarslan & Veren, 2019:835). Dönem içinde yerli çocuk yazınında; çocuğun doğasını, gerçekliğini merkeze alan yayınların yeterli sayıda olmaması “var olan örnekçeye” yatkın eserlerin dil-içinde yine çevrilmesi yetkin ve yeterli yazın ürünlerinin geç oluşumuysa yeniden güncellenmesi şeklinde tekrar etmiştir⁷¹. Yazılı edebiyatta çocuklar için yaygın bir tür olan öykü ve gereksinme olarak görülen “macera” tür ve konularını bütünleyerek yansıtmaları da Dede Korkut Hikâyelerini’nin yatkın örnekçelerden biri olmasını belirleyenlerdendir.

6.2.Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Çocuk Yazınının Durumu

Henüz kendi dizgesinde bile örnekleri tam anlamıyla oluşmamış olan çocuk yazınının yazınsal çeviri dizgesinin yazınsal çoğuldizgedeki konumunu belirlemeye çalışan Shavit, 1978’de Tel Aviv Üniversitesinde yapılan toplantıda bir bildiri sunmuştur⁷². Bu çalışmayla “çocuk yazını çevirisinin ana davranış örgülerini belirlemeye çalışarak” (Shavit, 1978/1991: 19). normatif çeviri üzerinde durmuştur. Shavit, açıklamaya çalıştığı normları beş başlıkta sunar. Bunlar:

- 1) Varolan Örnekçelere Yatkınlık
- 2) Metnin Bütünlüğü
- 3) Metnin Karmaşıklık Düzeyi
- 4) İdeolojik ya da Değerlendirici Uyarlama
- 5) Biçimsel Normlar (Shavit, 1978/1991: 20-25).

⁷¹ Kendi döneminde “sabit” olan eserin bağlı “değişken”lerinin (okur, zaman bilgi, kültür) artması ve sık dönüşmesi eseri, yeni geline sabit noktada, değişmiş okur kitlesi için anlamsızlaştırır. Bu durumda eserinde dönüştürülmesi, çevrilmesi gereksinimi ortaya çıkar (bkz. İşcen 2002: 129-134; Zethsen, 2009: 805).

⁷² Ç. N. 27 Mart-1 Nisan 1978 tarihleri arasında Porter Yazınbilim ve Göstergebilim Enstitüsü’nde Tel Aviv Üniversitesi M. Bernstein Çeviri Kuramı Kûrsüsü’nün katkılarıyla gerçekleştirilen Synopsis I: “Çeviri Kuramı ve Ekinlerarası İlişkiler” adlı toplantıda sunulan bildiri. Bkz. “Translation of Children’s Literature as a function of Its Position in the Literary Polysys-tcm,” Poetics Today, Cilt TI, No. 4, ss. 171-179.

Bu normatif yaklaşımın sergilenebilmesi çocuk yazını için her zaman mümkün ya da geçerli değildir. Çevirinin örneklere yatkınlık gösterebilmesi, erek yazında örnekçelenebilecek özellikler sergileyen bir dizgenin oluşmasıyla mümkündür. “Çocuk yazını çevirileri, metni erek yazında varolan örnekçelere bağlama eğilimindedir” (Shavit, 1978/1991: 20). Örnekçe ürünleri içeren dizge veya dizgeler oluşmuşsa “çeviri uyarlamaları” varolan bu örnekçelerden beslenir. Ancak yetişkinler için varolan bir dizge içindeki yazın ürünleri, çocuklar için kısmî bir örnekçeye dönüşebilir. Bu dönüşüm yatkınlığı, örnekçe sayılacak yazın ürününün “çocuğa görelik” düzeyine bağlıdır. Bu düzey ise yetişkin yazınında ancak tesadüfi bir biçimde yer alır. “Özgün metnin örnekçesi erek dizgede yer almıyorsa, özgün metnin çevirisini erek yazının içine aldığı örnekçelere göre düzenlemek için, bazı öğeler çıkartılarak metin değiştirilir” (Shavit, 1991: 20). Yazınsal boşlukların yoğun olması şeklinde de açıklanabilecek bu durumda, “Metni herhangi bir örnekçeye uydurmak için çevirmen bazen özgün metinde varolmayan fakat erek örnekçede olması zorunlu sayılan, bu nedenle örnekçeyi güçlendirmekte gerekli olan öğeleri örnekçeye eklemek zorunda kalır” (Shavit, 1978/1991: 21). Başka bir deyişle çevirmen örnekçe üzerinde yapacağı uyarlamayla çocuğa görelik düzeyini arttırma eğilimindedir. Eklemeler bağlamında uyarlamanın düzeyini ise gerekli olan öğelerin, örnekçede ne kadar eksik olduğu belirler.

Çocuklar, insanın değişime az maruz kalmış boyutunu ifade eder. Çocukların düşünce dünyalarında karmaşıklığa yer yoktur⁷³. “Günümüzde karmaşıklık normu, yetişkin dizgesinin saygın görülen yazınının ana normu sayılsa da, basit ve basitleştirilmiş örnekçeler normu, yetişkin yazınının saygın görülmeyen dizgesinde olduğu gibi, saygın görülen ve görülmeyen pek çok çocuk yazınında hâlâ yaygındır” (Shavit, 1978/1991: 22). Yazınsal kurgu bağlamında girift yapılar çocukların yalın ve içten yapılarına bir izdüşüm oluşturamaz. Çocuk için karmaşıklığın farklı boyutları vardır; bunlardan birisi de kurgunun ana hatlarını oluşturan ve çocuğun “olaylar arasında” bağlantıyı kurmasını sağlayanlara yöneliktir. Bu durumda “Çocuk yazını, ‘gerçek’ ve düş arasındaki ayrımı net olarak korumakta ısrar eder (Shavit, 1978/1991: 23). Gerçek ve düş arasındaki ayrımın belirginleştirilmesi gerekliliği, çocukların “abartılmış merak unsurlarının” onun doğasına aykırı olmasıyla ilgilidir.

İdeolojik uyarlamaların çocukların kendi doğasından ve gereksinimlerinden mi yoksa toplumun sınırlarını çizdiği çocuk ve gereksinimlerinden ileri geldiği tartışılabilir. Çocuk yazını tarihine bakıldığında, çocuk edebiyatını yönlendiren temel unsurun siyasi erk olduğu söylenebilir. Siyasi erk ise toplumun çocuk için çizdiği sınırları önceleyebilir. Çevirmen de bu bağlamda, yazın dizgesi oluşturma noktasında katkılarını toplumun yönlendirmelerine göre şekillendirebilir. “Çeviri, yazın ve kültür dizgesini biçimlendirirken ideolojiden bağımsız düşünülemez, buna bağlı olarak, dilin kullanımı kendine özgü bir işleve doğru gelişim gösterir

⁷³ Çocuk ve yetişkinlerin düşünme biçimleri için bkz. Çer, 2014: 113.

ve toplumsal normlara/beklentilere göre biçimlenir” (Maral, N. & Yücel, 2021: 1105). İdeolojik uyarlamalar, çocuğun içinde bulunduğu ideolojik olay ve durumlarda nesneleştirilmesidir. Ne var ki çocukların yazın içinde “ötekini bakışı ve değerlendirmesi” sayılabilecek birtakım ideolojilere maruz bırakılması, politika hâline de gelmiştir. Shavit buna “...Yahudi Aydınlanması görüşlerine uyarlamaya çalışırken, paradoksal diyebileceğimiz bir şekilde, yeniden değiştirmiştir” (Shavit, 1978/1991: 24) şeklinde değerlendirdiği Campe'nin çevirisini örnek gösterir. Türk yazınında çevirinin aydınlanma amacıyla kullanılması Tanzimat dönemiyle ilişkilendirilebilir (krş. Eruz, 2010: 109-111; Neydim, 2020: 862; Neydim, 2022: 34-35). Çocuk yazınında oluşmuş bir merkez dizgenin tüm ürünleri sözgelimi; siyasi yönelim, dilsel ve kültürel eğilimler nedeniyle saygınlığını yitirebilir. Bu şartlarda dil-içi çeviri, bu yazınsal dizgeye çeşitli uyarlamalarla saygınlık kazandırır ve oluşan dil-içi çeviri yazını, merkez konuma yükselebilir.

“Bu nedenle, biçimsel norm her iki yazında da ortaktır, fakat bu norm için geçerli olan nedenler, her iki durumda farklıdır. Yetişkin yazınında kendi başına "yazınsallık" düşüncesiyle bağlantılıyken, çocuk yazınındaki yüksek biçimin nedeni, yazının öğreticiliğiyle ve çocuğun sözcük dağarcığını varsıllaştırma çabasıyla bağlantılıdır” (Shavit, 1978/1991: 25). Dilsel deneyimlemenin başında sayılan çocukların bildikleri kelimelerin sayısı ve bu kelimelerin bağlamsal zenginlikleri sınırlıdır. Çocuklar, sözcükleri belli bir yaşa kadar gerçek ve somut düşünme eğilimindedirler.

6.3. Dil-içi Çocuk Yazını Çevirisinin Yazınsal Çoğuldizgedeki Durumu

Bir toplumda üretilen yazının erek dizgedeki dilsel ve yazınsal beklentileri karşılama düzeyi kısa sürede, çeviri eylemiyle bile çoğu zaman uzak bir ihtimaldir. Yazın oluşumu veya yazın içinde dizge oluşumu gibi örnekler verilebilecek “Bu durum özellikle bir dönüm noktasında, yerli yazınsal malzeme içinden kabul edilebilir hiçbir örnek çıkmadığı zaman geçerlidir ve sonuç olarak yazınsal bir ‘boşluk’ yaratır. Böyle bir boşlukta, yabancı örneklerin yerli edebiyata sızması kolay olduğundan, çeviri merkez konuma yükselebilir” (Even-Zohar, 1978/2012: 129). Bu unsurların karşılanması yerli yazın ürünlerinden daha hızlı ve geçerli kılınabileceğinden, özellikle çocuk gerçekliğine uyarlanabilir yazın ürünleri bağlamında dil-içi çeviri dizgesel bir hareketlilik (eylem) olarak ortaya çıkacaktır. Çocuk yazınına varıncaya dek merkez ya da çevresel birçok dizgenin oluşması durumunda ise yazının dışsal birtakım hareketlilikten etkilenmesi söz konusu olur. Dizgeler arasında hareketliliğin oluştuğu “[...] durumda çoğuldizge içindeki devingenlik, dönüm noktaları [...] yerleşmiş örneklerin yeni bir kuşak için artık geçerli olmadığı tarihsel anlar yaratır. Böyle anlarda çeviri yazın, merkez konumlu edebiyatlarda bile merkeze yükselebilir” (Even-Zohar, 1978/2012: 129). Çeviri her eser çocuk için değildir. Yatkinlik gösterdiği ya da göstermediği başka bir hedef kitleye ya da metin türüne uyarlanması, dil-içi çeviriyle yapılır. Dizgeler oluştuğunda “çeviri” yeniden saygın

olmayan bir konum kazanır. Yazınsal dizgeler oluştuğunda ise bu dizgeler arasında dil-içi çeviri hareketliliği özellikle yazınsallıktan başka koşullara bağlı olarak da devam eder. Siyasi yönelim, yayınevi politikaları, din ve eğitim yönelimi bu noktada sayılabilir. Çocuğun ilgi ve gereksinimlerini önceleyen bir edebiyatın oluşmasında çeviri hareketliliğinden daha çok dil-çi çeviri hareketliliği görülür. Dil içi çeviri hareketliliğinin çeviri hareketliliğinden daha yoğun ve çeşitli amaçlarla yapıyor olması, uygulama düzleminde şöyle özetlenebilir:

Tablo 6.1. Yazınsal Çeviri ve Yazınsal Dil-İçi Çeviri Hareketliliği

<i>Çeviri Hareketliliği</i>	<i>Dil-içi Çeviri Hareketliliği</i>
Yazın oluşturmak, kültürel ve eğitimde değişimi desteklemek seçkin yazın ürünlerinin tanıtılması ve okura ulaştırılması	- Sözlü yazının derlenmesi - Sözlü yazının çocuk için uyarlanması - Sözlü yazının güncel tutulması - Sözlü yazının metin türlerine uyarlanması - Çeviri eserin çocuk için uyarlanması - Çeviri eserin güncel tutulması - Çeviri eserin metin türüne uyarlanması - Çocuk için uyarlanan metnin güncel tutulması - Metin türüne uyarlanan eserin çocuk için uyarlanması

Tanzimat edebiyatında oluşturulmaya çalışılan ulusal yazın, sözlü kaynaktan dil-içi çevirilerden erk kültürlerden de çeviri yazınla beslenmiştir. Bu bağlamda yazın ürünü başka dil ve kültürlerden edebiyat dizgesine sokulduktan sonra erek metin üzerinden uyarlama ve güncellemeler yapılmıştır⁷⁴. Güncellenen metinler farklı metin türleri için kullanılmak istendiğinde ise uyarlanmıştır. Zihniyet, toplumsal, dilsel ve kültürel değişimler, hedef kitle gerçekleri gibi birtakım değişkenlerin yönlendirmesinde, güncelleme ve uyarlama dil-içi çeviri hareketliliğinin temel sebepleridir.

6.4. Çeviride Normlar

Çeviri metinler zaman, kaynak metin, erek okur, kaynak ve erek kültür gibi bir dizi unsurun başatlığında oluşturulduğu gibi çeviri metnin betimlenmesi de nesnel algılamalara açıktır. “Betimleyici Çeviribilim Araştırmaları’nın yöntemsel ve kuramsal temeli, Toury’nin 1980’de yayımlanan *In Search of a Theory of Translation* (Bir Çeviri Kuramının Peşinde) ile atılmış; 1995 yılında ise *Descriptive Translation Studies and Beyond* (Betimleyici Çeviri Araştırmaları ve Ötesi) ile çalışmalarını yeni bir düzleme taşımış” (Tahir Gürçağlar, 2016: 133-134) ve çeviribilimsel betimlemenin belli bir sistemde gerçekleştiğini öne sürmüştür.

⁷⁴ Bu savlama, aynı yayınevi ve aynı çevirmenin sözgelimi Pinokyo’yu farklı bir amaç ya da kitle için her çevirdiğinde kaynak metne yeniden yöneldiği iddiasına açıktır.

Toury' nin çalışmasında üç çeşit norm yer alır. Bunlar: *öncül normlar*, süreç öncesi normlar ve *çeviri süreci normları*dır (Toury, 2012: 152-154)⁷⁵.

Çevirmen süreç öncesinde çoğunlukla genel bir normatif tutuma sahiptir. Onun sahip olduğu bu tutum tüm süreci etkileyecektir. Hem çevirmenin çevirme eylemini gerçekleştirmesini hem de bu eylemi gerçekleştirirken bir çeşit izlem belirlemesini de bu tutum sağlar. Çevirmenin tutumunu ve bu tutuma bağlı olarak sergilediği davranışları ortaya çıkaran genel düzgu de “öncül norm” olarak ifade edilebilir. Çevirmen öncül norm ekseninde “kendisini, ya özgün metne ve onun gerçekleştirdiği normlara, ya da erek kültüre veya erek kültürün metne ev sahipliği yapacak kesiminde etkin olan normlara bağımlı kılabilir” (Toury, 1995/2012: 152). Çevirmenin yapacağı bu seçim aynı zamanda onun geliştirdiği izlemin de kendisidir. Böylece çevirmen, en genel anlamda neyi, neden ve nasıl yapacağını belirlemiş olur. Çeviride “kaynak normlarına uyumu çevirinin kaynak metne ilişkin yeterliliğini belirlerken, erek kültür kaynaklı normlara bağlı kalmak kabul edilebilirliğini belirler” (Toury, 1995/2012: 152). Çevirmenin bu tutumu sürecin tamamını şekillendirmede etkilidir. Hedef kültür odağında bakıldığında sözgelimi tarihî bir roman veya öykünün çevirisi içindeki yaşantı, değer yargıları, kişilerin tutum veya davranışları erek kültüre yabancı olabilir. Bu noktada çevirmenin çeviri ürünü aracılığıyla okurla güncel bir iletişim başlatması beklenir. Tarihsel olan metin okura yabancısıdır. Metnin başka bir çağı, dönemi ve zihniyeti yansıtması yetişkin okurun beklentileri arasında olabilir. Somut işlem dönemi çocukları ise böyle bir metinde kendinden bir şeyler bulamayabileceği için sıkılabilir; metinle iletişim kuramayabilir veya etkin okur davranışları sergilemekten kaçınabilir. Aixela (1996: 54)'e göre çevirmen hedef kültürde “kabulü ve uyumu” sağlamak için “kabul edilebilirliği” bir yöntem olarak kullanır (akt, Aksoy, 2002: 88-89). Dede Korkut Hikâyeleri'nde yer alan kültürel değerlerle günümüz kültürel değerleri Türk-İslam kültürü kapsamındadır. Ne var ki dönemin yaşam alışkanlıkları, değer yargıları, toplum yapısı ve bunları yansıtan kültürel semboller günümüzle aynı değildir. Çocuk, güncelliğini yitirmiş semboller güncel olana dönüştürülmediği sürece betimleme ve açıklamaların yeterince yapılmadığı bu metinle bağ kuramayıp, kültürel sembollerini alımlayamayabilir.

Çevirmen geliştirdiği tutum sonrasında, süreç öncesi normların yönlendirdiği davranışları sergilemeye başlar. Bu norm da belli bir seçimin yapılmasını ve kavrayışı ifade eder. Süreç öncesi normlar içinde, “*çeviri politikası* belirli bir zamanda belirli bir kültüre/dile çeviri yoluyla ithal edilecek metin türlerinin seçimini, hatta tek tek metinlerin seçimini içerir” (Toury, 1995/2012: 153). Bu içerim aynı zamanda çevirmenin bir işi almasını ya da tercih geliştirmesini ifade eder. Süreç öncesi normlardan “*çevirinin doğrudanlığı* ile ilgili düşünceler

⁷⁵ “The Nature and Role of Norms in Translation”, *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam, John Benjamins, 1995, s. 53-69 ve 281-299. Buradaki çeviri, Saliha Parker tarafından özgün metinle karşılaştırılarak gözden geçirilmiştir.

ise metnin asıl kaynak dilinden başka, aynı metnin farklı dillerden de çevrilmesine karşı tanınan hoşgörü eşliğini içerir” (Toury, 1995/2012: 154). Doğrudan ya da dolaylı bir çeviri tercihinin, çevirmen davranışlarının tam ve eksiksiz olması varsayımı içinde bile; çevirmenin, farklı dil sistemleri veya birbirinden çok uzak kültürler arasında aktarım ile karşı karşıya getireceğinden iyi değerlendirilerek kararlaştırılması gereken normlar olduğu söylenebilir.

Normların yönlendirmesinde çevirmen tutumunun gelişmesi, çevrilecek metnin seçimi gibi durumlar “normatif çevirmen davranışları”nın genelden özele bir sıra izlediğini gösterir. Başka bir deyişle; çevirmen, metne yönelmeden daha evvel öncül norm yönlendirmesiyle bir tutum geliştirir ve bu tutumunun da içinde yer aldığı birtakım seçimler yapar. Çevirmenin metne yönelimiyle başlayan “**çeviri süreci normları**” ise çeviri edimi sırasında verilen kararları yönlendiren normlar olarak düşünülebilir” (Toury, 1995/2012: 154). Çeviri edimi somut olarak; çevirmenin her ne kadar metinle girdiği etkileşimle başlıyor gibi görünse de arka planında bir dizi durumu barındırdığı yadsınamaz. Bu durum çevirmenin metin öncesinde ilgili norm ekseninde gelişen sınırlar ya da sınırlılıklar ile hareket ettiğini de doğrular. Metin içinde sergilediği davranışlar bağlamında çevirmen, bu sınırlar doğrultusunda daha somut ve küçük izlemler geliştirerek edimini sürdürür. “‘*Matriks*’ normları” denen normlar kaynak dil malzemelerinin yerini alacak erek dil malzemesinin varlığını, (dolayısıyla da çevirinin ne derece tam olduğunu), metin içindeki yerini (ya da malzemenin gerçekte ne biçimlerde dağıtıldığını) ve metnin *bölümlendirmesini* yönlendirir” (Toury, 1995/2012: 154). Çevirmenin Ortaya çıkan çeviri edimi ve erek metin için doğrudan gözlemlenebilen çevirmen davranışlarının başka bir deyişle “izlemce geliştirilmiş normatif tekniklerinin” matriks normlar tarafından yönlendirilmeye başlandığı söylenebilir. Bu yönlendirmeye koşut olarak ve daha dar kapsamda ele alınabilecek “*metinsel-dilsel*” normlar ise, erek metni oluşturacak, ya da özgün metinsel ve dilsel malzemenin yerini alacak malzemenin seçimini yönlendirir” (Toury, 1995/2012: 154).

Bu genel ilkelere Toury ekseninden bakıldığında *çocuğa görelik* “öncül norm[u] çoğu zaman çevirmen henüz çeviriye başlamadan zihinsel bir tasarım olarak mevcuttur; buna karşın betimleyici çalışmada en son ortaya çıkan norm da budur. Çeviri araştırmacıları ancak süreç öncesi ve süreç normlarını inceledikten sonra benimsenen öncül norma ilişkin bir sonuca varabilirler” (Tahir Gürçağlar, 2016: 137). Öyle ki çevirmenler, genel tasarımdan yola çıkarak süreçte gelişecek durumları, dahası kendi alacakları kararları sürecin başında kestiremeyebilir. Çevirmen çocuk için çevirme kararı verdiğinde çocuğu öncelemesi gerektiği tutumuna sahip olabilir. Bununla beraber çeviri sürecinde sözgelimi dil malzemesinin tercihine yönelik bir sorun yaşamayı, beklentisi dışında ortaya çıkabilir. Çevirmen, ilgili sorunu aşım çocuğu önceleyebilmek için kararlarında, kaynak metinden daha da uzaklaşabilir. Bu bağlamda, “[ö]ncül norm kavramının çeviride [...] iki kutuplu yaklaşımı pekiştirdiği, yeterlilik kavramının sadık, kabul edilebilirlik kavramının serbest çeviri ile özdeşleştirilebileceği öne sürülebilir” (Tahir

Gürçağlar, 2016: 137). Kabul edilebilir bir çeviri, belirli bir toplum içinde doğmuş ve gelişen çocukla bütünleştirilebilir. Yaşları aynı olsa da kültürel özellikleri (çevresel koşullar) etkisiyle çocukların farklı gerçeklikleri; bu gerçeklikler içinde de farklı duyumsamaları, gereksinimleri, bakış açıları ve yorumlamaları vardır. Çevirmenin serbest bir tutum sergilemede kendi yaşadığı toplumda çocuğu öncelemesi ise serbest bir çevirinin sınırlarını küresel anlamda daha da genişletir. Başka bir deyişle, “[ç]evirmenin özgürlük sınırlarını, hedef kültürde var olan yazınsal kurallar⁷⁶, beklentiler ve ortam belirler” (Aksoy, 002: 58). Bu özgürlük sınırları içinde hareket eden bir çevirmen kendi toplumundaki çocuk için kötü saydığı ayrıntıyı çıkarırken başka bir çevirmenin toplumundaki çocuk için bu ayrıntı olağan bir durum olarak korunabilir. Bu durumda ortaya çıkan erek metinlerde yazılanlar ya da yazılamayanlar örtüşmese de etkide eşdeğerlik söz konusudur. “Burada daima belirleyici olan; zaman, mekân, kişi ve koşulların değişkenliğidir” (Nord, 2017/2019: 111). Çocuk açısından düşünüldüğünde içinde geliştiği toplumun değer yargıları ve çevirmenin bunu çocuğa göre alımlama biçimi önemli bir etmendir. Toury’nin kuramı klasik eşdeğerlik anlayışına da farklı bir açılım getirmiştir. Kuramın çeviri alanına katkılarını Edwin Gentzler (1993: 130) şöyle özetler:

- 1) Bire bir benzerlik ve yazınsal/dilbilimsel eşdeğerlik olasılığı ile düşüncelerin terk edilmesi.
- 2) Herhangi bir çeviri metin üretiminde hedef kültürel dizgedeki eğilimlerin tanınması.
- 3) Sabit bir kimliği olan özgün ileti kimliğinden vazgeçilmesi.
- 4) Kesişen kültürel dizgelerin göstergesel ağında yer alan özgün metnin ve çeviri metnin bütünleşmesi (akt. Aksoy, 2002: 49).

Çocuk yazını çevirisi bağlamında bu katkılar daha etkin görülebilir. Çocuk gerçekliği içinde çocuğun doğası, gereksinimleri, gelişim özellikleri yetişkininkinden farklıdır. Çevirmenin çeviri kararları noktasında bu durum, özellikle çocuğa göre olmayan bir yazın ürününü çevirmesi sürecinde, eşdeğerlik düzeyinde serbest çeviri yoluna gitmesini zorunlu kılar. Hedef kültürel eğilimlerin çocukluk kavramı altında değerlendirildiği her durumda çocuğun farklı toplumsal yapılar içinde, farklı bir gerçekliği olması da kaçınılmazdır. Çevirmen, aynı kültürde farklı zaman ve mekânda var olmuş bir metni çocuk için dil-içinde çevirirken geçmişin izlerini silme çabasında olabileceği gibi geçmişi canlandırma çabasında da olabilir. Ortaya çıkan çeviri metin her iki durumda da çeviri dizge ürünü olarak değerlendirilir.

6.5. Öncül Norm Olarak Çocuğa Görelik

Çocuklar olayları, durumları, nesneleri özetle dünyayı kendi gerçeklikleri çerçevesinde algırlarlar. Bu farklılık, çocukların özellikle dil ve bilişsel gelişimleri bakımından farklı bir zamanda durmalarından kaynaklanır. Çocuk dünyası içinde, farklı zamanlarda bulunan bireyler

⁷⁶ Çocuğa görelik son yıllarda yapılan akademik çevirilerde, çocuk yazını içinde sınanan bir ilkeler bütünü olduğundan anılan hedef kültür kuralı olarak değerlendirilebilir.

olarak farklı gelişim dönemlerini yaşayan çocuklar bile başkaca özellikler gösterir. Altı yaşındaki bir çocukla on beş yaşındaki bir çocuğun olaylar, durumlar, nesneler karşısında aynı tepkiyi vermeleri, aynı algıya kapılmaları beklenemez. Çeviribilimsel bir bakışla bu durum, “Eğer bir metin, çocuklara izin verilen ya da yasaklanan şeylere, uygun değilse, ya da metin çevirmene göre çocuklar tarafından anlaşılamayacaksa, çoğu kez büyük değişikliğe uğrar” (Shavit, 1978/1991: 21, 22) şeklinde açıklanabilir. Çevirmen tutumu, seçilen metne göre şekillenebilir: Çevirmen çocuk yazını içinden bir metin seçmişse yazarın eserini “çocuğa göreliği” önceleyerek oluşturduğunu varsayarak baskın olmayan başkaca normlara yönelebilir. Çevirmen, çocuk yazını dışından bir metin seçmişse kendisi çocuğa göreliği incelemek durumundadır. Her iki düzlemde de ortaya çıkacak çeviri yazının çocuğa göre olması gerekir. Bu durum, çevirmenin çocuk yazınından çocuk yazınına çeviri yaparken kısmen metinsel davranışlar, yetişkin yazınından çocuk yazınına çeviri yaparken çocuğa göreliğin tüm normları ekseninde metinsel davranışlar sergilemesi anlamına gelir. Bu anlam bir fark edişin ötesinde çevirmene; *çeviri ilkesel* bir takım roller ve sorumluluklar da yükleyecektir. “Çeviri normları, özellikle yetişkin yazınından çocuk yazınına aktarılan metinler ya da aynı zamanda hem yetişkin dizgesine hem de çocuk dizgesine ait olan metinler ele alındığında, çocuk yazını dizgesine giren bir metne getirilen kısıtlamaları açıkça ortaya koyar” (Shavit, 1978/1991: 19). Bu görüngeden bakıldığında; çevirmenin varsayımın ötesinde eleştirel bir tutumla kaynak metni çözümlemesi çocuk yazını ürünleri için de geçerlidir.

Çocuğa göre olan bir kitabın oluşturulmasında öncelenmesi gereken ilkeler şunlardır:

1. Çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi ve gereksinmesinin, dil ve anlam evreninin ve algılama düzeyinin kitaba yansması gerekir.
2. Kitabın içerik, biçimsel ve eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliğine uygun olması gerekir.
3. Kitabın yazın olma ilkelerini göz önünde bulundurması gerekir.
4. Yazar ve çizer, bu gerçekliğin bilinciyle görsel dilin ve sözcüklerin olanaklarıyla ortak bir anlam evreni oluşturmalıdır.
5. Yetişkin bakış açısının ve düşünsel anlayışının çocuk kitaplarına yansımaması gerekir (Çer, 2014: 128).

Çocuk için çeviri yapacak olan çevirmen, çocuğa göre çeviri yapmak gerektiği yönündeki bu tutumunu çeviri sürecinden önce, zihinsel bir eylem olarak geliştirir. Bu tutuma koşut olarak öteki normların biçtiği davranışları sergileyebilir. Başka bir deyişle “skala” ya dönüşen çocuğa görelik beraberinde bir aşamalılık da getirir ve çeviri eylemini şekillendiren bir izleme boyutuna geçer. Çeviri ilkesel olarak bakıldığında bu durum:

“a. Metni, toplumun ‘çocuk için iyi’ diye tanımladığı şekilde, çocuğa uygun ve yararlı olarak düzenlemek.

b. Olay örgüsünü, tiplerini ve dili, çocuğun kavrama düzeyine ve okuma yetisine göre düzenlemek” (Shavit, 1978/1991: 19).

Çocuk yazını çevirisi bağlamında bu saptama da çocuğa sunulacak yazın ürününde konu, karakter, dil ve anlatım gibi unsurların çocuğa uyarlanmasını ifade eder. Ortaya konulan bu

saptamanın bir bakıma yazınsal eylem sergileyen çevirmene çocuk için üreteceği yazın ürünü ekseninde; karakteri, konuyu, dil ve anlatımı çevirirken çocuğu merkeze alma sorumluluğu yükler. Çevirmenin yazın ürününü çocuğa göre kılmak için biçimsel özellikleri dışında kalan “içerik ve eğitsel özelliklerini” çocuğun dünyasıyla bütünleştirmesi gerekir. Bu bütünleştirme kaynak metnin çocuğa göre olmayan farklılığını ortadan kaldırmayı veya çocuk yönünde azaltılmayı veya arttırmayı ifade eder. Bu genel izlemin kaynak metinler özelinde her bir metin için tutarlı olduğu söylenebilir. Belli bir kaynak metin açısından bakıldığında ise bu genel izlemin daha küçük izlemlerin oluşabilmesi, yine “çocuğa görelik” ilkelerinin öncelenmesine bağlıdır. Özgün metinler, çocuk için karakter, konu, gibi çocuk yazını unsurlarının “çocuğa görelik” düzeylerine göre çocuklar için “anamlı ve okunabilir”dir. Bu unsurların çocuğun gereksinimlerine ve ilgilerine göre ortaya konulmasının yazar tarafından mı yoksa çevirmen tarafından mı yapıldığı çocuk okur tarafından anlamsız hatta belirsizdir. Başka bir deyişle *çocuk okur* kaynak metnin erek dizgedeki yansımasını okurken; özgün metinde meydana gelen basitleştirmeye; metne yapılan eklemelerin veya metinden yapılan çıkarmaların düzeyine dikkat etmez. Çocuk okur için önemli olan metnin çocuğun ilgi ve gereksinimlerini ne derece karşıladığıdır.

Klingberg (1986), çocukların çıkarlarını, gereksinimlerini, bilgi ve okuma yeteneklerini göz önüne alarak çocukları hedef alan metinlerin yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yapılan tüm müdahalelere ‘uyarlama’ adını vermiş ve bu edime ilişkin iki temel amaç saptamıştır;

- a) Okuyucuya daha basit bir metin sunmak
- b) Okurun değerler dizgesinin gelişimine katkıda bulunmak (akt. Kansu-Yetkiner & Yetkin-Karakoç, 2015:213).

Sözü edilen amaçların da çocuğa görelik içerimleriyle örtüştüğü görülür. Özellikle değerler dizgesi bağlamında çocuklar çeviri-edimsel olarak merkeze konumlandırıldığında, ortaya çıkacak çeviri ürününün çocuğa uyarlandığı söylenebilir.

Yazın ve çocuk yazını; yazın çevirisi ve çocuk yazını çevirisi kavram dizisine bakıldığında farkın çocuk olduğu görülür. Nasıl ki yazın olma koşulları çocuk yazını için kendini gösteriyorsa, çeviri olma koşulları da çocuk yazını çevirisi içinde kendini gösterir. Bu noktadan bakıldığında çocuk için çeviri, çeviri edimsel biçimde ele alınan kaynak metnin çocukla mesafesinin ya korunması ya da çocuk düzeyinde uyarlanmasını ifade eder.

“[...]ben burada metnin çocuklar için yeniden uyarlanmasında izlenen yolu belirlemek istiyorum. Kısaca, hangi öğelerin değişmesiyle metnin çevirmenler tarafından kabul edilebilir olarak nitelendirildiğini araştıracağım” (Shavit, 1978/1991: 21, 22). Değişimin metin üzerinde normatif bir bağlamla değerlendirilmesiyle vurgulandığı çalışma, “[...] Çeviri metinlerin

incelenmesinde bugüne dek sunulan en uygulanabilir, açıklayıcı ve kapsamlı yöntemin temel taşı oluşturmaktadır” (Tahir Gürçağlar, 2016: 138) düşüncesinin tarihsel bir göstergesidir.

Çocuk Yazını çevirisinde kullanılabilecek çeviri strateji ve yöntemleri, çevirinin kaynağına göre şekillenir. Çevirisi çocuğa yapılacak yazının, çocuklar için üretildiği durumlarda, yazarın “çocuğa görelilik” ilkelerini önelediğini varsayan çevirmen, öteki normlara yönelebilir. Bu durumda, çevirmen; ilgili çağlar için dilsel, düşünsel ve kültürel durumu gözeterek, değişimi sorgular. Çevirisi çocuğa yapılacak yazının, yetişkinler için üretildiği ikinci durumda, yazarın “çocuğa görelilik” ilkelerini gözettiği düşünülemez. Bu durumda çevirmen için “çocuğa görelilik” sorgulanması gereken bir değişkenin ötesinde başat bir konuma geçmiş olur. Başka bir deyişle çağ, dil ve düşünsel değişkenler “çocuğa görelilik” içerimlerine dönüşür.

“Bu gibi çıkartmalara özellikle yetişkinler için yazılan kitaplar çocuk dizgesine aktarıldığında ve çocuğun kavrama düzeyine (yetişkinin anladığı şekilde) ya da çocuk dizgesinde izin verilen ahlâk kurallarına uyarlanmaları gerektiğinde rastlanır” (Shavit, 1978/1991:21). Çocuğa görelilik ilkelerini bilmek, çocuk ve edebiyat ilişkisi ekseninde bir farkındalık eşiği olarak düşünülebilir. Çocuğa görelilik ilkelerinin edebiyat yazarlığı ve eleştirmenliğinin; çeviri ya da çeviri eleştirisi becerisini kazandıracak olanaklı görünmemektedir. Yazarlık ve çevirmenlik bir farkındalığın ötesinde, özellikle yazın bağlamında yaratıcı düşünme, duyumsama, hissedebilme; dilin ve anlamın inceliklerini ustaca kullanabilmeye koşutluk gösterir. Çocuk edebiyatının alımlayıcısı olan çocuğun tanınması, özelliklerinin bilinmesi, çeşitli bilim dallarının çocuğa bakışının en ince ayrıntılarına kadar farkında olunması yazara katkı sağlayabilir. Bu durum çevirmenin özgürlük alanlarını ve karar alma gücünü de olumlu yönde etkileyebilir. Çocuk için “hedef kitlenin beklentilerini karşılayabilmek için kaynak dildeki bir eseri erek dildeki kültürün ya da belli bir hedef kitlenin (örneğin çocuklar) koşullarına, özelliklerine uyarlayarak gerçekleştirilen **özgür çeviri** işlemi” (Berk Albachten, 2005a: 157), gerçekleştirecek olan çevirmenin çocuğa bakışını çocukla ilgili bilgi ve deneyimi şekillendirebilir. Çocuk yazını çevirisi bağlamında, çevirmen bu bilgi ve deneyimle çeviri kararları alırken toplumsal normlarla bu normlara yönelik kendi alımlaması arasında ince bir çizgidedir. Toury’ye göre bu ince çizgide bir uyum ve denge sağlamak hiç de kolay değildir. Normlar arasında bir hiyerarşi vardır ve hem normların kendisi hem de bu hiyerarşi değişebilir. Değişen bu normların anlaşılabilip uyum içinde sürdürülmesi çevirmenin yeterliliği ile yakından ilişkilidir (1995/2012: 156-157). Normların değişken olmasının bir boyutu da toplumsal yapı ile ilişkili olmasıdır. Her toplum aynı değildir. Çocuğa göreliğin normatif bir düzlemde ele alınması durumunda üç temel sorunsal ortaya çıkar: 1) Her toplum aynı değildir. 2) Normlar değişir. 3) Normların her yazar ve çevirmen tarafından alımlanması aynı olmayabilir. Her toplumun farklı olabilmesi çocuğa göreliğe, çocuğun tanımlanmasından, ortaya koyulan ilgi ve gereksinimlerine kadar değişken bir boyut kazandırır. Normların

değişken olması da aynı toplum içinde, çağ ve zihniyete bağlı olarak çocuğa görelilik için yeni bir değişken olma anlamı taşır. Bu değişkenlerden beslenen yazar, çevirmen kararlarına temel oluşturan toplumsal ve normatif alımlama farklılıkları, *çocuğa göreliliği* uygulama boyutunda yeni bir değişkenin kışkacına iter. Kısa bir söyleyişle; toplumlar normları normlar zihniyeti değiştirirken çocuğa görelilik sabitlenemez. Bu değişken yapıya uyum sağlayarak çocuğa göreliliği stratejik bir düzlemde kullanmak isteyen çevirmen, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini sürekli takip etme zorunluluğuyla karşı karşıyadır.



7. TEPEGÖZ VE DELİ DUMRUL HİKÂYELERİNİN DİL-İÇİ ÇEVİRİLERİNDE KABUL EDİLEBİLİRLİK VE ÇOCUĞA GÖRELİK

Dil-içi çevirilerde de diğer çevirilerde olduğu gibi dönemin siyasi erkinin, toplumun; yayınevinin, editörün ve başkaca tüm etmenlerin karar alma sürecindeki durumları, bütüncül bir biçimde elde değildir. Başka bir deyişle; çeviri sürecini şekillendiren normları yapılandıran değişkenler, güncel bir eleştiri bakışında tespiti kapalı olabilir. Toury'ye göre normların kendisi gözlemlenemez. Bunun yerine normların etkisinde ortaya çıkan çevirmen davranışları ve ortaya koyulan erek ürün gözleme açıktır (1995/2012: 158). Çocuğa göreliğin çevirmen kararlarını etkileyerek çevirmen davranışları yönlendirip yönlendirmediğinin ortaya koyulmasında da aynı yaklaşım sergilenmiştir. Çocuğa görelik öncül normunun seçilen iki örnek metin bağlamında erek üründe yaygın normlardan izi sürülmüştür. Çevirmenler, Öz ve Cilasun'un normatif bir tutum sergileyip sergilemedikleri ve bu normatif tutumun çocuğa görelik olup olmadığı, erek metnin çocuğa göre olup olmamasından hareketle değerlendirilmiştir.

Normatif bir bakış açısında beklenen, çevirmenin çocuğa görelik ilkelerini çeviri ürününe yansıtması, baskın ilkelerin varlığı şeklinde ortaya koyulması daha olasıdır. Çevirmen tarafından norm olarak görülebilecek çocuğa görelik, kendi içinde normlar bütünüdür. Bütüncül bir yaklaşım sergilenmesi durumunda bu normlar arasındaki hiyerarşi izlenmesi, çeviri ürününün gözlemlenmesi için yeterli olacaktır. Sözgelimi dil ve anlatım çerçevesinde seçilen sözcükler çocuğun anlam evrenini aşmıyorsa sözcüklerle ilgili öteki normlara bakılabilir. Bunun dışında çocuğun dil ve anlam evrenini aşan bir sözcük için çocukla arasında bir alımlamaya dayalı bir ilişki gelişmeyeceğinin öteki alt normların bulunabilmesi olası olmayacaktır. Çocuğa görelik ilkeleri arasında bulunan normatif hiyerarşi karşısında ağır basan normlar alanyazından sınırlandırılmıştır.

Bu bölümde seçilen metinlerin özetlerine, içyapı ve eğitsel özelliklerinin genel durumlarına yer verilmiş ve metinler betimleyici çeviri araştırmaları verileri dayanağında çözümlenmiştir. Erek metinlerde, “çocuğa görelik ilkelerinin” öncelenip öncelenmediğinden hareketle erek metinlerin kabul edilişliği saptanmaya çalışılmış “çocuğa görelik ile kabul edilebilirlik” kavramlarının ilişkisi ortaya koyulmuştur.

7.1. Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey

Bu bölümde; kaynak metinde (Ergin 1958/2011: 177-184), “Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey” adıyla yer alan hikâyenin kaynak metin ve erek metinlerden ortak noktalar gözetilerek oluşturulmuş özetine; genel hatlarıyla içerik özelliklerine ve eğitsel özelliklerine yer verilmiştir. Hikâyeden seçilen kesitler, anlatmanın ortaya koyulan bu zemininden ve çalışmanın kuramsal çerçeveden hareketle kabul edilebilirlik ve çocuğa görelilik ekseninde çözümlenmiştir.

Çözümlemede ortaya koyulan betimlerde, çalışmanın sınırlılığını oluşturan içerik özelliklerinden karakter, konu, ileti, dil ve anlatım; eğitsel özellikler sırasıyla ele alınmıştır. Çocuğun gerçekliğinin bir sonucu olan çocuğa görelilik ilkeleri, çevirmenlerin tutum ve kararları sonucu oluşturulmuş erek metinlerde, öncül norm, kabul edilebilirlik veya yeterlilik olarak saptanmaya çalışılmıştır. Öncül normun çocuğa görelilik varlığı, değerlendirilmiştir.

7.1.1. Özet

Deli Dumrul adında bir yiğit vardır. Kuru bir çayın üzerine yaptırdığı köprüden geçenden otuz üç, geçmeyenden döve döve kırk akça alır.

Bir gün köprüsünün yakınlarında çadır kurup ağlaşanları görür. Onlara neden ağlaştıklarını sorduğunda, akrabaları olan bir babayiğidin öldüğünü; canını Azrail'in aldığını öğrenir.

Deli Dumrul, Azrail ile dövüşüp yiğidin canını geri almayı kafasına koyar. Deli Dumrul bir gün arkadaşlarıyla yiyip içerken Azrail çıkar gelir. Azrail yalnız Deli Dumrul'un gözüne görünür. Deli Dumrul Azrail'i küçümser laflar ederek kılıcını çeker ve ona saldırır. Azrail kuş olup pencereden kaçır. Bu durum Deli Dumrul'un pek hoşuna gider.

Deli Dumrul şahanı ile Azrail' i avlamaya çalışsa da başarılı olamaz. Azrail bu sefer de atın gözüne görünür. Ürken at, Deli Dumrul'u sırtından atar, Deli Dumrul yere düşer. Azrail gelip Deli Dumrul'un göğsüne oturur. Deli Dumrul Azrail'den aman diler, ona yalvarır. Azrail, kendisinden değil ulu Tanrı'dan aman dilemesi gerektiğini, can alıp can verenin o olduğunu söyler. Deli Dumrul bu kere de Tanrı'ya yalvarmaya başlar. Bu yakarış Tanrı'ya hoş gelir. Canının yerine can bulması şartıyla Deli Dumrul'u bağışlar.

Deli Dumrul babası ve anasından can istediye den her ikisi de onu çok sevdiklerini, ona çok değer verdiklerini söylerler ama canlarını vermezler. Çaresiz, evine giden Deli Dumrul, yaşadıklarını karısına anlatır. Karısı, onun yerine can vermeye razı olur.

Azrail karısının canını almaya geldiğinde, Deli Dumrul Tanrı'ya yalvarır. Onun yakarışı Tanrı'ya hoş gelince Tanrı Azrail'e Deli Dumrul'un ana babasının canını almasını, Deli Dumrul ile karısına yüz kır sene ömür verdiğini, söyler. Deli Dumrul ile karısı yüz kırk sene ömür sürerler (Bkz. Ergin, 1958/2011; Öz, 1992/2017; Cilasun, 2005/2019).

7.1.2. İçerik Özellikleri

Dedem Korkut, Oğuz halkının bilge ve ozan kişisidir. Hikâyenin sonunda dua eder.

Hikâyenin baş kişisi hikâyeye adını veren Deli Dumrul'dur. Deli Dumrul; gücünü zorbalıkla⁷⁷ gösteren, başlarda Tanrı'ya inanmayan birisidir. Hırslıdır ve bu hırsı sebebiyle Azrail ve Tanrı ile çatışmalar yaşayan, sonunda imana gelen devingen bir karakterdir.

Tanrı, Azrail'e emirler veren ve Deli Dumrul' un sonunda O'nun varlığına birliğine inandığı, okura fazla açıklanmayan kapalı bir karakterdir.

Azrail, can almasıyla öne çıkarılan; Tanrı'nın emirlerini eksiksiz yerine getiren ve Deli Dumrul'u açıklanamayan olayların içine çeken ve ona zor kullanan kapalı bir karakterdir.

Deli Dumrul'un babası; varlıklı oğlunu sever görünen ama can verme fedakârlığı ekseninde oğlula çatışma yaşayan bir karakterdir.

Deli Dumrul'un anası; varlıklı oğlunu sever görünen ama can verme fedakârlığı ekseninde oğlula çatışma yaşayan bir karakterdir.

Deli Dumrul'un karısı; kocasını çok seven ve bağlı; onun için can verme fedakârlığını bile gösteren bir karakterdir.

Deli Dumrul'un yiyip içtiği yiğitler, iki oğlu, sindirdiği kimseler; kapıcılar ve Dedem Korkut belli tipleri yansıtırlar, olaylarda doğrudan etkileri yoktur.

Hikâyenin konusu, Deli Dumrul'un Tanrı ve kendiyle yaşadığı çatışmalar sonucu onun varlık ve birliğine iman etmesidir. "Karmaşık olayların aktarımındaki kronolojik sıralama gerçeğe uygun yapısıyla verilmiş geri dönüş ya da ileri sıçramalar kullanılmamıştır " (Tokgözlü, 2021: 321).

Hikâyenin iletisi, emirdir; Tanrı'nın varlık ve birliğine iman edilmesi gerektiğini emreder.

Hikâyenin dil ve anlatımı; nazım, nesir karışımıdır. Özellikle karakter konuşmaları şiirsellik gösterir. Dil akıcı ve yalındır. Cümleler çoğunlukla kısa ve anlaşılırdır. Anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmış, devingendir. Betimlemeler yok denecek kadar azdır, eylem odaklı bir anlatım hâkimdir.

7.1.3. Eğitsel Özellikleri

Deli Dumrul hikâyesinde eğitsel olarak olmaması ya da başa çekilmesi gereken durumlar sık sık kendini gösterir. Bu durumlarla nasıl başa çekileceğine sezdirmeler de bulunmaz. Sezdirilen ve ortaya koyulan çözüm yolları ise çocuğa görelilik açısından uygun değildir.

⁷⁷ Bkz. Kaplan, 2019: 61 (1 baskı: 1985); Yazıcı, 2013: 95; Bars, 2018: 68 krş. Öztürk, 2021:180; Tokgözlü, 2021: 306; Kuzay-Demir, 2021: 18; Öztürk, 2021: 184.

7.1.4. Kabul Edilebilirliği ve Çocuğa Göreliliği

Çevirmenler karakterlerin duyma, düşünme biçimlerine; ruhsal ve zihinsel yapılarına; hâl ve tavırlarına; davranış kalıplarına; sözcük ve cümlelerine çoğunlukla müdahale etmemişler. Konu bütünlüğünü; çatışmaları korumuş ve değiştirmemişler; karakterlere, olaylara, betimlemelere ekleme ya da karakterlerden herhangi birini çıkarma yoluna gitmemişlerdir. Bu bağlamda çeviri, metnin ilgili dönemde anlaşılır kılınmak için yapılmıştır. Çevirinin sözcüklerin, cümlelerin güncel karşılıklarının verilmesi çabasıyla yapıldığı görülür. Yetişkin yazınından çocuğa sunmak için yapılan çeviride, çevirmenlerin çocuğa görelilik bağlamında, kısıtlı kalmış müdahaleleri; sözcüklerin güncel Türkçe sözcüklerin bağlama⁷⁸ uygun anlamlardan seçilen güncel şekilleriyle karşılamalarıdır. Çocuğa görelilik açısından tümel bir yaklaşımla bakıldığında ise sözcüklerin güncellenmiş olması metni, çocuk gerçekliğine ve doğasına; çocuğun yazınsal gereksinmelerine uygun hâle getirmekte tek ölçüt değildir. Metinlerin özellikleri ve çocuğa görelilik içerimleri bağlamında, çevirmenin çocuğa göre uyarlama yapması beklenir. Deli Dumrul başta olmak üzere, karakterlerden herhangi biri tam anlamıyla çocuğun kendisi gibi duymaz veya düşünmez. Çocuğun doğasında bulunan öğüt ve emrin olmaması sık sık öne çıkarken, sevgi gereksinmesi Deli Dumrul'un canını kurtarma ekseninde sunulmuştur. Ayrıca karakterler; genel olarak abartılı, kapalı, şiddet ve baskıya maruz kalan ya da şiddet ve baskı gösteren kimseler biçiminde sunulmuştur.

Güncelliğini yitirmiş söyleyiş ve yazımların güncelleriyle değiştirilmesiyle sınırlı görülen çevirmen davranışlarında, en çok güncellenen eklerden biri yazımı itibarı ile ek fiil⁷⁹ olmuştur. Ek fiil *var idi* yerine *vardı*, örneğinde olduğu şekliyle güncellenmiştir.

Çevirmenlerin güncelleme ötesi ilk müdahaleleri başlığa yaptıklarıdır. Bu müdahaleler *çıkarma* olarak açıklanabilir. Kaynak metnin başlığı olan “Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hınum Hey”,⁸⁰ EM1’de “Deli Dumrul”; EM2’de “Duha Koca Oğlu Deli Dumrul’un

⁷⁸ “[B]ağlam (Alm. Kontext, Fr. contexte, İng. context). 1. Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz. konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü. (İç bağlam, dil içi bağlam da denir.) 2. Duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı toplumsal, ekinel, ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümü. (Dış bağlam, dil dışı bağlam da denir.)” (Vardar, 2007: 31).

⁷⁹ “Eski Türkçedeki ermek yardımcı fiilinin ermek > irmek> imek şeklinde ek-leşmesinden oluşan ve isim soylu kelimelerin yüklem olarak kullanılma-sını sağlayan fiil. Şahıslara göre çekiminde + (l)m / + Um, + (s)n / sUn, + sl-nlz l + sU-nUz, DırlAr l + dırlAr şekillerine girer: çalışan+ ım, çalışan+ sın, çalışan+ dır, çalışan+ ız, çalışan+ sınız, çalışan+ dırlar gibi. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, ek fiilin 3. şahıs teklik ve çokluk çekiminde eski bir tur-yardımcı fiilinin ekleşmesinden oluşan + Dlr bil-dirme eki kullanılmaktadır. Ek fiilin olumsuzu değil kelimesi ile kurulur: Eski değildir, rahat değildirler (değillerdir). Ek fiilin hikaye, rıvayet ve şart şekilleri şahıs ekleri ile genişletilmiş -Dıl-DU, -mlş 1-mUş, -sA ekleri ile ku-rulur: çalışan-dım (<çalışkan i-dim), çalışan değildim (<çalışkan değil i-dim); çalışan-mışım (<çalışkan i-mişim) çalışan değilmışım (<değil i-miş-im); çalışan-sam (<çalışkan i-sem), çalışan değilsam (<çalışkan değili-sem) vb. Krş. bildirme eki” (krş. Özalan, 2014:10; Banguoğlu, 1959/2011: 474).

⁸⁰ KM’de yer alan Boyını Beyân İder Hınum Hey, ifadesine yapılan müdahaleler çocuğa görelilik bağlamında değişken olarak değerlendirilmez. Bu ifadenin metne katkısı ve yapılan müdahalelerin çocuğa

Hikâyesidir” şeklinde çevrilmiştir. Bu müdahaleye bakıldığında EM2 çevirmeni, EM1 çevirmenine göre metne daha sadık kalmayı önclemiştir. EM1’de çıkarılan “Duha Koca oğlu” ifadesini, korumuştur. *Duha Koca*, Deli Dumrul’un babasıdır. Bu ifade ilgili çalışmalarda da kişi adı veya unvan olarak anılmıştır (Ergin, 1963/2009: 97; Gökyay, 1938/1973: 322; Çitgez, 2018: 406). Ergin bu sözcüğe yer verdiği kısımda “*duharlı?*” notunu eklemiştir. Sözcüğün ise kökeni belli değildir (Çitgez, 2018: 258). Sümer’e göre, “Buradaki Doha’nın aslı pek muhtemel olarak toka idi. Fazla olarak Uygur vesikalarının birinde Toka şahıs adının geçtiği bildiriliyor. Kaşgarlı’daki <<kemer tokası>> demek olan toku’dan geldiği kabul edilir. Toka’nın bunun yanında <<bağlanacak sağlam bağ>> gibi, buna yakın manalar taşıması ve hatta başka bir yerden gelmiş olması da mümkündür. Doha Koca bundan sonra sözü edilecek olan Deli Dumrul’un babasının adıdır.” (1999: 173; akt. Çitgez, 2018: 423). Duha Koca oğlu ifadesi Deli Dumrul’un belirgin özelliklerinden *soy-baba* birisidir. Bir lakap ya da unvan olarak düşünülebilir. Ergin bu öbekte yer alan “Koca” sözcüğünü unvan tüm hikâyelerin kişileri bağlamında unvan olarak değerlendirmiş, kullanımı ve anlamı bakımından Azerbaycan Türkçesinde varlığına değinmiştir (Ergin, 1963/2009: 186). Anlatma kişilerinin belirgin ve “Koca” bağlamında “iyi, doğru, dürüst, vicdanlı” yanlarının ön plana çıkarıldığı düşünüldüğünde, bu sözcük unvan olarak değer atfedilen bir anlam evrenini kapsar konumdadır. “Koca” sözcüğü TDK tarafından “sf. 1. Büyük, geniş 2. Kocaman, iri 3. Yaşlı, ihtiyar, pir. 4. Yüksek. 5. mec. Büyük, ulu” (TDK, 2009a: 1193). şeklinde açıklanmıştır. Bu anlamlardan “yaşlı, ihtiyar, pir”, Deli Dumrul’da ve öteki Dede Korkut Hikâyeleri’nde kullanılan sözcüğe kapsayıcı bir biçimde karşılık gelir⁸¹. Aynı sözcüğe Ergin de sadece “ihtiyar, erkek, yaşlı erkek” (1958/2011: 186, 187) karşılığını vermiştir. TDK’ nin karşıladığı “büyük, ulu” mecaz anlamları ise metinlere farklı bir açıdan bakmayı gerektirir. Metinlerde kullanılan “Koca” unvanı daha çok ailenin veya obanın ileri gelen beyleri, kişileri için kullanılmıştır. Bu sözcüğe değişmeceli olarak irilik, büyüklük atfedilmiştir. EM1 çevirmeninin bu çıkarma müdahalesi; hikâyenin başkışisi olan Dumrul’u, “Deli” unvanıyla ön plana çıkarmıştır⁸². Anlatmada, bir unvan olarak “Koca” sözcüğünün “iyi, doğru, dürüst, vicdanlı” gibi içerimleri de de geri bırakılmış ve EM1 çevirmeninin bu kararıyla Deli Dumrul, benlik dönüşümündeki etkisi tartışılabilir bir soy ve aile gerçekliğinden de sıyrılmıştır. Çocuk okurun “Koca” unvanının anlatmadan çıkartılan anlam evrenini bu biçimde değerlendirilmesi, elbette düşünülemez. Çevirmenin yapacağı eklemeler veya açıklamalar bu noktada çocuk okurun konu ekseninde

görelikle ilişkisine yönelik değerlendirme çalışmanın “7.2. Basat Depegözi Ölüdüğü Boyı Beyân İder Hanum Hey” bölümünde yapılmıştır.

⁸¹ “Koca”, farklı hikâyelerde ve hikâyelerin farklı yerlerinde onlarca kez kullanılan işlek bir sözcüktür. Duha Koca, Aruz Koca, Kazılık Koca (Bkz. Ergin, 1963/2009:186, 187 krş. Ergin 1958/2011: 23-251).

⁸² Hem “Duha Koca” hem de “Deli” sözcükleri “Dumrul’un vasıfları olarak düşünülebilir. Bu görüngeden her iki sözcük de “Dumrul’un vasıflanmasıdır. “Duha Koca” ifadesi çıkarılarak vasıflamada “Deli” sözcüğü üzerinde yoğunluk kazanmıştır. (Vasıflandırma konusunda ayrıntılar için bkz. Banguoğlu, 1959/2011: 345; krş. Korkmaz, 2009: 361)

anılacak Deli Dumrul'un benliğiyle olan çatışmasının anlamlandırmasına katkı sunabilir. Soy-baba unvanından sıyrılan Dumrul'un, deliliğinin derecesi EM1'de arttırılmıştır. Onun soy-baba adından ayrı olarak kendi özyapısından kaynaklı sanı belirginleşmiştir. "Delü" şeklinde kaynak metinde yer alan sözcük, "Deli" şeklinde karşılanarak dilin güncel zamanına uyması sağlanmıştır. Bu sözcük TDK tarafından " 1. Aklını yitirmiş olan, akli dengesi bozulmuş olan, mecnun. 2. Coşkun, azgın 3. *mec.* Davranışları aşırı ve taşkın olan (kimse), çılgın 4. *mec.* Bir şeye, bir kimseye aşırı derecede düşkün" (TDK, 2009a: 489) şeklinde açıklanmıştır. Deli Dumrul bu anlamların her birini karşılıyor gibi görünse de aklını yitirmiş değildir. "Deli Dumrul'un lakabı olan deli kelimesi bir akıl rahatsızlığını değil, günümüzde de kullanılan pervasız sıfatına karşılık gelmekteydi. Bir diğer deyişle; ele avuca sığmayan, hareketli, girişken, dışa dönük ve güçlü genç adam." (Gürçay, 2016: 40; krş. Saydam, 1997: 115; Şahin, 2017: 157; Şahin, 2018: 68). Deli Dumrul'un pervasızlığı bilinci dâhilindedir; her ne yapıyorsa akıllıca ve isteyerek yapıyordur; ancak ilk değerlendirmeye onun yaptıkları, sadece aklını yitirmeyle mümkün olur, biçiminde değerlendirilebilir⁸³ (krş. Kocakaplan, 2004: 18). Onun delilik olarak anılan bu özelliği "delü" biçimiyle Ergin tarafından "deli, deli, dolu, yaman, cesur" (1958/2009: 80)⁸⁴ şeklinde açıklanmıştır. Bir diğer bakışla delilik, "[...]kuvvet, gözünü budaktan esirgememek yani korkusuzluk anlamında kullanılmıştır. Deli Dumrul deli akan bir sel gibidir. Gücünü ve arzularını kontrol etmeyi bilmez. Onun tek amacı ününün her yerde duyulmasıdır" (Kocakaplan, 2004: 20) Bu amaç, Dumrul'un kendisini "yüceltme" isteğinden ileri gelir. Deli sözcüğünün alımlanmasında "cesur ve yaman olma" anlamının öncelenmesi ve Dumrul'a sözgelimi "Cesur Dumrul" denilmesi, onun kendini bu şekilde gerçekleştirmeye; adını, sanını; görece olarak yiğitliğini, bahadırılığını, alplığını yaymaya çalışmasıyla ilişkilendirilebilir (krş. Öztürk, 2021: 177; Kocakaplan, 2004: 19, 20). Bir baskın özellik bağlamında, anlatmanın tek delisi Dumrul değildir. Cesaret, taşkınlık, özgünlük şeklinde kendini gösteren karakterlerden Dünder, Evren, Karabudak, Karçar'ın da unvanları delidir (krş. Çitgez, 2018: 406; Kocakaplan, 2004: 18-24; Öztürk, 2021: 177)⁸⁵. Deli Dumrul'un o dönemde cesareten anladığı "alp kişi" olarak "savaşma hünerini" gösterme arzusu, şeklinde ifade edilebilir. Onun bu isteğini anlamak "delilik" kavramına daha yakından bakmayı gerektirir⁸⁶. Türk Dil Kurumu "deli kavramının ötesinde

⁸³ Bu değerlendirmenin bir örneği, "Bu da bilge ve bilinçli bir insanın yapacağı bir eylem değildir" (Öztürk, 2021: 176) ifadesidir.

⁸⁴ Delü sözcüğünün "Delü yiğit" biçimi de benzer bir anlama gelecek şekilde Gökyay tarafından "Göz-ppek delikanlı, cesur delikanlı" açıklamasıyla karşılanmıştır (1938/1973: 194). Kocaman bu deliliği Osmanlı'daki düşmana korku salan, giyimleri silahları öteki birliklerden farklı olan öncü bir asker teşkilatı olan "deliler birliği" ile ilişkilendirmiştir. (Kocakaplan, 2004: 19; krş. Demirbilek, 2013: 72, 73)

⁸⁵ Dede Korkut Hikâyeleri'nde "Deliliği" Sosyo-Kültürel Bir Sembol Olarak değerlendirilmesi için bkz. Çetinkaya, G. (2015). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde semboller*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

⁸⁶ Dumrul'un *delilik çehrelerindeki* konumu için bkz. Foucault, 1972/2006: 373.

“delilik” kavramını⁸⁷ ise “Deli olma durumu veya delice davranış, cinnet” (TDK, 2009a: 491) şeklinde açıklanmıştır. “Cinnet” sözcüğü ise ayrıca açıklanmayarak “delilik” biçiminde karşılanmıştır ve sözcükle ilgili “cinnet geçirmek”, “cinnet getirmek” deyimleri açıklanmıştır⁸⁸. Bu iki kavram, “deli” kavramı ile beraber düşünüldüğünde, deliliğin özetle “akılsızlık hâli” delinin ise “akılsız” olduğu söylenebilir. Bu anlamda deliliğin kökenleri Türk kültüründe, “Delilik başlangıçtan beri (ab initio) vardı. Semavî ve gayri semavî kitapların hepsinde insanlar bir baba ve anadan doğmuştur. İbrahimî dinlere göre bu, Hz. Adem’le Havva, Türk mitolojisinde Törüngey’le Ece’dir. Adem de, Törüngey de delidirler, çünkü yasakları bozup cennetten kovulmak, hayatın zevkine kapılmak deliliktir” (Bayat, 2018: 9) biçimiyle ortaya çıkar. Bu, “deliliğin” akılsızlık olduğunun kültürel temelleri olarak karşımıza çıkarken deliliğin günümüzdeki genişlemiş anlamları da Dumrul’un deliliği bağlamında karşımıza çıkar. Dumrul’un deliliği ile Allah’ın varlığı ve birliğine karşı tavrı, Azrail’i tanımaması; inanç zemininde, kişi-Tanrı çatışkısını ortaya çıkarmıştır. “Deli Dumrul’un, Azrail’le karşılaşmadan önce, İslami açıdan “küfür” olarak değerlendirilecek bir inancın temsilcisi olduğu çok belirgindir. “Daim duran güçlü Tanrı”yı ve Allah’ın birliğini “söz”de tanısa da “hâl”de henüz tanımamaktadır” (Saydam, 1997: 111). Dumrul’un Azrail ile giriştiği mücadeleden sonra anlatmanın kalanında, durgunlaştığı “uslandığı” görülür. Dumrul’un bu uslanması, “ ‘alp’ tipinden ‘alperen’ tipine geçiş” (Kocakaplan, 2004: 18) olarak kendini gösterir. Bu devinimle anlatmada; akılsızlık, inançsızlık zeminine indirgenmişken; akıl, inanç mertebesine yükseltilmiştir. Özet olarak; anlatmanın deli sözcüğüne, “Aklını yitirmiş olan, akli dengesi bozulmuş olan, mecnun” ya da davranışları aşırı ve taşkın olan (kimse)” (TDK 2009) dışında “cesur veya inançsız, dinsiz” anlamı yüklenmiştir. Çocuk okurun çıkarımı metin-dilbilimsel bir çözümleme yerine, kendi gerçekliğine, doğasına; yaşam alanına ve anlam evrenine uygun olacağından bu sözcüğün ilk anlamlarını diyesi bir kimsenin ruh sağlığını yitirmiş ya da taşkın, aşırıya kaçan davranışlar sergileyen hâlini alımlayarak⁸⁹ aklını yitirmiş birini duyumsayacak veya düşleyecektir. Bu durumda Dumrul’un anlatmaya göre anılan çatışkı bağlamında, uslanması modern çocuğun dünyasında karşılık bulmaz. Ruh sağlığı bozulmuş kimseler, ya tedavi edilirler; anlatmadaki gibi taşkın davranışlar sergileyen kimseler ise ikna edilirler ya da engellenirler. Bu bakımdan ön plana çıkarılan vasıflama olarak deli sözcüğünün karakterle bütünleşik hâli, çocuğun kendi yaşam alanında ve gerçekliğinde karşılık bulmaz. İlk gençlik dönemi çocuklarında, deli sözcüğünün anlam evrenine eklenen inançlı ya da cesur alımlamalarının karşılık bulması durumunda ise çocuk “cesaret”i, zorbalıkla; “inancı” ise baskı

⁸⁷ -İlk / -İUk ekinin sıfatlardan kavramsallaştırma, soyut ve genelleştiren anlamlar türetme görevi vardır (Korkmaz, 2009: 57; krş Banguoğlu, 2011: 193-169).

⁸⁸ Bkz. TDK, 2009a: 372.

⁸⁹ Çocuğun bu alımlaması, sözcüğün güncel kullanımına bakılarak ve çocukların davranış ve sözcük arasında kurduğu örgütsel bağ ile değerlendirilmiştir. Deli Dumrul’un “akıl dışı bu davranışı” çocuğun yaşam alanında, deneyimlerinde “kahramanlık, yiğitlik” bağlamında karşılık bulmaz.

altına almayla ya da baskı altında kalmayla örtüştürebilir. Hikâyenin baş kişisi ile özdeşim kuran çocuk, “yüreği sevgi dolu olmak” yerine şiddeti bir araç olarak kullanmaya yönelik ya da zorbalığa karşı baş etme çabasından kaçınan bir tutum geliştirebilir.

Örnek 7.1. Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey'den Birinci Kesit

KM: Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey	Meger hanum, Oğuzda Duha Koca oğlu Delü Dumrul dirler idi bir er var-idi. Bir kuru çayun üzerine bir köprü yapdurmış idi. Kiçeninden otuz üç akça alur-idi, kiçmeyeninden döge döge kırk akça alur-idi. Bunu niçün böyle ider-idi? Anuñ-içün-ki menden delü menden güçlü er var-mıdır ki çıka menüm-ile savaşa dir-idi, menüm erligüm bahadırılığüm cılasunluğüm yigitligüm Ruma Şama gide çavlına dir-idi (Ergin, 1958/2011: 177).
EM1: Deli Dumrul	Deli Dumrul derlerdi bir yiğit vardı. Bir kuru çayın üzerine bir köprü yaptırmıştı. Geçenden otuz üç akça, geçmeyenden döve döve kırk akça alırdı. Bunu niçin böyle yapardı? Şundan: “Benden azgın, benden güçlü biri var mı? Varsa çıksın karşıma, dövüşelim. Benim gücüm, benim babayığitliğim dört bir yanda duyulsun, ünüm yayılsın,” derdi (Öz, 1992/2017: 64).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil
EM2: Duha Koca Oğlu Deli Dumrul'un Hikâyesidir	Oğuzda Duha Koca oğlu Deli Dumrul dedikleri bir er vardı. Bir kuru çayın üzerine bir köprü yaptırmıştı. Geçenden otuz üç akçe, geçmeyenden döve döve kırk akçe alırdı. Bunu niçin böyle yapardı? –Benden deli, benden güçlü er varsa, çıksın benimle savaşınsın, derdi. İstiyordu ki erliği, bahadırılığı, kahramanlığı, yiğitliği Rum'a Şam'a gitsin, ün salsın (Cilasun, 2005/2019: 78).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil

Örnek 1'e göre; her iki çevirmen de kaynak metinde yer alan “Meger hanum” ifadesini çıkarmıştır. Kaynak metinde yer alan “Meger hanum”⁹⁰ ifadesi farklı yerlerde birçok kere geçer. “Meger sözcüğü Farsça kökenli (Korkmaz, 2009: 1095; Ergin, 1963/2009: 211 krş. Banguoğlu: 1959/2011: 395) bir bağlaç olarak Güncel Türkçe Sözlükte “meğer” şeklinde yer alır. Meğer sözcüğü ise TDK tarafından GTS'de “Bilinmeyen, farkında olunmayan bir durum için kullanılan bir söz, meğerse, oysa, oysaki” (2009: 1362) şeklinde açıklanmıştır. Buradaki meğerse ifadesi Gökyay'ın “Hikâyelerde bu kalıpların kullanılması, hikâyeleri yazarın değil bir başkasının kâğıda geçirmesiyle ve toplulukta Han'a karşı anlatılmasıyla ilişkilendirilebilir” (Gökyay, 1938/1973: I) düşüncesini desteklemektedir. Aynı sözcük için Ergin, “meğer, öte yandan” (1963/2009: 211)

⁹⁰ Bu kalıptaki meğer sözcüğü, hikâyelerde, ayrı ayrı yerlerde olmak üzere toplamda 43 kere; hanum sözcüğü ise ayrı ayrı yerlerde olmak üzere 174 kere geçmektedir (krş. Ergin 1963/2009: 136, 211)

açıklamasını yapmıştır. Bu açıklamadaki “öte yandan” ifadesi de bu kalıbın *anlatma kalıbı* olarak kullanılmasını destekler niteliktedir. Anlatma kalıbını ön plana çıkaran bir sözcük ya da sözcük grubunun aynen korunması ya da çıkarılması çocuk gerçekliği, çocuğun dil ve anlam evreni bağlamında düşünüldüğünde; karakteri ya da konu, dil anlatım gibi öteki içerik özelliklerini anlaması veya duyumsaması bakımından bir değişken olarak değerlendirilmez. Çocuk okur, metin olarak hikâye ekseninde okuduklarını anlama, duyumsama eğiliminde olacağından⁹¹ aktarımın doğrudanlığına veya dolaylılığı üzerine çoğu zaman düşünce üretmez.

Deli Dumrul’un bir diğer baskın özelliği erliğidir. Kaynak metinde yer alan “er” sözcüğü GTS’de, “Kahraman, yiğit” (TDK, 2009a: 641) şeklinde yer almaktadır. EM1’de “yiğit” olarak karşılanan sözcük, EM2’de yeniden “er” şeklinde kullanılmıştır. Bu, sözcüğün anlam yönünden aynen korunduğu göstermektedir. Kaynak metnin son kısmında bulunan Moğolca kökenli⁹² “cilasunluk” sözcüğü, “kahramanlık, babayiğitlik, bahadırılık” (Gökyay, 1938/1973: 184) anlamlarına gelmektedir. Ergin’e göre (1963/2009: 66) “yiğit, kahraman, babayiğit” şeklinde açıklanan bu sözcük⁹³, GTS’de ise “cilasun” şeklinde yer almakta ve “ Yiğit, eli çabuk, becerikli kimse ” (TDK, 2009a: 370) olarak açıklanmaktadır. Bu bakımdan kaynak metnin karakteri Deli Dumrul için aynı anlam evreninden erlik, bahadırılık, cilasunluk ve yiğitlik sözcükleri yineleyerek pekiştirmeli bir dil kullanmıştır. EM1’de karakterin durumu “güç, babayiğitlik” şeklinde, EM2’de ise “bahadırılık, kahramanlık ve yiğitlik” sözcükleriyle karşılanmıştır. Başka bir deyişle cilasunluk sözcüğünü karşılayan sözcüklerin seçilerek ve korunarak aktarılması yapılmış, cilasunluk sözcüğü geri bırakılmıştır. Bu bağlamda sözcük, anlam evreni içinde kalmış ve yalnızca güncellenmiştir.

Kaynak metindeki “delü” sözcüğünün ikinci kez kullanılması ise EM1’de “azgın” EM2’de “deli” şeklinde karşılanmıştır. Deli sözcüğü anlatma bağlamında, anlam evreni bakımından daha önceden açıklanan biçimiyle çocuk bakış açısıyla belirsizlik, görecelilik taşımaktadır. EM1 çevirmeni bu belirsizliği ortadan kaldırarak vasıfalama için azgın sözcüğünün anlamlarından “Coşkun, azgın”ın “azgın” kısmını tercih etmiştir. “Delü” sözcüğü ilk kez geçtiğinde Dumrul adının önünde olması, diyesi bu sözcüğün çevirmen tarafından da bir san, unvan olarak korunduğu izlenimini oluştur. Sözcüğün ikinci kullanımı ise “menden delü menden güçlü...” ifadesinde Dumrul’un anılan vasıflamasının davranışa dönük tarafıdır. Bu hâlde “azgın”

⁹¹ Yetişkin okur metnin arka plan bilgisini de sözgelimi dilin işlevlerinden “dil üzerine düşünme” işleviyle değerlendirecekse de çocuk, okuduğu ve dinlediği bir masal ya da hikâye için bunu çoğu zaman yapmaz.

⁹² Sözcüğün “cilasunluk” ya da “cilasunluk” çeşitkisi de benzer anlamlarla açıklanmıştır. Bkz. Çitgez, 2018:258; krş; TDK, 2009a: 370.

⁹³ Bu çalışmada cilasunluk sözcüğü ayrıca açıklanmamış, cilasun sözcüğü açıklanmıştır. Bu durumda “cilasunluk” sözcüğü, açıklamada yer alan sözcüklere -lik ekinin getirilmesiyle “yiğitlik, kahramanlık, babayiğitlik” şeklinde açıklanacaktır.

sözcüğü mecazî olarak “Coşmuş, taşmış” (TDK, 2009a: 169) anlamı üzerinden tercih edilmiştir⁹⁴. Bu durum; çocuğun karakterle ve/veya karakter özelliklerine yönelik merak, keşfetme, devinme gibi etkin okur davranışlarının ortaya çıkmasını güçleştirir. Çocuk deliliği ekseninde Dumrul’un sözde yiğitliğini kendisi keşfetmez, Dumrul’un ifadesi ile sınırlıdır. Deliliğin anlatmanın sonlarında yok olması, bastırılması, *sindirilmesi*; Dumrul’un *uslandırılması* çocukça bilinemez bir erk tarafından ortaya koyulan engellemeler, baskılamalar sonucu ortaya çıkar. Kişi-toplum ve kişi-Tanrı çatışması etkisinde devingen bir yapıya kavuşan Dumrul’un bu devinimi iki soruyu akla getirir; 1) Dumrul’un deliliği, yiğitlik midir? Bu soru anlamının başında kendisini gösterir. Anlatmanın sonunda ise 2) Uslanan Dumrul artık yiğit değil midir? Bu sorulara yanıt bulunması, karakter olarak Dumrul’u tanımayı sağlar veya bu sorulara Dumrul’u tanımakla yanıt bulunabilir. Her iki görüngeden çıkarımda bulunabilmek, Dumrul’un devindirilmesinde başat rol oynayan çatışkılara bakmayı ve bunları kavramayı gerektirir. Deli Dumrul özellikle kişi-Tanrı çatışmasından sonra, *inanç* zemininde uslanmıştır. Oysa onun deliliği anlatmanın sonunda da vurgulanır. Yiğitlik, coşkulu olma vasıflarına bir de inançlı olma eklenmiştir. Dumrul; anlatmanın başında yiğitlik, coşkunluk anlamlarıyla sınırlı olarak deliyken; bu çatışkidan sonra, *aklı başında, olgun* bir insan tipinin özelliklerini göstermiştir. Kısaca Deli Dumrul Tanrı ve toplum huzurunda *uslu bir yiğide* dönüşmüştür.

Örnek 1 kişileri, Deli Dumrul ve Deli Dumrul’un zorbalığına; “döve döve haraç almasına” maruz kalan, toplumu temsil eden kimselerdir. Herhangi birinin görüntüsü belirgin değildir; yalnız Deli Dumrul’un iri yarı ve babayiğit⁹⁵ biri olduğu anlatmanın genel yapısından varsayılabilir. Çocuk, karakterleri gözünde canlandıramaz. EM1 ve EM2 çevirilerinde herhangi bir resim bulunmayışı bir yana sözel bir betim yapılmamıştır. Nasıl görüldüğü şüphe ve merak uyandırır. Bu merak, çocuğun devingen bir yapıda, düşünüp duyumsayarak çıkarımlar yapmasını “besleyen merakla” karıştırılmamalıdır. Karakterlerin görüntüde belirgin olmayışlarından ortaya çıkan merak, anlatmanın herhangi bir yerinde tam anlamıyla giderilmez. Çocuk, dikkatini oluşturduğu zihinsel-görsel şemalar üzerinde daha yüksek derecede ve uzun süre toplayabilir. Bu bağlamda; çocuk okur, sözcük ve cümlelerin ifade ettikleri anlamları, zihninde kolayca ve belirgin bir şekilde canlandırma ya da gözüyle görme beklentisi içinde olabilir⁹⁶. Karakterlerin görsel tarifleri, çocuk okur için devinme, alımlama, eğlenme ve keşfetme aracı olarak değerlendirilebilir. Çocuk okurun görsel tarifler üzerindeki merakları okuma eylemi boyunca canlıdır. Yazar veya çevirmen tarafından yapının tamamına nakşedilen doğal bir

⁹⁴ Bu anlamın yeniden “deli” biçiminin ortaya çıktığı “deli dolu” mecaz sıfat kalıbının anlamları için bkz. TDK, 2009a: 490

⁹⁵ Saydam Dumrul için onun deliliği üzerinden “Orta Asya kökenli mit ve masallarda, fizik gücü yüksek, kılıcı kes-kin, cesur, ama biraz “deli” canlı[...]” (1997: 97) değerlendirmesini yapar.

⁹⁶ Bu çalışmanın kapsamı dışında tutulan çocuk edebiyatı ürünü içinde “resim”, yalnızca çocuğun algılamasıyla ilişkisi bağlamında değerlendirilmiş ve “içerik-resim” ekseninde bir ayrıştırılma amacı güdülmemiştir.

durum izlenimi veren meraktan, çocuk okurun karakteri görsel algılamalarından, çatışmaların sunumuna kadar kurgunun pek çok noktasında yararlanılabilir. Merakın son bulması, giderilmesi bağlamında; kurgu içinde özne konumunda bulunan çocuk okur, keşfetme hazzına ulaşabilir. Kendi düşünme becerilerinin farkına varan çocuk, aynı zamanda bir problemin çözümü olarak görebileceği bu durumda, etkin rol üstlenmesi sayesinde eğlenebilir. Çağdaş yönelimde, bu gerçeklikten hareketle çocuğa göre oluşturulan özellikle “macera” kitaplarında, çocuğa doğrudan yöneltilen bir dizi bilmece, şifre ve çocuğa somut olarak verilen araç gereçle⁹⁷ “çocuğun yazınsal eğlenmesinin” artması hedeflenir.

EM1 çevirmeni KM’de yer alan “savaşa” sözcüğünü “dövüşelim” EM2 çevirmeni ise “savaşsın” şeklinde karşılamışlardır. TDK, “savaşmak” sözcüğünü “ask. Ordu ölçüsünde iki silahlı kuvvet karşı karşıya gelip çarpışmak, vuruşmak, muharebe etmek” (TDK, 2009a: 1711); “dövüşmek” sözcüğünü ise “Karşılıklı birbirini dövmek, vuruşmak” (TDK, 2009a: 572) şeklinde açıklamıştır. Savaşmak sözcüğü ilk anlamıyla askerlikle ilişkilidir ve Deli Dumrul’un alp olmasını da yansıtır. Savaşmak bir bakıma bir üst amaca hizmet eder ve vatan, ulus gibi askerlik töresince kutsal sayılan şeyler için yapılır. Savaşmak edebiyatta alp tipinin yaygın bir davranışdır. Dövüşmek sözcüğü ise daha çok ikili ilişkilerde çıkan anlaşmazlıkların *kavgaya* dönüşmesinde kullanılan bir sözcüktür. Savaşmak, dendiğinde; okul dönemi çocukları, bu eylemin askerlikle, tarihle ilgili olduğunu anlayabilir. Dövüşmek ise bir kimsenin öteki kimseye fiziksel üstünlük kurma çabasını, şiddetin amaçsallaşmasını daha belirgin bir biçimde çocuk okura iletir. Savaşmanın doğasında da şiddet ön plandadır; ancak buradaki şiddet, bireysellikten uzak toplumsal başkaca amaçlara hizmet eder. Bir askerin cephede, vatanın iyiliği ve ulusunun yüksek menfaatleri söz konusu olduğunda düşmanla giriştiği mücadele için *savaştı*; herhangi birisinin herhangi bir zamanda, çoğu zaman kişisel hırs veya çıkarları için kendisine karşı olan herhangi birisiyle giriştiği mücadelede ise *dövüştü* ifadesi kullanılır. *Sevgi* temelinde düşünüldüğünde, savaşmak eyleminde bulunan asker kimsenin düşmanı sevmemesi değil vatanına veya ulusuna olan sevgisi değerlendirilir. Herhangi bir kimsenin tuttuğu kavgada dövüşmesi ise çoğu zaman kişisel ve sevgisizlik temelinde gerçekleşir. EM1 çevirmeni, “savaşmak” sözcüğünü “dövüşmek” sözcüğü ile karşılayarak Deli Dumrul’un tarihî, alp kişiliğini geri bırakmış ve onu bireyselleştirmiştir. Çocuk okur, bu bireyselliği, dahası dövüşmek eyleminin sosyal yaşam manzaralarını duyumsayabilir. Köprübaşında ettiği zorbalıkla sahneye çıkan karakterin eylemlerindeki sevgisizlik ve/veya onun örnek alınamayacak ya da başa çıkılması gereken bir kimse oluşu pekişir. Deli Dumrul’un sevgisizliği tesadüfen gerçekleşen bir eylemin sonucu değildir. Eylemlerinde sevgiyi geri planda tutması pek görünür bir biçimde

⁹⁷ Sözelimi metin içinde çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük bir yazı, şifre olarak verilir ve bu şifreyi çözebilmesi için çocuğa bir büyüteç ya da ilgili alanı karaladığında yazıyı okunur kılabilen bir kalem; kimi zamanda özellikle macera konulu çocuk öykü veya romanlarında, çocuğun etkin okumasına katkı sunabilecek bir harita kitapla beraber sunulur.

planlıdır ve bir amaca hizmet eder. O, alplığının bir gereği olarak gücünü dünyaya yaymak ister. Tüm bu zorbalıklarıyla adının “çavlanmasını” arzular. Bu açıdan bakıldığında Deli Dumrul anlatmanın geneline göre aykırı bir alptir. Kaplan, alp tipinde yiğitliğin “toplumun gayelerine” hizmet ettiğini işaret eder (2019: 60). Ne var ki Deli Dumrul, toplumun gayelerine değil kendi nefsi ve hırslarına hizmet eder. Dahası onun bu hırsları, toplumun karşısında yer almasının da nedenidir.

Kaynak metin son kısmında yer alan “çavlan” sözcüğü çavlan eylemine -e/-a istek⁹⁸ kip ekinin getirilmesiyle oluşmuştur. Bu, Deli Dumrul’un hırslarıyla beliren isteğinden ileri gelir. “çavlan-” sözcüğü “çav” adından “-lan”⁹⁹ yapım eki ile türemiştir. Ergin, Dede Korkut’ta bu ekin bugünkü gibi sık kullanıldığını vurgulamıştır (1963/2009: 436). Burada kök olarak bulunan çav sözcüğü, “şöhret, ün, ad, san” çavlanmak ise “meşhur olmak, şöhret tutmak, ün almak, nam kazanmak” (Gökyay, 1938/1973: 188) biçiminde açıklanmıştır. Aynı sözcüğü Ergin, “Ün salmak, şöhretlenmek, meşhur olmak” (1963/2009: 70) şeklinde açıklanmıştır. TDK aynı sözcüğü, -mak eki ile Güncel Türkçe Sözlük’e alarak “ 1. Gürültüsü çevreye yayılmak. 2. mec. Dillere düşmek, şüyu bulmak ”(TDK, 2009a: 403) olarak tanımlamıştır. Kurumun tanımı, Gökyay veya Ergin’in tanımı ile birebir veya büyük ölçüde uyuşmamaktadır. Açıklamanın sonunda yer alan “şüyu bulmak” ifadesi tanımlarla büyük ölçüde örtüştüğünü gösterir. Bu söz öbeğini TDK, “herkes tarafından duyulmak, yayılmak ”(2009a: 1876) olarak açıklanmıştır. Ayrıca kurum tarafından açıklanan ilk anlam da bu anlamla nispeten benzeşmektedir. Bu duruma -le- eki bağlamında Banguoğlu, -len ekinin birleşmemiş durumu “-le-” ekini “ Aslında -le- eki doğrudan doğruya m e c a z l ı a n l a m d a (sens figuré) fiiller yaratmaya çok elverişlidir: iplemek sepetlemek çuvallamak” (1959/2011: 2015) şeklinde açıklamıştır. Deli Dumrul’un isteği de herkesçe bilinmek ve tanınmaktır. Bu isteğini gerçekleştirmek için Deli Dumrul, “gürültü koparıp” oradaki insanlardan trajikomik¹⁰⁰ bir biçimde - kuru çayın üzerine köprü yaptırarak - haraç alır, köprüyü kullanmak istemeyeni de döver.

Anlatmanın Örnek 1 kesitinde, Deli Dumrul’un köprüden geçenlerden ve geçmeyenlerin haraç alması esnasında, herhangi bir başka karaktere dahası herhangi bir çocuk karaktere yönelmesine veya seslenmesine rastlanmaz. Çocuğa görelilik bağlamındaki bu eksikliğe koşut olarak herhangi bir çocuk da Deli Dumrul’a yönelmemiş veya seslenmemiştir; yaptığını doğrulama, yanlışlama, karşı çıkma ifadesi kullanmamış ya da bunu gösteren herhangi bir davranış sergilememiştir. EM1 ve EM2 çevirmenleri de anlatmanın çocuğa görelilik bağlamındaki bu eksikliğine sadık kalarak *haraç alma* çatışmasına konu olan herhangi bir kimse ön plana

⁹⁸ Çav-lan- kelimesinin metinde geçen “çavlan” şeklindeki istek anlamını Ergin de “çavlan-” sözcüğünü açıkladığı kısımda “-a istek” (1963/2009:71) biçiminde detaylandırmıştır.

⁹⁹ Korkmaz bu eki -n- dönüşlülük ekiyle genişlemiş ve birleşmiş bir ek, olarak tanımlar (Korkmaz, 2009: 119 krş. Banguoğlu, 1959/2011: 218; Topkaya, 2019: 18)

¹⁰⁰ Hem acıklı hem de güldürücü özelliği olan (TDK, 2009a: 2002).

çıkarılmamış, bu kimselerden herhangi birinin oğlu, kızı; akrabası olabilecek bir *çocuk karakter* açım lanmamıştır. Yazında; çocuğun doğruyu, iyiyi, güzeli duyumsaması bakımından seçici dikkat¹⁰¹ ve buna bağılı algılama davranışlarının desteklenmesi için çocuk karakterlere sıklıkla yer verilir. Çocuk okurun dikkati, bir dizi olay, kişı ve mekân ekseninde değerlendirildiğinde “seçici algı” geliştirebilmesi noktasında, kendi gibi duyan düşünen diyesi doğasını, ilgi ve gereksinmelerini kendiyle örtüştürebileceği bir karakter üzerinde yoğunlaşır.

Her iki çevirmen de Örnek 1’de erek kitlenin dilsel durumunu öncelemeye çalışarak metni güncellemiştir. Metnin anlaşılmayacak olması öngörüsünden hareketle erek kitlenin dil gereksinimleri karşılanmaya çalışılmıştır. Oysa Betimleyici çeviri çalışmalarına göre erek kültür normları bir dizi içerimler öne sürer ve dil onlardan biridir. Çocuklar için anlaşılamayabileceği ekseninde geliştirilen çevirmen kararı, “çocuklar için yasaklanan veya onlar için iyi olan” (Shavit, 1978/1991) durumların dikkate alınmasının önüne geçmiştir. Dilin güncellenmesi metnin erek kitle tarafından anlaşılması gereksinmesinin ve dilsel normların değişiminin doğal bir sonucudur. Çeviri etkinliklerinde özellikle dil-içi çeviri bağlamında “...çeviri metnin dilinin eskiyeceği bu yüzden de bir güncelleme ihtiyacı doğacağı şeklinde yaygın bir kanı mevcuttur” (Canlı, 2019: 86). Bu yaygın kanı, çevirmenin güncelleme kararları üzerinde etken olabileceği gibi çevirmenin diğer kararlarını da şekillendirebilir.

Çocuğa göreliğin bütün içerimleri dikkate alındığında, yapılan müdahalelerin nicel ve nitel kabul edilebilirliği sağlamadığı görölmektedir. Hikâyenin başkişisi Deli Dumrul’a bakıldığında ise döverek haraç alma bağlamında, karakterin kendi bakışının korunması diyesi şiddeti, zorbalığı, “kahramanlık” olarak yayma arzusu, onun çocuk gibi duyan düşünen kimse olmadığını gösterir. Öte yandan kahramanlık kavramı altında kavganın, haraç almanın kısacası şiddet öğelerinden “döve döve” betimiyle sunulmuştur. Karakterin bu yönlü bakış açısıyla sunulması, onun sevgi dolu olmaktan uzak, çözüm ya da kabul görme, kendini gerçekleştirme aracı olarak şiddete başvuran kişiliğinin korunduğunu da gösterir. Deli Dumrul’un şiddeti, kahramanlık ya da çözüm aracı olarak sunulmuştur. “Kahramanların problem çözmede izledikleri yol çocuğu etkileyerek, çocuğa bir model oluşturabilir. Bu biçimde çocuğu olumlu etkilemesi sağlanabilir” (Çelik, 2018: 20). Karakterle veya karaktere maruz kalan öteki kişilerle özdeşim kurabilecek olan çocuk, şiddeti kendini gerçekleştirme sorununa çözüm aracı olarak gören özne veya şiddete maruz kalan nesne konumundadır. Deli Dumrul ile özdeşim kurulmasına özellikle 12-14 yaşı çocuklarda, “şiddet yoluyla problemleri çözebileceklerini ve saygınlık kazanacaklarını düşünebilmektedirler” (Haskan-Avcı & Yıldırım, 2014: 158) gerçeğinden bakıldığında, şiddete bu dönem çocuklarınca atfedilen değer, pekiştirilmiştir.

¹⁰¹ “Seçici dikkat (selective attention). Bir durumun belirli yönlerinin diğerlerini dışta bırakarak vurgulanması süreci” (Gardiner & Gander, 1993: 677).

Çocuk, ailede şiddeti zaten bir çözüm aracı, olarak gördüyse¹⁰² özdeşimi kurması daha doğrudan olacaktır. Karakterin bu davranışı veya kapalı betimi, çocuk için bir eğlence ve devinme olmaktan da uzaktır. Çocuk böyle bir karakter üzerinden “cılasunluk” kavramı ile “şiddet”i bağdaştırdığında, oluşturduğu özdeşim, onu şiddete de yönlendirebilir.

Çocuğun sosyal çevresi; arkadaşlarından, ailesinden, yaşadığı toplumun belirgin sosyal gruplarından oluşur. Çocuk bu sosyal çevre içine doğar ve bu çevre içinde, bu çevreyle beraber gelişir. Anılan sosyal yapının bileşenleri ve tümeli ev, okul, sokak gibi bazı mekânlarla etkileşime de açıktır. Aynı zamanda bu sosyal çevre çocuğun yaşam alanı şekillendirmede de etkilidir. Toplumun benimsediği, ev tipi, sokağındaki yolların şekli, eşyaların kültürel tarafları çevrenin mekânı şekillendirmesine örnek olarak sayılabilir. Özellikle 7-12 yaşlarında çocuk, “Somut zeka işlemleri (mantığın başlangıcı) ve ortak davranışların ahlaksal ve toplumsal duyguları evresi” (Piaget, 1976/1999: 16) gelişim ödevlerini gerçekleştiriyor olduğundan okuma ediniminde de belirgin çevre ve mekan özelliklerine gereksinim duyar. Örnek 1 erek metinlerine bakıldığında, karakterin içinde bulunduğu sosyal çevre koşulları ve bu çevreyi şekillendiren ya da bu çevreden şekillenen mekânsa çocuk için de yeterince betimlenmemiştir. Mekân, yetişkin için değerlendirildiğinde de “Sembolik anlatım içerisine dâhil edilen kişileri ve olayların dekoru konumundaki mekânlar anlatıda detaylı betimlenmemiştir” (Tokgözlü, 2021: 298) sonucuna ulaşılır. Somut işlemler dönemi çocuğu açısından bakıldığında ise ayrıca bir mekân betimlemesine, çocuğun karakter-mekân ilişkisini kurabileceği biçimde gereksinim duyulur. Çocuk, köprübaşında¹⁰³ bulunan bu sosyal çevre içinde kendisini göremez; özdeşim kurabileceği bir karakter üzerinden kendisini göremeyen çocuk dahası düşsel bir biçimde de kendisini bu mekâna konumlandırıramaz. Kendisini belli bir yerde düşleyebilmesi için öncelikle zihninde mekânın canlandırmasını yapması beklenir. Oysa mekânın sınırları ve somut göstergeleri yeterince çizilmemiştir. Köprünün “sembolik” (Saydam, 1997, 124-152; Feyzioğlu, 2010a: 58; Kara, 2012: 29; Gürçay, 2016: 30; Şahin, 2017: 142; Şahin, 2018: 57; Öztürk, 2021: 188; Tokgözlü, 2021: 306, 307)¹⁰⁴ bir işlevi olduğu görüşü bir yana çocuğun düşüncesinde, bu sembolünün metin-okur bağlamında önemi yoktur. Kaynak metne bakıldığında, bu sınırların zaten olmadığı görünür. Mekânın betimsel sınırları içinde karakterin canlandırılması bir dizi çevirmen müdahalesiyle “ekleme” gerektirir. “Kuru çay” ifadesi yerine artık suyu akmayan bir dere ve bu derenin evvelce durumu açılabilir. Köprünün görüntüsünü resmeden sözcüklere

¹⁰² Çocuğun şiddete yönelmesiyle aile ilişkileri arasındaki bağıntıya yönelik bkz. Hökelekli, 2007: 65.

¹⁰³ Karakterlerin bütünlendiği mekânlardan en çok betimlenen köprübaşı olmasına rağmen onun da Deli Dumrul’un aklına veya anlatmanın genel yapısında bir sembol oluşu fikri egemendir. Köprüyü,, sembol olarak Deli Dumrul’un benliği ve bilinciyle ilişkilendirme için bkz. Saydam, 1997, 124, 125.

¹⁰⁴ Saydam bu sembolü anlatmanın en ilginç mecazı olarak değerlendirerek farklı mit ve masallarda benzerliklerine de değinmiştir (Bkz. 1997: 231). Gürçay’a göre Dumrul’un üzerine köprü kurduğu nehir[kuru çay] bir bakıma hayatın akışını sembolize eder bir diğer deyişle doğumu, yaşamı ve ölümü temsil eder (2016: 29).

yer verilebilir. Köprünün malzemesi iriliği, ufaklığı cümleden büyük olmasa da cümle düzeyinde zihinde canlandırmayı kolaylaştıracak biçimde tasvir edilebilir. Çocuk, karakterin nasıl bir yerde olduğunu anlamlandıramadığı bu belirsiz çevreyi, tarihsel düzlemde algılayabilme ve modern anlamda kendi yaşam alanlarıyla karşılaştırabilme imkânı bulamaz. Karakterin davranışlarının şekillenmesini sağlayan sosyal ve çevresel koşullar, belirginleştirildiğinde çocuğun duyumsamalarına katkı sağlayabilir. Köprübaşındaki insanların içinde çocuklardan bahsedilmemiş onların olaylara bakış açısı yansıtılmamış ve çocuk okurun durumu bu bağlamda algılayabilmesi için herhangi bir şekilde çocuğa seslenilmemiştir.

Örnek 1, konu bağlamında çatışmaların ilk sahnesidir¹⁰⁵. Deli Dumrul, kendiyi ve toplumla çatışma hâlinindedir. Kendiyi çatışma halindedir; kendisinin olması gerektiğini düşündüğü yerde değildir diyesi o kahramanlığının boyutunu öyle büyük görür ki, köprübaşından dünyaya yayılacak bir ün peşindedir. Benlik algısı bakımından Deli Dumrul'un kendisiyle olan çatışmasına daha yakından görmek, "benlik" kavramına boyutlarıyla bakmayı gerektirir. Türk Dil Kurumu benlik kavramını " *is. 1. Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet: 2. Kendi kişiliğine önem verme, kişiliğini üstün görme, kibir, gurur*" (2009a: 243) biçiminde açıklar. Deli Dumrul'un kendisiyle olan çatışması ise tam anlamıyla bu iki açıklama arasındadır. Deli Dumrul'un ilk anlamı karşılarsa da ikinci anlama başlangıçta uzaktır. Onun güç kuvveti, bahadırılığının boyutu sonraki durağının "kibir" olmasının nedenidir. İlk anlam ekseninde şahsiyetindeki aşırılık, benlik algısında bir eksiklik olarak kibri ortaya çıkarır (krş. Kocakaplan, 2004: 20; Öztürk, 2021: 177). "Deli Dumrul, tümgüçlülük fantezilerini, çevresini zorlayarak uygulamaya kalkıyor; gücü, cesareti, 'deliliği'yle övünüyor; değerini abartılı bir çaba içinde tüm dünyaya kanıtlama çabası içine giriyor" (Saydam, 1997: 116). İçine girdiği bu çaba umduğu gibi sonuçlanmayarak onu mevcut benliği ile ideal benliği arasında sıkıştırır. Deli Dumrul'un kendi benliği içinde sıkışmışlığını aşmak veya bu çatışmayı kendi lehine sonuçlandırmak için toplumun hoş karşılamadığı zorbalıktan ve haraç almaktan geri durmaz. Görünende Deli Dumrul'un pervasız hareket etmesinin boyutu çok yüksektir; insanlara kuru çayının tarifsiz köprüsünde yaptıklarında, mantıksal bir gerekçe gözetmemesi de bu dikbaşlılığının sonucudur (krş. Gürçay, 2016: 40). Deli Dumrul, önemseddiği, eksikliğini hissettiği ve gücünden dolayı hak ettiğini düşündüğü üne kavuşmak için "Kurumuş bir çayın üzerine yaptırdığı köprü ile kahraman, kendi iç zorbalığını, bilinçsizliğini yani ruhsal karmaşasını bu noktada yaşar" (Tokgözlü, 2021: 306, 307) ve toplumun bir kesimini de bu zorbalığın nesnesi konumuna taşır. Deli Dumrul'un fiziki yapısı veya davranışlarından dolayı onunla özdeşim kurma olanağı bulamayan ve toplumun bir ferdi olduğunun kavrayışına sahip çocuk okur kendini bu çatışmanın rahatsız ediciliğiyle karşı karşıya bulabilir.

¹⁰⁵ Özdarıcı, anlatmayı üç kesitte ele almıştır. Anlatmanın ilk kesitinde; Deli Dumrul'un köprübaşında yaşadıkları yer alır (2011: 372).

Çocuk okur açısından bakıldığında, özellikle ergenlik döneminin getirdiği çalkantılı duygusalılık dışında bu denli çatışmalı bir benlik algısı düşünülemez. Çatışmanın imgesel sunumu ya da açıklanarak ortaya koyulmuş betimi, çocuğun duygu dünyası için abartılıdır. Çocuk okur için çevirmenin çatışmaları önceleme ve koruma eğilimli tutumu; ancak çocuk okurun kendi yaşam alanında izdüşümü olabilecek çatışmalar biçiminde sunulan kurgularda anlam kazanır. Hem yetişkinler hem çocuklar yaşam içinde pek çok çatışma yaşar ve bu çatışmaları kendi duygu dünyaları, zihinsel yapıları içinde çözüme götürürler. Çocuğun çatışma çözme biçimi yetişkin için anlamsız, yetişkinin çatışma çözme biçimi de çocuk için karmaşık gelebilir. Bu bağlamda, çocuk okur doğal olarak; çatışmaların kendi duyumsama düzeyine, zihinsel yapısına uygun olması gereksinmesini yaşar. Bu uygunluk imgesel yapılardan çok, çoğu zaman tarifi apaçık yapılmış çatışmalar, çocuğun ilgisini kendi yaşam alanında canlı tutabilecek çatışmalar şeklindedir. Deli Dumrul'un bu benlik çatışması, çocuk için gündelik yaşamdan tanıdık bir olayı işaret etmez. Çocuğun etrafında benlik algısı ekseninde, sunulan biçimiyle sembolleştirmelerin içinde karmaşık bir yapıya bürünmüş çatışmalar yaşayan bireyler elbette vardır; ancak çocuk bu olanları çoğu zaman algılamaz ya da algılamasına yansıyan yetişkinin bakış açısı değildir. Çocuğun yaşam deneyimleri sembol evreninde karmaşık (yetişkinine göre) düşünceler üretmek için yeterli değildir. Mekân algılamalarında sembol edilmiş imler bir yana "...mekanda ayrılmış cisimleri çocuk kimi zaman doğrudan doğruya birbirlerinden oluşmuş gibi algılar" (Piaget, 1947/2013: 329). Bu bağlamda, çocuk için üretilmiş metinlerde ayrı ayrı verilecek ya da karakterler, çatışmalar gibi kurgunun başat unsurlarıyla ilişkilerine değer atfedilecek mekan parçaları arasındaki ilgi belirgin bir biçimde çizilir. Yazar tarafından çizilmemiş ilgi çocuğun deneyimlerine, sınırlı yorumlamasına bırakılan bir yanlış veya eksik ilişkiyi ortaya çıkarabilir¹⁰⁶. KM'de açıklanan uzamsal ilişki zaten yoktur. EM1 ve EM2 çevirmenleri de bu yönde bir ekleme yapmayarak KM' nin saptanan "çocuk için belirginleştirilmemiş" çatışma-karakter-mekan uzamsal durumunu korumuşlardır.

Çocuk okura herhangi bir öykü ya da masal içinde sunulan *sembol ağaca* gidip duran bir karakter sunulduğunda ve bunun nedeni sorulduğunda: *Çocuğun uçurtması bu ağaca takılmıştır*, diyebilir. Karakterin yetişkin olduğunu söylediğinizde de: *Çocuğunun uçurtması için gidiyordu*, diyebilir. Karakterin yürümeyi sevdiğini, ağaçtan elma yediğini, ağaçla arkadaş olduğunu, ağaçtaki kuşların şarkısını sevdiğini de söyleyebilir. Yetişkin okura aynı karakterin sunumunda ise çevresel bir konuda farkındalıktan, ağacın kesilmesinin planlandığından, ağacın yöre halkı tarafından kutsal sayıldığından bahsedebilir. Düşsel dünyanın sınırlarını belirleyen hem çocuk hem de yetişkin için deneyimlerdir. Herhangi bir olgu, olay, eşya veya kavrama yüklenen anlam

¹⁰⁶ Yazarın bu ilgiyi sözcüklerle resmetmesi, çocuğun hayal gücünü kullanmasını engellemek maksadı taşımaz. Burada amaç, oluşabilecek bir algı karmaşasından uzaklaştırarak okuma etkinliğinde onu rahatlatarak çocuğun kitapla kuracağı bağda, dilin anlatma olanaklarını fark etmesini sağlamak ve düş gücüne katkı sunmaktır.

ya da bunlar üzerine yapılan akıl yürütmeler bu sınır içinde şekillenir, çeşitlenir. Çocuk okur için gündelik yaşam çatışmalarına; resmindeki renkler, oynadığı sokak oyunlarındaki üstlendiği roller, kıyafetinin desenleri gibi yetişkin tarafından basit görülebilecek ama çocuğun önemseyebileceği durum ve olaylar örnek verilebilir. Çocuklar, Deli Dumrul'un sembolik köprüsünde, kuruyan çayla yapılandırılmış bir çatışmaya değil, belki o çayda önceden babası ile balık avlayan bir çocuğun şansında ya da yetişkinler Deli Dumrul'un zorbalığı ile yüzleşirken yakınlarda *aşık* oynayan oba çocuklarının daralan zamanındaki çatışmaya dikkat ederler. Büyük bir sorunun muhatabı olan yetişkinin çoğu zaman gözünden kaçan yaşam detayları, çocuğun serüveninin bir parçası olabilir. Köprübaşında yaşanan olayın gerçek yanı veya sembol olarak kullanılması ayrı ayrı değerlendirildiğinde, durum değişmez. Her iki değerlendirmenin ortaya çıkaracağı manzarada çocuk okur, tanıdık şeyler görmez.

Kuru çay üzerine köprü yaptıran birinin zorbalığı, kendi içinde ve gerçekliğinde belli bir tuhaflık taşır. Bu tuhaflık, çocuk okur üzerinde anlık bir dikkat ve merak uyandırır da bu merak, anlatmanın genel kurgusu içinde canlı kalmayabilir. Köprübaşında zorbalık eden Deli Dumrul'un bu davranışını çocuk algılama düzeyine uygundur. Çocuk, bu durumu anlayabilir, bunun üzerine akıl yürütebilir. Diyesi bunun ne demek olduğunu, ne anlama geldiğini fark edebilir. Çocuğa görelik ekseninde düşünüldüğünde, anılan biçimdeki çatışmalarda kavrama düzeyine uygunluk, yetişkin bakış açısıyla *çocuğun aklının yetmesi, ermesinden* ibaret düşünülemez. Olayların ve çatışmaların çocuğa uygun olması, çocuğun kavradıklarını kendi yaşam gerçekliği içine konumlandırabilmesiyle ilişkilidir. Başka bir ifadeyle çocuk; korkutucu, ürkütücü şeyler üzerine de anlamın bilgisine sahip olabilir ama sahip olması öncelenmeyebilir.

Deli Dumrul'un köprüsünden geçenlerden haraç alması, geçmeyenlerden de döve döve daha çok haraç alması, sevgiden uzaktır. Bu davranış hem yetişkin hem de çocuk okur için sevgiden değil; kin, nefret, kabalık, zorbalık gibi durumlardan beslenen davranışlardır. Deli Dumrul'un davranışları, hareket üzerinden yansımaya neden olan ayrıntılar silsilesidir. Piaget'e göre çocuğun doğumun ilk aylarından itibaren durağan olandan çok hareketli olana, ilgisi vardır (1976/1999: 22). Bu ilgi, hareketli olanı izlemekten başlayarak hareketli olanın üzerinde düşünmeye, bu düşünceyi başka düşüncelerle karşılaştırmaya, eleştirel bir bakışla değerlendirmeye kadar devam eder. Çocuğun hikâyelerin konusuna, karakterine ve diğer temel özelliklerine olan dikkat ve algılaması da onun bu doğal durumundan şekillenmeye açıktır. Deli Dumrul'un zorbalık ettiğinin bilgi düzeyinde aktarılmasıyla, ettiği zorbalığın hareket zemininde, sözelimi "döve döve" ifadesiyle betimsel olarak sunumu farklıdır. Çocuğun anılan " hareket duyarlılığı" ekseninde, dikkati üzerine çeken Deli Dumrul'un zorbalığı, kendinden fiziksel olarak daha zayıf durumda olanlar üzerinde, güç kullanması ve onları bir ya da birkaç yönden zarara uğratmasıdır. Deli Dumrul ahaliyi maddi manevi zarara uğratır. Hem onların parasını alır, hem de kuru çay köprüsünü kullandırarak akıllarıyla dalga geçer. Bu durum maruz kalanların hoşuna

gitmez ama herhangi bir karşı koyma içinde de değildirler. Bu baskı ve zorlama altında kalan kitlenin ruhsal olarak da sağlıklı kalması beklenemez. Köprüden geçen veya geçmeyenler, kaynağında sevgi olmayan bu zorlamanın nesnesi konumunda kalırlar. Birey olarak Deli Dumrul içinde bulunduğu topluma aykırıdır. Haraç almak; insanları zor kullanarak maddi manevi zarara uğratmak, toplumun beklentilerini karşılamaz. Deli Dumrul tarafından başlatılan ve köprübaşı ahalisinin baskı altına alınması şeklinde devam eden olay, durumda zorbalık/şiddet zemininde bir çatışma yapılandırır. Bu zeminde Deli Dumrul ve toplum arasında bir çatışma başlar. Toplumun değer yargılarının, beklentilerinin gerisinde ya da ötesinde davranan bireylerin diyesi topluma başkaldıran, toplumla uyum hâinden uzak, topluma aykırı bireylerin toplumsal çatışmalar içinde olması öngörülebilir bir sonuçtur. “Toplumsal ve sosyal yaşamın gerekliliği olarak birçok insanla iletişim halinde olma, beraber yaşama gereksinimi ve işbirliğinin zorunluluğu gibi pek çok nedenden dolayı çatışma az ya da çok yaşamın her anında mevcuttur” (Koçak & Aktaş, 2019: 131). Sosyal bir varlık olarak insan hem öteki insanlarla hem de öteki insanların oluşturduğu bazı gruplarla çatışmalar yaşar. Deli Dumrul’un içinde bulunduğu çatışma ise bundan fazlasıdır. O bütün gücünü ve hükmetme arzusunu köprübaşındaki insanlar üzerinde sınar ve başarılı olur. Tarifi pek yapılmamış bir güç olarak Deli Dumrul’un gücü, direnme serüvenleri atlanmış bir kitle tarafından boyun eğilen güce dönüşmüştür. Kişinin toplumu tahakküm altına aldığı, kuşattığı bu çatışmanın tam tersi, diyesi toplumun bireyi baskılaması tarihsel ve edimsel düzlemden bakıldığında, sosyalleşmenin bir gereğidir ve yaşamda, yazında sık sık karşılaşılır. Çocuğun kendi yaşam alanında, hayatın olağan akışı içerisinde evde, aile içinde; okulda, arkadaş çevresinde karşılaştığı yaygın çatışma tipi de *toplumun kurallarının bireylere dayatılması* sonucu ortaya çıkan çatışmalardır. Bu çatışmalar, sosyal bir yapı içerisinde yaşam süren çocuk için anlaşılır olmasa da alışıldıktır. Deli Dumrul yönünden ortaya çıkan ve *bireyin kurallarının topluma dayatması* sonucu ortaya çıkan çatışmayla ise yaşamın olağan akışında pek karşılaşılmaz. Bireyden topluma çatışma, hem yetişkin hem de çocuk için sıra dışı; sosyal yapı içinde doğal olmayan bir çatışma olarak değerlendirilebilir¹⁰⁷. Deli Dumrul’un bu çatışmayı, köprübaşının toplumu temsil eden ahalisiyle de sınırlı tutmaya niyeti yoktur. Onun dövüşü, “Rum’dan Şam’a” yerden göğe gücünü tanımayan herkesledir. Deli Dumrul’un hem mevcut durumda, ortaya koyduğu hem de ideal benliğinde ortaya koymak istediği çatışma; kendi benliğiyle olan çatışmadan ziyade iki boyutludur: 1) Deli Dumrul’un kendi toplumu ile çatışması 2) Deli Dumrul’un ideada dünya toplumu ile çatışması. Deli Dumrul’un kuru bir dere üzerine yaptırdığı köprüden geçmeye zorlama biçiminde davranışa dökülen bu çatışmalar, çocuk okur gözüyle değerlendirildiğinde, çocuğun

¹⁰⁷ Bu değerlendirme, toplum yönlü çatışmalara doğrulama veya onlara değer atfetme amacı taşımamaktadır. Söz konusu çatışmalar, çocuğun yaşam deneyimleri ve anlamlandırabilme olanakları ekseninde yorumlanmıştır.

anlamlandıramayabileceği bir boyuttur. EM1 ve EM2 çevirmenleri bu çatışmalardan herhangi birini çocuğun sıradan olarak görebileceği, anlamlandırabileceği bir düzleme indirgememiştir. Sözelimi çocuk, bir kimsenin sevmediği birine kötü kötü bakması, onunla tartışması, bir eşyası izinsiz alınan bir kimsenin öfkelenmesi gibi çatışma zeminlerini, rahat bir biçimde algılayabilir. Bu çatışmalar çocuğun yaşam gerçekliği ile daha çok örtüşebilir. Deli Dumrul bağlamında, Deli Dumrul'un sözelimi köprüsünü kullanıp ücretini ödemeyen birine öfkelenmesi; köprüsüne zarar vermek isteyen birisini, güç kullanarak engellemesi; kendisine kötü söz söylendiğinde *delirmesi*, çocuğun yaşam gerçekliği içerisinde, bir uyarılma olarak değerlendirilebilir. Çevirmenin olası bu müdahaleleri, bir bakıma çocuk yazını eseri oluşturduğu da söylenebilecek çevirmene varolan örnekçelere bağlama ve konuyu gündelik yaşamdan tanıdık şeyler (Shavit, 1978/1991; Sever 2017) zeminine taşımasını olanaklı hâle getirir.

Örnek 1'de iletinin açık çağrıştırmaları vardır. Bu çağrışım; güç, yönlendirir ve tahakküm altına alır, şeklinde özetlenebilir. Bazı kurgularda metin kesitlerinde sunulan iletiler, yazar tarafından araç olarak kullanılırlar. Bu çağrıştırmalar kurguda, temel iletiye ayrıca bir değer atfedebilir. Kesitin güç kullanarak toplumu baskı altına alma iletisi, anlatmasının geneline hâkim olan *Tanrı'nın varlık ve birliğine iman edilmesi gerektiği*, iletiyle örtüşür. İslâm'da da yaratıcının mutlak güç kaynağı olması görüşü esastır¹⁰⁸. Örnek 1 erek metin çevirmenleri iletiyi korumuşlardır. Dumrul'un köprü başında güç kullanması ve topluma bir dizi düşünceyi dayatması amacı üzerinde kurulan bu ileti, çocuğun duyma ve düşünme biçimiyle örtüşmez. Çocuğun tahakküm altına girmek gibi bir gereksinimi yoktur¹⁰⁹. Çocuk, özellikle somut işlemler döneminin başlarında kendi mantıksal sınırları içinde hareket ederek, çıkarımlar yaparken dış etmenlere çoğu zaman kapalıdır. İletinin örtük olması çocuğun mantığını kullanmasını, çıkarımlar yapabilmesini diyesi içinde bulunduğu yaş ve gelişim özelliklerinin ödevlerini yerine geliştirmesini kolaylaştırır. Çocuğun tahminde bulunma, mantıksal ilişkiler kurma gibi becerileri ileti açıkça ortaya koyulan metinlerde engellenmiş olur. Sonuç olarak sunulan ileti ve sunulma biçimi çocuk için uyarlanmamıştır. Özgün metne bu noktada da sürdürülen bir sadakat vardır. Bu durum, Örnek 1'in dil ve anlatım özellikleriyle de devam etmiştir.

Köprübaşında yaşanan olayın ve olaya bağlı yer zaman ve kişi unsurlarının betimi kaynak metinde yapılmamıştır. Hem EM1 hem de EM2 çevirmenleri kesitin betimsel yönünü güçlendirecek eklemeler yapmamıştır. KM'de yer almayan olayın ayrıntısı, mekânın özellikleri,

¹⁰⁸ Bkz. Bakara suresi: 20, 10, 109, 148, 259, 284.; Âl-i İmrân suresi: 26, 29, 65, 189.; Nisâ ; 133, 149. ; Mâide suresi: 17, 19, 40, 120.; En'âm suresi: 17, 37, 41, 65.; Enfâl suresi: 41.; Tevbe suresi: 39. Hûd suresi: 4.; Nahl suresi: 70, 77.; İsrâ suresi: 99.; Hac suresi: 6, 39.; Mü'minûn suresi: 18.; Nûr suresi: 45.; Furkân suresi: 54.; Ankebût suresi: 20 Rûm suresi: 54 Fâtır suresi: 1, 4.; Yâsîn suresi: 81. Şûrâ suresi: 9, 21, 50.; Ahkâf suresi: 33.; Fetih suresi: 21.; Hadîd suresi: 2.; Haşr suresi: 6.; Talâk suresi: 12.; Tahrîm suresi: 8.; Mülk suresi: 1.; Kiyâmet suresi: 4, 40.; Mürselât suresi: 23.; Târık suresi: 8. Ayetler Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an-ı Kerim arama sayfasından (<https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf>) "kudret" arama terimi ile ulaşılmıştır. Erişim Tarihi: 03.06.2022

¹⁰⁹ Krş. Çer, 2014: 43-77.

kişilerin kılık kıyafet ve fiziksel özellikleri neredeyse tamamen belirsizdir ve öyle bırakılmıştır. Çevirmenler tarafından metin bu yönüyle de müdahalesiz bırakılmıştır. Çocuğa yönelik açısından değerlendirildiğinde bu durum, somut işlemler dönemindeki çocuğun yaş ve gelişim gereksinmelerine yanıt vermez. Çocuğun okurken zihnini çalıştırması, somut olarak sunulmuş, tarifi yapılmış olaylar, mekânlar ve kişiler sayesinde kolaylaşır. Çocuk bu özellikleri somut tarifleriyle alımlar ve yine somut tarifler arasında mantık yürütmeye dayalı olarak; sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma gibi bir dizi düşünsel beceri sergiler. Çocuk, doğasında bulunan merak duygusuyla hareket ederek bir dizi zihinsel sorularla ve yazarın sunduğu ipuçlarıyla öteki soyut anlamları fark edebilir. Sözelimi ulu bir çınar dendiğinde yetişkin, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak çınarın yaşlı, yüksek vs. olduğunu düşünebilir. Somut işlemler dönemi çocuğuna yetişkin için kullanılan ulu çınar bir anlam ifade edemeyebilir. Bunun yerine çocuğa *yıllardır bulutların arasında yaşayan bir çınar*, dendiğinde onun yüksekliğini rahatça kavrayabilecektir. Deli Dumrul bağlamında köprünün kuru çay üzerine yapılması köprüye yüklenen öteki anlamları yetişkin için çağrışırsa da çocuğun anlam evreninde karşılık bulmayabilir. Köprünün bu bağlamda çocuğun düş ve anlam evrenine göre, alımlama şekline uygun olarak tarifinin yapılması beklentisi doğar. Tokgözlü, yapı bakımından Deli Dumrul'un genel okur kitlesi için tahlilini yaparken bu tarifi eksikliğini (2021: 298) vurgulamaktadır. Bu eksikliğin çocuk için etkisi daha da belirgindir. Yaşam deneyimleri ve zihinsel gelişim görevleri düşünüldüğünde, çocuklar yetişkinler gibi mekâna yönelik düşsel-mantıksal tamamlama yapamayabilirler. Çocukların somut beklentiler içinde olması, genel okur kitlesi için de çoğu zaman geçerli olan “mekân sayesinde okuyucu anlatı metninin gerçeklik seviyesini zihninde tasavvur edebilir” (Şahin, 2018: 66) yaklaşımıyla da ilişkilidir. Deli Dumrul'da çocuğun yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak yapılacak özellikle mekân ve kişi betimiyle çocuğa göre bir anlatım ortamı sağlanabilir. Çağdaş çocuk yazını ürünlerinde, yetişkin bakış açısına göre hiç de gerçekliği bulunmayan özellikle fantastik kurgularda ya da masal gibi olağandışı metin türlerinde de betimlemelerle yapılan somutlamalar oldukça fazladır. Sözelimi bir masalda; devler ülkesinin hem eğlenceli hem de somutlayıcı bir betimleme yardımıyla sunulması. Dede Korkut anlatmalarının türü konusunda tam bir uzlaşma olmasa da (Gökyay 1938/1973, 1939; Ergin 1958, 2011; Ercilasun, 1988; Sina 2004; Ergin;2008; Özdarıcı 2011; Kara 2012; Yazıcı 2013; Gürçay 2016; Bars, 2018; Baştürk 2019; Öztürk 2021; Tokgözlü 2021) destan ve halk hikâyesi özellikleri yansıtmaktadır. Bars'a göre Deli Dumrul anlatması masalsı özellikler de göstermektedir (2018: 61). Her iki durumda da Deli Dumrul'un somut bir betimle çocuğa seslenmesi beklentisinin önüne geçmez¹¹⁰. Çocuk okur, metinde bulunan motiflere aynı

¹¹⁰ Çocuk kitaplarının pek çoğunda sıkıcı ve uzun betimlemeler yerine resimlerle destekleme eğilimi vardır. Resim bu çalışmanın kapsamı dışında olmakla beraber KM, EM1 ve EM2'de örnekler eksenli çocuğa göre resim bulunmamaktadır.

anlamı yüklemeyiz. Metinde geçen bir yıldız için yetişkinin bakış açısı farklı çocuğunki farklı olabileceği gibi aynı yaş ve gelişim özelliğine sahip okurların alımlamaları da farklı olabilir. İmgesel düşünmeyle bir yıldız anlam yükleyen yetişkin, ışık saçmasını çok da gerekli görmeyerek bu değeri yükleyebilir ancak çocuk için yıldızın değeri imgesel yönünden değil ışık saçmasından ileri gelir. Somut işlemler döneminde çocuk betimlemelerin de yardımıyla gerçekleştirdiği zihinsel becerilerle mutlu olur. Yaptığı çıkarımları ailesi, arkadaşları ve öğretmenleriyle de sık sık paylaşır. Çıkarımlarını paylaşırken söz oyunları ile de eğlenir. Yetişkinlerin soğuk şakalar diye tarif ettikleri ve çoğunlukla somut çözümlemelere dayalı, bilmeceler, söz oyunları bu dönem çocuklarının eğlencelerindendir.

Söz oyunlarının çocuğun dil ve anlam evrenini geliştirmek ve çocuğu eğlendirmek gibi iki temel işlevinden söz edilebilir. Çocuk bu işlevlerden eğlenmeye odaklanmışken diğeri kendiliğinden gerçekleşir. Yazar ve çevirmenlerin çocuğa göreliğin bu ilkesini öncelmesi beklentisi vardır. Çocuk, en umulmadık zamanda ve yerde (yetişkine göre) gülüp eğlenebilir. Sosyalleşmeyle beraber bazı yerlerde gülmemesi gerektiğini öğrenen çocuklar, kimi zaman da kendini tutamaz. Somut işlemler döneminin birkaç yılında çocuk bu söz oyunlarının yetişkine anlamsız geleceğini fark ettiğinde, yetişkinlerle bu çıkarımlarını paylaşmayı bırakarak kendi iç dünyasına veya arkadaşlarına yönelebilir. Çocuğa görelik ilkesi olarak eğlenceli bir dil kullanımı, yetişkin değerlendirmesiyle bazı metinler için anlamsız gibi gelebilir. Sözgelimi bir yetişkin, bu olayın içinde bu şakanın ne anlamı var, diyebilir. Çocuk okur için yazın üreten yazar ve çevirmenlerin çocuğa göreliği öncelendiğinde bu yaklaşımdan kaçınması beklenir. Deli Dumrul anlatmasının Örnek 1 kesitine eğlenceli bir dil kullanımı için bir ekleme gerekliliği vardır. Dil birimleri değerlendirildiğinde EM1 ve EM2 çevirmenleri böyle bir ekleme yapmayarak çocuğa göreliğin bu ilkesini de öncelermemişlerdir. Çocuk okur için Dumrul'dan kaçan ve kurtulabilen birinin uydurduğu bir tekerleme bile dilin eğlenceli yanı olabilir. Böylece çocuğa dil eğlenceli gelirken bazı tehlikelerle baş etme yolları da sezdirilebilir.

Deli Dumrul'un kendi içinde eğlenceli bir tarafı yoktur. Onun güçlü bir yapıda olması, çocukta somut izlenimler oluşturur. Somut işlemler çocuğu için güç, iri ve uzun olma, ağırlık kaldırma, kırabilme, çok yeme gibi zihinsel şemalara denk gelebilir. Çocuğun zihinsel şemaları bağlamında, güçlü olan Deli Dumrul'un yapabilecekleri de onun kendinden güçsüzleri dövmesiyle örtüşebilir. Kaldı ki Deli Dumrul'un oradakileri dövme sebebi de güç göstermektir. Çocuk, zihnindeki güç şemasının içerimleriyle şiddetin bir biçimi olan dövmeyle örtüşürdüğünde, sosyal ortamlarına yönelik korku geliştirebilir. Henüz ikinci sınıfa giden bir öğrencinin üst sınıflardan çekinmesi sık sık karşılaşılan bir durumdur. Çocuk güç kaynağı olarak gördüğü bu kişilere karşı zaten bir korku ve kaygı duyuyor olabilir. Deli Dumrul'un gücünü kullanarak zorbalık etmesi, çocuğun sosyal ortamlarıyla kuracağı düşüncel ilişkide, korku ve kaygı unsuru olabilir. Çocuğun yazın karakteriyle korkutulması duygusal(emosyonel) şiddet

olarak değerlendirilebilir. Tezel'e göre şiddetin bu biçimi fiziki etkileri açıkça olmadığı için rahatça gizlenebilir yapıdadır (2002: 95). Günümüz okurunun çocuk yazını karakteri ve şiddet arasındaki böyle bir bağıntıyı gülünç bulması da olasıdır. Ne var ki çocuk, özdeşim kurduğu karakter ya da içselleştirdiği bir anlatmanın olaylarını kendi somut dünyasıyla sürekli karşılaştıran ve örtüştürebilen zihinsel gelişim özellikleri gösterir¹¹¹. Deli Dumrul'un bu zorbalığına maruz kalan mağdurlar tarafından karşı çıkma anlatmada yer almadığından ve çevirmence eklenmemiştir. KM'de, şiddetin yanlışlığının, şiddetle nasıl başa çıkılacağına sezdirilmemesi çocuğun düş gücünde ve duyumsamasında zorbalık sergilenmemesi kaynağında şiddeti de olağanlaştırmıştır. Metni içselleştiren çocuk, güç-şiddet-koku ve kaygıya yönelik zihinsel şemalarını şu şekilde düzenleyebilir: Güç kaynağı olan bedensel irilik boy ve kilodur. Büyük olan çocuklar güçlü çocuklardır. Güçlü ve büyük çocuklar şiddet uygulayabilir. Beni döverek eşyalarımı alabilir ve bu konuda da herhangi bir ceza almayabilir. Çocuğun yapacağı bu çıkarımlar, geliştireceği korku ve kaygıya kaynaklık edebileceği gibi bir biçimde gelişmiş korku ve kaygının pekişmesine de yol açabilir. Deli Dumrul'un da korku ve kaygıyı körüklemesi, çevirmen müdahalesine uğramamıştır. *Korkacak bir durum olmadığından* çok, korkulabilecek bu durumla bir biçimde baş edilebileceği sezinletilmemiştir.

Çağdaş toplumlarda somut işlemler çocuklarının pek çoğu okullarda eğitim-öğretim sürecinin birer eyleyicisidir. Bu süreçte, çocukların şikâyet konularından biri de kendinden yaşça büyük (güçlü) -ki çocuk için bu büyüklük ağırlık, boy gibi anlamlar taşıyabilir- bir çocuğun kendisini korkutarak, tehdit ederek veya kendisine şiddet uygulayarak eşyasını almasıdır. Somut gelişim çağındaki çocuk, anlatmada da yer alan dövmenin ne demek olduğunu TDK'nin "tokat, yumruk, tekme vurarak canını acıtmak" (2009a: 571, 572) şeklinde anlamının ve sonuçlarının farkındadır. Dövülmeye yönelik korku yaşayan çocuğun doğal beklentisi, gördüğü veya teşebbüse uğradığı şiddete, şiddete yönelik kaygı ve korkuya karşı çözüm üretilmesidir. Başka bir deyişle şiddetin eyleyicisinin ceza almasıdır. Toplumsal gelişimi açısından somut işlemler dönemi çocuğun sosyal ilişkilerde doğru-ödül, yanlış-ceza gibi bir örtüştürme yapması olağandır. Şiddet bağlamında ceza şiddet gösterene şiddet gösterilmesi değildir. Çocuğa sorulduğunda pek azı aynı şekilde bir cezanın kendisini mutlu edeceğini, şiddet gösterene de acıdığını ifade eder. Örnek 1 kesitinde Deli Dumrul çocuk bakış açısına göre yanlış yapmasına rağmen çocuğun bakış açısına uygun bir ceza almamıştır¹¹². Suçun cezasız kalması çocuğun toplumsal yapıya olan karşılaştırma durumlarını olumsuz etkilerken bahsedilen şiddet görme

¹¹¹ Bu dönem çocuklarının pek çoğunun özellikle masalları sevmelerinin bir nedeni de iyiliğe ödül, kötülüğe ceza anlayışının somutlaştırılarak ve etraflıca, betimlenerek aktarılması olarak da değerlendirilebilir. Bu biçimde çocuk somut yaşam tasarımı içerisinde ödülü ve cezayı beklentilerine uygun bir şekilde görmüş olabilir. Bununla beraber masalların yaşam gerçekliğiyle uyuşmayan tozpembe bir dünya sunmaları ayrıca değerlendirilebilir.

¹¹² Deli Dumrul'un ceza alması anlatmada mevcuttur ancak cezanın nedeni ettiği zorbalık değil Allah'ın varlığına ve birliğine inanmamasıdır.

korku ve kaygısını da pekiştirebilir, şiddete karşı sessiz kalmasına yol açabilir. Metnin Örnek 2 kesitinde ise ceza, şiddetle örtüşmektedir.

Örnek 7.2. Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey'den İkinci Kesit

KM: Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey	Mere delü kavat öginür-idiñ, dir-idiñ: Al kanatlu ‘Azrā’il menüm elüme girse öldüre-y-idüm, yahşı yigidiñ canın añun elinden kurtara-y-idüm dir-idiñ, imdi mere delü geldüm ki senüñ canuñ alam, virür-misin yoħsa menüm-ile cenk ider-misin didi. Delü dumrul aydur: Mere al kanatlu ‘Azrā’il sen-misin didi. Evet menüm didi. Bu yahşı yigitlerüñ canını sen-mi alursun didi. Evet men aluram didi. Delü Dumrul aydur: Mere kapuçılar kapuyı kapañ didi. Mere ‘Azrā’il men seni giñ yerde ister-idüm, tar eyü elime girdüñola-mı didi. Men seni öldüreyim, yahşı yigidiñ canın kurtarayım didi. Kara kılıcın sıyırdı, eline aldı. ‘Azrā’ile çalmağa hamle kıldı. ‘Azrā’il bir gögerçin oldu, pencereden uçdı gitti. Ademiler evreni Delü Dumrul elin eline çaldı, kaç kaç güldi. Aydur: Yigitlerüm ‘Azrā’ilüñ gözini eyle korıtdum ki giñ kapuyı kodı tar bacadan kaçtı, çünkü menüm elümden gögerçin kibi kuş oldu uçdı, mere men anı kor-mıyam toğana aldurmıyınca didi. Turdı atına bindi, toğanın eline aldı, ardına düşdi. Bir iki gögerçin öldürdi. Döndi, ivine geli yorır-iken ‘Azrā’il atıñuñ gözine görindi. At ürkdi, Delü Dumrulı götürdi yire urdı. Kara başı buñaldı buñlu kaldı. Ağ göksinüñ üzerine ‘Azrā’il başup kondı. Baya mırlar-idi şimdi hırlamağa başladı. Aydur: Mere ‘Azrā’il aman Tañrınıñ birliğine yokdur güman Men seni böyle bilmez idüm Oğrılayın can alduğın tuymaz idüm Dökmesi büyük bizüm tağlarımız olur Ol tağlarımızda bağlarımız olur Ol bağlarıñ kara salkımlı üzimi olur Ol üzümü şıkarlar al şarabı olur Ol şarabdan içen esrük olur Şarablu-y-idüm tuymadum Ne söyledüm bilmedüm Biglige uşanmadum yigitlige toymadum Canm alma ‘Azrā’il meded (Ergin 1958/2011: 178, 179)
EM1: Deli Dumrul	“Bre delibożuk herif, övünürdün, bir elime geçeydi de şu al kanatlı Azrail’i öldüreydim, o babayığidin canını elinden kurtaraydım, derdin. İşte bre deli herif, geldim, hem de senin canını almaya geldim. Verecek misin, yoksa benimle dövüşe mi gireceksin?” dedi. Deli Dumrul sordu: “Bre al kanatlı Azrail, bu sen misin?” “Benim.” “O güzel yigitlerin canını sen mi alırsın?” “Ben alırım.” Deli Dumrul seslendi: “Bre gözcülerim, kapatın kapıları,” dedi. “Bre Azrail, seninle açıklık bir yerde karşılaşmak isterdim. Dar yerde düştün elime. Seni öldüreyim de şu babayığidin canını kurtarayım,” dedi. Kara kılıcını sıyırdı. Azrail’e vurmak için atıldı. Azrail, bir güvercin oldu, pencereden uçtu gitti.

	İnsan azmanı Deli Dumrul, ellerini şaplattı, kahkahayla güldü: “Yiğitlerim, Azrail’in gözünü öyle korkuttum ki koca kapıyı bıraktı da daracık bacadan kaçtı. Ancak kuş oldu uçu da elimden öyle kurtuldu. Bre ben onu bırakır mıyım şahanıma yakalatmadan,” dedi. Kalktı. Atına atladı. Şahanını eline aldı, Azrail’in ardına düştü. Bir iki güvercin öldürdü. Çadırına dönüyorken, Azrail, atının gözüne göründü. At ürktü, Deli Dumrul’u kaldırıp yere vurdu. Deli Dumrul’un kara başı bunaldı, bunlu kaldı. Ak göğsünün üzerine Azrail bastı oturdu. Önce mırıltılar, sonra hırıltılar çıkardı. Deli Dumrul. Söyledi: <i>Bre Canalcı, aman dilerim Tanrı’nın birliğine inanırım Ben seni böyle bilmemiştım Gizlice can aldığını duymamıştım Bizim ulu dağlarımız olur O dağlarda bağlarımız olur O bağların kara salkımlı üzümü olur O üzümü sıkırlar, al şarabı olur O şaraptan içenin başı bir hoş olur Şaraphydım, duymadım Ne dediğimi bilmedim Beylikten usanmadım Yiğitliğe doymadım Canımı alma Azrail, başışla (Öz, 1992/2017: 66, 67, 68).</i>
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer :	Çocuğa Göre Değil
EM2: Duha Koca Oğlu Deli Dumrul'un Hikâyesidir	Bre deli övünüyordun: “Al kanatlı Azrail benim elime geçse de öldürsem, güzel yiğidin canını onun elinden kurtarsam.” Diyordun. Şimdi geldim, senin canını alacağım. Verir misin, yoksa benimle cenk eder misin, dedi. Deli Dumrul söyledi. –Bre al kanatlı Azrail sen misin? –Evet benim, dedi. –Bu güzel yiğitlerin canını sen mi alıyorsun, dedi. –Evet, ben alıyorum, dedi. –Bre Azrail, ben seni geniş yerde istiyordum, iyi oldu dar yerde elime geçtin. Ben seni öldüreyim, güzel yiğidin canını kurtarayım, dedi. Kara kılıcını sıyırdı eline aldı. Azrail’e vurmak için ileri atıldı. Azrail bir güvercin oldu, pencereden uçu gitti. İnsanoğlunun yiğidi Deli Dumrul eline eline vurdu, kah kah güldü: –Yiğitlerim Azrail’in gözünü öyle bir korkuttum ki, geniş kapıyı bıraktı, dar bacadan kaçtı. Mademki benim elimden kuş oldu uçu gitti, bakalım ben onu doğana yakalatmayınca bırakır mıyım, dedi. Kalktı, doğanını eline aldı, Azrail’in ardına düştü. Bir iki güvercin öldürüp evine doğru gelirken Azrail atının gözüne göründü. At ürktü Deli Dumrul’u kaldırdı yere vurdu. Kara başı bunaldı, darda kaldı. Azrail ak göğsünün üzerine basıp kondu. Demin mırıldanıyordu Dumrul, şimdi hırıldamaya başladı. Söyledi: <i>Bre Azrail aman! Tanrının birliğine yoktur güman!</i>

	<i>Bre seni böyle bilmezdim, Hırsız gibi can aldığını duymazdım. Bizim tepesi büyük dağlarımız olur, O dağlarımızda bağlarımız olur, O bağların kara salkımlı üzümü olur, O üzümü sıkırlar al şarabı olur, O şaraptan içenler sarhoş olur, Şaraptan içmiştim duymadım. Ne söylediğimi bilmedim. Beylikten usanmadım yiğitliğe doymadım. Canımı alma Azrail medet! (Cilasun, 2005/2019: 80, 81)</i>
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil

Örnek 2’de her iki çevirmen de “mere” sözcüğünü “bre” şeklinde güncellemişlerdir. Anlatmada işlek olarak kullanılan “mere” sözcüğünü Ergin (1963/2009: 214), ayrıca açıklamayarak “bre” sözcüğünü işaret etmiştir. GTS’de “‘Ey, hey` anlamında kullanılan bir seslenme sözü” (TDK, 2009a: 316) olarak açıklanan sözcük, çocuk okur için belirgin bir seslenme sözcüğü değildir. Günümüzde, Gökyay (1938/1973: 259)’ın da işaret ettiği “hey” sözcüğü çocuk okur için daha işlek kullanılmaktadır. “Mere” ya da “bre” sözcüğünden sonra çoğunlukla konuşma bölümleri yer aldığından çocuk okur, bağlamdan seslenme anlamında kullanıldığı çıkarımında bulunabilir. Çocuğun bu çıkarımı bağlamında, “mere, bre hey, ey” seslenmeleri okumaya olumsuz bir etki oluşturmaz. Örnek 2’de çevirmenlerin ikinci müdahalesi çocuğa görelikle daha ilişkilidir. KM’de yer alan “kavat” sözcüğü, EM1 çevirmeni tarafından “delibozuk” şeklinde uyarlanmış EM2 çevirmeni ise bu sözcüğü çıkarmıştır. Burada sözcüğün argo olabileceği düşüncesi her iki çevirmende de etkili olmuş olabilir. Argo, “her yerde ve her zaman kullanılmayan veya kullanılmaması gereken çoklukla eğitimsiz kişilerin söylediği söz veya deyim” (TDK, 2009a: 117) anlamı taşıdığından çocuk için “kavat” sözcüğünün çocuk için iyi ve doğru bir sözcük olmayabileceği düşünülmüş olabilir. Sözcüğün anlamı da bunu destekler. Arapça kökeni “kavvād” olan sözcük, “küfür ve hakaret” (Gökyay, 1938/1973: 241; Devellioğlu, 1962/2010: 573; Ergin, 1963/2009: 175; TDK, 2009a: 1109; Çitgez, 2018: 469) anlamı taşır. Sözcüğün küfürü ve hakareti hangi anlam evreni üzerinden taşıdığına yönelik en kapsamlı açıklamayı Gökyay, “ailesine namussuzluk yapan adam, deyyus, kaltaban, pezevenk, korkak, cesaretsiz (1938/1973: 241) şeklinde yapmıştır. EM1 çevirmeninin “kavat” sözcüğü yerine kullandığı “delibozuk” sözcüğü ise “günü gününe, sözü sözüne uymayan, dengesiz (kimse)” (TDK, 2009a: 490) anlamındadır. Çevirmen bu sözcükle Deli Dumrul’un hem deliliğine, hem de bozuk yapılı bir insan olmasına işaret etmiştir. Bununla beraber Azrail’in Deli Dumrul’a haddini bildirecek olması da Deli Dumrul’un bozuk sözlerinden ve davranışlarından döndürüleceği şeklinde de yorumlanabilir. KM’ye göre Azrail, Deli Dumrul’a haddini bildirmeye hakaretle başlar. Bu eylemin sevgiden beslenmemesi çocuğa görelikle çeliştiğinden EM1 ve EM2 çevirmeninin kararı metni çocuğa görelğe yaklaştırmıştır. Ne var ki sevgisizliğin söz

ifadesinin çıkarılması Azrail'i çocuğun bakışında sevgi dolu yapmak için yeterli değildir. Azrail, Deli Dumrul'u öldürmeye geldiğini ve canını almak için karşısına çıktığını açıkça ifade eder. KM'de yer alan "kavat" sözcüğü çıkarılmışken "öldüre-y-idüm", "canuñ alam" ifadeleri sadece güncel söyleyişe uydurulmuştur. Kaynak metinde Deli Dumrul'un tanıtılmasında, yeni bir ifade olarak "âdemiler evreni" söz öbeği kullanılmıştır. Bu söz öbeği, "insan azmanı, adam azgunu, insan ejderhası" (Gökyay, 1938/1973: 159). Ergin, bu söz öbeğini bütün olarak açıklamayarak "âdemî" sözcüğünü "insan oğlu, insan", "evren"¹¹³ sözcüğünü ise "büyük yılan, ejderha olarak açıklamıştır (1963/2009: 3, 108) şeklinde açıklanmıştır. Böylece söz öbeği Gökyay'ın açıklamasıyla örtüşür ve "insanoğlunun ejderhası" anlamı ortaya çıkar. Gökyay, açıklamasında yılan veya ejderha sözcüğünün mecaz anlamını işaret etmiştir. Evren sözcüğünün anlamında vurgulanan "yılan" sözcüğünün mecaz anlamı, "sinsi, ve hain"dir (TDK, 2009a: 20179). Deli Dumrul, anlatmada kurnazlığı ile ön plana çıkmaz ancak onun Tanrı'nın varlığına ve birliğine karşı inançsızlığı, Tanrı'ya karşı hainlik ettiği şeklinde yorumlanabilir¹¹⁴. "Evren" sözcüğünün halk ağzında, "büyük yılan" anlamının yanı sıra "canavar", "fazlasıyla büyüyen insan", "boylu, boslu, iyi yarı, yakışıklı", "kahraman, yiğit" gibi anlamları da vardır (TDK, 2009b: 1813). Anlatmanın genel yapısına bakıldığında, Deli Dumrul için bu sıfatların pek çoğu uygundur. Güçlü, kuvvetli olması ve yiğit olarak anılması bu işaretlerden bazılarıdır. KM'de "evren" sözcüğünün Deli Dumrul'un benliğinden ileri gelen kibrini mi yoksa onun ilahi güce karşı gelmesinden ötürü anlatıcının yergisini mi karşıladığı belirsiz görülebilir. Bu belirsizlik EM çevirmenlerinin kararlarına da yansımıştır. EM1 çevirmeni Deli Dumrul'a yüklenen bu niteliği: "insan azmanı" EM2 çevirmeni ise "insanoğlunun yiğidi" şeklinde karşılamıştır. Çocuk okur, Deli Dumrul'un dönüşümünü, Tanrı tarafından buyrulan ve Azrail tarafından uygulanmaya çalışılan ceza ile ilişkilendirebilir. Bu ilişkilendirmede Deli Dumrul, inanç zemininde kötü biriyken iyi birine dönüşmesi şeklinde olabilir. EM2 çevirmeninin "âdemiler evreni" için yiğitlik karşılaması ise bu dönüşümden öncedir. Metnin iletisine ve karakterin geçirdiği dönüşüme uymaz. Çocuk okur şiddet eğilimli Deli Dumrul'un güç göstergesini yiğitlik kavramı ile ilişkilendirebilir. Başka bir deyişle ileti ekseninde Deli Dumrul, Azrail ve Tanrı'ya diyesi ilahi güce yiğitlik değil, azgınlık asilik ve hainlik yapmaktadır. Deli Dumrul'un dönüşümüne yönelik mantıksal ilişkilendirme *hata-ceza-yakarış-değişim-ödül* düzleminde tutarlı olduğu sürece çocuk okur için anlamlı olabilir. Bu düzlemde Azrail, cezayı tatbik etmeye çalışandır. Azrail çocuğun gündelik yaşamdan

¹¹³ "Evren/evran" sözcüğünün halk ağzında, "büyük yılan, canavar, büyüyen insan, boylu boslu, iri yarı, yakışıklı, kahraman, yiğit" (TDK, 2009b: 1813) gibi anlamları vardır. Bu anlamlar Deli Dumrul'un aksak ve kendince üstün yönlerini beraber işaret etmektedir. Sözcüğün anlam evreni ile Deli Dumrul'un kişilik özellikleri örtüşmektedir. Ne var ki ileti bağlamında Deli Dumrul, dönüşümüne kadar iyi değil kötü bir karakterdir. Evren sözcüğünün çevrilmesinde tercih edilen sözcükler de bu gerçekliğin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

¹¹⁴ Anlatmada Tanrı'nın Deli Dumrul'un inançsızlığına karşı: "Bağ bağ mere delü kavat menüm birliğüm bilmez, birliğüme şükür kılmaz, menüm ulu dergahumda geze menlik eyleye" (Ergin, 1958/2011: 177, 178) şeklinde seslenmesi de bu yorumu destekler niteliktedir.

duyduğu ancak tarifini yapamadığı, tanımadığı bir karakterdir. Çocuğun düşüncesi ve hayali bu tarz karakter üzerine yoğunlaşabilir. Betimlenmeyen veya bağlamda, gerçeğe uygun bir biçimde betimleyemediği bu karakterlere çocuk kendi düş gücünün sınırları içinde somut bir şekil verebilir. Öldürmek ve canını almak ifadeleri çocuğun çizeceği bu somut şemayı şekillendirebilir. Canını vermezse onunla cenk edeceğini söyleyen Azrail'in "...cenk ider-misin" tümcesi, EM1 çevirmeni tarafından "...dövüşe mi gireceksin?" şeklinde karşılanmıştır. Kaynak metinde Deli Dumrul'un alplığına gönderme olan "cenk" sözcüğü "dövüş" şeklinde aktarılmıştır. Cenk sözcüğü "kahramanca mücadele, çarpışma, savaş" anlamı taşıırken dövüş sözcüğü, "1. isim Dövme işi. 2. isim Tokat, yumruk, tekme gibi saldırışlarla yapılan kavga" (TDK, 2009a: 572) anlamlarına gelir. Sevgi temelinde bu iki sözcük değerlendirildiğinde çocuğun bakışına ve anlam evrenine cenk, savaş sözcüğü ile yakından ilişkilidir. Dövüşmek ise somut işlemler çocuğunun açıklanan anlamıyla tanıdığı, sevgiden değil, öfke, nefret, kıskançlık gibi duygular sonucunda ortaya çıkan bir davranış olduğunu bilir. Bu durumda, çocuk için Azrail tarifini yapamadığı hayalinde tamamladığı ve öfke ve nefretin taraflarından biri olan bir karakteri temsil eder. Azrail'in çevirmenlerin de koruduğu ve tekrarlayarak vurguladığı can alıcı olması da onun çocuğun aklına yer edebilecek bu tasavvurunu pekiştirebilir. Somut işlemler çocuğu, fiziksel özelliklere dikkat eder. Boy, kilo, göz rengi gibi özellikler önemlidir ve hatırlamayı kolaylaştırır. Sözelimi bir kuşun gagası olduğunu çok önceden öğrendiğinden sınıflandırma, karşılaştırma gibi zihinsel becerilerini gaganın renk, boyut ve şekli gibi özelliklerine yoğunlaştırabilir. Çocuğun Azrail'e yönelik edeceği tasavvurda KM, EM1 ve EM2'de vurgulanan "al kanatlı" ifadesi önemlidir. Azrail, öldürür, can alır ve al kanatları vardır. Çocuk zihnindeki somut şemalarda Azrail'e bir yer bulacak olsa, canlılar, kuşlar, yırtıcı kuşlar olabilir¹¹⁵. Özellikle Türk toplumunda ve İslâm coğrafyasında -öğretiliyse her yerde- 7-12 yaşında bir çocuğa Azrail kimdir ve ne yapar, diye sorulduğunda, melektir ve can alır, diyebilir. Bu cevapta çocuğun idrakinden çok öğrenmelerinin etkisi açıktır. Piaget'e göre böylesi bir saptama çocuğun özgün çıkarımları ve akıl yürütmesinin ürünü değil "yetişkin eğitiminin baskısı" sonucu ortaya koyulmuş yanıtlardır. Ona göre özellikle somut işlemlerin başına kadar uzanan süreçte dinsel eğitimler, "çocuğun düşüncesi içinde yabancı bir cisim gibidir" (1947/2013: 51, 108, 120, 231, 233, 303). Azrail çocuğun yaşam alanlarında rastlayabileceği; görebileceği ve işitebileceği bir karakter değildir. Bu durum anlatmanın başkışisi ile sıkı bir mücadeleye giren Azrail' e yönelik çocukta bir alımlama yoksunluğu ortaya çıkarır. Azrail çocuğun gündelik yaşamda kurduğu toplumsal şemalardan hiç birine karşılık gelmediğinden çocuğun merakını güdüleyebilir. Çocuk bu merakını gidermek içinse Azrail'e yönelik yeni bir karşılaştırmalı akıl yürütme içine girerek onu

¹¹⁵ Azrail'in halk arasında adlandırılması, somut düşünmenin sonucu olarak "ölüm meleği", 'can alıcı', 'alıcı kuş', 'zulmet iyesi' " şeklindedir. Azrail, canını alacağı kişilere ise yine somut düşüncenin bir sonucu olarak "ihtiyar, yolcu, herhangi bir yabancı, olağanüstü bir varlık, al kanatlı biri, hayvan veya herhangi bir obje" olarak görünmektedir (Şimşek, 2019: 14, 15).

deneyimleri, dilsel eğilimi ve anlatma bağlamında şemalaştıracaktır. Çocuk, kendi yaşam alanında var olan korktuğu birinin veya bir görüntünün bulundurduğu bellek şemasında yakın bir konuma Azrail'i yerleştirebilir. Çocuğun yerli yersiz ortaya çıkan merakıyla şekillenen bu zihinsel süreç onun duyumsamasında ve düşsel evreninde eğlenceli bir durum değildir. Azrail'in Deli Dumrul'a gözdağı vermesi, onu köşeye sıkıştırması ve çıkmaza sokması çocuğun keşfi bağlamında şöyle bir mantıksal çıkarım oluşturabilir: Deli Dumrul gibi zorbalık edersem şiddete uğramak kaydıyla cezalandırılabilirim ve bu normal bir durumdur.

Metnin bu kesitinde, Deli Dumrul'un arkadaşlarının yanında, evine gittiği yolda herhangi bir çocuk karakter bulunmamaktadır. EM1 ve EM2 çevirmenleri tarafından anlatmanın bu kesitine dekoratif ya da olaya dâhili bulunan bir çocuk karakterden bahsetmemişlerdir. Bu anlamda kurguya bir ekleme yapmamışlardır. Bu karakterler, çocuğun metne olan ilgisini arttırabilirken çocuğun içindeki sevgi, sevinç hissini de devindirebilir. Sözgelimi çocuğun gündelik yaşamında da çoğu zaman çocuklarla beraber vakit geçirmeyi öncelemesi gibi. Çocuk içinde bulunan sevmeye, sevilme gereksinimini bir karaktere yoğunlaştırmış olur. Karakterlerin eylemlerinde sevgiyle hareket ettirilmesi onun bu gereksinimine koşut bir çeviri kararı olarak değerlendirilebilir. Kaynak metinde yer alan Deli Dumrul'un anlatmanın birinci kesitinde açıklanan hâl, tavır ve eylemleri sevgiden uzaktır. Şiddet zeminindedir. Anlatmanın bu kesitinde ise Deli Dumrul'un Azrail ile kavgaya tutuşma isteğinin devamı ve Azrail'in Deli Dumrul'a güç kullanarak haddini bildirmeye çalışması şiddet zemininde değerlendirilebilir. Bu bağlamda ne Deli Dumrul ne de Azrail eylemlerinde sevgiyle hareket ederler. Onların sevgisizlik, zeminindeki bu durumlarının anlatmada aynen korunması karakterlerin duyma ve düşünme biçimlerine müdahale edilmediğini de ortaya koyar.

Okuduğu metinler gerçekçi olsun olmasın somut işlemler çocuğu olayları sürekli olarak gerçek yaşamla karşılaştırır. Konuyu yapılandıran ve konunun anlaşılmasını sağlayan yer, zaman gibi unsurların açıklanması çocuğa bu noktada kolaylık sağlar. Olayla ilişkili yer ve zamanın açıklanmaması, çocuğun merak duygusunu devindirmesi amaçladığında daha anlaşılabilir. Bunun dışında, somut işlemler çocuğunun yer ve zamanın konu bağlamında, olayların gündelik yaşam gerçeklikleriyle kıyasa açık bir şekilde anlatılmasına yönelik beklentisi sürekli. Çocuk olay ekseninde ele alınan karakter, ileti; yer ve zaman gibi unsurlara yönelik bütüncül olarak sınıflandırma, karşılaştırma, sıralama gibi zihinsel beceriler sergileyebilir. Bu beceriyi sergileyebilmesinde çocuğa tanıdık olanın ya da tanıtılmış olanın sunumu öncelenebilir. Çocuk için Azrail somut dünya gerçekliği içinde ve zihinsel şemalarında tanıdık değildir. Çocuğun tanıdığı veya anlam evrenine uygun bir biçimde tanıtılan olaylar, durumlar ve kişiler, çocuk için kavranabilir duruma gelir. Metinle girdiği iletişimde, somut işlemler çocuğunun kavrayabilmesi ona çizilen somut dünya tasavvuru ile koşutluk gösterir. Bu somut dünya, sözgelimi devler ülkesi de olabilir. Çocuğun hayal ve kavramasını devindirecek somut şekiller,

betimlerin yeterince kullanılmasıyla anlatılanlar çocuk için anlamlı olabilir. Deli Dumrul'un Azrail'e saldırmadan hemen önce bulunduğu ortam ve durum yaşamdan tanındıktır. Azrail kendisini öldürmek için geldiğinde ise ona saldırır ve Azrail kuş olup kaçır... Böyle bir dönüşümün çocuğun zihinsel süreçlerinde, ahlaki çıkarımlarında, sosyal yaşamında karşılığı yoktur. Çocuk, somut şemalarının içinde bu dönüşümü karşılayamadığında ise onun hayal ürünü olduğunu, çıkarır. Çocuk, Azrail'i gerçekçi olmayan bir düzlemde algıladığında ise Deli Dumrul ile yaşadığı çatışmayı algılaması beklenemez. Somut işlemler dönemindeki çocuğun zihni bu çıkmazda iki yola başvurabilir. Bunlardan birincisi çocuğun Azrail üzerinden devindirilen ve giderilmeyen aşırı merakını olası tüm şemalarından birine eklemesi. Bu durumda çocuk Azrail ile can alma bağlamında somut dünyasında bulunan bütün sınıflandırılmış şemalarını kullanabilir ve duyumsamasına göre bir tercihte bulunabilir. Bu tercih, sözgelimi daha önce yırtıcı bir kuşun belgeselde bir tavşanı öldürmesine tanık olmuş çocuğun Azrail'i yırtıcı kuş gibi algılamasına neden olabilir. Çocuğun başvurabileceği ikinci zihinsel süreç ise gerçek ve hayali ayırt edemeyerek bu kesit bağlamında ağır basan masalsı yapı içinde Deli Dumrul'u da gerçek dışı bir karakter olarak algılayabilir. Çocuğun bunlardan hangisine başvuracağı apaçık değildir. Kaynak metinde yer alan gerçek ve hayal arasındaki belirsizlik, EM1 ve EM2 çevirinde de korunmuştur. Başka bir deyişle çevirmenler çocuk için anlatmayı gerçeğe ve hayale yaklaştırmamışlardır. Azrail'in kuş olup uçuşması ve birden bire Deli Dumrul'un gözüne görünmesi bağlamında, olayın -inanç zemini dışında- gerçekçi bir yanı bulunmaz. Olayın gerçekçi bir alımlamaya açık bir düzleme taşınması sözgelimi Azrail'in bir insan olarak tasviri ardından kılık değiştirmesi yaklaşımı ile sergilenenebilir. Buna benzer bir somutlama ya da çocuğun somut gerçek yaşantısından dâhil edilmeyen tüm tasvirler, olayı gerçeğe yaklaştırmada etkisiz kalabilir. Çevirmenin çocuğa görelilik bağlamında ve gerçek-hayal düzleminde, anlatmayı hayale yaklaştırmaya yönünde alacağı kararda ise hayal unsurlarının sözgelimi mekânın gerçek yaşamdan kopuk bir biçimde tasviri yapılmadıkça çocuğun hayal dünyasına yaklaşılamayabilir. Çocuğun alımlayacağı hayal ve gerçeğin ortaya koyulacağı her iki durumda da gereken eklemelere yer verilmemiştir.

Sağlıklı gelişim dönemleri geçirmiş somut işlemler dönemi çocuğu hayallerinde ve gerçek yaşantısıyla yaptığı ilişkilendirmelerde sevgiyle hareket eder. Çocuğa görelilik, yazında ve çeviride konunun bu gerçekliğe dikkat edilerek yapılandırılmasını, sunulmasını ve aktarılmasını zorunlu kılar. Kin ve nefret, öc alma, öldürme ve savaşma gibi durumların çocuğa doğrudan şiddetin amaçsallaştırılarak sunulması veya tarif edilmesi öncelenmez. Deli Dumrul'un yigidin canını kurtarmak için Azrail'i öldürme isteğindedir. Deli Dumrul'un bu eylemi kaynak metinde: "Men seni öldüreyim, yahşı yigüdün canın kırtarayım didi. Kıra kılcın kıyırdı, eline aldı. 'Azrâ'ile çalmağa hamle kıldı." ifadeleriyle karşılık bulur. Konunun yapılandırılmasında yer verilen bu ifadelerde öldürmek, bir şiddet ve öç almak eylemi olarak karşımıza çıkar. Şiddet ve

öç almayı yansıtan ifadeler değiştirilmeden, ya da çıkarılmadan aynen güncellenmiştir. Kaynak metnin konunun yapılandırılmasında ve sunulmasındaki sevgisizlikten uzaklığı da çeviri metinlerde korunmuştur. Bu ifadeler EM1’de “‘Seni öldüreyim de şu babayığidin canını kurtarayım,’ dedi. Kara kılıcını sıyırdı. Azrail’e vurmak için atıldı.” şeklinde EM2’de ise “ Ben seni öldüreyim, güzel yiğidin canını kurtarayım, dedi. Kara kılıcını sıyırdı eline aldı. Azrail’e vurmak için ileri atıldı.” biçiminde karşılanmıştır. Çocuğun gerçekliği içinde bu durumun şiddeti ve korkuyu devindirmesinin, çocuğun doğasında bulunan sevgi ve sevgi gereksinmesine katkı sunması düşünülemez.

Bu durumda ise Azrail ile Deli Dumrul’un çatışması çocuğa anlamsız, anlaşılmasız gelebilir. Çocuk için yapılandırılan konularda ise çocuğa görelilik bağlamında, çatışmaların anlamlı olması beklentisi vardır. Çatışma içinde Deli Dumrul’un olası çözüm denemeleri yer almaktadır. Bu bakımdan devinim olduğu görülse de Deli Dumrul, çocuğun hayal ve gerçek bağlamında anlamlandıramayacağı ve inanç zemininde ise zihinsel becerileriyle idrakine varamayacağı bir güç tarafından tahakküm altında, çaresiz bırakılmıştır. Öztürk’e göre Azrail’in Deli Dumrul’un göğsüne basıp konduğu noktada, manevi gücün üstünlüğünü fark etmiştir (2021: 177; krş. Kocakaplan, 2004: 20). Bu çatışma çocuk için anlamsız gelebilir. Manevi güç, manevi olmayan yollardan Deli Dumrul’a idrak ettirilmiştir. Somut işlemler çocuğu somut-somut algılamalara açık olduğundan bir tutarsızlık çocukta anlamsızlığı ortaya çıkarabilir. Somut işlemler dönemi çocuğu, Azrail’i somut şemalarına dâhil etmediğinde ancak hayal gücünün bir yansıması şeklinde alımlayabilir. Bu alımlama ve alımlanan ise gündelik yaşamdan zaten tanıdık değildir. Çocuk, çatışma ekseninde, kendi gündelik yaşamında daha çok kişi-kişi, çatışmasına maruz kalır. Bu çatışmalarında çocuk kullanabileceği zihinsel becerileriyle olası çözüm yollarını dener. Toplumla ya da idrakine varamadığı güçlerle ilişkisinde ise çocuk kurallara ceza kaçınması tutumuyla uyma eğiliminde olur. Çatışmalardan kaçınır. Kaynak metinde çocuğun anlamlandıramayacağı dinsel güçler-kişi çatışması şiddet zemininde sürekli karşısına çıkar. Toplumsal gerçeklik içinde somut işlemler çocuğu bu tip çatışmalardan haberdardır ancak yetişkinin yapığı gibi soyut değerler üzerine üst düzey düşünsel becerileri gerçekleştiremez. Çocuğun kendi zihinsel imkân ve kabiliyeti ile idrakine varamadığı olay ve durumlar, çocuk için yararlı olmayan korku, endişe gibi duyguları devindirebilir. Başka bir senaryoda ise çocuk, soyut güç kaynağını somut şemalarıyla ilişkilendirdiğinde ise var olan çatışmayı kendi somut dünyası içinde alımlayabilir. Kişi-dinsel güçler temelindeki çatışmalar, kişinin çaresizliği, yenilgisi, korkması, endişeye kapılması ile sonuçlanmaktadır. Deli Dumrul anlatmasında bu yenilgiyi Kaplan, “dejenere olmaya yüz tutmuş alp tipinin, İslamiyetin getirdiği manevi kuvvet karşısında mağlubiyeti” (Kaplan, 2019: 61) şeklinde ifade etmektedir. Çocuk, somut şemalarına dâhil ettiği bu çatışmaya öykünerek olası çözüm yollarını denemekten kaçınma tutumu geliştirebilir.

Kaynak metnin *Tanrı'nın varlık ve birliğine iman edilmesi* gerektiğine yönelik iletisi Örnek 2 kesitinde karakterin idrakiyle ve sözleriyle ifade edilerek doğrudan ortaya koyulmuştur. Bu durum kaynak metinde Deli Dumrul'un: Mere 'Azrā'il aman/ Tañrınıñ birliğine yokdur güman" ifadeleriyle yer alır. Çocuk okur açısından bakıldığında, iletinin açıkça ortaya koyulması, inanç zemininde bir öğretme amacına yöneliktir. EM1 ve EM2 çevirmenleri ise öğretme amacının açıkça ortaya çıktığı iletinin bu ifadesini güncelleyerek aktarmışlardır. EM1'de bu ifade: "Bre Canalıcı, aman dilerim /Tanrı'nın birliğine inanırım" şeklinde EM2'de ise: "Bre Azrail aman! / Tanrının birliğine yoktur güman!" şeklinde karşılanmıştır. Açıkça ortaya koyulan iletiler üzerine çocuk, karşılaştırma, sıralama gibi zihinsel becerilerini devindiremez. Düşünce üretme ve etkin okur davranışlarından sözgelimi okuduklarından çıkarımda bulunma becerisini ortaya koyamaz. EM1 çevirmeninin Azrail'in "Canalıcı" olduğunu vurgulaması ise çocukta iletiye yönelik oluşan korku, endişe gibi duyguların pekişmesine neden olabilir.

Deli Dumrul iletiyi ortaya koyduktan sonra canını kurtarmak, ölmek için yalvarmaya başlar. Anlatmanın ilk kesitine ve bunun çevirilerine göre Deli Dumrul, çok güçlüdür. Onun bu gücü betimlenmeyen, çocuğun idrakine kapalı bir güç tarafından alaşağı edilir. Çocuk okur, baş kişi ile kendini karşılaştırma eğiliminde olabilir. Bu bağlamda çocuğun varlığını idrak edemediği ancak Deli Dumrul'u bile hezimete uğratarak yalvartan bir güç tarafından çocuk okurun düşünsel becerilerinin baskılanması olasıdır. Bu baskı ile çocuk düşünme yerine kabullenme, çözüm deneme yerine korkma tutumunu geliştirebilir. Kesitte iletinin anlaşılması sürecinde, metin-okur ilişkisi bağlamında çocuk, özne değil nesne konumundadır. Kaynak metnin iletisinin çocuğa göreliği ayrı bir değerlendirme gerektirebilir. Bununla beraber çocuğa görelik, iletinin sunulması bakımından çevirmeni, iletinin açıkça ortaya koyulduğu ifadeleri çıkarmaya zorlar. Çevirmenin yapacağı çıkarmayla beraber iletinin çocuğun çıkarımda bulunabilmesine olanak tanıyan ifadelerini çocuğun dil ve anlam evrenine göre belirginleştirmesi, beklentisi ortaya çıkmaktadır. Her iki çevirmen de Örnek 2 kesitinde böyle bir düzenleme yapmayarak çocuğa göreliği bu bağlamda öncelememişlerdir.

Somut işlemler dönemi çocuğunun metinle kuracağı bağda özellikle fiziksel betimlemelere duyduğu gereksinim kaynak metinde karşılanmamıştır. Deli Dumrul anlatmasında betimlemeler son derece sınırlıdır. Deli Dumrul'un kendisi için ve Azrail için çocuğun somut dünyasına ve zihinsel şemalarına yönelik betimlemeler sınırlı ve kopuktur. Deli Dumrul Hikâyesinde fiziksel betimlemelerin az olduğunu belirten Kara var olan betimlemelerinse direkt sunulmadığını ifade eder. Mevcut fiziksel betimlemelerse baş kişiden çok Azrail üzerinde yoğunlaşmıştır (2012: 35). Bu durum yetişkin için önemsiz görülebilir ya da merak unsuru olarak değerlendirilmeyebilir. Öte yandan yetişkin okurun tamamı olmasa da pek çoğu anlatmanın tarihsel boyutunu öne çıkaran -kılıç gibi- bir motif üzerinden dönemin yaşantısı, giyimi kuşamı olayların oluş tarzı ve karakterlerin görünüşleri hakkında çıkarımda

bulunabilir. Bu çıkarım, somut olarak ortaya konulmuş bir motif üzerinden soyut olanın yordanması şeklinde ifade edilebilir. Somut işlemler çocuğun böyle bir çıkarımda bulunabilmesi zihinsel süreçlerinde çoğunlukla mümkün olmaz. Çocuğun kılıç üzerinden eski yaşantıları anlatıyor olduğuna yönelik yapacağı çıkarımda ise zihinsel süreçlerinde eğitim etkisi görülebilir. Eğitim süreçleri düşünüldüğünde ise somut işlemler döneminin özellikle ilk yıllarında öğrendiği tarihsel konular yeterli olmayabilir. Örnek 2’de Deli Dumrul için betimleme bulunmamaktadır. Azrail için kullanılan betimleme ise “al kanatlı” ifadesiyle sınırlıdır¹¹⁶. Betimlemelerin eksikliği aynı zamanda metinde çocuğa sunulan somut dünyanın eksikliğidir. Böyle bir eksiklikle çocukta metin-okur iletişiminin artması diyese çocuğun metinle bağ kurması zorlaşır. EM1 ve EM2 çevirmenleri de betimlemelerin yetersiz olmasını sürdürmüşlerdir. Çocuğa görelik betimlemelerin güçlü olmasını işaret ederken niteliğine vurgu yapmaktadır. Çocuğa görelik bağlamında, betimlemelerin nitelikli olması beklentisi ortaya çıkar. Hem kaynak metinde hem de erek metinlerde betimlemelerin niceliği de çocuğa göre değildir. Açık ve kapalı mekân betimleri okurun zihninde canlandırma yapabilmesini kolaylaştırır. Bununla beraber çocuk okurun anlatmanın konu, karakter ve ileti bağlamında ilişki kurması da çocuğun dil ve anlam evrenine göre yapılacak bir mekân betimlemesiyle kolaylaşır. Anlatmada Deli Dumrul, doğanını eline alıp atına binerek Azrail’in peşine düşmeden önce kapalı¹¹⁷ bir mekândadır. Kaynak metinde bu durum: “Mere kapuçılar kapuyı kapañ didi.” şeklinde yer alır. Deli Dumrul’un bu seslenişi kapalı mekânın varlığı konusunda çocuk okura ipucu vermektedir. EM1’de bu ipucu: “Bre gözcülerim, kapatın kapıları,” şeklinde güncellenerek aktarılmışken EM2’de Deli Dumrul’un bu seslenmesi çıkarılmıştır. Kaynak metinde kapalı mekândan açık mekâna geçiş ise: “Turdı atına bindi, toğanın eline aldı, ardına düşdi.” şeklinde ifade edilmiştir. Deli Dumrul’un atına binmesi ve Azrail’in peşine düşmesi, kapalı mekândan açık mekâna geçişin anlaşılmasında, somut işlemler çocuğa ipucu oluşturmaktadır. Çocuğun olayları sıralı ve mekân-zaman-kişi bütünlüğü içinde algılayabilmesine kolaylık sağlaması bakımından da bu durum önemlidir. Çocuğa görelik bağlamında mekân geçişine yönelik ipucunun korunması beklentisi oluşur. EM1 çevirmeni bu durumu, “Kalktı. Atına atladı. Şahanını eline aldı, Azrail’in ardına düştü.” ifadeleriyle korumuşken EM2 çevirmeni ise bu tümceyi çıkarmıştır. Bu çözümlemeye göre EM2’de çocuğun bu bağlantıyı kurması güçleşebilir. Anlatmada Azrail önce bir ihtiyar gibi ardından da kuş olarak sunulmuştur. Çevirmenler ise KM’nin bu anlatma biçimine sadık kalarak aktarmışlardır. Somut işlemler çocuğu için anlatmaların inandırıcılığı, - hayale dayalı olsa da- özellikle somut özelliklerin belirgin bir biçimde ortaya koyulmasıyla ilişkilidir. Sözelimi çocuk, *upuzun bir adam yerine yapraklara kolayca uzanabilen bir adam ya*

¹¹⁶ Bu kesit dışında anlatmanın genelinde Deli Dumrul ve Azrail’in çocuk zihninde açıkça belireceği şekilde yapılandırılmış bir betimlemesi de yoktur.

¹¹⁷ Mekânın bu özelliği “han, ev, çadır” gibi sözcüklerle açıkça belirtilmese de kapının ve bacanın varlığından anlaşılmaktadır.

da *çok yumurta* yerine *milyonlarca yumurta* ifadelerini anlamlı bulabilir. Anlatımın eylem boyutunda ise çocuk duyu organlarına hitap eden sözcük ya da tümcelerın çokluğu sayesinde eylemi anlamlandırmada kendi zihinsel becerilerini daha kolay işletebilir. Bir metinde bahsi geçen yorucu bir iş için yetişkin işin niteliklerini; geçecek zamanı ve işin tekdüzeliğini düşünebilir. Çocuk okur ise çoğu zaman, işin duyu organlarına seslenebilen somut durumları ekseninde düşünce üretebilir. Sözelimi işin kolu ağrıması, gözleri yaşartması ya da işin içindeki malzemelerin büyüklüğü, sayısal olarak fazlalığı gibi durumlara yönelik açıklamalarla düşünce üretebilir. Çocuk okur bu sayede gerçekten de işin zor olduğunu idrakine varabilir. Bu bağlamda, KM de “Azrâ’il bir göğercin oldu, pencereden uçdı gitti.” Şeklinde yer alan Azrail’in ihtiyar bir adamdan güvercine dönüşme kısmının EM çevirmenleri tarafından düzenlenmesi beklenti oluşur. Çocuk okurun bu beklentisi hayalin gerçeğe uyarlanması değil, gerçek gibi anlatılması şeklindedir. Çevirmenler Azrail’in geçirdiği değişimi ıştırme, dokunma, görme gibi duylara seslenecek biçimde aktarmamışlardır. EM1 çevirmeninin “Azrail, bir güvercin oldu, pencereden uçtu gitti.” Biçiminde aktardığı Azrail’in değişimini EM2 çevirmeni de “Azrail bir güvercin oldu, pencereden uçtu gitti.” şeklinde karşılamıştır. Dönüşümün bu denli hızlı oluşu, çocuğun duylarına seslenmeyişi, çocuğun anlam evreni ve kavrama biçimine hitap etmeyebilir. Çocuk okur, kavrama düzeyine ve anlam evrenine uygun yapılandırmış betimler sayesinde kendi zihinsel becerilerini kullanma olanağına kavuşur. Somut işlemler çocuğu sınıflandırma, sıralama ve karşılaştırma yapmayı eğlenceli bulabilir.

Çocuğa görelik bağlamında dilsel durumların eğlenceli olması öncelenebilir. Somut işlemler çocuğu tekerleme, bilmece ve çeşitli söz oyunları, ritmik yapılar ile karakterlerin hızlı ve kurnazca verdiği cevapları eğlenceli bulabilir. Edebiyatımızda bunun en güzel örneklerinden biri Karagöz-Hacivat oyunlarıdır. Tekerleme, bilmece ve özellikle karakterlerin yanlış anlamalarına dayalı söz oyunları, ritmik yapılar ile karakterlerin hızlı ve kurnazca verdiği cevaplar, bu oyunlar içerisinde sıklıkla yapılandırılır. Karagöz-Hacivat oyunlarında izleyici, dinleyici; metinlerde ise okur olarak çocuklar, bu dilsel durumlar çerçevesinde çoğu zaman eğlenirler. Eğlendikleri bu metinleri, tekrar tekrar okuma isteğinde olurlar. Son zamanlarda ders kitaplarında yer alan öğretici metinlerin çocuğun dilsel durumlarla eğlence gerçekliğine koşut olarak düzenlenmektedir. Öğretici metinler, oyunlara veya karikatürize edilmiş metinlere dönüştürülerek çocuk okur için eğlenceli olması hedeflenmektedir. Örnek 2 kesitinde çocuğun anlam evrenine uygun bilmece, tekerleme, söz oyunları, ritmik yapılar ya da karakterlerin verdiği mizahi yanıtlar bulunmaz. Örnek 2’nin son kısmında yer alan şiirsel yapı, ritmik olması sebebiyle eğlenceli olarak değerlendirilebilir. Ne var ki bu ritmik ifadeler şiddet kısılcında yapılandırıldığından ve Deli Dumrul’un canını kurtarmak için yalvarmasını konu aldığından çocuğa eğlenceli gelmeyebilir. Sözün ezgisinin yetişkinde olduğu gibi çocukta da, ölüm

karşısında beliren üzüntü, acıma gibi duyguları devindirmeye katkısı olur¹¹⁸. Eğlence unsurlarının çocuğun kavrama ve düş gücüne uygun olmakla beraber ruhsal yapısıyla da uyumlu olması beklenir. Bu bağlamda şiddet, korku, vahşet gibi durumlar içinde konumlandırılmış dilsel ritmik yapılar, çoğu zaman somut işlemler çocuğu için eğlence malzemesi olmaz. Öte yandan somut anlamların belirgin olduğu şiddet unsurları Örnek 2 kesitine KM ve EM'ler düzeyinde hâkimdir.

Somut işlemler dönemi çocuğu, hayallerden çok, gerçek yaşantıyla ilişkilendirebileceği şiddet unsurlarına karşı duyarlıdır. Anlatmanın bu kesitinde KM'de bulunan ve EM'lerde korunan şiddet içeren temel olaylar aşağıdadır:

Deli Dumrul'un Azrail'i öldürmek istemesi.

Azrail'in Deli Dumrul'u öldürmek istemesi.

Deli Dumrul'un doğanına güvercinleri öldürtmesi.

Azrail'in Deli Dumrul'u atını ürkütmek suretiyle düşürmesi.

Azrail'in güç ve baskı kullanarak Deli Dumrul'u yalvartması.

Deli Dumrul'un Azrail'i öldürme planı Örnek 1 kesitinden itibaren devam etmektedir. Azrail'i dar bir alanda kısırdığını düşünen Deli Dumrul kılıcına davranarak saldırıya geçer. Bu durum KM'de "Kara kılıcın sıyırdı, eline aldı. 'Azrā'ile çalmağa hamle kıldı." tümcesiyle yer almaktadır. "Kılıç", Türk Dil Kurumu tarafından "uzun, düz veya eğri, ucu sivri, bir veya her iki yüzü keskin, kın içinde bele takılan, çelikten silah" (2009a: 1153) şeklinde tanımlanmaktadır. Somut işlemler çocuğunun, ders kitapları, öğretmenleri, belgeseller, medya ve sosyal çevresinden bu sözcüğün anlamını öğrenmiş olması pek olasıdır. Çocuk bu anlam evreni içinde alımlama biçimine koşut olarak kılıcın "kesici ve delici" oluşuna odaklanabilir. Öldürmek maksadı ile kılıcı çalmak, Deli Dumrul'un eylemidir. Bu eylemde "çalmak" sözcüğü, bu bağlam içinde: "şiddetle vurmak, kılıç sallamak; vurmak; çarpmak" (Gökyay, 1938/1973: 186; Ergin, 1963/ 2009: 70; TDK, 2009a: 389) şeklinde açıklanmaktadır. Bu anlam alanından her iki çevirmen de "vurmak" sözcüğünü tercih ederek eylemin olduğu gibi aktarılmasına sadık kalmışlardır. Örnek 2'ye göre EM1 çevirmeni Deli Dumrul'un bu eylemini: "Kara kılıcını sıyırdı. Azrail'e vurmak için atıldı." şeklinde EM2 çevirmeni tarafından da: "Kara kılıcını sıyırdı eline aldı. Azrail'e vurmak için ileri atıldı." olarak çevrilmiştir. Hem EM1 hem de EM2 çevirmeni, KM'de şiddetin ayrıntılandırılması şeklinde duran "çalmağa" sözcüğüne sadık kalmışlardır. Şiddetin söylenmesi ile şiddetin tarif edilerek söylenmesi arasında çocuğun duyumsaması bakımından da fark vardır. Çocuk okur somut çerçevesi çizilmiş şiddet tasvirlerinde, durumu

¹¹⁸ Ağıtlar ritmik ve sözün ezgisel sunulduğu yapılardır. İşlem öncesi dönemdeki çocuk, toplumsal kurallara odaklanmadığından her tür ritmik sözel malzemeyi -yetişkini taklit durumları dışında- eğlence konusu yapabilir. Somut işlemler çocuğu ise bu yapılar üzerine sınıflandırma ve karşılaştırma yapabildiğinden ve anlam evreni daha geniş olduğundan durumlara özgü davranışa yoğunlaşabilir. (bkz. Piaget, 1976/1999: 31-50)

daha fazla içselleştirebilir. Çocuk okur anlatılanlarda, şiddetten kendi hayal gücü çerçevesinde de korkabilir. Somut çerçevesi çizili şiddet unsurları ise çocuğun korkuya yönelik geliştireceği tutumda, çocuğu bir yönlendirme ve/veya baskı altında tutabilir. Yetişkin, ölüm, öldürme, saldırma, kılıçla saldırma veya kılıçla öldürmeye kalkışma durumlarının olası tüm gerçekleşme şekillerini ve sonuçlarını düşünebilir. Çocuk okur ise bu düşünceyi, şiddete karşı sevgi temelinde ve kendi sınırlı anlam evreninde değerlendirme eğiliminde olabilir. Çocuk okur için şiddet bağlamında oluşturulacak somut şemaların niteliği konusunda, korkuyu ve vahşeti devindirmemesi gerektiğine yönelik beklenti, karşılanmamıştır. Bu beklenti, şiddet unsurlarının çocuğun hayal ve düşüncesinin vahşet ve dehşete yönelmemesi şeklinde düzenlenmesini zorunlu kılar. Sözelimi *“saldırdı, kılıçla saldırı, kocaman kılıçla saldırı, kocaman kılıçla öldürmek için saldırı, kocaman kılıçla boğazını keserek öldürmek için saldırı, kocaman kılıçla boğazını keserek kanını oluk oluk akıtıp öldürmek için saldırı”* ifadelerinin şiddeti tarif dereceleri aynı değildir. Çocuk okur, daha önce karşılaşmadı veya anlatılmadıysa vahşeti hayal etme eğiliminde olmayacağından anlatıldığında korkabilir veya başa çıkamayacağı olumsuz duygulara kapılabilir. Deli Dumrul’un Örnek1 kesitinde ortaya koyulan ve çocuk için korkutucu olabilecek yaklaşımı, Örnek 2 kesitinde sürmektedir. Deli Dumrul’un bu eylem bağlamında amacı yiğidin canını yitirmesi sonucunda çözüm bulmak istemesidir. Bu soruna yönelik geliştirdiği çözüm, öldüreni öldürerek o yiğidin canını kurtarmak şeklindedir. Başka bir deyişle Deli Dumrul, kendi bakış açısına göre şiddetin karşısına şiddeti koymaktadır. Sorun çözmelerinde, ailesini, sosyal çevresini; izlediklerindeki ya da okuduklarındaki karakterleri örnek alabilen çocuk şiddeti deneyebilir bir durum olarak örnek alabilir. Deli Dumrul’un elinden güvercin olup kurtulan Azrail’in bu durumu Deli Dumrul’a gülünç gelmektedir onun için eğlence unsurudur. Bu durum KM’de “Âdemiler evreni Delü Dumrul elin eline çaldı, kaç kaç güldü.” şeklinde EM1’de: “Deli Dumrul, ellerini şaplattı, kahkahayla güldü.” EM2’de: “Deli Dumrul eline eline vurdu, kah kah güldü.” şeklinde karşılanmıştır. Deli Dumrul’un saldırmayı ve saldırıdan kurtulmak için kaçan Azrail’in durumunu eğlence konusu etmesine sadık kalınmıştır. Somut işlemler çocuğuna yönelik üretilen yazında, zorbalık ve şiddet unsurlarının eğlence konusu edilmesine karşı sergilenen bir tutum veya tavır beklentisi herhangi bir eklemeyle karşılanmamıştır. Deli Dumrul, Azrail’i öldürmek planına bağlı kalarak onu doğanıya yakalamak ve öldürmek ister. Deli Dumrul’un bu girişimi KM’de “mere men anı kıor-mıyam toğana aldurmayınca didi. Turdı atına bindi, toğanın eline aldı, ardına düştü. Bir iki gögerçin öldürdü.” şeklinde ifade edilmektedir. EM1’de ise “ ‘Bre ben onu bırakır mıyım şahanıma yakalatmadan,’ dedi. Kalktı. Atına atladı. Şahanını eline aldı, Azrail’in ardına düştü. Bir iki güvercin öldürdü.”, EM2’de ise: Kalktı, doğanını eline aldı, Azrail’in ardına düştü. Bir iki güvercin öldürüp[...]

şeklinde karşılanmıştır. Kesitin bu noktasında Deli Dumrul’un eylemi: şiddetin karşısına şiddet koyması, amaç edindiği şiddeti (öldürmeyi) gerçekleştirebilmek için şiddet içeren yeni yolları

denemesi şeklinde devam etmiştir. Çocuk okur, Deli Dumrul'un kılık değiştirerek kaçan Azrail'i öldürmek isteğinin bu sebeple onun peşini bırakmadığının farkındadır. Deli Dumrul bunu açıkça ifade etmektedir. Deli Dumrul'un Azrail'i öldürmek için yırtıcı bir kuş olan doğanına, savunmasız güvercinleri avlatması, çocukla karşılaştırılan şiddet unsurlarının arttırılmasıdır. "öldürdü" ifadesi "yakalattı" ifadesi ile karşılandığında çocuk bu sarmaldan¹¹⁹ diyesi şiddet içinde şiddet ya da amaç edinilen şiddet için şiddetle yüzleştirilmemiş olurdu. Şiddet unsurlarının amaca bağlanarak sık tekrarı çocuğun bu unsurları soruna yönelik normal çözüm yolları olarak algılamasına neden olabilir. Çevirmenler bu bağlamda çıkarma veya başka bir sözcükle karşılama şeklinde karar almayarak çocuğa göreliği önelememişlerdir. Bu durumda çocuğun suç-ceza düzleminde algılama eğilimine aykırı bir boyut olarak korunmuş olur. Azrail olmadıkları hâlde öldürülen güvercinlerin bu düzlemde masumiyeti bulunmaktadır. Güvercinlerinin öldürülmesinin Deli Dumrul'un beceriksizliğinden, hata yapmasından ileri geldiği açıklanmamıştır veya sezdirilmemiştir. Masum güvercinlerin kötülük uğruna, araçsallaştırılmış şiddete (ölüme) maruz kalmaları, çocuğun masumiyet-ödül veya masumiyet-cezasızlık inancını zedeleyebilir.

Deli Dumrul, dönüşümü (Örnek 2'den sonra) öncesinde inançsızdır. Onun inançsızlığı çocuk okur için tarifi yapılmamış, anlamlandıramayacağı, kaynağını zihinsel becerileriyle kavrayamayacağı ilahî güce yöneliktir. KM'nin iletisine göre inançsızlık, Tanrıtanımazlık, Deli Dumrul'un suçudur. Bu suçun cezasının da mutlak suretle ölüm olduğu, açıkça ve pek çok kere KM'de belirtilmiştir. Deli Dumrul'un anlatmanın iletisine olan idraksizliği, şiddetle idrake dönüşmüştür. Bir yenilginin kabul edilmesi ve buna yönelik anlamlandırma sürecinde şiddet, araç olarak sunulmuştur. Sağlıklı bir gelişim sürecinde çocuğun sorun çözmesi, mantıksal becerilerini işleterek, zararsız yollardan ve özellikle şiddete başvurmaksızın gerçekleşebilir. Şiddetin sarmallaşması Deli Dumrul'un kendi başına da gelmektedir. Azrail Deli Dumrul'u öldürebilmek için atının gözüne görünmüştür, Deli Dumrul'un atı ürkütmüştür ve Deli Dumrul'u yere düşürmüştür. KM'de bu olay, "Azra'il atının gözüne göründü. At ürkdi, Delü Dumrulı götirdi yire urdu." tümcesiyle ifade edilmektedir. EM1'de: "Azrail, atının gözüne göründü. At ürküdü, Deli Dumrul'u kaldırıp yere vurdu.", EM2'de ise: "Azrail atının gözüne göründü. At ürküdü Deli Dumrul'u kaldırdı yere vurdu." şeklinde karşılanmıştır. KM'de Azrail ve Deli Dumrul, öldürmek isteyen karakterlerdir. Bu amaçları uğruna hayvana şiddet uygulamışlardır. Azrail'in suçlu¹²⁰ olduğu için Deli Dumrul tarafından kovalanmasını, Deli Dumrul'un suçlu olduğu için attan düşmesini, çocuk okur suç-ceza düzleminde anlamlandırabilir. Güvercinlerin öldürülmesi ya da atın ürkütülmesi bu anlamlandırmada koşul değildir ve mutlak suretle öncelenmeyebilir. Olayın anlaşılması bağlamında, açıkça belirtilmesi zorunlu olmasa da "güvercinin öldürülmesi, atın

¹¹⁹ Sarmal sözcüğü burada "içinden çıkılmaz (durum)"(TDK, 2009a: 1707) anlamında kullanılmıştır.

¹²⁰ Deli Dumrul'un düşüncesine göre: Yiğidin canını aldığı için Azrail suçludur.

ürkütülmesi” sözcüğü sözcüğüne aktarılmıştır. Şiddet sarmalı oluşturan bu durum çocuk okur için şiddetin normalleşmesine neden olabilir ve masumiyetin korunacağına yönelik inancını zedeleyebilir. Deli Dumrul yere düştükten sonra Azrail göğsüne basıp konar. Deli Dumrul yalvarmaya başlar. Deli Dumrul’un ölüm korkusuyla aman dilemesi çocuk okurun zihinsel beceriyle anlamlandıramadığı bir kudretin tarif edilmeyen bir biçimde baskısı sonucudur. Metin-okur ilişkisi bağlamında bu durum, çocukta abartılı duygulara yol açabilir. Deli Dumrul, Azrail’e karşı saldırgan tavrını sarhoşluğuna bağlayarak KM’de “Ol şarabdan içen esrük olur / Şarablu-y-idüm tuymadum / Ne söyledüm bilmedüm” ifadelerini kullanır. Deli Dumrul’un ölümden kurtulmak için tavrına bahane ürettiği bu ifadeler EM1’de “*O şaraptan içenin başı bir hoş olur / Şaraphydım, duymadım*” EM2’de ise: *O şaraptan içenler sarhoş olur, / Şaraptan içmiştim duymadım. / Ne söylediğimi bilmedim.*” şeklinde karşılanmıştır. KM’de yer alan “şarab” ve “esrük” olumsuz ögeler olarak değerlendirilebilir. Şarab[şarap] sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından “üzüm veya başka meyve sularını türlü yöntemlerle mayalandırarak elde edilen alkollü içki, mey” şeklinde Gökyay tarafından ise: “bâde, içki, süci, şarap” şeklinde açıklanmıştır. Anlatmada şarab sözcüğüne -lı yapım eki getirilmiş ve “şarablu” ifadesi kullanılmıştır. “şarablu” sözcüğü de “esrük, içkili, sarhoş” (1938/1973: 286) şeklinde tanımlanmıştır. Ergin ise şarab sözcüğünü ayrıca tanımlamayarak yalnızca “lu-y-idüm” takılarıyla dönüşeceği anlamları işaet ederek sözcüğü “şarablu-y-idüm” biçimini “şaraplı idim, şarap içmiştim, sarhoştum” (Ergin, 1963/2009: 278) şeklinde açıklamıştır. Şaraplı biçimli kullanım, günümüzde de işlek olarak karşılaşılan “alkollü ve içkili” sözcüklerine karşılık gelmektedir. KM’de yer alan “esrük”[esrik] sözcüğü ise “sarhoş” (Gökyay, 1938/1973: 216; Ergin, 1963/2009: 107; TDK 2009a: 654) demektir. Çocuğa görelilik bağlamında, alkol ve etkilerinin teşhir edilmesi olumsuz örnek olarak değerlendirilebilir. KM’de “şarabdan, esrük olur, şarablu-y-idüm” bir sözcük, iki tümce; EM1’de “şaraptan, şaraplıydım” şeklinde bir sözcük bir tümce; EM2 de ise “şaraptan, sarhoş olur, şaraptan içmiştim” şeklinde bir sözcük iki tümce yer almaktadır. EM2 çevirmeni Deli Dumrul’un bahane uydurma durumunu fark etmiştir. “Esrük olur” tümcesini çevirirken Deli Dumrul’un sarhoşluğun getirdiği tuhaflığı, “sarhoş olur” yerine “bir hoş olur” şeklinde karşılamıştır. Böylece çevirmen, hem karakterin arkasına sığındığı bahaneyi vurgulayabilmiş hem de olumsuz öge olarak değerlendirilebilecek “sarhoş” sözcüğünün anılmamasını önceleyebilmiştir.

Genel olarak; Örnek 1 ve 2’de hem EM1 hem de EM2 çevirmenleri, metinleri çocukların kavrama düzeylerine; sözcüklerin ve eklerin dildeki güncel kullanımına uydurmuşlarsa da metindeki çocuğa göre olmayan kısımlar için herhangi bir ekleme veya çıkarma yapmamışlardır. Metni çocuğa göreliği önceleyerek uyarlamamışlardır. Erek metinler, kaynak metnin kolayca okunmasını ve anlaşılmasını sağlama çabasının bir sonucu olarak durmaktadır ve bu bağlamda “yeterli” dir. Çevirmenlerin müdahalelerinde, çocuk için iyi ve yararlı olan buyurgan normlar öncelenmemiştir ve oluşturulan metinler, “çocuğa göre” değildir. Özellikle çocuğun doğasında

bulunan sevgi gereksinmesinin karakter üzerinden erek metinlerden karşılanması olası değildir. Çocuk okur, karakterlerle kendisini, sosyal çevresindeki kişileri karşılaştırma olanağı bulamaz. Karakterler eylemlerini sevgiden uzak; kin, nefret, öc alma temelinde gerçekleştirirler. Sevgi kaynağından uzak olan konuyu yapılandıran olaylar, çocuğun gündelik yaşamından uzak ve şiddet kısıkcındadır. Konuyu yapılandıran ve karakterlerin toplumla ya da kaynağı tarif edilmemiş güçle yaşadıkları çatışmalar, çocuğun kavrama düzeyinin ötesindedir. Çocuk okur, iletinin alımlanması noktasında, edilgin konumdadır ve ileti, açıkça güdülen öğretim amacının bir sonucudur. Çocuğun dil ve anlatım bağlamında eğlenme gereksinimleri betimlemeler ve dil oyunları, tekerlemeler vs. üzerinden karşılanmamış, nedensellik eksenli bir anlatımla inandırıcılık da arttırılmamıştır. Metilerde şiddet amaçsallaştırılmış ve sempatik olarak sunulmuştur. Çocuğu korkutabilecek, ona olumsuz örnek oluşturabilecek kişi, olay ve nesneler metinde yoğun olarak yer almaktadır.

7.2. Basat Depegözi Ölüdüğü Boyı Beyân İder Hanum Hey

Bu bölümde; kaynak metinde (Ergin 1958/2011: 206-215), “Basat Depegözi Ölüdüğü Boyı Beyân İder Hanum Hey” adıyla yer alan hikâyenin kaynak metin ve erek metinlerden ortak noktalar gözetilerek oluşturulmuş özetine; genel hatlarıyla içerik özelliklerine ve eğitsel özelliklerine yer verilmiştir. Hikâyeden seçilen kesitler, anlatmanın ortaya koyulan bu zemininden ve çalışmanın kuramsal çerçeveden hareketle kabul edilebilirlik ve çocuğa görelilik ekseninde çözümlenmiştir.

Çözümlemede ortaya koyulan betimlerde, çalışmanın sınırlılığını oluşturan içerik özelliklerinden karakter, konu, ileti, dil ve anlatım; eğitsel özellikler sırasıyla ele alınmıştır. Çocuğun gerçekliğinin bir sonucu olan çocuğa görelilik ilkeleri, çevirmenlerin tutum ve kararları sonucu oluşturulmuş erek metinlerde, öncül norm, kabul edilebilirlik veya yeterlilik olarak saptanmaya çalışılmıştır. Öncül normun çocuğa görelilik varlığı, değerlendirilmiştir.

7.2.1. Özet

Düşmandan bunalan Oğuzlar kaçıp göçer iken Aruz Koca oğlunu düşürür ve bu oğlanı bir aslan bulur ve besler. Oğlan büyür ve sürüye zarar vermeye başlar. Bu oğlanın Aruz Koca'nın yiten oğlu olduğu anlaşılır. Oğlan evden kaçıp durunca Dedem Korkut gelir oğlana nasihat eder ve oğlanın adını da Basat koyar.

Yine bir göç zamanı Oğuz'un çobanı Konur Koca Sarı Çoban, Uzun Pınar denilen yerde bir peri kızı ile cinsel birleşme yaşar. Peri kızı dokuz ay sonra emanetini (doğacak çocuğu) almasını söyler ve Oğuz'un başına felaket getireceğini de bildirir.

Sonraki göç zamanında çoban, aynı yerde bir kütlevi görür ve yok etmek için sabana tutar. Vurdukça büyüyen kütleden ürken çoban kaçır. Bayındır Han ve diğer Beyler gezerken aynı kütleye rastlayıp tekmelerler en sonunda Aruz Koca'nın mahmuzunu dokununca kütlevi yarılr

içinden gövdesi adam, tepesinde gözü olan bir yaratık çıkar. Aruz Koca bu yaratığı oğluyla beraber beslemek için Bayındır Handan ister, alır. Aruz Koca Tepegöz'ü (Metnin bu noktasında ve sonrasında yaratık, Tepegöz anılmaktadır.) evine getirir.

Tepegöz Aruz'un Tepegöz'e tuttuğu dadıları Tepegöz tüm sütünü ve kanını emmek suretiyle öldürür. Kazan kazan sütle beslenen Tepegöz büyür, öteki oğlancıklarla oynamaya başlar. Kiminin kulağını kiminin burnunu yer. Aruz dövse de sövse de yasaklar koysa da işe yaramaz. En son Tepegöz'ü kovar. Peri anası Tepegöz'e ok, kılıç işlemesin diye tılsımlı bir yüzük verir.

Tepegöz haramilik etmeye başlar. Oğuzlar mücadele etmeye çalışsa da başarılı olamazlar. Tepegöz, çoluk çocuk ve adamları yemeye başlar. Bu zulümler artınca Oğuz toplaşır Tepegöz'e hücum eder. Pek çok kudretli Oğuz Beyi ve Basat'ın kardaşı Kıyan Selçuk şehit olurlar.

Oğuzlar Tepegöz ile başa çıkamayınca defalarca kaçmak isteseler de Tepegöz bırakmaz. Oğuzlar Dedem Korkut'a danışır. Hepsini birden Tepegöz ile anlaşmaya karar verip Dedem Korkut'u ona yollarlar. Tepegöz yemek için altmış adam ister ama Dedem Korkut pazarlık eder ve günde iki adam, beş yüz koyun ie aşçılığını yapsın diye de iki adama anlaşır. Dedem Korkut Oğuzlara bunu bildirir. Sırasıyla ve aile nüfusuna göre adam vermeye ve Yünlü Koca ile Yapağılı Koca'yı da aşçı olarak göndermeye karar kılınır.

İki oğlu olan Kapak Kan da bir oğlunu verir. Sıra dönüp dolaşır yine ona gelir. Bunu üzerine Kapak Kan'ın karısı feryat eder, yardım istemeye gazadan dönen Basat'a gider. Basat, olanlarla beraber kardaşının şehit olduğunu öğrenince ağıt yakar. Kadına bir esir verir ve kendisi de Tepegöz ile mücadele etmeye gider.

Basat, Tepegöz'e saldırır. Onu öldüremediği gibi kendisi yakalanır. Tepegöz, Basat'ı daha sonra yemek üzere çizmesine koyar. Basat, aşçılara kızdırttığı şişi Tepegöz'ün gözüne sokarak onu uykusunda kör eder ve mağaraya kaçır. Tepegöz ardından gelir, Basat, koç postuna bürünüp tekrar kaçır. Tepegöz yüzüğünü oğlana verir, oyalar, Basat'a saldırır. Basat, tekrar kurtulur. Tepegöz, hazinesini verme bahanesiyle Basat'ı kümbete sokar. Tepegöz, kümbeti Basat'ın başına yıkacakken Basat, kelime-i tevhid getirir ve yarılan kümbetten de kurtulur. Tepegöz bu sefer de Basat'ı başını ancak onlarla kesebileceği bahanesiyle mağarada asılı, sallanan kılıçlarına yönlendirerek öldürmek ister. Basat tedbiri sayesinde, kılıcı alır.

Artık yapacak bir şeyi olmadığını anlayan Tepegöz, Basat ile söyleşmesi sonucu Aruz Koca olduğunu anlar ve kardaş olduklarını ileri sürerek affetmesini ister. Basat, Tepegöz'ü bağışlamaz ve kendi kılıcı ile başını kesmek suretiyle öldürür. Kellesini delip yay kirisine takarak mağaranın kapısına getirir. Oğuz Beyleri'ne müjde ulaşınca gelirler ve Tepegöz'ün kellesi başına toplanırlar. Dedem Korkut, Basat'a dua eder (Bkz. Ergin, 1958/2011; Öz, 1992/2017 Cilasun, 2005/2019).

7.2.2. İçerik Özellikleri

Dedem Korkut, Oğuz halkının bilge ve ozan kişisidir. Basat'a uslanması için nasihat eder. Oğuz halkının tümünden helak olmaması için de Tepegöz ile pazarlık eder, antlaşma yapar. Hikâyenin sonunda Basat'a dua eder.

Hikâyenin baş kişisi hikâyeye adını veren Basat'tır. Basat, aslan yanında büyümüş, kuvvetli, cesur, akıllı ve vefalı bir alptır. Babası onu ilk bulduğu zamanlar kaçsa da sonradan uslanan ve gaza eden devingen bir karakterdir.

Tepegöz, Konur Koca Sarı Çaban'dan olmuş periden doğmuştur. Yarı insandır. Adını, tepesindeki tek gözden alır. Oğuz halkını tutsak edip yiyen, olağanüstü bir yaratıktır. Basat tarafından boynu vurularak öldürülür.

Aruz Koca, Basat ve Kıyan Selçuk'un babasıdır. Mahmuzu ile dokunup kütle içinden çıkardığı ve bir süre beslediği Tepegöz elinde müşkül duruma düşer.

Kıyan Selçuk, Basat'ın ağabeyidir ve Tepegöz ile girişilen mücadelede şehit olur.

Konur Koca Sarı Çoban, Tepegöz'ün babasıdır. Aruz Koca'nın çobanlığını yapar. Tamah edip peri ile cinsel ilişkiye girer¹²¹. Bu münasebetten Tepegöz doğar.

Periler, Uzun Pınar'da uçuşurlar.

Peri (ana), Uçuşan perilerden biridir. Konur Koca Sarı Çobana yaptığıının Oğuzlar'a felaket getireceğini haber verir. Tepegöz'ün anasıdır. Tepegöz'ü korumak için ona tılsımlı bir yüzük verir.

Bayındır Han, Oğuz halkının hanıdır.

Bayındır Han'ın çobanı, Basa ile ilk karşılaşan ve onun atları öldürdüğünü Bayındır Han'a haber veren kişidir.

Oğuz beyleri, Bayındır Han'a yakın, cesur, bilgili, hünerli kimselerdir.

Birkaç yiğit, Tepegöz'ün içinte olduğu kütleye tekme vururlar.

Dadılar, Tepegöz'ü emzirmek için Aruz Koca tarafından getiriler de Tepegöz tarafından kanları emilmek sureti ile öldürülürler.

Obadaki oğlan çocukları, Tepegöz oyun yaşına gelince bu ocukların kulaklarını burunlarını yer. Harami olunca da obadan çocuklar yer.

Birkaç adam, Tepegöz ile mücadele etmeleri için gönderilen ama başarılı olamayan kişiler.

Çobanlar ve bazı adamlar, Tepegöz tarafından yenildiğinden bahsedilen kişilerdir.

¹²¹ EM'lerde çobanın cinsel ilişkiye girdiği açıkça belirtilmese de bu durum, KM'de "cima" sözcüğüyle sunulmuştur. Bu sözcüğü Ergin, Devellioğlu, "birleşme, çiftleşme" (1962/2009: 67; 1993/2010: 161) şeklinde tanımlar. Gökyay ise sözcüğün oluşturduğu "cimâ' eylemek" kelime grubunu "(insanlarda) "çiftleşmek, çatışmak" (Gökyay 1938/1973: 185) olarak açıklamıştır. Peri'nin Konur Koca Sarı Çoban'a dokuz ay sonra emanetini almasını söylemesini ve Tepegöz'ü doğurmasından anlaşılmaktadır(bkz. Ergin, 1958/2011: 207; Öz, 1992/2017: 154-155; Cilasun, 2005/2019: 115).

Altmış adam, Tepegöz ile girişilen mücadelede Tepegöz'ün üzerlerine ağaç atmasıyla şehit olan kişilerdir.

Kazan (Salur) Alp, alplar başıdır ve Tepegöz'ün üzerine öteki alplarla hücum eder. Ne var ki Tepegöz'e karşı başarılı olamaz. Tepegöz ile girişilen mücadelede güçsüz düşer.

Kara Göne, Kazan'ın kardaşıdır. Tepegöz ile girişilen mücadelede güçsüz düşer.

Alp Rüstem (Düzenoğlu), Tepegöz ile girişilen mücadelede şehit olur.

Uşun Kocaoğlu, Tepegöz ile girişilen mücadelede şehit olur.

İki kardeş, Uşun Kocaoğlu'nun zayıf can kardeşleridir. Tepegöz ile girişilen mücadelede şehit olurlar.

Mamak (Demir Donlu), Tepegöz ile girişilen mücadelede şehit olur.

Bügdüz Emen (Bıyığı Kanlı), Tepegöz ile girişilen mücadelede güçsüz düşer.

Yünlü Koca, Tepegöz ile yapılan antlaşma gereği ona aşçı olarak gönderilen ve Tepegöz'ün öldürüldüğü müjdesini getiren iki kişiden biridir.

Yapağılı Koca, Tepegöz ile yapılan antlaşma gereği ona aşçı olarak gönderilen ve Tepegöz'ün öldürüldüğü müjdesini getiren iki kişiden biridir.

Kapak Kan, Oğuz halkından bir kişidir. Tepegöz'e bir oğlunu haraç verir.

Kapak Kan'ın karısı, haraç adam verme sırası yine kendilerine gelince ikinci oğlunu kurtarmak için Basat'dan yardım ister. Basat'a Kıyan Selçuk'un ölüm haberini veren kişidir.

Kapak Kan'ın oğulları, ilk oğlu Tepegöz'e yemesi için haraç verilir. İkinci oğlu ise Basat'ın yardımıyla kurtulur.

Haraç oğlanlar, her aileden Tepegöz'e yemesi için gönderilen kişilerdir.

Esir haraç, Kapak Kan'ın öteki oğlu kurtulsun diye Basat'ın verdiği kişidir.

Basat'ın anası, Basat'ın Tepegöz ile mücadeleye gitmeden önce anası ile vedalaşır, elini öper.

Aksakallı ihtiyar adamlar, Tepegöz'ün yediği kişilerdendir. Tepegöz, gözünü kaybetmesinde bu ihtiyar adamların manevi etkisi olduğunu düşünür.

Aksaçlı ihtiyar kadınlar, Tepegöz'ün yediği kişilerdendir. Tepegöz, gözünü kaybetmesinde bu ihtiyar kadınların manevi etkisi olduğunu düşünür.

Kara bıyıklı yiğitler, Tepegöz'ün yediği kişilerdendir. Tepegöz, gözünü kaybetmesinde bu yiğitlerin manevi etkisi olduğunu düşünür.

Elleri kınalı kızlar, Tepegöz'ün yediği kişilerdendir. Tepegöz, gözünü kaybetmesinde bu kızların manevi etkisi olduğunu düşünür.

Hikâyenin iletisi, yasaktır; toplumsal, ahlaki ve ilahi kurala aykırı davranışı men eder.

Hikâyenin dil ve anlatımı; nazım, nesir karışımıdır. Özellikle karakter konuşmaları şiirsellik gösterir. Dil akıcı ve yalındır. Cümleler çoğunlukla kısa ve anlaşılırdır. Anlatım üçüncü

kişi ağzından yapılmış, devingendir. Betimlemeler yok denecek kadar azdır, eylem odaklı bir anlatım hâkimdir.

7.2.3. Eğitsel Özellikleri

Basat hikâyesinde eğitsel olarak olmaması ya da başa çekilmesi gereken durumlar sık sık kendini gösterir. Bu durumlarla nasıl başa çekileceğine sezdirmeler de bulunmaz. Sezdirilen ve ortaya koyulan çözüm yolları ise çocuğa görelilik açısından uygun değildir.

7.2.4. Kabul Edilebilirliği ve Çocuğa Göreliliği

Çevirmenler karakterlerin duyma, düşünme biçimlerine; ruhsal ve zihinsel yapılarına; hâl ve tavırlarına; davranış kalıplarına; sözcük ve cümlelerine çoğunlukla sadık kalmışlardır. Konu bütünlüğünü; çatışmaları korumuş ve değiştirmemişler; karakterlere, olaylara, betimlemelere ekleme ya da karakterlerden herhangi birini çıkarma yoluna gitmemişlerdir. Metin, anlaşılabilirliği sağlamak, güncellemek amacıyla çevrilmiştir. Sözcüklerin, cümlelerin güncel karşılıklarının verilmesi çabasıyla yapıldığı görülür. Yetişkin yazınından çocuğa sunmak için yapılan bu çevirmenlerin çocuğa görelilik bağlamında, kısıtlı kalmış müdahaleleri; sözcüklerin güncel Türkçe sözcüklerle bağlama uygun anlamlardan seçilen güncel şekilleriyle karşılaşmalarıdır. Çocuğa görelilik açısından tümel bir yaklaşımla bakıldığında ise sözcüklerin güncellenmiş olması metni, çocuk gerçekliğine ve doğasına; yazınsal gereksinimlerine uygun hâle getirmekte tek ölçüt değildir. Metinlerin özellikleri ve çocuğa görelilik içerimleri düşünüldüğünde, çevirmenin çocuğa göre uyarlama yapması beklenir. Basat başta olmak üzere, karakterlerden herhangi biri tam anlamıyla çocuğun kendisi gibi duymaz veya düşünmez. Eğitsel özelliklerde olmaması gereken ya da başa çekilmesi gereken bir unsur olarak şiddet unsurları da korunmuştur. Şiddete bir çözüm olarak araçsallaştırılan şiddet de güncellenerek sunulmuştur. Ayrıca karakterler; genel olarak abartılı, kapalı, şiddet ve baskıya, zulme maruz kalan ya da şiddet ve baskı gösteren kimseler biçiminde sunulmuştur.

Çevirmenlerin ilk müdahalesi başlığa yaptıkları olmuştur. Bu müdahaleler *çıkarma* ve *güncelleme* şeklinde açıklanabilir. KM’de “Basat Depegözi Öldürdüğü Boyı Beyân İder Hanım Hey” şeklinde yer alan başlık, EM1’de “Basat’ın Tepegözü Öldürdüğü” EM2 ise: “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğünün Hikâyesidir” şeklinde yer almaktadır. Başlıklara bakıldığında, EM1 çevirmeninin daha serbest bir tutumla hareket ettiği görülmektedir. EM1 çevirmeni başlıktan “...Boyı Beyân İder Hanım Hey” ifadesini çıkarmıştır. Buradaki “Hanım Hey” ifadesi, anlatmanın Han’a karşı yapılması ve ona seslenme durumuyla ilişkilendirilebilir. Çocuğa görelilik bağlamında bu müdahale ilişkisizdir. “Boyı Beyân İder...” ifadelerinde “boy” sözcüğü “destan” (Ergin, 1963/2009: 56) anlamındadır. Bu sözcük, “boy boylamak” kelime grubunda da yer alır ve

Gökyay bu kelime grubunu ayrıca ele alarak “destan söylemek, bir boyun hikâyesini anlatmak” (1938/1973: 179) şeklinde açıklamıştır. Çitgez ise “Dede Korkut Hikâyeleri’nde Eğlence, Seyir İle İlgili Sözcükler” (2018: 328) başlığı altında bu kelime grubunu değerlendirmiştir. Bu değerlendirme Eski Türk geleneklerinde¹²², ozana destan söyletmeyle ilişkilendirilebilir. Bu ilişkilendirme de Dedem Korkut’un ozan tasviri ve Han’a olayları destansı anlatışı ile örtüşmektedir. Başlıkta yer alan ve EM1 çevirmeninin çıkardığı “Beyan İder” ifadesindeki “beyân” sözcüğünü Ergin, “bildirme” (Ergin, 1963/2011: 44) şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım da Dedem Korkut’un olayları Han’a destansı şekilde bildirdiği, anlattığı şeklinde değerlendirmeyi kuvvetlendirir. Gökyay “beyan” sözcüğünün yer aldığı “beyan etmek” söz öbeğini “anlatmak, bildirmek, söylemek” (Gökyay, 1938/1973: 175) olarak açıklamıştır. EM1 çevirmeni başlığın anlatma, bildirme özelliğini çıkarmıştır. Başlığın anlatma, bildirme ifadelerini EM2 çevirmeni ise “Hikâyesidir” şeklinde uyarlanmıştır. Çocuk okur açısından bu durum etkili bir değişken olarak saptanmaz. Çocuk, okur hikâye ve destan türüne karşı özellikle okul türü öğrenmelerinden bilgi sahibidir. Hikâyeye olan ilgisi yaygın karşılaştığı ve aradığı ya da kendisine kitap tedarik edenlerin aradığı tür olarak ilgi duyabilir. Önceki deneyimleriyle destana ise içinde bulunan masalsı ve fantastik özelliklerle ilgi gösterebilir. Bu ilginin ne biçimde ve sıklıkta olacağı bir ölçütle tespit olunamaz. Bu bağlamda güncelleme yerine uyarlanmasının çocuk okurun gerçekliği, ilgi ve gereksinimleri ile dil ve anlam evreni bakımından kuvvetli bir değişken olması söz konusu değildir. Somut işlemler çocuğu, Basat Tepegöz’ü Öldürüyor, Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğünü Anlatıyor veya Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğü Hikâye, Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğü Destan başlıklarına karşı alımlaması benzerlik gösterir. EM2 çevirmeninin tutumu, çocuğa görelikten çok dilin güncel duruma uydurulması çabasıyla ilişkilendirilebilir. Başlıkta baş kişinin adı eylediği temel olay ve bu temel olayın hedef alındığı kimse korunarak aktarılmıştır. Başlıktan sonra metin, hikâyenin baş kişisi olan Basat’ın destansı sunumuyla başlar. Göç sırasında düşürülen Basat’ı aslan beslemiş ve büyütmüştür. Basat, atlara saldırmaya ve kanlarını emmeye başlar. Okul tipi öğrenmelere sahip somut işlemler çocuğu bunu masalsı, destansı olarak değerlendirebilir. Çevirmenin destan sözcüğünü kullanması ancak bu öğrenmenin pekiştirilmesi noktasındaki ilişkisi ile değerlendirilebilir. Başlıkta anılan destan sözcüğünden hemen sonra destansı olayla karşılaşacak olan çocuk karşılaştırma becerisinden yararlanarak mantıksal bir düşünce oluşturabilir. Başlatıcı olayın KM ve EM’lerde sunumu şöyledir:

¹²² Bu geleneğin yansıması hikâyelerin sonunda sık sık görünse de Beyrek hikâyesinde geniş bir şekilde yer alır. Beyrek Ozan kılığında geldiği düğünde Banu Çiçek ile yaşadıklarını ve başına gelenleri kopuzla anlatır (Ergin, 1958/ 2011: 144-150) Düğün, nişan, eğlence ve kopuz ilişkisi için bkz. Feyzioğlu, 2010b: 238-239. Dede Korkut Hikâyeleri’nde yer alan eğlence unsurlarına yönelik kapsamlı bir değerlendirme için bkz. Gökyay, 1938/1973: CCCXCIII–CDI.

Örnek 7.3. Basat Depegözi Öldürdüğü Boyı Beyân İder Hanum Hey'den Birinci Kesit

KM: Basat Depegözi Öldürdüğü Boyı Beyân İder Hanum Hey	Meger hanum bir gün Oğuz oturur-iken üstüne yağı geldi. Dün içinde ürkdi köçdi. Kaçup gider-iken Aruz Kocanın oğlançığı düşmüş. Bir aslan bulup götürmüş beslemiş. Oğuz yine eyyâm-ile gelüp yurdına kondu. Oğuz Hanuñ ilkıçısı gelüp haber getürdi, aydur: Hanum sazdan bir aslan çıkar, at urur, apul apul yoriyişi adam kibi, at başuban kan sömürür. (Ergin, 1958/2011: 207).
EM1: Basat'ın Tepegözü Öldürdüğü	Meğer Han'ım Oğuz otururken üstüne düşman geldi. Geceydi, ürkütü, kaçtı. Kaçıp giderken Aruz Koca'nın oğlançığı düşmüş. Bir aslan bulup götürmüş, beslemiş. Oğuz yine günler sonra gelip yurduna yerleşti. Oğuz Han'ın at bakıcısı gelip haber getirdi: "Han'ım sarı bir aslan çıkıyor, atları paralıyor. Apul apul yürüyüşü tıpkı adam gibi. Atlara saldırıyor, kan emiyor." (Öz, 1992/2017: 152)
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil
EM2: Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü'nün Hikâyesidir	Bir gün Oğuz'un üstüne düşman saldırdı. Gece karanlıkta düşmandan kaçalım derken Aruz Koca'nın oğlançığı düşmüş. Bir aslan o oğlançığı bulup götürmüş beslemiş. Aradan zaman geçince Oğuz yine gelip yurduna kondu. Bayındır Han'ın at çobanı gelip kendisine haber verdi, söyledi: - Hânım sazlıklardan bir aslan çıkıyor, at vuruyor. Sallana sallana yürüyüşü insan gibi. Atları basarak kanlarını sömürüyor (Cilasun, 2005/2019: 114).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil

Örnek 1'de ilk müdahale "meger" sözcüğüne yapılmıştır. EM2 çevirmeni bu sözcüğü "Bir gün" söz öbeği ile karşılamıştır. "Meger" sözcüğü, güncel biçimi olan meğer şeklinde anlaşılanı anlatma durumlarında işlek olarak kullanılır. Dolayısı ile ozanlıktaki anlatma geleneği ile de ilişkilidir. Bu sözcüğün "Bir gün" şeklinde karşılanması, çocuğa göreliğin öncelenmesinde değişken oluşturmaz. Öte yandan sözcüğe yapılan güncelleme, anlatma geleneğine yönelik

çocuk okurda oluşacak sezgiyi kuvvetlendirici bir etkiye de sahip değildir¹²³. Çocuk okur, hikâye okurken metinle kurduğu iletişimde, yazarın kendisine olayları aktardığı bilgisini çoğu zaman ortaya koyabilir. KM’de “oturur-iken” sözcüğünü EM1 çevirmeni, “-iken” ekinin güncel kullanımına uydurarak güncellemiş, EM2 çevirmeni ise bu sözcüğü çıkarmıştır. Gökyay bu sözcüğün “yaşamak” anlamına geldiğini de ifade etmektedir. Bu sözcük günümüzde de yaşamak anlamıyla işlek olarak kullanılmaktadır. Sözelimi *annemle oturuyorum*, tümcesinde sözcük yaşıyorum (annemle) anlamındandır. KM metinde gerçekleşen olay (düşman saldırması), sonucu bu yaşam bozulur. Sözcük bu olay ekseninde değerlendirildiğinde, yaşamak sözcüğünün öteki anlamlarına da işaret eden bir nitelik kazanır. Sözcüğün çıkarılması bu bağlamda, anlam daralmasına yol açmıştır. Bu anlam daralmasıyla beraber, çatışmaya ve kurtarıcı kişi olan Basat’ın tanıtılması öncesi yaşantıya yönelik izler de daralmıştır. Çocuk okur açısından bu sözcüğün çıkarılması, çatışmanın alımlanması ve kurtarıcı kişi olan Basat’ın tanıtılması bağlamında değişken oluşturmaz. Çocuk okur düşman saldırısı ile kaçan Oğuz halkının normal düzeninin bozulduğunu ve çatışmanın başladığını alımlayabilir. Sözcüğün çocuk okurun metni anlamlandırmadaki bu etkisizliği, sözcüğün çıkarılmasının bir sadeleştirme olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Çevirmenlerin ortak ilk güncellemeleri ise “yağı” sözcüğüne yönelik yaptıklarıdır. Bu sözcük güncel Türkiye Türkçesinde işlek olarak kullanılmaz. Bu bağlamda okurun söz dağarcığında bulunması da ancak okul, medya, yazın türü öğrenmelerinin etkisiyle mümkündür. Bu durum her okur ve özellikle çocuk için genel geçer ve mümkün olmadığından sözcük işlek bir sözcük olan “düşman” (Gökyay, 1938/1973: 301; Ergin, 1963/2009: 315; TDK, 2009a: 2106) biçiminde güncellenmiştir. Bu güncelleme çocuk okura alımlama sürecinde fayda sağlasa da bu durum, dil-içi çevirinin eskimiş metinlere yönelik güncelleyici¹²⁴ işlevinden ileri gelir.

Basat, destansı özelliklerinin tanıtılmasıyla çocuk okurun karşısına çıkar. Çocuğun merakı, destansı yanlarının şaşırtıcılığı ve onun çocukluğundan bahsedilmesi sebebiyle Basat üzerine yoğunlaşabilir. Çocuk okur, onun normal bir kişi olmadığını fark edebilir. Basat’ı gündelik yaşamı ile ilişkilendiremez. Bu ilişkilendirmenin yapılabilmesine yönelik ipuçları ve ayrıntılar KM’de zaten bulunmaz. Baş kişinin tanıtıldığı EM’lerin Örnek 1 kesitinde, bu özelliklerin eklenmesi beklentisi oluşabilir. Örnek 1’de KM’de bulunan Basat’ın olağanüstü yanları (aslan tarafından büyütülmesi ve kan emmesi) EM’lerde de korunmuştur. KM’de

¹²³ “Meger” sözcüğünün çocuğa görelikle ilişkisizliğine yönelik kapsamlı değerlendirme için bkz. Bu çalışma “7.1. Duha Koca Oğlu Delü Dumrul Boyını Beyân İder Hanum Hey içinde 7.1.4. Kabul Edilebilirliği ve Çocuğa Göreliliği.

¹²⁴ Çocuğa göreliliği öncesin veya öncelemesin pek çok metinde dil-içi çevirinin güncelleme işlevi vardır. Güncelleme, dil-içi çevirinin başat amaçlarından biridir ve bu durum “okur” bağlamında anlamlıdır. Çeviri sürecinde okurun metni anlamasına olanak sağlamak, hem çeviride hem de dil-içi çeviride çocuk okur için sınırlandırılmayacak yaygın bir durumu işaret eder. Öte yandan çevirmenlerin genel tutumlarına bakıldığında, çocuk okur için sözcüklerin güncel karşılıklarının verilmesi dışında bir tutum görülmemesi de bu değerlendirmeyi destekler.

Basat'ın olağanüstü yanları, "Bir aslan bulup götürmüş beslemiş. at başuban kan sömürür." şeklinde yer alır. EM1'de bu tümceler "Bir aslan bulup götürmüş, beslemiş. Atlara saldırıyor, kan emiyor.", EM2'de ise "Bir aslan o oğlancığı bulup götürmüş beslemiş. Atları basarak kanlarını sömürüyor." tümceleriyle karşılanmıştır. Çevirmenler Basat'ın destansı, olağanüstü yanlarını sadık bir tutumla çevirmişlerdir. Bu sadık tutum, çocuk okurun merakını canlı tutması bakımından kendi içinde anlamlıdır. Ne var ki bu durum, karakterin çocuğun gündelik yaşamından benzer kişilere yaklaştırılması noktasında katkı sağlamaz. Bu çıkarım, destansı olanla gerçekçi olan arasındaki çelişkiyi akla getirebilir. Bu çelişki, okurun metinle kurduğu iletişim sürecinde, alımlama noktasından doğmaz. Metinlerin bu biçimde değerlendirilmesi, tür özellikleriyle ilişkilendirilebilir. Okur, özellikle çocuk okur; özellikle kurmaca metinleri, düşünsel süreçlerinde değerlendirme eğilimindedir. Düşünsel süreçlerinde ise kurtarıcı olarak sunulan kahramanda kendisinden izler keşfederek ona bağlanmak, inanmak isteyebilir. Çocuğa göreliğin bu beklentisi, çevirmenlerin karakterin gündelik yönlerinin de ön plana çıkarmasını, yoksa eklenmesini zorunlu kılar. KM'de Basat'ın çocukluğundan bahsedilmesi, çevirmene çocuk okura düşünsel keşfinde kapı aralayacak ipuçlarının eklenebilmesi için zemin hazırlamaktadır. Çocuğun ilgisi açıkça anlatılan çocukluk ve hâllerine yoğunlaşabilir. Çocuğun ilgisinin yoğunlaşabileceği bu durumlar, çocuğa göreliğin öncelenmesi durumunda, eklemelerin yapılacağı uygun yerler olabilir. Hem EM1 hem de EM2 çevirmeni böyle bir ekleme yapmamışlardır.

Basat'ın Oğuzların bir bireyi olduğuna yönelik ayrıntılandırılmış işaretler, KM'de ve EM'lerde bulunmaz. Basat'ın aslanın yanından getirilmeden önce bilinci dâhilinde Aruz (babası), Aruz'un karısı (anası) ya da Oğuz halkı ile bağından bahsedilmez. Basat'ın obadan kaçmayı bırakmasının ve Oğuzlar için mücadele etmesinin temelinde, toplumuyla arasındaki bu bağ vardır. Bu özelliği aynı zamanda, onun alplık vasıflarından da ileri gelir. Kaplan'a göre Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki alplar, toplumlarına hizmet eden kişilerdir (2019: 61). Basat'ın içinden çıktığı toplumunun hizmetinde olduğuna yönelik çıkarımları yetişkin okur yapabilir. Somut işlemler çocuğunun bu ilişkilendirmeyi yapabilmesi olaylardaki ardışıklığın karşılaştırmaya açık, somut görüntülerini ortaya koymayı gerektirebilir. Sözelimi Aslan ile arasında ana-oğul bağının çocuk okur tarafından alımlanmasını, "besleme, büyütme" sözcükleri sağlayabilir. Bununla beraber çocuk okur, Basat'ın kaçıp aslan yatağına varmasını da anlamlı bulabilir. Dedem Korkut'un nasihati ile aslanın yanına gitmeyi bırakır. Çocuk okurun bu noktada nedenselliğin ortaya koyulmasına gereksinimi oluşabilir. Sözelimi Basat'ın yitmeden önce aile bağları ve bebeklik/çocukluk anılarının anlatılması, çocuğun düş gücünü devindirebilir. Çocuk olaylar arasında karşılaştırma yaparak, Basat'ın geçirdiği değişimi daha kolay kavrayabilir. Basat'ın değişiminden önceki durumuna yönelik ifadeler ise çocuk okurun hikâyenin baş kişisi ile özdeşim kurmasını sağlayabilir.

Örnek 1 kesitinde Basat, aslan yanında büyümüş bir vahşidir. Henüz ıslah olmamıştır. Bu yönüyle ilgi çekici, aynı zamanda ürkütücü, merak uyandıran ama keşfe kapalı bir özellik sergiler. Çocuk olmasına karşın Basat'ın güldüğü, oynadığı, eğlendiğine yönelik herhangi bir işaret bulunmaz. Çocuk için -uyandırdığı merak dışında- eğlenceli ve sevimli bulunmayabilir. KM'nin Basat'a yönelik bu sunumu EM'lerde de yalnızca güncellenmiştir. Örnek 1 ve sonrasında Basat'ın eylemleri eğlence, sevgi işaretlerinden çok acı ve şiddet odağındadır. Hikâyenin başlangıcı olan Örnek 1 kesitinde de bu durum kendisini gösterir. Basat Bayındır Han'ın atlarına saldırıp kanlarını emen biridir. Çocuk okurun düşsel dünyasına bu tasvir, eğlence ve sevgiyi değil, daha kötüsü vahşeti ve şiddeti yansıtır. KM'de bu durum "....at başuban kan sömürür." tümcesiyle yer almaktadır. EM1'de "Atlara saldırıyor, kan emiyor.", EM2'de "Atları basarak kanlarını sömürüyor." ifadeleriyle aktarılmıştır. Metinde çocuğa görelilik odağındaki sözcük ya da sözcük grupları "saldırmak ve kan emmek"tir. Bu sözcükler, karakterin eylemleri bakımından da değerlendirilebilir. Çocuğa göreliğin özellikle de idealize edilen ana karaktere yönelik, karakterin eylemlerinde sevgi dolu olması beklentisi vardır. KM bunu karşılamaz. Karşılamadığı gibi karakteri şiddet ve vahşet unsurlarıyla bütünler. Çeviride çocuğa göreliğin öncelenmesi durumunda ise şiddetin çözüm aracı olarak sunulmasının ve ayrıntılarının geri planda bırakılması beklentisi ortaya çıkar. Hayatın olağan akışı içerisinde saldırıya uğramak ve saldırı, somut işlemler çocuğu için başa çıkılması gereken durumlardır. Ne var ki saldırgan ve kan emici olarak sunulan da kurtarıcı olarak sunulan da Basat'tır. Örnek 1'de Basat'ın şiddeti, çözümde araç değildir¹²⁵. Basat, aslan yanında büyüdüğü için vahşidir. Aslanı atası olarak gördüğü düşünülürse atlara saldırması anlaşılır bir durumdur. Çocuk okur, aslanın doğal beslenme gerçekliğine yönelik bilgiyi okul türü öğrenmelerinden, sosyal yaşamından ve medyadan edinmiş olabilir. Öğretmen, aile, arkadaş, ders kitabı televizyon gibi kişi ya da araçlar bu öğrenmelerinde çocuğa kaynaklık edebilir. Bununla beraber Basat'ın eylemi, doğal bir canlı gereksinmesinin karşılanmasını değil, ayrıntılandırılmış şiddet olarak vahşeti yansıtır. Çevirmenler bu bağlamda herhangi bir müdahalede bulunmamışlardır. EM1 çevirmeni, çocuğun ayrıntılandırılmış şiddet olarak vahşeti daha kolay algılamasına neden olacak "kan emiyor" ifadesini kullanmıştır. "Sömürmek" sözcüğü Gökyay tarafından "(somurmak) emmek, emüp bitirmek; (sömürmek) yalayıp yutmak" (1938/ 1973: 282) olarak açıklanmıştır. TDK ise bu sözcüğü "Dudaklarını yapıştırarak soluğu ile çekip içmek." (TDK, 2009a:) şeklinde açıklamaktadır. Gökyay'ın tanımı eylemi adlandırmaya yönelik iken TDK'nin tanımı eylemin gerçekleşme biçimini de içine almaktadır. EM1 çevirmeninin sömürmek sözcüğünü karşılamak için kullandığı "emmek" sözcüğü ise "Dudak, dil ve soluk yardımıyla bir şeyi içine çekmek, somurmak:" (TDK, 2009a: 1800). Basat'ın eylemi bağlamında, "sömürmek" ve "emmek"

¹²⁵ Bu durum Basat'ın şiddet karşısında geliştirdiği olumlu bir tutumdan ileri gelmez. Basat, ıslah olduğunda hikâyenin tamamında planlı ve kasıtlı olarak şiddeti, sorun çözme aracı olarak kullanır.

sözcükleri anlam evrenleri içindeki betimsel durumları bakımından karşılaştırılabilir: Sömürmek bu yönüyle daha kapalıdır ve ayrıntılandırılmış şiddet olarak vahşetin betimsel yönlerini daha az yansıtır. “Emmek” sözüğü ise Basat’ın eyleminin, çocuğun zihninde daha kolay şemalaşmasına neden olabilir. Öte yandan emmek sözcüğü, sömürmek sözcüğüne göre daha işlek¹²⁶ ve çocuk okur açısından daha tanıdık bir sözcüktür. KM’de şiddet zemininde olan Basat’ın “kan sömürme” davranışı sömürmenin çıkarılmasıyla silinmemiştir. Emmek (kan), şeklinde açıklanan sözcük Basat’ın eylemini ayrıntılandırılmış şiddet olarak vahşete yaklaştırmıştır. Bu yaklaştırma Basat’ın hikâyedeki Tepegöz ile çatışmasına da zemin oluşturmaktadır¹²⁷.

Örnek 1’in konu bağlamında yapılandırılma biçimi, karakterin yapılandırılma biçimiyle benzerlik gösterir. Karakter, gündelik yaşamdan uzak, eğlencesiz ve şiddet yanlısı oluşu konuyla bütünleşik bir biçimde KM’de yer almaktadır. EM1 ve EM2’de ise bu bütünlüğüne sadık kalınmıştır. Konunun yapılandırılmasında ortaya koyulan olaylar, atlanmamış veya çocuğa görelige yaklaştırmamada herhangi bir eklemeye gidilmemiştir. Örnek 1 kesitinde, konuyu yapılandıran unsurlar: Düşmanın saldırısı ve Basat’ın bu olay sonucu kaybolup aslan tarafından beslenip büyütülerek vahşi birine dönüştürülmesidir. Bu olaylar çocuğa, gündelik yaşamından tanıdık değildir ve çocuk, bir çocuğun (Basat) aslan tarafından kan emiciye dönüştürülmesini anlamlı bulmayabilir. Bununla beraber çocuk metindeki tarihi dokuyu (savaş bağlamında) fark ederek düşman saldırısını anlamlandırabilir. Düşman saldırısı ve Tepegöz’ün de zaman içinde, Oğuzların en büyük düşmanına dönüşmesi arasında bir ilişki vardır. Hikâyenin konu bağlamında ilk ve temel çatışması, olan düşman saldırısı KM’de yeterince açıklanmaz. Çocuğa göreligin ise çocuğun çatışmaları anlamlandırabilmesine yönelik ipuçlarının sunulması beklentisi vardır. Böylece konu, çatışma ve çatışmayı yapılandıran olaylar çocuğun kavrayış gücüne uydurulur. Hem EM1 hem de EM2 çevirmenleri, böyle bir uyarlama yapmamıştır. Çocuk okur, savaş ekseninde saldırı ve savunma durumlarını algılayabilir. Okul türü öğrenmelerinden savaşın toplum yararına zorunluluktan ileri geldiği durumlara karşı birtakım bilgiler edinmiş olabilir. Savaşanların toplumun yararına hareket ettiklerine yönelik -alp tipinde olduğu gibi- bilgiler de çocuğa öğretilmiş olabilir. Bu durumda çocuk, savaşı, sevgisizlik ve nefret ile ilişkilendirmeyebilir. Savaşanların bu gayeleri ön plana çıkarıldığında ise çocuğun sınırlı

¹²⁶ Somut işlem çocuğu, küçük kardeşinden görerek ya da kendi sormaları sonucu süt emdiği yıllar bağlamında emme sözcüğüne duyarlılık geliştirmiş olabilir. Öte yandan okul çağı çocuklarında parmak emme davranışı da sıklıkla görülür. Çocuk kendisinde ya da arkadaşında bu davranışı, sıklıkla görmesi ya da duyması, bu sözcüğe karşı canlı bir zihinsel şema oluşturmaya neden olabilir.

¹²⁷ Basat ve Tepegöz’ün çatışmasına zemin hazırlayan beslenme alışkanlıklarındaki zıtlık şöyledir: Basat kan emerek(ilk karşılaşıldığında), Tepegöz süt içerek(sütanelardan sonra, çocukları yemeden önce) beslenmelerine rağmen dönüşürler. Basat, ıslah olup toplumuna yararlı bir alp olmuştur. Tepegöz ise Aruz’un çabalarına rağmen doğru yola girmeyerek toplumunun başına bela olmuştur. Basat ve Tepegöz’ün karşıtlıklarına yönelik başka bir değerlendirme için bkz. Bastem, 2017: 392. Bu zıtlığın İslami/tasavvufi bir yorumu için bkz. İnayet, 2015: 11, 12.

deneyimlerine ekleme yapılmış olur. Böylece çocuk daha kolay bir ilişki kurabilir. Böyle bir ekleme, Örnek 1 ve yer verilecek öteki örneklerde bulunmaz. Hikâyede savaş, saldırı daimidir ancak nedenleri, çocuğun duygu ve anlam evrenine uygun güçlü sezdirmelerle sunulmaz. EM çevirmenleri de çocuğun kavrayışına olanak sağlayacak güçlü sezdirmelere yönelik eklemeler yapmamışlardır. Masum olanlara saldırma, zarar verme masum olanları öldürme, vahşice öldürme olaylarının temeline çocuk okur, sevgisizlik ve nefreti koyabilir. Örnek 1 kesitinde Basat'ın atlara saldırması ve onların kanını emmesi olayı bu bağlamda, kaynağını kin ve nefretten alır. Bu olaylar herhangi bir yaşamsal zorunluluk olarak sunulmamıştır. Konuyu yapılandıran ve kin ve nefretin izlerini taşıyan bu olay, konunun yapılandırılmasında mutlak bir gereksinme olmamasına rağmen çevirmenlerce çıkarılmamıştır. Çocuk okur, Basat'ı aslanın beslemesinden ve büyütmesinden hareketle onun toplumuna, toplum kurallarına yabancı kaldığını bu olay ayrıntılandırılmasa da anlamlandırabilir. Kesit içinde yer alan bir diğer çatışmanın temelinde ise Basat'ın toplumuna yabancılığı vardır. Atlar, Bayındır Han'ın dolayısı ile Oğuzların varlığıdır. Basat'ın bu atlara saldırarak kendi Toplumuna karşı bir çatışmaya girer¹²⁸. Çatışmaların varlık bulması ve sonuçlanması noktasında bir dizi sürecin işletilmesi, çocuk okur için anlamlandırmayı kolaylaştırır. Örnek 1'de yer almasa da Basat'ın değişimi (Basat ile Oğuzların çatışmasının sona ermesi) Dedem Korkut'un nasihati ile olur. Tamay, bu durumu Basat'ın "asaletli" oluşuyla ve "soy" durumu ile ilişkindirmiştir (2009: 167). Çocuk okur ise bu ilişkilendirmeyi somut çerçeveler olmadan yapamaz. Asil bir soydan gelmesiyle asaletin devam etmesi yerine çocuk için gerekli olanın değişim sürecindeki somut basamakların sunumudur. KM bu somut çerçeveye yer vermediğinden çevirmenlerin eklemesi beklentisi oluşur. Basat'ın doğumundan ve soy asaletinden bahsedilen eklemeler EM1 ve EM2'de bulunmaz.

Basat'ın giriş çatışması ve geçirdiği değişim ileti noktasında da ipuçları barındırır. Hikâyenin iletisi, yasaktır; toplumsal, ahlaki kurala aykırı davranışı men eder. Basat'ın giriş çatışmasında yer alan toplumsal yasağı çiğnemesi bilinci dışındadır. Bu bakımdan çocuk okur tarafından sorumlu tutulmayabilir. Ne var ki Basat'ın toplumdan kendisini soyutlaması ve toplum kurallarına uymaması devam eder. Çocuğa görelik bu noktada, Basat'ın benliğini, toplumunu ve toplumsal kuralları fark edebileceği mantıksal süreçlerine ya da yaşam deneyimlerine yönelmesini zorunlu kılar. Basat'ın iletinin farkına varması ise kendi keşfi ile gerçekleşmez. KM'nin anılan mantıksal süreçlerin ve yaşam deneyimlerinin yoksunluğu çevirmenlerce korunmuştur. KM' Basat'ı yönlendirme içinde iletiyle tanıştırır. Bu yönlendirme

¹²⁸ Basat'ın atlara saldırması kendi içinde imgesel olarak değerlendirilebilir. At, Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. At yüceltilmiş bir hayvandır. Otların yararlılığının atın yemesine bağlanması Bamsı Beyrek'in atına gardaşı gözüyle bakması bunun örneklerindendir (Ergin, 1958/2011: 74, 136). Basat'ın atların kanını içmesi ise karaktere bir güç ve yücelik verilmesi şeklinde değerlendirilebilir. Basat'ın bu eylemi akla Türklerde atın kurban edilmesi geleneğini akla getirir. "Türklerde at kurbanı ve Dede Korkut'taki izleri" için bkz. Üren, 2015: 65-74.

Dedem Korkut'un öğüdü eksenindedir. Dedem Korkut'un öğüdü KM'de "Oğlanum sen insansın, hayvan-ile müşâhib olmağıl, gel yahşı at bin, yahşı yigitler-ile eş yort didi" (Ergin, 1958/2011: 207) EM1'de " 'Oğlum. Sen insansın. Hayvanlarla düşüp kalkma. Gel güzel atlara bin, bu güzel yiğitlerle arkadaş ol. Bunlara katıl,' " dedi (Öz, 1992/2017: 154) tümceleriyle EM2'de ise "– Oğlanım sen insansın, hayvanla arkadaş olma, gel güzelce ata bin, güzel yiğitlerle at sür, at koştur, dedi" (Cilasun, 2005/2019: 114) tümceleriyle karşılanmıştır. Toury'ye göre yeterli olan bu çeviri çocuk okur açısından iletinin açık ifadesidir. İletinin ipucu olarak değerlendirilebilecek bu ifadeler "öğüt ve emir"¹²⁹ barındırması ve açıkça ifade edilmesini beraber kapsadığından çocuğa göre değildir. Basat KM'de, Dedem Korkut'un öğütlerinin öncesinde ya da sonrasında toplumsal kurallara uyması noktasında, mantıksal süreçlerini işletmez, kendi oluşturduğu yaşam deneyimleriyle karşılaşmaz. İleti ipucunun sunulmasında çevirmenler öğüt ve emre sadık kalarak ve Basat'ın olası mantıksal süreçleri ile yaşam deneyimlerini eklemeyerek çocuğa göreliği incelememişlerdir. Somut işlemler çocuğu, sosyal çevresi ve okul ortamlarında sık sık benzer durumlara maruz kaldığından Basat'ın değişimine karşı daha duyarlı olabilir. Çocuk okur, Basat'ın öğüt ve emre maruziyetini kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilir, karşılaştırabilir. Bu ilişkilendirmede Basat'ın henüz çocuk olması da ona kolaylık sağlar. Özdeşim kurarak karakterin bakış açısından ya da özdeşim kurmayıp yalnızca okur olarak iletiyi alımlama sürecine girebilir. Çocuk okurun her iki durumda da iletiyle kuracağı bağda nesne konumunda kalacaktır. Okurun metin unsurlarını alımlama sürecinde özne konumunda olması anlatımın inandırıcılığını da etkiler.

Çocuğun okur-metin iletişimi bağlamında, etkin zihinsel süreçler geliştirememesi, çocuğun anlatıma olan inancını zedeleyebilir. Somut işlemler dönemi çocuğu mantıksal süreçlerini somut sınırlarla ve neden-sonuç ilişkisi içinde yapılandırılmış unsurlar üzerinde daha kolay işletebilir. Metin unsurlarının somut sınırları, nedensellik ve betimlemelerle çocuğa sunulabilir. Örnek 1 kesitinde savaş, düşmandan kaçma, Basat'ın aslan tarafından büyütülmesi ve atlara saldırması ile geçirdiği değişim sürecinin nedenleri yeterince ortaya koyulmamıştır. KM'nin çocuğa görelik bağlamındaki bu eksikliğine yönelik çevirmen müdahalesi bulunmaz. EM1 ve EM2 çevirmenleri anılan olayların nedenlerini, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun bir biçimde eklememişlerdir. Çocuğa sevimsiz gelebilecek öğüt ve emir ile sunulmuş olan Basat'ın değişim serüvenine de sadık kalınmıştır. Çocuk somut olana, nedenleri sezdirilmiş ve açıklanmış olana inanma eğiliminde olabilir. Çocuğun bu gerçekliğinin öncelenmemesi, anlatımın inandırıcılığının önünde engel de oluşturabilir. Özellikle kurmaca metinlerde ya da hayal

¹²⁹ Sever'e göre çocuklar, kuralların sıralanmasından ve öğütler emirler verilmesinden hoşlanmazlar. Bunlar yerine çocukların iletiye yönelmeleri, iletiyi keşfetmeleri ve gereklidir (2017: 22-23)

unsurlarının yoğunluklu olduğu metinlerde, anlatımın inandırıcılığı¹³⁰ zaten bir engele takılmış durumdadır. Bu engelin kaldırılması, metin unsurlarına yönelik somut tariflerin yapılmasına koşutluk gösterir.

Yaşam deneyimlerinin, mantıksal süreçlerin ya da karakter özelliklerinin tarif edilmesi çocuğa etkin okur olma sürecinde kolaylık sağlar. Çocuğa, dil ve anlam evrenine uygun bir şekilde sunulan betimlemeler de çocuğun karakter, konu ve iletiye yönelik düşsel durumlarını ve mantıksal süreçlerini devindirebilir. Çocuk okur, karakterin nasıl görüldüğünü, konunun sınırlarını ve yapılandırılmasını, iletinin nedenselliğini ve yaşama dönük yönünü sezdiğinde veya bildiğinde metinle etkileşime girer. Metnin içerik unsurlarına yönelik sezinletme ve açıklamalar somut işlemler dönemi çocuğa betimlemelerle sunulabilir. Betimlemeler -soyut olanlar dışında- okurun duyularına hitap eden dil unsurlarıdır. Çocuğun dil ve anlam evrenine bütünlüklü bir şekilde seslenen karakter, olaylar, yerler bağlamında bir betimleme KM'de bulunmaz. EM1 ve EM2 çevirmenleri de bu yoksunluğu giderecek herhangi bir ekleme yapmamışlardır. Çocuğun merakı okuma becerisi sırasında da sürekliedir. Örnek 1'e yönelik düşmanın nasıl olduğu, neler yaparak Oğuzlar'ı kaçırdığı, Oğuzların yaşadığı yer, giyim kuşamları ve görünüşleri, aslanın nasıl görüldüğü, Basat'ı nasıl götürdüğü ve beslediği; atların renkleri, sesleri, hızlı koşup koşmadıklarına yönelik onlarca soru çocuğun zihninde sürekliedir. Bunların her birine sıralı ve sürekli cevap vermek çocuğun düş gücünü engelleyebilir. Hiç birine cevap bulamayan çocuk da zihinsel süreçlerini işletemeyebilir. Sözelimi *beyaz atları da* ifadesinin eklenmesi çocuğa karşılaştırma, sınıflama, düşünme olanağı tanır. Çocuk aldığı ipuçları ile mantıksal becerilerini kullanarak eğlenebilir, çocuğun metne ve okumaya yönelik ilgisi canlanabilir. Çocuğun metnin anlatımı üzerinden eğlenmesi yalnızca betimlemelerle işleteceği zihinsel süreçleriyle olmaz. Sözde oluşturulan çocuğun dil ve anlam evrenine uygun ritim, tekerleme, söz oyunları da çocuğu dilsel olarak eğlendiren unsurlardandır. Bunlara yönelik de herhangi bir uyarılma veya ekleme de bulunmamaktadır. Çocuğa görelilik bağlamında, şiddet unsurlarının bulunması ile eğlenceli dilin varlığı arasında zıtlık bulunmaktadır. KM, bu zıtlığı yansıtır. Çocuğa göreliliğe uygun eğlenceli bir dil oluşturulabilmesi, Örnek 1'deki şiddet unsurlarının azaltılmasına koşutluk gösterir. Bu koşutluk, çevirmenin şiddet ve eğlence eksenli olası üç müdahalesinde de kendini gösterir: 1) Çevirmen Örnek 1'deki şiddet unsurlarının koruyarak metne çocuğun eğlenebileceği dil unsurlarının yerleştirebilir. Bu durumda eğlenceli dil şiddetin olası olumsuz yanlarını pekiştirmeyi olanaklı kılar. 2) Şiddet unsurlarını çıkaran veya azaltan çevirmen, eğlenceli dil unsurları eklemeyebilir. Çocuk okur bu müdahaleyle

¹³⁰ Anlatımın inandırıcılığı ile anlatılanın inandırıcılığı karıştırılmamalıdır. İnandırıcı bir konuda yapay bir anlatım metin-okur bağına zayıflatırken, hayali bir konuda doğal bir anlatım metin-okur bağına güçlendirir. Somut işlemler çocuğunun doğal alımlama süreçleri, somut anlam evreniyle örülüdür. Sözelimi çocuk, metin-okur iletişimi noktasında, metinde tarifi yeterince yapılmamış bir insanla bağ kuramazken iyi yapılandırılmış ve çocuğun anlam evrenine göre tarif edilmiş bir peri ile bağ kurabilir. Bu süreçte belirleyici olan somut işlem çocuğunun alımlama biçimidir.

nispeten dilin sunduğu olanaklar dışında, kendi düş gücüyle çıkacağı keşiflerle eğlenmeyi sürdürebilir. 3) Çevirmen Örnek 1’de yer alan şiddet unsurlarını çıkararak veya azaltarak eğlenceli dil unsurlarını ekleyebilir. Olası bu son müdahalede çocuk, eğlenmek için dilin olanaklarına kavuşurken, eğlenmek için düş gücünün önünde bir engel olarak duran şiddet unsurlarından da kurtulmuş olur. Kısa bir deyişle, çocuk metinden hem korkup hem eğlenemez. EM’lere ise KM’nin şiddet-eğlence karşıtlığına sadık kalındığı görülmektedir.

Örnek 1 bağlamında, KM’de bulunan, EM’lerde de korunan temel şiddet unsurları: Düşmanın saldırması, Aruz’un ihmali; Basat’ın saldırganlığı ve kan emmesidir. Çocuk bu unsurlardan çocuğa ve hayvana(masuma) yönelik olana odaklanabilir. Özellikle Basat’ın kan emmesi, tarifi yapılmamış ve çocuğun kendisinden fiziksel olarak güçlü¹³¹ atlara saldırarak kanını emen bir karaktere karşı korku geliştirmesine yol açabilir. Basat bu gücü, ceza vermek için Tepegöz’e yöneltmeden önce, masum yaratıkların üzerinde kullanmaktadır. Atlar, hikâyede aksi belirtilmediğinden çocuğun doğasında bulunan sevgiye göre masum canlılardır. Cezayı¹³² çarptırılmayı, suç odağında anlamlandıran somut işlemler çocuğunun masumiyete yönelik bakışını da zedeleyebilir. Aruz’un kaçarken çocuğuna sahip çıkamaması, çocuğun baba figürüne yönelik yanlış bir ilişkilendirme yapmasına yol açabilir. Olası tehditlere karşı aile korumasına karşı duyduğu güveni sarsabilir.

KM’nin Örnek 1 kesitinin yansıttığı ve çevirmenlerin sadık kalarak güncelledikleri karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ile eğitsel özelliklerine yapılan müdahaleler çocuğa görelî oransal olarak yaklaştırılamamıştır. EM’ler çocuğa göre “kabul edilebilir” değil, “yeterlidir.” Çocuğun metni anlamlandırma sürecinde, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun betimlemeler metnin içerik unsurlarına eklenmemiştir. Bu eksiklik çocuğun kendi zihin becerilerini harekete geçirememesine yol açabilir. Çocukta korkuyu devindiren ve çocuğu şiddetin çözüm aracı olabileceği gibi yanlış ilişkilendirmelere iten ayrıntılı şiddet olarak vahşet ve bu şiddetin nedensellik bağlantılarına da müdahale edilmemiştir. Çevirmenin metni yalnızca güncelleme yaklaşımları, EM’lerin Örnek 2 kesitinde de sürmektedir.

Örnek 7.4. Basat Depegözi Ölürdüğü Boyı Beyân İder Hınum Hey’den İkinci Kesit

KM: Basat Depegözi Ölürdüğü Boyı Beyân İder Hınum	Aruz Depegözi aldı ivine getürdi. Buyırdı, bir daya geldi. Emçegini ağzına virdi. Bir şordı olança südin aldı, iki şordı kanın aldı, üç şordı canın aldı. Bir kaç daya getürdiler, helâk itdi. Gördiler olmaz, süd ile besleyelüm didiler. Günde bir kazan süd yetmez-idi. Beslediler böyüdi, gezer oldu, oğlançuklar-ile oynar oldu. Oğlançukların kiminün
--	---

¹³¹ Somut işlemler dönemindeki çocuğun güce yönelik akıl yürütmesi somut çerçeve içinde gerçekleşir. Sözelimi çocuk insanları taşıyabilen (ağır kaldıran) atların güçlü olduğu çıkarımını yapar. Basat’ın atlara saldırarak kanını emebiliyor olmasından da Basat’ın çok daha güçlü olduğuna karar verebilir. Çocuk bu çıkarımlarında karşılaştırma odağında kalabilir.

¹³² Şiddetin ceza olarak kullanılması sorunu, ayrı bir değerlendirme konusu olmakla beraber, çocuğun duyumsamasında şiddetin normalleşmesine neden olabilir.

Hey	burnın kiminiñ kulağıñ yimege başladı. El-hâşılı ordu bunuñ uçından katı incindiler, âciz kaldılar. Aruza şikâyet idüp ağlaştılar. Aruz Depegözi döğdi, söğdi, yaşak eyledi, eslemedi. Ahır ivinden kovdı (Ergin, 1958/2011: 208).
EM1: Basat'ın Tepegözü Öldürdüğü	Aruz, Tepegöz'ü aldı, evine getirdi. Buyurdu, bir sütana geldi, memesini ağzına verdi. Bir emdi, olanca sütünü aldı, iki emdi, kanını aldı. Üç emdi, canını aldı. Birkaç sütana getirdiler, canlarına okudu. Gördüler ki olmuyor, "Sütle besleyelim," dediler. Günde bir kazan süt yetmiyordu. Beslediler. Büyüdü, gezer oldu. Oğlancıklarla oynar oldu. Oğlancıkların kiminin burnunu, kiminin kulağını yemeye başladı. Sözün kısası, bunun yüzünden tedirgin olmayan kalmadı. Aruz'a yakınıp ağlaştılar. Aruz dövdü, sövdü, yasaklar koydu. Oğlan aldırmadı. Sonunda Tepegöz'ü evinden kovdu (Öz, 1992/2017: 155, 156).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil
EM2: Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğünün Hikâyesidir	Aruz, Tepegöz'ü aldı evine getirdi. Buyurdu bir dadı geldi. Dadı memesini Tepegöz'ün ağzına verdi. Bir emdi olanca sütünü aldı, iki emdi kanını aldı, üç emdi canını aldı. Birkaç dadı getirdiler hepsini öldürdü. Baktılar olmuyor, sütle besleyelim dediler. Günde bir kazan süt yetmiyordu. Beslediler büyüdü. Gezmeye dolaşmaya, oğlancıklarla oynamaya başladı. Oğlancıkların kiminin kulağını kiminin burnunu yemeye başladı. Hasılı halkın bunun yüzünden çok canı yandı, âciz kaldılar. Aruz'a şikâyet edip ağlaştılar. Aruz Tepegöz'ü dövdü, sövdü, menetti, o dinlemedi. Nihayet evinden kovdu (Cilasun, 2005/2019: 116).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil

Örnek 2 kesitinin metin-kurgusal yapı içinde şekillenmesini sağlayan koşullar şunlardır: Konur Koca Sarı Çoban'ın Uzun Pınar'da peri ile cinsel birleşmesi ve bu birleşmeden perinin hamile kalması ve Oğuzların başına gelecek felaketi haber vermesi. Uzun Pınar'da bir kütle ile karşılaşan beylerin kütleyi teperek Tepegöz'ün dünyaya gelmesine neden olmaları.

Örnek 2 kesitinin oluşum koşullarından Tepegöz'ün doğum hadisesi imgesel özellikler taşır. Tepegöz'ün doğum hadisesindeki imgeselliği Feyzioğlu "sapkın cinsellik" ilişkilendirmiştir. Konur Koca Sarı Çoban'ın insan olmayan bir tür ile münasebeti cinselliğin sapkın yönünü ifade eder. Konur Koca Sarı Çoban toplumsal kurallara ve ahlaka aykırı davranmıştır. Suç cezayı beraberinde getirmiştir ve "Tepegöz'ün doğması, Konur Koca Sarı Çoban'ın cezalandırılması anlamına da gelmektedir" (2010a: 57 krş. Tamay, 2009: 168). Bu

cezalandırma, topluma da bir uyarıdır. Tepegöz, hikâyenin genelinde Oğuzlar için bir beladır. Onun doğum hadisesinden ortaya çıkan en belirgin özelliği ise gayrimeşru olmasıdır. Türk Dil Kurumu gayrimeşru sözcüğünü “1. yolsuz, yasaya veya töreye aykırı. 2. evlilik dışı” (2009a: 730) olarak tanımlar. Devellioğlu ise “gayr-i meşû”¹³³ sözcüğünü, “şeriatça, kanunca yasak edilen” (1962/2010: 733) şeklinde açıklamaktadır. Hem TDK’nin hem de Devellioğlu’nun tanımları Konur Koca Sarı Çoban’ın eylemini ve Tepegöz’ün bu eylemden olma niteliğini karşılamaktadır. Tepegöz, Oğuzlar töresince “.... cinsel bir yasağın çiğnenmesi” (Savaş, 2018: 359) olayının somut bir ürünüdür, “.... korkunç bir mahlûktur” (Kaplan, 2019: 63). Örnek 2’de gayrimeşru bir çocuk olan Tepegöz, obanın içine sokulur. Topluma ve toplumun kurallarına uymamaktan doğan tepegöz doğumla beraber topluma aykırı davranma özelliğini de kazanmış olur ve hikâye boyunca bu özelliğini sürdürür. Örnek 2’de Tepegöz’ün toplumsal aykırılık özelliğini yansıtan tümceler ön plandadır. Bu tümceler, Tepegöz’ün çocuğa görelikle ilişkisi bakımından da önemli ipuçlarıdır.

KM’de Tepegöz’ün aykırılığıyla beraber karakter özelliğini yansıtan ilk ifade “Bir şordı olanca südin aldı, iki şordı kanın aldı, üç şordı canın aldı.” tümcesidir. “şor-“ güncel dilde işlek olarak kullanılmaz. Bu sözcük “emmek, emerek içine çekmek” (Ergin, 1963/2009: 270). Basat’ın at kanını sömürmesini akla getirir. Gökyay “sormak” sözcüğünü “emmek, sora sora at gibi içmek, sömürmek, kuvvetle emmek, eme eme içmek” (1938/1973: 281) olarak açıklamıştır. Gökyay’ın açıklaması eylemin tarifini eklemesi ve benzetme ilgisiyle eylemi atların kanını içmesiyle ilişkilendirmesi bakımından daha geniştir. GTS’de ise sözcük, “Dudakları uzatıp soluğu kuvvetle çekerek emmek” (TDK, 2009a: 1794). TDK, bu sözcüğün anlamını sömürmekten ayırmıştır. Bu ayrım, dudakların eylem esnasında şekli ve işlevi üzerinedir. “Sömürmek”te dudağın yapıştırılması suretiyle solukla çekmek vurgulanmışken¹³⁴, “sormak”ta ise dudağın uzatılmasını suretiyle solukla içine çekmek vurgulanmıştır. Bu anlam ayrımı, çocuk okur için sözcükler bağlamında kapalıdır. Çocuk için güncel olan ve öteki anlamları da içine alan sözcük “emmek” olabilir. Sormak ve somurmak eylemlerinin tarif edilen gerçekleşme durumlarını çocuk okura emmek sözcüğü sunabilir. EM çevirmenleri sormak sözcüğünün güncellenmesinde “emmek” sözcüğünü tercih etmişlerdir. Örnek 2’ye göre EM1 çevirmeni tümceyi, “Bir emdi, olanca sütünü aldı, iki emdi, kanını aldı. Üç emdi, canını aldı.” şeklinde EM2 çevirmeni ise: “Bir emdi olanca sütünü aldı, iki emdi kanını aldı, üç emdi canını aldı.” şeklinde çevirmişlerdir. Bu tümceyi sağlayan metin içi koşullar ve Tepegöz’ün aykırı doğum hadisesi olmakla beraber tümcenin başlangıcı çocuk okurun gündelik yaşamdan tanıdığı, bebeğin anneyi emme hadisesidir. Bu bağlamda, Tepegöz’ün aykırı karakter özelliği pekişerek belirginleşirken çocuk okur için de yabancılığı artar. Tepegöz, çocuk okura tamamen yabancı bir karakterdir. Bu

¹³³ “Arapça sıfatların başında nefi edâtı olan ‘-sız’, ‘değil’ mânâsına gelir” (Devellioğlu, 1962/2010: 322).

¹³⁴ Krş. TDK, 2009a: 1800.

yabancı karakterin çocuk okurun zihinsel becerilerini devindirmesi, onun gündelik yaşamın kişileriyle Tepegöz'ü karşılaştırma olanağı vardır. Bu karşılaştırmayla düşsel durumlar oluşturan çocuk, gündelik yaşamıyla ilişkiler kurabilir. Bu ilişkiler, somut sınırlarla bezeli olduğunda çocuk okur için anlam kazanabilir. Tepegöz'ün bu aykırı eylemlerini belirtebilecek somut göstergeler, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun ayrıntılarla KM'de bulunmaz. EM çevirmenleri de bu ayrıntıları eklememişlerdir. EM çevirmenlerinin sözcüğü sözcüğe yaklaşımı, çocuk okurun öncelenmediği müdahaleler, “yeterli” bir çeviriyi ortaya çıkarmıştır. Örnek 2 kesitinde, Tepegöz'ün çocuk okurda merak uyandırması, dikkatini üzerine çekmesi olasıdır. Tepegöz'ün sıradışı¹³⁵ olması ve çocukluğundan bahsedilmesi onun çocuğun ilgi ve merakını devindirebilir. Tepegöz, kendisine sütannelik etsin diye getirilen kadınların sütlerini emmekle kalmaz, kanlarını ve canlarını da emerek onları öldürür. Çocuk okurun Tepegöz'ün bu eylemi üzerinden eğlenme ve keşfetme gereksinimlerini karşılama olanağı tartışılabilir. Tepegöz'ün kan emme, can emme ve öldürme davranışı şiddet odağında olduğundan dilsel eğlence unsurlarının eklenmesi, çocuk okurun düşsel dünyasında yanlış bir ilişkilendirmeye yol açabilir. Bununla beraber çocuk okur karakterlerin, olayların gelişimlerini keşfederek; olay ve karakterlerin devinmelerinin nedenleri üzerine akıl yürüterek de eğlenebilir. Zihinsel keşif süreciyle aynı zamanda, çocuğun metinle kurduğu bağ da güçlenebilir. Somut işlemler dönemi çocuğu Tepegöz'ün adında da bulunan sınırlı fiziksel tarifinden, doğum hadisesinden, sütanalarını öldürmesinden hareketle onun tuhaflığını fark edebilir. Metnin Tepegöz'ü aykırı karakter özelliğinin keşfinde çocuğa olanak tanıyan bu durumların somut tarifleri yapılabilir. Sözelimi Tepegöz'ün peri anadan doğmasının getirdiği sıra dışılıklar ve fiziksel görünümü üzerine çocuğun gerçekliğine, dil ve anlam evrenine uygun eklemeler yapılabilir. Çocuk, soyut düşünme eğiliminde olmadığından ısrarla ve sürekli olarak akıl yürütmelerine dayanak oluşturmak için somut göstergelere gereksinim duyabilir. KM'de yer almayan somut ipuçları ve betimlemeler EM'lere de eklenmemiştir.

Aruz'un Tepegöz'ü alıp evine getirmesi, somut işlemler dönemi çocuğuna, bu olayı kendi evi ve yaşamı ile ilişkilendirme fırsatı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çocuk okur mekânın nasıl görüldüğünü bilmek isteyebilir. Karşılaştırma özellikle de somut unsurlar üzerinden karşılaştırma; iki ya da daha çok kişinin, nesnenin, yer ve olayın belirgin özelliklerinin benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulmasıdır. Bu bağlamda, karşılaştırma için iki unsurun ilgili verilerine, somut karşılaştırma için ise bu iki unsurun somut verilerine gereksinim vardır. Çocuk, kendi yaşam alanını (evi, mahallesi köyü vb.), Tepegöz'ün yaşam alanıyla(Aruz'un evi ve obası) somut göstergeler üzerinden karşılaştırabilmek için bu verilere sahip değildir. Kendi

¹³⁵ Tepegöz'ün sıra dışılığını Savaş, “tanrısal bir tip” olarak değerlendirir (2018: 360). Kaplan'a göre onun “tabiatüstü” gücünün kaynağında “peri annesinin” olduğunu belirtir. Bu bakımdan “Türk düşüncesine” yabancıdır. Bu yabancılık, Tepegöz ile Azrail arasında bir benzerlik oluşturmaktadır(2019: f11).

evinin nasıl görüldüğünü, kendi evinde neler bulunduğunu bilen çocuk, Aruz'un evi hakkında bilgi sahibi değildir. Çocuk için yaşam alanı göstergeleri bir dağ, göl veya deniz gibi büyük coğrafi birimler olabileceği gibi minder, yastık, tabak, kaşık¹³⁶ gibi küçük yaşamsal gereçler de olabilir. KM'de¹³⁷ ve Örnek 2'de bu betimsel birimler bulunmamaktadır. EM'çevirmenleri de yaşam alanlarının olası somut betimlerini eklememişlerdir. Bu bağlamda, çocuk okurun Tepegöz ile kendi yaşam alanının benzer olup olmadığını karşılaştırma olanağı oluşmamıştır.

Çocuk okur, karakterin (Tepegöz)'ün düşüncesini ve düşünsel olana bağlı eylemlerini de değerlendirme olanağı bulamaz. Tepegöz yeni doğduğuna ve henüz emdiğine göre bebektir. Çocuk okurda, bebek Tepegöz'ün düşünsel eylemler sergilemesi beklentisi olmayabilir. Tepegöz, emme sürecinden sonra kazan kazan sütle beslenir ve çocukluk çağına gelir. Tepegöz'ün çocukluk çağına gelmesi, çocuk okurun kendisi ve sosyal çevresi ile Tepegöz'ü kıyaslama fırsatını artırır. Tepegöz'ün bu değişimi ve devam eden sıra dışı eylemi, KM'de "Beslediler büyüdü, gezer oldu, oğlançuklar-ile oynar oldu. Oğlançukların kiminün burnın kiminün kulağını yimege başladı." tümceleriyle sunulmuştur. Çocuk okurun kendi gibi "oyun oynayan" Tepegöz ile özdeşim olanağı doğmuş gibi görünse de Tepegöz'ün diğer çocukların kulak ve burunlarını yemesi, çocuğu bu düşsel girişimden uzaklaştırabilir. Çocuğun özdeşirmesi sosyal çevresindeki zorbalık gördüğü çocuklara yönelebilir. KM'de Tepegöz'ün oynaması ve vahşileşmesi olayları tutarsızlık içerir. Bu tutarsızlık peş peşe sunulmuştur. Nedenselliği bulunmayan zıt tavırların ortaya çıkardığı tutarsızlık, metin-okur bağına zayıflatılabilir. Çocuk okur, oynayıp duran Tepegöz'ün kulak ve burun yeme eylemini anlamlandıramayabilir, metinden uzaklaşabilir. Çocuğun oyun arkadaşı, kimi zaman çok iyi anlaştığı kimi zaman da arasının bozulduğu biri olabilir. Çocuk, arkadaşıyla farklılaşan ilişkilerini ise bir nedene bağlama eğilimindedir. *Sözgelimi topumu aldı, beni düşürdü vs.* gibi gerekçeler, somut işlemler dönemi çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinin bozulma nedenlerinden olabilir. Tepegöz ve çocuklar bağlamında ise böyle bir nedensellik yoktur. Tepegöz'ün tutarsız değişimi, EM1'de "Beslediler. Büyüdü, gezer oldu. Oğlançuklarla oynar oldu. Oğlançukların kiminin burnunu, kiminin kulağını yemeye

¹³⁶ Çocuğun kendi yaşam alanına benzerliğin sınırları çok geniştir. Bu sınırları şekillendiren binlerce unsurdan bahsedilebilir. Metinlerde sunulan yaşam alanı betimlemelerinin çocuğun yaşam alanına benzerliğini gösteren sınırlar, bu sınırları belirleyen unsurların çocuğun alımlamasındaki çeşitlilik ve düşsel dünyasındaki yansımalarıyla koşutluk gösterir. Çocuğun yaşam alanını yorumu ve sunulan unsurlarla ne şekilde örtüştürebileceği, gözleme kapalı bir süreç olduğundan tam anlamıyla belirlenemez. Betimlemelerin amacı, çocuğa yetişkin tasarımının somut ya da soyut dayatmalarını ortaya koymak değildir. Bu bakımdan soyut unsurların somut yönleri de çocuğun gerçekliğine dil ve anlam evrenine uygun bir şekilde ön plana çıkarılabilir. Çocuğa görelik, yazar ve çevirmenin betimlemeleri, yazının çocuk-metin iletişimini sağlamak, çocuğun düşsel dünyasını devindirmek ve çocuğa mantıksal çıkarımlar yapabilmek için olanak sağlamak işlevine uygun kullanmaya zorlar (krş. Sever, 2017: 92-10).

¹³⁷ KM'de geçen Oğuz'un yaylası, Uzun Pınar Aruz'un evi; Salahana Kayası, mağara, kümbet, yerlerin tasviri yapılmamaktadır. (bkz. Ergin 1958/2011: 206-2015) Bu yerlerin bazıları zaten "simgesel örölüşe uygun" (Feyzioğlu, 2010a: 58) olarak değerlendirilir. KM'nin somut çerçeve vermemesi bu bağlamda anlaşılabilir. Somut işlemler çocuğu ise somuttan somuta akıl yürütmeler eğiliminde olacağından soyuttan somut veya somuttan soyut düşünceler üretmeyebilir.

başladı.” tümceleriyle, EM2’de ise “Beslediler büyüdü. Gezmeye dolaşmaya, oğlancıklarla oynamaya başladı. Oğlancıkların kiminin kulağını kiminin burnunu yemeye başladı.” tümceleriyle karşılanmıştır. Çocuk okur, bu nedenleri keşfetmek isteyebilir. EM1 ve EM2 çevirmenlerinin bu noktada herhangi bir müdahalesi olmamıştır. Metnin karakterin olay eksenli anlık değişimindeki tutarsızlığı giderecek bir çıkarma veya çocuğun bu değişim hakkında akıl yürütmesini sağlayabilecek herhangi bir neden eklenmemiştir.

Tepegöz eylemleriyle sevgiden yoksundur. Onun sütanalarını öldürmesi ve oyun oynadığı çocukları yemeye bağlaması vahşetin birer göstergesi şeklinde değerlendirilebilir. Sağlıklı bir gelişim süreci geçiren çocuk okurun bu tip vahşet unsurlarının içinde olması ve/veya vahşee tanıklığı olanaklı değildir. Çocuk düşsel evreninde, Tepegöz’ü kıyasladığında, uygun olan şemalara aktarabilir. Sözelimi çocuk, kendisine zorbaca tavır sergileyen bir sınıf arkadaşını Tepegöz’e benzetebilir. Böyle bir benzetim, Tepegöz’ün saldırdığı çocuklarla özdeşim kurmasını beraberinde getirebilir. Bu bağlamda çocuğa göreliğin beklentisi, çocuğa zorlayıcı yaşam durumlarına karşı olası çözüm önerilerinin ipuçlarıyla sunulması yönündedir. Olası çözümler çocuğa düşündürülebilir, sezdirilebilir. KM’de saldırıya karşı bir çözüm önerisi olmadığından çevirmen müdahalesi, çocuğa görelik bağlamında zorunludur. Sözelimi saldırıya uğrayan çocuklardan birinin *ağaca çıkıverip kurtulmasının* metne eklenmesi, çocuğa olası çözüm önerilerini düşünmesi için ipucu oluşturabilir. EM’lerde bu yönlü eklemeler bulunmaz; Basat’ın vahşi eylemleri Aruz’un şiddet kaynaklı müdahalesiyle yeni bir boyuta evrilir.

Aruz, çocuğun sosyal çevresi ile ilişkilendirebileceği bir diğer kişidir. Aruz, Basat’ın biyolojik babası iken Tepegöz’ün koruyucu babasıdır. Aruz’un baba figürüne dönüşmesinde, Tepegöz’e sahip çıkması, onu alıp evine getirmesi ve beslemesi çocuğa yeterli gelebilir. Toplumsal düzen içerisinde çocuğun ailesi ile sağlıklı bir bağ oluşturması beklentisi vardır. Bu bağ, Aruz ve Tepegöz arasında oluşmamış, Tepegöz’ün Basatla olan ilişkisine ise aile bağları odağında değinilmemiştir. Çocuk, ortaya koyulacak böyle bir ilişki ile birbirinden farklı sosyal ilişkileri tanıma olanağı bulur¹³⁸. Aruz’un aile yapısı bu sosyal ilişkinin tanıtılmasına elverişli olmasına rağmen bu ilişkinin tanıtılması çevirmenlerce öncelenmemiştir. Bununla beraber Tepegöz’ün koruyucu babası olan Aruz ile ilişkisi de bozulmuş ve şiddete evrilmiştir. Aruz Tepegöz’ün uyumsuz tavırlarına karşı baba şefkati ile yaklaşmaz. “Tepegöz’ün “yaramazlıkları” karşısında sürekli dışlanması, azarlanması onu önü alınamayacak durumlara, olaylara sürüklemiştir” (Bastem, 2017: 399). Tepegöz, doğumu ile başlayan uyumsuzluğuna, şiddet mağduru olmasının da eklenmesiyle bir vahşiye dönüşmüştür. Aruz’un Tepegöz’ün eylemlerine karşı eylemleri, KM’nin Örnek 2 kesitinde, “Aruz Depegözi döğdi, söğdi, yaşak eyledi, eslemedi. Ahır ivinden kovdı.” şeklinde sunulmuştur. Bu sunum, çocuğun karşılaşılabileceği yeni sosyal

¹³⁸ Basat ile Tepegöz’ün öz kardeş olmaması zemininde ortaya koyulacak ilişkileri, çocuğa farklı sosyal ilişkileri tanıma ve bu ilişkiler arasında karşılaştırma olanağı sunar.

ilişkiye (Aruz ve Tepegöz ilişkisi: koruyucu baba-evlatlık çocuk¹³⁹) yönelik olumsuz bir tanıtım niteliğindedir. “Yaramaz” olan Tepegöz’e karşı yoğun ve aşamalı bir şiddet sergiler. Aruz’un bu eylemi baba sevgisinden uzaktır. Yasak, baskı ve zorlamanın sonucudur. Aruz’un tavrı ve Tepegöz’ün tepkisizliği EM1’de “Aruz dövdü, sövdü, yasaklar koydu. Oğlan aldırmadı. Sonunda Tepegöz’ü evinden kovdu.” tümceleriyle karşılanırken EM2’de ise “Aruz Tepegöz’ü dövdü, sövdü, menetti, o dinlemedi. Nihayet evinden kovdu.” olarak karşılanmıştır. Tümcelerden yeni bir tümce ile güncelleme durumu “eslemedi” tümcesinde görülmektedir. Bu tümce “esle-” eyleminin “görülen geçmiş zaman kip eki “-DI/-DU” (Korkmaz, 2009: 585; krş. Banguoğlu, 1959/2011: 441-443) ve olumsuzluk eki ile çekimlenmesinden oluşmuştur¹⁴⁰. KM’deki “esle-” eylemini Ergin, “söz dinlemek, itaat etmek, saymak, aldırış etmek” (1963/2009: 107) şeklinde açıklamıştır. Gökyay ise eylemin anlam evrenini genişleterek “söz dinlemek, kulak vermek, kulak asmak, öğüt, almak, kabul etmek” (Gökyay 1938/1973: 206) olarak açıklar. Aruz’un eylemi öğüt vermek olduğuna göre Tepegöz’ün eyleminde, babasının öğüdünü dinlemeyen, öğüdüne aldırış etmeyen ve babasını saymayan, ona itaat etmeyen durumundadır. Çocuk okur açısından bakıldığında, Tepegöz’ü davranışında eylemin mi yoksa kişinin mi öne sürüleceği önem kazanabilir. Ne var ki KM’de bu durum belirgin değildir. Bu bağlamda “yaramazlıkları” ekseninde çocuğun değil, eyleminin yerilmesi faydalı olabilir. Tümce, yapısı ve anlam evreni, EM’lerde korunmuştur ve EM1 çevirmeni bu tümceyi “aldırmadı”, EM2 çevirmeni ise “dinlemedi” olarak çevrilmiştir. Çevirmenlerin bu kararları KM’yi çocuğa görelige yaklaştırmaktan uzaktır. Tanıtılan yeni sosyal ilişkinin bu biçimde aktarılması, çocuğun yanlış önyargılara kapılmasına neden olabilir. Somut işlemler çocuğu dönemi gelişim özelliklerine koşut olarak karşılaştırma becerisini sürekli ve ısrarla kullanma eğilimindedir. Tepegöz’ün uyumsuz hâl ve tavırları çocuğun aklına Basat’ın uyumsuz hâl ve tavırlarını getirebilir. Çocuk okur, Basat’ın Dedem Korkut’un öğütleriyle uslandığını, ikna edildiğini metnin önceki bölümlerinden bilir. Buna karşın çocuk okur, Tepegöz’ün tavırlarına karşı Dedem Korkut’un müdahale etmeyişi veya okuma sürecinde düş gücüyle ürettiği başka eylemleri, denenmemiş çözüm yolları olarak görebilir. Tepegöz, Aruz’un koruma altına aldığı çocuğudur ve uyumsuz tavırlar sergiler. Çocuk okurun bu yöndeki beklentisi onun bir biçimde ikna edilmesi ya da ikna edilmeye çalışması olabilir. KM’de Tepegöz’ün ikna edilme çabası atlanmıştır. Bu durum Aruz’u eyleminde sevgiden daha da uzaklaştırmıştır. Çevirmenler ise Tepegöz’e yönelik yasak, baskı ve zorlamayla beraber verilen şiddet unsurlarını sözcüğü sözcüğüne aktarırmışlardır. Çocuğa görelilik ise çevirmenleri karakterin(özellikle aile bireyi, baba) sunumunda kaynağında yasak,

¹³⁹ Krş. İneyet, 2015: 9.

¹⁴⁰ Bu ekin [-dı/-du] farklı işlevleri bulunmaktadır. Söz konusu ekin KM bağlamındaki işlevi; anlatıcının gördüğü, bildiği olayı, durumu bilmeyenlere, görmeyenlere anlatmasıdır (Korkmaz, 2009: 585-596).

baskı ve zorlama olan eylemlerini azaltmaya veya azaltırken de sevgi kaynaklı eylemleri eklemeye zorlar. EM1 ve EM2 çevirmenlerinin böyle bir müdahalesi olmamıştır.

Örnek 2'nin çocuğun gündelik yaşamla karşılaştırma olanağı bulabileceği ve konuyu yapılandıran olayları şunlardır: Tepegöz'ün evlat edinilmesi, emme süreci, çocukluğu, Aruz(koruyucu babası) ile ilişkisi. Somut işlemler dönemi çocuğu, bu olaylar ile gündelik yaşamını karşılaştırabilir. Çocuk için bu olaylar tanıdık gelebilir. Bu tanıdıklık çocuğun ilgi ve merakını devindireceğinden çocuk, bu olayları anlamlandırma ve kendi yaşamı ile ilişkilendirme sürecine girebilir. Olayların sunumunun da çocuğa tanıdık gelmesi ise çocuğun kendi yaşamı ile yapacağı ilişkilendirmede çocuğa kolaylık sağlayabilir. Bu olayların gerçekleşme biçimi, sunumu KM'de şöyledir: Aruz'un Tepegöz'ü Basat ile beraber büyüsün diye isteyip alması, Tepegöz'ün kan emmesi ve emerek öldürmesi, oyun arkadaşlarını yemesi, Aruz'un Tepegöz'ü dövmesi, Tepegöz'e sövmesi yasak koyması ve onu kovması. Somut işlemler dönemi çocuğu yaşam durumlarını kıyaslarken güncel somut sınırlardan hareket etme eğilimindedir. Anlatılanlar, somut çerçevede bütünlendiğinde, çocuğun kavrama düzeyine yaklaşabilir. Çocuk okur, kardeş veya kardeş edinilme sürecine karşı duyarlı olabilir. Bu bağlamda, Aruz'un Basat ile beraber büyümesi için aldığı Tepegöz'ün kardeşi (Basat) ile ilişkisini bilmek isteyebilir. Basat ve Tepegöz'ün birlikte yemeleri, içmeleri, gezmeleri, oynamaları gibi beraber büyüdüklerini gösteren somut yaşam durumları, çevirmenler tarafından eklenmemiştir. Bu bağlamda, çocuk okurun karşılanmayan beklentisi, metin-okur ilişkisinde konuyu yapılandıran olayların dolayısı ile metnin inandırıcılığını zedeleyebilir. Geçmiş yaşantısına karşı duyarlı olabilecek somut işlemler dönemi çocuğu, kendi geçmişini ailesine yönelteceği sorularla öğrenme peşinde olabilir. Çocuğun varsa kendisinden küçük yaştaki kardeşi üzerinden bu soruları yapılandırması da sıklıkla görülür. Çocuk, sözgelimi *ben de mi böyle yiyordum, bana da bu oyuncaktan almış mıydınız* gibi soruları anne ya da babasına yöneltebilir. Çocuğun bu soruları, insanın doğum ve gelişimine yönelik belirgin bir merakı olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bebeğin emzirilmesi de bu konulardan biri olabilir. Yazında yer verildiğinde, çocuğun ilgisi bu noktaya yoğunlaşabilir. Çocuk toplum içinde, çoğu zaman annenin bebeğe sevgi ve şefkatinin, bebeğin de anneye ilgi ve bağlılığının yakın tanığıdır. Zihninde bu sevgi ve bağlılık eksenli çeşitli davranış şemaları oluşturur. Annenin bebeği emzirmesi de çocuğun zihinsel şemalarından biri olabilir. Tepegöz'ün emmeye başladığı noktada, olay, çocuğun bu şemalarına da seslenmiş olur. Tepegöz'ün süt emmesi giderek evrilir: Önce tüm sütü, ardından kanı ve daha sonra da canı emer. Gündelik yaşamdan çocuğun yabancı olduğu bu olay inandırıcı değildir. Çocuk, bunu masalsı veya destansı olarak değerlendirebilmekle beraber mevcut zihinsel şemalarıyla yanlış bir ilişkilendirme yapabilir bu olaydan ürkebilir. Tepegöz'ün çocukluğu akran karakter olarak çocuk okurun ilgisini çekebilir. KM'de Tepegöz'ün öteki çocuklarla oyun oynadığının belirtilmesi ise bu ilgiyi artırır. Çocuk okur oyuna, oyun oynayanlara ve yazında bu durumların

yansıtılmasına doğası gereği odaklanabilir. Bu bağlamda çocuk, Tepegöz'ün ya da öteki çocukların oynadığı oyunları bilmek isteğinde olabilir. KM'de böyle bir tarif ve açıklama bulunmaz. Çevirmenler de böyle bir eklemeye gitmeyerek bu duruma sadık kalmışlardır. Öte yandan çocuğun oyuna karşı olan ilgisinin korku ile yapılandırılması da silinmemiştir. Tepegöz, oyun oynadığı öteki çocukları yemeye başlar. Somut işlemler dönemi çocuğu bunu inandırıcı bulmasa da Tepegöz'ün bu eylemine odaklanabilir. Bu odaklanma çocuğun gündelik yaşamı ile yakından ilişkili olan ve tarifi yapılmayan oyun oynama gerçekliğini düşlemesini geri plana itmesine neden olabilir. Bars'a göre hikâyenin "baş saldırganı" Tepegöz'dür (2014: 267). Tepegöz'ün arkadaşlarına saldırganlık biçimine yönelik somut şemaları olmayan çocuk, kendi somut şemaları ile Tepegöz'ün eylemini örtüştürebilir. Sözelimi Tepegöz'ün eylemini yaramazlık, olarak duyumsayabilir. Çocuğun bu örtüştürmesi, Aruz'un tepkilerini, çocuğun duyumsama biçimine uymaya zorlar. Aruz'un yasaklar koyması dışında kalan dövme, sövme ve evden kovma eylemleri belirgin şiddet içerir. Bu eylemler somut işlemler dönemi çocuğunun - sağlıklı gelişim süreci geçiriyorsa- tanık ya da mağdur olduğu olaylar değildir. Çocuğa yasak koyma ise günümüz ebeveynlerinin sıkça başvurduğu eğitime biçimidir. Tepegöz'e koyulan yasakların çocuğun gerçekliğine, dil ve anlam evrenine uygun olarak sunulması faydalı olabilir. Bu sayede şiddet unsurlarının belirginliği azalırken çocuğun metinle kuracağı bağ ise artabilir. Çevirmenlerin konuyu yapılandıran şiddet unsurlarını geri planda bırakmak adına Tepegöz'e getirilen yasakların ayrıntılandırılması noktasında herhangi bir müdahaleleri olmamıştır.

Örnek 2'de konuyu yapılandıran Tepegöz ve Aruz'un eylemleri sevgiden uzaktır. Her ikisi de öfke ve şiddet odağında eylemler sergiler. Bu eylemlerin kaynağında sevgi bulunmaz. Çocuğa görelilik, KM'nin genelinde gözlenen bu duruma müdahaleyi zorlar. Sevmeye ve şiddet gösterme, zıt olayları ifade eder. Sağlıklı gelişim süren çocuk okur, sosyal çevresinde sevilir. Şiddet ve sevginin aynı olay içinde bulunması çocuğa anlamsız gelebilmekle beraber sevginin somut göstergelerine yer verilmesi şiddetin belirsizleşmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, çevirmenlerin ekleme ya da çıkarmaya yönelik alacağı kararlar metni çocuğa göreliliğe yaklaştırabilir. EM1 ve EM2 çevirmenleri Örnek 2'de konunun kaynağında bulunan öfke ve şiddetin belirsizleşmesi için metinden bir çıkarma yapmamışlar ve somut sevgi göstergelerini metne eklememişlerdir. Somut işlemler dönemi çocuğu, sevgi temelli davranışların yakın tanığıdır. Bunlara yönelik zihinsel şemaları bulunur. Sözelimi okuldan gelince annesinin ona sarılması, babasının başını okşaması, öğretmeninin tebessüm etmesi veya arkadaşının beslenmesini paylaşması bu şemalardandır. Çocuğun bu göstergelerden eylemi sergileyene yönelik çıkarımları oluşur. *Annem beni seviyor veya öğretmenim iyi bir insan*, bu çıkarımlara örnek gösterilebilir. Çocuk, benzer davranışlarını, davranışı sergileyen kişilerin sevgi dolu ve iyi insan olmalarına bağlayabilir. Bu şemalar dışında kalan öteki davranışlar ise sevgiden uzak çıkarımlara yol açabilir. Tepegöz'ün ve Aruz'un davranışları çocuğun sevmeye ve sevilme

şemalarında karşılık bulmayacağından çocuk onların eylemlerini kin, nefret, öfke gibi öteki zihinsel şemalarıyla örtüştürecektir. KM'nin Örnek 2 kesitinden sonra metin-içi durumu da bunu pekiştirir. Tepegöz toplumuna karşı geliştirdiği nefretle öç alma peşine düşer. Bu durum Tepegöz'ün sevgi gereksinmesinden yoksun kalışı ile ilişkilendirilebilir. "Tepegöz'ün varlık dünyasından alamadığı pay, aslında sevgidir. Bu yüzden aileden ve çevreden sevgi payını alamayan çocukların topluma karşı olan eğilimi, her zaman nefret duygusu içermektedir ve bunun en güzel örneğini de Tepegöz teşkil etmektedir" (Yalçın & Şengül, 2004: 214). Tepegöz, metinde tecritin, dışlanmışlığın ve ötelenmişliğin somut bir göstergesidir. O, uyum sağlayamadığı toplumu¹⁴¹ tarafından doğum öncesinden itibaren yadırganır, tekmelenir; çocukluğunda ise sevilmez, dövülür, kovulur; gençliğinde ise öldürülmek istenir. Gayrimeşru olmasının bedeli Oğuzların masum halkıyla beraber Tepegöz'e yüklenmiş ve ödetilmiştir. Tepegöz, toplumun idealize ettiği bir tip olan kardeşi(biyolojik değil) Basat tarafından öldürülmüştür.

Örnek 2, metnin Tepegöz eksenli çatışmalarının belirginleştiği bölümüdür. Bu çatışmalar Tepegöz'ün aykırı eylemleriyle kümelenebilir. Tepegöz, toplum(uy)la süt emme (beslenme) oyun oynama (sosyal yaşam), korunma ve barınma (yaşama) temel gereksinimleri zemininde çatışmalar yaşar. Bu çatışmalar, sağlıklı bir gelişim süren somut işlemler çocuğu için anlamsızdır. Somut işlemler döneminde çocuğun ailesiyle veya sosyal çevresiyle yaşadığı çatışmalar benzer süreçlere yönelik olabilir. Sözelimi çocuk bir yemeği yemek istemeyebilir (beslenme), arkadaşlarının istediği oyunu oynamak istemeyebilir (sosyal yaşam), dışlandığı durumlarda anne ve babasının korumasına gereksinim duyabilir (korunma), evine odasına yönelik kabul görmeyen talepleri olabilir (barınma). Çatışma alanları benzer olmakla beraber çatışma biçimleri somut işlemler çocuğunun sosyal yaşamla ilişkilendiremeyeceği ve anlamlandıramayacağı şekildedir. "Tepegöz, ezilen insanın topluma olan düşmanlığını yansıtan bir tip" (Bastem, 2017: 393) olarak sunulmaktadır. Bu sunum, onun toplumuyla çatışma zeminini hazırlar. Toplum tarafından ötekileştirilen ve topluma yabancı kalmış birinin saldırganlığı çocuğun duygularında karşılık bulamayabilir. Çocuk her birey gibi toplumuyla barışık yaşamaya gereksinim duyar. Sembolik çatışmaları, soyut akıl yürütmeleri olmayan çocuğun kavraması beklenemez. Çocuğun çatışmaları anlamlandırabilmesi noktasında, çatışmaların çocuğun kendi yaşam alanının sınırlarına çekilmesi diyesi çatışmalara çocuğun gerçekliğine, ilgi ve gereksinimlerine dil ve anlam evrenine uyacak somut bir sınır çizilmesi zorunluluğu belirir. Çevirmenlerin böyle bir müdahalesi yoktur. Örnek 2'de anılan çatışmaların nicelik ve niteliklerine sadık kalınmıştır. Çatışmalardan herhangi birisi atlanmamış ya da

¹⁴¹ Tepegöz'ün biyolojik babası Konur Koca Sarı Çoban'ın Oğuzların bir ferdi olması ve koruyucu babası Aruz'un da onu alıp toplumun içine getirmesi, uyum sağlayamasa da Tepegöz'ün aslında bu toplumun (Oğuzların) bir parçası olduğunun göstergeleridir.

çocuğun anlamlandırmasına engel olabilecek -kan ve can emmek gibi- unsurlar uyarlanmamıştır. Çocuğun kendi yaşamı ile ilişkiler kurarak çatışmaları anlamlandırabilme noktasında, çocuğa düşsel becerilerini devindirecek ipuçları da EM'lere eklenmemiştir. Çatışmaların çocuk için anlamlı kılınacak ipuçlarıyla sunulması, iletiye karşı anlamlandırma sürecinde de çocuğu etkinleştirebilir.

İletin görünürlüğü, Örnek 2 kesitinde artmıştır. Yasağın çiğnenmesinin topluma felaket getireceği görüşü, Tepegöz'ün yasakları çiğnemesi ile görünür kılınmıştır. Tepegöz, biyolojik babası Konur Koca Sarı Çoban gibi yasakları çiğner. Aruz'un koyduğu yasaklara uymayarak toplumundan dışlanır ve Oğuzların başına bela olur. Bundan sonra Tepegöz'ün toplumsal sonuçlar doğuran, yasakları çiğneme silsilesi başlar. Tepegöz'ün Aruz'un koyduğu yasaklara uymaması sonucu kovulması ve canıye dönüşmesi, metin iletilisinin görünür ipucudur. Somut işlemler dönemi çocuğu bu görünürlüğü, suç/hatalarının ardından gelen cezanın neden sonuç ilişkisi içinde gerçekliğini, gündelik deneyimleri ile ilişkilendirebilir. Çocuğun yalan söylediği için azar ıştırması, dikkat etmediği için düşmesi, yemek seçtiği için aç kalması ya da ders çalışmadığı için düşük notlar alması, bu bağlamda ilişkilendirebileceği deneyimlerindendir. Tepegöz'ün kovulma nedenlerinden biri de somut işlemler dönemindeki çocuğa göre yasaklara uymaması olabilir. Tepegöz'ün işlediği suçlar kovulduğu ana kadar sürekli ve ısrarla sunulmuştur. Tepegöz'ün kan emmesi ve emerek öldürmesi, oyun arkadaşlarını yemesi, onun suçlarından. Çocuk okur tüm bunları, Tepegöz'ün hata yapması şeklinde kümeleyebilir. İleti bağlamında neden ve sonucun doğrudan ortaya koyulması, çocuğa zihinsel becerilerini devindirmesi için olanak tanımaz. Metin öğretme ve baskı altına alma amacını, Tepegöz üzerinden doğrudan ortaya koymuştur. İletin kendisinin yasak olmasından çok sunulma biçimine yönelik çevirmen müdahalesi anlamlı olabilir. Çevirmenlerin, çocuğun iletiyi kendi keşfine yardımcı olacak unsurları eklemek ya da öğretme amacının belirgin ifadelerini örtük bir biçime uyarlamak gibi müdahaleleri olmamıştır. Çevirmenlerin metnin iletiyi sunma biçimine sadık kalmaları, çocuk okurun Örnek 1'den süregelen edilgin okur davranışlarını sürdüreceğinden metin uğradığı dönüşüm kabul edilebilir değildir. Çocuğa etkin bir okur olabilmesini olanaklı kılacak, çocuğun düş gücünü kullanabileceği ve mantıksal çıkarımlarda bulunabileceği dil durumlarının sunulması, anlatımı bağlamında metin, çocuk için eğlenceli olabilir.

Dil ve anlatımı bağlamında, şiddet unsurlarının yoğun olduğu KM içinde, gülünç bir dil kullanımının bulunması metnin tutarsızlığına yol açabilir. Bu tutarsızlık çocuk okurun metnin olan bağına zayıflatabilir. Şiddet unsurlarının tamamen silinmeden ya da olası etkileri azaltılmadan eklenecek gülünç dil unsurları, metnin inandırıcılığını da zedeleyebilir. Eğlenceli bir dil kullanımı ile gülünç öğelerin dile eklenmesinin ayırımına varmak, bu noktada faydalı olabilir. Çocuk dilin olanakları içinde pek çok durumdan keyif alabilir. Sözgelimi bir karakterin

saçlarının rüzgârda aldığı şeklin anlatılması, bir sesin yankısının harflere dökülmesi ya da soru sorup duran bir karakterin dil oyunları, çocuğu eğlendirebilir. Çocuk bu anlatım yollarının herhangi birini gülünç¹⁴² bulmasa da eğlenebilir. Somut işlemler dönemi çocuğu resim yaparken gülmeyebilir ama eğlenebilir. Metnin çocuğa eğlenceli gelmesi, onun içsel durumuna dönük olabilir. Başka bir deyişle: Yazının dil ve anlatımı bağlamında, çocuğun gülünç bulduğu her durum, çocuğu eğlendirmeyebileceği gibi çocuğu eğlendiren her durum da çocuk için gülünç olmayabilir. Çocuğun düş gücünün somut durumlar üzerinden devindirilmesi de onun metinle iletişimini eğlenceli kılabilir. KM'nin Örnek 2 kesitinde, çocuğun somut şemalarına seslenen özellikle kişi ve yerlere yönelik sıralı betimlemeler bulunmaz. Bu eksiklik, çocuğun tahminde bulunma, sınıflama, sıralama, karşılaştırma gibi düşünsel durumlar sergileyerek eğlenmesi önünde bir engel olabilir.

KM'nin Örnek 2 kesitinde Tepegöz, Aruz, sütanne ve Tepegöz'ün oynadığı çocukların fiziksel görünümüne yönelik betimlemeler, Aruz'un evi yaşanan yer ve oyun alanına yönelik betimlemeler yapılmamıştır. Tepegöz'ün değişiminin nedenlerine yönelik ipuçlarına, diğer çocuklarla oynadığı oyunların isimlerine ve ayrıntısına da yer verilmemiştir. Çocuk için yeni bir sosyal bağ örneği olarak Aruz ve Tepegöz'ün ilişkisinin ayrıntılarına, aralarındaki diyaloga değinilmemiştir. Çocuğun çıkarımda bulunarak, tahmin ederek ve düş gücünü devindirerek eğlenebileceği bu unsurlar, EM'lere de eklenmemiştir. Çocuğun yararına olabilecek eklemelerin yapılmaması, normatif bir düzlemde EM'leri, çocuğa görelige değil KM'ye sadık tercihlerin işletildiğini göstermektedir. Bu tercihlerle beraber metninde yer alan eylem odaklı şiddet unsurları ön plana çıkmıştır.

Örnek 2 kesitindeki eylemlerin çoğu şiddeti yansıtmaktadır ve şiddet, çoğu zaman eyleyicisinin bir amacına hizmet etmektedir. Şiddetin amaca dönük olması, çocuk okurun sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlarda, çocuğun şiddeti bir çözüm aracı olarak denemesine yol açabilir. Örnek 2, metnin çocuk istismarı noktasında da yoğunlaştığı kesittir. Çocuğa yönelik şiddetin pek çok türünün yansıtılması çocuk okurun bu konudaki ilgi ve merakını devindirebilir. Oluşan ilgi ve merakla metne daha fazla bağlanan çocuk, şiddetin olası olumsuz etkilerine açık hâle gelebilir. KM'nin Örnek 2 kesitinde yer alan şiddet türleri şunlardır: fiziksel, duygusal(emosyonel) ve ihmal. Bu şiddet türlerine yönelik temel yansıtılanlar:

Tepegöz'ün sütannelerin kanını emmesi

Tepegöz'ün sütannelerin canını emmesi

Tepegöz'ün sütanneleri öldürmesi

Tepegöz'ün çocukları yemesi

Tepegöz'ün halkın canını yakması

¹⁴² gülünç: "Alay edilecek durumda olan, güldürücü, tuhaf, komik" (TDK, 2009a: 806).

Tepegöz'ün halkı aciz bırakması¹⁴³

Aruz'un Tepegöz'e baba şefkati ile yaklaşmaması

Aruz'un Tepegöz'ü dövmesi

Aruz'un tepegöz'e sövmesi

Aruz'un Tepegöz'e yasak koyması

Aruz'un tepegöz'ü kovması

Aruz'un Tepegözü mahrum bırakması şeklinde sıralanabilir.

Yansıtılan şiddet unsurlarına bakıldığında, fiziksel ve duygusal şiddeti yansıtan unsurların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Şiddet unsurlarının bu yoğunluğunun çocuğa göre olmamasının yanında, sunumu da çocuğa göre değildir. Şiddet gereksinimleri karşılama ve çocuk eğitiminde araç olarak sunulmaktadır. Şiddet unsurlarının çoğu, çocuğa yöneliktir. Bazı şiddet unsurlarının eyleyicisi baba figürüdür. Şiddet unsurlarına yönelik çözüm ipuçları ve baş etme olanaklarının sezdirilmesi de bulunmaz¹⁴⁴. EM1 ve EM2 çevirmenleri şiddet unsurlarından herhangi birini çıkarmamışlar ve bu şiddet unsurlarını geri plana itmek için eklemeler yapmamışlardır. Metnin son kesitinde ise Basat şiddetin yansıtanı olarak ön plana çıkmaktadır.

Örnek 7.5. Basat Depegözi Öldürdüğü Boyı Beyân İder Hanım Hey'den Üçüncü Kesit

KM: Basat Depegözi Öldürdüğü Boyı Beyân İder Hanım Hey	Basat kaçıp yirinden tırı geldi. Buğra gibi Depegözi dizi üzerine çökerdi, Depegözün kendü kılıcı-y-ile boynını urdı. Deldi yay kırışın tıkdı. Süriyi süriyi mağara kapısına geldi. Yuñlu Koca ile Yapağulu Kocayı Oğuza muştucu gönderdi (Ergin, 1958/2011: 215).
EM1: Basat'ın Tepegözü Öldürdüğü	Basat kızıp yerinden doğruldu. Erkek deve gibi Tepegöz'ü dizleri üzerine çökertti. Tepegöz'ün kendi kılıcıyla boynunu vurdu. Deldi, yay kırışine taktı. Sürüye sürüye mağaranın kapısına geldi. Yünlü Koca ile Yapağılı Koca'yı, Oğuzlara muştucu gönderdi (Öz, 1992/2017: 171).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil
EM2: Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü'nün Hikâyesidir	Basat kızıp yerinden kalkıverdi. Erkek deve gibi Tepegöz'ü dizi üzerine çökertti. Tepegöz'ün kendi kılıcı ile boynunu vurdu. Deldi, yay kırışını taktı. Sürüye sürüye mağaranın kapısına getirdi. Yünlü Koca ile Yapağılı Koca'yı Oğuz'a müjdecı gönderdi. (Cilasun, 2005/2019: 126).
Gideon Toury :	Yeterli
Sever ve Çer:	Çocuğa Göre Değil

¹⁴³ Bkz. Kaplan, 2019: 63-64.

¹⁴⁴ Metnin devamında Tepegöz'ün şiddeti ön plana çıkmaktadır ve buna karşı sunulan çözüm de yine şiddettir (Bkz. Ergin 1958/2011: 208-2015; Öz, 1992/2017: 156-172; Cilasun, 2005/2019: 117-127).

Örnek 3 karakterleri, konusu, iletisi dil ve anlatımı ve eğitsel özellikleriyle şiddetin yönlendirmesindedir. KM’de öldürmenin hunharca eylendiği kesit, sözcüğü sözcüğüne aktarılmıştır. EM çevirmenlerinin bu kararlarındaki belirgin farklılığın ilki “tır-” sözcüğüne yöneliktir. Bu sözcük, “durmak, kalkmak” (Ergin, 1963/2009: 294) anlamındadır. Çevirmenler güncellemelerinde, sözcüğün anlam alanı içinden farklı kelimeler seçmişlerdir¹⁴⁵. EM1 çevirmeni sözcüğü “doğrul-”, EM2 çevirmeni “kalk-” olarak güncellemişlerdir. Her iki güncellenmenin de Örnek 2’nin çocuğa göreliğini arttırmakta etkisi bulunmaz. EM çevirmeninin kalk- eylemine “ı-ver” yardımcı eylemini getirerek oluşturduğu “kalkıverdi” “tezlik fiilini”¹⁴⁶ kullanması, Basat’ın davranışlarının kaynağında öfkenin olmasını ön plana çıkarmıştır. Çevirmeni bu kararında, Basat’ın öfkesinden dolayı hızlı hareket edebileceği, düşüncesi yönlendirmiş olabilir. Öfkenin ortaya çıkardığı eylemin tasvir edilmesi de öfkeyi daha görünür kılmıştır. Bir Alp olan Basat’ın Tepegöz’ü oç alma duygusu ile öldürmesi, savaş hâlinde değil, Tepegöz’ün aman dilediği bir zamanda gerçekleşir. Tepegöz’ün bir insan ve manevi kardeşi olan Basat’ın merhametine sığınması işe yaramaz (krş. Tamay, 2009: 170). Bu bağlamda Basat yüreği sevgi dolu bir davranış sergilememiştir. Onun davranışının kaynağında sevi, bağışlama değil, öfke ve oç alma etkilidir. Basat Tepegöz’e karşı kin ve nefretinin yönlendirmesiyle eylem sergilemiştir. Çocuğa görelik, idealize edilen karakterin şiddeti özellikle kişisel duyguları odağında, araçsallaştırarak sergilemesini öncelemez.

Örnek 3, Tepegöz’ün toplumuyla çatışmasının sona erdiği bölümdür. Bu çatışmayı, manevi kardeşi Tepegöz’ü öldürerek Basat sonlandırmıştır. Kesitten sonra Dedem Korkut’un Basat’a övgüleri ve duaları yer alır. Basat’ın toplumu temsil etmesi ve toplumla çatışan Tepegöz’ü yok etmesi, onun toplumun takdirini kazanmasını sağlamıştır. Çatışmanın sembolik yapısı çocuk için anlamlandırılmayacak yönler barındırır. Sözelimi anlatmaya göre Tepegöz de aynı toplum içinden çıkmış, değişimi ile toplumun başına bela olmuştur. Bu süreçte toplum onu istendik bir şekilde yönlendirememiştir. Çatışmanın çözümü noktasında başvurulacak çare de Örnek 3’te onun öldürülmesidir. Somut işlemler çocuğu suç ve cezalara karşı duyarlıdır. Okul türü öğrenmelerinde de suçun cezaya neden olduğuna yönelik sürekli ve ısrarla yöneltilen pekiştirmeler alır. Bu pekiştirmeler, yasalara, okul ve sınıf kurallarına, aile içi kurallara yönelik olabilir. Tüm bu kurallar içinde, zemininde suç olan benzer çatışmaların çözümünde çocuğun sevgi dolu oluşu ve mantıksal çıkarımları vardır. Çocuk çözüm üretmeyi, ürettiği çözümleri denemeyi önceleyebilir. Sözelimi *Tepegöz, mağaraya hapsedilseydi* diyebilir. Örnek 2 kesitinde de ele alınan çatışmanın sonuçlandırılma biçimi de çocuğun duygu dünyasına uygun bir yapılandırma göstermemektedir. Çocuk, gündelik yaşamı ile çatışmaları ilişkilendirdiğinde,

¹⁴⁵ “kalkmak” sözcüğünün anlam alanı için bkz. TDK, 2009a: 1048.

¹⁴⁶ Bu birleşiklerdeki ver- yardımcı fiilinin görevi esas oluş ve kılışın tezlikle, ansızın, kolayca gerçekleştiğini bildiren tasvir fiilleri yapmaktır (Korkmaz, 2009: 818 krş. 1992: 146).

farklı çözüm yollarını benzerlik ilgisi kurduğu olaylara yönlendirebilir. Konuyu yapılandıran çatışmaların çocuğun gündelik yaşamından tanıdık öğeler barındırması, EM'lerde öncelenmemiştir. Konu'yu yapılandıran olaylar bakımından Basat'ın Tepegöz'ü öldürmesi eylemi ve yapılandığı konunun kaynağında öfke, nefret, öç alma duyguları vardır. Bu bağlamda, olay ve yapılandığı konu sevgiden uzaktır. Basat'ın öç alması, toplumsal yasağın çiğnenmesine ve sonuçlarına karşıdır. Bu bakımdan ileti Tepegöz'ün ölümünde vücut bulur.

Örnek 3'te, toplumsal kurallara uyulması gerektiği, çocuk okura ölüm tehdidi altında sezdirilmektedir. Tepegöz, kurallara uymayan babası Konur Koca Sarı Çoban'ın işlediği suçun cezasını canıyla ödemiştir. Cezalandıranlar, anlatmaya göre asıl suçlunun Konur Koca Sarı Çoban olduğundan habersiz olduğu için bütün suç Tepegöze yüklenmiştir. Tepegöz suçun kaynağı değil suçun sonucudur. Bu sonucun nedeni ise babasının Konur Koca Sarı Çoban olmasıdır (krş. Tamay, 2009: 167, 168). Tepegöz'ün babasının sapkınlık suçu üstünkörü ele alınmışken Tepegöz'ün suçları aşamalı olarak sunulmuştur. Konur Koca Sarı Çoban KM ve EM'de toplumsal herhangi bir cezayla karşılaşmaz. Çocuk okur bu karakterleri karşılaştırdığında, Konur Koca Sarı Çoban'ın toplum dışında, görünmez bir yerde; Tepegöz'ün ise her zaman toplumla iç içe suç işlediği bilgisine metinden ulaşabilir. Bu bağlamda, Konur Koca Sarı Çoban'ın ceza almayışı ve Tepegöz'ün hunharca öldürülmesi, çocukta suçun görünmezliğiyle cezanın ortadan kalkacağı düşüncesini oluşturabilir veya pekişebilir. Kurallara uyulmazsa, toplumun başına felaket geleceği iletisi, Tepegöz'ün eylemlerinde işlenmiştir. Kurallar ortak kabul, kurallara karşı çıkma ise yasaktır. Uymayan cezalandırılır. Tepegöz ise suçlarını aşamalı olarak arttırmış, ceza girişimleri de aşamalı olarak arttırılmıştır. Bu bağlamda, doğrudan öğretme amacı güdüldüğü görülmektedir. Konur Koca Sarı Çoban'dan suçla olan Tepegöz'ün yaptığı her eylem de suç odağındadır. Bunun karşısında ise ya bir ceza girişimi ya da açıkça ortaya konulan somut bir ceza vardır. Somut işlemler dönemi çocuğu, somut ceza veya yaptırımlara karşı duyarlıdır. İletinin bu yönlü yapılandırılması, çocuğu öğrenmenin merkezine değil, öğretilenin çevresine itebilir. Diyesi çocuk, öğrenmede kendi zihinsel becerilerini işleterek etkin olmak yerine, metnin sürekli ve ısrarla gösterdiği cezalarla edilgin olabilir. Çocuğun iletile kuracağı ilişkide metnin ipuçları değil açık yönlendirmesi hâkimdir. KM ve EM'lerin Örnek 3 kesitinin iletiyi sunma biçimi noktasında, çocuğu edilgin kılan açık yönlendirmesi şöyledir: Toplumu felakete sürükleyecek suçların cezası mutlak ölümdür. Şiddet sarmalı içinde ortaya çıkan bu yönlendirme, çocuğu iletiden ve iletile kuracağı ilişki noktasında düşünsel becerilerinden uzaklaştırabilir.

Çocuk yazını ürünlerinde, dil unsurları bakımından yapılan tercihler çocuk yazını amaçlarını karşıladığı sürece anlamlıdır. Bunlardan bazıları, betimlemelerin çocuğa; insanı, çevreyi, kendisini tanımasına ve bunları anlatmasına; olayları, kişileri; mekânları, ağaçları kuşları karşılaştırma ve sınıflandırma olanağı sunmasıdır. Betimlemelerin bu işlevi, çocuğun

eğlenme ve keşfetme gereksinmelerine de destek olur. Çocuk yeni sözcükler görmekten, tanıdığı yaşam durumlarının ayrıntılandırılmasından ve bunlar üzerine yapılacak brtimlerden hoşlanabilir. Örnek 3'te yer alan betimler, olayın gerçekleşme tarzına yöneliktir. Çocuğu eyleme dönük zihinsel canlandırmalara yönlendirir. Gerçekleştirilen eylem, çocuğun ayrıntılarıyla yüzleştirilmemesi gereken, çocuğa göre olmayan bir eylemdir. Bu eylemin ayrıntılarının verilmesi, çocuk için iyi ve faydalı bir amaca dönük olmayabilir. Çocuğun daha fazla korkmasına yol açabilir. Sağlıklı gelişim süren çocuk, ayrıntılandırılmamış şiddet olaylarının anlatılmasında, vahşeti öncelemez. Kendi yaşam alanında karşılaştığı sözel şiddet, fiziksel şiddetin daha hafif bir boyutunu düşleyebilir. Örnek 3 ise çocuğun bu olanağını geri planda bırakarak Tepegöz'ün boğazının kesilmesini, yay kirişine takılıp sürünmesini betimlemektedir.

EM1 ile EM2 arasındaki ikinci fark ise “muştucu” sözcüğünün güncellenmesindedir. Bu güncelleme dil ve anlatımın olanakları üzerinden metnin eğitsel özellikleri bağlamında değerlendirilebilir. EM¹ çevirmeni sözcüğü güncel söyleyişe uydurmuş, EM² çevirmeni ise sözcüğü, daha güncel şekli olan “müjdecı” ile karşılamıştır. Bu farklılık Örnek 3'ü çocuğun alımlama düzeyine yaklaştırabilir. EM² çevirmeninin sözcüğün daha güncel hâlini kullanması, çocuk okurun müjde götürülmesini anlamasını kolaylaştırır. Öte yandan götürülen müjdenin Tepegöz'ün hunharca öldürölmesi olduğundan şiddetin araçsallaştırılması ön plana çıkmaktadır. Çocuk beklenmedik haberlere, sürprizlere, müjdelere karşı duyarlı olabilir. Tepegöz'ün boğazının kesilerek öldürölmesi olayının müjde olarak sunulması, bu olaya aynı zamanda sempatiklik yüklemektedir. Somut işlemler çocuğu, bedene yönelik eylemlere çoğu zaman duyarlı olduğundan, öldürmenin açık tarifine odaklanabilir. Duyularına yönelik “kılıç, kesme, boğaz” gibi sözcükler, onu olaydan uzaklaştırmak yerine olaya çekebilir. Çocuğun olaya bu yönde odaklanması onu müjde sözcüğüne, müjde edilene yükleyeceği anlamda, yanlış bir ilişkilendirmeye itebilir. Toplumun Basat sayesinde öldürüp yok ettiğı Tepegöz'ün Basat'ın manevi kardeşı olması da çocukta duygusal örselenmelere yol açabilir. Her insan gibi çocukların da bazı durum, olay; canlı ve nesnelere yönelik korkuları olabilir. Çocukların korkması, akıl yürütmeleri sayesinde çözüm yollarını işleterek korkularıyla başa çıkabildikleri sürece normal karşılanır. Örnek 3 kesitinde çocuk vahşetin kısıkacında bir okuma eylemi sürdürmek zorunda kalmaktadır. Çocuk, öldürmenin tarifi ile yüzleştirilmektedir. Tepegöz'ün başının kesilerek öldürölmesi, başının bedeninden ayrılması, başın delinmesi, yay kirişine takılarak sürüklenmesi ve teşhir edilmesi çocuğun korku evrenini genişletebilir. Çocuk, korktuğı durumlarda, bunları aklına getirebilir. Çocuğun bu deneyimi, aklını ve becerilerini kullanarak korku ya da kaygısından kurtulmasını engelleyebilir

Genel olarak; Örnek 1, 2 ve 3'te hem EM1 hem de EM2 çevirmenleri, metinleri çocukların kavrama düzeylerine; sözcüklerin ve eklerin dildeki güncel kullanımına uydurmuşlarsa da metindeki çocuğa göre olmayan kısımlar için herhangi bir ekleme veya

çıkarma yapmamışlardır. Metni çocuğa göreliği önceleyerek uyarlamamışlardır. Erek metinler, kaynak metnin kolayca okunmasını ve anlaşılmasını sağlama çabasının bir sonucu olarak durmaktadır ve bu bağlamda “yeterli” dir. Çevirmenlerin müdahalelerinde, çocuk için iyi ve yararlı olan buyurgan normlar öncelenmemiştir ve oluşturulan metinler, *“çocuğa göre” değildir*. Özellikle çocuğun doğasında bulunan sevgi gereksinmesinin karakter üzerinden erek metinlerden karşılanması olası değildir. Çocuk okur, karakterlerle kendisini, sosyal çevresindeki kişileri karşılaştırma olanağı bulamaz. Karakterler eylemlerini sevgiden uzak; kin, nefret, öç alma temelinde gerçekleştirirler. Sevgi kaynağından uzak olan konuyu yapılandıran olaylar, çocuğun gündelik yaşamından uzak ve şiddet kısıncındadır. Konuyu yapılandıran ve karakterlerin toplumla ya da kaynağı tarif edilmemiş güçle yaşadıkları çatışmalar, çocuğun kavrama düzeyinin ötesindedir. Çocuk okur, iletinin alımlanması noktasında, edilgin konumdadır ve ileti, açıkça güdülen öğretme amacının bir sonucudur. Çocuğun dil ve anlatım bağlamında eğlenme gereksinimleri betimlemeler ve dil oyunları, tekerlemeler vs. üzerinden karşılanmamış, nedensellik eksenli bir anlatımla inandırıcılık da arttırılmamıştır. Metilerde şiddet amaçsallaştırılmış ve sempatik olarak sunulmuştur. Çocuğu korkutabilecek, ona olumsuz örnek oluşturabilecek kişi, olay ve nesneler metinde yoğun olarak yer almaktadır.

8. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çeviribilimin çalışma alanı, dil-içi çeviri eksenli genişleme göstermektedir. Özellikle 2000'lerden sonra, dil-içi çeviri ile ilgili akademik çalışmalar çeviribilim odağında artmış ve bu disiplin altında kümelenmeye başlamıştır. Bu gerçeklik, öteki disiplinlerin çalışmalarına çeviribilimsel bir bakışın yansımaları da sağlamıştır. Dilbilim odağında ortaya çıkan dil-içi çeviri kavramı, metindilbilim ve yazınbilim odaklı çalışmaları da çeyrek asır meşgul etmiştir. Kavram, farklı çalışma alanlarının ürettiği ve dil-içi çevirinin temel işlevlerini ifade eden güncelleme, sadeleştirme, uyarlama, aktarım, hazırlama ve yeniden yazma gibi sözcüklerle anılmaktadır. Bilim-kuramsal düzlemde, üzerine uzlaşmış bir tanımlı olmayan dil-içi çeviri, edimsel olarak dilin güncellenmesi, sadeleştirilmesi ve uyarlanması amacıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda, dil-içi çeviri edimi, dil kullanıcısının alımlamasından metin üretim süreçlerine kadar genişlemiş bir eylem ve etki alanı oluşturur. Bu etki alanı içerisinde dil-içi çeviri eylemi dilin ve çevirinin işlevlerine koşut olarak politik, dinî, yazınsal ve iletişimsel işlevlere aracılık eder. Yazın oluşumu bağlamında, dil-içi çevirinin derlemeden uyarlamaya uzanan devingen bir yapısı vardır. Dil-içi çeviri devingenliği, onlarca dil-içi çevirisi bulunan Dede Korkut Hikâyeleri için de geçerlidir. Anlatmaların oluşumundan başlayıp derlenme süreciyle hız kazanan bu devinim, anlatmaların masallaştırılması ve hikâyeleştirilmesi ekseninde kümelenmiştir. Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türk yazın dizgesinde geniş bir yer edinmiş ve Hikâyelerin dil-içi çevirileri, 1939'dan günümüze çocuğa yönelmiştir. Metinlerin çocuğa yönelimi, belli değişkenlerin etkisi altında hız kazanmış ve yapılan dil-içi çevirilerin sayısı da artmıştır. Dede Korkut Hikâyeleri günümüzde çizgi romanlaştırılmış, hikâyeleştirilmiş ve masallaştırılmış dil-içi çevirileriyle çocuk yazınında, hâlen saygın görülen bir konuma sahiptir. Bu bağlamda hikâyeler, "çoğuldizgeyle" tarihsel anlamda ilişkileri bulunan ve dil-içi çevirilerle oluşmuş çocuk yazını dizgesinde, sürekli dönüşen bir yapıdadır. Dede Korkut Hikâyeleri'nin "yazınsal boşluklar", ideolojik yönlendirmeler ya da edebiyatta dönüm noktaları yönlendirmesindeki dönüşümleri dil-içi çeviri ile sağlanmaktadır. Çocuğa göreliğin yazın ve yazın çevirisi üretimi ile yazın araştırma ve incelemelerinde öncelenmesi, yazınsal dizgede "dönüm noktası" olarak değerlendirilebilir. Çoğuldizge içinde oluşacak dil-içi çeviri yazın dizgelerini çocuğa görelilik yönlendirebilir. Çocuk yazını bağlamında, dil-içi çevirinin yazın dizgelerinin oluşumuna olan katkısı da çocuğa görelilik ilkelerinin alımlamada ve uygulamada değişken oluşunun etkisine açıktır. Yapılacak olan dil içi çevirilerin çocuğa görelilik yönlendirmesinde "merkez" konuma yükselmesi söz konusu olabilir. Çoğuldizgenin çocuğa göre dil-içi yazın çevirisi dizgesi, çocuğun alımlanma şeklinin etkisi altındadır. Çocuğa görelilik, alımlamada ve uygulamada görece ve yoruma açık bir yapıda olduğundan çocuğa görelilik ekseninde oluşacak bir yazınsal dizge de başka bir alımlama ve yorumlama biçiminde yazınsal boşluk olarak değerlendirilebilir. Başka bir söyleyişle "saygın

olan ve saygın olmayan” yazın ürünleri çocuğa göreliğin buyurgan normlarından üretilebilir. Çocuğun ilgi ve gereksinimleri, dil ve anlam evreni değiştiğinde merkez konumda olan dil-içi çeviri yazın dizgesi “çevre” konuma gerileyebilir. Çoğuldizgenin merkez-çevre ilişkisi içinde bu devinim çocuğun değişim hızına, yazar ve çevirmenlerin çocuğu alımlamalarındaki değişkenlikle koşuttur. Çocuğa görelik saptamaları değiştiğinde çocuk için gereksinimi karşılayacak örneklerin kalmadığı sonucu ortaya çıkar. Sözgelimi Dede Korkut Hikâyelerinin çocuklar için yapılmış dil-içi çevirilerinin çocuğa görelik ekseninde, son yıllara kadar üzerinde durulan buyurgan normlardan biri, çocuğun metni kavrayabilmesine yönelik olan uygun kelimelerin seçilmesidir. Tarihsel bağlamda bu durum, Dede Korkut Hikâyeleri’nin dil-içi çevirilerde sadeleştirilmesine yol açmıştır. Sadeleştirilen dil-içi çeviriler çoğuk yazını dizgesi içinde saygın bir konumda görülebilir. Çocuğa göreliğin içerik ve eğitsel özelliklerinde yer alan yeni saptamalarından hareketle, dil-içi çevirilerin merkez konumu için sadeleştirmenin gereksinimi karşılamayacağı yaklaşımı etkili olmaya başlamıştır. Bu bağlamda dil-içi çeviride sadeleştirme yaklaşımı, uyarlamaya bırakabilir. Dede Korkut Hikâyeleri’nin yalnızca sadeleştirilmesi yayınevlerince hâlen yeterli görülse de çocuğa görelik saptamaları eseri yeni pek çok uyarlamaya yönlendirmektedir. Çocuğa görelik saptamalarıyla beraber Dede Korkut Hikâyeleri’nin ya da dil-içi çevirilerinin çocuk okurun beklentilerini ne denli karşıladığı sorusunu akla getirmektedir.

Yazınsal metin üretimi, yazın çevirisi ya da bunların eleştirisi sürecinde, okurun gelişimi, beklentileri; ilgileri, gereksinimleri, dil ve anlam evreni ayrıca değerlendirilir. Yazın açısından bu yaklaşım, okur odaklılığı ifade ederken çeviri açısından da erek odaklılığı ifade etmektedir. Çocukluk kavramının belirginleştirilmesi sayesinde çeşitli çalışma alanları çocuğa yönelerek çocuk için yeni üretimler söz konusu olmuştur. Ürünlerin çocuğa göre olduğu iddiası, çoğu çalışma alanında çocuğun toplum tarafından alımlanma biçimiyle yakından ilişkilidir. Toplumun değişmesiyle beraber çocuğa bakış da değişmiş, oluşturulan yeni çocukluk tasarımı ise ortaya koyulan çocuğa görelik iddialarını değiştirmiştir. Tanzimat’ta idealize edilen çocukla günümüzde idealize edilen çocuk arasında fark olsa da yetişkinin çocuğu idealize etmesi, sürmektedir. Çocuk gerçekliğinde özellikle 1980 [askeri darbe] sonrası yaşanan değişimle çocuğa bakış da değişmiş ve çocukluk kavramına yönelik yeni tanımlar yapılmıştır. Yazın çalışmalarına da yansıyan bu tanımlardan bazıları, çelişki de içerir ve tanımlar üzerinde nesnel bir uzlaşa bulunmaz. Çocukluk tanımlarından bazıları siyasi erk kararlarına, bazıları gelişim psikolojisi ilkelerine dayandırılırken bazıları da sadece tanımlı yapanın kişisel yorumuna dayanmaktadır. Çocukluğun tanımına yönelik bir uzlaşa olmamasının sebepleri arasında, çocukluğun toplumsal bir kavram oluşu ve toplumların birbirleriyle denk ya da kendi dinamikleri bakımından sabit olmayışları sayılabilir. Çocuk yazınına yönelik normatif bir saptama olarak değerlendirilebilecek *çocuğa görelik*, yazının biçimsel, içerik ve eğitsel yönüyle

ilgili temel ve alt değişkenleri ele almaktadır. Çocuğa göreliği oluşturan değişkenler üzerine alan uzmanlarının görüşleri çeşitli yayınlarda çocuğa görelik ilkeleri adıyla da sunulmaktadır. Bu ilkeler, salt nesnel ölçütler olmamakla beraber uygulanması durumunda çocuk okur açısından da her zaman ve koşulda geçerlik göstermez. Norm olarak ele alınan çocuğa görelik ilkelerinden ne anlaşılması gerektiği ya da nasıl uygulanması gerektiğine yönelik kapsamlı bir çalışma da bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar ise küçük örneklem gruplarına yönelik genellenemez niteliktedir. Çocuğa görelik ilkelerinin bu durumu, yazarı ve çevirmeni alımlama ve uygulama sürecinde birtakım yorumlar yapmaya zorlar. Normların alımlanması, buyurganlık dereceleri görece olsa da sabit değildir. Değişkenlerin yönlendirmesindeki norm oluşumu, normların gözlemlenmesi ve yorumlanması sırasında da ortaya çıkar.

Çalışmada, Dede Korkut Hikâyeleri'nin iki farklı yayınevinden seçilen iki farklı hikâyenin "Deli Dumrul ve Azrail ile Basat ve Tepegöz" dil-içi çevirileri incelenmiştir. Erek metinlerde (EM'lerde) onaylanan normların varlığı üzerinden çocuğa görelik öncül normu, "kabul edilebilirlik" olarak saptanmaya çalışılmıştır. İki metinden seçilen toplamda beş kesit, karşılaştırmalı olarak ele alınmış *çevirmen kararları ve çocuğa görelik ilkeleri, dil malzemelerinin kullanımı ve uygulanan çeviri yaklaşımları bakımından değerlendirilmiştir*. Değerlendirmede; içerik özelliklerinden, karakter, konu, ileti, dil ve anlatımın çocuğa yakınlık, sevgi, eğlence, sezgisellik; eğitsel özelliklerden ise şiddetin ve korkunun olmaması ya da doğru biçimde yapılandırılması gibi yaygın normları irdelenmiştir. Örneklerde, *çocuğa göreliği oluşturan içerik ve eğitsel özelliklerin varlığı saptanamamıştır*. Çevirmenin çocuğa görelik normlarına uymadıkları, özellikle de eğitsel özellikler bağlamında ele alınan şiddetin, korkunun olmaması ya da doğru biçimde sunulması normunu öncelemedikleri görülmüştür. *Bu bağlamda, EM'lerde öncelen erek dizge gereksinimleri değil, kaynak dizge gereksinimleri olmuştur*. Çevirmenler KM'yi çoğu zaman sözcüğü sözcüğüne bir yaklaşımla çevirmişlerdir. Metinler, erek kitle için kabul edilebilirlik düzeyine uyarlanmadığından "yeterli"dir.

EM'lerde karakterler söz ve eylemleriyle çocuğa seslenmez. Çocuk okurun odaklanabileceği çocuk kişiler, geri plandadır. Konunun ortaya koyulması, karakterlerin eylemleri ekseninde gerçekleştirilmiştir. Karakterlerin söz ve eylemlerinin kaynağında sevgi, merhamet, bağışlama bulunmaz. Karakterler, *söz ve eylemlerini daha çok kin, nefret, öç alma duygularıyla; korkutma, baskılama, caydırma ve öldürme amacıyla sergilerler*. Çocuğun gündelik yaşamına çoğu zaman uzak duygu ve amaçlarla yapılandırılmış kimi olaylar, çocuğun kavrama gücüne uygun değildir. Konuyu yapılandıran olaylar ve olay kahramanları çocuğun eğlenme, eğlenirken keşfetme gereksinimlerini kaşılamayıp, çocuğa karakterlerle özdeş olma olanağı da sunmaz. Hikâye kahramanları veya olayların içinde sıklıkla yer alan kişilerin çatışmaları, çoğunlukla toplumdur ve çocuğun kavrama düzeyini aşmaktadır. Kullanılan dil, karakterlerin şiddet eksenli olaylarının yönlendirmesindedir. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun

betimlemeler bulunmaz. Nedensellik ilişkisi ya doğrudan ortaya koyulduğundan ya da bu ilişkiye yönelik ipuçları hiç verilmediğinden çocuğun keşfetme, eğlenme olanağı oluşmaz. Çocuk, durumları, olayları ve karakterlerin kimi özelliklerini okurken edilgin konumdadır. Bu durum, iletinin sunumunda da kendini gösterir ve iletiler doğrudan öğretme amacının bir aracı olarak ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, çevirmenlerin sözcüğü sözcüğüne koruyarak ortaya çıkardıkları ve çocuğa göre olmayan içerik ve eğitsel özellikleri örneklerde şöyledir:

Deli Dumrul'un kuru bir çayın üzerine köprü yaptırması; halka karşı saldırgan tutumu, meydan okuması, güç göstermesi, saldırması; köprüden geçenlerden haraç alması; geçmeyenleri döverek daha çok haraç alması; Azrail'e meydan okuması, güç göstermesi, kılıç çekmesi, saldırması ve onu korkutması, öldürmek, yıldırım, baskı altına almak, caydırmak istemesi; doğanına güvercinleri öldürtmesi yoluyla şiddeti araçsallaştırması ve böylece eğlenmesi, bu eylemlerle şöhrete ulaşmak istemesi. Deli Dumrul'un ani değişimi; Deli Dumrul'un sarhoşluğu bahane edip sarhoşluğuna sığınması, ölümle yaşam arasında; inançla-inançsızlık arasında sıkışması.

Azrail'in can alması; Deli Dumrul'a karşı saldırgan tutumu, hakaret etmesi, meydan okuması, güç göstermesi, saldırması; onu ürkütmesi, korkutması, öldürmek, yıldırım, baskı altına almak, caydırmak istemesi, düşürmesi, yalvartması; Deli Dumrul'un atını ürkütmesi; Azrail'in ani değişimi.

Deli Dumrul'un, köprüsünün, köprüde baskıya ve şiddete maruz kalanların nasıl görüldüğünün betimlenmemesi, Deli Dumrul'un arkadaşlarının, oturdukları mekânın, evin, ev yolunun betimlenmemesi; Rum'un ve Şam'ın açıklanmaması ya da betimlenmemesi; Azrail'in, atın, güvercinlerin betimlenmemesi.

İkinci örnek metinde, düşmanın Oğuzlar'a saldırması, Oğuzların ürkmesi ancak mücadeleye girmemesi, alternatif çözüm yollarını denemeden kaçması; Aruz'un çocuğuna karşı ihmalkâr davranması; aslanın başatı bulup beslemesi, Basat'ın atlara saldırması, Oğuzları ürkütmesi, atları paralaması kanlarını emmesi; Tepegöz'ün sütannelerin kanını ve canını emerek onları öldürmesi, çocukları yemesi; halkı korkutması, ürkütmesi, aciz bırakması ve onların canını yakması; Aruz'un Tepegöz'ü baba şefkatinden mahrum bırakması, dövmesi, ona sövmesi ve sonunda onu evden kovması. Basat'ın Tepegöz'ün ve Aruz'un şiddeti araçsallaştırması. Basat'ın Tepegöz'ün ve Aruz'un ani değişimi.

Oğuzların, yaşadıkları yerin (yurtlarının), düşmandan korkma, ürkme durumlarının, Aruz'un kendisinin ve düşen bebeğinin, bebeği bulan aslanın, aslan yatağının, Oğuz Han'ın ve onun at çobanının, aslana benzeyen Basat'ın, Tepegöz'ün, Aruz'un evinin, Tepegöz'ün gezidiği yerlerin, oyun arkadaşları çocukların (oğlanların) ve oynadığı oyunların, Yünlü Koca ile Yapağılı Koca'nın çocuğun dil ve anlam evrenine göre yapılan betimlenmemesi. Oğuzların yaşamla

yurttan göçme; Basat'ın toplumuyla ve benliği; Tepegöz'ün toplumuyla ve benliği; Aruz'un toplum baskısı ve baba olma arasında sıkışması.

Örneklerin değerlendirilmesi bağlamında, kimi teorik çalışmalarda nesnel hap bilgiler gibi sunulan çocuğa görelilik, edimsel işlemlerde, eyleyene göre bir boyut kazanır. Dil-içi çeviri bağlamında, bir çevirmen çocuğa göreliği öncül norm olarak benimsediğinde, doğal olarak çocuğa göreliğin ilkelerine yönelir. Bu ilkeleri anlamlandırması ve uygulaması görece bir biçimde olacaktır. Sözgelimi çocuğa görelilik ilkesi çevirmeni, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun sözcükler kullanmaya zorlar. Tüm insanlar gibi çocuğun dil ve anlam evreni yaşam deneyimleriyle şekillenir. Çevirmen bu değişken bağlamında, milyonlarca çocuk ve milyonlarca farklı anlam evreni olması temel sorunuyla karşılaşır. Sözgelimi X çevirmeni dil-içi çeviri sürecinde karşılaştığı, bağlamdan tahmin edilemeyecek bir sözcüğe yönelik; *çocuklar bu sözcüğü bilmiyordur*, yargısında bulunmaktadır. Bu yargıyla beraber çevirmen sözcüğü, çıkarabilir, açıklayabilir, uyarlayabilir. Bu işlem, çocuğa göreliğin başka ilkesiyle çelişebilir. Bu bağlamda çevirmen ilkeleri uygulama noktasında zorlanabilir. Aşağıda bu durum için üretilmiş olası bir çeviri süreci ve bu çeviri sürecinde çevirmenin karar alma yaklaşımı verilmiştir:

KM: Çoban **curasını** ardıcın dalından aldı ve sürüsünün peşine düştü.

EM: Çoban **kavalını** ardıcın dalından aldı ve sürüsünün peşine düştü.

Bu dil-içi çeviride çevirmen, çocuğun cura sözcüğünü bilmediği yargısıyla sözcüğü kaval olarak uyarladığında, çocuğa göreliğin çocuğun dil ve anlam evrenine, kavrama düzeyine uygun sözcükler bulunması, ilkesini öncelerken çocuğun dil gelişimine yönelik sözgelimi *çocuğa yeni sözcükler öğretir ya da çocuğa yaşamıyla ilişkili sözcükler sunar*, ilkesini her çocuk için önceleyemez. Uyarlanmamış ve uyarlanmış metni okuyan dört farklı çocuğun cura ve kaval sözcüklerine yönelik kavrama düzeyleri ve bu sözcüğe ilişkin yaşam deneyimleri ise şöyle olabilir. Y¹ çocuğu, cura kursuna gittiği için curayı yüksek; kurs tipi öğrenmelerinden de kavalı orta düzeyde kavrayabilir. Y² ise cura yapımına yönelik bir belgesel izlediğinden curayı orta, kavalı ise bir masalda okuduğundan az düzeyde kavrayabilir. Y³ ise okul tipi öğrenmelerinden curayı orta, dedesi kaval çaldığı için ise kavalı yüksek, düzeyde kavrayabilir. Y⁴ curayı ve kavalı duymadığı, görmediği ya da bunlara yönelik herhangi bir deneyimi bulunmadığı için bu sözcükleri kavramayabilir. Örnekte, çocukların deneyimleri ve kavrama düzeyleri arttırılabilir, çeşitlendirilebilir. Örneğe göre çevirmen, verdiği kararla yalnızca Y³ çocuğunun dil ve anlam evrenine, kavrama düzeyine uygunluğu önceleyebilmiştir. Çevirmen bu kararıyla Y¹'in ilgisini daha çok çekebilecek bir sözcüğü çıkardığından metni çocuğa görelikten uzaklaştırmıştır. Y² içinse düzey farkı olmakla beraber benzer bir sonuç oluşturmuştur. Y⁴ içinse çevirmen müdahalesi bir değişken oluşturmamıştır. Bu bağlamda çevirmen, Y¹, Y², Y³ ve Y⁴ çocuğunun dil ve anlam evrenlerine, kavrama düzeylerine göre değil, bu çocukların dil ve anlam evrenleri ile kavrama düzeylerine yönelik kendi kişisel yargısına göre karar vermiştir. Çocuğa görelilik

bağlamında üretilen yazın ve yazın çevirisi ürünleri ile bunların eleştirileri, çocuğun değişken olmasının kısılacındadır.



KAYNAKLAR

- [1]. Aixela, J. F. (1996). Culture-Specific Items in Translation. In R. Alvarez & A. Vidal(Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 52-77). Clevendon: WBC Manufacturers Ltd.
- [2]. Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [3]. Aksoy, N. B. (2002). *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara İmge Kitabevi.
- [4]. Ataç, N. (1940). Tercümeyle dair notlar. *Tercüme* 1 (4), 404-405.
- [5]. Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [6]. Banarlı N. S. (1987). *Resimli Türk edebiyâtı tarihî*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- [7]. Bars, M. E. (2014). Vladimir Propp'un biçimbilimsel yaklaşımı çerçevesinde "Basat Depegözi Öldürdüğü Boy" üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 9 (3), 257-269.
- [8]. Bars, M. E. (2019). Deli Dumrul anlatısının arketipsel sembolizm bakımından çözümlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 57-75.
- [9]. Bastem, N. (2017). Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Destanı ve Axel Olrik'in epik yasaları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (59), 389-400.
- [10]. Baştürk, E. (2019). Deli Dumrul mitosu bağlamında Türk-İslam özneliğinin psiko-mitolojik çözümlenmesi. *Bilig*, (89) , 29-54.
- [11]. Bayat, F. (2018). *Türk Kültüründe deli ve delilik*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- [12]. Baydere, M. (2021). *Betimleyici çeviribilim araştırmalarında yeni açılımlara doğru: Reşat Nuri Güntekin'in dili ve dillerarası çeviri eylemlerindeki çeşitliliğin kavramsallaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [13]. Bekar Berktav, S. (2022). *Çeviribilimde bir sorun olarak disiplinlerarasılık kavramı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- [14]. Bengi, I. (1993). Çeviri eleştirisi bağlamında eleştirel bilincin oluşması ve eleştiri, üst-eleştiri, çeviribilim ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 25-50.
- [15]. Berk Albachten, Ö. (2005a). *Kuramlar ışığında açıklamalı çeviribilim terimcesi*. İstanbul: Multilingual.
- [16]. Berk Albachten, Ö. (2005b), Diliği çeviriler ve Mai ve Siyah. *Dilbilim*, (14) 139-149.
- [17]. Birkan Baydan, E. (2018). Edebiyat çevirisinde çevirmen ve editör kararları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı*, 286-291.
- [18]. Bulut, A. (2018). *Basından örneklerle çeviride ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- [19]. Canlı, G. (2018). Relocating self-translation from the interlingual to intralingual: faulkner as a self-translauthor. *TransLogos Translation Studies Journal*, 1 (1), 41-63.

- [20]. Canlı, G. (2019). *William Faulkner'in Sanctuary adlı romanının kaynak ve erek dizgedeki çeviri serüveni: diliçi çeviri, öz-çeviri, yeniden çeviri ve dolaylı çeviri kavramları ışığında bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [21]. Chomsky, N. (2002). *Dil ve sorumluluk*. (Çev. H. Özasya). İstanbul: Ekin Yayınları (Özgün çalışma 1965).
- [22]. Cilasun, B. (2019). *Dede Korkut hikâyeleri*. İstanbul: Bilge.
- [23]. Çelik, A. (2018). *Çocuk edebiyatı çevirisinde yaratım: Jules Verne'in "Seksen Günde Devri Âlem" eserinin Türkçeye çevirilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- [24]. Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa yönelik ilkelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [25]. Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 3 (1), 1-11.
- [26]. Çetinkaya, G. (2015). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde semboller*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [27]. Çitgez, M. (2018). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ardahan Üniversitesi, Ardahan.
- [28]. Demirbilek, S. (2013). Türk kültüründe "deliler" ve bunların Dede Korkut Oğuznâmelerine yansması. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 69-77.
- [29]. Demirel, Ş. & Kökcü, Y. (2019). Richard Bach'ın Martı adlı eserinin çocuğa yönelik bağlamında incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (2), 149-16.
- [30]. Devellioğlu, F. (1962/2010). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- [31]. Devrim Küçükcebe, H. (2015). Dede Korkut Kitabı'nın yabancı dilleri çevirileri üzerine bir değrelendirme. 27 (107), *Millî Folklor*, 108-121.
- [32]. Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını*. İzmir: Tudem.
- [33]. Doğan, E. (2011). Diliçi Çeviri ve Mehmed Rauf'un Eylül romanında yaptığı diliçi çevirisi üzerine. *Türkbilig*, (21) , 1-21.
- [34]. Erbil, E. (2020). *Nazm-ı Risâle-i Rûmî Ahmed'in diliçi çeviri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- [35]. Ercilasun, A. B. (1988). Dede Korkut Kitabı ile Oğuz destanı arasındaki münasebetler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 36, 70-89.
- [36]. Ercilasun, A. B. (1997). *Türk Dünyası üzerine incelemeler*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- [37]. Ergin M. (1958/2011). *Dede Korkut kitabı-1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [38]. Ergin M. (1963/2009). *Dede Korkut kitabı-2*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- [39]. Ergin, M. (2008). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- [40]. Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- [41]. Erten A., & Kansu Yetkiner, N. (2008). Gözden uzak Türkçe'den ırak: "Opstap Opnieuw" Eğitim Projesi bağlamında Hollanca'dan Türkçe'ye çocuk öyküleri çevirilerinde kabuledilebilirlik. A. Erten (Ed.), *Uluslararası Çeviribilim Konferansı Bildirileri. Çeviribilimde Yeni Ufuklar* (ss. 187-205). Ankara: Hacettepe.
- [42]. Eruz, S. (2010). *Çokkültürlülük ve çeviri*. İstanbul: Multilingual.
- [43]. Even-Zohar, I. (2012). Yazınsal çoğuldizge içinde çeviri yazının durumu. (Çev. S. Paker). M. Rifat (Haz.), *Çeviri Seçkisi II: Çeviri(Bilim) Nedir?* (ss. 125-133). İstanbul: Sel Yayıncılık (Özgün çalışma 1978).
- [44]. Feyzioğlu, N. (2010a). Dede Korkut Hikâyeleri'nden Duha Kocaoğlu Deli Dumrul Hikâyesi ile Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Hikâyeye simge ve imgeler bakımından bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 51-60.
- [45]. Feyzioğlu, N. (2010b). Türk Dünyası'nda ve Anadolu'da kopuz. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 233-245.
- [46]. Foucault, M. (2006). *Deliliğin tarihi*. (Çev. M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları (Özgün çalışma 1972).
- [47]. Gardiner, H. W. & Gander, M. J. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. H. N. Çelen, A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi (Özgün çalışma 1981).
- [48]. Gentzler, E. (1993). *Contemporary translation theories*. Londra: Routledge.
- [49]. Gottlieb, H. (2005). Multidimensional translation: Semantics turned semiotics. In EU-High-Level Scientific Conference Series, *MuTra*, 1-29.
- [50]. Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [51]. Gökteş, N. (2005). Fransa'da yazınsal çeviri yaklaşımları: Bir tarihçeleştirme denemesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (30), 51-62.
- [52]. Göktürk, A. (1994). *Çeviri: dillerin dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- [53]. Gökyay, O. Ş. (1939). *Bugünkü dille Dede Korkut masalları*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitabevi.
- [54]. Gökyay, O. Ş. (1938/1973). *Dedem Korkudun kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- [55]. Gökyay, O. Ş. (1980). *Dedem Korkut hikâyeleri*. İstanbul: Tercüman.
- [56]. Gürçay, S. (2016). "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul" hikâyesinin göstergebilimsel açıdan incelenmesi. *Aydın Türklük Bilgisi*, 2 (3), 23-48.
- [57]. Güzelküçük, Ş., & Türkyılmaz, M. (2020). Masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 859-878.
- [58]. Haskan-Avcı, Ö., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 157-168.

- [59]. Holmes, J. S. (2008). Çeviribilimin adı ve doğası. (Çev. A. Koş). *Çeviri Seçkisi II Çeviri(bilim) nedir?* (ss. 125-133). M. Rifat (Haz.), İstanbul: Sel Yayıncılık (Özgün çalışma 1988).
- [60]. Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (14), 61-78.
- [61]. İnayet, A. (2015). Basat'ın Tepegöz'ü öldürdüğü destan'ın yeni bir yorumu üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15 (2), 7-13.
- [62]. İslamoğlu, F. (2015). Tartışmalı yönleri ile diliçi çeviri kavramı. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 158-173.
- [63]. İşcen, İ. (2002). *Çevrim kuramı -çeviribilimin temelleri üzerine-*. İstanbul: Seçkin.
- [64]. Jakobson, R. (2012). Çevirinin dil(bilim)sel özellikleri üstüne. (Çev. E. B. Albayrak). *Çeviri Seçkisi II Çeviri(bilim) nedir?* (ss. 125-133). M. Rifat (Haz.), İstanbul: Sel Yayıncılık (Özgün çalışma 1959).
- [65]. Kansu-Yetkiner, N., & Yetkin-Karakoç, N. (2015). Yüzyıllık süreçte Tevfik Fikret'in Şermin yapıtı bağlamında diliçi çeviri ve yanmetin olgusu. *Bilig*, (75), 195-226.
- [66]. Kaplan, M. (2019). *Türk edebiyatı üzerine araştırmalar 3 tip tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- [67]. Kara, Ç. (2012). Karşılaştırmalı Deli Dumrul Destanı çözümlemesi. *Folklor/Edebiyat*, 18 (71), 9-46.
- [68]. Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında "karakter" kavramı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 60-79.
- [69]. Karavin, H. (2016). Çeviri kuramları bağlamında eşdeğerlik kavramının izini sürmek. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (12), 125-144.
- [70]. Keskin, A. (2012). Romancının düşün dünyasını yazınsal ürünlerde bulgulamak veya yazın bilimsel bir çözümleme: Oya Baydar romanları, *Türk Dili*, CIII (727), 65-71.
- [71]. Kılıç, M. (2019). *Gençlik edebiyatı metinlerinin çevirisinde dil sorunu ve çevirmen kararlarına kuramsal açıdan yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- [72]. Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of the translator*. Lund: Bloms Boktryckeri AB.
- [73]. Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- [74]. Kocakaplan, İ. (2004). Dede Korkut'un delileri. *Milli Folklor*, 16 (64), 18-24.
- [75]. Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (17), 231-238.
- [76]. Koçak, Z. K., & Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve çatışma yönetimi kavramlarına güncel bir bakış [Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi Özel Sayısı]. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 130-137.
- [77]. Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- [78]. Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [79]. Kudret, C. (1979). *Türk edebiyatında hikâye ve roman I*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- [80]. Kurultay, T., & Neydim, N. (1998). Çocuk ve gençlik edebiyatımızın oluşumunda çevirilerin yeri ve çeviri çocuk edebiyatının durumu üzerine. *Binbir Kitap Çocuk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 46-57.
- [81]. Kuzay Demir, G. (2021). Deli Dumrul anti-kahraman olabilir mi? . *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, Yazılı, Sözlü ve Elektronik Ortamda Kahramanlık, 14-32.
- [82]. Maral, N., & Yücel, F. (2021). Çeviribilim ve çeviri olgusu açısından ideoloji. *Folklor/Edebiyat*, 27 (108), 1093-1108.
- [83]. MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- [84]. Memic E. (2015). *Halid Ziya Uşaklıgil'in Ş. Kutlu tarafından sadeleştirilmiş Mai ve Siyah'ı üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- [85]. Neydim N. (2022). *Çeviri çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bilgiyolu Külür Yayınları.
- [86]. Neydim, N. (2020). Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858.
- [87]. Newmark, P. (1981/1982). *Approaches to Translation*. New York and Toronto: Pergamenn Press.
- [88]. Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translating*, Leiden: E. J. Brill.
- [89]. Nord C. (2017). Çeviriyi gerçekte kimin için yapıyoruz? İşlevsel çeviri sorunu olarak çoklu alıcılık. (Çev. S. Arı). M. T. Öncü & H. Üründü (Ed.), *Çeviribilimin Paradigmaları III: Çeviri Seçkisi* (ss. 125-141). İstanbul: Hiperlink Yayınları (Özgün çalışma 2013).
- [90]. Nord, C. (2019). Çeviride eşdeğerlik olarak devingen eşdeğerlik kombinasyonları. (Çev. E. Durukan). *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 1 (1), 93-115 (Özgün çalışma 2017).
- [91]. O'Sullivan, E. (1991/1992). Kinderliterarisches übersetzen. *Fundefogel*, Nr. 93/94, 4-9.
- [92]. Oğuz, D. (2020). *Çocuk-Gençlik yazını çevirisi üzerine bir inceleme*. İstanbul: Hiperyayın.
- [93]. Oğuzkan, A. F. (2013) *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [94]. Oğuzkan, F. (2000). İyi bir çocuk kitabı dil, anlatım, konu bakımından nasıl olmalıdır? M. R. Şirin (Haz.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (ss. 210-2012). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- [95]. Öz, E. (2017). *Dedem Korkut öyküleri*. İstanbul: Can Yayınları.
- [96]. Özalan, U. (2014). *Türk dilinde cevheri ek fil*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- [97]. Özarslan, M., & Veren, E. (2019). Türkiye'de yapılan popüler Dede Korkut Kitabı yayınları. *Folklor/Edebiyat*, 25 (100), 825-838.

- [98]. Özdaracı, Ö. (2011). Anlatı tekniği açısından Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı'nı bir çözümleme denemesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 371-380.
- [99]. Özdemir, E. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 379 (380), 18-30.
- [100]. Özön, M. N. (1982). *Türkçe'de roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- [101]. Öztürk, D. (2021). Dede Korkut Hikâyeleri'nden Duha Koca Oğlu Deli Dumrul hikâyesine genel bir yaklaşım. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8 (65), 175-191.
- [102]. Parker, S. (2008). Tanzimat döneminde Avrupa edebiyatından çeviriler çoğuldizge kuramı açısından bir değerlendirme. (Çev. A. Tükel). M. Rifat (Haz.), *Çeviri seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler* (ss. 22-33). İstanbul: Sel Yayıncılık (Özgün çalışma 1987).
- [103]. Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi (Özgün çalışma 1976).
- [104]. Piaget, J. (2013). *Çocuğun gözüyle dünya*. (Çev. İ. Yergüz). Ankara: Dost Kitapevi (Özgün çalışma 1947).
- [105]. Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı*. (Çev. İ. Dünder). İstanbul: Pinhan (Özgün çalışma 1932).
- [106]. Polat, O. (2017). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22 (1), 15-34.
- [107]. Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (Çev. K. İnal). Ankara: İmge Yayınevi (Özgün çalışma 1982).
- [108]. Rabassa, G. (1984). The difficulty of translating literary texts. *Babel*, 45 (3), 3-23.
- [109]. Reiß, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber Verlag.
- [110]. Reiß, K. (1982). *Zur Übersetzung von Kinder-und Jugendbüchern*. Theorie und Praxis.
- [111]. Reiß, K. (1983) *Texttyp und Übersetzungsmethode: der Operative Text*, Heidelberg: J. Groos Verlag.
- [112]. Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual (Özgün çalışma 1915).
- [113]. Savaş, H. (2018). Basat'ın Tepegöz'ü öldürdüğü boyda ritüel bir insan kurbanı var mıdır?. *Türk Uluslararası Dil Edebiyat Ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (12), 352-363.
- [114]. Saydam M. B. (1997). *Deli Dumrul'un bilinci*. İstanbul: Metis.
- [115]. Schleiermacher, F. (2016). Çevirinin farklı yöntemleri üzerine. (Çev. F. Yücel). M. T. Öncü (Haz.), *Çeviribilimin Paradigmaları II: Çeviri Seçkisi* (ss. 13-39). İstanbul: Hiperlink Yayınları (Özgün çalışma 1813).
- [116]. Seçer, İ. (2020). *Gelişim psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- [117]. Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- [118]. Sever, M. (2019). 1980 sonrasında Türkiye'de toplumsal değişme. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 2-10.
- [119]. Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 25-37.
- [120]. Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- [121]. Sever, S. (2017), *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- [122]. Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- [123]. Sezer, M. A. (2019). Dramatik aksiyonu sağlayan değerler açısından Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Destan. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 84-92.
- [124]. Shavit, Z. (1978/1991). Çocuk yazını çevirisinin yazınsal çoğuldizgedeki konumu açısından belirlenmesi. (Çev. P. Besen). *Metis Çeviri (Bahar)*, 19-24 (Özgün çalışma 1978).
- [125]. Sina, A. (2004). Alkestis ve Deli Dumrul. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 23 (36), 225-235.
- [126]. Snell-Hornby, M. (1988). *Translation studies: An integrated approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- [127]. Soysal, E. (2021). Betimleyici çeviri araştırmaları çerçevesinde çocuk edebiyatı çevirisi Küçük Karabalık örneği. A. Akın & N. Şevik (Ed.), *Çeviri ve Disiplinlerarasılık-Çeviribilimin Disiplinlerarası Boyutu* (ss. 73-98). İstanbul: Çizgi Kitapevi.
- [128]. Sözer, Ö. (1980). Çevirmek: yeniden yaratma. *Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı* 5. 175-186.
- [129]. Stolze, R. (2013). *Çeviri kuramları*. (Çev. E. Durukan). İstanbul: Değişim Yayınları (Özgün Çalışma 1994).
- [130]. Susam-Sarajeva, Ş. (2003). Multiple-entry visa to travelling theory: Retranslations of literary and cultural theories. *Target*, 15(1), 1-36.
- [131]. Şahin, A. (2017). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde yapı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- [132]. Şahin, A. (2018). "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi"nde yapı. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 1 (1), 54-73.
- [133]. Şimşek, E. (2019). "Azrail" inancının Türk halk kültürüne yansımaları. *AKRA Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 7 (18), 11-26.
- [134]. Şimşek, T. (2012). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [135]. Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 7 (756), 15-58.
- [136]. Şirin, M. R. (2000). Sözlü çocuk edebiyatımızı tarihi süreç açısından tanıtır mısınız? Sözlü gelenek verimlerinden yenilikçi çocuk edebiyatı açısından nasıl yararlanılabilir? M. R. Şirin (Haz.), *99 soruda çocuk edebiyatı* (ss 76-79). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- [137]. Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- [138]. Tahir Gürçağlar, Ş. (2015). *Kapılar çeviri tarihine yaklaşımlar*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- [139]. Tahir Gürçağlar, Ş. (2016). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- [140]. Tama, S. (2009). "Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Anlatması"nda asalet, güç ve bilgeliğin zaferi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9 (1), 161-171.
- [141]. Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22 (1), 71-88.
- [142]. Tanpınar A. H. (1982). *19. Asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi
- [143]. TDK (2009a). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [144]. TDK (2009b). *Derleme sözlüğü III* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [145]. Tezel, A. (2002). Çocuğa yönelik şiddet. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(1), 93-100.
- [146]. Tokgözlü, A. (2021). Dede Korkut Kitabı'ndan "Duha Koca Oğlu Deli Dumrul" adlı hikâyenin yapı bakımından tahlili. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 298-313.
- [147]. Toury G. (2012). Çeviri normlarının doğası ve çevirideki rolü. (Çev. A. Eker). M. Rifat (Haz.), *Çeviri seçkisi II: Çeviri(bilim) Nedir?* (ss. 149-165). İstanbul: Sel Yayıncılık (Özgün çalışma 1995).
- [148]. Uluşahin, E. (2020). Farklı yayınevlerinden basılan *Sergüzeşt* adlı romandaki yan metinsel unsurların diliçi çeviri bağlamında mukayesesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (105), 236-253.
- [149]. Üren, U. (2015). Türklerde at kurbanı ve Dede Korkut'taki izleri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15 (2), 65-74.
- [150]. Vardar, B. (1978). Dilbilim açısından çeviri. *Türk Dili*, 322, 65-71.
- [151]. Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- [152]. Vural Kara, S. (2012). Yazınsal metinler çevirisinde eşdeğerlik arayışı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (27), 391-402.
- [153]. Yalçın, A., & Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [154]. Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2004). Dede Korkut Hikâyeleri'nin çocuk eğitimi açısından öne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 209-223.
- [155]. Yazıcı, N. (2011). Edebiyat tarihi bağlamında Türk çocuk edebiyatı tarihi yazımında karşılaşılan sorunlar. *Erdem*, (60), 205-226.
- [156]. Yazıcı, N. (2013). Deli Dumrul'da anlatının düzenlenişi ve retorik şemanın görünümü. *Millî Folklor*, 25 (98), 87-99.

- [157]. Yelok, V. S. (2019). Edebi metin aktarmaları bağlamında Türkçeye ve Özbekçeye yapılan aktarmalara bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), 323-340.
- [158]. Yeter, G. B., & Altunsoy, A. (2018) Recaizade Mehmet Celâl'in Hayal-İ Celâl Adlı eserinin sadeleştirilmiş metninin diliçi çeviri bağlamında değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 251-264.
- [159]. Yurttaş, H. (1997). Çocuk ve kitap. *Anadili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu* (ss. 56-64). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- [160]. Yücel, F. (2006). Alımlama estetiği açısından çeviri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 489-504.
- [161]. Yücel, F. (2016). *Çevirinin tarihi*. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- [162]. Yücel, H. Â. (1998). *Pazartesi konuşmaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- [163]. Zethsen, K. (2009). Intralingual translation: an attempt at description. *Meta: Journal des traducteurs Meta: Translators' Journal*, 54 (4), 795-812.
- [164]. Zeyrek, Y. (2015). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Ötüken.