

E-ISSN 2458-908X



SEFAD

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

SELÇUK UNIVERSITY JOURNAL
OF FACULTY OF LETTERS

SAYI / ISSUE 42
KIŞ / WINTER 2019

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ
INTERNATIONAL PEER-REVIEWED JOURNAL

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
(SEFAD)

SELÇUK UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL PEER-REVIEWED JOURNAL



Sayı / Issue: **42**
Kış / Winter • Aralık / December **2019**
e-ISSN **2458-908X**
KONYA

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ (SEFAD)
SELÇUK UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS

Yılda iki defa yayımlanan **uluslararası hakemli, yaygın süreli** bir dergidir.
International peer-reviewed, widely distributed journal published twice a year.

Sayı / Issue: **42**

Kış / Winter • Aralık / December **2019**

e-ISSN 2458-908X

SEFAD'ın tarandığı dizinler / SEFAD is indexed by: **Acar Index** (Akademik Araştırmalar İndeksi), **Arastirmax**, **Cosmos Impact Factor**, **DOAJ** (Directory of Open Access Journals), **ERIH PLUS** (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences), **ESCI** (Emerging Sources Citation Index), **ESJI** (Eurasian Scientific Journal Index), **İSAM** (TDV İslam Araştırmaları Merkezi), **MLA** (Modern Language Association), **ResearchBib** (Academic Resource Index), **Root Indexing**, **SIS** (Scientific Indexing Services), **SOBIAD** (Sosyal Bilimler Atf Dizini), **TEİ** (Türk Eğitim İndeksi), **TÜBİTAK ULAKBİM TR DİZİN**.

Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi adına **Sahibi /**
Owner on behalf of Selçuk University Faculty of Letters
Prof. Dr. Mahmut Atay (Dekan)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü (Editör) / Editor in Chief

Doç. Dr. Recep Durgun (Selçuk Ü)
Dr. Ahmet Kavaklıyazı (Selçuk Ü)

Yardımcı Editörler / Assistant Editors

Dr. Öğr. Üyesi S. Defne Erdem Mete (Selçuk Ü)	İngilizce Sorumlusu / English Editor
Arş. Gör. Seçil Yücedağ (Selçuk Ü)	Tanıtım Sorumlusu / Publicity Editor
Arş. Gör. Hüseyin Özil (Selçuk Ü)	Dizin Sorumlusu/Index Editor
Arş. Gör. Nuh Akçakaya /Selçuk Ü)	Dizgi / Composition

Kapak: Beşir Menafih

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Doç. Dr. Recep Durgun
Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Alaeddin Keykubat Kampüsü
42130 Selçuklu / KONYA

İletişim / Contact

Doç. Dr. Recep Durgun	0 332 223 14 04
Dr. Öğr. Üyesi S. Defne Erdem Mete	0 332 223 14 52
Dr. Ahmet Kavaklıyazı	0 332 223 13 58
Arş. Gör. Seçil Yücedağ	0 332 223 14 58
Arş. Gör. Hüseyin Özil	0 332 223 14 98
Arş. Gör. Nuh Akçakaya	0 332 223 14 36

Faks: 0 332 241 01 06

E-posta: selcukedebiyat@gmail.com

Web: <http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad>

Yasal Sorumluluk / Legal Responsibility

Dergide yayımlanan yazıların bilimsel ve hukukî sorumlulukları yazarlara aittir.
Scientific and legal responsibilities pertaining to the papers belong to the authors.

YAYIM KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Alaattin Aköz	Selçuk Ü
Prof. Dr. Ali Baş	Selçuk Ü
Prof. Dr. Arif Sarıçoban	Selçuk Ü
Prof. Dr. Ertekin Mustafa Doksanaltı	Selçuk Ü
Prof. Dr. Hüseyin Kandemir	Selçuk Ü
Prof. Dr. Köksal Alver	Selçuk Ü
Prof. Dr. Mustafa Toker	Selçuk Ü
Prof. Dr. Recep Dikici	Selçuk Ü
Prof. Dr. Yılmaz Koç	Selçuk Ü
Doç. Dr. Ahmet Cuma	Selçuk Ü
Doç. Dr. İbrahim Kunt	Selçuk Ü
Dr. Öğr. Üyesi Saliha Defne Erdem Mete	Selçuk Ü

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdurrahman Özkan	Necmettin Erbakan Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Kâzım Ürün	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Ali Temizel	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ürekli	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Bernt Brendemoen	University of Oslo – Oslo/Norveç
Prof. Dr. Beylü Dikeçligil	Erciyes Ü – Kayseri/Türkiye
Prof. Dr. Birsnel Oruç Aslan	Balıkesir Ü – Balıkesir/Türkiye
Prof. Dr. Burçin Erol	Hacettepe Ü – Ankara/Türkiye
Prof. Dr. Ertan Özensel	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Fadıl Hoca	Kiril ve Metody Ü – Üsküp/Makedonya
Prof. Dr. Fehmi Efe	Atatürk Ü – Erzurum/Türkiye
Prof. Dr. Feridun Emecen	İstanbul 29 Mayıs Ü – İstanbul/Türkiye
Prof. Dr. Galip Baldıran	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Muşmal	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Kayako Hayashi	Tokyo University of Foreign Studies – Tokyo/Japonya
Prof. Dr. Mehmet Fatih Köksal	Amasya Ü – Amasya/Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Kırbıyık	Necmettin Erbakan Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Öz	Hacettepe Ü – Ankara/Türkiye
Prof. Dr. Nazım Hikmet Polat	Gazi Ü – Ankara/Türkiye
Prof. Dr. Nuriye Bilik	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Osman Kunduracı	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu	Hacettepe Ü – Ankara/Türkiye
Prof. Dr. Sait Okumuş	Yıldırım Beyazıt Ü – Ankara/Türkiye
Prof. Dr. Semra Tunç	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Prof. Dr. Simon J. Bronner	The Pennsylvania State University – Pennsylvania/ABD
Prof. Dr. Timur Kocaoğlu	Michigan State University – Michigan/ABD
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanli	Azerbaycan Devlet İktisat Ü/UNEC – Bakü/Azerbaycan
Prof. Dr. Yunus Koç	Hacettepe Ü – Ankara/Türkiye
Doç. Dr. Bedia Koçakoğlu	Akdeniz Ü – Antalya/Türkiye
Doç. Dr. Edith Marianne G. Ambros	Universtät Viena – Viyana/Avusturya
Doç. Dr. Michael R. Hess	Freie Universität Berlin – Berlin/Almanya

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Doç. Dr. Nazan Tutaş	Ankara Ü – Ankara/Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Abdurrazek Ahmed	Ezher Ü – Kahire/Mısır
Dr. Öğr. Üyesi Ali Baykan	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Cahit Tosun	Selçuk Ü – Konya/Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Beyazıt Akman	Ankara Sosyal Bilimler Ü – Ankara/Türkiye

42. SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF ISSUE 42

Prof. Dr. Alaattin AKÖZ	Selçuk Ü
Prof. Dr. Doğan YÖRÜK	Selçuk Ü
Prof. Dr. Fatma AÇIK	Gazi Ü
Prof. Dr. Hürriyet GÖKDAYI	Mersin Ü
Prof. Dr. Kaplan ÜSTÜNER	Harran Ü
Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN	Dicle Ü
Prof. Dr. Mehmet OKUR	Karadeniz Teknik Ü
Prof. Dr. Mükremin YAMAN	Atatürk Ü
Prof. Dr. Zeki USLU	Selçuk Ü
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA	Adıyaman Ü
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN	Selçuk Ü
Doç. Dr. Ahmet GÖGERCİN	Selçuk Ü
Doç. Dr. Ahmet İÇLİ	Batman Ü
Doç. Dr. Ahmet Burak KAHRAMAN	Erciyes Ü
Doç. Dr. Aydın GÖRMEZ	Van Yüzüncü Yıl Ü
Doç. Dr. Aydın ÖZBEK	Çanakkale Onsekiz Mart Ü
Doç. Dr. Arzu ÖZYÖN	Dumlupınar Ü
Doç. Dr. Bahadır DUMAN	Pamukkale Ü
Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ	Gazi Ü
Doç. Dr. Çağatay BENHÜR	Selçuk Ü
Doç. Dr. Derya YILDIZ	Necmettin Erbakan Ü
Doç. Dr. Elmas ŞAHİN	Çağ Ü
Doç. Dr. Erdiç PARLAK	Ordu Ü
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Selçuk Ü
Doç. Dr. Feyza KURNAZ ŞAHİN	Afyon Kocatepe Ü
Doç. Dr. Gürcan Şevket AVCIOĞLU	Selçuk Ü
Doç. Dr. Hasan BEDİR	Çukurova Ü
Doç. Dr. İbrahim Etem ÇAKIR	Atatürk Ü
Doç. Dr. Kamil CİVELEK	Atatürk Ü.
Doç. Dr. Kulpash ILYASOVA	Al-Farabi Kazakh National Ü
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Ankara Ü
Doç. Dr. Mehmet Zeki DUMAN	Van Yüzüncü Yıl Ü

42. SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF ISSUE 42

Doç. Dr. Mesut GÜN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü
Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Ü
Doç. Dr. Mustafa ÇETİNASLAN	Selçuk Ü
Doç. Dr. Özkan KIRMIZI	Karabük Ü
Doç. Dr. Salih KIŞ	Selçuk Ü
Doç. Dr. Sıla ŞENLEN GÜVENÇ	Ankara Ü
Doç. Dr. Tolga BOZKURT	Ankara Ü
Doç. Dr. Umut BALCI	Batman Ü
Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ	Erzurum Teknik Ü
Doç. Dr. Zekiye UYSAL	Çanakkale Onsekiz Mart Ü
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	İnönü Ü
Dr. Öğr. Üyesi Atilla KARTAL	Akdeniz Ü
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ATAY	Erciyes Ü
Dr. Öğr. Üyesi Devrim Çetin GÜVEN	Dokuz Eylül Ü
Dr. Öğr. Üyesi Fatma KABA	Pamukkale Ü
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Barın AKMAN	Ankara Sosyal Bilimler Ü
Dr. Öğr. Üyesi Gürol PEHLİVAN	Manisa Celal Bayar Ü
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ATAY	Mersin Ü
Dr. Öğr. Üyesi Hakan YALAP	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü
Dr. Öğr. Üyesi Meryem MİRİOĞLU	Çukurova Ü
Dr. Öğr. Üyesi Murat KARADEMİR	Selçuk Ü
Dr. Öğr. Üyesi Müfit ŞENEL	Ondokuz Mayıs Ü
Dr. Öğr. Üyesi Nazan YILDIZ	Karadeniz Teknik Ü
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ÖZTÜRK AYKAÇ	Karamanoğlu Mehmet Bey Ü
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KARADAĞ	İstanbul Ü
Dr. Öğr. Üyesi Özlem AVCI AKSOY	Uşak Ü
Dr. Öğr. Üyesi Raşide DAĞ AKBAŞ	Karadeniz Teknik Ü
Dr. Öğr. Üyesi Recep TEK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü
Dr. Öğr. Üyesi Sema ZAFER SÜMER	Selçuk Ü
Dr. Öğr. Üyesi Sibel KOCAER	Osmangazi Ü
Dr. Öğr. Üyesi Timuçin Buğra EDMAN	Düzce Ü
Dr. Öğr. Üyesi Üftade MUŞKARA	Kocaeli Ü
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU	Pamukkale Ü
Öğr. Gör. Dr. Ayhan KUŞÇULU	Erciyes Ü
Arş. Gör. Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Ankara Yıldırım Beyazıt Ü

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

I-MAKALELER / ARTICLES

DİL & EDEBİYAT / LANGUAGE & LITERATURE

Ahmet Gögercin	Öteki'yle Kendini Savunmak: Bulgakov'un Molière Efendi'si The Self-Defence through the 'Others': Bulgakov's <i>The Life of Monsieur de Molière</i>	1-20
Berna Ayça Ülker Erkan	A Socialist Feminist Reading of Thatcherite Women in British Feminist Plays İngiliz Feminist Oyunlarındaki Thatcher'cı Kadınların Sosyal Feminist Açısından Okunması	21-34
Fatih Aynacı	Tarihsel Romana Genel Bakış ve Dominique Baudis'nin Cebelitarık Âşıkları'nda Ülkü-Arzu Çatışması Üzerine Bir İnceleme General View to Historical Novel and an Investigation on the Ideal-Desire Conflict in <i>Les Amants de Gibraltar</i> of Dominique Baudis	35-54
Fikret Güven	Resistance Narratives: A study of H. M. Naqvi's Home Boy Direnc Anlatıları: H. M. Naqvi'nin Home Boy Adlı Eserinin İncelenmesi	55-72
Habibe Salğar	Japon Yazar Abe Kōbō'nun Yolun Sonundaki İşarete Doğru (Ovarishi Miçi no Şirube ni 終わりし道の標べに) Eserinde Memleket Algısı: Mançukuo ve Japonya Japanese Writer Abe Kōbō's Perception of Homeland in <i>The Road Sign at the End of the Road (Owarishi Michi no Shirube ni)</i> : Manchukuo and Japan	73-92
Halil AYTEKİN Chada Bachri	L'Echo de la Violence en Milieu Scolaire Dans le Roman Intitulé Un Elève De Trop de Julia Jarman Julia Jarman'ın <i>Un Elève De Trop (Fazladan Bir Öğrenci)</i> Adlı Romanında Okul Ortamındaki Şiddetin Yansıması	93-106
Hasan Ali Esir	XV. Yüzyılda Muhammed Tarafından Yazılan Manzum Sîret'ten Bahseden Çalışmalar ve Sîret'in Nüsha Kayıtları-II Studies on the Poem <i>Sîret</i> Written by Muhammad in the 15th Century and Written Copies of <i>Sîret-II</i>	107-130
Nihan Aylin Ünlü Arif Sarıçoban	An Evaluation of Professional Development Perception and Participation among Teachers of Turkish as a Second or Foreign Language İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Algı ve Katılımlarına İlişkin Bir Değerlendirme	131-148
Pınar Taşdelen	Allured by Satan, the World and the Flesh: Representations of Temptation in Medieval English Drama Şeytan, Dünya ve İnsan Doğası Tarafından Cezbedilmek: Ortaçağ İngiliz Tiyatrosunda Baştan Çıkarılma Tasvirleri	149-162
Rahman Akalın	Cahit Sıtkı Tarancı Şiiri ve Örnekler Işığında Almancaya Çevrilebilirliği Üzerine Bir İrdeleme Cahit Sıtkı Tarancı Poetry and an Investigation on the Translation into German in the Light of Examples	163-176
Ramazan Kılıç	Ebü Bekir ez-Zübeydî'nin Pedagojik Açıdan Arap Dilinin Öğretimindeki Yeri The Place of Abû Bakr al-Zubaidî in the Teaching of Arabic Language from a	177-196

Pedagogical Aspect

EĞİTİM / EDUCATION

<i>Bayram Özbal</i>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi	197-212
<i>Ayten Genç</i>	Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi Evaluation of Exercises Used in Listening Skill Area in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks	
<i>Hüseyin Öz</i>	L2 Learners' Perceptions of Using L1 in EFL Classrooms	213-222
<i>Fulda Karaazmak</i>	İngilizce Öğrenenlerin Dil Sınıflarında Ana Dil Kullanımına İlişkin Algıları	
<i>Sezen Arslan</i>	In-Service Training Needs of Efl Teachers in Non-Formal Education	223-244
<i>İsmail Hakkı Mirici</i>	Settings	
<i>Hüseyin Öz</i>	Yaygın Eğitim Kurumunda Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Eğitim İhtiyaçları	

SANAT TARİHİ & ARKEOLOJİ /
ART HISTORY & ARCHEOLOGY

<i>Volkan Yıldız</i>	Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde Bulunan Doğu Sigillatı D Grubu Seramikleri	245-274
	Eastern Sigillata D Group Pottery from the Colonnaded Street of Soli Pompeiopolis	
<i>Zihni Turkan</i>	A Cultural Heritage in the Walled City of Nicosia: "Dervish Pasha Street"	275-290
<i>Esra Köksaldı</i>	from the Past to the Present Lefkoşa Suriçi'nde Tarihi Bir Kültür Mirası: Geçmişten Bugüne "Derviş Paşa Sokağı"	

SOSYOLOJİ / SOCIOLOGY

<i>Selin Atalay</i>	Akademik Taylorizm, Performans Yönetimi ve Akademik Üretimde Niceliğin Önemi: Akademisyenler Üzerine Niteliksel Bir Çalışma	291-322
	Academic Taylorism, Performance Management and the Importance of Quantity in Academic Production: A Qualitative Study on Academics	

TARİH / HISTORY

<i>Mutlu Akkurt</i>	1961-1971 Yılları Arasında Türkiye'de Kürtçülük	323-340
	Kurdism in Turkey between the Years 1961-1971	
<i>Zuhra Altymyshova</i>	Devlet Adamı C. Abdrahmanov ve Günlüğünün Tarihi Kaynak Olarak Değerlendirilmesi	341-360
<i>Leila Hasanaeva</i>	Statesman J. Abdrahmanov and the Evaluation of His Diary as a Historical Source	

II-KİTAP TANITIMI & ELEŞTİRİ / BOOK REVIEW & CRITICISM

<i>Kamil Ali Gıynaş</i>	Klasik Şiirin Nadide Bahçesi: Şiiristan	361-364
	The Precious Garden of Classical Poetry: Şiiristan	

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

YAYIM İLKELERİ

Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD), yılda iki defa yayımlanan uluslararası hakemli ve bilimsel bir dergidir.

1-Dergide sosyal bilimlerle ilgili bilimsel nitelikli makale, derleme, çeviri, inceleme, tanıtma yazıları ve bildiri metinleri gibi özgün çalışmalara yer verilir.

2-Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

3-Derginin yayım dili Türkçedir. Ancak yabancı diller bölümüne mensup yazarlar kendi alan dillerini de kullanabilirler.

4-Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)'ne verilen makaleler, daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olmalıdır.

5-Kongre ve sempozyum bildirimlerinde toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir.

6-Bir araştırma kurumu/kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda, söz konusu kurumun/kuruluşun ve projenin adı, varsa, tarihi ve sayısı dipnotla belirtilmelidir.

7-Yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makalelerde tez danışmanı, tez başlığı ve tez tipi dipnotla belirtilmelidir. Tezin künyesi Kaynakça'ya da eklenmelidir.

MAKALE YAZIM KURALLARI

1) Başlık

Yazının içeriğini kısa, açık ve yeterli ölçüde yansıtacak nitelikte olmalı, büyük harflerle ve koyu yazılmalı, on beş kelimeyi geçmemelidir.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazının başlığını ortalayacak şekilde olmalı, soyadın tamamı büyük harflerle yazılmalı, yazarın unvanı, kurumu ve elektronik posta adresi belirtilmelidir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri lisansüstü eğitim gördükleri üniversite, enstitü ve ana bilim dallarını belirtmelidirler.

3) Öz ve Anahtar Kelimeler

Türkçe öz çalışmanın amacını, kapsamını ve sonuçlarını yansıtmalı, okuyucunun makalenin içeriğini kısa zamanda ve hassasiyetle belirlemesine imkân vermelidir. Öz, 100-250 kelime arası uzunlukta ve **tek paragraf** olmalıdır. Özün bir satır altına en az 3, en fazla 5 kelimedenden oluşan Türkçe anahtar kelimeler yazılmalıdır. Ayrıca özün, başlığın ve anahtar kelimelerin İngilizceleri de bulunmalıdır. Yabancı dilde yazılan makalelerde –Türkçe ve İngilizceye ek olarak– makale dilinde başlık, öz ve anahtar kelimeler yer almalıdır. Yabancı dildeki öz (abstract)lerde dil yanlışları olmamasına özen gösterilmelidir. Öz ve Anahtar Kelimeler uluslararası standartlara uygun olmalıdır. Örnek: TR Dizin Anahtar Terimler Listesi, Medical Subject Headings, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. gibi kaynaklar kullanılabilir.

4) Ana Metin

Makaleler, IBM uyumlu bilgisayar ve Microsoft Word yazılım programı kullanılarak 30 sayfayı geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Sayfa yapısı A4 ebadında, kenar boşlukları sağdan, soldan, üstten ve alttan 3 cm olmak üzere, 1,5 satır aralığıyla, iki yandan hizalı ve paragraf arası boşluğu, öncesi ve sonrası 3 nk olacak şekilde ayarlanmalı ve sayfa numarası verilmelidir. Makale Palatino Linotype yazı tipi kullanılarak 12 puntoda yazılmalı, satır sonunda heceleme yapılmamalıdır. Paragraf başlarında "TAB" tuşu yerine "ENTER" veya "RETURN" tuşu kullanılmalıdır. Noktalama işaretleri kendilerinden önceki kelimelere bitişik yazılmalıdır. Söz konusu işaretlerden sonra bir harflik boşluk bırakılmalıdır.

Çalışma, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Yazıda en son çıkan TDK Yazım Kılavuzu esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.

Bir makalede sıra ile öz, ana metnin bölümleri, İngilizce genişletilmiş özet (Summary), kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. “Giriş” ve “Sonuç” bölümleri mutlaka bulunmalıdır. “Sonuç”, araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı; ana çizgileriyle ve öz olarak verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara “Sonuç”ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.

Ana başlıklar: Tamamı büyük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara başlıklar: Tamamı koyu olmak üzere her kelimenin ilk harfi büyük yazılmalı ve başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt başlıklar: Tamamı koyu olmak üzere başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük, sonraki kelime/kelimelerin ilk harfi küçük yazılmalı ve başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekil, tablo ve fotoğraflar: Şekil, tablo ve fotoğraflar yazım alanı dışına taşmamalı, gerekiyorsa her biri ayrı bir sayfada yer almalıdır. Şekil ve tablolar numaralandırılmalı ve içeriğine göre adlandırılmalıdır. Numara ve başlıklar, şekillerin altına, tabloların üstüne gelecek biçimde kelimelerin yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılmalıdır. Tablolar, “WORD” programındaki tablo komutuyla yapılmalıdır. Zorunlu durumlarda ise “EXCEL” tabloları kullanılabilir. Gerekliğinde açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir. Şekil, tablo ve resimler **on sayfayı** aşmamalıdır.

Dipnotlar: Dipnotlar, sadece yapılması zorunlu açıklamalar için kullanılır ve “DİPNOT” komutuyla otomatik olarak verilir. Buradaki atıflar da parantez içinde yazarın soyadı, eserin yayım yılı ve sayfa numarası gelecek şekilde düzenlenmelidir. **Örnek:** (Kaya 2000: 15)

Alıntılar: Makalede birebir yapılan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve alıntının sonunda kaynağı parantez içinde belirtilmelidir. **Beş** satırdan az alıntılar cümle arasında italik olarak, **beş** satırdan uzun alıntılar ise sayfanın sağından ve solundan 1 cm içeride, blok hâlinde italik olarak verilmelidir. Birebir olmayan alıntılarının sonunda sadece parantez içerisinde kaynak gösterilmelidir.

5) İngilizce Genişletilmiş Özet (Summary)

Makalede çalışmanın sonuç bölümünden sonra makalenin yaklaşık %5-15'i kadar İngilizce genişletilmiş özet (summary) bulunmalıdır. Genişletilmiş özet, “öz”de olduğu gibi araştırma ile ilgili amaç, problem, yöntem, bulgular ve sonuç bilgilerini içermelidir. Verilen bilgiler “öz”e oranla biraz daha geniş ifade edilmelidir. Araştırma metninde yer almayan herhangi bir bulgu veya sonuç bulundurmamalıdır. Genişletilmiş özette metin içindeki bilgilere göndermede (Örn. Sayfa 3’te belirtildiği gibi) bulunulmamalıdır. İngilizce yazılan makalelerde Summary bulunmasına gerek yoktur.

6) Kaynak Gösterme

Metin içi göndermelerde (atıflarda) ve kaynakçada APA sistemi esas alınmıştır.

a. Metin içi kaynak gösterme (atıf) ve Kaynakça

* Atıf ve kaynakçada **Bilimsel Yayınlarda Kaynak Gösterme, Tablo ve Şekil Oluşturma Rehberi APA 6 Kuralları** (Şencan ve Doğan, 2017) adlı kitaptan ve **Purdue Üniversitesinin APA Rehberi**’nden yararlanılmalıdır.

* Makalede yapılacak atıflar, ilgili yerden hemen sonra, parantez içinde yazarın soyadı, eserin yayım yılı ve sayfa numarası sırasıyla verilmelidir. Cümle sonunda verilen atıflarda nokta, atıf parantezinden sonra konulmalıdır.

* Makalede kullanılan bütün kaynaklar “Kaynakça”ya alınmalı, makalenin konusu ile ilgili olsa dahi, yazıda değinilmeyen belge ve eserler kaynakçaya dâhil edilmemelidir. Kaynaklar ana metnin sonunda yazar soyadlarına göre (Soyadı Kanunundan öncekiler için yazar adı esas alınır.) alfabetik olarak verilmelidir. Kaynaklar, mutlaka Latin alfabesi ile yazılmış olmalıdır.

Diğer Hususlar

NOT 1: Kitap tanıtımı ve çevirilerde “başlık, anahtar kelimeler ve öz”ün İngilizcesi mutlaka bulunmalıdır. Kitap tanıtımlarında yazının başında, tanıtılacak kitabın kapak resmi ve


künyesi (basım tarihi, kaçınıcı baskı olduğu, basım yeri bilgileri) bulunmalıdır. Çevirilerde çeviri yapılan kitabın/yayımın künyesi dipnotla belirtilmelidir.

NOT 2: Çeşitli kaynaklardan veri elde etmeye dayalı tematik çalışmalarda, söz konusu verinin ilgili kaynaklarda taranıp bulunamadığını göstermek bakımından bu kaynaklara “Sonuç” bölümünde işaret edilebilir.

NOT 3: Kısaltma kullanılacaksa Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu’nda belirtilen kısaltmalar esas alınmalıdır.



Öteki'yle Kendini Savunmak: Bulgakov'un *Molière Efendi'si*

Doç. Dr. Ahmet Gögercin 
Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü
agog@selcuk.edu.tr

Öz

XX. yy. Rus yazınının önemli isimlerinden Mihail Afanasyeviç Bulgakov da diğer birçok çağdaşı gibi döneminde çeşitli baskılara maruz kalmış, yapıtları sansüre uğramış, yalnız bırakılmıştır. Çalışmaları, döneminde okura ulaşmamış ve anlaşılmamıştır; birçok Rus yazar gibi ancak ölümünden sonra değeri anlaşılmıştır. Böyle bir baskı ortamında kendini açıkça ifade edemeyen Bulgakov, Fransız oyun yazarı Molière'in yaşamı ve yapıtları aracılığıyla dolaylı yoldan kendini ifade etmeye, düşüncelerini savunmaya çalışmıştır. Bu çalışmada, yazarın *Molière Efendi* adlı yapıtı Molière'in yaşamı ve yapıtlarıyla birebir karşılaştırmaya girişilmeksizin çözümlenerek, onun aracılığıyla Rus yazarın kendini savunması araştırılmış ve yapıttan örneklerle ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mihail Bulgakov, Rus edebiyatı, Fransız edebiyatı, Molière Efendi, yazınsal etkileşim.

The Self-Defence through the 'Others': Bulgakov's *The Life of Monsieur de Molière*

Abstract

Mihail Afanasyevich Bulgakov, one of the important figures of twentieth-century Russian literature, was exposed to various pressures during his time as many of his contemporaries and his works were censored and left alone. His works did not reach the reader in his period; like many Russian writers, however, his value was understood after his death. Bulgakov, who could not express himself in such a pressure environment, tried to express himself indirectly and to express his thoughts through the life and work of French playwright Molière. In this study, the self-defence of the Russian author was examined with the help of his work by analysing *The Life of Monsieur de Molière (Molière Efendi)* without a direct comparison with Molière's life and works.

Keywords: Mihail Bulgakov, Russian literature, French literature, The Life of Monsieur de Molière, literary interaction.

GİRİŞ: ÖTEKİ'NDE KENDİNİ BULMAK

“Ah, neden doğmak için bu kadar geç kaldım! Neden yüz yıl önce doğmadım sanki!” [Bulgakov]¹

Yazın tarihine hızlıca bir göz atıldığında, belli dönemlerde bazı yazarların kendilerinden önce yaşamış, Balzac, Flaubert, Baudelaire gibi dünyaca benimsenmiş yazarların ve sanatçıların üzerlerine eğildikleri, onların yaşamlarıyla ilgilendikleri, yapıtlarını anlamaya çalıştıkları görülür. Kitapçı rafları bu konuda dikkat çekici çalışmalarla doludur: Sartre'ın *Baudelaire* ve Aziz Genet kitapları, Stefan Zweig'in Balzac, Dostoyevski, Dickens, Stendhal, Tolstoy, Romain Rolland, Nietzsche ve Hölderlin üzerine çalışmaları, Samuel Beckett'in *Proust*'u, Jean Genet'nin *Giacometti'nin Atölyesi*, Bernard Henri-Lévy'nin *Baudelaire'in Son Günleri*, André Maurois'nin *Marcel Proust'un İzinde* kitapları konunun akla ilk çırpıda geliveren güzel örneklerini oluştururlar. Bu yazarlar, yapıtlarıyla ilgilendikleri yazarları kuşkusuz kendi bakış açılarıyla, kendi yazınsal anlayışları doğrultusunda ele alırlar ve iredelemeye çalışırlar ama her şeyden önce, onlar aracılığıyla yazın dünyasındaki kendi konumlarını kesinlemeye çalışırlar. Yapıtlarıyla okurun beğenisini kazanmış, büyük kitlelerce kabul görmüş bu yazarların kendilerinden önce yaşamış, bambaşka coğrafya ve kültürlerle ait başka yazarlar üzerine çalışmalar yapmaları dikkat çekici ve anlamlı bir yazınsal eylemdir. Bu çalışmalar çoğu zaman 'üstad'a bir saygı duruşu olarak kabul edilir ve çoğunlukla da öyle oldukları görülür. Aralarından bazıları bir karşı çıkış, bir reddediş olarak ortaya çıkar ve Alain Robbe-Grillet'nin Balzac karşısında yaptığı gibi yeni biçimlerde yeni şeyler söylemenin zamanının geldiğini iddia ederler; bazıları ise bu ikisinden birinin görünümünü altında ortaya çıkarlar, onlar aracılığıyla sadece kendilerini ve yazarlık mesleğini anlamaya çalışmazlar, onlar aracılığıyla kendilerini savunurlar: Bu sonuncuların yaptıkları, büyüteç tuttıkları yazarların kılavuzluğunda savaşmaktan, kendilerini ve yapıtlarını savunmaktan başka bir şey değildir.

Bu çalışmada ele alacağımız ünlü Rus yazar Mihail Afanasyeviç Bulgakov'un *Molière Efendi* (*Jizn' Gospodina de Mol'era*)² adlı yaşamöyküsel romanı yukarıda bahsettiğimiz bu son türün en güzel örneklerinden biridir; Stalin'in baskıcı, zorba yönetimi altında ezilen, Sovyet Yazarlar Birliği tarafından bilinçli olarak yok sayılarak yalnızlığa ve açlığa mahkûm edilen, tıpkı Oğuz Atay gibi hak ettiği ilgiye ancak ölümünden sonra kavuşan Bulgakov, Molière üzerine kaleme aldığı bu yaşamöyküsel romanla ve yine onun üzerine yazdığı tiyatro yapıtıyla gerçekte kendini savunur, kendi dilinde yapmayı başaramadığını Fransız yazar aracılığıyla yapmayı dener ve baştan sona zekâyla, alayla örülmüş çok farklı bir yapıt ortaya koyar. *Molière Efendi*'nin satır araları iyi okunduğunda, okuru hiç rahatsız etmeyen ince bir alay ve hicivle örülmüş biçimiyle iyi irdelendiğinde, bu yapıtta anlatılanın sadece Molière'in yaşamı değil, kendi yaşamı ve can sıkıntıları da olduğu hemen anlaşılır. Onun aracılığıyla, siyasi, dini ve bürokratik otorite tarafından lanetlenerek tehlikeli ilan edilmiş bir yazar olmak üzerine düşünceler geliştirir ve gelecekle ilgili öngörülerde bulunmaya çalışır. Tıpkı Fransız komedyenin oyunlarında yaptığı gibi, bu kez de o, Molière maskesini takarak konuşmaya başlar. Molière'in yaşamı sadece renkli bir fon oluşturur anlatacaklarına; ünlü

¹Yu. G. Vilenskiy, Mikhail Bulgakov, *A Critical Biography*, Cambridge University Press, 1990, s.5, aktaran Kaşoğlu, 2001: 3.

² Rusça başlığı *Jizn' Gospodina de Mol'era* olan yapıtın Türkçedeki tam karşılığı *Bay Molière'in Yaşamı*'dir. Ancak Türkçe baskısında *Molière Efendi* ismi tercih edilmiştir. Bu yüzden çalışmamızda biz de yapıtın Türkçe baskısına verilen bu ismi kullanmayı tercih ettik.

Fransız komedyen XIV. Louis karşısında en renkli şovunu yaparken dahi, okur, Paris'ten çok Stalin'in baskıcı rejimi altında inleyen, Voland ve kedisi Azazello'nun suçluları acımasızca cezalandırdıkları Moskova'da gezindiğinin, Stalin ve yoldaşlarının kendisini gözetlediğinin bilincindedir.

Jean-Paul Sartre (1994, s. 12), Baudelaire üzerine denemesinde, mercek altına aldığı ünlü yazardan bahsederken, daha ilk sayfalarda şöyle der: “*Keskin bir bakışın delip geçemediği tek bir dolaysız bilinç (conscience immédiate) yoktur onda. Bizim gibi kişilere, bir evi ya da ağacı görmek yetiştir; onları incelemeye pek daldığımızda kendimizi unutup gideriz. Baudelaire kendini hiçbir zaman unutmayan adamdır. Görürken de bakar kendine o, baktığını görmek için bakar.*” Sartre'ın kitabının ilk sayfalarında yer alan bu cümleler bize onun kendinden yüz yıl önce yaşamış bir başka büyük yazın adamına olan hayranlığını ve kitabın ilerleyen sayfalarında dile getireceği sert eleştirilerin de nedenlerini gösterir. Varoluşçu felsefenin kurucusu için ünlü sembolist şairin yapıtları, seyrederken kendini kaybettiği ev gibidir, ona bakarken kendi bilincini gözler ve yazarı temsil eden ağaç onun bahçesinde gelişmeye devam eder. Sartre'ın bu yapıtını okumak bizim onun diğer yapıtlarını, özellikle *Bulanıt (La Nausée)*, *Kapalı Oturum (Huis Clos)*, *Sinekler (Les Mouches)* gibi felsefi boyutu ağır basan yapıtlarını daha kolay anlamamızı ve anlamlandırmamızı sağlar. Aynı cümleler Bulgakov için de geçerlidir; ancak o, Sartre'ın yaptığı gibi, 'öteki'yle sadece kendi düşüncesini daha iyi bir şekilde konumlandırabilmek için ilgilenmez, bunu aynı zamanda onun aracılığıyla yaşamında karşı koyamadığı güçlere karşı kendini savunmak için de kullanır.

Hiç kuşkusuz, yaşamında daha çok tiyatro oyunları ile tanınan Bulgakov bugün çağdaş Rus edebiyatının, özellikle roman türünün en tanınmış ve en sıra dışı isimlerinden biridir. İsmi Tolstoy ve Dostoyevski kadar büyük kitlelerce bilinmese bile kendine özgü büyük bir okur kitlesi vardır ve bu kitle gittikçe büyümektedir. Şüphesiz bu geç kalmışlıkta yaşamında hak ettiği ilgiyi görmemiş olmasının, Stalin döneminin baskıcı rejimi altında yok sayılmasının etkisi büyük olmuştur. En ünlü yapıtı olan ve neredeyse tüm yaşamını adadığı *Usta ile Margarita* adlı romanı ölümünden yirmi altı yıl sonra basılabilmiş ve Sovyet toprakları dışında tanınabilmiştir.³ Bu büyük roman günümüzde Goethe'nin ünlü *Faust*'uyla karşılaştırılmaktadır.⁴ Yazarın hem *Molière Efendi'sini* hem de *Usta ile Margarita'sını* anlayabilmek, hem de neden Goethe ve Molière gibi yazarlarla çok fazla ilgilendiğini, onlar üzerine tiyatro oyunları, romanlar ve incelemeler yazdığını anlayabilmek için kısaca yaşamına, yaşamak zorunda kaldığı baskılara ve engellemelere bakmak yeterli olacaktır (bk. Kaşoğlu, 2001, s. 2-14).

Bulgakov, Molière'de ne bulmuştur ve neden onunla uzun süre ilgilenmiştir? Bulgakov'un onda ne bulduğunu anlamak için, yazarımızın doğumundan yaklaşık yirmi yıl önce, XIX. yüzyıla damgasını vuran Sainte-Beuve'ün, Jules Claretie'nin (1873, s. 3, 4) *Molière, Yaşamı ve Yapıtları* adlı kitabındaki küçük önsözde yazdıklarına bir göz atmak bu konuda ilham verici olacaktır: “*Molière'i sevmek, sonsuza kadar iyileşmektir, alçakça ve iğrenç ikiyüzlülükten değil, bağnazlıktan (fanatizm), hoşgörüsüzlükten ve bu türden katılıktan ve insanları*

³ “Usta ile Margarita (Master i Margarita) romanı yazarın ölümünden ancak yirmi altı yıl sonra basılabılmıştır. 1966-67 yılında romanın birinci kısmının yayımlandığı ‘Moskva’ dergisi, yayımlandığı gün tamamen satmış, hatta birçok okuyucu derginin bir sonraki sayıları için önceden abone olmuşlardır. Roman, Amerika’da 1967 yılında üç ayrı yayınevinde yayımlanmış ve çeşitli dillere çevrilmiştir” (Kaşoğlu, 2001, s. iii).

⁴ “Kız kardeşi Vera tam bir Faust hayranı olan Bulgakov'un biletlerini sayar ve onun Faust operasına kırk bir kere gittiğini tespit eder” (Juravlyova, V. P. 1997, s. 56’dan aktaran Kaşoğlu, 2001, s. 13).

toplum dışına iten ve lanetleyen şeyden bahsediyorum. (...) Molière'i sevmek, aynı zamanda güldürmeyen, mezhebini hissettiren, püritanizm kılıfı altında bütün safrasını yoğuran ve düzenleyen, acımasız bir öğreti içerisinde tüm zamanların kinlerini, nefretlerini ve jakobenizmlerini bir araya getiren soğuk, kuru ve vahşi politik fanatizmin binlerce fersah ötesinde güven içinde olmaktır." Ayla Kaşoğlu (2001, s. 9-10) ise bu soruya Sainte-Beuve'ün yazdıklarını destekler biçimde şöyle cevap veriyor: "Çünkü Molière'in özgürlük ve bağımsızlık tutkusu, dinsel ve düşünsel bağınazlıklarla kavga, devlet ve yazar ilişkisi etkiler yazarı." Sainte-Beuve'ün de belirttiği gibi Molière bağınazlık ve hoşgörüsüzlük karşısında verdiği mücadeleyle kendinden sonra gelen birçok yazar için bir ilham kaynağı ve sığınak olmuştur. Günümüzde onun önüne aşılması güç engeller oluşturanların çoğunun adı dahi hatırlanmazken, onun yapıtları dünyanın her yerinde hâlâ ilgiyle okunmakta, oynanmaya devam etmektedir. Kitabı Türkçeye kazandıran Özdemir İnce de (in Bulgakov, 2012, s. xviii-xix) yazdığı önsözde "Peki niçin Molière? Bulgakov, Molière'in yaşamında ve yapıtlarında neyi aramıştır, neyi imlemek istemiştir?" diye sorar ve şöyle yanıt verir:

Bunun yanıtını Molière'in yaşamında kolayca buluruz: Özgürlük ve bağımsızlık tutkusu, dinsel ve düşünsel bağınazlıklarla kavga, insansal erdemsizliklerin yerilmesi, devlet ve yazar ilişkisi, yaratı özgürlüğü ve otoritenin çelişkisi. Başta Tartuffe ve Gülünç Kibarlar olmak üzere birçok oyunu yasaklanmış; bu oyunları değiştirmek, yeniden yazmak ve başka adlar altında oynamak zorunda kalmış; oyunları kimi zaman kilisenin, kimi zaman devletin, kimi zaman soylu sınıfın, kimi zaman da burjuvazinin nişan tahtası olmuş bir Molière'le Bulgakov'un kendini özdeşleştirmesinden daha akılcı ne olabilir?

Bulgakov'un Molière'de ne bulduğunu anlamak için Molière'in yaşadığı dönemdeki Fransız devlet ve toplum yapısına bakmak yeterli olacaktır; böylelikle, Bulgakov'la Molière'i karşılaştırmadan önce Stalin ile XIV. Louis dönemi arasındaki şaşkıncı benzerliklere değinmekte fayda vardır. Molière, XIII. ve XIV. Louis dönemlerine şahitlik eder ancak sanatsal yaşamı daha çok tarihin gördüğü en güçlü ve Joël Cornette'in ifadesiyle (aktaran Tourneur, 2013, s. 8) "zihinleri en fazla etkilemiş krallardan biri olan" XIV. Louis dönemine dek gelir. 'Güneş Kral' lakaplı XIV. Louis döneminde mutlak monarşi hâkimdir ve bütün yetkileri elinde bulunduran kral Tanrı'dan başka kimseye karşı sorumlu değildir. Bu dönemde sanat ve yazın alanında çok önemli gelişmeler yaşanmakla birlikte, bütün kurumlar krala bağlanmış, devlet ve toplum içinde her şey kontrol altına alınmış, insanların yaşamı, sanat dünyası, gazeteler ve yayın dünyası devletin sıkı kontrolü altına girmiştir (bk. Tourneur, s. 6-16). 1629'da kurulan 'La Compagnie du Saint-Sacrement de L'Autel' adlı kurum tarafından toplum kontrol edilir, gelenek göreneklere uygun bir yaşam tesis edilmeye çalışılır, her türlü sapkınlığa karşı mücadele verilir, tıpkı Molière'in *Tartuffe* oyununda olduğu gibi, gerektiğinde evlere kadar girilirdi.

Bir diğer önemli nokta da, o dönem toplum yapısında komedinin durumudur; komedi kilise tarafından sapkın ve komedyenler de dinsiz ilan edilmiştir. Bu oyuncuların toplum içinde en küçük bir saygınlığı yoktur. Ölmeden önce bir din adamının şahitliğinde komedyenliği kesin olarak bıraktıklarına ve komedinin dindışı olduğunu kabul ettiklerine dair yazılı bir belge bırakmamışlarsa her türlü dini uygulamadan da yoksun bırakılıyorlardı. 1680'de kurulan 'La Comédie Française' ile de komedyenler ve oyun yazarları kontrol altına alınmış, trajedi karşısında hor görülen komedi sanatı bütünüyle devletin kontrolüne girmiştir.

Bütün bu şartlar göz önüne alındığında, iki yazarın yaşadığı dönemler arasındaki şaşırtıcı benzerlikler hemen dikkati çekmektedir. Saray nazarında ne kadar imtiyazlı olursa olsun, Molière'in yaşadığı sıkıntılar daha kolay anlaşılacak ve Stalin karşısındaki Bulgakov'dan çok da farklı bir yaşam sürmediği görülecektir. Çünkü bir sanatçı için en büyük işkence, aç kalmaktan çok sanatını özgürce icra edememesidir ve her iki yazar da benzeri baskılarla karşılaşmışlardır.

Tartuffe'ün yazarının maddi bakımdan Bulgakov'a göre daha rahat bir yaşam sürdüğü bilinen bir gerçektir ama onunkinden daha rahat bir sanatsal yaşam sürmediği de bir başka kaçınılmaz gerçek olarak önümüzde durmaktadır; öncelikle babasının kralın halıcılığını yapan zengin bir tüccar olması, sonrasında da Prens de Conti ve bizzat kralın kendisinin onu himayesine alması onun belli bir yere kadar rahat bir yaşam sürmesini sağlamıştır ama bu maddi rahatlık onu kilisenin, soylu kesimin ve doktorlar gibi dönemin sosyal yaşamının önde gelenlerinin hışmından koruyamamıştır. Kuşkusuz bunda en büyük pay Molière'in kendisinde, doğruları söylemekten çekinmeyen sivri ve keskin dilindedir. Bütün oyunlarında "yüzyılın yerleşik alışkanlıkları ve adetleriyle dalga geçmiş" (Lagarde ve Michard, 1970, s. 194), komedinin iyileştirici gücünden faydalanarak kiliseden kibarlara, doktorlardan saray mensuplarına kadar hepsine korkusuzca saldırmıştır. Toplumsal yaşamda gözlemlediği aksaklıkları yazmaktan ve bizzat sahnede oynamaktan asla çekinmemiştir. Yazdığı her oyun onun yaşam alanını biraz daha daraltmış, gittikçe nefes alamaz hale gelmiştir. Sonunda, hastalandığında kendisini tedavi edecek bir doktor, ölüm döşeğindeyken 'Hristiyanca' ölmesini sağlayacak bir din adamı ve ölümünden sonra da bütün diğer Hristiyanlar gibi onurlu bir şekilde gömülebilmek için toprak bulamamıştır kendisine. Bulgakov, *Molière Efendi*'sinde alaylı bir dille çok güzel anlatır Molière'in durumunu:

Günahkâr oyuncu, pişmanlık getirmeden, kilisenin lanetlediği mesleğinden dinsel törenle ayrılmadan ve iyiliği sonsuz Tanrı sağlığını başısladığı takdirde kesinlikle güldürü oynamayacağına ilişkin yazılı bir söz vermeden ölmüştü. / Yazılı belge imzalamamıştı ve Paris'te hiçbir rahip Mösyö de Molière'in mezarına gelmek istemiyordu; zaten hiçbir mezar kabul etmezdi onu. (ME, s. 217)⁵

Bu küçük alıntıda bile Bulgakov'un Molière'de buldukları basitçe anlaşılıyor: reddedilmek, toplum ve kurumları tarafından kabul görmemek, yalnız bir ölüme mahkûm edilmek. Tıpkı Molière gibi Bulgakov da yaşamı boyunca yazdıkları ve düşünceleri yüzünden eleştirilmiş, dışlanmış, yok sayılmıştır; çünkü karşı çıktığı bir toplumsal düzene ve yönetim biçimine hizmet etmeyi reddetmiş, görüş ve düşüncelerinden asla taviz vermemiştir. Ölümünden yıllar sonra, en zor günlerini birlikte geçirdiği karısı Yelene Sergeevna onunla ilgili şu cümleleri kuracaktır: "Bulgakov'a benzer hiçbir karakter görmedim. Onu bükmek mümkün değildi, içinde öyle çelik bir yay var ki, hiçbir güç onu bükemezdi, eğemezdi, hiçbir zaman..." (Lyutov, 1999, s. 769'dan aktaran Kaşoğlu, 2001, s. 12). İdeolojilerin ve baskıların bükmeyi başaramadığı bu cesur kalemin elinden çıkan *Molière Efendi* de diğer yapıtlarıyla aynı kaderi paylaşmaktan kaçamamıştır: Yayınevi tarafından beğenilmemiş ve basımı reddedilmiştir. Özellikle anlatıcının –bu anlatıcı romanda bizzat Bulgakov'un kendisidir– "kralcı eğilimleri olan", "yatak hikâyelerinden hoşlanan", "ahlaksız birisi olduğu" iddia edilerek anlatıcıyı değiştirmesi, yerine anlatıcı olarak "ciddi bir Sovyet tarihçisi"ni koyması

⁵ *Molière Efendi*'den yapılan alıntılar ME şeklinde kısaltmayla verilecektir.

istenir kendisinden (bk. Yermolinski, 2017, s. 18-19). Bulgakov kendisine zorla yaptırılmaya çalışılan her şeye büyük bir dirençle karşı çıkar ve onu yapmak yerine içine kapanmayı tercih eder. Bu içe kapanış ikiye bölünmüş dostların her geçen gün biraz daha eksildiği yalnız bir ölüme kadar devam eder. Bu yönüyle Molière'in ölümünden çok da farklı değildir onunki; Molière, Kral XIV. Louis'nin müdahalesiyle gecenin karanlığında sadece oyuncularının bulunduğu küçük bir topluluğun huzurunda sessizce defnedilirken, Bulgakov da Sovyet Yazarlar Birliği'nden neredeyse kimsenin katılmadığı, sadece tiyatro oyuncuları ve yazarlarının katıldığı bir kalabalıkla defnedilir. Her ikisi de özellikle düşünce dünyalarında yalnız yaşarlar, yalnız ölümler ve yalnız gömülürler. "*Eleştirel tavır*" nedeniyle tüm oyunları yasaklanmıştır; 18 Nisan 1930 yılında Stalin'le yapmış olduğu telefon görüşmesinden sonra kısmi bir rahatlama yaşamışsa da, Bulgakov'un üzerindeki baskılar ölümüne dek kesintisiz sürer ve sonunda, 10 Mart 1940'da böbrek rahatsızlığına bağlı olarak, görme yetisini kaybetmiş bir şekilde ölür (bk. Rogover, 1999, s. 273-300).⁶

Bütün bu yönleriyle Molière, Sainte-Beuve'ün yıllar öncesinden öngördüğü gibi, Bulgakov için bir sığınak olmuştur; onun yapıtlarına sığınarak kendini savunmuş, ilerde göreceğimiz gibi, kendi yaşamını onun yaşamı aracılığıyla anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Kısaca, *Usta ile Margarita*'nın Türkçe baskısına alınan yazısında Sergey Yermolinski'nin (2017, s. 17) yerinde bir tespitle belirttiği gibi, onun elinde Molière'in hayatı düşüncelerini dilediği gibi işlediği ve bunalmalarını özgürce dile getirdiği bir taslaktır. *Molière Efendi* ilk bakışta tüm dünyanın yakından tanıdığı bir oyun yazarının yaşamını anlatır; ancak Sevinç Özer'in de (1998, s. 242) dikkat çektiği gibi, her yazarın "*belli bir ideoloji*" ile yazdığını ve "*bu nedenle de bir edebiyat yapıtının politik olup olmadığını tartışmanın*" bile gereksiz olduğunu unutmamak gerekir. Dolayısıyla, "*insanın bulunduğu hiçbir durumdan psikolojik öge çıkarılamazsa, politik ögenin de çıkarılamayacağını*" unutmamak ve ünlü Rus yazarın yapıtını da bu bakış açısıyla okumak gerekmektedir.

Bu bağlamda, çalışmamızda, Bulgakov'un Jurgaz Yayınevinin isteğiyle "Ünlü İnsanların Yaşamları" dizisinde yayımlanmak üzere kaleme almış olduğu *Molière Efendi* adlı yapıtı, Molière'in yaşamıyla karşılaştırmaya ve bir gerçeklik araştırmasına girişilmeksizin kendi bütünlüğü içinde çözümlenecek ve Bulgakov'un yaşamının izleri takip edilerek yapıtın bir tür 'öz savunma'ya dönüşmesi araştırılacaktır.

'ÖTEKİ'NİN YAPITLARIYLA KENDİNİ SAVUNMAK

"Karşımda yetişkin bir erkek var. Başında açık renkli bir peruka, yapay saçları kıvrır kıvrır. / Karşımdaki adama şevkle bakıyorum." (ME, s. 33)

Sovyet Devrimi, sadece Bulgakov'u değil, bütün Rus yazarları etkilemiştir. Kimileri öldürülmüş, kimileri sürgüne gönderilmiş, Soljenitsin, Nabokov gibi kimileri ülkeden kaçmak zorunda kalmış, Platonov, Pasternak gibi kimileri sessizliğe gömülmüş, Mayakovski, Marina Tsvetaeva gibi kimileri intihar etmiş, kimileri de iktidarın kölesine dönüşmüş, birçoğu da yapıtlarını gizlice yayınlamak (Samizdat) zorunda kalmışlardır (bk.

⁶ Rusça kaynakların çevirisinde yardımlarını esirgemeyen S.Ü. Rus Dili ve Edebiyatı bölümü Dr. Öğr. Üyesi Leyla Hacızade'ye teşekkürü borç biliyoruz.

Vaissié, 2017, s. 43-44).⁷ Bu baskıların, fiziki ve psikolojik şiddetin, yazınsal ve sanatsal sansürün sadece Stalin döneminde yaşanmadığını, ondan sonra da devam ettiğini belirtmekte fayda var.⁸ Molière Efendi'nin yazarı Bulgakov ise, "yaşadığı tüm maddi ve manevi sıkıntılara rağmen Anna Ahmatova, Andrey Platonov, Boris Pasternak gibi (...) gerçek yazar kimliğini korumayı başarmış, maruz kaldığı tüm baskılar karşısında sanatından ve tarzından ödün vermemiştir" (Hacızade, 2018, s. 473). Yukarıdaki satırların yazarı Leyla Hacızade aynı çalışmasında (s. 473) Kaşoğlu'ndan yaptığı alıntıyla şöyle devam etmektedir:

(...) dönemi eleştiren eserlerinden dolayı eserleri devlet yönetimi tarafından ciddi anlamda dışlanmış. Başlarda hakkında geniş çevrelerce bahsedilen yazar, bilinçli olarak unutturulmaya çalışılmıştır. Severe girdiği edebi ortamdaki dışlanmış ve hatta 1934 yılında düzenlenen Yazarlar kongresine davet edilmemiştir. Fakat yazar yine de yılmamış, yaşamının son gününe kadar edebiyat çalışmalarını sürdürmüştür.

Ünlü Alman yazar Goethe, Jules Claretie'nin (1873, s. 6) adı geçen kitabındaki önsözde şöyle demektedir: "Molière o kadar büyük ki onu her yeniden okuyuşumuzda yeni bir şaşkınlık yaşıyoruz. (...). Ne adam şu Molière! Ne büyük ve saf bir varlık! Evet, onun üzerine söylemek zorunda olduğumuz gerçek kelime şu: O saf bir ruhtu!" Bulgakov, Jurgaz Yayınevinin teklifini bir fırsata dönüştürür ve bu 'saf ruhun' peşine düşerek Goethe'nin de maruz kaldığı gibi okurunu şaşırtmaya çalışır. Bulgakov, yapıtının her satırında kendinden birkaç yüz yıl önce yaşamış, başka bir dilin ve kültürün içinde doğup yetişmiş bir yazarın da kendisiyle aynı baskılara, hoşgörüsüzlüklere, dışlanmaya maruz kalışı ve yalnız bir yaşama mecbur bırakılışı karşısındaki şaşkınlığını hissettirir ama aynı zamanda onu şaşırtan bu şeye sığınır ve onun aracılığıyla kendini savunmaya çalışır. Yayınevinin istediği gibi sadece ünlü bir insanın yaşamını anlatmaz, onun aracılığıyla benzeri durumdaki bütün sanatçıların dramlarına da sözcülük eder. Dönemin Sovyet rejimini korkutan da budur: işte bu yüzden, kitaptaki 'anlatıcı'nın "ahlaksız birisi olduğu" iddia edilir ve ondan anlatıcıyı değiştirmesi, yerine "ciddi bir Sovyet tarihçisi"ni ataması istenir.

Bulgakov, daha ilk sayfada, "Prolog" adlı öndeş bölümde Horatius'un bir sözünü alıntıyla başlar kitabına: "Gerçeği gülererek söyleyememe ne engel olabilir" (ME, s. 1). Horatius'un bu sözleri bize, Molière'in, kendini din adamlarına karşı savunabilmek için Tartuffe'ün 'önsöz'ünde yazdıklarını hatırlatır: "Eğer komedinin amacı insanların kötülüklerini iyileştirmekse (düzeltmekse), hangi nedenle birilerinin ayrıcalıklı olacağını anlamıyorum" (aktaran Lagarde ve Michard, 1970, s. 177). Kuşkusuz Molière'in burada kastettiği 'birileri' Tartuffe'e de konu olan sahte din adamlarıdır. Horatius'un dediği gibi gerçeği gülererek söyleyecektir ve hiç kimse kaleminden kaçamayacaktır. Bu konuda kimseye ayrıcalık tanımaz. Horatius'un Molière'in sözlerine çağrışım yapan bu ifadelerinin kitabın ilk cümlelerini oluşturması bile Bulgakov'un yapıtıyla ne yapmaya çalışacağını açık ipuçlarını verir ve aynı sayfada bebek Molière'i elinde tutan ebenin karşısına geçerek şunları söyler:

Hiç çekinmeden ve kesinlikle söyleyebilirim ki bu saygıdeğer ebanıma dünyaya getirdiği çocuğun kimliğini açıklayabilseydim, hem yeni doğan yavruya hem de Fransa'ya zararı

⁷ Cécile Vaissié'nin çalışması Sovyet Yazarlar Birliği'nin Rus yazarlar ve Sovyet kültürü üzerindeki etkisini ve "seçme, yönlendirme ve kontrol etme" görevlerini detaylı olarak açıklamaktadır. İlgilenenler bu makaleden faydalanabilirler.

⁸ Ayla Kaşoğlu (2002, s. 159-160), bu konuda, Yerofeyev'den aktararak şöyle der: "Yerofeyev, Stalin sonrası (post-Stalin) Sovyet edebiyatını resmi, liberal ve köy nesri olmak üzere üçe ayırmakta ve tüm Sovyet yazarlarının az ya da çok baskılara maruz kaldıklarını belirtmektedir."

dokunacak kadar telaşlanıp heyecanlanabilirdi. / İşte böyle: cepleri kocaman bir ceket giymişim ve elimde çelikten değil kaz tüyünden bir kalem var. Önümde balmumu mumlar eriyerek yanıyor ve beynim alev alev. / "Madam," diyorum, lütfen dikkat ediniz bebeğe, vaktinden önce doğduğunu unutmayınız. Bu bebeğin ölümü ülkeniz için büyük bir kayıp olur! (ME, s. 1)

Alıntıladığımız bu giriş cümlelerinde 'çelik' ve 'tüy' kalemlerin karşılaştırılması hemen dikkatimizi çekiyor; çelik olanın Bulgakov'u, tüy olanın ise Molière'i temsil ettiği açıkça görülüyor ve bu karşıtlık son sayfaya kadar devam ediyor. "Elimde çelikten değil kaz tüyünden bir kalem var" diyerek de kendisini XIV. Louis döneminin gözde oyun yazarının yerine koyduğu hemen anlaşılıyor. Hemen sonraki sayfada ise, bir yazar olarak kendisini açıkça ortaya koyuyor ve ardından "Beni şaşırtıyorsunuz bayım!" diyerek tepki gösteren ebeve bu kez kendi yaşadığı coğrafyanın şartlarını hatırlatıyor:

"Ben kendim de hayretler içindeyim. Düşünün ki, üç yüz yıl sonra, uzak bir ülkede, Bay Poquelin'in oğlunu elinizde tuttuğunuz için hatırlayacağım sizi." / "Daha ünlü çocukları elimde aldım ben." / "'Ünlü' sözcüğüyle ne demek istiyorsunuz? Bu çocuk, saltanat süren kralınız XIII. Louis'den de, ondan sonraki kraldan da, hani şu Yüce Louis ya da Güneş Kralı adı takılacak olan kraldan da daha ünlü olacak adam! Aziz madam, uzak bir ülke var, bilmezsiniz siz, Moskova Prensiği, soğuk ve korkunç bir ülke. Orada eğitim yoktur ve halkı barbardır, sizin kulağımıza yabancı bir dil konuşurlar. Şimdi dünyaya getirdiğiniz çocuğun sözcükleri daha sonra bu ülkenin derinliklerine bile işleyecek. Çar I. Pedro'nun soytarısı bir Polonyalı bu ülkenin diline çevirecek onun sözlerini ama sizin dilinizden değil, Almandan çevirecek barbar diline. (ME, s. 2)

Bu alıntı eserin amacını özetlemesi bakımından ilk bakışta göze çarpıyor. Paris-Moskova, yazar-kral, kalıcı olan-geçici olan, barbar-medeni karşıtıllıkları hemen dikkat çekiyor. Kuşkusuz yazarın anlattısına böyle bir başlangıç yapması boşuna değil; okuruna sadece Molière'in yaşam hikâyesini okumayacağı, aynı zamanda kendisinininkiyle birlikte o 'uzak' ve 'soğuk' ülkede yaşayan diğer benzerlerinin de yaşamını anlatacağını sezdiriyor, anlatılacak olaylara bakacağı eleştirel pencereyi kendi eliyle hazırlıyor. Krallar karşısındaki Molière ile despotlar (Stalin ve Sovyet bürokrasisi) karşısındaki Bulgakov'u yan yana koyuyor ve o anda yok sayılmasına rağmen gelecekte kazananın kendisi olacağını, medeniyetin dilinin barbarların diline galip geleceğini ima ediyor: Çünkü krallar ve güçlüler karşısında kazananın, tarihe gerçek anlamını verenin Molière, genelde ise bizzat 'şair'in kendisinin olduğunu biliyor. Ebe ile anlatıcı arasındaki bu kısa diyalog bile yazarın içine düştüğü yaşamsal çaresizliği ve bir sanatçı olarak geleceğe olan inancını göstermeye yetiyor. Bulgakov en sonda söyleyeceğini en başta söylüyor ve sonrasında Molière'in peşine düşerek alaylı bir dille savunmasına geçiyor. Ebe şaşkınlıkla onu izlerken, "Ey zaman zincirinin halkaları! Ey eğitim akımları! Çocuğun sözleri Almandan çevrilecek, İngilizceye çevrilecek, İtalyancaya, İspanyolcaya çevrilecek ve Hollandalıların diline. Danimarkacaya, Portekizce, Lehçe, Türkçe, Rusçaya..." diye haykırdıktan sonra şöyle devam eder konuşmasına:

Ah, en şaşırtıcısı bu değil. Kendi dilinde basılmaya layık görülmedikleri halde yabancı dillere çevrilen onlarca yazar adı sayabilirim size. (...) Başta sizinki olmak üzere birçok ülkede onunkilere benzer oyunlar kaleme alacaklar ve bu oyunlara öykünecekler. Çeşitli uluslardan bilginler, yapıtlarının ayrıntılı incelemelerini yapacaklar ve yaşamının gizini adım adım izlemeye çalışacaklar. Şu anda, ellerinizin arasında pek az yaşam belirtisi gösteren bu insanın gelecek çağlarda birçok yazarı etkileyeceğini size kanıtlayacaklar; hele

özellikle de, sizin tanımadığımız ama benim tanıdığım Griboyedov, Puşkin ve Gogol gibi benim yurttaşlarımı. (ME, s. 3)

Bu satırları kaleme alan yazarımızın birçok yapıtının yaşamında basılmadığını, bazılarının kendi dilinden önce başka dillerde basıldığını, oyunlarının kendi ülkesinden önce başka ülkelerde oynandığını hatırlarsak bu cümleler daha anlamlı gelecektir. Bu cümleler baskılar karşısında ezilmiş ama edebiyata ve sanata olan inancıyla ayakta kalmış, gelecekte tıpkı Molière gibi sanatı sayesinde yaşamaya devam edeceğine inanan bir yazın adamının cümleleridir. Açıkça kendi ülkesine ve Gogol gibi otorite tarafından sindirilmeye, susturulmaya çalışılan yazarlara gönderme yapması, yaşamında bilinçli bir şekilde yok sayılan kendi yapıtlarına olan inancının bir göstergesi olarak karşımızda duruyor, onları savunuyor, varlıklarını kesinlemeye çalışıyor.

Yazarın yapıtının başına koyduğu "Ebeyle konuşuyorum" adlı öndeş bölümü kitabın gerçek anlamına ulaşılması bakımından büyük önem taşıyor; bu bölümle Bulgakov okuru için bir tür okuma kılavuzu oluşturuyor ve anlatacaklarını bu pencereden görmesini istiyor. Gerçekten de bu bölüm olmasaydı, Molière'in hikâyesi çok daha farklı bir gözle okunabilirdi; altı sayfalık bu 'Prolog' kitabın yazarının sadece amacını değil, aynı zamanda ruh halini de ortaya koyuyor, çalışmayı kaleme aldığı zamanda hissettiklerini, kaygılarını ve umutlarını da okuyucuya dolaylı yoldan aktarıyor. Anlatıcı ebeyle konuşmaya, ona kucağında tuttuğu bebeğin önemini ve gelecekte yapacaklarını anlatmaya devam ederken yurttaşı Griboyedov'un *Akıldan Bela* adlı oyunundan bir repliği Molière'in *Adamdankaçan* oyunundan aldığı Alceste'in kısa bir repliğiyle karşılaştırır ve sonunda asıl niyetini ortaya koyar. Anlatıcının ebeye verdiği nihai cevabı görmeden önce Griboyedov ve Molière'den yapılan alıntılara hızlıca bir göz atmak faydalı olacaktır:

(...)

Elveda Moskova! Gidiyorum ben.

Bulmak için bir yurt bir toprak

Onuru kırılmış bir duyguyu gizleyecek olan. (Griboyedov, Akıldan Bela) (ME, s. 4)

İhanete uğramış ve haksızlıkların ortasında.

Çıkacağı kötülüklerin saltanat sürdüğü uçurumdan.

Ve arayacağım yeryüzünde sapa bir köşe,

Onurlu insan olmanın özgür olduğu bir ülke. (Molière, Adamdankaçan) (ME, s. 4)

Anlatıcının ebeye karşı böyle bir karşılaştırmaya girişmesindeki asıl amaç, öncelikle, sanatçıya karşı olumsuz tutumun her dönemde ve her toplumda karşılaşılabileceğini göstermek olmalıdır. Bulgakov için okurun özellikle fark etmesi gereken şey, çok farklı ve uzak coğrafyalarda, birbirinden birkaç yüz yıl arayla yaşamış iki yazarın benzeri cümleleri kurmuş, aynı duyguları dile getirmiş olmasıdır. Şimdi de kendisi aynı duyguları hissetmekte ve farklı biçimler altında dile getirmektedir. Sonunda, "Ben başka bir şeyle ilgiliyim: Benim kahramanın oyunları üç yüz yıl boyunca dünyanın bütün sahnelerinde oynayacak; benim ilgilendiğim bu ve hiç kimse bunun ne zaman sona ereceğini bilemeyecek. İşte benim ilgimi çeken bu! İşte sizin bebenin olacağı insan!" (ME, s. 4-5) diyerek okurun bakışını yeniden despotlar karşısında sanatçının zaferine çeker, bir kez daha kazananın o olacağını belirtir.

Yapıtta benzeri durumların sık sık tekrarlanması Bulgakov'un yaşadığı sıkıntılar ve ruh hali düşünüldüğü zaman anlaşılabilir olmaktadır. Özellikle onun da birçok yurttaşı gibi maruz kaldığı baskılar sonucunda ülkesinden ayrılmak için çok uğraştığını, hatta bunun için bizzat Stalin'e mektuplar yazdığını düşünürsek, nasıl bir çaresizlik içinde olduğu, yapıtları aracılığıyla zamana direnişi ve kendisini yok sayan çağdaşı yazarlara karşı tepkisi daha iyi anlaşılır.

Molière'in yaşam hikâyesini anlatırken asıl amacına ulaşabilmesi ve ünlü Fransız komedyen aracılığıyla kendini savunabilmesi için, Bulgakov'un sık sık kendisini açıkça göstermesi gerekir. Okur, anlatıcının Bulgakov'un kendisi olduğunu anlamazsa iki yaşam biçimi arasında bağ kurmakta zorlanacak ve Rus yazarın asıl ortaya dökmek istediği gerçekleri anlamayacaktır. Bu yüzden, çoğu zaman birinci tekil şahsı (ben) kullanarak araya girer, yorumlar yapar, yargılarda bulunur. Bunu yaparken de özellikle Rus kökenlerini ve içinde yaşadığı coğrafyayı sık sık hatırlatır. Molière adını Puşkin ve Goldoni ile birlikte anıp bir karşılaştırma yaparken, *"Bu tür işlere aklım ermez benim, beceremem. Beni kesinlikle ilgilendirmez"* (ME, s. 4) der ya da baba Jean-Baptiste Poquelin'i Harpagon karakteriyle karşılaştırırken *"Bu kocakarı dedikodularına inanmak istemiyorum ben! Babasının anısına yazar Molière dil uzatmadı, böyle bir şey yapmak bana düşmez!"* (ME, s. 8) der. 'Prolog'un sonunda ise *"Ah, ah! Anladınız mı söylediklerimi? Öyleyse dikkat ediniz lütfen, rica ederim!"* (ME, s. 6) diyerek açıkça varlığını hissettirir. Bu rica ilk bakışta anlatıcının karşısında duran ebeye söylenmiş gibidir ama gerçekte bu sözlerin asıl muhatabı okurun bizzat kendisidir. 'Prolog'da anlatacağı hikâyeye açıklayıcı bir giriş yapıp okuru için hikâyeyi izleyebileceği bir reçete hazırladıktan sonra bilinçli bir şekilde 'anlamak' ve 'dikkatli olmak' fiillerini kullanarak son kez uyarır onu. Artık okur hikâyeyi anladığı şey doğrultusunda dikkat ederek okuyacak, Bulgakov'un yaşadıklarına şahitlik edecek, onu bir de kendi ağzından dinleyecektir. Bunu akıl yürütmeden daha çok hisleri aracılığıyla yapacaktır: çünkü elinde tuttuğu bir edebiyat tarihi kitabı değil, bir romandır ve onu ancak hislerine dokunarak etkileyebilecektir. Böylelikle ünlü Rus yazar amacına daha emin bir yoldan ulaşabilecektir, çünkü bir sanatçı olarak hislerle öğrenilen bir şeyin akıl yürütmeye öğrenilene göre çok daha etkili ve kalıcı olduğunun bilincindedir. Kitabın sonuna koyduğu sondeyiş bölümünde (Epilog) ise, *"İşte o! Orada, krallık oyuncusu, ayakkabılarında bronz kurdele düğümleriyle, orada! Ve ben, onu hiç görme olanağı bulamamış olan ben, onu selamlıyor ve elveda diyorum"* (ME, s. 223) der ve bu cümlelerle sonlandırır hikâyesini.

DOLAYLI ANLATIM VE ELEŞTİRİ

Yaşamı boyunca düşüncelerinden dolayı dışlanmış, yok sayılmış, kötü niyetli eleştirilere maruz kalmış, buna karşılık kendini savunma hakkı bulamamış bir yazar için daha büyük bir işkence olamaz. Sovyet Yazarlar Birliği onu yok saymıştır, devlet sürekli gözetim altında tutmuş, ne özgürce çalışmasına ne de ülkeyi terk etmesine izin vermiştir;⁹ basında ve yazın dergilerinde hakkında sürekli kötü yazılar yazılmış ama ona söz hakkı verilmemiştir. Seyirciler ve okurlar için *"en iyilerden biri"* olarak kabul edilmesine rağmen,

⁹ Eserleri sürekli geri çevrilen yazar birçok kez yurtdışına çıkmak ister ama gerekli izni alamaz. Sonunda dayanamaz ve 28 Mart 1930 tarihinde Stalin'e, Yermolinski'nin (2017, s. 20) *"içtenlikle kaleme alınmış, namuslu bir mektup"* olarak nitelediği ünlü mektubu yazar ve *"kendi ellerimle, şeytanla ilgili romanımı sobaya attım"* diyerek kendisini yurtdışına göndermesini veya ikinci bir ikametgâh için izin vermesini ister. Bu izni hiçbir zaman alamaz ama Stalin onu telefonla arayarak yatıştırır ve Sanat Tiyatrosu'na yönetmen yardımcısı olarak atanmasını sağlar (bk. Kaşoğlu, 2001, s. 7; Autant-Mathieu, 1996, s. 12).

iktidar tarafından "tabu yazar" (Autant-Mathieu, 1996, s. 2)¹⁰ ilan edilir. Hem bir yazar hem de bir insan olarak en doğal hakkı olan kendini savunma hakkı elinden alınmış, siyasi otorite tarafından lanetlenmiştir. 1926 yılında düzenlenen bir ağıktorumda, eleştirmenlerden birinin yazarın *Turbin'lerin Günü* adlı oyunu hakkında amansız yorumlar yapması üzerine, Bulgakov sahneye fırlar ve eleştirmene şunları haykırır:

Sonunda gördüm sizi! Benim hakkımda rastgele söylenen her yalanı dinlemek zorunda mıyım? Bütün bu sözler, binlerce kişi tarafından tekrarlanıyor, ben susmak zorundayım, kendimi savunamıyorum! Bu, bir duruşma bile değil! Bana söz hakkı verilmiyor! Nedir peki ortada dönen? Benim seyircilerim var, yargıçlarım da onlar; siz değilsiniz. Oysa beni yargılıyorsunuz. Yazdıklarım bütün ülkede okunuyor... Benim oyunumu ise Moskova'da tek bir tiyatrodada görebilmek mümkün. Oyunumu göremeyenler sizin yazdığınız gibi düşünüyor. Sizse yalandan başka bir şey yazmıyorsunuz. Benim düşüncelerimi saptırıyor, yazılarımın anlamını değiştiriyorsunuz! Ama sizi sonunda gördüm; bir kereliğine de olsa neye benzediğinizi gördüm (Yermolinski, 2017, s. 13).

Yazarın bu haykırışları bize nasıl bir çaresizlik içinde olduğunu, nasıl bir ruh hali içinde yaşadığını açıkça gösteriyor. Bununla birlikte kendini savunmak, düşüncelerini açıkça olmasa bile okuruna ulaştırmak zorundadır. O, zor olanı tercih eder: Bunu Molière üzerinden yapmaya çalışır; zira o da kendisi gibi, ister dini, ister siyasi, ister bürokratik her türlü iktidarı eleştirmiş, düşüncelerinde geri adım atmamış, bunun karşılığında şeytanlaştırılan bütün sanatçılar gibi yalnız kalmış, acı çekmiş, "tehlkeli" (Lagarde ve Michard, 1970, s. 174) ve istenmeyen kişi (*persona non grata*) ilan edilerek bedelini ödemek zorunda kalmıştır.

a) Kapalı Eleştiri

Bulgakov'un Molière'le neden ilgilenildiğini, neden onun üzerine alışlagelmişin dışında bir yaşam öyküsü yazmaya giriştiğini daha önce görmüştük; asıl sorun neden bir başka yazarı, 'öteki'ni seçmek ve onun üzerinden kendini anlatmak zorunda kaldığıdır. Elbette bunu söylerken, yazarın Molière'le ilgilenmesinin tek amacının onun aracılığıyla kendisini ifade etmek olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Sainte-Beuve'ün, Goethe'nin ya da Özdemir İnce'nin de belirttiği gibi onunla ilgilenmesi için çok fazla haklı nedeni var. Ancak dönemin şartları, baskıcı Stalin rejimi, yazar ve düşünürlerin başına gelenler hatırlandığında, Bulgakov'un bir düşün ve yazın adamı olarak kendisini açıkça ifade edemeyeceği hemen anlaşılır. Yaşamını ve yapıtlarını tehlikeye atmadan kendini savunabilmesi, yaşadığı haksızlıklar karşısında eleştirilerini dile getirebilmesi için bir aracıya ihtiyacı vardır, bu bakımdan Molière en uygun seçimdir. Anlatıcının, bebek Molière'i kucağında tutan ebeyle konuştuğu 'Prolog'un sonunda, "Ah, ah! Anladınız mı söylediklerimi? Öyleyse dikkat ediniz lütfen, rica ederim!" (ME, s. 6) demesi bile bunu anlamamız için yeterlidir; çünkü o andan itibaren Molière'le birlikte kendisinden de bahsedecektir ama bunu dolaylı bir şekilde yapacak, açıkça söylemek yerine okuruna telkin edecektir.

Bu dolaylı anlatım yöntemini sadece kendisiyle ilgili konularda kullanmaz, Fransız komedyeni anlatırken de aynı yöntemle sık sık başvurur. Lakonik bir anlatı biçimiyle hızlıca amacına ulaşır. Kısa bir örnek vermek faydalı olacaktır: Çocuğunun kendisi gibi tüccar

¹⁰ M.-C. Autant-Mathieu (1996, s. 2), N. Bogoljubov'dan aktararak Bulgakov'un neden dışlandıığını ve sindirilmeye çalışıldığını şöyle açıklar: "Bulgakov'un oyunları (tiyatrosu), sosyal ve politik bakımdan Sovyet iktidarı ve Komünist Parti'sini çığnemektedir (yok saymaktadır)."

olmasını isteyen baba Jean-Baptiste ile onun okumasını isteyen dedesi Louis Cressé çocuk Jean-Baptiste hakkında tartışırken anlatıcı şöyle der: “*Ne konuştuklarını aktarmaya kalkacak değilim. Sadece bir nara atacağım: Yaşasın Louis Cressé!*” (ME, s. 24). Görüldüğü gibi uzun uzadıya diyalogları aktarmak yerine kısa bir ünlemle hem tarafını belirtir hem de konuşmanın sonucunu okuruna hissettirir. Attığı bu nara ile hem kazananın Cressé dede olduğunu belirtir, hem de tarafını seçmiş olur. Ama burada bizim için önemli olan bu dolaylı anlatım yöntemini daha çok kendi sorunlarını dile getirmek, yöneltilen suçlamalara karşı kendini savunabilmek için kullandığı olmasıdır.

Molière’in ruh halini tanımlarken şöyle der Bulgakov: “*Molière’in yaşamının o döneminde yaptığı en büyük yanlış şuydu: Kendisi hakkında söylenen kötü şeylere kulak kabarttı ve umursamaması gereken hakaretlerden yaralandı*” (ME, s. 116). Aslında bu söz kendisi için de bire bir geçerlidir: Yaşadığı dönemde kimi zaman tehlikeli görüldüğü için, kimi zaman Sovyet ideolojisine tam olarak uymadığı için, kimi zaman da basitçe diğer yazarların kıskançlığından dolayı, hem basında hem de dostlar arasında hakkında çok fazla dedikodu çıkar, olumsuz şeyler söylenir. Molière’e tavsiye ettiği şeyi yapmayı kendisi de başaramaz, söylenenlere çok fazla kulak asar, hatta hakkında çıkan yazıları arşivleyerek evine girip çıkanlara gösterir. Yermolinski (2017, s. 34), bu konudaki dokunaklı anılarını şöyle anlatır: “*Kendisiyle ilgili bütün yazıları, özenle bir deftere yapıştırdı. Koca bir cilt olmuştu bunlar, hem ne cilt. Küfürler, hakaretlerle doluydu içi. Bir tek iyi söz, bir tek yüreklendirici yazı yoktu defterinde. Hepsini de büyük bir özenle biriktirir, başkalarına gösterirdi.*” Dolayısıyla, zaman içinde çevresindeki herkesten uzaklaşarak içine kapanır ve tıpkı Molière gibi yalnız bir ölüm yaşar. Öldüğünde yanında sadece karısı vardır, orada bulunan diğerleri belli çıkarlarla gelmişlerdir. Yaşadığı dönemde, özellikle Sovyet Yazarlar Birliği’nin üyelerinin tavırları ve ikiyüzlülükleri onu çok üzmüştür. Tek tesellisi kendisini yalnız bırakmayan eşi ve ölümüne dek üzerinde çalıştığı, ancak ölümünden sonra yayınlanacak olan fetiş romanı *Usta ile Margarita*’nın el yazmalarıyla cebelleşmektir.

Yazar tüm yapıtı boyunca kahramanını toplumun içinde söz sahibi herkesle karşı karşıya getirir ve yaşadığı zorlukları okuruna göstermeye çalışır. Bunların içinde aristokratlar, politikacılar, din adamları, doktorlar ve toplumun önde gelen diğer insanları vardır. Ölümüyle birlikte, tıpkı adaletsiz bir şekilde yargılanıp ölüme gönderilen Sokrates’in durumunda olduğu gibi, hepsine karşı büyük bir zafer kazanmış olur: Çünkü bugün diğerlerinin adı bile hatırlanmazken, onun yapıtları onunla birlikte ölmemiş ve gittikçe daha da önemli hale gelerek yaşamaya devam etmiştir. ‘Prolog’un sonunda, onu nihayet tarihin en güçlü krallarından biri olan XIV. Louis ile karşı karşıya getirir ve Yüce Kral’a “*Molière ölümsüzdür*” (ME, s. 6) dedirterek Molière’in kesin zaferini ilan eder. Anlatıcı, ebeye Camptra’nın *Arethuse* operasından “*Tanrılar gökyüzünü yönetirler, Louis de yeryüzünü!*” cümlesini aktardıktan sonra şöyle der:

Hanımefendilerin önünde bile olsa, yeryüzünü yöneten insan kimsenin önünde asla şapkasını çıkarmazdı ve ölüm döşeğinde yatan Molière’in başucuna gitmezdi. Gerçekten de kral gitmedi oraya. Yeryüzünü yöneten insan, kendisinin ölümsüz olduğunu sanıyordu, ama bence bu konuda yanılıyordu. Ölümlüydü herkes gibi ve öyleyse kördü. Kör olmamış olsaydı eğer, can çekişen insanı görmeye giderdi belki: Gelecekte ilginç şeyler görürdü ve gerçek ölümsüzlükle ortak olmak istediğini açığa vururdu. (ME, s. 6)

Kitabın başına bilgilendirici bir önsöz gibi yerleştirilen ‘Ebeye Konuşuyorum’ adlı ilk bölümün sonunda asıl söylemek istediklerini dolaylı yoldan dile getirir: Krallar ve despotlar

ölümlüdür, sanatçı ise ölümsüzdür. Sanatçının önüne çıkartılan engeller onu asla yok edemezler ve yapıtlarıyla ölümsüzleşerek diğerlerinin önüne geçerler. Bu konuşmada, Molière'in yerine Bulgakov'u, XIV. Louis'nin yerine de Stalin'i koyduğumuz zaman metnin anlamı bir anda değişir. Molière'le birlikte Bulgakov'un dramını da sorgulamaya başlarız; çünkü yazar sık sık çağına ve ülkesine göndermeler de bulunarak okurunu hep bu karşılaştırmaya hazır tutar, sürekli olarak 'dikkatli olmaya' ve 'anlamaya' çağırır.

Bulgakov, istenilen değişiklikleri yapmadığı için *Molière Efendi* reddedilir ve ölümünden yıllarca sonra, ancak 1962'de yayınlanır. Zamanında yayımlanmış olsa, Stalin onunla ve onun gibilerle dalga geçen bu alaycı satırları okumuş olsaydı, ne hisseder, nasıl bir tepki verirdi bilemiyoruz, sadece tahminde bulunabiliyoruz ve bu tahminler bile sanatçının fiziksel varlığının onlar karşısındaki zayıflığını anlamamız için yeterlidir. Bir yazarın fiziksel varlığını yok etmeyi ya da dışlayarak yok saymayı başaran yöneticiler onun yazınsal varlığı karşısında çaresiz kalmakta ve 'gerçek ölümsüzler' karşısında yenik düşmektedirler. Bulgakov'un yapıtı bu düşüncenin bedene bürünmüş halini oluşturmakta ve ölümünden yıllarca sonra bile yazarını yaşatmaya, yüceltmeye, onu ve düşüncelerini savunmaya devam etmektedir.

b) Açık Eleştiri

Yazarın tehlike arz etmeyen ya da daha az tehlike arz eden kısımlarda açıkça kendisini ortaya koyduğu, okurun kolayca anlayabileceği açık eleştiriler ve yorumlar yaptığı görülür. Bu bölümler ona hem bir sanatçı olarak kendisini ortaya koyma fırsatı verir, hem de Fransız komedyenin hikâyesi arasında kendininkine de gönderme yapar. Böylelikle okur aynı anda koşut iki hikâye okumakta olduğunu unutmaz, Molière'inkiyle birlikte elinde tuttuğu kitabın yazarının da mücadelesini izler. Bu bölümler dolaylı eleştirilerin kullanıldığı bölümlerin de daha kolay anlaşılmasını sağlar, zira yazar bu sayede kendi 'niçin'ini de hiç zorlanmadan Molière'inkine bağlar. Sadece kendi yaşamına, yaşadıklarına değil, başka Rus yazarlara ve yapıtlarına da gönderme yaparak bu koşut düzlemi sürekli canlı tutar. Bu düzlemdeki eleştiriler çok daha açıktır ancak bu eleştiri ve yorumları bizzat Bulgakov'un kendisine bağlamak okura bırakılır.

Bilindiği gibi Molière'in en çok ses getiren oyunlarının başında *Tartuffe* ve *Gülünç Kibarlar* gelir. Her iki yapıt da fırtınalar kopartır ve bütün şimşekleri yazarının üzerine çekerler. Bulgakov, *Tartuffe*'ün sonunda kralın hiç beklenmedik müdahalesiyle sorunun çözüldüğü, Orgon ve ailesinin yeniden huzura kavuştuğu son sahneden bahsederken araya sıkıştırıverdiği alaylı bir yorumla konuyu kendi coğrafyasına, dolayısıyla da kendisine bağlar:

[...] gökten zembille inmiş bir polis yöneticisi [...] ülkede kral olduğu sürece namuslu insanların tasalanmamaları gerektiğini ve serseri tayfasının kralın kartal bakışlarından kurtulamayacağını söylüyordu. Yaşasın kral! Yaşasın polis yöneticisi! Onlar olmasaydı, Molière Tartuffe'ü bilmem ki nasıl sonuçlandırır. Gene aynı şekilde, bu olaydan yüz yetmiş yıl sonra, hasta bir yergi yazarı, Petersburg'dan gelen, başına atkuyruğu takmış jandarma tam anında yetişmeseydi, Revizor adını verdiği oldukça tanınan oyununu bilmem ki nasıl bir sonuca bağlardı. (ME, s. 173)

Alıntıda Fransa'da geçen bir olayın bir anda Rus coğrafyasına ve yazınına bağlanıverdiği açıkça görülüyor. Okurun ilk dikkatini çeken de yazar ve otorite arasındaki çelişkili ilişki oluyor. Özellikle burada söz konusu olan oyunun Rus yazınının en tanınmış

gerçekçi yazarlarından biri olan Gogol'un 1836'da yazdığı *Revizör (Müfettiş)* oyunu olduğu anlaşıldığında iki coğrafya ve kültür arasında kurulan bağ çok daha etkili bir hale geliyor. Çarlık ve sağ basın, Gogol'un oyununun "*Rusya'nın sosyal düzenini korumaya memur devlet aygıtını karikatürize eden bir eser*" (Gogol, 2018, s. 23) olduğu gerekçesiyle saldırıya geçerler ve Gogol uzun süreliğine ülkeyi terk ederek Avrupa'ya gitmek zorunda kalır. Hatta dönemin soylularından bir tanesi "*Gogol Rusya'nın düşmanıdır; onu zincire vurup Sibirya'ya sürmek gerekir*" (s. 22) deme cesaretini bile gösterir. Bulgakov, Gogol'un başına gelenlerin bilincindedir ve o da benzeri durumları Stalin yönetimindeki Komünist Sovyet rejiminde yaşar. Böylelikle üçlü bağ kurulmuş olur: Molière'in *Tartuffe*'le yaşadığı baskılar önce Gogol'a oradan da kitabın yazarı Bulgakov'a bağlanır. Böylelikle yazar dolaylı eleştiriler getirdiği bölümlere nispetle çok daha kolay bir geçişle amacına ulaşmış olur.

Yazar, bazen de sadece sanatsal anlamda eleştiriler getirir ve yorumlar yapar ama öncelikle kendisinin de bir oyun yazarı, bir tiyatro yöneticisi olduğunu hatırlatır sık sık. "*Kıskanç Prens'in Kederli Öyküsü*" adlı bölümde "*Bütün deneyimli tiyatro yöneticileri şunu iyi bilirler: Bir oyunun başarılı olup olmadığını anlamak için, eleştiricilerin yazılarını okumak ya da dostların düşüncelerine başvurmanın hiçbir yararı yoktur. Daha kolay bir yolu vardır bunun: kasaya gidip hasılatı sormak yeter de artar bile*" (ME, s. 118) dedikten sonra, "*Ortak Yaratı*" adlı bölümde Molière'in *Tartuffe* kadar dikkat çekmeyen *Scapin'in Dolapları* adlı oyunundan bahsederken araya girer ve açıkça yorum yapar ve eleştirir:

Bu kaba farsı Molière'in kalemine pek yakıştırmazlar. Böyle düşünenler savlarını neyle kanıtlarlar, anlamıyorum. Bence, Molière'in güldürü dehası görkemli bir şekilde bu oyunda somutlanmaktadır. Dostu Boileau'nun ne seyircinin zevkini pohpohlayıp kötülükte bulunduğunu ileri sürerek Molière'i kınaması, ne de "Scapin'in içine girdiği gülünç çuval" gibi amansız eleştirisini anlamak kolaydır. Boileau yanılıyor: Akla uygun olmayan çözümlere pek yüz vermeyen yüksek düzeyde bir güldürü söz konusudur. (ME, s. 199)

Görüldüğü üzere, yapıtın ilk sayfasından son sayfasına kadar, Bulgakov ister örtük, ister açık yorumlar ve eleştirilerle bir oyun yazarı olarak sürekli kendisini hissettirir, en sonunda da Molière'in durumunu kendisinininkine bağlar. Bulgakov'un yaşamını uzaktan yakından tanıyan bir okur ikisi arasında bağ kurmakta ve yazarın kendi savunmasını işitmekte hiç zorlanmamaktadır. Bu yönüyle yapıt baştan sona aşkınmetinsellik (transtextualité) ve üstmetinsellik (architextualité) bir özellik arz etmektedir.

"Fırtına Bıçmek" adlı bölümde ise, açık eleştiri konusunda çok daha çarpıcı bir başka örnekle karşılaşırız. Bu cümleleri okuyan okur, eğer Bulgakov'un yaşamını da biraz biliyorsa Molière'den çok kendisini tanımladığını hemen anlar; çünkü yazın yaşamı boyunca birçok oyunu yasaklanmış, sansüre uğramış ve sahnelenebilmesi için değiştirmesi istenmiştir. Molière'in de çok sık yaşadığı bu durumu çarpıcı bir dille şöyle anlatır:

Bütün oyun yazarlarının ezelden beri çok iyi bildikleri bir çaredir bu: Kendi yapıtını bile bile, kendi elleriyle değiştirmek zorunda kalmak. Son çare! Kuyruklarından yakalanan kertenkelelerin kaçmak için ondan vazgeçmeleri gibi. Tahtalı köyü boylamaktansa kuyruksuz yaşamının daha iyi olduğunu bilir bütün kertenkeleler. (ME, s. 104)

Söylemek bile fazla: buradaki kuyruğunu kaybetmiş kertenkele Bulgakov'dan başkası değildir. Molière'in tersine, oyunlarında değişiklik yapılması istendiğinde bunu kesinlikle reddetmiştir ama sonuç daha iyi olmamıştır. Oyunlarının sahnelenmesi reddedilmiş, çoğu

zaman bir dolaba atılarak unutulmuştur. Birçoğu da ancak ölümünden sonra gün yüzüne çıkabilmiştir. *Molière*'in tiyatro düzenlemesi *Yobazlar Birliği*'nde de (*Kabala Svyatoş*) değişiklikler yapmasını istediklerinde, "*Molière'imi değiştirmeyi kesinlikle reddediyorum. Yapılmasını istenen düzeltmelerin, ana düşünceyi yok edip bana bambaşka bir oyun yazdırma niyetinden kaynaklandığını sezmekteyim*" (Yermolinski, 2017, s. 17) diyerek kesin bir dille karşı çıkar. Ama sonuçta çok şey değişmemiştir; oyunlarını değiştirerek değil ama karnını doyurabilmek için istemediği işleri yapmak zorunda kalarak, yalnızlığa itilerek, hatta aç kalarak bedeninin bir kısmını yine onlara bırakmak zorunda kalmıştır. Yermolinski'nin (2017, s. 17) dediği gibi, "*içinde bulunduğu durumda, böyle kararlı bir ifade kullanmak yürek isterdi.*" Bu yürekliliği gösterir ama bedelini de ödemek zorunda kalır. 9 Şubat 1922 tarihinde günlüğüne şu dokunaklı cümleleri kaydeder: "*Yaşamımın en zor dönemi geçiyor. Eşimle açız. Bütün Moskova'yı dolaştık. Hiçbir yer yok. Çizmeler parçalandı*" (Trubina, 1998, s. 180'den aktaran Kaşoğlu, 2001, s 4).

BİR SAVUNMA VE SALDIRI ARACI OLARAK GÜLMECE VE İRONİ (ALAY)

Bulgakov'un sadece bu çalışmada ele aldığımız *Molière Efendi* adlı yapıtı değil, bütün çalışmaları gülmece unsurlarla doludur. Tıpkı *Molière* gibi okurunu eğlendirirken aydınlatmayı sever. Özellikle şeytanın adaleti getirmek üzere kedisiyle birlikte Moskova'ya geldiği *Usta ile Margarita* bunun güzel örnekleriyle doludur. Yapıtın her satırı gülmece unsurlarla doludur, herkesle ve her şeyle dalga geçerken aynı zamanda yönetim sistemini, otoriteyi, yazarları ve bürokrasiyi acımasızca yerer. Leyla Hacızade (2018, s. 474) bu konuda, "*Bulgakov'un eserleri, onun esprili mizacını yansıtmaktadır. Ünlü yazarın, özellikle Gogol ve Saltıkov-Şchedrin tarzına olan sevgisini, onlar gibi hiciv ve grotesk kullanım özelliğinde görmek mümkündür. Tiyatro alanında da pek çok çalışması bulunan Bulgakov, bu açıdan Çehov'u akıllara getirirse de üslup ve sosyal eleştirel yaklaşım olarak Gogol'e daha çok benzemektedir*" diyerek fikrimizi doğrulamaktadır. Tatyana Sokolnikova (2006, s. 260)¹¹, Bulgakov'un eserlerinde "*gölme'nin özgürleştirici bir güç*" olduğunu belirtirken, Svetlana Le Fleming (1997, s. 29) "*grotesk'in 'komik'in önemli formlarından biri*" olduğunu belirttikten sonra Bulgakov'un "*grotesk tekniğinin ustalarından biri*" olduğuna vurgu yapar. Le Fleming aynı çalışmasında (s. 30), Bulgakov'un yapıtlarında groteski oluşturanın 'gerçek' ile 'fantastik' olanın yan yana gelişi (juxtaposition) olduğuna da dikkat çeker. Araştırmacının bu tespiti sadece *Usta ile Margarita* için değil, *Molière Efendi* için de geçerlidir. Bu açıklamalardan sonra, Bulgakov'un, *Molière*'in yaşam hikâyesini anlatırken zaman zaman açık ya da örtük bir şekilde Gogol'a gönderme yapması da böylelikle daha anlaşılır olmaktadır. Kısaca, Bulgakov'un ünlü Rus yergi yazarı Gogol'la Fransız komedisinin kurucusu *Molière*'in ince dokunmuş bir karışımı, Marianne Gourg'un (2009, s. 365) ifadesiyle "*yazımsal bir hibrit*" (hybride littéraire) olduğunu söylemek hiç yanlış olmayacaktır.¹²

Bilindiği üzere 'alay' (ironi) kavramı bir gerçeği tersinden söyleyerek dalga geçmek anlamına gelmektedir. Bunu yaparken asıl amaç da söylenmek istenen şeye vurgu yaparak daha etkili hale getirmektir. Alaya yapıtlarında ayrıcalıklı bir önem arz eden Türk romancı

¹¹ Bulgakov'un "*bükülmez*" kişiliği yüzünden siyasi iktidarla (Sovyet rejimiyle) sürekli sorun yaşadığı ve tüm yapıtlarına bunu yansıttığı bilinen bir gerçektir. Sokolnikova'nın (2006, s. 257-263) "*Quelques réflexions sur le concept de pouvoir chez Mikhaïl Boulgakov*" adlı çalışması bu konuda aydınlatıcı bilgiler içermektedir.

¹² Marianne Gourg (2009), aynı çalışmasında, Gogol'ün Bulgakov için bir "*kimliğini bulma yeri*", "*kendi yansımasını kırdığı büyüklü bir ayna*" (s. 359) olduğunu ve "*ikisinin de doğal olarak komik ve trajik olanın iç içe geçtiği aynı dünya görüşüne*" (s. 361) sahip olduklarını belirttikten sonra, Bulgakov'un "*onu yeniden canlandırarak (réincarnation de Gogol) kendi ikizini yaratmaya*" (s. 361) çalıştığını belirtir. Hatta daha da ileri giderek, *Usta ile Margarita* adlı romanının "*betimsel*" anlamda bir tür "*Gogol portresi*" (s. 364) olduğunu ileri sürer.

ve yazın araştırmacısı Tahsin Yücel çoğu söyleşisinde alayın romanlarındaki önemine dikkat çeker, onu daha çok bir 'savunma' aracı olarak kullandığını belirterek şöyle der: "*Ben alayın baskı, anlayışsızlık, salaklık ve saldırganlık karşısında başvurabileceğimiz son savunma biçimi olduğunu düşünüyorum. Kısacası, benim yazdıklarında alay saldırı alayı değil, savunma alayıdır*" (Andaç, 2003, s. 98). Bulgakov da benzeri bir şekilde alaya sık sık başvurur; bunu bazen incecik bir şekilde çok da hissettirmeden, bazen de daha açık ve kabaca yapar; bazen bir savunma aracı olarak, bazen de bir saldırı aracı olarak başvurur ona. Kendini zorbalıklara karşı savunurken aynı anda ona saldırır, 'kopan kuyruğun' intikamını almak ister.

Molière'e tiyatro zevkini aşılamanın dedesi Louis Cressé olduğu bilinmektedir. Babasının kendisi gibi halıcı olmasını ve krala hizmet etmesini istemesine rağmen dedesi sayesinde tiyatroya, özellikle de o dönemlerde küçümsenen ve dindışı bir uğraş olarak görülen komediye yönelir. Bulgakov onun tiyatroyla bağının oluşum şeklini alaylı bir şekilde şöyle anlatır: "*Cressé dede, çocuk Jean-Baptiste'le şaşkırtıcı bir dostluk kurdu. Yaşlı adamı çocuğa böylesine yaklaştıran şey neydi acaba? Şeytan mı dersiniz? Evet evet, mutlaka oydu!*" (ME, s. 12). Aslında burada asıl vurgulanmak istenen çocuğun dedeyle dostluğundan çok onun aracılığıyla tanıştığı tiyatroyla olan dostluğudur. Yazar alaylı bir şekilde ikisi arasındaki dostluğu 'şeytan'la ilişkilendirir. Zira o dönemde komedi kilisenin kesin bir dille reddettiği, dindışı saydığı bir uğraştır. Hatta komediyle uğraşanları aforoz eder ve Hristiyanca gömülmelerine izin vermez. "*Şeytan mı dersiniz?*" sorusuna Bulgakov'un verdiği cevap attığı narada saklıdır: "*Yaşasın Louis Cressé!*" (ME, s. 24). Bu narayla birlikte şeytan kelimesi okurun imgeleminde bir anda olumlu bir şeye, bir meleğe dönüşür. Böylelikle yazar vermek istediği mesajı eğlenceli bir dille en etkili biçimde verir. Aynı zamanda, Molière'i yalnız bir ölüme mahkûm ettiği için dolaylı bir yoldan kiliseye saldırarak bu konuda kendi tavrını da göstermiş ve saldırılara karşı kendi savunmasını ortaya koymuş olur. *Usta ile Margarita*'da hoşgörüsüzlük ve haksızlıklarla dolu Stalin'in Moskova'sına adaleti getirmek üzere şeytani indirmesi de hatırlanırsa bu nara daha anlamlı hale gelir.¹³

"Ünlü Topluluk" adlı bölümde, oğlunu tiyatrodan vazgeçiremeyen baba Poquelin son çare olarak bir rahibe gider ve ondan oğlunu ikna etmesini ister; Molière'le kilise bir kez daha karşı karşıya gelir, ama bu karşılaşmadan çıkan sonuç okuru şaşkırtacaktır:

Tanrı hizmetkârı bu saygın din kardeşinin ricasını kırmadı ve oğluyla konuşmaya geldi; ama çabalarının sonucu öyle şaşkırtıcı oldu ki pek söz edilmez bundan. Azgın Jean-Baptiste ile konuşmasının üzerinden iki saat geçer geçmez, din adamının kara cübbesini çıkardığı ve onunla birlikte aynı kumpanyaya katıldığı söylentileri dolaşmaya başladı Paris'te. (ME, s. 38-39)

¹³ Bulgakov, Molière'in maruz kaldığı en büyük hoşgörüsüzlüğün ve bağınazlıkların başrol oyuncusu kilisenin tiyatro karşıtlığına ve onu sürekli olarak şeytanlaştırmasına çok sık vurgu yapar kitabında. Kısa birkaç alıntı bu konuda faydalı olacaktır: "*Her şey şöyle başlamıştı: Komşu Saint-Sulpice Mahallesi'nde bir vaiz türemiş, tiyatro temsilatine koşut olarak yaptığı ateşli konuşmalarda sadece lanetli oyuncuların değil, onları seyretmeye gidenlerin de şeytanın pençesine düşeceğini söylüyordu.*" (ME, s. 44). "*Gittikleri her yerde kilise sürekli bir düşmanlıkla karşılıyordu oyuncularını*" (s. 52). "*Kutsal Vaftiz Tarikatı tek şey söylüyordu: Çok tehlikeliydi Molière. Kral hayatında ilk kez bir tiyatro temsili yüzünden ne yapacağını şaşırmişti*" (s. 155). Ve Molière'in ölümünden sonra gömülebilmesi için kralın müdahalesiyle kilise tarafından verilen izin belgesi: "*Mezkûr arzual tetkik edilmiş olup, emrin üzerine yapılan tahkikatın neticelerine muhalif bir husus hiçbir veçhile mevcut bulunmadığından gündüz saatlerinin haricinde ve ancak iki rahibin iştiraki ve hiçbir cenaze alayının tertip olunmaması kayıt ve şartıyla müteveffa Molière'in naaşına dini mezar tahsis olunması hususunda Saint-Eustache Kilise muntıkası rahibi efendiye lüzumlu izni verdik; ne mezkûr Saint-Eustache Kilise muntıkasında ne de başka bir dini muntıkada mezkûr şahsa cenaze merasimi icra olunacaktır*" (s. 220-221).

Yukarıdaki satırlardaki ustaca kurulmuş alay dolu bu cümleler okuru şaşırtmaya yetiyor; Molière için 'azgın' sıfatının kullanılması, din adamı içinse 'kara cübbesini çıkartarak Molière'in peşine düşmesi' çok etkili bir tezatlık ortaya koymaktadır. Elbette okur bu satırlarda yazılanları tersinden okuyarak gerçeği görüyor. Böylelikle Bulgakov hem Molière'in tiyatroya olan tutkulu bağı, hem de kilise adamının değişmeyen ve vazgeçmeyen tutumunu çok etkili bir şekilde okuruna hissettirmiş olur. Bir yandan eleştirirken, diğer yandan gülmecenin ona sunduğu imkânlardan faydalanarak direndiği ve benimsemediği şeyi okurun gözündeki küçük düşürmeye çalışır. Birkaç satır sonra da, "Bu söylentilerin gerçekle ilişkisi bulunmadığını kesinlikle belirtmem gerek" (ME, s. 39) diyerek okuru yeniden anlatının sıradan akışı içine yerleştirmeyi başarır.

Molière söz konusu oldu mu bu saldırılar doğal olarak daha çok kiliseye yapılır, çünkü Fransız komedyen döneminde en büyük zorbalıkları ve haksızlıkları kilise karşısında yaşamıştır. Bulgakov'un yaşadığı dönemde ise, tam tersi bu kez din yasaklanmış, dinle ilgilenmek, sanatsal ve yazınsal yapıtlarda dine yer vermek suç unsuru haline gelmiştir. Belki de bu yasağa karşı çıkabilmek için *Usta ile Margarita*'da Moskova'da yaşananlara koşut olarak iki bin yıl önce Filistin'de yaşananları ele alır, valinin, otorite karşısında "eski inançlarla dolu tapınağı yıkmak ve gerçeklerle dolu yeni bir tapınak yapmak" (Kaşoğlu, 2001, s. vii) sözlerini söyleme cesareti gösteren İyşua'yı çarmıha gerdirişini anlatır.

SONUÇ

Molière, her oyununda yeni bir maske takar, yeni bir kimliğe bürünür ve yeni bir konuyu kaba bir şekilde alaya alır, hicveder. Eğlendirirken düşündürür ve benimsemediği konuları ve durumları acımasızca eleştirir. Bu yüzden yaşamı boyunca baskılarla, hoşgörüsüzlükle, sansürle savaşmak zorunda kalmıştır. *Molière Efendi* adlı yaşamöyküsel romanda, bu kez Bulgakov'un Molière maskesi takarak aynı şeyi yaptığı, aynı yöntemlere başvurarak siyasal ve yazınsal kurumları eleştirdiği, yaşadığı olumsuz durumları dolaylı yoldan eleştirdiği görülüyor. Yazarın yaşadığı dönemde düşüncelerini açıkça dile getiremeyeceği, siyasi iktidarı ve kurumlarını eleştiremeyeceği, buna rağmen yapıtlarının yasaklandığı, kendisinin de yalnızlığa mahkûm edildiği bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla, Bulgakov'un *Molière Efendi* adlı yapıtında sadece sevdiği ve tıpkı Gogol gibi kendisiyle özdeşleştirdiği bir sanatçının yaşamını anlatmadığı, gerçekte Molière maskesini kullanarak kendi yaşamını ifşa ettiği, karşılaştığı haksızlıkları ve baskıları dile getirdiği, dolaylı bir şekilde kendini savunduğu görülmektedir. Çalışmamızda, yapıtın alınan örneklerle ve başka araştırmacıların da tespitleri ışığında bu düşünce aydınlatılmaya çalışılmış, yazarın benimsemediği durumları ve tutumları 'öteki' aracılığıyla yargılaması ve kendini savunması araştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yazarın, gerçekte Molière maskesi altında sadece kendisinin değil, döneminde baskılara maruz kalmış, yapıtları yasaklanmış tüm yazar ve sanatçıların da sözcüsüne dönüştüğü, örtük bir şekilde, kendisini Sovyet coğrafyasına hapseden iktidarı eleştirdiği görülmüştür. En genel şekliyle, krallar ve iktidarlar karşısında kazananın şair / sanatçı olacağı tezini işlediği, "Molière ölümsüzdür" diyerek XIV. Louis karşısında kazanan ve adını geleceğe yazmayı başaran Molière gibi, Stalin karşısında kazananın ve geleceğe kalanın kendisi olacağı fikrini örtük bir şekilde okuruna iletmeye çalıştığı görülmüştür. "Bulgakov Molière'de ne buldu?" sorusuna aldığımız cevap onun tüm despotlara, baskılara, hoşgörüsüzlüklere karşı savunmasına dönüşmüştür. Aynı zamanda, yapıtında gülmece unsurlara başvurarak, okurun imgelemine kendisini savunduğu bir mahkemeye ve yaşamında yayınlamayı başaramadığı yapıtlarını yayınlayacağı bir 'öteki yer'e (samizdat) dönüştürmeyi başarmıştır. Kısaca, Horatius'un dediği gibi, gerçekleri okuruna gülererek anlatmıştır.


SUMMARY

In this study, the presence of Bulgakov in his biographical novel called "The Life of the Monsieur de Molière" and his self-defence through the French writer were examined. Molière lived in the time of Louis XIV, one of the world's most powerful kings, and Bulgakov lived in the Stalin period, known for its despotism. Molière had relatively a more comfortable life than Bulgakov and received the support of the king and the palace. However, he was subjected to pressures throughout his life due to the conditions of the period, he was excluded by religious intolerance, his works were censored and his plays were banned. He was left out during his lifetime and left alone; he became the number one enemy of especially the church, doctors and some administrators, because he criticized the leading people of the time and the social structure of the period, and tried to correct the evil of people through comedy. Because of all these features, the famous Russian writer Bulgakov identified himself with him and tried to defend himself through the biographical novel he had written on. It is impossible for him to utterly express these in the period he lived, and he indirectly did so through Molière. Bulgakov, wearing Molière mask in "The life of Monsieur de Molière", harshly criticizes the society, political order, state institutions and literary circles he sees, and tries to instill the pressures he is exposed to his readers. Therefore, the book is not published in the author's life, but has been published after his death. Bulgakov uses an ironic language to defend himself and refers to all branches of the laughter, such as grotesque and satire. He, like Molière, tries to correct the evils through comedy and defends himself by referring to the irony. In the whole of the novel, the main outcome is this: Leaders holding the power can put pressure on the writers and artists; they can starve and exile them but they cannot destroy the power of their works. The artist continues to live thanks to his work while kings and despot rulers are forgotten. Thus, Bulgakov has proved his righteousness, and even if he is not living, he will be declared to the world through a literary work as he will live with his works and get back what is right after his death. Briefly, the question, "What did Bulgakov find in Molière?" has been asked throughout our work and the answer we have received has turned into Bulgakov's defence against all despots, oppressions and intolerances.

KAYNAKÇA

- Andaç, F. (2003). Roman yazmak, romanı düşünmek. Feridun Andaç (Ed.), *Sözcüklerin diliyle konuşmak, Tahsin Yücel ile YüzYüze* (95-99). İstanbul: Dünya Yayınları.
- Autant-Mathieu, M.-C. (1996). Une rencontre manquée: Boulgakov au Vieux-Colombier. *Les Cahiers de la Comédie Française*, 109-124. Hal Archives. Erişim adresi: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00538113/document>
- Bulgakov, M. (2012). *Molière Efendi*. (Ö. İnce, çev.). İstanbul: Everest Yayınları
- Bulgakov, M. (2017). *Usta ile Margarita*. (A. Emeç, çev.). (14. bs.). İstanbul: Can Yayınları.
- Claretie, J. (1873). *Molière, sa vie et ses oeuvres*. Paris, Fransa: Editions Alphonse Lemerre.
- Gogol, N. (2018). *Mayıs Gecesi-Portre*. (H. A. Ediz, çev.). İstanbul: Yordam Yayınları.
- Gourg, M. (2009). Gogol et le Maître et Marguerite. *Revue de Littérature Comparée / Klincksieck*, 3(331), 359-370.
- Hacızade, L. (2018). Mihail Bulgakov'un Genç Bir Doktorun Anıları eserinde natüralist öğeler. *Turkish Studies*, 13(28), 469-482.
- Kaşoğlu, A. (2001). *Mihail Afanasyeviç Bulgakov'un 'Usta ile Margarita' romanında anlatım sanatı*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Kaşoğlu, A. (2002). Postmodern edebiyatın Rusya'daki yansımaları. *Littera Edebiyat Yazuları*, (11), 155-162.
- Lagarde, A. ve Michard, L. (1970). *Les Grands Auteurs du Programme, XVII ème Siècle*. Paris, Fransa: Editions Bordas.
- Le Fleming, S. (1997). Bulgakov's use of the fantastik and grotesque. *New Zealand Slavonic Journal*, (2), 29-42.
- Özer, S. (1998). Politik edebiyatın etkili silahları: Gotik ve grotesk öykü. *Frankofoni*, (10), 241-250.
- Rogover, Y. S. (1999). *Russkaya Literatura XX Veka*. Sankt-Petersburg "Paritet", 273-300.
- Sartre, J.-P. (1994). *Baudelaire*. (B. Onaran, çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Sokolnikova, T. (2006). Quelques réflexions sur le concept de pouvoir chez Mikhaïl Boulgakov. *Acta Iassyensia Comparationis*, (4), 257-263.
- Tourneur, M. (2013). *Arts et politique sous Louis XIV*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nord Pas de Calais: Université d'Artois. Hal Archives. Erişim adresi: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00834060/document>.
- Vaissie, C. (2017). L'Union des Ecrivains Soviétiques (1934-1991): un moyen pour une fin et le modele de toutes les unions créatrices du bloc Soviétique. *Studia Politica: Romanian Political Science Review*, 17(1), 37-54. Open Access Repository. Erişim adresi: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/55834/ssoar-sp-rpsr-2017-1-vaissie-LUnion_des_Ecrivains_Sovietiques_1934-1991.pdf?sequence=1
- Yermolinski, S. (2017). Mihail Bulgakov ve *Usta ile Margarita* üstüne. In Mihail A. B., *Usta ile Margarita* (9-43). (A. Emeç, çev.). (14. bs.). İstanbul: Can Yayınları.

A Socialist Feminist Reading of Thatcherite Women in British Feminist Plays*

Prof. Berna Ayça Ülker Erkan 
İzmir Democracy University, Faculty of Science and Letters
Department of English Language and Literature
aycaulker@yahoo.com

Abstract

This study focuses on the representation of women in British feminist drama that challenges gender roles and gets stuck in having obsessive power as an outcome of the policy of the first British woman Prime Minister Margaret Thatcher. The study discusses excessively ambitious women who question patriarchal order and subvert gender roles to get power and finally left alone on the top like Thatcher. Marlene in Caryl Churchill's play *Top Girls*, Marion in Churchill's play *Owners*, Mary Traverse in Timberlake Wertenbaker's play *The Grace of Mary Traverse* are discussed throughly. Marlene, Marion, and Mary are the representatives of the destructive effects of the ambition for power that characterize Thatcher's Britain. Socialist/materialist feminism is applied to the plays both to criticize selfish Thatcherite powerful women figures and to express the lack of collaboration among women to improve their position.

Keywords: Margaret Thatcher, Socialist/Materialist Feminism, British feminist Drama, Caryl Churchill, Timberlake Wertenbaker.

İngiliz Feminist Oyunlarındaki Thatcher'cı Kadınların Sosyal Feminist Açısından Okunması

Öz

Bu çalışma, cinsiyet rollerine meydan okuyan İngiliz Feminist tiyatrosundaki kadınların temsili ve bu kadınlar İngiliz ilk kadın Başbakanı olan Margaret Thatcher politikasının sonucu olarak takıntılı bir şekilde güce sahip olurken nasıl sıkıştıkları üzerine odaklanır. Çalışma, ataerkil düzeni sorgulayan, güce ulaşmak için cinsiyet rollerini ters yüz eden ve sonunda Thatcher gibi tepede yalnız bırakılan aşırı hırslı kadınları tartışır. Caryl Churchill'in *Top Girls* oyunundaki Marlene, Churchill'in *Owners* adlı oyunundaki Marion ve Timberlake Wertenbaker'ın *The Grace of Mary Traverse* oyunundaki Mary karakterleri tartışılır. Marlene, Marion ve Mary, Thatcher İngiltere'sini karakterize eden ve güç elde etmek için hırsın yıkıcı etkilerinin temsilcileridir. Sosyalist/materyalist feminist eleştiri kuramı, hem bencil Thatcher'cı güçlü kadın tiplerini eleştirmek hem de kadınların pozisyonlarını ilerletecek bir kadın dayanışmanın noksanlığını ifade etmek için oyunlara uygulanır.

Anahtar Kelimeler: Margaret Thatcher, Sosyalist/Materyalist Feminizm, İngiliz Feminist Drama, Caryl Churchill, Timberlake Wertenbaker.

* This is a revised form of my presentation at international IDEA Conference which was held on 24-26 April 2019 at Gaziantep University, Turkey.

INTRODUCTION

The British feminist plays of the 1980s tend to take the subject matter of women in majority of the plays. Significantly, Margaret Thatcher and her policy has influenced British Theatre and drama in the eighties framing this period as Thatcher's Theatre. Since Margaret Thatcher is an effective figure of British history, her presence and attitude towards women reflect the dramatization of the era. The political stance of Thatcher is the subject-matter of most women's drama especially criticising the lack of solidarity and sisterhood among women. The purpose of this essay is to explore representations of Thatcherite women who are "in power" in Carly Churchill's plays *Top Girls* and *Owners* and Timberlake Wertenbaker's play *The Grace of Mary Traverse* through socialist/materialist feminist criticism. Both playwrights contributed much to the feminist theater; Churchill received critical attention in the mid-1970s and Wertenbaker in the 1980s. Churchill adopted a Marxist/socialist feminist outlook and she has reflected historical transformations of the eighties and nineties in her plays. First, Margaret Thatcher and her famous political doctrine Thatcherism will be discussed before analysing the plays in terms of socialist feminism.

Margaret Thatcher (1925-2013) with her nickname "The Iron Lady" is Britain's first woman Prime Minister (in office between 1975-1990) who lends her name to political doctrine -Thatcherism. In fact, "Thatcherism" as an expression is mostly the creation of Margaret Thatcher's opponents. From 1975, she was a member of Conservative party, her enemies who adopted liberal democracy emphasize a rhetoric of compassion based on social justice. Thatcher's opponents emphasized the idea of social injustice, social democratic postures and the idea that poor people would become disruptive if nothing was done for their welfare. Thatcher based concern for economics and her policy was based on "monetarism", which depended on money matters. She pointed out the moral lesson that you could not spend more than you earned. Therefore, the government cut all spending that caused inflation. According to Thatcherite politics, capitalist concerns became important which ignored society. Thatcher defended private enterprise culture. As Gould and Anderson (1987) state "Thatcherism cannot be an ideology" (p. 41) because it mostly concerns the economic facts. "Thatcher phenomenon" is associated with the slogans:

conviction politics, wealth creation before its distribution; popular capitalism; enterprise culture, cutting public expenditure; keeping more of what you earn; maintaining the medium-term financial strategy (MTFS); reducing public borrowing; giving the unions back to their members; reversing the 'ratchet effect', publishing back the 'nanny state' [...]
(Gould & Anderson, 1987, p. 41-42)

Thatcherite policy privileged the upper-class capitalist private enterprises, which cause inequality among different classes of British society. The Thatcher government has reduced public spending budget like art subsidy. In other words, Thatcher cut all expenses and support of Art and theatre, which was criticized in most of the British theatre of the era. As Peacock (1999) states "The theatre was, therefore, only experiencing the same financial pressures as other areas of the public sector – particularly health, education and local government—and was treated to the same introduction of business practices intended to ensure greater fiscal responsibility." (p. 60-61).

If one analyzes Thatcherite policy from a feminist lens, it is evident that it brings nothing in the position of women let alone improvement. Conversely, some women prefer to stay at home and go back to their domestic life, which is expressed by backlash

phenomenon. Thatcher's policy has a great impact in the position of women since the post-feminist conception of the "superwoman" figure is prominent in displaying a powerful and at the same time egoist women types. There is a gap between the upper-class women and the lower class of women which is supported by Thatcherite policy. The attitude of Thatcher towards women made the women dramatists of the 1980s criticize the "powerful" women figures like herself. Destructive and ambitious women figures, that cause an intra-sexual oppression on women through the character of Marlene, are displayed criticizing Thatcher's policy in Caryl Churchill's play *Top Girls*. The upper-class women in power have many privileges at the same time they exploit working-class women, which is highly criticized in Caryl Churchill's plays *Top Girls* and *Owners*.

1. WOMAN IN POWER IN CARLY CHURCHILL'S PLAY *TOP GIRLS*

Churchill criticizes the existence of Thatcher-like figure, through Marxist feminist perspective when she introduces her protagonist Marlene in *Top Girls*. Marlene, the boss of the "Top Girls" employment agency, oppresses both her sister and biological daughter to climb the stairs to become a "top girl" in the capitalistic world. She is successful, but alone on the top. Peacock (1999) emphasizes atonement of women and intra-sexual oppression: "The effect of intra-sexual oppression on women in the lower strata of society who do not or cannot attain the station of top-girls is also illustrated in the portrayal of Joyce, Marlene's sister, and Angie, her daughter, whom Joyce has raised" (Peacock, 1999, p. 151). Marlene stands for all feminists; an egoist upper-class woman who does nothing for the other classes of women. Marlene adopts patriarchal capitalist power to get ahead while adopting a male-identified woman character. The play criticizes women's adaptation of male stereotypical ways of getting ahead by denying the traditional domestic woman image. Feminine identity disappears to serve for the patriarchal power. One can hardly see any feminine characteristic traits in Marlene even though she is a woman. Since power is associated to be a male attribute, she denies her womanhood and responsibilities as a woman. She acts like an "iron lady" controlling everything around her. Marlene has difficulty in balancing between the professional and the private life because something is missing in one or the other area. The career woman Marlene both neglects and rejects her biological daughter Angie, thus she never reveals her identity as her mother. Marlene leaves Angie alone on her own fate without having any mother's affection. Depriving of her child from her mother's affection, Marlene exploits Angie and rejects her identity both as a woman and a mother.

Marlene does not only exceed her traditional feminine role as a mother and woman but also exploits the other members of her family. She leaves the responsibility of her daughter to the shoulders of her sister Joyce and walks away to lead a life of her own. She is too busy with getting a perfect career to reach the top of her job by defeating her male rival Mr. Howard in Act I. Thus, she becomes a "top girl" in her career. The critique of feminist ambitions is a central theme in the play, and this also depicts the predicament of modern women. Churchill adopts a Marxist/socialist feminist view to emphasize the condition of collectives not individuals in the play. Individual success of only one woman does not help the rest of all classes of women. For instance, Marlene's success in Act I is attained by the domestic help of her sister Joyce as expressed in a long debate that takes place throughout Act III. The last act investigates how Marlene reached to the top position in her career when she exploited her sister and rejected her own daughter. This brought nothing to the welfare of the other classes of women. There is no feminism unless it includes collectives. This

expresses the futility of individual solutions. Women should act collectively to be liberated from the patriarchal oppression. The play adopts a socialist feminist criticism and harshly criticizes women like Marlene who represents Margaret Thatcher and her policy bringing no development to the condition of women. Since the individual success of only one woman is presented and at the same time ironically criticized in the plays under discussion, it also points out that it brings nothing to the welfare of all classes of women.

There exists the political figure Margaret Thatcher, which is labeled as “Maggie” in Carly Churchill’s play *Top Girls* in Act Three. Tycer states that Churchill writes the play “as a response to the election of Margaret Thatcher” (Tycer, 2008, p. 1). Although Thatcher’s rise to political power is good for women’s progression in the political arena, her politics only defends some privileged minority of wealthy Britons not all classes of women. Thatcherite policy did not improve the position of women. Moreover, such policy sent women back to home and the domestic sphere, which was known as backlash phenomenon. For example, Marlene in *Top Girls* imitates/represents Margaret Thatcher who does not improve the rights and conditions of the lower-class women. In Act Two Scene Three the office women, Win and Nell, discuss about the possibility of upward position for themselves, however they see that there is no room left for ordinary working-class women:

NELL: There’s not a lot of room upward.

WIN. Marlene’s filled it up. (Churchill, 1996, p. 46)

Win points out that there is a class distinction among women and upper-class women are always privileged if compared to the working-class women: “It’s the top executive doesn’t come in as early as the poor working girl” (Churchill, 1996, p. 49). Marlene embraces “the enterprise culture” and monetarism encouraged by Thatcher. Thatcherite policy does not care about the social consequences and unequal treatment among the classes in the society. Joyce and Angie represent section of the most disadvantaged class in need of social support. Marlene does not care about her working-class sister, on the contrary she leaves the burden of her own daughter on the shoulders of Joyce. Churchill reveals that Marlene’s economic success is not only caused by her ambition but is certainly dependent on her sister’s domestic labour in Act Three. Marlene exploits her sister’s labour, whereas Joyce is unable to have her own life and baby because of Marlene’s burden. Joyce states this situation as follows: “Listen when Angie was six months I did get pregnant and I lost it because I was so tired looking after your fucking baby/ because she cried so much...” (Churchill, 1996, p. 81). This quotation explains the reason Churchill’s play embodies socialist feminist ideals and criticisms, which draws attention to the lack of collaboration and sisterhood concepts.

Churchill emphasizes the rise of a new type of women to power like Thatcher: “She may be a woman but she isn’t a sister, she may be a sister but she isn’t a comrade. And, in fact, things have got much worse for women under Thatcher” (Betsko & Koenig, 1987, p. 87). Marlene is a representative of Thatcher-like women; she has a great sympathy for Thatcher when she states: “She’s a tough lady, Maggie. I’d give her a job” (Churchill, 1996, p. 84). The playwright criticizes both Thatcher’s policy and Marlene who preaches Thatcher. Since Thatcher’s policy promotes only upper-class women like Marlene, it brought no improvement on conditions of women as collectives. The historical figure of Margaret Thatcher appears in the text highlighting her normalization of female success and transgression of class and gender boundaries. As in Marlene’s case, Thatcher’s success of becoming the first British women prime minister is shadowed by her fall from the political

grace. The play points out that the patriarchal system does not offer clever women such as Margaret Thatcher and Marlene a reliable way up the top position. Thatcher and Marlene are exceptional women who climb on the top by adopting patriarchal norms. Finally, both are alone on the top and their privileged position do not serve for the improvement of the other classes of women collectively. Marlene embraces the "enterprise culture" encouraged by Thatcher and Thatcher's government. It supports monetarist policy regardless of the social consequences. Thatcher and her policy explicitly appear in the text when Marlene states "Monetarism is not stupid" (Churchill, 1996, p. 84) and "First woman prime minister. Terrifico. Aces. Right on. / You must admit. Certainly gets my vote" (Churchill, 1996, p. 84). That policy divides women into camps as Joyce states: "What good's first woman if it's her? I suppose you'd have liked Hitler if he was a woman. Ms. Hitler. Got a lot done, Hitlerina..." (Churchill, 1996, p. 84). Thatcher has often been criticized for being an anti-feminist model, because only a few privileged women profited her policy and the majority were send back to home and the domestic sphere.

Thatcher's policy brought "backlash" phenomenon into question. "Backlash" promotes bachelor women at work. The presence of such modern-working women is a protest to "backlash", which imposes women to adopt a domestic life. For instance, Nell, a modern woman who works for Marlene, in Act Two rejects the traditional role of women by stating her colleague Win that "I could go on working and not marry him" (Churchill, 1996, p. 48). Nell and Win like Marlene express themselves as "high flyers" (Churchill, 1996, p. 47), "though birds" (Churchill, 1996, p. 48), and they are "plenty" (Churchill, 1996, p. 48). Nailsmith (2005) states that it is almost impossible to get a top job with family responsibility: "access to the top jobs is easier for those women who have few or no family responsibilities" (Nailsmith, 2005, p. xxxiv). Marlene promotes this idea of having no family or child responsibility: "I've been on the pill so long/ I'm probably sterile" (Churchill, 1996, p. 81). Marlene may now be infertile after years of taking oral contraceptives. Mary Brewer points out "her susceptibility to backlash propaganda more than to soften her character. In addition to appearing as the castrating career woman, ... a member of the "sisterhood of the infertile" (Brewer, 1999, p. 79). The successful managing woman on the top should not have any family connection and she should be a single woman. This also creates problem for women with careers ending up alone and miserable; moreover being "not natural" (Churchill, 1996, p. 59) as Mrs. Kidd states in Act 2, Scene 3.

The play also depicts the condition of modern women at work who must face frustration in their private lives. Christine Bimberg (1997) states that while twentieth-century women define themselves by profession; it also brings frustration in their private lives. Still women must pay. According to Bimberg (1997) "Female identity in *Top Girls* is achieved at a high risk, with great efforts only" (p. 404) and women are "entrapped in a different way than the women from the past were because of mastering 'the men-made system' and 'adopting a male power behavior'" (Bimberg, 1997, p. 404). There is no clear answer to the dilemma of women who want to balance family and professional life. Bimberg emphasizes that Churchillian women "sacrifice that potential of female identity" (Bimberg, 1997, p. 404). Likewise, Verna Foster (1998) points out that women's adaptation of "stereotypically male ways of getting ahead" (Foster, 1998, p. 3) brings no resolution since individual as well as communal solution would be more effective. Motherhood and domestic duties hinder women from "getting ahead". The play also points out that women's adaptation of

“stereotypical male ways” as observed in the play does not work unless patriarchal ideals change.

Marlene, who rejects domesticity, is an example of a modern woman figure of the 1980s that has powerful positions with personal initiative; nevertheless, Churchill emphasizes the selfishness and loneliness of those figures. Marlene’s need to celebrate her success entitled as “promotion” with imaginary women from different cultures and different ages demonstrates that she has no close friends to invite over her dinner party. The playwright emphasizes Marlene’s isolation and having no opportunity to share her happiness. However, the guests are not as lucky as Marlene since all of them must put up with the oppressive patriarchal system of their own age. From the very beginning of the play, Churchill emphasizes class distinction among women those who have and have not: the presence of the oppressed women on one hand and “top girl” like Marlene on the other hand. Tyser (2008) points out that Thatcherite politics gave “no guarantee of equal opportunity” (p. 21) for all women, only the upper-class powerful women benefitted from Thatcherism. There emerges a new type of woman: “The ‘new woman’ or ‘working woman’ was meant to aspire towards the career ladder, pursuing an ethic of individualism” (Tyser, 2008, p. 21). There is an exposition of history of sexual oppression and universal female resentment of women through different ages, which explains the oppression of modern women. In both cases, women must pay the prices throughout history: historical characters are oppressed, and career women are left alone, which brings no resolution for women’s condition.

Churchill adopts a socialist or materialist feminism, which attributes women’s relation to the material conditions of gender, class and race, in her both plays *Top Girls* and *Owners*. As Peacock (1999) states “change could only be achieved through social/political revolution” (p. 151). This is the secret message in Churchill’s both plays explaining that one woman’s success is nothing since it does not serve to the rest of women. Then, a collective attitude should be adopted for the welfare of all classes of women. The change is not possible through individual efforts, but it would be realized through a collective social action by women of all social classes. Churchill points out that without socialism there is no effective development in feminism because there arises enmity and selfishness among women without any collaboration (Ülker Erkan, 2010, p. 194-95). Even if both plays are open-ending, still there is a hope for change at least such ending “is designed to promote social action” (Tyser, 2008, p. 69), which seems as the perlocutionary act of the theater: taking up an action. As Keyssar points out Churchill’s drama “revises the history of the past and the present she makes a new kind of history – of the theatre and of society – appear not just possible but necessary” (Keyssar, 1984, p. 100-1). Thus, sisterhood is an initiation for a social change as it is portrayed by the friendship of the next generation representative by Kit and Angie. Churchill’s play emphasizes the importance of sisterhood and collective action on the welfare of all classes of women, which is the target of socialist feminism.

2. POSSESSIVE WOMAN IN CARLY CHURCHILL’S PLAY OWNERS

The play *Owners* (1972) is Churchill’s first full-length play for the London stage, which can be considered as “schematic and conventional” (Solomon, 1981, p. 50), which leans on Churchill’s “socialist and feminist concern” (Solomon, 1981, p. 50). Churchill acknowledges both social (the idea of ownership controlled by female power) and philosophical (the contrast between Western aggressiveness and eastern passivity) issues. The play is written in

two acts; the first has six scenes, the second has eight, taking place in a developing part of North London. The play starts with the depiction of the protagonist Marion, a successful property developer. She buys the house in which Lisa, Alec, Alec's mother and their two children live on the third-floor apartment. Marion wants to sell the house that they live in rent and assigns her employee Worsley to vacate the house immediately. Worsley threatens and bribes, but Lisa and Alec are resistant to moving. Marion has had a past affair with Alec and the situation gets complex when Lisa finds Marion and Alec in the bed as she goes to give birth to her third child. In anger, Lisa offers the baby to Marion, who is sterile. She accepts it and makes Lisa sign adoption documents, which she later regrets. Marion's husband Clegg hates his wife and wants to murder Marion because he is suspicious of her relationship with Alec. Worsley whose own suicide attempts go in vain agrees to help Clegg. Clegg lets Lisa see the baby under the condition that he sexually exploits her. Marion sends Worsley to set fire to the house. In the final scene, Worsley in bandage returns the forgotten baby to Lisa. Then he starts the fire and shouts a warning upstairs to save Lisa and the baby. The entire family escapes the fire, but Alec re-enters the burning house to save the child downstairs. Unfortunately, he and that child die. Marion is not sorry for Alec and becomes aware of her destructive power on people. Worsley again attempts to commit suicide and places a gun against his temple, fires, and misses.

Marion, the protagonist, is presented as a vamp figure without having emotions whose sole purpose is to possess power. She is obsessed with power and owning anything. She has great desire to own everything around her: estates, power, money, Lisa's baby and even an abstract thing like love. Marion wants to control Alec's feelings under the name of love in a most imperative way. She declares her desire for Alec in terms of ownership and power:

[...] I'm yours whether you want me or not. Have all the money and stay here too if that's what you want. Empires have been lost for love. Worlds well lost. We men of destiny get what we're after even if we're destroyed by it [...] Onward. Love me. (Churchill, 1985, p. 31)

She uses an oppressive masculine discourse having no emotional depth. She does not care about emotions since success is the most important factor in her way of being brought up:

MARION: Everything I was taught— be clean, be quick, be top, be best, you may not succeed, Marion, but what matters is to try your hardest. To push on. Onward Christian soldiers, marching as to the war [...] Marion tries hard. I work like a dog. Most women are fleas but I'm the dog. (Churchill, 1985, p. 30)

Marion metaphorically explains that she is "the dog" representing power and independence, not "a flea" that is associated to being dependent on the existence of others. She is not a traditional powerless and submissive woman like other women. She is a representative of Thatcherite politics by refusing stereotypical gender roles. As discussed in the previous play, Thatcherite policy gives privilege to only upper-class women who are alone "on the top" position. Marion, like Marlene even their names sound similar, is the outcome of such politics; an antipathetic and egoist figure. Churchill argues that female sexual power represented by Marion seems problematic in patriarchal social system when she is presented as having mental problems in the past.

Thatcherite politics gives much credit for private enterprises and social advantage to women like Marion. She has economic power and unnaturally adopts masculine characteristic traits. Marion represents almost the same characteristic traits in *Top Girls's* Marlene: she is the embodiment of upward mobility, has a privileged position for only upper-class women in Western capitalistic world, alone, unnatural, unhappy, sterile, and adopts a masculine attitude for power by denying her womanhood and motherhood. Inevitably, there is a reversal of gender roles in the play. Marion does not liberate herself from dominant patriarchal values causing her "to acquire dehumanize[d]" (Merrill, 1988, p. 74) values. Churchill criticizes the existence of Thatcher-like figure, through socialist/Marxist feminist perspective when she creates an unconventional woman like Marion. The play depicts "the bourgeois interpretation of feminism which had become prevalent under Thatcher" (Reinelt, 1996, p. 179). Then, why does Marion adopt masculine characteristic traits? Power and ownership could only be achieved by confirming capitalist and patriarchal order, which seems as a consequence of social and political issues. Worsley states that power depends on "owners" who has capitalistic power to manipulate the others:

WORSLEY: [...] *the law's not for morals so much as property. The legal system was made by owners. A man can do what he likes with his own.* (Churchill, 1985, p. 36)

Being an owner and having power are associated with male attributes. This also explains why Marion has adopted masculine traits. Conversely, Marion's husband Clegg is feminized and powerless. He is not successful in his business and is always dependent on Marion. Marion's subversion of her gender roles in the society is also an outcome of having no capacity for motherhood and inability to produce a child of her own. Clegg thinks that she is sterile. Clegg's wish for an heir goes in vain when Marion produces no child. This shadows her power as a woman. Marion's power is also shadowed by her mental destabilization, which depicts the woman in power is not still accepted in a patriarchal dominant society. Marion, Worsley, and Clegg in Scene Three go to a striptease night club to celebrate Marion's success in purchase. Clegg watches a female stripper with an arise of his sexual desire, which is made fun of not only by Marion but also by the audience. Instead of emphasizing the male gaze on the strip-teasers, it is Clegg who has been the target on the act of gazing. Marion takes advantage of this situation by stating: "If you want a girl, Clegg, I'll buy you one" (Churchill, 1985, p. 20). This quotation emphasizes that gender roles are subverted; furthermore, Marion is the boss having an absolute economic power.

The reversal of gender roles and creating powerful masculine women like Marion was an outcome of Margaret Thatcher's policy which made women adopt male roles to get power and "success" in business life. The emergence of successful career women tended to deny associations with feminism, which not only left them alone on the top but also gave little room for sisterhood and solidarity among women. The play successfully raises consciousness concerning the idea that women should act in collaboration, otherwise the future would be "frightening" (Churchill, 1996, p. 141) as Angie exclaims at the end of *Top Girls* or continue to produce devilish characters like Marion who celebrates her devilish design as: "... I never knew I could do a thing like that. I might be capable of anything. I'm just beginning to find out what's possible" (Churchill, 1985, p. 67). Churchill emphasizes the need for socialist feminism when she depicts powerful but anti-pathetic Thatcherite women in the plays.

Capitalism and monetarism, which is defended by Thatcherite politics, create monster-like women image who is neither interested in family affairs nor producing a child. Everyone seems to be preoccupied with his/her own life bringing egoism into question. Gender roles reverse: Marion acts like a masculine that has great economic power both on property and her husband; conversely Clegg performs feminine qualities that are dependent on his wife's property. Marion leads an independent life despite her marriage, as opposed to Lisa being a family-centred type. Marion's victory depends on her materialist individualism and the misery of the others. The playwright does not criticize Marion's rejecting her feminine roles but draws attention to the consequence of excessive wish for power, ownership, and the effects of women types like Marion as a consequence of Margaret Thatcher's policy.

Churchill criticizes the existence of Thatcher-like figures through Socialist/Marxist feminist perspective. The play also criticizes women's adaptation of stereotypical male ways of getting ahead by denying the traditional domestic woman image. There is a lack of socialist feminism, which emphasizes the idea that individual success, like Marion and Marlene have, does not improve the position of women in collectives. There is no feminism unless it includes collectives. Churchill adopts a Marxist/socialist feminist lens because the basis of socialist feminism expresses the futility of individual solutions and women should act collectively to be liberated from the patriarchal oppression. Marion's bourgeois feminist attitude is criticized by socialist feminism. Feminism clashing with capitalism seems problematic for women who lack solidarity and sisterhood. Peacock (1999) states that "post-feminism, extreme individualism and the emergence of successful career women who were keen on to deny any association with feminism, left little room for the claims of sisterhood and solidarity" (Peacock, 1999, p. 168). Churchill points out that successful women characters like Marlene and Marion lack solidarity and sisterhood. Marion, like Marlene, exploits another woman Lisa who is coming from the working class. Churchill's character Marion is not different from Marlene; an egoist upper-class woman who does nothing for the other classes of women. The play also criticizes women's adaptation of stereotypical male ways of getting ahead by denying the traditional domestic woman image like it did in the previous play. Those unconventional women images like Marlene and Marion are the products of Margaret Thatcher's policy. The name of the characters sounds similar, likewise their function. Under the light of this perspective, feminism clashing with capitalism also seems problematic for women since they lack solidarity and sisterhood.

3. POWER CRISIS IN TIMBERLAKE WERTENBAKER'S PLAY *THE GRACE OF MARY TRAVERSE*

Timberlake Wertenbaker in the next play *The Grace of Mary Traverse* states in the note part that she sets the play in the eighteenth century although it is not a historic play because she "found the eighteenth century a valid metaphor" "to free the people of the play from contemporary preconceptions" (Wertenbaker, 1996, p.66). The daughter of a rich 18th century pottery-owner begins "to gain knowledge of a world from which she has been isolated" (Peacock, 1999, p. 194). Wertenbaker emphasizes in her interview that she "wanted a woman on a quest, a woman who was active" (Stephenson & Langridge, 1997, p. 139), which explains why Mary has an inquiring mind and escapes from her upper-class doll-like life to have real experience and knowledge about the real world in London. She goes beyond her limitations of class, family, and gender to have personal experience and reality of the streets

of London. Mrs Temptwell acts like Mephistopheles—who wants to take revenge from Mary’s father— to awaken curiosity telling Mary beyond her house are “interesting and lively” (Wertenbaker, 1996, p. 74) and she feels sorry for Mary’s mother who died before she discovered “one little pleasure” (Wertenbaker, 1996, p. 74). Issues of female identity, self-discovery, prostitution, gambling, language power to raise a riot, power, subversion of class and gender roles are among the discussed themes in the play. Mary seeks power in the male-dominated arenas by winning games while she gambles with men, raises lower-class to stand up for their rights resulting in chaos and catastrophe, engages in multiplicity of sexual experiences with hiring a gigolo, masturbating her father (incest) when she is in disguise, having lesbian relation to Sophie, escaping Lord Gordon’s rape in Act one Scene Three, and prostituting. The play ends with Mary, her female servants, her baby daughter, and her father gathered in a garden in the Potteries. With Mary’s attempt to defeat cultural forces that shapes her and all females around her, she is hopeful with the next generation represented by her own daughter that “one day we’ll know how to love this world” (Wertenbaker, 1996, p. 160). The play ends with its open ending when “Mary moves into a state of grace that allows her to glimpse happiness in the future” (Dahl, 1993, p. 150).

Mary voices the critique of the class distinction and raises community riots to protest economic privilege. Ironically, Mary exploits ever loyal young working-class woman Sophie who substitutes herself as the victim of rape and saves Mary. She endures not only the rape of Lord Gordon but also the death of her child and hanging of her lover Jack. Mary exploits Sophie and forces her into prostitution by objectifying her. There is an intra-sexual oppression in the play because Mary continues to treat both Mrs. Temptwell and Sophie as servants. After she escapes her own rape, Mary experiences heterosexual desire with Mr. Hardlong and homosexual desire by exploiting Sophie in the gambling scene. Mary challenges patriarchal power through intertwined issues of identity, gender, and power. Still, she encounters with limitations since she is a woman. Mary’s being too ambitious like Faust and asking for power by adopting masculine qualities and exploiting women to get ahead like Marlene and Marion did in Churchill’s plays is the subject for socialist feminist criticism. Those female protagonists are like Margaret Thatcher, who struggled for power and success in the patriarchal dominant realm. Mrs. Temptwell states that Mary “only wants power, Jack” (Wertenbaker, 1996, p. 131). Mary as well as the other powerful women characters in the plays represents Thatcher striving for power in the political arena by manipulating the working-class people by her speech. Like Thatcher, Mary is unaware of the fact that she is adopting patriarchal values that belittle the presence of women in many respects. Even though she is a woman, Mary serves for patriarchy and Mr. Manners, an important politician who is very close to the King, manipulates her when she wants to go the Parliament. As Mr. Manners states: “Real power prefers to remain invisible” (Wertenbaker, 1996, p. 122). Mary from the beginning of the play has been manipulated by patriarchy. Mr. Manners plays with Mary when he invites her to the House and the guard at the gate knows that this “invisible” power will manipulate those who ask for power and equality:

GUARD: I’ve seen people go in there and come out very different. (Wertenbaker, 1996, p. 135)

Mary’s supposed power goes in vain. She thinks that she is powerful: “I’m drunk with what I have done: glory! ... And it’s by my command. I’ve done it all” (Wertenbaker, 1996, p. 146). However, the men who really hold the power shoot millions of people in the riot resulting a destructive outcome of Mary’s speech power in public. Mary cannot control or

stop shooting of people which makes her comprehend that she is powerless in the patriarchal order. Having seen that she has been the only cause of the destruction and destructive consequence of women having power, she exclaims:

MARY: No! No! It cannot have happened. / I didn't want it to be like this. Please believe me. I wanted something good. I had dreams. (Wertenbaker, 1996, p. 149)

Wertenbaker points out that the consequences of Mary's choices "when she enters into a Faustian pact for knowledge and power" (Stephenson and Langridge 140) is extremely dangerous for women. Power is always on the side of men since the society is patriarchal. Women having power is seen as a treat to the hegemonic ideals of the dominant power:

[...] But the idea that you just get power and then it's all going to be different is naïve in the extreme and rather dangerous. It used to irritate me intensely. Power is power... As they gain power, and I hope they have the courage to continue to gain power, they have to know what the failings are. And that's what I wanted to show with Mary, that it would be very easy at that point to get discouraged, which is what happens to her. (Stephenson & Langridge, 1997, p. 140-41).

Wertenbaker emphasizes the impossibility of women's getting absolute power in the dominant eighteenth-century British patriarchal society. Prostitution seems the only way out to make a living and survival for women in the patriarchal society. Patriarchy leaves no way out but forces women to work as prostitutes for earning their lives in the play. Mary has economic freedom by the help of prostitution, however, each women character in the play are interested in their own survival. Mary despises and exploits Mrs. Temptwell and Sophie who come from the lower working-class. Ironically, she treats them as her servants even she is in the same position with those women. Physically escaping from the upper-class background does not guarantee her privileged position; however, she unconsciously feels belonging to her own class even if she rejects it to lead a life of her own. She is unable to stop patriarchal oppression in her escape to an ordinary life, still she encounters with both gender and class oppression. Socialist feminist concerns come into question because Wertenbaker raises the question of intra-sexual oppression and lack of sisterhood among women. Wertenbaker emphasizes socialist feminist concerns, as Case emphasizes, patriarchy is not the only reason of women's socialist feminist concerns oppression since they are double oppressed by intra-sexual oppression (Case, 1988, p. 83).

Mary enslaves and exploits both Sophie and Mrs. Temptwell, which can be taken as an intra-sexual oppression. Mrs. Temptwell tries to make Sophie understand how Mary oppresses both. First, she summarizes Sophie's enslavement by stating: "She had you raped, she made you a whore, she caused the misery that killed your child and now you'll slave to bring up her reject?" (Wertenbaker, 1996, p. 136). Then, Mrs. Temptwell depicts her own oppression by Mary: "But us? I'm her servant. Nothing my own, no small piece of ground, no hour, no sleep she can't break with a bell. Do you understand, girl?" (Wertenbaker, 1996, p. 136). Mrs. Temptwell tries to awaken Sophie by depicting the exploitation of the upper-class woman. She expresses how she hates the upper-class by stating "I curse the whole family" (Wertenbaker, 1996, p. 137) and she is ready to take revenge from that class by making Mary a lower-class: "She'll be as low as us when I'm finished" (Wertenbaker, 1996, p. 137). Even if Mrs. Temptwell hates the treatment and the oppression of the upper-class, she exploits and oppresses Sophie who is also coming from the same class. Ironically, Mrs. Temptwell orders Sophie to satisfy the men in the gambling den in Act Two Scene Four,

when she states: “Sophie does what she’s told” (Wertenbaker, 1996, p. 105). Intra- sexual oppression plays an important role in the play. Sophie is the most oppressed woman in the play. Sophie’s passivity and her silence make her an objectified body in male consumption and a servant for other women. Wertenbaker raises the socialist feminist criticism since there is no sisterhood among women, although they suffer from the same oppression. Patriarchy is the primary cause of their oppression and without any collaboration among women there can be no improvement in women’s case. Gömceli (2010) takes the play as an outcome of socialist and feminist concerns of Thatcherite years reflected to contemporary times:

Wertenbaker also draws parallels to contemporary times and discusses the social ills of the Thatcher years. [...] she highlights the exploitation of the working class as a result of the rise of the capitalist ideology and individualism, the increasing gap between those who have and those who have-not, and the destructive effect of the ambition for power that characterised Thatcher’s Britain. (Gömceli, 2010, p. 154)

Consequently, Wertenbaker expresses Thatcher-like women who are in quest of power will bring no collectively improvement in women’s case since success of a woman does not serve for the rest of the classes. The open-ending plot reveals the frustration of Mary and her attempts to seek shelter in her own class with a glimmer of hope for the welfare of women.

CONCLUSION

Both Churchill and Wertebaker turn their subject matter to women and history to depict the plight of modern women since universal experience of women does not change. Women's struggle to exist in the patriarchal society is always on the agenda when we pay attention to the history of women. The open ending in the three discussed plays dramatizes women's position and their plight, which should be reconsidered. It is left to the audience to think about the condition of women coming from the past has not changed in modern times. Adopting an excessive power and reversing gender roles are presented as problematic weakening women in the upper-class. A few "powerful" and successful women will not be enough to end the collective oppression of women unless a total change will be realized in patriarchal ideology. Destructive and ambitious women figures, that cause an intra-sexual oppression of women, are displayed by criticizing Thatcher's policy in the three plays under discussion. The upper-class women in power have many privileges at the same time they exploit working-class women, which is highly criticized in Caryl Churchill's plays *Top Girls* and *Owners* and Wertebaker's play *The Grace of Mary Traverse*. Since Thatcher's policy promotes only upper-class women like Marlene, Marion, and Mary, it brings no improvement in conditions of women as collectives. This is the secret message in Churchill's both plays and Wertebaker's play explaining that one women's success is nothing since it does not serve to the rest of women. Then, a collective attitude should be adopted for the welfare of all classes of women.

The playwrights under discussion highlight the inevitability of collective action for the welfare of all classes of women. They point out the lack of sisterhood and collaboration among women through a socialist feminist outlook to criticize the plays. The emergence of successful career women tends to deny associations with feminism, which not only leaves them alone on the top but also leaves little room for sisterhood and solidarity among women. The playwrights point out the need for a social/political revolution through Socialist feminist criticism. The plays successfully raise consciousness concerning the idea that women should act in collaboration, otherwise the future will be vague and continue to be unresolved on the side of women.

BIBLIOGRAPHY

- Betsko, K., & Koenig, R. (1987). *Interviews with contemporary women playwrights*. New York, NY: Beech Tree Books.
- Bimberg, C. (1997/98). Caryl Churchill's *Top Girls* and Timberlake Wertenbaker's *Our Country's Good* as contributions to a definition of culture. *Connotations*, 7(3), 399-416.
- Brewer, M. (1999). *Race, sex, and gender in contemporary women's theater: the construction of woman*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Case, S.E. (1988). *Feminism and theatre*. New York: Routledge.
- Churchill, C. (1985). *Plays:1*. London: Bloomsbury Methuen.
- Churchill, C. (1996). *Plays: 2 Softcops, Top Girls, Fen, Serious Money*. London: Bloomsbury Methuen Drama.
- Dahl, M. K. (1993). Constructing the subject: Timberlake Wertenbaker's *The Grace of Mary Traverse*. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*. Spring, 149-159.
- Foster, V. (1998/99). The uses of history in contemporary feminist drama: a response to Christiane Bimberg. *Connotations*. 8(2), 249-57.
- Gömceli, N. (2010). *Timberlake Wertenbaker and contemporary British feminist drama*. Palo Alto, CA: Academia Press.
- Gould, J., & Anderson, D. (1987). Thatcherism and British society. In K. Minogue & M. Biddiss (Eds.), *Thatcherism: Personality and politics*. (pp. 38-54). New York: St. Martin's Press.
- Keyssar, H. (1984). *Feminist theatre: An introduction to plays of contemporary British and American women*. London: Macmillan.
- Merrill, L. (1988). Monsters and heroines: Caryl Churchill's women. In P. R. Randall (Ed.), *Caryl Churchill: A casebook*. (pp. 71-89). New York: Garland Publishing.
- Nailsmith, B. (2005). *Carly Churchill: Top Girls*. London: Methuen Drama.
- Peacock, D. K. (1999). *Thatcher's theatre: British theatre and drama in the eighties*. London: Greenwood Press.
- Reinelt, J. (1996). Caryl Churchill and the politics of style. In W. Demastes. (Ed.), *The Cambridge companion to modern British women playwrights*. (406-415). London: Greenwood.
- Solomon, A. (1981). Witches, ranters and the middle class: The plays of Caryl Churchill. *Theatre*. 12(2), 49-55.
- Stephenson, H. & Langridge, N. (1997). Timberlake Wertenbaker. In *Rage and reason: Women playwrights on playwrighting*. (136-145). London: Methuen.
- Tycer, A. (2008). *Caryl Churchill's Top Girls*. New York: Continuum.
- Ülker Erkan, A. B. (2010). *Caryl Churchill'in oyunlarında feminist yansımalar*. İzmir: Meta Basımevi.
- Wertenbaker, T. (1996). *Timberlake Wertenbaker: Plays 1*. London: Faber & Faber.

Tarihsel Romana Genel Bakış ve Dominique Baudis'nin *Cebelitarık Âşıkları*'nda Ülkü-Arzu Çatışması Üzerine Bir İnceleme

Arş. Gör. Fatih Aynacı 
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
fatihayn@hotmail.com

Öz

XIX. yüzyıldan günümüze uzanan süreçte popülerliğini her geçen gün artıran tarihsel roman, bazı edebiyat bilimciler tarafından roman türünün özgül ağırlığı karşısında vasat düzeyde bir anlatı türü olarak ele alınırken, çoğu edebiyat bilimciye göre ise, romanın bir alt türü olarak kabul edilir. Türün sözcük yapısı incelendiğinde, nesnellığın ve olgusallığın yansımaları olarak değerlendirilebilecek "Tarih" disiplini ile, özneliği ve hayâl gücünü temsil eden "Roman" türünün birleşimi söz konusudur. Bu nedenle disiplinlerarası kaynaşmaya örnek oluşturduğu söylenebilir. Roman türünün gerçek hayattan kesitler sunduğu düşünüldüğünde, tarihsel roman, okuru gerçeklikle daha yakından yüzleştiren bir edebî tür olarak kendini gösterir. Buna karşın, anlatılarda kurgunun her zaman bir adım önde ilerlediği görülür. Modern anlamda tarihsel romanın İngiltere'de başladığı bilinmesine rağmen, Fransız edebiyatında da seçkin örnekleri bulunmaktadır. Esasen bir siyasetçi olan Dominique Baudis'nin 2010 Prix Méditerranée ödülüne layık görülen *Cebelitarık Âşıkları* (*Les Amants de Gibraltar*, 2010) adlı romanı da bu örnekler arasında sayılabilir. Romanda anlatı kişileri arasında çeşitli konularda duygular ve eylemler düzeyinde cereyan eden bazı çatışmalara rastlanmaktadır. Genel olarak *ülkü* ve *arzu* kavramları üzerinden sınıflandırılabilen bu çatışmalar, doğurduğu olumlu ya da olumsuz sonuçlar nedeniyle anlatı kişilerinin yaşamını etkilemektedir. Bu bağlamda Dominique Baudis'nin söz konusu tarihsel romanının incelendiği bu çalışmada, öncelikle tarihsel romandan, tarihsel romanın gelişiminden bahsedilmiş, ardından tematik inceleme konusu olarak *ülkü* ve *arzu* kavramları incelendikten sonra, kişi ve olaylar çerçevesinde bu kavramların anlatıdaki yansımalarına değinilmiştir. Yararlılık ve kalıcılık bakımından *ülkü* kavramının olumlu bir yönünün olduğu, buna karşın bireye ruhen zarar vermesi ve geçiciliği simgelemesi nedeniyle *arzu* kavramının olumsuz bir içeriğe sahip olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel roman, kurgusal gerçeklik, *ülkü*, *arzu*, çatışma.

General View to Historical Novel and an Investigation on the Ideal-Desire Conflict in *Les Amants de Gibraltar* of Dominique Baudis

Abstract

While the historical novel, which has increased its popularity day by day, is considered by some specialists as a mediocre narrative genre, according to most specialists,

Gönderim Tarihi / Sending Date: 27/06/2019

Kabul Tarihi / Acceptance Date: 09/08/2019

it is considered as a subgenre of the novel. It is a combination of the “History” being a reflection of objectivity and factivity with the “Novel” representing subjectivity and imagination. As the novel presents sections from real-life, historical novel shows up as a literary genre that brings together the reader with reality. Nevertheless, it is seen that fiction is more dominant. French politician Dominique Baudit’s novel *Les Amants de Gibraltar* (2010), which is awarded 2010 Prix Méditerranée, can be indicated among these examples. In the novel, there are some conflicts among the narrative characters on various issues within the frame of emotions and actions. These conflicts, which are generally shaped around the concepts of *ideal* and *desire*, affect the lives of personages because of their positive or negative consequences. In this context of the study where the historical novel in of Dominique Baudit is examined, the development of the historical novel is explored first. Then, the concepts of *ideal* and *desire* as the subjects of thematic examination are analysed. It is consequently revealed that the *ideal* has a positive aspect in terms of usefulness and permanence, whereas the *desire* has a negative content due to its harmful influences and temporary results.

Keywords: Historical novel, fictional reality, ideal, desire, conflict.

GİRİŞ

Kurgusal gerçeklik kavramı, uzunca bir süredir edebiyat dünyasında bahsi geçen ve gerçekliğin ölçütünün ne olacağına ilişkin çeşitli görüşlerin ileri sürüldüğü çok yönlü bir konudur. Özellikle XIX. yüzyılda Realizm (Gerçekçilik) ve Natüralizm (Doğalcılık) akımlarının ortaya çıkmasıyla gündeme gelen bu kavramın, okurun kendinden ya da toplumsal yaşamdan izler bulabilmesi için romanın içeriğinde mutlaka bulunması gerektiği düşünülmüştür. Realist ve Natüralist eğilimin salık verdiği bu yönelim, Yeni Roman gibi yenilikçi edebî anlayışların öne sürdükleri düşüncelerle sarsılsa da, günümüze kadar canlılığını korumayı başarmıştır. Bu sarsıntılı süreçten büyük ölçüde kendini koruyabilmiş olmasına karşın, geçen zaman içinde değişen bireysel ve toplumsal yaşayış, gerçekliğin anlatımında birtakım değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda daha önce olduğu gibi yaşanan zamanın gerçekleriyle yoğrulmuş bir anlatıdan ziyade; yaşanmış, geride kalmış zamanın gerçekleriyle harmanlanmış bir kurgu anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla deneyimlenmiş geçmişi temsil eden “Tarih” ile, olması muhtemel olanı simgeleyen “Kurgu” arasında kurgusal gerçeklik deyimini tam anlamıyla hayata geçiren bir dayanışma kendini göstermiştir. Meydana gelen bu birliktelikten “Tarihsel Roman” denilen bir edebî alt tür ortaya çıkmıştır. Geçmişten izler taşıyor olması, bu tür anlatıları çekici kılarken, salt tarih anlatımının tekdüzeliğinden kaçınılarak kurgunun olanaklarından yararlanılması, anlatıya hem bir derinlik hem de zenginlik katmıştır. Böylece okurun dikkati dağılmadan, zevkli bir okuma süreci yaşaması sağlanmıştır. Bu melez yapıli kurgu anlayışına gösterilen ilgi, zamanla konuyla ilgili kalem oynatan yazarların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Daha çok siyasi kimliğiyle ve siyaset üzerine yazdığı kitaplarıyla tanınan Fransız yazar Dominique Baudis de bu kalemlerden biri olarak görülebilir. İnceleme konumuzu oluşturan, 2010 Prix Mediterranée ödülüne layık görülen ve yazarın şu ana kadarki tek tarihsel roman çalışması konumundaki *Cebelitarık Âşıkları (Les Amants de Gibraltar, 2010)* ile Baudis'yi, esasen bu alt türün açık temsilcilerinden biri olarak nitelemek güç olsa da, çalışmanın bu alt türün bir örneğini oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Romanda tercih edilen zaman, bu zaman dilimde kullanılan uzamlar, her ikisinin içine yerleştirilen gerçek tarihî kişilikler ve anlatının daha ilgi çekici hale gelmesi için tüm bunların bir kurgu çerçevesinde bir araya getirilmiş olması bunun göstergesidir.

Aşk, hırs gibi duyguların; entrika, savaş gibi olguların öne çıktığı anlatıda gerçeklik ne tarihi metinlerde olduğu gibi katıksız yansıtılır, ne de tamamen kurgunun ellerine bırakılarak çizgisinden saptırılır. Bu bakımdan kurgu ön planda olmakla birlikte ikisi arasında ölçülü bir denge kurulduğu söylenebilir. Dolayısıyla anlatılanların tarih disiplini açısından nesnel ve bilimsel bağlayıcılığı bulunmamaktadır.

Romanda VIII. yüzyılda Endülüs Emevi Devleti'nin kuruluşunun ilk adımını oluşturan Berberi asıllı Tarık bin Ziyad'ın önderliğinde Avrupa yönünden yapılan fetih harekâtı, kurgu ürünü olan bazı bilgiler eşliğinde, romanesk bir üslupla anlatılır. Anlatı, Doğu Roma imparatoru II. Iustinianos'un (II. Justinianos), Konstantinopolis'i fetih hayâlleri kuran Emevi halifesi Abdülmelik oğlu El-Velid'i engelleme ve ülkesini Arap istilasından korumak amacıyla öğretmeni ve sadık dostu Angelos eliyle hem Emevi Emiri Musa'yı hem de onun emrinde görev yapan Tanca valisi Tarık bin Ziyad'ı Hispania (Günümüzdeki adı İber Yarımadası) seferine ikna etme ve böylece halifenin dikkatini buraya yönlendirme çabaları üzerine kuruludur. Böylece zaman içinde El-Velid, Emir Musa ve Tarık'ın bir arzu

çatışmasına dönüşecek olan düşman topraklarını İslâmlaştırma ülkülerinin karşısına II. Justinianos'un ülkesini ve halkını muhtemel bir istiladan koruma ülküsü yerleştirilerek romanın ana konusu oluşturulur. Ülkü-arzu çatışması yaşayan roman kişilerinin kimi zaman ortaklaşan, ama çoğu zaman çakışan duygu ve eylemleri çarpıcı biçimde yansıtılır.

Bir tarafta olay örgüsü bu şekilde biçimlenirken, diğer tarafta ana konudan tamamen bağımsız olmayan kurgusallığın ön planda olduğu bir başka konu işlenmektedir. Buna göre, Septe Adası'nın (Günümüzdeki adı Ceuta) yöneticisi Iulianos (Julianos) ve onun ölen Berberi eşi Kâhine'den olma kızı Florinda'nın, hem Hispania'da hüküm süren Vizigot kralı Witiza oğlu Agila'yı hem de Tarık'ı kendine âşık ederek onları tutku dolu bir serüvenin içine sürükleyişinden bahsedilir. Bununla birlikte genç kızın Emir Musa tarafından yıllar önce öldürülen annesinin intikamını alma arzusuyla giriştiği şehvet ve entrika dolu olayların anlatımı söz konusudur. Bu şekilde anlatı zenginleştirilerek tekdüzeliğin önüne geçmek hedeflenmiştir.

Bu bilgiler ışığında çalışmamızda öncelikle gerçek ve kurgunun birlikteliğini temsil eden tarihsel romanın ortaya çıkışından ve özelliklerinden bahsedilecek, ardından *ülkü* ve *arzu* kavramlarının çeşitli düşünürlerin gözünde nasıl bir değer taşıdığına ilişkin görüşlere yer verilecek ve son olarak Dominique Baudis'nin söz konusu tarihsel romanı, roman kahramanlarının uğruna canlarını bile vermekten geri durmayacakları ülküleri ile, yine en az onun kadar vazgeçilmez gördükleri arzuları arasında nasıl bir mücadele verdikleri konusundan hareketle tematik olarak incelenecektir.

TARİHSEL ROMAN

Tarihsel roman, uzun zamandır edebiyatçılar arasında tartışma konusu olan ve hakkında yapılan değerlendirmelerin heterojen yapıda olması nedeniyle üzerinde henüz uzlaşmanın sağlanamadığı edebî bir türdür. Değerlendirmelerde görülen bu ayrık yapı, aynı zamanda türün gerçek anlamını bulması yolunda ona destek olan birer sütun görevi görmüştür. Yapılan saptamalar her ne kadar çeşitlilik gösterse de, her birinin ortak bileşeni konumunda yer alan bazı noktalar da yok değildir. Dolayısıyla bu alt başlıkta ilkin tarihsel romanın nasıl bir tür olduğuna, kökenine, ortaya çıkışına ve bu anlayışı oluşturan temel yapı taşlarına değinilerek tarihsel romana ilişkin ortak somut bir çerçeve oluşturulmaya çalışılacaktır.

Zıtlıkların Uyumunu kavramı edebiyatta çokça karşılaşılan bir ifadedir. Özellikle söz sanatlarının sıkça kullanıldığı şiir türünde görülen bu kavramın konumuz olan tarihsel romandaki karşılığı ne olabilir diye düşünüldüğünde, hiç kuşkusuz ilk akla gelen, imgelemde birbiriyle zıt anlamlar taşıyan "gerçek" ve "kurgu" kavramları olacaktır. Peki, somut, gerçekleşmiş olanı temsil eden "Tarih" ile; hayâli, fakat olması muhtemel olanı temsil eden "kurgu" kavramları birbirinin zıddı olduğu hissettirilmeden bir uyum içinde nasıl sunulabilir? İşte bu noktada tarihsel roman, kurgusal gerçekliğin somutlaşmış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurgulanan bu gerçeklik içinde "*tarih, bir bilim dalı olmanın dışına çıkmış, güzel sanatlar ve onun kollarından biri olan edebiyata malzeme ve ilham kaynağı olmuştur*" (Argunşah, 2016, s. 10). Bu saptamanın dışında ünlü tarihçi Edward Hallett Carr, tarihin de kendi içinde bir yorumdan, bir anlatıdan ibaret olduğunu iddia eder. Nitekim ona göre tarihçi, olguları bir araya getirir, onlar arasından işine yarayanları seçer ve bu olgular üzerinden yorumda bulunur. Dolayısıyla Carr için tarih, olgular temelinde bir yorum işidir (Carr, 1987, s. 31). Fakat her şeye rağmen bu tespit, tarih ile romanı aynı düzleme

taşımamaktadır. Tarih ve roman her ne kadar benzer yöntemler kullansa da, ilkinin "olmuşa" diğerinin "olabilire" dayanması aralarındaki en önemli farkı oluşturur.

Tarih ve roman arasındaki benzerlik ve farklılığa kısaca değinildikten sonra, tarihsel romandan bahsedilecek olursa, öncelikle tarihsel romanın ne ifade ettiği sorusuna yanıt aramak doğru bir çıkış noktası olacaktır. Melez bir yapıda olmasına rağmen, tarihsel romanın da bir anlatı türü olduğunu özellikle belirtmek gerekir. Bununla birlikte bu melez yapı içinde tarih ve romanın iki eşit paydaş olmadığı de altını çizmek yararlı olacaktır. Nitekim tür için kullanılan "tarihsel roman/tarihî roman" ifadeleri, imgesel olarak daha çok roman özelliklerinin, yani kurgunun ön planda olduğu hissini uyandırmaktadır. Alman yazar Alfred Döblin'in "*Tarihsel roman her şeyden önce bir romandır, tarih değil*" sözü bu gerçeği yansıtmaktadır (aktaran: Göğebakan, 2004, s. 13). Benzer biçimde Hülya Argunşah'ın "*roman, gerçeğin dille yeniden inşası yoludur. Bu yüzden tarihî romandaki gerçeklik, tarihî gerçeklikle yer değiştirmiştir. Yazar tespit edilmiş tarihî gerçeklikten hareket etmiştir, fakat romanın kendine özgü değerler dünyasında yeni bir bütün meydana getirmiştir*" şeklindeki tespiti de tarih-roman ilişkisinde kurgunun ağırlığına işaret etmektedir (Argunşah, 2016, s. 13). Böylece tarih bilimindeki ciddiyetin romanın esnekliğiyle yumuşatıldığı söylenebilir. Diğer taraftan bu tespit tarihsel romanın bilinen roman geleneğiyle birebir örtüştüğü anlamına da gelmemektedir. Dolayısıyla konu bütünlüğünün sağlanması için tarihsel romanın geleneksel romana göre farklılık gösteren özelliklerine değinmek yerinde olacaktır.

İlk olarak romanın tarihle olan bağı ele alınacak olursa, bunun bugünden yarına bir anda ortaya çıkmış bir şey olmadığı belirtilmelidir. Roman yazarının tarihle ilişkisi Antik Yunan'a kadar uzanan bir geçmişe dayanmaktadır. Tabi ki bu buluşma bugün bildiğimiz türde bir tarih-roman ilişkisini yansıtmamaktadır. Bunun temel nedeninin, yazı pratiğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim söz konusu çağda hâkim olan yazı biçimi, düzyazıdan çok lirik anlatımın öne çıktığı şiiirdir. Benzer durum Ortaçağ Fransa'sında gündemde olan ve modern romanın öncülleri konumunda yer alan epik içerikli kahramanlık şarkıları/destanları (Chanson de Roland, Chanson de Geste) için de geçerlidir. Fakat bunlar tarihsel romanın bugünkü konumu ve ağırlığı göz önüne alındığında, sadece tarih-roman ilişkisini ortaya koymak bakımından bir önem taşımaktadır. Hülya Argunşah modern çağ ile birlikte, tarihle bağı olduğu düşünülen mit kökenli anlatıların ve destanların, pozitif bilimlere önem veren zamanın insanını tatmin etmekten uzaklaştığını, bu nedenle meydana gelen boşluğun romanla, özellikle tarihsel romanla doldurulduğunu ileri sürer (Argunşah, 2016, s.11).

Anlatılanlar ışığında, genel tanımlamaya uyan tarihsel romanların daha çok XIX. yüzyılın başlarında ortaya çıktığı düşünülür. Bazı edebiyat bilimciler modern anlamdaki tarihsel romanın başlangıcını XVIII. yüzyıla dayandırsa da, birçoğunun özellikle Walter Scott'ın *Waverley*'ini (1814) tarihsel romanın ilk örneği olarak görmesiyle, XIX. yüzyıl tarihsel romanın başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. Scott'ın ortaya koyduğu bu yeni anlayış öylesine ilgi görmüştür ki, kendisinin ve kullandığı yöntemin ünü aynı yüzyıl içinde sadece İngiltere ile sınırlı kalmamış, hemen hemen tüm Avrupa'ya yayılmıştır.

Çoğu edebiyat bilimci gibi Walter Scott'ı bu türün mimarı olarak kabul edecek olursak, ondan önce türle ilişkili olduğu düşünülen mit eksenli Antik dönem ve Ortaçağ yapıtlarının, tarihsel roman kavramının anlamını bulmasını sağlayacak unsurları taşımadıkları görülecektir. Dolayısıyla yapısal olarak aralarında bir ilişki varmış gibi görünse de, tarihi konu edinen her edebî yaratıyı tarihsel roman olarak nitelemek doğru bir yaklaşım olmamakta ve bu adlandırma için tek başına yeterli bir neden oluşturmamaktadır.

Hatta Macar araştırmacı ve kuramcı George Lukács, bu konuda XVII. ve XVIII. yüzyılın tarih konulu romanlarında dahi böyle bir amaç güdümediğini iddia eder. Ona göre bu romanlar yalnızca dekor bakımından tarihseldir. Ne kahramanların ruh halleri, ne de olayların anlatım biçimi tarihsel roman yapısıyla bağdaşmamaktadır. Burada tarihin, sadece kahramanın içine yerleştirildiği bir fon olduğunu, yansıtılan tarihî dönemin gerçeğe yakın, aynı zamanda sanatsal bir kaygıyla aktarımının söz konusu olmadığını vurgular (Lukács, 2010, s. 21-22). Bu bakımdan Sadık Tural'a göre tarihsel roman yazarı bir yandan geçmişteki tarihsel bir dönemi ya da olayı, herhangi bir ideolojik amacın malzemesi yapmadan, çarpıtmadan, deyim yerindeyse taşıyıcı kolonlara zarar vermeden yansıtmalı; öte yandan kaleme aldığı şeyin bir kurmaca olduğunu unutmadan edebî sanatsal anlayışı elden bırakmamalıdır (Tural, 1993, s. 69).

Scott'ın başlattığı anlayış, esasen Aydınlanmanın ve onun etkilerinin doruğa ulaştığı Fransız Devrimi'nin bir sonucu olarak ele alınabilir. Nitekim Lukács, tarihsel romanın oluşum ve gelişiminde Aydınlanma sürecinin önemli bir etkiye sahip olduğunu düşünür, çünkü ona göre Aydınlanma döneminde tarih yazımı üzerine yapılan çalışmalar, tarihsel romanın temelini oluşturur. Bu çalışmalar sonrasında yükselen toplumsal birlik anlayışı ve ulus olma bilinci, Fransız Devrimi'nin düşünsel alt yapısının oluşmasını sağlamıştır (Lukács, 2010, s. 23). Turgut Gögebakan da Lukács gibi tarihsel romanın XIX. yüzyılda gerçek anlamını bulmasının, rastlantıya dayanmadığını ve Fransız Devrimi'nin bu noktada birincil derecede etkili olduğunu düşünür ve bu görüşünü şu şekilde açıklar:

Fransız Devrimi ve Napolyon savaşları ulusçuluk dalgasını Avrupa'da neredeyse bir moda haline getirecektir. 1798 ve 1814 yılları arasında Avrupa'da her ülke şu ya da bu şekilde bir değişime maruz kalacaktır. Uluslar hem Napolyon işgallerinin uyandırdığı intikam duygusu, hem de dönemin genel karakteristiği haline gelen ulusçuluk akımı nedeniyle olayları o güne değin görülmemiş biçimde algılamaya başladılar. Hem ilk tarihsel romanın 19. yüzyılda yazılmış, hem de tarihsel romanın en parlak dönemini 19. yüzyılda yaşamış olması bu bağlamda bir rastlantı değil, sözünü ettiğimiz sürecin bir sonucudur (Gögebakan, 2004, s. 19).

Yaşamın kendisi gibi edebiyatın durağan olmayan değişken yapısı, Scott'ın oluşturduğu tarihsel roman anlayışının da zaman içinde değişmesine neden olmuştur. Her yazarın tarihsel bilinç ve bakışındaki çeşitlilikten dolayı, genel tanımlamanın dışına çıkan tarihsel roman örnekleri de verilmiştir. Değişen bu yapı içinde, bir yandan özellikle tarihselliğin bir adım geriden geldiği yakın tarihli ya da çağdaş içerikli olayların anlatımı gündeme gelirken, diğer yandan yazınsallığın bir adım önden ilerlediği bir üslup tarihsel romanın sınırlarını genişletmeye başlar. Bazı noktalarda tanımla çelişmesi nedeniyle adlandırma sorununun yaşandığı bu tür çalışmalar için, genellikle "çağ romanı ya da çağdaş tarihsel roman" deyimini tercih edilmektedir (Gögebakan, 2004, s. 15-16).

XX. yüzyılın ikinci yarısından sonra, çağ romanı/çağdaş tarihsel roman nitelemesini de aşan tarihsel roman örnekleri görülmeye başlanmıştır. Bu romanlarda Scott'ta olduğu gibi sıradan kahramanların ve onların etrafında olup biten gerçek olayların aktarıldığı bir anlatıyı görmek pek mümkün değildir. Bu noktada Alman Hans Vilmar Geppert'in tarihsel romanla ilgili düşüncelerinin, Scott'ın anlayışına yeni bir boyut kazandırdığı söylenebilir. "Diğer Tarihsel Roman" olarak adlandırdığı bu yaklaşımda, Scott'ın romanlarında olduğu gibi tarihsel olay, anlatıda doğrudan ya da bir fon şeklinde yine yer almaktadır, fakat ondan farklı olarak yazarın özgürlük alanı alabildiğine geniş tutulur. Yani kurgunun ağır bastığı ve

yazarın imgeleminin dizginlenmediği bir yapı söz konusudur. Yazara tanınan bu imtiyaz, zamanla yapısı oldukça değişecek tarihsel romanların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Turgut Gögebakan Geppert'in geleneksel tarihsel romana oranla farklılık gösteren yaklaşımının iki temele dayandığını ileri sürer: İlki Scott'ın döneminde var olan koşullar ile yaşanan dönem arasında belirgin bir uyumsuzluğun olması; diğeri değişen koşullar kadar birey algısında meydana gelen dönüşümle okur tipinin de başkalaşmış olması (Gögebakan, 2004, s. 20). Dolayısıyla zaman ve algıda görülen bu değişim, kimi zaman çarpıtılmış tarihsel gerçeklikle dahi karşı karşıya kalma ihtimalini artırmıştır. Özellikle XX. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan Umberto Eco gibi yazarların postmodern yazım uygulamalarında bunun örneklerini görmek mümkündür. *"Postmodern tarihî roman' diye adlandırılabilir bu tür romanda tarihin ciddiyetinin dışına çıkılır; tarih oynanan, değiştirilen, yeniden yazılan bir şey olur ve kurgu oldukça iddialı bir boyut kazanır"* (Argunşah, 2016, s. 22). Böylece konunun başında da dile getirildiği gibi tarihsel romanın tanımı, içeriği, sınırları bakımından neden hâlâ uzlaşamayan bir roman türü olduğu gerçeği, yaşanan bu değişim süreci üzerinden açıklık kazanmış olur.

Türün tarihsel gelişimi konusunda çizilen bu çerçevenin ardından, yapısal özelliklerine değinilecek olursa, türün bu adı taşımasının temelinde, tarihle olan ilişkisinin var olduğu açıktır, fakat burada ikinci bir soru karşımıza çıkmaktadır: Tarih, ama nasıl bir tarih? Yani geçmişte yaşanmış her olay, tarihsel romanın konusu olabilir mi? Tarihsel roman yazarının genellikle geçmişteki sorunlu olay ve dönemlere ilgi duyup konularını bunlar arasından seçmesi, bu sorunun yanıtı niteliğindedir. Dolayısıyla, tarihsel romanın yazım sürecinde tarihsel bilinç ve bakış belirleyici rol oynamaktadır. Bu çerçevede bir tarihsel roman ortaya koyabilmek için geçmişte iz bırakmış bir olayı gerçekliğe dair belirlenen temel kurallar çerçevesinde yazınsal süzgeçten geçirip edebî bir üslupla romana dâhil etmek tarihsel roman yazarının öncelikli görevidir. Buna rağmen bütün bunlar tarih konulu bir romana tarihsel roman diyebilmek için gerekli nedenler bütünü oluşturmamaktadır.

Konuya farklı bir pencereden bakmaya çalışan Sadık Tural, bu nedenlere bir yenisini ekler ve bir romanın tarihsel roman olabilmesini, söz konusu olay ya da durumun sonlanmış, zaman mührünü yemiş, hatta olayın etkilerinin dahi bitmiş olmasının gerekliliğine bağlar (Tural, 1992, s. 225). Bu ayrıntı, tarihsel romanı yine tarihi konu alan çağ romanlarından/ çağdaş tarihsel romanlardan ayıran temel özellik olarak kendini gösterir. Öte yandan bir tarihsel romanda olayın gerçekleştiği tarihle, yazar eliyle edebî bir nitelik kazandığı tarih arasında ne kadarlık bir zaman farkı olması gerektiği sorusu ise bir başka tartışma konusudur. Uygulama noktasında yazardan yazara çeşitlilik gösteren bir durum olsa da, türün öncüsü olarak kabul edilen Scott'ın yapıtları göz önüne alındığında, bu iki kutup arasında en az iki-üç kuşaklık yani hemen hemen 60-70 yıllık bir zaman aralığının bulunduğu görülür (Gögebakan, 2004, s. 16). Bu tercih değişmez bir kural olmadığından, her yazar kendi tarih bilincinde ve bakışında önem taşıyan olaylara ve dönemlere yönelebilmektedir. Burada uzlaşmaya varılan ve önemli olan nokta ise, tercih edilen olay ya da dönemin kriz niteliği taşımasıdır. Dolayısıyla bu saptamadan, sıradan olay ya da dönemlerin tarihsel romanın konusu olamayacağı sonucuna varılabilir.

Scott'ın tarihsel roman anlayışını böylesine belirleyici bir ölçüt haline getiren neden araştırıldığında, bunun yazarın tarihe bakışıyla doğru orantılı olduğu anlaşılır. Tarihi, tekdüze ve sıkıcı anlatımdan uzak yeni bir gözle değerlendirme ve yeni bir üslupla canlandırılma isteği, bunun en temel nedenidir. Scott'tan önceki tarih konulu romanlarda,

geleneksel roman anlayışında görülen, olayların kendisi etrafında şekillendiği, tüm zorluklarla mücadele etmek zorunda kalan bir kahraman figürü bizi karşılamaktaydı. Bu durum Scott'la birlikte değişmiş, sadece romanın başkişisini değil, diğer bütün karakterleri içine alan bir değişim kendini göstermiştir. Anlatıda yer alan kişilerin çoğu, sıradan insanlardan oluşmaktadır artık. Buradaki amaç, tarihsel olayların sıradan insanın bakış açısıyla yansıtılmasıdır. David Skilton, Scott'ın bu yaklaşımını sıradan insanın bilinç düzeyini ve bakış açısını, romanın temel yapı taşı konumuna getirmek olarak yorumlar (Skilton, 1977, s. 93). Dolayısıyla Scott'a göre yaşanan olayların etkilerini tüm yönleriyle algılayabilmek, toplumda onları deneyimleyen alt tabakanın bilinç düzeyine inmekle ve yaşananlara onların gözünden bakmakla mümkün hale gelebilir. Toplumdaki alt tabakanın bilinç düzeyine ise, ancak olay örgüsünün sıradan insanlar üzerine kurulmasıyla erişilebilir. Böylece Scott, kendi döneminde ve sonrasında kaleme alınacak tarihsel romanların değerlendirilmesinde önemli bir başvuru kaynağı olmuştur.

Buraya kadar yapılan değerlendirmeler bir araya getirildiğinde, Döblin'in deyişinden, Lukács'ın tarihsel romanın kökenine, temel özelliklerine ilişkin düşüncelerinden, Scott'ın tarihsel roman anlayışından ve diğer araştırmacıların söylemlerinden yola çıkarak, her ne kadar zaman içinde birtakım değişiklikler yaşamış ve yaşayacak olsa da genel bir tarihsel roman tanımı yapmak mümkündür. Buna göre tarihsel roman, "kurgusal özelliklerin öne çıktığı; süreç ve etkileri bakımından tarihsel olarak kriz niteliği taşıyan, sonlanmış herhangi bir tarihsel dönem ya da olayın uzamla uyumlu biçimde hem olabildiğince gerçeğe yakın aktarıldığı hem de sanatsal bir üslupla yansıtma amacının güdüldüğü; konu edinilen dönem ya da olayın gerçekleştiği zaman ile kurgu yoluyla sanatsallaştığı zaman arasında en az iki-üç kuşaklık farkın bulunduğu; anlatıdaki kişilerin ana karakterlerle birlikte eşit düzeyde rol üstlendiği; kurgu ile gerçeğin uyum içinde bir araya geldiği melez yapıya sahip bir roman türüdür" şeklinde tanımlanabilir.

ÜLKÜ VE ARZU KAVRAMLARI ÜZERİNE

Tarihsel roman hakkında yapılan bu genel değerlendirme ve tanımlamanın ardından, Baudit'nin edebî eserinde tematik inceleme ögesi olarak belirlenen *ülkü* ve *arzu* kavramlarına değinilerek incelemenin teorik alt yapısı tamamlanacaktır.

Konuya Platon'un görüşleriyle başlanacak olursa, Antik Çağ düşünürü, ünlü *Devlet* adlı yapıtında insan ruhunun üç ilkedен oluştuğunu dile getirir: *akıl*, *irade* ve *istek*. Bu üç ilkedен ilki insanı bilgi edinmek gibi yüce amaçları benimsemeye, diğeri duyguların yönetimine, sonuncusu ise yeme-içme, cinsel ilişki gibi isteklere yönlendirir (Platon, 1999, s. 436). Bu üç ilke arasında aklın üstün konumda olduğunu, diğeri iki ilkenin onun kontrolünde hareket ettiğini ileri süren Platon, diğeri taraftan ruh ve beden arasında bir kıyaslama yaparak ruhun beden karşısında yönetici konumda olduğunu belirtir. Bunu *Phaidon* başlıklı yapıtında "*Ruh ve beden birlikte olduklarında Tanrı bedene köleliği ve boyun eğmeyi, ruha ise komutanlığı ve efendiliği vermektedir*" sözüyle açıklar (Platon, 2001, s. 80). Diğeri bir deyişle ruhsuz beden bir anlam ifade etmeyeceği için, ruhun ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem taşımaktadır. Platon, ruhun en önemli amacının sonsuzluğa ve gerçek mutluluğa karşılık gelen *ideaya* ulaşmak olduğunu düşünür. Bu noktada *akıl*, bu amaca erişme konusunda birincil görev üstlenir. *İrade*, duyguları yönlendiren, bedene bağlı olan, ama akıldan bağımsız hareket etmeden akıl ile istekler arasında dengeleme rolünü üstlenmektedir. Son olarak *istek*, dizginleri aklın elinde olan, buna karşın bedene bağlı, başı buyruk hareket etme eğiliminde, düşünmeden, yalnızca arzulararak haz almaya odaklanan

ve insanı idealardan uzaklaştıran bir güç merkezidir (Platon, 1997, s. 246). Dolayısıyla düşünürün *Epinomis* adlı yapıtında da belirttiği gibi ruhla özdeş olan *akıl*, ölümsüzlüğün; bedenle özdeş olan *istek* ise, faniliğin simgesidir (Platon, 1943, s. 23/78). Bu durumda *ülkü* için, ideaya ulaşma konusunda daha içerikli bir anlam taşınması nedeniyle, *akıl* ilkesinin ürünü olduğu ve kalıcılığı temsil ettiği; öte yandan *arzu* için ise, bedenî isteklerin ürünü olması nedeniyle, *istek* ilkesinin bir yansıması olduğu ve geçiciliği simgelediği söylenebilir. Buna göre her iki kavram da ruhun ilkelerine bağlıdır, fakat bu ilkelerin işlevleri bakımından farklılık göstermesi, kavramların konumlanışını da etkilemektedir.

Bir başka Antik Çağ düşünürü Aristoteles, konuya aklın kullanımı açısından yaklaşır. Ona göre *akıl* iki bölümden oluşur: *rasyonel bölüm* ve *irrasyonel bölüm* (Aristoteles, 2014, s. 88). Nefsine hâkim olarak gerçekleştirilen eylemler rasyonel akli temsil ederken, tersi irrasyonel akli simgeler. Bu noktada haz olgusuna değinerek konuyu genişletir ve bedensel ihtiyaçların söz konusu olduğu (yeme-içme, özellikle cinsel istek, vb.) durumlarda, nefse karşı konulamayacağından hareketle bunun bir zorunluluk olduğunu ve nefse karşı koyamayarak bedenî hazzı yaşamak ve arzularını tatmin etmek isteyen kişilerin, toplum tarafından yadırgandığını ileri sürerken; zafer, onur, kazanç gibi olgular uğruna nefse hâkim olamayan duyulan hazzın, zorunlu olmayan, kişinin isteği ve çabası sonucunda elde edilebilecek olgulara dayandığını ve bu türden bir hazzın peşinde koşanların, toplum tarafından takdir edildiğini ifade eder (Aristoteles, 2014, s. 338-339). Aristoteles'in düşüncelerinden yola çıkarak, hem *arzu* hem de *ülkü* kavramlarını aklın irrasyonel bölümünde ortaya çıkan, fakat zorunlu olup olmamaları açısından değişkenlik gösteren unsurlar olarak görebilir, *arzu* kavramının zorunlu; *ülkü* kavramının ise zorunlu olmayan hazların bir yansıması olduğu sonucuna varılabilir.

Orta Çağ düşünürü olan Descartes'ın bu konudaki düşüncelerine bakıldığında, *Ruhun Tutkuları* adlı incelemesinde, insanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak tanımlar. Ruh, düşünce temelinde *ruhun eylemleri* ve *ruhun tutkuları* şeklinde iki alt başlıkta ele alan düşünür, ruhun eylemlerini, doğrudan ruhumuzdan gelen *istem* (*volonté*), tutkularını ise *algılar* (*perception*) başlığı altında değerlendirir (Descartes, 2016, s. 24). Descartes *istemi* de ilki ruhun kendinde cereyan eden, maddi olmayan bir nesneye ya da düşünceye yöneltilen eylemler; diğeri maddi olan ve bedenimizle yaptığımız eylemler şeklinde ikiye ayırır (Descartes, 2016, s. 24-25). Burada *ülkü* kavramı ruhta cereyan eden ve maddi olmayan bir amaç uğruna yapılan eylemler içerisinde düşünülecek olursa, onun istemin bir türevi olduğu söylenebilir. Ünlü düşünür, ruhun tutkuları başlığı altında açıkladığı *algılar* kavramını ise, bedenle ilişkilendirilenler ve ruhla ilişkilendirilenler şeklinde iki alt başlıkta toplar. Descartes'in deyimiyle "doğal iştahalar" (*appétits naturels*) olarak değerlendirilebilecek tutku ya da cinsel arzu, bedenimizle ilişkilendirilen algılar olarak görülebilir (Descartes, 2016, s. 29). Dolayısıyla ona göre *ülkü* ve *arzu* kavramları ruhun eylem ve tutkularından türemeleri nedeniyle köken itibarıyla ruhla ilgili olan, fakat içerikleri ve imgesel göndermeleri bakımından ayrışan kavramlardır.

Son olarak değineceğimiz Aydınlanma düşünürü olan Kant ise, bu konudaki tanımlamalarını *Tanrı*, *Ruh* ve *Özgürlük* kavramları üzerinden yapmaya çalışır. Üçünün de soyut kavramlar olması saf teorik akılla anlaşılmasını güçleştirir. Bu nedenle üçü için de geçerli olmakla birlikte, özellikle özgürlük kavramının somutlaşmasında, pratik akla başvurulması gerektiğini ileri sürer (Öktem, 2007, s. 12). Ona göre *Tanrı* yüceliği, *ruh* ölümsüzlüğü, *özgürlük* ise akıyla hareket eden insanı temsil etmektedir. Diğeri yandan

özgürlük, pratik aklın eylemlerimizi simgeleyen genel ahlak yasalarıyla ne düzeyde uyumluluk gösterebildiğiyle doğru orantılı olarak şekillenmektedir. Ülker Öktem aklın iradeyle ilişkisinin bu noktada belirleyici rol oynayacağını “*Varlık sebebimiz, ancak ahlaklı davranışlarda, aklın pratik alanda (ahlak alanında) kullanılmasında, kısacası aklın iradeyi yönetmesinde anlamını bulur; gerçeklik kazanır*” sözüyle açıklar (Öktem, 2007, s. 15). Dolayısıyla Platon’un oluşturduğu üç ilke içerisinde yönetici konumunda yer alan akıl, Kant için aynı zamanda “*iyi ve kötünün ayırt edilmesini sağladığından, ahlaki yükümlülüklerin de temelidir*” (Bezci, 2005, s. 51). Kant’a göre ahlak alanında “en yüksek iyi”yi elde eden insan, aynı zamanda ruhun ölümsüzlüğünü kavramış ve Tanrı’nın yüceliğine inanmış olur. Bu çerçeveden bakıldığında, ahlak yasalarının ve pratik aklın onayladığı bir düşünce/eylem olarak görülebilecek *ülkü* kavramı, yararlılık ve kalıcılık açısından değerlendirildiğinde olumlu bir anlam taşıırken, çoğu zaman hem akılla hem de ahlaki yasalarla çelişen *arzu* kavramı olumsuz bir anlam içermektedir.

Adı geçen düşünürlerin görüşleri genel olarak değerlendirilecek olursa, her iki kavramın da çoğu zaman çıkış noktası bakımından benzeştiği, fakat içeriksel olarak farklılık gösteren itkiler yoluyla ortaya çıktığı söylenebilir. Buna göre *ülkü* kavramının, daha çok ruhsal ve düşünsel (ruh-akıl) itkilerin tahrikiyle vazgeçilemez amaçlar uğruna her şeyden vazgeçilebileceğini ifade eden yüce bir olguyu temsil ettiği; *arzu* kavramının ise, ruhsal/duyusal/bedenî (ruh-duygu-beden) dürtülerin gücüyle ortaya çıkan, genellikle iktidar, bencillik, intikam, hırs ve cinsel istek gibi duygu ve kavramlarla karşılık bulan olumsuz içerikli bir olguyu imlediği sonucuna varılabilir. Bu çerçevede öne sürülen düşünceler doğrultusunda yapılan çıkarımın yansımaları, anlatının temel yapı taşları arasında yer alan kişiler ve onların davranışları üzerinden yapılacak değerlendirmelerle inceleme konusu olan *Cebelitarık Âşıkları* başlıklı tarihsel romanda ortaya konulacaktır.

KİŞİ VE OLAYLAR ÇERÇEVESİNDE ÜLKÜ VE ARZU KAVRAMLARI

Konuya geçmeden önce olayların anlatım biçimine ilişkin kısa bir değerlendirme yapmak yerinde olacaktır. Nitekim okuma süreci tamamlandığında anlatılanların romanın kahramanlarından Justinianos’un sadık dostu Angelos tarafından aktarıldığı fark edilmektedir. Yüzyıllar önce gerçekleştiği bilinen olayların bir kişinin bakış açısından anlatılıyor olması, okuyucuda bir vakanüvis yaklaşımıyla kaleme alınmış vakayiname hissi uyandırmaktadır. Bunun varsayımdan öte bir gerçek olduğu ise, Angelos’un “*Bu vakayiname bana verilen görevin hikâyesiydi*” sözünden anlaşılmaktadır (Baudis, 2012, s. 210). Zira Angelos hemen hemen romanda anlatılan her olayın ya tanığı ya da olayın geçtiği bölgede bulunması nedeniyle gözlemcisi ve aktaranı konumundadır. Dolayısıyla bu yönüyle, anlatının ana karakteri konumunda olduğu söylenebilir. Buna karşın anlatıda yaşanmış olayların yanında, kurgusal öğelerin yoğun biçimde kullanılmış olması; çoğunlukla kahraman bakış açısına rastlanmakla birlikte tanrısal bakış açısına da başvurulması; kişiler arası eşit rol dağılımının sağlanmış olması, Angelos’la ilgili bu özel durumun tarihsel roman kurgusunun bir parçası olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Böylece kurgusal gerçeklik kavramının güçlendirilmesine katkıda bulunulmuştur.

Bu kısa bilginin ardından inceleme konusu düşünüldüğünde, genel olarak neredeyse anlatıda yer alan tüm karakterlerin birer *ülkü*sü ve ruhsal/bedenî arzusunun olduğu gözlemlenir. Anlatı boyunca biri insanın aklını, diğeri gönlünü esir alan bu iki olgunun çatışması söz konusudur. İki arasında kalan roman kişilerinin ne kadar zor bir tercih sürecine girdikleri yaşadıkları gelgitler üzerinden anlatılırken, *ülkü*nün karşı konulması zor

da olsa, arzuların bir adım önde ilerlediği görülmektedir. Nitekim ülkü, yüce amaçlar uğruna yapılan iş ve eylemleri temsil etmesi bakımından kalıcılığı simgelerken; arzu, süreli ruhsal/duyusal/bedenî istekler uğruna girilen eylemlerle anılması nedeniyle geçiciliğe işaret etmektedir. Buna karşın anlatı boyunca gerçek hayatta olduğu gibi arzuların baskın geldiği durumlarla da karşılaşmaktadır.

Roman, Doğu Roma İmparatorluğu tahtının varisi II. Justinianos'un yaşadıklarının anlatımıyla başlar. Buna göre II. Justinianos, düşman olarak gördüğü ve hükümdarlığı sırasında kendisini birtakım hilelerle alaşağı edip on yıllık sürgüne gönderdikten sonra zorla tahta geçen Leontios'a, sonrasında Leontios'un yerine geçip kendisine cephe alan Apsimaros'a (tarihteki ismi III. Teberius) karşı on yıl aradan sonra amansız bir taht mücadelesine girer. II. Justinianos sürgün öncesi ve sonrası ortaya koyduğu iktidar ve intikam mücadelesinde izlediği yöntemlerle, arzu ve tutkularının esiri olmuş bir zalime dönüşmektedir. Hatta anlatıya göre 705 yılı Ocak ayında, para ve güç vaadiyle ikna ettiği Bulgarlar ve Kazakların desteğini alarak şehrin surlarına dayandığında, sadece düşmanları için değil Konstantinopolis halkı için de bir korku kaynağı olmuştur. Bu durum metinde "Kimse dışarı çıkmaya cesaret edemiyordu. Ama kent ve insanların taş kesilmesinin sebebi ne rüzgârı ne de dondurucu soğuk. Sebep korkuydu. Onlara soğuğu unutturan bir korku" ifadeleriyle dile getirilir (Baudis, 2012, s. 14). Dolayısıyla ruhunun her zerresinde hissettiği intikam duygusu ve kendisinden gasp edildiğini düşündüğü tahtı geri alma hırsı, burada arzunun biçim değiştirmiş iki unsuru olarak karşımıza çıkar. II. Justinianos'un yaşadıkları karşısında düşmanlarına ve ona bu süreçte destek olmayan halkına karşı duyduğu öfke, anlatıda şu şekilde ifade edilir:

Ağzı laf yapan Leontios'un önderliğindeki öfkeli kalabalığın sarayı istila ettiği ve muhafızlarını öldürdüğü o günden beri bu ânı bekliyordu. Hipodrom sahasında zincirlenen İustinianos, basamaklara yığılmış halkın tezahüratları arasında bakanlarının katledilmesine şahit olmuştu. Onun hayatını bağışlamış, ama rinokapia uygulamışlardı; yani ateşte kızdırılmış demir kerpentele burnu koparılmıştı. [...] Konstantinopolis'e geri dönmek, tahtını yeniden elde etmek ve onu kovanları cezalandırmak: Cehennemden çıkmasını sağlayan bu ümit olmuştu. On yıl sonra amacına ulaşıyordu (Baudis, 2012, s. 15-16).

Öte yandan tahttan indirilirken yeniden tahta geçmesini engellemek adına uygulanan *rinokapia*'ya rağmen, sürgündeyken onunla evlenen ve kendisini tutkuyla seven Hazar hükümdarının kız kardeşi prenses Riva'ya karşı duyduğu tutku dolu aşk da arzunun görüldüğü bir başka noktadır. Daha önce intikam ve hırs duygularıyla kendini gösteren arzu kavramı, burada cinsel duyumsama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum aynı kişinin davranışlarında vücut bulan arzu değişimini gözler önüne sermesi bakımından önemlidir. II. Justinianos, Riva'ya duyduğu aşkı, onu şanlı atalarından I. Justinianos'un güzel ve çekici eşi Theodora'ya benzeterek, hatta tahta geçer geçmez adını II. Theodora şeklinde değiştirerek ortaya koyar. Riva'nın baş döndüren güzelliği karşısında cinsel dürtülerine yenik düşen Justinianos, bedenî hazları onunla tadar. Öte yandan Riva'nın ona duyduğu aşk, tahtından indirilmiş ve fiziksel eksikliğinden dolayı horlanmış olduğunu ona unutturur ve intikam yolunda ona güç verir. II. Justinianos'un, kendisine bütün bu hazları yaşatan ve içindeki intikam ateşini diri tutarak, ona yeniden yaşama sevinci aşılayan Riva hakkındaki düşünceleri şu sözlerle dile getirilir:

Her duygusuyla onun esiri olmuştu. Gece gündüz onun bedenini seyretmek, gülmesini ya da şarkı söylemesini duymak saatlerce onu okşamak, teninin kokusunu içine çekmek, dudaklarının tadına bakmak arzusuyla doluydu. [...] Ondan önce hükümdarlığı boyunca saray haremde tatmadığı zevk kalmamıştı. [...] Her ırktan kadın tanımıştı. Ona sonsuz çeşitlilikte hazlar tattırılmışlardı. [...] Ama artık Riva'dan başka bir arzusu yoktu. [...] Riva onu okşarken, her yanını öperken, parmakları ve dudakları yüzünde uzun süre kalırken, İustinianos yüzünün biçimsizliğini unuttuyordu (Baudis, 2012, s. 22).

Diğer taraftan imparatorluğun geleceğine ve güvenliğine tehdit oluşturacak durumlara karşı son derece hassas olması, vatansever bir hükümdar olduğunun işaretidir. II. Justinianos'un halkının huzuru, atalarının mirası olan topraklarının refahı ve din-kültür hayatının devamlılığı uğruna sergilediği bu yaklaşım, yüce bir değer taşıması bakımından onun olmazsa olmaz ülküsünü oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak şehrin surlarına dayandığı sırada askerlerine hitaben söylediği *"Suçlu olan kent değil, ne surlarına ne de abide ve yapılarına dokunun. Öfkemizi gaspçılara ve onlara hizmet edenlere saklayalım"* sözü de onun hassasiyetinin bir yansımasıdır (Baudis, 2012, s. 17). Bu anlamda taht mücadelesi sırasında gösterdiği intikam ve hırs dolu sert tutum yerini, zamanla ideal bir devlet yöneticisinin göstermesi gereken davranış ve düşüncelere bırakacaktır. Dolayısıyla karşı konulmaz duyguların etkisi altında girilen bir mücadeleden, aklın egemen hale geldiği bir düzleme geçiş söz konusudur.

Roman kişilerinden bir diğeri olan, Justinianos'un çocukluğundan beri yanından ayrılmayan öğretmeni ve sadık dostu Angelos, anlatıda arzularına teslim olmayan, akıyla hareket eden, ülkü sahibi bir devlet adamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürgün yıllarında da onu yalnız bırakmayan Angelos, Justinianos'un hem hükümdarlığı döneminde hem de tahta yeniden geçtiği süreçte zalimce işler yaptığının farkındadır, fakat öte yandan onun yerine gelen iş bilmez kişilerin Justinianos'un hakkını gasp ettikleri düşüncesindedir. Onun yaptıklarından hoşnut olmadığını, bu nedenle yaşadıklarını yazarak bu histen kurtulmak istediğini *"Doğru söylemem gerekirse bu aşırılıkları içimden kınıyordum. Şahit olmak bile istemediğim bu kanlı katliamlardan midem bulandığı için Saray'da kalıp yaşamakta olduğum olayları kaleme almayı tercih etmiştim"* diyerek ortaya koyar (Baudis, 2012, s. 29). Hükümdarının uyguladığı yöntemleri her ne kadar onaylamasa da, İmparatorluğun geleceği için onun yanında olması gerektiğine, böylece sürgün yıllarında yitirilen toprakların onun yönetimi altında geri alınabileceğine ve muhtemel tehlikelerin savuşturulabileceğine inanmaktadır. Bu anlamda danışmanlıktan istihbarat teşkilatı kurmaya, casusluktan arabuluculuğa varıncaya dek birçok vazifeyi üstlenmesi, ülküsü için neler yapabileceğinin göstergesidir.

Angelos tüm bu yaşananların ardından ilerde olacaklara ve üstleneceği görevlere işaret edercesine aynı dönemde İslâmiyet'i temsil eden Emeviler için *"Müslümanların tehdidi ölümcül düzeye vardığı için, görevim iyice önem kazanmıştı. Elli yılı aşkın bir süredir Araplar imparatorluğu parçalayıp duruyorlardı. Topraklarımızın neredeyse yarısını almışlardı, yavaş yavaş Konstantinopolis'e yaklaşıyorlardı"* ifadelerini kullanır (Baudis, 2012, s. 41). Bu hayati durum, onun Justinianos tarafından Konstantinopolis'e yapılacak muhtemel bir harekâtı engellemek üzere görevlendirilmesinin yolunu açacaktır. Arapları bu düşünceden vazgeçirmek, şehre saldırmak isteyen kavimleri geçmişte olduğu gibi altın ya da kıymetli eşyalarla ikna etmek kadar kolay değildir. Nitekim Müslümanlar için İslâm dininin yayılması her türlü zenginliğin üstünde sayılmaktadır. Beyrut üzerinden Şam'a geçerek, buradaki muhbiri Şam piskoposu Yusuf'un da yardımıyla dikkat çekmeden Halife El-Velid'in planlarını, neler

yapabilecek güçte olduğunu öğrenmeye çalışır. Uzun süren çabalarının sonunda Konstantinopolis'e Ramazan ayında bir saldırı hazırlığı içinde olduğunu öğrenen Angelos, aynı zamanda imparatorluğu kurtaracak altın değerinde bir planın peşindedir. Buna göre, Araplar Tanca'yı ve Herakles Sütunları Boğazı'nın (Günümüzdeki adı Cebelitarık Boğazı) güneyini ele geçirerek Avrupa'ya komşu olmuşlardı. Bu durumda Arapların Avrupa'ya Asya yerine Afrika'dan geçmesinin önünde bir engel bulunmamaktadır. Dolayısıyla Arapların bu fethi ikna edilmesinin zahmetsiz bir çözüm olabileceğini düşünür. Böylece Araplar hem Avrupa kabileleri ile girecekleri mücadelede zayıflayacak, hem de bu süreçte Konstantinopolis rahat bir nefes alacaktır. Hispania'yı İslâm toprağı yapmanın ve kutsal emanet olan Hz. Süleyman'ın Masası'nı Toledo'dan Şam'a getirip Halife'ye sunmanın, El-Velid'in komutanlarından Emir Musa ve Tarık bin Ziyad'ın en büyük hayâli olduğunu öğrenmesi ise, bu planı uygulama konusunda onu cesaretlendirir.

Emir Musa'nın El-Velid'in öfkesinden çekinerek Angelos'un teklifini kesin bir dille reddetmesi üzerine, Angelos Tarık üzerine yoğunlaşır. Sonunda El-Velid ve Emir Musa'dan habersiz büyük ölçüde işleyen bir plan çerçevesinde gerekli şartları oluşturarak Tarık'ı bu sefere ikna eder. Konstantinopolis'in fethine hazırlanan El-Velid'in ve Emir Musa'nın emriyle Septe Adası hükümdarı Julianos'tan fide karşılığı alınan gemiler ve adamlarla birlikte Şam'a gelmesi istenen Tarık'ı ikna eden Angelos'un planı, Julianos'un karşı planıyla boşa çıksa da, Got prensi Agila'nın basiretsizliği, Tarık'ın Hispania'yı fethetmesinin yolunu açar. Böylece Angelos bu zorlu görevden alınun akıyla çıkmayı ve ülkesini istiladan kurtarmayı başarır. Konstantinopolis'e döndüğünde, Justinianos öldürülmüş ve yerine Philippikos geçmiştir, bu nedenle Angelos zindana atılır. Ardından Philippikos'u komployla tahttan indirerek yerine geçen Anastasios tarafından zindandan çıkarılır ve imparatorluğa verdiği büyük hizmetlerden dolayı onurlandırılır. Benliğini bir kenara koyarak yüce bir amaç uğruna giriştiği bunca zorluk, Angelos'un ülküleri doğrultusunda hareket eden, bunun için her tehlikeyi göze alan bir kişilik olduğunu ortaya koymaktadır.

Romanda ülkü-arzu çatışmasının görüldüğü bir başka kişi ise, Halife Abdülmelik oğlu El-Velid'dir. Hz. Muhammed'in ölümüyle başlayan halifelik makamının altıncı varisi olan El-Velid, Müslümanların lideri olarak onları yönlendirebilme gücüne sahiptir. Anlatıya göre Halife'nin en önemli ülküsü Konstantinopolis'i fethetmek ve bu kadim şehri İslâm'la şerefliktir. Böylece Allah'ın ve Peygamber'inin dinine sahip çıkmakla kalmamış, onun yayılmasına da katkıda bulunmuş olacaktır. El-Velid'in bu ülküsü romanda *"Konstantinopolis'in fethi. Babası bunu başaramamıştı, Allah'ın izniyle o başaracaktı. Dünyanın en büyük mabedi olan Aya Sofya, İslâm'ın en büyük camisi olacaktı"* ifadeleriyle anlatılır (Baudis, 2012, s. 80). Bu hedef için donanmadan kara birliklerine varıncaya dek her türlü hazırlığı yapmaya başlar. Asya, Küçük Asya (Anadolu), Hindistan ve Afrika topraklarından sorumlu komutanlarla bir araya gelerek bu konudaki kararlılığını ortaya koyar. El-Velid'in Konstantinopolis harekâtının ardından sıraya koyduğu bir diğer ülküsü ise, yine İslâm'ı yaymak amacıyla Afrika üzerinden Hispania'ya geçmek ve buradaki kutsal emanetleri alarak İslâm'ın diğer dinler üzerindeki hâkimiyetini pekiştirmektir. Bu durum anlatıda *"Mağrip üzerinden Hispania'ya saldıracak ve Kutsal Masa'yı Vizigotların elinden alıp Kudüs'e getirecekti. Vaftizci Yahya'nın başı Şam Camii'nde ve Hz. Süleyman'ın Masası da Kudüs'te olunca Hıristiyanlar ve Yahudiler kendi dinlerinin İslâmiyet'e dâhil olduğunu nihayet kabul edeceklerdi. El-Velid'in kendine vazife edindiği yüce görev buydu"* sözleriyle açıklanır (Baudis, 2012, s. 80). Öte yandan El-Velid, bu planıyla Avrupa içlerine ilerleme fırsatı bulacak, Asya ve Afrika

yönünden yapılacak harekâtlarla İslâm'ı tüm dünyada hâkim kılacak, böylelikle kendisinin ve soyunun yüzyıllarca hatırlanmasını sağlayacaktır. Bu iki temel ülkü uğruna önüne çıkacak her engeli aşmaya karardır. Bakış açısına göre değişmekle birlikte El-Velid'in koyduğu hedefler, onun Müslümanlar gözünde takdir edilmesini ve tarih boyunca anılmasını sağlayacağından, Halife'nin bu düşünceleri ülkü kavramı kapsamında değerlendirilebilir.

Anlatıya göre hükmettiği toprakları kaybetmek şöyle dursun, her geçen gün onlara yenilerini ekleme düşüncesinde olan El-Velid'in de arzularıyla hareket ettiği zamanlar olmaktadır. Mağrip Emiri Musa, Hispania'yı fethetmek için kendisinden izin istemeye geldiğinde, iktidarına ortak olacağı ve bu şerefine onun adıyla anılacağı düşüncesiyle onu şiddetle reddeder. Onun ikinci sıraya yerleştirdiği ülküsünün komutanlarından birinin zihninde uygulamaya hazır bir plan olarak öne sürülmesi, içindeki iktidar ateşini körükler. Oysaki temel amaç İslâm dinini tüm dünyaya yaymaktır, dolayısıyla bu isteğin olumlu karşılınması beklenirdi. Bunu İslâm halifesinin şanını yüceltmek için yapmak istediğini belirten Emir Musa'ya daha önce hakkında çıkan söylentileri hatırlatan El-Velid, Musa'nın bu talebini geri çevirir ve bu hakkı kendisine sakladığını *"Benim şanıma Avrupa'ya büyük kapıdan girmek olacak, Konstantinopolis'ten. Sonra gidip Hispania'dan Hz. Süleyman'ın Masası'nı alırsınız. Ama önce Aya Sofya. Tartışmayı kes! İstediyin adamları ve gemileri alamayacağın gibi, elindeki savaş gemilerini de getireceksin"* diyerek ortaya koyar (Baudis, 2012, s. 85). Böylece Emir Musa'nın bir çılgınlık yapmasının önüne geçmiş olur. Bu durum El-Velid'in arzu kavramı çerçevesinde değerlendirilebilecek iktidar hırsını göstermektedir.

Olaylara Emir Musa penceresinden bakıldığında, El-Velid'i haklı çıkaran bir manzarayla karşılaşmaktadır. Emir, Halife engeline takılana kadar sunduğu planını uygulama eğilimindedir. Görünürdeki sebep, İslâm'ı yaymak gibi görünse de, aslında Emir'in hedefi öncelikle Hispania'yı fethederek nam kazanmak, oradan elde edilecek ganimetlere sahip olmak ve Kutsal Masa'yı Halife'ye götürerek Hispania Emirliğini almaktır. Fakat bu arzusunun, El-Velid'in ülküsüyle çatışabileceği ihtimalini hesaba katmamıştır. Emir Musa'nın arzularının yansıması olan zenginlik tutkusu ve Halife'nin bundan rahatsız oluşu metinde *"çıkıldığı onca sefer onu zenginleştirmişti. Şam civarındaki bereketli toprakların yarısına sahipti artık. [...] Ve her yeni sefer servetini artırıyor. [...] Halife'nin kendisi bile sinirlenmekteydi"* sözleriyle ifade edilir (Baudis, 2012, s. 85). Bu durum onun güvenilirliğine ilişkin bir şüphenin oluşmasına ve iktidar mücadelesi üzerinden karşılıklı arzu çatışmalarının yaşanmasına neden olmaktadır.

Fetih tertibinin Emir'in içinde bir ukde kaldığını bilen Angelos, çıkarlarının örtüşmesi nedeniyle Halife'ye rağmen onu Hispania seferine yönlendirmeye çalışır. Her ne kadar Angelos'u reddetse de, bu düşünce Emir Musa'nın zihnini sürekli işgal etmekte ve onu, bu onuru kendisinin yaşaması gerektiğine inandırmaktadır. Zira Angelos'un *"o takdirde bu, Halife'nin başarısı olacak sizin değil. Oysa Hispania'nın ve Hz. Süleyman'ın Masası'nın ele geçirilmesi sizin zaferiniz olacak"* sözleriyle karşılaşan Emir'in, bu gerçeği doğrulaması, fakat Halife'nin tepkisinden dolayı uygulamaya geçememesi, içini kemiren bu duygunun göstergesidir (Baudis, 2012, s. 135). Öte yandan Angelos ve Emir Musa arasında geçen bu görüşmede hazır bulunan Tarık bin Ziyad'ın Hispania'yı onun adına fethetme teklifine ise, tıpkı El-Velid gibi iktidar hırsına kapılarak sert bir dille karşı çıkar. Emir'in iktidar olma hırsıyla kendisine yakın gördüğü Tarık için aklından geçirdikleri anlatıda *"Bu fethi erteleme mecburiyeti onu kudurtuyordu, Tarık'ın bu zaferi onun elinden kapmasına ve Hz. Süleyman'ın"*

Masası'nı Halife'ye götürme şerefine göz dikmesine tahammül edemiyordu" cümlesiyle dile getirilir (Baudis, 2012, s. 136). Dolayısıyla nefsinin tatmin etmeye yönelik bu zenginlik tutkusu ve iktidar hırsı, Emir Musa'nın ülkü görünümü arzularının daha ön planda olduğunu ortaya koymaktadır.

Emir'in olaylar karşısındaki tutumu incelendiğinde, görünürde ülkü gibi algılanan fakat aslında arzularının dışı vurumu olarak değerlendirilebilecek benzer davranışlar sergilediği gözlemlenebilir. Bu anlamda zenginlik ve iktidar hırsını çağrıştıran arzularının bir benzeri, Keyrevan'a inşa ettirdiği caminin yapım sürecinde de görülür. Müslümanlar gözünde bu tür mabetlerin önemi düşünüldüğünde, ilk bakışta Musa'nın bu mabedi yaptırmasının safi İslâmî bir hizmet düşüncesine dayandığı düşünülebilir. Burada toplum yararının gözetildiği varsayılırsa, bunun bir ülkü olarak değerlendirilmesi oldukça mümkündür, fakat Musa'nın caminin mimarıyla yaptığı konuşmalar sırada anlatıcı tarafından aktarılan "*Keyrevan'ın şöhretinin sonsuza dek Kartaca'yı gölgede bırakmasını istiyor. [...] Boyutları ve güzelliğiyle tüm Afrika'da parlayacak bir cami sayesinde bu ihtişamı sağlayacaktı. [...] Şam'da El-Velid, inşaatın üç yılda bitirilmesini planlamıştı, Musa ondan önce bitirmek istiyordu*" şeklindeki düşünceleri bunun tersi bir durumu göstermektedir (Baudis, 2012, s. 130). Nitekim Musa'nın asıl amacı, Halife El-Velid'in Şam'da yaptırdığı camiye hem büyüklük hem de mimarisindeki özgünlük açısından geride bırakacak bir eser ortaya koymak ve bu şekilde gelecekte herkesçe bilinen biri olmaktır. Dolayısıyla arzu kavramı burada, önde olma ve kıskançlık duygularıyla karşımıza çıkmaktadır.

Ülkü ve arzu kavramları, romanın bir diğer önemli karakteri olan Tarık bin Ziyad üzerinden ele alınacak olursa, karakterin her iki kavrama da karşılık gelecek davranışlarının olduğu görülebilir. Tarık'ın en önemli ülküsü, El-Velid ve Emir Musa'da da karşılaşılan Hispania'nın fethi ve Kutsal Masa'nın Kudüs'e taşınmasıdır (Baudis, 2012, s. 73). Emir Musa tarafından teklifinin şiddetle reddedilmesi ve Emir'in kendisine hitaben söylediği "*Allah'ın izniyle Müslümanlar bir gün Hispania'yı fethedecekler, ama onlara ben komuta edeceğim. Bir Berberi değil*" cümlesi bir ayrımcılık içermesi nedeniyle Tarık'ı oldukça üzer (Baudis, 2012, s. 135). Bunu gören Angelos, onurunu koruması ve tasarladığı plan çerçevesinde Musa'ya ve El-Velid'e rağmen, bu yolda ilerlemesi konusunda Tarık'ı ikna eder. Planlarının Julianos tarafından öğrenilmesiyle uygulamada bazı değişiklikler olsa da, Tarık, Berberi savaşçılardan oluşturduğu ordusuyla Hispania kıyılarına çıkacaktır. Bu sırada askerlerini güdülemek amacıyla kullandığı "*bu kez, zafer bizim olacak, Arapların emri altında olmayacağız. Halkımızın kahraman olduğunu, Peygamber'in sözünü taşımaya Araplar kadar layık olduğumuzu göstereceğiz*" sözüyle fetih ülküsünü, aynı zamanda Emir Musa'ya olan tepkisini dolaylı olarak ortaya koyar (Baudis, 2012, s. 190-191). Ayrıca sefer gerçekleşikten sonra Tarık'ın Angelos'a yazdığı mektupta, çıkarma sırasında askerlerin geri dönmelerini engellemek için gemileri yakarak "*Arkamızda deniz. Önümüzde düşman. Ya zafere, ya Cennet'e*" ifadelerini kullandığını belirtmesi Tarık'ın ülküsüne bağlılığını göstermesi açısından önemlidir (Baudis, 2012, s. 214). Hatta önderliği ve cesareti nedeniyle Peygamber'in rüyasına geldiğini, onu fetihle müjdelediğini ve Herakles Sütunları'nın karşı kıyıda bulunan parçasının yeni adını ona bildirdiğini şu sözlerle açıklar:

Rüyamda Peygamber'i gördüm. Bana elini uzatıp şöyle diyordu: "İlerle Tarık, kaderinde yazılan yerine getir!" Hispania'yı fethetmemi, orada yaşayanlara İslâmiyet'i kabul ettirmemi ve Toledo'ya giderek Hz. Süleyman'ın Masası'nı alıp Kudüs'e götürmemi söylüyordu. Şunları da söyledi: "Karaya çıkacağın yerde çok büyük bir kaya var.

Putperestlerin ona verdikleri adı yok say. İslâm'ın o zafer günününün anısına, bundan böyle tüm inananlar onu Tarık'ın Dağı (Cebel-i Tarık) olarak anacaklar" [...] artık Allah'ın arzusunu yerine getirdiğini biliyorum (Baudis, 2012, s. 214).

Öte yandan Tarık'ın, ülküsünün karşısında yer alan iki önemli arzusu bulunmaktadır: ilki Julianos'un kızı Florinda'ya karşı hissettiği cinsel duyumsama; diğeri Got prensi Agila'ya beslediği kin ve kıskançlık. Tarık Florinda'ya öylesine bağlıdır ki, Tanca'ya geleceği haberini aldığı anda haremdeki eşlerine rağmen, onun için hazırlıklar yapar. Dolayısıyla Florinda'ya karşı büyük bir zaaf içindedir. Hatta onun bu zaafı, Angelos'un kimseye söylememesini istediği Hispania harekât planını çekiciliğini kullanan, asıl niyetini bilmediği Florinda'ya söylemesine, Florinda aracılığıyla Julianos ve Agila'nın plandan haberdar olmasına, sonunda fethin bir süre gecikmesine neden olur. Burada arzusunun bir bileşeni olan cinsel duyumsamanın Tarık'ın ülküsüne ulaşmasına zarar verdiği görülmektedir. Florinda'nın ihanetini öğrenmesiyle cinsel duyumsama, yerini yine arzusunun bir türevi olan öfke ve kine bırakır. Tarık'ın Florinda'ya ve kendisine olan öfkesi "*Florinda'nın ihaneti Tarık'ın içini kemiriyordu. Babasıyla konuşmasını kabul edebilirdi; ama Agila'yla birlik olup ona karşı entrika çevirmesine tahammül edemiyordu. [...] Florinda'nın geldiği gece ağzını sıkı tutamadığı için kendine kızıyordu*" sözleriyle açıklanır (Baudis, 2012, s. 203). Böylece bu duygu, genç kızla ilişkisinde rakip gördüğü Vizigot prensi Agila'ya duyduğu kin ile bütünleşir. Fakat bu süreçte Agila'nın ve babası Witiza'nın, yine bir Vizigot prensi olan Rodrigo tarafından alt edilmesi ve Florinda'nın Rodrigo'ya esir düşmesi, Tarık'ın, eline geçen fırsatı değerlendirerek kininden ziyade yüceliği ve kalıcılığı temsil eden ülküsüne sarılmasını ve zafere ulaşmasını sağlar.

Kişiler arası ülkülerin arzulara evrilip çatışmaya dönüşmesi söz konusu olduğunda, iktidar hırsı, intikam, öfke, kıskançlık gibi duyguların ortaya çıktığına Justinianos/El-Velid, El-Velid/Emir Musa, Emir Musa/Tarık bin Ziyad, Tarık bin Ziyad/Florinda örneklerinde değinilmiş, fakat bu türden bir çatışmanın ne gibi sonuçlar doğurabileceğinden bahsedilmemişti. Bu anlamda anlatının sonunda Emir Musa ve Tarık arasında yaşananlar bu sorunun yanıtı niteliğindedir. Tarık'ın Hispania'ya sefer düzenlediğini öğrenen Emir Musa, bu onuru ona bırakmamak için harekete geçip, Tarık'ın peşine düşer. Bu beklenmedik durum karşısında Halife artık tamamen Hispania'nın fethine odaklanmak durumunda kalır. Halife'nin Hz. Süleyman'ın Masası'nı kim getirirse onu Emir tayin edeceğini belirtmesi üzerine, Musa da, Tarık da Kutsal Masa'yı kendilerinin bulduğunu iddia ederler. Bunun üzerine Halife onları huzuruna çağırır ve sonuçta Masa'yı bulanın Tarık olduğu anlaşılır, fakat Tarık'ın doğru söylediğini kanıtlamak için kurduğu plan kapsamında Masa'nın bütünlüğüne zarar vermesi, öte yandan Emir Musa'nın iktidar hırsıyla böyle büyük bir yalana teşebbüs etmesi her ikisinin de cezalandırılmalarına neden olur. Buna göre karşılıklı bu çekişmenin bedelini Musa zenginliğiyle; Tarık ise özgürlüğüyle öder. Ortaya çıkan sonuç anlatıcı tarafından "*Musa? Hayatta kalabilmek için sokaklarda dileniyordu. Tarık? Bundan böyle adını taşıyacak Boğaz'ı geçen o kahraman, Şam'da gözaltında tutuluyordu, ülkesini ve yakınlarını bir daha asla göremeyecekti*" sözleriyle aktarılır (Baudis, 2012, s. 220). Bu durum eylemlerin arzular doğrultusunda gerçekleştirilmesi halinde, olumsuz sonuçlarla karşılaşılacağını göstermektedir. Öyle ki, bu örnekten, arzuların öncülük ettiği bir eylem söz konusu olduğunda, yücelik ve kalıcılığı temsil etmesine rağmen, ülkülerin dahi tüm değerini yitireceği anlaşılmaktadır.

Romanın tek kadın karakteri konumunda yer alan, Bizanslı bir babadan ve Yahudi asıllı Berberi bir anneden dünyaya gelen Florinda, Emir Musa tarafından öldürülen annesi Kâhine gibi ahlâkî değerleri bir kenara bırakarak erkeklerle sınır tanımayan cinsel ilişkiler kurmaktan çekinmeyen bir kadın konumundadır. Bu tutumuyla görünürde olumsuz bir izlenim oluşturmaya karşın, vazgeçilmez gördüğü ülküsüne arzularını dâhil etmeyi başaran farklı bir kişilik olduğunu davranışlarıyla gösterir. Buna göre ahlâkî görünmeyen bu tutumunun altında onun için büyük anlam taşıyan bir ülküsü yatmaktadır. Florinda'nın uğruna her şeyi yapmayı göze aldığı ve bu yolda her şeyi mübah gördüğü, arzularla desteklediği ülküsü anlatıda "*Kâhine'nin ölümünün intikamını almak, Araplara hak ettikleri dersi vermek ve Berberileri topraklarına ve özgürlüklerine kavuşturmak. [...] İntikamının zirve noktası Musa'nın ölümü olacaktı, [...] Böylelikle Florinda, Berberilerin kraliçesi olunca, Kâhine'nin uğruna can verdiği hayâlini gerçekleştirecekti*" ifadeleriyle ortaya konur (Baudis, 2012, s. 146). Fakat bu ülkü, görüldüğü gibi arzuları temsil eden kin, öfke ve intikam duygularıyla yoğrulmuş bir yapıdadır. Hatta Tarık ve Agila, ülküsünü gerçekleştirmesinde onun için yalnızca birer basamak mesabesinde. Bu anlamda Agila ona kraliçe olabilmesinin yolunu açacak bir anahtar rolü oynarken; Tarık ise, aslen bir Berberi olması ve ona karşı hissettiği tutku dolu aşk nedeniyle onun safında yer alabilecek bir savaşçı görevini üstlenecekti. Ülkülerin arzuların hâkimiyetine boyun eğdiği bu resimde, tıpkı Emir Musa ve Tarık gibi Florinda da amacına ulaşamamış, bunun da ötesinde Rodrigo'nun eline esir düşerek bir bilinmeze sürüklenmiştir.

Son olarak öldürülen eşi Kâhine ve annesinin yolunda ilerleyen kızı Florinda'nın tüm ahlâkî aşırılıklarına katlanan Julianos'a gelindiğinde, tıpkı Angelos gibi arzularından ziyade akli ön plana alan, hayattaki her şeyden değerli gördüğü ülküsü için çabalayan bir yöneticiyle karşı karşıya kalınmaktadır. Nitekim onun tek ülküsü, Arapların topraklarına gerçekleştirdiği saldırılar sırasında gösterdiği olağanüstü direniş neticesinde bağımsız bir prenslik olarak korumayı başardığı Septe Adası'nı canı pahasına savunmaktır. Bu noktada anlatının gerçek anlamda ülkü sahibi olan iki karakterinin düşüncelerindeki çatışmaya şahit olunmaktadır. Zira bir tarafta Angelos, Doğu Roma İmparatorluğu'nun güvenliğini sağlamak adına, tüm gücüyle Tarık üzerinden Halife'yi Hispania seferine zorlamaya çabalarken; diğer tarafta Julianos, Angelos'un planını öğrendikten sonra, fidye karşılığı Araplara verdiği gemilerden dolayı muhtemel Hispania seferinin her hâlükârda topraklarını ve halkını etkileyeceği düşüncesiyle buna engel olmaya çalışmaktadır. Anlatıda söz konusu bu tehlike şu sözlerle anlatılır: "*Sonuç ne olursa olsun kendileri için kötü olacaktı. Eğer girişim başarısız olursa Gotlar misilleme yapacaklar, bundan Septe de payına düşeni alacaktı, çünkü Tarık, Iulianos'un gemilerini kullanacaktı. Zayıf bir ihtimal de olsa, girişim başarıya ulaşacak olursa, Musa zaferi ve ganimetleri kendine mal etmek için Tarık'ın peşine düşecekti[...]* ve Septe bağımsızlığını uzun süre koruyamayacaktı (Baudis, 2012, s. 155). Bu nedenle yaptığı hamlelerle Tarık'ı, Halife'nin ve Emir Musa'nın buyruğuna uymaya davet ederek bu güç durumdan sıyrılmak ister, fakat çabalarına rağmen, değişen şartlar sonucu bu sefere engel olamaz. Dolayısıyla tüm bu yaşananlar Julianos'un son âna kadar ülküsüne sahip çıktığının göstergesi niteliğindedir.

SONUÇ

Buraya kadar anlatılanlar ele alındığında sonuç olarak, romanda kullandığı tüm anlatı öğeleriyle Dominique Baudis'nin incelemeye konu olan edebî çalışmasının, edebiyat bilimcilerin ve araştırmacıların yaptığı değerlendirmeler neticesinde ortaya koyduğumuz

tarihsel roman tanımında yer alan unsurları büyük oranda kapsadığı görülmüştür. Bu bakımdan tarihî gerçeklik ve kurgunun bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bu bütünün, kurgusal gerçeklik deyimini somutlaştıran bir yapıya karşılık geldiği gözlenmiştir.

Bir tarihsel roman örneği olduğu açıkça görülen bu anlatıda, tematik açıdan incelenen *ülkü* ve *arzu* kavramlarının roman kişileri üzerindeki izdüşümünün farklı şekillerde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre ülkünün daha çok toplum yararına hizmet eden adalet, eşitlik, onur, toplumsal refah gibi söylem ve düşüncelerle; arzuların ise kişisel çıkarları önceleyen iktidar, bencillik, hırs, intikam, cinsel istek gibi duygu ve eylemlerle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka deyişle ülkü ve ülküyle bağlantılı aklı ve ruhsal amaçların olumlu sonuçlar doğurduğu; bunun aksine arzu ve arzuyla bağlantılı bedenî ve ruhsal isteklerin olumsuz bir imge oluşturduğu anlaşılmıştır. Roman kişilerinin başından geçenler ele alındığında, ülküleri arzularından baskın gelenlerin kazançlı çıktığı; arzuları ülkülerine galip gelenlerin ise zarara uğradığı bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu durum bize yüceliği ve kalıcılığı simgeleyen ülkülere ulaşmak uğraştırıcı da olsa, sonuçları itibariyle ülkülerin arzulara tercih edilmesinin yararlı olacağı gerçeğini göstermiştir.

Yapılan tespit ve değerlendirmeler ışığında “en nihayetinde kurguyla yoğrulmuş bir tarihsel roman” diyerek geçiştirilebilecek bu edebî çalışmanın, yaşama dair böylesi önemli bir konuyu ana fikir olarak okura sunuyor olması, kurgu yoluyla aktarılan olayların, duygu ve düşüncelerin yalnızca romana özgü durumlar olmadığını, bunların gerçek hayattta da bir karşılığının olduğunu ya da olabileceğini ortaya koymuştur. Bu durum edebiyatın ne denli etkili bir yönlendirme aracı olduğunu göstermekle birlikte, yaşama, yaşamsal deneyimlerle iç içe ve özdeş bir zemine oturduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir.

SUMMARY

The concept of fictional reality is a multifaceted issue that has been discussed in the literary world for a long time. Especially in XIXth century, some specialists thought that this concept, becoming a current issue with emergence of the movements of Realism and Naturalism, should exist in the content of the novel in order that the reader can find traces from himself or social life. In this context, rather than a narrative blended with the realities of the present; an understanding of fiction mixed with the realities of the past, experienced time, has started to come to the forefront. Therefore, a solidarity between “History” representing the experienced past and “Fiction” symbolizing a realisable future has emerged corresponding to the expression of fictional reality. Thanks to this association, a literary subgenre called “Historical Novel” has appeared. On the one hand, the fact that it carries traces from the past makes such narratives attractive and on the other hand, avoiding the uniformity of pure history presentation, has added both depth and richness to the narrative. From this point of view, history has been a source of inspiration for literature which is one of the branches of fine arts, by partially moving away from its scientific character. Thereby, it is necessary to underline that history and novel are not two equal shareholders. As a matter of fact, the expression “historical” used for this literary genre indicates that the features related to novel, namely fiction, are more distinct than history.

Considered that it contains historical elements, it is possible to base the emergence of historical novel upon Ancient Greece and Medieval heroic songs/epics. Nevertheless, it is accepted that modern historical novel in formal and contextual framework started with Walter Scott's novels in XIXth century. Because of all these features, the interest shown in this hybrid conception of fiction has spread from England to all over Europe and the number of

writers who write on historical novel has increased day by day. This literary subgenre, whose popularity increased throughout the XXth century, has offered remarkable examples. In addition to this, the number of readers interested in this subgenre have been also augmenting.

Dominique Baudis, French writer, who is mostly known for his political identity and his books on politics, can be also seen as one of the novelists of this subgenre. Although it is difficult to describe Baudis as one of the clearest representatives of this subgenre, with *Les Amants de Gibraltar* (2010), the author's only historical novel work, which was awarded the 2010 Prix Méditerranée, it would not be wrong to say that the novel in question represents an example of this subgenre. The preferred time in the novel, the spaces used in that period, the real historical personalities embedded in both, and the fact that all these are brought together in a fiction framework to make the narrative more interesting have indicated rightfulness of this inference.

In narrative where feelings like love and ambition; facts such as intrigue and war come to the fore, reality is neither reflected purely as in historical texts, nor is it deviated from its aim by completely leaving it to the hands of fiction. In this respect, despite of the fact that the fiction is in the foreground, it can be said that there is a coherent balance between both. Therefore, there isn't an objective and scientific correlation between the events in the novel and historical discipline.

In the light of these informations, firstly, the emergence and characteristics of historical novel which represents the synergy of reality and fiction were explained in the study; then, opinions of various philosophers about *ideal* and *desire* concepts were mentioned; and finally, the historical novel in question of Dominique Baudis was examined thematically on the basis of the struggle between the indispensable ideals and the irresistible desires of the novel heroes.

At the end of the study, it was seen that Dominique Baudis's novel titled *Les Amants de Gibraltar*, in terms of narrative elements used in the novel, largely covered the elements in the definition of the historical novel shaped as a result of the evaluations made by the researchers. In this respect, it was observed that this whole which has occurred from the combination of historical reality and fiction corresponds to a structure that embodies the term of fictional reality.

In this study, where a narrative constituting an example of a historical novel was analysed, it was determined that the *ideal* and *desire* concepts thematically emerge in different forms. According to this, it was concluded that the ideal is related to positive discourses and thoughts such as justice, equality, honour, social welfare; on the contrary desire is connected with emotions and actions such as power, selfishness, ambition, revenge, sexual desire prioritising personal interests. In other words, while the ideal and mental and spiritual goals associated with the ideal bring positive results, desire and physical and spiritual requests associated with desire constitute a negative image. When the experiences of novel heroes were evaluated, it was seen that those who prevail their ideals over their desires make more profit and those who predominate their desires are in loss. This situation showed us that although it is difficult to reach the ideals symbolising the sublimity and permanence, it would be more beneficial for the individual to prefer ideals to desires in terms of results.

KAYNAKÇA

- Argunşah, H. (2016). Tarihî Roman. M. Argunşah (Ed.), *Tarih ve Roman* (s. 9-28). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aristoteles (2014). *Nikomakhos'a etik*. (Z. Özcan, Çev.). Ankara: Sentez Yayınları.
- Baudis, D. (2012). *Cebelitarık âşıkları*. (G. Akgerman, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Bezci, B. (2005). Kant ve Hegel'in felsefesinde etik anlayışı. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9 (5), 48-61.
- Carr, E. H. (2015). *Tarih nedir?*. (M. G. Gürtürk, Çev.). İletişim Yayınları: İstanbul.
- Descartes (2016) *Ruhun tutkuları*. (M. Erşen, Çev.). Ankara: Say Yayınları.
- Göğebakan, T. (2004). *Tarihsel roman üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Lukács, G. (2010). *Tarihsel roman*. (İ. Doğan, Çev.). Ankara: Epos Yayınları.
- Öktem Ü. (2007). Kant ahlakı. *A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 11-22.
- Platon (1943). *Epinomis*. (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Platon (1993). *Phaidros*. (H. Akverdi, Çev.). İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Platon (1999). *Devlet*. (S. Eyüpoğlu, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Platon (2001). *Phaidon*. (H. R. Atademir & K. Yetkin, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Skilton, D. (1977). *The English novel, Defoe to the Victorians*. London: Barnes-Noble Publishers.
- Tural, S. K. (1982). Tarihi roman ve Atsız'ın tarihi romanları üzerine düşünceler. H. Ağca, İ. Karakuş & T. Türkdoğan (Ed.), *Zamanın Elinden Tutmak* (s. 220-261). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tural, S. K. (1993). Tarihî roman geleneği veya Cezmi. *Doğumunun 150. Yılında Namık Kemal* (s. 58-91). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Resistance Narratives: A study of H. M. Naqvi's Home Boy

Dr. Fikret Güven 
fikretguven@gmail.com

Abstract

The present paper analyzes H. M. Naqvi's *Home Boy* as counter-narrative to Orientalism in Western discourse that writes back to the American Empire apropos September 11 and terrorism. Naqvi tries to analyze, describe, problematize and destabilize Orientalist discourse of "othering" and "stereotyping". The narrative protests against American imperialism—its belligerent foreign policy, its suppression and exploitation of third world countries, interference in other countries, and occupation and invasion of foreign lands. The narrative starts as a typical immigrant narrative in which the protagonist comes to the United States in pursuit of the American dream of prosperity, happiness and freedoms. Initially, the protagonist has assimilative and accommodative tendencies in the hopes of partaking in the economic and social privileges bestowed by a prestigious American education and lucrative employment in big financial institutions in the metropolis. However, the events of September 11 exacerbate an already precarious atmosphere of discrimination that exists in the novel in which their protagonist is treated as an outsider and enemy.

Keywords: Orientalism, occidentalism, September 11 Novels, resistance narratives.

Direnç Anlatıları: H. M. Naqvi'nin Home Boy Adlı Eserinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışma, H. M. Naqvi'nin *Home Boy* adlı eserini Amerikan İmparatorluğu'na 11 Eylül ve terörizm ile ilgili Batı söylemindeki Oryantalizme karşı cevap veren bir direnç anlatısı olarak incelemektedir. Naqvi, romanında "öteki" ve klişeleştirme ile ilgili Oryantalist söylemi analiz etmeye, tanımlamaya, problemize etmeye ve dengeleştirilmeye çalışmaktadır. Anlatı, Amerikan emperyalizmine, savaşçı dış politikasına, Üçüncü Dünya ülkelerinin baskı altında tutulmasına, sömürülmesine, diğer ülkelere müdahalesine, yabancı toprakları işgaline karşı bir protesto anlatısıdır. Anlatı, kahramanın refah, mutluluk ve özgürlük rüyasının peşinde koştuğu tipik bir göçmen anlatısı olarak başlar. Başlangıçta, kahraman prestijli bir Amerikan eğitimi ve metropolde büyük finansal kurumlarda kazançlı istihdamın getirdiği ekonomik ve sosyal imtiyazlardan faydalanma umuduyla özümseyici ve uzlaşmacı eğilimler sergiler. Fakat, 11 Eylül olayları, kahramanın yabancı ve düşman olarak gördüğü ve zaten mevcut olan ürkütücü ayrımcılık atmosferi ile karşılaşmasıyla, bu ayrımcılık daha da şiddetlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şarkıyatçılık, oksidentalizm, 11 Eylül Romanları, direnç öyküleri.

Sending Date / Gönderim Tarihi: 23/02/2019

Acceptance Date / Kabul Tarihi: 18/10/2019

INTRODUCTION

The event of September 11 and terrorism transformed the world. Relationships among nations generally and between the West and third world countries specifically became strained. In *Orientalism*, Said focuses on the Western side of the conflict between the West and East. He suspected that there was a lack of continuity of the prejudicial Orientalist discourse, and even its exacerbation, after September 11. In "Islam and the West are Inadequate Banners", Said argues, everyone in America after September 11 incited an ambiguous "war against terrorism" without answering multiple questions about the means and ends of such a war, the enemy, and America's controversial role in the world ("The West and Islam). Yet, these ambiguities and vague suggestions were manipulated to make "the Middle East and Islam" the targeted enemy of the West ("The West and Islam"). Despite these continuities of Orientalism, he was also optimistic about intellectual, ideological and political resistance narratives and challenges to Orientalism in a post-September 11 world (Said, 2003, p. 326). In *Culture and Imperialism*, Said explains the ever-present resistance that takes place in the "interacting" experience that "links imperializer with the imperialized" (1994, p. 194). Said writes that there was always a resistance, "the assertion of nationalist identities" and along with colonialism "there was *always* some form of active resistance" (1994, p. xii).

Criticism of September 11 novel mostly deplores the limiting aspects of the evolving trends-the typically Western and more specifically American interpretation and response to the September 11 event, an unimaginative response to the conflict, and more importantly, the "War on Terror," rhetoric. Most third World countries, specially Islamic countries, believe "War on Terror" to be an excuse against weaker nations in order to further the imperialist goals of the American empire. Instead of taking a balanced view, American authors have taken an Orientalist approach, which hampers any meaningful understanding of the other, the conflict or terrorism or the event of September 11. Gray finds September 11 fiction unimaginative due to its "domestication" (2011, p. 51) of the crisis and its limited ability to "encounter strangeness" (2011, p. 32). Contrary to America's expanding empire and its involvement in world's affairs, authors go inside their national borders. Similarly, in comparison to Henry James and Joseph Conrad's successful engagement with "new, impersonal forces," Martin Randall believes that "contemporary American writers have been too preoccupied with purely national, local and domestic concerns, and in doing so have ignored the importance of their relationship with global forces" (2011, p. 134).

This parochialism has been compounded by content focused on issues such as Islam because its discussions call up negative images perpetrated by intensified Islamophobia in the West. The media, governments and even literature have contributed to the exacerbated perpetration of these images. As Homi Bhabha argues in his response to the September 11 attacks, it was "difficult to draw a line between the outrage and the anxiety by terrorist attacks" in the heat of the moment after the attacks (2002, p. 1). Islamophobia, which was already there in the West due to historical roots, was triggered by September 11, as John L. Exposito argues in his introduction to *Islamophobia: The Challenge of Pluralism in the 21st Century* (2011, p. xxii). Thus, it has become difficult in the West to "invoke 'Islamic' images without calling up the Abu Ghriab album, the televised beheading of an American businessman, and many other entries in the *musee macabre* of war and terror" (Bhabha, 2002, p. 31). Some September 11 novels too contribute to "these pernicious stereotypes of Muslims by suggesting that Islam is the cause of political violence" (Morton, 2010, p.18).

Despite these dual features of Islamophobia and parochialism that haunt many post September 11 novels in the West, there have been counter-narratives that suggest the East is equally the victim of the scourge of terrorism. These narratives also discuss America's increasing role in the world and raise questions about its predominantly controversial involvement in instances of violence in mostly Islamic countries. *Home Boy* is a representative novel of this evolving trend. The novel's subject is the "insular tendencies" of the American September 11 novel to the "postcolonial gaze" in order to resist the accelerated process of re-signification of older forms of colonialism by the American empire after September 11" (Hartnell, 2012, p. 82). This and other similar novels are part of a new era of "internationalization of the novel in English" (Head, 2008, p. 100) in which issues are not exclusively American or Western, but have become "worldlier" (Medovoi, 2011, p. 644) to include issues outside of the West's borders.

Home Boy offers these internationalized and worldlier narratives of protest against the continuities of Orientalism and exploitation. This resistance narrative by a third world writer against Orientalism and imperialism appropriate the novel form to provide "a more developed historical analysis of the circumstances of economic, political, and cultural domination and repression," and to challenge the "historical and historicizing presuppositions" in western literary discourse, whose ideological paradigms put people in plots with predetermined endings of a master-slave narrative (Harlow, 1987, p. 78). The weaker and oppressed are blamed as responsible for the unequal power-relationship that justifies their need to resort to violence. The writer of this novel arrives at different and opposite conclusions by making America equally responsible for resorting and contributing to violence. The burden of historical knowledge, "historical referencing" (Harlow, 1987, p. 80) is on the reader, as the novel tries to give new historical facts hitherto unknown to the readers. Pakistanis and readers in the third world might get exposed to some new facts about America, its efficient economic and educational systems, the kindness and humanity of its individuals, which might be different from the all-evil America they know. Similarly, Western readers might get exposed to facts unlike the official ones, which always blame Islam and Muslims for violence.

Naqvi offers counter-narrative because he has studied and stayed for some considerable time in America and, therefore, understand its ethos and literary discourse. Naqvi studied at Georgetown and Boston Universities, worked in the financial sector in New York, and now divides his time between Pakistan and U.S. His main protagonist mirrors those lives. Chuck (Shehzad), Naqvi's protagonist in *Home Boy* studied at New York University, works in a bank on Wall Street, and drives a cab after losing his job. Education and work experience make him credible individual who has lived in two cultures and who has obtained a significant knowledge of both. This hybrid identity allows the protagonist to have a simultaneous awareness of both "the metropolitan history that is narrated and of those histories against which (and together with which) the dominating discourse acts" (Said 1994: 51), thereby enabling his protagonist to re-signify history. His narrative constantly questions, challenges, and resists the historicity of western discourse regarding its signification and identification. Naqvi does this by historicizing the rich historical heritage of Pakistan in the past and its current decline. As a peace-loving nation, it's equally the victim of extremism and terrorism. Its people have educational, economic and social dreams like those in the West. Contrary to their violent and backward stereotypes in the discourse of Orientalism, it has a heterogeneous population of diverse individuals.

To achieve this, Naqvi makes use of popular tropes in postcolonial theory to tell the interlinking experience between the imperializer and the imperialized in an atmosphere of as cited in Said, "mutual siege" (1994, p. 195) in the postcolonial and neo-colonial world. These tropes include identity, stereotype, difference, ambivalence, home, migration, culture, hybridity and imperialism in a migratory world of vanishing borders. The protagonist in the novel tries to negotiate new identity in pursuit of social and economic goals, contrary to the orientalist discourse, which fixes identities. The discourse heightens after September 11, and this young man suffers disorientation, as his racial, religious and national identity becomes suspect in the eyes of the people and law in America. His individual experiences of discrimination compels him to engage with broader issues of identity, the conflict between America and Islam, and America's involvement in the world and Pakistan. Despite his innocence and openness to other cultures, he is forced towards his previously static identity. After relentless discrimination and loss of hope, he reconsiders his previous allegiance, becomes resentful towards America, and goes back to Pakistan.

Home Boy resists and moves away from America. This is an immigrant tale in reverse. Typically, immigrant tales concerned with coming to America, narrate the ordeals, hopes and disappointments of people who want to be enriched from an immersion in American society. This narrative is different though because it not only explains why he came to America, but also elaborate as to why he left it (Medovoi, 2011, p. 644). This is quite contrary to what Gray requires the September 11 novel to achieve. He wants the September 11 novel to engage imaginatively with the new crisis in the form of a narrative to deal successfully with strangeness or newness and to engage the "other". Gray considers novels like Bharati Mukherjee's *Jasmine* (1989) and Christina Garcia's *Dreaming in Cuban* (1992) as successful attempts to engage with this newness. According to him, these immigrant novels succeed, as their immigrant characters make up new identities in "their liminal conditions, their position between historical borders and cultures" (Gray, 2011, p. 88). Michael Rothberg supplements this "deterritorialized" (Gray, 2011, p. 71) America, which he thinks is centripetal, with a centrifugal one (153). In other words, Gray's model is based on America becoming a universal nation, whereas Rothberg believes in the outward universalization of America. *Home Boy* partially follows Gray's model but then switches towards Rothberg's model to show the outward movement and impact of "America's global reach" to reveal "the cracks in its necessarily incomplete hegemony" (Rothberg, 2009, p. 158). The novel concerns the immigrant protagonist who initially is passionate about education, work and life in America. However, the American dream of happiness and freedom is shattered by circumstances following the September 11 attacks, which necessitates a re-evaluation of his previous assessment of America. The protagonist decides to return home. In these voyages out, *Home Boy* is pessimistic, as it fails in its hopes concerning a peaceful co-existence in a post-September 11 America.

Said believes that such resistance narratives become the methods oppressed people "use to assert their own identity and the experience of their history" (194, p. xii). *Home Boy* starts with a thematic sentence, which resists the imposed history of Orientalism. The discourse of that imposed history has transformed those in the East into outcasts like "Japs, Jews, Niggers" (Naqvi, 2011, p. 1). Therefore a narrative is needed to push back against how they are currently perceived and a history lesson provided to explain how that perception was formed. Naqvi is quick to assert how the protagonist and his friend, having read the "postcolonial canon" (2011, p. 1) now want to express their interpretation of history and its

influences on issues in the present against the background of a discourse of terror which reiterates "the colonial in the postcolonial world" (Boehmer&Elleke, 2010, p. 6). The novel engages with these perceptions in an immigrant tale where the protagonist and his friends suffer the hardships of discrimination, stereotyping, othering and dislocation. The story moves around immigrants from Pakistan, the Caribbean and Africa. Chuck (Shehzad), a Pakistani student in the U.S., is the first person narrator. He along with his friends AC (Ali Chaudhry) and Jimbo (Jamshed), also immigrants from Pakistan, are the main characters in the novel. AC is a Ph.D. student who has been trying to write his dissertation for a long time. Jimbo is a DJ who has a flare for bringing together and combining words from different languages and dialects into musical and funny rhymes. There are American characters, but they usually stay in the background. An American girl named Duck, who has an affair with Jimbo, plays a comparatively neutral role. There are American investigators and guards who have been depicted as sinister with one exception. Though the locale of the novel is the metropolitan space of New York, the stories revolve around immigrants, their experiences and identities.

1. THE EXILIC IDENTITY AND DETERRIORIZED-SELF

The identity of the author and his protagonist has a strong verisimilitude with Said's exilic identity. One might include others like Homi Bhabha, Gayatri Spivak and Salman Rushdie in similar identity formations. Said's identity as an Arab-Palestinian Christian, American citizen and critic in academia inform the contours of his theory. As a cultural critic, his exposure to different cultures and ideas, and his movement across cultural and national borders contribute towards his exilic, hybrid and displaced identity. In his theory, hybridity is an effect of modern empire as "all cultures are involved in one another; none is single and pure, all are hybrid, heterogeneous, extraordinarily differentiated, and unmonolithic" (Said, 1994, p. xxv). Similar to Homi Bhabha's theory of hybridity, Said considers hybridity to be an asset, as "belonging ... to both sides of the imperial divide enables you to understand them more easily" (1994, p. xxvii). Regarding identity, both Said and Homi Bhabha believe in the unfixed, impure and ever-changing type. Identity always succumbs to change, as "each age and society recreates ... over historical, social, intellectual and political process that takes place as a contest involving individuals and institutions" (Said, 2003, p. 332). The uneven distribution of wealth between the first and the third, itself caused by colonialism and perpetrated by imperialism, the resultant migration and dislocation of people across borders in search of greener pastures, and the closing gap between the imperializer and imperialized have created conflicts among cultures and the vexing questions of identities. Naqvi and his protagonist grapples with the same cultural conflicts and conflictive identities. Both of them occupy liminal spaces by acquiring hybrid identities.

The immigrant characters in *Home Boy* occupy the same hybrid space, which is less conflictive and ambivalent before September 11. Chuck calls himself and his friends "Metrostanis" (Naqvi, 2009, p. 14, 99), a word that Naqvi has said applies to those people who "fuse this and that and the here and there into coherence" (qtd. in Aroosa Masroor). At another place in the novel, Metrostanis are described as working as bridges connecting cultures; they are the "glue keeping civilization together" (Naqvi, 2009, p. 26). These people from all over the world bring their languages, food, dress and other aspects of their respective cultures to metropolitan spaces like New York and London. They read authors

from the center and the periphery, listen to different types of music from around the world, watch different sports on TV, and try listening to and speaking new languages. Metrostanis sounds like Gautam Malkani's *Londonstani* (2006), a word that applies to an immigrant community who, coming from different nations, occupy the shared space of London. Chuck, the first person narrator of *Home Boy*, is a young man in his mid-twenties from Karachi, Pakistan. His motive for coming to America is essentially economic, as "the pursuit of happiness is material" for him (Naqvi, 2009, p. 35). He left his hometown for New York when he was seventeen for his undergraduate degree in literature. Later on he changed his major to banking. After completing his education, he worked in a bank on Wall Street, but was fired in a declining economy. In his struggle for economic independence, he considers himself in alliance with other immigrants in the United States, all like "peas in a pod ... denizens of the third world turned economic refugees ... by fate, by historical caprice" (Naqvi, 2009, p. 16). Still, Chuck, AC and Jimbo consider themselves self-invented and self-made individuals, who, occupy a similar liminal, hybrid or "third space" (Moore&Gilbert, p. 194). They consider themselves lucky to "have their fingers on the pulse of the great global dialectic" by living in America. These hopes turn sour after September 11 as their racial, religious and national identities turn them into pariahs.

In relative terms, religious identities in the novel plays a insignificant role until the end. Chuck and his friends in *Home Boy* are modern day young men who have no leanings towards religion. There is an explicit attempt in this novel to exclude religion from conflicts and reconfigure them in the context of geo-politics, economy and empire. As counter-Orientalist and resistance narratives, it tries to depart from Orientalism's implication of religion as a root cause of conflicts and terrorism. Even the protagonist's identification with ethnicity, culture or nation is sporadic and insignificant before September 11.

Home Boy argues for the comparative peace in Pakistan in the past before the intrusion of America in the region as its narrative provides the reader with the country's recent history. It recalls how this peaceful country became violent and instable because of the Cold War and the war against the USSR in neighboring Afghanistan. Pakistan was used as a launching pad to wage a protracted war against Communism. The Mujahedeen, a group of religious fanatics, was created, brainwashed, supplied with arms and ammunition, and trained in guerilla warfare by American and Pakistani security agencies (Naqvi, 2009, p. 13). The novel implies that at the end of the war and defeat of Soviet Union, America left Afghanistan in the lurch. As the situation in Afghanistan got out of control due to fighting among warlords in the early 1990s, the same old players brought together the remnants of the early Mujahedeen to create the Taliban, a ruthless group of orthodox Muslims. *Home Boy* connects the worse security situation in Pakistan with a destabilized Afghanistan. Refugees from previous Afghan wars and the impending American attack on Afghanistan after September 11 created turmoil in Pakistan. Internally, the political and security situation in Pakistan deteriorated with the overthrow of the democratic government by the military with support from the United States in 1999. In *Home Boy*, this instability inside Pakistan affects the Pakistani immigrant community in the United States. Some characters support the military government for its fight against terrorism, and the comparative economic prosperity during the dictatorship of General Pervez Musharraf, who allied with America in war on terror, whereas others blame the military government for its unconditional alliance with the United States.

These divisions, in and outside Pakistan, create anxiety for many characters in the novels. Chuck's mother constantly worries about the precarious situation in Pakistan due to the impending attack in Afghanistan and wants her son to stay in the United States (Naqvi, 2009, p. 50). In *Home Boy*, Pakistani Americans are confident that the economic and military aid of America will strengthen Pakistan. They also respect America's right to defend and retaliate, as it has been attacked. Chuck however disagrees, as he believes that America's obsession with security has put the lives of innocent people like him at risk. Chuck finds comments about corruption, fundamentalism, and other socio-economic problems in Pakistan upsetting, but at the same time exaggerated. He suggests that these perceptions are based on a few news stories spread by the media, which constant repetition turns into the norm. Both novels reveal Pakistanis who blame the United States for security, economic and political problems in the country. Historically, Pakistan has been a close ally of the United States in the South Asian region. Pakistan became the base during the Cold War, and later the supply line, in the West's war against the USSR in Afghanistan in the 1980s. As America left the region after USSR's dismemberment in 1988, Pakistan experienced upheavals due to bad law and order situations, a bad economy, internal strife, civil wars in Afghanistan, and a precarious relationship with India. After September 11, Pakistan became a launching pad against the Taliban regime in Afghanistan. The security situation declined further as extremist forces in Pakistan and Afghanistan turned against the Pakistani government due to its uncritical alliance with the United States. It has since become a common perception in Pakistan that all kinds of problems in the country are due to America's interference.

2. FRUSTRATION AND AMBIVALENCE TOWARDS THE U.S.

It is true that Chuck has a sense of displacement and feelings of nostalgia for home, but then these are concomitants of the postcolonial condition and migration. Empire and the uneven distribution of wealth between first world and third world and wars prompt migration across national borders. This displacement brings with it the "vexed questions of identity, memory and home" (Ashcroft et al, 2002, p. 218). Chuck displays these feelings of displacement. Similarly, Chuck is happy with his life in America, though he misses the food, Lollywood movies (Lahore and Bombay movies named after Hollywood as Lollywood and Bollywood, respectively), and the "simple times and simple pleasures" of life back in Pakistan (Naqvi, 2009, p. 42). Once the process of alienation intensifies after September 11, the feeling of displacement intensifies too. After torture in detention, Chuck wishes he had never come to America. Back in Pakistan he was "himself" and "fully alive," whereas his life in America has become lonely and frustrated (Naqvi, 2009, p. 273). There is a pre and post September 11 America in the novel. As the alienation on different fronts intensifies, the protagonist resorts to an intensified identification strategy for control and stability. As America changed after September 11, it enforced a certain obligation of change on others. In simple terms, a pre-September 11 love of America turns into resentment after September 11.

Chuck's pre-September 11 impressions of America are unambiguously optimistic. He came to the United States to realize the American dream of economic prosperity and freedom. In his optimism, he finds America more welcoming in comparison to other countries in the West. He believes that the founding fathers of Pakistan found the United Kingdom "hospitable if not always hospitable" (Naqvi, 2009, p. 19). In comparison, "America was something else" because of its friendly weather and warm people. He suggests that it is possible to spend ten years in Britain and not feel British, but after

spending ten months in New York, one was a New Yorker, like an original settler (Naqvi 2009:19). New York offered itself as a cosmopolitan space of egalitarianism. All were equal and free. Chuck prides himself with fondest memories of the city while AC curses the terrorists as they have destroyed his city. Interestingly, the attachment is reserved for people and the cosmopolitan space of New York in the novel.

Relations with the American people are seen as more encompassing than geographic space. Similarly in the novel, though Americans hurt Chuck, they also help them. Gritty, the investigating officer, releases him at great risk to his job after he certifies that the charges against Chuck are false. Similarly, Jimbo is released by the intervention and recommendation of Duck's father, Drake. Drake also tries to help AC, but the latter is convicted of a crime unrelated to terrorism. The most harmonious relationship between the West and Islam is the possible future marriage of Duck and Jimbo in *Home Boy*. This is an occasion, which the novel foretells, that may provide a platform where the West and East might arrive at some understanding. Old Man Khan, Jimbo's father, even though he immigrated to the United States decades ago, still remains a staunch conservative Pathan. Jimbo is scared to tell his father about his relationship with Duck. Chuck and Jimbo's sister Amna are apprehensive about a possible overreaction from Old Man Khan to this improbable marriage of East and West. Against all pessimism though, Mr. Khan receives Duck, his would-be daughter-in-law, with respect and love. It is a singular moment of relief to see the East and West understand one another's true feelings and appreciate the same. And Chuck hopes that a "Pathan and Anglo-Saxon, Muslim and Episcopalian, immigrant and son of the soil"(27) might find some shared ground for peaceful coexistence.

Another occasion in *Home Boy* also points towards an improbable mutual understanding in the future. An obituary in a newspaper writes about Muhammad Shah, "a Pakistani Gatsby" (Naqvi, 2009, p. 27) who was killed in the September 11 attack. Chuck tries to remove the misperception that September 11 was carried out by Muslims to kill only people of other religions. Those who carried out the attack were fanatics, and they did not have any respect for religion. As Muslims were killed in the attack, Naqvi tries to convey the message that Muslims themselves are the victims of terrorism. The obituary of the slain Muhammad Shah is entitled "NO FRIEND OF FUNDAMENTALISM" (Naqvi, 2009, p. 270). He is described as having common American dreams and pursuits. Like others, he loved to eat out and read. His career was on a fast track as he worked hard. Contrary to the popular belief in America that "Muslims are fundamentalists" (Naqvi, 2009, p. 270), the obituary claims that Mohammad Shah was not. Like other Americans, he too wanted to settle down in life, get married, start a family and live like others around him.

3. IDENTITY ISSUE AND REACTING AGAINST STEREOTYPE

The media in America projects the third world countries to be corrupt, primitive, backward and resistant to change and progress. Uncritical Americans enjoy watching the invasion of other countries by their army without qualms. The so-called experts in the media talk about issues of life and death without credible knowledge. No one knows about the realities on ground or the loss of human life, "but everybody's busy parceling myths and prejudice as analysis and reportage" (Naqvi, 2009, p. 114). Innocent people become the victims of such misplaced perceptions, which are readily accepted by people. One such victim in *Home Boy* was Ansar Mahmood, a twenty- four-year-old Pakistani. This innocent student asked a passerby to photograph him against the Hudson. A guard at a nearby post

called the police because the shot included a water treatment plant. He was arrested, investigated, tortured and released after the FBI found him to be innocent. Ansar became a victim because he hailed from a perceived fundamentalist society.

Home Boy tries to dissociate religious connotation from the word “fundamentalist,” common in stereotypical parlance. The narrative uses the term in its usual meanings as someone who have radical views about issues. The term “fundamentalist” is employed to signify Iran as a dangerous neighbor of Afghanistan (Naqvi, 2009, p. 200). Chuck talks about these basic fundamentals of capitalism to increase value and profit in *Home Boy* (p.36). The implications of such an assessment are far-reaching. It is not Islam that is fundamentalist, but Capitalism. The identification of a few fundamentalist and violent individuals with mainstream Islam has become problematic because the stereotype is often taken for the whole. Then there are some Orientalists who believe that radicalism and fundamentalism is inherently Islamic. Francis Fukuyama considers the whole Muslim society as an “Islamic-fascist sea within which the terrorist swims” (Fukuyama, 2002, p. 34). *Home Boy* resists these Orientalist stereotypes by separating individuals from the pack. According to Chuck, the West perceives all Muslims as terrorists after September 11. Like stereotypes of black men as violent gang members and Jews as conspirators in the West, Muslims are perceived to be members of sleeper cells, plotting against America (Naqvi, 2009, p. 152). The West has lumped together all Muslims under a single stereotyped definition of Islam, which simplifies diverse and complex communities into a homogenous entity. Consequently, violence of one strayed individual would be considered collective violence. These are the stereotypes, which the investigator simultaneously imposes and questions when he explains to Chuck, “I’m trying to understand why Muslims terrorize ... does the Koran sanction terrorism” (Naqvi, 2009, p. 147). Chuck replies that he is Muslim and that he has read the Quran but he is not a terrorist. Similarly, Jimbo, the happy-go-lucky DJ is a “bad drunk—but he’s no terrorist” (p. 209). Naqvi tries to question the misplaced basis of these stereotypes to clarify the confusion surrounding the representation of Muslims in the West. He does this by giving examples of diverse Muslims from around the world, working and living in the United States along people of other faiths. Chuck and his friends go to bars and drink. Jimbo is in love with Duck, who is an American and Christian. If stereotypically believed that Islam enjoins the killing of infidels, Naqvi argues, how can a Muslim enter into marriage with a Christian or non-Muslim? Even Jimbo’s father, who happens to be a conservative Pathan from Northern Pakistan, is happy with their union. Naqvi tries to represent a progressive identity against a regressive identity of Muslims in the West.

Naqvi also tries to change the common misperception of a patriarchal Islamic society, which purportedly oppresses women. In the novel, women have control of domestic and non-domestic space. Mini Aunty is a successful professional woman working in the medical field in America. She has the influence to bring together influential people, including the Consular General to the United States and Federal ministers from Pakistan to her house parties in New York. Chuck, AC and Jimbo always turn to her for help. Chuck’s mother (Ma) has the most powerful influence on him. As a teenager, he remained a good kid because he “didn’t want to upset Ma” (Naqvi, 2009, p. 139). Chuck’s identity is nothing more than a projection of what his mother wants him to be. He summarizes the influence of his mother in one sentence during his investigations by Grizzly: “I suppose the single guiding motivation of my life has been to impress Ma” (p. 145). Although, his Ma never appears in the novel, Chuck mentions her incessantly whenever he tries to connect the present with the

past. He calls her daily, and keeps her informed about his everyday life in America. He would tell her petty things, but he did not tell her about his imprisonment, as “everything’s changed for worse” (Naqvi, 2009, p. 236). This youth does not have any religious, cultural or national heroes as his ideals. His life revolves around his mother.

Another female character in the novel is Amna, Jimbo's sister, to whom Chuck is attracted. Amna wears a veil even though she was born and raised in the United States. Chuck tries to know her reasons for wearing the veil in a place like America. There does not seem to be any social pressure compelling her to do so. He is surprised to know that she started wearing the veil (hijab) for non-religious reasons, but for a very common human reason to hide her chubbiness, as her schoolmates would bully her by calling her a “marshmallow girl” (Naqvi, 2009, p. 265). Chuck’s own view about the veil is quite contrary to the stereotype. Wearing the hijab weirds him out, as “donning the thing” is due to a faulty interpretation of religion (Naqvi, 2009, p. 68). Chuck’s mother never wore one and he himself “did not care to wear identity on sleeves” (Naqvi, 2009, p. 68). Similarly, the directives about liquor in Islam could “easily be interpreted either way” (Naqvi, 2009, p. 71). These examples point to the fact that Naqvi wants to humanize Muslims. They do things that average young Americans would do. These young scholars do not run from an American identity, but try to assimilate in or adapt to it. They even question Islam as a religion of peace. AC, who has leanings towards a “vigorous atheism” (Naqvi, 2009, p. 122), does not shy away from calling Islam a “bastard religion.” According to him, Islam is as violent as Christianity, Judaism, Hinduism, and others, because it’s due to religion that “man has been killing and maiming ... since the dawn of time” (Naqvi, 2009, p. 122). Naqvi, in his attempts to counter stereotypes, goes to the extent of producing long and didactic speeches.

Naqvi has been criticized for producing implausible characters as he seeks to correct stereotypes. Hirsh Sawhney, in his review of *Home Boy* in *The Guardian* on 17 November 2011, finds Naqvi’s characters improbable, as the effort to make his characters more well-rounded backfires. Sawhney specifically mentions the inconsistencies in AC’s character, who works as a substitute teacher in a “rough-and-tumble South Bronx school” (Naqvi, 2009, p. 41), and receives medals and honors for his meritorious teaching services. These unlikely characters, as Sawhney argues, are expendable because these are “props designed to explode misconceptions about drug users, Pakistan or Islam.” Similarly, Naqvi’s prose becomes didactic and digressive at places to clarify misconceptions about his identity. This intent on Naqvi’s part becomes apparent in the first pages of the novel. Against the charge that “all you Pakistanis are the same,” Chuck responds in no unambiguous terms by saying that “we weren’t the same” (p. 2). Every single collective stereotype about Islam and Muslims is complicated in authorial commentaries and in discussions among characters. In one such discussion, Old Man Khan, while talking about gardening, connects it to the concept of Jihad in Islam to clarify misconceptions about it. In stereotypical terms, Jihad means the holy war Muslims are directed by Islam to wage against non-Muslims and unbelievers. *Home Boy* emphasizes the subjective interpretations of the concept in the context of individuals’ inner struggles. Old Man Khan considers gardening as his jihad since it is nothing more than doing God’s work to make Heaven on earth (p. 67). Here Jihad is the inner struggle to fight against one’s evil and temptations. It’s the struggle to remain moral and charitable to others. It also means the ordeals one bear to acquire knowledge. All these interpretations are ignored, as these would complicate the stereotype. As Naqvi tries to

counter stereotype, he also realizes its power. Chuck believes that he “could not change the way” he was perceived by others (Naqvi, 2009, p. 130). These perceptions intensified after September 11, which resulted in a proportional increase in discrimination.

According to Said the discrimination against diverse immigrant communities intensified after September 11 due to the fact that they were lumped together under a single denomination “Arab” despite a plethora of differences among these communities (2003, p. 305). *Home Boy* also raises this issue as protagonist is discriminated against as Arab. Chuck is not an Arab. In fact, religion is confused with ethnicity. One was taken for the other, demonized and abused. Even Sikhs from India, who usually have long beards, were abused because they were mistaken for Muslims and Arabs (Cohen, 2009, p. 6).

Home Boy bemoans the highhandedness and discrimination following September 11. As so many critics point out, Muslims as “suspect citizens” came under scrutiny for “signs of betrayal” (Maria, 2011, p. 111-112). Chuck and his friends are discriminated against and abused. As everything changes for worse, they abandon their carefree lifestyle to watch CNN all day, feeling “anxious and low and getting cabin fever” (Naqvi, 2009, p. 7). In public spaces, Chuck observes non-verbal forms of hatred towards him. He could see people stare at him for no obvious reasons. Chuck felt “like a marked man” as people would stare at him (p. 262). He was confused whether people stared “to tacitly claim him as their own or dismiss him as the Other” (Naqvi, 2009, p. 56). They got involved in a bar fight when some Americans take them for Arabs because of their skin color. Chuck expresses the helplessness of both parties to stay peaceful in the present due to a long history of hatred and enmity over which it seems they have little control because it derives from the “crushing momentum of history” (p. 30).

A police officer became suspicious about them for no obvious reason other than the existence of Chuck and his friends as a group. In his search for a clue as to why the police stopped and interrogated them, Chuck could not find any other reason except their appearance. Comparing pre and post-September 11 America, Chuck muses that no one in a pre-September 11 America could have predicted that it would be impossible for brown men to drive across America (Naqvi, 2009, p. 87). Now affronts from law and people are everywhere. Even bouncers at bars refuse to let them in because of their ethnicities. Naqvi recalls that there were so many hate-crimes that many Muslims crossed into Canada and Mexico to save their lives. Many would leave for the homes they had left decades ago, never to return (p. 229). Others were arrested, sometime even without reasonable suspicion, manhandled, tortured, and imprisoned for a long time. The same happened to Chuck and his friends. The pre-September 11 dreams of freedom and happiness became meaningless due to discrimination and torture. Chuck was compelled, as Sawhney argues, to “reconsider his own religious and national allegiances”(p. 229).

The turning point in the novel is their arrest by the authorities on charges of terrorism. The fear, uncertainty and insensibility of the arrest are depicted with graphic clarity. Readers feel fearful that the same can happen to anyone when the law reacts to misplaced fears. The arrest scene takes place against the background of President’s Bush’s famous speech to the nation after September 11. In the speech, which the novel recalls, the President assures the American nation of a befitting and just response to the terrorist attacks. The outside world is warned to either side with America or the terrorists. The President’s speech discourages those who “speak of an age of terror” following the loss of life and the logical outburst of

anger. He condemns this approach and advocates for “an age of liberty, here and across the world” (Naqvi, 2009, p. 129). Unfortunately, as incidents in the novel show, the government does opt for the “age of terror” approach to deal with violence. Zizek, in his famous essays following September 11, predicted somewhat similar approaches on America’s part. According to him, America could possibly go inside its shell, fortify itself against the outside or go outside and try that violence does not happen anywhere in the world (2002, p. 49). It should not only protect itself from violent attacks, but must stop violence in the world. As *Home* shows, America followed the first strategy in Zizek’s prediction. It also followed the second strategy, but instead of curbing violence around the world, it flamed it further.

Law enforcement agencies were given immense powers to strengthen America’s domestic defenses against immigrants from suspect nations. People were arrested without charges or lawful warrants. Muslims, and in some cases, the Sikh immigrant community, who look like Muslims because of their beards, were suspected, and in some cases violently beaten by private citizens, whereas others were arrested “on suspicion of terrorism on the flimsiest basis” by law enforcement agencies (Crockatt, 2007, p. 83). Muslims were subjected to extraordinary exceptions in the law to open the door to create “paralegal categories, torture, and rendition” (Morey-Yaqin, 2011, p. 35). Due to these highhanded and extrajudicial means, Chuck and his friends were not even told why they were arrested. They were frisked away in different cars by different personnel and taken to different destination centers. Rooney, Chuck’s investigator, uses intimidation and threatens to force Chuck to plead guilty to the charge that he and his friends are terrorists. If he does not agree, he will have to face the worst things in his life. As a non-American and persona non-grata without any rights, they might keep him imprisoned forever, or if he were lucky, they might deport him to Pakistan.

Rooney uses the word “Bumfukistan” for Pakistan to humiliate Chuck (2009, p. 135). Chuck is asked to take off his clothes in a very indecent manner. He’s called a “sand nigger” constantly. Grizzly, another interrogation officer, uses “Muslim” and “terrorist” alternatively, as he tells Chuck “You a terrorist, you a Moslem” (p. 43). From a baseless individual interrogation, there follows a general interrogation about Islam and Muslims. Instead of terrorism, Chuck’s identity, Islam, Quran and Islamic rituals of worship are scrutinized for signs of violence. The investigators have already made up their minds about Muslims as terrorists. They are now interested to know the reasons for their terrorism and its source in the Quran (p. 146). The investigators are not satisfied with Chuck’s answer that he’s a Muslim, has read the Quran, and that he has not found anything violent in Islam.

The interrogation turns out to be a debate between the stereotype and its reality. Chuck tries to apply the same rules of interpretation to Islam as Christianity and Judaism, arguing that while different people have interpreted religions other than Islam differently, it has been only Islam that has to be interpreted monolithically as violent. Grizzly is not persuaded by Chuck’s argument, as he believes that all Muslims around the world support their actions with violent injunctions that come from Islam. Grizzly’s retrenched position comes from an Orientalist discourse of prejudice and bias that turn innocent people into wicked and violent terrorists. After going through their belongings, the group is charged with possession of bomb making-manuals and plans. These bomb-making manuals turned out to be the text of *The Anarchist Cookbook* and Ibn Khaldun’s *Muqaddimah* that AC was studying for his PhD dissertation. Everything turns out to be a farce. Chuck and his friends

are “humiliated, starved, physically and mentally abused” for nothing wrong whatsoever on their part (Naqvi, 2009, p. 172). Something deeper and beyond individual control is working against them. The protagonist learns after many ordeals that it's the American empire, which is mistreating him and he therefore determines that it must be resisted.

4. CAPITAL AND CULTURAL SUPERIORITY

Home Boy is the continuity in the twenty-first century of what Said calls the “historical experience of resistance against empire” (1994, p. xii). Historically, according to Said, there has always been some form of resistance to colonialism and imperialism—armed resistance, cultural resistance to assert national identities and political resistance for self-determination and national independence. *Home Boy* takes the latter two forms. Its resistance narrative even goes a step further by blaming the American empire for conflicts and violence around the world. As a consequence, this narrative becomes a historical document of resistance, as well as an indictment of America for using force against individuals and countries. Said believes in the power of these narratives to disrupt the Western narrative of the Orient. Marginalized, exploited, suppressed and disenfranchised communities can employ such resistance narratives to let the mainstream discourse hear their different voices and recognize their histories. Working for the empire advances personal and professional goals. The empire is an object of romantic attachment, as “imagination has now been colonized by the United States” in the postcolonial world (Gray, 2011, p. 21). It is the center of global finance, which makes America “everything ... that people both hate and long for” (Buruma&Margalit, 2004, p. 14). It is also a violent and dangerous Empire against those who resist it. Moreover, it is an object of intelligible hatred because of its humiliating attitude towards other ethnicities and nations.

The September 11 novel has raised this issue of the totalizing order of the American empire against weaker populations around the world. Deborah Eisenberg's *Twilight of the Superheroes* (2007) reminds the reader about a “... dark world ... of population ruthlessly exploited, inflamed with hatred and tired of waiting for change” unknown to America till September 11 (p. 33). Jay McInerney's *The Good Life* (2006) speaks about the same exploited world which the U.S. views important only in “terms of investment and vacation opportunities” (p. 50). The consequence of this obsession with capital is a disinterest in what the rest of the world has to offer. In fact, the novel attempts to exclude reasons like religion and culture causing conflicts. Similarly, working on Wall Street as a banker, Chuck knows how the economic system operates. His conclusions about the exploitative nature of the system are the same, but, he is ready to perform the duties of a servant and an unwilling accomplice to capitalism who cannot resist the privileges bestowed by working inside the system. The fundamentals and principles of the economic system are the same in both novels. Chuck's bank's Vice President gives him similar lessons in economic growth. The system has to work by creating value and making markets more efficient. These fundamentals to increase material gains should be followed at all times. On a macro level, Capitalism commits itself to “Procrustean machinery” for its efficient working (Naqvi, 2009, p. 37). More worryingly, the whole system is based on the principle of slavery where one has to exploit the other. Chuck takes refuge in the excuse that since everyone else is a slave to the system, he cannot choose otherwise. To achieve his purely material goals, he has to participate in the only working economic system he knows, no matter how ruthless this makes him.

5. RESENTMENT AND RESISTANCE

Home Boy depicts a dangerous situation for the world due to America's aggressive response to September 11. The novel recalls *Post* calling upon America to respond in a swift fashion "to kill the bastards" and bomb cities and countries harboring them into basketball courts (Naqvi, 2009, p. 52). Similarly, *Time* presses for a "purple fury—a ruthless indignation that does not leak away in a week or two ... or wandering into ... corruptly thoughtful relativism" (p.52). Events following September 11, the wars in Afghanistan and in Iraq, and a growing phenomenon of terrorism were caused by such hasty policies inflamed by anger. Paul Gilroy believes that the "worst and most backward features of the latest U.S. imperial adventure" started to unfold after September 11 (Gilroy, 2005, p. xii). There was no critical thinking, as Said argues in his article "The West and Islam are Inadequate Banners," that appeared in *The Guardian* newspaper on 15 September 2001. Instead, collective passions and "thought-stopping fury" (Said, 2003, p. xxii) were "funneled into a drive for war" ("The West and Islam"). Said wanted a rational understanding of the situation after September 11, a revision of America's role in the world, and a new discourse of humanism to tackle issues and conflicts in the world.

Home Boy believes in similar ideals of Enlightenment, but unfortunately these ideals are difficult to be realized in presence of a thoughtless and revanchist mindset after September 11. This conflict between these opposite responses is played out in the novel in the arrest scene. Chuck, AC and Jimbo are on an innocent adventure to stop by their friend's house and find out his whereabouts, as no one knows where he is after September 11. The unfortunate friend was a victim of September 11 himself but they did not know. In his house, they listen to President George Bush's speech, challenging the world: "either you are with us, or you are with the terrorists" (Naqvi, 2009, p. 123). AC considers this in light of the biblical response of "Eye for an eye" to run counter to the ideals of the Enlightenment, to which the West professes adherence. His comment suggests that rationality demands of America a thoughtful perusal of its actions in the past to understand the conflict before it enters into thoughtless wars.

The novel goes into history to make the point that America is predominantly responsible for violence in the world. It created the Mujahideen in 1980s and later the Taliban in Afghanistan in 1990s, the twenty-first century pariah of the world. It creates them, and once the Frankenstein turns against its creator, the empire uses deadlier force to vanquish it. It creates stronger allies and friends who become ruthless enemies later. In the next phase, governmental and political rhetoric tries to convince the public that these enemies around the world resent America for its lack of power (Zizek, 2002, p. 49). The government empowers itself by convincing the public that it needs more funds and more stringent laws to fight the enemy. The reality is that it is the excesses of American power that create resentment against it in the third world. Based on the Manichean binaries of "us versus "them," America assumes "the hawkish, imperialist aspect that provokes a widespread sense of injustice, indignation and fear" (Bhabha, 2002, p. 4). The result is that more people are provoked into resentment toward America. *Home Boy* believes that instead of governmental rhetoric of "either you're with us or the terrorist," people should listen to dissenting voices like Emma Goldman, Noam Chomsky and Howard Zinn (p.123). These great names hold America to the same standards it applies to others.

As the American empire discriminates, exploits, alienates, frightens, kills and invade other countries despite reservations and resistance, the protagonist in *Home Boy* is provoked and disillusioned. Chuck transforms into a potentially violent individual who would like to exact revenge on those who have wronged him. Disillusioned and disappointed with America, he confesses to have welled with anger. Though sure that his friends were not involved in any kind of terrorist activities against America, he would have enlisted in the cause if they were guilty as charged (Naqvi, 2009, p. 138). After torture and humiliation in detention, Chuck was thinking of the Anarchist *Cookbook*, of "sabotage and acts of terrorism" (p. 247). He becomes paranoid and haunted. The pain of disillusionment was so depressing that he even tried to commit suicide. Chuck too disengages from America by leaving it for Pakistan. America has nothing for him now. He leaves because of "the fear, the paranoia, the profound loneliness that had become routine features of life" after September 11 (p. 267). Furthermore, he seems to become what stereotypes have believed him to be. After reading Mohammad Shah's obituary, Chuck recites from the holy Quran, thus a seemingly non-practicing Muslim seems to have leaned on his religion. Religion, culture and nation become his refuge.

The protagonist retreats into Islamism after "having been courted and then rejected by the West" (Head, 2008, p. 144). This conclusion is dangerous and might benefit the very Orientalist discourse this novel is resisting. The protagonist is pushed towards identification with religion and nation, which he uses as resistance against the very empire. Ironically, the empire benefits from such identifications, as it reinforces them in the first place. Similarly, the empire attracts and then repels them. Fukuyama believes that even though America is a favorite place for immigrants, it has the potential to repel. Mohammad Atta and several of the other hijackers were educated people who had lived and studied in the West. They were not seduced by the West, but instead "were sufficiently repelled by what they saw" (Fukuyama, 2002, p. 28). Buruma and Margalit have similar views about resentment among mostly Westernized populations in the third world, who mostly consume its images (2004, p. 15). As the preceding discussions show, the alienation is not caused by one factor. Most importantly, it is not caused by modernity, liberty, freedom or the prevalence of immorality and godlessness in the West in these novels that are the usual tropes used by Orientalist discourse. Instead, alienation in *Home Boy* is provoked by an intensified discourse of discrimination and domination after September 11.

The protest and resistance of *Home Boy* is in alliance with Said's theory of resistance to Orientalism and empire, but the protagonist's final leaning on cultural, religious and national identities are at odds with some of his assertions. Said discourages cultural resistance to imperialism taking the form of nativism and nationalism as a private refuge (Said, 1994, p. 275). Here Said was inspired by Frantz Fanon, who preferred "national consciousness" to "nationalism" for the former's international dimensions in communicating with others (Fanon, 1963, p. 179). National consciousness springs from an inner national identity, but moves outside to communicate with other nations and identities. Contrarily, nationalism moves inside towards a national identity, without meaningful outlets for communication. Chuck leaves the United States in sheer disappointment. Contrary to these, Said advises an "integrative or contrapuntal" approach, which sees the interacting experience between the Western and non-Western as one connected by imperialism (Said, 1994, p. 279). The imperial divide tries to separate the metropolis and the peripheries, but the two are connected, though there might not be "perfect correspondence" between the two

(Said 1994: 276). But nationalism, like imperialism, uses hierarchical structures, which resistance narratives should resist. *Home Boy* moves toward similar hierarchies of nationalism. The Orientalist discourse excludes him by a parochial and hierarchical process of othering. Likewise, this novel leans mostly on national identities, and to a lesser degree, religious identities, to create a similar discourse of exclusion and disengagement with the center. Instead of an outward interaction in the presence of national consciousness as Fanon and Said desire, this narrative moves away towards exclusive nationalism. It is true that he tried to engage with the empire, but moved away from it in the present, with no structures of future engagement at the end of these novel except further disengagement and alienation. The novel implies that the protagonist's leaning on his perceived hostile national and religious identity, and his alienation and disengagement from America are not initiated by him, but by the treatment meted out to them by America. There is also this veiled threat that as long as America uses force and discrimination against other nations and identities, there will always be resistance, violence, alienation, and instability in the world.

CONCLUSION

The international reaction to September 11 came with the publication of the *Home Boy*. It might have been inspired by the intensification of Orientalism in literature, media, and common parlance after September 11 as the author was in the United States at the time of the event. *Home Boy* takes out the conflict from the binaries of religion and situate it in a larger discourse of conflict between the United States and the third world. Discrimination and exploitation are continuations of Orientalism in the form of the American empire, whereas the resistance in the narrative is a continuation of historical resistance to imperialism. Economic globalization or transnationalism in this novel is the new form of that exploitation. Contrary to common phraseology, the novel transfers the concept of fundamentalism to the Western Capitalist system. The novel also brings up the resentment felt by the third world people against the United States' aggressive foreign policies. The novel indicates that the third world people stand united in their resistance to America. It is important that America should be stopped from pursuing aggressive policies against weaker nations. According to the novel, the September 11 event itself was a manifestation of that resentment which America ignored previously. H. M. Naqvi believes that terrorism existed before September 11, but as it was somewhere else, America did not recognize it.


The resistance narrative also proves the point that it is not religion or culture or any other ideology that pushes people to extremism, but America's policies of discrimination and use of force against others, which make them resort to violence in return. Their argument is that instead of the problems lying elsewhere, the real issue is Orientalist narratives in which people are transformed into the very stereotypes these Orientalist narratives portray. Chuck, an educated and liberal individual who has a high regard for the West, is such an individual. Contrary to Orientalist stereotype and othering, the narrative responds to Orientalist narratives by making the point that the alienation is not caused by modernity, liberty, freedoms or the prevalence of immorality and godlessness in the West. Alienation is caused by America's discriminatory policies and its complicity in spreading violence to achieve its national interest. The novel indicates that even though the protagonist tried to engage with America, transform his identity, even go for things Western, and get exposed to enlightened ideas in the West, his efforts failed due to America's Orientalist attitude. Instead he becomes the very stereotypes he is discriminated against. The resistance seems to have been justified by the novel, and serves as a kind of warning to America that as long as it continues with its highhanded policies to others, violence will continue.

BIBLIOGRAPHY

- Ashcroft, B.- Gareth G. et al. (2002). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. New York: Routledge.
- Bhabha, H. (2002). Terror and after. *Parallax*, 8.1, p. 3-4.
- Boehmer, E. - Stephen M. (2010). Introduction: terror and the postcolonial. *Terror and the postcolonial: A concise companion*. Malden, MA: Wiley. p. 1-24.
- Buruma, I. - Avishai M. (2004). *Occidentalism: The west in the eyes of its enemies*. New York: Penguin.
- Cilano, C. (2009). Manipulative fiction: Democratic futures in pakistan. *From solidarity to schisms: 9/11 and after in fiction and films from outside the US*. Amsterdam: Rodopi. P. 201-218.
- Cohen, S. (2009). *After the end of history: American fiction in the 1990s*. Iowa City: U of Iowa P.
- Crockatt, R. (2007). *After 9/11: Cultural dimensions of American global power*. London: Routledge.
- Eisenberg, D. (2006). *Twilight of the superheroes: stories*. New York: Picador.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the Earth*. New York: Grove.
- Fukuyama, F. (2002). History and September 11. *Worlds in collision: Terror and the future of global order*. New York: Palgrave. P. 27-36.
- García, C. (1992). *Dreaming in Cuban*. New York: Knopf.
- Gilroy, P. (2005). *Postcolonial melancholia*. New York: Columbia UP.
- Gray, R. J. (2011). *After the fall: American literature since 9/11*. Chichester. West Sussex: Wiley.
- Harlow, B. (1987). *Resistance literature*. New York: Methuen.
- Hartnell, A. (2012). Moving through America: race, place and resistance in Mohsin Hamid's The Reluctant Fundamentalist. *Literature, migration and the 'War on Terror'*. New York: Routledge. P. 82-94.
- Head, D. (2008). *The state of the novel: Britain and beyond*. Chichester, U.K.: Wiley.
- Maria, S. (2011). Islamophobia and the war on terror: Youth, citizenship, and dissent. *Islamophobia. The challenge of pluralism in the 21st century*. New York: Oxford UP. P. 109-125.
- Masroor, A. 'Home Boy' comes home. DAWN Archives RSS. N.p., 5 Mar. 2010. Web. 16 May 2018.
- McInerney, J. (2006). *The good life*. New York: Knopf.
- Medovoi, L. (2011). Terminal crisis? From the worlding of American literature to world-system literature", *American literary history*, 23, p. 643-659.
- Moore-G. (2012). From 'the politics of recognition' to the 'policing of recognition': Writing Islam in Hanif Kureishi and Mohsin Hamid. *Culture, diaspora, and modernity in Muslim writing*. New York: Routledge. P. 183-199.
- Morey, P. - Amina Y. (2011). *Framing Muslims: Stereotyping and representation after 9/11*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Morton, S. (2012). Writing Muslims and the global state of exception. *Culture, diaspora, and modernity in Muslim writing*. New York: Routledge. P. 18-33.

- Mukherjee, B. (1989). *Jasmine*. New York: Grove.
- Naqvi, H. M. (2009). *Home boy*. New York: Shaye.
- Ngugi, Wa Thiong'o (1965). *The River between*. London: Heinemann.
- Randall, M. (2011). *9/11 and the literature of terror*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- Rothberg, M. (2009). A Failure of the imagination: Diagnosing the Post-911 novel: A Response to Richard Gray, *American literary history*, 21.1, p. 152-158.
- Said, E. (1994). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage.
- Said, E. (2003). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Said, E. Islam and the west are inadequate banners. *The Guardian*. Guardian News and Media, 15 Sept. 2001. Web. 13 May 2018.
- Zizek, S. (2002). *Welcome to the desert of the real! Five essays on September 11 and related dates*. New York: Verso.
- Zizek, S. (2008). *Violence: Six sideways reflections*. New York: Picador.

Japon Yazar Abe Kōbō'nun *Yolun Sonundaki İşarete Doğru*(*Ovarishi Miçi no Şirube ni* 終わりし道の標べに) Eserinde Memleket Algısı: Mançukuo ve Japonya

Dr. Habibe Salğar 

Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

Japon Dili ve Edebiyatı Bölümü

habibesalgar@selcuk.edu.tr

Öz

Bu çalışma, Abe Kōbō'nun *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında Mançukuo ve memleket kavramının yansımalarını incelemektedir. Japonya ve Mançukuo'nun sömürülen - sömürülen devlet ilişkisi, Japonya'da savaş sonrası süreçte sömürgeci çekilenler grubunda (*hikiagesha*) derin etkiler bırakmıştır. Abe Kōbō Mançukuo'daki deneyimlerini *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında kullanmıştır. Kōbō'nun eski bir Japon sömürgeci olan Mançukuo deneyimleri, "gerçek memleket" kavramını incelemesi için ona ilham vermiştir. Bu çalışmada; memleket algısı, varoluşçuluk ve diyalektik düşünce ile romanın ana temaları: memleketini sorgulama, yenilgi ve savaş, afyon kullanımının neden olduğu bilinç-bilinç dışılık arasındaki bulanıklık ve yabancılaşma kavramları arasında bir analogi kurulmuştur. "Memleket" kavramı, varoluşçuluk ve diyalektik düşünce ile ilişkilendirilmiştir. Kısacası, Abe Kōbō'nun savaş sonrası hayatı, benlik arayışları süresince memleket kavramını sorgulayan baş kahramanın düşüncelerinde yansıtıldığına işaret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Abe Kōbō, memleket, varoluşçuluk, savaş, afyon.

Japanese Writer Abe Kōbō's Perception of Homeland in *The Road Sign at the End of the Road* (*Owarishi Michi no Shirube ni*): Manchukuo and Japan

Abstract

This study examines Abe Kōbō's reflections on Manchukuo and the concept of homeland in his novel *The Road Sign at the End of the Road*. In the postwar period, exploiter - exploited relationship between Japan and Manchukuo has made a deep effect especially for repatriated group (*hikiagesha*) in Japan. Abe Kōbō, uses those experiences in Manchukuo through his first novel *The Road Sign at the End of the Road*. Kōbō's experiences in Manchukuo, a former Japanese colony, inspired him to examine the concept of "real homeland". In this study; an analogy is established between the interrelatedness of homeland, existentialism and dialectical thinking and the main themes of the novel: questioning of homeland perception, defeat and war, the indistinctness between consciousness-unconsciousness induced by opium use, and alienation. The concept of "homeland" is related to existentialism and dialectical thinking. In short, it is indicated that Abe Kōbō's post-war life is reflected in the thoughts of the protagonist, who questions the concept of homeland during his search for the self.

Keywords: Abe Kōbō, homeland, existentialism, war, opium.

Gönderim Tarihi / Sending Date: 29/05/2019

Kabul Tarihi / Acceptance Date: 11/12/2019

GİRİŞ

Japonya’da savaş sonrası dönemin entelektüel yazarları arasında yer alan, güçlü kalemlerden Abe Kōbō’nun (1924 - 1993) bazı eserlerinde¹ Mançukuo²yaşantısının izlerini görmek mümkündür. Bu izler, Abe Kōbō 1946 yılında Japonya’ya döndükten sonra, ülkenin içinde bulunduğu savaş sonrası işgal ortamı, Amerikan İşgal Kuvvetleri Komutanlığı’nın³ ülkedeki sıkıyönetimi gibi bir yapı içerisinde yeni boyutlar kazanmıştır.

Bu çalışmada, yazarın *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanı metin tahlili yöntemi ile incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, II. Dünya Savaşı öncesi süreçte, Japonya’nın militarist ve milliyetçi siyasetinin güçlü olduğu, bağımsız bir devlet görünümünde olan ancak, Japonya’nın sömürgeci olan Mançukuo’ya dair yazarın kaleme aldığı *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* eserinde, okura sunulan “memleket” kavramının nasıl bir varoluş problemi ile iç içe sunulduğunu incelemektir.

Sömürge yaşantısı, savaş tanıklığı ve ardından Japonya’ya geri çekilme (*hikiage*) sürecinin Abe Kōbō’da bıraktığı izler, yazarın ilk dönem eseri olarak kabul edilen *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında özellikle belirgindir. Savaş sonrası dönemde, Mançukuo Devleti’nin haritadan silinmesine rağmen, bu devlet ve Japonya ile olan siyasi ilişkisine (özellikle sömüren - sömürülen yönüyle) birçok romanda yer verilmiştir. Abe Kōbō’nun bu romanında, bireyin hapsediği memleket kavramı ile Mançukuo ve Japonya’nın ilişkisi arasında bir analogi kurduğunu ifade etmek mümkündür.

Japonya’nın savaş öncesi dönemde, Mançukuo’nun siyasi, ekonomik ve beşeri özellikleri üzerinde önemli etkileri olmuştur.⁴ 1936 - 1944 arası dönemde, birçok Japon bölgeye gönderilmiş ve ülkede Japon nüfusunun artması sağlanmaya çalışılmıştır.⁵ Abe Kōbō, Tokyo’da doğmuş olmasına rağmen, çocukluk ve gençlik dönemlerinde Mançukuo’da

1 *Canavarlar Memleketlerine Dönüyor (Kemonotaçi wa Kokyō wo Mezasu けものたちは故郷をめざす)* romanı da mekân olarak Mançukuo’da geçer.

2 İngilizce literatürde Manchukuo olarak geçen bu devletin Japonca adı Manshūkoku (満洲国) dur. Mançukuo, 1 Mart 1932 yılında kurulmuş, 18 Ağustos 1945 yılında yıkılmıştır. Bu devletin varlığı 13 yıl 5 ay sürmüştür (Kawamura, 2011: 5). Ülkemizde alanyazında, bu devletin adı Mançukuo olarak geçmektedir (bkz. Gönen, 2004; Anzerlioğlu, 2008; Levent, 2015).

3 Japonca literatürde GHQ olarak geçmektedir. Bu ifade General Head Quarters kısaltmasıdır. Müttefik Kuvvetlerin Japonya’daki askerî idaresine verilen isimdir.

4 Japonların bölgedeki en önemli etkilerinin siyasi, ekonomik ve askerî alanda olduğunu ifade etmek mümkündür. Mançukuo Devleti kurulmadan önce 1906 yılında Japonların kurdukları Güney Mançukuo Demiryolu Şirketi uzun dönemler bölgede Japon ekonomisinin etkisini sürdürmesinde en önemli kuruluşlardan biri olmuştur. Siyasi arenada ise bu devletin kuruluşundan itibaren, Çin ile olan ilişkileri kesme siyaseti izlenmeye çalışılmıştır. 1932 yılı Mart ayında Mançukuo Devleti’nin resmen kurulduğunun ilan edilmesinin ardından Japonların etkisi ile imparator olan Aishin Gioro Puyi (1906 - 1967) yönetim, ve yürütmede Japonya’nın etkisi altında kalmaya devam etmiştir. Askeriye’nin en önemli organ olduğu Mançukuo’da Japonya’ya ait olan Kantō Ordusu, bu bölgede söz sahibi olmuştur (Kawamura 2011: 5 - 18)

5 Mançukuo’da bulunan Guandong bölgesindeki (Jp. Kantō 関東) üç liman aracılığıyla deniz yoluyla Mançukuo’ya geçen Japonlar 1906 - 1942 yılları arasında 2.8 milyondur. Bunlardan sadece 568.238 kişi bölgede kalmıştır. Bu sayı ülkeye gelenlerin % 20.3’ünü oluşturur. Bu durum Mançukuo’ya geçen Japonların % 79.7’lik bir kısmının tüm dönem boyunca geri döndüğünü göstermektedir (Tapies 2002: 10). 1932 yılı Ekim ayından 1945 yılı Ağustos ayında Japonya’nın yenilgisine kadar geçen süre zarfında, bölgeye gönderilen Japon yerleşimci halk 102.739 hane, 220.968 kişi olmuştur (Asada 1993: 77).

yaşamıştır. Japon adaları dışındaki sömürge topraklarında⁶ deneyimlediği savaş ortamının yazarın ilk dönem eserlerine yansıtıldığı ifade etmek mümkündür.

Abe Kōbō, yazarlık yaptığı süreçte, çeşitli akım ve ideolojilerin etkisinde kalmıştır. Bunlar varoluşçuluk akımı, sürrealizm akımı ve komünizm ideolojisidir. Savaş sonrasındaki ilk yıllarda, Japonya'da Mançukuo ile ilgili edebi ürünlere nadiren rastlandığı düşünüldüğünde, Abe Kōbō'nun diğer yazarlardan ayrılan bir tarafı olduğu ifade edilebilir. Mançukuo'da bir bireyin hapsediği iç - dış dünyanın varoluşçu imgeler ile yansıtıldığı *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanı, yazarın ilk dönem eserleri içerisinde "memleket" kavramına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışmada ayrıca, yazarın memleket kavramını ele alışında varoluşçuluk temalarını kullandığı ve diyalektik düşünceye ait unsurlara yer verdiği üzerinde durulmuştur. Diyalektik düşüncenin en temel özelliklerinden birisi, bir "tez" ve "antiteze" sahip olmasıdır. Bu "tez" ve "antitez" birbirine karşıt veya çelişik durumda olabilir. Diyalektik düşüncenin diğer bir önemli özelliği, bilgilerimizin sürekli bir gelişmeyi temsil ettiğinin kabul edilmesidir. Ulaşılan her "sentez" bir "tez" olarak kabul edilir ve yeni bir "antitez" ile tekrar bir "sentez" ortaya çıkar. Tez ve antitez incelenirken, sadece yargılar değil, aynı zamanda kavramlar da dikkate alınmalıdır. "Hayat ve ölüm", "canlı ve cansız" gibikavramlar buna örnektir (Ural, 1991, s. 1 - 4). *Yolun Sonundaki İşarete Doğru*, başkişinin iki tür yolculuğunu anlatır. Bu yolculuklardan birisi, Japonya'dan Mançukuo'ya uzanan ve ait olduğu memleketi aramayı sürdürdüğü yolculuktur. Bir diğeri ise, zihinsel yolculuktur. Makalede başkişinin bu yolculuğunun izleri sürülecek, romandaki varoluşçu temalar, başkişinin zihninde yarattığı çelişkiler, Japonya ve Mançukuo arasındaki ilişki ile analogi kurularak incelenecektir.

Abe Kōbō'nun Hayatı ve Eserleri

Abe Kōbō 7 Mart 1924 (Taişō 13)⁷ tarihinde Tokyo'da doğar. Asıl adı Abe Kimifusa'dır⁸ (Kimura, 2015, s. 218). Babası Abe Asakichi, Mançukuo Tıp Üniversitesi'nde⁹ doktorluk yapmıştır. Annesi Abe Yorimi ise Tokyo Öğretmen Lisesi (Tokyo Gakkō Joşi Kōtōşihan) Japon Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduktan sonra, proletarya edebiyatına ilgi duymuştur. Abe Kōbō henüz bir yaşında iken, anne ve babası ile birlikte 1925 yılında Mançukuo'ya taşınır (Gotō, 2013, s. 71). Annesi Abe Yorimi, o dönemde yeni adım attığı yazarlık faaliyetleriyle uğraşmaktadır. Annesinin kaleme aldığı *Gizemli Biri Güllüyor (Sufinkusu wa Warau)* romanı 1924 yılında yayınlanır. Bir sonraki yıl, kendi parası ile bastırıldığı *Aydınlığa İsyen (Hikari ni Somuku)* (1925) romanı yayınlanır (Kimura, 2015, s. 218 - 219). Bu romanın yayınlandığı yıldan da anlaşıldığı gibi Abe Yorimi, Mançukuo'ya gittikten sonra da yazın faaliyetlerini sürdürmüştür.¹⁰

Herhangi bir doktrine ya da siyasi eğilime uzun süre bağlı kalamayan Abe Kōbō'yu Donald Keene, "başına buyruk" bir yazar olarak tanımlar (2003, s. 66). Özellikle insan

⁶ Japon adaları dışında kalan toprakları anlatmak için *dışarıdaki topraklar (gayçi)* terimi kullanılmıştır. Bu ifade, Japonya'nın sömürge topraklarını işaret etmektedir. Bir diğer ifade ise *içerideki topraklar(nayçi)* ifadesidir. Bu ifade, Japonya'yı işaret etmektedir (Watt 2009: 5).

⁷ Japonya'da her dönem, başa geçen imparator tarafından belirlenen yeni bir isimle anılmaktadır. Taişō Dönemi, 1912 - 1926 yılları arasında geçen döneme verilen isimdir.

⁸安部公房

⁹ O dönemde resmi adı *Manşü İka Daigaku*'dur. Günümüzdeki ismi *Çügoku İka Daigaku* olarak geçmektedir. Anlamı ise, Çin Tıp Üniversitesi'dir.

¹⁰ *Hikari ni Somuku* adlı romanını yayınladıktan sonra eşi ve oğlu Abe Kimifusa ile birlikte Hōten'e taşınırlar. Sonrasında Abe Yorimi başka bir roman yayınlamamıştır (Kimura 2015: 220).

hayatında yaşadığı coğrafyaların önemli bir etkisi olduğunu düşünen ve bir ada halkı olan Japonlardan farklı olarak, Abe Kōbō'daki değişen yapının Mançukuo yaşantısı ile bağlantılı olması ihtimaline vurgu yapar. Keene, bir Japon olarak başka bir coğrafyada yaşayan Abe ve diğer Japon çocuklarının okulda aldığı eğitimin gerçek yaşamlarını yansıtmadığını ifade eder. Mançukuo'da yetişen Japon gençlerinin Japonya'dakilerden farklılığını şu ifadelerle aktarır:

Okullarda okudukları ders kitapları Japonya'daki çocuklara yönelikti. "Ülkemizde akarsular berrak ve dağlar yeşildir" gibi cümleler içeriyordu. Esasında çevrelerinde hiçbir dağ olmadığı gibi yalnızca çöle dönüşen tozlu ovalar vardı. Ders kitabındaki "ülkemin" tanımlaması ile okul binasının arkasındaki "kum tepeleri"nin görünür gerçekliği arasındaki çelişki, onun bir çocuk olarak ders kitaplarının doğruluğunu sorgulamasına sebep olmuştur. Bu durum, bir yanda Japonya diye haykırırken, diğer tarafta Japonya'ya yabancılaşma gibi çelişkili duyguların oluşmasına zemin hazırlamıştır (2003, s. 67).

Mançukuo yıllarında, Japon öğretmenleri ve ailesinden edindiği Japon kimliğinin yanı sıra, ülkenin çok uluslu yapısının yarattığı ortamda, bir Japon kimliği taşımak, yazarda çelişki yaratan durumların oluşumuna zemin hazırlamıştır. Abe'nin çocukluk yılları "kendi bireysel dünyası içinde kalamamış, topluma entegre olmaya zorlanmış"tır. Abe, "böyle yapı içerisinde kimliğini yitiren bir birey" olmuştur (Iles, 2000, s.16). Bu tanım yazarın yaşadığı "kimlik" probleminin başlangıcına vurgu yapar. Yazar kendisinde herhangi bir memleketle ilişkin aidiyet duygusunun olmadığını şu ifadelerle açıkça belirtmiştir: "Kısacası doğduğum yer, büyüdüğüm yer ve ailemin ait olduğu yer, haritanın üç farklı yerinde bulunuyor. Özellikle ben, memleketi olmayan bir insanım. Tek söyleyebileceğim budur" (Horvat, 1973, s. 487).

Mançukuo'daki deneyimleri doğrudan veya dolaylı olarak Abe'nin sonraki dönemde yazacaklarını etkilemiştir. Yaşadığı olaylardan biri, onun hayatında oldukça etkili olmuş ve sadece yazdıklarını değil, aynı zamanda hayata bakış açısını da etkilemiştir. Japonların Japon olduklarından utanmalarına neden olacak derecede, Japon askerlerinin sivillere karşı işlediği suçlar ve bunlara tanık olmak, yazarın hafızasında derin izler bırakmıştır. Abe'nin hissettiği bu duygu, herhangi bir milliyetçiliğe veya birinin bir millete ait olduğuna ilişkin inanca, nefret duymasına yol açmıştır. Daha sonraki yıllarda, kökleri olmayan bir kozmopolit olduğu söylenmiş ve kendisi de bu durumu kabullenmiştir (Keene, 2003, s. 73). Abe Kōbō için Japon kimliği bir anlamda kendi benliğinde var olan bir kimlik olmaktan çok, çevresi tarafından edinmek zorunda bırakıldığı bir kimlik olmuştur.

1944 yılında Abe Kōbō tıp fakültesinde öğrenciyken askerlik için uygun olup olmadığına dair muayeneye gitme zamanı geldiğinde, bir arkadaşının yardımı ile verem olduğuna dair sahte bir rapor almış ve bu rapor ile Japonya'da askerlikten muaf edilmiştir (Keene,2003, s. 72). 1944 yılında Mançukuo'ya dönen ve bu süreçte Sovyet işgali ve bölgedeki Kantō Ordusu'nun ¹¹ uygulamalarını gören Abe için orada yaşadığı savaş deneyimi, hayatında önemli izler bırakacaktır.

¹¹ Kantō Ordusu'nun ilk birlikleri, Rus - Japon Savaşı'nın (1904 - 1905) ardından imzalanan Portsmouth Antlaşması ile Japonların Ruslardan devraldıkları Guandong kiralık bölgesinde ve demiryolu hattı boyunca güvenliğinin sağlanması için bölgeye yerleştirilen askerlerdir. 1911 yılında, Çin'de Xinhai devrimi yaşanır. Kısa bir süre sonra patlak veren I. Dünya Savaşı, Asya'da da milliyetçilik hareketlerinin artmasına yol açar. Bu gelişmelerin etkisiyle, Kantō Genel Valilik Birimi, bünyesinde yer alan askerî birlikleri 1919 yılında Kantō Ordusu olarak yeniden düzenler ve bu coğrafyada yeni bir Kantō bölgesi oluşturur (Kobayashi 2014: 80 - 81)

1945 yılı ağustos ayında, Japonya savaşı kaybeder. Aynı yılın kış ayında tifüs salgınından dolayı yazarın babası hayatını kaybetmiştir. Japonya'nın yenilmesinin ardından, Amerikan İşgal Kuvvetleri Komutanlığı'nın Japonya'da bulunuşu nedeniyle, Tokyo'daki evinde kalamayan Abe, Hōten'de bir süre yaşadktan sonra Japonya'ya *hikiageşa*¹² (*geri çekilen*) olarak döner. 1947 yılında tek başına Tokyo'ya gider. Yaşadığı fakirlik ve açlık gibi durumlar nedeniyle, çoğunlukla okula gidemez. O yıllarda evlilik yapan Abe Kōbō, *miso şiru*¹³ ve *tadon*¹⁴ satarak geçimini sağlarken, bir yandan da *Nendohei* adını verdiği, daha sonraları adını *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* olarak değiştirdiği romanının "Birinci Not" başlıklı ilk bölümünü *Koseidergisinin* şubat sayısında yayınlattır. Bu bölümün yayınlanmasıyla, Abe Kōbō'nun yazarlık hayatı başlamış olur (Gotō, 2013, s. 72). Tokyo'da zorluk içerisinde tıp eğitimini tamamlayan Abe, doktorluk mesleğine başlamadan yazar olmayı seçer. Onun için gerekli olan öncelikli ihtiyaç, para kazanma zorunluluğudur. Keene, Abe Kōbō'nun Komünist Parti'ye dâhil olmasında, yaşadığı fakirliğin etkili olmuş olabileceğini tahmin eder. Yazarın Komünist Parti'ye ne zaman üye olduğu ise bilinmemektedir. Fakat Amerikan işgal yıllarında, Japonlar özgürce Komünist Parti'ye üye olabilmektedir. Parti üyeliğinin, yazdıkları üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olacağı endişesi yaşamamıştır. O dönemde ne yazması gerektiği ile ilgili herhangi bir direktifi kabul ederek yazması gibi bir durumun olamayacağını belirten Keene, Japon Komünist Partisi'nin liderlerinin kendi partilerini "sevimli" göstermek için ellerinden gelenin en iyisini yaptıkları bir dönem olduğunu ve partiye bağlı olan yazarları da parti görüşlerine zorlama girişiminde bulunmadıklarını ifade eder (2003, s. 76). Yazar, doktorluk mesleğinden yazarlığa hızlı bir geçiş yapmasındaki sebepleri ise şöyle anlatır:

Bir anda tıp çalışmalarımı bıraktım. Pek net olmasa da o dersleri nasıl idare ettiğimi ve o dönem ne hissettiğimi hatırlıyorum. Bir gün doktorluk stajımı bıraktım. Ertesi gün, kendimi Yolun Sonundaki İşarete Doğru romanını yazan bir yazara dönüşürken bulmuştum. (Şimdi kitabın bir kopyası bile yok elimde). O zamanlar yaşayacak bir yere ve yemeğe ihtiyacım vardı. Sabit bir gelirim olmadığından, açlıktan kurtulmak ve yazacak bir yer bulmak son derece zordu. Ancak, hayatımın o zorlu dönemlerini bile belli belirsiz hatırlayabiliyorum (Abe, 1973, s. 24).

Abe Kōbō, sadece yazmanın nihayetinde hiçbir yeni gelişmeye tek başına olanak sağlamayacağını düşünmüştür. Bu nedenle, bireysel olarak bir şeyler yazmak dışında, diğer insanlarla iletişim içerisinde olmanın toplumsal olaylara daha objektif bakabilmeyi sağlayacağını ve kendisi için de düzenli bir hayat sunacağını düşünmüştür. Abe için yazmak bir amaç olduğunda, "geleceği olan ve gerçekliğe sahip yeni bir şeyin olmasını isteme" davranışı haline gelir (Ko, 2017, s. 341). Abe Kōbō'nun aldığı tıp eğitimi, onun eğitim hayatındaki başarısının bir sonucu olsa da yazmaya olan tutkusu onu ileriki yıllarda ünlü bir yazar haline getirecektir.

¹²Hikiage, kelime anlamı "geri çekilme"dir. *Hikiageşa* (*geri çekilenler*)ise "geri çekilen insanlar" anlamına gelmektedir. Japon hükümeti savaşın ardından kaybettiği sömürge topraklarında yaşayan Japon vatandaşlarını ülkelerine geri almıştır. *Hikiageşa*, II. Dünya savaşı öncesi dönemde, çeşitli sömürge topraklarında yaşayan Japonların savaşın ardından ülkelerine geri döndüklerinde kendilerine verilen isimdir.

¹³ Geleneksel Japon yemeklerinden biri olan *miso şiru* soya fasulyesi, pirinç, buğday gibi tahıllara tuz ve arpa eklenerek ve fermente edilerek hazırlanan, çorba gibi sıcak içilen bir besindir.

¹⁴ Ağaç, bambu ya da madenden oluşan kömürün ufalanarak yapışkan bir malzeme ile yuvarlak bir biçimde kurutulmuş halidir. Kışın kullanılır.

Abe Kōbō yaklaşık elli yıl süren yazın yaşamına birçok roman, şiir, müzikal, film senaryosu ve makale sığdırmıştır. Dolayısıyla Abe Kōbō'nun yazarlık faaliyetlerinin yanı sıra siyasi arenada görüşlerini bildirmekten çekinmeyen bir aktivist, film yönetmeni, yazar, şair aynı zamanda yurt dışındaki gelişmeleri de yakından takip eden bir entelektüel olarak da aydınlar arasında yer aldığını ifade etmek mümkündür (Kimura, 2013). Yazarın kaleme aldığı romanlardan bazıları şunlardır: *Yolun Sonundaki İşarete Doğru (Ovarişi Miçi no Şirube ni)*(1948), *Dendorokakariya (Dendorokakariya)* (1949), *Duvar (Kabe)* (1951), *Kumların Kadını*(1962), *Başkasının Yüzü* (1964), *Virane Harita* (1967), *Kutu Adam* (1973), *Gizli Buluşma (Mikkai)* (1977), *Sakura Gemisi (Hakobune Sakura Maru)* (1984), *Kanguru Defteri* (1991)¹⁵.

1950'li yıllara girildiğinde, Abe Kōbō *avant-garde* eğilimi benimser. Fransa'da XIX. yüzyılın ortalarında, esasında askerî bir terminolojiden doğan bu ifade sosyal, politik ve kültürel alandaki devrimi betimlemek üzere "advance guard" sözcüğünden uyarlanmıştır. Bu eğilim, Japonya'da Taişō döneminde (1912 - 26) *zen'ei geijitsu* ya da *abangyarudo* olarak adlandırılmıştır. Dolayısıyla Japonya'da bu terim sosyo - politik olayların sanat ile ilişkilendirilme biçimi olarak kullanılmıştır (Culver, 2013, s. 30 - 31). Peter Bürger, "günlük yaşamdan kopan bir sanat fikrinin *avant - garde* eğilimi benimseyen yazar ve sanatçılar tarafından reddedildiğini" belirtir (1984, s. 22 - 24). *Avant - garde* eğilim aynı zamanda, "burjuva toplumunda oluşturulan sanata bir karşı duruştur. Daha önceki sanat biçimleri ihmal edilmemiş, insanların yaşamsal pratikleri ile ilişkisiz bir kurum olarak ortaya çıkarılan sanat eleştirilmiştir (1984, s. 49). 1961 yılında Yeni Japon Edebiyatı Derneği (*Şin Nihon Bungaku Kai*) ile Japon Komünist Partisi arasında anlaşmazlık şiddetlenir. Abe Kōbō'nun da dâhil olduğu bu gruba bağlı 28 kişi, aynı partiye mensup edebiyat camiasından isimler, parti ile olan ihtilafı açıkça ifade ettiklerinden dolayı, 1962 yılının şubat ayında Japon Komünist Partisi'nden atılırlar (Gotō, 2013, s. 74). Japon Komünist Partisi'nden çıkarıldıktan sonra Abe Kōbō dünyaca ün kazanmasında etkili olan ve olumlu eleştiriler aldığı *Kumların Kadını* (1962) romanını yayımlar. Yazar bu eseri aracılığıyla Sosyalizm ve Komünizm'e üstü kapalı eleştirilerde bulunurken, Marksizm'e sırt çevirdiğini göstermek ister (2013, s.75).

Abe'nin yazın hayatı 1993 yılında intihar etmesi ile sona ermiştir. Onun sanata ve siyasete bakışını, yazdığı romanlar ve diğer eserler aracılığıyla anlamak mümkündür. İlk dönemlerdeki idealleri hızlı değişimler geçirmiştir. Yazarlık kariyerinde de çeşitli felsefi akımların etkisinde kalmıştır. Bu etki romanlarına da yansımış, önce varoluşçuluk akımı, ardından komünizme ve sonrasında sürrealizme yönelmiştir. Komünizmin ardından sürrealizme yakınlık duymuştur.

15 Yukarıda parantez içinde verilen tarihler, romanların orijinal dilde ilk basıldığı tarihlerdir. Türkçe'ye çevrilen eserlerin, sadece Türkçe isimleri verilmiştir. Yazarın romanlarından *Hako Otoko* (箱男) 1993 yılında *Kutu Adam* adıyla Ahmet Gürcan tarafından Fransızca'dan Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından aynı eser, Devrim Çetin Güven'in Japonca'dan çevirisi ile 2019 yılında Sel Yayıncılık tarafından yayınlanmıştır. *Suna no Onna* (砂の女), H. Can Erkin tarafından 2008 yılında, *Kumların Kadını* adıyla Japonca aslından çevrilmiş, Turkuvaz Kitap tarafından yayınlanmıştır. Yazarın bir diğer eseri *Kangarū Nōto* (カンガルーノート), *Kanguru Defteri* 2017 yılında Aydın Özbek'in Japonca'dan çevirisi ile Türkçe'ye kazandırılmış, Monokl yayıncıları tarafından yayınlanmıştır. Abe Kōbō'nun *Tanin no Kao* (他人の顔) romanının Japonca'dan Türkçe'ye çevirisi *Başkasının Yüzü* olarak Barış Bayıksel tarafından yapılmış, 2018 yılında Monokl yayıncılarından çıkmıştır. Yazarın *Moe'tsukita Chizu* (燃え尽きた地図) adlı eseri 2019 yılında *Virane Harita* adıyla Barış Bayıksel tarafından Türkçe'ye kazandırılmış, Monokl yayıncıları tarafından yayınlanmıştır. Dilimize henüz kazandırılmayan *Yolun Sonundaki İşarete Doğru (Ovarişi Miçi no Şirube ni 終わりし道の標へに)*, *Dentorokakariya (Dentorokakariya デントロカカリヤ)*, *Duvar (Kabe 壁)*, *Gizli Buluşma (Mikkai 密会)*, *Sakura Gemisi (Hakobune Sakura Maru 箱舟桜丸)* gibi yazarın diğer eserlerinin Japonca adlarının Türkçe'ye çevirisi, makalenin yazarı tarafından yapılmıştır.

Savaş sonrası dönem edebiyatının tipik bir özelliği, benzer düşünen yazarların gruplaşmasıdır. Genellikle yazarlar arasındaki ortak bağ, özellikle edebi olmaktan ziyade siyasaldır. Abe'nin ait olduğu grup ise parti ilişkisi yerine çoğunlukla yazarlar ve eleştirmenlerden oluşmuştur (Keene, 2003, s. 77). Abe ilk olarak, ana akım partiye sadık olanlar ve onlara adanan *Halk Edebiyatı* (*Jinmin Bungaku*) dergisinde oluşturulan edebiyat çevresinde aktif isimlerden biri olmuştur. Ardından 1940'lı yılların ortalarında, Yeni Japon Edebiyatı Derneği (*Şin Nippon Bungakukai*) toplantısına katılır. Bu dernek *Yeni Japon Edebiyatı* (*Şin Nippon Bungaku*) adıyla bir dergi yayınlamaktadır. Bu grup, ana akıma karşı çıkan komünist üyelerden oluşmuştur. 1945 yılında kurulan ve bünyesinde araştırmacı, yazar, sanatçı, eleştirmen ve diğer mesleklerle ait üyelerin bulunduğu bu dernek, edebiyat aracılığıyla sosyal değişimi ve eşitliği savunmuştur (Motoyama, 1995, s. 309). *Kumların Kadını* romanı ve yazarın komünizmden ayrılışı, Abe'deki idealin komün yaşamının zorunluluğundan bireyin özgürlüğüne dönüşümü olmuştur. Yazarın komünizm ile olan bağlantısı bittikten sonra, uzun süre sürrealizmin sanatsal tekniklerini kullanmıştır (Motoyama, 1995, s. 306). Kōbō, romanlarında genellikle karakterlere belirli bir isim vermemeyi tercih etmiştir.

Yolun Sonundaki İşarete Doğru Romanı Hakkında

1948 yılı şubat ayında *Kosei* dergisinde yayımlanan *Yolun Sonundaki İşarete Doğru*, 10 Ekim 1948'de Şinzenbi Yayınevi tarafından roman olarak yayınlanmıştır. Bu roman 1947 yılında yazarın 23 yaşında iken yazdığı ilk romanıdır. Abe, o yıllarda Tokyo Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencisidir. Ancak, maddi imkânların yetersizliğinden dolayı, çoğunlukla derslerine katılmamıştır. Abe Kōbō, kaleme aldıklarını lise dönemlerindeki Almanca öğretmeni Abe Rokurō'ya okutur. Öğretmeni Abe'nin yazdıklarını okuduktan sonra, tanıdığı yazar Haniya Yutaka'ya (1909 - 1997) gösterir (Arimura, 1996, s. 47). Geri dönüşünün ardından henüz bir yıl geçmeden yazımına başlanan bu roman, Mançukuo'ya olan nostaljiyi anlatan bir metin olduğu gibi aynı zamanda Abe Kōbō'nun ilk yazarlık deneyimidir (Oh, 2009, s. 13). Bu eserin yazımı ve yayınlanması süreçlerinde Amerikan İşgal Kuvvetleri Komutanlığı tarafından sansür uygulanmıştır. Bir diğer ifadeyle, sansürün siyasi bir baskı olarak uygulandığı dönemde ve böylesi bir çevrede, edebiyat camiasına Abe Kōbō eserler kazandırmaya başlamıştır (Hō, 2018: 18).

Savaş sonrası dönemde kaleme alınan bu roman, yazarın Mançukuo hayatına ilişkin önemli unsurlar barındırır. Ayrıca ilk yayınlandığı yıl olan 1948'de Japonya'daki sansür ortamından dolayı Abe Kōbō'nun bu eserine sansür uygulanmaması için kendisinin romanda bazı değişiklikler yaptığı ve yazdıklarını kendisinin sansürlemek durumunda kaldığı ifade edilmektedir (Hō, 2018). Mançukuo'ya ilişkin olarak Kantō Ordusu ve savaşa dair bazı önemli noktaların ilk baskıda kaleme alınmadığı, 1965 yılında Tōjuşa Yayınevi tarafından yayınlandığında, Kantō Ordusu ve savaş temalarına yer verildiği dikkati çeker (Hō, 2018). Bu nedenle, romanın ilk baskısı ile ikinci baskısı arasında fark bulunmaktadır. Romanın ilk baskısında işgal kuvvetleri ve Japonya İçişleri Bakanlığı tarafından da uygulanan sansür nedeniyle, Abe Kōbō savaş temasının kullanılmamasına özen göstermiştir. Ancak, romanın daha sonraki baskılarında, sansür uygulaması ortadan kalktığı için rahatça Mançukuo ile ilgili savaş ve Kantō Ordusuna dair yazabildiği anlaşılmaktadır.

Yolun Sonundaki İşarete Doğru Romanın Özeti

Roman, notlardan oluşan dört bölüme ayrılmıştır. İlki, romana da adını veren *Yolun Sonundaki İşarete Doğru*, ikincisi *Yazılmayan Sözcükler*, üçüncüsü *Bilinmeyen Tanrı* ve *On Üç Sayfaya Yazılan Ek Notlar* bölümlerinden oluşur.¹⁶ İlk bölüm, “ben” olarak geçen başkişi T’nin henüz geçmişe dönmediği, şimdiki zamanı anlatır. Bu zaman, T’nin yola çıktığı sabahı da işaret etmektedir. Bu zaman dilimi, geçmişe ilişkin yazdığı notlar ile eşzamanlı olarak ilerlemektedir. T, küçük bir imalathanede elma şarabı üretmektedir. Bir gün Shinyō’da (Shenyang) yaşayan akrabalarının yanına gitmeye karar verir. Arkadaşı Bō’nun işçisi olan Hyō, Bō, Ryū ve Kō adlı dört Çinli ile yola çıkar. Demiryollarını işletenler ile ülkeyi yöneten siyasiler arasında yakın bir ilişki vardır. Milliyetçi Çinliler, Japonya tarafından idare edilen bu demiryollarını bu nedenle kullanmayı tercih etmezler. Ayrıca tren seferleri sıklıkla kesilmekte olduğundan, at arabası ile yolculuğa çıkmaya karar verirler. Yolda, eli silahlı eşkıya grubu tarafından kaçırılırlar. T, birlikte yola çıktığı kişilerden biri olan Kō ile aynı zindana kapatılır. T, bu zindanda verem hastalığına yakalanır. Bu sebeple Chin adlı Çinli bir asker kendisine afyon verir. Afyon kullanımının verdiği rahatlama ile T, notlar yazmaya başlar. Onu hapseden eşkıyalar Ri Seiçin ve kardeşi Ri Seiçū, onun sakladığı bir sırrı olduğunu düşünmekte ve Chin aracılığıyla bu notları öğrenmeye çalışmaktadırlar. Chin ise bu eşkıyaların emri altında çalıştırılan paralı bir asker olduğundan, onlardan nefret etmektedir. T, afyon kullanımının etkisiyle eski sevgilisi Yoşiko’yu ve S adlı doktoru hatırlar. Onlara dair anılar T’ye ıstırap vermektedir. Bir gün Kō, T’ye Japonya’nın savaşı kaybettiği haberini verir. T bu habere çok üzülür. T dinlendiği sırada Kō, on yıl boyunca Japonya’da kaldığından T’nin yazdığı tüm notları okur. Bu notlar, Kō’nun kaçmak için cesaret kazanmasını sağlar. Ayrıca, Chin’in kendisini öldürme planları yaptığını, bu planı uygulamak için de T’yi kullanacağından korktuğunu söyler. Bu sırada tanrı kavramı ile ilgili T ile Kō arasında çeşitli konuşmalar geçer. Ardından Kō, Chin ile olan ilişkilerini anlatır. Kō, bir ajan olarak Chin’in askerî birliğinin içine sızmıştır. Bir gün Chin’in ordusu şehri talan eder ve Kō’nun sevdiği kızı kaçırıp onunla evlenir. Kō Chin’e karşı nefret ve pişmanlık hisseder. Chin ise, kısa bir zaman sonra bütün askerlerini, topraklarını ve mirasını kaybeder. Kō, Bō adlı bir kişinin yanında çalıştığı sırada, Ri Seiçin’in eşkıyaları tarafından kaçırılır. Chin de aynı eşkıyaların paralı askeri olmuştur. Aynı yerde olduklarını öğrenen Kō, Chin ile karşılaşmaktan korkmaktadır. Bu sebeple oradan kaçmak ister ve T’yi yanına almak ister ama T kabul etmez. Son bölüm, Chin ile T’nin konuşmasına ayrılmıştır. Chin, Kō’nun geçmişte Sekizinci Yol Ordusu¹⁷ ile Chin’in Ordusu arasında savaş çıkarmak istediğini anlatır. Romanın sonunda T’nin arayışlarının nasıl son bulduğuna yer verilir.

Abe Kōbō’ya göre “Memleket”

15 Ağustos 1945 yılı, Mançukuo’da yaşam süren Japonlar için “memleketi kaybetme” durumunun yaşandığı tarih olmuştur. Japonya’nın sömürgelerinden biri olan bu ülke, birçok Japon için “memleket” tir. Bu durumu yansıtan metinlerde de o dönemin bıraktığı yaranın izleri görülür (Oh, 2009: 13) Bu deneyim, Abe Kōbō’nun *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanındaki başkişisi T’nin “aidiyet” ve “kimlik” meselelerinin çözümüne ulaşamayışının bir yansıması gibidir. Dünyayı yeniden anlamak aynı zamanda yeni kelimelerin icat edilmesi, “ben ve dünya” ilişkisinin yeniden yapılandırılmasını beraberinde

16 Romanın ilk bölümü romanla aynı başlığı taşıyan *Ovarishi Miçi no Şirube ni*, ikinci bölüm *Kakarezaru Kotoba*, üçüncü bölüm *Şirarezaru Kami* son bölüm ise *Jūsan mai no kami ni kakareta tsuïroku* başlıklarından oluşmaktadır.

17 Bu Ordu, Japonca Haçiro gun 八路軍 olarak geçmektedir. 1937 - 1945 yılları arasında Çin’de Japonlara karşı savaşan komünist ordudan biridir. Türkçe’de “Sekizinci Yol” olarak adlandırılmaktadır.

getirmiştir. 20 yıl önceki “fakat başka bir var oluş niçin mümkün değil düşüncesi ile çıkılan yolda “ben” karakterinin başarılı olduğu nokta, bu düşüncenin uygulanmasıdır” (Tanaka, 2002, s. 2). Romanın ilk bölümünde, T'nin yaslandığı “kil duvar” ve “vahşi düzlükler” Mançukuo'nun temsilidir. Başkişinin Japonya'dan kaçarak gittiği Mançukuo'daki yaşantısında, “karamsarlık”, “memleket kavramına ilişkin sorgulamalar”, “hastalık”, “kaçış” ve “iç dünyasındaki sorgulamalar” hâkimdir. Eserdeki başkişinin Japonya'dan Mançukuo'ya gitmesi, içki yapımı işi ile uğraşması gibi noktalar, Abe Kōbō'nun kendi deneyimlerine dayalı bir eser kaleme aldığını gösterir. Yazarın memleket ile varoluş arasındaki algısını yansıtır. Kısacası Abe Kōbō, varoluşun bir sembolü olarak memleket kavramını irdelemiştir (Gotō, 2013, s. 74).

Bu eserin Abe Kōbō'nun yazarlık faaliyetinin başlangıcı olarak ifade edilmesinin yanı sıra, savaş öncesi dönemin sömürge hayatını yansıtmaması, eserin en önemli özelliklerinden biridir. Bu eser ile “memleketini kaybeden bir birey” resmedilirken, memleket kavramına ilişkin birçok ifadeye rastlanır. Başkişi memleket kavramını sürekli sorgularken, ona ilişkin düşünceler geliştirir. Ona göre memleket romanda “ulaşılmaya çalışılan bir yer” olarak tasvir edilirken “ulaşılmaz bir mekân” temsil etmekte, başkişinin “sonu gelmez kaçışları sürdürdüğü yer” olma özelliği göstermektedir. Buradaki “kaçış” teması, sürekli olarak “anlarında kendisini kovalayan bir kaçış” ile temsil edilir. Romanda geçen mekân Mançukuo'dur. Abe Kōbō'nun romanı kaleme alışı, Mançukuo'nun yıkılışının ardından Japonya'ya dönüşünden sonradır.

“İkinci Not”ta, başkişinin aşka dair bilincinin derinleştiği noktada “memleket ve sevdiği kadından ayrılışı ve yeni bir yolculuğa çıkma” durumu hâkimdir. Birinci nottaki varlığın ait olduğu memleket arayışları ile ayrılış ve yola çıkış aşka mı, memlekete mi yoksa tanrı kavramına mı olduğu birbirini kapsayan bir durum haline gelir. Özellikle Şinzenbi Yayınevi'nden çıkan *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanının ilk baskısının Rilke'nin etkisi ile bağdaştığını ortaya koyan Tanaka, Rilke tarafından kaleme alınan *Malte Laurids Brigge'nin Notları*'na atıf yapar. Özellikle aşk için yazılan notları dikkate alır. Bu benzerliğin “ikinci notta” belirgin olduğunu belirtir. Rilke'de “özgürlüğü kısıtlayan aşkın olumsuzlanması” durumuna dikkat çeker. Ayrıca Malte'nin notlarındaki varoluş ve tanrı ilişkisine olan yaklaşım ile Abe'nin eserindeki T karakterinin varoluş - memleket arayışları - tanrıya ilişkin sorgulamaları arasında ortak noktalar bulur. Bir diğer ifadeyle ilk bölümü oluşturan Birinci Not'un, yazarın Heidegger'in etkisinde olduğu, İkinci Not'un Rilke etkisine kaydığı ve romanın ilerleyen diğer bölümlerinde de Rilke'nin tanrı - varlığı arama sürecinin Abe'nin romanı ile benzerlik gösterdiğini belirtilir. Ancak, daha sonraki Tōjusha Yayınevi baskısında (1965) Rilke'nin etkisinde kalınan bir aşk sorununun görülmediği de dikkate değerdir. Fakat bu durum Tōjusha Yayınevi baskısında Rilke etkisinin olmadığı şeklinde de yorumlanmamalıdır (2002, s. 5 - 9).

Abe'nin romanlarının büyük bir çoğunluğu “memleketsizlik”, “yabancılaşma”, “fakirlik”, “memleketi olan grupların dışında yer alma” gibi sorunlarla uğraşır. Tüm bu problemler Abe'nin yaşadığı kişisel deneyimler ile benzerlik gösterir (Horvat, 1973, s. 116). “Memleketi olmayan bir insanım” ifadesini yansıtır biçimde, eserlerinde “memleket” algısının karakterler üzerinde de önemli bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Donald Keene, Abe Kōbō'nun iki memleketi olduğunu (Mançukuo ve Japonya) ancak, her iki ülkeyi de memleketi olarak benimsemediğini (Keene, 2003, s. 69) tekrarlar. Özellikle *gayçi* olarak adlandırılan Japon sömürgeleri konusu, savaş sonrası dönemde önemli bir tabu olarak

görülmüştür. Bunun nedeni, savaş öncesi dönemin savaş sonrası dönemden oldukça farklı olan siyasi yapısıdır. Abe Kōbō ise bu tabuyu romanına mekân olarak seçmiş, varoluşçuluğa ilişkin okumalarının etkisini romanında uygularken, kendi hayatından kesitlere de romanında yer vermeyi ihmal etmemiştir.

Önceleri Chin gibi memleket ile bağlantısı az olan insanları sıklıkla arardım. Ancak, şimdi bunun nasıl bir yabancı hilesi olduğunu çok iyi anladım. Bu sadece anlamsız bir çift hile. Tamamen yersiz - yurtsuz olduğumdan, iki memleketi de ahmakça birbirine karıştırdım. Ancak bu memleketler arasında açıkça bir ayırım yapılmış olsa da, benzer yanlışların ötesine geçmiyor. İskambil falında zaman harcarken, karşınızdakine inanmasak da, hiç gözümüzü ayırmadan söyleyeceklerine kulak kesilmemiz de aynı ruh hali değil mi" (Abe, 1975, s. 13 - 14).

Eşkiyalar tarafından kaçırıldıkları sırada T, yol arkadaşı Hyō'nun yüzünde ve gözlerinde memleketi olan birisinin bakışlarını görür. "Benim sıkıntılar içindeyken terk edip geride bıraktığım memleketi, bu genç adam kaybetmemek için yalvarıyordu" (Abe, 1975: 22). Diğer taraftan başkişi kendi tercihi ile memleketinden kaçan konumunda olduğuna hayıflanır: "...Fakat neden bunu söylüyorum? Bu kısacık saniyeler arasında bile memleket hasreti ile paramparça olmuş kalbim sessizce (onu) geride bırakamamış mıydı" (1975, s. 12). Abe Kōbō'da "memleket", bireyin varlığını sembolleştiren bir gerçeklik anlamını da barındırmaktadır (Gotō, 2013, s. 73). *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında, "Arkadaş ya da düşman olmak, tümü sadece bir memlekette yaşayan insanlar içindir" (Abe, 1975: 25) ifadesiyle "insanlar arasındaki ilişkiyi belirleyen bir sembol" olarak da memleket kavramından bahsedilir. Eşkiyalar tarafından kaçırılan başkişi T, bu grup içerisinde Chin ile karşılaşır. Hemen hemen her gün onunla zaman geçirmeye başlar. Fakat T bu ilişkiyi "tamamıyla anlamsız" bir ilişki olarak tanımlar. İnsanlar için bu "anlamsızlık" bazen gerekli, zaman zaman da istenen bir durum meydana getirir. Bu duruma alışmak ise, büyük bir "aldatmaca"dır. Bu anlamsızlık durumu, memleket tarafından sağlanan barış ortamı ile analogi kurularak verilir. T'nin içine düştüğü bu kaybetme duygusu, hem memlekethasreti hem de artık kaybedeceği hiçbir şeyin kalmaması durumudur. Nihayetinde afyon, onun zihninde oyunlar oynamaktadır. Afyon kelimesini duyduğunda T, gözlerini kapatır. O anda beyninde sayısız insan gölgesine dair imgeler oluşur. Bu imgelerin askerler olduğunu anlar. Hatırladığı, savaş alanındaki askerlerin gölgeleridir. Onlar da memleketlerini uzaklarda bırakmışlardır. Fakat, bu askerler memleketlerini geride bıraksalar da kaybetmemişlerdir. T ise memleketini kaybederek, geçmişini de kaybetmiştir. Askerlere seslenmek istese de onlar tarafından "memleket haini" diye kendisine lanetler okunacağını düşünür. Fakat T'nin zihninde, gerçek hayale, hayal ise bir gerçeğe dönüşmektedir. "Memleket bir bomba ile vuruldu... Ve, ona en yakın yol... Korkarım ki afyon" (Abe, 1975, s. 48).

Abe Kōbō eserinde, memleket konusunun iki kavramı kapsadığına işaret eder. Birincisi "biyolojik olarak doğduğumuz" yerdir. Bir diğeri ise varlığımızı bulduğumuz, "ruhumuzun ait olduğu" memlekettir. Abe Kōbō Japonya'da doğmuş, Mançukuo'da yetişmiş, Japonya'da lise ve üniversite eğitimi almış, ardından tekrar Mançukuo'ya gitmiştir. Mançukuo'da yaşadığı Sovyet işgalinin ardından, Japonya'ya geri dönmüştür. Sürekli Japonya ve Mançukuo arasında bir yaşam sürmesi, memleket kavramına dair "doğmak" ve "bulunmak" arasında belirgin bir ayrılık hissetmesinde etkili olmuştur. Yamada, Abe Kōbō'nun ilk dönem eserlerinde iki temel özelliğe vurgu yapar: "memleketini kaybeden birey" ve "ateist birey" dir (1997, s.131).

Mançukuo, Japonya'nın sömürgesi olmasına rağmen, bölgede yaşayan Japonların sayı olarak diğer milletlere göre az olması dikkat çeken bir durumdur.¹⁸ Japon hükümeti her ne kadar bu ülkede Japon vatandaşlarını arttırma girişimlerinde bulunmuş olsa da, Çin - Japonya arasında yaşanan siyasi gerilimler, bölgedeki Japon sayısının artmasına engel teşkil etmiştir. Ayrıca II. Dünya Savaşı'nda Japonya'nın yenilmesi Mançukuo'da yaşayan Japonlar için büyük bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Bu durumu yazarın romanında da işlediği görülür:

Bu bilinçsizce bir inanış. Gerçek olabilir mi? Acaba neye inandığımı söylüyorum? Yoksa bir hayal değil de, bunun güvenilir bir düşünce olduğunu mu söylüyorum? Her hâlükârda tek bir sözcük tekrar dönüp geliveriyor. Bu "yenilgi" sözcüğü. Fakat bu sözcük ciddi bir deneyimin etkisi ile ortaya çıkan bir adlandırmadan öteye gitmiyor. Tıpkı ellerimizin uzunluğu, adımlarımızın hızı, ağırlığımız, görüş alanımız, ses dalgalarına karşı hassasiyetimizin karar ve tahminlerimizin önünde ortaya çıkıvermesi gibi. Acaba ne, neyi şimdiye dek içimden dışarı çıkarmaya çalıştığımı söylüyor (Abe, 1975, s. 12 - 13).

Mançukuo Devleti'nin de bir gün yıkılmaya mahkûm olduğu romanın son bölümünde şu ifadelerle anlatır: "Buraya Mançukuo denen nefret uyandırıcı bir tabela asılmıştı. Fakat bu sadece bir öğle vakti tabelasıydı. Güneş battığı anda, ortada ülke adına hiçbir yerin kalmayacağı ise asıl gerçektir" (s.153). Abe, uzun yıllarını geçirdiği Mançukuo'yu romanında işlerken, o yıllarda artık var olmayan bir mekânı işlediğini de vurgulamak ister gibidir.

"Memleket" kavramı yazarın *Canavarlar Memleketlerine Dönüyor*(*Kemonotachi wa Kokkyō wo Mezasu*) romanında da belirgindir. Yazarın bu romanında da Mançukuo mekân olarak seçilmiştir. Her iki ülkenin arasında sıkışıp kalan başkişi Kyūzō figürü aracılığıyla, dönülmesi/ait olunması gereken çevre olan "memleket" kavramının parçalara ayrılışı romanın iskeletini oluşturur. Japonya'ya özlem duyarken anavatanında olamayan, bir anlamda reddedilmiş, atılmış bir birey olan Kyūzō, mağdur (*higaişa*) figürünü akla getirir. *Canavarlar Memleketlerine Dönüyor* romanındaki başkişi Kyūzō savaş sonrasındaki karmaşa içerisinde diğer Japonlar tarafından görmezden gelinmiştir. Kendisine bir yardım eli de ulaşmadığından Japonya'ya (*nayçi*) dönememiş, terk edilmiş (*kimin*) halka mensup bir birey olmak zorunda bırakılmıştır (Saka, 2013, s. 42). Bu meseleye iki yönlü bakıldığında, sömürge topraklarının da bir dönem "Japonya'ya ait ancak Japonya'nın dışında" olması gerçekliği, savaş sonrası dönemde "Japonya'ya ait olmayan ve Japonya'nın dışında" biçimine dönüşmüştür. Bu durum eskiden olan bir ülkenin artık bulunmadığı, orada yaşayan Japonların da anavatana geri çekildikten sonra, yaşadıkları sömürgecinin tıpkı tarihin geçmişliğinde bırakılması gibi ihmal edilmiş olmaları gerçekliğinin önüne geçememiştir.

Yolun Sonundaki İşarete Doğru Romanında Varoluşçu İmgeler

Yazarın savaş sonrası dönemlerde etkilendiği akım varoluşçuluk olmuştur. Bu akımın etkisinin *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında yer aldığı, bizzat yazarın kendisi tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca birçok çalışmada¹⁹ yazarın sadece bu eserinde yer alan varoluşçuluk akımının etkileri incelenmiştir. Savaş döneminde yaşadığı kayıplar ve istikrarlı

¹⁸*Gozoku Kyōwa* (beş milletin barış ve dayanışması) sloganı ülkenin kuruluş yıllarında özellikle sıklıkla tekrarlanan bir slogan olmuştur. Buna göre Mançukuo'da Japon halkın yanı sıra Çinliler (Han Çinlileri), Koreliler, Moğollar ve Manchulardan oluşan farklı etnik unsurların birlikte huzur içerisinde yaşamasını işaret eden bir terimdir. Bu etnik çeşitliliğin yanı sıra azınlık olarak Ruslar da bulunmaktadır.

¹⁹*Yolun Sonundaki İşarete Doğru* (Ovarishi Miçi no Şirube ni) romanındaki varoluşçuluğa ilişkin çalışmalara dair ayrıntılı bilgi için bkz. Takano 1979; Arimura 1996; Tanaka 2002; Gotō 2013.

olmayan yaşam koşulları, yazarın varoluşçuluk akımına bağlanmasında önemli sebepler olmuştur. Heidegger'in I. Dünya Savaşının yıkımına tanıklık etmesi ve savaşın ardından gelen karışıklık ortamında "yaşamak zorunda olmak ve varlığın gerçekte ne olduğunu felsefi olarak araştırmak" bu akımın özelliğidir (Arimura, 1996, s. 52). II. Dünya Savaşı süresince ve sonrasında, Japonya'nın da benzer durumları yaşaması, Abe Kōbō'nun da gerçeklik ile ilgili insanın varlığı üzerine düşünmesine ve varoluşçuluk felsefesinin etkilerini almasında önemli bir etken olmuştur. Abe Kōbō'nun varoluşçuluğa ilişkin Hariu Ichirō (1925 - 2010) ile yaptığı bir röportajda varoluşçuluk düşüncesine dair görüşleri şöyledir:

Savaş zamanlarında bir varoluşçuydum. Bu nedenle Yolun Sonundaki İşarete Doğru romanını kaleme aldım. "Varlık özden önce gelir" düşüncesi. Ancak bu tez, özü olumsuzlamaktaydı. (Bu düşünceye) ne kadar tutunmak istesem de elimden kayıp gitti. Savaş deneyimini yaşadktan sonra, varoluşçuluk bende kopmaya başladı. Shinyō'da bir buçuk yıl kaldım. Toplumsal standartların kökten yok edilmesine tanık oldum. Bir şeyin kalıcı olduğuna dair inancımı o zaman tam anlamıyla kaybettim (aktaran Gotō, 2013, s. 78).

Arimura, Abe Kōbō'nun sorguladığı ikinci memleket kavramına açıklık getirir. Bu kavram varoluşçuluk akımı içerisinde irdelenir (1996, s. 49). Romanın ilk bölümünde, yazarın varoluşçuluk akımının etkilerini kullandığı şu ifadelerle belirtilmektedir:

Abe, bu karanlık, felsefi romanın içinde varoluşçuluk kavramlarını gizliyordu. Israrla var oluşun köklerinin gerçekte nerede olduklarını sorguluyordu. Veya belki de daha doğrusu, onun için problem, kendi cehennemine düşmüş bir karakterin yokluğundan doğan bağımsızlığın, kendi varlığının köklerini sorgulamanın imkânsız olduğu bir dünyadan sonsuza dek sürülen bir karakterden doğan bağımsızlıktır. Bu romanın, anavatanını (kokkyō) reddederken bağımsızlığını elde etmek için çabalayan bir karakterin dramını yansıttığını ifade edebiliriz (Takano, 1979, s. 21).

Ancak Abe, iki memlekete de ruhsal olarak kendini ait hissedememiştir. Abe Kōbō'nun memleket kavramına ilişkin düşünceleri, eserinde şu ifadelerle uyum sağlamaktadır:

Yine memleketime giden yolu düşündüm. Bu bıkkınlık verircesine sıradan hareketlerden, kendi kendimden bile bıkiyorum. O anda, iki memleketimin olabileceğini düşündüm. Bir tanesi, doğduğum memleket, şimdi diğeri ise "var olmak" kavramının temellendirilebileceği yer. [...] Belki o yol işaretinde "memleketsizlik diye bir gerçek yoktur" yazıyordu. Nedense midem düğümlenmişçesine ağrıdı. Öyleydi. Korkarım, memleket dışında bir gerçek de olmayacaktı. Gerçek... Kendini bizim elimize bırakmadan, sadece uzaktan bizi kontrol etme gayretinde (Abe, 1975, s. 14 - 15).

Abe Kōbō'nun 1984 yılında Subaru dergisinde yayımlanan *Kayığın Küreksiz Dönemleri(Ikari naki Hōsen Jidai)* başlığını taşıyan makalesinde *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanının varoluşçu düşünceden kişisel deneyimler seviyesine ulaşan bir sürecin izdüşümü nasıl olurdu düşüncesinden ortaya çıktı" (aktaran Gotō, 2013, s. 70) ifadesiyle aktarılır.

Esasında ideal memleket, başkışinin iç dünyasında tahayyül ettiği bir mekândır. Bu nedenle, T'nin ait olması gereken bir memleketin olması gerektiğine ilişkin inancı sürerken, içinde yaşadığı yer, onun ait olduğu memleket kavramından uzaktır. Arimura, başkışı T karakterinin savaş öncesi ve savaş sonrası dönemin etkilerini yaşayan Abe Kōbō olduğuna

şüphe olmadığını belirtir (1996, s. 50). Özellikle sürekli kaçış halini sürdürdüğü memleket, yazarın yaşadığı her iki ülke için de hislerinin bir yansıması olarak romanda ortaya çıkar: Memleket denen şey, kısacası ayak basarak sertleştirdiğimiz toprak, çevremizdeki bir köşenin adı olmaktan öteye gitmeyen bir kavram değil midir? Bu da sadece “var olmak” diyebilmeyi sürdürebilmek için...” (Abe, 1975, s. 12)

Var olmanın temeli doğmaktır ve kişinin doğduğu yer ise memleket olarak belirlenir. Bir diğer deyişle, varoluşun gerçekleşmesinin ardından, insanın bir yerde varlığını sürdürmesi durumu meydana çıkar. Dolayısıyla yazar için hem Mançukuo hem de Japonya'nın savaş yenilgisi ve Mançukuo'nun yıkılışı, memleketin kaybı ile benliğin yitirilmesine ilişkin endişeleri de beraberinde getirmiştir. Japonya'nın savaştaki yenilgisinin ardında, işgal yönetimi altında bir siyasi yönetim sonucunda oluşan belirsizlik ortamı, Abe Kōbō'nun varlığa ilişkin sorgulamalar yapmasına neden olmuştur (Gotō, 2013, s. 73 - 74). Bu sorgulamalar romanlarındaki başkişinin içinden çıkamadığı yer yer bireysel yer yer toplumsal sorunların izdüşümü niteliğindedir. Abe Kōbō'daki varoluş problemi, kendi varlığının ait olduğu bir mekândan soyutlanması ile başlar. Bu soyutlanma, ailesinin ve kendisinin yer değişiklikleri ile oluşmuştur. Bu durum, herhangi bir memlekete ait olma hissini engellemiş, savaş ve yenilgi beraberinde yazarın kendi varoluşuna ilişkin araştırma ve sorgulamaları getirmiştir. Burada varoluş felsefesinde yer alan Heidegger'in tanımladığı ve Sartre'in de ifade ettiği “insanın kendisine yabancı bir dünyaya fırlatılmış olması” (Çüçen, 2015, s. 18) durumu ile Abe Kōbō'nun “bir Japon'un Japonya'dan ayrı bir sömürge toprağına gidişi” romanda başkişinin özgürleşme arayışlarıyla temsil edilir.

Saka, Abe Kōbō için sıklıkla söylenen “memleketi olmayan” bir yazar olduğuna ilişkin savı reddeder (2013, s. 4). Abe Kōbō toplumsal sorunlar ile ilgilenmiştir. Mançukuo devletinde, önce sömüren kesimi oluşturan bölgeye göç eden ya da ettirilen Japon halk, savaşın ardından *hikiageşa* (geri çekilenler) konumuna düşmüştür (Saka, 2013, s. 50 - 53). Mançukuo'da Japonlar her ne kadar diğer etnik unsurlara göre nicelik bakımından az olsalar da lider konumunda olmuşlardır. Ancak savaş sonrasında, sömürge devletinden Japonya'ya dönmek zorunda kalan bu Japonlar, Amerika'nın askerî yönetimi altındaki Japonya'da hem Amerikan işgalini hem de Mançukuo deneyimi yaşamışlardır. Bir diğer ifadeyle, savaş öncesi ve savaş sonrası süreçte, hem Mançukuo'da hem de Japonya'da siyasi ve askerî uygulamaların etkisini doğrudan yaşayan bir grup olduklarını kamuoyuna göstermeye çalışmışlardır. Bu durumun, Japon toplumuna eklemlenme sürecinin yarattığı bir sıkıntı olarak ortaya çıkmasının yanı sıra toplumsal bir sorun olarak da düşünülmüştür.

Japonya'nın Amerikan İşgal Kuvvetleri'nin idaresi altında olduğu savaş sonrası dönemlerde, Abe Kōbō'nun yazma faaliyetleri, işgal kuvvetlerinin uyguladığı siyasi baskı ve sansür ortamına bir direniş olarak yorumlanır. Abe Kōbō bu dönemler için “yoğun sis” betimlemesi yapar ve yaşadığı bu bulanık dönemlerden yazarak kurtulabildiğini ifade eder:

O dönemlerde sanki yoğun bir sisin içerisindeydim. Şimdi bile bu sisin tam olarak dağıldığına inanmıyorum. Fakat o zamanlardaki kadar da yoğun değil. Ben yazarak bu sisten çıkabildim lakin yazıyor olabilmemin getirdiği sonuçlar belki de her şekilde benim için uygun olacaktı. Bu yaşadıklarım, savaştan sonraydı. [...] O dönemler uzun süre yaşayacak bir evim ve param olmadığı için açlık çektim. Yarın ne yiyeceğimi düşünmeden önce bugün ne yiyeceğim meselesi bile beni düşündürüyordu. Belki de bunun için yazdıklarımda yoksulluk ve açlık temalarına pek rastlanmaz. Belki de böylesi bir durumun hiçbir özel tarafı olmayışından, bunu kalıcı bir durum olarak kabul etmiş olabildim.

Fakat eserlerin arka planında tam olarak açıklık içinde bir gencin ta kendisi var (Hö, 2018, s. 21).

Nietzsche'nin Tanrı'nın varlığını reddedişine benzer biçimde, *Köbō Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanının özellikle üçüncü bölümünde T aracılığıyla tanrının olmadığı bir dünyayı tahayyül eder:

Tanrı denen şey, bir memleketin önderi gibi birşey değil mi? Gökten çaldığı yetkinin kendisine verildiğini söyleyen aşkın hırsızı. Ve inanç bile, bireyin işgalinde spermden karşılaşarak gelen düşmana karşı düşünce. Tanrı'ya dönmek, benim kaçarak geldiğim yolun tersine gitmek. Aşkın hedefi, hayat, toplum, devlet gibi küçük büyük hırsızların hilelerinin zayıf noktasını telafi eden, mükemmel hırsız kralın ayağının dibine insanın kendisinin sürünerek gitmesidir. Kurban oluş, vazgeçiş, kendini terk ediş... Nasılsa bir hiçe dönüşülüyorsa, her bir hırsız ile savaşılmaması daha dürüstçe değil mi? Hırsızlar birliği ile işbirliği yapılması barışı garanti etmeyecek (Abe, 1975, s. 107 - 108).

Bu bölümde tanrı kavramına ilişkin sorgulama yer alırken, ilk bölümünde varoluşçu imgelerin ağırlıklı olduğu gözlemlenir. Özellikle "kakuiru" (var olmak) ifadesi sıklıkla kullanılır. Yazar *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanının ilk bölümünü oluşturan ve romanı ile aynı başlığı taşıyan "BirinciNot" bölümünde, başkişi T içine düştüğü karamsar dünyada, varoluşçu temaları memleket kavramı ile iç içe kullanır: "Kaybedilen kayıp... Kaybın kaybı... Bu hiçliğin bile olmadığı bir durum" (Abe, 1975, s. 50). Böyle bir durumda, tanrının yerini alacak insanoğlu tüm kararları veren konumunda olacaktır. Bu durum Abe Köbō'ya göre güvensizlik ortamını ve beraberinde korku duygusunu getirir (Arimura, 1996, s. 93 - 94). Arimura, Abe Köbō'nun ilk dönem romanları arasında yer alan romanlarını henüz olgunlaşmamış olarak nitelendirir. Bu olgunlaşmama durumunu öykünün yapısı ve ifade biçiminde bulur. Ancak, ilk dönem eserlerindeki olgunlaşmamışlığın bir benzerinin Kafka'nın ilk dönem eserlerinde de bulunduğu dikkat çeker (1996, s. 101).

Abe Köbō, Samuel Beckett, Franz Kafka, Martin Heidegger ve André Breton gibi yazarların eserlerini okumuştur. Guest, Samuel Beckett'in eserlerindeki karakterler ile Abe'deki karakterlerin kıyas edildiğini belirtirken, Abe ile Beckett'in ayrılan noktasının Abe'deki "bağımsızlık, özgürlük ve yabancılaşma" gibi kavramlarda aranması gerektiğine vurgu yapar (2004, s. 161 - 167). Başkişi bir tarafta bedeninin giderek çürüdüğü hissini yaşarken, diğer taraftan hâlâ varoluş eylemini gerçekleştirebiliyor oluşuna hayret eder. Romanda varoluş meselesi sorgulanırken "yabancılaşma" teması da şu ifadelerle yer alır:

Soğuk nedeniyle duyarsızlaşan ellerimi, sisin dondurduğu pırıl pırıl parlayan kil duvarın yüzeyine hafifçe yasladım. Duvarda kalan belli belirsiz elimin şekli, şeffaf bir ince tabakanın içinde yüzeye çıkıyor. Korkmaya başladım. Neden böyle bir şey yapmak zorundaydım ki? Neden herşeyin böylesi yabancılaşmasına alışmak zordu ki? Üç ay gibi bir süre, yeni bir yere alışmak için hâlâ yetersiz miydi acaba? Bu uzak, geniş toprak kütleli... Kil duvar ve mısır tarlaları ve bu az sayıdaki çam ağacından yapılan şeyler ve granit ile birleştirilen siyah kiremitler ve kaybolup giden yağlı kağıt ve ana rengin silindiği pigmentte sarılmış, bu vahşi düzlüklerde yağmur ve rüzgâra maruz kalırken sadece yaşayan bir canlı gibi öylece kıvrılıverdiğim, sınırdaki bu köy. Reddetme içgüdüsi, ortaya çıkardığım pençelerim. Başka yere ait birine karşı serap görmüşçesine adım adım bedenimi uzaklaştırarak giden elimde, kesinlikle küçümsemesi zor bilinçli bir şey var. Çatlamaya başlayan yüreğim.[...] Karaltının giderek silindiği, içimden genişleyerek gelen

*buz askerleri, şimdi kalbimi buz kristalleri ile kaplamaya başlıyorlar. Fakat ben, var olmak
 denen şeyi yapabiliyorum. Neden (Abe, 1975, s. 6).*

Abe Kōbō yazarlık kimliği kazanmadan önce, 1947 yılında, *İsimsiz Şiirler Koleksiyonu* (*Mumei Şişū*) adlı şiir kitabını yayınladı. Bu şiir kitabındaki birçok şiir Alman şair Rainer Maria Rilke (1875 - 1926) şiirlerinden esintiler barındırır. Sonrasında Abe, hiç şiir yazmamıştır. Yazdığı ilk şiir koleksiyonundan da memnun kalmadığı için bir daha basımına da izin vermemiştir (Keene, s. 74 - 75). Abe Kōbō'nun ilk dönem eserlerini inceleyen Arimura, yazarın *Bir Ateistin Davası* (*Itansha no Kokuhatsu*) ve *Adı Bile Olmayan Gece İçin* (*Namo naki Yoru no tame ni*) romanlarında Nietzsche, Kafka ve Rilke etkisini ortaya koyar. *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında ise diğer iki eserinde olduğu kadar Alman yazarların etkisinin bulunmadığını belirtir (1996, s. 47 - 48).

Romanın sonunda başkışı T'nin ulaştığı son nokta, kendi benliği olur. Bu ise "cehennem kafesi" metaforu ile değerlendirilmiştir. Roman boyunca, başkışı benliğini araştırırken, memleket arayışları ile analogi kurar. Aynı zamanda hem memleket hem de benliğinden uzaklaşmak arzusu içindedir. Başkışının memlekettten kaçış - memlekete ulaşma çabası diyalektiği, romanın sonunda "sonsuz bir hiçliğe ulaşması" ve "benliğin cehennemi" olarak kabul ettiği bir noktada son bulur. Bu durumun Sartre'ın "başkalarının cehennemi" (Çüçen, 2015, s. 43) olarak adlandırdığı başkasının nazarında bireyin ötekileştirilmesi, nesneye indirgenme durumu ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Burası artık hiçbir yer değil. Beni ele geçiren kendi benliğim. Bu benliğimin cehennem zindanı. Artık benliğime olan işgal mükemmel bir şekilde tamamlandı. Artık beni çalmak için gelecek hiçbir şey yok. Senin hatıraların bile çoktan uzaklaştı. Artık sevinçle haykırabilirim. Asıl şimdi kendi kendimin kralıyım. Tüm memleketin, tüm tanrı topraklarının karşıt noktasına ulaştım (Abe, 1975, s. 167).

Burada Mançukuo için kullanılan "tengoku" (Tanrı Ülkesi/Cennet Topraklar) ifadesine atıf yapılmaktadır. Japonya'nın büyük hayaller ve umutlar ile Japon halkının bölgeye göç etmesini sağlamak için Mançukuo'nun Japon halkına daha cazip gösterilme yöntemlerinden biri, bölgenin coğrafi ve tarihsel olarak övülmesi olmuştur.

Romanda Diyalektik Unsurlar

Diyalektik mantık anlayışına göre, gerçeklik özünde çelişki barındırır. Gelişmeyi ifade eden tüm ilke ve kategorileri ihtiva eder. Aynı şeyin hem var olması hem de var olmamasının, ya da belirli bir şeyin hem olup hem de olmamasının mümkün olduğunu savunan bu mantığa göre, çelişki bütün gelişmelerin itici gücünü oluşturur (Cevizci, 2010, s. 472). Romandaki başkışı T'nin içinde bulunduğu durumları diyalektik düşünce ile yorumlamak mümkündür. *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanındaki ilk notta, T karakteri kendi iç dünyasına bir yolculuğa çıkarken "memleket" artık ondan uzak bir kavram olmuştur. Ancak her ne kadar ayrı olduğu bir "memleket" olsa da bu, onu sürekli takip eden ve asla ayrılamayacağı bir "memleket"tir. Memleket bir hasret ve gözyaşı ile geride kalırken, romanın başkışısı için karamsarlık duygusunun da özünü oluşturur. Memlekettten kopması, kahramana kendi varlığından eksilen bir parçanın verdiği acı hissi yaratır.

Afyon kullanımının başkışıda yarattığı durumlar da çelişki barındırır. Romanda afyon, T'nin geçmiş hayatında yaşadıklarını hatırlayıp yazmasını sağlayan bir araç olarak verilir. Ancak, aynı zamanda T'yi kederli dünyanın içine hapseder. T afyon aldıkça yazabilmekte, yazdıkça hüzünlenmektedir. Ancak, bu bağımlılığın acılarını hafiflettiğini

düşünmektedir. T, her ne kadar geçmişte yaşadıklarını kaleme alıyor olsa da, bu notların kendisini hapseden Çinli eşkıyalar tarafından okunmasından da endişe etmektedir. Romanda afyon, bir yanda geçmişe dair acılarını hissetmemesini sağlarken, diğer taraftan zihnindeki geçmişe ait kalıntıları berraklaştırmaktadır. Chin, T'nin sakladığı sırrı öğrenmek için T'nin yastığının altından notları çalar. Ancak Japonca olduğu için okuyamaz ve geri bırakır. T ise notları çalan kişinin Chin olduğunu fark eder. Bir süre sonra bu notları Chin'e kendisi okumaya ve çevirmeye başlar. Notlar T tarafından gizlice yazılmıştır. T hapsedildiği eşkıyalar tarafından notların bilinmesini istememesine rağmen, Chin'e bu notları okuması ve çevirmesi paradoksal bir durumdur. Ayrıca, başkışının bu notların ölümünden sonra bulunmasını istemesi ve sevdiği kişiye ulaştırılmasını dilemesi de çelişkili bir durumdur.

Savaş sonrasının kendine özgü çevresi içerisinde, Abe Kōbō bir memleket varlığı ve bir memleket içindeki "ben" in anlamını sorgular (2013, s. 70). Başkışı için de "memleket" sürekli kaçışları sürdürdüğü bir yer olarak işlenmektedir. Buradaki "kaçış" geçmişten kaçışı temsil ederken, aynı zamanda "ulaşılmaya çalışılan bir yer" olarak temsil edilir. Romanın başkışısı afyon ile gerçek ve masalsi bir dünyayı yaşamaya kendisini hapsederken, diğer tarafta memleket arayışları ve var olduğu memlekettten kaçma isteği ikilemleri içindedir: "İnsanlar doğdukları memlekettten ayrılabilir. Ancak onunla olan ilişkisini kesemezler. Yaşadığı memleket için de aynı durum geçerlidir. İşte bu nedenle ben, kaçak bir su gibi sonu gelmez gidişleri sürdürüyorum" (Abe, 1974, s. 15). Romanda "kaçış" kavramı sıklıkla geçmektedir. Sovyet işgalinin başlaması ile birlikte, memlekettten kaçış, özellikle *hikiageşa* (*geri çekilenler*) grubunun yaşamak zorunda kaldığı bir durum olmuştur. T'nin yaşadığı bir başka kaçış ise "kendi benliğinden kaçış" ile temsil edilmektedir. Romanda bununla ilgili şu ifadelere yer verdiği görülmektedir: "Kaçışlarıma kaçış eklediğim ve hiçbir yere varamadığım kendim. Komik olduğu için gülmüyordum. Kaçışı bir araç olarak düşünürsem "var olmak" bende reddedilmesi gereken bir yenilgi olabilir" (s.144). Ancak romanın sonunda "memleket" ve "tanrı" gibi kavramlardan kaçışların sonunda başkışı T'nin ulaştığı son yer, kendi "benliğinin cehennemi"dir. Burada, *hikiageşa* (*geri çekilenler*) grubunun, Japon halkı karşısında ötekileştirilen, yabancılaştırılan konumunda olduğu, ve iki tip Japon halkı kavramının ortaya çıktığına atıf yapıldığı düşünülebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Japonya'daki Japonlar ile sömürgelerden dönen Japonlar arasındaki farklılığa işaret eden bir metin olarak okunması mümkündür.

SONUÇ

Bu çalışmada, *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında işlenen, bireyin varoluş problemi, memleket arayışları, tanrı kavramına ilişkin sorgulamalar ve diyalektik düşünce unsurlarının, savaş sonrası Japonya ile nasıl bir analogi kurularak romana yansıtıldığı incelenmiştir. Savaşın ardından, Japonya'nın sömürgesi olan Mançukuo geçmişine ilişkin Abe Kōbō'nun bir roman kaleme alması manidardır. Bu durumun yazarın hem kendi geçmişi hem de Japonya'nın geçmişini hatırlatması biçiminde yorumlamak mümkündür. Savaş sonrasında Japon toplumunda ortaya çıkan en önemli meselelerden biri, *hikiage* olarak adlandırılan ve sömürgelerden Japonya'ya çekilenler meselesi olmuştur. Böylesi bir konunun Abe Kōbō'nun hayatını da etkilediği düşünüldüğünde, *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında Mançukuo ve Japonya arasında kalan bir karakterin "memleket" arayışları arasında bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Romanın başkişisinin varlığa ilişkin sorgulamaları ve memleket kavramına ilişkin sorgulamaların iç içe geçtiği görülür. Bireyin kendini arama sürecinde, başkişisinin geçmişini daha net hatırlamak için afyon kullanması ve romanın sonlarına doğru tanrı kavramına ilişkin sorgulamalar, varoluş - memleket arayışları - tanrıya ilişkin sorgulamalar üçgeninde gelişmesini beraberinde getirir. Tüm bu kavramlar ise T'nin "kaçış halini sürdürmesi" ile ilişkilendirilir. Burada T'nin kaçışını temel olarak "memleketten kaçış" ve "kendi benliğinden kaçış" olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bu kaçış, Japon toplumuna sömürge sonrası süreçte dahil olma durumundan kaçış olarak da düşünülebilir. T romanın sonunda kendi benliğine ulaşır ancak bu benlik "cehennem zindanı" olarak tasvir edilir. Bu durum bir anlamda başkişideki varoluş bunalımının bir yansımını temsil eder. Varoluşçuluk akımında yabancılaşma, hiçlik, ötekileştirme gibi kavramların özellikle savaş sonrası süreçte sıklıkla yer verilen kavramlar olduğu dikkate alındığında, *Yolun Sonundaki İşarete Doğru* romanında, başkişi T'deki varoluş bunalımını yaratan esas meselenin "memleketin yitirilişi" hissinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Savaş kaybı ile birlikte "memleketin yitirilişi" duygusunun işlendiği bu romanda, var oluş problemi ile memleket kavramı arasındaki analoginin diyalektik unsurlar aracılığıyla verildiği görülmektedir. Buna göre yazar, Japonya'daki edebiyat dünyasına kazandırdığı kurgusal içerikli bu romanında, üstü kapalı da olsa sömüren devlet konumundaki Japonya'nın sömürülen Mançukuo Devleti ile ilişkisi ve bu iki ülke arasında sıkışıp kalan *hikiageşa* (geri çekilenler) topluluğu olarak tanımlanan sömürge deneyimi yaşamış Japonların bakışını yansıtmıştır. Bu ilişki, yazarın siyasal duruşundan ideolojik değişimlerine varana dek, eserlerinde kişisel deneyimleri, bireysel okumaları ve dahil olduğu edebi ve siyasi toplulukların etkilerinin düşünce yapısındaki değişimlerini simgeler nitelikte olmuştur.

SUMMARY

Abe Kōbō was born in Tokyo, lived in Manchukuo during his childhood and youth. It is possible to state that the colony life and war experience in a different place from Japan have remarkable effects on his life style and early works. Although he studied medicine at Tokyo Imperial University, he never worked as a doctor. He had been interested in writing since childhood. He continued writing while studying medicine. Abe Kōbō thought that only writing wouldn't allow any new development and flourishment. For this reason, he claimed that writing should provide not only means for communication with other individuals but also provide a more objective perspective for social events.

Owarishi Michi no Shrube ni was first published in *Kōsei* magazine in 1948 and then as a movie by Shinzenbi publisher in the same year. Although there was a strict censorship under the control of GHQ in Japan, Abe Kōbō was able to publish his novel which took place in a colony of Japan before the war. Due to the censorship he needed to make some changes in the novel regarding Kantō military and war in Manchuria. The censorship was ceased in 1952 and he published the same novel in 1965 by Tōjusha publisher. Thus, he found a chance to write freely about the Manchuria's tragic and tough life. There can be found many expressions related to the concept of "homeland" in *Owarishi Michi no Shrube ni*. This concept is not just a country for protagonist but it is a place that "has to be escaped" and "will never converge". Therefore, we can find some dialectical logic and existentialist images such as blackout of consciousness, recalling the past with opium using, escaping homeland, trying to find the homeland, and searching for the self-identity. Most of Kōbō's novels deal with problems such as "lack of homeland", "alienation", "poverty", "hive off the citizen groups". It can be said that all of these problems are similar to Kōbō's personal experiences during war-time.

In 1950s, Abe Kōbō adopted avant-garde tendency. In 1961, the dispute between *Shin Nihon Bungaku Kai* and the Japanese Communist Party intensified. 28 members of the *Shin Nihon Bungaku Kai* group belonging to the same party, including Abe Kōbō, were expelled from the Japanese Communist Party in February 1962 for expressing publicly their disagreement with the party. After that event, Abe Kōbō published a novel titled *Suna no Onna* which has established his reputation as a writer in the world. As an intellectual and writer, he followed closely developments abroad. Abe Kōbō wrote many novels, poems, musicals, film scripts and articles through his fifty-years life. He didn't for a moment hesitate to express his thoughts and views in the political arena so that he became an activist against all forms of injustices, stating his ideology which he believed.

KAYNAKÇA

- Abe, K. (1970). *Kemonotachi wa kokkyō wo mezasu*. Tokyo: Kōdansha.
- Abe, K. (1975). *Owarishi michi no shirube ni*. Tokyo: Shinchō Bunko.
- Abe, K. (1993). *Kutu adam*. (A. Gürcan, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Abe, K. (2008). *Kumların kadını*. (H. C. Erkin, Çev.). İstanbul: Turkuvaz Yayınları.
- Abe, K. (2017). *Kanguru defteri*. (A. Özbek, Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Abe, K. (2017). *Kumların kadını*. (B. Bayıksel, Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Abe, K. (2018). *Başkasının yüzü*. (B. Bayıksel, Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Abe, K. (2019). *Kutu adam*. (D. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Arimura, T. (1995). Abe Kōbō no shoki no sakuhin (2): Itansha no kokuhatsu Nietzsche no eikyō: Rilke, Nietzsche, Kafka." Kyūshū Daigaku Gakujutsu Jōhō Ripojitori. *Gengo Bunka Ronkyū* 6, p.93 - 104.
- Arimura, T. (1996). Abe Kōbō no shoki no sakuhin (3): Owarishi michi no shirube ni doitsu no Bungaku. Shisō no eikyō: Heidegger, Nietzsche, Rilke, Kafka." *Gengo Bunka Ronkyū*, 7, p. 47 - 61.
- Asada, K. (1993). *Manshū nōgyō imin to nōgyō tochi mondai*. ed. Ōe Shinobu, Asada Kyōji, Mitani Taichirō, Gotō Kenichi, Kobayashi Hideo, Takasaki Sōji, Wakabayashi Masahiro, Kawamura Minato, *Kindai Nihon to shokuminchi: Shokuminchika to sangyōka* (3), Tokyo: Iwanami shoten, p. 77 - 102.
- Bürger, P. (1984). *Theory of the avant-garde*, (M. Shaw Çev.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çüçen, K. (2015). *Varoluş filozofları*. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Gotō, A. (2013). Abe Kōbō kenkyū: "Mono" to "hito" no honshitsu wo megutte. (Der.) *Nihon bungaku kai zōsaku bungaku shōiin. Nihon bungaku nōto*. Sendai: Tōseisha, p. 69 - 94.
- Guest, M. (2004). Autonomy and the body in Samuel Beckett and Kobo Abe. *Samuel Beckett Today*, 14, p. 161 - 177.
- Hardin, N. & Abe K. (1974). An interview with Abe Kōbō. *Contemporary Literature*, 15 (4), p. 439 - 456.
- Hō, K. (2018). Abe Kōbō shoki sakuhin kenkyū: Yokuatsu no monogatari wo megutte. *Gengo Chiiki Bunka Kenkyū*, 24, p. 17 - 34.
- Horvat, A. (1973). *Four stories by Kobo Abe*. Tokyo: Hara Shobō.
- Iles, T. (2000). *Abe Kōbō: An exploration of his prose, drama, and theatre*. Florence: European Press Academic Publishing.
- Keene, D. (2003). *Five modern Japanese novelists*. New York: Columbia University Press.
- Key, M. (2011). *Truth from a lie: Documentary, detection and reflexivity in Abe Kōbō's realist project*. Lancam: Lexington Books.
- Kimura, Y. (2013). *Abe Kōbō to wa dare ka*. Tokyo: Kasama Shoin.
- Kimura, Y. (2015). Shinyō no Abe Kōbō: Sakka to naru izen no shippitsu katsudō wo chūshin ni. *Mejiro Daigaku Jinbungaku Kenkyū*, 11, p. 217 - 235.

- Ko, K. (2017). Abe Kōbō no avangyarudo: Shōwa 23 nen kara 25 nen made no zōsaku riron no hatten wo chūshin ni. *Kokubungaku*, 101, p. 335 - 359.
- Kobayashi, H. (2014). Kantōgun no rekishi. *Ajia Taiheiyō Tōkyū*. 23, p. 79 - 136.
- Motoyama, M. (1995). The literature and politics of Abe Kōbō: Forewell to communism in suna no onna. *Monumenta Nipponica*, 50(3), p. 305 - 323.
- Oh, M. (2009). *Abe Kōbō no sengo: Shokuminchi keiken to shoki tekisuto wo megutte*. Tokyo: Kurein Tosho Shuppan.
- Saka, K. (2013). Abe Kōbō kemonotachi wa kokyō wo mezasu ni okeru shokuminchi no mondai. *Mie Daigaku Nihongo Nihon Bungaku*, 27, p. 41-51.
- Saka, K. (2016). *Abe Kōbō to Nihon: Shokuminchi, senryō keiken to nashonarizumu*. Osaka: Izumi Shoin.
- Shields, N. (1996). *Fake fish: The theater of Kobo Abe*. New York: Weatherhill.
- Takano, T. (1979). *Abe Kōbō ron*. Tokyo: Hanagami Sha.
- Tanaka, H. (2002). Shinzenbihan owarishi michi no shirube ni dai ni no nōto to hōtō musuko no monogatari Rilke: Shoki Abe Kōbō no isō (2). *Hikaku Bunkahen* 6, (A1 -A17), p. 1 - 17.
- Tapies, R. (2002). Kindai ni okeru Manshu e no Nihonjin no Jju oyobi sono Teichaku Pataan. *Konan Daigaku ki yo Bungakuhen Rekishi Bunka Tokushū*, 129, p. 1- 25.
- Ural, Ş. (1991). Diyalektik düşünce ve mantık. *Felsefe Arkivi*, 28, p. 1 - 26.
- Watt, L. (2009). *When empire comes home: Repatriation and reintegration in postwar Japan*, Cambridge & Londra: Harvard University Asia Center.
- Yamada, H. (1997). Abe Kōbō han kyodōtai no bungaku, *Shakai Bungaku*, 11, p. 128-135.

L'Echo de la Violence en Milieu Scolaire Dans le Roman Intitulé *Un Elève De Trop* de Julia Jarman

Doç. Dr. Halil Aytakin 
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
haytekin@omu.edu.tr

Chada Bachri 
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
chadabachri@gmail.com

Résumé

Dans le présent article, nous avons essayé d'aborder la conception de la violence entre élèves à l'école. Le choix de ce sujet n'était pas au hasard. Car, chacun de nous peut à tout moment être exposé à tout genre de violence soit verbal, physique, psychologique, social ou sexuel. Comme nous avons le souci de ne pas pouvoir traiter ces phénomènes si importants d'une façon adéquate, nous avons choisi de nous limiter dans l'exclusion et la violence entre élèves qui est le thème principal du roman que nous avons tenté d'analyser. Dans Le roman intitulé « Un Élève de Trop » écrit par Julia Jarman, nous avons examiné le thème de la violence en mettant en évidence l'histoire de Danny, le personnage principal du roman, qui subit toutes sortes de violence à l'école ou à l'extérieur. Dans cette histoire, l'exclusion, le harcèlement et l'isolement arrivent à un niveau incontrôlable, les cinq élèves harcèlent Danny au point qu'il veuille mourir. L'histoire de Danny nous a permis d'une part de mettre le doigt sur les causes de la violence et ses effets affreux et d'autre part d'attirer l'attention sur le fait que les familles et les établissements scolaires s'y sensibilisent. La violence en milieu scolaire est un phénomène universel dont les conséquences sont préjudiciables non seulement aux enfants, mais aussi à l'ensemble de la société. De ce fait, tout le monde doit être sensible à ce danger. Pour mener ce travail qualitatif, nous avons utilisé la méthode de l'analyse du document.

Mots-clés: La violence à l'école, l'exclusion, le racisme, le mépris, la bande des élèves.

Julia Jarman'ın *Un Elève De Trop* (Fazladan Bir Öğrenci) Adlı Romanında Okul Ortamındaki Şiddetin Yansıması

Öz

Bu çalışmada, okulda öğrenciler meydana gelen şiddet kavramını ele almaya çalıştık. Konu seçimi rastgele bir seçim değildi. Günlük yaşamda herkes her an sözel olsun veya psikolojik, sosyal, cinsel olsun her tür şiddete maruz kalabilir. Ancak bu kabul edilemez davranıştan en çok zarar gören kesim genellikle kadınlardır. Böylesine önemli olayları yeterli bir şekilde ele alamama endişesiyle, çalışmamızı romanın asıl teması olan öğrenciler arasındaki dışlama ve şiddet konularıyla sınırlamayı uygun gördük. Julia Jarman tarafından yazılmış olan *Un Élève de Trop* adlı romanda, okulda veya okul dışında olsun her türlü şiddete maruz kalan romanın baş kahramanı Danny'nin başından geçenleri ortaya koyarak şiddet temasına eğildik. Yazar, Danny'i hikâye boyunca sınıf arkadaşlarının hakaret ve dalga

geçmeleri karşısında kayıtsız kalan ve kendisini hiçbir şekilde ne sözel olarak ne de fiziksel olarak savunamayan bir çocuk olarak resmeder. Dışlama, hırpalama ve tecrit etmenin kontrol edilemez bir düzeye ulaştığı bu hikâye içinde sınıfta bulunan beş öğrenci Danny’i ölüme sürükleyecek derecede şiddet uygularlar. Danny’inin çevresinde hiç kimse, ne ailesi ne de öğretmenleri onun yaşadıklarını ve nasıl bir şiddete maruz kaldığını anlayamamışlardı. Danny’nin hikâyesi bize bir yandan şiddeti ve onun korkunç sebeplerini anlama, diğer yandan da eğitim kurumlarının olduğu kadar ailelerin de bu konuda duyarlı davranmaları gerektiğine dikkat çekme imkânı vermiştir. Okul ortamındaki şiddet evrensel bir olgudur. Öyle ki sonuçları sadece çocuklara zarar vermekle kalmaz aynı zamanda tüm topluma da zarar verir. Bu yüzden herkes bu tehlikeye karşı duyarlı olmalıdır. Bu nitel çalışmayı yürütmek için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulda şiddet, dışlama, ırkçılık, aşağılama, öğrenci çetesi.

The Echo of School Violence among Students Presented in *Hangman* by Julia Jarman

Abstract

In this article, we have tried to examine the concept of violence among school students. The choice of this topic was not random because everyone can be exposed to violence, especially women, at any time, whether verbal or psychological, social or sexual. They all suffer from this unacceptable behavior. That’s why, by considering the fact of not being able to deal with such important events adequately, we deemed it appropriate to limit our work to issues of exclusion and violence among school students which is the main theme of the novel herein. In the novel entitled "Hangman" written by Julia Jarman, we dealt with the theme of violence by revealing the experiences of Danny, the protagonist of the novel, who has been subjected to all forms of violence both inside and outside the classroom. It is a child who has been indifferent to the insults and mockery of his classmates throughout the story, and who cannot defend himself orally or physically in any way. In this story, where exclusion, beating, and isolation have reached an uncontrollable level, the five students in the classroom are violent enough to lead Danny to death. No one, neither his family nor his teachers, could understand what he felt and suffered from. Danny's story has allowed us to understand violence and its terrible causes on one hand, and on the other hand, to draw attention to educational institutions as well as their sensitivities in their families. Violence in the school environment is a universal phenomenon so much so that the consequences not only harm children but also harm the whole society. That is why being sensitive to this danger and taking it into consideration is a must. In order to conduct this qualitative research, we have used the document analysis method.

Keywords: Violence among school students, exclusion, racism, humiliation, student gang.

INTRODUCTION

La littérature d'enfance et de jeunesse du début de vingt-et-unième siècle est prise au piège d'évènements sidérants qui ne peuvent être tus mais que l'on ne saurait dire dont la violence subie est restée tue, maquillée et métaphorisée. Dans ce siècle naissant, une autrice Anglaise semble se distinguer par sa volonté de dire la dislocation et de fournir un aperçu saisissant de la stupidité de l'intimidation et de la versatilité de la prétendue amitié. Depuis 1990 et plus précisément en 1985, une date qui s'entrecroise avec l'évolution de la littérature d'enfance et de jeunesse, les romans de cette autrice mettent à jour un imaginaire paralysé par la peur et sont classés comme drôles, magiques, et mystérieux tout en cherchant à apprendre le milieu des enfants qui s'écroulent dans un univers qui s'achève. Pour Jarman d'ailleurs, la littérature enfantine n'a plus d'autre choix que de présenter des enfants exclus et condamnés à être harcelés physiquement et moralement et un portrait très pessimiste de la société Anglaise dans les années 1990 où la discrimination et la les sévices sont très présentes.

Ce roman de Julia Jarman intitulé 'Un élève de trop' nous parle de toute sorte de violence à savoir verbale, physique, psychologique et morale qui se passent dans une école. Danny, personnage principale de ce roman, est au centre de cette violence perpétrée par une bande des élèves violents de sa classe. Cette violence envers cet enfant se produit partout non seulement en dehors de l'école ou dans des endroits non surveillés, mais [aussi] il peut aussi se passer devant un/des adulte(s) si l'/les élève(s) agresseur(s) perçoit(en)t chez l'/les adulte(s) une carence à faire respecter son autorité ou une tendance à " fermer les yeux ". Tous les personnages ont leurs failles et leurs parts de responsabilité. Sauf peut-être les deux filles qui font preuve de gentillesse. Cependant, l'écriture est juste, le vocabulaire d'un niveau moyen est accessible et l'histoire est rythmée. Notre objectif est de déchiffrer des messages transmis à travers cette histoire et d'avertir les gens pour qu'ils soient conscients d'un tel danger qui menace nos enfants.

La violence est l'un des problèmes le plus important de l'actualité. La dernière décennie a été témoin des incidents de violence qui ont eu lieu à l'école dans plusieurs pays européens parmi lesquels prennent place le Canada, le Japon, les Pays-Bas, la France, le Royaume Uni, le Suisse et l'Allemagne. La montée de ces incidents rapportés montre clairement l'importance de cette question. Ces résultats proviennent de différentes sources qui contiennent des rapports de police et des recherches de professeur. L'augmentation des événements violents faits par les jeunes et des délits de bande, l'usage de l'arme et de la drogue inquiètent naturellement les sociétés (Shaw, 2006, p. 18). Comme on voit que la violence comme un rapport de puissance est un problème universel. Mais il ne faut pas oublier qu'elle a été de tout temps l'une des formes des rapports entre les gens. Pour mener ce travail qualitatif qui étudie la question de la violence, comme l'une des questions la plus importante de toutes les sociétés, nous avons utilisé la méthode de l'analyse du document.

1. UN ELEVE DE TROP COMME ECHO DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

1.1. Qu'est-ce que la violence ?

Violer c'est forcer, agir contre et brutaliser agressivement (généralement, avoir un rapport physique avec quelqu'un). Selon l'article 222-23 du code pénal Français : "Tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, commis sur la personne d'autrui par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol". En outre, la violence a plusieurs visages et prend des formes multiples comme physiques, psychologiques, verbales, discrimination raciale, religieuse, sexuelle qui peuvent être personnelles ou interpersonnelles.

Le mot 'violence' est devenu le mot le plus employé par les sociologues et surtout par les organisations des droits de l'homme. Une scène de violence peut se présenter devant nous n'importe et à n'importe quel moment : une attaque à une femme dans la rue, à un médecin à l'hôpital, à un professeur ou élève à l'école etc. Par contre, il serait utile de signaler que la violence n'est pas un phénomène nouveau, si on se réfère à l'histoire de Kabil et Habil (les deux fils d'Adam) on trouvera que la violence existe depuis le début de l'humanité. Harris, conférencier et historien de la médecine, définit la violence comme une action par laquelle la personne ou les personnes subissent un dommage ou un mal par une autre personne qui est conscient que son acte fera du mal à quelqu'un (Harris, 1980, p. 19. Tandis que selon Hollin, la violence est d'utiliser de force physique envers un autre (1993, p. 56).

Brièvement, la violence c'est faire, consciemment ou inconsciemment, du mal à une personne. Faire du mal implique l'agitation, l'humiliation, le mépris, la raillerie, l'insulte. En plus, forcer quelqu'un à faire une chose qu'il ne veut pas ou au contraire, l'empêcher de faire ce qu'il veut, endommager ou dominer son corps (Gözütok, 2001, p. 42).

L'une des définitions complètes de concept de violence a été faite par l'organisation de la santé mondiale en 1996. Dans le rapport de cette organisation : "La violence est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès" (G. Krug et al., 2002, p. 5, Cité par Koç, 2011, p. 7). La violence est une agression ouverte ou déguisée qui a pour objet de soumettre les autres à notre volonté. Étant un comportement généralement incontrôlable qui dépasse le temps, les cultures et même les couches sociales, elle peut être exercée n'importe où, par n'importe qui et dans n'importe quelle situation. Dans ce sens, plusieurs dispositifs se mettent en évidence pour la canaliser. Or, même si l'on réussit, cette dernière resurgit ailleurs sous une autre forme. Elle est toujours et partout omniprésente au point qu'on ne peut pas passer un jour sans en entendre parler.

1.2. La violence à l'école dans le roman de *Un élève de Trop*

Il faut tout d'abord signaler que le thème de la violence, le harcèlement et le rejet scolaire occupent une place centrale dans toutes les sociétés. Si l'on prête attention au média, on verra que le phénomène de violence en milieu scolaire s'élève jour après jour de façon inquiétante. Or on sait que les écoles sont des milieux dans lesquels les enfants se sentent en

sécurité. Les événements dans les écoles poussent les gens à s'inquiéter de cette situation sérieuse. Donc, il faut que tout le monde prenne au sérieux ce problème et qu'on fasse des recherches pour comprendre les raisons de violence. Pour pouvoir comprendre pourquoi les enfants ont recours à la violence, ceux qui s'occupent des actes violents doivent prendre en considération les conditions de vie des élèves, leurs familles et leur environnement social plutôt que des analyses individuelles ou en petite quantité. La famille tient une place importante sur la socialisation des enfants. Les relations sociales les plus efficaces se développent dans l'établissement familial. L'enfant grandissant dans la violence a tendance à user de violence. N'importe quel genre de violence soit verbale, soit physique ou sexuelle, les enfants qui ont tendance violente sont les enfants déjà subis la violence en dehors de l'école et ils ont besoin des adultes. Les directeurs, les enseignants et les conseillères d'orientation psychologiques sont des personnes qui les aideront (Bilgin, 2008, p. 49).

Un Elève de Trop, le roman de Jarman révèle la violence que subit Danny, son personnage principal. Celui-ci change l'école et a voulu aller à Lindley pour être avec Franck, son ami d'enfance. Ils avaient grandi ensemble. Ils avaient été bons copains autrefois quand ils étaient petits. Leurs familles se ressemblaient d'une certaine façon. Franck et Danny partageaient les mêmes centres d'intérêt. Mais quand ils ont commencé à aller à l'école, Franck a compris que Danny était différent. A mesure que cette différence se confirmait, il s'est étonné de ne pas l'avoir remarquée plus tôt. Car:

Danny ne ressemblait pas aux autres garçons, bien qu'il eût été difficile de dire en quoi consistait sa différence, et il n'aimait pas ce que les autres aimaient-le rock, par exemple, Lui, il écoutait Radio Classique. Frank aussi, bien sûr, avec ses parents. Mais il n'en parlait pas, tandis que Danny, lui, en parlait. Encore un autre exemple : Danny ne savait pas se taire. Quand les autres s'enthousiasmaient pour un groupe de rock, il déclarait : 'Cela ne correspond pas à mes goûts.' Même dans sa manière de s'exprimer, il était différent (Jarman, 2001, p. 12).

On sait tous que l'expression 'être différent', la plupart du temps, donne une impression négative sur la personne concernée. Lorsqu'on dit d'une personne qu'elle est différente, cela porte souvent sur l'idée qu'elle est à part, isolée des autres. Et puis on associe facilement la différence à une incompatibilité. Par exemple, si on perçoit deux personnes comme étant différentes, on aura rarement tendance à les faire rencontrer par exemple. Par ailleurs, en milieu scolaire, on parle des enfants à l'âge de 9 ans à 11 ans, cela peut aller jusqu'au harcèlement. Mais est-ce qu'on peut parler d'un viol physique? Malheureusement que oui. Lorsqu'il s'agit d'une personne qui n'a pas encore dépassé l'âge de 11 ans, il serait difficile de parler d'une maturité, responsabilité et contrôle du comportement, et c'est là où l'établissement scolaire et familial joue son rôle. C'est pour cela que pour contrer ou prévenir la violence en milieu scolaire, plusieurs actions sont dressées dans l'école autant que dans la famille et dans la société.

Danny était maladroit et il n'aimait jouer aucun jeu de balle. Il n'avait aucun goût pour la musique. Personne ne voulait être son partenaire parmi les élèves. En plus, il avait des cheveux de fille et un uniforme ridicule. Par rapport aux autres, Danny avait un grand intérêt pour l'histoire et le latin. Un élève qui s'appelle Nick le considérait comme nul. Dès que son père a entendu ce que disait son fils, il lui demandait pourquoi il portait un tel jugement prématuré, autrement dit 'préjugé'. C'est pourquoi il lui conseillait de ne pas juger quelqu'un avant de le bien connaître.

Les recherches ont identifié parmi les sources qui engendrent la violence en milieu scolaire, les facteurs liés à la famille, à la société, à l'élève lui-même et au système éducatif (Gasparini, 2000 ; Marzouk, 1998 ; Charlot, 2000 ; et Blauvelt, 1999). Pourtant, Certains auteurs sont arrivés au fait que le risque d'être victime varie selon l'établissement fréquenté (Lane, 1996 et Toby 1995, cité par Coslin, 1999, p. 523), que les élèves sont plus souvent victimes dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales (Lindstrom ; Campart & Mancel, 1998, p. 79-91) que certaines formes particulières de violence apparaissent dans les écoles mixtes (Peignard, Roussier-Fusco, Van-Zanten- & Debarbieux, 1998, p. 123-151), ou encore, que la violence trouve sa source dans l'organisation scolaire comme les conditions de vie de l'école et dans l'effectif trop grand des classes (Coslin, 1999 ; Marzouk, 1998, p. 530). On peut donc distinguer plusieurs formes de violence à l'école.

Il n'est pas juste de dire qu'il y a une seule raison qui provoque la violence. Puisque il y a plusieurs formes de violence, donc on peut parler de plusieurs raisons comme la pauvreté, le racisme, le drogue, l'alcool, le chômage, les conditions défavorables de vie, les groupes d'amis, les bandes, les sources d'armes illimités, le manque des occasions et des responsabilités personnelles, la baisse des investissements scolaires et en dehors de l'école et l'interaction du complexe de violence dans la famille et surtout le manque d'éducation et du suivie parental des problèmes spécifiques que l'enfant peut avoir ou vivre ainsi que la différence en terme d'éducation culturelle par rapport aux autres élèves : avoir des centres d'intérêts et des atouts dont les autres ne s'intéressent pas, Ce sont des facteurs qui jouent un rôle sur la montée des incidents violents dans la société. Certains enfants subissent la violence plus que les autres (Doğutaş, 2012, p. 11).

Voilà, Danny est l'un de ces élèves qui est sous un risque de violence très sérieux par rapport aux autres enfants dans son école. Le tempérament introverti de Danny le pousse facilement à la solitude. Personne ne veut établir d'amitié avec lui à l'exception de quelques-uns. Danny n'est pas heureux dans sa vie parce qu'une bandes des élèves composée de cinq personnes : Franck, Callum, Big George, Lewis et Nick accompagne Danny de ses moqueries et de ses sarcasmes. Ils le ridiculisent à chaque occasion. Les passionnés de football ne lui proposaient jamais de jouer. Mais quand le ballon sortait, les enfants l'envoyaient le chercher. Ils riaient aux éclats :

Vilain, Danny! Va chercher la baballe ! Allez, ca !,.. Dani-ella ! ... Dani-ella

Dani-ella, tu ne trouves pas ça sent le caca? Caca ! Caca ! , cria Kev (Jarman, 2001, p. 38-39).

Comme on le voit, la violence en milieu scolaire qui est un phénomène multiforme dont on ne s'arrête souvent que sur les aspects physiques les plus spectaculaires. Or, elle peut être verbale, physique, psychologique ou passive. L'auteur nous incite à dénoncer cette sorte d'attitude dans un récit plein d'émotions et de sensations fortes. Il veut nous faire vivre ce qu'un enfant exclu et rejeté ressent et nous démontrer ses sentiments lorsqu'il est mis à l'écart des autres. Il aborde l'exclusion à l'école et la pousse jusqu'aux ultimes conséquences, c'est-à-dire le suicide ou le meurtre par incitation. Danny était très anxieux parce qu'il pensait que tout le monde était méchant avec lui. A ce propos, le dialogue entre Danny et sa sœur est très signifiant. Quand Danny a éteignit la lumière, sa sœur Jess lui disait :

“Tu n’as pas peur du noir, Dan?”

-Non.

-De quoi as-tu peur?

-Des gens” a-t-il répondu Danny (Jarman, 2001, p. 46-47).

Jarman insiste sur les sensations conséquentes de l'intimidation et de la versatilité de la prétendue amitié que produisent les images de la violence et décrit la situation psychique par un personnage qui a été menacé et harcelé de la part de ses camarades de classe. D’après Benbenishty et Astor, la violence en milieu scolaire est un comportement qui se fait dans l’intention de blesser quelqu’un émotionnellement et physique et d’endommager aussi ses biens scolaires (Cité par Koç, 2011, p. 126-127). Par exemple, au moment où Danny se mettait au travail à la classe, l’un des élèves Kew Walsh cachait sa trousse. Les autres observaient dans la classe ou dans la cour et poursuivaient dans la rue pour ridiculiser Danny.

Même si l’auteur ne nous informe pas sur les façons de vie familiale de ces enfants qui ont tendance à user de violence, ces actes répréhensibles nous font penser les raisons pour lesquelles les enfants se comportent de manière intolérable. Buka et Earls énumèrent les facteurs du risque issus de caractéristiques de l’enfant et de la famille comme suivant: dans les facteurs du risque relatifs à l’enfant se trouvent des troubles du comportement antisocial, manque d’intelligence (surtout la faiblesse de capacité verbale), l’hyperactivité, la difficulté d’apprentissage, le développement bas des compétences motrices, les complications prénatales et postnatales, les petites anomalies, les blessures à la tête, quant à ceux de famille: ils sont la faiblesse du contrôle et de surveillance des parents, l’implication des parents dans le crime, la maltraitance à l’égard des enfants, ou bien la négligence, le manque des parents à la suite de divorce ou de vie séparée (Cité par Koç, 2011, p. 134).

Au fur et à mesure que la tension augmentait, et Danny préférait se taire malgré tous ces persécutions verbales et physiques. Heureusement l’école ne fermait pas ses yeux sur ces problèmes. C’est la raison pour laquelle Kevin a été renvoyé de l’école pendant quelques jours pour avoir menti, brutalisé un camarade et s’être comporté de manière inacceptable. Malgré ces avertissements et punitions, les humiliations et la mauvaise conduite verbale ou physique continuaient. Voici un autre exemple provoqué par Nick Tate :

Il leva les bras et, à la manière d’un chef de chœur, invita ses camarades à chanter, tout doucement d’abord, puis de plus en plus fort, en commençant par ceux qui se trouvaient à sa gauche, puis ceux à sa droite. Presque tout le monde se joignit à lui:

‘Dani-ella, ça sent le caca!

C’est toi qui pue comme ça?

T’as la chiasse, faut tirer la chasse! (Jarman, 2001, p. 72).

A chaque instant, Danny subissait la discrimination, l’exclusion, l’isolement soit à la classe soit lors de ses récréations. Il était forcé à être toujours seul. C’est la trahison de Franck qui le peinait le plus. Danny le voyait comme son meilleur ami tandis que Franck, loin de l’aider, d’être près de lui pour soulager, se moquait de lui avec les autres.

De la violence verbale à la violence physique

Face à ces comportements violents qui altèrent la psychologie de Danny, la direction de l'école conseille à la famille de Danny quelques petites suggestions comme se faire couper les cheveux comme les autres garçons, d'inscrire leur fils au voyage en Normandie et de l'encourager à participer aux activités extrascolaires. En outre, le directeur veut que Danny les tienne au courant de ce qui se passait à l'école ou à l'extérieur. Or, Danny n'avait même pas le courage de se plaindre. Même si on lui donnait de bons conseils afin qu'il se défende et qu'il combatte contre eux. Il gardait toujours le silence. Il ne disait à personne ses ennuis, ses angoisses et sa souffrance. Si quelqu'un fait du mal à lui:

Pourquoi as-tu caché ma trousse dans ton casier? Lui demanda-t-il dans la cour

-Je n'ai rien fait", dit Lewis en riant bêtement

-[...] "qu'est ce que tu as? Tu veux te battre? Ajouta-t-il d'une voix grinçante

-Non, bien sur que non". Répondit Danny (Jarman, 2001, p. 52-53).

Ce dialogue témoigne l'omniprésence et la provocation d'un enchaînement de harcèlement tout au long de l'histoire. Les événements prennent docilement place dans un "*catalogue de la souffrance*" qui dresse, de façon concomitante, "*une douleur morale*".

Les événements font intrusion au cœur du quotidien banal des personnages et altèrent leur santé. Jarman, nous apporte une belle approche d'un problème "mondial qui se manifeste sous plusieurs formes: Guerres, actes d'intimidation, harcèlement, sont quelques-unes de ses manifestations. Les causes, les conséquences et les moyens de prévention sont nombreux et peuvent s'articuler autour de quatre grands axes: l'élève, l'école, la famille et la société" (Paquin, 2004, p. 4). Il est vrai que ces actes liés à la violence marqués ci-dessus sont des problèmes qui inquiètent le monde. Chaque jour, nous sommes malheureusement le témoin de toutes sortes de violence perpétrée par les élèves et par les enseignants. Même si certains sont l'idée que le système éducatif exerce lui-même la violence à travers toute son organisation, Dupâquier de sa part, avance dans son ouvrage intitulé "*La violence en milieu scolaire*" que cette violence vient aussi des élèves aux comportements indésirables qui troublent la bonne marche de l'apprentissage. On pointe du doigt le sens moral des élèves, le manque de repères, de normes et de valeurs, l'intolérance, les préjugés, le racisme, le mépris à l'égard de certains groupes ou de certaines classes sociales (Cité par Lindstrom, Campart et Mancel, 1998, p. 123).

Les chapitres qui suivent s'intéressent également aux élèves qui harcèlent leurs camarades de classe, sous un angle différent, mais cette fois celui du harcèlement physique. La bande des élèves qui se trouvent dans la classe de Danny dérangeaient toujours le milieu de classe et le démoralisaient ce pauvre garçon par leurs comportements démoralisants. Quoiqu'il en soit, Danny gardait son silence. Un jour à midi, Danny va aux toilettes:

Lewis est allé l'attendre devant la porte des toilettes. Dès que Danny est sorti, il lui a envoyé un coup de poing dans le ventre. Lewis venait de le frapper et c'est lui qui était à terre (p. 53).

Un garçon, au dernier rang, le visa avec une gomme.

Danny ne l'a pas renvoyée. Il n'a pas bougé (Jarman, 2001, p. 72).

Danny ne montre aucune réaction à ceux qui l'embêtent de matin au soir. Dans les jours suivants, il a appris que l'école organisait un voyage. Avec la permission de sa famille, il va avec sa classe en Normandie. Pour passer le temps dans l'autocar, la plupart des élèves jouaient aux cartes, au morpion ou au pendu. Personne, bien sûr, ne proposait à Danny de jouer. A l'hôtel, personne ne le réveillait pour le petit déjeuner. Il restait toujours en retard. Car, il dormait dans la chambre de bande des élèves fascistes qui ne l'aimaient jamais et à chaque occasion ces garçons considéraient eux-mêmes comme 'les nouveaux mousquetaires! Tous pour un, un pour tous!' Un jour, ces cinq mousquetaires ont tramé un complot envers Danny. Les professeurs et les autres élèves prennent l'autocar pour partir pour une autre ville à visiter. Le professeur Mrs Taylor compte les élèves et tout le monde dit 'présent'. Mais en réalité Danny n'avait pas encore pris le bus. L'autocar a quitté le parking en y laissant Danny. Quand ils ont remarqué que Danny avait disparu, c'était trop tard. La nuit a été très dure pour Danny. Il a failli se pendre à cause de Nick Tate qui lui a écrit sur un papier: 'Tu peux te pendre tout de suite, si tu veux...' A ce moment là:

Les mauvais souvenirs affluaient dans son esprit. Les mauvais souvenirs anéantissaient les bons souvenirs. Anéantissaient la gentillesse, car c'était les visages de Nick et de Callum qui apparaissaient dans ses cauchemars, et non ceux de Louise ou de Rachel. Au loin, un coq chanta. Danny se souvenait de Callum pissant sur lui. Il se souvenait qu'ils s'amusent tous à tirer sur les pans de son blouson. A cracher sur lui. A le traiter de toutes sortes de noms, des noms horribles. Il se souvenait de sa solitude dans la cour de l'école (Jarman, 2001, p. 182-183).

Affolé, Danny était trouvé dans le grenier de la vieille ferme. En effet, il n'était pas difficile de comprendre les sentiments bouleversés de Danny. Ses souvenirs montrent clairement comment Danny souffrait psychologiquement. Les cinq élèves l'ont harcelé au point qu'il veuille mourir. Personne n'avait saisi ce que ressentait Danny ni sa famille, ni ses professeurs. Sa situation psychique dévastée était comme la suivante:

Il n'avait pas d'amis. Personne ne l'aimait. On lui disait qu'il puait, mais c'était tout qui allait de travers chez lui. Les autres avaient des amis, et lui n'en avait aucun, et n'en aurait jamais. [...] Qu'est ce que cela signifiait? N'était-il pas comme les autres? N'était-il pas fait de chair et de sang? Dans l'obscurité, il se palpa le corps, il toucha la peau de ses mains, la peau de son visage. [...] A mesure que la lumière du soleil éclairait le grenier, ses pensées s'obscurcissaient. Une douleur lancinante vrillait sa cheville, et sa tête aussi, à présent. Il chercha de l'aspirine ou du paracétamol dans ses poches. Une boîte entière mettrait définitivement un terme à sa douleur (Jarman, 2001, p. 183-184).

Il est vrai que certaines familles formaient un monstre comme le disait l'un des pères de cinq enfants. Il faut que tout le monde, les parents, les enseignants, les responsables des établissements scolaires et toutes les organisations non-gouvernementales réfléchissent sur ce problème de violence qui menace sans distinction toutes les sociétés. Sinon personne ne sauvera son enfant de ces harcèlements, de l'isolation, de l'exclusion qui se solde par la suicide à l'exemple de la 'Baleine bleue', jeu d'enfant à l'internet.

Avec l'histoire dramatique de Danny, l'auteur a pour objectif de donner des messages implicites à ses lecteurs surtout aux parents qui ont des jeunes adolescents. Par exemple: A

la suite de cette histoire tragique, le père de Nick avait honte, parce qu'il pensait être un mauvais père. Il pensait qu'il n'avait pas réussi à inculquer à son fils les valeurs morales de la vie en société, comme la bonté, la bienfaisance, l'amour et le respect, la tolérance. Il pensait qu'ils ont formé un monstre, un monstre intelligent. Prenant en considération de l'affaire Danny, tout le monde doit savoir comment se comporter à l'égard de ceux qui sont différents, âgés, pauvres, faibles.

Dance ce roman, Danny vit une terrible descente aux enfers : Il est souffre-douleur de sa classe anglais dans lequel il subit une série de violences, de moqueries, de harcèlements, de mépris. A la fin de ces tortures verbales et psychologiques Danny perd l'espoir de vie et veut mourir. Regardons les plaintes suivantes prononcées par Danny qui présentent un caractère de leçon à tirer.

Pourquoi m'avez-vous détesté dès le premier jour?

Pourquoi m'avez-vous poursuivi dans la rue?

Pourquoi vous êtes-vous moqué de moi quand je vous tendais les bras?

Pourquoi avez-vous craché sur moi?

Tiré sur mes habits?

Refusé d'être mes amis?

Pourquoi? (Jarman, 2001, p. 207).

Voilà les questions auxquelles l'humanité doit répondre et prendre des mesures face à la discrimination, ultranationalisme, racisme qui augmentent dans le monde entier.

Il ne faut pas oublier que la violence est une sociale conduite apprise. L'homme apprend la façon de conduite sociale en regardant les autres. Dans les écoles il y a des élèves qui viennent de *différents* types de *structures* familiales. Comme chacune a un mode de vie différent, il est possible aussi de rencontrer des enfants coléreux, rebelles, abusés ou subis de violence. Ces enfants peuvent être individuellement agressifs ou dans un groupe. Ces actes violents sont nommés la violence à l'école. " La violence à l'école ; c'est un genre de violence menée par un seul élève ou plus d'un élève à l'égard des élèves impuissants. Les enfants faibles ne peuvent pas se sauver de ces mauvaises conduites comme coup de pied ou une gifle, la poussée, la tire, l'intimidation, le mépris, la moquerie, l'agacement, le surnom, l'insulte, la médisance, l'exclusion, l'endommagement les objets d'autrui (Çinar, 2007, p. 5). Dans ce cas, Nous pouvons dire que Danny était la victime d'une telle violence à l'école.

D'abord, les enquêtes et les sondages d'opinion montrent que « les actes de violence » sont en vigueur au sein des établissements scolaires. Mais, les causes de ces actes divergent d'un milieu à l'autre, ce qui obsède incessamment l'esprit des gens qui veillent sur le domaine éducatif, les incitant ainsi à rechercher des solutions susceptibles d'éradiquer cette calamité. En général, pour certains, l'un des facteurs qui provoquent la violence est la crise sociale et en particulier le manque d'éducation ou de suivie parental. On parle entre autres de l'absence de contrôle dans les établissements scolaires, du faible niveau culturel des parents (Coslin, 1999), de leur incapacité à offrir une supervision adéquate (Hébert, 1991), ou peut être de la disparition des structures familiales traditionnelles (Cara et Sicot, 1996 cité par Coslin 1999, Dupâquier, 1999 et Hébert, 1991).

Devant la complexité de la problématique des violences vécues en milieu scolaire, un éclairage multidisciplinaire en contexte international se révèle pertinent afin d'établir une vision élargie du phénomène et d'envisager les interventions éducatives avec un œil critique. Le présent roman est le fruit d'un travail regroupant des recherches pratiques et théoriques. Jarman, pour nous faire sortir un travail qui reflète une réalité qui touche les enfants ainsi que leurs parents, s'est inspirée des expériences racontées par des personnes qui ont rencontrées et d'articles trouvés dans la presse. Ce travail permet un regard croisé sur différents facteurs pouvant influencer la mise en place d'interventions appropriées pour prévenir et réduire la violence en milieu scolaire.

CONCLUSION

Comme la violence à l'école entraîne de nos jours de sérieuses conséquences autant sur l'individu que sur la communauté, nous avons abordé ce problème pour sensibiliser les enfants ainsi que les adultes sur la violence et l'exclusion en milieu scolaire et dénoncer ce phénomène néfaste sur la psychologie de l'enfant et son parcours scolaire. Il faut que face à la violence, les parents et les directeurs des écoles soient lucides et prennent des mesures nécessaires pour que les élèves évitent ce genre de comportement du fait que certaines causes de violence en milieu scolaire peuvent provenir de l'école même. C'est pour cette raison que pour contrer ou prévenir la violence en milieu scolaire, plusieurs actions sont dressées dans l'école autant que dans la famille et dans la société. La famille, l'école et la société détiennent des responsabilités communes dans l'éducation des jeunes. C'est pourquoi nous avons mené ce travail pour attirer l'attention des gens sur la violence, le harcèlement et le rejet scolaire qui occupent une place centrale dans toutes les sociétés. Il s'agit de plusieurs formes de violence à l'école. Danny n'était qu'un exemple entre autre en étant une victime de l'exclusion et la violence perpétrées par ses camarades de classe. Le système éducatif, la famille, la société, et l'élève lui-même sont les facteurs principaux de ce phénomène social. L'agressivité est une pulsion contrairement à la violence qui exprime clairement une intention, c'est une attitude consciente de destruction. Les incivilités et l'intimidation sont une forme de violence verbale. En revenant dans le cadre de l'école, il apparaît donc inévitable pour le personnel éducatif, que ce soit en primaire ou en maternelle peut importe le niveau scolaire, d'être confronté à une ou plusieurs de ces formes de violence. En bref, la violence qui est un phénomène multiforme dont on ne s'arrête souvent que sur les aspects physiques les plus spectaculaires. Or, elle peut être verbale, physique, psychologique ou passive. L'auteur dénonce cette sorte d'attitude dans un récit plein d'émotions et de sensations fortes. Elle veut nous faire vivre ce qu'un enfant exclu et rejeté ressent et nous démontrer ses sentiments lorsqu'il est mis à l'écart des autres. Elle aborde l'exclusion à l'école et la pousse jusqu'aux ultimes conséquences, c'est-à-dire le suicide ou le meurtre par incitation.

SUMMARY

This novel written by Julia Jarman entitled 'Hangman' translated into French as "Un Elève de Trop" tells us about all kinds of violence, namely verbal, physical, psychological and moral, which takes place in a school. Danny, the main character in this novel, is at the center of this violence perpetrated by a gang of violent students in his class. This violence towards this child occurs everywhere not only outside of school or in unsupervised places, but [also] it can also happen in front of an adult (s) if the student (s) aggressor (s) perceives in adults a lack of respect for their authority or a tendency to "close their eyes". All characters have their flaws and their share of responsibility except maybe the two girls who are kind. Our goal is to decipher messages transmitted through this story and to warn people so that they are aware of such a danger that threatens our children.

Un Elève de Trop, Jarman's novel reveals the violence suffered by Danny, the main character. He changes school and wants to go to Lindley to be with Franck, his childhood friend. They had grown up together. They had been good friends when they were little. Their families were alike in some way. Franck and Danny shared the same interests. But when they started going to school, Franck realized that Danny was different. As this difference was confirmed, he was surprised not to have noticed it earlier.

We all know that the expression "being different" most of the time gives a negative impression on the person concerned. When someone is said to be different, it often relates to the idea that they are apart, isolated from others. And then we easily associate the difference with an incompatibility. For example, if we perceive two people as being different, we will rarely tend to make them meet, for example. In addition, in schools, we talk about children from the age of 9 to 11, this can go as far as bullying. But can we speak of a physical rape? Unfortunately, yes. When it comes to a person who has not yet passed the age of 11, it would be difficult to speak of a maturity, responsibility and control of behavior, and this is where the school and family plays its role. This is why to counter or prevent violence in the school environment, several actions are taken in the school as well as in the family and in society. Surveys and opinion polls show that "acts of violence" are prevalent in schools. However, the causes of these acts diverge from one environment to another, which incessantly obsesses the minds of people who watch over the educational field, thus inciting them to seek solutions likely to eradicate this calamity. In general, for some, one of the factors that provokes violence is the social crisis and in particular the lack of education or parental support. These include the lack of control in schools, the low cultural level of parents (Coslin, 1999), their inability to provide adequate supervision, or perhaps the disappearance of traditional family structures. Given the complexity of the problem of violence experienced in schools, a multidisciplinary perspective in an international context is relevant in order to establish a broader vision of the phenomenon and to consider educational interventions with a critical eye. This novel is the result of work combining practical and theoretical research. Jarman, in the novel that reflects a reality affecting children as well as their parents, was inspired by the experiences told by people and by articles found in the press. This work allows us to look at different factors that could influence the implementation of appropriate interventions to prevent and reduce violence in the school environment.

BIBLIOGRAPHIE

- Berkum, V., Dennis W., Richardson, M., & Lane, K. (1996). *The School Safety Handbook : Taking Action for Student and Staff Protection*. Pennsylvania : Technomic Publishing Company, Inc.
- Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem, Çatışma Çözme*. Bursa: Ezgi kitabevi.
- Doğutaş, C., ve Doğutaş, A. (2012). *Okullarda Şiddet". Erken Psikosoyol Müdahale ve Düzenlemelerle Okullarda Şiddetin Önlenmesi*. Ağrı : İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Charlot, B. et Emin J.-C. (2000). *États des savoirs : Violence à l'école*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Coslin, P. G. (1999). Enseignants et élèves face à la violence scolaire. *Bulletin de Psychologie*, Tome 52 (5), N°443 p.p. 523-530.
- Çınar, İ. (2007). *Okullarda Şiddet : Dağın İki Yamacını da Görebilmek*. Solak, A. (Ed.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu*. (1-18). Ankara: Hegem Yayınları.
- Dupâquier, J. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Epstein J. L. (1990). *School and Family Partnerships dans Encyclopedia of educational research*, in M. Alkin. New York : MacMillan.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset.
- Gözütok, F. D. (2001). *Şiddet, Veli Bilgilendirme 2000-2001*. Ankara : Başkent Üniversitesi, Ayşeba Okulları.
- Harris, J. (1980). *Violence and responsibility*. London : Routledge&Kegan Paul.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école. Guide de prévention et technique*. Montréal : Logiques Inc.
- Hollin, C. R. (1993). Contemporary Psychological Research into violence : an overview. P.J. Taylor (Ed), *In Violence in Society*. London : Royal College of Physicians.
- Jarman, Julia (2001). *Un élève de trop*. (J. Chicheportiche, çev.). Paris : Hachette Livre.
- Koç, B. (2011). *Okullarda Şiddet, Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Dindarlık İlişkisi*. İstanbul : e Yazı Yayınevi.
- Lindstrom, P. Campart, M. Mancel, C, (1998). Brimades et violence dans les écoles suédoises, *Une revue des recherches et des politiques de prévention ; La violence à l'école : approches européennes. Revue française de pédagogie*. (123).
- Marzouk, A., et St-Pierre, D. (1998). *Recherches, approches et considérations sur la discipline en milieu scolaire*. Ottawa : GREME.
- Paquin, M. (2004). *La violence en milieu scolaire : Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien : ce qu'en pensent les directions d'écoles* (17).
- Peignard, E., Roussier-Fusco-E; Van-Zanten, A; Debarbieux, E. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques ; la violence à l'école'. *Revue française de pédagogie*. No 123.
- Shaw, M. (2006). *Okullarda Suçun Önlenmesi ve Polis*. (İ. Yılmaz-İ. Uğurlu, çev.) Ankara : Emniyet Genel Müdürlüğü Yay.

XV. Yüzyılda Muhammed Tarafından Yazılan Manzum *Sîret*'ten Bahseden Çalışmalar ve *Sîret*'in Nüsha Kayıtları-II

Prof. Dr. Hasan Ali Esir 
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
hasan.esir@erdogan.edu.tr

Öz

Sîret, XV. yüzyılda Muhammed adlı bir müellif tarafından yazılmıştır. İncelenen kaynaklarda Muhammed hakkında bilgi bulunmamaktadır. *Sîret*'in yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda yazma nüshası bulunmaktadır. Ayrıca 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında taş baskıları da yapılmıştır. Nüshaların pek çoğu, müellifi tespit edilemeyecek kadar eksiktir. Müellifi bilinenlerin de bir kısmı dikkatsizlik nedeniyle kayıtlara farklı adlarla geçirilmiştir. Bunun sonucunda eserin adı yirmi iki, müellifinin adı da yirmi farklı şekilde kayıtlara geçirilmiştir. Bu karışıklık nedeniyle eser üzerinde yapılan kimi çalışmalarda yanlışlar göze çarpmaktadır. *Sîret*'in zaman içinde istinsahı ve taş baskıları yapılırken esere ekleme ve çıkarmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum ortaya sağlam bir metnin konulmasını güçleştirmektedir. Makalede *Sîret*'ten bahseden çalışmalar hakkında bilgi verilecek ve tespit edilen nüshaların kayıtları değerlendirilecektir. Ayrıca kayıtlardaki eksikler ve yanlışlar araştırılarak yanlış kayıtların sebepleri anlatılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Sîret*, siyer, Muhammed, nüsha kayıtları, değerlendirme.

Studies on the Poem *Sîret* Written by Muhammad in the 15th Century and Written Copies of *Sîret*-II

Abstract

Sîret was written by an author named Muhammed in the 15th century. There is not any information about Muhammad in the sources examined. *Sîret* has many copies in Turkey and abroad. In addition, stone prints were made in the late 19th and early 20th centuries. Many of the copies have missing parts to detect its writer. Some of the copies whose writer is known have been recorded in different names due to carelessness. As a result, the name of the work and the writer's name have been recorded in twenty-one and nineteen different ways, respectively. Because of this confusion, some studies conducted on the work are inaccurate. It is understood that while copies and stone prints were being created, some additions and subtractions were made to the work. This situation makes it difficult to put forward a solid text. In the article, information will be given about the studies on *Sîret* and the records of the identified copies will be evaluated. In addition, the deficiencies in the records will be investigated and the reasons for the wrong records will be explained.

Keywords: *Sîret*, siyer, Muhammad, written copies, evaluation.

Gönderim Tarihi / Sending Date: 21/02/2019

Kabul Tarihi / Acceptance Date: 03/10/2019

GİRİŞ

“Siyer”¹, sözlükte “davranış, hâl, yol, âdet, bir kimsenin ahlâkı, seciyesi ve hayat hikâyesi” gibi anlamlara gelen “sîret” kelimesinin çokluğudur. “Sîret” ve “siyer” Hz. Peygamber’in hayatı, onun hayatını konu edinen bilim dalı ve bu dalda yazılan eserler için terim olarak kullanılmıştır. “Savaş yeri, savaş ve savaş hikayeleri” anlamındaki “mağzât” kelimesinin çokluğu olan “megâzî” ise Resûl-i Ekrem’in gazve ve seriyyelerinin tarihine ve bu konuda yazılan kitaplara isim olmuş, siyer kelimesinin eş anlamlısı hâlinde hem kendi başına hem siyerle birlikte kullanılmıştır. (Fayda, 2009, s. 319). “Sîret”in zıddı “sûret”tir. Türk edebiyatında “sîret” yerine daha ziyade “siyer” teklik gibi kullanılmıştır.

İlk siyer kitapları İbn İshâk (öl. 151/768) *Kitâbü'l-megâzî*, Vâkıdî (öl. 207/823), *Kitâbü'l-megâzî*, İbn Hişâm (öl. 218/833) *es-Sîretü'n-nebeviyye*, İbn Sa'd (öl. 230/845) *Kitâbü't-tabakâti'l-kebîr*, Belâzürî (öl. 279/892-93) *Ensâbü'l-eşraf* gibi Arap müelliflere aittir. Türk edebiyatında ise ilk siyerler tercüme-teliftir. Türkçe ilk siyer kitabı XIV. yüzyılın ikinci yarısında Darîr tarafından manzum-mensur olarak yazılan *Sîretü'n-nebî*'dir. Bugünkü bilgimizle tamamı manzum olan ilk Türkçe sîret (siyer) ise nüshalarını tanıtıp değerlendireceğimiz XV. yüzyılda Muhammed adlı biri tarafından yazılan *Sîret*'tir. Eserin “Âgâz-ı Kitâb-ı Sîret-i Terceme Be-Nazm” (MC 5^b)² başlığında tercüme olduğu belirtilmiştir. Ancak incelendiğinde tercümenin yanında esere ilaveler de yapıldığı görülmektedir. Eser rivayetler üzerine kurulmuştur. Bu rivayetlerden beş tanesi Ebü'l-Hasan Bekrî'ye (öl. VII. / XIII. yy.?)³ aittir (MC 9^a / b 1, 266^a / b. 5, 305^b / b. 4, 358^b / b. 7, 445^b / b. 3). Bunun yanında eserde “râvîlerden hoş rivâyetler kılalum”, “râvî aydur”, “râvî dir”, “râvîler kıldı rivâyet”, “râvîler virdi bize böyle haber”, “râvîler şöyle rivâyet eyledi”, “didi râvî”, “râvîler şöyle didiler” şeklinde kime ait olduğu açıkça belli olmayan rivayetler de vardır. Siyer konusu Türk edebiyatında daha sonra bir tür olarak yer almıştır.

Muhammed (XV. yy.)

Sîret'in müellifi Muhammed adında biridir. İncelediğimiz kaynaklar Muhammed hakkında bilgi vermemişlerdir. Nerede, kaç tarihinde doğduğu, eğitimi, ailesi, çevresi, mesleği, başka eser(ler)i olup olmadığı ve ölüm tarihi konularında hiçbir bilgi yoktur. Bununla birlikte *Sîret*'inin bazı beyitlerinden hakkında kısa bilgiler çıkarmak mümkündür. Müellif, eserinin başında ve sonunda iki yerde adının Muhammed olduğunu söylemektedir (MC 4^a / b. 9, 493^a / b. 4). Aşağıda da değinileceği gibi, eserini 872 / 1467'de tamamladığına göre en erken bu tarihte vefat etmiş olmalıdır. Bu bilgilerden onun XV. yüzyılda yaşadığı

¹ Müellif, eserinde yirmi beş yerde eserinin adını “*Sîret*” olarak zikretmiştir; “Siyer”i ise hiç kullanmamıştır. Bundan dolayı makalede “sîret” kullanımı tercih edildi.

² Makalede MC kısaltması İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Demirbaş MC_Yz_O_0053'te kayıtlı nüsha olup verilen varak ve beyit numaraları bu nüshaya göredir.

³ Ebü'l-Hasan Ahmed b. Abdillâh b. Muhammed el-Bekrî [öl. VII/XIII. yüzyılın sonları (?)]. İslâmiyet'in ilk yıllarına dair hayal mahsulü hikâyeleriyle tanınan bir müellif. Bekrî'nin hayatına dair bilgi bulunmadığı gibi hangi yüzyılda yaşadığı da kesin olarak belli değildir. Zehebî V./XI. yüzyılda yaşadığını tahmin etmekte, III./IX. yüzyılın ortalarında öldüğünü kaydeden Luvîs Şeyho ise bu bilgiyi hangi kaynaktan aldığını belirtmemektedir. F. Rosenthal onun VII./XIII. yüzyılın sonlarına doğru yaşamış bazı müelliflerden nakiller yaptığını söyleyerek bu yüzyılda yaşamış olabileceğini ve ona nisbet edilen eserlerin hepsinin kendisine aidiyetinin de kesin olmadığını ileri sürmektedir. Bekrî'nin “Basralı vâiz” şeklindeki unvanına itibar edilecek olursa muhtemelen Irak'ta yaşamıştır. Hz. Peygamber'in hayatını anlatan *Sîretü'n-nebî* adlı eseri hayalî hikâyelerle ve yanlış bilgilerle dolu olduğu için okunması bir fetva ile yasaklanmıştır. Zehebî onu “iftira etmekten ve yalan söylemekten utanmayan, hatta Müseylimetülkezzâb'dan daha yalancı biri” olarak tavsif etmekte, yazdığı şeylerin hiçbir mesnedi bulunmadığını veya anlattığı olaylara pek çok uydurma bilgi ilave ettiğini söylemektedir (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. Cilt 5. s. 366).

anlaşılmaktadır. Bu mahtut bilgilere dayanarak doğum tarihi ile ilgili fikir yürütmek tahminden öteye gitmez.

Sanat Anlayışı

Müellifin sanat anlayışıyla ilgili öz bilgiler yine *Sîret*'ten çıkarılabilir. Sanat yapmak iddiasında olmadığını söylemektedir. Şair olmadığını söyleyip şâirlik adından kaçmaktadır. Şairane şiire toprak saçmaktadır. Şeriat yolunu seçmiştir. Şiire ihtiyacı yoktur. Bununla birlikte şiir sanatının inceliklerini, usul ve furuunu bihakkın bilmektedir (MC 8^a / b. 15-17, 8^b / b. 1). Bütün bunlardan onun, şiiri amaç değil araç olarak kullandığı söylenebilir. *Sîret*'inden hareketle derviş meşrep biri olduğu anlaşılmaktadır. Muhammed'de, Dursun Fakih (öl. 726/1326) ve Âşık Paşa (öl. 733/1332) tesiri görülür. *Sîret*'te Dursun Fakih'ten alıntılar vardır.⁴

Eserin Adı, Yazılış Amacı ve Tarihi

Eserin adı yirmi beş yerde *Sîret* olarak geçmektedir. "Siyer" biçiminde kullanım ise yoktur. Muhammed, eserini Hz. Peygamber'in mucizelerini ve övgüsünü anlatmak için yazdığını söylemektedir (MC 8^a / b. 12, 13). Şiir heveslisi değildir. Ancak ansızın bir aşk parıltısı ile coşmuş, eksik fazla düşünmeden *Sîret*'i yazmaya koyulmuştur (MC 8^b / b. 2-7). Eserini Türkçe yazmış (MC 492^a / b. 10) ve hicri 872 / 1467 yılı Rebiü'l-evvel (Berlin nüshasında Rebiü'l-âhir) ayı ilk günü Cuma, sabah vaktinde tamamlamıştır (MC 492^a / b. 11-13).

Eserden Bahseden Çalışmalar

Sîret'le ilgili bilgiler çok farklı şekillerde kütüphane kayıtlarına girmiştir. Bilhassa eksik nüshalardaki bilgiler farklıdır. Bundan dolayı ortada karmakarışık bir tablo bulunmaktadır. Bu karışıklık, eser üzerinde yapılan kimi çalışmalarda yanlışlara sebep olmuştur. Kütüphane kayıtlarının dışındaki çalışmalar, nüshaların tespiti, tanıtımı ve metin çalışmaları şeklindedir. Bu çalışmalardaki bazı bilgiler, karışık ve yanlış olup çoğu birbirinin tekrarıdır. Bunlardan en dikkat çeken *Sîret*'in adı ve müellifinin kim olduğu konusudur. Bu çalışmalar yayım tarihlerine göre şöyledir:

1. Vasfi Mahir Kocatürk, *Türk Edebiyatı Tarihi*: Kocatürk, eserinde *Sîret* hakkında bilgiler vermiştir. Önce *Sîret*'in 1892 tarihli taş baskısı üzerinden eserin Türk kültürü ve edebiyatı açısından önemine dikkat çekmiş, muhtevasını *Sîret*'ten aldığı beyitlerle özet olarak vermiştir. Siyer türü eserlerin geceleri kahvelerde ve evlerde bir kişi tarafından makamla okunduğuna birçok kimseler tarafından dinlendiğine ve bu geleneğin son zamanlara kadar devam ettiğine işaret ederek *Sîret*'in milliliğine vurgu yapmıştır (Kocatürk, 1970, s. 269-274). Vasfi Mahir Kocatürk, daha sonra *Sîret*'in yazıldığı tarihi ve müellifini tespit edemediğini, "Eserin yazarı ve yazıldığı zaman belli değildir." (Kocatürk, 1970, s. 274) sözleri ile dile getirmiştir. Kocatürk, bu ifadelerinden sonra, ki bizim tespitimize göre yazma nüshalarda olmayıp eserin taş baskısını yapanlarca esere ilave edilen, "Nâzım-ı Merhûmun Tazarruudur" başlıklı manzumde "*Kemîne bendenüzdür Abdurrahmân* denildiğine göre yazarın adı Abdurrahman'dır." (Kocatürk, 1970, s. 274) diyerek tereddütlü bir tavır sergilemiştir. Vasfi Mahir Kocatürk'ün, dönemin imkanları ölçüsünde böyle bir değerlendirmede bulunması önemli bir gayret olmakla birlikte, eksik / yanlış bir bilgidir. Vasfi Mahir Kocatürk, *Sîret* hakkındaki bilgileri taş baskı nüsha üzerinden verdiği için eserin müellifini ve telif tarihini tespit edemediği anlaşılmaktadır.

⁴ Bu konuda ayrı bir çalışma yapılacaktır.

2. Massad Süveylim Ali el-Shaman, *Türk Edebiyatında Siyerler ve İbn Hişam'ın Siyer'inin Türkçe Tercümesi*. C. 1: Eser / çalışma, İbn Hişam'ın *Siyer*'inin Türkçeye tercümesi çerçevesinde hazırlanmış bir doktora tezidir. Massad Süveylim Ali el-Shaman, tezinin 1. Bölümü'nde Türk Edebiyatında Siyer Kitapları başlığı altında Muhammed'in *Sîret*'i hakkında bilgiler vermiştir. Bu bilgileri, eserin taş baskı ve Berlin nüshalarından yararlanarak hazırlamıştır. *Sîret*'in taş baskıları, müdahaleler sonucu, yazma nüshalara göre farklılık arz etmektedir. Bundan dolayı el-Shaman da Kocatürk gibi *Sîret*'in müellifinin kim olduğu konusunda tereddüt yaşamıştır. el-Shaman, *Sîret*'in XV. yüzyılda kaleme alındığını, Muhammed isimli bir zat tarafından nazmedildiğini, eserin müellifinin Muhammed olduğunu tespit etmiştir (el-Shaman, 1982, Cilt 1, s. XLVIII). Ancak taş baskı nüshada geçen "Nâzım-ı Merhûmun Tazarruudur" başlığı altındaki manzumede geçen Abdurrahman isminin karışıklığa sebep olduğunu, "Müellifin isminin Abdurrahman olduğu anlaşılabilir. Müellifin ismi Muhammed olsun veya Abdurrahman olsun, hayatı hakkında hiçbir bilgiye rastlanmamıştır." (el-Shaman, 1982, Cilt 1, s. XLIX) diyerek bu tereddüdünü dile getirmiştir.

3. Engin Yılmaz, *Gazavâtnâmeler ve Niyâzî'nin Gazavât-ı Nebî'si*: Çalışma, Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi Manzum 1398'de kayıtlı eksik bir *Sîret* nüshasından hareketle Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalında 1995'te yapılmış Yüksek Lisans tezidir. Engin Yılmaz, tezinin Girişinde gazavâtnâmeler konusunu ele almış ve teze konu olan nüshayı çeşitli yönleriyle tanıttikten sonra nüshanın muhtevasını teşkil eden Huneyn Savaşı, Hz. Ali'nin Karalar ile Savaşı, Mute Harbi, Tebuk Harbi ve Hz. Peygamber'in Vefatı bölümlerinin özetlerini vermiştir (Yılmaz, 1995, s. 5, 14). Engin Yılmaz, eserin müellifi hakkındaki bilgilerin kifayetsizliğine dikkat çekmiş ve müellifin adının 2363. beyitte "Niyâzî" olarak geçtiğini belirtmiştir (Yılmaz, 1995, s. 14). Yılmaz, nüshada 2363. beyti "Gice gündüz işledüğüm hep günâh / Rahmet umaram Niyâzî rû-siyâh "şeklinde tespit etmiştir (Yılmaz, 1995, s. 14, 76). Nüshanın 1^a yaprağında "Nâzımının ismi Niyâzî'dir. 959 [1551] senesinde telif etmiştir." notu vardır. Nüshanın sonunda 64^b'de de "El- fakîr el-hakîr Seyyid Abdullah yazan dahı Tanrı rahmet eylesün ana dahı. Temmet. Yevmu cum'a fî şehri Receb fî 23 sene isnâni işrûn mieteyni elfun" temmet kaydı bulunmaktadır. Öyle anlaşılıyor ki nüsna 959 [1551] tarihli bir nüshadan Seyyid Abdullah adında biri tarafından 1222'de [1807] istinsah edilmiştir. Eser müellifinin ismi, nüshanın 63^b/12. beytinde "Muhammed" olarak geçmektedir. Tezi hazırlayan Engin Yılmaz, 63^b/3'te geçen (tezde 2363. beyit) Niyâzî / niyâzı kelimesinin işaretiyle ve 1^a yapraktaki "nâzımının ismi Niyâzî'dir" notunun delaletiyle eser müellifinin Niyâzî olduğu sonucuna varmıştır. Gerçekte nüsha Muhammed *Sîret*'inin eksik bir nüshasıdır.⁵

4. Prof. Dr. Âmil Çelebioğlu, *Muhammediye I*: Âmil Çelebioğlu eserinde Muhammediye Tipindeki Eserler başlığı altında, Muhammed'in *Sîret*'ini Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde 2287 H. 233 numarada kayıtlı nüsha üzerinden değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede nüshanın 327 yaprak olduğunu, Mehmed adında birisine ait olup muhtemelen XVII. yüzyıl mahsulü olduğunu söylemiştir. Mehmed için de "müellif veya mütercim" ifadesini kullanmıştır. *Sîret*'in *Muhammediye*'ye benzediğini ve iki farklı vezinle

⁵ Bu çalışmanın Yök Tez Sayfası'nda erişim izni bulunmamaktadır. Nüshanın kayıtlı olduğu kütüphanedeki kayıtları / bilgileri de erişime açık değildir. Çalışmadan daha sonra haberimiz oldu. Bu nedenle "XV. Yüzyılda Muhammed Tarafından Yazılan Manzum *Sîret*'in Nüshaları-I" de bu çalışmadan bahsedilmedi.

yazıldığını da belirtmiştir (Çelebioğlu, 1996, Cilt 1, s. 197). Âmil Çelebioğlu, *Sîret* müellifini Muhammed yerine Mehmed şeklinde tespit etmiştir.

5. Prof. Dr. Necla Pekolcay, *Mevlid (Vesîletü'n-Necât)*: Necla Pekolcay, eserinde tespit ettiği 63 Türkçe mevlidi yazarlarına göre alfabe sırası ile vermiştir. Bu sıralamada ikinci sırada Abdurrahman yer almaktadır. Abdurrahman'ın eseri için "Eser bir siyer-mevlid olup, XVI. asırda yazılmıştır; bu eserin de elimizde iki yazması vardır." (Pekolcay, 1997, s. 40). şeklinde kısa ve muğlak bir açıklaması vardır. Necla Pekolcay'ın sözünü ettiği müellif ve eser Muhammed ve *Sîret*'idir.

6. Yıldırım Kaplan, *Erzurumlu Kadı Mustafa Darîr'in Kitâb-ı Siyer-i Nebî'si*: Çalışma yüksek lisans tezidir. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2006'da yapılmıştır. Tezde siyer konusu genel olarak ele alınmış, daha sonra Kadı Darîr'in *Siyer*'i çeşitli açılardan tahlil edilmiştir. Yıldırım Kaplan'ın, tezinde XV. Asır siyerlerini ve müelliflerini sıralarken ikinci sırada "Siyer-i Nebî: IX/XV. asır şairlerinden Muhammed (Abdurrahman)" (Kaplan, 2006, s. 25) künyesi ile zikrettiği eser Muhammed'in *Sîret*'idir. Kaplan, tezinde daha sonra, "IX/XV. asır siyer müelliflerinden Muhammed (veya Abdurrahman) isimli bir müellif tarafından kaleme alınan 'Siyer-i Nebî' adlı eser, Darîr'in siyerinin manzum hale getirilmiş şeklidir." (Kaplan, 2006, s. 99) sözleriyle eserin Darîr'e ait olduğunu söylemiştir.

7. Prof. Dr. Mustafa Uzun, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi "Siyer ve Megâzî" Maddesi "Türkçe Siyer Kitapları" Bölümü*: Mustafa Uzun, söz konusu maddede Telif Siyer Kitaplarını sıralarken 2, 4, 5 ve 7. sıralarda yer verdiği siyerler hakkında şu bilgileri vermiştir: "2. Molla Velî, Manzum Siyer-i Nebî. Amasya Beyazıt İl Halk Kütüphanesi'nde nüshası bulunan (nr. 1460) XV. yüzyıla ait bu eser yaklaşık 10.000 beyittir. 4. Siyerü'n-nebî. Tahminen XVI. yüzyıla ait yaklaşık 3000 beyitlik bu eserin Mehmed adlı yazarı hakkında bilgi bulunmamaktadır (Süleymaniye Ktp., Bağdatlı Vehbi Efendi, nr. 1544). 5. Abdurrahman, Siyerü'n-nebî. 10.000 beyti aşmaktadır (Süleymaniye Ktp., Yazma Bağışlar, nr. 3916). 7. Abdullah Zâhidî, Manzum Siyer-i Nebî (Köprülü Ktp., Ahmed Paşa, nr. 234)" (Uzun, 2009, s. 325). Bu şekilde sıraladığı ve farklı olduğunu söylediği bu dört siyer, Muhammed'in *Sîret*'inin farklı nüshalarıdır.

8. Prof. Dr. Nihat Öztoprak, "Türk Edebiyatında Manzum Siyerler": Nihat Öztoprak, yayımlanan tebliğinde "Diğer Manzum Siyerler" alt başlığında Darîr, Yazıcıoğlu ve Münîr'nin dışındaki Türkçe manzum siyer yazarlarını ve eserlerini sıralarken; 1. sırada Molla Velî, *Manzum Siyer-i Nebî*, 2. sırada Abdurrahman (Muhammed), *Siyerü'n-Nebî*, 5. sırada Abdullah Zâhidî, *Manzum Siyer-i Nebî*, 7. sırada Mehmet, *Manzum Siretü'n-Nebî Tercümesi* (Öztoprak, 2010. s. 67, 68) şeklinde bir yol takip etmiştir. Dört farklı yazar ve eser olarak gösterilen bu siyerler Muhammed'in *Sîret*'inin farklı nüshalarıdır.

9. Prof. Dr. Fatih Köksal, *Mevlid-nâme*: Fatih Köksal, *Mevlid-nâme* adlı eserinde "I.III.IV. Mevlidi Olmadığı Hâlde Kendisine Mevlid Atfedilen Şairler A. Muhtelif yayınlarda kendisine mevlid atfedilen şairler" alt başlığında ilk sıraya Abdurrahman'ı koyarak şu tespitlerde bulunuyor:

1. *Abdurrahmân*: Necla Pekolcay eserin bir siyer-mevlid olup XVI. yüzyılda yazıldığını ve iki nüshası bulunduğunu bildirmektedir (Pekolcay, 1997, s. 40). Bir yazma nüshası şahsî kütüphanemizde bulunan eser, birçok defa baskısı da yapılmış olan Manzum "Siyer-i Nebî"dir. Müellifinin Abdurrahman'ın yanı sıra Muhammed mahlasını da kullandığı siyer, XVI. değil XV. yüzyılda kaleme alınmış olup yaklaşık 15 bin beyit tutarında mücesssem bir mesnevidir. Bu eseri

mevlid kabul ederse diğer manzum siyerleri de mevlid kabul etmemek için bir sebep kalmaz (Köksal, 2011, s. 78).

Fatih Köksal'ın, "Müellifinin Abdurrahman'ın yanısıra Muhammed mahlasını da kullandığı siyer" dediği eser Muhammed'in *Sîret'*idir.

10. Makbule Özmen, Za'ifi'nin Manzum Siyer-i Nebî'sinin Transkripsiyonlu Çevirisi ve İncelenmesi: Çalışma, Yüksek Lisans tezi olup Millî Kütüphane, 06 Mil Yz A 2839'da yanlış olarak Zaifi adına kayıtlı Muhammed'in eksik bir *Sîret* nüshasından hareketle yapılmıştır. Teze konu olan nüsha başlıksız olarak Mekke'nin Fethi Bölümü ile başlayan, Huneyn (tezde 695. beyitten sonra) ve Müzelzel bin Menâzil (tezde 1872. beyitten sonra) Gazaları ile devam edip tamamlanan bir nüshadır. Bu iki bölüm de başlıksızdır. Makbule Özmen, tez başlığında, Zaifi ismine bağlı kalmakla birlikte tezinin ikinci bölümünde eserin kime ait olduğu konusunda bazı tereddütlerini dile getirmiştir. Katalogda Zaifi adının yanlış olabileceğini söylemiş, bununla birlikte eserin kime ait olduğu konusunda da fikir yürütülemediğini belirtmiştir (Özmen, 2011-2012, s. 18). Tezde zikredilen "Abdurrahman (Muhammed), *Siyer-i Nebî'*" ve "Molla Velî, *Manzum Siyer-i Nebî'*" (Özmen, 2011-2012, s. 14, 15) Muhammed'in *Sîret'*inin iki farklı nüshalarıdır.

11. Altan Can, Muhammed'in Sîretü'n-Nebî'si (1-3422. Beyit) (İnceleme-Metin): Çalışma Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında Altan Can tarafından 2014'te yapılmış Yüksek Lisans tezidir. Yazar *Sîret'*in taş baskı nüshalarının hemen hemen her kütüphanede ve hususi ellerde mevcut olduğunu gözlemlediğini, ayrıca yirmi dört farklı yazma nüshasını tespit ettiğini söylemektedir (Can, 2014, s. 20). Tez *Sîret'*in baştan Kıssa-i Mî'râc-ı Resûlüllâh bölümünün sonuna kadarki 3422 beyti içermektedir. *Sîret'*in ikisi taş baskı, dördü yazma toplam altı nüshası üzerinden hazırlanmıştır. Altan Can, XV. Asır siyerlerini ve müelliflerini sıralarken ikinci sırada zikrettiği ve dipnotta "üzerinde çalıştığımız eserdir" dediği siyeri "Siyer-i Nebi: IX/XV. asır şairlerinden Muhammed (Abdurrahman)" (Can, 2014, s. 8) künyesi ile vermiştir. Tezde "Diğer Yazma Nüshalar" başlığı altındaki sıralamada, "m) Kitab Siyer El Nebîy adı ile Edirne Selimiye Kütüphanesi'nde (22 Sel 2532) numara ile kayıtlı el yazma eser olup 270 varaktan ibarettir." şeklinde tanıttığı nüsha yazma değil, taş baskıdır. Yine XIX. Asır siyerlerini ve müelliflerini sıralarken on ikinci sırada zikrettiği "Kitâb-ı Siyer-i Nebî: Abdurrahman" (Can, 2014, s. 14) Muhammed'in *Sîret'*inin taş baskı nüshasıdır.

12. Bayram Özfırat, Türk Edebiyatının Manzum İlk Siyeri: Velî'nin Sîretü'n-Nebî'si: Bayram Özfırat, makalesinde, siyer ilminin doğuşu ve genel olarak siyer hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra "Kaynaklarda Velî'nin *Sîretü'n-Nebî'si*" başlığı altında eser üzerinde Vasfi Mahir Kocatürk, Massad Süveylim Ali el-Shaman ve Âmil Çelebioğlu'nun değerlendirmelerine yer vermiştir (Özfırat, 2014, s. 105-110). Özfırat, makalesinde "Eski tezkirelerde ve 15. yüzyılda yazılmış diğer kaynaklarda Muhammed veya mahlası olan Velî adında bir şair veya siyer yazarı ile karşılaşmamıştır.", "Velî'nin Yaşadığı Devir ve Hayatı", "Müellif mahlas olarak Velî'yi kullanmıştır." (Özfırat, 2014, s. 105, 109, 110) ifadelerinden *Sîret* müellifinin kim olduğu konusunda tereddüt yaşamıştır.

13. Altan Can, Muhammed'in Sîret'ün-Nebî'sindeki Mî'râc Mucizesi Bölümü Üzerine: Altan Can'ın *Sîret* konusundaki ikinci çalışmasıdır. Yazar, makalesinde Girişten sonra *Sîret'*in Miraç Mucizesi Bölümü'nü günümüz Türkçesiyle nesre çevirmiş ve

incelemiştir (Can, 2015, s. 259-317). Makale yazarın Yüksek Lisans tezinden ürettiği bir çalışmasıdır.

14. Bayram Özfırat, 15. Yüzyıl Şairlerinden Muhammed'in Sîretü'n-Nebîsi: Çalışma Baram Özfırat'ın Dotrora tezi olup *Sîret* konusundaki ikinci çalışmasıdır. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2016'da yapılmıştır. Yazar, Tez'inin Özet'inde "... eser 15. yüzyılda Muhammed adında biri tarafından yazılmıştır. 'Muhammed' isminin müellifin asıl adı olduğu tahmin edilmektedir. Müellif eserinde, mahlas olarak Velî'yi tercih etmiştir." (Özfırat, 2016, s. XVI) diyerek makalesindeki tereddütlerine devam etmiştir. Bu tereddütlerini Tez'inin ilerleyen bölümlerinde de sürdürülmüştür (Özfırat, 2016, s. 68, 69). Gerçekte bazı nüshalarda geçen Velî, müellifin mahlası değil, *Sîret* müstensihlerinden birinin adıdır. *Sîret* nüshaları karşılaştırıldığında bu husus açık olarak anlaşılmaktadır. Tez'de karşılaştırmalı metin, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Demirbaş MC_Yz_O_0053, Konya Mevlana Müzesi Yazmaları No 1169 ve İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi TY No 1601'de kayıtlı nüshalardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

15. Fatih Köse, Yazarı Bilinmeyen Bir Hz. Hatice Hikâyesi (Tenkitli Metin-İnceleme): Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2017'de üç nüshaya dayanan bir Yüksek Lisans tezidir. Fatih Köse, tezinde Tenkitli Metin Oluşturulurken İzlenen Yol başlığı altında "Eser her nüshada ayrı bir isimle isimlendirildiği ve yazarına ilişkin herhangi bir bilgiye ulaşılamadığı için 'Yazarı Bilinmeyen Bir Hz. Hatice Hikâyesi' olarak isimlendirilmiştir." (Köse, 2017, s. 28) demektedir. Sözü edilen nüshalar "Manzûme-i Hatîcetü'l-Kübrâ, Millî Kütüphane, 06 Mil Yz A 8631/2"; "Hikâye-i Hadîcetü'l-Kübrâ, Koyunoğlu Türkçe Yazmaları Koleksiyonuna 10250/a"; "Hikâye-i Seyyide Hadîcetü'l-Kübrâ Ümmü'l-Mü'minîn, Tarihi Türkî 276 yazmalar"dır. Nüshalar Muhammed'in *Manzum Siyer-i Nebî*'sinin Hz. Peygamber'in Hz. Hatice ile Ticareti ve Evlenmesi Bölümü'nü içermektedirler.⁶

16. Prof. Dr. Hasan Kavruk-Prof. Dr. İdris Kadioğlu, Manzum Siyer-i Nebî: Çalışma, inceleme ve metinden müteşekkil 550 sayfa olup 2017 yılında yayımlanmış kitaptır. Bu yayımda İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı MC_Yz_O_0053 numarada kayıtlı nüsha esas alınmıştır. Yayına esas olan nüshada olmayan bazı başlıkların taş baskı nüshadan alındığı ifade edilmiştir (Kavruk ve Kadioğlu, 2017, s. 40). Kitapta Türkçe Telif Siyerler sıralanırken "Molla Velî, *Manzum Siyer-i Nebî*" ve "Abdullah Zâhidî, *Siyer-i Nebî*" (Kavruk ve Kadioğlu, 2017, s. 15) Muhammed'in *Sîret*'inin farklı nüshalarıdır. Yine "Mehmed, *Sîretü'n-nebî*" ve "Muhammed, *Siyer-i Nebî*" şeklinde eksik künye ile verilen ve kime ait oldukları açıkça anlaşılmayan siyerler de (Kavruk ve Kadioğlu, 2017, s. 15) Muhammed'in *Sîret*'inin nüshaları olabilir. Eserde *Sîret*'in tespit edilen yirmi dört yazma ve üç taş baskısıyla ilgili bilgiler verilmiştir (Kavruk ve Kadioğlu, 2017, s. 38-40). Bu tanıtımda "q. Kitab Siyer El Nebîy: Edirne Selimiye Kütüphanesi'nde 22 Sel 2532 numara ile kayıtlıdır,

⁶ Fatih Köse teze konu olan Hz. Hatice Hikâyesi'nin nüshalarını tavsif ederken Konya İl Halk Kütüphanesinde 42 Kon 2061'de kayıtlı nüshanın tavsifinde üzerinde çalışma yapılamayacak şekilde tahrip olduğu için karşılaştırmada kullanılmadığını söylemektedir (Köse, 2017, s. 27). Hâlbuki söz konusu numarada kayıtlı eser başka bir *Destân-ı Hadice* olup yazısı, ilk dört beyit hariç, (ilk dört beyit okunamayacak derecede silik) okunaklıdır. Yine tavsifini yaptığı ve karşılaştırmaya dâhil ettiğini söylediği Konya İzzet Koyunoğlu 10250/a arşiv numarada, Süleyman Nuri b. Mehmed tarafından istinsah edilen *Hikâye-i Hadîcetü'l-Kübrâ* da 42 Kon 2061'de kayıtlı *Destân-ı Hadice* hikâyesinin başka bir nüshasıdır. Dolayısıyla Konya İl Halk Kütüphanesi 42 Kon 2061 ve Konya İzzet Koyunoğlu 10250/a arşiv numarada kayıtlı nüshaların teze konu olan *Hadîcetü'l-Kübrâ* hikâyesi ile bir ilgisi yoktur. Tez sahibinin 10250/a arşiv numarada kayıtlı olduğunu söylediği ve tavsifini yaptığı nüsha Koyunoğlu Kütüphanesi 10731 arşiv numadada kayıtlı *Hikâye-i Nikah El-Mustafa Bi Hadice* olmalıdır.

270 varaktan ibarettir. Müellifinin adı Abdurrahman'dır." (Kavruk ve Kadioğlu, 2017, s. 39) künyesi ile verilen nüsha Muhammed'in *Sîret*'inin taş baskı nüshasıdır.

SÎRETİN NÜSHA KAYITLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ⁷

Sîret'in yazıldığı XV. yüzyıldan XX. yüzyılın başlarına kadar çok sayıda yazma ve taş baskısının olması onun çok sevilip okunduğunu gösterir. Çalışmamızda *Sîret*'in yurt içinde altmış bir, yurt dışında beş olmak üzere altmış altı yazması ile birlikte dört de taş baskı nüshası tespit edilip incelendi.⁸ Nüshaların pek çoğu ya müstensihleri tarafından eksik bırakılmış ya da elden ele dolaştırılmak ve okunmak suretiyle tahrip olmuş, sayfaları kopmuştur. Ayrıca bazı nüshalarda tamiratta sayfalar ve bölümler birbirine karıştırılmıştır. Tahribat genellikle yazmaların baş ve son kısımlarında olup kopuklar şeklindedir. Bundan başka nüshalarda içte de eksikler bulunmaktadır. Nüshaların hemen tamamı sonradan ve içlerindeki bu eksik ve karışıklıklar dikkate alınmadan / fark edilmeden numaralandırılmıştır. Söylemek gerekir ki bu altmış beş yazmadan pek çoğu, sağlam bir metin oluşturmaya katkı sağlayacak özellikte değildir. Taş baskı nüshalarda da durum farksızdır.

Sîret'i gerek istinsah edenler ve gerekse taş baskısını yapanlar esere bazı ilaveler yapmaktan ve eseri sahiplenmekten kendilerini alamamışlardır. Mesela taş baskıların hiçbirinde sonda eserin müellifi olan Muhammed ve tespit ettiğimiz en eski nüsha olan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı MC_Yz_O_0053'te kayıtlı nüshadaki Halife ve Velî isimleri bulunmamaktadır. Bunun yerine taş baskılarda 361. sayfada "Nâzım-ı Merhûmun Tazarruudur" başlığı altında birkaç beyit eklenerek eserin yazarı Abdurrahman olarak değiştirilmiştir.⁹ Bu değişikliğin, esere ustalikle eklendiği görülmektedir. Bunların sebepleri ve istinsahlarda esere yapılan ekleme ve çıkarmalar ayrı bir çalışma konusudur.

Yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilen nüshalardan görüntüleri dijital ortamda olanlar indirilerek, görüntüleri olmayanlar da buldukları kütüphanelerle irtibata geçilerek CD (Compact Disc) ortamında elde edilerek incelenmiştir. *Sîret*'in yazıldığı 15. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar her yüzyılda istinsahı yapılmıştır. İstinsahı belli nüshaların yüzyıllara göre dağılımı şöyledir: 16. yüzyıl iki, 17. yüzyıl üç, 18. yüzyıl on, 19. yüzyıl on dört. Ayrıca kütüphane kayıtlarında 19. yüzyılın sonlarında iki, 20. yüzyılın başlarında iki olmak üzere dört taş baskısı incelemeye dâhil edilmiştir. Tespit edilemeyen nüshalar da olabilir. 17. yüzyılda 1066'da [1655], 18. yüzyılda 1181'de [1767], 19. yüzyılda 1250'de [1834] ve 1262'de [1845] ikişer defa çoğaltılmıştır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Demirbaş MC_Yz_O_0053'te kayıtlı nüsha iki kitap şeklinde olup tespit edilen nüshalar arasında istinsahı 939 [1532] tarihi ile en eski olanıdır. Birinci kitap baştan Mikdâd'ın Müsülman Olması Bölümü'ne kadarki kısımdır. İkinci kitap da bu bölümden sonrasındır.

Sîret nüshalarının bir kısmı tahrip olmuştur. Bir kısmı da baştan, sondan ya da muhtelif yerlerinden kopuk / eksiktir. Nüshaların tahrip olmaları çok okunmaları ve elden ele dolaştırılmaları sonucu olduğu söylenebilir. Asırlar içinde yapılan istinsahlarda bazı yazma ve taş baskı nüshalara ekleme ve çıkarmalar yapıldığı görülmektedir.¹⁰ Nüshalardan kimileri de müellifi bilinmeyecek derecede bir ya da birkaç bölüm hâlinde değişik yazmalar

⁷ Nüshalar hakkında "XV. Yüzyılda Muhammed Tarafından Yazılan Manzum *Sîret*'in Nüshaları-I" makalemizde genel bilgiler verdik (Esir, 2019, S.I, s. 63-88).

⁸ Nüshaların tespitinde Doktora Öğrencim Yavuz Kılıç'ın yardımlarını gördüm. Kendisine teşekkür ederim.

⁹ "Nâzım-ı Merhûmun Tazarruudur" başlığı 1331 / 1912 tarihli taş baskıda 345. sayfada bulunmaktadır.

¹⁰ Bu konuda ayrı bir çalışma yapılacaktır.

arasında bulunmaktadır. Bunlardan bazıları ayrı eserlermiş gibi kütüphane kayıtlarına girmiştir. Nüshaların hemen tamamı tamir görmüştür. Tamiratta kimi nüshalarda sayfalar birbirine karıştırılmıştır. Sayfalar genellikle önce Arap rakamlarıyla sonra günümüz rakamlarıyla numaralandırılmıştır. Numaralandırmalarda eksikler dikkate alınmamış / fark edilmemiştir. Altı nüshanın metinlerine ulaşılammıştır; bu nüshaların katalog bilgileri ile yetinilmiştir. Diğer altmış dört nüshadan kırk beşinde yazı nesih, dört nüshada nesih kırması, üç nüshada nesih / nesih kırması, beş nüshada talik, iki nüshada nestalik, iki nüshada rika, üç nüshada nesih / yer yer taliktir. *Sîret*'in yurt içinde tespit edilen altmış bir yazması on beş farklı yerde bulunmaktadır. Yurt dışında da Bosna-Hersek ve Macaristan'da birer, Almanya'da üç nüshası tespit edilmiştir. Yurt içinde üç kütüphanede dört taş baskı nüsha elde edilmiştir.

Nüshaların pek çoğunda yazılı olan müstensih adı ve istinsah tarihi ile kayıtlardaki bu tarihler arasında eksikler ve yanlışlar bulunmaktadır. Nüshalardan on yedisi hakkında kayıtlarda eser adı dışında hiçbir bilgi yoktur. Bir nüshada da (06 Mil Yz A 5428) her bölümün sonunda istinsah tarihi bulunmaktadır. On üç nüshada (Atatürk Kitaplığı Demirbaş MC_Yz_O_0053, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler TY No: 1601, Konya Mevlana Müzesi Yazmaları No: 1169, Süleymaniye Kütüphanesi Mehmed Zeki Pakalın No: 154, Topkapı Sarayı Müzesi Hazine Kitaplığı 2287 H. 233, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz B 1073, Aynı Kütüphane 06 Mil Yz B 360, Aynı Kütüphane 19 Hk 1122, Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi Manzum 1398, Gazi Husrev-Begova Biblioteka u Sarajevu, No: 4613, Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesi Torok Ms F 045, Staatsbibliothek, Berlin Ms.or.fol.3333, Aynı Kütüphane Ms.or.quart.1550) müellifin adı nüsha metinlerinde Muhammed olarak geçmektedir. Bunlardan ancak Konya Mevlana Müzesi Yazmaları No: 1169 ile Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesi Torok Ms F 045'teki nüshada müellif doğru olarak kayıtlara geçirilmiştir. Süleymaniye Kütüphanesi Mehmed Zeki Pakalın No: 154'te "Velî, Muhammed"; TYEKB 06 Mil Yz B 360'da "Mehmed Halife"; Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi Manzum 1398'de "Niyâzî"; Gazi Husrev-Begova Biblioteka u Sarajevu No: 4613'te "Mehmed"; Staatsbibliothek Berlin Ms.or.fol.3333 ve Staatsbibliothek Berlin Ms.or.quart.1550'de "Mehmed (Muhammed)" şeklinde tespit edilmiştir. Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar No: 3916'daki nüshada 1^a sayfada kenarda sonradan ve farklı yazı ile "Siyerü'n-Nebî Abdurrahman" notu düşülmüş ve müellifin Abdurrahman olduğu kastedilmiştir. Aynı bilgi, eserin kayıtlı olduğu yerde de mevcuttur. Topkapı Sarayı Müzesi Hazine Kitaplığı 2287 H. 233'te ise "müellifi bulunmayan bir manzum siyer tercümesi" notu düşülmüştür. Diğerlerinde ise müellif yeri boş bırakılmıştır.

Sîret'in müellifi kayıtlarda "Kâdî Asker Şerîf Mehmed Mollâ Efendî"; "Mehmed"; "Sâdık bin Ahmed"; "Muhammed bin Mustafa Hafızı"; "Muhammed Halife"; "Mehmed Halife"; "Yazıcızade Muhammed Efendî"; "Derviş Öksüz"; "Abdullah Zahidî"; "Velî, Muhammed"; "Abdurrahman"; "Âşıkî"; "Mollâ Velî Efendî"; "Za'îfi"; "İsmail Zühdi"; "Za'îfi Pîr Mehmed bin Evrânôs bin Nûreddîn bin el-Fâris"; "Darîr Mustafa bin Ömer Erzûrûmî"; "Darîr Mustafa bin Yûsuf Erzûrûmî"; "Veys bin Mustafa"; "Hasanoğlu" ve "Niyâzî" gibi yirmi bir farklı şekilde geçmektedir. Taş baskılarda bazı yazmalarda bulunan müellif adı ve eserin telif tarihi çıkarılarak eserin ortalarında bir bölüm eklenmiş, yazar adı "Abdurrahman" olarak değiştirilmiştir.

Müstensihler için de durum farksızdır. Yetmiş nüshanın yirmi beşinde müstensih adı bulunmaktadır. Müstensih adlarından bazıları buldukları yerlerdeki kayıtlarda yer almazken bazıları ya eksik ya da yanlıştır. 06 Mil Yz A 2886/2 ve 3'te kayıtlı iki bölümde müstensih "Alâiyyeli Mehmed Efendi", kayıtlarda yoktur. 06 Mil Yz A 9814'te müstensih "Pâşâ Ağa bin Seyyid Kâsım Ağa", ilgili yerdeki kayıta "Kâsım Bedrî"; Atatürk Kitaplığı Demirbaş BEL_Yz_O_0073'te müstensih "Seyyid Bekir ibn Süleyman", ilgili yerdeki kayıta "Bekir bin Süleyman"; Atatürk Kitaplığı Demirbaş Bel_Yz_K_0489_01'de "Hâfız Muhammed ibn Mustafa", ilgili yerde "Hafızı, Muhammed bin Mustafa: müellif hattı" şeklinde müstensih yanlılıkla müellif olarak kaydedilmiştir. Konya Bölge Yazma Eserler Ktp. BY 7876'da kayıtlı nüshanın müstensih "Halil ibn Ahmed", kayıtlarda yoktur. Konya Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi Arşiv No: 11933'te kayıtlı nüshanın müstensih "Monla Muhammed ibn İbrahim", kütüphane kaydında "Muhammed bin İbrahim"; Aynı kütüphane Arşiv No: 13278'de kayıtlı nüshanın müstensih "Bolulu es-Seyyid İsmail el-Lafzî", kayıtlarda "İsmail el-Vasfi" şeklindedir. Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar No: 3378'de kayıtlı nüshada müstensih "Muhammed bin Murâd", aynı kütüphane aynı bölüm 4332'de kayıtlı nüshada müstensih "Muhammed bin İbrahim"dir. Bu iki eserin bulunduğu kütüphane kayıtlarında müellif / yazarlarının¹¹ "Velî, Muhammed" olduğu not edilmiş. Topkapı Sarayı Müzesi Hazine Kitaplığı 2287 H. 233'te kayıtlı nüshanın müstensih "Hasan", kayıtlarda yoktur. 06 Mil Yz A 3062'deki nüshada müstensih "İsmail Zühdi", kayıt bilgilerinde müellif / yazar olarak gösterilmiştir. 06 Mil Yz A 5428'de kayıtlı nüshanın müstensih "Başmakçılı Hâfız Hüseyin-zâde", kayıtlarda yoktur. 06 Mil Yz A 6547'de kayıtlı nüshanın müstensih "Veys ibn Mustafa Beg" yazar / müstensih olarak "Veys bin Mustafa" şeklinde kayıtlara geçirilmiştir. 06 Mil Yz B 360'da kayıtlı nüshada müstensih "Muhammed bin Hasan bin Mahmud", kayıta "Muhammed bin Hasan" şeklindedir. 06 Mil Yz B 310'da kayıtlı nüshada müstensih "Hâfız Osman", kayıtlarda "Seyyid Hafız Osman" şeklindedir. 06 Mil Yz B 370'te kayıtlı nüshada müstensih "Mustafa", kayıta "Mustafa Hanif" şeklindedir. 06 Mil Yz B 37/1'de kayıtlı nüshada müstensih "Hâfız Hasan bin Abdurrahman", kayıta "Hasan bin Abdurrahman" şeklindedir. 19 Hk 1122'deki nüshada müstensih "Figânî-zâde Çorumlu Abdullâh bin Mahmûd bin Ebû Bekr", kayıtlarda "Figanî-zade Abdullah bin Mahmûd bin Bekir" şeklindedir. Yazmalardan dördünde müstensih isimleri "sâhip ve mâliki" ifadesi altında geçmektedir. Bir yazmada (Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi TY No: 823) "sâhip ve mâliki" ifadesinden sonra gelen ismin yazmanın sahibi mi müstensih mi olduğu açık değildir. Bir yazmada (DTCF Kütüphanesi Muzaffer Ozak I 50) ikinci bir sahiplik kaydı ve sahiplik tarihi bulunmaktadır. Ayrıca bir tamir (Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY 7876), bir de vakıf (06 Mil Yz A 7167) kaydı vardır. Bunların da hiçbiri eserlerin buldukları kütüphanelerdeki kayıtlara geçirilmemiştir. Taş baskı nüshalarda da durum bundan farksızdır. Taş baskılarda Edirne Selimiye Kütüphanesi 22 Sel 2532'te kayıtlı nüshanın yazarı "Abdurrahman" şeklindedir. İrcica Kütüphanesi 297.63.MU.S'te kayıtlı iki nüshada da yazar "Mustafa Nazif Kadırgavi" olarak kayıtlanmıştır. Atatürk Kitaplığı Demirbaş No: DA_0178'de kayıtlı taş baskıda yazar adı belirtilmemiştir. Eserin taş baskılarında da yazma nüshaların çoğunda olduğu gibi Muhammed'in *Sîret*'i apayrı bir eser olmuştur.

Kütüphanelerdeki kayıtlarda *Siret*'in telif, istinsah, kütüphane ve taş baskı tarihlerinde de eksikler ve yanlışlar bulunmaktadır. 06 Mil Yz A 2886/2 ve 3, 06 Mil Yz A

11 Kütüphanelerdeki kayıtlarda "yazar" ifadesinin müellif karşılığı kullanıldığı anlaşılıyor.

9814, Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Seyfettin Özege No 234 SA, Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY 7876, Konya Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi Arşiv No: 11893, Konya Mevlana Müzesi Yazmaları No: 1169, Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar, No: 3378 ve 4332, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 2839, aynı Kurum 06 Mil Yz A 9105/3 ve 4'te kayıtlı yazmalardaki istinsah tarihleri nüshaların buldukları yerlerdeki kayıtlara geçirilmemiştir. Konya Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi Arşiv No: 11933, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 6547'de kayıtlı nüshalardaki istinsah tarihleri ile nüshaların ait oldukları yerlerdeki istinsah tarihleri birbirinden farklıdır. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 5428'deki yazmada iki, aynı Kurum 55 Hk 458/11'deki yazmada dört ayrı istinsah kaydı mevcuttur. Otuz dört nüshada ne yazmalarda ne de kayıtlarda istinsah tarihleri bulunmaktadır. Bir nüshada yazmadaki istinsah tarihinden başka tamir tarihi, bir nüshada ikinci kez istinsah tarihi, bir nüshada yazmada sahiplik tarihi ve (yazmada olmayıp) kütüphane kaydında muhtemel istinsah tarihi vardır. Nüshalardan sekizinin metninde eserin telif tarihi bulunmaktadır. Bunlardan ancak dört tanesi fark edilip yazmaların ait oldukları yerlerdeki kayıtlara geçirilmiştir. *Sîret*'in Staatsbibliothek, Berlin, Ms.or.quart.1550'de kayıtlı Kısası Nikâh-ı Hazret-i Hadîce nüshasının telif tarihinin 872 [1467] olduğu Hanna Sohrweide *Türkische Handschriften* adlı eserinde belirtmiştir (Sohrweide, 1981, Vol. 5, s. 223). Nüshaların ancak on yedisindeki istinsah tarihleri ile bu nüshaların kayıtlı oldukları yerlerdeki istinsah tarihleri aynıdır.

***Sîret*'in Adı ve Müellif / Müstensih Kayıtlarındaki Hatalar ve Sebepleri**

Sîret'in *Siyer-i Nebi*, *Sîretü'n-Nebî*, *Terceme-i Siyer-i Nebi*, *Siyer-i Nebî Tercemesi*, *Siyer-i Nebiye Aid Bir Manzume* gibi içinde *sîret* / *siyer* ifadesi bulunan kayıtları bir kabul edilirse; *Kısası Alî*, *Kitabu Hatîceti'l-Kübra Destanı*, *Hikaye-i Nikâh El-Mustafa Bi Hadîce*, *Kısası Nikâh-ı Hazret-i Hadîce*, *Manzûme-i Hatîceti'l-Kübrâ*, *Dasitan-ı Mustafa*, *Gazavât-ı Hz. Alî*, *Gazavât-nâme*, *Gazavât-ı Nebî (Siyer-i Nebî)*, *Menâkıb-name*, *Cenk-nâme*, *Ceng-nâme-i Hz. Alî*, *Menâkıb-ı Hazret-i Alî*, *Kıyas-ı Sülehâ ve Urefâ*, gibi on dört farklı adla kaydedildiği görülmektedir. Ayrıca 06 Mil Yz A 2886/2'de *Kısası Hayber*, 06 Mil Yz A 2886/3'te *Kısası Mikdad İbn Esved*, TYEKB 06 Mil Yz A 9105/3'te *Gazâ-i Benî Kureyze*, TYEKB 06 Mil Yz A 9105/4'te *Kısası Hazret-i Ömer* ve Staatsbibliothek, Berlin, Ms.or.oct.2083'te *Dâsitân-ı Gazavât-ı Resûl As. Alâ Kal'at-ı Mecûsiyân*, *Dâsitân-ı İslâm-ı Hazret-i Ömer*, *Dâsitân-ı Gazavât-ı Resûlüllâh*, *Dâsitân-ı Abdurrahmân bin Ebî Bekr*, *Kısası Nikâh-ı Hazret-i Hadîce* farklı eserler gibi algılsa da *Sîret*'in bölümleridir. Bunlar da eklendiğinde sayı yirmi iki olmaktadır. *Sîret*'in bu kadar farklı kaydedilmelerinin sebepleri nelerdir?

***Sîret*'in Adı**

Sîret'in bazı bölüm / bölümleri kütüphanelerde ya müstakil ya da yazmalar arasındadır. *Sîret*'in adı bilhassa eksik nüshalarda farklı şekillerde kayıtlara geçirilmiştir. Mesela 06 Mil Yz A 8940'ta *Ceng-nâme-i Hz. Alî*, 06 Mil Yz B 37/1'de *Gazavât-nâme*, Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi Manzum 1398'de *Gazavât-ı Nebî (Siyer-i Nebî)*, 06 Mil Yz A 7004'te *Menâkıb-nâme*, 06 Mil Yz A 3115'te *Kıyas-ı Sülehâ ve Urefâ*: 06 Mil Yz A 2763/2'de *Menâkıb-ı Hazret-i 'Alî*, 06 Mil Yz A 8631/2'de *Manzûme-i Hatîceti'l-Kübrâ* gibi. Bu adlandırmaların muhtevadan hareketle yapıldığı söylenebilir. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Arşiv No: 06 Mil Yz A 3822'de *Kısası Siyer-i Nebi* adıyla kayıtlı nüshanın *Sîret* olduğu 1^a yedinci beyit "*Sîretini ol kerîm Peygamberin*" mısrasındaki "*sîretini*" kelimesinin altı kırmızı ile çizilerek tespit edilmiştir. Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi

Manzum 1398'de *Gazavât-ı Nebî (Siyer-i Nebî)*¹² adıyla kayıtlı nüsha 1^a'da "Siyer-i Nebî noksandır." notu düşülerek nüshanın *Sîret* olduğu belirtilmiştir. *Sîret*'in bazı eksik nüshaları ve yazma nüshalar içinde bulunan bölüm / bölümleri başlık adlarıyla kaydedilmiştir. 06 Mil Yz A 9105/3'te *Gazâ-i Benî Kureyze*, Arşiv No: 06 Mil Yz A 9105/4'te *Kıssa-i Hazret-i Ömer*. 06 Mil Yz A 2886/2'de *Kıssa-i Hayber* ve 06 Mil Yz A 2886/3'te *Kıssa-i Mikdad İbn Esved* buna örnektir.

***Sîret*'in Müellif / Müstensih Tespitlerinde Hatalar ve Sebepleri**

Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz B 310'da kayıtlı nüshanın yazarı / müellifi Mehmed Halife olarak tespit edilmiştir. Bu ismin, eserin 341^b dördüncü beyitte geçen Halife ve diğer bazı nüshalarda bulunan ve müellifin adı olan Muhammed'din bir araya getirilerek oluşturulduğu söylenebilir. Her ne kadar Muhammed ve Halife isimleri Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz B 360, 370 ve 453; Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY 7876'da kayıtlı nüsha metinlerinde geçmese de (bu nüshalar eksiktir) yine bu nüshaların ilgili yerlerdeki müellif / yazarları da Mehmed Halife (BY 7876'de Muhammed Halife) olarak kaydedilmiştir.

Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 05 Ba 1460'ta kayıtlı *Manzûm Siyer-i Nebî*'de 218^b üçüncü ve yirminci beyitlerde geçen Velî isminin işaretiyle eser müellifinin kütüphane kayıtlarına Molla Velî Efendi şeklinde geçirildiği anlaşılıyor. Eserin telif tarihinin 218^b beşinci beyitte geçmesi dolayısıyla da kütüphane kayıtlarında "yazar Mollâ Velî Efendi'nin 872'de [1467] sağ olduğu" notu düşülmüştür. Halife ve Velî isimleri *Sîret*'in MC_Yz_O_0053'te kayıtlı ve tespit edilen nüshalar arasında istinsahı bilinen en eski nüshada 491^b dördüncü, 492^a dokuzuncu ve 494^a birinci beyitlerde geçmektedir. Bu isimler *Sîret*'in müellifi değil müstensihleridir. Süleymaniye Kütüphanesi Mehmed Zeki Pakalın, No: 154, Aynı Kütüphane Yazma Bağışlar No: 3378 ve 4332'de kayıtlı nüshaların müellifi de "Velî, Muhammed" olarak iki kişi anlaşılacak şekilde kaydedilmiştir. Muhammed, eserin müellifidir, Velî ise müstensihdir. Bu kayıttan müellifin tam olarak tespit edilemediği anlaşılıyor.

Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 2839, 06 Mil Yz A 3115, 06 Mil Yz A 3822, 06 Mil Yz A 3823, 06 Mil Yz A 3824'te kayıtlı nüshaların yazarı Za'îfi (Za'îfi Pîr Mehmed bin Evrânôs bin Nûreddîn bin el-Fâris) (öl. 1557) olarak tespit edilmiştir. Bu nüshalar oldukça eksiktir. Bugünkü bilgimizle Za'îfi'nin *Siyer*'i yoktur. Bu yanlış tespit acaba 06 Mil Yz A 3822'de kayıtlı nüshada 20^b yedinci beyitte "İ ulu ben za'îf pîrem didüm" mısrasındaki "za'îf" kelimesine bakılarak yapıldı da diğer dört kayda bu yolla mı geçti? Eğer böyle oluyorsa buradaki "za'îf" kelimesinin isim olmadığı açıktır. Yoksa Za'îfi'nin eserlerinden yola çıkılarak *Sîret*'i de olabileceği hükmüne mi varıldı? Yine Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 5428, 06 Mil Yz A 8471 ve 06 Mil Yz B 274'de kayıtlı nüshaların yazarları / müellifleri de Darîr Mustafa bin Ömer Erzurumî (Darîr Mustafa bin Yûsuf Erzurumî) olarak kayıtlıdır. Söz konusu yanlışlığın Darîr'in (XIV. yy.) *Sîretü'n-Nebî*'siyle karıştırılmasından kaynaklandığı ilk akla gelen sebeptir. Konya Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi Arşiv No: 11411'de kayıtlı nüsha hicri H 855'te [1451] vefat eden ve daha ziyade *Muhammediye*'si ile tanınan Yazıcıoğlu Muhammed adına kayıtlıdır. Nüsha fiziksel olarak tam olsa da konu bakımından eksiktir ve müellif adının geçtiği bölümler nüshada

¹² Kütüphane yetkilileriyle görüştüğümüzde Tespit Fişinde *Gazavât-ı Nebî (Siyer-i Nebî)* şeklinde kayıtlı olan eserin adının *Siyer-i Nebî* olarak değiştirileceği söylendi.

yoktur. Yazıcıoğlu'nun siyer konusundaki *Muhammediye*'si ile konu benzerliği dolayısıyla bu yanlışlığın yapıldığı söylenebilir.

Süleymaniye Kütüphanesi Mehmed Zeki Pakalın, No: 154'te *Siyer-i Nebi (Manzum)* nüshası 403^a ikinci beyit "Bu Muhammed hakkına kim bir du'â" mısrasında geçen "Muhammed hakkına" ibaresinin altı kırmızı ile çizilerek yanlış olarak eserin müellifinin "Muhammed Hakkı" olduğuna hükmedilmiştir. Benzer şekilde Konya Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi, Arşiv No: 11893'te kayıtlı *Sîret-i Nebi* 11^b ilk mısra "Her ki varsa dervîş öksüz yâ esîr"deki "dervîş öksüz" ibaresinin altı siyah ile çizilerek eser müellifinin "Dervîş Öksüz" olduğuna hükmedilmiştir. Yine Türk Dil Kurumu Yazmaları Yz.A.338'de kayıtlı *Siyer-i Nebî*'de 96^b son beyit ilk mısra "'Âşıkı 'ışka kalem sen çek tamâm"daki "'Âşıkı" kelimesinin altı kırmızı ile çizilerek eser müellifinin "'Âşıkî" olduğuna hükmedilmiştir.

Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Arşiv No 06 Mil Yz B 370'de *Sîretü'n-Nebî* olarak kayıtlı nüshada 181^b'de müstensih Mustafa, "'an-yedi 'abdî'z-za'îfi'n-nahîf..." ibaresinde "ez-za'îf en-nahîf" kelimeleri arasında bâ-Mustafâ" biçiminde yazılmıştır. Nüsha kaydını çıkaranların "nahîf"i "hanîf" okuyarak müstensihî "Mustafa Hanîf" şeklinde tespit ettikleri anlaşılıyor.

Atatürk Kitaplığı Demirbaş Bel_Yz_K_0489_01'deki nüshanın müellifi kütüphane kayıtlarında "Hâfız Muhammed ibn Mustafa" olarak geçmektedir. Nüshanın 288^a yaprağında geçen bu isim yazmanın müstensihidir. Bu yanlışlık aynı kütüphane Demirbaş BEL_Yz_O_0073'te kayıtlı nüshanın müellif tespitinde de tekrar edilmiştir. Köprülü Kitaplığı Hacı Ahmed Paşa, No: 234'teki *Siyer-i Nebî* konu bakımından oldukça eksik bir nüshadır. Nüshada müellif ya da müstensih dair bilgisi yoktur. Nüshanın bulunduğu Kütüphanede müellifi "Abdullah Zahidi Efendi" olarak kayıtlıdır. Ancak eserde bu isim yoktur. Neye dayanılarak bu ismin verildiği tespit edilememiştir. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi Muzaffer Ozak I 50'de *Siyer (Manzûm)* Katalog Fişinde "Sâdık bin Ahmed" adına kaydedilmiştir. "Sâdık bin Ahmed" adı nüshada bulunmamaktadır. Bu ismin neye dayanılarak verildiği de tespit edilememiştir.

Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar No: 3916'da kayıtlı nüsha oldukça eksiktir. Nüshada 1^a kenarda farklı yazı ile "Siyerü'n-Nebî Abdurrahman" notu düşülerek eser müellifinin "Abdurrahman" olduğu belirtilmek istenmiştir. Bu yanlışlık, taş baskılara müellif olarak eklenen Abdurrahman isminden ileri geliyor olabilir. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Arşiv No 06 Mil Yz B 37/1'de *Gazavât-nâme* adıyla kayıtlı *Sîret*'in yazarı da ilgili yerdeki kayıta Abdurrahman'dır. Bu yanlışlık, Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar No: 3916'da kayıtlı nüshadan kaynaklanabileceği gibi nüshanın 218^b varağında bulunan ve müstensih adı olan "Hâfız Hasan bin Abdurrahman"ın kısaltılarak "Abdurrahman" şeklinde müellif adı olarak kayda geçirilmesinden de kaynaklanıyor olabilir.

Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 3062 ve 06 Mil Yz A 6547'de kayıtlı nüshaların yazarları / müellifleri olarak gösterilen "İsmail Zühdi" ve "Veys bin Mustafa" nüshaların müellifleri değil müstensihleridir.

Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi Manzum 1398'de kayıtlı nüsha oldukça eksiktir. Nüshanın 63^b/3. beyit ikinci mısrası "Rahmet umaram Niyâzî rû-siyâh" şeklinde okunarak 1^a yaprakta sonda "Nâzımının ismi Niyâzî'dir. 959 [1551] senesinde telif etmiştir." notu düşülmüş ve müellifinin Niyâzî olduğuna hükmedilmiştir. Bu mısra asıl nüsha ile

karşılaştırıldığında (63^b/3) yazımında bir yanlışlık görünmemektedir. Mısranın diğer bazı varyantları; İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Demirbaş MC_Yz_O_0053'teki nüshada "Rahmet umaram yine zî rû-siyâh (492^b/9)", Staatsbibliothek Berlin Ms.or.fol.3333'teki nüshada "Rahmet umaram zî rû-yı siyâh (419^a/2)", Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Arşiv No: 06 Mil Yz B 360'taki nüshada "Yine rahmet umaram hem rû-siyâh (416^a/18)", Gazi Husrev-Begova Biblioteka u Sarajevu No: 4613'te ve İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi TY No 1601'deki nüshalarda "Rahmet umaram yine ben rû-siyâh (399^a/16 // 418^a/2)" şeklindedir. Söylendiği gibi, bu kelime "Niyâzî" şeklinde isim olmaktan uzak görünüyor, ayrıca metinde hakkında daha başka en ufak bir bilgi verilmiyor. İsim olsa bile müellif değil müstensihdir. Nüshanın istinsahını yapan "yine zî"yi "niyâzî" şeklinde yorumlamış / değiştirmiş olabilir.

İrcica Kütüphanesi 297.63.MU.S'daki taş baskı nüshalardan 1332 tarihli olanın sonunda ketebe kaydında "el-Fakîr e's-Seyyid Mustafa Nazîf e'ş-şehîr bi-Kadîrgavî" isminden hareketle yazarının "Mustafa Nazîf Kadîrgavî" olduğu bilgisi kütüphane kayıtlarına geçirilmiştir. Aynı yanlış bilgi aynı yerdeki diğer nüsha kaydında da tekrar etmiştir.

SONUÇ

Sîret'in bu kadar çok eksik ve yanlış kayıtları konu üzerinde yapılan çalışmalarda bazı yanlışlara sebep olmuştur.¹³ Bu çalışmada kayıtların eksik ve yanlışlarının ortaya çıkarılması ve doğrularının tespiti amaçlanmıştır. Böylece nüshalar farklı eserler zannedilerek bundan sonraki çalışmalarda yapılabilecek muhtemel yanlışlar da önlenmiş olacaktır. Bu çalışma ile kütüphanelerdeki yazma ve basma eser kayıtlarının yeni baştan gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Sîret'in tespit edilen nüsha kayıtları ektteki tabloda gösterilmiştir.

SUMMARY

"Sîret" is the opposite of "sûret", which has the meaning of a person's morality, character, and behaviour. "Siyer", which is the plural form of "siret", lexically means styles, means, and aspects. "Megâzî", which is the plural form of the words "mağzâ" and "mağzât" meaning war is the name of the books about the Prophet' holy wars and series and has been used as the synonym of siyer.

First siyer books belong to Arab writers. However, first siyer books in Turkish literature were translations. First Turkish siyer book is *Sîretü'n-nebî* written in verse and prose by Darîr in the second half of the 14th century. To our present knowledge, first Turkish siyer, which was completely written in verse, is *Sîret* whose copies are evaluated in the present study and which was written by a writer named Muhammad in the 15th century. The work is based on narrations. Five of these narrations belong to Ebü'l-Hasan Bekrî (DOD VII. / XIII. yy.?). In addition, there are narrations whose owner is not known in the work.

The writer of *Sîret* is someone called Muhammad. He has not been mentioned in literature. However, it is possible to find little information about him in some verses of *Sîret*.

¹³ Nitekim bu çalışmayı yaptığımızda Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı 06 Mil Yz A 2630/2, 06 Mil Yz A 2763/2, 06 Mil Yz A 3941, 06 Mil Yz A 6712, 06 Mil Yz A 7004, 06 Mil Yz A 7167, 06 Mil Yz A 8631/2, 06 Mil Yz A 8778, 06 Mil Yz A 8940, 06 Mil Yz A 8902, 06 Mil Yz A 9105/3, 06 Mil Yz A 9105/4, 06 Mil Yz B 1073'teki nüshaların dijital ortamdaki kayıtlarında Yazar Adı yeri boştu. Bu alana daha sonra "Kâdî Asker Şerîf Mehmed Mollâ Efendî (öl. 1308/1890)" eklenmiştir. Yazar Adı olarak bu ad yanlıştır.

The writer stated his name as Muhammad at the beginning and at the end of *Sîret* and the name of the work as *Sîret*.

He explained that he was not a poet, but he knew the particulars of poetry. He created his work to narrate the Prophet's miracles and to praise him. He did not intend to write a poem, but he was filled with enthusiasm and started to write *Sîret*. He wrote his work in Turkish and completed it in the Friday morning of Rebiü'l-âhîrîn (Rebiü'l-âhîrîn Berlin copy) in 872/1467 according to the Muslim calendar. He might have died at that date at the earliest as he completed his work in 872/1467.

There is different information about the name, writer and copyist of *Sîret* especially in uncomplete copies in library records. This leads to confusion and wrong determination on the work in some studies. It is remarkable that these mistakes are often repetition of each other.

The fact that there were various written and stone print copies of *Sîret* from the 15th century when it was written to the beginning of the 20th century shows that it was loved and read too much. Many copies were damaged. It can be said that this damage was because the copies changed hands many times and were read by many people. Besides, pages and chapters were confused in some copies. Especially beginning and last parts of manuscripts were exposed to damage. Almost all of the copies were numbered without considering deficiencies and disorders.

Those who copied *Sîret* and created its stone print could not desist from making addition to the work and adopting it. For example, there is not the name of the writer, Muhammad, in any stone prints. Instead, the writer of the work was changed as Abrurrahman and some verses were added under the heading "Nâzım-ı Merhûmun Tazarruudur" at the page of 361 (at the page of 345 on the stone print dated 1331/1912). The writer's name was also changed in some written copies.

Some written copies of *Sîret* are placed among different manuscripts, which makes the writer unknown. Some of them are found in library records as if they were the same. There are mistakes and differences between the copyist's name and copy date written on many manuscripts and the dates on the records. Consequently, the name of the work and the writer's name have been recorded in twenty-one and nineteen different ways, respectively. Incomplete and wrong records of *Sîret* have caused mistakes in the studies conducted on the subject.

In the present study, the aim is to introduce and evaluate the manuscripts of *Sîret*. Thus, it is intended to prevent people from thinking that the copies belong to different works.

KAYNAKÇA

- Can, A. (2014). *Muhammed'in Sîretü'n-Nebî'si (1-3422. beyit) (inceleme-metin)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Can, A. (2015). Muhammed'in Siret'ün-Nebî'sindeki mi'râç mucizesi bölümü üzerine. *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/4 Winter*, s. 257-318. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7955>
- Çelebioğlu, Â. (1996). *Muhammediye*. Cilt 1. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- el-Shaman, Massad Süveylim Ali (1982). *Türk edebiyatında siyerler ve İbn Hişam'ın Siyer'inin Türkçe tercümesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Cilt 1. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Esir, H. A. (2019). XV. yüzyılda Muhammed tarafından yazılan manzum Sîret'in nüshaları-I. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 63-88. Erişim adresi: <http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/issue/view/45/showToc>
- Fayda, M. (2009). Siyer ve megâzî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt 37. s. 319-324. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kaplan, Y. (2006). *Erzurumlu Kadı Mustafa Darîr'in Kitâb-ı Siyer-i Nebî'si* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kavruk, H. ve Kadioğlu, İ. (2017). *Manzum siyer-i nebî*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Kocatürk, V. M. (1970). *Türk edebiyatı tarihi*. Ankara: Edebiyat Yayınevi.
- Köksal, F. (2011). *Mevlid-nâme*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köse, F. (2017). *Yazarı bilinmeyen bir Hz. Hatice hikâyesi (tenkitli metin-inceleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özfirat, B. (2014). Türk edebiyatının manzum ilk siyeri: Velî'nin Sîretü'n-Nebî'si. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 12, 93-134. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/35625765-Turk-edebiyatinin-manzum-ilk-siyeri-veli-nin-siretu-n-nebi-si.html>
- Özfirat, B. (2016). *15. yüzyıl şairlerinden Muhammed'in Sîretü'n-Nebî'si* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özmen, M. (2011-2012). *Za'ifî'nin manzum Siyer-i Nebî'sinin transkripsiyonlu çevirisi ve incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu: Ordu Üniversitesi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öztoprak, N. (2010). Türk edebiyatında manzum siyerler. B. Kemikli, O. Çetin (Yay. haz.). *Yazılışının 600. yılında bir kutlu doğum şaheseri uluslar arası mevlid sempozyumu*. 16-17 Nisan 2009 (s. 51-70). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Pekolcay, N. (1997). *Süleyman Çelebi Mevlid (Vesiletü'n-Necât)*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sohrweide, H. (1981). *Türkische handschriftenteil V*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH. Erişim adresi: <https://rep.adw-goe.de/handle/11858/00-001S-0000-0023-9B23-D>
- Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (1992). Cilt 5. Bekrî, Ebü'l-Hasan el-Kasasî. (s. 366). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uzun, M. (2009). Türkçe siyer kitapları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt 37. s. 324-326. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, E. (1995). *Gazavât-nâmeler ve Niyâzî'nin Gazavât-ı Nebî'si* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yök erişim izni bulunmamaktadır.

EK: Sîret'in Tespit Edilen Nüsha Kayıt Tablosu

Sıra	Kütüp. Kayıt Yeri ve No.	Eserin Adı	Nüshada Müellif / Müstensih / Sahip Adı	Kütüphane Kaydında Müellif / Yazar / Müstensih Adı	Telif / İstinsah / Temellük / Taş Baskı / Kütüphane Kayıt Tarihi
1	Ankara Millî Ktp. 06 Mil Yz A 2886/2	Kıssa-i Hayber	Müstensih: Alâiyyeli Mehmed Efendi	Yok	Yazmada İstinsah: 1262 [1845]
	Ankara Millî Ktp. 06 Mil Yz A 2886/3	Kıssa-i Mikdad İbn Esved			
2	Ankara Millî Ktp. 06 Mil Yz A 9814	Kıssa-i Alî	Müstensih: Pâşâ Ağa bin Seyyid Kâsım Ağa	Müstensih: Kâsım Bedrî	Yazmada İstinsah: 1219 [1804]
3	AÜ Merkez Ktp. Seyfettin Özege No 234 SA	Siretü'n nebi	Yok	Yok	Yazmada İstinsah: 1066 [1655]
4	DTCF Ktp. Mustafa Con A 594	[Manzûm Siyer] (Siyer-i Nebi)	Yok	Yok	Yok
5	DTCF Ktp. Muzaffer Ozak I 50	Siyer (Manzûm)	Sahibi (Müstensih): Hâlid bin Alî bin Ramazan bin Heytem (veya Heyâtım) İkinci Bir Sâhiplik Kaydı: Hâlid bin Alî bin Ramazân Bâyezîd bin Ahmed bin Alî bin İsâ Ahmed bin Alî oğlu	Katalogda Sâdık bin Ahmed adına kayıtlı	Yazmada İkinci Sahiplik Kaydı: 10 Nisan 1925 / 9 Şa'bân 1345 Diğerleri: Yok
6	İstanbul BB Atatürk Kitaplığı Demirbaş BEL_Yz_O_0073	Siret en-Nebi	Müstensih: Seyyid Bekir ibn Süleyman	Müellif: Muhammed bin Mustafa Hafzi Müstensih: Bekir bin Süleyman	Yok
7	İstanbul BB Atatürk Kitaplığı Demirbaş Bel_Yz_K_0489_01	Siret en-Nebi	Müstensih: Hâfız Muhammed ibn Mustafa	Hafzi, Muhammed bin Mustafa, Müellif hattı	Yazmada İstinsah: [1]265 [1848] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1265 [1848]

8	İstanbul BB Atatürk Kitaplığı Demirbaş MC_Yz_O_0053	Siret en-Nebi	Müellif: Muhammed Müstensih: Mustafa bin Bayezid	Müellif:Muhammed Müstensih: Mustafa bin Bayezid	Eserin Telif Yılı 492 ^a on birinci beyitte: 872 [1467] Yazmada İstinsah: 939 [1532] Kütüphane Kaydında İstinsah: 939 [1532] Kütüphane Kaydında Telif: 872 [1467]
9	İÜ Nadir Eserler Ktp. TY No 1601	Siretü'n-Nebî	Müellif: Muhammed	Yok	Eserin Telif Yılı 417 ^b on altıncı beyitte: 872 [1467] Diğerleri: Yok
10	Konya Bölge Yazma Eserler Ktp. 15 Hk 1499	Siyer-i Nebî	Yok	Yok	Yok
11	Konya Bölge Yazma Eserler Ktp. BY 7876	Siretü'n-Nebi	Müstensih: Halil ibn Ahmed Tamir eder: Hâfız Ahmed ibn Hüseyn	Yazar: Muhammed Halife	Yazmada İstinsah: 1250 [1834] Tamir Tarihi: 1246 [1830]
12	Konya Bölge Yazma Eserler Ktp. BYEK D NO 3539	Siretü'n-Nebi	Yok	Yok	Yok
13	Konya Koyunoğlu Müze ve Ktp. Arşiv No: 10731	Hikaye-i Nikah El- Mustafa Bi Hadice	Yok	Yok	Yok
14	Konya Koyunoğlu Müze ve Ktp. Arşiv No: 11411	Siret-i Nebiy	Yok	Yazar: Yazıncıade Muham med Efendi (V.855/H)	Yazmada İstinsah: 1165 [1751] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1165 [1751]
15	Konya Koyunoğlu Müze ve Ktp. Arşiv No: 11893	Siret-i Nebi	Yok	Yazar: Derviş Öksüz.	Yazmada İstinsah: [1]127 [1715]
16	Konya Koyunoğlu Müze ve Ktp. Arşiv No: 11933	Kitabu Haticeti'l- Kübra Destanı	Müstensih: Monla Muhammed ibn İbrahim	Müstensih: Muhammed bin İbrahim	Yazmada İstinsah: 1171 [1757] Kütüphane Kaydında İstinsah: 0 [1757]
17	Konya Koyunoğlu Müze ve Ktp.	Manzum Siyer-i Nebi	Müstensih: Bolulu es-Seyyid İsmâil	Müstensih: İsmail el- Vasfi	Yazmada İstinsah: [12]62 [1845]

	Arşiv No: 13278		el-Lafzî		Kütüphane Kaydında İstinsah: 1262 [1845]
18	Konya Koyunoğlu Müze ve Ktp. Arşiv No: 13775	Dasitan-ı Mustafa (S.A.V.)	Yok	Yok	Yok
19	Konya Mevlana Müzesi Yazmaları No: 1169	Sîrat'an-Nabî	Müellif: Muhammed Müstensih: Konevî Abdurrahîm bin Halîl Hâce	Müellif: Muhammed Müstensih: Konevî Abdurrahîm bin Halîl Hâce	Yazmada İstinsah: 1181 [1767] Kütüphane Kaydında Telif: Hicri IX ya da X. yy.
20	Köprülü Kitaplığı Hacı Ahmed Paşa, No: 234	Siyer-i Nebî	Yok	Müellif: Abdullah Zahidî	Yok
21	Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi, Manzum 1398	Gazavât-ı Nebî (Siyer-i Nebî)	Müellif: Muhammed Müstensih: Seyyid Abdullah	Müellif: Niyâzî Müstensih: Seyyid Abdullah	Yazmada İstinsah: 959 [1551] tarihinde istinsah edilmiş bir nüshadan 1222'de [1807] çoğaltılmış
22	Sül. Ktp. Bağdatlı Vehbi, No: 1544	Manzûm Siyer	Yok	Yok	Yok
23	Sül. Ktp. Mehmed Zeki Pakalın, No: 154	Siyer-i Nebî (Manzum)	Müellif: Muhammed	Veli, Muhammed adına kayıtlı	Eserin Telif Yılı 402 ^a son beyitte: 872 [1467] Diğerleri: Yok
24	Sül. Ktp. Yazma Başışlar, No: 1725	Siyer-i Nebiye Aid Bir Manzume	Yok	Yok	Yok
25	Sül. Ktp. Yazma Başışlar, No: 3378	Siyerü'n-Nebî (S.A.V.)	Müstensih: Muhammed bin Murâd	Veli, Muhammed adına kayıtlı	Yazmada İstinsah: 1066 [1655]
26	Sül. Ktp. Yazma Başışlar, No: 3916	Siyerü'n-Nebî-Manzum	Müellif: Abdurrahman	Müellif: Abdurrahman	Yok
27	Sül. Ktp. Yazma Başışlar, No: 4332	Siretü'n-Nebî	Müstensih: Muhammed bin İbrahim	Veli, Muhammed adına kayıtlı	Yazmada İstinsah: 1097 [1685]
28	Topkapı Sarayı Müzesi Hazine Kitaplığı TSMK, 2287 H. 233	Sîret en-Nebî	Müellif: Muhammed Müstensih: Hasan	Müellifi bulunmayan bir manzum Siyer tercümesi olarak kayıtlı	Yok

29	Türk Dil Kurumu Yazmaları, Yz.A.338	Siyer-i Nebî	Yok	Müellif: Âşıkî	Yok
30	TYEKB Arşiv No 05 Ba 1460	Manzûm Siyer-i Nebi	Sahibi (Müstensihî): İmam es-Seyyid Hasan Efendi	Yazar: Mollâ Vefî Efendî	Eserin Telif Yılı 218 ^b beşinci beyitte: 872 [1467] Yazmada İstinsah: 1218 [1803] Yazmada İkinci Kez İstinsah: 1246 [1830] Kütüphane Kaydında Telif: 872 [1467]
31	TYEKB 06 Mil Yz A 2630/2	Gazavât-ı Hz. Alî (K.A.V.)	Yok	Yok	Yazmada İstinsah: 1283 [1866] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1283 [1866]
32	TYEKB 06 Mil Yz A 2763/2	Menâkıb-ı Hazret-i Alî	Yok	Yok	Yok
33	TYEKB 06 Mil Yz A 2839	Manzûm Siyer-i Nebî (A.S.)	Yok	Yazar: Za'îfî	Yazmada İstinsah: 1195 [1780]
34	TYEKB 06 Mil Yz A 3062	Kıssa-i Ticaret-i Mustafa (A.S.)	Müstensih: İsmail Zühdfî	Yazar: İsmail Zühdfî	Yazmada İstinsah: 1258 [1842] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1258 [1839]
35	TYEKB 06 Mil Yz A 3115	Kıssa-ı Sülehâ ve Urefâ	Sahibi (Müstensihî): Ahmed Efendi bin Ömer	Yazar: Za'îfî	Kütüphane Kaydında İstinsah: 1217 [1802]
36	TYEKB 06 Mil Yz A 3822	Kıssa-i Siyer-i Nebi	Yok	Yazar: Za'îfî Pîr Mehmed bin Evrânôs bin Nûreddîn bin el-Fâris	Yok
37	TYEKB 06 Mil Yz A 3823	Siyer-i Nebi	Yok	Yazar: Za'îfî Pîr Mehmed bin Evrânôs bin Nûreddîn bin el-Fâris	Yok
38	TYEKB 06 Mil Yz A 3824	Siyer-i Nebi	Yok	Yazar: Za'îfî Pîr Mehmed bin Evrânôs bin Nûreddîn bin el-	Yok

				Fâris	
39	TYEKB 06 Mil Yz A 3941	Siyer	Yok	Yok	Yok
40	TYEKB 06 Mil Yz A 5428	Terceme-i Siyer-i Nebi	Müstensih: Başmakçılı Hâfız Hüseyn-zâde	Yazar: Darîr Mustafa bin Ömer Erzürûmî	Yazmada İstinsah: 1240 [1824] ve 1241 [1825] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1241 [1825]
41	TYEKB 06 Mil Yz A 6547	Terceme-i Siyer-i Nebî	Müstensih: Veys ibn Mustafa Beg	Yazar: Veys bin Mustafâ	Yazmada İstinsah: 1167 [1753] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1162 [1748]
42	TYEKB 06 Mil Yz A 6712	Menâkıb- name	Yok	Yok	Yok
43	TYEKB 06 Mil Yz A 7004	Menâkıb- nâme	Yok	Yok	Yok
44	TYEKB 06 Mil Yz A 7167	Sîretü'n-Nebî	Vakfeden:Kezban Hatun	Yok	Yzmada Vakıf Kaydı: 1282 [1865] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1282 [1866]
45	TYEKB 06 Mil Yz A 8471	Terceme-i Siyerî'n-Nebî	Yok	Yazar: Darîr Mustafa bin Yûsuf Erzürûmî	Yok
46	TYEKB 06 Mil Yz A 8631/2	Manzûme-i Hatîcetü'l- Kübrâ	Yok	Yok	Yok
47	TYEKB 06 Mil Yz A 8778	Kitâb- ı Sîretü'n-Nebî	Yok	Müstensih: Ali-zâde	Yok
48	TYEKB 06 Mil Yz A 8940	Ceng-nâme-i Hz. Alî	Yok	Yok	Yok
49	TYEKB 06 Mil Yz A 8902	Manzûme-i Hazret-i Hadîcetü'l- Kübrâ	Yok	Yok	Yok
50	TYEKB 06 Mil Yz A 9105/3	Gazâ-i Benî Kureyze	Sahibi (Müstensihî): Hüseyn ibn Hasan	Yok	Yazmada İstinsah: 1250 [1834]

	TYEKB 06 Mil Yz A 9105/4	Kıssa-i Hazret- i Ömer			
51	TYEKB 06 Mil Yz B 1073	Siretü'n-Nebî	Müellif: Muhammed	Yok	Yok
52	TYEKB 06 Mil Yz B 274	Siyer-i Nebî Tercemesi	Yok	Yazar: Darîr Mustafa bin Yûsuf Erzûrûmî	Yok
53	TYEKB 06 Mil Yz B 360	Siretü'n-Nebi	Müellif: Muhammed Müstensih: Muhammed bin Hasan bin Mahmud	Yazar: Mehmed Halife Müstensih: Muhammed bin Hasan	Eserin Telif Yılı 416 ^a yedinci beyitte: 872 [1467] Yazmada İstinsah: 1182 [1768] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1182 [1768]
54	TYEKB 06 Mil Yz B 310	Siyretü'n-Nebî	Müstensih: Hâfız Osman	Yazar: Mehmed Halife Müstensih: Seyyid Hafız Osman	Eserin Telif Yılı 341 ^b yirmi altıncı beyitte: 872 [1467] Yazmada İstinsah: 1217 [1802] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1217 [1802]
55	TYEKB 06 Mil Yz B 370	Siretü'n-Nebi	Müstensih: Mustafa	Yazar: Mehmed Halife Müstensih: Mustafa Hanif	Yazmada İstinsah: 1279 [1862] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1279[1862]
56	TYEKB 06 Mil Yz B 37/1	Gazavât-nâme	Müstensih: Hâfız Hasan bin Abdurrahmân	Yazar: Abdurrahmân. Müstensih: Hasan bin Abdurrahmân.	Yazmada İstinsah: 1181 [1767] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1181 [1767]
57	TYEKB 06 Mil Yz B 453	Siyretü'n-Nebî	Yok	Yazar: Mehmed Halife	Yok
58	TYEKB 19 Hk 1122	Terceme-i Siyer-i Nebi	Müellif: Muhammed Müstensih: Figânî- zâde Çorumlu Abdullâh bin Mahmûd bin Ebû Bekr	Müstensih: Figanîzade Abdullah bin Mahmûd bin Bekir.	Yazmada İstinsah: 1207 [1792] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1207 [1791]
59	TYEKB 55 Hk 458/11	Cenk-nâme	Yok	Yok	Yazmada Dört İstinsah Var: 1187 [1773] 1186 [1772] 1187 [1773] 1184 [1770]

					Kütüphane Kaydında İstinsah: 1187 [1773]
60	YK Sermet Çifter Araş. Ktp.TY. No: 823	Siyer-i Nebî	Sahibi: Muhammed Molla	Yok	Yazmada Sahiplik: 1115 [1703] Kütüphane Kaydında İstinsah: 16. Yüzyıl Olabilir
61	YK Sermet Çifter Araş. Ktp.TY. No: 859	Siyer-i Nebî	Yok	Müellif: Hasanoğlu	Kütüphane Kaydında İstinsah: 17 ya da 18 Yüzyıl Olabilir
62	Gazi Husrev- Begova Biblioteka u Sarajevu, No: 4613	Sîret en-nebî	Müellif: Muhammed	Müellif: Mehmed	Eserin Telif Yılı 399 ^a dördüncü beyitte: 872 [1467] Yazmada İstinsah: 1272 [1855] Kütüphane Kaydında İstinsah: 1272 [1855] Kütüphane Kaydında Telif: 872 [1467]
63	Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesi, Torok Ms F 045	Sîretü'n-Nebî	Müellif: Muhammed	Müellif: Muhammed	Yok
64	Staatsbibliothek, Berlin, Ms.or.fol.3333	Siyer-i Nebi	Müellif: Muhammed	Müellif: Mehmed (Muhammed)	Eserin Telif Yılı 418 ^b dokuzuncu beyitte: 872 [1467] Kütüphane Kaydında Telif: 872 [1467] Diğerleri: Yok
65	Staatsbibliothek, Berlin, Ms.or.oct.2083	Dâsitân-ı Gazavât-ı Resûl As. Alâ Kal'at-ı Mecûsiyân Dâsitân-ı İslâm-ı Hazret-i Ömer Dâsitân-ı Gazavât-ı Resûlüllâh Dâsitân-ı Abdurrahmân bin Ebî Bekr	Yok	Yok	Yok

66	Staatsbibliothek, Berlin, Ms.or.quart.1550	Kıssa-i Nikâh- ı Hazret-i Hadîce	Müellif: Muhammed	Müellif: Mehmed (Muhammed)	(Hanna Sohrweide'in <i>Türkische Handschriften</i> adlı eserine atfen) Yazmada Telif: 872 [1467]
67	Edirne Selimiye Ktp. 22 Sel 2532	Kitab Siyer el Nebi	Yazar: Abdurrahman	Yazar: Abdurrahman	Bazı yazma nüshalarda bulunan eserin telif yılının geçtiği sondaki bölüm çıkarılmıştır. Taş Baskı:1284 [1867] Kütüphane Kaydında:1284 [1867]
68	İrcica Ktp.297.63.MU.S	Siyer-i Nebi	Yazar: Abdurrahman	Yazar: Mustafa Nazif Kadırgavi	Bazı yazma nüshalarda bulunan eserin telif yılının geçtiği sondaki bölüm çıkarılmıştır. Taş Baskı: Tarihsiz Kütüphane Kaydında: Yok
69	İrcica Ktp. 297.63.MU.S	Siyer-i Nebi	Yazar: Abdurrahman	Yazar: Mustafa Nazif Kadırgavi	Bazı yazma nüshalarda bulunan eserin telif yılının geçtiği sondaki bölüm çıkarılmıştır. Taş Baskı: 1332 [1913] Kütüphane Kaydında: 1332 [1913]
70	İstanbul BB Atatürk Kitaplığı Demirbaş No: DA_0178	Kitab-ı Siyerü'n-Nebi	Yazar: Abdurrahman	Yok	Bazı yazma nüshalarda bulunan eserin telif yılının geçtiği sondaki bölüm çıkarılmıştır. Taş Baskı: 1308 [1890] Kütüphane Kaydında: 1308 [1890]

An Evaluation of Professional Development Perception and Participation among Teachers of Turkish as a Second or Foreign Language*

Dr. Nihan Aylin Ünlü 
Hacettepe University
School of Foreign Languages
naylin@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr. Arif Sarıçoban 
Selçuk University, Faculty of Letters
Department of English Language and Literature
saricobanarif@gmail.com

Abstract

This study investigated the professional development practices and obstacles that teachers of Turkish as a foreign language perceive as the reasons for preventing their participation in development activities. The study also aimed to find out how a professional development activity prepared in line with the teachers' needs affected their perceptions of professional development. Participants of the study were 160 Turkish as a foreign language teachers. Data were first investigated through a questionnaire. Then, 15 teachers were interviewed in focus groups randomly selected from Turkish teaching centers (TÖMER) in Ankara. After these interviews, a seminar was prepared in line with the professional development needs of the volunteer participants to understand how a professional development activity, prepared according to the needs of the teachers affected their perceptions of professional development activities. The results indicated that teachers have a positive perception of professional development in general. The reasons they perceived as barriers to their participation in these activities were intense pace in their lives, their hectic work schedule and the inefficiency of professional development trainers, while the kinds of activities that they participated in were evaluating their own performance, reading articles, journals and books related to the field, sharing information with colleagues, conducting in-class research and receiving help from colleagues. The research has implications for professional development providers to improve the effectiveness of professional development activities for teachers of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Professional development perception, professional development participation, professional development obstacles, teaching Turkish as a foreign language.

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Algı ve Katılımlarına İlişkin Bir Değerlendirme

Öz

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarını ve gelişim faaliyetlerine katılımlarına neden olarak algıladıkları engelleri araştırmıştır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan mesleki gelişim

* This research is based on a PhD thesis entitled "An Assessment of the Perceived Professional Development Needs of Turkish as a Foreign/Second Language Teachers" submitted to Hacettepe University, Institute of Turkish Studies in 2018.

faaliyetlerinin mesleki gelişim algılarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 160 öğretmendir. Veriler ilk önce öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında algıladıkları engelleri, uygulamalarını ve mesleki gelişim tercihlerini belirleyen bir anket aracılığıyla incelenmiştir. Ardından, Ankara'daki Türkçe öğretim merkezlerinden (TÖMER) rastgele seçilen odak gruplarında 15 öğretmen ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerden sonra, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanan bir mesleki gelişim faaliyetinin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik algılarını nasıl etkilediğini anlamak için gönüllü katılımcıların mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda bir seminer hazırlanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin genel olarak olumlu bir mesleki gelişim algısına sahip olduğunu göstermiştir. Bu faaliyetlere katılımlarının önündeki engeller olarak algıladıkları sebepler yaşamlarındaki tempo, yoğun çalışma programları ve mesleki gelişim eğitmenlerinin verimsizliğine yoğunlaşırken, katıldıkları etkinlik türleri kendi performanslarını değerlendirmek, makale okumak, dergi okumak ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı olarak belirtilmiştir. Araştırma, mesleki gelişim programlarını hazırlayanlara, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için mesleki gelişim faaliyetlerinin etkinliğini artırması ile ilgili bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim algısı, mesleki gelişime katılım, mesleki gelişime engeller, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

INTRODUCTION

As a profession, teaching is a dynamic and learning-related profession. In the declaration of UNESCO, it is mentioned that an education system is as good as its teachers (2014). For this reason, the fact that a teacher should improve herself/himself at every stage of his/her professional life is the most important factor in improving the quality of education. How to regulate professional development activities is also an important factor in determining the effectiveness on teachers' future applications (Guskey, 2000).

In many parts of the world, the method usually applied in professional development activities is to participate in independent workshops or presentations in which new knowledge is offered to the participants, but guidance is not provided on its implementation (Guskey, 2000). In this method, teachers are expected to get a new piece of information and apply it in their classrooms. This approach considers the teacher as the person who consumes the information because he/she is asked to apply the information determined by others without being asked whether or not he feels the need to be educated on this particular topic (Borg, 2015). A good continuous professional development process should be related to the needs of both teachers and students, include teachers to the decision-making process and choice of content, support teacher cooperation, and it should be supported by the school management (Borg, 2015).

Turkish as a foreign language teachers graduate from different departments such as Turkish Education, Turkish Language and Literature, Western Languages and Literatures, English / French / German Language Education and Linguistics since the field does not have its own undergraduate program. This leads to different professional development perceptions and practices for teachers teaching Turkish as a foreign language. Therefore, it is necessary to organize professional development activities in line with the needs of teachers working in this area in order to increase participation in such activities.

Over the past decade a large number of master's and doctoral studies have been conducted on professional development needs and practices of foreign language teachers in Turkey (Baykal, 2019; Çinkır, 2017; Karaaslan, 2003; Koçoğlu, 2006; Korkmaz, 2015; Korkmazgil, 2015; Muhammad, 2019; Muyan, 2013; Yağcı, 2014). However, there aren't any studies investigating the professional development perceptions and practices of the teachers in the field of Turkish as a foreign language. Therefore, this study mainly aims to determine the professional development perceptions, practices, and obstacles perceived by teachers of Turkish as a foreign language. The study also aimed to find out how a professional development activity prepared in line with the teachers' needs affect their perceptions of professional development.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Researchers defined professional development in different ways. One of the earliest studies by Joyce et al. (1976) explained professional development as formal and informal provisions for the development of teachers as well as for their development as individuals, educated persons and professionals (p. 6). Gall and Renchler (1985) defined professional development in a more detailed way as an attempt by teachers to acquire new knowledge, attitudes, and skills to develop as more effective professionals as possible (p. 6). Fullan (1995) stated that professional development is the combination of formal and informal

learning, which is monitored and experienced by the teacher in challenging learning environments, under rapid change and complicated conditions (p. 265).

There are different models related to professional development for teachers. Gall and Renchler's deficiency model which sees teachers as "the empty bottle to be filled in" is often criticized by academicians (as cited in Garmston, 1991, p. 64). Professional growth model is often advocated as it considers professional development as requiring a more individual effort that arises from the interests and needs of the teachers and students (Feiman-Nemser, 2001). A group of academics place professional development in the educational change model that reveals change (Fullan, Hill & Crevola, 2006; Warren-Little, 1999). Another group includes professional development in the "problem solving" model, which takes into account the needs of students to be successful (Joyce & Showers, 2002; McLaughlin & Zarrow, 2001). Guskey (1994) argued that professional development should not be seen as a one-off event, but as a process and that this process was conscious and it was a systematic effort to create a positive change or development in a teachers's career (p. 63).

Teachers who participate in quality professional development activities have a very important role in developing the learning process. In a study that aims to develop a model, Guskey (2002) suggests that the professional development of teachers is a key element to improve the quality of education by supporting teacher competence. According to many researchers (Guskey, 2002; Putnam & Borko, 2000), performing systematic professional development activities is one of the most important factors for improving teacher quality and student success.

This review of literature on professional development indicates that professional development has a very important role in the achievement of any educational change. If professional development is relevant to the needs of teachers and students and systematic, only then a real change can take place. Change is inevitable with the idea of constantly developing what constitutes best practice in teaching and learning. It is the most important indicator that a systematic approach to the professional development of teachers is required.

FACTORS AFFECTING PARTICIPATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

There are many reasons why each teacher participates in professional development activities. Little (1993) argues that the main motivation for teachers in the pursuit of professional development is related to the "teaching assignments they acquire, the allocation of discretionary time and other work conditions encountered day by day"(p. 147). In addition, participation in compulsory training sessions in order to get a certificate or contractual obligations can also be the reason underlying the participation in professional development activities (Guskey, 2002).

Increasing content knowledge and new pedagogical skills for diversity and technology use require more professional learning for all levels of teachers (Lohman, 2006; Scribner, 1999). Guskey (2002) reported that teachers who participated in intensive professional development programs and experienced a positive change in student achievement went through attitude changes and were much more satisfied with their teaching experience.

Research has attempted to reveal the factors that may affect the participation of professional development and it has been concluded that there are personal and

environmental reasons affecting participation (Korthagen, 2004; Kwakman, 2003; Schibeci & Hickey, 2004; Scribner, 1999; Wan & Lam, 2010). Scribner (1999) examined personal developmental factors affecting the teacher's professional development process at school and district level. Kwakman (2003) conducted a study on some of the factors affecting the participation of teachers in the continuous professional development activities in the Netherlands. Three factors, namely, personal factors (e.g. professional attitudes, appraisals of feasibility, appraisals of meaningfulness, emotional exhaustion, loss of personal accomplishment), task factors (work pressure, emotional demands, job variety, autonomy, participation), factors related to the working environment (support of the management, colleague support, intentional learning support) affect participation of teachers in continuous professional development activities (Kwakman, 2003, p. 158). As a result, among these three factors, it was found that personal factors seemed to be more meaningful in determining the participation of teachers in continuous professional development activities than the task and working environment factors.

Korthagen (2004) argues that the competences of teachers are determined by their own beliefs. For example, if a teacher believes that it is unnecessary to pay attention to students' emotions, they will probably not develop an empathic understanding. At the following levels, the level of identity they discuss as who they are as teachers. The last level is related to highly personal questions, such as what the teacher wants to do. According to Korthagen (2004), teachers can receive support from this model to supervise reflection processes.

Wan and Lam (2010) tested personal and facilitator/preventive factors such as personal factor, agent, family factor, time factor, the trainer who was responsible for giving professional development and relationships with others. All these studies show that the participation of teachers in professional development activities is influenced by the above-mentioned personal and environmental factors (Schibeci & Hickey, 2004).

As can be seen in the studies mentioned above, perception of teachers about professional development affect their participation in these activities which are crucial to increase quality in language education. Therefore, this research primarily aims to investigate the professional development perceptions, practices, preferences and barriers that teachers of Turkish as a foreign language perceive as the reasons for preventing their participation in development activities. The study also aimed to figure out how a professional development activity prepared in line with the teachers' needs affected their perceptions of professional development. The present research is significant due to the lack of resources related to the professional development perceptions and factors affecting participation in professional development activities of Turkish as a foreign language teachers in Turkey. In this study, the following research questions were addressed:

1. What do Turkish as a foreign language teachers perceive barriers to their participation in professional development activities?
2. What are the teachers' perceptions of professional development activities?
 - 2.1. How does attending a professional development activity in line with their needs affect the perceptions of Turkish as a foreign / second language teachers?
3. What are the professional development practices of Turkish as a foreign language teachers?

METHODOLOGY

The present study is a mixed-methods design study in which both qualitative and quantitative research methods are used. Mixed-method design is the process of collecting, analyzing and "mixing" both quantitative and qualitative methods to understand a research problem (Creswell 2012, p. 535) The basic assumption in this method is that quantitative and qualitative methods can be used together to provide a better understanding of the problem of research question than using the two methods separately. The model of the research is the Explanatory sequential design (QUANTITATIVE → qualitative) design. Quantitative data were collected first. Qualitative data were then used to support and expand the quantitative data.

1. Participants

The sample of teachers was identified randomly. 160 teachers of Turkish as a foreign language teaching at universities and institutes various places in Turkey were selected. A total of 93 (%58.1) teachers were females and 67 (%41.9) of teachers were male. The age of participants was within the range from 22 to 50. In terms of experience, the majority of participants had experience of 1-10 years (% 90.6). Regarding the educational background 122 (%76.3) of the participants graduated from Turkish Language and Literature and Turkish Education departments, while 38 (%23.8) of the participants graduated from English/French Language Education, Linguistics and Western Languages and Literatures departments. About the latest educational degree of the participants the majority of the participants had graduate degrees (% 67.6). Most of the participants (% 85.6) teach more than 15 hours. For the interviews 15 participants who accepted to participate in the study were selected.

2. Instruments

2.1. Professional development needs analysis questionnaire: The data were gathered by a questionnaire developed by the researcher to determine the demographic characteristics of Turkish as a foreign language teachers in the research, as well as their professional development needs and perceptions, professional development practices and the reasons preventing them from participating in professional development activities. The measurement tool was prepared by analyzing the surveys used in previous researches related to the professional development (Arıkan, 2002; Ekşi, 2010; Gültekin, 2007; Karaarslan, 2003) and the TALIS (2013) survey prepared by the OECD. The questionnaire was designed as a five-point Likert scale and it consists of five parts. The validity and reliability of the questionnaire used in the study and the question form used in the interviews were verified by the assessment experts before the application. The reliability level of the questionnaires is based on the Cronbach Alpha reliability factor. As a result of the preliminary study, the Cronbach Alpha coefficient of the scale was $r = .94$ which indicated that the scale was reliable to use in the study.

2.2. Focus group interviews: The qualitative part of the study is composed of focus group interviews. While the data collection tool was being developed, the field on teacher professional development was examined and the areas to be investigated in the light of the research questions of the study were determined. Prior to the consultations, expert opinion was sought regarding the reliability, validity and applicability of the interview questions.

2.3. Implementation/Interview with teachers: The second qualitative part of the study is composed of interviews conducted with three volunteer instructors who accepted to participate in the implementation. The interview questions were related to the professional development activity, which was given in line with the teachers' needs as they indicated in the focus group interviews. The audio recordings of these interviews were taken and then the translation and content analysis were conducted.

3. Data Collection Procedures

In the current study data was first collected through aforementioned questionnaire from the teachers working in Turkish teaching centers in different universities and institutes in Turkey. Before its implementation the questionnaire was piloted with 50 teachers and they didn't report any problems in completing it. The researcher distributed the questionnaires to the participants in Ankara. For the participants living in other cities a Google online questionnaire form was prepared and sent out to their email addresses. Then, focus groups were formed with the teachers who agreed to participate in the study. In these focus groups, teachers' needs related to their professional development, their practices and the elements they consider to be obstacles to their participation were discussed. Voice recordings were made of these interviews, and then transcription was done and content analyses were conducted.

In the focus group interviews, the theme of "the use of technology" and "drama in language teaching" emerged as common needs for professional development. Then, a seminar was held by a drama-training expert. After this seminar, the volunteers implemented these techniques in their classes and received video recording of their courses. These recordings were evaluated by drama-training experts to get feedback about the drama practices. By considering the feedback of the trainers the teachers implemented the techniques again. Then, interviews were conducted with the volunteer teachers and to find out how the professional development given in line with their needs affect the perceptions of teachers.

4. Data Analysis

In order to analyze the data obtained from the questionnaire descriptive statistics was used. It was analyzed using the SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) program. Teachers' perceptions, practices and the barriers for participating in professional development activities were described as percentage-frequency and cross-tables, and the results were interpreted.

As the qualitative part of the study, focus group interviews and semi-structured interview questions were analyzed by using content analysis. In order to reach the concepts and relations that can explain the data gathered in this context, the codes that have common aspects were found and themes were formed according to the concepts obtained from the data in the research (Yıldırım & Şimşek, 2006, p. 40). In order to increase reliability, and to make comparisons between the categories, qualitative data were first read and written, then coded in a general framework, and the frequency calculations of the words were made. Then, the codes that form an interrelated and meaningful whole are combined under themes.

FINDINGS AND RESULTS

1. Findings Related to the Factors that Prevent Turkish as a Foreign Language Teachers from Participating in Professional Development Activities

According to the results, the most frequently stated difficulties faced by Turkish as a foreign language teachers in participating professional development activities were the intense pace in their lives, their hectic work schedule and the inefficiency of professional development trainers. As can be seen in Table 1, “the heavy workload in my institution” (60.6%) and “the impossibility of applying the information given in the trainings in the real classroom environment (60%) have emerged as the two most common difficulties. The lack of institutional support (56.9%), not being aware of the trainings (48.8%), lack of motivation (46.3%) and high cost of professional development activities (44.4%) were expressed as other difficulties. The inconvenience of the venue where professional development activity will be conducted (39.4%) was the least mentioned difficulty.

Table 1. Factors That Prevent Participation in Professional Development Activities

	Not important at all		A little important		Not sure		Quite important		Very important	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Heavy workload in my institution	10	6.3	12	7.5	41	25.6	40	25.0	57	35.6
2. Lack of motivation	21	13.1	28	17.5	37	23.1	26	16.3	48	30.0
3. Insufficient institutional support	11	6.8	16	10.0	42	26.3	36	22.5	55	34.4
4. Intense pace in my life	8	5.0	17	10.6	36	22.5	41	25.6	58	36.3
5. Ineligibility of work schedule	4	2.5	16	10.0	41	25.6	36	22.5	63	39.4
6. Unfavorability of the venue where the professional development activity will be carried out	23	14.3	26	16.3	48	30.0	16	10.0	47	29.4
7. High cost of professional development activities	22	13.7	23	14.4	44	27.5	30	18.8	41	25.6
8. The inefficiency of professional development trainers	11	6.8	20	12.5	30	18.8	29	18.1	70	43.8
9. The fact that the information given in the trainings cannot be applied in a real class environment	10	6.2	14	8.8	40	25.0	39	24.4	57	35.6
10. I am not aware of the trainings	21	13.0	18	11.3	43	26.9	35	21.9	43	26.9

The teachers' focus group interviews also revealed that the most significant obstacle to participating in professional development was related to hectic work schedule. One of the participants stated that she couldn't participate in professional development activities because of the workload in their institution;

I think that our institution works intensively with its teachers and students, I think there is no time for other things. We are working with YEE (Yunus Emre Institute). We give trainings for new teachers, but nothing is being done for us. Here's the problem. We are very busy with projects about training others, but there is nothing for training their own teachers.

Another reason why a teacher participant could not participate in professional development activities was due to the lack of institutional support:

The reasons that hinder my professional development are certainly not personal. As a person who loves her job very much, the biggest obstacle for me is the bureaucratic ones.

Another participant stated that she doesn't want to participate in professional development activities because the trainers are not well equipped and seminars are inadequate;

The articles we're reading are about things that aren't possible in the classroom. So, they say things that are not possible to implement are good and even mandatory. So, many people are working in this area, but some of them haven't even once been in the class to teach Turkish as a foreign language, this is a problem. In other words, if training is to be provided, it is necessary for those trainers to work, study and apply it in a real classroom environment. Otherwise, I do not attend the seminar given by the person who only has the theoretical knowledge.

2. Findings on Teachers' Perceptions of Professional Development Programs

Table 2 indicates that, teachers gave positive responses to all of the sentences related to professional development and had a positive perception towards professional development programs, except the statement "professional development programs are related to my needs" in the last item of the questionnaire. This shows that although participant teachers' perceptions about their professional development programs are positive, they think that the professional development programs they attend so far have not generally addressed their needs.

Table 2. Teachers' Perceptions of Professional Development Programs

	Strongly disagree		Disagree		Not Sure		Agree		Completely Agree	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. I believe that participating in professional development programs will increase my confidence in classroom teaching activities.	4	2.4	10	6.3	14	8.8	47	29.4	85	53.1
2. I think participating in professional development programs will help me to develop new teaching methods, materials and activities.	5	3.1	5	3.1	27	16.9	44	27.5	79	49.4
3. I think attending professional development programs will help to improve my teaching skills.	2	1.3	5	3.1	20	12.5	57	35.6	76	47.5
4. I think attending professional development programs will enable me to re-evaluate my performance.	1	0.6	8	5.0	22	13.8	46	28.8	83	51.9
5. I think attending professional development programs will provide practical information that I can use within the classroom.	5	3.1	3	1.9	20	12.5	54	33.8	78	48.8

6. Professional development programs are related to my needs.	3	1.9	10	6.3	41	25.6	56	35.0	50	31.3
---	---	-----	----	-----	----	------	----	------	----	------

At this stage of the study, how attending a professional development activity prepared in line with the needs of teachers will affect their perceptions of professional development activities was investigated. For this purpose, while interviewing the teachers, they were asked if they would like to participate in a professional development activity prepared in line with their needs. Three teachers out of 15 agreed to participate. As a common professional development theme the use of drama and technology in foreign language teaching emerged. In this context, a one-day seminar was given to teachers by a drama instructor to provide teachers with general information about what drama is and how it can be used in a foreign language class. The drama instructor stated at the beginning of the training that teachers should participate in a longer-term training so that they can use drama effectively in their lessons. Afterwards, a focus group interview was conducted with teachers and they were asked whether a professional development activity in line with their needs affects their perceptions of professional development activities.

One of the participants explained his interest in this field has made a positive contribution to his perception of the professional development activity:

I think that drama education is very useful especially in teaching Turkish as a foreign language. I even talked a lot about this with our director to get an education. I get a lot of help from my own drama teacher friends about what I can do about it, in terms of how I can perform it in class. So it was really interesting for me to be educated on this subject. It was a step for me to determine what steps I should take to prepare my lessons.

Another participant explained the benefits of participating in a professional development activity related to her needs as a positive contribution to her perception of the professional development activity:

When we used the drama technique, language learning became more fun. The biggest benefit for me was to teach the Turkish language as a foreign language and to provide the students with the chance to learn the rules of the language in a real environment rather than learning the mechanics of the grammatical rules.

After evaluating the answers given in the questionnaires, it was found out that teachers' perceptions about professional development were positive but they were not designed according to their needs. In the interviews conducted after this practice, it was seen that the training of teachers in an area that they felt the need for development made the positive perceptions of professional development even more positive. In addition, teachers stated that participating in a training program prepared in line with their needs helped them to get rid of the classical teaching methods and create a more student-centered, communication-oriented and creative environment.

3. Findings Related to Professional Development Activities Teachers Participate in

According to these findings, professional development activities in which Turkish language teachers' participate can be listed as evaluating their own performance (80.6%), reading articles, journals and books related to the field (80.1%), sharing information with colleagues (80%), conducting in-class research (73.1%), receiving help from colleagues (65.1%), following special groups (60.7%), and exchanging ideas over the internet (56.9%).

The least preferred professional development activities were participation in a field-related organization (39.4%), participation in workshops, seminars and courses (35.6%), and observing their colleagues (33.2%).

Table 3. Professional Development Activities Teachers Participate in

	Strongly disagree		Disagree		Not sure		Agree		Completely Agree	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Reading articles, magazines and books related to the field	0	0.0	5	3.0	27	16.9	78	48.8	50	31.3
2. Participating in workshops, seminars and courses in the field	7	4.4	33	20.6	63	39.4	41	25.6	16	10.0
3. Conducting in-class research (action research)	2	1.2	6	3.8	35	21.9	53	33.1	64	40.0
4. Getting help from colleagues	3	1.8	17	10.6	36	22.5	54	33.8	50	31.3
5. Sharing information with colleagues	2	1.2	8	5.0	22	13.8	56	35.0	72	45.0
6. Observing colleagues while teaching	35	21.7	34	21.3	38	23.8	27	16.9	26	16.3
7. Assessing their own performance (reflection)	1	0.6	3	1.9	27	16.9	60	37.5	69	43.1
8. Joining an organization related to the field	35	21.8	26	16.3	36	22.5	34	21.3	29	18.1
9. Follow specific groups related to the field	16	10.0	19	11.8	28	17.5	51	31.9	46	28.8
10. Exchanging ideas related to the field on the internet	9	5.6	23	14.4	37	23.1	31	19.4	60	37.5

DISCUSSION

Although professional development is considered as a vital component of effective teaching, research shows that there are many challenges related to the effective implementation of professional development. Some of the obstacles to the fulfillment of these are time, accessibility, staff motivation and financial issues (Geldenhuis & Oosthuizen, 2015). Age, personnel shortage, non-supportive managers, staff attitude, unavailability of appropriate programs, work pressure, family related situations are defined as other obstacles to participation in professional development activities (Fernandez-Manzanal et al., 2015).

According to the results of this study, the most frequently stated difficulties faced by Turkish as a foreign language teachers in participating professional development activities were the intense pace in their lives, their hectic work schedule and the inefficiency of professional development trainers. "The heavy workload in the institution they work in" and the fact that "the information given in the training cannot be applied in a real class environment" has emerged as the two most common difficulties. In the literature, time and workload are seen as related factors that prevent participation in continuing professional development activities (Day et al., 2007). The lack of institutional support, not being aware of the trainings, lack of motivation and the high cost of professional development activities are mentioned as other difficulties. In order to overcome financial problems and increase motivation of the teachers to participate in professional development activities, there are suggestions such as giving economic support to increase participation in professional

development activities, which can provide the necessary motivation for teachers. In addition, teachers can participate in these activities more if the participation in professional development activities increases their salaries (Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009). The inconvenience of the place where professional development activity will be held is the least mentioned difficulty.

Professional development preferences of Turkish as a foreign language teachers participating in the study were as follows: programs should be optional, format of the programs should be more like seminars and workshops which include exchanging ideas about not only theoretical information but more about practical applications for the classrooms. They also stated that these activities should be at their workplace, during the work hours when there is no class. They should be carried out once a month or once in a semester and shouldn't be more than 45 minutes. Last but not least, the professional development programs should be prepared and presented by people who are experts in this field. Sauer (2011), in her doctoral dissertation, investigated what models teachers preferred for professional development and whether these models influenced teachers' classroom behaviors. Teachers participating in her study expressed that they preferred the practical presentation models. When teachers were an active part of learning, they reported that they felt that learning was more meaningful (Sauer, 2011, p. 102). In the study conducted by Duman (2016), participant teachers stated that they preferred professional development activities in the form of workshops in which they are involved in the process. In Karagül and Karaba's (2014) research, the importance of the continuity of the in-service training programs was emphasized. In the study conducted by Bayrakçı (2009), it was proposed to organize systematic in-service training programs for teachers.

Another result of the study is that teachers' perceptions about professional development are generally positive. However, the teachers stated that participation in professional development programs increased their self-confidence in classroom teaching activities, and their teaching skills, and that they gained practical knowledge through these studies, in the other parts of questionnaire about the professional development programs they stated that "the professional development programs should not be compulsory and the ones that they have participated so far have not been very effective on their teaching" and "they were partly related to their needs". Akçay (2012) also found similar results in his study and stated that teachers generally have a positive attitude towards professional development. Although teachers indicated that professional development studies help them to improve their teaching practices and develop new teaching materials, and that professional development studies are activities worth spending time on and definitely have an impact on their teaching, they stated that they were "not sure" in questionnaire statements such as "I would not participate if I was not obliged to participate in the in-service activities" and "professional development studies did not have much effect on my teaching". The participant teachers also stated that attending a training program in line with their needs increased their self-confidence and helped them to create a more student-centered, communication-oriented and creative environment within the classroom. This supports the view that a professional development activity in which the teachers take part in the preparation process can increase the effectiveness of the process by making them at the appropriate time and giving priority to their needs.

Finally, most of the teachers participating in the research indicated that they participated in professional development activities such as “evaluating their own performance”, “sharing knowledge with other colleagues”, “reading articles and magazines about the field”, “conducting in-class research” and “getting help from other colleagues”. Apart from these activities, teachers also participated in the activities such as “exchanging ideas about the field over the internet”, “joining an institution related to the field”, “following special groups related to the field”. It was found that their participation rate in activities such as “observing colleagues while teaching” and “participating in workshops, seminars and courses in the field” were very low. In the TALIS (2013) report, “attending conferences and seminars” was listed in the first place among the activities of the teachers. This activity was followed by “study groups for professional development” “making individual or joint work in professional subjects” “guiding, monitoring and training colleagues”, “study tours to other schools”, “diploma or certificate programs”. In this sense, it is observed that Turkish as a foreign language teachers preferred sharing practices and opinions with their colleagues in terms of professional development. The reason for this may be the recent development in this area and the fact that seminars and conferences, which respond to the needs and expectations of the teachers of this field, have recently been initiated.

CONCLUSION

In today's world it is evident that there is an increasing need and interest in learning foreign languages. Therefore, many studies were conducted about the professional development needs and practices of language teachers to increase the quality of instruction in language classrooms. However, existing studies about professional development for foreign language learning mainly depend on English as a foreign or second language teachers (Baykal, 2019; Çinkır, 2017; Karaaslan, 2003; Koçoğlu, 2006; Korkmaz, 2015; Korkmazgil, 2015; Muhammad, 2019; Muyan, 2013; Yağcı, 2014). There is only a small number of research about other languages such as German, French and Turkish as a second or foreign language. This is why researchers should make more inquiries about professional development needs, practices and factors affecting participation of teachers of languages other than English.

With the purpose of revealing what are the Turkish as foreign language (TTFL) teachers' professional development practices, preferences and obstacles that they perceive as the reasons for preventing their participation in development activities, a mixed method research was conducted. According to the results, TTFL teachers' perception of professional development is generally positive. Several studies conducted with English instructors also yielded similar results (Arıkan, 2002; Baykal, 2019; Karaaslan, 2003; Muyan, 2013). However, the participation rate in professional development activities is lower than it is expected due to the teachers' hectic work schedule, bureaucratic reasons and their perceptions of the previous ineffective seminars they attended. Likewise, in a study conducted with English instructors, participants also indicated “lack of time” and “the content of the seminars” as the major hindrances for participating in professional development programs (Muhammad, 2019).

Another finding in the study highlights an important issue in teacher development regarding native versus non-native teachers. As the participants in this study were native speakers of Turkish who mostly graduated from Turkish Language and Literature

Department, they didn't mention participating in activities for developing their linguistic skills. They mostly emphasized the need to learn how to teach Turkish to foreigners. However, in Muhammad's (2019) study non-native English instructors indicated that they participate in professional development programs to improve their language proficiency in English. This is also similar to the studies conducted with non-native French and German instructors (Batdı, 2016; Bayliss & Vignola, 2007; Day & Shapson, 1996; Kırmızı, 2009; Richards et al., 2013). The participants stated, "language should be viewed in the same light as keeping up any other teachable subject" (Bayliss & Vignola, 2007, p. 384)

According to the results of this study, although teachers have a positive perception of professional development, they do not think that activities such as courses, workshops and seminars they participate in are very effective on their teaching and professional development. This is due to the fact that the organizers and trainers in these professional development activities are not experts in the field, the activities are prepared without considering the actual needs of the teachers and only theoretical knowledge is used in the activities and the teachers are left alone how to use this theoretical knowledge in the classroom. This reduces the participation of teachers in conferences and seminars and leads them to prefer peer/collegial solidarity as a professional development activity. Similarly, the same situation can also be observed in the research conducted with English instructors (Korkmazgil, 2015; Sauer, 2011). Therefore, the professional development activities to be prepared for teachers in the future can be arranged in line with the opinions taken from them, and instead of the traditional activities where the speakers come out and give theoretical information, they should provide innovative, practical information which can be used in the classroom.

It is obvious that participation in trainings are both facilitated and prevented by some personal and environmental factors such as family, time, trainers who deliver professional development and institutional aspects. Therefore, in order to increase the participation of teachers in professional development activities, it is necessary to control the above-mentioned personal and environmental factors.

One final suggestion that can be made regarding the results of the study is that the main reason why professional development activities done so far have not fully met the expectations of the teachers working in this area seems to be due to their different educational backgrounds. Opening the department of "Teaching Turkish as a foreign language" department at universities will enable teachers who want to work in this area to feel more competent by receiving a training that is more comprehensive and meeting their needs and expectations and then participating in professional development activities in accordance with their needs.

BIBLIOGRAPHY


- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma. [A study on examining the professional development of teachers in terms of their attitudes towards professional development and job satisfaction].* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Batdı, V. (2016). Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin hizmet-içi alan eğitimine ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri. [German teachers' views on in-service field education and meta-cognitive awareness levels in Turkey]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 796-816. doi: 10.16986/HUJE.2016016430
- Baykal, D. E. (2019). *Yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi örneği. [Comparison of school of foreign languages instructors' attitudes towards professional development: Yıldız Technical University and Altınbaş University samples].* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bayliss, D., & Vignola, M. J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371-398.
- Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2>.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness professional learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Day, E., & Shapson, S. (1996). A national survey: French immersion teachers' preparation and their professional development needs. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 248-70.
- Duman, G. (2016). *In-service training needs analysis of Turkish language and culture teachers in Germany-the example of Wrüttemberg region [Almanya'daki Türk dili ve kültürü öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizleri- Wrüttemberg bölgesi örneği].* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fernandez-Manzanal, R., Serra, L. M., Morales, M. J., Carrasquer, J., Rodríguez-Barreiro, L. M., del Valle, J., & Murillo, M. B. (2015). Environmental behaviours in initial professional development and their relationship with university education. *Journal of Cleaner Production*, 108, 830-840.
- Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Ed.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Gall, M., D. & Renchler, R. S. (1985). *Effective staff development for teachers: A research-based model*. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Garmston, R. (1991). Staff developers as social architects. *Educational Leadership*, 49(3), 64-65.
- Geldenhuys, J. & Oosthuizen, L. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51, 203-212.
- Gültekin, İ. (2007). *The analysis of the perceptions of English language instructors at TOBB University Of Economics and Technology regarding in-set content*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. New York: Longman. Retrieved from <https://www.nationalcollege.org.uk/cm-mc-ssl-resource-joyceshowers.pdf>.
- Joyce, B., R. ,Howey, K., & Yarger, S. (1976). I.S.T.E. Report I. Palo Alto, California: Stanford Center for Research and Development in Teaching. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315919.pdf>.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English language teachers*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Karababa, C. Z. & Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. [The opinions of the teachers who teach Turkish to Turks abroad about in-class practices] *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/441926>.
- Kırmızı, B. (2009). Etkili bir Almanca öğretimi için öğretmen beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 268-280.
- Koçoğlu, Z. B. (2006). *The role of portfolios in EFL student teachers' professional development: A case study [Portfolyoların İngilizce eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerdeki rolü: Bir durum çalışması]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, T. (2015). *In-service ELT teachers' first year with reference to mentor teachers and professional development [Görevdeki İngilizce öğretmenlerinin meslekteki ilk yıllarının rehber öğretmen ve mesleki gelişim açılarından değerlendirilmesi]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. Retrieved from <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/29535>.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. Retrieved from <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6466675/Kwakman03factors.pdf>.

- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 129-51.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling- Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233-262). San Francisco: Jossey- Bass.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning, 18*(3), 141-156.
- McLaughlin, M. & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In Lieberman, A. & Miller, L. (Ed.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, (pp. 79-101). New York: Teachers College Press.
- Muhammad, İ. (2019). *Professional development of English teachers in Turkey [Türkiyede İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişmesi]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Muyan, E. (2013). *A case study on ELT teachers' perceptions towards professional development activities [İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları ile ilgili durum çalışması]*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal, 41*(2), 231-246.
- Sauer, E. R. (2011). *Teacher preferences for professional development delivery models and delivery model influence on teacher behavior in the classroom*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Walden University.
- Schibeci, R. A., & Hickey, R. L. (2004). Dimensions of autonomy: Primary teachers' decisions about involvement in science professional development. *Science Education, 88*(1), 119-145. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.10091>.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 238-266. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X99352004>.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2013). Teaching and learning international survey: User's guide to 2013 U.S. data files and database. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubs2016/2016063_userguide.pdf.
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving equality for all*. 11th EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr-2013-14-teaching-and-learning-education-for-all-2014-en.pdf>.
- Ünlü, N. A. (2018). *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Algılanan Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Değerlendirmesi. [An assessment of the professional development needs of Turkish as a foreign/second language teachers]*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Wan, S. W., & Lam, P. H. (2010). Factors affecting teachers' participation in continuing professional development (CPD): From Hong Kong primary school teachers' perspectives. *Eric Online Submission*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509923.pdf>.
- Warren-Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling- Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233-262). San Francisco: Jossey- Bass.
- Yağcı, H. (2014). *Tracking changes and progress in EFL teachers' classroom practices through professional development: The case of Gaziantep*. [İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim aracılığıyla sınıf uygulamalarındaki değişim ve ilerlemelerinin izlenilmesi: Gaziantep ili örneği]. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507-517.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Allured by Satan, the World and the Flesh: Representations of Temptation in Medieval English Drama

Assist. Prof. Dr. Pinar Taşdelen 
Hacettepe University, Faculty of Letters
Department of English Language and Literature
pinart@hacettepe.edu.tr

Abstract

According to medieval Christian understanding, human beings have three obstacles or adversaries that mankind must overcome to achieve salvation: Satan, the world and the flesh. The Holy Trinity embodied in the Father, the Son and the Holy Ghost is in contrast to Satan, the world and the flesh. The ideas of heaven and hell are developed with regard to the avoidance of temptation, putting emphasis on the possibility of being abstained from temptation. Medieval dramatists represent the temptations in several mystery and morality plays so as to warn their audience against temptation, present temptation as something to be abstained from through biblical accounts, beginning with Satan's temptation, followed with an individual's falling into temptation oneself. Accordingly, this article aims to analyse the dramatic representations of the temptations by medieval playwrights with references to specific mystery and morality plays in order to reveal how spiritual and earthly temptation is handled in the plays. Thereby, an individual's own temptation with/without the possibility of salvation is questioned.

Keywords: Medieval drama, temptation, the Bible, mystery plays, morality plays.

Şeytan, Dünya ve İnsan Doğası Tarafından Cezbedilmek: Ortaçağ İngiliz Tiyatrosunda Baştan Çıkarılma Tasvirleri

Öz

Ortaçağ Hristiyanlık inancına göre insanların ilahi kurtuluşa ulaşabilmesi için üç engeli veya düşmanı vardır: Şeytan, dünya ve insan doğası. Baba, Oğul ve Kutsal Ruh kapsamında şekillenen Kutsal Üçlü; şeytan, dünya ve insan doğasına tezat oluşturmaktadır. Baştan çıkarılmadan sakınmayla bağlantılı olarak, baştan çıkarılmanın uzak durulabilir olduğu vurgusuyla cennet ve cehennem kavramları ortaya çıkmıştır. Ortaçağ oyun yazarları, baştan çıkarılmayı izleyicileri uyarmak, kutsal metinlerde şeytanın kışkırtmalarıyla başlayıp bireyin kendisinin şeytana uymasıyla baştan çıkarılmadan uzak durulması gerekliliğini çeşitli ibret oyunları ve ahlak oyunlarında sunarak sahneye koymuşlardır.¹ Bu bağlamda, bu makale Ortaçağ oyun yazarlarınınca, belirli ibret oyunları ve ahlak oyunlarından hareketle, dini ve dünyevi bağlamda baştan çıkarılma tasvirlerinin ele alınış yöntemlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, oyunlarda bireyin kurtuluşa erme/erememe ihtimaliyle birlikte kendi doğası gereği baştan çıkması ihtimali sorgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortaçağ tiyatrosu, baştan çıkarılma/çıkarılma, İncil, ibret oyunları, ahlak oyunları.

¹ In Turkish drama terminology, medieval mystery plays are translated as 'ahlak oyunları', while morality plays are translated as 'ibret oyunları' and miracle plays are translated as 'tansik oyunları'.

INTRODUCTION

Medieval people believed that they were sinful by nature due to the Original Sin, and they were “besieged by the lures of the world, the suggestion of his appetites, the snares of Satan – by the world, the flesh, and the devil” (Howard, 1966, p. 43). Medieval poets and dramatists presented temptation through a battle between vices and virtues in the human soul. This conflict defined as the “war of the soul” by the fourth century Roman poet Prudentius in his *Psychomachia*, had great influence on the representations of the conflict between good and evil in medieval allegorical works like *Romance of the Rose* and *Piers Plowman*.² As a result of this conflict, the doctrine of salvation received its full theological formulation in the eleventh and the twelfth centuries (Cooper, 2004, p. 29), then a heartfelt penance and suffering submissively became the means of achieving salvation for a tempted soul and flesh. The process of achieving salvation after being entrapped by temptations was not only a painful experience but also a means to mend the broken relationship between human beings and God, and to achieve restoration of that which was lost through the Original Sin (Gilkey, 1985, p. 57). Religious desires for repentance and salvation in the works produced in the Middle Ages provide evidence for the distinctive authority of religious teachings in medieval society. The primary focus on patience and suffering which comes either as a just punishment for a past sin or due to human malice, functions to show that the hero or heroine may eventually achieve salvation or sanctity. Such representation is presented as a role model for the Christian audience listening to, reading and even watching these works. Inevitably, these religious assumptions are reflected in the literature of the period, and a variety of devotional works were produced which placed particular emphasis on the significance of resisting temptation in this world for the sake of achieving eternal salvation. Therefore, a special kind of literature on temptation was produced with an emphasis on how to be a good Christian, based on the teachings of the Bible. Apart from the literary works such as hagiographies intended for reading and listening to, there were dramatic representations. Hence, they appealed to wider audiences regardless of social class, age or level of literacy. Within this context, the aim of this article is to study the dramatic representations of temptation with references to the medieval mystery and morality plays, the former performing the narratives in the Bible, and the latter staging the moral truths of the Christian faith.³

In Christian belief, Satan prompts Christ to act in disobedience to his father, God, testing him as the Son of God; however, human beings are exposed to temptations more indirectly through the world and the flesh.⁴ Satan attempts to manipulate a person to sin;

² For the detailed description of the “war of the soul”, see Vest, E. B. (Trans.). (1956). *The Psychomachia of Prudentius*. Chicago: University of Illinois.

³ Medieval mystery plays were performed in different towns in England and produced in cycles named as York, Chester, Towneley (also known as the Wakefield) and N-Town. Each cycle may differ from each other in how they contribute to the dramatic approach of the cycle (Stevens, 1987, p. 11).

⁴ For all biblical references given in the article, see *The holy bible containing the old and new testaments*. (1996). London: Tophi Books. In the New Testament, the temptations of Christ are mentioned mainly in Luke 4:2 “Being forty days tempted of the devil. And in those days he did eat nothing; and when they were ended, he afterward hungered.” (Holy Bible, 1994, p. 29); Luke 4:13 “And when the devil had ended all the temptation, he departed from him from a season” (Holy Bible, 1994, p. 30); Matthew 16:23 “But he turned, and said unto Peter, Get thee behind me, Satan: thou art an offence unto me: for thou savourest not the things that be of God, but those that be of men.” (Holy Bible, 1994, p. 10); Matthew 4:5-10 “(5) Then the devil taketh him up into the holy city, and setteth him on a pinnacle of the temple, (6) And saith unto him, If thou be the Son of God, cast thyself down: for it is written, He shall give his angels charge concerning thee: and in *their* hands shall bear thee up, lest at any time thou dash thy foot against a

yet, this is, from God's point of view, a test for one's righteousness in faith. Human nature's inclination to temptation is exemplified prominently in the Bible through the image of Christ tempted by Satan. Satan attempts to tempt Christ after he fasts for forty days and nights so that he doubts he was the Son of God. He wants to convince Christ that God's promise is unreliable so as to break his thrust in God.⁵ The conflict between the flesh and the spirit, and impossibility of a weak soul's endurance to resist the fleshly temptations is stressed by Christ's stance against temptation. Satan's attempts to make Christ commit a sin and his resistance to these temptations are exemplary for the Christian audience. In Dietrich Bonhoeffer words:

[b] y the temptation of Jesus Christ the temptation of Adam is brought to an end. As in Adam's temptation all flesh fell so in the temptation of Jesus Christ all flesh has been snatched away from the power of Satan. For Jesus Christ wore our flesh, he suffered our temptation, and he won the victory from it. [...] Because Christ was tempted and overcame, we can pray: Lead us not into temptation. For the temptation has already come and been conquered. (1997, p. 122)

Although Bonhoeffer's statement implies that human beings would no longer be led into Satan's temptation because it has been endured and overcome by Christ beforehand, there are continual reminders of the threat of Satan through the medieval dramatic representations. Particularly, Adam and Eve's Fall from heaven, Abel and Cain's failure in overcoming brotherly jealousy, Pilate's hubris, human being's thrust in temporality and inability to avoid temptations are used to warn people and urge them to act in accordance with God's will and order. While Christ's endurance against temptations is unique in religious context by exemplifying the ideal Christian, the characters' yielding to the temptations of both Satan and the other tempters in the plays is didactically presented in the medieval dramatic performances in order to expose human nature's inclination to temptation.

REPRESENTATIONS OF TEMPTATION IN MEDIEVAL MYSTERY PLAYS

The recurring idea of temptation in mystery and morality plays involves not only human fallacy leading a trial but also resistance against renunciation of the Christian dogma. It is even self-sacrifice, leading not only to sin but also to an awareness of sinfulness and the necessity of repentance for the salvation of the sinful soul. In these works, the regenerative and ennobling power of willing repentance for the sake of faith is praised, while earthly temptations are presented as a means of avoiding eternal salvation after death. These performances describing Christian idea of temptation and sin are treasured and offer the Christian audience a particular self-understanding, apart from providing both a narrative and visual training for Christian audience.

stone. (7) Jesus said unto him, It is written again Thou shalt not tempt the Lord thy God. (8) Again, the devil taketh him up into an exceeding high mountain, and sheweth him all the kingdoms of the world, and the glory of them: (9) And saith unto him, All these things will I give thee, if thou wilt fall down and worship me. (10) Then saith Jesus unto him, Get thee hence, Satan: for it is written, Thou shalt thou serve." (*Holy Bible*, 1994, p. 4)

⁵ In the New Testament, this temptation is narrated in Matthew 4:3 as, "And when the tempter came to him, he said, If thou be the Son of God, command that these stones be made bread." Yet, in Matthew 4:4, Christ resists and replies: "... Man shall not live by bread alone, but by every word that proceeds out of the mouth of God." (*Holy Bible*, 1994, p. 4)

The earliest example of temptation in Christian belief is known as the Original Sin. In Christian belief, Adam and Eve are depicted as the primal couple tempted by Satan and disobeyed God by eating the forbidden fruit from the tree that had been forbidden to them. Temptation struck at the very heart of the temptation of Adam and Eve.⁶ Satan caused Adam and Eve to disbelieve God's word concerning judgment for eating of the forbidden fruit, the ultimate cause of disobedience. Their disobedience to God in the Garden of Eden has led to Adam and Eve's expulsion from heaven, which is dramatized at the mystery play *The Creation, and Adam and Eve* in Chester cycle. In fact, Adam and Eve bear resemblance to Satan since the fallen angel has also been expelled from heaven because of his disobedience to God. Before his fall, Satan was an angel in heaven; however, he was tempted by his hubris and desire for power, leading his downfall. In *The Creation, and Adam and Eve* play, Satan disguises itself as a serpent, as in the Scriptural account. In shape of a snake, Satan stands as an agent of fate due to the fact that he seals the fate of human beings by being the reason for their fallacy and fall. Hence, he not only tempts mankind in heaven but also avenges his being expelled from heaven by God.

As Cushman points out, Satan, seeing Adam and Eve in bliss in heaven, is filled with envy as he himself has lost his place there (1900, p. 5). Therefore, "gluttony, the lust of the flesh, had been the initial suggestion of the tempting serpent" (Howard, 1966, p. 43) when he offers the forbidden fruit to Eve. Hence, Eve becomes the central figure in the act of temptation in addition to disobedience, and she becomes the primary figure responsible for the Fall and the expulsion from the Garden of Eden. Actually, Adam and Eve are not only tempted because they are deceived by the promises of the serpent but also due to the fact that they have fleshly desire. Eve, at first, is a bit hesitant to yield to Satan's temptation in shape of the serpent; yet, the serpent assures her that she and Adam will achieve God's knowledge on condition that they eat the forbidden fruit:

EVA: *This tree, that here in the middes is,
Eate we of it we do amisse.
God said we shold dye, i-wis,
And we touched that tree.*
SERPENS: *Woman, I say, levee not this!
For yt shall not lose yow blisse,
Ne no ioy that is his,
But be wise as he. (Happé, 1985, p. 70-71, lines 217-224)*

The desire for obtaining heavenly knowledge prevails over being subservient to God's order, and makes Adam and Eve blind to the fact that they are about to commit a sin that cannot not be made up for or forgiven. In addition to this, Adam and Eve have no awareness of Satan's temptation and the self-destructiveness of the sin they are on the verge of

⁶ In the Old Testament, Adam and Eve were put to the test in the idyllic setting of the Garden of Eden as narrated in Genesis 3: 1-5 "(1) Now the serpent was more cunning than any beast of the field which the Lord God had made. And he said to the woman, Ye shall not eat of every tree of the garden? (2) And the woman said unto the serpent, We may eat the fruit of the trees of the garden: (3) But of the fruit of the tree which is in the midst of the garden, God hath said, Ye shall not eat of it, neither shall ye touch it, lest ye die: (4) And the serpent said unto the woman, Ye shall not surely die: (5) For God doth know that in the day ye eat thereof, then your eyes shall be opened, and you shall be as gods, knowing good and evil." (*Holy Bible*, 1994, p. 5).

committing. However, on the other hand, Satan has a well-constructed plan to tempt his victims, besides his having supreme control over them which can be inferred through his monologue. The implementation phases of Satan's temptation of Adam and Eve are revealed through his monologue, which also functions as a foreshadowing of Adam and Eve's taking Satan's bait. In his monologue, Satan reveals how he is going to entrap Eve at first, and how it is going to help him out with putting temptation in Adam's way:

*Shold suche a caytife made of claye
Have suche blisse? Nay be my laye!
For I shall teache his wife a playe;
And I maye have a while
For her deceave, I hope I maye
And through her bringe both them awaye;* (Happé, 1985, p. 69, lines 177-182)

Even if they have been ignorant to the result of committing the sin of disobedience to God by yielding to Satan's temptation and eating the forbidden fruit, Adam and Eve realize its result only after they become aware of their sinfulness. In this regard, Satan's temptation is employed as a means for the realization of the ideas of sin and sinfulness, apart from revealing the avarice of mankind for fleshly desires, such as knowing the good and evil and being equal to God in knowledge. Within this context, the phases of implementation of temptations are as followed: "nature required that the devil tempt first by concupiscence of the flesh, then by concupiscence of exterior things, and last by the pride of life" (Howard, 1966, p. 51). According to this idea, temptation has three phases beginning with Satan's putting temptation into Adam and Eve's way, followed by Eve's, and then, Adam's consent to carnal desires, and the realization of submission to temptation as a sin. Therefore, apart from the role of Satan in tempting Adam and Eve, the weakness of human willpower, the attraction of fleshly desires and human being's aspiration for power expose mankind's latent inclination to temptation and sin.

The desire for power which has tempted Adam and Eve in heaven tempts Cain on earth, and because of his desire for superiority over his brother Abel, Cain acts violently and kills Abel.⁷ In the Towneley cycle, the mystery play *The Killing of Abel* dramatizes the tempted Cain who is enslaved by his fleshly desire. Cain's rebellion on earth reminds Lucifer's rebellion in heaven. Both of them are conceited and dissatisfied with God's order and His creations. Cain makes sacrifice to God unwillingly, scorns Abel, behaves arrogantly and complains about the necessity of the sacrifice for pleasing God. Furthermore, Cain slays his brother Abel after God rejects his reluctant sacrifice. Before becoming a victim of fratricide, Abel is subjected to the temptation of Cain who tries to persuade him to avoid sacrifice to God, claiming its futility. However, despite Cain's temptations, Abel maintains his reason and he strives for avoiding his brother's attempt to tempt him:

⁷ In The New Testament, it is narrated in Genesis 4: 4-8 as follows "(4) And Abel, he also brought of the firstlings of his flock and of the fat thereof. And the LORD had respect unto Abel and his offering: (5) But unto Cain and unto his offering he had not respect. And Cain was very wroth, and his countenance fell. (6) And the LORD said unto Cain, Why art thou wroth? And why is thy countenance fallen? (7) If thou doest well, shalt thou not be accepted? and if thou doest not do well, sin lieth at the door. And unto thee *shall* be his desire, and thou shalt rule over him. (8) And Cain talked with Abel his brother: and it came to pass, when they were in the field, that Cain rose up against Abel his brother, and slew him. (*Holy Bible*, 1994, p. 6).

CAYN: *Yei, yei, thou iangyls waste!
 The dwill me spede if I have hast,
 As long as I may lif,
 To dele my good or gif,
 Ather to God or yit to man,
 Of any good that ever I wan.
 For had I giffen away my goode,
 Then myght I go with a ryffen hood,
 And it is better hold that I have,
 Then go from doore to doore and crave*
 ABELL: *Brother, com furth in Godys name,
 I am full ferd that we we get blame (Happé, 1985, p. 84-85, lines 134-145)*

Abel is worried about the fact that both he and his brother are going to be exposed to God's wrath because of Cain's hubris and disobedience. Even if Abel has foresight for possible punishment of hubris and disobedience, Cain is blinded by his excessive ambition and defiance. Eventually, God appears to Cain after he slays Abel, and curses him since his deed is too dreadful to be forgiven. In this sense, Cain is tempted not by Satan but his own hubris, victimizing not only himself but also his brother. Even God, as follows, questions the motivation behind Cain's temptation:

DEUS: *Cam, whi art thou so rebel
 Agans thi brother Abell?
 Thar thou nowther flyte ne chide (Happé, 1985, p. 89, lines 291-293)*

God's questioning the reason for Cain's submission to temptation and committing sin brings to mind the role of human beings in yielding to temptation, apart from Satan's function in it. Adam, Eve and Cain's tendency to fall into temptation suggests that the only tempter is not Satan; on the contrary, mankind also has inclination to temptation. Satan is assumed to be the actual tempter because of his role in the Fall of Adam and Eve that brought sin onto the earth. However, as Kolve points out, "his [man's] prior guilt does not lessen man's moral responsibility. Only a man could eat the apple, and only men can kill Christ" (1966, p. 230-231). In other words, yielding into temptation depends on human being's own choice more than the incitement of Satan.

The tendency of human nature to fall into the trap of temptation, as suggested in *The Killing of Abel*, is similarly highlighted in *The Crucifixion* play of the York cycle. In the play, Satan's stimulating role is not explicitly displayed in order to stress man's inclination to temptation because of his own fleshly desires. The weak nature of the folk, how easily they are carried away with the spreading rumour about Christ's being a traitor cannot be ignored for their participating to the victimization of Christ.⁸ Accordingly, in the play *The Crucifixion*,

⁸ In The New Testament, how Christ is stripped of his clothes, a crown of thorns is platted on his head, how he is mocked, and crucified is narrated in Matthew and in Mathew 27: 35-36 as follows "(35) And they crucified him, and parted his garments, casting lots: that it might be fulfilled which was spoken by the prophet, They parted my garments among them, and upon my vesture they cast lots. (36) And Sitting down they kept watch over him there;" (*Holy Bible*, 1994, p. 17).

as pointed out by Kolve, “natural man- not Pilate and not Satan is ultimately guilty of Christ’s death” (1966, p. 234). In other words, the reason for the Crucifixion is not merely the incitement of Satan or Pilate but also the weak nature of the folk that gets carried away easily. Moreover, the people have blind confidence in the essentiality of crucifying Christ; therefore, they do not even question the reason for it; rather, they hurry up to go through with it, without realizing what they are actually carrying out:

*III MIL: Now certis, I hope it schall noght nede
To calle to us more companye.
Me thynke we foure schulde do this dede,
And bere hym to yone hille on high
I MIL: It muste be done, with-outen drede.
Nomore, but loke ye be redy; (Happé, 1985, p. 531, lines 169-174)*

In another play of the Towneley cycle titled *The Scourging*, Pilate, differently, is presented as a ruler who does not hesitate to do anything because of his desire to obtain more power. He is a villain representing all of the fallen men; in other words, he stands for any man on earth who is so weak-willed in the face of temptation.⁹ Indeed, the characterization of Pilate, and his role in the crucifixion differs, as in the York cycle he has generally been depicted as the least consistent figure due to the fact that he attempts to be fair to Christ, yet, in the end, failing as a human being with his proud and selfish nature, resigning to the authority to the Jews, and thereby, taking part in the crucifixion (Jobling, 1989, p. 49). However, in the Towneley cycle, Pilate is presented as the motivating force behind the crucifixion.¹⁰ In Jobling’s words, “the Pilate of the Towneley play does not appear to be a hypocrite, nor does he refer to his intention to betray Jesus by a pretence of friendship.” (1989, p. 52). His hypocrisy and antagonism to Christ is given within the lines below:

*PILATUS: (3) Bot this prophete, that has prechyd and puplyshed so playn
Cristen law, Crist thay call hym in oure cuntre;
Bot oure prynces full prowldy thisnyght have hym tain:
Full tytt to be dampned he shallbe hurlyd byfore me;
I shall fownde to be his freynd utward, in certain,
And shew hym fare cowntenance and wordys of vanyte;
Bot or this day at nyght on crosse shall he be slayn,
Thus agayns hym in my hart I bere grete enmyte
Full sore. (Happé, 1985, p. 508, lines 27-35)*

In this context, it can be observed that the play includes several stages of temptation highlighted successively. First of all, Satan is implicitly the tempter of Pilate through

⁹ In The New Testament, Pilate hesitates to crucify Christ and treats him fairly; however, in the end he delivers Christ to the crowd of the Jews who are hurrying up to crucify him. It is narrated in John 19: 16-17 as follows “(16) Then delivered he him therefore unto them to be crucified. And they took Jesus, and led *him* away. (17) And he bearing his cross went forth into a place called *the place* of a skull, which is called in the Hebrew Golgotha: (*Holy Bible*, 1994, p. 54).

¹⁰ For a detailed discussion of the characterization of the Pilate figure in the mystery cycles, see Arnold Williams. (1950). *The characterization of Pilate in the towneley plays*. East Lansing, Michigan: Michigan State College Press.
SEFAD, 2019; (42): 149-162

arousing pride and desire for more power in him. Secondly, it is Pilate who tempts the folk to crucify Christ. Thirdly, it is the folk convinced with Pilate's provocation. Hence, in this tripartite-phase, the people are being tempted not only by Satan but also by Pilate and also because of their self-weakness. Human nature and its inclination to fall into temptation, as highlighted in *The Killing of Abel* and *The Crucifixion*, are once again unfold through Mak figure in *The Second Shepherds' Play* in the Towneley cycle. Mak reminds of Satan because of his fiendish mind, role as a magician and his claim of being 'the master', although they are all presented humorously (Helterman, 1981, p. 107-108). Different from the serious tone and discourses of *The Creation, and Adam and Eve* and *The Killing of Abel* plays within the context of temptation and the representation of Satan, in *The Second Shepherds' Play*, Mak is presented humorously as Satan's representative. Mak deceives the shepherds with his trick without difficulty, and he steals their sheep. Furthermore, he is proud of himself because he gets everything easily, whilst other people work hard and make great or desperate efforts. He enjoys the fact that he does not need to strive for getting whatever he desires:

MAK: *Do way:*
I am worthy my mete,
For in a strate can I get
More then thay that swynke and swette
All the long day. (Happé, 1985, p. 227, lines 309-313)

Mak's over self-confidence and his being a trickster bring his representation closer to that of Satan. He is identified by the third shepherd as a 'wolf' which is a beast associated with the devil in the bestiaries (Helterman, 1981, p. 103). For Helterman, in the play, Mak is the tempter because he "symbolizes the characteristics in the shepherds which prevent their seeing Christ. Mak has the second shepherd's misogyny and the third's slyness, and his claim to mastery over the first two." (1981, p. 103) Although Mak tempts people like Satan, he is tempted by the desire of keeping hold of earthly goods. He also longs for being hold in high esteem, and he is eaten up with his pride, reminding Lucifer before his fall from heaven. He says:

MAK: *What! Ich be a yoman, I tell you, of the king;*
The self and the some, sond from a great lordyng,
And sich.
Fy on you! Goyth hence
Out of my presence!
I must have reverence;
Why, who be ich? (Happé, 1985, p. 273, lines 201-207)

Mak is not sentenced severely as Lucifer who has been expelled from heaven; rather, his desire for being treated with reverence is punished humorously, since the shepherds wrap him up in a blanket. This humorous punishment, indeed, is not unusual in the Middle Ages. As Jonathan Wilcox points out, "humor is a recurring preoccupation for scholars of later medieval English literature, where the canonical and most-studied text is a recognized comic masterpiece. Indeed, humor abounds throughout Middle English literature and has been much discussed. All such fun, though, apparently starts with the Norman Conquest" (2000, p. 5). The instances of laughter in *The Second Shepherds' Play*, especially during Mak's

comeuppance, establish a sardonic quality rather than laughter. In this context, not only the human failing but also the failing of the tempter is stressed; thus, the human nature of Mak is focused on rather than he is equated to Satan. Through such representation of Mak underlining the human nature instead of presenting Mak as the incarnation of Satan, the unavoidability of temptation on earth is stressed. Hence, it is suggested that Satan's role is undertaken by human beings on earth; therefore, human beings are not that much innocent.

REPRESENTATIONS OF TEMPTATION IN MEDIEVAL MORALITY PLAYS

In addition to the explicit and didactic representations of temptation through the Scriptural accounts in *The Creation, and Adam and Eve, The Killing of Abel, The Crucifixion*, and non-Scriptural *The Second Shepherds' Play*, the conflict of the vices and the virtues in the soul of mankind, his lack of resistance to temptation and his vulnerability in case of temptation are introduced allegorically in the morality plays. Moreover, morality plays somehow present temptations within a secular context, whilst mystery plays employ religious references in order to emphasize the role of Satan in temptation, basing mostly on the role of Satan in the Original Sin. The main idea of the morality plays, in other words, human being's inclination to be tempted, is stressed in the morality plays *Everyman* and *Mankind*. Furthermore, the human tendency is accompanied by the allegorized Seven Deadly Sins serving to Satan's intention. In these plays, human nature provides a focal point to contemplate on the function of Satan and the role of human beings in case of temptation, in order to define the instigator and the victim.

Despite the representations of the temptations by Satan and the Seven Deadly Sins, Robert Potter points out that a morality play does not necessarily display a battle between virtues and vices, but it may be "a didactic ritual drama about the forgiveness of sins" (1975, p. 57). Thus, these plays particularly stress what happens following the temptations, rather than how human beings are tempted either by Satan or the Seven Deadly Sins, as in *Everyman*. In the play, there is neither Satan nor any evil character; however, Everyman is tempted by his personal attributes (Potter, 1975, p. 38), in other words, because of his relying on the pleasures of the earth, and not realizing the fact that they are all transient. The ignorance of human beings to the temptations of anything transitory is followed by their consequent realization of committing sin only when they face death. This final awareness is mostly penitential; yet, its consequence cannot be made up for. The irresistibility of temptation, the pleasure of surrendering to it and the ultimate repentance are all stated by the Messenger who at the beginning summarises the moral of the play:

The story sayth: Man, in the begynnynge
Loke well, and take good heed to the endynge,
Be you never so gay!
Ye thynke syme in the begynnynge full swete,
Whiche in the ende causeth the soule to wepe
Whan the body lyeth in claye. (Gray, 1985, p. 334, lines 10-15)

Accordingly, death is presented as the moment of recognition in addition to being the beginning of eternal life. Everyman has put extreme thrust into the worldly pleasures and goods; however, he realizes their ephemerality only at the moment of his death. How Everyman has been tempted is not performed in the play; nevertheless, all action focuses on

his striving for achieving God's forgiveness and salvation. When he is about to die, he realizes that he has misspent his life on earth; yet, he also realizes that he can redeem it.

In fact, the reason for Everyman's falling into temptation is his acting with his free will. In other words, he is tempted owing to his ignoring the divine warning and distancing from God by consenting to the desires of human body and mind willingly, without realizing the fact that they are deceptive. In Potter's words, "Everyman's free will is an asset in this reckoning; though it has led him to the blink of disaster" (1975, p. 47). Hence, even though his free will is the reason for his disastrous situation, it is also functional to make him recognize his weakness. Therefore, he struggles to compensate for the wrong decisions he has taken with his free will. He realizes deceptiveness and temporariness of anything that have tempted him:

*Everyman: Alas, I may well wepe with syghes depe!
Now have I no maner of company
To helpe me in my journey and me to kepe,
And also my wrytyng is full unredy.
How shall I do now for to excuse me?
I wolde to God I had never be gete!
To my soule a full grete profyte it had be;
For now I fere paynes huge and grete. (Gray, 1985, p. 338, lines 184-191)*

In fact, following his repentance, he compromises with the divine power, consenting to the sentence he has rightly deserved; hence, he becomes not only the victim but also the victimizer of himself. At the end of the play, Everyman obtains mercy and salvation of God because of his sincere repentance. Herein, *Everyman* differs from the mystery plays ending with the punishments of those tempted, since he is rewarded with the mercy and forgiveness of God.

In *Mankind*, different from *Everyman*, the process of Mankind's temptation by Satan and the earthly pleasures is dramatized through allegorical representations. While the vices New Guise, Nowadays and Nought stand for the earthly ephemerality trying to tempt Mankind, Titivillus can easily be identified as the incarnation of Satan. Similar to the temptation of Adam and Eve in *The Creation, and Adam and Eve* play, Satan in disguise of Titivillus deceives Mankind by persuading him to give up saying prayers and his labour, dragging him into laziness, idleness and disobedience to God:

*Titivillus: To blench hys sight; I hope to have hys fote-mett.
To yrke hym of hys labur I xall make a frame.
Thys borde xall be hyde wnder the erth prevely;
Hys spade xall enter, I hope, onredyly;
Be then he hath assayed, he xall be very angry
And lose hys pacyens, peyn of schame. (Gray, 1985, p. 252, lines 531-536)*

According to William Anthony Davenport's assertion "Mankind is, of course, Adam, who was furnished with a spade as a sign of his life of toil, after he was banished from heaven" (1984, p. 43). In that sense, his spade stands for "a weapon against the vices"

(Davenport, 1984, p. 44). In other words, the spade is his means to resist to the earthly temptations. His avoiding the temptations of the vices urging him to lechery, murder and robbery is possible provided that he diligently goes ahead with his labour. However, there are obstacles and tempters such as New Guise, Nowadays and Nought accompanying Titivillus, preventing Mankind's engagement with his labour. These vices representing "the current vices of the day" (Mackenzie, 1914, p. 67) are full of tricks. Because of his human weakness in front of the temptations of the flesh, Mankind ignores Mercy who strives for protecting him from these temptations:

*Mercy: I have be the very mene for yowr restytucyon.
 Mercy ys my name that mornyth for yowr offence.
 Dyverte not yowrslyffe in tyme of temtacyon,
 That ye may be acceptable to Gode at yowr goyng hence. (Gray, 1985, p. 238, lines 17-20)*

As W. R. Mackenzie points out, New Guise, Nowadays and Nought stand in a general way for the temptations of the world and the flesh, which assail the hearth of man and lure him away from virtue; while Titivillus, on the other hand, acts as Satan giving directions to the vices, in contrast to the Mercy who is the only representative of goodness (1914, p. 68). Mercy cannot believe that Mankind is so weak in nature against the temptations:

*Mercy: I kan not bere yt ewynly that Mankynde ys so flexybull.
 Man onkynde wherever thou be, for all this world was not aprehensyble
 To discharge thin orygnall offence, thraldom and captiuyté,
 Tyll Godys own welbelovyde son was obedient and passyble. (Gray, 1985, p. 258, lines 741-744)*

Although he is protected against the temptations by the help of Mercy, the vices and the virtues have a fight for Mankind's soul. In that battle, Satan and the worldly temptations exploit Mankind, manipulate his weakness; however, he is saved by Mercy who teaches him the Satan's temptation and his demonic companions. After his falling into temptation, Mankind's character also changes. As Potter points out, "Mankind is by no means depicted as a crude peasant; rather, he appears as an honest, well-spoken yeoman tilling and planting his land. His fall from grace is to some extent manifested by his adoption of the crude and vulgar manner of the tempters." (1975, p. 43) Despite Mercy's efforts to warn him against the temptations, he is tempted by Titivillus who convinces Mankind that Mercy is unreliable. Yet, after his realization of his sinfulness like Everyman in *Everyman*, Mankind begs for the forgiveness of God. He confesses that he has acted unwisely and been deceived by the vice whispers of the tempters and obeyed them:

*A, yt swemyth my hert to think how onwysely I have wrought.
 Tytivillus, that goth invisibele, hynge hys nett before my eye
 And by hys fantastical visionys sediciusly sowght,
 To New Gyse, Nowadays, Nowght causyd me to obey. (Gray, 1985, p. 262, lines 875-878)*

Towards the end of the play, Mercy once more warns Mankind against the temptations of Satan, the world and the flesh. He expresses that they are all spiritual enemies:

*Mercy: Ye haue .iii. aduersaryis and he ys mayster of hem all:
That ys to sey, the dewell, the world, the flesch and the fell.
The New Gyse, Nowadayis, Nowght, the world we may hem call;
And propyrly Titivillus syngnyfyth the fend of helle;
The flesch, that ys the unclene concupissens of your body.
These be your .iii. gostly enmyis, in whom ye haue put your confidens.
Thei browt yow to Myscheffe to conclude your temporall glory,
As yt hath be schewyd before this worcheppyll audiens. (Gray, 1985, p. 263, lines 883-890)*

The morality plays, as the mystery plays, do not deny the weakness of human nature against temptation; rather, they expose 'Adam in all men'. Besides, they reveal God's recognition of human nature in case of temptation and his granting forgiveness through repentance (Potter, 1975, p. 49). According to St. Victor:

the World is associated with the lust for prosperity and the fear of adversity: We conquer the devil when we resist his suggestions; we conquer the world when we neither lust after prosperity nor fear adversity; we conquer the flesh when we neither extinguish its desires in necessary things nor relax them toward things allowed. (qtd. in Howard, 1966, p. 62)

Similarly, Bernard of Clairvaux associates "the World with sense, the flesh with delectation and consent, and the devil with the resulting sin" (qtd. in Howard, 1966, p. 62). In medieval drama, the temptations of Satan, the world and the flesh are displayed through the representations of the biblical narratives and allegorical characters, the former in the mystery plays and the latter in the morality plays. The characters subjected to the temptations are all delighted at first because of the temporary pleasures of sin; however, they are either punished or they become penitents afterwards. God, warning people against the temptations either directly or through his agents, is punitive in the mystery plays; yet, he is merciful to those who are tempted in the morality plays.

CONCLUSION

In conclusion, all creations of God are prone to the temptations of the world, and of the flesh, in addition to that of Satan. However, provided that they become penitent, there is possibility of redemption and reward of heaven for the sinners. Therefore, if those tempted repent they can return to heaven where their primal couple were expelled because of temptation. Most temptations are displayed on medieval stage to the medieval people who, in addition to the means of salvation, are exposed to the possible temptations of Satan, the world and the flesh. The display of the downfall of the tempted and his repentance cause the purgation of the audience. This cathartic experience provides them with an understanding of divine mercy. The more the victim suffers, the more the audience achieves self-realization and the knowledge of their own susceptibility to temptation. In addition to this, human beings achieve realization of their own nature apart from that of Satan, which reminds them the fact that they are not totally innocent since they are not urged to give into temptation.

Hence, not only 'the serpent', but also human being's inner voice speaks to tempt. Christ's experiences help people realize these temptations that keep them away from devoting to God properly. Accordingly, people learn the mind-set and the methods of Satan and how they are to respond to the temptations through those of Christ, enabling them to withstand Satan's attacks. There are many temptations that people can sadly fall into because of their flesh's weakness; however, through their being alert to these, and God's not letting them be tempted provide a way out of sin. They recognize and combat these temptations by being adhered to the teachings of God in the Bible, in expectation for God's mercy on them. The dramatic representations of temptation provide a sort of warning against the fact that each human being is inclined to temptation; therefore, they employ visual didacticism for the illiterate audience who are unable to read the Bible and *exempla*. Moreover, since performed in inn-yard or within an inn by travelling players (Davenport, 1984, p. 131), these plays appeal to larger audience; hence, the illiterate folk are educated in Christian virtues and morals through drama.

BIBLIOGRAPHY

- Bonhoeffer, D. (1997). *Creation and fall temptation: Two biblical studies*. New York: Touchstone.
- Cooper, H. (2004). *The English romance in time: Transforming motifs from Geoffrey of Monmouth to the death of Shakespeare*. Oxford: Oxford University Press.
- Cushman, L. W. (1900). *The devil and the vice in the English dramatic literature before Shakespeare*. Halle: Niemeyer.
- Davenport, W. A. (1984). *Fifteenth century English drama: The early moral plays and their literary relations*. Cambridge: D. S. Brewer.
- Gilkey, L. (1985). The christian understanding of suffering. *Buddhist-Christian Studies*, 5, 49-65.
- Gray, D. (Ed.). (1985). *The Oxford book of late medieval verse and prose*. Oxford: Clarendon.
- Happé, P. (Ed.). (1985). *English mystery plays*. London: Penguin.
- Helterman, J. (1981). *Symbolic action in the plays of the Wakefield master*. Athens: The UP of Georgia.
- Howard, D. R. (1966). *The three temptations: Medieval man in search of the world*. Princeton: Princeton UP.
- Jobling, L. (1989). The Plate of the York mystery plays. In G. Barnes and et all (Ed.s), *Words and wordsmiths: A volume for H. L. Rogers*. (pp. 50-62) Sydney: University of Sydney.
- Kolve, V. A. (1966). *The play called corpus christi*. Stanford: Stanford UP.
- Mackenzie, W. R. (1914). *The English moralities from the point view of allegory*. New York: Haskell House.
- Potter, R. (1975). *The English morality play: Origin, history and influence*. London: Routledge.
- Stevens, M. (1987). *Four middle English mystery cycles: Textual, contextual, and critical interpretations*. New Jersey: Princeton University Press.
- Wilcox, J. (Ed.). (2000). Introduction. In J. Wilcox (Ed.), *Humour in Anglo-Saxon literature* (pp. 1-10). Cambridge: D. S. Brewer.

Cahit Sıtkı Tarancı Şiiri ve Örnekler Işığında Almancaya Çevrilebilirliği Üzerine Bir İrdeleme

Dr. Öğr. Üyesi Rahman Akalın 
Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Mütercim-Tercümanlık Bölümü
rahmanakalin@trakya.edu.tr

Öz

Cahit Sıtkı, Türk Edebiyatı'nın az sözcükle çokça duyguyu ifade edebilmiş şairlerindendir. Bu başarıyı yalnızca seçtiği sözcüklerdeki anlam yükü ile değil, şiirlerindeki kurgu ile sağlayabilmiştir. Çeviri odaklı değerlendirildiğinde, ruhu ve anlatımından bağımsız olarak, şiir çevirisi çevirmenleri belli oranda şair gibi düşünmeye, bunun da ötesinde şair gibi eylemeye itmektedir. Bu bağlamda şiir çevirisi özellikle birbirine çok yakın olmayan kültür dizgeleri arasında, çoğu zaman zor, hatta başarısızlığa uğramaya mahkûm bir girişim olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada Cahit Sıtkı Tarancı şiirlerinin genel özellikleri betimlenmeye çalışılmış, çevirileri Işık Aygün tarafından yapılmış olan 'Yıldızlar' ve 'Dalgın Ölü' adlı Tarancı şiirleri bu çerçevede içerisinde çözümlenmiş ve bu şiirlerin Almancaya çevirileri eleştirel açıdan mercek altına alınıp değerlendirmelerde bulunulmuştur. İnceleme sonunda, Cahit Sıtkı'nın gerek biçim gerekse içerik açısından kendine özgü bir şiirselliği sürdürmüş olduğu, seçilen örnekler temelinde bu şiirselliğin kabul edilebilir çeviri sonuçlarını ortaya koyduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cahit Sıtkı Tarancı, Yıldızlar, Dalgın Ölü, yazın çevirisi, şiir çevirisi.

Cahit Sıtkı Tarancı Poetry and an Investigation on the Translation into German in the Light of Examples

Abstract

Cahit Sıtkı is one of the poets of Turkish literature who can express a lot of emotion with little words. He was able to achieve this success not only by the meaning burden in his chosen words but also by his fiction in his poems. Regardless of the spirit and expression of translation, poetry translation pushes translators to think in a certain proportion like poets; moreover, to behave like them. In this context, the translation of poetry is defined as an attempt that is mostly difficult and even doomed to failure among the cultural systems that are not very close to each other. In this study, the general features of Cahit Sıtkı Tarancı poems have been attempted to be described. Tarancı poems which are called 'Yıldızlar' and 'Dalgın Ölü', translated by Işık Aygün, have been analyzed within this framework and the translation of these poems into German has been examined critically and evaluated. At the end of the study, it has been found that Cahit Sıtkı had maintained his own poetic style in terms of both form and content, and this poetry showed acceptable translation results on the basis of selected examples.

Keywords: Cahit Sıtkı Tarancı, Yıldızlar, Dalgın Ölü, literary translation, poetry translation.

Gönderim Tarihi / Sending Date: 27/02/2019

Kabul Tarihi / Acceptance Date: 18/10/2019

GİRİŞ

Cahit Sıtkı Tarancı, Türk Edebiyat Dizgesi içerisinde ölüm temasını çarpıcı şekilde ele aldığı '35 Yaş' şiiri ile geniş kitlelere dokunmuş, şiirlerinde kötümser öğelerle iyimser öğeleri ustaca harmanlayan, iyi ile kötüyü, sözüm ona güzel ile çirkini bir kutupluluk üzerinden anlatmayı denemiş bir şairdir. Bu kutupluluk anlayışı, karşıtların birbirini gerektirdiği diyalektik bir çerçeve açısından makul olduğu gibi, bir açıdan da son derece gerçekçidir. Zira gerçek hayatın bir öykünmesi olarak paralel bir gerçeklik yaratan edebiyat, gerçek hayatın bir izdüşümüdür. Gerçek hayatta ise iyi ile kötü yan yana durabilmektedir. Günlük hayatlarımız ise idealize bir çerçeve içerisinde hareket ettiğimiz düzenler değildir.

Cahit Sıtkı'da yalnızlık ('Ömrümde Sükût', örn. burada incelenen 'Yıldızlar'), ölüm ('Sanatkârın Ölümü', örn. burada incelenen 'Dalgın Ölü') ve bu dünyadan kaçış ('Yıldızlar', 'Bir Kapı Açıp Gitsem') temaları ön plandadır. Ancak Samanoğlu'nun (1971, s. IX) tespitlerine göre Cahit Sıtkı, "temalarında [...] değişik açılar kullanır ve en ince ayrıntıları bulur. Nitekim bunları ['Çilingir Sofrası' şiirinde görüldüğü gibi] 'aşk', 'içki', 'geçmiş zaman', 'çocukluk yıllarının özlemi' ve daha birçok konu tamamlar". İnsanın nesnel karşılarındaki konumu, onlarla ilişkisi, soru işaretleri uyandıran bir üslup ile işlenir. "'Eşya', 'insan'la mana kazanan 'hayat' içinde önemlidir. 'Ölüm'e, 'yaşama sevgisi'yle ve onun sembolleriyile savaş açar. Bu yüzden 'ölüm'de bile, 'yaşama isteği' hâkimdir."

Çalışmada benzer temaları ve özünde bir kutupluğu işleyen iki Tarancı şiiri, 'Yıldızlar' ve 'Dalgın Ölü' şiirlerini içeren çeviri durumları ve Cahit Sıtkı'nın şiirindeki özellikler ışığında, özgünler ve çeviri metinler için olarak C. Nord'un (1988) çeviri odaklı metin çözümlemesi yaklaşımı esas alınarak çözümlenmiş ve veriler karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Çözümlemeden doğan veriler ışığında karşılaştırmalar yapılmış ve özgünleri ile çeviri metinler çeviri-eleştirel açıdan irdelenmeye çalışılmıştır.

Çeviri eleştirisi, kişisel beğenilere göre çeviri sonuçlarının 'olmuş' ya da 'olmamış' şeklinde değerlendirilmesi değildir. Nesnel bir çeviri eleştirisi, bir özgün ile o özgüne dayalı olarak oluşan bir çeviri metni arasında çevirmen tercihleri dışında oluşabilecek 'sapmaların', 'kaymaların' kanıtlayıcı ve örneklerle belirginleşen bir biçimde ortaya çıkarılmasını hedef alan bir karşılaştırma ve değerlendirme sürecidir. Reiß'a (1971, s. 7) göre, çevirilerin eleştirel açıdan ele alınması, "bir kültür dizgesindeki çevirilerin niteliğini arttırmakta, böylece daha iyi çeviriler, kamuoyu tarafından talep edilir hale gelmektedir". Diğer yandan eleştiri, "dil bilincini geliştirmekte, dilsel ve dil dışı ufkumuzu genişletmektedir". Çeviri eleştirisinin yöntemleri açısından, çeviribilim araştırmaları içerisinde belirginleşmiş çeşitli kuramsal yaklaşımlardan söz etmek olanaklıdır: Bunlara, Katharina Reiß'in (1971) 'metin-tipolojik modeli', Margrett Amman'ın (1990) 'işlevsel modeli', Juliane House'un (1997), 'edimdilbilimsel modeli' örnek verilebilir. Bu çalışmada, bu modellerin ortak noktaları, kişisel bir ele alışla değerlendirilmiş ve eleştiri, 'metin çözümlemeleri, karşılaştırma, gerekçeleri ve önerileri ile çeviri-eleştirel değerlendirmeler ve genel tutum değerlendirmesi' biçiminde düzenlenmiştir.

Cahit Sıtkı Tarancı

Cahit Sıtkı, 1910'da Diyarbakır'da doğmuştur. Binyazar'ın (1976, s. 4) aktardığına göre Diyarbakır'da Nümüne-i Terakk-i Hamidi Mekteb-i İptidaî'ye verilmiş, bir yıl sonra Mekteb-i Sultanî'nin (Galatasaray Lisesi) iptida bölümüne geçmiş, böylece ilkokulu bitirmiştir. Oradan İstanbul'a gelip Saint-Joseph Lisesi'ne girmiş, daha sonra Galatasaray Lisesine geçmiştir. Galatasaray Lisesini bitirdikten sonra Mekteb-i Mülkiye'ye (Ankara Üniversitesi

Siyasal Bilgiler Fakültesi) girmiş, oradaki başarısızlığın ardından Yüksek Ticaret Okulu'na yazılmış, devamında çeşitli memurluklar yapmıştır. Daha sonra Cahit Sıtkı, Sciences Politiques'te okumak için Paris'e gitmiştir. Bir yandan derslerini yürütmüş, bir yandan da Paris Radyosu'nda Türkçe yayınları spikerliği yapmıştır. 2. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla İstanbul'a dönmüştür. Askerlik görevinin ardından başka memurluklar yapmıştır. Geçirdiği bir felç sonucu tedavi için götürüldüğü Viyana'da 13 Ekim 1956'da vefat etmiştir (Krs. Ateş 1994; krs. Samanoğlu 1971, s. I-IV).

Tarancı'nun ilk şiirlerinde yayın mecraları Muhit, Servet-i Fünun ve Uyanış gibi dönemin öne çıkan dergileri olmuştur. İlk şiirlerinde duyumsanan hece ölçüsünün sınırlarına çıkan bir anlayışla dikkatleri üzerine çekmiştir. 1946'da bir yarışmada '35 Yaş' şiiri ile birincilik kazanmış ve adını duyurmuştur. Kendisine yönelik uyanan ilgi ile birlikte devrinde merakla takip edilen şairlerinden olmuştur. Garip Akımı'ndan etkilenip serbest şiiri denemiştir, diğer yandan da Baudelaire, Verlaine gibi Fransız şairlerin etkisinde kalmıştır. Şair, hayatındaki Baudelaire etkisini kendi cümleleri ile şöyle aktarmaktadır:

"... Baudelaire okuduktan sonra düşünüşüm, duyuşum, görüşüm değişti. Daha doğrusu, Baudelaire, elinde tuttuğu canlı meş'ale ile bana tutacağı, tutmam gereken yolu gösterdi. Baudelaire, bana suyun dibine inmeyi öğretti. [...] Baudelaire, bana kendi kendimi buldurttu ve ben hayatımı, Baudelaire'i okuduktan önce, Baudelaire'i okuduktan sonra diye iki bölüme ayırmaktayım." (Taranc, 2003, s. 9)

Ancak, Cahit Sıtkı şiirinin oluşumunu; doğuşunu yalnızca Fransız edebiyatına dayandırmak mümkün değildir. Tarancı (2003, s. 14-15) "*Baudelaire ve Verlaine'e çok şey borçluyumdur; bu şairler insana kişiliğini bulduran türden, ağabey ve dost şairlerdir*" derken "*divan şairlerinden ve halk şairlerinden de yararlandığımı, Yahya Kemal'den, Haşim'den ve daha yenilerden de yoluna ışık serpmiş olan şiirler hatırladığımı*" ifade etmektedir. Zira onun şiiri, net bir biçimde bir akıma oturtulamamaktadır, daha ziyade yalın, samimi ancak bir o kadar çarpıcı dizeleri ile kendine özgü olarak nitelendirilebilir. Tüm şiirlerine genel olarak bakıldığında hece vezni taraftarı olduğu ve az sözcükle çok şey söylemeyi ideal olarak benimsemiş olduğu görülmektedir (bkz. Tarancı 2003). Samanoğlu'na (1971, s. VIII) göre onun "*kurduğu mısralar nesir havası taşımaz, zorlamadan ve yapmacıklıktan uzaktır. Deyeceğini en kestirme yoldan, genellikle de az heceli kelimelerle, tek cümleden ibaret mısralarla adeta konuşur gibi söyler*". Bu nedenle "*teşbih, istiare, mecazla pek ilgisi yoktur*". Bu yalın, ancak etkili anlatım tarzının Tarancı şiirinin geniş kitlelere ulaşmasında kuşkusuz etkisi olmuştur.

Aksal (1976, s. 6) "*Tarancı'nın da ölçüsüz uyaksız yeni bir anlatımı şiirinde denemek istediğini*" aktarmaktadır. Ama ona göre Tarancı, bu denemeden kazançlı çıkmamıştır. Aksal'a göre "*Cahit Sıtkı ölçüyle uyağın yasağından yararlanarak duygusallığını önleyebilen, ancak bu yasaklarla yoğun dizeye ulaşabilen ozanlardandı*". Aksal, bu yargının bir kınama sözü gibi anlaşılması gerektiğine ekle şairin kendine özgü bir tutumunu belirtmekten başka bir anlama gelmediğini ifade etmektedir.

Tarancı şiirlerinde hem yaşam sevincini hem de de karamsarlığı bir arada ele almakta ve okuyucuya aktarmaktadır. Oyhan Hasan Bildirki (1972), Hisar Dergisi'nde çıkan yazısında Tarancı'nun 'Ömrümde Sükut', 'Zaman Bir Kuşak Gibi', 'Yalnızlık Macerası' ve 'Otuzbeş Yaş' şiirlerini çözümlemekte ve "*yalnızlık ve ölüm temlerinin, Cahit Sıtkı'da iç içe girmiş birer tem*" olduğunu savunmaktadır. Bildirki'ye (1972, s. 27) göre Cahit Sıtkı'da "*yalnızlık, ölüme açılan bir kapıdır. Ölüm kurtuluştur, ölüm korkulu düşür, ölüm vazgeçilmez bir*

kaderdir. Ölüm asla dönüşün, Tanrı'ya erişin o güzel türküsüdür. Ölümünden sonra ise yalnızlık Tanrı'da devam edecek ve böylece şairin yalnızlığı, Tanrı'da baki kalacaktır."

Tarancı'nın Şiiri

Tarancı, sözcüklerin ruhunu izleyen bir şairdir. Bir sanatçı olarak şairin gereçleri olarak gördüğü sözcüklere verdiği önemi o şöyle ifade etmektedir: "Şiir sözcüklerle güzel biçimler kurmak sanattır, başka bir şey değildir. Ama sözcük nedir? Annedir, dosttur, kadehtir, hasrettir, hayaldir; yani bir anlamı, çağrışımı, bir gölgesi, hatta bir rengi ve adı olan nesnedir" (Tarancı, 2003, s. 21).

Bu bağlamda Tarancı, şiiri şöyle tanımlamaktadır (Tarancı, 2003, s. 17): "Şiir bir değiştiir, sözcüklerle güzel biçimleri kurmak sanattır". O halde şair de bu sanatı bilen adamdır. Bu sanatın anlatım aracı dil ve gereci de sözcüklerdir. O halde "şiir yazmak isteyen adamın kullandığı dilin bütün kurallarını iyi bellemesi" kaçınılmazdır. Ona göre şairin "sözcüklerini sınıf arkadaşları gibi yakından tanıması, hangi sözcüğün nerede ve nasıl kullanıldığı zaman kendisinden beklenen ödevi yerinde getireceğini bilmesi" önem taşımaktadır. Tarancı'nun nasıl yazarsınız sorusuna verdiği şu yanıt ilgi çekicidir:

"Nasıl yazdığımı ben de açıkça bilmiyorum, derssem şaşmayınız. Şiirde bu hiç belli olmaz. Yemek yerken ya da yolda giderken bir dize geliverir, [...]. Bakarsınız o zamana kadar karanlık gördüğünüz bir dünya birdenbire aydınlanmış. Artık o dize kılavuzunuz olur, yazacağımız şiiri, konusunu, biçimini, boyunu bosunu, hepsini o belirler." (Tarancı, 2003, s. 14)

Tarancı şiiri, başka bir ifade ile onun poetikası iki düzlemde 'sözcükler' ve 'biçim' düzleminde ele alınabilir ve değerlendirilebilir görünmektedir. Sözcük seçimlerini, günlük dilin söz varlığından yararlanarak yapan Tarancı, bunu şöyle temellendirmektedir: "Konuşma dilinden ayrı bir şiir dili benim şiir anlayışına göre olamaz. Bakın Melih Cevdet'in, Oktay Rifat'ın ve onlar gibilerin şiirlerine, hepsi sizin benim konuşurken kullandığımız sözcüklerle yazılmıştır." Onun ülküsündeki şiire giden doğru yol da budur. Nitekim kendisi şiirdeki melodinin eski(miş) sözcüklerle bezeli 'ağdalı' bir dilden geçtiği savunusunun aksine "anamın, bacımın, kızkardeşimin kullandığı dipdiri, her hecesini etimde canımda duyduğum sözcükler dururken sözlüklerde küflenmiş sözcüklerle şiir yazamam doğrusu." diyebilmiştir (Tarancı, 2003, s. 18).

Şiir söz konusu olduğunda şiire biçimini veren önemli çerçevelerden biri ölçüdür. Samanoğlu'na (1971: IX) göre "Cahit Sıtkı, daha çok, değişik bir hüviyet kazandırdığı hece veznini kullanır, kafiyeyi silkip atmaz." Cahit Sıtkı'nın biçimi, neyin 'nasıl' söylendiği ile ilgili düzenlemeler şeklinde değerlendirdiği şu düşüncelerinden çıkarılabilmektedir:

"...Şiirde biçimden ne anladığımı da, sırası gelmişken söyleyeyim. Söylemek istediğim şeyin -duygu, hayal, düşünce, izlenim vb.- nasıl söylemek istediğimi sezerek, keşfederek, onu o şekilde söylemeye biçim diyorum. Tabii bunun için de, anlatım aracımız olan sözcüklere gözümüz, kulağımız, elimiz, ayağımız imişler gibi davranmak, onları bedenimizin parçaları olarak kabul etmek gerekir. Sözcüklerle bu kadar içli dışlı olduktan sonra hangi duygunun örtülü söylenmesi, hangi düşüncenin kuvvetle dile getirilmesi, hangi hayalin kırık dökük anlatılması gerektiğini sezme ve ona özlediği biçimi vermek biraz dikkate, biraz çalışmaya bağlıdır." (Tarancı, 2003, s. 19)

Bu çalışma kapsamında burada çeviri açısından değerlendirilecek olan 'Yıldızlar' ve 'Dalgin Ölü' şiirleri, Cahit Sıtkı şiirinin tipik özelliklerini taşıyan eserlerdir. Her iki eserde de Türkçenin genel söz varlığından yararlandığı, başka bir anlatımla şiirlerin günlük dilde var olan sözcüklerden yapılan seçimler ile kurulduğu görülmektedir. Diğer yandan bu iki eser, olumlu ve olumsuz figürlerin bir arada kullanılması açısından Cahit Sıtkı şiirinin genel özelliklerine örnek teşkil etmektedir. Cahit Sıtkı'nın bilinen tüm eserleri içerisinde bu çalışma kapsamında özgün ve çevirilerin değerlendirilmesinde söz konusu iki eserin seçimi, bu gerekçelere dayanmaktadır.

Yıldızlar Şiiri ve Çevirisi

Yıldızlar	Die Sterne
Bazı uykum kaçtığı geceler Düşünmemek için kötü şeyler, Koşar yıldızları seyredirim Sabahı kollayan pencereden. Yıldız yoksa şaşmam düşüncemden Yıldızları kendim halkederim. Yıldızları halketmekle geçer Bazı uykum kaçtığı geceler.	Manche schlaflose Nächte widme ich mich ganz der Beobachtung der Sterne aus meinem auf den Tag wartenden Fenster damit ich nicht auf schlimme Gedanken komme. Wenn auch keine Sterne zu sehen sind, bleibe ich beharrlich bei der Sache und denke mir dann meine Sterne aus. Manche schlaflose Nächte verbringe ich mit ausgedachten Sterne
Cahit Sıtkı Tarancı	Çeviri: Işık Aygün

Metin Çözümlenmeleri

'Yıldızlar' şiirine metin işlevi açısından bakılırsa, şiirde duygu durum yaratma işlevinin ön plana çıktığı söylenebilir. Melankolik bir havanın sezildiği şiirde yalnızlık ve ölüm temalarının işlendiği görülebilmektedir. Bu noktada Binyazar'ın (1976, s. 4) Tarancı şiirlerine dönük yaptığı şu saptama yol gösterici olacaktır: "*Gerek duyarlık, gerekse biçim yönünden büyük dalgalanmalar göstermez Cahit Sıtkı'nın şiiri. Tersine, bir tekdüzelik gösterir. Sanki aynı şeyleri söylüyormuş gibi bir kanı da uyandırır.*" Binyazar bu saptamayı yaptıktan sonra şu eklemeyi / düzeltmeyi yapma gereği duymaktadır: "*Ancak, zaman zaman koyu bir karamsarlık içinde boğulursunuz bu şiirleri okurken, kimi zaman da 'berrak' bir sabahla karşılaşsınız.*" Eserleri genel olarak incelendiğinde öyküleyici anlatım dilinden ötürü 'akıcı' olarak nitelenebilecek Tarancı metinleri, bir yandan birbirine karşıt; daha doğrusu ve diğer yandan birbirini tümleyen öğelerin birlikte kullanımını da içermektedir.

Basılı bir kaynak olarak elimizde bulunan yukarıdaki manzum eser, çevirisi ile birlikte TÖMER Çeviri Dergisi'nin 1995 yılında çıkmış olan 5. sayısından alınmıştır. TÖMER Çeviri Dergisi, 90'lı yıllarda bir dönem üçer aylık periyotlarla yayınlanmıştır. Dergide 16 dilden yapılan çeviriler yer almaktadır. Dergide her sayıda çeviriyle ilgili kuramsal yazıların yanında hem dünya edebiyatından Türkçeye hem de Türk edebiyatından dünya dillerine çeviriler bulunmaktadır. Dergide özgün metinlerle çeviri metinler karşılıklı yer almaktadır. Dergi, 5. Sayısında yalnızlık duygusundan yıldızlara sığınaşı ele alan bu şiire ve bir çeviri dergisi olduğu için çevirisine yer vermiştir. Metinsel işlevlere karşılaştırmalı olarak bakılırsa özgünde belirgin olan duygudurum yaratma işlevinin çeviri metinde manzum halinde ele

alınmış öyküleme karakterine büründüğü görülmektedir. Dolayısı ile çeviri metne geçişte anlatımcı işlevin ağır bastığı söylenebilmektedir.

Metinler ile ilgili, başka bir söyleyiş ile özgün ve çeviri metin ile ilgili metin dışı işaretler temelinde yapılan yukarıdaki saptamalardan sonra çeviri durumuna dönük metin içi özellikler açısından şunlar belirtilebilir: Şiire ana fikir açısından bakıldığında melankolik ve bohem bir havanın ana ekseninde yer aldığı söylenebilir. İnsan, boş kaldığında, bir meşgalesi olmadığında ki bu durum, uyku öncesi ve sonrası belirginlik kazanmaktadır; kötü düşüncelere dalma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu anlamda engin gökyüzünün getirdiği ferahlık hissi ve yıldızlar, şaire adeta nefes aldırılmaktadır. Çözümlemeyi konu akışı açısından derinleştirmek gerekirse: Şair, bazı geceler onu meşgul eden düşüncelerden dolayı uykusu kaçtığında, kötü düşüncelere kapılmamak için yıldızlara sarılmaktadır. 'Sabahı kollayan' ifadesinden uykusuz gecelerin sabahın olmaya yakınlaştığı saatlere kadar sürdüğü çıkarılabilmektedir. Şair, gökyüzünde yıldız olmasa dahi onları düşünerek düşüncesinde var etmektedir. Dolayısı ile uykusuz gecelerini yalnızca yıldızları seyrederek değil onları düşüncede var ederek de geçirdiğini dile getirmektedir. Bu anlamda yıldızları seyretmek ya da bu mümkün değilse onları düşünmek, ruhu dinlendiren, kötüyü düşünmekten alıkoyan bir eylem, bilinçli bir davranış halini almaktadır. Bu eylem, bilinç düzeyindeki bir tercihtir. Bu tercih, kötü olandan kaçış, kötü olandan iyi olana; gönlü ve ruhu eğleyici olana doğru bir sığınış biçiminde okunabilmektedir.

Gökyüzü, gök(ler) veya gökyüzü ile ilgili figürler, edebi yapıtlarda yer yer varılmak, sığınılmak istenen bir motiftir. Bu bağlamda yeryüzü âdemoğlunu ne kadar sınırlıyor, boğuyor, korkutuyor, üzüyor; kısacası kötü duygu durumların müsebbibi ya da zemini olmakta ise, gökyüzü âdemoğlunu bir o kadar, ferahlatmakta, rahatlatmakta ve mutlu etmektedir. Tarancı da gökyüzünü veya gökyüzü ile ilgili temleri kullanan ozanlardandır. 'Yıldızlar' şiirinde ise gökyüzünün temsili yıldızlar ile olmaktadır. Kaymaz (1973, s. 16), şairin 'Şaşırdım Kaldım', 'Yalan Dünya', 'Uzak Bir İklimde Gibi' eserlerini incelemiş, buradaki saptamaya koşut biçimde Tarancı'da gökyüzünün bir sığınış alanı (aracı) olduğunun ortaya çıktığını ifade etmektedir. Genel açıdan bakılacak olursa *"mısraları ile çerçevelendiği dünyadan, toplumdaki kaçış duygusu birçok şairlerde gökyüzü temi ile birlikte kullanılmıştır. Bu açıdan düşünülürse, gökyüzü; toplumda bunalanların arzuladığı bir sığınış, mutlu olunabilecek bir yerdir"* (Kaymaz, 1973, s. 16). Öte yandan yine konusal olarak düşüncesinden kaçınılan kötü şeylerin ne olduğuna ilişkin bir gönderme olmayıp bu boşluk, okuyucunun hayal gücüne bırakılmaktadır. Söz konusu kötü düşünceler, bunalım, işe yaramazlık hissi, kendini suçlama, sevgisizlik, intihar düşüncesi, yalnızlık hissi gibi birçok şey olabilir.

Yapısal açıdan yapıt üç bölüme ayrılabilen ya da üç bölüm halinde değerlendirilebilmektedir. İlk üç mısra okuyucuya genel ve hazırlayıcı bilgiyi, 'uykunun kaçması, kötü şeyler düşünmemek için ve yıldızları seyretmek' birimleri ile vermektedir. İkinci bölümde, ilk bölümde ortaya konan / konacak eylemle ilgili bir engel ya da olumsuz durum olursa buna bağlı ikincil durum ifade edilmektedir; daha somut bir ifade ile 'yıldız yoksa o zaman ben de onları düşünürüm' denilmektedir. 'Benim dışındaki doğa, bana bir yönüyle engel oluyorsa da, düşünce, engellenebilir bir şey değildir; düşünce her zaman vardır, var olacaktır' iletisi içkin olarak verilmektedir. Üçüncü bölümde ikinci bölümdeki düşünceden de yardım alınarak ilk bölümde anılan yıldızlara yönelme söz konusudur. Ancak bu defa aynı durumun tespiti ya da tekrarı 'seyretme' düzeyinde değil 'düşünme'

düzeyinde yapılmaktadır. Bu bölümlere çeviri metne de yansımıştır ancak bazı mısralar farklı bir sırada bulunmaktadır.

Özgün ve çeviri metnin yer aldığı sayfada Coşkun Sami'nin 'Weightlessness' adlı çizimi bulunmaktadır. 'Hafiflik', bu bağlamda bir 'yerçekiminden muaf olma' durumudur. Bu görsel kullanımının, Cahit Sıtkı'nın '35 Yaş' şiiri ve diğer eserlerindeki 'yalnızlık', 'ölüm' ve yaş alma ile birlikte söz konusu olan 'karamsarlık' temaları açısından oldukça manidar görünmektedir.

Metinlere 'sözcükler' düzeyinde bakılırsa, Tarancı'nın 'halketmek' sözcüğü dışında günlük dil kullanımını tercih ettiği görülebilmektedir. Kavramsal açıdan 'gece', karanlığı temsil etmektedir, dolayısı ile karamsarlığı imlemekte ve kötü düşünceleri çağrıştırmaktadır. Bir kavram olarak 'yıldız' ise aydınlığa, dolayısıyla yaşam sevincine kapı aralayan bir umuda, başka bir ifade ile iyimserliğe gönderme yapmaktadır. Cahit Sıtkı'nın şiirliğinde yer alan 'karamsarlığı ve yaşam sevincini bir arada ele alma' anlayışı bu kutupluluk üzerinden verilmektedir. Erek metinde 'Nächte' (geceler) ile 'Sterne' (yıldızlar) uyaklı kullanımı da benzer bir kutupluluğu göstermektedir.

Metinlere sentaktik açıdan bakıldığında genel olarak şu saptamalar yapılabilir; özgünde devrik tümce kullanımının yoğun olduğu görülmekte iken, bu durumun çeviri metne yansımadağı görülmektedir. Bu önemli sapma ise, çeviri metni manzum bir öyküleme biçimine yaklaştırmaktadır. Son olarak biçimsel açıdan kafiye kullanımının çevri metne 'Sterne, Nächte, komme, Sache' seçimleri ile verilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir, öte yandan metaforik anlatım tekniğinin söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca şiirde ilk dize ile son dizenin tüm şiir içerisinde bulunması durumu; kısaca kavuştak, bir biçimsel figür olarak çeviri metne tam olarak yansıyamamıştır.

'Yıldızlar' Şiiri ve Çevirisi Bağlamında Çeviri Eleştirel Değerlendirmeler

Bazı uykum kaçtığı geceler	Manche schlaflose Nächte
----------------------------	--------------------------

Tarancı'nın bir zarf tümleci olarak kullandığı 'bazı uykum kaçtığı geceler' dizesi, Almancada 'manche schlaflose Nächte' biçiminde yani -i hali ile kurulmuş zaman zarfı olarak karşılık bulmuştur. Kabul edilebilir bir çevirmen tercihidir.

Koşar yıldızları seyredirim	widme ich mich ganz der Beobachtung der Sterne
-----------------------------	--

'Koşar yıldızları seyredirim' tümcesi 'widme ich mich ganz der Beobachtung der Sterne'; yani 'kendimi yıldızları seyretmeye (gözlemlemeye) adarım' anlamı ile karşılanmıştır. Bu tümcede 'koşar' yüklemi, geniş zamanlı kurulduğu için 'alışkanlık' içerimine gönderme yapmaktadır. Buradaki 'alışlagelme' veya 'rutin' içeriği, Almancadaki 'sich widmen', 'kendini bir şeye adanmak, vakfetmek' fiilinin kullanımı ile verilmeye çalışılmıştır. 'Vakfetme', 'bir şey ile sıkça vakit geçirme' şeklinde bir anlam alanına sahip olduğundan, bu çevirmen tercihi, yine kabul edilebilir görünmektedir.

Sabahı kollayan penceremden.	aus meinem auf den Tag wartenden Fenster
------------------------------	--

'Sabahı kollamak', somut anlamda 'sabahu beklemek' olsa da, 'kollamak' sözcüğünde olumlu gerçekleşeceği tahmin edilen bir şeyin beklenmesi anlamı vardır. Şairi karamsarlığa iten gecedir, bu anlamda 'pencere' ile kastettiği şeyin aslında kendisi olduğu; diyesi bir kişileştirmeye gidildiği yorumu yapılabilir. Zira bir obje; eşya, bir şeyin olmasını, gerçekleşmesini sabırsızlıkla bekleyemez. Burada 'fırsat, şans' gibi olumlu yüklü isimlerle

kullanılan 'kollamak' fiili karşılığı olarak 'warten' tercihi, olumlu anlamı nötrleştirmektedir. Simgesel açıdan 'sabah'ın olumlu açıdan yorumlanabilirliği şurada yatmaktadır. Sabah, gecenin son bulması, gündüzün temsilidir. Gündüz ise, iyimserliğin, yaşama sevincinin temelidir. Dolayısı ile Tarancı, sabahın olmasını içten içe de istemektedir. Kişileştirme atlanarak somuta, başka bir ifade ile daha düz bir anlatıma gidildiği için bu çevirmen tercihi eleştirilebilir görünmekte, 'warten' fiili yerine 'abwarten' ya da 'suchen' fiilleri ile çözüm üretilebilmektedir. Öte yandan yine bu tümcede yer alan 'sabah' ile gündüz kastedildiği için, gece ile gündüz bir kutupluluk içinde değerlendirilirse üretilen 'auf den Tag' karşılığı, kabul edilebilir görünmektedir.

Düşünmemek için kötü şeyler	damit ich nicht auf schlimme Gedanken komme.
-----------------------------	--

'Kötü şeyler düşünmemek', açıklayıcı biçimde 'kötü düşüncelere kapılmamak' anlamıyla verilmektedir. Zira 'düşünmek' karşılığı olarak ilk olarak akla gelebilecek 'denken' ya da 'überlegen' fiilleri, farklı bağlamlarda da anlaşılabilirliği için çevirmenin yaptığı bu açıklama, yerinde bir tercihtir. Çünkü 'denken' ve 'überlegen' fiillerinde bilinçli bir eylem söz konusu iken 'düşüncelere kapılmak' istemsiz gerçekleşmektedir. Şairin sonraki bölümlerde kullandığı 'halketmek' fiili ise, tam da bilinç düzeyinde gerçekleşen bir eylemdir. Anlamı ise sonraki bölümlerde tartışılacaktır.

Yıldız yoksa şaşmam düşüncemden	Wenn auch keine Sterne zu sehen sind, bleibe ich beharrlich bei der Sache
---------------------------------	---

Özgünde hissettirilen yıldızların görünür olmamasındaki çaresizlik 'keine zu sehen sind' şeklindeki yapı ile verilmeye çalışılmış, buna rağmen 'ısrarla konunun içerisinde kalmak' olarak Türkçeleştirilebilecek 'beharrlich auf der Sache bleiben' ifadesi kullanılarak benzer bir çaresizlik durumu, bir çözüm içeriği olarak verilmeye çalışılmıştır.

'Beharrlich bei der Sache bleiben' yapısı, 'ısrarla bir konuda, esas meselede kalmak, o şeye odaklanıp başka bir şeye yönelmemek' içerimi ile tercih edilmiştir. Özgündeki 'şaşmam düşüncemden' eylemi, 'düşünmekten vazgeçmem' alt anlamı ile kullanılmıştır. Bu noktada erek kültür açısından; başka bir söyleyişle Alman okuru için yalnızca 'bei der Sache bleiben' eksik kalabilirdi, bu nedenle 'beharrlich' (ısrarla) eklenmesi yapılarak, 'ne olursa olsun bir şeyden çıkmama, yılmama' anlamı yakalanmaya çalışılmış ve çözüm bir pekiştirme ile bulunmuştur. Bu bağlamda anlamı kuvvetlendirmeye dönük bu çevirmen hamlesi ile yukarıdaki tümce kabul edilebilir görünmektedir.

Yıldızları kendim halkederim. Yıldızları halketmekle geçer Bazı uykum kaçtığı geceler.	und denke mir dann meine Sterne aus. Manche schlaflose Nächte verbringe ich mit ausgedachten Sterne
--	---

'Halketmek', var etmek; yaratmak demektir. Şair bu sözcüğü, belli bir bilinç ile seçerek kullanmaktadır. Bunu, 'madem yıldız yok, onları zihnimde yaratırım öyleyse' demek için yapmaktadır. 'Halketmek' karşılığı olarak çevirmen bir yerde 'ausdenken' fiilini 1. tekil şahsa göre geniş zamanda çekimleyerek verirken, başka bir yerde ortaçlı yapı ile sıfat olarak 'ausgedacht' (Partizip II) biçiminde kullanmaktadır. 'Tasarlamak, uydurmak, tasavvur etmek' anlamları ile 'ausdenken' fiili makul bir tercih olmakla birlikte bunun yerine anlamı düşünmekten çok hayal etmeye daha yakın 'vorstellen' fiili bir başka seçenektir. Zira şair bir kere 'uydurmuş, yaratmış'tır ve bu durum geçmiştir, devam eden asıl eylem artık

'tasavvur etmek', başka bir anlatımla bir şeyi zihninde var etmektir. Diğer yandan özgünde olmamasına rağmen, şair tarafından uydurulan / uydurulmuş yıldızların 'meine' (benim) iyeliği ile vermesini de, bu anlamı pekiştirmek için alınmış bir önlem olarak değerlendirmek mümkündür.

Genel Tutum

Cahit Sıtkı'nın 'Yıldızlar' adlı şiirinin çevirmen Işık Aygün tarafından yapılan çevirisine genel açıdan bakıldığında, çevirmenin Tarancı'nın kafiyeli ve manzum anlatım biçimini, daha düz yazıya yakın; yani melodi eksiklikleri bulunan bir dille aktardığı saptamasını yapmak olanaklıdır. Bu yönü ile çeviri, biçimsel açıdan üzerinde çalışılabilir nitelikte olsa da, içerik açısından Tarancı'nın ana fikrinin çeviriye yansıdığını, anlamın korunmaya çalışıldığı kuşkusuz söylenebilecektir.

'Dalgın Ölü' Şiiri ve Çevirisi

<p>Dalgın Ölü Dün güzel bir kadın geçti Kabrimin yakınından Doya doya seyrettim Gün hazinesi bacaklarını Gecemi alt üst eden Söylesem inanmazsınız, Kalkıp verecek oldum Düşürünce mendilini Öldüğümü unutmuşum.</p> <p style="text-align: right;"><i>Cahit Sıtkı Tarancı</i></p>	<p>Der unaufmerksame Tote Eine schöne Frau ging gestern An meinem Grab vorbei. Mit Herzenslust betrachtete ich ihre wunderschönen Beine die meiner Nacht wieder Leben geben. Ihr werdet mir nicht glauben aber beinahe wäre ich aufgestanden um ihr Taschentuch zu geben, als sie es versehentlich fallen ließ. Ich hatte vergessen, dass ich gestorben war.</p> <p style="text-align: right;">Çeviren: <i>Işık Aygün</i></p>
---	--

Metin Çözümlemeleri

Metin dışı faktörler açısından 'Dalgın Ölü' şiirinin çevirisine ilişkin 'Yıldızlar' şiirinin çevirisine ilişkin yapılan saptamalara benzer saptamalar yapılabilmektedir. Zira ilgili şiirin çevirisi, yine TÖMER Çeviri Dergisi'nin 1995 yılında çıkmış olan 5. sayısından alınmıştır. Tarancı'nın bu şiirinde öyküleyici bir anlatım tarzı söz konusudur. İlk dizeden itibaren sırası ile bir olay anlatılmakta ve okuyucunun ilgisi ve merakı olayın akıbeti yönünde çekilmektedir. Çevirisi açısından bakılırsa bu metin işlevinin daha da ileri götürülerek düz yazı çizgisine yaklaştığı tespitini yapmak olanaklıdır.

Özgün ve çeviri metnin yer aldığı sayfada Max Klinger'in 1878 tarihli çizimi 'Phantasien über einen gefundenen Handschuh' (Bulunan Bir Eldiven Üzerine Fanteziler) bulunmaktadır. Bu görsel kullanımı, şiirin teması açısından oldukça manidar görünmektedir.

Metin içi faktörler açısından ise şu genel saptamalarla başlamak, yerinde olacaktır: Şiirde bir 'ölü' olarak Tarancı'nın hayata duyduğu özlem, canlı olana duyduğu ilgi anlatılmaktadır. Bu bağlamda şiir 'hayata el uzatmak, ulaşmak isteyerek ona uzanmak ancak ulaşamamak' hissi uyandırmaktadır. Hayat ise, 'güzel bir kadın' üzerinden resmedilmekte, kadın imgesi hayatı imlemektedir.

Binyazar'a (1976, s. 4) göre "insanın varlığına inanması ve yokluğunun bilincine varması ikilemi, Cahit Sıtkı'nın şiirinin temelini oluşturan ana öğelerden biridir." Bu bağlamda Tarancı'nun başkaca şiirlerinde de işlediği görülen 'ölüm' teması, burada da açık biçimde görülmektedir. Ancak bu kurgu içerisinde güzel bir kadın üzerinden anlatılan canlılık bir tarafta, kendisi üzerinden anlattığı ölüm ise, bir diğer tarafta durmaktadır. Yaşam ile ölüm arasındaki çarpıcı fark; etkileyici bir ayırım olarak son üç dizedeki 'imkânsızlık, çaresizlik' kavramları yoluyla okuyucuya aktarılmaktadır.

İçerik açısından bir ölünün 'dalgın' sıfatı ile nitelendirilmesi, ilk tahlilde oldukça ironik görünmektedir. Şair kendini 'ölü' olarak tanımlamakta ise de, 'unutma', 'unutkanlık' tam da bir beşer halidir. Yaşam ve ölüm temleri ile çizilen bu kutupluluk, bu göstergeler üzerinden dile gelmektedir. Şiir temelde iki bölüm halinde ele alınabilir. İlk bölümde ölümün bilgisi, 'kabr' sözcüğü ile verilmekte iken, ikinci bölümde 'ölmek' sözcüğü üzerinden verilmektedir. Bunun karşısında hayatın temsili, ilk bölümde 'kadın', ikinci bölümde 'mendil' imgeleridir. İlk 5 mısra, ilk bölüm olarak değerlendirilebilir ve aktarılan olay, şiire giriş durumudur. Sonraki 4 mısra ise şiirin sonuca bağlandığı ikinci bölüm olarak ele alınabilmektedir.

Ozansoy'a (1964, s. 11) göre "Cahit Sıtkı'nın dili kadar düşünce unsurları da eserine zaman dışı bir değer sağlayacak niteliktedir. Yaşama sevinci, ölüm gerçeği, insan ve tabiat sevgisi, yok olmak korkusu, kendini yalnız hissetme, geçen zamanı, başka dünyaları arayış..." Buna benzer saptamalar, Cahit Sıtkı'yı karamsar bir şair gibi betimlese de Cahit Sıtkı'yı, karamsar olmaktan ziyade gerçekçi bir ozan olarak tanımlamak yerindedir. Batı kaynaklı varlık felsefesi açısından ölüm, yaşam ile birlikte ele alınan, onun kadar doğal bir olaydır. Tasavvufi açıdan da bir zorunlu istikamet, vuslata açılan bir kapıdır. Binyazar (1976, s. 4), "Cahit Sıtkı'nın şiirinde -hemen her şiirinde- belirenin, aslında ölüm korkusu değil, var oluşun gerçeği" olduğunu savunmaktadır. Bu anlamda "ölüm, ölümün kendisinden öte, yaratılan bir duygu dünyasıdır, ölümün şiire dönüşümüdür". Binyazar'ın tespitlerine göre 'Tarancı, ölümün karşısında yaşamı coşkuyla koyar, bu anlamda yaşam adeta ölüme dönüş sürecidir. Gizemcilerin 'varlık birliği' görüşü, Cahit Sıtkı'da, şiirleşen bir öğedir. Bu anlamda insan bir devr'i daimin (sürekli dönüşümün) bir zerresidir. Cahit Sıtkı'nın şiiri, bu 'zerre' oluş bilincine varan bir şiirdir. Ozanın zaman zaman işlediği yalnızlık, karamsarlık, sığınma duygusu, yaşam sevinci... Binyazar'a (1976, s. 4) göre bu konuların hepsi hep bu temel amaçtan kaynaklanmaktadır.

'Dalgın Ölü' Şiiri ve Çevirisi Bağlamında Çeviri Eleştirel Değerlendirmeler

Dün güzel bir kadın geçti Kabrimin yakınından	Eine schöne Frau ging gestern An meinem Grab vorbei.
--	---

İlk iki dizede manzum eserler söz konusu olduğunda 'Türkçe-Almanca' dil çiftinde yakalanması oldukça zor bir koşutluk, daha açık bir söyleyişle içerik ve biçim açısından bir eşdeğerlik yakalanmıştır.

Doya doya seyrettim	Mit Herzenslust betrachtete ich
---------------------	---------------------------------

'Mit Herzenslust' ifadesi 'gönülden isteyerek, kalpten gelen bir istekle' anlamına gelmektedir. Bu ifadenin içeriminde 'akıl' yok 'kalp' vardır. Dolayısı ile bu istek, karşı konulamaz ve kontrol edilemez bir istektir. Oysa özgündeki 'doya doya seyretmek', 'bir daha bulunması çok da mümkün olmayacak bir fırsatı, bir olanağı değerlendirerek

seyretmek' demektir. Başka bir anlatımla 'doya doya' ikilemesi, 'doymak' fiilinden gelmektedir ve 'bir gereksinimini yeteri kadar karşılamak' ya da 'yeter bulmak, kanmak, tatmin olmak' anlamlarına gelmektedir. Nitekim benzer biçimde 'kana kana' şeklinde bir ikileme de söz konusudur. Buradaki zarf ihtiyacı 'in vollen Zügen genießen' yapısında görülen 'in vollen Zügen' yani 'tamamen, sonuna kadar' gibi bir anlama gelecek şekilde yeniden düzenlenebilmektedir.

Gün hazinesi bacaklarını	ihre wunderschönen Beine
--------------------------	--------------------------

'Gün hazinesi bacaklarını' öbeği, 'ihre wunderschönen Beine' tamlaması ile verilmektedir. Tarancı'ya ait bu özel tabirin çevirisi için bir çevirmen araştırması gerekli görünmektedir. Bu açıklama Ziya Osman Saba'da bulunmaktadır. Saba, 'Cahit Sıtkı'nın, bir şiirinde 'gün hazinesi' dediği bacakların uzun konçlu şosonlarda hapsetmiş bir ömür hazinesi genç kızlar var' dediğini aktarmaktadır. Konç, 'ayağa giyilen şeylerde ayak bileğinden baldıra doğru olan bölüm', şoson, kumaş veya ince deriden, çoğunlukla düz topuklu, ayağı bütünüyle saran ayakkabı'dır. Dolayısıyla 'gün hazinesi', 'bir hazine gibi üstü örtülmüş; saklanmış' anlamında değerlendirilebilecektir. Bu tümcenin çevirisinde, bu bilgiden hareketle 'ihre Beine wie ein Schätzchen' ya da 'ihre Beine wie einen versteckten Schatz' şeklinde bir düzenleme yapılabilmektedir.

Gecemi alt üst eden	die meiner Nacht wieder Leben geben.
---------------------	--------------------------------------

'Gecemi alt üst eden' yapısına karşılık olarak çeviri metinde 'die meiner Nacht wieder Leben geben' yani 'geceme yeniden hayat veren' anlamına gelen bir yapı tercih edilmiştir. Bu tercih, kabul edilebilir niteliktedir, zira burada 'alt üst etmek', olumsuz değil olumlu bir anlam yükü ile kullanılmaktadır. O halde bu ifade, 'karıştırmak, darmadağın etmek' şeklinde olumsuz bir bağlamda ele alınamayacaktır. 'Genç kadın' imgesinin genel anlam olarak 'hayat'ı temsil ettiği düşünülürse, bu çevirmen çözümünü, kabul edilebilir; hatta yerinde olarak değerlendirmek olanaklıdır.

Kalkıp verecek oldum	beinahe wäre ich aufgestanden
----------------------	-------------------------------

'Kalkıp verecek oldum' yapısı, Almancada 'az kalsın kalkıyordum' biçimi ile verilmektedir. Konjektiv II yapısı ile birlikte kullanılırsa kazandığı 'az kalsın' anlamı ile 'beinahe' kullanımı, kabul edilebilir bir çevirmen çözümüdür.

Düşürünce mendilini	als sie es versehentlich fallen ließ.
---------------------	---------------------------------------

'Mendilini düşürmek' ifadesine çeviri metinde 'versehentlich' (bilmeden, yanlışlıkla, dalgınlıkla) eklemesi, yerinde olmamıştır. Zira bir figür olarak kadının mendilini yanlışlıkla düşürdüğü çıkarımı yapılması olanaksız görünmektedir. Kültürel arka planda mendil bir şifre olarak değerlendirilebilmektedir. Kültürümüz açısından mendil, aşıklar arasında bir iletişim aracı olmuştur. Mendilin yere atılması, bir ilan aşk olabileceği gibi, mendilin alınıp sahibine verilmesi ya da verilmemesi birer iletişime geçme biçimi olarak yorumlanabilmektedir. Dolayısı ile Tarancı'nın mendil düşürme sahnesini belli bir bilinç ile kullanma olasılığını çevirmen olarak gözden ırak tutmamak gerekmektedir. Aksi halde, eşdeyişle Tarancı şiirine 'yanlışlıkla' mendil düşürme eklemesi yapılırsa, onun kurgusuna etki etme tehlikesi doğmaktadır.

Genel Tutum

Tarancı'nın 'Dalgın Ölü' şiirinde genel olarak anlatımcı, başka bir deyişle öyküleyici bir anlatım dikkati çekmektedir. Tarancı baştan itibaren bir olay anlatmaya başlamaktadır ve devamı ile ilgili okuyucuyu merakta bırakmaktadır. Çevirisi açısından çevirmenin bu öykü tadını koruduğu söylenebilmektedir.

SONUÇ

Cahit Sıtkı, yalın ve içten anlatımı ile geniş kitlelere seslenebilen bir ozandır. O, bu başarıya yalnızca üsluptaki sadeliği ile değil, geliştirdiği kendine özgü şairliği ile de ulaşmaktadır. Bu şairlikte ne uyak tümüyle reddedilmekte ne de serbest şiir tam anlamıyla onaylanmaktadır. Döneminde yapılan ve bir taraf seçme ile sonuçlanan çeşitli edebiyat-kuramsal tartışmalardan bağımsız olarak sözcüklerin gücüne inanan Tarancı, şiir sanatının yaratım gücünü, sözcüklerin düzenlenişinde görmüştür. Sanatını iç dünyasının belirlediğini yer yer ifade etmesine rağmen, adeta konuşur gibi söylemesi ile de halka dokunmuştur. Konusal açıdan ele aldığı 'ölüm' kavramı sevimsiz bir seçim gibi görünse de, bu ele alış bir seçim değil, bir dışavurumdur. Dolayısıyla o ne hissettiyse, ne düşündüyse onu yazmıştır.

Şiirlerinin Almancaya aktarılabilirliği konusunda burada yapılan çalışma, uyaklı anlatım saplantısı görülmeyen Tarancı şiirlerinin, bu biçimsel serbesti nedeniyle çeviride kabul edilebilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ancak bu, onun şiirlerinin çevirisine 'düzyazı' gibi yaklaşılabileceği anlamına gelmemektedir. Bu anlamda şiir dili açısından üslubu belirleyen bir unsur olarak dikkati çeken sentaktik yapının çeviride koşut bir şiirselliği sağlayacak biçimde yansıtılamaması, estetik etkiyi sekteye uğratabilmektedir. Bu yüzden şiirselliği, başka bir anlatımla estetik etkiyi engelleyen yöntemsel tutumlardan mümkünse kaçınılması gerekir. Tarancı'nın Türkçede yaptığı, doğru sözcük seçimlerini yapmak ve bunları etkili ve melodik biçimde ait oldukları yerlere koymaktır. Bunu çoğu zaman, genel kurgusu içerisinde kendisinin çok iyi bildiği ve belirlediği bir dozajda, başka bir anlatımla uygun oranda kullandığı uyaklı sözcük seçimleri ve devrik tümce yapıları ile sağlamaktadır. Dolayısı ile Tarancı'nın yer verdiği uyaklı ve devrik anlatım unsurlarının oranına dikkat edilerek Almandaca nispi açıdan yüksek eşdeğerlikli çeviri sonuçlarına ulaşılmaktadır.

SUMMARY

Cahit Sıtkı is one of the poets who has been able to establish a sincere communication with a wide audience in Turkish Literature with a formally simple expression style. However, this simplicity in form did not banalize his poetry aesthetically. Because of his unique style, the structure of his poems and the fiction that he reflects on the words he chooses have enabled him to present the subjects he has dealt with strikingly. In this respect, his poems represent literary phenomenon cases, which are worthy to be examined in academic terms. On the other hand, approaching Tarancı poems, especially in languages which are not close to each other in terms of structure, in the context of poetry translation, which is often described as a difficult or even doomed attempt to fail, has been understood as a subject worthy of examination. In this study, first of all, the features framing the form, style and themes of Tarancı in theoretical terms have been attempted to be found and all his works have been evaluated from these aspects. Based on this evaluation and the opinions gathered in a descriptive manner, the following determinations could be made.

Formally, in Tarancı's poetry, neither rhyme is completely rejected nor free poetry is fully confirmed. Tarancı, who has adopted the principle of expression as if he were speaking, did not prefer to use a splendid language, which is very much associated with art and even rejected it. Cahit Sıtkı Tarancı is characterized thematically by his most widely known poem '35 Yaş' (Age 35) today and he is described as 'the poet of death'. Although 'death' is one of the main themes shaping Cahit Sıtkı's poetics, when all his works are evaluated in terms of thematic aspect, it is seen that 'life', which is dealt with 'death', is also in question. Tarancı, who blends pessimistic elements with optimistic elements in his poems in a subtle way, is a poet who tries to convey his themes through polarity by using the concepts he pursues.

In the practical part of the study, the translation situations including two Tarancı poems, 'Yıldızlar' (Stars) and 'Dalgın Ölü' (The Pensive Dead), containing similar themes and in fact a polarity, are examined. These poems and their translations into German were analyzed on the basis of a translation-oriented text analysis approach and were presented comparatively in the light of the features of Cahit Sıtkı's poetry. Comparisons were made in the light of the data arising from the analysis and original texts and translation texts were attempted to be analyzed critically. As a result of the study, Tarancı poems, which do not always contain rhyming narrative, have shown that because of this formal flexibility, they can be transferred to German with acceptable responses. What Tarancı does in Turkish is to make the right word choices and put them effectively and melodically in their places. This is often accomplished with rhyming word selections and inverted sentence structures he uses at a dosage that he knows and determines very well within his general construct, in other words, at an appropriate rate. By taking into account the proportion of rhyming and inverted narrative elements that Tarancı uses, relatively high equivalent translation results are achieved in German.

KAYNAKÇA

- Aksal, S. K. (1976). Arkadaşlarının anılarından Cahit Sıtkı Tarancı. *Milliyet Sanat Dergisi*, 200, s. 6-9.
- Ammann, M. (1990): Anmerkungen zu einer Theorie der Übersetzungskritik und ihrer praktischen Anwendung. *Zeitschrift TEXTconTEXT* (5.3/4), s. 209-250.
- Ateş, M. (1994.10.13). İz bırakanlar: Cahit Sıtkı Tarancı. *Hürriyet Gazetesi*.
- Bezirci, A. (2003). "Sunu". *Otuz Beş Yaş-Bütün Şiirler*. Cahit Sıtkı Tarancı. İstanbul: Can Yayınları.
- Bıldırki, O. H. (1972). Tarancı'da yalnızlık ve ölüm. *Hisar Dergisi*, 106, s. 26-27.
- Binyazar, A. (1976). Cahit Sıtkı'nın şiiri gerek duyarlık, gerek biçim yönünden büyük dalgalanmalar göstermez. *Milliyet Sanat Dergisi*, 200, s. 4-5.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Narr Verlag.
- Kaymaz, R. (1973). Tarancı'nın şiirinde toplumdan kaçış: Gökyüzü temi. *Hisar Dergisi*, 118, s. 16-17.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos.
- Ozansoy, M. F. (1964). Düşündüğüm gibi: Cahit Sıtkı Tarancı. *Hisar Dergisi*, 86, s. 10-11
- Reiß, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber Verlag.
- Samanoğlu, G. (1971). Cahit Sıtkı Tarancı. Hayatı, şiiri ve eserleri hakkında birkaç söz. *Seçmeler. Birinci Basılış*. Cahit Sıtkı Tarancı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tarancı, C. S. (1971). *Seçmeler. Birinci Basılış*. haz. Gültekin Samanoğlu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tarancı, C. S. (2003). *Otuz Beş Yaş. Bütün Şiirleri*. Der. Asım Bezirci. İstanbul: Can Yayınları. 22. bs.
- Tarancı, C. S. (2012). *Gün eksilmesin penceremden*. İstanbul: Can Yayınları
- TÖMER Çeviri Dergisi (1995). Cahit Sıtkı Tarancı, 5, s. 50-51.

Ebû Bekir ez-Zübeydî'nin Pedagojik Açısından Arap Dilinin Öğretimindeki Yeri

Arş. Gör. Ramazan Kılıç 
Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Arap Dili ve Belagati Ana Bilim Dalı
ramazankilic@hotmail.com

Öz

Bu araştırma, dünya medeniyet tarihine ciddi katkılar sunmuş Endülüs Emevi Devleti'nin uhdesinde yetişen en büyük dilcilerden Ebû Bekir ez-Zübeydî ve onun yabancı dil öğretim anlayışı hakkındadır. Zübeydî, günümüzden yaklaşık XI asır kadar önce yaşamış ve çeşitli alanlarda eserler vermiş bir alimdir. Özellikle lügat alanında ihtiyaç duyulan ve dönemin şartlarına hitap edebilen birbirinden değerli eserlerin sahibidir. Bu yapıtlardan birisi olan Kitâbü'l-Vâdih, Endülüs Emevi Devleti zamanında gereksinim olan Arapçanın öğrenilip öğretilmesine yönelik tasarlanmış bir kitaptır. Arapçanın yabancı bir dil olarak öğretilmesi olgusu, günümüz eğitim sisteminin temel problemleri arasında kabul edilir. Geçmişte de araştırma konusu olan Arapçanın öğretimine Zübeydî, kendi dilci kimliği ile yaklaşmıştır. Bu bakımdan çalışmada, Vâdih isimli eserin eğitsel olarak nasıl bir yapıda tasarlandığı, klasik ve modern yabancı dil eğitimi alanına neler katabileceği ortaya konacaktır. Betimleyici bir araştırma yöntemi takip edilerek Vâdih eserinin pedagojik dil eğitimi alanına katkıları tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap dili, yabancı dil eğitimi, Endülüs, Ebû Bekir ez-Zübeydî, Kitâbü'l-Vâdih.

The Place of Abû Bakr al-Zubaidî in the Teaching of Arabic Language from a Pedagogical Aspect

Abstract

This research is about Abû Bakr al-Zubaidî, one of the greatest linguists of the Andalusian Umayyad Empire, and his understanding of foreign language teaching. Zubaidî is a scholar who lived around XIth century and brought in various scientific activities. He is the owner of valuable works which are needed especially in the field of language and which can conform to the conditions of the period. One of these works, the Kitâbü'l-Wâdih is a book designed to learn and teach Arabic, a necessity in the time of the Umayyad Empire. Teaching Arabic as a foreign language is accepted as one of the basic problems of today's education system. As it was also discussed in the past, Zubaidî approached the issue of teaching Arabic with his own linguistic identity. In this respect, how al-Wâdih is designed in an educational way and what it can add to foreign language education in the modern and classic world will be revealed. In this context, a descriptive research method will be followed and the contributions of Wâdih to pedagogical language education will be discussed.

Keywords: Arabic language, foreign language education, Andalusia, Abû Bakr al-Zubaidî, Kitâbü'l-Wâdih.

Gönderim Tarihi / Sending Date: 18/03/2019

Kabul Tarihi / Acceptance Date: 09/09/2019

GİRİŞ

Arap dili alanındaki ilk sistematik çalışmalar M. VII. Yüzyılda Halil b. Ahmed (ö.175/791) ile başlamıştır. el-Halil ve öğrencilerince Basra'da yürütülen ve ardından Kufe'ye sıçrayan çalışmaların odak noktası, Arap dilini kayıt altına alma ve sistematik bir yapıya sokma gayesi olmuştur. Kur'an-ı Kerim'in inmesi ve İslam dininin yayılmasıyla öte yandan kutsal kitap merkezli Tefsir, Hadis, Fıkıh ve Kelam gibi disiplinler ortaya çıkmıştır. Bu ilim dallarının tamamına yakını, farklı bağlam ve kapsamlarda dille ilişkili meseleleri konu edinmek durumunda kalmıştır. Bu minvalde İslam tarihindeki ilk ilim ve düşünce insanları, tek bir alanda uzmanlaşmamış; aynı anda birçok bilim dalına vakıf olma gerekliliği hissetmiştir.

Arap dili sahasında yapılan araştırmaların kapsamı, *eyyâmü'l-'arab*, *ahbâr*, *nevâdir*, *gamer* (*nahiv-sarf*), edebiyat ve anlam bilim konularından meydana gelir. Bu alanların temel noktası Arapça hakkındaki dil malzemelerini toplayıp derleme üzerine kuruludur. Dilin temel yapısının tespiti üzerine yürütülen bu çalışmalara ek olarak kimi dilciler, onun eğitsel yönünü de ele almışlardır (Amayira, 1996, s. 66). Fetihlerin artmasıyla beraber anadili Arapça olmayan toplulukların İslamiyet'le karşılaşması da bu tür çalışmaların gerçekleşmesini zorunlu hale getirmiştir. Klasik Arap dili tarihine bakıldığında Arap dili çalışmalarını yürüten dilcilerin büyük çoğunluğunun Arap dışı unsurlardan oluştuğu görülmektedir (Kılıçlı, 1986, s. 118-119). Ayrıca tarihsel olarak Arap dili araştırmalarının sırasıyla Basra, Kufe, Bağdat, Endülüs ve Mısır gibi şehir ve devletlerde ortaya çıkması da Arap dilinde pedagojik çalışmaların ortaya çıkmasının gerekliliğini gösterir niteliktedir (Dayf, 1968, s. 5-8).

Arap dilini pedagojik bir perspektifte ele alan belli bazı eserler mevcuttur. Bunlardan bazıları sırasıyla şu şekildedir;

- Halef el-Ahmar (180/796) *Mukaddimetü fi'n-Nahv*
- Ali b. Hamza Kisâî (189/805) *Muhtasar fi'n-Nahv*¹
- Yahyâ b. Mübârek el-Yezîdî (202/817) *Muhtasar fi'n-nahv*²
- Ebû 'Ömer el-Cermî (225/840) *el-Ferh*³
- Muhammed b. Sa'dân ed-Darîr (231/846) *Kitâbü'l-Muhtasari'n-Nahvi*
- Abdullah b. Yahyâ el-Yezîdî (237/851) *Muhtasar fi'n-Nahv*⁴
- Ebû Bekir Muhammed İbnü's-Serrâc (316/929) *el-'Usûl fi'n-Nahv*
- İbnü's-Serrâc (316/929) *el-Mûcez fi'n-Nahv*
- Ebû Bekir İbnü'l-Enbârî (328/940) *el-Vâdih fi'n-Nahv/el-Muvaddihu fi'n-Nahvi*⁵
- Ebü'l-Kâsım ez-Zeccâcî (337/949) *el-Cümel fi'n-Nahv*

¹ Bu esere günümüzde ulaşamamakla beraber kaynaklar mevcudiyetinden söz eder. bkz. İbnü'l-Enbârî, 1985, s. 70; el-Hamevî, 1993, s. IV/1752.

² Halife Me'mûn'un çocukları için kaleme alınan bu esere günümüzde henüz ulaşamamıştır. bkz. Yezîdî, 1978, s. Eserin mukaddimesi.

³ Bu eser Sibeveyhi'nin *el-Kitâb'ını* özetleme amacıyla kaleme alınsa da günümüze ulaşamamıştır. bkz. İbn Hallikân, 1972, s. II/485.

⁴ Günümüze dek bu esere ulaşamamıştır. bkz. Ya'kûb, 1971, s. VIII/276.

⁵ Günümüzde böyle bir esere ulaşamamakla beraber İbnü'n-Nedîm bu kitabın mevcudiyetinden kendi eserinde bahsetmiş "Kitâbü'l-Vâdih fi'n-Nahvi eseri büyük bir eserdir" şeklinde bir yorum yapmaktan geri durmamıştır. bkz. İbnü'n-Nedîm, [t.y.], s. 82.

- Ebû Ca'fer en-Nehhâs (338/950) et-Tüffâha fi'n-Nahv
- Ebû Bekir ez-Zübeydî (379/989) Kitâbu'l-Vâdih/el-Vâdih fi 'İlmi'l-'Arabiyye
- Ebû'l-Feth 'Osmân b. Cinnî (392/1002) el-Lem'a fi'l-'Arabiyye

Bu araştırmanın ana temasını klasik dönemde Arap dilinin öğretimi hakkında yürütülen çalışmaların Endülüs Emevi Devleti'ndeki temsilcisi Ebû Bekir ez-Zübeydî ve onun Kitâbu'l-Vâdih isimli eseri oluşturmaktadır.

1. EBÛ BEKİR EZ-ZÛBEYDÎ VE YAŞADIĞI DÖNEM

1.1. Endülüs Emevi Devleti

Endülüs, bugünkü haliyle İspanya'da hâlâ kullanılmakta ve Almeria (el-Meriye), Granada (Girnata), Jaén (Ceyyân), Cordoba (Kurtuba), Sevilla (İşbiliye), Huelva (Velbe), Malaga (Mâleka) ve Cadiz (Kâdis) vilâyetlerini içine alan bölgeyi ifade etmektedir (Özdemir, 1995, s. 211). İslam tarihinde İspanya'nın fethi Târik b. Ziyâd (102/720) tarafından 92/711 yılında gerçekleştirilmiştir (Kûtiyye, 1989, s. II/35). Bu dönem İspanya'da sürdürülen fetih hareketleri Paris sınırına kadar dayanmış, Müslümanlar Avrupa'da ciddi bir fetih başarısına ulaşmıştır (Özdemir, 1995, s. 212).

Tarihsel ve siyasi açıdan Endülüs, çeşitli devletlere ve dönemlere evrilmiştir. Endülüs'ün, başkenti Şam'da bulunan Emevi devletinin bir vilayeti olarak yönetildiği Valiler Dönemi 92-138/711-755 yıllarını kapsamaktadır. 139-423/756-1031 tarihleri arasında kapsayan Endülüs Emevi Devleti döneminde artık Endülüs, kendi başına müstakil bir devlet hüviyetine kavuşmuştur. Devam eden dönemlerde ise Endülüs giderek zayıflamış, "şehir devletleri" yapısında idare edilmiş ve 898/1492 yılında bilfiil yıkılmıştır (Özdemir, 1996, s. 233-254; Yıldırım 2007, s. 3-7).

Endülüs'ün insan tipolojisi bölgedeki (Avrupalı) yerli halk, Kuzey Afrika'dan gelen Berberiler ve Araplardan oluşmaktaydı. Bu nüfus kitlesi tarafından konuşulan diller ise Vulgar Latince (İspanyolca, Portekizce, Fransızca, İtalyanca, Romence), Berberice ve Arapça olmuştur. Bu denli kozmopolit bir ortamda Arapça, IX. yüzyılda resmi dil olarak kabul edilmiştir. Siyasi bakımdan Arapça, her ne kadar diğer dillere karşı bir üstünlük yakalamış olsa da burada yaşayan halk (Müslümanlar da dahil), Latinceyi de anadil olarak edinmekteydi (Özdemir, 1995, s. 218-219).

Endülüs, siyasi tarihi bakımından (genel manada) kuruluşundan yıkılışına dek taht kavgaları ve nesep çatışmalarına sahne olmuş, uzun süreli siyasi bir istikrara tam manada kavuşamamıştır. Zübeydî'nin yaşadığı süre zarfında Endülüs yönetiminin başında III. Abdurrahmân (350/961), II. Hakem (366/976) ve II. Hişâm (403/1013) yer almıştır. Bu hükümdarlar Endülüs tarihinin en parlak dönemlerini yaşatan yönetim erkleri olarak kabul edilir. Zira Endülüs devletindeki karışıklıkları en başarılı şekilde bastırmanın başında III. Abdurrahmân gelir. Bu hükümdar, "tek bir ümmet" sloganını şiar edinerek her düşünce ve çeşitten insanın Endülüs'e gelmesine; eğitimin en kesin şekilde yaygınlaştırılmasına azami önem vermiştir. 350/961 senesinde III. Abdurrahmân vefat ederken; bilgin kişiliği ve bilime değer veren oğlu II. Hakem hükümdar olmuştur (Özdemir, 1995, s. 213). Zübeydî'nin ilmi kişiliğinin oluşumunda III. Abdurrahmân ve II. Hakem gibi siyasilerin etkileri yadsınamaz. Bu durum, siyasi gücün bilim insanların yetişmesi ve devletlerin kalkınmasında oynadığı role de güzel bir örnektir.

Ana vatanlarından uzaklarda yaşasalar da Arapların dili, kültürü, mizacı ve özellikleri Endülüs diyarında hayatın vazgeçilmezlerinden olmuştur. Bu durum Endülüs'ün mevcudiyetince aralıksız olarak devam etmiştir (es-Seyyid, 1971, s. 123). Öte yandan Arap olmayan unsurlarla yapılan çok sayıda evlilik, yeni yetişen nesillerin bazı açılardan farklılaşmasına sebep olmuştur. Bunların başında da konuşulan dil gelir. Arapça, Ortadoğu'daki yapısından uzaklaştığı bu bölgede ötekileşmiş ve farklılaşmıştır. Ancak Arapların ortak noktada buluştukları Fasîh dil yapısı; yazı, eğitim ve hutbelerin müşterek dili olarak Endülüs'te de kullanılmıştır. Hayatın genelinde konuşulan dil ('ammîce) ise çeşitli sebeplerle farklılaşmış ve böylece bir dil varyantı olarak Endülüs Arapçası ortaya çıkmıştır. Bu sebeple Fasih Arapça ve Endülüs Arapçası arasında yaşanan farklılaşmaları konu edinen eserler kaleme alınmıştır. Bunlardan ancak bir kısmı günümüze dek ulaşabilmiştir (es-Seyyid, 1971, s. 124).

Arap dili hakkında yapılan çalışmalardan bir kısmı ise Arapçanın öğretilip öğrenilmesine yöneliktir (Seyyid, 1971, s. 125). Zira Arapçanın ana vatanı Arap Yarımadası'ndan uzak bu diyarda Arapçanın bölge insanına öğretilmesi asli bir ihtiyaç halini almıştır. Bu faaliyetlerin Endülüs'teki en önemli temsilcilerinin başında da Ebû Bekir ez-Zübeydî gelmektedir.

1.2. Ebû Bekir Zübeydî'nin Hayatı ve İlmî Şahsiyeti

Tam adıyla Ebû Bekir Muhammed b. el-Hasan b. Abdullâh b. Mezhic b. Muhammed b. Abdullâh b. Beşer ez-Zübeydî'dir (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; es-Suyûtî, 1987, s. I/84). 316/928 yılında İşbîliye (Sevilla) kentinde doğmuştur (Humejdî, 1966, s. I/48; el-Yemânî, 1986, s. 307). Zübeydî ismi, tarihsel açıdan aslen Yemende bulunan ve sahabeden de bazılarının mensubu olduğu bir kabileyeye dayandırılır. Mezhic ise Yemende bulunan kızıl tepelere verilen ismin adıdır (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; et-Temîmî, 1977, s. VI/263).

Zübeydî, ilk eğitimini babasından almıştır (Zübeydi 2000, s. 12). Babası dışında eğitim gördüğü hocaları arasında Ebû 'Ali İsmâil el-Kâlî ve Abdullâh er-Riyyâhî gibi isimler de vardır (Hamevî, 1993, s. VI/2519; ez-Zehebî, 1985, s. XVI/417). Daha çok İbn İklîlî olarak meşhur olan oğlu Ebu'l-Velîd, bizzat babası tarafından yetiştirilmiş ve babası ardından İşbîliye kadılığını yürütmüştür (et-Temîmî, 1977/VI, 265; el-Kıftî, 1982, s. III/109). Dönemin hükümdarı II. Hakem, oğlu veliaht prens II. Hişâm'ı ve Kurtuba'luları eğitmesi amacıyla Zübeydî'nin İşbîliye'den başkent Kurtuba'ya gelmesini talep etmiş ve onu gelmeye razı etmiştir (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; Hamevî, 1993, s. VI/2519; Zehebî, 1985, s. XVI/417). Sonrasında ise Zübeydî, kendi doğduğu şehir olan İşbîliye'ye dönmek istese de hükümdar, Zübeydî'nin bu taleplerini geri çevirmiştir (el-Yemânî, 1406, s. 307). Kaynaklarda Zübeydî'nin İşbîliye de bir cariyeye aşık olduğu ve bu yüzden geri dönmek istediği de zikredilir. Devlet erkanının Kurtuba'dan ayrılmasına sıcak bakmadığı Zübeydî ise aynı zamanda şiir alanındaki ustalığı ile bu cariyeye şiirler bestelemiştir (el-Mağribî, 1955, s. I/256; Feyrûzâbâdî 2000, s. 262). Devlet yönetimiyle sıkı ilişkiler geliştiren Zübeydî, bu sayede sınırsız ilmi ve dünyevi imkanlara mazhar olmuş, İşbîliye kadılığı ve polis teşkilatı amirliği görevlerini yürütmüştür (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; el-Hanbelî, 1986, s. IV/418). Zübeydî'nin nahiv, irab, anlambilim, nevâdir, siyer ve ahbâr konularında alanının en tecrübeli kişilerinden değerli bir ilim adamı olduğu kabul edilir (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; Zehebî, 1985, s. XVI/418). Kaynaklarda hakkında olumsuz herhangi bir rivayete rastlanılmayan bu ilim insanı 379/989 yılında doğum yeri olan İşbîliye'de vefat etmiştir (Hamevî, 1993, s. VI/2519; Yemânî, 1406, s. 307; Zehebî, 1985, s. XVI/417).

1.3. Ebû Bekir ez-Zübeydî'nin Eserleri

İrab, fıkıh, dil ve belâgat gibi alanlarda araştırmalar yapan Zübeydî'nin kaleme aldığı eserlere değinmekte fayda bulunduğundan bunlardan bazıları hakkında bilgi verilecektir:

1.3.1. Muhtasarü'l-'ayn: Kaynaklarda bu eserin yazılış amacının Halil b. Ahmed'in Kitabü'l-Ayn adlı eserini özetlemek ve sorunlu görünen yerlerini açıklamak olduğu nakledilir. Başka bir görüşe göre ise bu kitap el-Halil'in eserindeki hataların ortaya konması amacıyla yazılmıştır (Suyûtî, 1987, s. I/79). Hamevî, Batıda (Mağrib) Zübeydî'nin eserlerine gıpta edildiği ve daha iyisini yazmak üzere kıyasıya çabaların harcandığını, bu eserlerin başında da Muhtasar'ın geldiğini nakleder (Hamevî, 1993, s. VI/2519).

1.3.2. Tabakâtü'n-nahviyyîn ve'l-lügaviyyîn: Bu eser, "Ahbâru'n-nahviyyîn" ve "Tabakâtü'n-nühhât ve'l-lügaviyyîn" ismiyle de bilinmektedir (Yemânî, 1406, s. 307; Zehebî, 1985, s. XVI/418). Zübeydî, biyografik yapıdaki bu eserinde Halil b. Ahmed'den başlayarak, kendi hocası Yahya er-Rebahi'ye kadar Arap dili alanında emeği geçen 296 dilciyi tabakalar halinde ele alır. Gayet sistematik şekilde tasarlanan eserde Basralı nahivciler-Basralı dilciler, Kufeli nahivciler-Kufeli dilciler, Mısırlı dilci ve nahivciler, Kareviyyûn dilci ve nahivcileri ve son olarak Endülüslü dilci ve nahivciler (bu başlıklar altında) konu edilmektedir. Eserin 358/970 yılından (42 yaşından) sonra kaleme alındığı, Zübeydî'nin hocası Muhammed b. Yahyâ er-Rayyâhî'nin vefat ettiği bilgisinin kitapta zikredilmesinden anlaşılmaktadır (Zübeydî, 1984, s. 314).

1.3.3. Lahnü'l-'âmme: Bu eser, "Kitâbün mâ telhanu fihî'l-'âmme" ismiyle de bilinmektedir (el-Yemânî, 1406, s. 307). Bu isme sahip eserlerin ortak noktası, asırlar öncesine dayanan Arapçanın standart yapısı ile müelliflerin yaşadıkları dönemki dil yapısı arasındaki değişiklikleri ele almalarıdır. İlk dönem standart yapıdaki sözlüklerin yazılış maksadı Arapçanın fasih olarak isimlendirilen formunu tespit ederek kayıt altına almak olmuştur. Zübeydî ve diğer bazı dilcilerin yaptığı bu tür araştırmalar ise dilin sosyolojik boyutunu tarihsellikte birleştirebilmiştir (Zübeydî, 2000, s. 6). Eserin yazılış amacına uygun olarak kullanılan istişhadlar da Arapçanın en temel kaynaklarından oluşmaktadır. Bu kapsamda 26 ayet, 52 hadis, 33 mesel/akvâlü'l-'arab ve 417 şiir beytiyle toplamda 528 kadar istişhad materyalinden istifade edilmiştir (Zübeydî, 2000, s. 344-392).

1.3.4. Kitâbu'l-vâhîh: Bu eser, "Kitabu'l-îzâh" ismiyle de bilinir (el-Mağribî, 1955, s. I/255). (Ulaşılabildiği kadarıyla) Kaynaklarda zikredilen rivayetlerin tamamına yakını, bu kitabın Zübeydî'ye ait olduğu bilgisini vermektedir. Ancak Yâkût el-Hamevî (626/1229), yaşadığı dönemdeki bazı kimselerin, bu eserin Zübeydî'nin babasına ait olduğunu söyledikleri aktarır. Ancak Hamevî, bu rivayeti kesin bir bilgiden ziyade bir söylenti bağlamında zikreder (el-Hamevî, 1993, s. VI/2519).

İbn Hallikân (681/1282), Vâdîh'in oldukça faydalı bir eser olduğu yorumunu yapmıştır (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372). Onun bu yorumda bulunması, muhtemelen eserin pedagojik bakımdan dönemin standartlarının üstünde tasarlanmasından kaynaklanmaktadır. Zehebî'ye (748/1348) göre Zübeydî'nin veliaht prens II. Hişâm'a Arapça öğretmesi ile bu eseri yazması arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur (Zehebî, 1985, s. XVI/417). Diğer bir ifadeyle eser, hükümdarın talebi üzerine yazılmıştır. İslam topraklarının en batısını temsil eden bu topraklarda kaleme alınan Vâdîh'a (doğuda) konusu, üslubunun akıcılığı ve kaynaklarının yakınlığı bakımından eş değer bir eser gösterilememekle beraber bu yapıt, Zeccâcî'nin Kitâbü'l-Cümel adlı kitabına da benzetilmiştir. Buna göre Zübeydî,

Zeccâcî'nin el-Cümel⁶ adlı kitabından etkilenmiş ve Vâdih'ı kaleme almıştır (Halife, 1986, s. 47). Nihâd el-Mûsâ da Arapçayı öğreneceklerin başlangıç aşamasındaki temel kaynaklarının bu iki eser olması gerektiği yorumunda bulunur (Nihâd, 1978, s. 6). İki kitap karşıtsal olarak incelendiğinde Basra ve Kufe ekollerinin görüşlerinde ısrarcı davranmayışları, seçmeci bir yaklaşımla kendilerince uygun olan görüşleri tercih etmeleri, kullandıkları ıstılahların ortak paydada buluşabilmesi ve üsluplarının akıcı ve yalınlığı gibi açılardan büyük oranda benzerliğe sahip oldukları söylenebilir.

Zübeydî'ye ait olan veya ona nispet edilen diğer kitapların isimleri ise şu şekildedir: Kitâbü'l-'ebniye, Risâletü'l-intisâr li'l-Halîl, Hetkü sutûri'l-mulhidîn, er-Reddü 'alâ ibn Meserre (ed-Dabbî, 1967, s. 66; el-Hanbelî, 1986, s. IV/418; İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; Zehebî, 1985, s. XVI/418; el-Kıftî, 1982, s. III/108; Neysâbü'rî, 1983, s. 80-81).

2. KİTÂBÜ'L-VÂDİH İSİMLİ ESERDE ZÜBEYDÎ'NİN ARAPÇANIN ÖĞRETİMİNDEKİ PEDAGOJİK YÖNÜ

Bu başlık altında Vâdih isimli yapıt belli bazı açılardan incelenerek Zübeydî'nin pedagojik bakımdan yabancı dil öğretim anlayışı üzerinde durulacaktır.

2.1. Yöntem, Tertip ve Düzen

Vâdih'in yöntem ve sistematik yapısı, alimler tarafından kendisine benzetilen ve incelendiğinde de ciddi benzerliklere sahip olduğu anlaşılan Ebu'l-Kâsım ez-Zeccâcî'nin Kitâbü'l-Cümel'i üzerinden anlatılabilir. el-Cümel eseri incelendiğinde konuların belli bir düzen ve tertibe dahil edilmeksizin işlendiği açıkça görülmektedir. Dilin imla, fonoloji, sentaks ve morfoloji gibi alanlarını içeren konular, eserde birbirinden kopuk ve bağlantısız şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, imla kuralları 12 başlık altında işlenirken bu başlıklardan ilki 257. sayfada, son konu başlığı ise 417. sayfada yer alır. 160 sayfa aralığında bulunan toplam başlık sayısı ise 65'tir (Zeccâcî, 1984, s. 449-452). Buradan hareketle Zeccâcî'nin, eserindeki konuların tertibine gerekli özeni göstermediği söylenebilir. Vâdih'a bakıldığında ise meselelerin olabildiğince birbiri ile bağlantılı ve ilişkili şekilde işlendiği görülür. İmla ve ses bilgisi konularını kitabın bütününe serpiştiren Zeccâcî'nin aksine Zübeydî, bu konuları (büyük oranda) eserinin son bölümlerinde işlemiştir.

Yöntem açısından Vâdih, âmil teorisi dikkate alınarak düzenlenmiştir. Âmil teorisine işaret eden ve eserini (el-Kitâb) bu teoriye göre tanzim eden ilk kişi Sîbeveyhi'dir. el-Kitâb adlı eserinde âmil teorisinin mantığına vurgu yapan (kelimelerin son harflerinin harekelenmesinde başat rol oynayan unsur) Sîbeveyhi, bu teoriyi cümle örnekleri üzerinden açıklamıştır (Sîbeveyhi, 1988, s. I/12-13,34). Bu minvalde diğer bir tanımlamayı ise Abdü'l-Kâhir Cürcânî (471/1078-79) yapmıştır. Cürcânî, âmilleri "kelime sonlarındaki harflerin hareke bakımından nasıl bir oluşum içinde olacağını tayin eden yapılar" şeklinde tanımlarken nazım teorisine işaret etmiştir (Havârizmî, 1998, s. 21). Âmil teorisi her ne kadar bazı alimlerce eleştirilmişse de (özellikle) klasik dil perspektifinde nahvin konu ve kurallarının tanzim edilip anlaşılması noktasında vazgeçilmez bir çatı vazifesi üstlenmiştir (Bulut, 2006,

⁶ Zeccâcî'nin doğum tarihi hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamasa da vefat tarihi 337/949 yılı olarak zikredilir. Ayrıca el-Cümel isimli eserini de seyahat yerlerinden birisi olan Mekke de kaleme aldığı nakledilir (Suyûtî, 1964, s. II, 77). Öte yandan Zübeydî ise 316/928 yılında doğup 379/989 yılında vefat etmiştir. Tarihsel açıdan birbirine muasır olarak kabul edilebilen bu iki dilciden Zeccâcî, Zübeydî'den 40 yıl kadar önce vefat etmiştir. Kaynaklarda bu iki eserin yazılış tarihleri hakkında herhangi bir tarihe rastlanılamasa da iki müellifin yaşadıkları süre zarfları ve eserlerinin içeriği Zübeydî'nin Zeccâcî'den etkilenme ihtimalini desteklemektedir.

s. 69-70). Zübeydî de eserindeki konuları işlerken âmil teorisini dikkate almış; gerek yöntem gerekse tertip ve düzen bakımından olabildiğince sistematik şekilde hareket etmeye gayret göstermiştir.

1.4. Kullanılan Terminolojik Kavramlar

Zübeydî, günümüzde alışık olarak kullanılan Arap dili terminolojik yapısından farklı bazı kavramlar kullanabilmiştir. Bu kavramlar sırasıyla şu şekildedir;

2.2.1. Cer (الجر): Harf-i cerler, Arapçada tek başlarına anlamları olmayan; fiil ve isimlerle kullanılarak sözcüklere ek anlamlar katabilen unsurlardır. Cer kavramı ise kelimenin sonunun i'rab açısından kesra hale dönüştürülmesi işlemidir. Zübeydî, cer kavramına karşılık hafd (الْحَفْض) kavramını kullanmayı tercih etmiştir (Zübeydî, 2011, s. 61-66). Günümüzde kullanılan cer kavramı Basra dil mektebine, hafd kavramı ise Kûfe dil mektebine dayanır (el-Ezherî, 2016, s. 19; er-Râcihî, 1993, s. I/82).

2.2.2. Cem' (الجمع): Cem', sayısal olarak ikiden fazla ismi ifade etmek üzere kullanılan çoğul bir kiptir. Günümüz Arap dili kavramları arasında da cem'i müzekker ve cem'i müennes gibi şekillerde cem' kavramı kullanılmaktadır. Zübeydî de cem' kavramına ek olarak, eşdeğer yapıda cemî' (الجميع) kavramını kullanır (Zübeydî, 2011, s. 209). Bu kavram dışında Zübeydî, (isimlerdeki) çoğulları da farklı isimlendirmelere tabi tutabilmiştir. Arap dilcileri arasında ortak bir kabul olarak çoğullar, kurallı ve kuralsız olarak ikiye ayrılır. Modern Arap dili literatürü ve Zübeydî'nin kullanımıyla kuralsız çoğullar, cem'i teksîr (جَمْعُ التَّكْسِيرِ) olarak isimlendirilir. Kurallı çoğullar ise günümüz Arap dili literatüründe cem'i müzekkeri sâlim (جَمْعُ مُذَكَّرٍ سَالِمٍ) ve cem'i müennesi sâlim (جَمْعُ مُؤَنَّثٍ سَالِمٍ) olarak bilinirken Zübeydî, bu iki kavrama karşılık cem'u's-selâme (جَمْعُ السَّلَامَةِ) kavramını kullanmıştır (Zübeydî, 2011, s. 102).

2.2.3. Lâ en-nâfiye li'l-cins (لا النافية للجنس): Bu yapının görevi, cinsinin hükmünü olumsuz hale dönüştürmektir. Günümüzde böylesi bir isimlendirmeye sahip bu kavram Zübeydî tarafından aynı işlevsellikte التبرئة kavramı ile ifade edilmiştir. Modern ve yaygın isimlendirme, Basra dil ekolüne dayanmaktadır. التبرئة kavramı ise Kufe dil ekolüne kullanılır. Zira el-Ferrâ, Bakara suresi 197. ayetinin "فَلَا يَفْتِي وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ" bölümünü (Mücahid dışında) tüm kurrânın tebri'e ile nasb halde okuduğunu bildirmiştir (el-Ferrâ, [t.y.], s. I/120). Zübeydî ise bu konuyu anlatırken "لا رَجُلٌ فِي الدَّارِ" örneğini verir. ل'nın tebriye harfi olduğunu; رجل sözcüğünün ise tebri'e sebebiyle nasb konumunda bulunduğunu bildirir (Zübeydî, 2011, s. 111).

2.2.4. Fiillerin zaman kipleri (أزمنة الفعل): Arapça modern gramer sisteminde fiillerin zaman kipleri, mazi, muzari ve emir olmak üzere üç kısma ayrılır. Mazi fiiller, faaliyeti devam etmeyen ve geçmişte kalan eylemleri; muzari fiiller şimdiki ve geniş zamandaki eylemleri; emir kipi de yapılması emredilen eylemleri zamansal olarak karşılar (Yaşar, 1996, s. 19). Zübeydî ise bu kipleri mazi, müstakbel ve dâ'ime (الدائمة) şeklinde üçe ayırır. Mazi fiiller, gerçekleşen eylemleri; müstakbel fiiller, gerçekleşmesi beklenen eylemleri; dâ'ime fiiller ise içerisinde bulunan zaman diliminde gerçekleşen eylemleri ifade eder (Zübeydî, 2011, s. 49-50). Öte yandan emir kipi "emir ve nehy" babı altında müstakbil bir başlık altında ele alınmıştır (Zübeydî, 2011, s. 85-88).

2.2.5. Sıfat (الصِّفَةُ): Sıfat, uyduğu ismi niteleme görevine sahip kelimedir (İbn Fâris, 1979, s. VI/115; İbn Manzûr, [t.y.], s. II/99-100). Na't kavramı, klasik dil perspektifinde sıfat konusuyla kullanım açısından eş değerdir (Nahle, 1994, s. 73-76). Zübeydî sıfat kavramı yerine na't kavramını eserinde benimsemiştir (Zübeydî, 2011, s. 64-65). Na't kavramı da Ferrâ ve mensubu olduğu Kufe dil ekolünün kullandığı bir isimlendirmedir (Ferrâ, [t.y.], s. 145-146).

2.2.6. Ma'nevî te'kîd (التوكيد المعنوي): Na't, hakîkî ve sebebî olarak ikiye ayrılır. İsimdeki sığata delalet eden na't çeşidine hakîkî; isim ve sıfat arasındaki ilişkinin ele alındığı na't çeşidine ise sebebî na't denir (el-Galâyînî, 1993, s. III/221-222). Zübeydî, na't'ın bu iki çeşidini "na't" babında ele alır. Ancak na't konusunun hemen devamında نَعْتُ التَّخْصِصِ ve نَعْتُ الإِخَاطَةِ ara başlıklarına yer verir. Bu başlıklarda ele alınan konular ise manevî te'kîd konularındır (Zübeydî, 2011, s. 64-67). Sîbeveyhi, te'kîd kavramına karşılık sıfat kavramını kullanmıştır (Sîbeveyhi, 1988, s. II/351,359). Müberred açısından na't kavramı ile sıfat kavramlarının kullanımı eşdeğerdir (el-Müberred, 1994, s. IV/105).

2.2.7. Zamir (الضمير): İsimlerin yerini tutan marife kelimelere zamir denir. Zübeydî, bu kavrama karşılık الكتابة kavramını kullanır (Zübeydî, 2011, s. 72). Zamir kavramı Sîbeveyhi ve temsilcisi olduğu Basra ekolüne ait bir kullanımdır. Sîbeveyhi zamir kavramı yanında eş değer olarak الضمير kavramını da kullanabilmektedir. (Sîbeveyhi, 1988, s. II/385; el-Kavzî, 1981, s. 174). Kinâye kavramı ise Ferrâ ve onun mensubu olduğu Kufelilere özgü bir isimlendirmedir (Ferrâ, [t.y.], s. I/5).

2.2.8. Nâibü'l-fâ'il (نائب الفاعل): Eylem bildiren cümlelerde aslolan, fiili gerçekleştiren fail/faillerin bulunmasıdır. Ancak bazen fiiller edilgen yapıda gelebilir ve meful veya mefulün yerini tutan başka bir öge fail görevini üstlenebilir. Bu yapılar, günümüz gramer sisteminde nâibü'l-fâ'il olarak bilinir (Yaşar, 1996, s. 249-250). Zübeydî ise nâibü'l-fâ'il kavramı yerine "المفعول الذي لم يُسمَّ فاعله" (faili zikredilmeyen merfu meful) isimlendirmesini kullanır. Bu kaidenin açıklaması şu şekildedir; "meful üzerine bir eylem gerçekleştirip failini zikretmediğinde mefulü merfu kıl ve mefulü irab bakımından fail muamelesinde bulun. (Bu minval üzere de) Şu şekilde diyeceksin: ضَرَبَ زَيْدٌ (Zeyd dövüldü)" (Zübeydî, 2011, s. 57). "المفعول الذي لم يُسمَّ فاعله" kavramı ilk olarak Ferrâ tarafından kullanılmıştır (Ferrâ, [t.y.], s. II/210). Nâibü'l-fâ'il kavramını ilk kullanan kimse ise İbn Mâlik'tir (eş-Şâfi'î, 1997, s. II/61). Zübeydî'nin tercih ettiği isimlendirmenin anlamsal açıdan daha pedagojik bir yapıda olduğu söylenebilir. Failin yerini tutan ögeye "faili zikredilmeyen meful" dendiğinde bu ıstılahı duyan hemen herkes, bu kavramla hangi konunun ele alındığını tahmin edebilir. Öte yandan nâibü'l-fâ'il kavramı ise daha kısa bir isimlendirmeye sahiptir.

2.2.9. Mebnî-Mu'reb (مبني-مغرب): Arapça cümle diziminde kelimeler, buldukları görevlere göre sesli ve/veya sessiz harf bakımından değişimlere maruz kalırlar. Bu değişim (i'râb), kelimenin cümle içinde hangi göreve tayin edildiğini temsil eder. Ancak i'râb değişiminin zahiren olabildiği gibi takdiren olduğu durumlarda mevcuttur. Bunun en temel nedeni de kelime yapısının değişime müsait olup olmayışından kaynaklıdır. Bu bakımdan değişim yaşayan sözcükler mu'reb (المغرب), değişim yaşamayan sözcükler ise mebnî (المبني) olarak isimlendirilir (Maksudoğlu, 1969, s. 122-123; Yaşar, 1996, s. 217). Zübeydî, mu'reb kavramını kullanmakla beraber mebnî kavramı yerine gayrû'l-mu'reb (غير المغرب) kavramına eserinde yer verir (Zübeydî, 2011, s. 81-82).

2.2.10. Temyîz (التَّمْيِيزُ): Cümle veya sözcükteki belirsizliği gidermek üzere kullanılan isme temyîz denir. Zübeydî, temyiz kavramına karşılık gelen *tefsîr* (التفسير) kavramını kullanmıştır (Zübeydî, 2011/ 117). Bu kavramı tefsir olarak isimlendiren ilk kimse ise Ferrâ'dır. Ferrâ, Âli İmrân suresi 91. ayetini (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلْءُ الْأَرْضِ) (Ferrâ, [t.y.], s. I/225).⁷ Temyîz kavramı da ilk olarak (التَّبْيِينُ kavramı ile beraber) Müberred tarafından kullanılmıştır (Müberred, 1994, s. III/32).

2.3. İstişadlar ve Örnek Cümleler

Arap dili kurallarının klasik literatürde anlatımında kendisine istişad denen delil niteliğindeki örnekler, vazgeçilmez unsurlardandır. İstişadın beslendiği temel alanlar ise Kur'an-ı Kerim, hadis, şiir ve nesir (ata sözleri, hutbe, mektup vb.)'dir (Bedeva, 2019, s. 314-319). Zübeydî de, gramer ekseninde bir eser tasarlamış olsa da verdiği örnekler klasik istişad anlayışından olabildiğince uzaktır. Zira Vâdih'a bakıldığında sadece 11 adet şiir örneği ile karşılaşılır. Bunlardan 10 tanesi "kervanbaşı namesi ve şiir iradında kafiye vecihleri" (بابُ وَجْهِ الْقَوَافِي فِي الْإِنشَاءِ وَالْحَدَاءِ) isimli başlık altında yer alır (Zübeydî, 2011, s. 299-302). Ele aldığı konu itibarıyla bu başlık altında şiir istişadlarının kullanılması gayet anlaşılır bir durumdur. Diğer şiir örneği ise bir nahiv konusu olan كَادَ ve عَسَى hakkında (Zübeydî, 2011, s. 149-150). Ancak bu türde bir konunun anlatımında şiirle istişadda bulunmak kaçınılmazdır. Zira bu bahiste, أفعالُ الْمُقَارَبَةِ üyelerinden olan كَادَ ve عَسَى kelimeleri sonrasında gelecek fiilin أن edatı alıp almayacağı meselesi söz konusu edilir. Başta Sîbeveyhi olmak üzere, Basra dil ekolüne mensup dilcilerin cumhur görüşüne göre (istisnai durumlar hariç) أن edatı, كَادَ ve عَسَى'den sonraki fiillerin öncesine gelmemelidir (Sîbeveyhi, 1988, s. I/158; el-Mâlikî, 2008, s. I/516-517). Bu düşünceye sahip olan Zübeydî de " لا يَحْسُنُ إِدْخَالَ الْفِعْلِ إِلَّا عِنْدَ " (şiir zarureti dışında كَادَ fiili sonrası أن edatının kullanılması hoş olmayacaktır) şeklindeki açıklamasına ek olarak şiirle istişadda bulunmak mecburiyetinde kalmıştır. Bu tür istisnai durumlar haricinde Zübeydî, kullanımı yaygın ve kolay, hedef kitlenin içerisinde bulunduğu hayat şartına uygun örnekler seçmeye azami önem göstermiştir.

Zübeydî'nin şiir ile istişadda bulunmaması, onun Edebiyattan haberdar olmadığı ihtimaline de akıllara getirebilir. Ancak bu durum gerçeklikten oldukça uzak bir düşünce olacaktır. Klasik literatürdeki kaynaklar, Zübeydî'nin şiir literatürüne oldukça hakim bir kimse olduğu bilgisini nakleder (İbn Hallikân, 1972, s. IV/372; Humejdî, 1966, s. I/46; Hamevî, 1993, s. VI/2519; et-Temîmî, 1977, s. VI/265). Kadılık vazifesini üstlenebilmesi yönüyle Kur'an ve hadis ilimlerine ve bu alandaki istişad örneklerine vakıf olması gerekir. Şiir literatürüne hakim olmanın da ötesinde Zübeydî, kendi şiirlerini besteleyen bir şairdir. Ayrıca Zübeydî'nin Vâdih dışındaki eserlerine bakıldığında onun Edebiyat alanındaki birikimi kolaylıkla anlaşılır. "Lahnü'l-âmmeh" adlı eserinin yazılış amacı, Endülüs Arap dili lehçesinin Arapçanın standart yapısından farklılığı ve dildeki bu değişimin önlenmesi olduğundan istişad olarak çok sayıda (toplamda 528 kadar) ayet, hadis ve şiirden faydalanmıştır (Zübeydî, s. 2000). Zübeydî'nin eserinden etkilendiği Zeccâcî ise dil öğretimi amacıyla yazılmış Cümel eserinde 133 ayet, 2 hadis, 149 şiir, 14 recez beyti ve 10 meselle

⁷ Ferrâ, tefsîr kavramı ile temyîz kavramını eşdeğer olarak kullanması yanında mefulün li-eclih için de aynı (tefsîr) kavramı kullanmıştır. bkz. Ferrâ, [t.y.], s. I, 17.

toplamda 308 adet şahidi kullanmıştır (Zeccâcî, 1984, s. 423-441). Bu açıdan Vâdih, benzeri formda tasarlanmış emsallerinden oldukça farklıdır.

Zübeydî'nin konu anlatımlarında vermiş olduğu örnekler de hedef kitlenin günlük hayatı ile iç içe geçmiştir. Oldukça basit ve kısa yapıda cümlelerle kurallar anlatılırken, cümleleri meydana getiren sözcükler de gayet anlaşılır türden seçilmiştir. Bu bağlamda Zübeydî'nin kullandığı kelimelerden bazıları şunlardır; تَمْر (hurma), فُلْس (bozuk para), حُوت (balina), لَيْل (gece), حَمَامَة (güvercin), امْرَأَة (kadın), غَلَام (çocuk), فَارِس (sipahi), دَجَاجَة (tavuk), ثَوْب (elbise), رَجُل (adam), سُورَة (sure), دِينَار (altın para), دِرْهَم (gümüş para). Bu sözcükler dikkatle incelendiğinde Zübeydî'nin içerisinde bulunduğu sosyolojik ve coğrafi şartların gerekliliğine son derece sadık kaldığı anlaşılmaktadır. Zira ekonomik bağlamda para birimleri, hayatı idame ettirmede tüketilen gıdalar (özellikle Endülüs'ün etrafının denizlerle çevrili yapısı ve balığın temel gıda kaynağı olması), gündelik hayatta sıkça karşılaşılan canlılar ve onların cinsleri Zübeydî'nin örnek cümleleri içerisindeki sözcüklerin ana temalarını oluşturur.

2.4. Üslup

Eserde hakim olan ve en dikkat çekici üslub özelliği, konuların söyleşi tarzında anlatılmasıdır. Zira Zübeydî, konuları anlatırken karşısında bir öğrenci varmış gibi, ikinci tekil şahıs kipinde cümleler kullanmayı tercih etmiştir. Böylesi bir üslup, hedef kitleye bir eğitimci karşısında Arapça öğreniyormuş hissi uyandırmaktadır. Bu anlatım yöntemiyle bireysel manada yürütülecek yaygın eğitim faaliyetleri de örgün eğitim atmosferine bürünebilir.

Zübeydî, konu anlatımlarında bazen soru-cevap yöntemine de başvurabilmektedir. Bu duruma “iki fail ve mefulün bir arada toplanması” (بابُ جَمْعِ فَاعِلَيْنِ وَمَفْعُولَيْنِ) konusu aşağıdaki şekilde örnek gösterilebilir;

“*ضربتُ وضربني زيدٌ (Ben Zeyd'i, Zeyd de beni dövdü) diyebilirsin. Bu sözünle şunu kastetersin - وضربني زيدٌ - Kastetmen dolayısıyla hazfederken diğer fiilde isme yakın olması sebebiyle mefulü onu kastetmen dolayısıyla* *ضربتُ زيداً، وضربني زيدٌ/Ben Zeyd'i dövdüm, Zeyd de beni dövdü-. Böylece ilk mefulü zikretmiş olursun.... Şunu bilmelisin ki ضربتُه وضربني زيدٌ cümlesini kurman doğru bir kullanım olmayacaktır. Çünkü bir şeyi zikretmediğin müddetçe ona zamirle gönderimde bulunman gerekmez. Eğer bir kişi -nasıl oluyor da- ضربتُ زيداً cümlesini kurabiliyorsun? Zira bu durumda Zeyd ismi henüz zikredilmemesine rağmen ilk fiil olan ضربني dahilinde Zeyd'in zamirine gönderimde bulunuyorsun? (derse) Evet durum bu şekilde (derim), zira ilk fiilin açıklayıcısı sonrasında gelir. Fiiller, faillerini belirten bir cehri/hafi göstergeye (zamir/isim) muhtaçtır. Ancak bu tür durumlarda mefulün zikredilmesi olmazsa olmaz değildir...” (Zübeydî, 2011, s. 209-210).*

Zübeydî'nin eserinde kalıplaşmış belli başlı ifade tarzları bulunmaktadır. Konu anlatımlarının başında “اعلم” (bilesin ki...) ibaresine sıklıkla rastlanır (Zübeydî, 2011, s. 102,109). Aynı manada olan, konu anlatımlarının başında ve sonunda kullanılan diğer bir kalıp ifade ise “فافهم” dir. Kaideler hakkında verilen örneklerin yeterli olduğunu düşündüğü durumlarda “وما أشبه ذلك (ve benzeri örnekler) ifadesiyle konu anlatımı sonlandırır (Zübeydî, 2001, s. 136,139). Konu anlatımının yeterli olduğunu düşündüğü durumlarda “فقس على هذا (bu kaideyi benzeri kullanımlara bu kaideyi kıyasla), “فقس هذا ما ورد عليك من نظائره” (bu kaideyi benzeri

tarzda karşına çıkacak yapılara kıyasla), “فَقَسَّ سَائِرَ الْبَابِ عَلَى مَا أَعْلَمْتُكَ تُصَبُّ إِنْ شَاءَ اللَّهُ” (konunun diğer kısmını benim sana öğrettiğim şekle/tarza kıyasla, Allah'ın izniyle doğrusunu yapacaksın) ve “فَقَسَّ سَائِرَ الْبَابِ عَلَى مَا ذَكَرْتُ لَكَ” (bu babın geri kalan kısmını sana belirttiğim şekle kıyasla) ifadelerini sıkça kullanır (Zübeydî, 2011, s. 111, 125, 159). Ayrıca konu anlatımları sonunda “فَأَفْهَمُ تَصَبُّ إِنْ شَاءَ اللَّهُ” (anla- yıp -, Allah'ın izniyle doğrusunu yapacaksın) ve türevindeki ifadelerle de sıklıkla rastlanılır (Zübeydî, 2011, s. 92,103,135,136,139).

Eserin bütününe hakim durumdaki bu anlatım tarzı, Zübeydî'nin pedagojik kaygılar taşıdığı en açık göstergelerindedir. Konu anlatımlarını olabildiğince kısa tutuşu, hedef kitlenin güdülenmesine yardımcı olacak temenni ifadelerine başvurması Zübeydî'nin eseri kaleme aldığı süre boyunca hedef kitleye empati ile baktığını gösterir. Günümüz eğitim sisteminde de özellikle ölçme ve değerlendirme aşamalarında temenni içeren ifadeler kullanılır. Ancak eğitim materyallerinde bu tarz üsluplara rastlanılamamaktadır. Sonuç itibarıyla Zübeydî, eserinde sahip olduğu üslupta hedef kitlenin psikolojik ve sosyolojik dokusuna dikkat etmiş, güdülenmelerine hayati derece önem vermiştir.

2.5. Konuların Ele Alınma Şekli

Eserdeki konular, sistematik belli bazı işlemler dizisi takip edilerek işlenmektedir. Kimi zaman konu hakkında teorik bilgiler; kimi zaman ise konu ile alakalı örnek sözcük ve cümleler anlatımda merkeze alınır. Buna göre, işlenen konunun kelime/kelime öbekleriyle ilişkili olması halinde bunların hangi öğeler olduğu teker teker yazılır. Bu başlıklar altında teorik bilgiler örnekler beraberinde zikredilir. Bu tür anlatım tarzına verilebilecek örneklerden birisi cem' (çoğullar) konusudur;

“Çoğullar”, kurallı ve kuralsız olarak iki kısma ayrılır. Kuralsız çoğulda kelimenin aslındaki değişim hareke veya sükûn bakımından yaşanır (فلس sözcüğünün çoğullarının فْ ve فُلوس olması gibi...). Görüyor musun? فلس sözcüğünün فْ harfi fetha, لْ harfi ise sakinken çoğul yapıya dönüştürüldüklerinde (sesli harfleri) değişime uğradılar. Bu sözcüğün فُلوس çoğulundaki فْ harfi sakın, لْ harfi ise damme olurken; فُلوس çoğulunda ise فْ harfi damme, لْ harfi de keza damme olmuş ve bu iki harf arasına و harfi girmiştir” (Zübeydî, 2011, s. 102).

Kaidenin kategorik sınıflandırmaya tabi olduğu kimi yerlerde ise ilk olarak kısa teorik bilgiyle konu anlatımı başlar. Ardından ilişkili kelime ve/veya cümle örnekleri verilir. Son olarak da bu örnekler üzerinden irab durumlarına açıklık getirilerek konu tamamlanır. Bu tür bir anlatım yöntemine حَبَّا konusu örnek verilebilir; “حَبَّا kelimesinin manası övgüdür. Bu kelimenin aslı حَبَّ ذَا الشَّيْءِ olup irab bakımından حَبَّ fiili mazi; إِسْ ise ismi işaret. Sık kullanılması sonucu bileşik yapısından tek bir yapı haline dönüşmüştür. (İşlevsel bakımdan) إِسْ 'nin durumu ضَرْبِ fiilindeki بْ harfi ile aynıdır. حَبَّا'dan sonra gelen isimlerin irabını ref yap. (Şu şekilde) Dersin “حَبَّا”. (İrab bakımından da) “عَبْدُ اللَّهِ” sözcüğü حَبَّا kelimesi sayesinde merfudur” (Zübeydî, 2011, s. 115).

Kategorik sınıflandırmanın söz konusu olduğu konularda bazen de teorik bilginin akabinde irab özelliğine ve ilgili örneklere geçilebilmektedir. İrab bilgisinin öncelendiği bu tür durumlarda genellikle irabın değişmeyen bir yapısından söz edilir. Buna “fiillerde zaman” konusu örnek gösterilebilir;

“Fiiller üç çeşit zaman kipine sahiptir. Bunlardan ilki olan mazi kipte, kelimelerin sonu her zaman fethalıdır (يُخْرَجُ, يُخْلَلُ gibi). İkinci kip ise kendisine müstakbel denen, gerçekleşmesi beklenen ve henüz vuku bulmayan zaman sigasıdır (يُخْرَجُ gibi). Üçüncü ve son zaman kipi ise içinde bulunduğu vakit ile henüz sona ermemiş ve faaliyeti kesilmemiş eylemleri ifade eder (يُخْرَجُ gibi). Cezm ve nasb eden herhangi bir âmil gelmediği müddetçe kelime sonları muhakkak merfu halde olacaktır” (Zübeydî, 2011, s. 49-50).

Zübeydî'nin kategorik sınıflandırmalı kaidelerin izahatında izlediği ve bu araştırmada üzerinde durulacak son anlatım tarzı ise şu şekildedir. Kuralların kaç sınıfa ayrıldığı örneklerle anlatılıp sonrasında kuralın mantığı örnekler üzerinden açıklanır. Bu tür bir anlatıma “hafid edatları” başlığı altındaki açıklamalar örnek verilebilir; “Bu edatlar; harfler, zarflar ve isimlerdir. Harfler: من, إلى, عن, على (vb.'dir); zarflar: مع, فوق (vb.'dir) ve isimler: شبه, بعض, مثل (vb.'dir). Bu edatlar kendilerinden sonra gelen isimleri cer duruma getirir. (Şu şekilde) Dersin: إلى المَسْجِدِ (mecrur) إلى الدارِ (harfi cer) من خَرَجْتُ (fiil ve fail) (Zübeydî, 2011, s. 59-60).

2.6. Sesli Harflerin Gerektiğinde Belirtilmesi

Yazılı dil formunda Arapça, sesli harfleri kendi bünyesinde bulundurmayan bir dil yapısına sahiptir. Zira Arapçanın yüzyıllardır kullandığı alfabe Fenikelilerin yazı sisteminden alınmıştır. Fenikeliler ise alfabelerinde sesli harflere yer vermemektedir (Akerson, 2008, s. 50-56). Durum böyle olunca sessiz harflere sahip olmayan Arapçanın yabancı bir dil olarak öğrenilmesi ve yazılı materyallerin okunabilmesi oldukça zor bir hal almıştır. Dini kaygılardan ötürü de Ebu'l-Esved ed-Düelî (69/688) tarafından sesli harfleri karşılamak üzere bazı noktalama işaretleri uygulanmıştır (İbnü'n-Nedîm, [t.y.], s. 45-47; ibnü'l-Enbârî, 1971, s. 39). Pedagojik açıdan Arapçanın yabancı bir dil olarak öğretilmesi yolunda tasarlanan materyallerin sesli harf bulundurması meselesi de farklı şekillerde uygulamalara tabi tutulmuştur. Bu faaliyetleri üç sınıfta toplamak mümkündür;

- İ'rab ve harekelemenin kısmen yapıldığı uygulamalar,
- İrab ve harekelemenin hiçbir şekilde yapılmadığı uygulamalar,
- İrab ve harekelemenin tamamen yapıldığı uygulamalar.

Görsel ve yazılı alanda Arapça materyallerin sessiz harfleri barındırmaması esastır. Bu sebeple gerçekliğe uygun hareket ederek, içerisinde irab gibi anlamsal meseleleri (irab)⁸ de barındıran harekesiz dil anlayışına uyum sağlanması kaçınılmazdır. Arap dili materyallerinin hedef kitleye harekesizce sunulması, onların aşırı derecede zorlanmaları sonucu cesaret ve öğrenme isteklerine set çekebilir. Bu nedenle izlenebilecek en ideal yöntem, sesli harfin materyalde tedrici şekilde azaltılmasıdır. Bu uygulamada da temel kıstas, hedef kitlenin içerisinde bulunduğu dil yeterliliği ve seviyesidir. Ulaşılan yazma eserler incelendiğinde Zübeydî'nin gerekli gördüğü bazı yerlerde harekeleme işlemine müracaat ettiği görülmektedir (Zübeydî, 2011, s. 31,43). Bu sebeple onun kısmi hareke uygulamasına baş vurduğu söylenebilir.

Zübeydî'nin bu tür bir uygulamayı eserinin tamamında değil de belli bazı yerlerinde tercih etmesi, kanaatimizce hedef kitlenin hareke olgusu ile dengeli bir ilişki kurmasını

⁸ Cümleyi meydana getiren sözcüklerin son sesli harfleri sözcüklerin sözdiziminde nasıl bir rol oynayacaklarını tayin eder. Bu sebeple i'rab, (özellikle yazı dili itibarıyla) Arapça öğrenmede karşılaşılabilecek ciddi zorlukların başında görülebilir.

sağlamak amaçlıdır. Zira harekelemenin tamamen uygulandığı materyaller, hedef kitleyi ciddi şekilde hazırlığa sürüklemekte; onların yabancı bir dil olan Arapçaya odaklanmalarını engellemektedir. Harekeye hiçbir şekilde yer vermeyen materyaller ise hedef kitlenin farklılık gösteren yapılarına (yaş, dil seviyesi vb.) hitap edememektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü Zübeydî'nin takip ettiği dengeli harekeleme anlayışı pedagojik bir dil perspektifinin ürünüdür.

2.7. Konuların Bir Bütün Halinde Ele Alınması

Vâdih eserinde hakim olan konu içeriği nahiv konularından müteşekkildir. Zübeydî bunu yaparken de dilin semantik, fonoloji ve morfoloji alanlarını da ihmal etmez. Bu kapsamda 'rab ve anlam ilişkisine de hemen her konu başlığı altında değinir. Hemzenin halleri, idgâm, mehâricü hurûf ve harflerin sıfatlarına (Cehr, Hems, Şiddet, Raha gibi) değinerek dilin fonetik boyutunu ele almıştır. Morfolojinin karşılığı olan sarf ilmi ise Zübeydî'nin büyük bir ihtimam gösterdiği alandır. Zira sarf, Arap dilinin ölçüsü olarak kabul edilir. Dilin büyük kısmı kıyas ile elde edilir. Bunun gerçekleştirileceği alan ise ıstikak ve tasrifdir. Arapçanın çekimli yapısı da sarf ilmine vakıf olunmayı çok daha kesin şekilde gerekli kılar. Bu sebepledir ki Sarf, Arap dilinin en önemli ve bir o kadarda kapalı yarısı olarak görülür (Ufsur el-İşbîlî, 1987, s. 27-33).

Zübeydî, konuları bir bütün halde ele aldığı gibi bu bütünlüğü iltisaklı parçalara da ayırmayı bilmiştir. Bu duruma "kâne ve benzerleri" konusu örnek verilebilir. "باب الأفعال التي" başlığı altında Zübeydî, Kâne ve Benzerleri konusunu ana hatlarıyla eserinin 77-79. sayfaları arasında kısaca anlatır. Anlatım içerisinde söz konusu edatların hangileri olduğunu sırasıyla zikrettikten sonra birkaç örnek verme ihtiyacı hisseder. Daha sonra açıklama ve irabını da yaparak konunun temel mantığını genel hatlarıyla anlatmış olur. Konunun daha ayrıntılı ve tali olarak gördüğü meselelerine ise "فصل" ve "باب منه آخر" başlıkları altında değinir. Bu anlatım tarzı, çalışmanın tümüne hakim vaziyettedir.

2.8. Gereksiz Açıklamalara Yer Verilmemesi

Arap dili, üzerinde uzlaşma sağlanamayan pek çok kuralı dahilinde barındırır. Dilbilgisi kapsamında kaleme alınan eserler bu farklılıklara çeşitli boyutlarda yer vermişlerdir. Merkezinde dilbilgisi kurallarını barındırmasına rağmen Zübeydî, eserinde bu tür ihtilaflardan olabildiğince kaçınmıştır. Örneğin; istisnâ bildiren edatlar, Basra ve Kufe dil mektepleri arasında tartışma konusu olan meselelerden birisidir. Sîbeveyhi, istisnâ edatlarından حاشي'nın harf olup kendinden sonraki sözcüğün irab bakımından mecrur olarak amel göreceğini belirtir. Ferra'ya göre bu kelime, faili olmayan ve ج harfi hazfolmuş bir fiildir (örn: حاشي لزيد). Müberred ise bu sözcüğün hem fiil hem de harf olarak kabulünü muhtemel görür. Kufeliler'in geneli, bu kelimenin mazii bir fiil olduğu kanaatindedir. Basra'luların tercihi ise bu kelimenin harf olduğu yönünde yoğunlaşmıştır (el-Enbârî, 2003, s. I/226-227). İstisnâ konusunu "خلا حاشي، رعدا، سوى، غير" başlığı altında ele alan Zübeydî، خلا ve حاشي için uzlaşmacı bir yöntem izleyerek (tartışmaya mahal vermeden) şu açıklamayı yapar;

"Dilediğinde bu kelimeleri fiil olarak kullanabilir ve ardından gelen sözcüğün irabına nasp şekilde amel edebilirsiniz. Dilersen de bu yapıları (حاشي ve خلا) harf olarak kabul edebilir ve irabında hafid (cer) olarak amel edebilirsiniz. (Tercih yapmak istersen de) Bu yapıları birer fiil olarak kullanman daha uygun olacaktır. Zira bu sözcükler, fiil olmaya

daha elverişlidir (bu kelimelerin حاشى-يحاى، خلا-يخلو şeklinde fiil formunda çekimi mümkündür)" (Zübeydî, 2011, s. 107).

Zübeydî, bu edatların kullanımında muhtemel iki uygulamadan bahsetmiş tercihte bulunmak gerektiğinde de kendi görüşünü belirtmiştir. Böylece her ne kadar istisna edatlarındaki farklı görüşlere atıf yapmış olsa da Zübeydî, gereksiz açıklamalara girmeyerek hedef kitlenin zihnini karıştırmamış, tercihindeki mantığı kısaca açıklamıştır.

İhtilafli kaidelerden bazısında ise alternatifleri hiç zikretmeden tek bir kullanım şeklinden bahsedebilmiştir. Örneğin; "إنما، لعلماء، ليتما" edatlarının isimlerinin irab bakımından ref olması gerektiğini bildirmiştir (Zübeydî, 2011, s. 79). Aynı konuda Zeccacî ise nasb ve ref şeklinde irabta amel edilebileceğini söyler. (Zeccacî, 1984, s. 303). Bu kaidenin anlatımında Zübeydî alternatif kullanımlara yer vermeyi uygun görmemiştir.

Tartışmalı kaidelerde olabildiğince sade bir anlatım tarzını benimseyen Zübeydî, ihtilafın söz konusu olmadığı yerlerde de gayet veciz ve anlaşılır anlatım tarzı benimsemiştir. İsim cümlesini ele aldığı "باب الإيذاء وخبره" başlığı altında mübtada ve haberi şu şekilde anlatır; "Kendisi hakkında bir oluş bildirilecek isim (Mübtada) ile cümleye başlarsan ve bu isme herhangi bir (nasp veya cer eden) âmille etki etmezsen irabını merfu yaparsın. Bu isim hakkında haber bildiren isim veya sıfatların i'rabı da merfudur (örn. زيدٌ مُنطَلِقٌ). Haber; fiil, zarf veya mecrur bir isim çeşitliğinde gelebilir ve böylece ref konumunda bulunur. Zira (bu yapı) mübtedanın haberidir. Haber içerisinde mübtedaya dönen bir zamirin bulunması gereklidir."

Ana başlık altındaki konu anlatımı örnek cümlelerle beraber sonlandırılır. Bu kısa anlatım dışındaki konular (haberinin mukaddem olarak mübtedadan önce gelebilmesi, haberinin zarf veya ism-i mecrur şekilde gelmesi, zamirlerin erillik-dişilik, teklik-ikillik-çoğulluk gibi açılardan haberle ilişkisi) ise "بابٌ منه آخر" ve "فُضِّلُ" alt başlıkları altında ayrıca ele alınır (Zübeydî, 2011, s. 70-74).

Vâdih'in gereksiz açıklamaları barındırmayışı hakkında verilebilecek son örnek ise Sîbeveyhi'nin el-Kitâb'ı ile karşıtsal olarak şu şekilde aktarılabilir. Nâibü'l-fâ'il konusunu Zübeydî, "faili zikredilmeyen meful" babında şu şekilde ele alır;

باب المفعول الذي لم يسم فاعله:

وإذا كان الفعل على مفعول ولم تذكر الفاعل، فارتفع المفعول وأقمه مقام فاعله في إعرابه. تقول: ضُرب زيدٌ

"Meful üzerine bir eylem gerçekleştirip de failini zikretmediğinde mefulün irabını merfu yap ve i'rab açısından mefule fail amelinde bulun. Örneğin; ضُرب زيدٌ" (Zübeydî, 2011, s. 57).

Nahiv ilminin otoritesi olarak kabul edilen Sîbeveyhi'nin el-Kitab adlı eserinde ise aynı konu "Eylemin failinin mefule müteaddî olduğu meful" başlığı altında şu şekilde işlenir;

المفعول الذي تعداه فعله إلى مفعول:

واعلم أن المفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل في التعدي والاختصار بمنزلة إذا تعدى إليه فعل الفاعل لأن معناه متعديا إليه فعل الفاعل وغير متعد إليه فعله سواء. ألا ترى أنك تقول: "ضربت زيدا" فلا تجاوز هذا المفعول وتقول: "ضرب زيد" فلا يتعداه فعله لأن المعنى واحد.

"Bilmelisin ki failin yaptığı eylemin mefule yüklenmediği ve yüklenmediği durumlar bulunur. Her iki durumda da mana, eylemin aynı kişi üzerinde tesirinin gerçekleşmesiyle sonuçlanır. Şu şekilde dediğini fark etmedin mi? Zeydi dövdüm (failin eylemi mefule müteaddî yapılmamaktadır). Bu cümledeki mefulü kullanmayıp şu şekilde dersin: Zeyd dövdü. Bu cümlede ise meful file müteaddî olmadı ve iki cümlede de manaları aynı oldu" (Sibeveyhi, 1988, s. I/42).

Sonuç olarak Zübeydî, kullanımı az olan kavram ve sözcüklerle anlatımı uzatmayı tercih etmemiş, döneminde olabilecek en sade ifadelerle konuları özetlemiştir. Ayrıca Zübeydî'nin diğer eserlerinin incelenmesi halinde Vâdîh eseri adına gösterdiği pedagojik önem çok daha net anlaşılacaktır.

2.9. Dil Mektepleri Arasında Tercih Yapılması

Bir dilcinin hangi dil ekolünden etkilendiğini anlamının belli bazı emareleri mevcuttur. Bunların başında da kullanılan terminolojik kavramlar ve kuralları açıklama şekilleri gelir. Zübeydî, gerek Kufe gerekse Basra dil ekollerinin terminolojilere eserinde yer vermiştir. Bu açıdan onun kavramsal alanda dil ekolleri arasında tercihte bulunduğu görülmektedir. İstilahlar gibi kaidelerin anlatımında da Basra ve Kufe ekollerinin değişen görüşlerine eserinde yer vermiştir. "Anlatımda sadelik" temel prensibi gereği dil ekollerinin farklılaşan görüşlerinden (olabildiğince) daha kolaylarıyla Arap gramerini anlattığı kanaatimizce söylenebilir. Bu duruma verilecek örneklerden birisi medh (övgü) fiillerinden olan "حيدا" hakkındadır. Ferrâ ve Basralılara göre bu sözcük ح ve ا'nin birleşiminden müteşekkil tek bir kelimedir. Bu fiilde cinsiyet ve adet bakımından farklılaşma söz konusu olmaz. Bu kelime ardından gelen isimlerin irab yönünden ameli reftir (Ferrâ, [t.y.], s. I/58; Sibeveyhi, 1988, s. II/180). Sibeveyhi ise hocası Halil b. Ahmed ve kendisinin bu konudaki görüşünü şu şekilde nakleder; "Allah kendisine rahmetiyle muameleye eylesin ki (Hocam) el-Halil, حيدا kelimesinin esasen حب الشيء şeklinde iki yapıyı kendisinde barındırdığını düşünmekteydi. Ancak (benim kanaatimce) ا ve ح, birbirine geçmiş tek bir sözcüktür.... Bu kelime zamirleri de kendinde açıkça göstermez" (Sibeveyhi, 1988, s. II/180).

Kufeliler ve onun en önde temsilcilerinden Kisaî'ye göre medh fiilleri "نعموا رجالاً" örneğinde olduğu üzere, zamirleri kendisinde gösterir (Enbârî, 2003, s. I/81-82; İbn Ya'îş, [t.y.], s. VII/127; Catal, 1996. 117). Zübeydî ise حيدا'nın övgü manasında olup aslının حِبُّ ذَا الشَّيْءِ'dan geldiğini ve irab bakımından حِبُّ'nin fiili mazi; ا'nin ise ismi işaret olduğunu belirtir. Bu bileşik yapı sık kullanılması sonucu tek bir yapı haline dönüşmüştür (Zübeydî, 2011, s. 115). Zübeydî'nin bu görüşü, el-Halil ve Sibeveyhi'nin görüşünün ortasında bir bakış açıdır.

Ele aldığı konular hakkında kendisinde önceki dilcilerin görüşlerinden haberdar olmayışından ötürü bu tür bir faaliyeti benimsediği ihtimali de akıllara gelebilir. Ancak eserin geneline bakıldığında kullanmış olduğu زعم قوم (bir grup dilci iddia etti ki...), قال بغضهم (dilcilerden bazısı dedi ki)⁹, والذي قدمت أحبُّ إلي (aktardığım bu görüş en beğendiğimdir) gibi

⁹ Hemzenin vasıl durumu ile ilgili konuyu ele alan Zübeydî, vasıl durumunda harekenin ayne'l-file tabi olması gerektiğini belirtir (örneğin, اُسْخَرِ الحَيِّ). Ancak dilcilerden bazısının vasıl durumunda herekenin (örneğin, هل اُسْخَرِ) kesra olması gerektiği yönündeki düşüncesine atıf yapar. Kendi tercihini de ilk kullanımdan yana kullanır (Zübeydî, 2011, s. 133). Zübeydî'nin ilk naklettiği bilgi Kufeliler, ikinci bilgi ise Basralılara ait bir gramer yorumudur (İbnü'l-Enbârî, 2003, s. II/ 606). Buradan hareketle "dilcilerden bazısı" olarak isimlendirilen kişilerin Basra dil ekolüne mensup oldukları anlaşılır.

ifadeler onun diğer bakış açılarından haberdar olduğu ve pedagojik olarak bu görüşler arasında tercihte bulunduğu en temel göstergelerindendir.

SONUÇ

Zübeydî, Vâdih isimli eserini kaleme almada mümkün olduğunca pedagojik gereklilikleri yerine getirmeye gayret etmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçları maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz;

Zübeydî'nin Vâdih isimli eseri, salt manada bir nahiv kitabından ziyade dili bütün olarak değerlendiren bir eserdir. Bu yapıt, dahilinde fonetik, morfoloji, sentaks ve semantik gibi dilin temel ve bütüncül alanları barındırır.

Vâdih eseri, konularının ele alınışı itibariyle âmil teorisine göre düzenlenmiştir. Kaidelerin takibini âmil teorisi tayin ederken her bir konu, mevcut zorluğuna göre de birbirine bağlantılı parçalara ayrılmıştır. Bu sayede öğrenilmesi daha öncelikli olan bilgilerle ayrıntılı kabul edilecek bilgiler tek düze şekilde birleştirilmez. Günümüz eğitim sistemindeki materyallerde ise konular olabildiğince tek bir başlık altında anlatılır.

Üslup açısından konuların anlatımında Zübeydî, karşısında bir öğrenci varmış edasıyla konuları anlatır. Bu üslup, günümüz eğitim anlayışında kendisine neredeyse rastlanılmayan bir tarzdadır. Zübeydî'nin benimsediği bu türde bir söylem özelliği, onun hedef kitlenin psikolojik dokusuna gösterdiği özeni temsil eder.

Vâdih, içerisinde; Endülüs devletinin o dönemki fiziki, coğrafi, ekonomik ve sosyal unsurlarını barındırmaktadır. Konuların anlaşılmasına yönelik verilen örnekler, Endülüs'te yaşayan ve eğitim seviyesi yüksek olmayan kişilerin dahi anlayacağı sadeliktedir. İçerisinde yaşanan hayat üzerinden Arapçanın anlatılması, günümüz eğitim sisteminde çok fazla rastlanılmayan durumlardandır. Bu bağlamda özellikle Arapçanın öğretimini dini bir eğitim bağlamında değerlendiren eğitimciler, tasarladıkları materyallerde de hedef kitleye gerekli empatiyle yaklaşmamaktadırlar.

Geçmişte ve günümüzde sıkça rastlanan istişhad kültürü Zübeydî'nin kendine özgü yapısıyla yaklaştığı alanlardandır. Eserinin yazılış amacı Arap dili mantığını öğretmek olduğundan ayet, hadis, şiir ve edebi bazı kapsamlardaki istişhadlar Zübeydî'nin eğitim anlayışına uymamaktadır.

Hedef kitlenin dil öğrenirken motive olması ve güdülenmesi Zübeydî'nin eğitim anlayışının temel unsurlarındandır. Bu sebeple de Zübeydî, yazılı dilde sesli harfleri belirtmek adına, tedrici hareke faaliyetlerine başvurmuştur. Günümüz eğitim faaliyetlerinde ise (genellikle) bu türde dengeli yaklaşımlardan ziyade harekeleme işlemi ya tamamen yapılmakta ya da hiç uygulanmamaktadır.

Ciddi ve engin bilgi birikimine sahip bir dilci olan Zübeydî, Vâdih eserini kaleme alırken bu bilgi yeterliliğini ispatlama çabasına hiçbir zaman meyletmemiştir. Kufe'liler ve Basralılar arasındaki tartışmalara girmekten mümkün oldukça kaçınmış, böyle bir durum olduğunda ise isimlerini alenen zikretmemiştir. Bu tür bir yaklaşım sergilemesi, kanaatimizce hedef kitlenin dikkatini öncelikli konulara çekme isteğinden kaynaklıdır. İhtimalleri minimize ederek hedef kitlenin yalnızca dil öğrenmesine; dilin tartışmalı meselelerinden (ilk etapta) haberdar olmamasına ve zihinlerinin karışmamasına azami çaba sarf etmiştir.

SUMMARY

Abû Bakr al-Zubaidî is an important scholar known in the history of Islamic culture. The main theme of this research is the work of the *Kitâbu'l-Wâdih* written by this person who has worked in many different fields. A descriptive narrative method was followed and Zubaidî's work was compared with other works written for the same purpose. In this way, the difference between Zubaidî's understanding of education in the past and present has been made clear.

Zubaidî tried to fulfill the requirements of pedagogical language understanding as much as possible when designing his work *al-Wâdih*. In this context, we can summarize the results achieved as follows;

Zübaidî's *Wâdih* is a work that takes the language as a whole, rather than simply the book of grammar. It contains basic and holistic fields of language such as phonology, morphology, syntax and semantics.

The work of *Wâdih* has been designed according to the theory of the influences/'*avâmils*. The order in which the grammatical rules are to be processed is determined by the theory of influences, and each subject is divided into pieces connected to each other according to their current difficulty. In the materials of today's education system, the subjects are explained under a single title as much as possible.

In terms of the expression style he uses in his work, Zubaidî treats the subjects as if they are students. This style reflects a structure that is almost unrecognized in today's education. This manner of discourse that Zubaidî adopts represents his attention to the psychological fabric of the target group.

The book of *Wâdih* has the physical, geographical, economic and social elements of the Andalusian state at that time. The examples given to the understanding of the subjects are simple to understand even by the people living in Andalusia and not having a high level of education. Explaining the Arabic language through the life of the target group is one of the conditions that cannot be encountered in the education system of today. In particular, educators who evaluate the teaching of Arabic in the context of a religious education cannot approach the target group with empathy in the materials they design.

The testimony culture, which is common in the past and today, is one of the areas that Zubaidî approaches with its unique structure. The verses, hadiths, poems and the testimonies in the literary field do not follow the Zübaidî's understanding of education because Zubaidî's aim in writing the book is to teach the logic of the Arabic language.

Motivation of the target group while learning language is a key element of Zubaidî's understanding of education. For this reason, in order to indicate vowels in written language, he gradually applied punctuation marks. In today's educational activities, two extreme approaches (usually) are shown in the implementation of punctuation marks.

Zubaidî is a linguist with a serious and profound knowledge. In writing the work of *Wâdih*, he did not attempt to prove his background information. He avoided the controversies between the grammarians of Basrah and Kufa, and he did not explicitly mention clearly their names when this happened. The fact that Zubaidî has such an approach is due to his desire to draw the attention of the target group to the priority subjects for learning the language.

KAYNAKÇA

- Akerson, F. E. (2008). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış* (2. bs.). İstanbul: Multilingual.
- Amayira, İ. (1996). *Buhûsün fi'l-İstişrâki ve'l-Lugati* (1. bs.). "et-Tefkîrû'l-Lügaviyyi't-Türâsî Beyne't-Te'sîl ve't-Ta'lîm", Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Bedeva, A. (2018). İbn 'Âşûr'un Tefsirinde İstişhâd Yöntemi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (11), 311-331.
- Bulut, A. (2006). "İbn Madâ'nın Arap Dilindeki Amil Nazariyesine Yönelik Eleştirileri". *Nüşa* 6 (23): 62-74.
- Catal, M. (1996). *Nusûs ve Mesâ'ilü Nahviyye ve Sarfiyye*. Halep: Müdîriyyetü'l-Kütübi ve'l-Mecmû'âti'-Câmi'yye.
- Dayf, Ş. (1967). *el-Medârisü'n-Nahviyye* (7. bs.). Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- ed-Dabbî, E. C. (1967). *Buğyetü'l-Mültesim fî Târîhi'r-Ricâli Ehli'l-Endelüs*. Kahire: Dâru'l-Kâtibi'l-'Arabî.
- el-Enbârî, K. (2003). *el-İnsâfu fî mesâ'ilü'l-Hilâf Beyne'n-Nahviyyîn: el-Basriyyîn ve'l-Kûfiyyîn C. I* (1. bs.). Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- el-Ezherî, H. b. 'A. (2016). *Şerhu'l-Mukaddemeti'l-Acuriyye fî Usûli 'İlmi'l-'Arabiyye li't-Tullâb ve'l-Mübtedi'in*. 'Â. ebu'l-'Abbâs (Yay. haz.). Kahire: Dâru't-Talâ'î.
- el-Ferrâ, Y. b. Z. [t.y.]. *Me'âni'l-Kur'ân* (1. bs.). A. Y. en-Necâtî (Yay. haz.). Mısır: Dâru'l-Mısriyyeti li't-Te'lîf ve't-Terceme.
- El-Galâyîni, M. (1993). *Câmi'u'd-Durûsi'l-'Arabiyye C. III* (18. bs.). Beyrut: el-Mektebtü'l-'Asriyye.
- el-Hamevî, Y. (1993). *Mu'cemü'l-Üdebâ C. VII* (1. bs.). İhsan Abbas. Beyrut: b.y.y.
- el-Hanbelî, A. (1986). *Şezerâtü'z-Zeheb fî Ahbâri men Zehebe* (1. bs.). M. el-'Arnavûd (Yay. haz.). Dimaşk-Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- el-Havârizmî, K. (1998). *Kitâtü Terşîhi'l-İlel fî Şerhi'l-Cümel* (1. bs.). 'Â. M. S. el-Umeyri (Yay.haz). Mekke: Ma'hedü'l-Buhûsi'l-'İlmiyye ve İhyâ'i't-Türâsi'l-İslâmî.
- el-İşbilî, İ. 'U. (1987). *el-Mümti'u fî't-Tasrîf C. I* (1. bs.). F. Kabbâve (Yay. haz.). Beyrut: Daru'l-Ma'rife.
- el-Kavzî, 'A. (2003). *el-Mustalahu'n-Nahvî* (1. bs.). Riyad: 'Imâdetü Şu'ûni'l-Mektebât.
- el-Mağribî, E. H. (1955). *el-Muğribü fî Hule'l-Mağribi C. I* (2. bs.). Ş. Dayf (Yay. haz.). Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- el-Mûsâ, N. (1978). *Müstedrek 'Alâ Kitâbi'l-Vâdih li'z-Zübeydî* (1. bs.). Amman: b.y.y.
- el-Müberred, E. 'A. (1994). *el-Muktedab C. IV* (1. bs.). M. 'A. Udeyme (Yay. haz.). Kahire: Vizâratü'l-Evkâf.
- el-Yemânî, A. (1406). *İşâretü't-Ta'yîn fî Terâcimi'n-Nuhâti ve'l-Lügaviyyîn* (1. bs.). 'Abdülmeccid Diyâb Merkezü'l-Melik Faysal li'l-Buhûs ve'd-Dirâsâti'l-İslâmiyye (Yay. haz.), y.y.: b.y.y.
- el-Yezîdî, Y. b. M. (1978). *Kitâbü'l-Emâlî* (1. bs.). Haydarabad: Matba'atü Cem'yyeti Dâireti'l-Me'ârif.
- en-Neysâbûrî, 'A. S. (1983). *Yetîmetü'd-Dehr Fî Mehâsin Ehli'l-'Asr C. II* (1. bs.). M. Kamiha (Yay. haz.). Beyrut: Darü'l-Kütübi-'İlmiyye.
- er-Râcihî, F. R. (1993). *Şerhu'l-Makûdî 'Alâ el-Fiyeti İbn Mâlik C. I*. y.y.: Camiatü'l-Kuveyt.

- es-Seyyid, E. 'A. (1971). "Ebû Bekir ez-Zübeydî". *Âdâbü'r-Râfidîn* (1), 123-151.
- es-Suyûtî, C. (1964). *Buğyetü'l-Vü'ât C. I*, F. İbrâhim, 'Îsâ el-Bâbî el-Halebî. Lübnan: b.y.y.
- es-Suyûtî, C. (1987). *el-Muzhir fi 'Ulûmi'l-Lugati ve Envâ'ihê C. I*. M. C. El-Mevlâ, M. F. İbrâhim ve M. A. El-Bacâvî (Yay. haz.). Beyrut: Mensûrâtü'l-Mektebeti'l-'Asriyyeti.
- eş-Şâfi'î, E. 'İ. (1997). *Hâşiyetü's-Sabbân 'Alâ Şerhi'l-'Eşmûnî li-'Elfiyeti İbn Mâlik C. II*. (1. bs.). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'Ilmiyye.
- et-Temîmî, E. S. 'A. (1977). *el-'Ensâb C. VI*. A. b. el-Mu'allimî (Yay. haz.). y.y.: Dâiratü'l-Me'ârifî'l-'Osmâniyyeti.
- ez-Zeccâcî, 'A. b. İ. (1984). *el-Cümel fi'n-Nahv* (1. bs.). A. T. el-Hamd (Yay. haz.). y.y.: Müessesetü'r-Risâle.
- ez-Zehabî, Ş. b. K. (1985). *Siyerü A'lâmi'n-Nübelâi* (3. bs.). Mecmû'atü Mine'l-Muhakkikîn Bi'İşrâfi'ş-Şeyh Şu'ayb el-Arna'ût (Yay. haz.). y.y.; b.y.y.
- ez-Zübeydî, E. B. (1984). *Tabakâtü'n-Nahviyyîn ve'l-Lugaviyyîn* (2. bs.). M. E. F. İbrâhim (Yay. haz.). y.y.: Dâru'l-Me'ârif.
- ez-Zübeydî, E. B. (2000). *Lahnü'l-'Âmme/Lahnü'l-'Avâm* (3. bs.). R. Abdüttevab (Yay. haz.). Kahire: Mektebetü'l-Hancî.
- ez-Zübeydî, E. B. (2011). *Kitâbü'l-Vâdih* (2. bs.). A. Halife (Yay. haz.). Umman: Dâru Celîsi'z-Zamân.
- Feyrûzâbâdî, M. (2000). *el-Bülga*. M. el-Mısrî (Yay. haz.). Dimaşk: Dâru's-Sa'âdeti.
- Halife, A. (1986). *Teyşîrü'l-'Arabiyyeti Beyne'l-Kadîm ve'l-Hadîs* (1. bs.). Ürdün: Mensûrât Mecma'î'l-Lügati'l-'Arabiyyeti'l-Ürdünî.
- Humeydî, M. (1966). *Cezvetü'l-Muktebes fi Zikri Vülâti'l-Endelüs*. Kahire: ed-Dâru'l-Mısıriyye li't-Te'lîf ve'n-Neşri.
- İbn Fâris, E. H. (1979). *Mu'cemu Mekâyîsi'l-Luga C. VI*. 'A. M. Hârûn (Yay. haz.). Dimaşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Hallikân, E. A. (1972). *Vefeyâtü'l-'A'yân ve Enbâü Enbâi'z-Zamân C. II, IV*. İ. Abbas (Yay. haz.) Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbn Kûtiyye, M. (1989). *Târîhu İftitâhi'l-Endelüs*. İ. el-Enbârî (Yay. haz.). Kahire: Dâru'l-Kitâbi'l-Mısrî.
- İbn Manzûr, E. F. [t.y.]. *Lisânu'l-'Arab C. I*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbn Ya'îş, E. B. [t.y.]. *Şerhu'l-Mufassal C. I*. Kahire: İdâretü't-Tıbbâ'ati'-Münîriyye,
- İbnu'l-Enbari, E. B. (1971). *el-Vakf ve'l-İbtidâ*. M. A. Ramazan (Yay. haz.). Dimeşk: Matbû'âtu Mecma'î'l-Lügati'l-'Arabiyye bi-Dimeşk.
- İbnu'l-Enbari, E. B. (1985). *Nüzhetü'l-Elibbâ fi Tabakâti'l-Üdebâ* (3. bs.). İ. es-Sâmîrrâî (Yay. haz.). Ürdün: Mektebetü'l-Menâr.
- İbnü'l-Kiftî, C. (1982). *İnbâhu'r-Ruvoât 'Alâ Enbâhi'n-Nuhât C. III*. E. F. İbrahim (Yay. haz.). Beyrut: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî.
- İbnü'n-Nedîm, E. F. [t.y.]. *el-Fihrist*, R. el-Mâzindârî (Yay. haz.). y.y.: b.y.y.
- Kılıçlı, M. (1986). *Arap Edebiyatında Şu'ûbiyye*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Ü.
- Maksudoğlu, M. (1969). *Arapça Dilbilgisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

- Nahle, M. A. (1994). *el-İsmü ve's-Sıfatü fi'n-Nahvi'l-'Arabî ve'd-Dirâsâti'l-'Ûrubbiyye*, İskenderiye: Dârü'l-Ma'rifeti'l-Câmi'yyeti.
- Özdemir, M. (1995). "Endülüs". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* C. XI. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 211-225.
- Özdemir, M. (1997). "Endülüs'ün Yıkılış Sürecinde Öne Çıkan Bazı Hususlar". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 233-254.
- Sibeveyhi, 'A. b. 'O. (1988). *el-Kitâb C. I-II*. (2. bs.). 'A. M. Hârûn (Yay. haz.). Kahire: Mektebetü'l-Hancî.
- Ya'kûb, B. (1971). *Mevsû'atü 'Ulûmi'l-Lügati'l-'Arabiyye* C. VIII. Lübnan: Dârü'l-Kütübü'l-'İlmiyye.
- Yaşar, A. (1996). *Arapçanın Temel Kuralları (Sarf-Nahiv)* (2. bs.). Diyarbakır: Anadolu Matbaacılık.
- Yıldırım, A. (2007). *Endülüs'te Arap Dili Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Ü.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi*

Dr. Bayram Özbal 
Millî Eğitim Bakanlığı
ozbalbayram@hotmail.com

Prof. Dr. Ayten Genç 
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
dogu@hacettepe.edu.tr

Öz

Yabancı dil öğretimi ders kitaplarında beceri alanlarına göre belirlenen hedef davranışlar, alıştırmalar yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Öğrencilere beceri alanlarında belirlenen hedef davranışları da kazandırmanın yolu da farklı türde ve yeterli miktarda alıştırmaya dayanır. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan alıştırmaların temel ve alt beceriler açısından dengeli bir dağılım göstermesi kadar kullanılan alıştırmalar türlerinde de çeşitliliğin sağlanması önemlidir. Bu çalışmanın amacı da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan dört öğretim setinin temel seviye (A1-A2) ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların diğer beceri alanlarına göre oranlarını, kullanılan alıştırmalar türlerini ve kullanım sıklıklarını tespit etmektedir. “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe”, “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setlerinin temel seviye (A1-A2) ders kitaplarından doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmış ve tümevarımsal içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları, incelenen yabancı dil olarak Türkçe temel seviye (A1-A2) ders kitaplarında dört temel dil becerisi arasında en az alıştırmaya dinleme becerisi alanında yer verildiğini ve dinleme-anlamaya yönelik alıştırmaların çeşitliliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, ders kitapları, dinleme becerisi, alıştırmalar.

Evaluation of Exercises Used in Listening Skill Area in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks**

Abstract

The target behaviors determined according to skill areas in foreign language teaching textbooks are to be transmitted to students through the exercises. The way target behaviors determined in the skill areas are transmitted to students is also based on doing an adequate number of various exercises. Therefore, it is important that the exercises used in the

* Bu makale, Prof. Dr. Ayten Genç danışmanlığında tamamlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alıştırmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** This article is part of the PhD thesis titled “Investigation of Exercises in Turkish as a Foreign Language Textbooks: Level A1-A2”, which was written by Bayram ÖZBAL under the supervision of Ayten GENÇ.

textbooks show a balanced distribution in terms of basic and sub-skills as well as the diversity in the types of exercises used. The aim of this study is to determine the proportions of the exercises used in the listening skill relative to other skills, the types of exercises and the frequency of their use in the basic level (A1-A2) textbooks of the four teaching sets commonly used in teaching Turkish as a foreign language. Data were gathered through document analysis from the basic level (A1-A2) of the teaching sets of "Istanbul Turkish for Foreigners", "Yedi İklim Turkish", "Gazi Turkish for Foreigners", "Yeni Hitit Turkish for Foreigners" textbooks and evaluated by inductive content analysis. The results of the study indicate that the listening skill area included the least amount of exercises in the four skills and the diversity of listening-understanding exercises should be increased in the examined Turkish as foreign language (A1-A2) textbooks.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, listening skill, exercises.

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel amaç, öğrencilerin dört temel beceri alanında dil becerilerini geliştirmektir. Temel becerilerden biri olan dinleme becerisi anlamaya dayalı bir beceridir. Ur'a (2012, s. 102) göre dinleme öğretiminin temel amacı, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri olası doğal dinleme ortamlarıyla başa çıkabilme becerilerini geliştirmektir. Yabancı dilde etkili iletişim kurabilmek dinleyicinin konuşanın iletisini ne kadar anladığıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle dinleme becerisi özellikle etkili iletişim becerisi için oldukça önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi birçok araştırmacıya göre dört temel dil becerisi içinde en zor gelişendir (Demirel, 2016, s. 98; Tüm, 2016, s. 127). Bu durumun temel nedenlerinden birisi dinleme becerisinin birçok süreç ve aşamayı içinde barındırması olarak gösterilebilir. Etkili ve verimli bir dinlemenin gerçekleşmesi için dinleme sürecinde farklı fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçler devreye girer. Bu süreçler, sesleri algılama-tanımadan iletiyi anlamaya-yorumlamaya kadar sıralanabilir. Bir diğer neden ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dinleme becerisinin ihmal edilmesi ve öğretim setlerinde bu beceri alanına diğer beceriler kadar önem verilmemesi olarak gösterilebilir (Şimşek, 2016; Yavuz, 2016; Yılmaz ve Babacan, 2015, s. 291). Dinleme eğitiminde karşılaşılan bu güçlüklerin üstesinden gelmede ders kitapları önemli rol oynar. Çünkü ders kitaplarında öğretim programları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşmak üzere beceri alanlarına göre yeterli alıştırmaya yer verilmesi gerekir. Alıştırmalar yoluyla da beceri alanlarına göre belirlenen hedef davranışlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında alıştırmaların temel ve alt beceri alanlarına göre dengeli şekilde hazırlanması önemlidir. Diğer bir önemli nokta da beceri alanlarına göre kullanılan alıştırmalar türlerinde çeşitliliğin ve niteliğin sağlanmasıdır. Ders kitaplarında farklı alıştırmalar türleri kullanılarak öğrenciler gerçek yaşamda karşılabilecekleri olası dinleme ortamlarına hazırlanır. Ayrıca alıştırmalar yoluyla dinleme eğitiminin amacına ulaşım sağlanmadığı da değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe", "Yedi İklim Türkçe", "Gazi Yabancılar İçin Türkçe" ve "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" setlerinin temel seviye (A1-A2) ders kitaplarının dinleme alıştırmaları açısından incelenmesidir.

1. YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme bölümlerinin betimlenmesi ve detaylı olarak alan yazın desteğiyle incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, kuramsal analitik araştırma olarak desenlenmiştir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma desendir. Bu nedenle araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır ve bu işlemler sonucunda kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 431). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan temel seviye (A1-A2) için hazırlanmış öğretim setleri nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel

materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu nedenle doküman incelemesinin bu çalışmanın doğasına uygun veri toplama yöntemi olduğu söylenebilir.

1.1. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için temel seviyede (A1-A2) hazırlanmış aşağıda adları belirtilen ders kitapları oluşturmaktadır:

- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Ders Kitapları,
- Yedi İklim Türkçe A1-A2 Ders Kitapları,
- Gazi Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Ders Kitapları,
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Ders Kitabı.

1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yaklaşımı esas alınmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için derin bir işleme tabi tutmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce tanımlanır/kavramsallaştırılır daha sonra da birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Çalışmada araştırmacı tarafından elde edilen verilerin doğrulanmasında bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen verilerin doğrulanmasında ve karşılaştırılmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen aşağıdaki güvenilirlik formülü uygulanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Ayrılığı} \times 100$$

Alan yazında yukarıda yer alan güvenilirlik formülü ile elde edilen sonucun en az %70 olması güvenirliliğin sağlanabileceği anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman 1994'ten akt. Cavkaytar, 2009). Çalışmanın güvenirliliğinde tez danışmanı, alandan bir uzman ve araştırmacı yer almıştır ve güvenilirlik hesaplaması yukarıdaki formüle göre %95 olarak belirlenmiştir.

2. BULGULAR VE YORUMLAR

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinin temel seviye ders kitaplarında dinleme alıştırmalarına “Dinleme” başlığı altında yer verilmiştir. Bu başlıklarda renkli şeritlerden yararlanılmıştır. Dinleme bölümlerine A1 düzeyindeki ders kitabının ilk ünitesinin birinci ve ikinci teması haricindeki tüm temalarda “Dil Bilgisi” bölümünden sonra yer verilerek standart sağlanmıştır. “Yedi İklim Türkçe” setinin temel seviye ders kitaplarında ise dinleme alıştırmalarının temalarda verilmiş sırasında bir standart söz konusu değildir. Dinleme alıştırmalarına yönlendirici sembol yoluyla geçiş yapılmaktadır. “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin temel seviye ders kitaplarında, dinleme alıştırmalarına “Dinleme” bölümlerinin altında yer verilmiştir. Dinleme bölümlerine renkli şeritler ve yönlendirici sembollerle geçiş yapılmaktadır. Dinleme alıştırmalarına tema sonlarında yer verilerek bir standart sağlanmıştır. “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin temel seviye ders kitabında dinleme alıştırmalarının temalarda verilmiş sırasında bir standart bulunmamaktadır. Dinleme alıştırmalarında yönlendirici sembollerden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, incelenen öğretim setlerinin ders kitaplarında yer alan alıştırmaların temel ve alt becerilere göre dağılımları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve sonuçlara

ulaşmıştır (Tablo 1 ve Tablo 2). A1 düzeyindeki ders kitaplarına ilişkin verileri kapsayan Tablo 1, temel ve alt dil becerilerine yönelik alıştırmalar açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 1: A1 Düzeyi Ders Kitaplarında Dinleme Alıştırmalarının Diğer Beceri Alanlarına Göre Oranı

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Kelime	Dil Bilgisi
İstanbul A1 DK	%12	%23	%18	%19	%12	%16
Yedi İklim A1 DK	%12	%18	%24	%20	%14	%12
Gazi A1 DK	%11	%19	%25	%15	%22	%8
Yeni Hitit A1 DK	%14	%14	%21	%17	%14	%20

Tablo 1'e göre "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe", "Yedi İklim Türkçe" ve "Gazi Yabancılar İçin Türkçe" setlerinin A1 düzeyindeki ders kitaplarında dört temel dil becerisi alanında en az alıştırmaya dinleme becerisi alanında yer verildiği görülmektedir. "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" setinin A1 düzeyindeki ders kitabında ise dinleme ve konuşma becerileri en az alıştırmaların kullanıldığı beceri alanlarıdır. Öğretim setlerinde alt becerilerden kelime ve dil bilgisi alanında kullanılan alıştırmaların oranlarının dinleme alıştırmalarının oranıyla aynı veya fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" ve "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" setlerinin A1 düzeyindeki ders kitaplarında dil bilgisi alıştırmaları; "Yedi İklim Türkçe" ve "Gazi Yabancılar İçin Türkçe" setlerinde ise kelime alıştırmalarının oranı dinleme alıştırmalarının oranından daha fazladır. Bu durum dinleme becerisi alanının diğer beceri alanlarının gölgesinde kaldığını göstermektedir.

İncelenen öğretim setlerinin A2 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan alıştırmaların temel ve alt dil becerilerine göre dağılımları da tablolandırılmıştır (bk. Tablo 2).

Tablo 2: A2 Düzeyi Ders Kitaplarında Dinleme Alıştırmalarının Diğer Beceri Alanlarına Göre Oranı

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Kelime	Dil Bilgisi
İstanbul A2 DK	%12	%27	%21	%12	%6	%22
Yedi İklim A2 DK	%15	%19	%24	%19	%14	%9
Gazi A2 DK	%11	%22	%30	%11	%17	%9
Yeni Hitit A2 DK	%14	%13	%25	%13	%14	%21

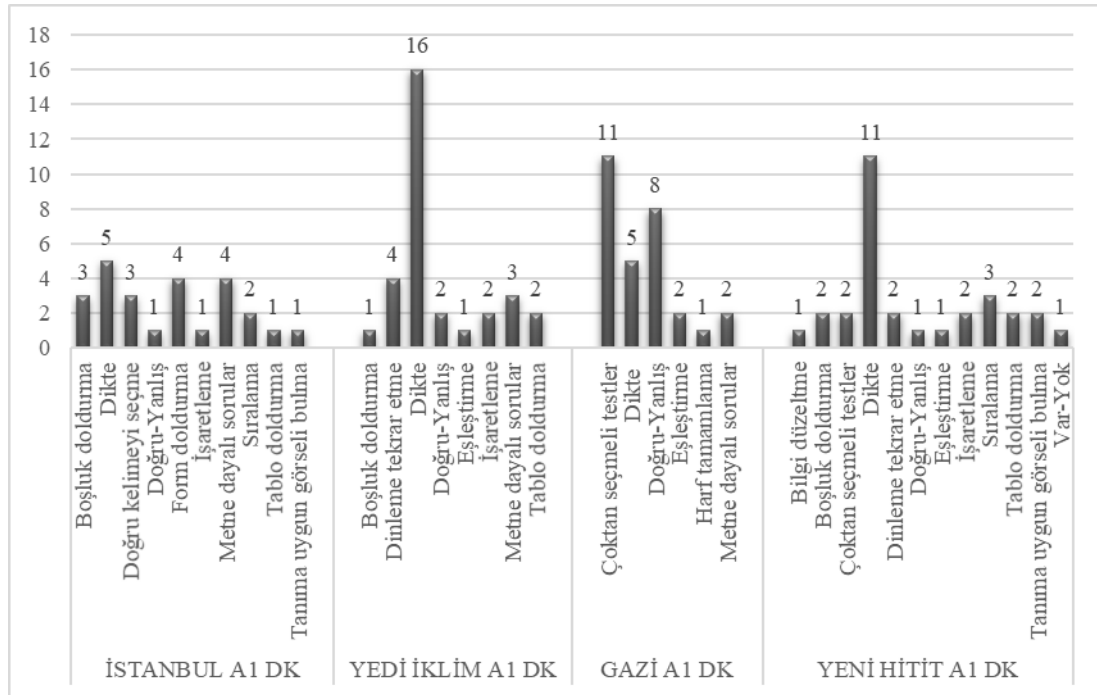
Tablo 2'ye göre "İstanbul Yabancılar için Türkçe" setinin A2 düzeyindeki ders kitabında yazma ve dinleme, dört temel beceri alanında en az alıştırmaların kullanıldığı beceri alanlarıdır. "Yedi İklim Türkçe" setinin A2 düzeyindeki ders kitabında ise dört temel beceri alanında en az dinleme becerisine yönelik alıştırmalara yer verilmiştir. "Gazi Yabancılar İçin Türkçe" setinin A2 düzeyindeki ders kitabında ise dinleme ve yazma en az alıştırmaların kullanıldığı beceri alanlarıdır. "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" setinin A2 düzeyindeki ders kitabında ise dinleme alıştırmalarının oranının konuşma ve yazma beceri alanlarında kullanılan alıştırmaların oranından daha yüksek olduğu görülmektedir. Dinleme alıştırmalarının, "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" ve "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe" setlerinin A2 düzeyindeki ders kitaplarında alt becerilerden dil bilgisi, "Gazi Yabancılar İçin Türkçe" setinin A2 düzeyindeki ders kitabında ise kelime alıştırmalarının gölgesinde kaldığı görülmektedir.

A1 ve A2 düzeyindeki ders kitaplarında bulunan dinleme alıştırmalarının oranları birbirleriyle karşılaştırıldığında (Bk. Tablo 1 ve 2), “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarında dinleme alıştırmalarının diğer beceri alanlarına göre oranında bir değişiklik söz konusu değildir. Ancak “Yedi İklim Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında dinleme alıştırmalarının oranı A1 düzeyindeki ders kitabına göre %3'lük bir artış göstermiştir. Bu durum, öğretim setinin A2 düzeyinde dinleme becerisine daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

Öğretim setlerinin A1 düzeyindeki ders kitaplarında kullanılan dinleme metninin sayısı ve temalara göre dağılımı değerlendirildiğinde, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında dinleme metnlerine her üniteye üç, her temaya bir metin gelecek şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle A1 düzeyindeki ders kitabında bulunan 18 temada toplam 18 dinleme metnine yer verilmiştir. “Yedi İklim Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında 33 dinleme metni kullanılmıştır. Ders kitabında yer alan 24 temanın hepsinde en az bir dinleme metnine yer verilmiştir. “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında ise toplam 22 dinleme metnine yer verilmiştir. Ders kitabı, yaklaşık olarak her temada bir dinleme metni olacak şekilde kurgulanmıştır. Sadece birinci ünitenin dördüncü ve üçüncü ünitenin ikinci temasında dinleme metnine yer verilmemiştir. “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında 30 dinleme metni bulunmaktadır. Kullanılan dinleme metninin temalara göre dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada ayrıca, incelenen öğretim setlerinin ders kitaplarında dinleme metnlerinden yararlanılarak hazırlanan alıştırmalar türleri ve kullanım sıklıkları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. A1 düzeyindeki ders kitaplarında dinleme alıştırmalarının türleri ve kullanım sıklıkları Grafik 1’de bir araya getirilmiştir.

Grafik 1: A1 Düzeyindeki Ders Kitaplarında Dinleme Alıştırması Türleri ve Kullanım Sıklıkları



Grafik 1’de görüldüğü gibi “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisi alanında 10 alıştırma türü kullanılmıştır. Dikte, form doldurma alıştırmaları ve metne dayalı sorular kullanım sıklığı en yüksek alıştırma türleri arasında yer almaktadır. Bu alıştırmaları, boşluk doldurma ve doğru kelimeyi seçme alıştırmaları izlemektedir. Doğru-yanlış, işaretleme, sıralama, tablo doldurma ve tanıma uygun görseli bulma alıştırmaları kullanım sıklıkları sınırlı alıştırma türleridir. Dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmalardan beş tanesi metinde boş bırakılan kelimelerin dinleme metni doğrultusunda tamamlanması istenilen dikte alıştırmalarıdır. Dinleme metni doğrultusunda hazırlanan dinleme-anlama alıştırmalarının kullanım sıklığının toplamı 19’dur. Metne dayalı sorular, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi geleneksel alıştırma türlerinin yanı sıra dinleme metni doğrultusunda sıralama, form ve tablo doldurma alıştırmalarına da yer verilmiştir.

“Yedi İklim Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisi alanında sekiz alıştırma türüne yer verilmiştir (Bk. Grafik 1). Dikte alıştırmalarının kullanım sıklığı, diğer tüm alıştırma türlerinin kullanım sıklıklarının toplamından daha fazladır. Kullanılan alıştırma türlerinden dört tanesi dinleme tekrar etme alıştırmalarıdır. Dinleme tekrar etme alıştırmaları, dinleme-anlama becerisi değerlendirmekten daha çok öğrencilerin Türkçeye kulak alışkanlığı kazanması ve sesletim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanıldığı söylenebilir. Brown’a (2001, s. 255) göre bu tür dinlemelerde öğrenciler sadece duyduklarını tekrar ederler ve duyduklarından anlam üretmezler. Bu nedenle öğrencilerin bu tür dinlemelerdeki tek görevi, duyduklarını bireysel veya toplu olarak sesletim kurallarına uygun olarak tekrar etmektir. Dinleme becerisi alanında kullanılan 16 alıştırma dikte alıştırmalarından oluşmaktadır. Bu alıştırmalarda ise öğrencilerden duydukları kelimeleri metinde boş bırakılan yerlere yazmaları beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle bu dikte alıştırmalarında öğrencilerden duydukları sesleri yazılı olarak kodlamaları beklenir. Dinleme-anlamayı değerlendirmeye yönelik kullanılan boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme işaretleme, metne dayalı sorular ve tablo doldurma alıştırmalarının toplam kullanım sıklığı 11’dir. Bu veriler ışığında dinleme becerisi alanında dinleme-anlamaya yönelik alıştırma sayısının sınırlı olduğu söylenebilir.

“Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında ise dinleme becerisi alanında altı alıştırma türüne yer verilmiştir. Çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış ve dikte alıştırmaları kullanım sıklığı en yüksek alıştırma türleri arasında yer almaktadır. Eşleştirme, harf tamamlama ve metne dayalı sorular kullanım sıklığı sınırlı olan alıştırma türleridir (Bk. Grafik 1). Alıştırma türü sayısı göz önünde bulundurulduğunda dinleme becerisi alanında alıştırma çeşitliliğinin sağlanmadığı görülmektedir. Alıştırma türleri daha detaylı incelendiğinde, alıştırmalardan beş tanesinin dikte alıştırmalarından oluştuğu görülmektedir. Dinleme-anlamayı değerlendirmeye yönelik alıştırma türlerinin kullanım sıklığının toplamı 24’tür. Bu alıştırmalar; çoktan seçmeli testler, metne dayalı sorular, doğru-yanlış ve eşleştirme alıştırmalarından oluşmaktadır. Dinleme alıştırmalarında dinleme-anlamaya yönelik yeterince alıştırmaya yer verildiği ancak kullanılan alıştırma türü sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme-anlama becerisiyle ilgili alıştırmaların yeniden gözden geçirilmesi gereklidir çünkü daha çok seçme gerektiren çoktan seçmeli testlerin, eşleştirme ve doğru-yanlış alıştırmalarının kullanılması şans başarısından dolayı öğretmenlere ve öğrencilere doğru geri bildirimler vermeyebilir.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmalar türü sayısı 12’dir. Alıştırma çeşitliliği açısından dinleme becerisi alanında A1 düzeyindeki ders kitapları arasında en çok alıştırmalar türünün kullandığı kitaptır (Bk. Grafik 1). Fakat alıştırmalar türlerinin kullanım sıklıklarına bakıldığında, dikte alıştırmalarının kullanım sıklığının diğer alıştırmalar türlerine oranla çok daha yüksek olduğunu görülmektedir. Sıralama alıştırmaları, dikte alıştırmalarından sonra en yüksek kullanım sıklığına sahip ikinci alıştırmalar türüdür. Bilgi düzeltme, çoktan seçmeli testler, dinleme tekrar etme, doğru-yanlış, eşleştirme, işaretleme, tablo doldurma, tanıma uygun görseli bulma ve var-yok alıştırmaları kullanım sıklıkları sınırlı olan alıştırmalar türleri arasında yer almaktadır. Dinleme becerisi alanına dâhil edilmeyen bu alıştırmaların yanı sıra ders kitabının 12, 34, ve 74. sayfalarında dinleme kontrol etme alıştırmalarına yer verilmiştir. Bu sayfalarda yer alan alıştırmalar, dinleme-anlama becerisini değerlendirmekten ziyade alıştırmaların öğrenciler tarafından doğru yapıp yapılmadığını kontrol etmek amacıyla kullanılmıştır. Dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmalardan 11’i dikte ve iki tanesi dinleme tekrar etme alıştırmalarıdır. Dinleme-anlama becerisine yönelik olarak kullanılan alıştırmalar türlerinin toplam kullanım sıklığının sayısı 17’dir. Bu alıştırmalarda çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel alıştırmalar türlerinin yanı sıra işaretleme, tablo doldurma, eşleştirme alıştırmalarına da yer verilmiştir ancak bu alıştırmalar türlerinin kullanım sıklığı sınırlıdır.

Dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmalar türlerine A1 düzeyindeki tüm ders kitapları açısından bakıldığında, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setlerinin ders kitaplarında dikte alıştırmalarının en yüksek kullanım sıklığına sahip alıştırmalar türü olduğu görülmektedir. Bu durum, dikte alıştırmalarının dinleme becerisine yönelik tasarımlarının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Dikte alıştırmalarının bu denli çok kullanılması alıştırmaların tasarlanmasında bazı bölümleri boş bırakılmış metinlerin yazılı hâllerine ders kitaplarında yer verilmesiyle açıklanabilir. Benzer şekilde dikte alıştırmalarının “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin ders kitabında daha az olması dinleme metinlerinin yazılı hâllerine diğer öğretim setlerine göre daha az yer verilmesiyle açıklanabilir. Bu nedenle de “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin ders kitabında çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış alıştırmaları ön plana çıkmaktadır. “Yedi İklim Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında (Bk. s. 28 ve 34) dinleme metinlerinin yazılı hâllerine de yer verilmiştir. Bu alıştırmalarda öğrenciler alıştırmayı metni dinlemeden sadece okuyarak da yapabilir. Bu iki alıştırmaların bu şekildeki tasarımıyla öğrencilerin dinleme-anlama becerilerini geliştirmekten daha çok Türkçenin sesletimine ve öğrencilerin Türkçeye kulak alışkanlığı kazanmasına yönelik bir alıştırmalar olduğu söylenebilir.

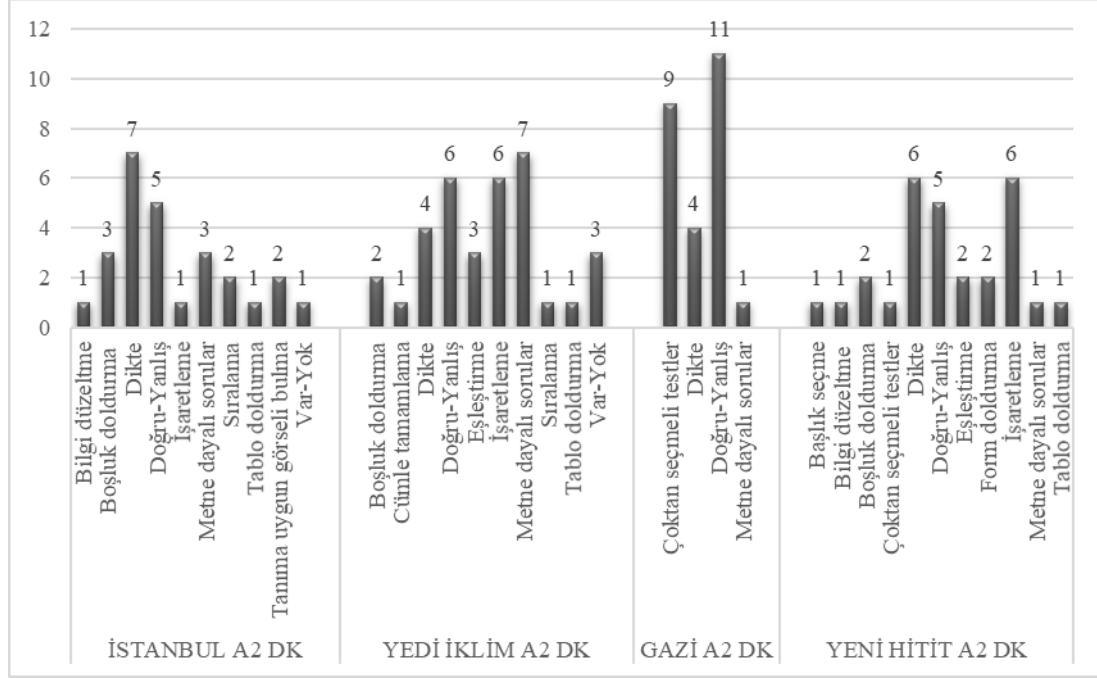
“Yedi İklim Türkçe” setinin ders kitaplarında (Bk. A1 DK, s. 105, 128; A2 DK, s. 43) dikte alıştırmalarının tasarımlarında karşılaşılan diğer bir durum ise metinlerde boş bırakılan yerlere gelecek kelimelerin yazılı hâllerine yer verilmesidir. Bu şekilde tasarlanan dikte alıştırmalarında öğrenciler, metinde boş bırakılan yerlere gelecek kelimeleri boşluk öncesinde ve sonrasında yer alan bilgiler doğrultusunda metnin bağlamından da hareketle diğer bir ifadeyle okuma-anlama yoluyla yazılı hâlleri verilen kelimeler arasından seçerek tahmin edebilir. Aynı şekilde tasarlanan dikte alıştırmalarına “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin A1 düzeyindeki ders kitabında da yer verilmiştir (Bk. s. 12, 34, 56).

Dikte alıştırmalarında karşılan diğer bir durum ise dinleme metinlerine yönelik hazırlanan alıştırmalarla ilgilidir. Bazı alıştırmalarda dinleme metni doğrultusunda birden fazla alıştırmaya yer verildiği görülmektedir. Bu alıştırmaların ilkinde öğrencilerden metinde boş bırakılan yerleri dinleme metni doğrultusunda tamamlamaları beklenmektedir. Bu tür alıştırmalarda öğrenciler, dinleme esnasında metnin genelinden ziyade boş bırakılan yere gelecek kelimeye odaklanır ve boşluklara gelecek kelimeleri yazar. Bu durum, öğrencilerin dinleme metninin genelini anlamasını engelleyebilir. Bu şekilde tasarlanan alıştırmalarda öğrenciler, birinci alıştırma yapıldıktan sonra tamamlanmış bir metin elde eder. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, ikinci ve üçüncü alıştırmaları yapmak için dinleme metnine tekrar ihtiyaç duymayacaktır. Öğrenciler, tamamlanmış metinden hareketle ikinci ve üçüncü alıştırmada kendilerinden beklenen görevleri yerine getirecektir. Öğrenciler, ikinci ve üçüncü alıştırmaları tamamlanmış bir metinden hareketle yapacağından bu iki alıştırma türü, dinleme-anlama becerisinin gelişiminden daha çok okuma-anlama becerisinin gelişimine katkı sağlar. Scrivener’de (2005, s. 171) benzer görüşleri dile getirerek dinleme metinlerinin yazılı hâllerinin kullanıldığı alıştırmaların dinleme alıştırmasından okuma alıştırmasına dönüştüğünü ifade eder. Çünkü okuma genellikle birçok öğrenci için dinlemeden daha kolaydır. Bu nedenle öğrenciler bu tür alıştırmaları dinlemeden daha çok yazılı metinden yararlanarak yapma eğilimindedirler. Ur’a (2012, s. 114) göre ise bu tür alıştırmaların odak noktası dinlemeden ziyade okuma ve kelimedir. Öğrenciler, alıştırma sürecinde zamanın çoğunu okuma ve kelimeleri yazma ile geçirir. Bu nedenle bu tür alıştırmalarda nitelik sorunu bulunmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için her dinleme için farklı bir alıştırma türü tasarlanarak bu durumun önüne geçilebilir.

Öğretim setlerinin A2 düzeyindeki ders kitaplarında kullanılan dinleme metinlerinin sayıları tespit edilmiş ve aşağıda A1 düzeyi ders kitaplarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir: “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinin ders kitabında her temada bir dinleme metnine, toplamda 18 dinleme metnine yer verilmiştir. A1 düzeyindeki ders kitabında olduğu gibi bu düzey ders kitabında da temalarda dört temel beceriye göre yapılan bölümlendirme, dinleme metinlerinin temalarda dengeli bir şekilde dağılımında etkili olmuştur. “Yedi İklim Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında kullanılan dinleme metni sayısı 30’dur. A1 düzeyindeki ders kitabında olduğu gibi her temada en az bir dinleme metnine yer verilmiştir. “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında ise her temada bir, toplamda 20 dinleme metni kullanılmıştır. “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında ise A1 düzeyindeki ders kitabının aksine her temada en az bir tane olmak üzere toplam 24 dinleme metninden yararlanılmıştır.

Bu kısımda incelenen A2 düzeyindeki ders kitaplarındaki dinleme metinlerine yönelik olarak hazırlanan alıştırma türleri ve kullanım sıklıkları incelenerek değerlendirilmiştir (bk. Grafik 2).

Grafik 2: A2 Düzeyindeki Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırma Türleri ve Kullanım Sıklıkları



Grafik 2’de görüldüğü gibi “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik 10 alıştırmaya türü kullanılmıştır. Kullanım sıklığı en yüksek alıştırmaya türleri; dikte, doğru-yanlış ve metne dayalı sorulardır. Bilgi düzeltme, işaretleme, sıralama, tablo doldurma, tanıma uygun görseli bulma ve var-yok alıştırmaları kullanım sıklıkları sınırlı alıştırmaya türlerindedir. Kullanım sıklığı en yüksek olan dikte alıştırmalarında genellikle diyaloglardan (Bk. s. 11, 15, 19, 30, 63, 74) yararlanılmıştır. Bu durum, öğrencileri gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına hazırlaması bakımından yerinde bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmalara daha detaylı bakıldığında, alıştırmalardan yedisinin dikte alıştırmaya olduğu görülmektedir. Dinleme-anlama alıştırmalarının sayısı 17’dir. Bu bağlamda; doğru-yanlış alıştırmaları, boşluk doldurma ve metne dayalı sorular gibi geleneksel alıştırmaya türlerinin yanı sıra sıralama, tablo doldurma, tanıma uygun görseli seçme ve işaretleme gibi bir görevle ilişkilendirilmiş alıştırmaya türlerine de yer verilmiştir.

“Yedi İklim Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisi alanında 10 alıştırmaya türü kullanılmıştır. Bu alıştırmaya türlerinden metne dayalı sorular, doğru-yanlış ve işaretleme alıştırmaları kullanım sıklığı en yüksek alıştırmaya türleridir. Bu alıştırmaya türlerini dikte, eşleştirme ve var-yok alıştırmaları izlemektedir. Cümle tamamlama, sıralama, şarkı söyleme ve tablo doldurma alıştırmaları kullanım sıklığı sınırlı olan alıştırmaya türleridir (Bk. Grafik 2). Kullanılan dikte alıştırmalarının üçünde kelime düzeyinden cümle düzeyine geçiş yapılmıştır. Dinleme-anlama alıştırmalarının toplam kullanım sıklığı 29’dur. Bu bağlamda; metne dayalı sorular, cevap verme, doğru-yanlış, var-yok vb. gibi geleneksel alıştırmaya türlerinin yanı sıra işaretleme, tablo doldurma, sıralama gibi alıştırmalara da yer verilmiştir.

“Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisi alanında sadece dört alıştırma türünden yararlanılmıştır. Doğru-yanlış alıştırması ve çoktan seçmeli testler kullanım sıklığı en yüksek alıştırma türleridir. Dikte alıştırmaları dört kez kullanılırken metne dayalı sorular bir kez kullanılmıştır (Bk. Grafik 2). Alıştırma türlerinin kullanım sıklığına bakıldığında, dinleme alıştırmalarında alıştırma çeşitliliğinin sağlanmadığı ve üç alıştırma türüne bağlı kalındığı görülmektedir. Dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların dört tanesi dikte, 21 tanesi dinleme-anlama alıştırmalarından oluşmaktadır.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında dinleme becerisi alanında ise 11 alıştırma türü kullanılmıştır. Bu alıştırma türlerinden dikte, işaretleme ve doğru yanlış alıştırmaları kullanım sıklığı en yüksek alıştırma türleri arasında yer almaktadır. Başlık seçme, bilgi düzeltme, çoktan seçmeli testler, eşleştirme, form doldurma, metne dayalı sorular ve tablo doldurma alıştırmaları kullanımı sınırlı olan alıştırma türleridir. Dinleme-anlama alıştırmalarında metne dayalı sorular, doğru-yanlış alıştırmaları ve çoktan seçmeli testlerin yanı sıra; işaretleme, tablo doldurma, eşleştirme gibi alıştırma türlerine de yer verilmiştir. Dinleme becerisi alanında kullanılan alıştırmaların altı tanesi dikte, 22 tanesi dinleme-anlama alıştırmalarından oluşmaktadır.

A1 ve A2 düzeyindeki ders kitapları dinleme becerisine yönelik alıştırma türü sayısı açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde (Bk. Grafik 1 ve Grafik 2), “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinde alıştırma türü sayısının (10) aynı kaldığı, “Yedi İklim Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında kullanılan alıştırma türü sayısının (10) artış gösterdiği görülmektedir. Ancak “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabında kullanılan alıştırma türü sayısının (4) A1 düzeyindeki ders kitabına göre düştüğü (6) ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinin A2 düzeyindeki ders kitabındaki alıştırma türü sayısının (11) A1 düzeyine (12) yakın olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim setlerinin temel seviyedeki ders kitaplarında dinleme-anlama alıştırmalarında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli test, doğru-yanlış, metne dayalı sorular gibi geleneksel alıştırma türlerine yer verildiği görülmektedir. Dinleme metnine göre form, tablo doldurma ve çizim gibi bilgi aktarımına dayalı alıştırma türlerinin kullanım sıklıkları artırılmalıdır. Field (2002, s. 244), bu tür alıştırmaların öğrencilerin dinleme-anlama becerilerini kontrol etmek için daha güvenilir olduğunu belirtmektedir. Dinleme çalışmalarındaki temel zorluk diğer beceriler olmaksızın öğrencilerin ne kadar anladığını tespit etmektedir. Çünkü öğrencilerin dinleme metnine göre hazırlanan doğru-yanlış, var-yok, çoktan seçmeli test, metne dayalı sorular gibi alıştırma türlerinde bir soruya yanlış cevap vermesinin nedeni soruyu okuyup anlayamamasından kaynaklanabilir. Benzer şekilde metne dayalı bir soruya yanlış cevap vermesi de cevabı doğru şekilde yazamaması olabilir. Bu nedenle özellikle temel düzeyde okuma ve yazma becerisi kullanımının en az seviyede olduğu bir görevle ilişkilendirilen alıştırmalar, dinleme-anlama becerilerinin tespit edilmesinde daha kesin sonuçlar verebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe”, “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setlerinin temel seviye (A1-A2) ders kitapları dinleme becerisine yönelik alıştırmalar açısından incelenmiş ve aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” ve “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setlerinin temel seviye ders kitaplarında beceriye dayalı standart bir izlenice takip edilmiştir. “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setlerinde ise dinleme alıştırmalarının temalar içinde belirli bir yeri olmadığı anlaşılmıştır. Beceriye dayalı izlencelerin kullanıldığı öğretim setlerinin ders kitaplarında, dinleme alıştırmaları temalara göre daha dengeli bir dağılım göstermektedir.

Temel seviye ders kitaplarında dinleme becerisine yönelik alıştırmalar diğer becerilere yönelik alıştırmalarla sayıca karşılaştırıldığında, dinleme becerisine yönelik olanların arka planda kaldığı anlaşılmıştır. Bu durum, öğretim setlerinde dinleme metinlerinin ve dinleme becerisine yönelik alıştırmaların sayısının artırılması gerektiğini göstermektedir. Çalışmanın bu bulgusu Yavuz (2016) “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinde dinleme alıştırmalarının sayısının diğer beceri alanlarında yer alan alıştırmalara göre daha az olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Tabak ve Göçer’in (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında dinleme alıştırmalarının yeterli olmadığı ve diğer becerilerin gölgesinde kaldığı bulgusu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

İncelenen ders kitaplarının dinleme becerisine yönelik alıştırmaların türleri incelendiğinde “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setlerinde farklı alıştırmaların kullanılarak çeşitlilik sağlandığı görülmüştür. Ancak özellikle “Yedi İklim Türkçe” ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerinin A1 düzeyindeki ders kitaplarında dinleme alıştırmalarının çoğunluğunun dikte alıştırmalarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu Eken’in (2011) “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” ders kitabında dinleme alıştırmalarına yönelik bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ders kitaplarında kullanılan alıştırmaların türü sayısı kadar dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da alıştırmaların kullanım sıklıklarındadır. Bu nedenle her iki öğretim setinin A1 düzeyindeki ders kitaplarında dinleme-anlamaya yönelik alıştırmaların kullanım sıklığının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, her iki öğretim setinin A1 düzeyindeki ders kitaplarında dinleme-anlamaya yönelik farklı alıştırmaların artırılması gerektiğini göstermektedir. “Yedi İklim Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setlerinde dinleme-anlamaya yönelik kullanılan dikte alıştırmalarıyla ilgili vurgulanması gereken bir başka nokta ise boşluklara getirilecek kelimelerin yazılı hâllerine yer verilmemesi ve bu şekilde dinleme eğitiminin daha işlevsel hâle getirilebileceğidir.

“Gazi Yabancılar İçin Türkçe” setinin temel düzey ders kitaplarında dinleme becerisine yönelik alıştırmaların türü sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Alıştırmalar; çoktan seçmeli test, doğru-yanlış ve dikte alıştırmaları olmak üzere üç alıştırmaların türü ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu Tabak ve Göçer’in (2017) “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” öğretim setinde dinleme alıştırmalarına yönelik yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Dinleme alıştırmalarının tek düze kalmasına neden olan bu durum, kullanılan alıştırmaların zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Dinleme becerisi alanında en çok alıştırma türüne “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” setinde yer verilmiştir. A1 ve A2 düzeyindeki ders kitabında kullanılan alıştırma türü sayısı alıştırmaların çeşitliliğine bir kanıttır ancak yine de A1 düzeyindeki ders kitabında dinleme-anlamaya yönelik alıştırma türlerinin kullanım sıklığının artırılması gerekmektedir.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında temel ve alt dil becerilerine yönelik alıştırmaların dağılımlarının ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Temel dil becerilerinden dinleme becerisinin temel düzeyden başlanarak edindirilmesi ve ileri ki seviyelerde geliştirilmesi için alıştırmaların sayısının, türlerinin artırılması ve zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Günümüz eğitim teknolojisi zenginliğinden de yararlanılarak öğrencileri sadece sınıfta değil sınıf dışında da çeşitli dinleme metinleri ve alıştırmalarla buluşturmak yararlı olacak ve öğrencilerin dinleme-anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

SUMMARY

Listening is the most challenging of all the skills in foreign language teaching because there are many difficulties students may face in understanding a talk, lecture or conversation in a second language. Textbooks play an important role in overcoming these difficulties. The target behaviors determined in the listening skill area in the textbooks are acquired by students through exercises. Therefore, it is important to offer a sufficient number of different exercise types for listening skill area in the textbooks prepared for teaching Turkish as a foreign language. Another important point is to provide diversity and qualification in the exercise types used in the listening skill area.

The aim of this study is to determine the proportions of the exercises used in the listening skill relative to other skills, the types of exercises and the frequency of their use in the basic level (A1-A2) textbooks of the four teaching sets commonly used in teaching Turkish as a foreign language. Data were gathered through document analysis from the basic level (A1-A2) of the teaching sets of “Istanbul Turkish for Foreigners”, “Yedi İklim Turkish”, “Gazi Turkish for Foreigners”, “Yeni Hitit Turkish for Foreigners” textbooks and evaluated by inductive content analysis.

The findings of this study clearly show that the least number of exercises were included in the listening skill area in the four basic skills. The number of listening exercises remained insignificant in comparison to the number of grammar exercises in “Istanbul Turkish for Foreigners” and “Yeni Hitit Turkish for Foreigners” and of vocabulary exercises in “Gazi Turkish for Foreigners”. In other words, teaching knowledge took precedence over the teaching skill in these teaching sets.

It was found that the number of types of exercises for listening skills in the basic level textbooks of “Gazi Turkish for Foreigners” is quite limited. Exercises are limited to these three types: multiple-choice test, true-false and dictation exercises. Although different types of exercises are used in A1 level textbooks of “Yedi İklim Turkish” and “Yeni Hitit Turkish for Foreigners”, the frequency of exercises aimed at developing listening comprehension skills is limited.

In the basic level (A1-A2) textbooks of the four teaching sets, mostly traditional types of exercises such as multiple-choice test, true-false, text-based questions were used for

listening comprehension. Exercise types based on information transfer such as form, table filling and drawing should be given more space.

This study shows how important the distribution of exercises according to basic and sub language skills in textbooks prepared in Turkish as a foreign language teaching is. Listening-understanding skill, which is one of the four basic language skills, should be acquired and improved on starting from the basic level and the number and types of exercises should be increased and enriched.


KAYNAKÇA

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2. bs.). White Plains: Longman.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi* (9. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eken Tuzcu, D. (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Temel Düzey Dinleme-Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching An Anthology of Current Practice* içinde (1. bs., ss. 242–247). New York: Cambridge University Press.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Seçkin.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers* (2. bs.). Oxford: Macmillan.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-C1 Düzey Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400–411.
- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Languages Education and Teaching Education and Teaching*, (2), 125–142.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching* (2. bs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yavuz, G. (2016). *Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. gen. bs.). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Dinleme Eğitimi ve Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 905–923.

EK: İncelenen Ders Kitapları

- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, Y. M. (Ed.). (2017). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1. İstanbul Üniversitesi DİLMER Yayını (20. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, Y. M. (Ed.). (2017). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1. İstanbul Üniversitesi DİLMER Yayını (14. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı. Yunus Emre Enstitüsü Yayını (3. bs.). Ankara: Başak Matbaacılık.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı. Yunus Emre Enstitüsü Yayını (3. bs.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2015). Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzey Ders Kitabı. Gazi Üniversitesi TÖMER Yayını (7. bs.). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2015). Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey Ders Kitabı. Gazi Üniversitesi TÖMER Yayını (7. bs.). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2016). Yeni Hitit Temel Seviye A1-A2. Ankara Üniversitesi TÖMER Yayını. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

L2 Learners' Perceptions of Using L1 in EFL Classrooms

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Öz 
Hacettepe University, Faculty of Education
Division of English Language Teaching
hoz@hacettepe.edu.tr

Lect. Fulda Karaazmak 
Çankaya University
Department of Foreign Languages
fuldakaraazmak@cankaya.edu.tr

Abstract

Most foreign or second (L2) language teaching happens in classrooms where teachers and learners share the same first language (L1), and there has been a long-standing controversy over using L1 in language teaching classrooms. Thus, the present study sought to explore English learners' perceptions about using their L1 in English as a foreign language (EFL) classrooms. The study further aimed to investigate whether English proficiency level had any effect on learners' preferences of using L1 in English classrooms. A total of 75 EFL learners enrolled in an English preparatory program at a foundation university in Ankara voluntarily participated in the study. Data were collected using a questionnaire to determine participants' views on using their L1 in English classes. The results revealed that EFL learners supported the use of English as the only medium of instruction in EFL classrooms and English proficiency level had an effect on learners' preferences of using L1. Findings also indicated that learners with a low level of English proficiency had more positive opinions about using L1 in EFL classrooms as opposed to learners with a high level of English proficiency. On the other hand, regardless of the proficiency level, all participants agreed that they might use their L1 in the class if they really needed to do so. Another significant finding of the study was that learners' willingness to use L1 in the classroom decreased as their English proficiency level increased. In line with these findings, further recommendations were proposed regarding the place of L1 in EFL classrooms.

Keywords: L1 use, EFL learners, English proficiency level.

İngilizce Öğrenenlerin Dil Sınıflarında Ana Dil Kullanımına İlişkin Algıları

Öz

Yabancı veya ikinci dil öğretimi çoğunlukla, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı ana dili paylaştığı sınıflarda yapılmaktadır ve dil sınıflarında ana dil kullanımı konusunda uzun zamandır devam eden bir tartışma mevcuttur. Bu çalışmada, İngilizce öğrenenlerin dil sınıflarında ana dillerini kullanma konusundaki algıları araştırılmıştır. Ayrıca, İngilizce yeterlik seviyesinin, öğrencilerin İngilizce derslerinde ana dillerini kullanma tercihleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak Ankara'daki bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık programında eğitim gören toplam 75 ikinci dil öğrencisi katılmıştır. Veriler, katılımcıların ana dili İngilizce derslerinde kullanma

Sending Date / Gönderim Tarihi: 26/04/2019

Acceptance Date / Kabul Tarihi: 15/11/2019

konusundaki görüşlerini belirlemek için bir anket kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, ikinci dil öğrenenlerin İngilizcenin sınıflarındaki tek öğretim dili olarak kullanılmasını desteklediğini ve İngilizce yeterlik seviyesinin, öğrencilerin sınıfta ana dil kullanma tercihlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bulgular, aynı zamanda İngilizce yeterliği düşük olan öğrencilerin, İngilizce yeterliği yüksek olan öğrencilerin aksine, İngilizce sınıflarında ana dil kullanımı konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Diğer bir yandan da, yeterlik seviyesine bakılmaksızın, tüm katılımcılar, gerçekten ihtiyaç duymaları halinde ana dili ikinci dil öğretim sınıflarında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın önemli bir bulgusu, öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri arttıkça sınıfta ana dil kullanma isteklerinin azalmasıdır. Bu bulgular doğrultusunda ana dilin ikinci dil öğretim sınıflarındaki yeri ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ana dil kullanımı, ikinci dil öğrenenler, İngilizce yeterlik seviyesi.

INTRODUCTION

Some concerns have been raised about the place of first language (L1) in teaching English as a foreign language (EFL) classrooms. Over the past decades, there has been considerable debate over whether using L1 hinders second or foreign language (L2) learning or it has a facilitate role for learners to gain L2 competence. This issue becomes even more significant in EFL classrooms where students and teachers share a common L1. Scholars have long discussed whether EFL teachers ought to exclude or include learners' L1 in the classroom (Brown, 2000). People supporting English only policy put forward theoretical arguments stating how much learners are exposed to a second language determines L2 acquisition (Miles, 2004). They believe that the more learners are exposed to L2 the more they will become equipped with a high level of L2 proficiency. The supporters of this view also state that using L1 in the classroom will limit learners' exposure to L2. Thus, using L1 has a debilitating role in EFL classrooms with regard to these arguments.

As another view, opponents of English only policy have supported the idea of using L1 in EFL classrooms due to its facilitative role (Burden, 2000; Critchley, 1999; Mitchell, 1988). They argue that using L1 in necessary conditions can facilitate EFL learners' L2 learning process by making them less anxious and more eager towards L2 learning. The supporters of this view regard L1 as a facilitator and they encourage to use L1 for certain pedagogical purposes. They especially support L1 use in EFL classrooms for building rapport and creating a relaxed atmosphere by lowering learners' affective filter. When learners' affective filter is lowered, supposedly, they will be more willing to learn target language because of feeling more self-confident and less anxious.

As mentioned before, L1 use is a significant issue especially in EFL classrooms since learners do not have many opportunities to get exposed to L2 in their real life. In this sense, if L1 use limits the amount of learners' L2 exposure, it may create serious problems for EFL learners. On the other hand, if it is used only in necessary conditions to build rapport with learners, it can help L2 learners to be more at ease in the classroom because of decreasing their language anxiety. The important point is determining the appropriate conditions of L1 use if it has a place in EFL classrooms one way or another. The reasons of L1 use can change with regard to teachers and learners. Sometimes teachers may use L1 in the classroom for a matter of class discipline. In contrast, L2 learners can choose to use L1 when they feel overwhelmed by a language task and want to call for help. These are only some conditions of L1 use in EFL classrooms. For all of these reasons, it is necessary to be aware of the conditions in which L2 instructors or learners prefer to use L1 and their aims for using it.

There is a growing body of literature that recognizes the significant role of using L1 in EFL classrooms (Copland & Neokleous, 2011; Gaebler, 2014; Moore, 2013). In Turkish context, however, there is still a scarcity of research related to finding out learners' opinions regarding the place of L1 in EFL classrooms. To address this research gap, this study sought to explore EFL learners' perceptions about the language of instruction and their L1 use preferences in English lessons. In this way, it may be possible for English instructors to gain some insights into the effect of using L1 in their classes via looking at the issue from learners' perspective. The study further aimed to investigate whether English proficiency level had any effect on learners' preferences of using their L1 in EFL classrooms. To reach these purposes, the following research questions were formulated to guide the study.

1. What are English preparatory school students' preferences of medium of instruction in English lessons?
2. Do learners' preferences of using L1 differ by their proficiency level?
3. Do English preparatory school students support using L1 in English lessons?

LITERATURE REVIEW

Whether using L1 in EFL classrooms is beneficial for learners has attracted some attention in the related literature. Researchers have investigated this crucial dilemma in EFL classrooms considering both L2 learners' and English instructors' perspectives and via observing their actual uses of L1 (Çelik, 2008; Miles, 2004; Paker & Karaağaç, 2015; Sen, 2010; Sharaeai, 2012; Timuçin & Baytar, 2015) or only L2 instructors' ideas on that matter (Blackman, 2014; Debrelı, 2016; Kayaoğlu, 2012; Karimian & Mohammadi, 2015; Mohebbi & Alavi, 2014). For instance, Alshehri (2017) has recently investigated EFL instructors' views on using L1 in L2 classes and found out that they use L1 for some pedagogical purposes like explaining unknown vocabulary items to L2 learners in their classes (p. 29). Being in line with the current study, Debrelı and Oyman (2016) investigated the effects of demographic background and L2 learners' proficiency level on their perceptions of the use of Turkish in English classrooms and they found out that students having a lower proficiency level in L2 have more positive opinions regarding L1 use (p. 148). Additionally, Karakaş (2016) explored English instructors' views concerning the use of L1 in English medium programs and found out that lecturers were supportive of L1 use in their classes for certain aims (p. 250).

The use of different L1 and L2s other than English was also investigated with specific focus on the amount and purposes of L1 use and its effects in German (Campa & Nassaji, 2009; Chavez, 2016) or Swedish (Lehti-Eklund, 2012) or Spanish (Thompson & Harrison, 2014) as foreign language classrooms. In addition, Carson and Kashihara (2012) investigated students' L1 preferences in different language situations and whether students' L2 proficiency level affected their preferences of L1 use in L2 classes. The findings of their study revealed that as students' proficiency level in L2 increased, they had more negative views about using L1 in L2 classes. Kelilo (2012) also investigated both L2 learners' and teachers' preferences of L1 use and reached generally positive views about using L1 in EFL classrooms (p. 44).

In some studies, negative or hindering effects of overuse of L1 were prevailed by minimizing learners' exposure to L2 (Almoayidi, 2018; Fernandez, 2015; Khati, 2011, p. 48). To this end, Littlewood and Yu (2011) focused on the ways of maximizing the use of target language in EFL classrooms without downsizing the use of L1 for developing foreign language learning (p. 73). Additionally, Pan and Pan (2010) argued that the logical and appropriate use of L1 could be helpful to EFL learners and teachers. In this sense, instructors may need some training on the effective use of L1 in EFL classrooms. Within this context, Mansor (2017) found such a result in a dissertation and mentioned EFL instructors' need for training about using mother tongue in the classroom only when it is really necessary (p. 3). As seen in this review of the related literature, there are some contradicting research results showing the need for further research in L2 teaching field.

METHOD

Participants

A total of 75 ($N = 75$; females: 38, males: 37) EFL learners enrolled in an English preparatory program at a foundation university in Ankara voluntarily participated in the study. Participants were from two different English proficiency levels as A2 ($N = 45$) and B1 ($N = 30$). Their age ranged from 18 to 22 with a mean value of 18.4. The sampling methodology was convenience sampling. Demographic background of the learners was generally similar in terms of English learning experience. They attended English courses offered in regular high schools in Turkey. Most of these students did not have any L2 learning experience abroad. Their first language was Turkish. The students participated in the study had different majors since they were studying in an English preparatory school.

Instrument

Sharaeai's (2012) survey was adapted to gather data about English preparatory school students' views related to the use of Turkish in their classrooms while learning English. The survey originally had two parts and the second part of the survey was used because of being more related to the specific aims of this study. It has 10 statements on a 5-point Likert scale ranging from 1 "strongly disagree" to 5 "strongly agree."

Research Design and Procedure

This study was carried out using a quantitative research design. A survey methodology was implemented and the data were collected using a questionnaire. Participants provided their opinions regarding their L1 use in English classes. Sociodemographic information was also collected via a survey which was administered to the participants at the end of a regular class hour with the permission of their instructors in the classroom.

Data Analysis

All the data were fed into the computer and analyzed via IBM SPSS 21. The quantitative data was analyzed by using descriptive statistics to check if there was any problem in the data. For each item in the survey, the frequency analysis was conducted. Normality assumptions were found to be violated according to the normality tests of Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov. Due to the violation of normal distribution and having two groups of students with two English proficiency levels, Mann Whitney U test, which is the non-parametric equivalent of independent samples t-test, was conducted to find the answers of the research questions.

FINDINGS

The present study yielded some significant findings regarding English preparatory school students' preferences of L1 use in EFL classrooms and whether or not English proficiency level had any effect on their choices. This section presents study results which are structured along with the research questions.

Findings Related to Learners' Preferences of Medium of Instruction

According to the Mann-Whitney U Test results shown in Table 1, there was no significant difference between A2 level students' ($Md=4$, $n=45$) and B1 level students ($Md=4$, $n=30$), $U= 580.500$, $z= -1.057$, $p= .290$ preferences of the language of instruction in EFL

classrooms. All students regardless of their English proficiency level seemed to prefer English as the sole medium of instruction in the classroom.

Table 1

L2 Learners' Preferences of Medium of Instruction

	N	Item 3
A2 Level Students	45	4
B1 Level Students	30	4
Mann-Whitney U		580.5
Z		-1.057
p		.290

Item 3: I think my English class should have an "English Only Policy." (This means only English is allowed in the English classroom.)

Findings about Proficiency Level Related Differences in Learners' L1 Use Preferences

As shown in Table 2, a Mann-Whitney U Test revealed a statistical significant difference between A2 level students' ($Md = 4$, $n = 45$) preferences of L1 use in EFL classes and B1 level students' views ($Md = 2$, $n = 30$), in item 8, $U = 457.500$, $z = -2.449$, $p = .014$ with medium effect size $r = .3$ and in item 9, $U = 371.500$, $z = -3.048$, $p = .021$. Results indicated that A2 level students supported using L1 in the classroom as opposed to B1 level students.

Table 2

L2 Learners' Preferences of L1 Use in EFL Classes

MD	N	Item 8	Item 9
A2 Level Students	45	4	4
B1 Level Students	30	2	2
Mann-Whitney U		457.5	371.5
Z		-2.449	-3.048
p		.014	.021

Item 8: Speaking my first language with my classmates between and during class activities should be okay as long as the course is not a speaking class.

Item 9: I think I speak in my first language more often than I speak English in English class.

Table 3

Proficiency Level Effect on Learners' Language Related Preferences

MD (students)	N	Item 1	Item 2	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 10
A2 level	45	4	3	3	4	3	3	3
B1 level	30	4	3	4	4	2	3	2
Mann-Whitney U		531.5	539.0	371.5	659.5	394.5	606.0	355.5
Z		-1.673	-1.504	-2.449	-.176	-3.128	-.777	-3.600
P		.094	.133	.002	.860	.002	.437	.000

Item 1: In English class, it is best to have a teacher who can understand my first language.

Item 2: I would prefer to sit next to a classmate who speaks my first language in English class.

Item 4: As my English improves, I am becoming more comfortable speaking only English in English class.

Item 5: I want to be able to speak my first language in English class when I feel I need to.

Item 6: It's not important to speak only English in class as long as I am completing the course tasks.

Item 7: Using dictionaries and resources in the first language should be allowed in English class.

Item 10: Having to speak English only in class makes me feel nervous.

If the median values of items stated in Table 3 for A2 level students ($n=45$) and B1 level students ($n=30$) are analyzed, it can be observed that they have similar values indicating no significant proficiency level related difference on learners' beliefs. However, there are some important points to be further explained. For instance, in items 6 and 10, A2 level students seemed undecided but B1 level students disagreed with those items. Regarding items 6 and 10 for students from A2 level ($Md=3$, $n=45$) and from B1 level ($Md=2$, $n=30$), B1 level students were not found to be feeling nervous in English only classes and they seemed to be more aware of the importance of speaking English in the class except for task completion. In addition, both levels were found to agree with items 1 and 5, so for both levels, it can be stated that if L2 learners really need to use their L1, they have a desire to use it in the class. Students from both levels also preferred to have a teacher who understands their L1.

DISCUSSION

The present study investigated English learners' perceptions about using their L1 in EFL classrooms as well as the effect of English proficiency level on their preferences of L1 use. To this end, the study results provided some important insights into English learners' perceptions regarding this matter. Based on these results, some implications were drawn about whether or not using L1 has detrimental or facilitative influences on L2 learners. The overall results of the study showed that students with a low level of English proficiency had more positive views about the use of L1 in English classes. In contrast, learners with a high level of English proficiency did not support using L1 in their English lessons, which is in line with the results of some previously conducted studies (Carson & Kashihara, 2012; Debreli & Oyman, 2016). On the other hand, learners with A2 and B1 proficiency levels stated that they might use their L1 in English classes if they really felt the need to do so. Thus, it was found out that especially students with a low level of L2 proficiency might need the appropriate use of L1 in L2 classes, which is consistent with the findings of Pan and Pan (2010, p. 93).

The fact that there is a proficiency level related difference in English learners' perceptions of L1 use in the classroom should be taken into consideration. For one thing, as learners' proficiency level in L2 increases, it seems that their needs for using L1 in L2 classes decrease. It may result from the fact that L2 learners' self confidence in using target language increases as their L2 proficiency improves, which can be interpreted as the decline in their use of L1 in the class. In this sense, foreign language teachers should take students' proficiency level into consideration while deciding on whether or not to use L1 in their lessons.

Especially in the classrooms consisting of students with a high level of English proficiency, it can be better to limit the use of L1 to increase the exposure to the target language. In lower proficiency level classes, teachers should be even more careful about the amount of L1 use. Students with a low level of English proficiency are more prone to use their L1 when they feel that their L2 competence is not enough to complete a language task. They can also use L1 to cope with anxiety arousing situations. Learners may regard their L1 as a saving boat in these problematic conditions. In such cases, possible hindering effects of the overuse of L1 in L2 classes should be recognized as mentioned in some previous studies (Almoayidi, 2018, p. 375; Fernandez, 2015, p. 191).

Regardless of the proficiency level, all participants asserted that the target language should be used as the language of instruction in EFL classrooms, suggesting that L2 learners are aware of the importance of L2 exposure. It has great importance especially for EFL learners regarding their limited or no exposure to the target language in real life. Overall results indicated that L2 learners supported only limited amount of L1 use in L2 classrooms when it is really necessary. As Littlewood and Yu (2011) suggested, increasing the use of target language in L2 classrooms with benefiting from the suitable use of L1 was an important implication of the present study. As the last remark, it can be stated that the study helps to interpret the place of L1 in EFL classrooms in Turkish context and to understand L2 learners' perspectives regarding the issue. It can also assist English instructors to be more careful while using L1 in their classes.

CONCLUSION

When the place of L1 in EFL classroom is explored, the reasons of using it and the conditions in which using L1 can be beneficial or harmful for L2 learners should be determined for context specific purposes. In some contexts, it can have a detrimental effect on learners if L1 is used more frequently than required. However, in some other contexts, it can help creating a more relaxed atmosphere in the class via lowering learners' anxiety levels. For these reasons, context specific nature of language teaching should be kept in mind while evaluating the place of L1 in L2 classrooms. This study has important implications regarding the use of L1 in English teaching classrooms in Turkish context. If the appropriate conditions of L1 use in EFL contexts are determined, they can be implemented for English teaching purposes. English instructors' expectations regarding their students' use of L1 and L2 can be reformed by using the results of this study because teachers' expectations can actually influence L2 learners' real use of both their L1 and the target language L2 classes.


As for the recommendations for further research, incorporating students from more different proficiency levels can be quite beneficial. Instructor preferences of L1 use can also be investigated to observe the relationship between their own and L2 learners' language related preferences. In this way, it may be possible to evaluate both sides as L2 instructors and learners on that matter. Additionally, determining the reasons of instructors' use of L1 in EFL classrooms can provide more insights concerning the place of L1 in L2 teaching environments. Like any other studies in social and educational sciences, this study also has some limitations. The lack of qualitative data can be mentioned as one of them. In this sense, interviews with learners could be carried out to understand the logic behind their views about using L1 in EFL classrooms. It would also be better to increase the number of participants to reach more generalizable results.

BIBLIOGRAPHY


- Almoayidi, K. A. (2018). The effectiveness of using L1 in second language classrooms: A controversial issue. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(4), 375-379.
- Alshehri, E. (2017). Using learners' first language in EFL classrooms. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(1), 20-33.
- Blackman, N. (2014). *EFL teachers' perceptions on the use of L1 in a primary and secondary classroom in Belarus*. (Unpublished master's thesis). University of Edinburgh, Edinburgh, United Kingdom.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco, CA: Longman.
- Burden, P. (2000). The use of the students' mother tongue in monolingual English "conversation" classes at Japanese universities. *The Language Teacher*, 24(6), 5-10.
- Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.
- Carson, E., & Kashihara, H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak. *The Language Teacher*, 36(4), 41-48.
- Çelik, S. (2008). Opening the door: An examination of mother tongue use in foreign language classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 75-85.
- Chavez, M. (2016). The first language in the foreign language classroom: Teacher model and student language use – an exploratory study. *Classroom Discourse*, 7(2), 131-163.
- Copland, F., & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280.
- Critchley, M. (1999). Bilingual support in English classes in Japan: A survey of student opinions of L1 use by foreign teachers. *The Language Teacher*, 23(9), 10-13.
- Debreli, E. (2016). Perceptions of non-native EFL teachers' on L1 use in L2 classrooms: Implications for language program development. *English Language Teaching*, 9(3), 24-32.
- Debreli, E., & Oyman, N. (2016). Students' preferences on the use of mother tongue in English as a foreign language classrooms: Is it the time to re-examine English-only policies? *English Language Teaching*, 9(1), 148-162.
- Fernandez, R. F. (2015). The effects of L1 overuse in L2 learning: Evidence from three case studies. *International E-Journal of Advances in Education*, 1(3), 183-192.
- Gaebler, P. (2014). L1 use in FL classrooms: Graduate students' and professors' perceptions of English use in foreign language courses. *The CATESOL Journal*, 25(1), 66-94.
- Karakaş, A. (2016). Turkish lecturers' views on the place of mother tongue in the teaching of content courses through English medium. *Asian Englishes*, 18(3), 242-257.
- Karimian, Z., & Mohammadi, S. (2015). Teacher's use of first language in EFL classrooms. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 61-71.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 25-35.
- Kelilo, J. A. (2012). *Exploring the use of first language in "English Focus" EFL classrooms: Focus on Jimma Teachers' College*. (Unpublished master's thesis). Jimma University, Jimma, Ethiopia.

- Khati, R. A. (2011). When and why of mother tongue use in English classrooms. *Journal of Nelta*, 16(1-2), 42-51.
- Lehti-Eklund, H. (2012). Code-switching to first language in repair – A resource for students' problem solving in a foreign language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 17(2) 132–152.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77.
- Mansor, R. (2017). *The use of the mother tongue in the teaching of English as a foreign language in Libyan higher education*. (Unpublished doctoral dissertation). Manchester Metropolitan University, Manchester, United Kingdom.
- Miles, R. (2004). *Evaluating the use of L1 in the English language classroom*. (Unpublished master's thesis). The University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Mohebbi, H., & Alavi, S. M. (2014). An investigation into teachers' first language use in a second language learning classroom context: A questionnaire based study. *Bellaterra Journal of Teaching and Literature*, 7(4), 57-73.
- Moore, P. J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English-as-a-foreign-language classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), 239-253.
- Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119.
- Pan, Y., & Pan, Y. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colomb. Appl. Linguist. Journal*, 12(2), 87-96.
- Sen, Y. (2010). L1 use in English as a foreign language classrooms in Turkey. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 161-171.
- Sharaeai, W. A. (2012). *Students' perspectives on the use of L1 in English classrooms*. (Unpublished master's thesis). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Thompson, G. L., & Harrison, K. (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 47(2), 321–337.
- Timuçin, M., & Baytar, İ. (2015). The functions of the use of L1: Insights from an EFL classroom. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 241-252.

In-Service Training Needs of Efl Teachers in Non-Formal Education Settings*

Assist. Prof. Dr. Sezen Arslan 
Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education
The Department of English Language Teaching
sezenarslan@yyu.edu.tr

Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici 
Hacettepe University, Faculty of Education
The Department of English Language Teaching
hakkimirici@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Öz 
Hacettepe University, Faculty of Education
The Department of English Language Teaching Department
hoz@hacettepe.edu.tr

Abstract

The education system in Turkey consists of the implementations in both formal and non-formal education settings; however, the majority of studies related to educational practices and teacher education focus on formal education settings. For this reason, this study aims to investigate the professional training needs of English as a foreign language (EFL) teachers in non-formal education settings. With this in mind, a non-formal education (NFE) institution in İstanbul was chosen since it had a high course attendee capacity and 105 EFL teachers who taught at this institution attended in the study. A needs analysis questionnaire and a semi-structured interview were used to collect the data about the training needs of the participants. The findings revealed that the needs centered around skills, vocabulary instruction, teaching pronunciation, material development, use of instructional technology in ELT, teaching mixed-ability classes, and classroom management. Findings also revealed that the teachers had a desire to improve their speaking skills through the in-service teacher training (INSET) programs.

Keywords: English as a foreign language (EFL), in-service teacher training, needs analysis, non-formal education.

Yaygın Eğitim Kurumunda Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Eğitim İhtiyaçları

Öz

Türkiye'deki eğitim sistemi hem örgün hem de yaygın eğitim alanındaki uygulamaları kapsamaktadır. Fakat, eğitim uygulamaları ve öğretmen eğitimi alanıyla ilgili yapılan çalışmaların büyük kısmı ise örgün eğitim alanı ile ilgilidir. Bu yüzden, bu çalışma, yaygın eğitim kurumunda çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma için, bünyesinde oldukça fazla kursiyeri bulunan ve

*This study is based on the PhD thesis entitled "Designing an In-service Teacher Training Program for English Teachers in Non-formal Education" supervised by Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Öz and submitted to Hacettepe University Graduate School of Education Sciences in 2018.

İstanbul'da yer alan bir yaygın eğitim kurumu seçilmiş ve bu kurumdaki 105 İngilizce öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki eğitim ihtiyaçlarını öğrenebilmek amacıyla, ihtiyaç analizi anketi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki eğitim ihtiyaçları, beceri, kelime öğretimi, telaffuz öğretimi, materyal geliştirme, dil sınıflarında öğretim teknolojilerinin kullanımı, farklı yetenekteki öğrencilere İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi alanlarındadır. Bunların yanı sıra, öğretmenler düzenlenen hizmet-içi eğitim programları aracılığıyla, kendilerinin de İngilizce konuşma becerilerini de geliştirmek istemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak İngilizce, yaygın eğitim, hizmet-içi eğitim, ihtiyaç analizi.

INTRODUCTION

Teacher learning is not solely limited to the pre-service teacher training (PSTT) during which teacher candidates receive professional knowledge and skills; additionally, gaining a certificate after finishing PSTT does not mean that professional development has ended for newly qualified teachers. Rather, they may be a fish out of water since they need support and guidance in order to cope with the challenges posed by student profiles, teaching settings, materials or other conditions including parents, communication with colleagues, etc. Even though a teacher has several years of teaching experience, he needs professional assistance in that the century which we live in is called the 'Knowledge Age' and it stands on a great volume of information through digital platforms, bringing out a large impact on education since the advancements are likely to affect educational philosophies, approaches and assumptions easily. In view of this, teachers are required to seek new ways of meeting learners' educational needs by taking up the role of facilitator and counsellor. That is to say, the roles rendered for teachers have changed and, subsequently, this shift brings a different set of knowledge and skills to be equipped by the in-service teachers.

Given the global position of English as an international language or lingua franca, non-English speaking nations increasingly prefer English as an additional or foreign language in the first place (Shohamy, 2006). Likewise, in Turkey, English has popularity and it is the only compulsory foreign language course (Kırkgöz, 2007), which indicates there is a need for effective teacher training for language teachers.

In-service teacher training (INSET) programs are designed for the benefit of teachers in order to help them to keep abreast of the shifting pedagogical perspectives, educational technologies, in-class dynamics, etc. More importantly, teaching profession does not have an end in itself, ushering teachers on a continuous professional development (CPD) due to emerging pedagogical paradigms and teachers are to be furnished by the brand-new skills and concepts in order to address learners' needs and breed success. For this reason, it will be of crucial importance to develop a well-established INSET program in order to yield effective outcomes for teacher trainees. In designing an INSET program, the first step is to obtain the professional needs of the teachers; thus, the trainees could be offered with the basic knowledge and skills (Mede & Işık, 2016). Receiving the training needs from the teachers may be tantamount to the program design since it provides a full understanding into the expectations of the trainees, thereby providing a pathway to craft an organized program that is cleared from the indecision and imprecision. Through needs, the program developer could set the program objectives, define the content, methods, and materials to be used. Therefore, administration of the needs analysis is the key to the program development and if the analysis is done by digging the training needs thoroughly and meticulously, the interests, needs and expectations could be unraveled neatly.

This study aims at exploring the needs of the EFL teachers in non-formal education (NFE) and it is significant as the literature reveals that the studies generally center on formal education (FE) teachers (Akcan, 2016; Alan, 2003; Atay, 2008; Bayyurt & Sifakis, 2015; Daloğlu, 2004; Özen, 1997; Şahinkarakaş, Yumru & İnözü, 2010; Personn & Yiğitoğlu, 2015; Tevs, 1996; Yaman, 2008). Therefore, the needs of the EFL teachers in NFE settings are investigated throughout the study by starting a new route of research within the INSET program development in Turkey and filling the existing gap in the literature.

EDUCATION SYSTEM IN TURKEY

In Turkey, all educational institutions are affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in 1924 by the Law on Unification of Education (MoNE, 1924) and the MoNE is the authority that designs, implements and supervises all of the educational services with FE and NFE institutions. In addition to the aforementioned law, the other fundamental law for the Turkish national education system is The Basic Law of National Education (MoNE, 1973), which defines the educational principles, objectives, duties, responsibilities, and profession of teaching in detail.

Specifically speaking of the foreign language education, the “Law on Foreign Language Education and Teaching with Turkish Citizen’s Learning Different Languages and Dialects” (Information System of Regulations, 1983) is the essential law which arranges the structure of education within this field. This law dictates that the Turkish language is the ‘only native language’ to be taught and that MoNE is the authority that defines the foreign language education curriculum in primary, secondary, high schools and FE institutions. On the other hand, the Council of Higher Education in Turkey (CoHE) is liable for planning and organizing foreign language education courses in higher education institutions. Ultimately, it could be concluded that MoNE is the main body of authority in Turkish national education system since it enforces certain laws which declare the main tenets of education and all of the educational institutions affiliated with the ministry are supposed to follow the related rules and legislation.

According to the Basic Law of National Education, the Turkish national education system includes both FE and NFE (MoNE, 1973). FE is systematic and planned and it is carried out in state or private educational institutions. Pre-school education, primary school education, secondary school education, high school education and tertiary education are the basic stages that FE includes. As for NFE, it is rather flexible since it could take place within any learning setting in contrary to FE. Education is not limited to traditional classrooms within the cycle of FE. One who has (not) completed any stage of FE could also attend NFE in order to get an education about any field of subject, thereby cultivating lifelong learning. NFE institutions are officially attached to The Directorate General of Lifelong Learning in Turkey and the Regulations of Non-Formal Education Institutions describe the responsibilities that those institutions are supposed to hold. The principles of NFE are summarized as follows: “1) open to everyone, 2) appropriate to needs, 3) continuous, 4) valid, 5) planned, 6) open to innovation and improvement, 7) voluntary, 8) education everywhere, 9) lifelong learning, 10) scientifism and unity and 11) cooperation and coordination” (MoNE, 2010, Article 5). In addition, NFE services could also be organized by some other bodies including ministries, municipalities and non-governmental organizations (Ministry of Family and Social Policies, 2013). That said, NFE promotes lifelong learning through flexible and alternative educational settings, and it welcomes every citizen who is willing and voluntary to pursue their education.

FOREIGN LANGUAGE POLICY IN TURKEY

Pre-service Teacher Training (PSTT)

It refers to a form of education during which teacher candidates are equipped with knowledge and skills concerning the nature of the teaching profession and they get certificated when this period ends. The graduates mostly begin teaching in state or private

educational institutions in line with the theoretical and practical knowledge that they received during PSTT.

PSTT in Turkey has undergone several changes throughout history. During the 1997-98 academic year, compulsory education was increased up to 8 years and, eventually, school practice was tremendously needed as a result of this reform movement. Therefore, courses entitled 'School Experience I' and 'School Experience II' apart from other courses including 'Instructional Technologies' and 'Material Development', 'Classroom Management', and 'Counselling and Computer' were incorporated into the curriculum (CoHE, 2007).

Apart from that reform movement, in 2006, PSTT program was restructured once again; some courses (e.g. Lexicology, Drama, Public Service, Second Foreign Language, Special Needs Education, Effective Communication, etc) were added whereas some other courses (Turkish Phonetics and Stylistics, Reading Skills I- II, Writing Skills I-II and so forth) were dismissed (Yavuz & Zehir-Topkaya, 2013).

Likewise, in 2018, PSTT curriculum for ELT program was reconstructed once again and the number of teaching profession courses was increased. Also, the course of Instructional Technologies and Material Design was revised and named as 'Instructional Technologies'. Similarly, School Experience course was blended with Practicum and some new courses such as 'Morality and Ethics in Education' were released (CoHE, 2018).

In-service Teacher Training

The General Directorate of Teacher Education and Development of the Ministry of Education in Turkey is responsible for organizing and carrying out INSET activities for teachers in state and private schools (Official Gazette, 2011). According to the Regulations for Ministry of National Education In-Service Training (MoNE, 1995), INSET activities target at providing an adaptation for pre-service personnel, enhancing knowledge and skills, improving teacher competences, offering training for senior positions, supplementing pre-service education, developing an understanding into the principles of national education system and administering those tenets in harmony and unity (2nd Division, Article 5).

In addition to MoNE, Teachers Academy Foundation, a non-governmental body, provides non-paid teacher training courses in Turkey and around 142.000 teachers were offered the opportunity to attend those courses between 2008-2016 (Teachers Academy Foundation, n.d).

As for the INSET activities designed for EFL teachers, Küçükşüleymanoğlu (2006) investigated the programs held between 1998 and 2005 by MoNE in Turkey and pointed out that the percentage of the programs organized for EFL teachers were less when all of the INSET programs were considered as a whole. The findings of her study seem to display the quantitative aspect of the INSET programs designed for EFL teachers; however, when the qualitative nature of those programs was investigated, the studies conducted by Haznedar, (2010) and Uysal (2012) revealed that teachers did not participate actively in the planning phase of the programs. That is to say, they could not construct the program in accordance with their needs and expectations.

NEEDS ASSESSMENT IN INSET PROGRAMS

Wilson and Easen (1995) state that needs mean "...a desired end-state..." (p.274) whereas "...wants are an intuitive response" (p.283). Similarly, Nixon (1989) thinks that needs and wants are two different terms and that needs refer to a degree of uncertainty unlike wants. According to him, defining training needs could be challenging for someone as s/he may feel insecure about his/her profession. Furthermore, Reti (1980) maintains that the expression of 'teachers' needs' are imprecise since it is not clear whose needs are referred to. In a word, do we talk about teachers' own needs or the things expected from them? Therefore, the needs are to be accurately recognized in order to develop an insight into the training components the teachers would like to have.

A model was suggested in order to implement a needs assessment by Stufflebeam, McCornick, Brinkerhoff, and Nelson (1985) and it consists of the following phases:

- “1) Preparing to do a needs assessment,
- 2) Gathering desired needs assessment information,
- 3) Analyzing the needs assessment information,
- 4) Reporting needs assessment information,
- 5) Using and applying needs assessment information” (p.16).

As seen, conducting a needs assessment entails a specific set of stages. In the first stage, components including questions, participants, data collection procedures and methods are specified. The second stage refers to the period during which information is collected and kept. Next, the information collected as a result of assessment is investigated, the results are presented and the statistical data could be classified at this stage. Later, in the fourth stage, information derived from the assessment is documented and shared. Finally, the needs analysis information is used in order to develop an INSET program.

In designing a program, it is important to use various data collection sources during needs assessment because including various forms of methods adds richness to the needs assessment information. Coupled with this fact, Richards (2001) states that the triangular approach should be used for carrying out a needs assessment to receive more reliable results. For this reason, he says that questionnaires, self-ratings, interviews and meetings could be adopted for conducting a well-established needs assessment.

One of the most important tenets in developing an INSET program is a needs assessment. It might act as a guide for program developers and trainers since the professional needs obtained from the assessment could highlight the knowledge, skills and teaching behaviors to be enhanced. Through a needs assessment, the objectives, content, methods and materials to be used and evaluation techniques could be defined in advance, thereby preventing idling in uncertainty.

The professional needs of the teachers are to be included in teacher training programs (Çimer, Çakır, & Çimer, 2010; Daloğlu, 2004; Özen, 2001) since the teachers are the main audience themselves and engagement of the teachers from the very beginning could motivate them for participation. Otherwise, teachers may feel isolated because they may think that the program is not molded in accordance with their real needs so they might avoid joining the activities. However, the previous studies pointed out that training programs fail to incorporate teachers' needs (Çimer, Çakır, & Çimer, 2010;

Küçüksüleymanoğlu, 2006). Basically, the INSET programs are supposed to stand on the training needs of the participants and their expectations since they implement the curriculum in their teaching settings and face some problems and challenges regarding students, materials, in-class physical conditions and so forth. They are the real agents who experience each aspect of teaching, so their contributions to the planning of any INSET might be greater.

METHODOLOGY

Research Design

A convergent parallel design, which is a type of mixed methods design, was employed in order to gain an insight into the research problem through the collection of qualitative and quantitative data nearly at the same time (Creswell, 2012). Put simply, teachers' training needs were received through a questionnaire and the semi-structured interviews simultaneously. The main aim of adopting a mixed-methods design was to develop a full understanding of the perspectives derived from both qualitative and quantitative data collection methods.

Setting

The study was carried out in a non-formal education (NFE) institution of Istanbul Cosmopolitan Municipality, which comprises a variety of courses on art and vocational training as well as several language schools in various districts of Istanbul. The language schools offer foreign language courses for such languages as Arabic, Chinese, English, French, German, Italian, Japanese, Korean, Ottoman Turkish, Persian, Russian, Spanish, Turkish and Turkish Sign Language.

Participants

The participants of the study included EFL teachers ($N= 105$; female: 76, 72.4%; male: 29; 27.6%) who taught in a non-formal education institution in Istanbul. Around half of the participants (44.8%) had 0-5 years of experience, and 36 (34.30%) graduated from ELT departments whereas the rest held BA degrees from non-ELT departments (Table 1).

Table 1. Some demographic information about the participants

		N	Percentage(%)
Gender	Male	29	27.6
	Female	76	72.4
Years of experience	0-5 years	47	44.8
	6-11 years	30	28.6
	12-16 years	15	14.3
	17 years and above	13	12.4
Department of graduation	English Language Teaching	36	34.3
	English Language and Literature	23	21.9
	American Language and Literature	12	11.4
	Linguistics	3	2.9
	Other	31	29.5
Total		105	100

Instruments

The needs analysis questionnaire: "The Questionnaire on Teacher Training for Teachers" designed by Ilyushina (1997) was used and molded in order to investigate the training needs of the teachers. The questionnaire includes 3 sections: The 1st section was related to personal information including gender, years of experience and department of graduation. As for the 2nd section, it collected information about participants' past experiences with regard to INSET programs by probing into the number of the INSET programs the teachers attended in the last three years, the type of INSET courses, the courses found most/less useful, the amount of transfer into teaching, and perceived changes as a result of training. The 3rd section of the questionnaire explored the INSET needs and expectations by asking what INSET means to them, the balance between theory and practice in an INSET program, their expectations from INSET courses and trainers, their preferences for the content, input form, assessment, perceptions regarding trainers, trainee and the training, and course types. All the participant teachers responded to the questions in the needs analysis questionnaire which was administered in the 2016-2017 spring semester.

For estimating the internal consistency of the questionnaire, reliability analysis was run and it was found to be reliable (99 items; $\alpha=.763$) since the score of at least 0.7 and higher is considered as reliable (Frankel & Wallen, 2006).

The-semi structured interview: Apart from the needs analysis questionnaire, a semi-structured interview was also administered in order to develop a detailed understanding of the training needs of the teachers. Therefore, a set of semi-structured interview questions was organized considering Korkmazgil's study (2015) and checked by two experts to find out if the relevant content was included or not.

The interviews were held face-to-face with 10 voluntary participants during the 2016-2017 spring semester. Inter-coding was adopted to enable the data reliability by hiring one instructor apart from the researcher for coding the responses.

Data Analysis Procedure

Data analysis for the needs questionnaire: The first section of the questionnaire which investigated the personal information of the participants was analyzed through presenting the descriptive statistics data with frequencies and percentages. For the second section, descriptive statistics were conducted for the questions regarding the number of INSET courses, type of courses, and the amount of transfer into actual teaching. On the other hand, for the questions that sought open-ended responses, qualitative content analysis was adopted. The responses were sorted for creating codes and, subsequently, the codes which shared the common characteristics were classified into certain categories. Based on the theoretical framework in the literature, the qualitative analysis process was implemented, including emerging coding where categories are structured through investigating the categories (Stemler, 2001) and priori coding that refers to pre-determined categories. Similarly, in the third section, descriptive statistics were utilized for the check-box questions, selected-response questions and 5-point Likert scale items whereas qualitative content analysis was carried out for open-ended question types.

Data analysis for the semi-structured interview: As the semi-structured interview contained qualitative data, it entailed a qualitative content analysis which began with the coding process. Miles and Huberman (1994) define codes as "tags of labels for assigning

units of meaning to the descriptive of inferential information compiled during a study" (p.56). Codes were derived by exploring the data; in addition, categories were developed and documented through classifying the codes.

FINDINGS

Findings Based on the Needs Analysis Questionnaire

As mentioned before, the needs analysis questionnaire comprised three parts: 1) personal information about the participants, 2) INSET experiences of the participants, and 3) participants' expectations and needs related to INSET programs. As the first part has already been discussed in the previous section in this part of the study, the data about the second and the third parts of the questionnaire are given in the following tables:

Table 2. Number of the INSET programs that the teachers attended

Number of INSET programs	Frequency	Percentage(%)
1-4	34	64.2
5-8	17	32.1
9 and above	2	3.8
Total	53	100

As seen above, out of 105, only 53 participants responded to the questions about the INSET programs that they had attended. Shortly, the majority of the participants ($N=34$) attended between 1-4 INSET programs whereas only 2 of the participants participated in 9 or more than 9 INSET programs.

Moreover, 30 out of 53 participants (56.6%) stated that they attended extensive INSET programs (part-time over a significant period of time) whereas 23 (43.4%) participants participated in intensive (less than a month) programs. In terms of the usefulness of these programs, the participant teachers reflected their viewpoints in seven categories as given in Table 3 below:

Table 3. Viewpoints on the categories of the INSET programs and their useful aspects

Categories	Useful aspects	Frequency
1. Communication	Non-verbal communication skills	15
	Verbal communication skills	3
2. Classroom management	Setting classroom rules	7
	Managing misbehavior	4
3. Language teaching and learning	Provision of classroom activities	5
	Language teaching methodology	2
4. Educational technology	The methodology of educational technology & Web 2.0 tools	6
5. Motivation	Encouraging learners	4
6. Collaboration	Managing teamwork	3
7. Self-development	Learning a second language &	2
	Learning first aid	

Table 3 shows that the most useful INSET programs were in the category of communication ($N=18$). The non-verbal communication skills ($N=15$) including gestures,

posture, the tone of voice with verbal communication skills with effective communication strategies ($N=3$) regarding active listening are appreciated. The classroom management programs were helpful to set classroom rules ($N=7$) and manage misbehavior in the class ($N=4$). Language teaching and learning related programs were effective to support teachers' practices related to language teaching and methodology ($N=2$) as well as provision of classroom activities ($N=5$). Training on the methodology of educational technology ($N=6$) including Web 2.0 tools was efficient for teachers; motivation ($N=4$), Collaboration ($N=3$), and Self-development ($N=2$) programs were useful for encouraging learners, for managing teamwork, for learning a second foreign language and for learning first aid.

Apart from the data discussed above, the majority of the participants ($N=36$; 67.9%) were of the opinion that they could implement some ideas that they had learnt from training programs; 12 participants (22.6%) believed that they could transfer most of the ideas and very few of them ($N=5$; 9.4%) said they could not transfer anything.

In terms of the perceived changes, the participants' responses were classified by priori coding by considering the framework of teacher competences that includes a) skills, b) knowledge, and c) disposition (European Commission, 2013). Indicating the perceived changes, the participants suggested more than one change. The qualitative content analysis pointed out that many of the participants ($N=42$; 51.2%) were of the opinion that the change occurred within the field of skills, yet 25 of the participants (30.5%) indicated that the level of knowledge increased. 15 participants (18.3%) believed that their disposition underwent a change. In a word, the largest effect of the INSET training was perceived within skills such as classroom management, feedback use, technology integration, and lesson organization.

The definitions of INSET made by the EFL teachers: The responses received through the questionnaire were analyzed by adopting a qualitative content analysis. Priori coding was performed since the pre-determined categories were used in exploring the qualitative data. For this reason, the theoretical framework suggested by the National Institute of Education (2009) was used in order to classify the definitions made by the EFL teachers. The framework includes three categories: 1) Skills, 2) Values, and 3) Knowledge. The classification through these categories is illustrated in the following figure:

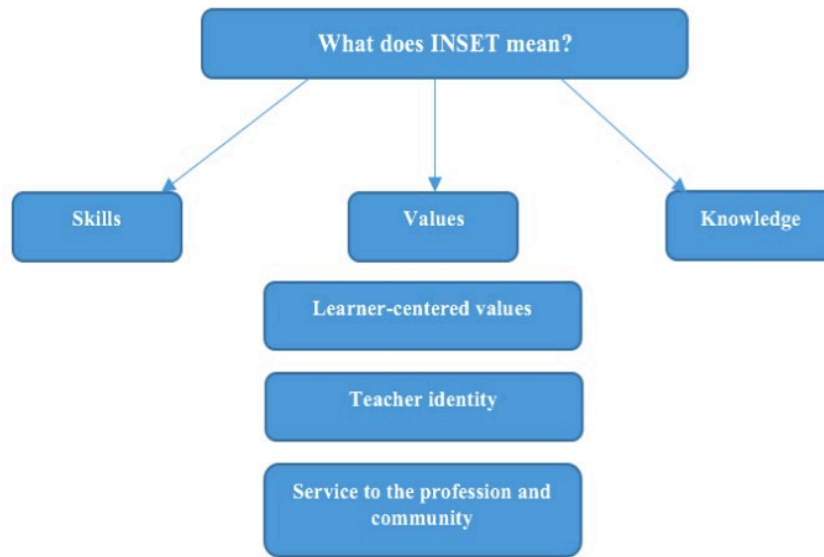


Figure 1. Definitions of INSET

Skills include the competences that teachers are supposed to have for effective teaching practices in the field of pedagogy, communication and technology. 25 out of 105 participants associated INSET with skills development. On the other hand, the category of values includes three sub-categories listed as learner-centered values addressing the attitudes towards learners, teacher identity associated with continuous professional development and service to the profession and community implying collaborative practices. Whereas one participant linked INSET with learner-centered values, 43 respondents thought that INSET was all about teacher identity. Finally, 9 of them perceived INSET as part of a collaboration among colleagues. The third category, knowledge, specifies an insight into the learning settings, content, and pedagogy. According to 31 participants, INSET was a platform where knowledge was offered.

The balance between theory and practice in an INSET program: More than half of the respondents ($N=60$; 57.1%) stated that practice should outweigh the theory in an INSET program. Nearly half ($N=44$; 41.9%) thought that both theory and practice should be balanced and treated equally in an INSET program. The rest of the participants ($N=1$; 1%) indicated that the theoretical knowledge should be greater than the practice.

Teachers' expectations of INSET programs: In the questionnaire, teachers were asked about their expectations of INSET programs and their responses were summarized as follows:

Table 4. Expectations of INSET programs

Expectations	Frequency	Percentage(%)
To gain some practical ideas	95	90.5
To receive help with particular teaching problems	64	61.0
To share experience	58	55.2
To receive an update on research in ELT	57	54.3
To try out ideas and techniques presented on a course	55	52.4
To understand better how to evaluate your own practice	53	50.5
To learn how to manage change	45	42.9
To understand the learning process better	44	41.9
To learn how to manage stress	44	41.9
To meet people who have the same problems and share with them	42	40.0
To understand theoretical ideas underlying practice	38	36.2
To organize a collaborative team for further professional development	37	35.2
To have opportunities to articulate and discuss what you already know	31	29.5
To gain confidence	29	27.6
To do observed teaching	27	25.7

As displayed in the table above, the majority ($N=95$; 90.5%) indicated that they would like to 'gain some practical ideas'. In a similar vein, 'receiving help with particular teaching problems' ($N=64$; 61.0%) and 'sharing experience' ($N=58$; 55.2%) were the most recurring choices among teachers.

The components of the INSET program: Participants were asked to list the five items they considered important for language improvement in an INSET program. The most frequently chosen items were 'speaking practice' ($N=83$; 79.0%), 'fluency activities' ($N=65$; 61.9%), 'activating vocabulary' ($N=53$; 50.5%), 'pronunciation' ($N=45$; 42.9%) and 'listening skills' ($N=43$; 41.0%) respectively. On the other hand, when the participants were asked to choose five important components for the language methodology, 'teaching skills' ($N=79$, 75.20%), 'classroom management' ($N=58$, 55.2%), 'management with mixed ability groups' ($N=57$, 54.3%), 'material development' ($N=56$; 53.3%) and 'teaching vocabulary' ($N=54$, 51.4%) were the most frequently listed ones.

Mode of input: The participants thought that the delivery of the INSET program should be through 'discussions' ($N=55$; 52.4%), 'collaborative learning groups' ($N=50$, 47.6%), 'demonstration' ($N=50$; 47.6%) and handouts ($N=47$; 44.8%). The least chosen input type was action research ($N=18$; 17.1%) and only 2 respondents mentioned that they would like to be offered input through exchange programs (Erasmus, etc.) and videos.

Table 5. The responsibilities of trainees and the trainer

Descriptors		f	Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree	Mean	SD
			%						
1. Training is mostly the responsibility of the trainer.		3	6	51	27	18	3.48	.94	
		2.9	5.7	48.6	25.7	17.1			
2. Training is a shared attempt of a trainer and trainees.		0	3	20	26	56	4.28	.87	
		0.0	2.9	19	24.8	53.3			
3. A trainee needs to work on language.		1	5	17	34	48	4.17	.93	
		1.0	4.8	6.2	32.4	45.7			
4. A trainee needs to work on classroom data.		0	3	28	40	34	4.00	.84	
		0.0	2.9	26.7	38.1	32.4			
5. A trainee needs to work on methodology.		6	17	34	26	22	3.39	1.15	
		5.7	16.2	32.4	24.8	21.0			
6. A trainer is an instructor.		1	5	27	40	32	3.92	.91	
		1.0	4.8	25.7	38.1	30.5			
7. A trainer is a catalyst.		2	5	32	40	26	3.79	.93	
		1.9	4.8	30.5	38.1	24.8			
8. A trainer is counsellor.		0	3	21	37	44	4.16	.84	
		0.0	2.9	20.0	35.2	41.9			
9. A trainer is a guide.		1	3	8	29	64	4.44	.83	
		1.0	2.9	7.6	27.6	61.0			
10. A trainee is a researcher.		1	3	10	31	60	4.39	.84	
		1.0	2.9	9.5	29.5	57.1			
11. A trainee is a learner.		1	2	16	31	55	4.30	.86	
		1.0	1.9	15.2	29.5	52.4			
12. A trainee is a negotiator.		4	11	24	34	32	3.75	1.11	
		3.8	10.5	22.9	32.4	30.5			

As seen in the table above, slightly more than half of the participants ($N=51$; 48.6%) were undecided about the responsibility of the trainer. Contrarily, the majority ($N=82$; 78.1%) thought that training is a shared attempt of a trainer and trainees. With regard to the content of the INSET, according to the participants, the trainee needs to work on language ($N=82$; 78.1%), classroom data ($N=74$; 70.5%), and methodology ($N=48$; 45.8%). About the responsibilities of the trainer, the majority ($N=72$; 68.6%) stated that the trainer should be an instructor. Similarly, 66 of the participants (62.9%) confirmed that the trainer was to be a catalyst. In addition, the trainer was supposed to act as a counsellor ($N=81$; 77.1%) and as a guide ($N=93$; 88.6%). As to the roles ascribed to the trainees, a large number of participants ($N=91$; 86.6%) thought that the trainee should be a researcher whereas 86 of them ($N=81.9%$)

confirmed that trainee was to be learners. To add, the role of the negotiator was ascribed to the trainees by 66 participants (62.9%).

The types of programs: The majority ($N=66$; 62.9%) chose 'short intensive programs' while the rest of them ($N=39$; 37.1%) were into the 'extensive programs'.

Expectations from the trainer: According to 68 participants (64.8%), the trainers should negotiate the syllabus according to the trainees' needs. A native speaker as a trainer was preferred by nearly half of the participants ($N=45$; 42.9%); contrarily, 36 respondents (34.3%) stated that the trainer could be a non-native speaker, as well. Only 28 of them (26.7%) would like to receive a pre-determined and fixed syllabus.

The form of assessment: More than one-third of the participants ($N=38$; 36.2%) went for 'observed teaching' while 33 participants (31.4%) preferred no assessment at all. Tests ($N=26$; 24.8%), written assignments ($N=25$; 23.8%) and exams ($N=13$; 12.4%) were among the other choices regarding form of assessment.

Findings Based on the Semi-structured Interviews

For analyzing the training needs of the teachers, semi-structured interviews were also used with 10 voluntary EFL teachers. The interview consisted of 5 questions and the first question investigated EFL teachers' professional needs. The responses were highlighted in the figure below:

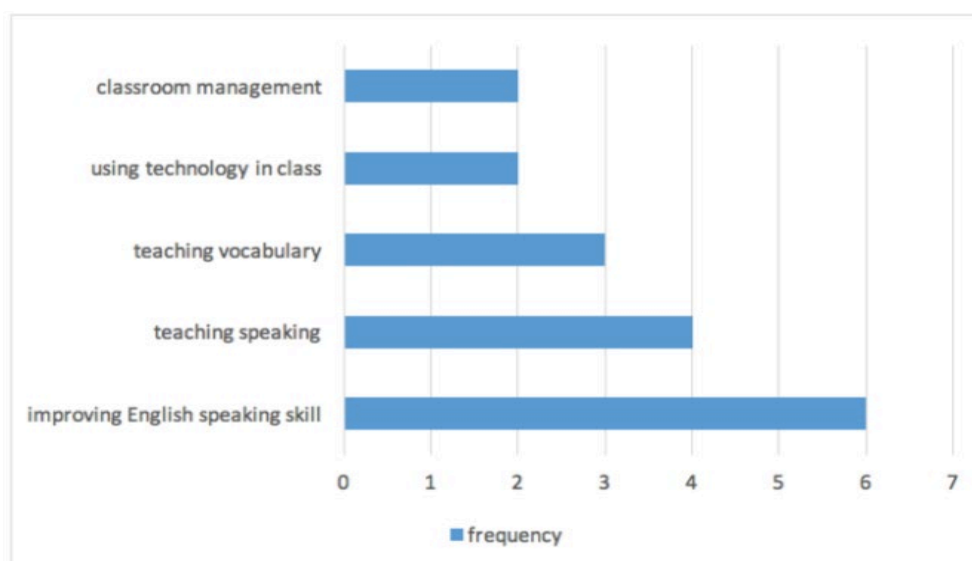


Figure 2. Content analysis results regarding professional needs

As seen, teachers mostly would like to 'improve their English speaking skill' ($N=6$), which indicated that speaking was the needed skill for their own language development. Apart from that, 'teaching speaking' ($N=4$), 'teaching vocabulary' ($N=3$), 'using technology in class' ($N=2$) and 'classroom management' ($N=2$) were the other professional needs for teachers.

The second question aimed to find out whether the institutions caused different training needs for teachers. 9 respondents thought that they would like to know how to teach mixed-ability classes since the institutions are based on NFE and welcome students with different backgrounds, ages, and proficiency.

As for the third question exploring if these institutions met their professional needs, 7 out of 10 teachers indicated that the institutions designed INSET events considering their training needs. Only 3 of them mentioned otherwise, thereby stating the organizations did not center around their needs such as practicing the speaking skill for teachers and teaching mixed-ability classes.

To add, in the fourth interview question, the teachers were asked to identify any challenges or problems that they faced in attending INSET activities. Whereas 2 respondents said they always taught low-level students, which caused professional burn-out and the other 2 teachers maintained that they worked for long hours and they did not have sufficient time and energy because of this working condition in the institutions. 1 respondent said she did not get paid well because she worked part-time; for this reason, her first ultimate concern was to find a full-time job. Finally, 1 participant stated she had to take care of her baby, so attending any INSET activities was demanding for her. As seen, 6 interviewees put forward some challenges; contrarily, 4 of them did not mention any.

Subsequently, the fifth interview question aimed to find out the participants' ideal INSET program; therefore, the responses were analyzed by employing a thematic analysis and presented in the following figure below:

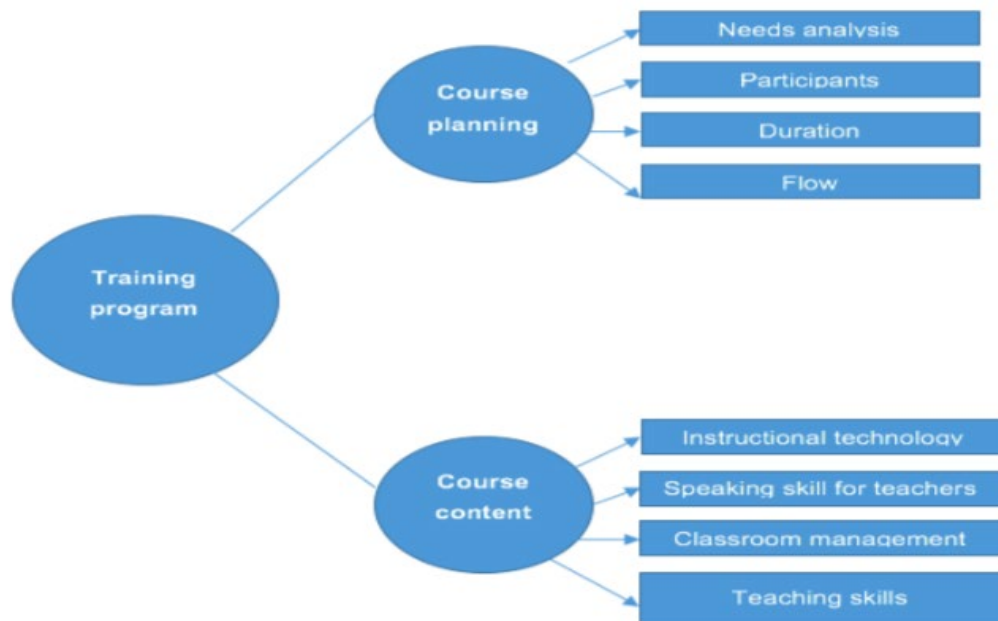


Figure 3. The components of an ideal INSET program

The responses provided by the interviewees were coded and classified under two categories: a) *Course planning* including needs analysis, participants, duration, flow, and b) *Course content* with regard to instructional technology, speaking skill for teachers, classroom management and teaching skills.

To illustrate, according to the interviewees, INSET program should be developed by administering a needs analysis; that is, the participants might be the organic partners in program designing. Also, they thought that the number of participants was to be limited and that a short intensive course of training was favored. Finally, within the category of course

planning, the interviewees said the courses in an INSET program should be offered on separate days.

Furthermore, the interviewees had also opinions about how the course content should be built: Accordingly, courses on how to deliver teaching with instructional technology, courses where the teachers could practice speaking skills for their language improvement, courses on classroom management and teaching skills should be incorporated in an INSET program.

DISCUSSION

Brown (2002) maintains that needs analysis is a fundamental instrument for defining the gap between the existing and needed skills. She thus says the program's effectiveness could also be measured since it provides an opportunity for comparing these two classes of needs. However, when the literature is reviewed, it is seen that some studies pointed out (Bozkurt, Kavak, Yamak, Canbazoğlu-Bilici, Darici, & Özkaya, 2012; Ekşi & Aydın, 2012) conducting needs analysis is a must for designing INSET programs but it is not performed properly (Büyükyavuz & İnal, 2008; Koç, 2016; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Ünal, 2010).

In this study, a needs analysis questionnaire and semi-structured interviews were adopted in order to collect the professional needs of the teachers in a NFE institution located in Istanbul. The results of the questionnaire revealed 53 out of 105 participants attended any INSET activity in the last three years. Of those, the big portion participated in 1-4 INSET programs, which may be resulted from the fact that the majority had 5 years of teaching experience or less. That is to say, there might be a link between the years of experience and the number of INSET programs the teachers had participated in.

Some of the interviewees mentioned that teaching at the same proficiency level caused professional burnout. In the study conducted by Özer and Beycioğlu (2010), it was pointed out burnout could lead to negative professional attitudes. Creating better working conditions and providing teachers with professional development activities could prevent burnout (Kılavuz-Önal & Tatar, 2017).

The needs obtained through interviews and questionnaires seemed to be strongly linked to each other. The needs were in the field of teaching skills, pronunciation, vocabulary, classroom management, management with mixed-ability groups, material development, and using instructional technology. These findings were echoed in Özen's study (2001) in which language skills and teaching vocabulary were to be found among the core components that EFL teachers needed to improve. Similarly, in Duzan's study (2006, as cited in Ekşi, 2010), language teaching methodology, classroom management and teaching skills were the areas of professional needs for the newly hired teachers. Duzan thinks that the needs may be associated with the teaching experience and, in the context of this study, it could be concluded teachers needed training in language skills since their years of teaching experience were 5 years or less.

Besides, the teachers expressed that they would like to improve their own speaking abilities so they expected to take part in professional development activities in line with this need. Having good language proficiency is fundamental to building professional confidence for teachers (Murdoch, 1994). That is to say, if the language teachers are proficient users of

English, it may get easier to deliver the course content and become a good modal for the learners.

When the responses provided in the questionnaire and semi-structured interviews were taken into consideration, it could be said that the short intensive programs for INSET activities were favored by the teachers. In parallel with this study, the findings from another study conveyed by Gültekin (2007) pointed out that weekly and bi-weekly programs were preferred by most of the teachers. This could be because they believed short intensive programs were time-saving and they would have dense content, which may make them effective. In addition to that, teaching mixed-classes was an issue that was voiced by the teachers as a professional need. As the teachers taught learners with different language proficiency, educational background, and age, they would like to know how to deliver teaching in mixed-classes.

The teachers also posited that they managed to transfer only some ideas that they learned in previous INSET activities into their actual teaching practices. It could be concluded that the previous INSET practices were not as effective as they had expected or that they received so much theoretical information instead of practices. The participant teachers mostly agreed that an INSET program should offer practical ideas, support for particular teaching problems and provide a platform where the colleagues share experiences. Professional development programs should contain need-oriented and authentic learning activities (Ryan, 2019) and reflective practices where teachers had the chance of discussing classroom events (Tosriadi, Asib, Marmanto & Azizah, 2018).

It is apparent that the teachers were not interested in theory loaded programs but practical implementations. This is also clear in their preferences regarding input forms; that is, they would like to convey training through discussions and collaborative learning groups and demonstrations. Similarly, observed teaching was supported by them as a form of assessment. The teachers expected to be indulged in collaborative and practical applications in INSET programs. Besides, according to the participants, INSET means improving one-self professionally through enhancing knowledge and skills and engaging in collaborative practices with colleagues by exchanging information and experience.

Also, the participants adopted a trainee-centered approach in designing INSET programs since they believed that INSET trainers were to be guides and counsellors and that a needs analysis should be implemented, thereby engaging the participants into the process actively.

CONCLUSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The present study was conducted to design an INSET program for EFL teachers who taught in non-formal education settings. Teachers' training needs were investigated by conducting a needs analysis with a questionnaire and semi-structured interview since it is believed that employing not only a questionnaire but also a semi-structured interview may document a comprehensive analysis of the professional needs. For this reason, in order not to skip any detail, the use of different data collection tools might yield effective outcomes.

The findings implied that information regarding workload, schedule and obstacles to attend any training activity should be obtained before designing the INSET program. In

doing so, the content and delivery methods of the training could be identified in a way that the participation could be encouraged.

Moreover, the INSET programs are to be developed through incorporating practice rather than theory-driven interventions. Basic techniques and practical ideas could be provided by integrating collaboration in programs so that INSET programs could become platforms where teachers could share the specific problems that they face in teaching contexts and try to figure out those challenges working together with the support and guidance of the teacher trainer. To put it simply, the trainer should act as facilitator and counsellor who could help the trainees to understand the content and solve the problems through introducing some techniques and methods.

BIBLIOGRAPHY

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [Ministry of Family and Social Policies]. (2013). *APL & career planning centers in social services for sentenced women- Türkiye’de yaygın eğitim [Non-formal education in Turkey]*. Retrieved from <https://www.apltransfer.gov.tr/data/550acc79369dc52488d41be4/Turkiyede%20Yag%C4%B1n%20Egitim.pdf>
- Akcan, S. (2016). Novice and non-native English teachers’ reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 18(1), 55-70.
- Alan, B. (2003). *Novice teachers’ perceptions of an in-service teacher training course at Anadolu University* (Unpublished master’s thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Arslan, S. (2018). *Designing an in-service teacher training program for English teachers in non-formal education* (Unpublished PhD thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62(2), 139-147.
- Bayyurt, Y., & Sifakis, N. C. (2015). ELF-aware in-service teacher education: A transformative perspective. In H. Bowles & A. Cogo (Eds.), *International perspectives on English as a lingua franca: Pedagogical Insights* (pp.117- 135). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Canbazoglu-Bilici, S., Darıci, O., & Ozkaya Y. (2012, February). *Secondary school teachers’ opinions about in-service teacher training: A focus group interview study*. Paper presented at 4th World Conference on Educational Sciences, Barcelona, Spain. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812018290>
- Brown, J. (2002). Training needs assessment: A must for developing an effective training program. *Public Personnel Management*, 31(4), 569-578.
- Büyükyavuz, O., & Inal, S. (2008). A descriptive study on Turkish teachers of English regarding their professional needs, efforts for development and available resources. *The Asian EFL Journal*, 10(3), 215-233.
- Çimer, S. O., Çakır, I., & Çimer, A. (2010). Teachers’ views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Daloğlu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: Designing a materials bank. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 677-690.
- Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university* (Unpublished master’s thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ekşi, G., & Çapa-Aydın, Y. (2012, May). *English instructors’ professional development need areas and predictors of professional development needs*. Paper presented at Akdeniz Language Studies Conference, Antalya. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001092>

- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Education and Training. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Gültekin, İ. (2007). *The analysis of the perceptions of English Language Instructors at TOBB University of Economics and Technology regarding INSET content* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Haznedar, B. (2010, November). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yo nelimler ve öğretmenlerimiz* [Foreign language education in Turkey: Reforms, trends and teachers]. Paper presented at International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Retrieved from <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>
- Ilyushina, M. (1997). Perceived needs and wants in INSET provision - a study of the professional needs of teachers and the attitudes of trainers to INSET provision in St. Petersburg, Russia, *ELTED*, 3(1), 1-35.
- Kılavuz-O'nal, D., & Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 283-303.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 455-466.
- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Turkey.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). In service training of ELT teachers in Turkey between 1998-2005. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 19(2), 359-369.
- Mede, E., & Isık, M. (2016). The needs of primary English teachers for an in- service teacher training program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 1-30.
- Mevzuat Bilgi Sistemi [Information System of Regulations]. (1983). *Law on foreign language education and teaching with Turkish citizen's learning different languages and dialects*. Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2923.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education (MoNE)]. (1924). *Tevhidi Tedrisat Kanunu* [Law on Unification of Education]. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education (MoNE)]. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu* [Basic Law of National Education]. Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>

- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education (MoNE)]. (1995). *Hizmetici Eğitim Yo netmeliği [In-Service training regulations]* Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education (MoNE)]. (2010). *Yaygın Eğitim Kurumları Yo netmeliği [Regulations of Non-Formal Education Institutions]*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48(3), 253-265.
- National Institute of Education. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century*. A report by the National Institute of Education, Singapore. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2
- Nixon, J. (1989). Determining inservice needs within specific contexts. *Journal of In-Service Education*, 15(3), 150-155.
- Özen, G. (1997). *A needs assessment of in-service teacher training programs for professional development at the freshman unit of Bilkent University* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Özen, R. (2001). Identifying possible in-service training needs of teachers of English language to fourth and fifth graders at primary schools. *Education and Science*, 26(121), 62-65.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2010, February). *The relationship between teacher professional development and burnout*. Paper presented at World Conference on Educational Sciences, Bahçeşehir University, Istanbul, Turkey. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810008372>
- Persom, J., & Yiğitoğlu, N. (2015). Connecting in-service teacher education programs to classroom teaching: A case study of two novice teachers. *Research in Teacher Education*, 6(2), 38-56.
- Resmi Gazete [Official Gazette]. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı'nun Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [Decree Law on Organization and Duties of Ministry of National Education]*. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Reti, P. (1980). A grid for analyzing teachers' in-service needs. *Journal of In-Service Education*, 6(2), 93-95.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, T. G. (2019). Naturalistic observation of engagement and disengagement within professional development in education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(1), 37-54.
- Şahinkarakaş, S., Yumru, H., & İnözü, J. (2010). A case study: Two teachers' reflections on the ELP practice. *ELT Journal*, 64(1), 65-74.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, NY: Routledge.

- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis. Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(17). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson C. O. (1985). Introduction to needs assessment. In G. F. Madaus & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Conducting educational needs assessment* (pp.1-22). Hingham, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Teachers Academy Foundation (n.d.). Retrieved from <http://www.orav.org.tr/en/aboutus.aspx>
- Tevs, M. (1996). *A survey of pre-service and in-service teacher training programs of 1-year preparatory English classes at Turkish Universities* (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Tosriadi, T., Asib, A., Marmanto, S., & Azizah, U. A. (2018). In-service EFL teachers' reflection as a pathway to develop teacher professionalism. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 921-932.
- Ünal, E. (2010). *An evaluation of in-service teacher training programs in English language teaching* (Master's thesis). Çukurova University, Adana, Turkey.
- Uysal, G. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29.
- Wilson, L., & Easen, P. (1995). Teacher needs' and practice development: Implications for in-classroom support. *Journal of In-Service Education*, 21(3), 273-284.
- Yaman, Ş. (2008). A case study of an EFL teacher's personal & professional development: Employing repertory grid elicitation technique. *Boğaziçi University Journal of Education*, 25(1), 25-41.
- Yavuz, A., & Zehir-Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64-83.
- Yüksek Öğretim Kurulu [Council of Higher Education (CoHE)] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları [New pre-service teacher training programs]*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.
- Yüksek Öğretim Kurulu [Council of Higher Education (CoHE)]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) [Teacher training and education faculties (1982-2007)]*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>

Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde Bulunan Doğu Sigillatası D Grubu Seramikleri*

Dr. Öğr. Üyesi Volkan Yıldız 
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi
Arkeoloji Bölümü
yildiz.volkan@cbu.edu.tr

Öz

Bu çalışmada, Kilikya Bölgesi'nin önemli liman kentlerinden biri olan Soli Pompeiopolis'te 1999 ile 2018 yılları arasında Sütunlu Cadde'de gerçekleştirilen kazılar sonucunda bulunan Geç Hellenistik ve Roma Erken İmparatorluk Dönemi kırmızı astarlı seramik gruplarından olan Doğu Sigillata D grubu değerlendirilmiştir. Soli Pompeiopolis Doğu Sigillata D grubu seramikleri Kilikya Bölgesi'ndeki kazılar arasında şimdiye kadar bulunan en zengin Doğu Sigillata D grubunu oluşturmaktadır. Bu kadar zengin bir buluntu grubu beraberinde 14 farklı formdan oluşan geniş bir form repertuarının oluşmasını sağlamıştır. Soli Pompeiopolis Doğu Sigillata D grubu seramiklerinin form repertuarının oluşturulmasında, Doğu Sigillata D'lerin sofrta kapları ya da bir başka ifadeyle yiyecek ve içecek servisinde kullanılan lüks servis kapları olarak bilinmesi de önemli bir çıkış noktası olmuştur. Bu sınıflandırmaya göre tabaklar, kaseler ve kraterler ana grupları oluşturmaktadır. Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde bulunan Doğu Sigillata D'ler MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın sonu arasına tarihlenmektedir. Kentte bu grubun en yoğun görüldüğü tarih ise MS 1. yüzyıldır.

Anahtar Kelimeler: Kilikya, Soli Pompeiopolis, Kıbrıs, Kıbrıs Sigillataları, Doğu Sigillata D.

Eastern Sigillata D Group Pottery from the Colonnaded Street of Soli Pompeiopolis

Abstract

In this research, I studied Eastern Sigillata D finds, one of the red slip ware groups of the Late Hellenistic and the Early Imperial Roman periods which were found during the excavations carried out between 1999 and 2018 in the Colonnaded Street of Soli Pompeiopolis, one of the important port cities of the Cilicia Region. Eastern Sigillata D finds of Soli Pompeiopolis constitute the richest Eastern Sigillata D group ever found during the

*Bu çalışma, 2016 yılında Koç Üniversitesi Suna&İnan Kırış Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Merkezi (AKMED) tarafından desteklenen "Soli Pompeiopolis Kazılarında Bulunan Roma Dönemi Kırmızı Astarlı Seramikleri" başlıklı proje kapsamında hazırlanmıştır. Bu destekleri için AKMED ve değerli yetkililerine sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca bu malzemeyi çalışmam için öneren ve her konuda yardımlarını esirgemeyen Soli Pompeiopolis Kazıları başkanı, Prof. Dr. Remzi YAĞCI'ya çok teşekkür eder, şükranlarımı sunarım. Son olarak, çalışmalarım sırasındaki yardımlarından dolayı Arş. Gör. Baykal BAŞDEMİR'e, arkeolog Gülçin KARAKAŞ'a, arkeolog Cihangir ALDEMİR'e (M.A.) ve arkeolog Esra SAĞUN'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

excavations in Cilicia. This rich group of finds leads to a wide form repertoire, consisting of 14 different forms. Eastern Sigillata D is known as tableware (or in other words, luxury serving vessels for food and drinks) and this is also an important starting point for constituting the form repertoire of the Eastern Sigillata D from Soli Pompeiopolis. According to this classification; plates, bowls and kraters are the main groups. Eastern Sigillata D finds from The Colonnaded Street of Soli Pompeiopolis are dated from the second half of the 1st century BC to the end of the 1st century AD. They are most common in the city during the 1st century AD.

Keywords: Cilicia, Soli Pompeiopolis, Cyprus, Cypriot Sigillatas, Eastern Sigillata D.

GİRİŞ

Soli Pompeiopolis, antik dönemde Kilikya olarak adlandırılan, batıda Melos (Manavgat) nehri, doğuda Amanos dağları, kuzeyde Toroslar ve güneyde Akdeniz'in sınırlandığı bölgenin yaklaşık olarak orta kesiminde yer alan bir liman kentidir. Strabon "Lamos'dan (Limonlu Çayı) sonra önemli bir kent olan Soli'ye gelinir. Burası İssos'u (İskenderun) da içeren diğer Kilikya'nın başlangıcıdır" (Strabon, XIV, V, 8) ifadesiyle Soli'nin Ovalık Kilikya'nın batı sınırını oluşturduğunu belirtir. Günümüzde ise Soli Pompeiopolis antik kenti Mersin İlinin 11 km. batısında, Mezitli İlçesinin Viranşehir Mahallesi'nde yer almaktadır (Yağcı, 2008a, s.1426-1427; Yağcı, 2011, s.56; bkz. Şekil 4-6). 1999 yılında Soli Pompeiopolis'te Prof. Dr. Remzi Yağcı başkanlığında kazılara başlanmış olup kazılar halen devam etmektedir¹. Yaklaşık yirmi yıldır aralıksız olarak sürdürülen kazı çalışmalarında, özellikle Sütunlu Cadde'de en yoğun bulunan seramik gruplarının başında Roma Dönemi kırmızı astarlı seramikleri gelmektedir. Sütunlu Cadde ve Soli Höyük'te bulunan kırmızı astarlı seramikler arasında Doğu Sigillataları A, B, C, D, grubu²; İtalyan Sigillataları, Sagalassos Kırmızı Astarlıları, Geç Roma C, Afrika Kırmızı Astarlıları ve Kıbrıs Kırmızı Astarlıları bulunmaktadır.

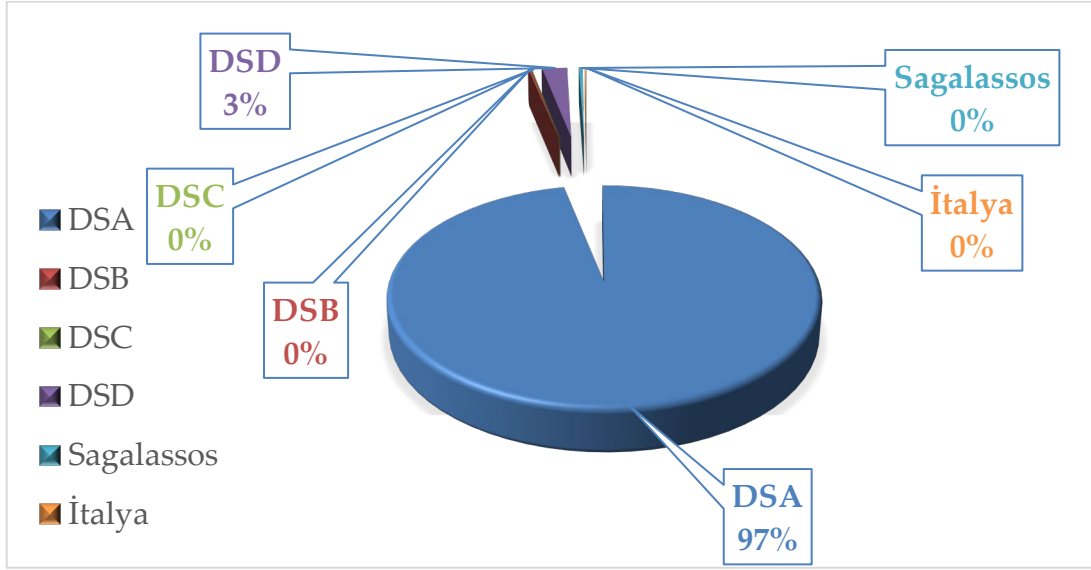
Geç Hellenistik ve Roma Erken İmparatorluk Dönemi'nin seramik repertuarında önemli bir yere sahip olan Doğu Sigillataları arasında en yoğun grubu DSA'lar oluşturmaktadır. DSA'lardan sonra en yoğun grup DSD'lerdir. DSB ve DSC örnekleri ise yok denecek kadar azdır. DSB ve DSC gruplarında olduğu gibi İtalyan Sigillataları ve Sagalassos Kırmızı Astarlıları da sayıca oldukça azdır (bkz. Şekil 1). Geç Roma seramik grubunda ise Geç Roma C, Afrika Kırmızı Astarlıları ve Kıbrıs Kırmızı Astarlıları nitelik ve nicelik bakımından oldukça yoğundur.

Bu makalenin amacı Geç Hellenistik ve Roma Erken İmparatorluk Dönemi'ndeki süreçte, Soli Pompeiopolis'te kullanılmış olan ve Sütunlu Cadde'de 1999 ile 2018 yılları arasında gerçekleştirilen kazılar sonucunda bulunan kırmızı astarlı seramik gruplarından DSD'leri değerlendirmektir. Soli Pompeiopolis kırmızı astarlıları üzerinde gerçekleştirdiğimiz yayın çalışmamızın ilk ayağı olan DSD grubundan 49 parça kataloglanmıştır. Bu grubun büyük çoğunluğu amorf durumundaki seramiklerden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada seramikler form, hamur ve astar gruplarına göre de incelenmiştir. Seramiklerin formları yapılan karşılaştırmalar yolu ile hamur ve astar özellikleri ise "Munsell Soil Color Charts" kataloğuna bakılarak saptanmıştır. Sütunlu Cadde'de bulunan DSD'ler ne yazık ki dolgu toprağında farklı dönemlere tarihlenen malzeme gruplarıyla birlikte bulunmuştur. Dolayısıyla kontektlerinin olmayışı, cadde genelinde stratigrafinin genel anlamda takip edilememesi nedeniyle tarihlendirmeler, analogik karşılaştırma örneklerine göre yapılmıştır. Bir başka ifadeyle cadde genelinde bulunan diğer buluntu gruplarından tarihlendirmede faydalanılamamıştır. Ayrıca Kilikya Bölgesi'nde bu grubun çalışıldığı birkaç kent mevcuttur. Soli Pompeiopolis'e çok yakın olan Eleaiussa Sebaste bu kentlerden birisidir. Eleaiussa Sebaste'de DSD'ler hakkında genel olarak bir değerlendirme yapıp, saptanan formlar belirtilmiştir (Ferrazzoli, 2003, p.653-657). DSD'lerin değerlendirildiği diğer kentler Kelenderis ve Anemurium'dur. Kelenderis'te sadece birkaç parça DSD örneği saptanmıştır (Tekocak, 2006, s. 57, Lev.4/34). Anemurium ise

¹ Soli Pompeiopolis'in farklı dönemleri ve buluntuları hakkında detaylı bilgi için bkz. Yağcı, 2001, p. 159-165; Yağcı, 2003a, s. 1-14; Yağcı, 2003b, p. 93-106; Yağcı, 2006, s. 801-808; Yağcı, 2007a, s. 383-392; Yağcı, 2007b, p. 797-806; Yağcı, 2008a, s. 1426-1427; Yağcı, 2008b, p. 1217-1226; Yağcı, 2011, s. 56-64; Yağcı, 2013, p. 6-15.

² Buradan sonra bu grupların "DSA", "DSB", "DSC" ve "DSD" şeklinde kısaltması kullanılacaktır.

39 parçayla Soli Pompeiopolis'ten sonra en yoğun DSD bulunan merkezdir (Williams, 1989, p.3-8, Fig.1-3). Tarsus Gözlükule ve Antiocheia'da da bu gruba giren örnekler mevcuttur. Ancak bu örneklerin yayınlandığı tarihlerde DSD grubunun henüz saptanmamış olması nedeniyle bu örnekler farklı gruplarda ele alınmıştır. Bu bağlamda bakıldığında ise Soli Pompeiopolis örneklerinin tarihlendirilmesinde öncelikle komşu coğrafyalardaki yerlerde bulunan (Pamphilya ve Likya kentleri gibi) örnekler baz alınmıştır. Ayrıca Hayes'in bu konulardaki kapsamlı ve güncel yayınları ile yine Hayes'in yayınlarında getirdiği öneriler doğrultusunda yapılan güncel yayınlar analoji için örnek alınmıştır.



Şekil 1: Soli Pompeiopolis Kırmızı Astarlı Seramiklerinin Sayısal Dağılımı

Soli Pompeiopolis DSD grubu seramikleri Kilikya Bölgesi'ndeki kazılar arasında şimdiye kadar bulunan en zengin DSD grubunu oluşturmaktadır. Bu kadar zengin bir buluntu grubu beraberinde 14 farklı formdan oluşan geniş bir form repertuarının oluşmasını sağlamıştır. Soli Pompeiopolis DSD'lerinin form repertuarının oluşturulmasında, DSD'lerin sofraya kapları ya da bir başka ifadeyle yiyecek ve içecek servisinde kullanılan lüks servis kapları olarak bilinmesi de önemli bir çıkış noktası olmuştur. Ayrıca form repertuarının oluşturulmasında Hayes'in grubun tipolojisini yaptığı yayınları da örnek alınmıştır (Hayes, 1967, p. 65-77; Hayes, 1985, p. 79-91; Hayes, 1991, p. 37-50). Bu sınıflandırmaya göre tabaklar, kaseler ve kraterler ana grupları oluşturmaktadır (bkz. Şekil 2).

Kıbrıs Sigillatları ya da Kenyon'un yaptığı sınıflandırmadan (Kenyon, 1957, p. 282) hareketle Rosenthal tarafından ilk kez DSD olarak adlandırılan bu grup (Rosenthal, 1978, p. 18-19; Oransay, 2012, s. 111; Bes, 2015, p. 19) Hayes tarafından tanımlanmıştır. Paphos örneklerinden yola çıkan Hayes bu grubun tipolojisini oluşturmuştur (Hayes, 1967, p. 65-77; Hayes, 1985, p. 79-91; Hayes, 1991, p. 37-50). DSD grubunun üretim yeriyle ilgili olarak farklı öneriler söz konusudur. Öncelikle Kıbrıs Adası'ndaki yerleşimlerden başta Paphos olmak üzere Polis, Soli, Kornakiti, Ayios Philon kentlerinde yoğun olarak bulunan grubun üretim merkezi olarak farklı yerler önerilmiştir (Uygun, 2011, s. 14; Oransay, 2012, s. 111; Özdilek, 2018, s. 58). Yapılan kil analizleri sonucunda Nea Paphos'da üretim olduğu saptanmıştır (Fırat, 1999, s. 21; Uygun, 2011, s. 14; Özdilek, 2018, s. 59). Üretim merkezi olarak önerilen farklı yerler arasında İsrail'de Nabatya Bölgesi'ndeki Avdat (Oboda) yerleşimi (Hayes, 1991,

p. 37, dn.84; Uygun, 2011, s. 14; Özdilek, 2018, s. 59), Güney Filistin Bölgesi, Anadolu'nun Güney kıyıları (Gunneweg-Perlman vd, 1983, p. 14-15; Uygun, 2011, s. 14; Özdilek, 2018, s. 59) ve yapılan kil analizlerinin sonuçları doğrultusunda Aspendos ve Side'de bulunmaktadır (Oransay, 2012, s. 111; Viaene -Poblome vd, 1995, p. 249).

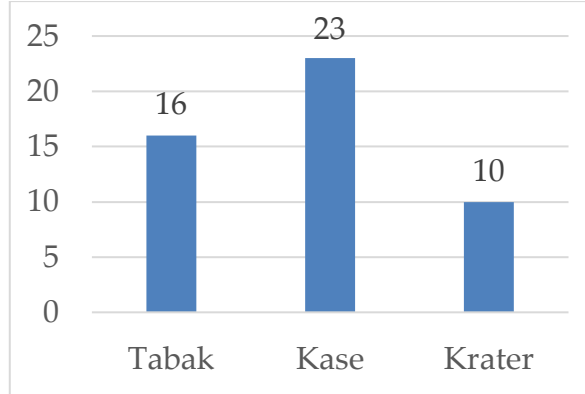
SOLİ POMPEİOPOLİS DSD'LERİNİN HAMUR VE ASTAR ÖZELLİKLERİ

Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde bulunan DSD grubu örneklerinin hamuru genellikle oldukça sıkı dokulu ve ince taneciklidir. İçerisinde az miktarda küçük tanecikli kireç katkısının yanı sıra bazı örneklerde az miktarda kum ve gümüş mika parçacıkları bulunur. Hamur, ağırlıklı olarak açık kırmızı, kırmızı ve sarımsı kırmızı ya da kırmızımsı sarı renklerindedir. Gruptaki örnekler Munsell Soil Color Charts renk kataloğuna göre 8 farklı hamur rengine sahiptir. Munsell kataloğundaki karşılığı 2,5 YR 5/6 (red), 5/8 (red), 6/6 (light red), 6/8 (light red), 5 YR 5/6 (yellowish red), 6/6 (reddish yellow), 10 R 4/8 (red), 6/6 (light red)'dir. Astarı ise genellikle hamurdan birkaç ton daha koyu olup metalik bir görünüme sahiptir. Grupta yer alan örneklerde Munsell renk kataloğuna göre 9 farklı astar rengi saptanmıştır. Astar renginin Munsell kataloğundaki karşılığı 2,5 YR 4/6 (red), 4/8 (red), 5/6 red), 5/8 (red), 10 R 4/4 (weak red), 4/6 (red), 4/8 (red), 5/6 (red), 5/8 (red)'dir.

SOLİ POMPEİOPOLİS'TE BULUNAN DSD FORMLARI

DSD Tabaklar

Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde bulunan DSD grubu seramikleri arasında 6 adet tabak formu tespit edilmiştir. Oluşturulan bu form repertuarında Hayes'in oluşturduğu tipoloji örnek alınmıştır (Hayes, 1985, p. 79-91).



Şekil 2: Soli Pompeiopolis'teki DSD Grubu Formlarının Kap Türlerine Göre Sayısal Dağılımı

S/P Form 1-Hayes Form P4B (Kat.No.1-4; Şekil 7; 1-4): Dışa uzantılı ve aşağı hafif döndürülmüş kenarlı, keskin bir profille kaideye yönelen kısa gövdeli ve alçak, çift halka kaideli sığ tabaktır. Soli Pompeiopolis'te bu gruba giren dört örnek saptanmıştır. Bunlardan biri tam profil verirken üçü kenar parçasıdır. Bu tabaklar Sütunlu Cadde'nin E7/E8/E9/E10 ve D14 plankarelerinde bulunmuştur. Hayes bu tabakları kenar ve kaide yapısındaki farklılıklara göre a ve b olmak üzere iki alt gruba ayırmıştır (Hayes, 1985, p. 81, Tav.XVIII/ 8-9; Hayes, 1991, p. 39, Fig.XVIII 4.1-2.). Soli Pompeiopolis tabakları dışa uzantılı kenar yapılarıyla Hayes form 4B grubu içine girer. Tıpkı literatürdeki örneklerin kenarları üzerinde olduğu gibi Soli Pompeiopolis örneklerinin kenarları üzerinde de rulet bezeme

görülmektedir. Bu form birçok merkezde yoğun olarak görülmektedir. S/P Form 1'in benzerleri Anemurium'da (Williams, 1989, p. 4, Fig.1 nos.10-11), Paphos'ta (Hayes, 1991, p. 39, Fig.XVIII/4.2), Knossos'ta (Sackett, 1992, p. 251, Pl.192, 29), Tel Anafa'da (Slane, 1997, p. 376, Pl. 36, FW 575), Perge'de (Fırat, 1999, s. 24, Lev.32, 71-72), Atina Agorası'nda (Hayes, 2008, p. 202, Fig.26, 819), Side'de (Oransay, 2012, s. 113, s. 117, Çiz.1, 1-3), Patara'da (Uygun, 2011, s. 81, s. 244, Lev.36, 536) ve Andriake'de (Özdilek, 2018, s. 59-60, Fig.1 T1.) bulunmuştur. Tüm bu merkezlerde bulunan yakın örnekler Hayes'in tarihlemesine paralel bir şekilde MS 1. yüzyıl başı ile MS 1. yüzyıl ortasına verilmiştir. Soli Pompeiopolis'te bu forma giren sığ tabaklar MS 1. yüzyıla tarihlendirilebilir.

S/P Form 2-Hayes Form P6 (Kat.No.5; Şekil 7; 5): Kaideye doğru daralan düz gövdeli ve alçak halka kaideli tabak formudur. Kaidenin dış yüzünde derin bir yiv yer almaktadır. Soli Pompeiopolis'te bu gruba giren tek örnek tespit edilmiş olup gövde kaide parçası olan bu örnek Sütunlu Cadde'nin E2 plankaresinde bulunmuştur. Hayes, Kıbrıs'taki örneklerden yola çıkarak farklı kenar ve kaide yapıları nedeniyle bu tabakları iki farklı grupta değerlendirmiştir. Hayes'in tipolojisinde dik kenarlı ve yuvarlak kenar ucuyla sonlanan örnekler Paphos form 5 ve 6 grubunda yer almaktadır (Hayes, 1985, p. 81-82, Tav.XVIII, 10-11; Hayes, 1991, p. 40-41, Fig.XVIII, 5). Soli Pompeiopolis örneği kaide yapısı ve tabağın derinliği nedeniyle Paphos form 6 grubuna ait olmalıdır. Bu form nadir olarak bulunan formlar arasındadır. S/P Form 2'nin yakın benzerleri Paphos'ta (Hayes, 1991, p. 39, Fig. XVIII/5) ve Patara'da (Uygun, 2011, s. 84, s. 250, Lev.40/587) görülmektedir. Patara örneği, Ptr.DSD. Tabak T 7 başlığında değerlendirilmiş ve Hayes Paphos form 12 grubuna dahil edilmiştir (Uygun, 2011, s. 84.). Bu form Hayes tarafından MS 1. yüzyılın ikinci yarısına tarihlendirilmiştir (Hayes, 1991, p. 39). Soli Pompeiopolis örneği içinde bu tarih uygun olmalıdır.

S/P Form 3-Hayes Form P8 (Kat.No.6; Şekil 7; 6): Yuvarlak uçla sonlanan dikey kenarlı, iç bükey inen kısa üst gövde, yuvarlak kesitli genellikle gövdeyle bütünlük gösteren dirsek profilli ve düz bitimli alçak halka kaideli sığ tabak formudur. Tabağın dış yüzünün kenar ucunda ve yuvarlak kesitli dirsek profilinde rulet bezeme görülmektedir. Soli Pompeiopolis'te tek örnekle temsil edilen form Sütunlu Cadde'nin F5 plankaresinde bulunmuştur. Soli Pompeiopolis örneği form özellikleri açısından Hayes Paphos form 8 grubuna birebir benzemektedir. Hayes, bu formu İtalyan Sigillataları'ndaki benzer örnekleri dikkate alarak MS 1. yüzyıl başına tarihler (Hayes, 1991, p. 40; Uygun, 2011, s. 82). Tarsus Gözlükule buluntuları arasında yer alan ve Soli Pompeiopolis örneğiyle birebir benzeşen bir tabak ise erken İmparatorluk Dönemi Pergamon Seramikleri başlığı altında değerlendirilmiştir (Jones, 1950, Fig.192/382). Jones, henüz Kıbrıs Sigillatası ya da DSD olarak tanımlanmayan bu seramikleri DSA grubu formlarıyla birlikte değerlendirmiş ve Arretina atölyelerinin etkisiyle üretildiklerini belirtmiştir (Jones, 1950, p. 242). Ancak ağız çapının ve gövde yüksekliğinin azalarak formun sığlaşması, İtalya örneklerindeki yüksek halka kaide yerine alçak ve sade kaide formunun tercih edilmesi, DSD ve DSA grubu tabakları arasında ortak noktalardır (Uygun, 2011, s. 82). Formun diğer benzerleri Knossos'ta (Sackett, 1992, p. 152, Pl.139, 43) ve Patara'da (Uygun, 2011, s. 82, s. 245-246, Lev.37/550.) bulunmuştur. Tarsus Gözlükule örneği ve Patara Ptr.550 numaralı tabağı Soli Pompeiopolis örneğiyle birebir benzeşir. Söz konusu örnekler yardımıyla S/P form 3'ü MÖ 1. yüzyılın son çeyreği ile MS 1. yüzyıl başına tarihlendirmek mümkündür.

S/P Form 4-Hayes Form P10 (Kat.No.7-11; Şekil 7-8; 7-11): Dışa uzantılı kenarlı, kenar ucu yuvarlatılmış, hafif belirginleştirilmiş yuvarlak bitimli kaideli tabak formudur. Soli Pompeiopolis'te saptanan DSD formları arasında yoğun bulunan formlardan birisidir. 5 örnekle temsil edilen form Sütunlu Cadde'nin E6/E7/E8/E10 ve F39 plankarelerinde bulunmuştur. S/P form 4, Hayes Paphos form 10 grubuna girmektedir. Hayes, DSA form 12 grubuyla Paphos form 10'nu bağlantılı görmüş ve bu formu MS 1. yüzyılın ilk yarısına tarihlemiştir (Hayes, 1991, p. 40; Uygun, 2011, s. 83). DSA grubunun etkisiyle bu formun benzer örnekleri DSB grubunda da mevcuttur ve Augustus Dönemi'ne tarihlenir (Uygun, 2011, s. 83). DSD seramik repertuarında sıklıkla karşılaşılan S/P form 4 'ün benzerleri Tarsus Gözlüküle'de (Jones, 1950, p. 272, Fig.203, 770-771), Berenice'de (Kenrick, 1985, p. 268, Fig.49, 375-376), Perge'de (Fırat, 1999, s. 24, Lev.30, 55-56), Atina Agorası'nda (Hayes, 2008, p. 202, Fig.26, 817), Patara'da (Uygun, 2011, s. 83, s. 247, Lev.38, 563, 570) ve Andriake'de (Özdilek, 2018, s. 61, Fig.1 T.5) bulunmuştur. Bu formun özellikle kenar ve kaide profillerinde ufak tefek farklılıklar görülmektedir. Benzer örneklerin tarihlendirilmesinde bu form MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 1. yüzyılın ilk yarısına tarihlendirilebilir.

S/P Form 5-Hayes Form P11 (Kat.No.12-15; Şekil 8; 12-15): Dışa uzantılı kenarlı, kenar ucu yuvarlatılmış, dışbükey gövdeli, alçak halka kaideli tabak formudur. Soli Pompeiopolis'te saptanan DSD tabakları arasında yoğun bulunan formlardan birisidir. 4 örnekle temsil edilen form Sütunlu Cadde'de E7/F4/F7/ ve F8 plankarelerinde bulunmuştur. S/P Form 5 kenar ve kaidelerinin profil özellikleriyle Paphos form 11 grubu içerisinde değerlendirilir (Hayes, 1985, p. 82). Bu formun yakın benzerleriyle Tarsus Gözlüküle'de (Jones, 1950, p. 272, Fig.203/772), Anemurium'da (Williams, 1989, p. 5, Fig.2 nos.16, 22), Paphos'ta (Hayes, 1991, p. 40, Fig.XVIII/11.1), Elaiussa Sebaste'de (Ferrazzoli, 2003, p. 655), Kelenderis'te³ (Tekocak, 2006, s. 57, Lev.4/34), Side'de (Oransay, 2012, s. 118, Çiz.1/6, 120, 135, Çiz.2/27), Patara'da (Uygun, 2011, s. 83, s. 249, Lev.39/574, 576) ve Andriake'de (Özdilek, 2018, s. 61, Fig.1, T 4) karşılaşılmıştır. Soli Pompeiopolis örneklerinin benzerleri arasında yer alan Patara ve Andriake örnekleri Hayes Paphos form 10 grubu içerisinde değerlendirilmiştir. Söz konusu buluntu merkezlerinde formun tarihlenmesi Hayes'in önerisi doğrultusunda MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısına yapılmıştır. Bu tarih aralığı Soli Pompeiopolis örnekleri içinde uygun olmalıdır.

S/P Form 6-Hayes Form P12 (Kat.No.16; Şekil 8; 16): İçe dönük kenarlı, yuvarlak kesitli dudaklı, kaideye doğru daralan düz gövdeli ve alçak halka kaideli tabak formudur. Soli Pompeiopolis'te saptanan DSD tabakları arasında tek örnekle temsil edilen formlardan birisidir. Söz konusu tek örnek Sütunlu Cadde'de E10 plankaresinde bulunmuştur. S/P Form 6 kenar ve kaidelerinin profil özellikleriyle Paphos form 12 grubu içerisinde değerlendirilir (Hayes, 1985, p. 83). Bu formun yakın benzerleriyle Korinth'de (Hayes, 1973, p. 457-458, Pl.87/169), Tel Anafa'da (Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW578), Atina Agorası'nda (Hayes, 2008, p. 202, Fig.26/818) ve Patara'da (Uygun, 2011, s. 84, s. 250, Lev.39/581) karşılaşılmıştır. Bu benzer örnekler Hayes'in önerisi doğrultusunda MS 1. yüzyılın ikinci yarısına tarihlendirilmiştir. Bu tarih aralığı Soli Pompeiopolis örneği içinde uygun olmalıdır.

³ Dağlık Kilikya Bölgesinin önemli kentlerinden birisi olan Kelenderis'te DSD grubuna giren sadece 4 örnek tespit edilmiştir. Kelenderis'te Doğu Sigillatıları arasında en yoğun bulunan grup ise DSA'lardır. DSD örnekleri neredeyse yok denecek kadar az bulunmuşken Geç Roma seramik repertuarında yer alan gruplardan Kıbrıs Kırmızı Astarlıları başta olmak üzere Geç Roma C ve Afrika Kırmızı Astarlı seramik örnekleri de oldukça yoğun bulunmuştur. Kelenderis'in bu gruplarıyla ilgili bkz. Tekocak, 2009, p. 132-142; Tekocak, 2013, p. 161-169; Tekocak, 2017, s. 213-235.

DSD Kaseler

Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde bulunan Doğu Sigillatası D grubu seramikleri arasında 6 adet kase formu tespit edilmiştir. DSD grubu seramikler içinde en yoğun grubu kaseler oluşturmaktadır. Tıpkı tabaklar için oluşturulan tipolojide olduğu gibi kaseler içinde Hayes'in yaptığı tipoloji örnek alınmıştır (Hayes, 1985, p. 79-91).

S/P Form 7-Hayes Form P22a ve P22b (Kat.No.17-30; Şekil 8-9; 17-30): İçe dönük kenarlı, sivri uçla sonlanan ve üçgen kesitli dışa uzantılı kenar uçlu, kenardan gövdeye doğru dışbükey profilli, alçak halka kaideli kase formudur. Bu form DSD grubu seramiklerinin en tipik kaselerinden birisidir. Soli Pompeiopolis'te ise en yoğun bulunan DSD grubu kasesidir. S/P form 7 grubuna giren 14 parça tespit edilmiş olup bu örnekler Sütunlu Caddede B15/C17/E8/E10/E16/E35/F2/F5/F7/F8 plankarelerinde bulunmuştur. Bu form Hayes'in tipolojisinde Paphos form 22 grubuna girmektedir. Hayes bu formu Paphos form 22a ve 22b olmak üzere iki alt grupta ele almıştır. İnce cidarlı, yuvarlak gövdeli ve üçgen profilli kenar yapısına sahip olan formu Paphos form 22a, kalın cidarlı, dik kenarlı ve yuvarlak kenar profili gösteren örnekleri ise Paphos form 22b olarak değerlendirmiştir. Bu formu aynı zamanda Hayes erken ve geç olmak üzere ele almıştır. İnce cidarlı olan form 22a erken, kalın cidarlı olan form 22b ise geç olarak değerlendirilmiştir (Hayes, 1991, p. 43; Uygun, 2011, s. 86; Oransay, 2012, s. 113-114; Özdilek, 2018, s. 62-63). Soli Pompeiopolis'te Hayes'in sınıflandırmasına göre her iki alt tipin örnekleri de saptanmıştır. S/P form 7 grubunda yer alan Kat.No. 17-25 arası Hayes Paphos form 22a grubuna girerken Kat.No.26-30 arası ise Hayes Paphos form 22b grubuna girmektedir. Hayes Paphos form 22a grubunun benzerleri Tarsus Gözlükule'de (Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524), Samaria'da (Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10), Anemurium'da (Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6), Tel Anafa'da (Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579) ve Patara'da (Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619) bulunurken, Hayes Paphos form 22b grubunun benzerleri ise Paphos başta olmak üzere (Hayes, 1985, p. 84-85, Tav.XIX/14; Hayes, 1991, p. 42-43, Fig.XIX/P22), Berenice'de (Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/380), Perge'de (Firat, 1999, s. 23-25, L32/67) ve Patara'da (Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/617-618) bulunmuştur. Hayes Paphos form 22a'yı MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 50 yılları arasına tarihlenirken Paphos form 22b'yi MS 1. yüzyıl sonlarına tarihlenmektedir (Hayes, 1991, p. 43). Soli Pompeiopolis'teki bu gruba giren kaselerden Kat.No. 17-25 arası MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 1. yüzyılın ilk yarısı arasına; Kat.No.26-30 arası ise MS 1. yüzyıl ikinci yarısına tarihlenmelidir.

S/P Form 8-Hayes Form P23b (Kat.No.31-32; Şekil 10; 31-32): Dışa uzantılı ve hafif aşağı sarkıtılmış kenarlı, dışbükey profilli gövdeli kase formudur. Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde E7 ve F8 plankarelerinde bulunan iki adet kenar gövde parçası Hayes Paphos form 23b grubuna girmektedir. Hayes bu formun Paphos form 4a grubundan türetilen bir kase olduğunu ifade etmektedir (Hayes, 1985, p. 85). Bu form oldukça nadir bulunmaktadır. Soli Pompeiopolis'te saptanan iki kenar gövde parçasından birisinin kenar dış yüzünde rulet bezeme görülmektedir. Diğer parçanın kenarında ise herhangi bir bezeme görülmez. Kenar dış yüzünde rulet bezemenin olması Paphos form 4a ile form 23b için tipik ve ortak özelliktir. S/P form 8'in ne yazıkki karşılaştırma örnekleri oldukça sınırlıdır. Formun en yakın benzeri Soli'de 6 nolu mezarda bulunmuştur (Hayes, 1967, p. 70, Form 5; Hayes, 1985, p.85, Tav.XX/1). Hayes Kıbrıs Sigillataları'nın tipolojisini yaptığı yayınında bu form için tarih olarak MS 1. yüzyılın başını önermiştir (Hayes, 1985, p. 85). Bu bağlamda bakıldığında Hayes'in önerdiği tarihleme Soli Pompeiopolis örnekleri içinde geçerli olmalıdır.

S/P Form 9-Hayes Form P25 (Kat.No.33-34; Şekil 10; 33-34): İç bükey ve çıkıntılı profilli kenarlı, yuvarlak gövdeli ve alçak halka kaideli kase formudur. Soli Pompeiopolis'te tam profil veren iki örnekle temsil edilen form Hayes Paphos form 25 grubuna girmektedir. Çok nadir bulunan formun yayınlanmış karşılaştırma örnekleri çok azdır. Bu forma giren örnekler Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde F4 ve E11 plankarelerinde bulunmuştur. Kenarın iç yüzünde yer alan oluk şeklindeki derin yiv Paphos form 24 grubunda da görülmektedir (Hayes, 1985, p. 85). Hayes bu formun Arretine Haltern Form 8 grubundan ya da Çandarlı grubundaki Form 6a'dan türetildiğini belirtmiştir (Hayes, 1985, p. 85). Formun en yakın benzeri Paphos'ta Hayes tarafından saptanmış ve MS erken 1. yüzyıla tarihlendirilmiştir (Hayes, 1985, p. 85; Hayes, 1991, p. 43). Hayes'in önerisi doğrultusunda Soli Pompeiopolis örnekleri de MS 1. yüzyılın ilk yarısında Soli Pompeiopolis'te kullanılmış olmalıdır.

S/P Form 10-Hayes Form P26 (Kat.No.35; Şekil 10; 35): İçe dönük kenarlı, kenar ucu dışta yuvarlatılmış, yuvarlak gövdeli kase formudur. Soli Pompeiopolis'te tek örnekle temsil edilen form kenar gövde parçası olup Sütunlu Cadde'de F8 plankaresinde bulunmuştur. S/P form 10 Hayes Paphos form 26 grubuyla aynı özelliklere sahiptir. Form, genel özellikleri bakımından Paphos form 22a'yı anımsatsa da bu forma göre daha sığdır. Kenar ucundaki içte ve dıştaki hareketlilik küçük bir kalıpta şekillendirilerek yapılmıştır. Formun yakın benzerleri Samaria'da (Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/8), Paphos'ta (Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/4; Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/26) ve Atina Agorası'nda (Hayes, 2008, p. 202, Fig.26/820) bulunmuştur. Crowfoot, henüz Kıbrıs Sigillatası ya da DSD olarak tanımlanmayan bu formu çeşitli kırmızı astarlı seramikler başlığında değerlendirmiş ve küçük bir krater parçası olarak yorumlamıştır. Ayrıca bu formun Arretina atölyelerinin etkisiyle mi üretildiğini ya da daha kaliteli örneklerin DSB etkisinde mi üretildiğini saptamanın çok zor olduğunu belirtmiştir (Crowfoot, 1957, p. 342). Bu grupta yine Hayes'in önerisi neticesinde MS 1. yüzyıla tarihlendirilmiştir. Ayrıca Hayes bu formun MS 1. yüzyılın sonuna kadar kullanıldığını belirtmiştir (Hayes, 1985, p. 85; Hayes, 1991, p. 43). Söz konusu bu tarih Soli Pompeiopolis örneği içinde geçerlidir.

S/P Form 11-Hayes Form P27 (Kat.No.36; Şekil 10; 36): Dik ve düz sonlanan dışa taşkın kenarlı, yuvarlak bitimli dirsek profilli kase formudur. Soli Pompeiopolis'te tek örnekle temsil edilen forma ait örnek kenar parçası olup Sütunlu Cadde'de E16 plankaresinde bulunmuştur. Söz konusu tek örnek Paphos form 27 grubu içerisine girmektedir. Hayes bu grubun Batı Sigillataları'ndan alınmış bir form olabileceğini önermektedir (Hayes, 1967, p. 70). Ayrıca bu formun en yakın benzerlerini DSA grubu içerisinde de görmekteyiz. Hayes'in DSA tipolojisinde yer alan form 50 ile S/P form 11 oldukça yakındırlar. DSA form 50, Hayes tarafından MS 60/70 ile 100 yılları arasında tarihlendirilmiştir (Hayes, 1985, p. 36-37, Tav.VI/18; Uygun, 2011, s. 85). S/P form 11'in yakın benzerlerine Kıbrıs Müzelerinde (Hayes, 1967, Form 6, p. 70; Hayes, 1985, p. 85, Tav. XX/5) ve Patara'da (Uygun, 2011, s. 85, s. 251, Lev.40/593) rastlanmıştır. Bu formda yine Hayes'in önerisi doğrultusunda MS 1. yüzyıla tarihlendirilmiştir. Bu tarih Soli Pompeiopolis örneği içinde uygun olmalıdır.

S/P Form 12-Hayes Form P28 (Kat.No.37-39; Şekil 10; 37-39): İçe dönük kenarlı, kenar ucu dışa uzantılı ve yuvarlatılmış, kenardan gövdeye geçişte sivri bitimli dirsek profilli kase formudur. Soli Pompeiopolis'te bu gruba giren 3 örnek saptanmış olup bu örnekler kenar gövde parçasıdır. Söz konusu bu örnekler Sütunlu Cadde'de E10 ve F5 plankarelerinde

bulunmuştur. S/P form 12 genel karakteristik özellikleri nedeniyle Paphos form 28 grubuna girer (Hayes, 1985, p. 85-86, Tav. XX/7). Jones, Tarsus Gözlükule’de bulunan ve bu gruba giren örnekleri kaliteli astarları nedeniyle “Metal Parlaklığında Kırmızı Astarlı” seramikler başlığında değerlendirmiş ve MS 1. yüzyıla tarihlenmiştir (Jones, 1950, p. 250, Fig.195/526). Hayes geniş bir alana yayılan bu kase formunun Soli, Petra ve Babil’de bulunduğunu belirtir (Uygun, 2011, s. 85). Formun diğer yakın benzerleri Tarsus Gözlükule’de (Jones, 1950, p. 250, Fig.195/526), Kıbrıs Müzelerinde, Korinth’de (Hayes, 1967, p. 68, p. 70, Form 8; Hayes, 1985, p. 85-86, Tav. XX/7), Berenice’de (Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/382), Paphos’ta (Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/P28), Atina Agorası’nda (Hayes, 2008, p. 203, Fig. 26/821) ve Patara’da (Uygun, 2011, s. 85, s. 252, Lev.40/597) bulunmuştur. Söz konusu merkezlerde bu form MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 1. yüzyıl aralığına tarihlendirilmiştir. Benzer örneklerin tarihlenmesinden yola çıkarak Soli Pompeiopolis örnekleride bu tarih aralığına ait olmalıdır.

DSD Kraterler

Erken Roma Dönemi Doğu Sigillata seramiklerinin tipolojisindeki “krater” formuyla Klasik ve Hellenistik Dönem örnekleri arasında büyük farklar bulunur (Uygun, 2011, s. 88). Daha küçük boyutta yapılan DSA ve DSD grubu kraterleri Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi’nde de saptanmıştır. Soli Pompeiopolis DSD grubu seramikleri arasında iki farklı krater formu tespit edilmiştir. Tıpkı tabaklar ve kaseler için oluşturulan tipolojide olduğu gibi kraterler içinde Hayes’in yaptığı tipoloji örnek alınmıştır (Hayes, 1985, p. 79-91).

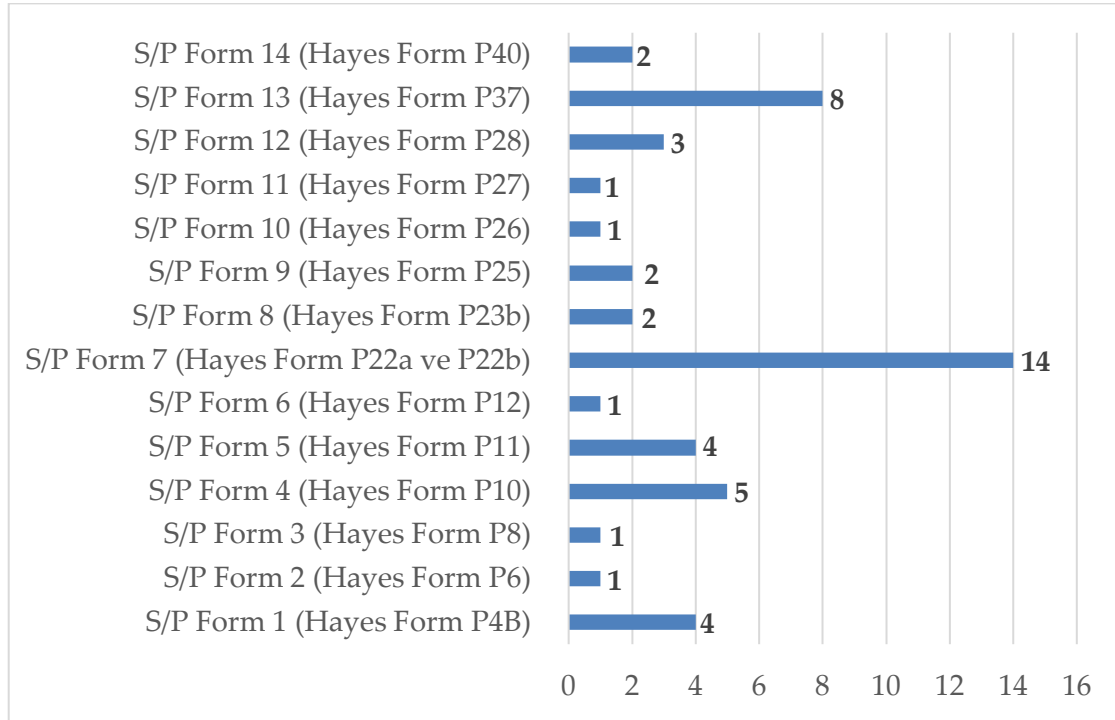
S/P Form 13-Hayes Form P37 (Kat.No.40-47; Şekil 10-11; 40-47): Dik ya da hafif dışa uzantılı kenarlı, derin bir yivle iki bölüme ayrılan dudaklı, uzun boyunlu krater formudur. Soli Pompeiopolis kraterleri arasındaki en yoğun gruptur. Bu gruba giren 8 adet krater saptanmış olup bunların tamamı kenar gövde parçasıdır. Söz konusu örnekler Sütunlu Caddé’de A14/E5/E6/E9/F4/F6 plankarelerinde bulunmuştur. S/P form 13 başlığında değerlendirilen kraterler Paphos form 37 grubuyla birebir benzeşirler. Hayes bu kraterleri MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyıl başlarına tarihlendirir ve DSD kraterleri içinde en erken örnekler olarak yorumlar (Hayes, 1991, p. 45). Bu formun yakın benzerleri Samaria’da (Crowfoot, 1957, p. 342, Fig.83/1), Tel Anafa’da (Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583-584), Elaiussa Sebaste’de (Ferrazzoli, 2003, p. 655), Atina Agorası’nda (Hayes, 2008, p. 202, Fig.26/811-812), Patara’da (Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/644, 647), Side’de (Oransay, 2012, s. 115, Çiz.4/78) ve Andriake’de (Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2 K 14-15) ele geçmiştir. S/P form 13 grubunda yer alan iki örneğimizin (Kat.No.43-44) gövdesi üzerinde rulet bezeme görülmektedir. Hayes’in önerisi ve diğer buluntu merkezlerindeki benzerleri yardımıyla Soli Pompeiopolis örnekleri de MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısına tarihlendirilebilir.

S/P Form 14-Hayes Form P40 (Kat.No.48-49; Şekil 11; 48-49): İçe dönük kenarlı, yuvarlaklaştırılmış ve içbükey yivle iki parçaya ayrılan aşağı sarkık dudaklı; gövdeye doğru kapanan dışbükey gövdeli krater formudur. Bu grup Soli Pompeiopolis’te iki örnekle temsil edilmekte olup, bu örnekler Sütunlu Caddé’nin E2 plankaresinde bulunmuştur. Soli Pompeiopolis’te bu forma ait örnekler ne yazıkki kenar gövde parçası olduğu için kaideleri hakkında bir yorum yapılamamaktadır. Bu grubun örneklerinin tipik özelliği uzun gövde profilinin gövdenin alt bölümü ve kaideye doğru yumuşak bir şekilde kapanmasıdır. İki örneğin de gövdesi üzerinde rulet bezeme görülmektedir. Bu örnekler DSD grubunun en yoğun bulunan krater formları arasında olup Paphos form 40 grubu içerisine girmektedir (Hayes, 1985, p. 88, Tav.XXI/4). S/P form 14’ün benzerleri Kilikya Bölgesi kentlerinden

Tarsus Gözlükule (Jones, 1950, p. 272, Fig.203/773), Anemurium (Williams, 1989, p. 7, Fig.3, nos.31), Elaiussa Sebaste (Ferrazzoli, 2003, p. 655) ve Kelenderis (Tekocak, 2006, s. 57, Lev.4/36-37) başta olmak üzere diğer bölgelerden ise Berenice'de (Kenrick, 1985, p. 270, Fig.49/385.2), Perge'de (Fırat, 1999, s. 25, Lev.34/85-87), Side'de (Oransay, 2012, s. 115, s. 125, Çiz.4/79), Patara'da (Uygun, 2011, s. 88, Lev.42/636, Lev.43/638) ve Andriake'de (Özdilek, 2018, s. 64-65, Fig.2/K16-17) bulunmuştur. Hayes'in önerisi doğrultusunda bu grup tüm merkezlerde MS 1. yüzyıl sonuna tarihlendirilmiştir. Soli Pompeiopolis örnekleride bu tarih aralığına ait olmalıdır.

SONUÇ

Bu çalışmada ele alınan ve DSD grubuna giren seramik örnekleri Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi'nde gerçekleştirilen kazılarda ele geçmiştir. Sütunlu Caddede 1999 ile 2018 yılları arasında gerçekleştirilen kazılar sonucunda bulunan seramikler arasında DSD grubuna giren 49 örnek tespit edilmiştir. Bu grup içinde 14 farklı form saptanmıştır. Saptanan formlar arasında tabak, kase ve kraterler görülmektedir (bkz Şekil 2). 14 farklı form içindeki yoğunluklarda farklıdır. En yoğun bulunan form kase grubundan 14 örnekle S/P form 7'dir. S/P form 7'yi sırasıyla krater grubundan 8 örnekle S/P form 13; tabak grubundan 5 örnekle S/P form 4; dörder örnekle yine tabak grubundan S/P form 1, 5; üç örnekle kase grubundan S/P form 12; ikişer örnekle kase grubundan S/P form 8-9 ve krater grubundan S/P form 14, tek örnekle ise tabak grubundan S/P form 2-3,6, kase grubundan ise S/P form 10-11 izlemektedir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3: Soli Pompeiopolis DSD'lerinin Formlara Göre Sayısal Dağılımı

Katalogdaki DSD'ler hamur ve astar renkleri açısından değerlendirildiğinde, Munsell renk kataloğuna göre 8 farklı hamur rengi ile 9 farklı astar rengine sahip oldukları görülmektedir. Hamur renklerinin Munsell kataloğundaki karşılığı 2,5 YR 5/6 (red), 5/8 (red), 6/6 (light red), 6/8 (light red), 5 YR 5/6 (yellowish red), 6/6 (reddish yellow), 10 R 4/8

(red), 6/6 (light red)'dir. Astar renginin Munsell kataloğundaki karşılığı 2,5 YR 4/6 (red), 4/8 (red), 5/6 red), 5/8 (red), 10 R 4/4 (weak red), 4/6 (red), 4/8 (red), 5/6 (red), 5/8 (red)'dir.

Soli Pompeiopolis'te bulunan Doğu Sigillatoları arasında en yoğun grup 2000 parçadan ve 60 farklı formdan oluşan DSA'lardır. DSD'ler ise Doğu Sigillatoları arasında sayıca ikinci büyük gruptur. Doğu Sigillatolarının Batı Anadolu üretimi olan DSB ve DSC grupları Soli Pompeiopolis'te sadece birkaç parçadan ibarettir (bkz. Şekil 1). Bu grupları çalışan birçok kişi Doğu Sigillatoları A ve D grupları arasında bir ilişki olduğunu kabul eder. Bu bağlamda bakıldığında da ise her iki grupta bu ilişkinin bir sonucu olarak bazı benzer formların olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle DSA'ların özellikle form repertuarı açısından DSD grubunu etkilediğini söylemek mümkündür. Soli Pompeiopolis'te DSA grubu MÖ 2. yüzyılın ortalarından itibaren görülürken DSD'ler MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülmektedir. Ayrıca birçok farklı merkezde DSD grubunun MÖ 1. yüzyılın ortalarından itibaren DSA grubunun yerini almaya başladığı da ileri sürülmektedir (Lund, 2002, p. 188; Oransay, 2012, s. 116). Soli Pompeiopolis'te ise bu durum tam tersidir. DSA ve DSD grupları hem nitelik olarak hem nicelik olarak karşılaştırıldığında DSD'lerin nitelik açısından çok kaliteli örnekler olduğu ancak nicelik bakımından DSA grubunun çok gerisinde olduğu görülmektedir. Sütunlu Cadde'de bulunan DSD örnekleri ile Paphos DSD örnekleri, hamur ve astar yapıları ve özellikle de astar kaliteleri bakımından karşılaştırıldığında Sütunlu Cadde örneklerinin tamamı Kıbrıs Adası üretimi olmalıdır. Kıbrıs'ta MÖ 1. yüzyılın başında başlayan DSD üretimi MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı itibarı ile farklı merkezlere yayılmaya başlamıştır⁴ (Uygun, 2011, s. 14). Kıbrıs'da ve Doğu Akdeniz'de daha yoğun olarak görülmeye başlanan DSD grubunun en parlak dönemi ise İmparator Augustus zamanıdır (Lund, 2002, p. 191; Oransay, 2012, s. 111). Bu noktadan hareketle Soli Pompeiopolis'in MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyıl aralığında Kıbrıs Adası ile seramik ticaretinde bulunduğu ve Soli Pompeiopolisliler'in net bir şekilde DSD satın aldığını söyleyebiliriz. Soli Pompeiopolis'te DSD'lerin en yoğun görüldüğü tarih ise MS 1. yüzyıldır. Bu durumun ilk nedeni olasılıkla Soli Pompeiopolis'in MÖ 1. yüzyıldaki karışık ortamıyla ilgili olmalıdır. Bu yüzyılda, Soli Pompeiopolis Mithridates savaşlarında (MÖ 89-81) yıkıma uğratılmış, Soli halkı MÖ 1. yüzyılın ilk çeyreğinde Ermeni kral Tigranes tarafından yeni başkenti Tigranocerta'nın bayındırlığı için göçe zorlanmıştır. MÖ 67'lere değin ıssız kalan kent Büyük Pompeius'un korsanlara karşı yaptığı başarılı bir sefer ve onun adı ile bir Roma kenti olarak yeni bir kimlik kazanmıştır. Strabon'un da belirttiği gibi, Romalı komutan, Büyük Pompeius (Pompeius Magnus) korsanlardan geriye kalanlardan en önemli ve başlıştanmaya layık olanlarını buraya yerleştirmiş ve kentin adını Pompeiopolis olarak değiştirmiştir. MÖ 66/65 yılında resmen kendi adını alan Pompeiopolis'e görev süreleri biten askerlerini ve korsanları yerleştirerek, kente "serbest şehir" anlamındaki "civitas libera" ünvanını vermiştir. Soli Pompeiopolis Hellenistik ve Roma Dönemlerindeki bu ünvanlarını her dönemde ticari yönden etkin bir liman kenti olmasına borçludur (Yağcı, 2011, s. 57).

Soli Pompeiopolis'te DSD grubunun hem sayıca az olmasının hem de genel olarak MS 1. yüzyıl ağırlıklı olmasının ikinci bir nedeninde DSA grubunun üretim yerleri arasında, Kilikya Bölgesi kentlerinden Tarsus'un birçok araştırmacı tarafından önerilmesi de olmalıdır. Bu bağlamda bakıldığında hem DSA'larda hem DSD'lerde form özellikleri açısından benzer formların olması ve her iki grubunda sadece kırmızı astarlı olmaları dışında bir özelliklerinin olmaması nedeniyle Soli Pompeiopolisliler komşu kent Tarsus'tan

⁴ DSD grubunun Doğu Akdeniz'deki yayılımı için bkz. Lund, 1997, p. 206-207, Fig.4-7.

DSA grubunu satın almayı tercih etmiş olmalıdırlar. Tabii ki bu tercihte Soli Pompeiopolisliler'in Tarsus'tan alınan DSA grubuna daha kolay ulaşabilmeleri ve DSA grubunun Kıbrıs Adasından alınan DSD grubuna göre daha ucuz olması da bir diğer faktör olmalıdır. Bu durumu destekleyen bir başka veri de Geç Roma Seramikleridir. DSD grubu Soli Pompeiopolis'te çok sınırlı sayıda görülürken Geç Roma seramik grubunda yer alan ve MS 3. yüzyıl sonundan itibaren DSD grubunun yerini alan Kıbrıs Kırmızı Astarlıları sayıca DSD grubundan çok daha fazladır. Bir başka ifadeyle Geç Roma Dönemi'nde bölgede üretilen kırmızı astarlı seramik grubunun olmaması nedeniyle Kıbrıs Kırmızı Astarlıları ve diğer Geç Roma seramik grupları sayıca çok daha fazla görülürken MÖ 2. yüzyılın ortalarından itibaren Tarsus'ta üretilen DSA'lar olduğu için DSD'ler bu süreçte kendine yeterince yer bulamamıştır. Sonuç olarak, hem MÖ 1. yüzyıldaki karmaşık süreç nedeniyle hem de MÖ 2. yüzyılın ortasından MS 3. yüzyıl başlarına kadar yaklaşık 450 yıllık süreçte Kilikya Bölgesi sınırlarında üretilen DSA grubunun varlığı nedeniyle MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısında yaygınlaşan ve Augustus zamanında popüler olan ve başta Doğu Akdeniz olmak üzere birçok farklı bölgeye pazarlanan DSD'ler Soli Pompeiopolis'te kendine pek fazla yer bulamamıştır.

SUMMARY

Soli Pompeiopolis is an ancient port city which is located approximately in the middle of the Cilicia, the ancient region surrounded by the Melos (Manavgat) River on the west, the Amanos Mountains on the east, the Taurus Mountains on the north and the Mediterranean Sea on the south. Today, Soli Pompeiopolis ancient city is 11 km west of the city of Mersin, Turkey. In the Viranşehir neighborhood of the Mezitli district. The archaeological excavations of Soli Pompeiopolis have begun in 1999 under the directorship of Remzi Yağcı and they are still going on. During the 20 years of the uninterrupted excavations, the most common pottery group, especially from the Colonnaded Street is the red slip ware of the Late Hellenistic and the Early Imperial Roman periods. The red slip ware finds from the Colonnaded Street and from Soli Höyük include the Eastern Sigillata A, B, C, D groups, the Italian Sigillatas, the Sagalassos Red Slip Ware, the Late Roman C, the African Red Slip Ware and the Cypriot Red Slip Ware.

Among the Eastern Sigillata, which have an important place in the ceramic repertoire of the Late Hellenistic and the Early Imperial Roman periods, ESA is the most common group. ESD is the second most common group. ESB and ESC examples are scarce. Same as them, the Italian Sigillatas and the Sagalassos Red Slip Ware are few in number. Among the Late Roman pottery finds, the Late Roman C, the African Red Slip Ware and the Cypriot Red Slip Ware are superior in terms of quality and quantity. Within the scope of this study, ESD finds, one of the Late Hellenistic and the Early Imperial Roman red ware groups among the pottery finds of the 1999-2018 excavations of the Colonnaded Street are evaluated. The majority of this group consists of amorphous sherds. 49 pieces from the ESD group were catalogued as the first leg of our publications on Soli Pompeiopolis red ware.

ESD finds from the Colonnaded Street of Soli Pompeiopolis constitute the richest ESD group ever found during the excavations in Cilicia. This rich group of finds leads to a wide form repertoire, consisting of 14 different forms. ESD is known as tableware (or in other words luxury serving vessels for food and drinks) and this is also an important starting point for constituting the form repertoire of the ESD from Soli Pompeiopolis. In this classification; plate, bowl and krater are our main groups.

KAYNAKÇA

- Beaufort, F. (1818). *Karamania, or a brief description of the south coast of Asia Minor and of the remains of antiquity*. London: Printed for R. Hunter.
- Bes, P. (2015). *Once upon a time in the east. The chrological and geographical distribution of Terra Sigillata and red slip ware in the Roman east*. Oxford: Archaeopress Publishing Ltd.
- Crowfoot, G. M. (1957). Terra Sigillata general list. The object from Samaria. Samaria-Sebaste III. London: Palestine Exploration Fund. p. 306-357.
- Ferrazzoli, A. F. (2003). Instrumentum domesticum. Tipologia dei reperti ceramici e aspetti delle produzioni e della circolazione dei materiali. ed. Eugenia Equini Schneider. *Elaiussa Sebaste II: Un Porto tra Oriente e Occidente*. Roma: L'ERMA di Bretschneider. p. 649-661.
- Firat, N. (1999). *Perge Konut Alanı Keramiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Gunneweg, J.- P., Isadore-Yellin, J. (1983). The provenience, typology and chronology of eastern Terra Sigillata. *QEDEM 17*. Jerusalem: Printed in Israel et "Ahva" Press.
- Hayes, J. W. (1967). Cypriot Sigillata. *RDAC*, p. 65-77.
- Hayes, J. W. (1973). Roman pottery from the South Stoa at Corinth. *Hesperia* 42, p. 416-473.
- Hayes, J. W. (1985). Sigillate Orientali. EAA. *Enciclopedia dell'arte classica e orientale*. Atlante delle forme ceramiche II: Ceramica fine Romana nel bacino Mediterraneo. Roma.
- Hayes, J. W. (1991). *Paphos. The Hellenistic and Roman Pottery. Vol. Bd.III*. Nicosia: Published for The Republic of Cyprus by the department of antiquities. Cyprus Printed By Imprinta LTD.
- Hayes, J. W. (2008). *The Roman pottery. Fine ware imports, the Athenian Agora XXXII*. Princeton New Jersey: The American School of Classical Studies at Athens.
- Jones, F. F. (1950). *The Hellenistic and Roman periods. The Pottery Excavations at Gözlükule, Tarsus I*. Princeton New Jersey: Princeton University Press. p. 149-296.
- Kenrick, P. M. (1985). *The fine pottery. Excavations at Sidi Khrebish Benghazi (Berenice). Vol. III, 1*. London: Typeset by JSOT Press. University of Sheffield.
- Kenyon, K. M. (1957). Roman and later wares, Terra Sigillata. *The object from Samaria, Samaria-Sebaste III*. London: Palestine Exploration Fund. p. 281-306.
- Lund, J. (1997). The distribution of Cypriot Sigillata as evidence of sea- trade involving Cyprus. In *res maritimae. Cyprus and the Eastern Mediterranean from Prehistory to Late Antiquity*, eds. S. Swiny, R. L. Hohlfelder and H. W. Swiny. p. 201-215.
- Lund, J. (2002). The Ontogenesis of Cypriot Sigillata. *Acta Hyperborea* 9, (pots fort he living pots fort he dead). p.185-225.
- Munsell (2013). *Munsell Soil Color Charts*. U.S. Gov. Print. Washington D.C.
- Oransay, B. S. A. (2012). Side 2009-2011 yılı kazılarında ele geçen Doğu Sigillatası D (Kıbrıs Sigillatası) seramikleri. *Anadolu/Anatolia* 28, s. 109-138.
- Özdilek, B. (2018). Andriake limanından ele geçen DSD grubu/Kıbrıs Sigillataları ışığında Lykia'nın Doğu Akdeniz ile deniz ticareti. *Phaselis Issue IV*, s. 56-77.

- Rosenthal, R. (1978). *The Roman and Byzantine Pottery*. In E. Stern. *Excavations at Tel Mevarakh (1973-1976). Part 1: From the Iron Age to the Roman period*. Qedem 9. Monographs of the Institute of Archaeology. p.14-19.
- Sackett, L.H. (1992). *Roman pottery. Knossos from Greek city to Roman colony*. Excavations at the unexplored mansion II. BSA. Suppl. 21. London: Thames and Hudson.
- Slane, K. W. (1997). *The fine wares. The Hellenistic and Roman pottery. Tell Anafa II, 1*. An Arbor: Kelsey Museum Fieldwork Series. p.252-405.
- Strabon (2000). *Geographika/Coğrafya.Antik Anadolu coğrafyası*. çev. A. Pekman. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Tekocak, M. (2006). *Kelenderis Roma çağı seramiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tekocak, M. (2009). African and Cypriot red slip wares from Kelenderis. *SOMA 2008. Proceedings of the XII Symposium on Mediterranean Archaeology*. ed. Hakan Oniz. Eastern Mediterranean University.Famagusta. North Cyprus 5-8 March 2008. BAR International Series 2009. Oxford: Archaeopress. p.132- 142.
- Tekocak, M.-Yıldız, V. (2011). A group of red slip ware from Akşehir Museum". *SOMA 2009. Proceedings of the XIII Symposium on Mediterranean Archaeology*. eds. Hakan Oniz-Erdogan Aslan. Selcuk University of Konya. Turkey 23-24 April 2009. BAR International Series 2011. Oxford: Archaeopress. p. 115- 122.
- Tekocak, M. (2013). Late Roman C (Phocian Red Slip) Ware from the lower city sondage in Kelenderis". *SOMA 2010. eds. Proceedings of the 14th Symposium on Mediterranean Archaeology. Yana Morozova-Hakan Oniz*. Taras Shevchenko National University of Kiev. Ukraine. 23-25 April 2010. BAR International Series 2013. Oxford: Archaeopress. p. 161-169.
- Tekocak, M. (2017). Akdeniz'de Antik Çağ'da bir liman kenti olan Kelenderis'te aşağı şehir sondajında bulunan Doğu Sigillatası A Grubu seramikleri. *SUTAD 41*, s. 213-235.
- Uygun, Ç. (2011). *Tepecik kırmızı astarlı seramikleri (İ.Ö.2. YY – İ.S. 4. YY)*, Patara IV, 2. İstanbul: Ege Yayınları.
- Viaene, W. Poblome, J. Ottenburgs, R. Kucha, H. Hertogen, J. V. C. Waelkens, M. Laduron, D. (1995). Geochemical distribution of trace elements in Sagalassos Red Slip Ware. *Sagalassos III*. eds.Marc Waelkens-J.Poblome. p. 245-270.
- Williams, C. (1989). *Anemurium. The Roman and Early Byzantine pottery*. Wetteren: Printed By Universa.
- Yağcı, R. (2001). The importance of Soli in the archaeology of Cilicia in the second millenium B.C. *Varia Anatolica XIII. La Cilicie: Espaces et Pouvoirs Locaux (2e Millénaire av. J.-C.4e siècle ap. J.-C.)*. Kilikia: Mekanlar ve Yerel Güçler (M.Ö.2.binyıl-M.S.4.yüzyıl). *Uluslararası Yuvarlak Masa Toplantısı Bildirileri*. eds.Eric Jean et.all. 2-5 Kasım 1999. İstanbul: Ege Yayınları. p.159-165.
- Yağcı, R. (2003a). Beyaz astarlı (White Slip) II kapları ve İ.Ö. II. binde Kıbrıs Soli ilişkileri. *Adalya 6*, s. 1-14.
- Yağcı, R. (2003b). The stratigraphy of Cyprus WS II and Mycenaean cups in Soli Höyük excavations. *Identifying Changes: The Transition from Bronze to Iron Ages in Anatolia and its*

- Neighbouring Regions*. eds. Bettina Fischer et all. November 8-9. 2002. İstanbul: Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü. p. 93-106.
- Yağcı, R. (2006). Soli-Kilikia'da bulunan lotus bezemeli amphora parçaları ve lotus koklayan 'Kutsal Fahişe' figürü. *Hayat Erkanal'a Armağan. Kültürlerin Yansıması/Studies in Honor of Hayat Erkanal*. eds. Engin Özgen - Armağan Erkanal Öktü. İstanbul: Homer Kitabevi. s. 801-808.
- Yağcı, R. (2007a). Soli (Kilikia) Miken III C Kapları. *Patronvs. Patronvs, Festschrift für Coşkun Özgünel*. 65. Yaşında Ahmet Coşkun Özgünel'e Armağan. eds. Erhan Öztepe-Musa Kadioğlu. İstanbul: Homer Kitabevi. s. 383-392.
- Yağcı, R. (2007b). Hittites at Soli (Cilicia). *Studi Micenei ed Egeo-Anatolici* 49, 1. p. 797-806.
- Yağcı, R. (2008a). Soli/Pompeiopolis. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. 3. İstanbul: YEM Yayın. s. 1426-1427.
- Yağcı, R. (2008b). A grave at Soli Höyük from the Hittite Imperial period. *Prof. Dr. Haluk Abbasoğlu'na 65. Yaş Armağanı. EUERGETES. Festschrift für Prof. Dr. Haluk Abbasoğlu zum 65. Geburtstag*. eds. Aşkın Özdizbay et.all. İstanbul: AKMED/Koç Üniversitesi Suna&İnan Kıraç Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Merkezi. s. 1217-1226.
- Yağcı, R. (2011). Mersin'in antik dönem ticaret tarihinde Soli/Pompeiopolis limanı. *Türk Deniz Ticareti Tarihi Sempozyumu III. Mersin ve Doğu Akdeniz*. 7-8 Nisan 2011. İstanbul: Umut Basım ve Kirtasiye San. Ve Tic.A.Ş. s. 56-64.
- Yağcı, R. (2013) Problematizing Greek colonization in the Eastern Mediterranean in the seventh and sixth centuries BC: the case of Soli". *Rough Cilicia: New Historical and Archaeological Approaches. Proceedings of an International Conference held at Lincoln, Nebraska*. October 2007. eds. Michael C. Hoff-Rhys F. Townsend. Oxford: Oxbow Book Company. p. 6-15.

EKLER**1-KATALOG**

(Katalogda kullanılan kısaltmalar; Kat.No: Katalog Numarası, Yük: Yükseklik, A.Çapı: Ağız Çapı, G.G: Gövde Genişliği, K.Çapı: Kaide Çapı, D.Çapı: Dip Çapı, Cid. Kal: Cidar Kalınlığı; SY: Sütunlu Yol; Çizimlerde 1-47 arası %50, 48-49 arası %30 oranında küçültülmüştür).

Kat. No. 1 (Şekil 7; 1) **Form No.** S/P Form 1 (Hayes P 4b) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E7/E8 plankareleri, 3,29-2,78 m **Buluntu Tarihi:** 01.08.2013 **Ölçüler:** Y: 2,6 cm; A.Ç: 18,8 cm; K.Ç: 12 **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p.68-69, Form 3; Hayes, 1985, p. 81,Tav.XVIII/9; Williams, 1989, p. 4, Fig.1 nos.10-11; Hayes, 1991, p. 39, Fig.XVIII/4.2; Sackett, 1992, p. 251, Pl.192, 29; Fırat, 1999, s. 24, Lev.32, 71-72; Uygun, 2011, s. 81, 244, Lev.36/536; Özdilek, 2018, s. 59-60, Fig.1 T1.**Tarih:** MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 2 (Şekil 7; 2) **Form No.** S/P Form 1 (Hayes P 4b) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E9 plankaresi, 4,08-3,97 m **Buluntu Tarihi:** 21.07.2012 **Ölçüler:** Y: 2 cm; A.Ç: 18 cm. **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 68-69, Form 3; Hayes, 1985, p. 81, Tav.XVIII/9; Williams, 1989, p. 4, Fig.1 nos.10-11; Hayes, 1991, p. 39, Fig.XVIII/4.2; Sackett, 1992, p. 251, Pl.192, 29; Fırat, 1999, s. 24, Lev.32, 71-72; Uygun, 2011, s. 81, s. 244, Lev.36/536; Özdilek, 2018, s. 59-60, Fig.1 T1.**Tarih:** MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 3 (Şekil 7; 3) **Form No.** S/P Form 1 (Hayes P 4b) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi, 3,71-3,53 m **Buluntu Tarihi:** 11.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2.8 cm; A.Ç: 20 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 68-69, Form 3; Hayes, 1985, p. 81, Tav.XVIII/9; Williams, 1989, p. 4, Fig.1 nos.10-11; Hayes, 1991, p. 39, Fig.XVIII/4.2; Sackett, 1992, p. 251, Pl.192, 29; Fırat, 1999, s. 24, Lev.32, 71-72; Uygun, 2011, s. 81, s. 244, Lev.36/536; Özdilek, 2018, s. 59-60, Fig.1 T1.**Tarih:** MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 4 (Şekil 7; 4) **Form No.** S/P Form 1 (Hayes P 4b) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY D14 plankaresi, 4,66-4,35 m **Buluntu Tarihi:** 16.08.2014 **Ölçüler:** Y: 2,6 cm; A.Ç: 20 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 68-69, Form 3; Hayes, 1985, p. 81, Tav.XVIII/9; Williams, 1989, p. 4, Fig.1 nos.10-11; Hayes, 1991, p. 39, Fig.XVIII/4.2; Sackett, 1992, p. 251, Pl.192, 29; Fırat, 1999, s. 24, Lev.32, 71-72; Uygun, 2011, s. 81, s. 244, Lev.36/536; Özdilek, 2018, s. 59-60, Fig.1 T1.**Tarih:** MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 5 (Şekil 7; 5) **Form No.** S/P Form 2 (Hayes P 6) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri:** SY E2 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 17.07.2001 **Ölçüler:** Y: 2,4 cm; K.Ç: 12 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1985, p. 82, Tav.XVIII/11; Hayes, 1991, p. 39, Fig. XVIII/5; Uygun, 2011, s. 84, s. 250, Lev.40/587. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 6 (Şekil 7; 6) **Form No.** S/P Form 3 (Hayes P 8) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F5 plankaresi, 1,73 m **Buluntu Tarihi:** 24.07.2002 **Ölçüler:** Y: 2,1 cm; A.Ç: 14 cm; K.Ç:11,4 cm. **Hamur:** 10R 4/8-red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, Fig.192/382; Hayes, 1985, p. 82, Tav.XVIII/14; Hayes, 1991, p. 40, Fig.XVIII/8.4; Uygun, 2011, s.82, s. 245-246, Lev.37/550.**Tarih:** MÖ 1. yüzyılın son çeyreği ile MS 1. yüzyıl başı.

Kat. No. 7 (Şekil 7; 7) **Form No.** S/P Form 4 (Hayes P 10) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E6 plankaresi, 3,63-3,50 m **Buluntu Tarihi:** 06.07.2002 **Ölçüler:** Y: 2,4 cm; A.Ç: 11,8 cm; K.Ç: 7 cm. **Hamur:** 2.5YR 6/6-light red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p.

272, Fig.203/771; Hayes, 1967, p. 71, Form 9; Hayes, 1985, p. 82, Tav.XIX/1; Uygun, 2011, s. 83, s. 248, Lev.38/570. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 8 (Şekil 7; 8) **Form No.** S/P Form 4 (Hayes P 10) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY FG 39 plankaresi, 4,95-4,89 m **Buluntu Tarihi:** 16.08.2007 **Ölçüler:** Y: 2,7 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/770; Hayes, 1967, p. 71, Form 9; Hayes, 1985, p. 82, Tav.XIX/1; Hayes, 1991, p. 40, Fig. XVIII/11.3; Uygun, 2011, s. 83, s. 247, Lev.38/563; Özdilek, 2018, s. 61, Fig. 1, T.5. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 9 (Şekil 7; 9) **Form No.** S/P Form 4 (Hayes P 10) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E8 plankaresi, 3,44-3,31 m **Buluntu Tarihi:** 04.08.2012 **Ölçüler:** Y: 2,6 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/771; Hayes, 1967, p. 71, Form 9; Hayes, 1985, p. 82, Tav.XIX/1; Uygun, 2011, s. 83, s. 248, Lev.38/570. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 10 (Şekil 7; 10) **Form No.** S/P Form 4 (Hayes P 10) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E7/E8 plankareleri, 3,04-2,82 m **Buluntu Tarihi:** 24.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2,4 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/771; Hayes, 1967, p. 71, Form 9; Hayes, 1985, p. 82, Tav.XIX/1; Uygun, 2011, s. 83, s. 248, Lev.38/570. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 11 (Şekil 8; 11) **Form No.** S/P Form 4 (Hayes P 10) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi, 3,18-3,07 m **Buluntu Tarihi:** 16.07.2013 **Ölçüler:** Y: 1,6 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 10R 6/6-light red **Astar:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/771; Hayes, 1967, p. 71, Form 9; Hayes, 1985, p. 82, Tav.XIX/1; Uygun, 2011, s. 83, s. 248, Lev.38/570. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 12 (Şekil 8; 12) **Form No.** S/P Form 5 (Hayes P 11) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F7/F8 plankareleri, 3,35-3,12 m **Buluntu Tarihi:** 29.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2,7 cm; A.Ç: 13 cm; K.Ç: 8,8 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/772; Hayes, 1985, p. 82-83, Tav.XIX/3; Williams, 1989, p. 5, Fig. 2, nos 22; Oransay, 2012, s. 120, s. 135, Çiz.2/27; Özdilek, 2018, s. 61, Fig.1, T.4. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 13 (Şekil 8; 13) **Form No.** S/P Form 5 (Hayes P 11) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY FG 42 plankaresi, 6,50-6,42 m **Buluntu Tarihi:** 09.08.2008 **Ölçüler:** Y: 3,7 cm; A.Ç: 20 cm **Hamur:** 2.5YR 6/6-light red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/772; Hayes, 1985, p. 82-83, Tav.XIX/3; Williams, 1989, p. 5, Fig. 2, nos 22; Oransay, 2012, s. 120, s. 135, Çiz.2/27; Özdilek, 2018, s. 61, Fig.1, T.4. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 14 (Şekil 8; 14) **Form No.** S/P Form 5 (Hayes P 11) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E7 plankaresi, 3,58-3,49 m **Buluntu Tarihi:** 16.07.2011 **Ölçüler:** Y: 4,2 cm; A.Ç: 23 cm; K.Ç: 17 cm **Hamur:** 5YR 5/6-yellowish red **Astar:** 2.5YR 4/6-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 71, 374-3, Form10; Hayes, 1985, p. 82-83, Tav.XIX/2; Williams, 1989, p. 5, Fig. 1, nos 16; Hayes, 1991, p. 40, Fig.XVIII/11.1; Tekocak, 2006, s. 57, Lev.4/34; Uygun, 2011, s. 83, s. 249, Lev.39/576; Oransay, 2012, s. 118, Çiz.1/6. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 15 (Şekil 8; 15) **Form No.** S/P Form 5 (Hayes P 11) **Form:** Tabak **Buluntu Yeri:** SY F4 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 23.07.2001 **Ölçüler:** Y: 2 cm; A.Ç: 12 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/772; Hayes, 1985, p. 82-83, Tav.XIX/2; Williams, 1989, p. 5, Fig. 2, nos 22; Uygun, 2011, s. 83, s. 249, Lev.39/574; Oransay, 2012, s. 120, s. 135, Çiz.2/27. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 16 (Şekil 8; 16) **Form No.** S/P Form 6 (Hayes P 12) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi, 3,71-3,53 m **Buluntu Tarihi:** 06.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2,8 cm; A.Ç: 11 cm; K.Ç: 6 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 2.5YR 5/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1973, p. 457-458, Pl.87/169; Hayes, 1985, p. 83, Tav. XIX/ 4; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW578; Hayes, 2008, p. 202, Fig.26/818; Uygun, 2011, s. 84, s. 250, Lev.39/581. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 17 (Şekil 8; 17) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E8 plankaresi, Kanal, 3,52-2,78 m **Buluntu Tarihi:** 16.07.2011 **Ölçüler:** Y: 7,2 cm; A.Ç: 16 cm; K.Ç: 6 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 18 (Şekil 8; 18) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri:** SY F2 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 14.07.2001 **Ölçüler:** Y: 3 cm; A.Ç: 10 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 19 (Şekil 8; 19) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri:** SY E8 plankaresi plan karedeki duvar altları **Buluntu Tarihi:** 10.08.2012 **Ölçüler:** Y: 3,1 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 20 (Şekil 8; 20) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY B15 plankaresi, 5,36-5,14 m **Buluntu Tarihi:** 09.07.2015 **Ölçüler:** Y: 2,5 cm; A.Ç:14 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 21(Şekil 9; 21) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi, 3,45-3,21 m **Buluntu Tarihi:** 18.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2,9 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 2.5YR 5/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 22 (Şekil 9; 22) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY, 4,38-4,23 m **Buluntu Tarihi:** 16.07.2013 **Ölçüler:** Y: 3,2 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 5/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 23 (Şekil 9; 23) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F7/F8 plankareleri, 3,80-3,35 m **Buluntu Tarihi:** 25.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2,9 cm; A.Ç: 18 cm **Hamur:** 5YR 6/6-reddish yellow **Astar:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 24 (Şekil 9; 24) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E16 plankaresi, 6,14-5,72 m **Buluntu Tarihi:** 14.07.2015 **Ölçüler:** Y: 2,4 cm; A.Ç:16 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8- light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 25 (Şekil 9; 25) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22a) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY C17 plankaresi, 5,88-5,37 m **Buluntu Tarihi:** 10.07.2015 **Ölçüler:** Y: 3,1 cm; A.Ç: 16 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8- light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/524; Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/10; Hayes, 1967, p. 70, Form 7A; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/ 14; Williams, 1989, p. 3-4, Fig.1 nos.6; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW579; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/619. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın sonu ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 26 (Şekil 9; 26) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi, 3,71-3,53 m **Buluntu Tarihi:** 06.07.2013 **Ölçüler:** Y: 4,6 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8- light red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 7B; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav.XIX/15; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/380; Hayes, 1991, p. 42-43, Fig.XIX/P22; Fırat, 1999, s. 23-25, Lev.32/67; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/617-618. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 27 (Şekil 9; 27) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F7/F8 plankareleri, 5,04-4,79 m **Buluntu Tarihi:** 08.07.2013 **Ölçüler:** Y: 4,6 cm; A.Ç: 12 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8- light red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 7B; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav.XIX/15; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/380; Hayes, 1991, p. 42-43, Fig.XIX/P22; Fırat, 1999, s. 23-25, Lev.32/67; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/617-618. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 28 (Şekil 9; 28) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri:** SY F5 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 24.07.2001 **Ölçüler:** Y: 3 cm; A.Ç: 12 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** Dış: 2.5YR 4/6-red İç: 10R 5/6-red. **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 7B; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav.XIX/15; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/380; Hayes, 1991, p. 42-43,

Fig.XIX/P22; Fırat, 1999, s. 23-25, Lev.32/67; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/617-618. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 29 (Şekil 9; 29) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY B 15 plankaresi, 4,50-4,06 m **Buluntu Tarihi:** 24.07.2015 **Ölçüler:** Y: 2,6 cm; A.Ç: 16 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 7B; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav.XIX/15; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/380; Hayes, 1991, p. 42-43, Fig.XIX/P22; Fırat, 1999, s. 23-25, Lev.32/67; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/617-618. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 30 (Şekil 9; 30) **Form No.** S/P Form 7 (Hayes P 22b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F7/F8 plankareleri, 3,80-3,35 m **Buluntu Tarihi:** 26.07.2013 **Ölçüler:** Y: 1,2 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 7B; Hayes, 1985, p. 84-85, Tav. XIX/15; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/380; Hayes, 1991, p. 42-43, Fig.XIX/P22; Fırat, 1999, s. 23-25, Lev.32/67; Uygun, 2011, s. 86, s. 254, Lev.41/617-618. **Tarih:** MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.

Kat. No. 31(Şekil 10; 31) **Form No.** S/P Form 8 (Hayes P 23b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E7 plankaresi, 4,11-3,72 m **Buluntu Tarihi:** 06.07.2011 **Ölçüler:** Y: 3,5 cm; A.Ç: 12 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 5/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 5-T6; Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/1. **Tarih:** MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 32 (Şekil 10; 32) **Form No.** S/P Form 8 (Hayes P 23b) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F8 plankaresi, 4,26-3,97 m **Buluntu Tarihi:** 21.07.2012 **Ölçüler:** Y: 3 cm; A.Ç: 8 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 70, Form 5-T6; Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/1. **Tarih:** MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 33 (Şekil 10; 33) **Form No.** S/P Form 9 (Hayes P 25) **Form:** Kase **Buluntu Yeri:** SY F4 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 24.07.2001 **Ölçüler:** Y: 4,2 cm; A.Ç: 9 cm; K.Ç. 4 cm **Hamur:** 2.5YR 6/6-light red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/3; Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/25. **Tarih:** MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 34(Şekil 10; 34) **Form No.** S/P Form 9 (Hayes P 25) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E11 plankaresi, 4,08-3,35 m **Buluntu Tarihi:** 02.08.2013 **Ölçüler:** Y: 4 cm; A.Ç: 9 cm; K.Ç: 4cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/3; Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/25.**Tarih:** MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 35 (Şekil 10; 35) **Form No.** S/P Form 10 (Hayes P 26) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F8 plankaresi, 4,26-3,97 m **Buluntu Tarihi:** 21.07.2012 **Ölçüler:** Y: 4,2 cm; A.Ç: 12 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Crowfoot, 1957, p. 344, Fig.83/8; Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/4; Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/26; Hayes, 2008, p. 53-54, 202, Fig.26/820. **Tarih:** MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 36 (Şekil 10; 36) **Form No.** S/P Form 11 (Hayes P 27) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E16 plankaresi, 6,14-5,72 m **Buluntu Tarihi:** 14.07.2015 **Ölçüler:** Y: 1,7 cm; A.Ç: 16 cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 5/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 68, p.70, Form 6; Hayes, 1985, p. 85, Tav.XX/5; Uygun, 2011, s. 85, s. 251, Lev.40/593. **Tarih:** MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 37 (Şekil 10; 37) **Form No.** S/P Form 12 (Hayes P 28) **Form:** Kase **Buluntu Yeri:** SY F5 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 24.07.2001 **Ölçüler:** Y: 2,9 cm; A.Ç: 10 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/526; Hayes, 1967, p. 68, p. 70, Form 8; Hayes, 1985, p. 85-86, Tav.XX/7; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/382; Hayes, 1991, p.

43, Fig.XIX/P28; Hayes, 2008, p. 203, Fig. 26/821; Uygun, 2011, s. 85, s. 252, Lev.40/597. **Tarih:** MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 38 (Şekil 10; 38) **Form No.** S/P Form 12 (Hayes P 28) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi kesit düzeltme **Buluntu Tarihi:** 25.07.2013 **Ölçüler:** Y: 3,2 cm; A.Ç: 9 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 4/8-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/526; Hayes, 1967, p. 68, p. 70, Form 8; Hayes, 1985, p. 85-86, Tav.XX/7; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/382; Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/P28; Hayes, 2008, p. 203, Fig. 26/821; Uygun, 2011, s. 85, s. 252, Lev.40/597. **Tarih:** MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 39 (Şekil 10; 39) **Form No.** S/P Form 12 (Hayes P 28) **Form:** Kase **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E10 plankaresi, 3,42 m **Buluntu Tarihi:** 17.07.2013 **Ölçüler:** Y: 2,4 cm; A.Ç: 8 cm **Hamur:** 2.5YR 5/6-red **Astar:** 10R 4/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 250, Fig.195/526; Hayes, 1967, p. 68, p. 70, Form 8; Hayes, 1985, p. 85-86, Tav.XX/7; Kenrick, 1985, p. 269, Fig.49/382; Hayes, 1991, p. 43, Fig.XIX/P28; Hayes, 2008, p. 203, Fig. 26/821; Uygun, 2011, s. 85, s. 252, Lev.40/597. **Tarih:** MÖ 1. yüzyıl sonu ile MS 1. yüzyıl.

Kat. No. 40 (Şekil 10; 40) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY FG 41 plankaresi, 5,75-5,69 m **Buluntu Tarihi:** 04.08.2007 **Ölçüler:** Y: 3 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 2.5YR 6/6-light red **Astar:** 2.5YR 5/6-red **Benzerleri:** Crowfoot, 1957, p. 342, Fig.83/1; Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583-584; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/644; Oransay, 2012, s. 115, Çiz.4/78; Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 14. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 41 (Şekil 10; 41) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY A14 plankaresi, 4,91-4,62 m **Buluntu Tarihi:** 23.07.2015 **Ölçüler:** Y: 2,9 cm; A.Ç: 14 cm; **Hamur:** 2.5YR 6/6- light red **Astar Dış:** 10R 5/8-red, **İç:** 2.5YR 4/8-red **Benzerleri:** Crowfoot, 1957, p. 342, Fig.83/1; Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583-584; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/644; Oransay, 2012, s. 115, Çiz.4/78; Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 14. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 42 (Şekil 10; 42) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E6 plankaresi, 3,63-3,50 m **Buluntu Tarihi:** 08.07.2002 **Ölçüler:** Y: 1 cm; A.Ç: 18 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar Dış:** 10R 5/8-red **İç:** 2.5YR 5/8-red **Benzerleri:** Crowfoot, 1957, p. 342, Fig.83/1; Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p.377, Pl.36/FW 583-584; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/644; Oransay, 2012, s. 115, Çiz.4/78; Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 14. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 43 (Şekil 11; 43) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri:** SY F4 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 25.07.2001 **Ölçüler:** Y: 3,2 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar Dış:** 2.5YR 5/6-red **İç:** 10R 5/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583-584; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/647; Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 15. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 44 (Şekil 11; 44) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY E9 plankaresi, 3,61-3,49 m **Buluntu Tarihi:** 07.08.2012 **Ölçüler:** Y: 3 cm; A.Ç: 20

cm; **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 10R 4/4-weak red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583-584; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/647; Tekocak-Yıldız, 2011, p. 117-118, Fig.5.4 (07-81); Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 15. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 45 (Şekil 11; 45) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri:** SY F4 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 24.07.2001 **Ölçüler:** Y: 3 cm; A.Ç: 17 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar:** 2.5YR 4/6-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/647; Tekocak-Yıldız, 2011, p. 117-118, Fig.5.4 (07-81); Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 15. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

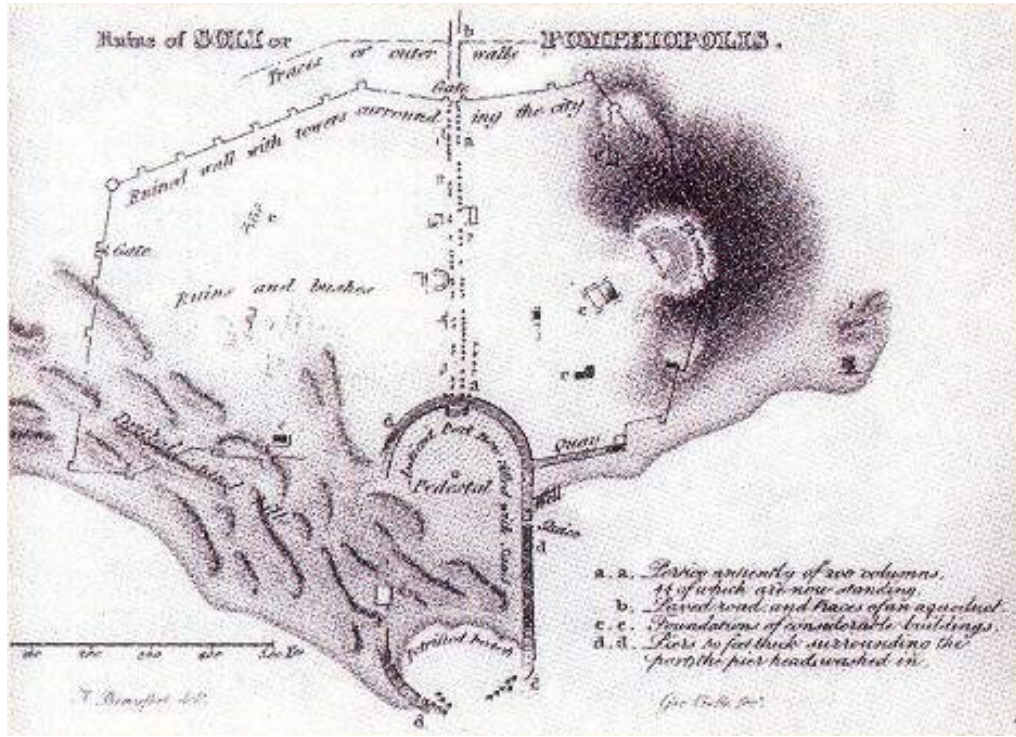
Kat. No. 46 (Şekil 11; 46) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri ve Seviyesi:** SY F6-40 plankaresi, 5,45-5,13 m **Buluntu Tarihi:** 17.08.2007 **Ölçüler:** Y: 1,9 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 2.5YR 6/6-light red **Astar:** 2.5YR 5/8-red **Benzerleri:** Crowfoot, 1957, p. 342, Fig. 83/1,5; Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583; Hayes, 2008, p. 202, Fig.26/811-812; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/647; Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 14-15. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 47 (Şekil 11; 47) **Form No.** S/P Form 13 (Hayes P 37) **Form:** Krater **Buluntu Yeri:** SY E5 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 16.08.2001 **Ölçüler:** Y: 1,5 cm; A.Ç: 14 cm **Hamur:** 2.5YR 6/8-light red **Astar:** 10R 5/8-red **Benzerleri:** Hayes, 1967, p. 67, Form 1A; Hayes, 1985, p. 87, Tav.XXI/1; Slane, 1997, p. 377, Pl.36/FW 583-584; Uygun, 2011, s. 89, s. 258, Lev.43/647; Özdilek, 2018, s. 64, Fig.2/K 15. **Tarih:** MÖ 1. yüzyılın ikinci yarısı ile MS 1. yüzyılın birinci yarısı.

Kat. No. 48 (Şekil 11; 48) **Form No.** S/P Form 14 (Hayes P 40) **Form:** Krater **Buluntu Yeri:** SY E2 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 21.07.2001 **Ölçüler:** Y: 7,9 cm; A.Ç: 36 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar Dış:** 2.5YR 5/8-red **İç:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/773; Hayes, 1985, p. 88, Tav.XXI/4; Kenrick, 1985, p. 270, Fig.49/385.2; Williams, 1989, p. 7, Fig.3 nos 31; Fırat, 1999, s. 25, Lev.34/85-87; Ferrazzoli, 2003, p. 654, Tav.14/38; Tekocak, 2006, s. 57, Lev.4/36-37; Uygun, 2011, s. 88, s. 257, Lev.42/636-Lev.43/638; Oransay, 2012, s. 115, s. 125, Çiz.4/79. **Tarih:** MS 1. yüzyıl sonu.

Kat. No. 49 (Şekil 11; 49) **Form No.** S/P Form 14 (Hayes P 40) **Form:** Krater **Buluntu Yeri:** SY E2 plankaresi **Buluntu Tarihi:** 21.07.2001 **Ölçüler:** Y: 6,8 cm; A.Ç: 36 cm **Hamur:** 2.5YR 5/8-red **Astar Dış:** 2.5YR 5/8-red **İç:** 10R 5/6-red **Benzerleri:** Jones, 1950, p. 272, Fig.203/773; Hayes, 1985, p. 88, Tav.XXI/4; Kenrick, 1985, p. 270, Fig.49/385.2; Williams, 1989, p. 7, Fig.3 nos 31; Fırat, 1999, s. 25, Lev.34/85-87; Ferrazzoli, 2003, p. 654, Tav.14/38; Tekocak, 2006, s. 57, Lev.4/36-37; Uygun, 2011, s. 88, s. 257, Lev.42/636-Lev.43/638; Oransay, 2012, s. 115, s. 125, Çiz.4/79. **Tarih:** MS 1. yüzyıl sonu.

2-RESİMLER



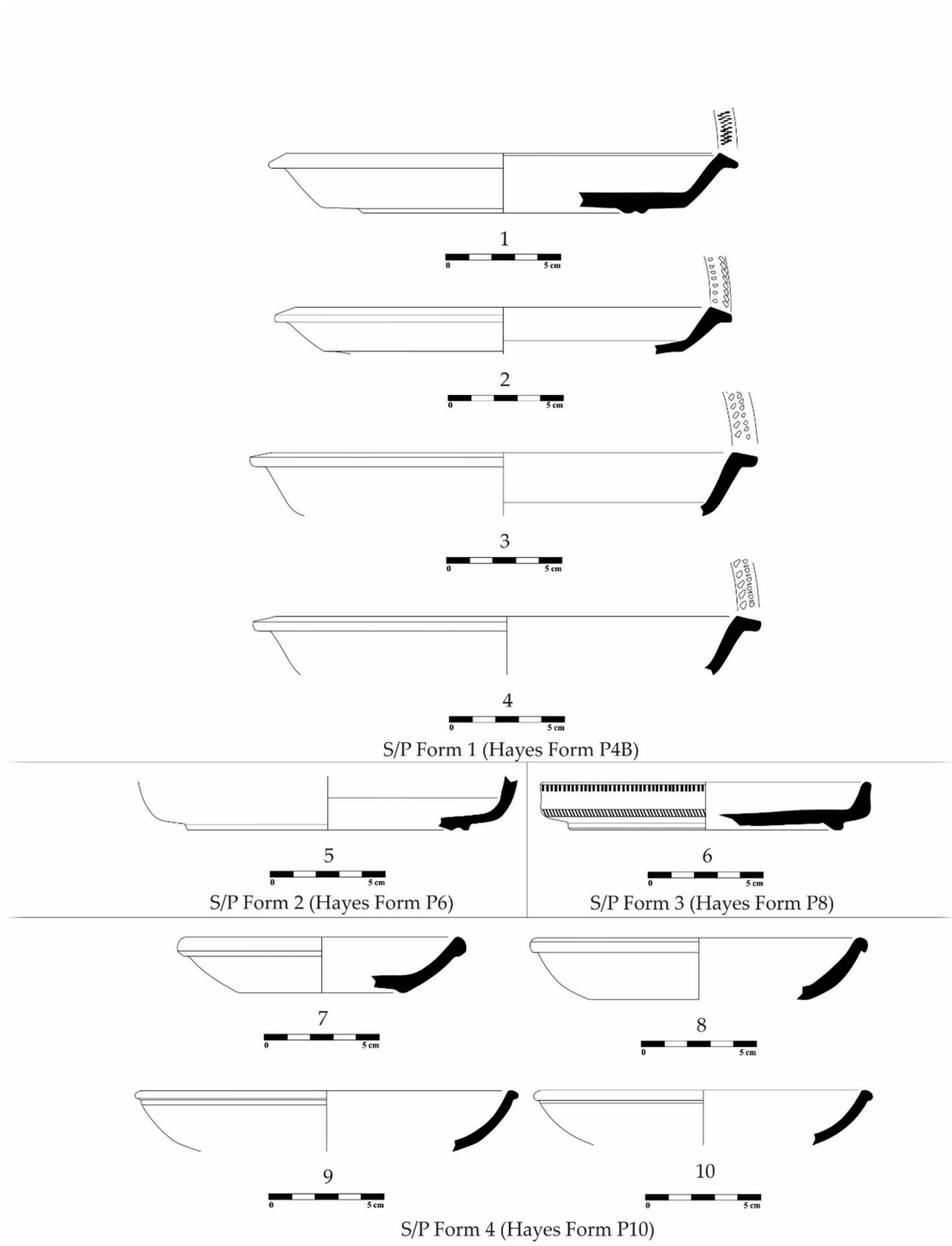
Şekil 4: Beaufort'a göre Soli Pompeiopolis Planı (Beaufort, 1818: 249)



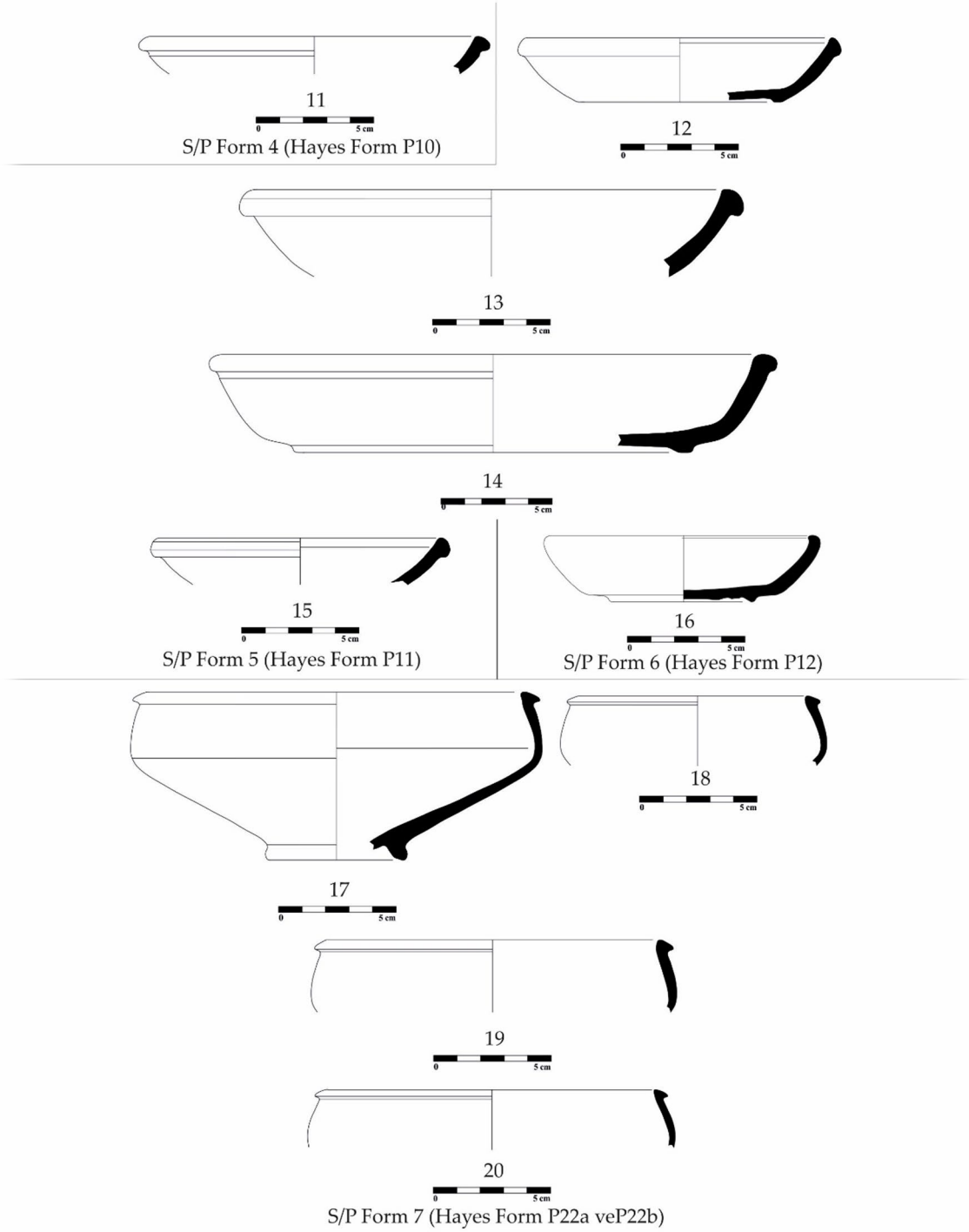
Şekil 5: Soli Pompeiopolis Sütunlu Caddesi (Soli Pompeiopolis Kazı Arşivi, 2018.)



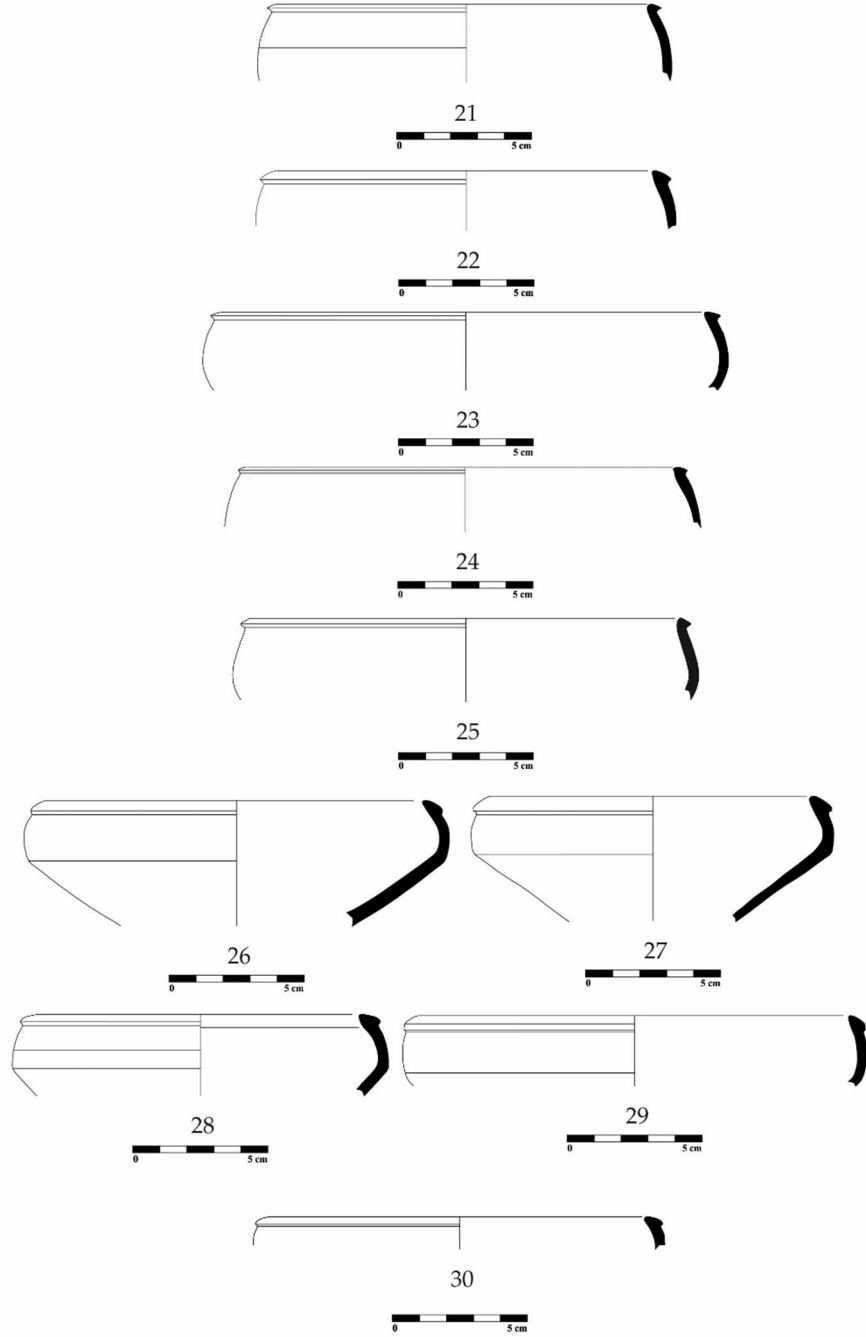
Şekil 6: Soli Pompeiopolis Limanı ve Sütunlu Caddesi (Soli Pompeiopolis Kazı Arşivi, 2018.)



Şekil 7

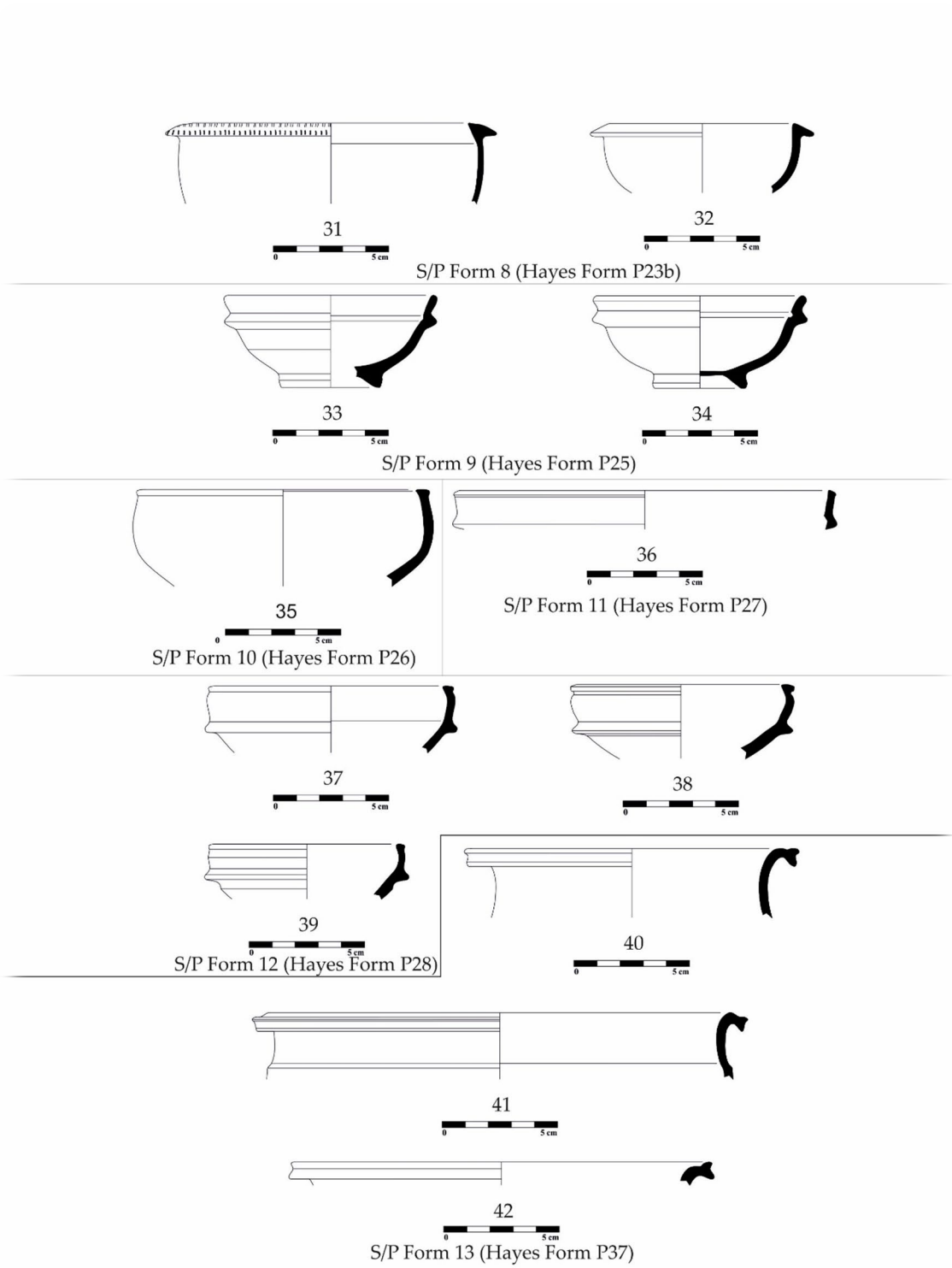


Şekil 8

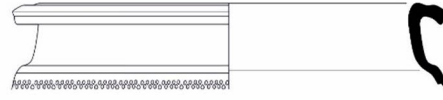


S/P Form 7 (Hayes Form P22a veP22b)

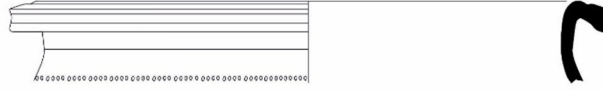
Şekil 9



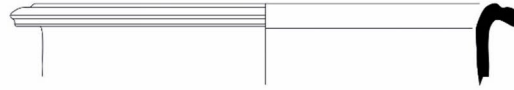
Şekil 10



43



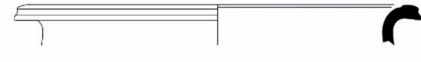
44



45



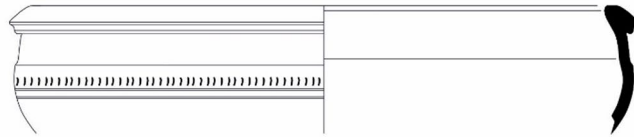
46



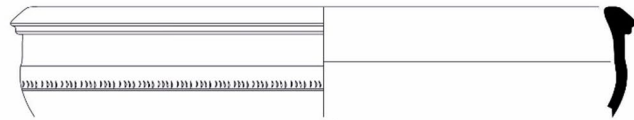
47



S/P Form 13 (Hayes Form P37)



48




49



S/P Form 14 (Hayes Form P40)

Şekil 11

A Cultural Heritage in the Walled City of Nicosia: "Dervish Pasha Street" from the Past to the Present

Assoc. Prof. Dr. Zihni Turkan 
Near East University, Faculty of Architecture
Department of Architecture
zihni.turkan@neu.edu.tr

Landscape Arch. Esra Köksaldı 
Graduate School of Applied Science
(Architecture)
koksaldiesra@gmail.com

Abstract

Dervish Pasha Street is in the Arabahmet Quarter within the walled city of Nicosia, which has a rich historical texture of architectural works of various historical periods of Cyprus. It presents an important example of historical street texture of the neighborhood with its cultural heritage buildings. The creation of the historical texture of the street began with a two-floor house of Traditional Turkish House, built there during the Ottoman Period (1571-1878). The development of the street texture was completed to a great extent during the British Period (1878-1960) with the building of single and two-floor houses, first with the characteristics of Turkish Architecture, and later with the architectural influences of the period. During the Republic of Cyprus period and the years following that, during which intercommunal political problems and migrations occurred, no change or development was observed in the street texture; however, the demographic structure of the street changed. Works for the preservation of the historical texture of Dervish Pasha Street began in the period of Turkish Republic of Northern Cyprus (1983-...) and initially the street was pedestrianized and the facades of the buildings were restored. Also, the TRNC Office of Antiquities and Museums carried out an inventory work and a list of buildings was prepared. Most of the historical houses of the Dervish Pasha Street texture are being used as dwellings, and three of those buildings are being used for cultural and artistic functions.

Keywords: Cyprus, Nicosia, Arabahmet District, Walled City, Dervish Pasha.

Lefkoşa Suriçi'nde Tarihi Bir Kültür Mirası: Geçmişten Bugüne "Derviş Paşa Sokağı"

Öz

Derviş Paşa Sokağı, Lefkoşa Suriçi'nde, Kıbrıs'ın farklı tarihi dönemlerine ait mimari eserleri ile zengin bir tarihi dokuya sahip Arabahmet Mahallesi'nde yer almakta ve bünyesindeki kültür mirası yapılarla, mahallenin önemli bir tarihi sokak dokusu örneğini teşkil etmektedir. Sokağın günümüzdeki tarihi dokusunun oluşumu, Osmanlı Dönemi'nde (1571-1878), burada inşa edilmiş, Geleneksel Türk Evi karakteristiklerindeki iki katlı bir konut yapısıyla başlamıştır. Sokak dokusunun gelişimi, İngiliz Dönemi'nde (1878-1960), önceleri Türk Mimarisi karakteristiklerinde, daha sonra da dönemin mimari etkileriyle inşa

Sending Date / Gönderim Tarihi: 02/04/2019

Acceptance Date / Kabul Tarihi: 05/07/2019

edilen tek ve iki katlı konut yapılarıyla büyük oranda tamamlanmıştır. Kıbrıs'ın toplumlararası siyasi sorunlarının ve buna bağlı olarak da göçlerin yaşandığı Kıbrıs Cumhuriyeti ve sonrası yıllarını kapsayan dönemde ise sokak dokusunda herhangi bir değişim ve gelişim görülmemiş, yalnızca sokağın demografik yapısı değişmiştir. Derviş Paşa Sokağı tarihi dokusu için koruma çalışmaları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Dönemi'nde (1983-...) başlamış ve bu amaçla öncelikle sokak yayalaştırılmış ve yapıların cepheleri restore edilmiştir. Ayrıca, K.K.T.C. Eski Eserler ve Müzeler Dairesi de sokak dokusundaki yapılar için envanter çalışmaları yapıp, listeleme gerçekleştirilmiştir. Derviş Paşa Sokağı dokusuna ait tarihi konut yapılarının büyük çoğunluğu halen konut işlevi ile üç adedi ise kültür ve sanat amaçlı işlevlerle kullanılıp yaşamlarını sürdürmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs, Lefkoşa, Arabahmet Mahallesi, Suriçi, Derviş Paşa.

INTRODUCTION

Settlements, arising in human history with the transition to permanent settling, enabled people to live together with all their social, economic, and cultural sharing. The notion of streets, spaces of going around buildings of different functions, and the notion of squares, the action spaces of common sharing of settlements gained their shapes with the arrangements in the process of development.

Streets, taking place in the city textures of the rich historical past of Cyprus, carrying the various cultural eras to the present, are treasures surviving with their architectural works, and adding value to cities as historical culture values.

There are streets formed with many cultural heritage buildings in the historical city texture of the walled city of Nicosia from its over a thousand year history and since the Lusignan Period (1191-1489). Being the administrative area of residence for its proximity with Sarayönü Square, the administrative center of Nicosia throughout its history, Arabahmet District is an important cultural and touristic space of the city, carrying the past into the future with architectural works of various cultures within its streets.

This study examines the formation and development process of Dervish Pasha Street – which is one of the historical street textures of Arabahmet District – with its architectural works belonging to various historical periods of the history of Cyprus. The study aims to establish how the street developed from the oldest buildings of its formation to the present, and the contributions of cultures of those architectural works to the formation of the street, which is now pedestrianized, and has undergone a frontal restoration. Therefore, all the buildings in the street were examined based on their construction dates and the historical periods they belong to, their textural formation was examined, and the changes in the street were studied.

Besides literature review on the city history of Nicosia, Arabahmet District, and the buildings in Dervish Pasha Street, the study was carried out with onsite observations and information obtained from street residents. Information provided by Nicosia Turkish municipality, which carried out the street restoration, also contributed to the study, which was also supported by visuals of the street texture.

It is expected that this study on the texture of Dervish Pasha Street will shed light on and become a source for further studies in the area and on the historical street textures of Nicosia.

ARABAHMET DISTRICT

Arabahmet District, takes place in the west of the walled city of Nicosia, in an area stretching to Zahra Bastion in the north, Kaytazağa Bastion in the south, and Sarayönü Square in the east. One of the twenty-three districts of Nicosia during the Ottoman Period in Cyprus (1571-1878), the district gets its name from Arab Ahmet Pasha, who took part in the conquest of Cyprus, and also served as governor of Cyprus from 1584 to 1587 (Atun, 1999, s. 353; Bağışkan, 2005, s. 370; Yıldız, 1994, s. 202).

Stone buildings of pre-Ottoman Period around the XII-XIV century Gothic Church of Notre Dame de Tyre, known as the Armenian Church, within the street with a rich history, documents the formation of the area as a district. The surrounds of the church before and

after the Ottoman Period was a center where Armenians lived in extensively (Dağlı, 1999, s. 24; Hikmetağalar, 1996, s. 119).

Being close to the governor's mansion in the Sarayönü Square, the area became the district of residence of high-ranking state officials, pashas (Beliğ Pasha, Dervish Pasha, Kamil Pasha), and the Turkish Muslim elite during the Ottoman Period. Evening breezes prevailing in this district during the hot Nicosia summers, also contributed to people preferring this district (Figure 1).



Figure 1- Arabahmet District Plan (Map Office of TRNC-2014)

The population structure changed with Armenians coming from Anatolia in 1920 and settling here, and finally in the 1950s the district became an Armenian district when the Armenian population reached its peak. According to the 1946 census, 576 Christians, 846 Muslims, and 1195 Armenians were residing in the district (Gürkan, 2006, s. 222). As a conclusion of the conflict between Turkish and Greek Cypriots at the end of 1963, Armenians left the district and moved to mainly Greek Cypriot areas.

At the north end of Şehit Salahi Şevket Street, which is the main artery of Arabahmet District and was known as "Victoria Street" for many years, stands Arab Ahmet Mosque – 1845 (Gürkan, 1996, s. 83; Yıldız, 1994, s. 204), and at the south end, reaching the Paphos Gate, stands the Roman Catholic Church. This street is known to be a very busy street in the past with Armenian shops and a few Turkish ones lined up along (Gürkan, 2006, s. 106).

Narrow streets with one or two floor houses, with or without oriel windows, lined up in the Arabahmet District form silhouettes reflecting the history of Cyprus. The yards of houses provided privacy, being placed either in the opposite direction from the street, or separated from the street by high walls (Figure 2).



Figure 2- Historical Texture of Arabahmet District (Author-2018)

The restoration works that started with the financial support of UNHCR in the district, which is special protected area under the Nicosia Master Plan (1981) failed to reach its goal due to financial insufficiency.

The demographic structure of Arabahmet District, with a population of 561 according to the 2011 census (based on the data of TRNC State Planning Organization), has undergone great changes as with other districts of Nicosia Walled city. Mostly people who come to work in Cyprus reside in the district, and unconscious usage is causing damage to the buildings which form the historical street textures.

DERVISH PASHA STREET

Dervish Pasha Street is within Arabahmet District, between Şehit Salahi Şevket Street in the east and Tanzimat Street in the west, stretching in the east-west direction and joining those streets.

One of the renovated and pedestrianized historical streets of Arabahmet District, Dervish Pasha Street incorporates fifteen structures lined facing each other. These structures are houses of various historical periods of Cyprus, and still carry out their authentic functions at present.

Shown as "Saatçi Street" in a Nicosia walled city map belonging to 1915-1917, took its present name from Dervish Pasha who published *Zaman*, one of the first Turkish newspapers in Cyprus. Dervish Pasha, who was a member of the Legislative Assembly (Kavanin Meclisi) for a while (1843-1910), was given the title of pasha by Sultan Abdulhamid II. (Bağışkan, 2005, s. 364), (Figure 3, 4).

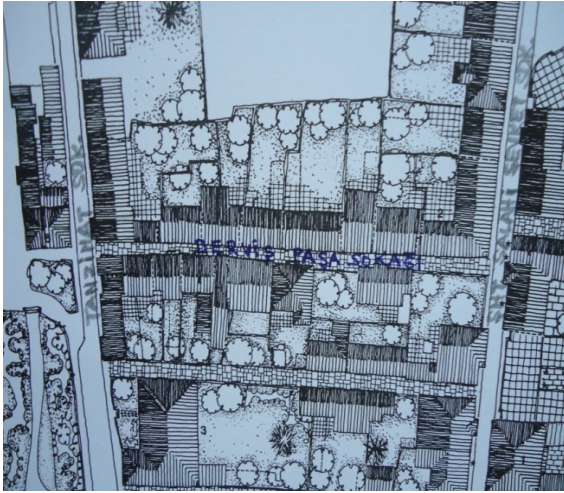


Figure 3- Plan of Historical Texture of Dervish Pasha Street (Nicosia Master Plan - 1985)



Figure 4- Dervish Pasha Street (Author-2018)

According to research there are no structures in the historical texture of Dervish Pasha Street dating before the Ottoman Period of Cyprus. The texture formation of the street began with the Ottoman Period (Figure 5).



Figure 5- Historical Texture of Dervish Pasha Street (Buildings' Plans) (Town Planning Office of T.R.N.C. - 2018)

The texture formation and development of Dervish Pasha Street can be chronologically viewed as below:

Ottoman Period (1571-1878):

Although traces of pre-Ottoman Period are found in the texture of Dervish Pasha Street, the oldest building forming the street at present is dated to the Ottoman Period.

Based on the dates 1791 and 1801-1802, and the Nicosia city plan of 1881 (Kitchener Map), the first structure of the historical texture is the house placed on the corner parcel on the south side of the west end of the street, addressed as number 16. This two-floor house with wooden blinds is of the Traditional Turkish House character, over brimming to Tanzimat Street in the west, with a wide eave projection, supported with C-S curved wooden cantilevers. It is assumed that the clock face figure showing 12:30 on the north face of the house is related to the former name of the street "Saatçi Street" (Figure 5, 6, 7).



Figure 6- Dervish Pasha Street. No: 16 (Author-2018)



Figure 7- Arched door and Clock figure of No: 16 (Author-2018)

British Period (1878-1960):

During this period, the formation and development of the texture of Dervish Pasha Street continued with the construction of the two-floor house at number 17, placed on the north-west corner of the street. The house, dated to 1884, found above the door arch, is assumed to have undergone alterations in 1904, as shown on the iron lattice of the door. Built in the early years of the British Period, the house is of the Ottoman Period Traditional Turkish House character, with the outer hall type. The bay window of the house, supported by three wooden consoled with buttresses, and surrounded by wide eaves, and having an asymmetrical front on Dervish Pasha Street, makes a projection to Tanzimat Street in the west (Figure 5, 8, 9).



Figure 8- Dervish Pasha Street. No: 17 (Author-2018)



Figure 9- Arch of door (Cons. Date) of No:17 (Author-2018)

The second building in the street, belonging to the British Period, is the two-floor house at No. 14, placed in the south-west side of the street. The date 1893, on the door of the house is assumed to be the year of construction of the building. The semi-circle arched door and the ground floor window of the asymmetric front building have stone door posts. The windows of the building have wooden blinds, and a balcony with iron railings, and a wooden base carried by iron cantilevers at the upper level of its door (Figure 5, 10, 11).

Another late XIX. Century building of the period is the two-floor house on the south of the eastern end of the street, numbered 4 and 6. Known to be constructed in 1896, is an example of the middle hall plan type of the Traditional Turkish House, with its arched door, windows with two wooden sashes, and its bay window, carried on C-S curved wooden cantilevers, projecting into the street. The yard is accessed from the street through a large iron double door. The building is used by the Cyprus Turkish French Cultural Association (Figure 5, 12, 13).



Figure 10- Dervish Pasha Street No:14 (Author-2018)



Figure 11- Door of Dervish Pasha St. No: 14 (Author-2018)



Figure 12- Dervish Pasha St. No:4 (Author-2018)



Figure 13- Corbel of Dervish Pasha St. No: 4 (Author-2018)

The house at number 10, on the west of the south side of the street is another building added to the texture of the street during this period. Estimated to be built in 1914, from the date on its door, this building is a ground floor house with a symmetrical façade. On the front façade there is a door in the middle, and a window on each side of it. The door and the windows with wooden blinds with two sashes have stone posts, and border stones on the level of the eave (Figure 5, 14).

The single floor building at number 7 takes place on the west part of the north of the street and is a British Period building. The construction date is 1913 (H. 1331), placed on its door. From the information obtained from the Nicosia Turkish Municipality, which carried out the renovation in 1998, reveals that the authentic ground level was 30 cms lower than the present one and that it was built on top of the remains of Lusignan Period (1191-1489), when it was laid with tacked pebble stones. The building with a middle hall plan, has a yard and a symmetrical façade. Its door on the front axle has stone posts, and the windows have two sashed, wooden blinds. Built as a house, the building is used as an art atelier at present (Figure 5, 15, 16).



Figure 14- Dervish Pasha Street No: 10 (Author-2018)



Figure 15- Dervish Pasha Street No: 7 (Author-2018)



Figure 16- Door of No: 7 (Author-2018)

Another building of this period is at number 5. The construction date of this building, placed on the east side of the north face of the street is assumed to be 1915 (H. 1333), as the date is placed on its door. On the west side of the plastered asymmetrical front of the house is a wooden double door with cut stone posts, and on the east side two windows with double sashed wooden blinds (Figure 5, 17).

The house in the east of the south side of the street, numbered 12, was added to the street texture in 1924, as is shown on the iron grid above the lintel level of its door. This two-floor house has an asymmetrical façade. Its double wooden door, and the window on the ground floor are framed with overflowing superficial stone posts. The windows are oblong shaped, with two wooden sashes. On the west side of the upper floor there is a narrow balcony carried on two iron consoles on each side and a wooden one in the middle, stretching east-west, with the base made of wooden planks placed on a rectangular wooden beam. The balcony is surrounded by iron railings. A wooden, double sash door opens to the balcony (Figure 5, 18).



Figure 17- Dervish Pasha Street No: 5 (Author-2018)



Figure 18- Dervish Pasha Street No: 12 (Author-2018)

Contributing to the formation of the historical texture of Dervish Pasha Street are five more houses, although no information was found on their construction dates. These buildings shown in the 1881, 1915, and 1934 city plans of the walled city of Nicosia correspond with the British Period.

The ground floor of the two-floor house on the west side of the north face of the street is addressed as number 9, and the upper floor as number 11. The number 9 house has an asymmetrical front, and its wooden double door and window are framed with stones. The house numbered 11 has a single sash wooden door on the ground floor, and its windows on the upper floor have wooden double blinds (Figure 5, 19). The two-floor house addressed as number 13 at present, on the west of the north side of the street, has an asymmetrical plastered front. All the windows of this house, with stone framed double wooden door and ground floor window, are oblong with two sashes, and wooden blinds (Figure 5, 20). The two-floored house with a bay window, at number 15 is on the west of the north side of the street. Its plastered front axle is symmetrical, with a wooden double door, and single sashed windows on each side, framed with stones. On the upper floor, there is bay window in the center with a double sash window on each side of it with wooden blinds. There is a double sash window with wooden blinds on each side bay window (on the east and west sides only) (Figure 5, 21, 22). The two-floor house at number 8, on the east of the south side of the street can be seen on the historical city plan of 1934. From the front character of the house it is estimated that it was built towards the end of the British Period. The house with a symmetrical front, has a double sash window on both sides of the door. On the upper floor, there is a balcony accessed through a wooden, double door in the middle. The balcony has a

concrete base carried by cascaded stone posts, and surrounded by iron railings. There are two windows with two sashes, one on each side of the balcony. The rectangular shaped windows have cascaded, superficial stone posts, and are with wooden blinds (Figure 5, 23).

Many buildings in the street texture built during this period, reveals the fact that the British period was the development period of the creation and formation of the historical texture of Dervish Pasha Street.



Figure 19- Dervish Pasha Street No: 9, 11
(Author-2018)



Figure 20- Dervish Pasha Street No: 13
(Author-2018)



Figure 21- Dervish Pasha Street No: 15
(Author-2018)



Figure 22- Corbel of Dervish Pasha St. No:15
(Author-2018)



Figure 23- Dervish Pasha Street No: 8 (Author-2018)

Republic of Cyprus Period (1960-1983):

No structural change of the historical texture of Dervish Pasha Street was observed during the period that began with founding of the Republic of Cyprus in 1960.

As a conclusion of the political and armed conflict that began between the Greek and Turkish communities at the end of 1963, Nicosia was divided into two as Turkish and Greek parts. With this division, Armenians residing in the Arabahmet District, left their properties and moved to the Greek part of Nicosia. Thus, a change in the demographic structure of Dervish Pasha Street took place. Turkish Cypriots, who took refuge in the Turkish part of Nicosia due to the conflict were settled in those Armenian properties.

During the period of the newly formed administration in 1975, The Turkish Cypriot Federated State, no change or development took place in the street texture.

During the Republic of Cyprus period and later, which lasted almost a quarter of a century, aging and deterioration increased in the street texture parallel to the economic inadequacies of the country.

Turkish Republic of Northern Cyprus Period (1983- ...):

During this period a house structure, numbered 1 and 3, was built on the corner plot on the east end of the north side of the street, facing Dervish Pasha Street and Şehit Salahi Şevket Street, belonging to a demolished building. There are four houses at number 1, and two houses at number 3. The façade character of the two-floor concrete building, which was started in 1986 and completed in 1989, was built with a slanted tile roof with wooden eaves, rectangular shaped windows with wooden blinds, bay windows on each side, and their façades plastered white, in accordance with the historical texture of the district (Figure 5, 24).



Figure 24- Dervish Pasha Street No: 1, 3 (Author-2018)

Renovation work started in the street in 1989 by the Nicosia Turkish Municipality, financed by the UNHCR, and the work comprising front face of buildings and street base cover, continued until 1997.

Renovation of the front façades of the historical buildings forming the street texture were carried out at various dates, and this was listed by the Museums and Antiquities Directorate of the TRNC. Based on information obtained from the Nicosia Turkish Municipality, buildings numbered 4, 12, 13, 14, 15, 16, and 17 were listed as 1st degree, buildings numbered 5,7,8,9,10, and 11 were listed as 2nd degree antiquities and taken under protection. Numbers 4, 10, 13, and 14 are private property, while the others are under the responsibility of the Nicosia Turkish Municipality. At present number 4 is used as Cyprus Turkish-French Cultural Association, number 7 as an art atelier, number 17 as the Cyprus Folkloric Archive and Library of the Folk Arts Association, and numbers 5,8,9,10,11,12,15, and 16 as houses. The buildings at number 13 and 14 are empty and neglected.

This was a period when the renovation and protection works for the historical texture of Dervish Pasha Street was on the agenda. The restoration works on the front faces of the buildings in the street, pedestrianization, and listings gave the street a special place in the historical walled city of Nicosia, and it has become an important part of the city for tourists with its sample buildings of various historical periods of Cyprus.

CONCLUSION

Accommodating the historical texture of Nicosia, the capital of Cyprus within the walled city, and having an important historical past, Arabahmet District is known as an important district of the city as the residence of high-level administrators during the Ottoman Period, and later as the dwelling place of Armenians who came to Cyprus from Anatolia.

The subject of this study, the historical texture of Dervish Pasha Street, which takes place in Arabahmet District, has a cultural richness with its buildings of various historical periods.

Although traces dating back to the Lusignan Period (1191-1489) are found, the first formation of the texture of Dervish Pasha Street is accepted to have begun in the Ottoman Period (1571-1878). The first building of the historical texture is the two-floor building on the corner plot of the south-west axis of the street, built facing two streets and with the dates 1791 and 1801-1802 on its façade.

The British Period (1878-1960) has been the phase of development of the historical texture of Dervish Pasha Street. With the construction of a two-floor house with a yard, built within the characteristics of the Traditional Turkish House during the initial years of the period, dated 1884, the development of the texture continued with twelve more buildings. Most of them constructed as two-floor buildings, they were built as houses. In general, their fronts are plastered; their wooden, two-sash doors have stone posts; and the windows have wooden blinds.

No change was observed in the texture of Dervish Pasha Street during and after the Republic of Cyprus Period (1960-1983). The problems and armed conflict that began with the political disagreements between Turkish and Greek communities at the beginning of 1964, affected all living conditions on the island, and a stationary period prevailed. The demographic structure of the street changed as a result of migrations due to the conflicts. The economic inadequacy of this period negatively affected the historical texture of the street, and the texture was deprived of any maintenance and protection.


During the Turkish Republic of Northern Cyprus Period (1983-...), a change was observed in the buildings of the street texture. During the first years of the period, a two-floor concrete carcass house was constructed in place of the demolished building on the corner plot of the north-east end of the street. This period was also important for the restoration and protection of the historical street texture. With the façade restoration and pedestrianization works carried out by the Nicosia Turkish Municipality during this period, the street texture was taken under protection and an example of cultural heritage was added to the historical city texture. Moreover, the buildings forming the street texture were listed as 1st and 2nd class through the works carried out by the Antiquities and Museums Directorate.

At present, the texture of Dervish Pasha Street, with a history of over two hundred years, and with its buildings used mostly for housing, with three buildings functioning as culture and arts centers, survives as a mosaic of cultures with its architecture of various historical periods of Cyprus. Authorities, and especially the street residents should show the essential sensitivity to ensure the life of this street, which is an important historical texture for the cultural heritage and tourism of the country, so that it continues to exist in the future as well.

BIBLIOGRAPHY

- Anonim. (1978). *Lefkoşa şehri müze ve eski eserleri*. Lefkoşa: Kıbrıs Türk Müzelerini ve Eski Eserleri Sevenler Derneği.
- Anonim. (1982). *Kıbrıs'ta Türk eserleri*. Lefkoşa: Kıbrıs Türk Federe Devleti Eğitim, Gençlik Kültür ve Spor Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Dairesi Müdürlüğü.
- Anonim. (2007). *Kıbrıs'ın el kitabı*. Lefkoşa: Galeri Kültür.
- Aslanapa, O. (1975). *Kıbrıs'da Türk eserleri*. İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Atun, H. (1999). Kıbrıs'taki Osmanlı mirası, *Osmanlı Mimarlığının 7 Yüzyılı "Uluslariüstü Bir Miras"*. Akın N., Batur A., Batur S., (Ed.). İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi. 349-354.
- Bağışkan, T. (2005). *Kıbrıs'ta Osmanlı-Türk eserleri*. Lefkoşa: Kuzey Kıbrıs Müze Dostları Derneği.
- Balkan, E. A. (1998). *Tarihsel süreç içerisinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde toplum ve mimarlık*. Mağusa: D.A.Ü. Mimarlık Fakültesi.
- Dağlı, U. U. (1999). *Kıbrıs sokaklarında mimariye, yaşama ve çevreye dair*. Lefkoşa: Işık Kitabevi.
- Gunnis, R. (1973). *Historic Cyprus*. Nicosia: K. Rüstem & Bro.
- Gürkan, H. M. (1996). *Kıbrıs tarihinden sayfalar*. Lefkoşa: Galeri Kültür.
- Gürkan, H. M. (2006). *Dünkü ve bugünkü Lefkoşa*. Lefkoşa: Galeri Kültür.
- Hasol, D. (1993). *Ansiklopedik mimarlık sözlüğü*. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi.
- Hikmetağalar, H. (1996). *Eski Lefkoşa'da semtler ve anılar*. İstanbul: Marifet.
- Newman, P. (1940). *A short history of Cyprus*. London: Longmans, Greenand Co.
- Severis, Rita C. (2003). *Nicosia: Monuments and memories*. Nicosia: Hellenic Bank.
- Turkan, Z. (2008). *Lefkoşa tarihi kent dokusunda sarayönü meydanı oluşumu ve gelişimi*. Lefkoşa: Işık Kitabevi.
- Turkan, Z. (2010). Kıbrıs'ta Türk mimarisi: Lefkoşa'da 19. yüzyıl evleri ve tarihi sokak dokusu, *Türk Dünyası Mimarlık ve Şehircilik Kurultayı 2010 / Astana Bildiriler Kitabı III*, Ankara: Türkiye Belediyeler Birliği. 279-286.
- Turkan, Z. (2016). Kıbrıs'ta Osmanlı Dönemi'nden Günümüze Türk Mimarisi Eserleri, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. October 2016, V:6 I:4, pp. 479-487. Advanced online publication. doi: 10.7456/10604100.
- Yıldız, N. (1994). Tarihi çevre, *KKTC'de çevre sorunları sempozyumu* (17-18 Şubat 1994). Lefkoşa: KTMMOB. 197-206.

Akademik Taylorizm, Performans Yönetimi ve Akademik Üretimde Niceliğin Önemi: Akademisyenler Üzerine Niteliksel Bir Çalışma*

Dr. Öğr. Üyesi Selin Atalay 
İzmir Bakırçay Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Sosyoloji Bölümü
la_celina@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yükseköğretim alanında ortaya çıkan performans yönetimi anlayışının bir yansıması olan akademik üretim sürecini değerlendirmektir. Bu çerçevede çalışmada, ‘Emek Süreci Kuramı’ kuramsal bakış açısından akademik emek süreci ele alınmış ve temel bir akademik faaliyet olan yayın yapma süreçlerinde ‘Akademik Taylorizm’in etkisi değerlendirilmiştir. Akademik emek sürecinde Taylorizm, akademisyenlik mesleğinin zanaat yapısının bozulması ve zanaat bilgisinin yönetimlere aktarılması temelinde ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede, akademik işin standartlaştırılmış, ölçümlenebilir ve böylelikle denetlenebilir hale getirilmiş olduğu görülmektedir. Akademide iş güvencesi sorunlu hale gelirken, akademik emeğin kendisinden beklenen performansı sergileme yönünde hareket eder hale gelmesi söz konusu olmaktadır. 2017 yılında, Türkiye’de yükseköğretim alanında gerçekleşen dönüşümün akademik emek üzerindeki etkisini anlamak üzere bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İstanbul ve İzmir illerinde yer alan vakıf ve devlet üniversitelerinde sosyal bilimler alanlarında çalışmakta olan, farklı ünvanlara sahip 28 öğretim üyesi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilmiş niteliksel verilerin bu çalışma kapsamında değerlendirilmesi sonucunda, yüksek öğretimde Taylorizm stratejilerin uygulanması ile birlikte akademik işin yoğunlaştırıldığı görülmüştür. Bu yoğun iş yükü çerçevesinde, yayın sürecinde akademik emeğin sözleşme yenileme ya da kariyerinde ilerleme motivasyonu ile, ‘stratejik’ olarak nitelendirilebilecek yayın yapma yollarını benimseyebilmesi söz konusudur. Kısa sürede yayın yapma ya da ‘puan’ toplama adına akademisyenler bir stratejik düşünme şekli geliştirmektedirler. Bu çalışma, yayın yapma sürecinin bir akademik faaliyet olarak araç yerine amaç haline gelmekte olduğuna ve niceliğin niteliğe öncelendiği bir anlayışın akademik üretime hakim olmakta olduğuna dair tartışma çerçevesinde akademik Taylorizmin yükselişini ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Taylorizm, Emek Süreci Kuramı, performans yönetimi, yayın süreci, yükseköğretimde dönüşüm.

* Bu makale, Prof. Dr. Hale Okçay danışmanlığında tamamlanan *Yükseköğretim Stratejileri ve Akademisyenlik Mesleğinin Değişimi: Sosyal Bilimler Örneği* başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

Academic Taylorism, Performance Management and the Importance of Quantity in Academic Production: A Qualitative Study on Academics**

Abstract

The purpose of this study is to evaluate academic production, which reflects the emerging notion of performance management in Turkey's higher education. In this context, academic labor process is assessed through the theoretical framework of 'Labor Process Theory' and the effects of Academic Taylorism on the publication process, which is a fundamental academic endeavor, are analyzed in this study. Taylorism in academic labor process entails, the deterioration of the craft structure inherent in academic profession and the transfer of craft knowledge to the management. Accordingly, academic work is standardized, made measurable and hence controllable. While job security becomes problematic in academy, it is seen that academic labor acts in such a way as to guarantee the expected performance. In the year 2017, a study is conducted to understand the effects of the transformation of Turkey's higher education on academic labor. In-depth interviews have been conducted with 28 faculty members carrying different titles, working in social sciences departments of public and foundation universities located in the cities of Istanbul and Izmir. The evaluation of the qualitative data obtained from research, here has shown that academic work is intensified through the implementation of Taylorism strategies in higher education. Within the scope of an intense workload academic labor, with the motivation, created through contract renewal and to achieve career advancement, can adopt a more strategic, way of publishing. To demonstrate the expected performance and to publish work and collect performance 'points' in a short period of time, academics develop a strategic way of thinking. This study focuses on the rise of academic Taylorism through the discussion that publishing process is turning into an academic activity, which is an end rather than the means and an understanding which favors quantity over quality is taking over academic production.

Keywords: Academic Taylorism, Labor Process Theory, performance management, publication process, transformation of higher education.

** This article is derived from the PhD study titled "Higher Education Strategies and The Changing Academic Profession: Case of Social Sciences"

GİRİŞ

Tüm dünyada yükseköğretim alanında, neoliberal politikalar temelinde bir dönüşümün gerçekleştiği görülmektedir. Bu dönüşüm, var olan yükseköğretim sistemlerinde, bilimsel yönetim anlayışının yükselişi temelinde gerçekleşmektedir. Özel sektör modelinden devralınan verimlilik ilkelerinin, Taylorizmin, yükseköğretime ve böylelikle akademik emek sürecine uygulanması söz konusu olmaktadır. İki temel akademik faaliyet olan ders verme ve araştırma faaliyetleri artan bir şekilde standartlaştırılmakta, ölçümlenebilir kılınmakta ve bu temelde akademik emek, süreklileşen bir performans yönetimine tabi olmaktadır. Bu çalışma, Türkiye için de geçerli olacak şekilde, performans yönetiminin temel odağı olan yayın performansı ve bu çerçevede ortaya çıkan nicelleştirme eğilimini, 'stratejik' yayın yapma anlayışını ele almaktadır.

Akademik Taylorizasyon olarak ele alınan, yükseköğretimde gerçekleşen dönüşüm, akademik emek sürecinin herhangi bir başka emek süreci gibi bilimsel yönetim ilkelerine tabi olmasını getirmiştir. Bu temelde, ilk olarak emek süreci ve bilimsel yönetim kavramları tartışılacak, emek ve emek gücü ayrımı üzerinden, emek sürecine uygulanan bir yönetsel strateji olan Taylorizm ele alınacaktır. Bu tartışmayı, akademik emek sürecinde ortaya çıkan yeni stratejiler ve akademisyenlik mesleğinin dönüşümüne ilişkin tartışma izleyecektir. Bu temelde yükseköğretimde neoliberal dönüşüm, dünyada ve Türkiye'de yaşanan değişimler üzerinden değerlendirilecek sonrasında, Türkiye'de akademik Taylorizasyon, bilimsel yönetimin yükselişi, somut gelişmeler üzerinden analiz edilecektir.

Tüm bu gelişmeler temelinde yükseköğretimde bilimsel yönetim anlayışının bir sonucu olarak performans yönetimi ve bu anlayış üzerinden, akademik işin yoğunlaştırılması ele alınacaktır. Bu çerçevede, akademik yayın sürecinde sayısallaştırma, niceliğin nitelik önünde kazandığı önem üzerinde durulacaktır. Bu tartışmaya 2017 yılında gerçekleştirilmiş araştırma sonucu elde edilen niteliksel verilerin analizi dahil edilecektir. Yayın performansı üzerine kurulmuş olan bilimsel yönetim anlayışının olumsuz sonuçları ele alınacak, performans gösterebilirlik adına benimsenen hızlı yayın yapma stratejileri, bu dönüşüm sürecinde böylesi bir akademik üretim alanında ortaya çıkan ve yaşanan gelişmeleri araçsallaştıran yeni mecralar, yayın yapmanın araç yerine amaç haline gelmesi gibi gelişmeler değerlendirilecektir.

EMEK SÜRECİ VE BİLİMSEL YÖNETİM ANLAYIŞININ YÜKSELİŞİ

Emek ve emek gücü kavramları temel bir ayrıma işaret etmektedir. 'Emek gücü' emekçinin sahip olduğu realize edilmemiş bir emek potansiyelidir. Emek ise emek gücünün işe koşulması sonucunda elde edilen çıktı, yani üretilmektedir (Marx, 2014, s. 26). Kapitalizmde bu çerçevede bir kapitalistin, henüz ortaya çıkmamış bir emeği, yani bir emek ihtimali olan, belirsiz bir nitelik taşıyan emek gücünü satın alması söz konusudur (Thompson, 1989, s. 123). Üretim girdilerinden sermaye ve hammadde, 'değişmez sermaye' niteliğindeki emek gücü 'değişken sermaye' ve "Bu kısım, kendi değerine eş bir değeri yeniden üretir buna ek olarak değişebilen, daha büyük ya da daha küçük olabilen bir fazlalık, yani artık değer üretir" (Marx, 2013, s. 210). Artık değerın kaynağı konumundaki değişken sermaye, insanın yaratma potansiyeli, iradesi ile ilişkilidir ve sermaye açısından kontrol altına alınması gerekli görülen bir unsurdur (Nichols, 1980, s. 34). Emek gücünün alıcısı ve satıcısı konumundaki kişilerin çıkarları, emek-sermaye ikiliği temelinde karşıt konumdadır. Bu karşıtlık, emekçinin potansiyelini ortaya koyması durumunda belirleyici olabilmektedir. Bu

çerçevede emek sürecinde 'kontrol' yani emekçi ve işveren ayrımında, emek sürecinin kontrolünün kimde olduğu, stratejik bir öneme sahip olmaktadır (Reid, 2003, s. 560).

İnsanın üretimi, zihinde çizilen bir tasarı ile bu tasarımın uygulamaya geçirilmesi süreçlerinin birlikteliğinden oluşmaktadır. Emek süreci, çalışanın zihninde oluşan bu tasarı ve tasarımın somut bir çabaya dönüşmesinden ibarettir (Marx, 1999, s. 27). Üretimi yapan kişi, üretime ilişkin tasarım ve uygulama süreçlerini bir bütün olarak işe koşturmaktadır. Braverman (2008), kapitalist işbölümü sonucunda emek sürecinde, emekçide bulunan zanaata ilişkin bilginin yönetime aktarıldığı, tasarım ve uygulamanın birbirinden ayrıldığı, çalışanın vasıfsızlaştırıldığı ve kontrol altına alındığını ve çalışanların birbirinin yerini doldurabilecek parçalara indirildiğini savunmaktadır. Bu çerçevede Taylorizm ve ona temel oluşturan bilimsel yönetim anlayışı, emek sürecinde emek gücünün maksimum potansiyelini kontrol altına alma yönündeki bir kontrol stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Braverman (2008, s. 132) bilimsel yönetim anlayışını şöyle özetlemektedir:

"Böylelikle, ilk ilke emek sürecinin bilgisinin bir araya getirilmesi ve geliştirilmesi; ikinci ilke, söz konusu bilginin işçiler arasında mevcut olmaması biçimindeki yaşamsal karşıtıyla birlikte, bu bilginin uygulamacı alan olarak yönetimde yoğunlaştırılmasıysa, üçüncü ilke de, bilgi üzerindeki bu tekelin emek sürecinin her bir adımını ve uygulama tarzını denetlemek üzere kullanılmasıdır".

Frederick W. Taylor (1997), bilimsel yönetimin temelinde, işçi ve yönetimin çıkarlarının bütünleştirilmesi olduğunu savunmaktadır. Böylelikle, emekçi, emek gücünün maksimum potansiyelini ortaya koymaktan çekinmeyecek ve maksimum verimlilik ilkesi temelinde emek gücü emeğe dönüşecektir. İşçinin maksimum verimlilikle çalışmaması Taylor'a göre, "sistemik kaytarma" sonucu gerçekleşmektedir: "Sistemik kaytarmanın büyük bölümü ise, daha hızlı çalışmanın nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda işverenlerini bilgisiz bırakmayı hedefleyen işçilerce yapılmaktadır" (s. 25). Taylor, işçilerin ellerinde tuttukları işe ilişkin bilgiyi işveren ile paylaşmayarak bu bilgiyi işten 'kaytarmanın' bir aracı olarak kullanabildiklerini savunmaktadır. Bu anlamda emek sürecinde kontrolün sağlanması adına işe ilişkin bilginin, zanaat bilgisinin işverene, yönetime aktarılmasının büyük önem kazandığı görülmektedir.

Kitlesel üretimin söz konusu olduğu 20. Yüzyılın ilk üç çeyreğine egemen olan Fordist üretim örgütlenmesinde, bilimsel yönetim ilkelerinin uygulanması ile doğrudan gözetim, görevlerin parçalanması, standartlaştırma, otomasyon ve bürokratik süreçler önem kazanmıştır. 20. Yüzyılın son çeyreğinde ise Post-Fordist olarak adlandırılan esnek üretim süreçlerinin yükselişi söz konusu olmuştur (Crowley, Tope, Daniel, Chamberlain ve Hodson, 2010, s. 422). Toyotizm olarak da adlandırılan Post-Fordist üretimde, kalite yönetimi, kalite çemberleri, kaizen gibi uygulamalar öne çıkmıştır (Kahveci ve Nichols, 2006, s. 5). Post-Fordizm, Fordist üretimde yaşanan karlılık krizine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır ve bu sistem, yeni tekniklerin uygulamaya koşulduğu, üretim süreçlerinde esnekliğin artırıldığı bir emek örgütlenmesi olarak ele alınmaktadır (Köse ve Öncü, 2000, s. 79).

Crowley ve diğerleri (2010, s. 423), bazı düşünürlerin Post-Fordizm'in, Fordizm'den bir kopuş olarak görülemeyeceğini; Fordizmin, emek sürecinde standartlaştırma, verimlilik, işin yoğunlaştırılması ve kontrol gibi rasyonel fikirlerinin 'yeni teknikler' yoluyla Post-Fordist dönemde uygulamaya koyulduğunu savunduklarını belirtmektedir. Yazarlar, bu

fikirlerle katılmakla birlikte bir adım ileriye gitmekte ve esnek üretim yöntemleri yoluyla, Fordist üretim örgütlenmesinin temelinde yer alan, fakat bu dönemde tam anlamıyla uygulamaya konulmamış, Taylor'un bilimsel yönetim ilkelerinin, Post-Fordist dönemde teknolojik gelişmelerle birlikte, uygulanabilir hale getirildiklerini belirtmekte ve bu anlamda Post-Fordizm yerine Neo-Taylorizm kavramının günümüzün üretim süreçlerini tanımlamakta daha uygun olacağını savunmaktadırlar.

Taylor'ın bilimsel yönetim ilkeleri, fabrika üretimine ilişkin bir dönüşümü öngörürken, bu ilkelerin birçok farklı alandaki emek sürecine uygulandığı görülmektedir. Braverman (2008, s. 288), idari kadronun, üretim kadrosu karşısında sayıca fazlasıyla büyüdüğünden söz ederken, üretimin bir hayalet kopyası konumdaki büro işlerinin de yönetimin bilimsel-teknik devrim sonucu, standartlaşması ve rasyonelleşmesinin söz konusu olduğu belirtmektedir. Herdman (2012, s. 5), bilimsel yönetim ilkelerinin artan bir şekilde "akıl gerektiren işlerde" kullanılmaya başlandığını savunmaktadır. Neo-Taylorizmde verimlilik teknoloji aracılığı ile arttırılırken, çalışanların bireysel çıktılarının performans denetlemesi yolu ile kontrol altına alınması söz konusudur. Ücretlendirmeler de artan bir şekilde bu performans denetimine bağlanmaktadır (Ünlütürk Ulutaş, 2011, s. 31).

Bilimsel yönetim ilkeleri, zanaat bilgisinin yönetime geçmesini sağlamakta, çalışanları vasıfsızlaştırmakta ve kolaylıkla yerleri doldurabilir hale getirmektedir. Kişilerin yerlerinin kolaylıkla doldurulabilir olması, iş güvencesinin ortadan kalkmasına sebep olmaktadır. Neo-Taylorizmin yöntemleri yoluyla sağlanan esneklik, profesyonel üretim süreçlerinde de bir baskı unsuru olarak işlemektedir. İşsizlik tehdidi, geçici olarak dışarıya iş verme, proje bazlı çalışma, profesyonellerin performans ölçümleri yoluyla sürekli olarak kendilerini kanıtlamalarını gerektirmektedir (Crowley ve diğerleri, 2010, s. 425-429). İş güvencesinin ortadan kalktığı, yarı zamanlı çalışmanın yaygınlaştığı ve performansla bağlı çalışmanın egemen olduğu alanlardan birinin de akademik emek süreci olduğu söylenilebilir. Günümüzde profesyonel meslek olarak ele alınan ve bir zanaat yapısı taşıyan akademisyenliğin, bu anlamda nasıl bir dönüşüm geçirdiği tartışılacaktır.

AKADEMİK EMEK SÜRECİNİN VE AKADEMİSYENLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ

Günümüzde, emek sürecine ilişkin tartışmalarda, kapitalist öncesi dönemde zanaatkarlığın 'ideal tip' olarak ele alındığı ve değişimin böylesi bir çalışma tipi üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Zanaatkarlıkta, tasarım ve uygulamanın birlikteliği söz konusudur. Üreten kişi, ürüne yönelik bir çaba ortaya koyarken hem ürünün nasıl üretilceğini zihninde tasarlamakta, hem de bu tasarımı uygulamaya koymaktadır. Bu anlamda emek sürecinin iki temel ögesi birbirinden kopmamıştır ve kontrol zanaatkarın elindedir (Braverman, 2008, s. 124). Mills (1969, s. 220) zanaatkarlığın özelliklerini şöyle tanımlamaktadır:

"Çalışmada, ortaya konulan üründen ve bu ürünün yaratım sürecinden farklı bir amaç söz konusu değildir. Günlük çalışmanın detayları, çalışanın zihinsel tasarımı ve çalışmanın ürünü birbirinden kopmamış olduğu için, anlamlıdır. Çalışan, kendi çalışma edimini kontrol etmekte özgürdür. Böylelikle zanaatkar, işini yaparken ondan öğrenebilir ve uygulama esnasında becerilerini ve vasıflarını kullanıp geliştirebilir. Çalışma ve oyun veya çalışma ve kültür birbirinden kopmamıştır. Zanaatkarın geçim aracı onun tüm yaşam biçimini belirler ve onun için bir ilham kaynağıdır".

Mills, sosyal bilimci üzerine odaklandığı yazısında, akademisyenlerin, özellikle sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin birer zanaatkar olduklarını savunmaktadır. Böylesi bir akademisyen için sosyal dünya, yani yaşam alanı ve mesleği arasında bir ayrım söz konusu değildir. İki alan birbirinden beslenmektedir. Gündelik yaşam deneyimi, akademisyenin entelektüel zanaatının temelidir. Böylesi bir zanaat için söz konusu olabilecek en kötü durum, özellikle araştırma finansmanı sağlama yönünde, planlar yapmaktır (2000, s. 195-197). Mills'in 1969 yılında tanımladığı ve akademik emek sürecinde rasyonelleşme ve rutinleşmeye işaret edecek durumun, günümüzde dünya genelinde geçerli bir uygulama haline geldiği görülmektedir.

Tancred ve Sheriff (1985, s. 371-378), akademik emek sürecinin araştırma ve ders verme faaliyeti temelinde örgütlendiğini ve akademik işin bir zanaat olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Kişi işini aslen, yaparak öğrenmektedir. Bilimsel bir çaba sergileyen akademisyen ders vererek derse verme becerisini mükemmelleştirmekte, araştırma yaparak ve araştırmadan çıktılar üreterek de bir araştırmacı olarak becerilerini sürekli geliştirmektedir. Yazara göre, son dönemlerde akademisyenlerin artan bir şekilde iştiğal oldukları idari işler ise işin yoğunlaştırılması temelinde bir 'kontrol' stratejisi olarak görülmelidir. Araştırma ve ders verme faaliyetlerinde, zanaat yapısının korunması durumunda bir birliktelik söz konusudur. Yazar, akademisyenlerin araştırma yoluyla, kendi hammaddelerini üreten zanaatkarlar olduğunu bu temelde savunmaktadır. Araştırma sürecinde yalnız olan akademisyen, edindiği bilgileri ders verme sürecine entegre edecek, böylelikle araştırma ve ders verme süreçlerinde bir birliktelik söz konusu olacaktır. Böylesi bir idealize edilmiş, zanaat olarak akademisyenlik tanımının, günümüzde kurumun ihtiyaçları temelinde örgütlenen ders faaliyeti için geçerli olamayacağı söylenebilir.

Bu çerçevede bir zanaat yapısı üzerine kurulmuş olan akademisyenlik mesleğinin yapısındaki değişimden söz edilmektedir. Miller (1996, s. 117-119) aynı şekilde, özellikle ders verme faaliyeti göz önünde bulundurulduğunda akademisyenliğin bir zanaat olduğunu savunmaktadır. Söz konusu faaliyeti kendi örgütleyen ve uygulama sırasında yalnız olan akademisyen genel olarak bu çerçevede meslek dışı denetimden uzaktır. Fakat bilimsel yönetim anlayışı ile verimlilik ilkeleri temelinde artan öğrenci sayıları, üniversitelerin değişen yapısı, akademisyenlerin ders verme faaliyeti; yani zanaatları üzerindeki kontrolü yitirmelerine sebep olmaktadır.

Roberts ve Dohanue (2000, s. 379), akademisyenlik mesleğini öğrenmeye ve yeni fikirler keşfetmeye yönelik bir istek, soru sorma ve bu sorulara cevap aramaya yönelik bir merak ile ilişkilendirmektedir. Akademik emek sürecinde yaşanan dönüşüm ile birlikte, "öngörülebilirlik, verimlilik ve kontrol" üzerine yapılan vurgu akademisyenlik mesleğini dönüştürmektedir. Akademik ilgi, çıktılar üzerine odaklanır hale gelmektedir. Evans (2007, s. 12) ise akademisyenliğin temel bir güdü olan merak üzerine kurulmuş olduğunu fakat bu durumun günümüzde geçersiz kılındığını belirtmektedir:

"Zihnin deneysel, meraklı, açık uçlu alışkanlıkları, iş kadar 'oyun'u da kapsar. Bir bilimcinin kendine yüklediği, yayımlandığında belki de meyva vermeyecek, ama zamanın fark etmeden geçip gitmesini sağlayan bir iş için yataktan kalkmasını mümkün kılan budur. Yaşlı akademisyenleri, yetmiş seksen yaşlarında masalarının başına sürükleyen de budur".

Yazara göre yükseköğretim alanında yaşanan değişimler, akademisyenlerin meraka ilişkin güdülerini bir boş zaman uğraşı, bir tür lüks haline getirmektedir.

Neoliberal politikalar temelinde üniversite finansmanının sorunsallaştırılması ve dış kaynaklara bağımlı hale getirilmesi, artan öğrenci sayıları, araştırmanın piyasa güdümlü bir etkinlik haline gelmesi, yeni yönetsel stratejiler çerçevesinde üniversitelerde idari faaliyetlerin merkezi bir konum kazanması temelinde birçok yazar üniversitelerin ticarileşmekte, akademik faaliyetlerin metalaşmakta olduğunu belirtmektedirler (Bok, 2007; Kılıç, 2013; Lynch, 2014; Nalçaoğlu, 1999; Parker ve Jary 1995; Tekeli, 2003). Dönüşmekte olan üniversite yapıları, üniversitelerde üretilen bilginin 'uygulanabilirliği' öne çıkarırken, "keşif bilimi" yerine "uygulama biliminin" geçtiği görülmektedir (Kogan ve Teichler 2007, s. 10). Bu çerçevede, üniversiteler uygulamaya yönelik alanların stratejik önem kazandığı, akademik ilginin uygulanabilir olanla sınırlandırıldığı yerler haline gelirken, akademisyenlerin konumunun değişmekte; akademik faaliyetlerin temellendiği emek sürecinin de akademisyenlerin kontrolünden çıkmakta olduğu görülmektedir.

Pedro (2009, s. 424), üniversitenin dönüşümü temelinde akademisyenlik mesleğinin değişen konumuna ilişkin şöyle demektedir:

"Üniversiteler artık sadece, akademisyenlerin mesleki faaliyetleri sonucu üretilen ve iletilen bilginin bulunduğu yerler olarak algılanmamaktadırlar. Artık üniversite akademisyenin, ilginç bulduğu şeylerin araştırıldığı, bilinilmesinin gerekli olduğunu düşündüğü şeylerin öğretildiği yerler değildir. Üniversiteler artık, en önemlisinin araştırma ve öğretim olduğu birden fazla görevin gerçekleştirildiği merkezler olarak düşünülmektedir. Bunu yapmak için de akademik personele ihtiyaçları vardır..."

Pedro, akademisyenlerin, üniversitelerdeki merkezi konumlarını yitirmekte olduklarını belirtmektedir.

Günümüzde akademik işin artan bir şekilde esnekleştiği, güvencesizleştiği, üniversitelerde yarı zamanlı pozisyonların arttığı görülmektedir. Rajagopal ve Farr (1992, s. 319), Kanada'da yarı zamanlı akademisyenlerin sayıca arttığını belirtirken bu durumu akademik emeğin değersizleşmesi sürecinin bir parçası olarak ele almaktadırlar. Altbach, Avrupa'da daimi kadroya geçmeden tam zamanlı çalışan akademisyen sayısının büyük oranda artmış olduğu söylemektedir (1997, s. 321). Amerika'da 1975 yılında %31,4 olan yarı zamanlı öğretim elemanı sayısı 2011 yılında %51,4'e çıkarken, daimi kadroda bulunan akademisyen sayısı aynı yıllar için %35,9'dan %20,6'ya düşmüştür (Curtis, 2014, s. 4). Amerika Üniversiteli Profesörler Derneği verilerine göre 2015 yılında Amerika'da çalışan akademisyenlerin yalnızca %30'u daimi statüde (daimi statü adaylarını da kapsayacak şekilde) çalışmaktadır (American Association of University Professors [AAUP], 2017). Avrupa'nın en büyük yükseköğretim alanına sahip İngiltere'de ise akademisyenlerin %54'ünün güvencesiz koşullar üzerine kurulmuş sözleşmeler ile çalıştığı belirtilmektedir. Sözleşmeler yıllık ya da dokuz aylık dönemleri kapsayabilmektedir (University and College Union [UCU], 2016, s. 1-2).

Latin Amerika'ya bakıldığında güvencesizliğin boyutlarının büyüdüğü görülmektedir. Örnek olarak Arjantin'de yarı zamanlı çalışmanın büyük ölçüde artması ile çalışan akademisyenlerin sadece %14'ünün tam zamanlı bir şekilde çalıştığı görülmektedir (Teichler, Arimoto ve Cummings 2013, s. 63). Altbach (1999, s. 8) Buenos Aires Üniversitesi Modelini ele almakta, bu üniversitede daimi statünün tamamen ortadan kaldırıldığını ve

çalışanların %20'den azının tam zamanlı olarak çalıştığını ve fakülte öğretim üyelerinin (profesörler de dahil olmak üzere) yedi yıllık süreç sonunda mutlaka tekrardan değerlendirme sürecine dahil edildiklerini belirtmektedir. Dünya çevresinde daimi kadrolarda görülen azalma ile birlikte yarı zamanlı çalışmada, geçici işlerde büyük oranda artış görülmektedir.

Wojcicka Sharff ve Lessinger (1994, s. 14- 15), New York kentinde çalışan yarı zamanlı akademisyenler ile gerçekleştirdikleri görüşmelerin analizi temelinde üniversitelerde geçici işin artışı ile birlikte akademide bir "alt sınıfın" ortaya çıktığını belirtmektedirler. Yarı zamanlı çalışanlar düşük ücretler karşılığında yoğun bir iş yükü ile karşı karşıyadır. Uzun süren bir eğitim süreci sonunda akademisyen olan ve ders başına ücret alan bu kişilerin ders dışında da (derse hazırlık, araştırma, öğrencilerle görüşme...) uzun süreler çalışmak zorunda olduklarını belirten yazarlar, iki farklı modelleme yapmakta ve böylesi bir istihdam şeklinin kurumlar için dönemlik ders başına, ilk modelde 4.000 \$, ikinci modelde ise 10.000 \$'lık bir artış değer yarattığını belirtmektedirler. Akademik işte yaşanan bu dönüşüm "Akademik Sweatshop¹" kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Akademide iş güvencesi azalmakta, yarı zamanlı pozisyonların artışı gözlemlenmektedir. Bu durum yükseköğretimde Taylorizmin yükselişi ile birlikte gerçekleşmekte; akademik işte performans yönetimi anlayışı önem kazanmaktadır.

Taylorizmde işin ölçülebilirliği olgusu temel alınmakta, bu çerçevede performans denetimleri her alanda uygulanabilir hale gelmektedir (Ünlütürk Ulutaş, 2011, s. 31). Yükseköğretim alanında akademik iş artan bir şekilde standartlaştırılmakta, ölçümlenebilir hale getirilmekte ve bu çerçevede performans ölçümlerine bağımlı kılınmaktadır (Symth, 1995, s. 14). Araştırma temelinde yayın sürecinde performans sistemleri dergi etki faktörleri, atıf sayısı gibi performans kriterleri temelinde ölçümlenebilir hale getirilirken (Gendron, 2008; Gruber, 2014), ders verme sürecinde bir ölçümleme yöntemi olarak öğrenci değerlendirmelerinin önemi artmaktadır (Emery, Kramer ve Tian, 2003).

Kramer (2008, para. 4) "Akademik Emegın Taylorizasyonu" başlıklı yazısında, Dünya Tarihi dersinde bir not verme işleminin bile nasıl standartlaştırılabileceğini göstermektedir. Yaz döneminde sadece sınav okumakla görevlendirilen akademisyenden, önceden belirlenmiş kriterler temelinde not verme işlemini gerçekleştirmesi istenmiştir: "Öğrenciler, tez sunmaktan bir puan, sorunun tümüne yönelik bir cevap vermekten bir ila iki puan, örneklendirmeden bir ila iki puan, direkt karşılaştırma yapabilmekten bir puan ve bu direkt karşılaştırmanın analizini yapabilmekten bir puan almaktadırlar". Bu kriterler temelinde, not verme işlemini gerçekleştiren akademisyenlerin yüzlerce sınav okuyabilmesi söz konusu olmaktadır.

Akademik işin standartlaştırılması ve ölçümlenebilir hale getirilmesi yönünde ele alınabilecek Avrupa'da ortaya çıkan bir başka gelişme ise Bologna Sürecidir. 1999 yılında 29 ülkenin katılımıyla imzalanan Bologna Bildirisi ile birbiriyle karşılaştırılabilir akademik derecelerin üretildiği ortak bir Avrupa yükseköğretim sistemi hedeflenmektedir (Çelik, 2012, s. 100) Brancalone ve O'Brien (2011, s. 515- 516), Bologna Sürecini, Avrupa Birliği yükseköğretim alanında piyasa modelinin benimsenmesi, eğitimin metalaşmasının bir sonucu olarak ele almaktadırlar. Zeybek (2015, para. 19) ise sürecin soyut bir faaliyet olan

¹ Sweatshop teriminin karşılığı olarak "Terhane" kullanılmaktadır (Yıldız, Z., ve Yıldız, S. (2017). Kayıt Dışı Ekonomi Bağlamında, Dünya ve Türkiye'de Kayıt Dışı İstihdam, Terhaneler ve Çocuk İşçiler. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(32), 96-106).

akademik faaliyetin sorunlu bir şekilde sayısallaştırılması anlamına geldiğini belirtmektedir. Standartlaştırma, ölçümleme ve bu temelde kontrol sağlamanın akademik emek sürecinde yaşanan değişimler çerçevesinde temel eğilimler haline geldikleri görülmektedir.

Akademik emeğin iş güvencesini yitirmesi, yarı zamanlı çalışmanın yaygınlaşması ile birlikte akademik faaliyetlerin artan bir şekilde standartlaştırıldığı ve süreklileştirilen bir performans ölçüm mekanizmasına tabi kılındığı görülmektedir. Performans ölçümleri, somut araştırma çıktıları ve öğrenci değerlendirilmeleri yolu ile gerçekleştirilirken, geçmişte ölçümlenemeyen faaliyetlerin de standartlaştırılarak kontrole tabi tutulmaları söz konusu olmakta; işe ilişkin bilgi, zanaat bilgisi, yönetim birimlerine aktarılmakta akademik emek sürecinde kontrol de üniversite yönetimleri ya da kurumlarına devredilmektedir.

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN DÖNÜŞÜMÜ

1980'li yıllarda tüm dünyada işlerlik kazanan neoliberal politikaların, yükseköğretim sistemlerinin dönüşümünde etkili olduğu görülmektedir. Neoliberal politika toplumsal tüm alanların piyasa ilişkileri temelinde, verimlilik ilkeleri çerçevesinde düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmakta, devletin ekonomik faaliyet gerçekleştiği alanlardan çekilmesini öngörmektedir (Çavdar, 2013; Clarke, 2014; Crouch, 2014). Devletin sunduğu hizmetlerde ise neoliberal dönüşüm, yeni kamu yönetimi anlayışının (YKY) uygulamaya konulması yoluyla söz konusu olmaktadır. KYK anlayışı, devletin sunduğu hizmetlerin, özel sektörün kullandığı yöntemlerin, uygulanır hale getirilmesi yoluyla, etkinlik ve verimlilik ilkeleri temelinde yeniden örgütlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. KYK' de kamusal hizmet bütçelerinde küçülmeye gidilirken, hesap verilebilirlik kavramı önem kazanmaktadır (Willis, Carryer, Harvey, Pearson ve Hendorson, 2017; Van der Sluis, Reezigt ve Borghans, 2017).

Bu çerçevede, dünya çevresinde yükseköğretim, kamusal bir hizmet olmaktan çıkmakta (Tilak, 2012 s. 29), kamusal bir hizmet olarak sunulduğunda da verimlilik ve etkinlik ilkeleri temelinde örgütlenir ve denetlenir hale gelmektedir (Dominelli ve Hoogvelt, 1996; Enders, De Boer, ve Weyer, 2013). Neoliberal gündem temelinde, küresel yükseköğretim alanında gerçekleşen değişimlere model oluşturan yükseköğretim sisteminin Amerikan Yükseköğretim sistemi olduğu görülmektedir. Bu durum yükseköğretim sistemlerinin Amerikanlaştırılması olarak adlandırılmaktadır (Itoh, 2002; Mollis, 2001). Amerikan sistemi tarihsel anlamda özel sektör ve üniversitelerin işbirliği üzerine kurulmuştur. Balaban (2012, s. 29), bu sistemde "en başından beri üniversitenin kurumsal yapısının bir şirket olarak" oluşturulduğunu belirtmektedir.

Altbach (2001, s. 11), dünyada birçok yükseköğretim sisteminin verimlilik ilkeleri temelinde işlerlik kazanan Amerikan sistemini model aldığı dile getirmektedir. Yazar, kredi sistemi, devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerin bir arada ve rekabetçi bir şekilde varoluşunun, kurum içi ve kurumlar arası hesap verilebilirlik anlayışının, kurumlar temelinde belirlenen ve kurumdan kuruma değişen vizyon ve hedeflerin, model konumundaki Amerikan sisteminin temel özellikleri olduğunu belirtmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yükseköğretim kurumu, 'Üniversiteler Reformu' kapsamında, Osmanlı İmparatorluğu döneminde 1863 yılında kurulmuş Darülfünun'un kapatılması ile birlikte 1933 yılında açılan İstanbul Üniversitesi'dir. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) kurulmasına kadar geçen sürede, sayı olarak artan üniversiteler devlet kurumları olarak işlev göstermiştir (Atalay, 2017a, s. 51). 1981 yılında 2547 sayılı kanunun

kabulü ile YÖK kurulmuş ve Türkiye’de yükseköğretimden sorumlu tek kurum haline gelmiştir (“Tarihçe”, t.y.). Yükseköğretimde merkezi otorite konumuna geçen YÖK, bu alandaki neoliberal gündemin uygulayıcısı olarak ele alınmaktadır (Hız, 2010; Ulutürk ve Dane, 2011; Balaban, 2012; Coşar ve Ergün, 2015). Neoliberal dönüşüm çerçevesinde hem ders verme hem de araştırma faaliyetlerinde çıktılar temelinde ölçümlenebilir, değerlendirilebilir, iş dünyası modelinin geliştirdiği verimlilik ilkeleri temelinde örgütlenebilir, kendi içinde daha rekabetçi bir Türkiye yükseköğretim alanı ortaya çıkmaktadır.

Bu dönüşüme ilişkin atılan adımlardan ilki, vakıf üniversitelerinin kuruluşu olarak ele alınabilir. 1984 yılında Türkiye’nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi kurulmuştur (Erguvan, 2013, s. 183). Vakıf üniversitelerinin kurulması hem yükseköğretim alanına sermayenin girmesi hem de yıllardır devletin sağladığı kaynaklar yoluyla varlığını sürdüren devlet üniversitelerinin daha rekabetçi bir ortama dahil edilmeleri çerçevesinde önemli bir adım olarak görülebilir. Dünya yükseköğretim alanında gerçekleşmekte olan dönüşümün Türkiye’deki yansımaları gelecek yıllarda birçok sayıda vakıf üniversitesinin kurulması ile birlikte görünür hale gelmektedir. 2017-2018 yılı YÖK istatistiklerine bakıldığında Türkiye’de 129 devlet, 72 vakıf üniversitesinin bulunduğu görülmektedir (“Türlerine Göre Mevcut Üniversite”, t.y.). Devlet Üniversitelerinde çalışmakta olan öğretim üyesi sayısı 63.881, vakıf üniversitelerinde ise 12.696’dır (“Öğretim Elemanları Sayısı”, t.y.). Türkiye genelinde çalışmakta olan öğretim üyelerinin %16,6’sının vakıf üniversitelerinde istihdam edilmesi söz konusudur.

Türkiye’de 1975 yılında yükseköğretim sistemine kayıtlı olan öğrenci sayısı 64.498’dir (Çetinsaya, 2014, s. 44). 2017-2018 yılı yükseköğretim istatistiklerine bakıldığında ise kayıtlı öğrenci sayısının 7.560.371 olduğu görülmektedir (“Öğrenci Sayıları”, t.y.). 42 yıllık süreçte öğrenci sayısındaki artışın çok büyük bir oranda gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenci sayısındaki artışı, üniversite sayısındaki artış izlemişi, üniversite sayısı, vakıf üniversitelerinin kurulması ile birlikte büyük ölçüde yükselmiştir. Fakat vakıf üniversitesi sayısındaki artışın, yükseköğretimde devlet bütçesi kullanımında yeterli azalmayı sağlayamadığı görülmektedir. Günümüzde devlet üniversitelerinde kayıtlı 6.963.903 öğrenci, vakıf üniversitelerinde ise 589.307 öğrenci bulunmaktadır (“Öğrenci Sayıları”, t.y.). Vakıf üniversitesi sayısının yüksek olduğu görülsede var olan öğrenci sayısına bakıldığında vakıf üniversitelerinin Türkiye genelinde kayıtlı öğrencilerin %7,8’ine hizmet verdiği görülmektedir.

Dünya çapında yükseköğretimde, öğrenci artışı (yükseköğretimde kitleselleşme), neoliberal politikaların işlerliği ve bunu izleyecek şekilde öğrenci başına düşen harcamanın düşüşü söz konusudur (Pedro, 2009, s. 421). Türkiye İstatistik Kurumu 2017 yılı raporuna bakıldığında, Türkiye’de eğitime yapılan harcamanın en büyük kısmının (%29,8) yükseköğretime ayrıldığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2017). 2017 yılı Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] raporuna göre Türkiye eğitimde öğrenci başına yapılan harcamanın en çok arttığı ülkelerden biri olmuş fakat buna rağmen, 2014 yılı verileri temelinde bu harcamanın OECD ülkeleri arasında en düşüklerden biri (sondan ikinci) olması söz konusu olmuştur (OECD Türkiye, 2017, s. 3- 4).

Türkiye özellikle genç nüfusa sahip, yükseköğretime talebin yüksek olduğu ülkelerden biri olarak, yükseköğretimde finansman sorunu ile karşı karşıyadır. Bu finansman sorunu var olan üniversitelerde performans yönetimini stratejik hale

getirmektedir (Coşkun ve Ünal, 2013, s. 41). Performans yönetimi, kaynak kullanımının iş dünyasının verimlilik ilkeleri temelinde, mümkün olan en az girdi ile en fazla çıktının sağlanması şeklinde tanımlanan optimum girdi/çıktı oranı üzerinden gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Türkiye’de üniversitelerden mali özerklik sağlama yolunda adımlar atması beklenmektedir. Bu temelde, ‘girişimci üniversite’ kavramının kullanıldığı, üniversite- sanayi işbirliğinin öne çıkarıldığı görülmektedir (Özcan ve Çakır, 2016, s. 38).

Dünyada ‘girişimci üniversite’ modelinin benimsenmesi, iş dünyası kavramları olan verimlilik, hesap verilebilirlik, performans yönetimi anlayışının yükseköğretimde kullanılır olması, akademik kapitalizmin yükselişi olarak değerlendirilmektedir (Musselin, 2013; Rhoades, 2007). Neoliberal politikalar temelinde geçmişte kamusal hizmet kapsamında olan hizmetlerin özelleştirilmesi çerçevesinde ortaya çıkan vakıf üniversiteleri ve yeni kamu yönetimi çerçevesinde mali özerklik anlayışı üzerinden devlet üniversitelerinde girişimci üniversite modelinin ve verimlilik ilkelerinin benimsenmesi ve bu durumun akademik emek üzerindeki etkileri, Türkiye’de “Akademik Taylorizasyon” (Bingöl, 2012, s. 60) olarak ele alınmaktadır.

TÜRKİYE’DE AKADEMİK TAYLORİZM, AKADEMİDE BİLİMSSEL YÖNETİMİN YÜKSELİŞİ

Yüksek öğrenci sayıları ve azalan kaynaklar (öğrenci başına harcama) üzerinden işlev göstermekte olan yükseköğretim kurumları, var olan kaynaklardan en fazla çıktının sağlanması yönünde, bilimsel yönetim ilkelerini benimseyebilmektedir. Verimlilik temelinde ortaya çıkan bilimsel yönetim anlayışında, çalışandan en yüksek verimin alınması, emek gücünün maksimum potansiyelinin elde edilir olması, emek sürecinde tasarım ve uygulamanın kopması, zanaat bilgisinin yönetici birimlere aktarılması ve performans temelinde emek sürecinin dış kontrole tabi olması, zanaatkarın yerinin doldurulabilir hale gelmesi ve iş güvencesinin sorunsallaştırılması, Türkiye’de akademik Taylorizasyon olarak ele alınabilecek gelişmelerdir. Türkiye’de yükseköğretimde bilimsel yönetim anlayışının yükselişi, iş güvencesinin azalması, var olan kaynakların (personelin) kullanımıyla daha fazla çıktı sağlanması, atama ve yükseltmelerde güncel ve açık bir sayısal performans sistemine gidilmesi, norm kadro uygulamaları yoluyla kaynak kullanımının denetlenmesi gibi somut belirli gelişmelerde yoluyla anlamlandırılabilir.

Türkiye yükseköğretim alanında, özellikle kariyerin başlangıcında iş güvencesinin azalmakta olduğu görülmektedir. Tüm araştırma kadrosu atamalarının 2018 yılı itibarıyla 2547 sayılı kanunun 50d maddesi kapsamında yapılmasını öngören değişiklik ile birlikte, yıllık sözleşme ile atanan araştırma görevlilerinin ataması lisansüstü eğitim alıyor olmalarına bağlanmıştır (“YÖK’ten 50/d”, 2017). Eğitim sürelerinin bitiminde araştırma görevlilerinin kariyerlerine ne şekilde devam edecekleri soru işareti haline gelmiştir. Durmaz (2017, s. 972) 50d statüsündeki araştırma görevlilerini, iş güvencesinden tamamen yoksun, kariyer gelecekleri belirsiz kişiler olarak ele almakta ve “akademinin prekaryası²” olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca 2018 yılında yayınlanan bir değişiklikle doktorasını bitirmiş araştırma görevlilerinin ders vermesinin önü açılmıştır. Bu değişiklik ile birlikte araştırma görevlisi 12

² Prekarya, proleteriyadan farklı bir şekilde tüm toplumsal güvence mekanizmalarından yoksun kalmış ve özellikle geleceğe dair tam bir güvencesizlik içinde olan yeni bir sınıf olarak tanımlanmaktadır. Bknz: Standing, G. (2015). *Prekarya Yeni Tehlikeli Sınıf*. İstanbul: İletişim Yayınları.

saati geçen ders yükü olması durumunda fazladan 10 saatlik ders yükü için ek ücret alabilecektir ("2547 Sayılı", t.y., s. 5366). Yükseköğretimde verimlilik sağlanması, optimum girdi çıktı oranına ulaşma temelinde bir değişiklik olarak ele alınabilecek uygulama yoluyla, dokorasını bitirmiş ve öğretim üyeliğine geçmemiş kişilerin 12 saate kadar ek ders ücreti almadan ders verebilecekleri ön görülmektedir.

Türkiye Yükseköğretim sisteminde daimi kadronun ön koşulu olan doçentlik unvanına erişimin ise 2015 yılındaki bir başka düzenleme ile daha açık ve güncel bir sayısal performans ölçümüne bağlandığı görülmektedir. Ekim 2016 itibariyle geçerli olan uygulama puanlama sistemi üzerine kurulmuştur (Demir, Cennet ve Özdemir, 2017, s. 13). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) doçentlik kriterleri, güzel sanatlar alanı hariç tüm alanlarda başvuru şartı olarak en az 100 puanın alınmış olmasını ve en az 90 puanın doktora sonrası çalışmalarda elde edilmiş olmasını öngörmektedir. Puanlama sisteminde, atıf, uluslararası kitap bölümü gibi çeşitli faaliyet alanlarından puan alma zorunluluğu da belirlenmiştir. ("Doçentlik Başvuru Şartları", t.y.).

2018 yılında yapılan bir değişiklik ile de doçentlik unvanı başvuru koşulu olan dil puanı 55'e düşürülmüş ve sözlü sınav kaldırılmıştır. Üniversitelerin verdiği daimi kadro olan doçentlik kadrosuna ilişkin kriterlerin belirlenmesi ise üniversitelere bırakılmıştır. Üniversite dilerse sözlü sınav yapacak ve var olan unvan kriterlerine ek olarak kadro kriterleri belirleyebilecektir (Tuncer ve diğerleri, 2018, s. 1320).

Üniversitelerin, var olan performans kriterlerinde yeniden düzenlemeye gitmeleri ve rekabet odaklı bir yükseköğretim alanına uygun olacak şekilde, yurtdışında çalışma deneyimi ya da SSCI, SCI gibi endekslerce taranan dergilerde yayın yapma ve ayrıca sözlü sınavda başarılı olma gibi zorunluluklar temelinde ek kriterler³ belirlemeleri söz konusu olabilmektedir. Günümüzde akademik performans hem ÜAK tarafından güncellenmiş ölçütler hem de üniversitelerin kendi kriterleri temelinde değerlendirmeye tabi hale gelmiştir.

Türkiye'de yükseköğretim, büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilmekte ve bu temelde devlet politikaları ve günümüzde de yeni kamu yönetimi anlayışı temelinde değişim göstermektedir. Verimlilik ilkeleri çerçevesinde kamu personeli yönetiminde gerçekleştirilmesi planlanan değişiklikleri Başbakanlık tarafından, 2003 yılında yayınlamış raporda görmek mümkündür:

"Devlet Personel Rejimi Reformu ile bütün kamu kurum ve kuruluşlarında norm kadro uygulamasına geçilecek; Göreve alma ve yükselmeye objektif kriterler getirilecek, statüler azaltılacak ve benzer statüler arasındaki ekonomik ve sosyal farklılıklar giderilecek; Maaş ve ücret sistemi sadeleştirilecek ve dengesizlikler giderilecek, esnek çalışma usulleri getirilecek; Orta vadede performansa dayalı ücret sistemine geçilecek..." (Dinçer ve Yılmaz, 2003, s. 160).

³ Buna örnek olarak Yıldız Teknik Üniversitesi'nin 19.07.2018 tarihinde yayınlanan sosyal bilimler alanında Doktor Öğretim Üyesi kadrosuna atanmaya ilişkin kriterleri şöyledir: "Lisansüstü çalışmaları esnasında veya doktora sonrası bilimsel araştırma yapmak için toplamda en az 6 ay yurtdışında bulunmak (en fazla üçe bölünebilir) veya yabancı dilde (İngilizce) ders verme yeterliğine sahip olmak ve En az biri SCI, SCI-E, SSCI veya AHCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış makale olmak üzere toplamda en az iki uluslararası yayım yapmış olmak". Aynı kurumda doçentlik kadrosuna atanmak için ise Doktor Öğretim Üyeliğine atanma koşullarını karşılama dışında "doçentlik unvanına sahip olmak ve Üniversitelerarası Kurul tarafından belirlenecek jürilerce yapılacak sözlü sınavdan başarılı olmak" şartı aranmaktadır (<http://www.apry.yildiz.edu.tr/images/files/aydek20182014.pdf>).

Bu anlamda, devlet üniversitelerinin bünyesinde devlet memuru olarak çalışan akademisyenlerin statülerinde ve çalışma şekillerinde değişimlerin söz konusu olması beklenmektedir. Bu anlayış temelinde, 2018 yılında yürürlüğe giren Norm Kadro uygulaması yükseköğretimde verimliliğin artırılması, bilimsel yönetimin yükselişi yolunda atılan adımlardan bir diğeri olarak ele alınabilir.

Yükseköğretimde öğretim elemanı norm kadrolarının belirlenmesi ve kullanılmasına yönelik yönetmelik 02.11.2018 tarihinde Resmî Gazete’de yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğe göre bir kurumda gerçekleştirilecek norm kadro planlaması, asgari kadro sayısının iki katına kadar yapılabilecektir. Norm kadro dışı kadro taleplerinde ise kurumun niceliksel (öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı gibi) ve niteliksel özellikleri (ileri düzey araştırma ve geliştirme faaliyetleri gibi) göz önünde bulundurulacaktır (“Devlet Yükseköğretim Kurumlarında”, 2018).

Araştırma görevlisi atamalarının geçici kadro temelinde gerçekleştirilmesi, doktora bitiren araştırma görevlilerinin ders verebilmesi, doçentlik unvanının verilmesinde açık kriterler temelinde sayısal bir güncellemeye gidilmesi ve norm kadro düzenlemesi, yeni kamu yönetimi temelinde Türkiye’de yükseköğretimde bilimsel yönetimin yükselişi, Taylorizm olarak ele alınabilecek gelişmelerdir. Taylorizmin üzerine kurulmuş olduğu, işin ölçülebilirliğini ve böylelikle denetlenebilirliğini sağlama olgusu tüm dünyada akademik üretimde yaygın temelinde sayısallaştırma eğilimi, yani niceliğe yapılan vurgunun artışı getirmektedir. Bu temelde akademik üretimde sayısallaştırmanın yöntemleri ve sorunları üzerinde durulacaktır.

YÜKSEKÖĞRETİMDE PERFORMANS YÖNETİMİ, ENDEKSLERİN ANLAMI VE SAYISALLAŞTIRMA

De Angelis ve Harvie (2009), 1970’ler itibariyle Neo-liberal politikaları Avrupa yükseköğretim sisteminde en fazla benimseyen kurumlar olan İngiliz Üniversitelerinde, akademik emeğin nasıl ölçümlenebilir hale getirildiğini tartıştıkları makalelerinde bu durumu ‘Bilişsel Kapitalizm’ kavramı çerçevesinde ele almaktadırlar. Yazarlar, akademik performans yönetimi anlayışını, akademik üretimin ‘nasıl’, ‘ne kadar miktarda’ ve ‘ne kadar sürede’ soruları üzerinden bir bilimsel yönetim anlayışı temelinde örgütlenişini, Taylorizmin akademideki yansıması olarak değerlendirmişlerdir. De Angelis ve Harvie (2009, s. 38), akademide yaygın sürecini kontrol eden önemli bir pazarın, yayıncılık endüstrisi olduğu belirtmekte ve yayıncıların, 2006 yılında elde ettikleri büyük kar oranlarını ele almaktadır:

“Wiley, bilim, teknoloji ve sağlık yayıncılığı %45,5 oranında ve onun alt grubu olan ve daha çok sosyal bilimlere yönelik yayıncılık yapan Blackwells %28,1 oranında bir faaliyet karı elde etmiştir. Hem dergi hem de kitap yayıncılığı yapan Taylor and Francis’in akademi ve bilim yayıncılığı departmanı %28,1 oranında, The Thompson Corporation ise sağlık ve bilim yayıncılığı bölümünden %24 oranında faaliyet karı kazanmıştır.”

Akademide ölçümlemenin kazananlarından birinin yayıncılık endüstrisi olduğu görülmektedir. Performans yönetimi temelinde ele alındığında bu yayıncıların tarafından çıkarılan dergilerin yüksek performans puanlarına karşılık gelecek (SSCI, SCI...) endekslerle taranması söz konusudur. Prestijli dergiler olarak ele alınabilecek bu mecralarda makale ret oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Gruber (2014, s. 167) böylesi dergilerin bilinçli bir şekilde, az bulunur olmadan kaynaklı talep artışı sağlamak üzere, dergi alanlarını kısıtlı tuttuklarını belirtmektedir.

Tenür, yani daimi kadroya geçişin zorlaştırılması, iş güvencesinin sorunsallaştırılması ve verimlilik ilkeleri temelinde performansla ilgili kılınması sonucunda ortaya çıkan yayın yapma çabasının sonuçlarını Lattier (2016, para. 2) ele almaktadır: “*İnsan bilimleri alanında yayınlanan makalelerden %82’si bir adet atıf bile almamaktadır; atıf alan makalelerden %20’si okunmuştur; yazılan akademik makalelerin yarısı yazarları, hakemler ve dergi editörleri dışında kimse tarafından okunmamaktadır*”. Ortalama olarak bir dergi makalesinin 10 kişi tarafından okunduğu belirtilmektedir (Biswas ve Kirchherr, 2015, para. 6).

Lattier (2016, para. 6), profesörlerin neden kimsenin okumadığı “saçmalıkları” yazdığı sorusunu sormakta ve nedenin, hakemli dergilerde yapılan yayınlarla birlikte sağlanan iş güvencesi olduğunu savunmaktadır. Yazar, dünya çapındaki yayın patlamasını bir profesör arkadaşının sözü üzerinden değerlendirmektedir: “*Yaratıcı intihal*”. Akademisyenler, daha fazla yayın yapmak adına geçmişte gerçekleştirdikleri araştırmalar üzerine yeni kuramsal bakış açıları geliştirmekte ve entelektüel sermayelerini kimsenin sormadığı, ilgilenmediği ve okumadığı soruların yanıtlarını aramak üzere harcamaktadırlar.

Günümüzde dünya çevresinde, akademisyenlerin rekabet edebilirliklerini belirlemek üzere kullanılan önemli bir ölçümleme yöntemi yayınların ‘Etki Faktörü’dür. 1972 yılında Eugene Garfield, son 2 yılda bir yayına yapılan atıf sayısının ortalamasını almak suretiyle hesaplanan etki faktörünü ortaya koymuştur. Günümüzde Thomson Reuters tarafından dergi etki faktörü raporları yayınlanmaktadır (Vanclay, 2012, s. 2). 1970’li yıllarda kütüphanelerin hangi dergilere abone olacaklarını belirlemek üzere kullandıkları ve bu temelde önem kazanan ölçümleme yöntemi (Curry, 2012, para. 2) günümüzde dergilerin prestijini belirleme aracı hale gelmiştir (Gruber, 2014, s. 167).

Seglen (1992) dergi etki faktörünün sorunlu olduğunu göstermektedir. Ortalama olarak bir dergiye yapılan atıfların yarısı, dergide yayınlanmış makalelerin %15’ine yapılmaktadır (1992, s. 631). Yani derginin etkisini gösterdiği öne sürülen sayı aslında dergide yayınlanmış az sayıda makalenin aldığı atfı göstermektedir. Etki faktörü kendine yapılan atıfları da içermektedir ve editör yazıları genellikle dergide yayınlanmış makalelere atıf yaparak bu sayıyı yükseltebilmektedir. Vanclay (2012, s. 226) şöyle bir örnek vermektedir: “*Molecular Ecology yakın zamanda kendine 179 atıf içeren bir editör yazısı yayınlamıştır*”. Al ve Soydal (2012, s. 702), atıf anormallikleri nedeniyle Dergi Etki Faktörü Raporlarından çıkarılan dergi sayısının 2007-2011 yılları arasında 7’den 51’e çıktığını belirtmektedirler. Bu durum da sorunlu bir sayısallaştırma yönteminin yaygın bir şekilde ölçüm yöntemi olarak tercih edilmesiyle, kendine atıf gibi yanlış kullanımların da yaygınlaştığını göstermektedir.

Böylesi sayısallaştırma araçları ayrıca alanlar arası ve ülkeler temelinde farklılıkların da göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Örnek olarak Tonta (2014, s. 7) Sosyal Bilimler alanında yayınlanan dergilerin etki faktörlerinin Fen Bilimlerine göre çok daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durumun sebebi yazara göre sosyal bilimlerde bilimsel yayınlarda kitapların ağırlıklı olmasıdır. Dergi etki faktörlerinin kullanımına ilişkin sorunları listeleyen Seglen (1997, s. 499), veri tabanının İngilizce dili üzerine kurulmuş olduğunu ve Amerikalı yayıncıların egemenliği altında olduğunu belirtmektedir. Bu durum da Türkiye gibi ülkelere etki faktörü yüksek dergilerde yayın yapmanın daha güç olacağı anlamına gelebilecektir.

Atıf söz konusu olduğunda, bir makalenin çok sayıda atıf almış olmasının da tam anlamıyla makalenin önemine, olumlu etkisine işaret etmeyeceği söylenilebilir. Simkin ve Roychowdhury (2003, s. 273- 274) oluşturdukları modeli kullanarak atıf yapılan makalelerin %20'sinin gerçekten okunmuş olduğu sonucuna varmışlardır. Gruber (2014, s. 169- 170) ise, bir makalenin eleştirilmek üzere de atıf alabileceğini, bazı inceleme makalelerinin orijinal çalışmadan daha fazla atıf aldığına ve ayrıca dergilerin fazla sayıda atıf alacağı düşüncesiyle yöntem makalelerini yayınlamayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Yazar, metriklerin bu derece önem kazanmasının sahteciliğin önünü açacağını ve “me too” (ben de) biliminin yaygınlaşmasına sebep olacağını belirtmektedir. Gendron (2008, s. 99), ölçümlenebilir olana yapılan vurgunun artması ile akademik üretimde yüzeyselliğin ortaya çıktığını savunmaktadır. Akademisyenlerin birer “performans sergileyicisi” konumuna geçmekte, atıf alabilmek adına, daha popüler olan alanlarda araştırma ve yayın yapmayı seçmekte olduklarını, bu durumun da bilimde yenilik arayışının son bulması anlamına geleceğini belirtmektedir.

Bilimsel üretimde ‘kaliteyi’ belirlemenin güç olması, akademik emek sürecinin bir uzmanlık alan bilgisi üzerine kurulmuş olması, dış değerlendirmeye yönelik ortak kriterlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Seglen, 1997, s. 498). Günümüzde yükseköğretimde Neo-Taylorizmin yükselişi ile birlikte, kişinin ne kadar zamanda ne kadar çıktı ortaya koyacağı, dünya çevresinde kullanılan performans yönetiminin gereklilikleri çerçevesinde belirlenir hale gelmektedir. Fakat bu performans yönetiminin sayılara odaklanması, içeriğin ve bu temelde akademik üretimin, bilimin kendisinin ikincilleşmesi, aracın amaç haline gelmesi, sayının insandan önemli konuma geçmesine sebep olabilmektedir.

Donald (2013) performans baskısına yönelik bloğunda bir editörün sözlerini paylaşmaktadır: “*Doktora sonrası [araştırmacılarımızın] birçoğu kariyerleri açısından, yüksek prestijli bir dergide yayın yapmanın, bilim yapmaktan daha önemli olduğunu düşünüyor*” (2013, para. 4). Curry (2019, para. 2) ise şöyle demektedir: “[Sayısal] Göstergeler belirli bir derecede öneme sahip bilgi sağlasa da bu bilginin sağladığı faydayı değerlendirmek zordur. Sayıları, olduklarından fazla bir şeymiş gibi görmememiz gerektiğini, karmaşık insan faaliyetlerinin [kolaylıkla] sayılara indirgenemeyeceğini de göz önünde bulundurmalıyız”.

Türkiye’de de performans yönetiminin, çıktı kontrolünün, temelde akademik yayınlar üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir. Tekeli (2003, s. 135), ‘yayın yap ya da yok ol’ anlayışının Türkiye’de akademik üretim açısından sayıca fazla ama içerik açısından sorunlu olan bir yayın anlayışına sebep olduğunu belirtmektedir. Mutioğlu (2016, s. 1013- 1014) ise performans baskısına ilişkin şöyle demektedir:

“Neo-liberal dönemde akademide ortaya çıkan gelişmeler, akademik emeğin metalaşması ve akademik emeğin Taylorizasyonu olarak tanımlanır. Yoğun ders yükü ve mesaiden arta kalan zamanlarda da neo-liberal akademinin yayın yap ya da yok ol dayatması nedeniyle sürekli yayın yapma baskısı duyan günümüz akademisyenleri, gerekli tüm koşulları yerine getirirler bile kendisini sürekli bir yetersizlik ve değersizlik hissiyle yüz yüze bulur veya performans fetişisti akademisyen profiline dönüşür”.

Türkiye’de performans yönetimi kavramının yükselişi, Akademide Taylorizm ile birlikte yaşanan dönüşümde, nicelik açısından bir büyümeyi getirmiştir. Orer (2011, s. 135) 1980’lerin ikinci yarısından itibaren Türkiye kaynaklı bilimsel yayın sayısında büyük bir

artış sağlandığını fakat etki faktöründe aynı derece bir yükselme söz konusu olmadığını belirtmektedir. Özellikle 2000'li yıllar ile birlikte, bilimsel yönetim anlayışı temelinde oluşturulan akademik atama ve yükseltme kriterlerinin güncellenmesi ile yayınlarda niceliksel artış hızlanmıştır. 1980-2004 yılları arasında yayın sayılarını ele alan Ak ve Gülmez (2006, s. 27), bu yıllar arasında yapılan yayınların %57.7'sinin 2000-2004 yılları arasında gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Son 5 yılda, 1980-2000 yılları arasında yapılan yayın sayısına eşdeğer bir yayının ortaya çıktığını görülmektedir. Bu durum, üniversite ve akademisyen sayılarında artışı ile birlikte performans yönetiminin bir sonucu olarak ele alınabilir.

Türkiye'de yükseköğretimde Taylorizm'in yükselişi ile birlikte, performans yönetiminin ortaya çıkması, akademik emek gücünün maksimum potansiyelini gerçekleştirilmesi yönünde çeşitli sayısal ölçütler temelinde değerlendirmeye tabi tutulması, akademik emeğin ders verme ve idari faaliyetleri üzerinden değil, büyük ölçüde akademik yayınları üzerinden değerlendirilmesi, yayınlarda niceliksel bir büyümeyi getirirken çeşitli olumsuz etkileri de beraberinde getirmiştir. Kaplan (2017, para. 6), ücret ödeyerek makale yayımlatma gibi uygulamalar yanında, Türkiye Çin Malezya hattında atıf çeteleri kurulduğunu belirtmektedir. Memurlar.net ("Atıf Çetesi", 2015) web sitesi de 'atıf çetesi' başlığı ile duyurduğu haberinde, fen ve sosyal bilim gibi farklı alanlardan birbirine atıf yaparak atıf ağı kuran Türkiye menşeli 5 derginin Web of Science veri tabanından çıkarıldığını yazmaktadır.

Sayılaşmanın artışı ile birlikte, bilimsel etğin göz ardı edildiği uygulamaların ortaya çıkışı YÖK'ün de dikkatini çekmiş, YÖK başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç'ın önerisi üzerine ÜAK yağmacı (predator)⁴ dergilerde yapılan yayınların doçentlik başvurularında kullanılamayacağı kararını almıştır. YÖK başkanı, sayısal anlamda Türkiye'de yapılan yayınların yeterli olduğunu fakat nitelik açısından aynı şeyin söylenemeyeceğini belirtmiştir ("Yağmacı Dergi", 2019).

Sayıların tek hedef haline gelmesi, bilimin kendisinin ikincil konuma düşmesi, yayınların araç değil amaç konumuna geçmesi; kimse tarafından okunmayan yayınların, "ben de" biliminin yaygınlaşması, dünya çevresinde ve Türkiye'de yükseköğretim sistemlerinde dönüşüm ve akademik emeğin Taylorizasyonu ile birlikte ele alınabilecek gelişmelerdir.

AKADEMİSYENLİK MESLEĞİNİN DEĞİŞİMİ: SOSYAL BİLİMLER ÖRNEĞİ SAHA ÇALIŞMASI

Neoliberal politikalar, yükseköğretimde metalaşma ve akademik emeğin Taylorizasyonu süreçlerinin Türkiye'deki yansımalarını anlamlandırmak üzere gerçekleştirilen doktora çalışmasının saha aşaması 2017 yılında tamamlanmıştır. Akademik emek sürecinde yaşanan değişimleri anlamlandırmak üzere, derinlikli bilgi elde etme isteği temelinde çalışma, niteliksel bir metodolojik temele oturtulmuştur. Bu çerçevede, çalışmanın kuramsal temelini oluşturan 'Emek Süreci Kuramı' (Braverman, 2008) temelinde yapılandırılmış bir derinlemesine görüşme formu hazırlanmış ve bu çerçevede İstanbul ve İzmir illerinde yer alan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal bilimler alanlarında çalışan 28 öğretim üyesi ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir (Atalay, 2017b).

⁴ Yağmacı dergi kısaca, ücret karşılığı yayın yapılan ve akademik usule uygun yayın yapılmayan dergi olarak tanımlanmıştır (YÖK, 2019).

Akademik emek sürecinde yaşanan dönüşüm, farklı bilim alanlarında yaratılan ekonomik fayda temelinde bölümlerin piyasa değerlerinin değişim göstermesi çerçevesinde farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Bu çerçevede hem kendi içinde karşılaştırmaya imkan sağlayacak bir örneklem üzerinden çalışmayı yürütmek hem de araştırmacının kendisinin sosyal bilimler alanına ilişkin önbilgiye sahip olması dolayısıyla araştırma, sosyal bilimler alanlarında çalışan akademisyenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini, arkeoloji, antropoloji, coğrafya, felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih, sanat ve bilim tarihi bölümlerinde çalışan akademisyenler oluşturmuş; coğrafya, felsefe, psikoloji, sanat tarihi, sosyoloji ve tarih bölümlerinde çalışan akademisyenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, yükseköğretimde metalaşmanın etkilerini değerlendirme saiki ile vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim üyelerinin çalışma deneyimini merkeze almıştır. Bu çerçevede Türkiye’de en fazla vakıf üniversitesi sayısına sahip ve sermayenin merkezi konumundaki şehir olan İstanbul ilinde çalışma deneyimi temel alınmıştır. Sermaye yoğunluğunun daha düşük olduğu, az sayıda vakıf üniversitesinin bulunduğu İzmir ilindeki küçük ölçekli akademik üretim alanı da farklı bir çalışma deneyimini anlamlandırmak üzere çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın örnekleme belirlenirken, maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme teknikleri kullanılmıştır (Glesne, 2015:61). Bir amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları (iş yoğunluğu), üniversite sıralamaları (üniversitenin tercih edilirliliği-prestij), üniversitelerin kuruluş yılları (kurumsallaşma) gibi kriterler temelinde örneklem belirlenmiştir. Bu temelde daha güvencesiz çalışma koşullarına tabi oldukları düşüncesi temelinde örnekleme daha fazla sayıda yardımcı doçent unvanlı öğretim üyesi dahil edilmiş, aynı şekilde vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerle daha fazla sayıda görüşme yapılmıştır. Çalışmanın Olağanüstü Hal döneminde gerçekleştirilmesi, derinlemesine görüşmenin temelinde yer alan güven ilişkisinin tesisinde sorun olarak kendini göstermiş bu çerçevede kartopu örnekleme de kullanılmıştır. Gerçekleştirilen 28 görüşmeden 20’si İstanbul ilinde, 8’i İzmir ilinde; 19’u vakıf üniversitesinde 9’u devlet üniversitesinde; 16’sı Yardımcı Doçent, 7’si Doçent, 5’i Profesör Doktor unvanlı öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda, akademik emek sürecinde Taylorizm’in yükselişi; performans yönetimi, müşteri konumunda öğrenci, teknolojik denetim gibi yöntemler aracılığıyla emek sürecinde dış kontrolün artışı; akademik işte tasarım ve uygulamanın ayrılması ve yoğunlaşma; akademik emeğin vasıfsızlaşması ve yeri doldurulabilir hale gelmesi; akademik işin güvencesizleşmesi gibi gelişmeler temelinde görünür olmuştur. Çalışmada, akademik emek piyasasının da akademik emeğin kontrolünde önemli bir rolü olduğu görülmüştür. İstanbul ilinde birçok üniversite bulunması, kişilerin kurumlar arası hareketliliğini arttırmakta ve güvencesiz koşullar karşısında bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Örnek olarak Katılımcı 11 (Yrd. Doç. Dr. V⁵.’in bulunduğu vakıf üniversitesi, çalıştığı beşinci kurumdur. Katılımcı 25 (Yrd. Doç. Dr. V.), bu konuda şöyle demektedir: “*Ya bi süre daha ben şu mobilitenin [hareketliliğin] İstanbul’da iyi süreceğini düşünüyorum... Hani burda diyelim ki biz anlaşmadık, dedik ki başka bi yere geçsem falan filan... Yani yeni bi yer bulmam çok uzun sürmez*”. İzmir ilinde az sayıda üniversite bulunması,

⁵ V: Vakıf Üniversitesi; D: Devlet Üniversitesi. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, sonradan kaldırılan, Yardımcı Doçent unvanı kullanılmaktadır.

kurumlar arası hareketliliği ve alternatifleri azaltmakta, bu çerçevede kişilerin var olan koşulları daha yıkıcı bir şekilde deneyimlemelerine sebep olabilmektedir.

Çalışmada öğretim üyelerinin buldukları üniversitelerde birçok farklı faaliyeti bir arada yürüttüğü görülmektedir. Ders verme ve araştırma dışında akademisyenler, 'sekreterlik' hizmetlerini yerine getirebilmektedirler. Bir devlet üniversitesinden emekli olmuş Katılımcı 8 (Prof. Dr. V.) bu konuda şöyle demektedir: *"Angarya işler diyebileceğim, öyle tabir edilebilecek işler... Bölümlerin [sekreterleri] olmadığı için, gençler sekreterlik işlerini de yapıyorlar. Yani araştırma görevlileri, alt kadrolar, yardımcı doçentler, doçent arkadaşlarım bile, devletteki arkadaşlara göre çok daha yoğun çalıştıklarını görüyorum"*. En az sayıda kişi ile en fazla çıktının elde edilmesine yönelik bilimsel yönetim anlayışının, akademik işin yoğunlaştırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin, kurumda yeterince idari personel bulunmaması sebebiyle idari işleri de yerine getirmeleri söz konusudur. Aynı temelde yeterince akademik personelin bulunmadığı bir kurumda çalışan Katılımcı 15 (Yrd. Doç. V.), kendi vermediği farklı derslerin sınavlarında gözetmen olarak görev yaptığını belirtmiştir. İki durumda da Taylorizmin bir sonucu olarak, akademisyenliğin zanaat yapısının bozulmasına işaret edecek şekilde, akademisyen ve emeği arasında kopma söz konusudur. Akademisyenler emek süreçleri üzerindeki kontrolü kaybetmekte, optimum girdi çıktı oranını gözetemeyen kurumların öncelikleri temelinde hareket etmektedirler.

Akademik işin en yoğun olarak deneyimlendiği faaliyetin ders verme faaliyeti olduğu görülmektedir. Katılımcı 11 (Yrd. Doç. Dr. V.), bir dönemde 24 saatlik dersi olduğunu, Katılımcı 13, (Yrd. Doç. Dr. V) bir dönemde toplamda 900 öğrenciye, Katılımcı 20 (Doç. Dr. V.) 410 öğrenciye ders verebildiğini belirtmektedir. Katılımcı 19 (Yrd. Doç. Dr. V.) ise görüşmenin gerçekleştirildiği dönemde hazırlık yapmasını gerektirecek şekilde 7 yeni ders verdiğini söylemektedir. Aynı Katılımcı, vakıf üniversitelerinde kar sağlamak amacıyla, havuz dersi sisteminin uygulandığını böylelikle, en az sayıda öğretim üyesi ile en fazla sayıda öğrenciye hizmet verilebildiğini belirtmektedir: *"Bu sayede şey daha çok kâr ediyolar. Birinci ve ikinci sınıfların çoğu havuz. Yani sekiz yüz öğrenci dolayısıyla on tane hoca ve on tane ayrı ders on değişik şekilde bölümüne göre izlenebilecekken, sekiz yüz kişi tek hocadan bir derse girmiş oluyor işte, havuz oluyor dolayısıyla maksimum kâr"*.

Ders saatlerinin ve öğrenci sayılarının yüksekliği yanında vakıf üniversitelerinin çoğunluğunda finansman, öğrencilerden alınan ücretlerle sağlanmakta, bu durum da müşteri konumunda bir öğrenci profili yaratabilmektedir. Ders dışında öğrenciler, özellikle yeni iletişim teknolojileri yoluyla öğretim üyelerine ulaşmaya çalışmaktadırlar. Katılımcı 11 (Yrd. Doç. Dr. V.) öğrencilerin öğretim üyelerini gece üçte arayabildiğini, Katılımcı 6 (Prof. Dr. V.) öğrencilerin, e-maillerine hafta sonu gibi mesai saatleri dışında yanıt alma konusunda talepkar olabildiğini belirtmektedir. Ders verme faaliyeti temelinde ortaya çıkan iş yükü yanında öğrenci memnuniyeti kurumların en önemli hedeflerinden bir olurken, öğrenci yoluyla denetimin de temel bir mekanizma haline geldiği görülmektedir. Öğretim üyelerinin yetkinliğini sorgulayan öğrenci memnuniyet anketleri yanında vakıf üniversitelerinde doğrudan şikayet yönteminin de kullanıldığı görülmektedir.

Katılımcı 10 (Yrd. Doç. Dr. V.) bulunduğu kurumda, bir öğrencinin e-mailine geç yanıt aldığına dair rektöre ilettiği şikayet sonucunda, öğretim üyesinin rektör tarafından uyarıldığını, Katılımcı 19 (Yrd. Doç. Dr.) öğrencilerin *"derste bana sert baktı"* şeklinde bir şikayeti idareye iletebildiğini belirtmektedir. Katılımcı 26 (Yrd. Doç. Dr. V.) ise şikayet mekanizmasının önemini şu şekilde dile getirmektedir: *"Ama ee bi şikayet olursa ee direk olarak"*

öğrenci şikayet ettiğinde dekan veya rektör direk hocayı çağırıyor nedir bu iş, soruyor. Haksızsa soruşturma açabiliyor”.

Öğretim üyelerinin, ders verme sürecine ilişkin yoğun iş yükü yanında birçok farklı görevi de yerine getirdikleri görülmektedir. Bu görevlerden biri üniversite tanıtımlarıdır. Bilimsel yönetim anlayışının bir yansıması niteliğinde, çalışandan maksimum emek elde etme itkisi temelinde, üniversitelerin ‘reklam’ faaliyetlerini de öğretim üyelerinin gerçekleştirdiği görülmektedir. Katılımcı 8 (Prof. Dr. V.) bu konudaki deneyimini paylaşmaktadır: “İlk geldiğim yıl Kadıköy’deki karavanda görev yaptım... Orada gelen geçen ee vatandaş merak edip soruyodu... Yani burda işte tanıtım yapmak durumunda kalıyorsunuz, öğrenci çekmek durumunda kalıyorsunuz... Yani reklam faslı diyeyim...”. Katılımcı 5 (Yrd. Doç. Dr. V.) kendisine saat 18:00 sonrasında, üniversiteden oldukça uzak ilçelerde tanıtım görevi verildiğini belirtmektedir. Birçok katılımcı üniversite tanıtımlarının kendilerini “yalan” söylemek zorunda bıraktığını belirtmektedir. Katılımcı 13 (Yrd. Doç. Dr. V.), bu konuda şöyle demektedir:

“Bu sene mesela bir X[şehir adı]’ e günü birlik tanıtım gezisine gittim... ben buranın gerçek bir üniversite olduğunu falan da düşünmüyorum yani. Yani üniversite bu değil, böyle bir şey değil. Hatta diyorum ki en baştan zaten amacımız diplomayı satmak para karşılığında, en başından bunu yapalım... Şimdi ben bu şekilde hissederken, öğrencilere gidip bu okulu tanıttığım zaman yalan söylemiş söylüyorum yani yalan söylemek de istemiyorum, bu sefer bir şey söylemiyorum... Yani ben berbat hissediyorum açıkçası... kendime yabancılaştığımı hissediyorum”.

Akademik Taylorizm’in yükselişi ile bir arada gerçekleştirilen birçok faaliyet çerçevesinde iş yoğunluğunun artışı yanında katılımcıların büyük çoğunluğunun akademik iş ile akademik yayını özdeş tuttukları görülmektedir. Fakat günümüzde işin yoğunlaştırılması ve performans yönetiminin yükselişi sonucu katılımcılar tarafından, yayın süreçlerinde sayısallaştırma ve sahtecilik gibi olumsuz durumlara işaret edilmiştir.

Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler için akademik yayın sadece atama ve yükseltmelerde kullanılmamakta, güvencesiz koşulların bir sonucu niteliğinde, bazı durumlarda yıllık bazda yenilenen sözleşmelerin gerekliliği olabilmektedir. Bu temelde Katılımcı 2 (Yrd. Doç. Kadın, V) yayın yapma süreçlerini şöyle tanımlamaktadır:

“Bu bir tür kendi ritmimi bulduğum bir süreç değil, sözleşme yenileme süreçlerine göre belirleniyor açıkçası... Yani orda derdiniz şu kadar sürede makale yayınlamak mı yoksa şu nitelikte bir makale yayınlamak mı? ... Bir taraftan kafamda çok ilginç kurgular var ‘Acaba’ dediğim farklı şeyler var. Ama bunu bir kenarda tutuyorum... Onu erteleyip daha kısa daha hızlıca belki daha descriptive [betimleyici] diyebileceğim bir yazı çıkartmam gerekiyor ki, ben işte kalabileyim...”.

Katılımcı, işini kaybetmemek adına daha hızlı yayın yapmanın yollarını aradığını belirtmektedir.

Birçok katılımcı günümüzde akademik işin başa çıkılması zor bir şekilde yoğun olduğunu dile getirmektedir. Katılımcı 5 (Yrd. Doç. Kadın, V.), eskiden yayınlarını daha fazla zamana yayarken bugün işlerini hızla yaptığını belirtmekte ve şöyle demektedir:

“X hoca var yıllarca X’de [Devlet Üniversitesi] ders vermiş profesör, bana diyor ki 18 saat ders biz de verdik diyor, ben de diyorum ki siz de verdiniz ama sizde bir akademik

yükseltme kriteri var mıydı? Bizde burada her şeyi beraber ol diyorlar, ben 18 saat ders de vereceğim, yılsonunda benden bir SSCI bir yayın bekliyorlar, aynı zamanda bir de şey öğrenciler de memnun olacak, böyle bir insan yok dünyada... Bunu dünyanın neresine giderseniz gidin söyleyin, böyle bir insan yok, hani 18 saat ders ver, öğrencin çok olsun, yayın yap, yok böyle bir şey. Arada mümkünse bir de Essay [açık uçlu sınav sorusu] de sor, bir de dersin asistanı da yok, yani bunu anca anca ... Sizden isteyecek olan insan... Yani o kadar işi anlamayacak, sizden böyle bir şeyi isteyecek”.

Burada öğretim üyesi performans yönetiminin diğer akademik faaliyetler temelinde bir bilimsel yönetim anlayışı üzerinden planlanmamasına itiraz etmektedir. Aynı Katılımcı kendi yayın stratejisini şöyle anlatmaktadır:

“Yani en fazla, yani high impact journallarda [yüksek etki faktörlü dergi] yayımlanmış en fazla sayıda cite edilmiş [atıf almış] makaleleri o konudaki, okuyorum. Çok, to the point [hedefe yönelik]. Oralarda bir şey çıkartmaya çalışıyorum, ama daha çok zamanım olsa, o konudaki daha çok sayıda araştırma okuyup, daha izole araştırmaları da okuyup, daha geniş bir perspektiften bakmaya çalışırdım. Daha fonksiyonel pratik olmaya çalışıyorum zamansızlıktan dolayı”.

Katılımcı 6 (Prof. Dr. Erkek, V.) ise akademik üretim sürecinde nicelik ve nitelik çelişkisine işaret etmekte ve şöyle demektedir: “... Örneğin bi insan var, beş tane indeksli yayın yapmış. Eem, güzel hoş bi insan var, beş yıl yayın yapmamış; o beş yıl birer yayın yapmış, yılda birer tane yapmış... [Diğeri] Beş yıl bi şey yapmamış ama bi yayın yapmış, uff acayip atıf almış, şey ee hangisi daha iyi?”. Bu temelde akademik işin nitelik temelinde belirsiz, çelişkili doğasına işaret edilmektedir. Katılımcı 8 (Prof. Dr. Kadın, V.) de bu belirsizliğin alan temelinde ortaya çıktığını ve karşılaştırmayı sorunlu hale getirdiğini belirtmektedir: “Çok deneyimli, donanımlı olsa da hani bir profesör hoca... Çok fazla sayıda araştırmayı üstlenebilecek durumu olamaz. Yani insanüstü bir yaratık değil bu. E ama bunun sayısı ne olması gerekir dersiniz onu bilemem. Alana göre de değişir”. Katılımcı 22 (Doç. Dr. Erkek, D.) de, kendi alanında yayın yapmanın uzun bir sürecin sonucu olduğunu belirtmekte ve şöyle demektedir: “Yani bu işte ne biliyim işte, tıp doktorlarının çalışmalarına benzemez, mühendislerin çalışmalarına benzemez, iktisatçıların çalışmalarına benzemez. Dolayısıyla hani ee bizde çok böyle çok hızlı bi ürün çıkmaz...”.

Katılımcı 10 (Yrd. Doç. Dr. Erkek, V.), kendi kurumunda kişi başına yılda iki makale şeklinde açık bir yayın hedefi olduğunu, böylesi bir performans yönetimi anlayışının, sayısallaştırmanın, akademisyenler üzerinde yarattığı baskının olumsuz etkilerine vurgu yapmakta ve şöyle demektedir “Yani bu üniversitedeki akademik üretim yönündeki baskı o kadar yüksek ki yani hani, bu kişilerin akademik üretimini negatif etkileyebilir... Hani o seviyeye ulaşamazsak sıkıntıya gireriz psikolojisi onları sıkıntıya sokuyor. Dolayısıyla akademik üretimdeki, belli bir matematiksel sınırlar ee işin bence doğasını bozan bir karaktere sahip”.

Kariyerinin başlangıcında olan birçok katılımcı, performans sisteminin yıkıcı yönlerine vurgu yapmakta fakat mevcut konumlarını korumak adına, sistemin gerekliliklerini yerine getirdiklerini belirtmektedirler. Örnek olarak Katılımcı 12 (Yrd. Doç. Dr. Kadın, V), “Tabi ki benim de var böyle çabalarım, en nihayetinde bir oyunun içerisindeyseniz kurallarına uymak zorundasınız. Ha ama bunları çok büyük bir aşkla mı yapıyorum hayır ama yapıyorum” diyerek performans sistemini bir oyuna benzetmektedir. Günümüzde yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde devlet üniversitelerinde de akademik Taylorizmin yükselişi özellikle yayın yapma faaliyetinde görünür olmaktadır. Katılımcı 1 (Yrd. Doç, Erkek, D),

"Yani dergi editörlüğü yapıyorsunuz, hakikaten hakemlik sürecini yürütüyorsunuz, her şeyini yani Türkçesine kadar bakıyorsunuz ama şimdi illa Ulakbimde bilmem neye girmesi gerekiyor. İki şunu da yapmam gerekiyor hissi. Yani ben zaten bunları yapıyorum; sistem çok fazla bonus toplamaya... artık istediğiniz gibi okuyabilirsiniz... zorluyor" diyerek aynı sürece işaret etmekte ve performans ölçümüne yönelik çalışmayı bonus toplamaya benzetmektedir.

Katılımcı 15 (Yrd. Doç. Dr. Kadın, V) ise kariyerinde ilerlemek adına yurt içi yayınlara öncelik verdiğini belirtmekte ve yayın yapma sürecinde amaç- araç karmaşasına işaret etmektedir: "O yüzden yurtiçine yayın yaptım ama şimdiden sonra biliyorum ki, hani kitap bölümünün çok değeri yok, daha çok yurtdışında iyi yerlerde yayın yapmanın büyük önemi var doçentlikte puan sağlamak için. Ama şimdi böyle söyleyince şey şey oluyor, yine araç amaç birbirine giriyor". Katılımcı 9 (Doç. Dr. Erkek, V) da akademik ilerleme adına hızlı yayın yapma stratejisini paylaşmaktadır: "Biraz kariyerist denilebilir, ben biraz hızlı yayın yapıp, hızlı doçent olmaya çalışmıştım kendi açımdan.

Bunlara karşılık bir devlet üniversitesinden emekli, vakıf üniversitesi öğretim üyesi Katılımcı 7 (Prof. Dr. Kadın, V), uzmanlık konularında yıllarca çalışıp kolaylıkla kitap yayınlamadığını fakat günümüzde bu durumun değiştiğini belirtmekte ve "Ee gencecik arkadaşlarımız X [Katılımcının Bölümü] doktorasını yapıyoo, doktoranın bir yıl sonrasında X teorileri kitabı yazıyoo. Ee bazen şaşırıyorum... Bu da ne oluyo, tekrarcılık, aktarmacılık, kopyeciliği de beraberinde getirio" demektedir. Katılımcı 20 (Yrd. Doç. Dr. Kadın, V) de performans sistemleri ile birlikte tekrarcılığın arttığını belirtmektedir: "Sonuçta bi doktora tezinden on yedi yayın çıkaran birini görmüş olmaktan sonra... ee demişti ki çünkü napıyım üniversitem istiyo demişti... Herkes bunu yapıyo çünkü artık bu şey gibi oldu aslında, bana pazarlama gibi geldi... Yayın yapıyo mu yapıyo, çok üretken hoca, evet... Ama aslında toplamda bi tane veri toplamış onları evire çevire yayın yapıyo".

Katılımcı 24 (Yrd. Doç. Dr. Kadın, V) böylesi bir sayısal temelde düşünme ve yayın yapma anlayışının günümüzde hakim olduğunu kabul etmekte fakat bu duruma uyum sağlayamadığını dile getirmektedir:

"İşte corderdeki makaleleri çok görüp aa çok iyiymiş demek yerine, üstünden geçiyorum, nerelerde yapmış yayınları. Yani bitakım üniversitelerin kendi dergilerinde çok rahat yapılan yayımlar ve full bunlarla doluyken onları yapacağıma ben bir tane yapayım, düzgün yapayım; o da o zaman sayıca az görünüyor. Ya benim için önemli olan yaptığım işin iyi olması. Yeni yeni şey fark ediyorum böyle düşünen çok az insandan biriyim. Bir sürü kişi hatta bana diyorlar ya boşver gönder bi yere gitsin, basılacak bir yere gönder gitsin. Ama o gönderdiğim yer basacak biliyorum hiçbir review almadan edit [düzeltme] almadan basılacak biliyorum... Ben daha oraya gelemedim, o kadar düşüremedim kendi standartlarımı... O zaman tabi daha uzun sürüyor işte daha sayıca azalıyor. Bi makaleyi üç senedir yayımlatmaya çalışıyorum. Bi tanesi dört senenin sonunda yeni yayınlandı, bekleme süreleri var hep... Dolayısıyla süre çok uzuyor tabi öbür yerler daha hızlı bi kaç ayda basılıveriyor".

Katılımcı bir zanaatkar konumu olarak ele alınabilecek bir bakış açısından, içsel standartları olduğunu ve bu standartların dışsal sayısal standartlarla uyumlu olmadığını belirtmiş, içinde bulunduğu durumu tanımladıktan sonra, üniversitede çalışmayı bırakacağını dile getirmiştir.

Öğretim üyelerinin, akademik emek sürecinin zanaat yapısına işaret edecek şekilde, kendi işlerini en iyi şekilde yapma saiki ile hareket etseler de akademide yükselmekte olan 'hızlı yayın' anlayışına, sözleşme yenileme, doçentlik, profesörlük unvanlarını alma yönünde genel anlamda uyum sağladığı görülmektedir. Katılımcı 28 (Doç. Dr. Erkek, D) daimi kadronun koşulu olan doçentlik unvanının değişen kriterleri temelinde, doçentlik başvurusunu, tam olarak kendini hazır hissetmediği bir tarihe aldığını anlatmaktadır:

"Açık konuşmak gerekirse ben kendimi hazır hissetmeksizin, sırf yeni kriterlere yakalanmamak adına, başvurumu biraz öne çektim... Neden çünkü u benim akademik kriter yani [eski] doçentlik yönetmeliği gereği sağlanması gereken puanları sağlıyorum, hatta çok aşırıyorum ama kendimce biraz dedim ya otokontrol, etik e ee, akademik adabı muaşeret ya da teamüller açısından, biraz daha çalışmam gerektiği, birkaç farklı yayın yapmam gerektiği gibi bi düşünceye sahiptim... Başvurmasaydım eğer ee belki iki yıl falan atabilirdi".

Katılımcı 3 (Prof. Dr. Kadın, D) ise performans sistemi temelinde sayısallaştırmanın olumsuz sonuçlarını araçsallaştıran yeni mecraların ortaya çıktığından söz etmektedir:

"Çabucak kötüye kullanabiliyoruz son yıllarda bunu çok gözlemledim mesela geçen gün bir mail geldi inanmadım. Aynen şöyleydi, çok da utanç vericiydi. Bir sosyal bilimler dergisi kurulmuş, başlık şu şekilde geldi. 'Akademik teşvik almak istiyorsanız, akademik yükseltmelerinizi... Şu kadar para gönderin hemen yayımlayalım makalenizi' gibi... Yani işte uluslararası bir dergi yani Pakistan'da da kurulan dergi uluslararası oluyor. Pakistan'daki bir dergiye parayı veriyorsunuz yayınlamızı, makalenizi yayımlatabilirsiniz. İşte sempozyumlar uluslararası deniliyor içinde bir tane yabancı olmuyor".

Katılımcının ifadesinde yer aldığı üzere, akademik emek sürecinde bir kontrol stratejisi olarak ortaya çıkan güncel bir uygulamanın Akademik Teşvik olduğu görülmektedir. 2014 yılında yürürlüğe giren uygulamada asgari 30 puanın sağlanması durumunda akademisyenlerin ek bir ödeme alması öngörülmüştür ("Yükseköğretim Personel Kanununda", 2014). Birçok katılımcı, çevrelerinde akademik teşvik almaya yönelik yoğun bir çabanın söz konusu olduğu belirtmiştir. Katılımcı 23 (Yrd. Doç. Dr. D.), akademik teşvike yönelik çaba için şöyle demektedir: *"Tabi insanlar artık onu şey yapıyor onu artık hesaplayıp ee ona göre işte yayınlarını vesaire ayarlayıp mümkün olduğu kadar ee bundan faydalanmaya çalışıyorlar tabi".* Katılımcı 22 (Doç. Dr. D.), akademik teşvike yönelik kolektif bir çabanın, çeşitli üniversitelerde sahteciliğe dair eğilimlerin ortaya çıktığını belirtmektedir. Katılımcı 1 (Yrd. Doç. Dr. D.) de aynı duruma işaret etmekte ve şöyle demektedir: *"...hani şöyle diyeyim, tabiri caiz ise bu işe uyananlar, 2016'da atf aramaya başladılar".*

Akademik teşvikin yıllık bazda yapılan yayınlar üzerinden verilmesi de stratejik yayın yapma eğilimine katkıda bulunmaktadır. Katılımcı 27 (Yrd. Doç. Dr. D.) bu konuda şöyle demektedir: *"Tabi ben kendim için de düşünüyorum. İşte bişeyi basacakken işte geçen tam aralık ayında basılmış. Tüh dedim keşke ocakta basılsaydı... Tabi ama belki o durumda araman lazım derginin editörünü. Ya beni aralık sayısına almayın bi sonrasına alın".* Katılımcı böylesi bir düşünme şekline rahatsız olduğunu da sözlerine eklemektedir.

Katılımcı 26 (Yrd. Doç. Dr. Erkek, V), performans ölçümlerinin genel anlamda olumsuz sonuçlarına odaklanmakta ve şöyle demektedir:

“Ama bu performansı ölçemezler, bu ölçülebilecek bir şey değil. Bu yanlış bir şey yani... Ee çünkü neye göre; dediğim gibi makale yayımlatmanın bu kadar ucuz olduğu, para vererek makale yayınlattığım, çalıp çırparak... Veyahut da çeşitli makalelerden ee özetler çıkartıp, alt alta o özetleri sıralayıp, dipnotlarını kaynakçasını verip bir hakenli dergiye gönderdiğinde yayımlanıyor. Hiçbir... yaratıcılık yok. Ee hiç bi katkı yok, literatüre katkı yok ama yayımlanıyor. Şimdi bu kadar ucuz olduğu bi yerde eğer ki performansa dayalı olursa, herkes makine gibi makale yazıcak ve yayımlancak. Ama bilimsel üretimde, hiç bişey olmucak. Evet makaleler yayımlancak bir sürü dergiler çıkıcak ama onların hiç bi anlamı olmucak”.

Kapitalist sistemde, emek gücünün emeğe dönüşümü yolunda, çalışanın maksimum potansiyelini elde etmeye yönelik bir strateji olarak ortaya çıkmış Taylorizm günümüzde, akademik emek sürecinde de uygulanır hale gelmektedir. Taylorizmde işin standartlaştırılması, ölçümlenmesi, kontrol edilmesi ve yoğunlaştırılması öne çıkmaktadır. Özellikle vakıf üniversitelerinde çalışma deneyimine odaklanan bu çalışma temelinde en az kişi ile en fazla çıktının elde edilmesine yönelik akademik Taylorizmin etkileri, yoğun ders yükleri, yüksek öğrenci sayıları, idari işler, tanıtım faaliyetleri temelinde görünür olmaktadır.

Akademik işin birçok farklı faaliyet temelinde yoğunlaştırılmış olmasının yanında, akademik Taylorizmin ortaya çıkardığı akademik işin ölçülebilirliği olgusu akademik yayın sürecinde önemli etkilere sahiptir. Ölçümlenebilirlik temelinde, yayın sürecinde nicelik öne çıkarken akademisyenler, işlerini kaybetmemek, kariyerlerinde ilerlemek ve akademik teşvik gibi maddi ödüllere sahip olabilmek adına hızlı yayın yapmanın önemine değinmektedirler. Bu durum da katılımcılar tarafından, akademik üretim alanında sahtecilik, kopyacılık, tekrarcılık ve yüzeysellik gibi olumsuz etkileri çerçevesinde ele alınmıştır.

SONUÇ

Çalışma, akademiye Taylorizmin yükselişi temelinde performans odaklı dönüşümün akademik emek üzerindeki etkisini ele almıştır. Emek gücü, bir çalışanın yaratma, üretme potansiyeli ile ilişkilidir ve bu potansiyel belirsiz bir niteliktedir. Bu belirsizliği kontrol altına almak ve çalışanın ortaya koyabileceği maksimum potansiyeli elde etmek amaçlı temel bir yönetsel strateji olan Taylorizmin, yükseköğretimde yaşanan dönüşüm ile birlikte, akademik emek sürecine de uygulanır hale geldiği görülmektedir. Bu çerçevede akademik faaliyetlerin standartlaştırılması, ölçümlenebilir hale getirilmesi, iş güvencesinin azaltılması ve böylelikle bireysel performansın kontrol edilebilir hale getirilmesi söz konusudur. Akademik performans yönetiminin yoğunlaştığı akademik faaliyetlerden biri yayın sürecidir.

Temel bir akademik faaliyet olan yayın yapma faaliyeti, günümüzde birçok araç yoluyla ölçümlenmektedir. Bu çalışmada, yayın performansını ölçmek üzere kullanılan, etki faktörü, atıf sayısı ölçümü gibi yöntemler, karmaşık insan faaliyetlerine, sayısal bir karşılık bulma çabası çerçevesinde ele alınmış, bu yöntemlerin içinde barındırdığı sorunlara değinilmiş ve bu yöntemler üzerine kurulu akademik üretimin sonuçları olarak, çoğunluğu yazar ve hakemler dışında kimse tarafından okunmayan yayınlardan oluşan bir akademik alanın ortaya çıkmakta olduğuna değinilmiştir. Böylesi bir akademik ortamda, akademisyenlerin atıf alabilecekleri popüler alanlara yöneldikleri ve böylelikle ben de (me

too) biliminin yaygınlaştığı, akademik üretimde yüzeyselliğe ve sahteciliğe yönelik eğilimlerin baş gösterdiği belirtilmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim alanında bilimsel yönetim anlayışının, Taylorizmin yükselişi, kariyerin başlangıcında iş güvencesinin ortadan kalkması, güvenceli bir kadronun koşulu olan doçentlik unvanına yönelik kriterlerin güncellenmesi, norm kadro uygulaması ve doktoralı araştırma görevlilerinin ek ücret almadan 12 saate kadar ders verebilmesi temelinde ele alınmıştır. Türkiye’de akademik Taylorizasyonun olumsuz sonuçları olarak ‘atfı çetesi’, ücretli yayın yapma gibi eğilimlere ve bu eğilimlerin farkındalığı üzerine YÖK başkanının, yağmacı (predator) dergilerde yapılan yayınların doçentlik başvurularında değerlendirilmeyeceği yönündeki açıklamasına değinilmiştir. Çalışmada tüm bu ele alınan noktalar üzerinden, 2017 yılında gerçekleştirilmiş doktora çalışması çerçevesinde İstanbul ve İzmir illerinde çalışan öğretim üyeleri ile gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler sonucu elde edilmiş niteliksel veriler analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında, katılımcılardan özellikle kariyerlerinin başında olan Yardımcı Doçent unvanlı öğretim üyelerinin ‘hızlı’ bir şekilde yayın yapmaya yöneltikleri görülmektedir. Farklı ifadelerde görüldüğü üzere böylesi bir yayın ‘stratejisi’, akademik merakın, gerçekten sorulmak istenen soruların ikincilleştirilmesini getirebilmektedir. Belirsiz bir nitelik taşıyan, bir zanaat yapısı ve bilgisi üzerine kurulmuş olan akademik işin değerlendirilmesinde kullanılan ölçümleme yöntemlerinin, belirli bir akademik düşünme şeklinde etkili oldukları görülmektedir. Özellikle birçok katılımcının dile getirdiği şekilde sosyal bilimler alanında araştırma ve buna bağlı olarak yayın sürelerinin uzunluğu, her yıl sözleşmesi yenilenen ya da daha yüksek statü ve ücret/maaş, ayrıca iş güvencesinin artışı, anlamına gelecek daimi kadroya geçme isteğinde olan kişiler açısından ‘stratejik’ düşünmeyi ve böylelikle hızlı yayın yapma çabasını getirebilmektedir.

‘Stratejik’ düşünme şekline tam anlamıyla direnen Katılımcı bile içinde bulunduğu konumun onu mesleğini bırakmaya ittiğini dile getirmiştir. Öğretim üyeleri, stratejik okumaları, hızlı yayın yapılacak konuları tercih edebilmekte, kriterlerin çeşitliliğine yönelik yayın yapabilmekte, bu temelde ‘oyunu’ kurallarına göre oynadıklarını ifade etmekte, bu durum ‘bonus’ toplamaya benzetilmektedir. Katılımcılar tarafından kariyerinin başında olan kişilerin kapsamlı teorik konularda kitaplar yazabilmekte olduğu, üniversitelere bağlı dergilerde üniversite mensuplarının kolaylıkla yayın yapabildiği, bir araştırmadan tekrar tekrar yayın yapılabildiği, herhangi bir hakem geri bildirim olmaksızın, ücret karşılığı makalelerin yayınlanabildiği ve kopyalama yapıştırma usulüyle bir araya getirilmiş makaleleri yayınlayacak mecraların ortaya çıktığı dile getirilmektedir. Bu durum akademik üretimde yaratıcılığın geri plana itilmesi, niceliğin niteliğin önüne geçmesi ve en önemlisi akademik çalışmanın, bilim yapmanın kendisinin ikincilleştirilmesi olarak ele alınabilir.

Zanaat bilgisi üzerine kurulmuş olan akademik emek sürecinde akademisyenin kendi emek sürecindeki kontrolü kaybettiği, ölçümlenebilirlik anlayışı üzerine kurulu bir performans denetiminin yükseldiği görülmektedir. Fakat akademik üretimin zanaat yapısı, ölçümlemenin zorluğunu, özellikle üretimde aranan niteliği belirlemenin güçlüğünü beraberinde getirmekte; ölçümlemenin, nitelik karşısında niceliğin önemini arttırdığı, bu temelde de sahteciliğe kadar varabilecek olumsuz uygulamalar üzerine kurulu bir niceliksel artışın söz konusu olduğu görülmektedir.

Çeşitli olumsuz yayın yapma stratejilerinin ortaya çıkması, çalışmada görüldüğü üzere, akademiye performans denetiminin, ders verme ve idari işler gibi diğer faaliyetlerden bağımsız şekilde ele alınması ile ilintilidir. Günümüzde neoliberal politikalar temelinde şekillenen yükseköğretim alanında, bilimsel yönetim ilkelerinin doğru bir şekilde oluşturulmasında, akademisyenlerin içinde buldukları kurumun kaynaklarının ve yerine getirdikleri diğer akademik faaliyetlerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Şüphesiz, diğer meslekler gibi akademisyenlik mesleği ve bu temelde akademik emek süreci de bir tür kontrole tabi olacaktır. Bu kontrolü gerçekleştirirken, içinde bulunulan ülkenin ve yükseköğretim sisteminin kendine özgü özelliklerinin göz önünde bulundurulması, niteliksel gelişmenin niceliksel büyümeye eşlik etmesini sağlayabilecektir. Bu çalışma, akademik Taylorizasyonun olumsuz etkilerine dikkat çekmek ve hedeflenen dönüşümün, uygulamada getirdiği sonuçları anlamlandırmak üzere akademik üretimde niceliğin artan önemi üzerinde durmuştur.

SUMMARY

Building on Braverman's (2008) 'Labor Process Theory', this study focuses on the rise of academic Taylorism and the performance-based transformation of the academic labor process. In the capitalist system, the employer purchases labor power, that is the potential of a worker to produce. This potential is the basis of the labor contract between the employer and the employee. The worker carries a potential to produce and a will to realize this potential. The employer's interest is to capture the maximum potential of the worker. There are many control strategies such as Taylorism and recently Neo-Taylorism, implemented by the management to ensure that the worker puts forth her maximum potential.

Labor process theory proposes that labor power can be controlled with the use of scientific management strategies to ensure that craft knowledge inherent in any type of labor process is carefully studied and this knowledge is transferred to the management. With the use of this knowledge, the design and implementation of work is separated, work is standardized, and worker performance is carefully assessed. Taylorism leads to the deskilling of the worker making workers replaceable and making work insecure. In case of academic work, work is standardized, there is constant performance assessment, academic labor power becomes replaceable and academic work becomes insecure.

Academics are defined as professional workers and academic work itself is built on craftsmanship. The implementation of Taylorism in higher education in the neoliberal era has changed the organization of academic work significantly throughout the world and in Turkey. Part-time work, limited contracts and constant performance assessment have come to define academic work that is becoming increasingly insecure. Academic Taylorism in Turkey becomes evident in developments such as the loss of job security in the early years of academic career (for research assistants), the updated performance criteria for associate professorship, which may be considered as a tenured position, and the recent regulation that allows research assistants holding a PhD to teach classes for up to 12 weekly hours without extra pay. The basic assumption of the paper, which is the fact that academic Taylorism leads to superficiality in academic endeavors come into picture in newspaper articles which proclaim the establishment of 'citation organizations' in Turkey and the head of Higher Education Council (YÖK)'s announcement that publications in 'predator journals' will not be taken into consideration in applications for associate professorship.

In order to understand the results of the restructuring of academic work, semi structured in-depth interviews have been conducted with 28 teaching members working in social sciences departments of 17 different institutions located in the cities of Istanbul and Izmir. 20 in-depth interviews have been conducted in Istanbul and 8 interviews in Izmir. Labor Process Theory has been the framework in the preparation of interview themes and questions. This is a qualitative study designed to assess the real, everyday experiences of academics in Turkey. To ensure a more homogenous and comparable sample group, academics working in social sciences were targeted. In the neoliberal era where everything is evaluated based on immediate economic benefit, social sciences becomes problematic. Social sciences were also chosen on the grounds that they do not yield immediate results and economic benefit. The study was built on the experience of academics working in geography, sociology, psychology, philosophy, history and art history departments.

This research has shown that participants, especially Assistant Professors, the ones who are in the early years of their career are looking for 'fast' ways to publish. Participants state that they do not have the time to conduct thorough research and must choose quantity over quality in their research endeavors. A 'strategic' way of thinking is being developed where the academic curiosity and the real questions behind academic endeavors are being side-tracked. It is seen that the methods used in evaluation of academic work which is ambiguous in nature and built on craftsmanship knowledge, are constitutive in this new academic thinking. The teaching members may carry out strategic literature reviews, choose to publish in areas that do not require vigorous study and try to publish in accordance with performance criteria. A participant regards this as 'playing by the rules' while another participant likens this to collecting 'bonuses'. The participants also acknowledge some newly emerged mediums that require a certain fee and allow academics to quickly publish their papers without any reviews.

Accordingly, in academic work, creativity loses its significance, quantity gains importance at the expense of quality and the scientific enquiry becomes a means rather than an end. This paper proposes that performance criteria should be established in consideration of other academic activities the academics have to perform and the specific nature of Turkey's higher education. This study has focused on the negative consequences of academic Taylorism in Turkey and how the targeted transformation of academic work has resulted in the increasing importance of quantity in academic production.

KAYNAKÇA

- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (tarih yok).Yükseöğretim Kurulu. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- Ak, M. Z. ve Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin Uluslararası Yayın Performansının Analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Al, U. ve Soydal, İ. (2012). Dergi Kendine Atfının Etkisi: Energy Education Science and Technology Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 699-714.
- Altbach, P. G. (1997). An International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective. *Daedalus*, 126(4), 315-338.
- Altbach, P. G. (1999). Survival of the Fittest: The University of Buenos Aires Model. *International Higher Education*(14), 8-9.
- Altbach, P. G. (2001). The American Academic Model in Comparative Perspective. P. G. Altbach, P. J. Gumport, ve D. B. Johnstone (Dü) içinde, *In Defense of American Higher Education* (s. 11-37). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- American Association for University Professors. (2017, 03). *Research. Trends in the Academic Labor Force, 1975-2015* Erişim adresi: <https://www.aaup.org/sites/default/files/Academic%20Labor%20Force%20Trends%201975-2015.pdf>
- Atalay, S. (2017a). Neoliberal Policies And Higher Education: A Comparison Between Sociology And Psychology Departments With Regard To Public And Private Universities In Turkey. *Sosyoloji Dergisi*(35), 45-59.
- Atalay, S. (2017b). *Yükseköğretim Stratejileri ve Akademisyenlik Mesleğinin Değişimi: Sosyal Bilimler Örneği*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- 'Atif çetesi' rektörlük yolunda. (2015, 03, 18). Memurlar.net. Erişim adresi: <https://www.memurlar.net/haber/505907/atif-cetesi-rektorluk-yolunda.html>
- Balaban, U. (2012). Türkiye'de Yükseköğretim Reformu ve ABD'de Endüstri- Üniversite İlişkisinin Tarihi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(4), 25-61.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite Özerkliğinin Değişen Tanımı ve Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-75.
- Biswas, A. K. ve Kirchherr, J. (2015, 04 11). Prof, no one is reading you. *The Straits Times*. Erişim adresi: <https://www.straitstimes.com/opinion/prof-no-one-is-reading-you>
- Bok, D. (2007). *Piyasa Ortamında Üniversiteler*. (B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Brancaleone, D. ve O'Brien, S. (2011). Educational Commodification and The (Economic) Sign Value of Learning Outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 501-519.
- Braverman, H. (2008). *Emek ve Tekelci Sermaye*. (Ç. Çidamlı, Çev.) İstanbul: Kalkedon.
- Clarke, S. (2014). Neoliberal Toplum Kuramı. A. Saad-Filho, ve D. Johnston (Dü) içinde, *Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki* (Ş. Başlı, ve T. Öncel, Çev., s. 91-105). İstanbul: Yordam Kitap.
- Coşar, S. ve Ergün, H. (2015). Free-Marketization of Academia through Authoritarianism: The Bologna Process in Turkey. *Alternate Routes*, 101-124.

- Coşkun, A. ve Ünal, G. (2013). Higher Education in Turkey: Trends Towards Self-Steering Public Universities. *Yükseköğretim Dergisi*, 1, s. 40-47.
- Crouch, C. (2014). *Neoliberalizmin Garip Ölümsüzlüğü*. (U. Gezen, Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.
- Crowley, M., Tope, D., Joyce, C. L. ve Hodson, R. (2010). Neo-Taylorism at Work: Occupational Change in the Post-Fordist Era. *Social Problems*, 57(3), 421-447.
- Curry, S. (2012, 08 13). *Sick of Impact Factors*. Erişim adresi: <http://occamstypewriter.org/scurry/2012/08/13/sick-of-impact-factors/>
- Curry, S. (2019, 01 31). *Thinking globally about research evaluation – LIS-Bibliometrics talk*. Erişim adresi: <http://occamstypewriter.org/scurry/2019/01/31/thinking-globally-research-evaluation/>
- Curtis, J. W. (2014, 04). *Research*. Erişim adresi: <https://www.aaup.org/sites/default/files/Academic%20Labor%20Force%20Trends%201975-2015.pdf>
- Çavdar, T. (2013). *Neoliberalizmin Türkiye Seyir Defteri*. İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- Çelik, Z. (2012). Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi .
- De Angelis, M. ve Harvie, D. (2009). Cognitive Capitalism' and the Rat-Race: How Capital Measures Immaterial Labour in British Universities. *Historical Materialism*, 17, 3-30.
- Demir, E., Cennet, G. D. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik Yükseltme ve Atama Sürecine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 12-23.
- Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik (2018, 11 2). *Resmigazete* (Sayı:30583). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181102-14.htm>.
- Diñer, Ö. ve Yılmaz, C. (2003). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma: 1*. Ankara: T.C. Başbakanlık.
- Doçentlik Başvuru Şartları -2018 Ekim Dönemi. (tarih yok). *Üniversitelerarası Kurul*. Erişim adresi: <http://www.uak.gov.tr/?q=node/86#2018E>
- Dominelli, L. ve Hoogvelt, A. (1996). Globalization, Contract Government and the Taylorization of Intellectual Labour in Academia. *Studies in Political Economy*, 49, 71-100.
- Donald, A. (2013, 03, 14). *It's Time To Resist The Pressure*. Erişim adresi: <http://occamstypewriter.org/athenedonald/2013/03/14/its-time-to-resist-the-pressure/>
- Durmaz, N. (2017). Akademinin Prekaryası: 50d'li Araştırma Görevlileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(4), 945-975.
- Emery, C. R., Kramer, T. R. ve Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37-46.
- Enders, J., De Boer, H. ve Weyer, E. (2013). Regulatory Autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*, 65, 5-23.


- Erguvan, D. (2013). Vakıf Üniversitelerinin Türkiye Yükseköğretim Sistemi Üzerindeki Etkilerine Dönük Akademisyen Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 137-160.
- Evans, G. R. (2007). *Akademisyenler ve Gerçek Dünya*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gendron, Y. (2008). Constituting the Academic Performer: The Spectre of Superficiality and Stagnation in Academia. *European Accounting Review*, 17(1), 97-127.
- Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş. (A. Ersoy, Y. Pelin, Dü. ve P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gruber, T. (2014). Academic Sell-Out: How An Obsession With Metrics And Rankings Is Damaging Academia. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(2), 165-177.
- Herdman, E. A. (2012). Liderlik ve Yönetim: Teori Var Pratik Yok? (Ö. Yazıcı-Korkmaz, Dü.) *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 12(1), 3-9.
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(25), 55-80.
- Itoh, A. (2002). Higher Education Reform in Perspective: The Japanese Experience. *Higher Education*, 43(1), 7-25.
- Kahveci, E. ve Nichols, T. (2006). *The Other Car Workers: Work, Organisation and Technology In The Maritime Car Carrier Industry*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kaplan, P. (2017, 07 28). Akademisyenlerin ‘atıf’ çetesi. *Habertürk*. Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/yazarlar/pervin-kaplan/974474-akademisyenlerin-atif-cetesi#>
- Kılıç, M. (2013). Akademik Sosyolojisine Dair Bir Derkenar: Akademia’nın Sosyo-Psikolojik Dinamikleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 30-39.
- Kogan, M. ve Teichler, U. (2007). Key Challenges to the Academic Profession and Its Interface with Management: Some Introductory Thoughts. M. Kogan, ve U. Teichler (Dü) içinde, *Key Challenges to the Academic Profession* (s. 9-15). Paris and Kassel: UNESCO Forum on Higher Education.
- Köse, A. H. ve Öncü, A. (2000). İşgücü Piyasaları Ve Uluslararası İş Bölümünde Uzmanlaşmanın Mekansal Boyutları: 1980 Sonrası Dönemde Türkiye İmalat Sanayi. *Toplum ve Bilim*(86), 72-90.
- Kramer, J. (2008, 01 13). Taylorized Academic Labor. *History News Network*. Erişim adresi: <http://historynewsnetwork.org/article/44931>
- Lattier, D. (2016, 10 26). *Why Professors Are Writing Crap That Nobody Reads? Intellectual Takeout*. Erişim adresi: <https://www.intellectualltakeout.org/blog/why-professors-are-writing-crap-nobody-reads>
- Lynch, K. (2014, 08, 18). Control By Numbers: New Managerialism and Ranking In Higher Education. *Critical Studies in Higher Education*, 1-18.
- Marx, K. (1999). *Ücretli Emek ve Sermaye Ücret Fiyat ve Kar*. (İ. Yarkin, ve İ. M.A., Çev.) İnter Yayınları.
- Marx, K. (2013). *Kapital 1. Cilt*. İstanbul: Yordam Kitap.

- Marx, K. (2014). *Grundrisse*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Miller, H. (1996). Academics and Their Labour Process. C. Smith, D. Knights, ve H. Willmott (Dü) içinde, *White- Collar Work The Non-Manual Labour Process* (s. 109-137). London: Macmillan Press.
- Mills, C. W. (1969). *White Collar The American Middle Classes*. London&Oxford&New York: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (2000). *The Sociological Imagination*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Mollis, M. (2001). The Americanization of Higher Education Reforms in Argentina. *World Studies in Education*, 2(2), 29-46.
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the Relationship Between Academics and Their University. *Higher Education*(65), 25-37.
- Mutioğlu, H. (2016). Homo Economicus Ve Emeğin Değeri Bağlamında Anlamını Arayan Homo Academicus. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1003-1017.
- Nalçaoğlu, H. (1999). Türkiye'nin Yeni Üniversite Düzeni: Kriz ve Kalite. *Doğu Batı, Akademi ve İktidar*(7), 91-106.
- Nichols, T. (1980). The Capitalist Labour Process. T. Nichols (Dü.) içinde, *Capital and Labour* (s. 21-41). London: The Atholone Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development Türkiye. (2017). *Education At A Glance*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>
- Orer, H. S. (2011). Türkiye'nin Bilimsel Yayın Performansı. *ANKEM Dergi*, 25, 134-138.
- Öğrenci Sayıları Özet Tablosu (tarih yok). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*., Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Öğretim Elemanları Sayısı Özet Tablosu (tarih yok). *Yükseköğretim Kurulu. 2017-2018 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Özcan, D. ve Çakır, H. (2016). Üniversite- Toplum, Devlet, Piyasa/ Sermaye İlişkileri Bağlamında Üniversite Özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 31-40.
- Parker, M. ve Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity. *Organization*, 2(2), 319-338.
- Pedro, F. (2009). Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 411-429.
- Rajagopal, I. ve Farr, W. D. (1992). Hidden Academics: The Part Time Faculty in Canada. *Higher Education*, 24, 317-331.
- Reid, A. (2003). Understanding Teacher's Work: Is There Still a Place for Labour Process Theory? *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 559-573.
- Rhoades, G. (2007). The Study of Academic Profession. P. J. Gumport (Dü.) içinde, *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts* (s. 113-146). Maryland: John Hopkins University Press.
- Roberts, K. A. ve Donahue, K. A. (2000). Professing Professionalism: Bureaucratization and Deprofessionalization In The Academy. *Sociological Focus*, 33(4), 365-383.

- Seglen, P. O. (1992). The Skewness of Science. *Journal of the American Society for Information Science*, 43(9), 628-638.
- Seglen, P. O. (1997). Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research. *BMJ*, 314, 498-513.
- Simkin, M. V. ve Roychowdhury, V. P. (2003). Read Before You Cite! *Complex Systems*, 14, 269-274.
- Symth, J. (1995). Introduction. *Academic Work* (s. 1-16). içinde Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Tancred Sheriff, P. (1985). Craft, Hierarchy and Bureaucracy: Modes of Control of the Academic Labour Process. *Canadian Journal of Sociology*, 10(4), 369-390.
- Tarihçe (tarih yok). Yükseköğretim Kurulu. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce>
- Taylor, F. W. (1997). *Bilimsel Yönetimin İlkeleri*. (B. H. Akın, Çev.) Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Teichler, U., Arimoto, A. ve Cummings, W. K. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings Of A Comparative Survey*. Dordrecht&Heidelberg&New York&London: Springer.
- Tekeli, İ. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de Üniversite Üzerine Konuşmanın Değişik Yolları. *Toplum ve Bilim*(97), 123-143.
- Thompson, P. (1989). *The Nature of Work*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire & London: The Macmillan Press.
- Tilak, J. B. (2012). Financing Of Higher Education: Traditional Versus Modern Approaches. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Tonta, Y. (2014, 07 03). *Akademik Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Yayın Destekleme Ölçütleriyle İlgili Bir Değerlendirme*. Erişim adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/tonta-yukseltme-kriterleri-hakkinda-degerlendirme-11-Temmuz-2014.pdf>
- Tuncer, M., Dikmen, M., Tanaş, R., Bahadır, F., Temur, M. ve Uluğ, H. (2018). Doçentlik Süreci ve Bazı Akademik Kadrolardaki Düzenlemelere Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 1311-1335.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017, 12 19). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri 2016*. Erişim adresi: www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24679
- Türlerine Göre Mevcut Üniversite Sayısı (tarih yok). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Ülutürk, S. ve Dane, K. (2011). Yükseköğretimin Finansmanı; Neoliberal Dönüşüm ve Türkiye. In F. Ercan ve S. Korkusuz-Kurt (Eds), *Metalaşma ve İktidarın Baskınındaki Üniversite* (s. 413-438). İstanbul: Sav Yayıncılık.
- University and College Union. (2016). *Precairous work in higher education: A snapshot of insecure contracts and institutional attitudes*. Erişim adresi: https://www.ucu.org.uk/media/7995/Precairous-work-in-higher-education-a-snapshot-of-insecure-contracts-and-institutional-attitudes-Apr-16/pdf/ucu_precariouscontract_hereport_apr16.pdf
- Ünlütürk Ulutaş, Ç. (2011). *Türkiye'de Sağlık Emek Sürecinin Dönüşümü*. Ankara: NotaBene Yayınları.

- Van der Sluis, M. E., Reezigt, G. J. ve Borghans, L. (2017). Implementing New Public Management Strategies in Education. *Education Policy*, 31(3), 303-329.
- Vanclay, J. K. (2012). Impact Factor: outdated artefact or stepping-stone to journal certification? *Scientometrics*, 92(2), 211-238.
- Willis, E., Carryer, J., Harvey, C., Pearson, M. ve Henderson, J. (2017). Austerity, new public management and missed nursing care in Australia and New Zealand. *Journal of Advanced Nursing*, 73(12), 3102-3110.
- Wojcicka Sharff, J. ve Lessinger, J. (1994). The Academic Sweatshop: Changes in the Capitalist Infrastructure and the Part-Time Academic. *Anthropology Today*, 10(5), 12-15.
- 'Yağmacı' Dergi Yayınları Akademik Yükseltmelerde Kullanılmayacak (2019, 03, 09). *Haberler*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yagmaci-dergi-yayinlarina-onlem.aspx>
- YÖK'ten, 50/d ve yardımcı doçentliğe geçiş için genelge. (2017, 11, 17). *Memurlar.net*. Erişim adresi: <https://www.memurlar.net/haber/708682/yok-ten-50-d-ve-yardimci-docentlige-gecis-icin-genelge.html>
- Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (2014, 11, 14). *Resmigazete* (Sayı: 29175). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/11/20141114-1.htm>
- Zeybek, S. O. (2015, 05 30). *Akademisyenler Ne İş Yapar? Bir Üniversitenin Sertifikalandırılma Süreci*. Erişim adresi: <http://yesilgazete.org/blog/2015/05/30/akademisyenler-ne-is-yapar-bir-universitenin-sertifikalandirilma-sureci-sezai-ozan-zeybek/>

1961-1971 Yılları Arasında Türkiye’de Kürtçülük*

Dr. Mutlu Akkurt 

Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türk Tarihi Ana Bilim Dalı

mutluakkurt88@gmail.com

Öz

1938-1960 yılları arasında Kürtçülük duraklama dönemine girdi. Çeşitli tarihlerde çıkarılan İskan Kanunları ile isyanlarda parmağı olan ağa, şeyh ve seyit lakaplı dönemin nüfuz sahibi şahısları batı illerine nakledildi ve isyan bölgelerindeki sıkı askeri tedbirlerle bölgede sükunet sağlandı; ama komşu ülkelerdeki gelişmeler Türkiye’yi etkilemeye başladı. Irak’ta 14 Temmuz 1958 tarihinde General Abdülkerim Kasım darbesi yapıldıktan sonra Molla Mustafa Barzani Irak’a geri döndü ve bu durum Iraklı Kürtleri olduğu kadar Türkiye’de Kürtçülük faaliyetlerde bulunanları da cesaretlendirdi. 1961 yılında kurulan ve sosyalist düşünceleri benimseyen Türkiye İşçi Partisi (TİP) ve 1965 yılında kurulan Fikir Kulüpleri Federasyonunun (FKF) içerisinde birçok Doğu ve Güneydoğu kökenli kişiler mevcut olup Marksist Leninist çizgisinde Kürtçülük faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Türkiye’de yaşayan Iraklı Kürt öğrencilerin desteğiyle 1963 yılında kurulan Türkiye Kürt Öğrenci Derneği (Türkiye Kürt Talebe Cemiyeti), Barzani hareketinin Türkiye’de illegal olarak 1965 yılında kurduğu Türkiye Kürdistan Demokrat Partisi (TKDP), 1967 yılında yapılan Doğu Mitingleri ve Devrimci Doğu Kültür Ocakları (DDKO), ayrılıkçı Kürt siyasal hareketlerinin merkezi konumunda olmuştur. Bu çalışmada 1961-1971 yılları arası ayrılıkçı Kürt siyasal hareketleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kürtçülük, DDKO, TİP, Doğu Mitingleri.

Kurdism in Turkey between the Years 1961-1971

Abstract

Between the years 1938-1960, the Kurdish period entered a period of pause. With the Laws on Resettlement enacted on various dates, people who had an influence in the rebellion was transferred to the western provinces of the period, and the calmness in the region was ensured by strict military measures in the rebellion areas. However, incidents in neighboring countries began to influence Turkey. Molla Mustafa Barzani returned to Iraq after the attack on General Abdülkerim on July 14, 1958 and this fact encouraged the people who carried out Kurdism activities in Turkey as much as the Kurdish people in Iraq. Turkish Labour Party (TIP), adopting the socialist ideas, was founded in 1961. Idea Club Federation (FKP) was founded in 1965. In both of these organizations, people of East and Southeast origin were found who followed the Kurdism activities with a Marxist-Leninist motive. Kurdish Students Association of Turkey established in 1963, Kurdistan Democratic Party of Turkey (TKDP) founded in 1965, and Eastern Meetings and Revolutionary Eastern Culture Centers (DDKO) organized in 1967 were at the center of separatist Kurdish political movements. In this study, separatist Kurdish political movements between 1961-1971 will be discussed.

Keywords: Kurdism, DDKO, TIP, Eastern Meetings.

* Bu makale, Dr. Öğretim Üyesi Ali Karaca danışmanlığında tamamlanan *Türkiye’de Bölücü Kürtçü Hareketler (1961-1980)* başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Kürt Sorunu, Şark Meselesi, Terör Sorunu vb. isimler altında hem Osmanlı Devleti'nin hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin gerek ulusal kamuoyunda gerekse uluslararası arenada önüne engel olarak sunulan bu mesele, güncelliğini koruyarak çözüme kavuşmasını süratle bekliyor.

Bilindiği üzere 23 Ağustos 1514 tarihindeki Çaldıran Savaşı ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan eyaletler Osmanlı Devleti himayesine girdi. Bu bölgelerde çeşitli idari düzenlemeler yapılarak yönetim sistemi değişti ve başlarında Kürt Emirlerinin bulunduğu bir nevi eyalet sistemine geçildi (Doğan, 2011, s. 34-35). Merkezi otoritenin zayıflamasıyla birlikte Osmanlı Devleti'nin en zor zamanlarında bu eyaletlerde bastırılması güç isyanlar meydana geldi.

Osmanlı Devleti'nin zayıflamasına paralel olarak artan isyan dalgası yaşanırken bu hareketlerin; Kürtçülük davası uğruna değil, daha çok bir pastanın paylaşılması ve daha fazla pay elde edebilmek amacıyla (Birand, 1992, s. 51), mevki hırsı, vergi vermeme, menfaat çekişmeleri, çıkarların zedelenmesini hazmedememe (Şadillili, 1980, s. 25-26) gibi nedenlerle ortaya çıktığı anlaşılıyor. Ama siyasi Kürtçülük yapanlar bu isyanları 'Kürdistan için başkaldırı' şeklinde nitelemektedir (Riştanoğlu, 1995, s. 703).

1806 yılında Babanzade Abdurrahman Paşa Ayaklanması ile başlayan Kürt ayaklanmaları o kadar birbirinin içerisine girmiş ve o kadar birbirini takip eden olaylar halinde ortaya çıkmıştır ki her birini birbirinden kesin olarak ayırmak mümkün değildir. Biten bir hareket diğerrinin davetçisi olmuş, az zamanda yeni bir ayaklanma başlamıştır. Bununla birlikte kaynaklarda geçmeyen daha birçok mahalli ve küçük hareketlerin varlığı unutulmamalıdır (Gürsel, 1977, s. 23). Babanzade Ahmet Paşa (1812), Mir Muhammed (1831), Revanduz Beyi Kör Mehmet Paşa (1830), Bedirhan Bey (1846), Yezdan-ı Şir (1855) ve Bedirhan Osman Paşa (1877) Ayaklanmaları bunlardan bir kısmıdır. 1880 yılındaki Şeyh Ubeydullah İsyanı ise XIX. yüzyılda Kürtlerin yaşadığı bölgelerde meydana gelen olaylar içinde Kürtçülük ideolojisi sonucu çıkan tek isyan olarak değerlendirilebilir.

Yirminci yüzyılın başlarında Kürt siyasi hareketleri Osmanlı Devleti'ne karşı ayaklanmaları bir kenara bırakıp örgütlü kuruluşlarla kendini gösterdi. 1898 yılında ilk Kürtçe gazete kabul edilen Kürdistan'ın yayınlanmaya başlaması ve 1900 yılında ilk siyasi kuruluş olan Kürdistan Azmi Kavi Cemiyeti'nin kurulması (Aksu, 2012, s. 25-26) Kürtler açısından farklı bir dönemin başladığının işaretidir, ancak XX. yüzyılın başında meydana gelen Molla Selim ve Şeyh Abdüsselam Ayaklanmaları tekrar isyanlar döneminin başlayacağını işaretidir. Milli mücadele dönemindeki Ali Batı, Cemil Çeto, Milli Aşireti ve Koçgiri Ayaklanmalarının tarihine bakıldığında Kürt İsyanları'ndaki yabancı devletlerin etkisi görülebilir.

Türkiye stratejik ve jeopolitik öneminden dolayı başta Rusya olmak üzere İngiltere, Fransa ve Amerika gibi devletlerin sürekli ilgisini çekmiştir. Çok çeşitli yollarla Anadolu'ya sızmak için en uygun zamanda birlikte hareket etmişlerdir (Gürsel, 1977, s. 23). İngiltere'nin Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri'ne doktor, arkeolog, diplomat gibi isimler altında casusları gönderdiği bilinmekteydi (Kurubaş, 1997, s. 17).

1925 yılındaki Şeyh Sait İsyanı'nda da yabancı devlet etkisi hissedilir. Hem İngilizler hem de Kürtler, İngilizlerin Şeyh Said isyanına destek verdiğini inkâr etseler de Azadi temsilcilerinin kendilerini maddi ve siyasi olarak desteklemeleri isteğiyle İngilizlere

başvurdukları önemli bir gerçektir. Ayrıca ordudan firar etmiş olan İhsan Nuri ve diğer subayların vasıtasıyla İngilizlerin ayaklanmadan haberi olması manidardır (Bruinessen, 2003, s. 431).

Şeyh Sait İsyanı’ndan sonra Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Ağrı ve Dersim gibi büyük çaptaki isyanların yanı sıra ufak çapta birçok Kürt İsyanı meydana geldi. 1938-1960 yılları arasında ise kayda değer isyan ve ayaklanmanın olduğu söylenemez. Çeşitli tarihlerde çıkarılan İskân Kanunları ile isyanlarda parmağı olan ağa, şeyh ve seyit lakaplı dönemin nüfuz sahibi şahısları Batı illerine nakledilmiş isyan bölgelerindeki sıkı askeri tedbirlerle bölgede sükûnet sağlanmıştır. 49’lar Davası bu döneme damga vuran gelişme olarak gösterilebilir.

1959 yılında aralarında Musa Anter ve Sait Elçi’nin de bulunduğu 50 Kürt kökenli vatandaş tutuklanmış, tutuklu bulunan Avni Doğan’ın cezaevinde hayatını kaybetmesi sonucu bu sayı 49’a düşmüştür. O günden sonra bu davaya 49’lar Davası denilmektedir. 49’lar Davası, 1960 İhtilali sonrası çıkarılan genel affın kapsamı dışında tutulmuştur. 3 Ocak 1961 tarihinde davaya başlansa da delil bulunamadığından 1964 yılında sanıklar beraat etmiştir. Askeri Yargıtay’ın karara itiraz etmesiyle tekrar görülmeye başlanan 49’lar Davası, zamanaşımı sonucu düşmüştür (Güney, 2011, s. 23). 49’lar Davası iddianamesinde sanıkların, 1958 yılında illegal Kürt İstiklal Partisi’ni kurdukları ve bu parti bünyesinde faaliyet yürüttükleri ileri sürülmekteydi (Kurubaş, 2004, s. 62-63).

27 Mayıs 1960 tarihinde gerçekleşen askeri darbeyle hükümet devrilmiş, birçok hükümet üyesi tutuklanmış, genellikle düşük rütbeli subaylardan oluşan ve başkanlığını Orgeneral Cemal Gürsel’in yaptığı Milli Birlik Komitesi (MBK) ülke yönetimini devralmıştır. 27 Mayıs Darbesi ile yeni Anayasa hazırlama sürecinde Kurucu Meclis kısa sürede oluşturulup yeni anayasa çalışmaları tamamlanmıştır.

1961 Anayasası, temel hak ve özgürlükler açısından diğer anayasalardan farklı uygulamalar getirerek Cumhuriyet tarihi boyunca en özgürlükçü anayasa olarak nitelenmektedir. Bu özgürlük ortamında çeşitli partiler, dernekler, kuruluşlar ortaya çıkmıştı. Özellikle Marksist Leninist çerçevesinde gelişen Kürtçülük akımı, her geçen gün daha da büyümüş, 1960’lı yıllarda Barzani hareketinin Irak’taki faaliyetlerinin etkisiyle birçok Kürtçü örgütlenmeler kurulmuştu. Sosyalist düşünceleri benimseyip, kısmi olarak Kürt siyasal hareketini içerisinde yer alan Türkiye İşçi Partisi (TİP), Türkiye’de yaşayan Iraklı Kürt öğrencilerin desteğiyle kurulan Türkiye Kürt Öğrenci Derneği (Türkiye Kürt Talebe Cemiyeti), Barzani hareketinin Türkiye’de illegal olarak kurduğu Türkiye Kürdistan Demokrat Partisi (TKDP) ve Devrimci Doğu Kültür Ocakları (DDKO) bunların başında gelir.

Literatür taraması yöntemiyle sunulan bu makalenin amacı; 1880 yılında Şeyh Ubeydullah İsyanı ile başlayıp günümüzde PKK terörü olarak kendini gösteren bu meseleye katalizör etkisi yapan 1961-1971 yılları arasındaki Kürtçülük faaliyetlerini gün yüzüne çıkararak meselenin çözümüne yönelik politika önerileri sunmaktır.

Türkiye İşçi Partisi (TİP)

27 Mayıs Darbesi sonrasında basında sol düşüncelerin tartışılabilir olması ve sosyalist kalkınma yolunu öven yazıların ortaya çıkmasıyla yeni bir döneme girilmişti. Sol görüşlü dernek ve siyasi partiler kurulmuş, sosyalizmle alakalı tartışmalar her geçen gün yaygınlaşmıştı. Bu çerçevede yayın yapan haftalık “YÖN” isimli dergide yer alan sol görüşlü yazarlar düzeni eleştirmekteydi. Soldaki bu gelişmeler özellikle cezaevinde bulunan Kürt

gençlerini etkilemekteydi. Cezaevinden tahliye olup sol düşünceyi benimseyenler Türkiye İşçi Partisi'ne sempati, muhafazakâr düşünceye sahip olanlar ise Adalet ve Yeni Türkiye Partisi'ne ilgi duymaktaydılar (Ekinci, 2011, s. 64).

Türkiye İşçi Partisi (TİP) 13 Şubat 1961 tarihinde; Kemal Türkler (Maden-İş Genel Başkanı), Avni Erakalın (İstanbul İşçi Sendikaları Birliği Başkanı), Şaban Yıldız (İstanbul İşçi Sendikaları Birliği Genel Sekreteri), İbrahim Güzelce (İstanbul Basın Teknisyenleri Sendikası Genel Sekreteri), Rıza Kuas (Lastik-İş Genel Başkanı), Kemal Nebioğlu (Oleyis Sendikası Üyesi), Hüseyin Uslubaş (İstanbul Yaprak Tütün İşçileri Sendikası Başkanı), Salih Özkarabay (İstanbul Basın Teknisyenleri Sendikası Başkanı), İbrahim Denizcier (Müskirat İşçileri Sendikaları Federasyonu Başkanı), Adnan Arkın (İstanbul İşçi Sendikaları Birliği İcra Heyeti Üyesi), Ahmet Muşlu (Türkiye Çikolata Sanayii İşçileri Sendikası), Saffet Göksüzöğlü (İlaç ve Kimya İşçileri Sendikası Başkanı) isimli 12 sendikacı tarafından kurulmuştur (Ünsal, 2002, s. 88-81). Genel Başkanlığına Avni Erakalın seçilmiş, 1962 yılında Mehmet Ali Aybar genel başkanlığı devralmıştır.

Türkiye İşçi Partisi'nin 12 Mayıs 1963 tarihinde Gaziantep'te yapılan Genel Yönetim Kurulu'nun halka açık toplantısında partinin Kürt sorununa ilişkin düşünceleri kamuoyuna açıklanmıştır. Mehmet Ali Aybar, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki uygulamaları eleştirip şu konuşmayı yapmıştı (Ekinci, 2010, s. 17):

“Bir büyük meselemiz daha var: Doğu ve Güneydoğu illerimizde daha çok Kürtçe ve Arapça konuşan ve Alevi mezhebinden milyonlarca vatandaşımız yaşıyor. Bunun doğurduğu çetin meselelerle karşı karşıyayız. Ulusal menfaatlerimize en uygun, en insanca çözüm yollarını bulmak, ihmal edilmeyecek bir yurt vazifesidir... İkincisi Doğu ve Güneydoğu illeri bir mahrumiyet bölgesi olmaktan kurtarılmalıdır. Şimdiye kadar ihmal edildiklerini de göz önünde bulundurarak okulun, fabrikanın, hastanenin, kütüphanenin, tiyatrunun, yolun en çoğu bu illerde açılmalıdır. Memurun en iyisi, en insancılı ve yurtseveri bu illere gönderilmelidir. Ta ki, bu vatandaşlarımız anayurdun öz evlatları olduklarını kalplerinde duysunlar ve iç ve dış düşmanların kışkırtmasına kapılmasınlar. Bu meselenin başka bir çözüm yolu yoktur.” (Ekinci, 2010, s. 17-18).

10 Şubat 1964 tarihinde İzmir'de yapılan I. Kongresinde kabul edilen Türkiye İşçi Partisi Programında; “Vatadaşa Neler Getireceğiz?” ana başlığı altında, “Sanayi Madencilik Enerji” başlığında, “Sanayi-Ekonomik Planlama” alt başlığında kendi deyimiyle “Doğu Sorunu'na” değinilmekte bu sorun genel, ekonomik ve geri kalma olarak üç başlık altında ele alınmaktadır. Kürtçe ve Arapça konuşanların ayrıma uğradıklarından bahsetmektedir. Sonunda ise Türkiye'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğu, partinin her türlü bölücü ve bölgeciliği reddettiği ifade edilmekteydi (TİP Programı, 1964, s. 110).

Gerek 12 Mayıs 1963 tarihinde Gaziantep'teki Genel Yönetim Kurulu'nun halka açık toplantısında yapılan konuşmalar gerekse de 10 Şubat 1964 tarihinde İzmir'de yapılan I. Kongrede Türkiye İşçi Partisi'nin kabul edilen programı incelendiğinde; genelde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin geri kalmışlığı fikri ön plana çıkıp (Ekinci, 2010, s. 17-18; TİP Programı, 1964, s. 110), Kürtçülük fikirleri sönük kalmıştır.

10 Ekim 1965 tarihindeki genel seçimlerde TİP, Türkiye genelinde 276.101 oy (% 3) alıp 15 milletvekili çıkardı. Bunlar; Mehmet Ali Aybar (İstanbul), Sadun Aren (İstanbul), Behice Boran (Şanlıurfa), Şaban Erik (Malatya), Tarık Ziya Ekinci (Diyarbakır), Rıza Kuas (Ankara), Yahya Kanbolat (Hatay), Cemal Hakkı Selek (İzmir), Yunus Koçak (Konya), Adil

Kuntel (Kars), Muzaffer Karan (Denizli), Ali Karcı (Adana), Kemal Nebioğlu (Tekirdağ), Yusuf Ziya Bahadınlı (Yozgat) ve seçimlere bağımsız olarak katılıp sonradan partiye katılan Çetin Altan'dır (Aksakal, 2009, s. 92). 5 Ekim 1966 tarihinde yapılan Kısmi Senato seçiminde partiden Fatma Hikmet İşmen senatör seçilmiş, TİP senatoda temsil edilme hakkına sahip olmuştur (Çelenk, 2003, s. 65). Böylece Kürtçülük fikrini benimsemiş bir takım kişilere TİP vasıtasıyla Meclis'e girme ve fikirlerini rahatça ifade edebilme yolu açılmış oldu. Kimi TİP üyesi vekiller ise sosyalist düşüncelerini konuşmalarında yansıtmaktaydı.

TBMM'de 27 Haziran 1967 tarihinde, İkinci Beş Yıllık (1968-1972) Kalkınma Planı'na, 16.10.1962 tarihli ve 77 sayılı Kanununun 1. maddesine göre sunulan Başbakanlık Tezkeresi, Kalkınma Planı ile Cumhuriyet Senatosunca kabul edilen değiştirgelere dair Cumhuriyet Senatosu Başkanlığı tezkeresi ve Plan Karma Komisyonu raporu üzerine TİP adına konuşma yapan Yozgat Milletvekili Yusuf Ziya Bahadınlı; İkinci 5 Yıllık Kalkınma Planında toprak reformunun olmamasının sakıncaları, aracı tüccarların ortadan kaldırılması, tarımsal kredinin dengesiz dağılımı ve tefecilik sisteminin oluşması, köylerden şehirlere göçün her geçen gün artması ve sonucunda işsizliğin artması, köy okullarında okuyan çocukların imkânlarının azlığı, eğitim sistemindeki yanlışlıklar, orman köylülerinin sorunları, sağlık hizmetlerinin ülkedeki dağılımının dengesiz oluşu gibi konulara temas eden konuşmalar yaptı. Konuşmasının bir yerinde de Doğu illerinin sağlık hizmetleri konusunda Batı illerine göre geri olduğundan (MMTD, D2, C19, 1967, s. 387-393) bahsetmekle beraber Kürtçülük propagandası yapılan herhangi bir konuşmasına rastlanmamaktadır.

TBMM'de 27 Haziran 1967 tarihinde, İkinci Beş Yıllık (1968-1972) Kalkınma Planı konusunda TİP adına konuşma yapan diğer TİP Diyarbakır Milletvekili Tarık Ziya Ekinci ise Doğu ve Güneydoğu illerini geri kalmış bölge olarak nitelendirerek ona göre gelişmesi için tedbirler alınmasını, çünkü karlılık verimlilik esasına dayanan özel sektör yatırımcılarının Doğu'ya yatırım yapmadığı, Doğu'da yapılan kamu yatırımlarının gerçekleşme oranının çok az olduğu, ağalık ve şeyhlik ilişkilerinin toplumsal gelişmeyi engellediği bu yüzden acil olarak toprak reformunun gerçekleşmesi gerektiği gibi hususlara dikkat çekip Ötügen Dergisi'nin Nisan 1967 sayısını eleştirmişti. (MMTD, D2 C19, 1967, s. 393-402).

TBMM'de 15 Mayıs 1969 tarihinde, İzmir Milletvekili Şükrü Akkan, İzmir Cumhuriyet Senatosu Adalet Partisi Üyesi Beliş Beler ve 227 arkadaşının Anayasanın 68. maddesinin değiştirilmesine ve geçici 11. maddesinin kaldırılmasına dair kanun teklifi ve Anayasa Komisyonu raporu üzerine TİP adına konuşma yapan Diyarbakır Milletvekili Tarık Ziya Ekinci; 27 Mayıs Darbesi'ni, 27 Mayıs Devrimi olarak nitelemekte, fikirlerin zaman içerisinde ayrı tepkilere maruz kaldığı ve fikirleri yüzünden mahkûm edilmiş binlerce vatandaşın olduğu, 27 Mayıs Devrimi'nin mahkûm ettiği belli bir kısmın siyasi haklarının iade edilmesi için yapılmak istenen bu değişikliğin memlekete huzur getirmeyeceğini (MMTD, D2 C36, 1969, s. 512-516) belirtir. Konuyu Kürtçülük yapanların yargılanmasına getiren Ekinci'nin konuşması şu şekilde devam eder:

"Muhterem arkadaşlarım, ırkçı faşist bir görüşle, memlekette ırk esası üzerine ayırım yapan bir mülâhaza ile, memleketin Doğusunda yaşayan bazı vatandaşlarımızı, sırf orada dünyaya gelmiş olmaktan dolayı tecrim ederek, bunları tıpkı Roma'da arslanların ağzına atılan gladyatörler gibi, siyasi amaçlar uğruna kullanıldıklarına dair vakıalar vardır. Yapılan tertipler neticesinde 54 Doğulu genç - yani Kürt asıllı olmaktan dolayı tecrim edilen 54 Doğulu genç-mahkûm edilmiştir ve bunlar bugün hem amme haklarından, hem de siyasi haklarından yoksun bulunmaktadır..." (MMTD, D2 C36, 1969, s. 516).

TBMM'de 27 Temmuz 1970 tarihinde, İstanbul TİP Milletvekili Mehmet Ali Aybar, bazı Doğu illerinde yürütülen askeri nitelikli komando harekâtının Anayasa'ya aykırı olduğu iddiasıyla Başbakan hakkında gensoru açılmasına dair bir önerge verir. Mehmet Ali Aybar bu önergesinde; Diyarbakır, Bitlis, Van, Siirt, Muş ve Hakkâri illerinde Komando Harekâtı yürütüldüğünü, harekâtın Silvan ve Bismil'de başlatıldığını, arama kararı gösterilmeksizin ev ev arama yapıldığını, erkekleri özel bir mahalde topladıklarını, bayanları karakola sevk ettiklerini, bu aramanın 17 saat sürdüğünü, vatandaşa maddi ve manevi işkence yapıldığını, evlerde silah bulunmazsa erkeklerden sakladıkları silahları çıkarmaları istendiğini, silah yok cevabını alırlarsa erkeklerin çıplak soyulup falakaya çekildiğini, sopayla dövüldüğünü, dipçikle en nazik yerlerine vurulduğunu, hatta bazı köylerde kadınların da soyulduğu, bu olayların kamuoyundan gizlendiğini, bununla doğulu vatandaşlara gözdağı verilmek istendiği, doğulu vatandaşlara, anadillerinden dolayı ve doğulu olmalarından ötürü de ayrıca eza edildiğini, hakaret edildiğini iddia etmektedir. Aybar devamla; Cumhuriyet kurulduğundan beri Doğu ve Güney Doğu illerinde yaşayan vatandaşlara ikinci üçüncü sınıf vatandaş muamelesi yapıldığını, anadilleri Kürtçe olduğundan fark gözetildiğini, uygulanan bu politikanın Doğulu vatandaşları öz vatanlarına düşman edebileceğini (MMTD, D3 C8, 1970, s. 662-670) beyan edip bu sebeplerden dolayı Başbakan Demirel hakkında gensoru açılmasını ister. Mehmet Ali Aybar'ın önergesinin gündeme alınması kabul edilmemiştir (MMTD, D3 C8, 1970, s. 684).

Komando Harekâtı olarak tabir edilen arama-tarama ve asayiş sağlama olayı sonucunda; 1590 adet ateşli silah, 185 adet şiş, kama vb. kesici alet ele geçirilmiş, 4965 kişi kanun kaçağı olarak yakalanmıştır (MMTD, D3 C8, 1970, s. 667-668). 4 Nisan 1970 tarihinde başlayıp Diyarbakır, Bitlis, Van, Siirt, Muş ve Hakkâri illerinde yapılan bu operasyonların o zamanın şartlarında gerekli olup olmadığı, Aybar'ın bahsettiği iddiaların doğru olup olmadığı araştırılması gereken ayrı bir konu olmakla beraber, ele geçirilen malzemelerin ve yakalanan şahısların çokluğu oldukça dikkat çekicidir. Devletin birinci görevi vatandaşın güvenliğini sağlamaktır, bunu yapmak için de yasal sınırlar içerisinde her türlü tedbiri alır. Bölgede bu kadar ateşli silahın ve kanun kaçağının bulunması devlet güvenliği açısından sakıncalıdır.

TİP'in kuruluşundan beri çeşitli kongrelerde ve toplantılarda gündeme gelen ayrılıkçı fikirlerin 29-31 Ekim 1970'te Ankara'da yapılan TİP 4. Kongresinde açıkça dile getirilmesi ve bu kongrede alınan kararları TİP'in kapatılma gerekçelerinden önemli bir bölümünü teşkil edecektir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve orada yaşayan vatandaşlar için TİP 4. Kongresinde özetle şu kararlar alınmıştır:

"Türkiye'nin Doğusunda Kürt halkının yaşamakta olduğunu, Kürt halkı üzerinde, baştan beri, hâkim sınıfların faşist iktidarlarının, zaman zaman kanlı zulüm hareketleri niteliğine bürünen baskı, terör ve asimilasyon politikasını uyguladıklarını, Kürt halkının yaşadığı bölgenin, Türkiye'nin öteki bölgelerinin oranla, geri kalmış olmasının temel nedenlerinin birinin, kapitalizmin eşitsiz gelişme kanununa ek olarak, bu bölgede Kürt halkının yaşadığı gerçeğini göz önüne alan hâkim sınıf iktidarlarının, güttükleri ekonomik ve sosyal politikanın bir sonucu olduğunu..., partinin, Kürt sorununa, işçi sınıfının sosyalist devrim mücadelesinin gerekleri açısından baktığını kabul ve ilân eder."
(AMKD, 1991, s. 111-112).

Türkiye İşçi Partisi'nin özellikle bu kararlar sonrasında 20 Temmuz 1971 tarihinde Anayasa'nın 57. maddesi ve Siyasi Partiler Kanunu'nun 89. maddesi ile 111. maddesinin iki

sayılı bendi uyarınca Anayasa Mahkemesi’nin 1971/3 Esas ve 1971/3 Karar Sayısı ile temelli kapatılmasına karar verilmiştir (AMKD, 1991, s. 111-112).

1975 yılında Behice Boran başkanlığında yeniden kurulan TİP’in Program ve Parti Tüzüğü’nde Kürt kelimesi geçmeyip Doğu ve Güneydoğu ibareleri kullanılır. Doğu ve Güneydoğu kelimelerinin geçtiği yerler de çok azdır. “Türkiye Emperyalizm Aşamasındaki Kapitalizmin İlişkiler Ağı İçindedir” başlığı altında Türkiye’nin kapitalizm öncesi bir aşamada olmadığı, bu aşamanın kalıntıları özellikle Doğu ve Güneydoğu Bölgesi’nde sürmekle birlikte oralarda da kapitalistleşmenin başladığını ve geliştiğini belirtir. Aynı şekilde “İşçi Sınıfı ve Diğer Emekçi Sınıflar” başlığı ve “Tarım İşçileri” alt başlığı altında tarım işçileri ile kentsel işçiler arasındaki fark anlatılır, özellikle Doğu ve Güneydoğu Bölgesindeki elçilik sisteminden (TİP Programı, 1975, s. 6-27) bahsedilir.

Yeni TİP’in Birinci Kongresinde; Politik Özgürlüklere İlişkin bölümündeki 7. madde ve “Partinin Özgün Görevlerine” ilişkin bölümündeki 7. maddenin üçüncü bölümünde de doğu ve güneydoğu ibareleri geçer (Ekinci, 2010, s. 109). Bu madde şu şekildedir:

“Anayasanın 2. maddesi Türkiye Cumhuriyetini ‘milliyetçi’ değil ‘milli’ bir devlet olarak tanımlamaktadır. Burjuva iktidarlarının şoven milliyetçi bir politika güderek burjuvazinin ve büyük toprak sahiplerinin egemenliğini ve çıkarlarını korumak, bozuk düzenin sürekliliğini sağlamak amacıyla Doğu ve Güneydoğu illerinde uygulayageldikleri ayrımcı ve baskıcı, ırkçı şoven uygulamalara, kışkırtmalara ve saldırılara son verilmelidir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da süregelen şoven politika ve uygulamalara karşı demokratik mücadelenin başarıya ulaşabilmesinin, ancak işçi sınıfının bağımsızlık, demokrasi ve sosyalizm mücadelesinin ayrılmaz bir parçası olarak sürdürülmesiyle mümkün olabileceğini belirtir.” (Ekinci, 2010, s. 109-110).

Yeni TİP’in İkinci Kongresinde de Kürt kelimesi geçmeyip Doğu ve Güneydoğu ibareleri kullanılır:

“Politik demokratikleşme sorununun, baskı ve kısıtlamaların daha ağır olduğu, etnik ayırma dayanan eşitsizliğin sürdürüldüğü, son zamanlarda kışkırtma ve tertiplerin yoğunlaştırıldığı Doğu ve Güneydoğu bölgesi için, daha da ivedi bir sorun olduğu görüşündedir. Doğu ve Güneydoğu bölgesinin bir sömürge olmadığını, bu bölgenin özgün çelişki ve sorunlarının, Türkiye’nin bütünü için çelişki ve sorunlarıyla birlikte, ancak işçi sınıfı iktidarında, sosyalist düzende tam ve nihai olarak çözüleceğine olan inancım belirtir.” (Ekinci, 2010, s. 110).

Yeni TİP’in kurulduğu 1975 yılından kapatıldığı 1980 yılına kadar Türkiye’de dört seçim gerçekleşti. TİP, Seçim Yasası’nun siyasi partilerin örgütlenmesi konusundaki şartını yerine getiremediğinden 1975 yılındaki seçimlere katılamadı. 5 Haziran 1977 tarihindeki Genel Seçimlerde TİP, Türkiye genelinden 20 565 (% 0.14) oy (Resmi Gazete, 1977, s. 48) aldığından, Meclise milletvekili gönderemedi. 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle de TİP kapatıldı.

Türkiye Kürt Talebe Cemiyeti (23’ler Olayı)

1959 yılında İstanbul’da çeşitli üniversitelerde okuyan Irak ve İran vatandaşı Kürt öğrenciler Avrupa Kürt Talebe Cemiyeti’nin (AKTC) bir kolunu Türkiye’de kurmak amacıyla harekete geçmişti. Gizlilik içinde çalışmalarını yürüten bu öğrenciler, İstanbul’da Türkiye Kürt Talebe Cemiyetini (TKTC) kurarak cemiyetin başkanlığına İbrahim

Mamhûdır'ı, getirirler. Bir süre sonra İbrahim Mamhûdır başkanlığı bırakmış, yerine Cemal Alemdar seçilmiştir (Göktaş, 1991 s. 71). Her ne kadar faaliyetlerini gizlilik içerisinde yürütseler de devletin ilgili kurumları tarafından izleniyorlardı. Nitekim 4 Haziran 1963 tarihinde bu yapılanmadan dolayı 13 kişi gözaltına alındı. Sonra 10 kişinin daha gözaltına alınmasıyla bu sayı 23'e yükseldi. Bundan dolayı bu gözaltılara '23'ler Olayı' denilmektedir. 23 kişinin gözaltına alınmasına ilişkin dönemin İçişleri Bakanı Hıfzı Oğuz Bekata, 28 Haziran 1963 tarihinde basın toplantısı yapmış, bu olayla alakalı haberler 29 Haziran 1963 tarihinde gazetelerde yer almıştı (Cumhuriyet, 1963, s. 1; Akşam, 1963, s. 8).

Mesela, Cumhuriyet gazetesi "Topraklarımızda bir Kürt devleti kurmak isteyen 13 kişi yakalandı." başlıklı haberinde; kökü dışarıda ve çoğunluğu komünist Kürtçü olan kişilerin Türkiye'de bölücü faaliyetlerinin iç ve dış çalışmalarının Türk Siyasi Polisi'nin uzun süren takibiyle ortaya çıkarıldığını yazmış, haberin devamında İçişleri Bakanı Hıfzı Oğuz Bekata'nın açıklamalarına yer verilmişti. Bu açıklamaya göre: Milli Emniyet (MİT'in eski ismi) tarafından takip edilen, dıştan gelen emirlerle bölücü, ırki faaliyetlere girişen, hatta yayınları Meclis'e kadar uzanan bir zümre vardır. Bu kişiler yurdumuzun Doğu bölgesini hedef almaktadır. Kökü dışarıda olan bu faaliyetler yakından izlenmektedir. Türkmen, Özbek ve diğer kollar ne ise Kürt denilen Türkler de aynı durumdadır. Bazı devletlerin Türkiye'yi bölmek için fırsat kolladığı bilinmektedir. Mahkemeleri henüz tamamlanmamış 49 kişinin (49'lar Olayı) faaliyetlerine halen devam ettiği bilinmektedir. Bunlardan İstanbul'da bulunan ve izlenmekte olan Ziya Şeref Hanoğlu, Musa Anter, Doğan Kılıç Şihhasenanlı, Sait Elçi, Medet Serhat, Edip Karahan, Enver Aytekin, Ali Anagür isimli şahısların evlerinde ve iş yerlerinde 4 Haziran 1963 tarihinde yapılan aramada çok sayıda doküman ele geçirildiği söylenmiştir (Cumhuriyet, 1963, s. 1). İçişleri Bakanının devam eden açıklamalarında şüphelilerin isimleri tek tek verilerek ev ve iş yeri aramalarında ele geçirilen malzemeler belirtilir.

Akşam Gazetesi'nin "12 komünist Kürt tevkif edildi." başlıklı haberinde yine İçişleri Bakanı Hıfzı Oğuz Bekata'nın açıklamalarına yer verilir. İçişleri Bakanının açıklamalarına göre sanıkların faaliyetleri üç kısma ayrılmıştır: Birincisi; duruşmaları halen devam eden 49'ların 1959 tarihinden sonra da faaliyetlerine devam ettiği; bunların Ziya Şeref Hanoğlu, Musa Anter, Doğan Kılıç Şihhasenanlı, Sait Elçi, Medet Serhat, Edip Karahan, Enver Aytekin, Ali Anagür olduğudur. İkincisi; 15 Mayıs 1963 tarihinde güney sınırından Türkiye'ye giren Irak asıllı gazeteci Abdülsettar Hemavandi'nin Türkiye'ye girdikten sonra 49'lar Grubu ile temasa geçerek bunlarla gizli bir Kürtçülük teşkilatı kurmak için planlar hazırlamasıdır. Üçüncüsü; aslen Iraklı olup Türkiye'ye okumak için gönderilen İbrahim Mahmidir ile Gazi Dizey isimli şahısların Avrupa'daki Kürt teşekkülleriyle Türkiye arasında irtibatı sağlamasıdır (Akşam, 1963, s. 7).

Abdülsettar Hemavandi, İbrahim Mahmidir, Gazi Dizey, Ziya Şeref Hanoğlu, Musa Anter, Doğan Kılıç Şihhasenanlı, Sait Elçi, Medet Serhat, Edip Karahan, Enver Aytekin, Ali Anagür, Hasan Buluş, Nejat Remzi, Fuat Derviş, Talat Şerif Muhtar, Sait Abdurrahman, Cemal Alemdar, Firuz Falahat, Yaşar Kaya, Ergun Kuyumcu, Kemal Bingöllü, Mehmet Bilgin, Fettullah Kakioğlu isimli sanıklar Genelkurmay Askeri Mahkemesince yargılanmışlardır. 7 Ekim 1963 tarihli, 963/668 sayılı ve 963/138 esas sayılı iddianameyi Genelkurmay Başkanlığı Adli Amiri Orgeneral Cevdet Sunay hazırlamış, tüm sanıkların Türk Ceza Kanunu'nun 125. maddesi gereği idam cezasına çarptırılmasını istemiştir. Yargılama sonucu yabancı uyruklu sanıklar çeşitli hapis cezalarına çarptırılmış, Türk

vatandaşı olanlar ise dava açılmasına mahal olmadığı kararı sonucu serbest kalmıştır (Göktaş, 1991, s. 71-97).

Türkiye Kürdistan Demokrat Partisi (TKDP)

16 Ağustos 1945 tarihinde İran'da İKDP (İran Kürdistan Demokrat Partisi), 16 Ağustos 1946 tarihinde Irak'ta IKDP (Irak Kürdistan Demokrat Partisi), 1958 yılında ise Suriye'de SKDP (Suriye Kürdistan Demokrat Partisi) kurulmuştu. Kürdistan olarak tabir edilen bölgenin Türkiye, Irak, İran ve Suriye ülkeleri arasında paylaşıldığı iddiasıyla merkezi Irak'ta olmak üzere bu dört ülkede ayrı ayrı sekreterlik oluşturulması kararı alınmıştı.

Türkiye'de ise 1961 Anayasasının verdiği özgürlükler ortamının rahatlığıyla 24 Ocak 1965 tarihinde Türkiye Kürdistan Demokrat Partisi (TKDP) muhafazakâr görüntü ile kurulabildi. Parti Genel Sekreterliğine Faik Bucak, yurt dışı temsilciliğine İsmet Şerif Vanlı getirildi. Faik Bucak'ın 1967 yılında ölmesi üzerine, parti liderliğini Sait Elçi yürütmüştür (McDowall, 2004, s. 540-541).

Türkiye'de ilk kez Silopi'de teşkilatlanan TKDP giderek Cizre, İdil, Hakkari, Çukurca, Şemdinli, Diyarbakır, Mardin bölgelerinde varlığını hissettirdi. Partinin öncü kadrosu üniversitelilerden, diğer üyeler ise molla denilen yöre halkının dini liderleri ile aşiret reislerinden oluşmaktaydı.

1970 yılında cezaevinden tahliye olan TKDP üyeleri tekrar örgütlenmiş, aynı isim altında faaliyetlerine devam etmiş, sol ideolojiye sahip Sait Kırmızıtoprak ve grubunu da partiye dâhil etmişlerdir. TKDP'ye katılan Sait Kırmızıtoprak, parti tüzüğünde birtakım değişiklikler yapmak istese de Sait Elçi buna izin vermeyecek, bu anlaşmazlık Sait Kırmızıtoprak ve grubunun partiden ayrılmasına sebep olacaktır. Partide Dr. Şivan olarak bilinen Sait Kırmızıtoprak ayrıldıktan sonra TKDP'de geçen Türkiye sözcüğüne 'de' hecesi ekleyerek Türkiye'de Kürdistan Demokrat Partisi'ni (KDP-T) kuracaktır.

Şivancılardan çoğunluğu sosyalizm taraftarıdır ve dinsel ideolojiye karşıdır (Ersanlı-Günay vd., 2012, s. 112). Bu nedenle muhafazakâr ve gelenekçi olan TKDP üyeleri ile görüş ayrılıkları kaçınılmazdı. 1971 yılında Kuzey Irak'ta bulunan Sait Kırmızıtoprak kendisi ile görüşmeye gelen Sait Elçi'yi öldürtür. Sait Elçi'nin ölümüne tahammül edemeyen Molla Mustafa Barzani de 1972 yılında Sait Kırmızıtoprak'ı Kuzey Irak'ta öldürtecektir (McDowall, 2004, s. 541). Bu olaydan sonra Sait Kırmızıtoprak'ın grubundakiler Şivancılar olarak bir müddet daha parti içerisinde faaliyetlerine devam edecekler, fakat etkilerini zamanla yitireceklerdir. Sait Elçi'nin öldürülmesinden sonra 1975 yılına kadar TKDP başına Ömer Turhan geçecek, 1975 yılında partinin genel sekreterliğini Derviş Akgül devralacaktır.

1970'li yıllarda IKDP'nin ağır yenilgiye uğraması TKDP'yi de etkilemiş, sol eğilimli gruplar TKDP'yi yeniden diriltme çabasına girmişlerdi. 1976 yılında Siirt'in Kurtalan ilçesinde Derviş Akgül liderliğinde olağan Genel Kurul toplantısında TKDP genel sekreterliğine Mehmet Ali Dinler seçilmiş, yayın sorumluluğuna getirilen Mustafa Fisli'ye Xebat (Uğraş) isimli dergiyi yayma görevi verilmiştir.

Xebat isimli dergi ilk sayısında "Niçin çıkıyoruz?" başlıklı yazıdan sonra Irak KDP'nin bildirisi yer almaktaydı. Bu yazıda; Kürt milletinin emperyalist güçler tarafından sömürü altında olduğu, bunlardan birisinin de Türk sömürgecisi olduğu, devrimci teori uyarınca silahlanmak gerektiği söylenmiş, mücadelenin legal ve illegal olarak her alanda yürütülmesinin lüzumundan bahsedilmektedir (Xebat, 1976, s. 1).

12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası TKDP'ye operasyon yapılarak birçok parti üyesi gözaltına alındı. Yargılanmalar Diyarbakır Sıkıyönetim Mahkemesinde yapıldı. Bu yargılamada sanıklar hakkında yeterli deliller elde edilemediğinden birçok parti üyesi beraat etmiş, kimileri de çok az cezaıyla kurtulmuştur.

TKDP ilk etapta demokratik yollarla Kürt halkına kültürel özerklik kazandırma amaçlamış, zamanla Irak'taki KDP'ye bağlı olarak Bağımsız Kürdistan Devleti kurma amacı oluşmuş, hatta IKDP'ye bağlı Kuzey Irak'taki eğitim kamplarında bazı TKDP üyeleri silahlı eğitim almıştır. İlerleyen aşamalarda silahlı faaliyet göstermedikçe amaca ulaşamaz fikri benimsense de TKDP'nin herhangi bir silahlı eylemine rastlanılmamaktadır.

Doğu Mitingleri

Kürtçülük duyguları eksenini etrafında genelde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin geri kalmışlığını protesto eden açık hava toplantıları, Doğu Mitingleri olarak adlandırılmıştır. 1967 yılının ağustos ve kasım ayları arasında Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bazı il ve ilçelerinde (Ankara'daki hariç) gerçekleşen gösterilere Birinci Doğu Mitingleri, 1969 yılının nisan ve eylül ayları arasında gerçekleşenlere İkinci Doğu Mitingleri denilir. Bu mitinglerin yapılmasında birçok etken vardır. Bunların başında Irak'taki Barzani hareketi ve onun Türkiye'deki etkisi gelmektedir. Ayrıca CHP Niğde Milletvekili Asım Eren'in; 14-16 Temmuz 1959 tarihlerindeki Kerkük'te Türklerin katledildiği Kerkük Katliamı hakkında Meclise soru önergesi vermesi Kürtçü çevreleri rahatsız etmişti. Nihal Atsız'ın Ötüken isimli dergide yayınlanan yazılarına da büyük tepkiler oluşmuştur (Karadoğan, 2006, s. 260-261). Nihal Atsız'ın Ötüken isimli dergide yayınlanan yazısının ilgili bölümü şu şekildedir:

"...Kürt kalmakta direnir, dört beş bin kelimelik o iptidâî dilleriyle konuşmak, yayın yapmak, devlet kurmak istiyorlarsa gidebilirler. Biz bu toprakları oluk gibi kan dökerek; Gürcülerin, Ermenilerin, Rumların kökünü kazıyarak aldık, yine oluk gibi kan dökerek Haçlıların savaşçı şövalyelerine karşı savunduk. Kürtler 1839 yılına kadar askerlik bile yapmadılar. Viyana'dan Yemen'e kadar her yerde Türk ırkının kanı sebil gibi akarken onlar yaşadıkları dağlarda ve köylerde keçilerini güttüler ve fırsat buldukça hırsızlık ve yağmacılık ederek yaşadılar. İran'la yaptığımız savaşlara yardımcı diye geldikleri zaman da daima fırsat kolladılar ve Türk ordusunun yenildiği çarpışmalarda bu sefer İran'la birleşip onu vurmaktan geri kalmadılar. Birinci Cihan Savaşı'nda bize topyekûn ihanet eden Ermeniler, yerleşik Türk halkını vahşi bir kırgınla bitirmeseydi ve dağlarda, sarp köylerde yaşayan Kürtler bu kırgından kurtulmuş olmasaydı bugün çoğunlukta oldukları illerde de azınlık olarak kalmakta devam edeceklerdi. Fakat yüzde yüz çoğunlukta olsalar bile Türkiye'nin herhangi bir bölgesinde devlet kurmak hayalleri, hayal olarak kalacaktır. Yunanlıların Bizans, Ermenilerin Büyük Ermenistan kurmak hayalleri gibi... Onun için Türk milletinin başını belaya sokmadan, kendileri de yok olmadan çekip gitsinler. Nereye mi? gözleri nereyi görür, gönülleri nereyi çekerse oraya gitsinler. İran'a, Pakistan'a, Hindistan'a, Barzani'ye gitsinler. Birleşmiş Milletlere başvurup Afrika'da yurtluk istesinler. Türk ırkının aşırı sabırlı olduğunu, fakat ayrıntı kabardığı zaman Kağan Arslan gibi önüne durulmadığını, ırkdaşları Ermenilere sorarak öğrensinler de akalları başlarına gelsin..."(Atsız, 1967).

Şehirlerin bir kesiminde mitinglerin tertip komiteleri TKDP diğer kesiminde TİP'in yöneticilerinden oluşmaktaydı. Mitinglerdeki konuşmaları her iki partinin lider kadrolarının yanı sıra bölgede tanınmış kişiler yapıyordu. Bu mitinglerde TKDP ve TİP arasındaki

çekişme zaman zaman kendisini göstermekteydi. Çünkü mitinglerin basın yoluyla kamuoyuna yansıtılmasında yasal bir parti TİP’i ön plana çıkarmıştı (Şemikanlı, 2006, s. 79-80). Birinci ve İkinci Doğu Mitingleri kronolojik sırası ile aşağıda tablodaki gibidir:

Tablo 1. Birinci ve İkinci Doğu Mitinglerinin Yeri ve Tarihleri (Fırat, 2006, s. 177; Karadoğan 2006, s. 274-280)

Miting Yeri ve İsmi	Miting Tarihi
Silvan Mitingi	13 Ağustos 1967
Diyarbakır Mitingi	3 Eylül 1967
Siverek Mitingi	24 Eylül 1967
Batman Mitingi	8 Ekim 1967
Tunceli Mitingi	15 Ekim 1967
Ağrı Mitingi	22 Ekim 1967
Ankara Mitingi	18 Kasım 1967
Hürriyet isimli Diyarbakır Mitingi	13 Nisan 1969
Açlık ve Sefalet isimli Hakkâri Mitingi	8 Haziran 1969
Hawar-İmdat isimli Suruç Mitingi	17 Temmuz 1969
‘Açlık’ isimli Hilvan Mitingi	27 Temmuz 1969
Varto Mitingi	2 Ağustos 1969
Siverek Mitingi	2 Ağustos 1969
Lice Mitingi	24 Ağustos 1969
Diyarbakır Mitingi	3 Eylül 1969

Doğu Mitinglerinin başlangıcı olan Silvan’da miting yapmak için oradaki herkesin katkı sağlaması amacıyla esnaflara gidilmiş ve bu mitinge başta üniversitede okuyan Silvanlı öğrenciler olmak üzere, TİP, TKDP ve bölge halkından birçok kişi destek olmuştur (Bozçalı, 2006, s. 205-206).

Bu mitinglerde alanlara; “Doğuya yatırım”, “Komando zulmüne son”, “Doğuya özgürlük”, “Baskıya son”, “Doğuda demokrasi istiyoruz”, “Bu vatan bizimdir”, “Kimse bizi buradan kovamaz”, “Hiçbir kuvvet haklı haykırışımızı susturamaz”, “Bazuka değil fabrika isteriz”, “Doğu 20. asır Türkiye’sinin yüz karasıdır”, “Savaşta doğulu vurur barışta vurulur”, “Bir gün güleceğiz”, “Petrol, bakır, krom bizde yaşamak sizde”, “Yaşama hürriyeti okuma hürriyeti”, “İnsanlık haysiyeti istiyoruz”, “Hodri meydan doğuluyu kovmak isteyenler kovulacaktır”, “İstanbul ne ise Hakkâri de o olmalıdır”, “Batıya fabrika doğuya komando” gibi ifadeler taşıyan pankartlar asılmıştır (Bozçalı, 2006, s. 206). Ayrıca “Batıda kurdele doğuda yol kesilir”, “Millet aya doğulular yaya”, “Dinlerim direnirim hakkı tutar kaldırıyorum”, “Bazuka değil fabrika isteriz”, “Petrol kanımızdı onu da aldınız”, “Batıya fabrika yol, doğuya komando karakol” şeklinde sloganlar atılmıştır (Kutlay, 2006, s. 162).

Doğu ve Güneydoğu illeri kültür ve dayanışma dernekleri adına yükseköğrenimde okuyan gençler tarafından 18 Kasım 1967 tarihinde Ankara Kurtuluş Meydanı’nda yapılacak büyük bir miting ile Birinci Doğu Mitinglerini noktalama kararı alındı. Ankara Gençlik Parkı karşısında bulunan Hergele Meydanı, Üçler Oteli çalışma yeri olarak seçilmişti. Miting hiçbir partinin etkisinde kalmadan yükseköğrenim gençliği inisiyatifinde yapılacak, TİP adına sadece Diyarbakır milletvekili sıfatıyla Tarık Ziya Ekinci konuşma yapacaktı.

Düzenlenen bu mitingde konuşmacılar bölgenin sorunlarını dile getirmişlerdir. Mitingi izlemeye gelenler arasında, özel araçları içinde bekleyen ABD büyükelçisi de vardı (Şemikanlı, 2006, s. 82-84).

Doğu Mitingleri Milli Güvenlik Kuruluna (MGK) taşınmıştır. Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın başkanlığında 16 Ekim 1967 tarihinde toplanan MGK'de Doğu Mitingleri konusunda kurul üyelerine bilgi aktaran iki yetkili; "Doğu Anadolu'daki tahriklerin bir siyasi parti tarafından tertiplendiği yolunda kanaat sahibi olmadıklarını, ancak partililerden bazı şahısların bu yolda faaliyet gösterdiklerini, Doğu Mitingleri'nde bir tahrik olduğunu (Milliyet, 1967, s. 7) dile getirmiştir. Bahse konu siyasi partinin TİP olduğu görülmektedir. Doğu Mitingleri'nde TİP üyesi birçok şahıs etkin rol oynamış, özellikle TİP Diyarbakır Milletvekili Tarık Ziya Ekinci öne çıkmıştır.

Türkiye'de milliyetçi-sağcı akımları bünyesinde toplayan yaklaşık 40 teşekkül Doğu Mitingleri hakkında, "Memleketi bölmek için faaliyet gösteren zihniyete her ne suretle olursa olsun, daima karşı olacağız." şeklinde ortak bir bildiri yayınlamıştır. Bu bildiri sonrası miting düzenleyeceklerini belirtmişlerdir. Erzurum'da düzenlenen ve Anadolu Şahlanma Mitingi adını alan bu miting; Esnaf Dernekleri, Komünizmle Mücadele Dernekleri, Milliyetçi Öğretmenler Birliği vb. teşekküller birlikte düzenlenmiştir. Mitingin parolası, "Gitmeden din, iman, mahvolmadan vatan, davran." şeklindedir. Mitingde döviz kullanılmamasına karşın "Komünistler geliyor." "Din elden gidiyor." "Milli bütünlüğümüz parçalanıyor." şeklinde sloganlar atılmıştır (Beşikci, 2014, s. 78-79).

Devrimci Doğu Kültür Ocakları (DDKO)

O dönemde Kürtçülüğün merkezi konumunda olan Devrimci Doğu Kültür Ocakları'nı (DDKO) Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Öğrenci Derneği'nde toplantı yapan bir grup Kürt kökenli genç, 21 Mayıs 1969 tarihinde kurmuştur. DDKO'yu kuran öğrencilerin çoğu TİP üyesidir. Derneğin isminde geçen 'devrimci' kelimesi sosyalizmi, 'doğu' kelimesi ise Kürtleri temsil eder. Zira o yıllarda içerisinde Kürt kelimesi bulunan derneklerin kurulması mümkün değildi.

27 Mayıs 1969 tarihinde Türk Solu isimli dergide yayınlanan DDKO tüzüğüne göre derneğin merkezinin İstanbul olduğu belirtilir. Üçüncü maddede üyelikle ilgili kısımda DDKO'ya üye olabilmek için yükseköğrenim öğrencisi olmak ya da örgütün bulunduğu yerde yükseköğrenim kurumlarından birini bitirmiş olmak şarttı. Asil ve yedek üye şeklinde iki kategoride üye kabul eden derneğe aday üye olmak isteyenler yönetim kurulunca verilecek aday üye giriş bildirimini kağıdını doldurup en az 10 TL giriş ücreti vermek zorundaydı. Aday üye yazılabilmek için kurucu üyelerden ya da asil üyelerden en az üçünün gerekçeli önerisi şarttı. Aday üyeliğin üzerinden altı ay geçmeden ve bilimsel bir kültür, folklor konusunda bir araştırma yapmadan asil üyeliğe geçilememektedir. Beşinci maddede yetkili organlardan bahsedilmekte; DDKO'nun organlarının Genel Kurul, Yönetim Kurulu, Denetim Kurulu ve Onur Kurulu'ndan oluştuğu belirtilmektedir. On üçüncü maddede ise DDKO kurucu üyeleri vardır (DDKO Tüzüğü, 1969, s. 15).

DDKO'lar, sol tandanslı Kürtlerin toplandığı bir yapılanma olmaması sebebiyle TİP'den ayrılmakta, değişik ideolojik düşüncede olan Kürtlerin oluşturduğu çatı olarak hepsini kapsamaktadır. DDKO'ların faaliyetlerinden anlaşılacağı üzere buralarda Kürtçülüğün ön plana çıktığı söylenebilir (Doğanoglu, 2016, s. 951).

Ankara Sıkıyönetim Komutanlığı, Ankara’da 26 Nisan 1971 tarihinden itibaren gece 01.00 ile 05.00 saatleri arasında sokağa çıkma yasağı ilan etti ve Ankara Sıkıyönetim Komutanı Orgeneral Semih Sancar 27 Nisan 1971 tarihinde bir bildiri yayınladı. Bildirinin 3 numaralı kısmı şu şekildedir: “Bugüne kadarki faaliyetleriyle Ankara halkının huzurunu bozan Devrimci Gençlik, Devrimci Doğu Kültür Ocakları ve Ülkü Ocakları Dernekleri süresiz olarak kapatılmıştır. Her türlü toplantı, gösteri ve yürüyüşler yasaktır. Ancak yapılmasında kanuni zorunluluklar bulunan toplantılar için Sıkıyönetim Komutanlığından izin alınacaktır” (Milliyet, 1971, s. 1).

Bu bildirin yayımlandığı 27 Nisan 1971 tarihinde Devrimci Doğu Kültür Ocakları’nın yanı sıra Devrimci Gençlik ve Ülkü Ocakları Dernekleri süresiz kapatılmıştır. Gerekçe olarak faaliyetleriyle Ankara halkının huzurunu bozduğu gösterilmektedir (Milliyet, 1971, s. 1). Ankara ve İstanbul’dan sonra diğer DDKO’lar da kapatılmış, DDKO yöneticileri ve üyeleri hakkında gözaltı işlemleri başlamıştır.

Sıkıyönetim Komutanlığı 7 numaralı başka bir bildiri yayınlamaya Silvan DDKO başkanı Mahmut Okutucu, üyelerden Muhterem Biçimli ve Abdülkerim Ceyhan’ın aranmakta olduğunu bildirir. Bu kişileri bulmak için Silvan içinde ve DDKO’da aramalar yapılmıştır. Bu sırada jandarmaya gelen bir ihbarda Suriye’den kaçak olarak getirilen bazı silah namlularının Muhterem Biçimli’nin abisinin evinde olduğu haber verilmekteydi. İşaret edilen eve baskın yapılmış, bahçede gömülü vaziyette bulunan bir çuvalda bazı evraklar ve kitapların olduğu görülmüştür. Yapılan incelemelerde çuvalın içerisinde; TKDP’nin tüzüğü, teşkilatı ve pratiği hakkında raporun bulunduğu, Molla Mustafa Barzani’ye yazılmış buluşma isteği içeren mektupların olduğu anlaşılmıştır. Muhterem Biçimli ve arkadaşlarının sıkıyönetim ilanından sonra çuvalı bahçeye gömdükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular DDKO ile TKDP arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktaydı (Milliyet, 1971, s. 11).

Ankara, İstanbul, Diyarbakır, Silvan, Batman, Ergani ve Kozluk DDKO ile 18 ayrı iddianame hazırlanmış ve bu davalar birleştirilerek Ankara ve İstanbul DDKO isminde yargılamalar yapılmıştır (Bilek, 2006, s. 239). Zamanla bu dosyaların hepsi birleştirilerek DDKO davası tek dosya üzerinden görülmeye başlanmıştır (Beşikci, 2006, s. 119).

DDKO iddianamesinde Mümtaz Kotan, İbrahim Güçlü, Yümni Budak, Ali Beyköylü, İhsan Aksoy, Faruk Aras, Sabri Çepik, Ferit Uzun, Mehmet Demir, İhsan Yavuztürk, Fikret Şahin, Nezir Şemikanlı, Niyazi Dönmez, Hasan Acar, Zeki Kaya, Nusret Kılıçarslan, İsa Geçit isimli üniversite öğrencilerinin yanı sıra Naci Kutlay, Tarık Ziya Ekinci, Canıp Yıldırım, Musa Anter, Mehmet Emin Bozarslan, Abdurrahman Uçaman, İsmail Beşikçi gibi çeşitli meslek gruplarından kişiler vardı (Beşikci, 2006, s. 117-118).

DDKO davası 10 Aralık 1971 tarihinde başladı. Sanıklardan Mümtaz Kotan, İbrahim Güçlü, Yümni Budak, Ali Beyköylü, Fikret Şahin ve Nezir Şemikanlı 167 sayfalık savunma hazırladı. Bu savunmada; Kürtlerin varlığından, Kürtçenin Türkçe, Arapça ve Farsça’dan ayrı bir dil olduğundan bahsedilmekteydi. Bu tip savunmalar yapılmasına sanık ailelerinin çoğu karşıydı (Beşikci, 2006, s. 125-126).

Bu yargılama sonucunda sanıklar; komünizm ve Kürtçülük propagandası yapma suçlarından çeşitli cezalar aldı. Mahkemenin hazırladığı 130 sayfalık gerekçeli kararda Kürt olarak tarif edilenlerin Türk olduğu, Kürtçe denilen dilin aslen Türkçe olduğu ve Kürtçe’nin Türk dilinin bir ağız olduğu yazıyordu (Beşikci, 2006, s. 140).

Davalar sonucunda çeşitli cezalar alan DDKO üyeleri, kamuoyunda Rahşan Affı diye de bilinen CHP-MSP hükümeti döneminde çıkarılan 1974 affıyla dışarı çıktı ve gruplaşmalar dışarıda da devam etti.

SONUÇ

Kimine göre 'Doğu Meselesi', kimine göre 'Kürt Sorunu', kimine göre 'Kürtçülük', kimine göre 'Kürt Milliyetçiliği', kimini göre de 'Terör sonunu.' şeklinde ifade edilen, adının ne olduğu hususunda henüz anlaşılamayan, bakış açısına göre isim değiştiren; ama Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden günümüze kadar hep karşımıza çıkan bu meselenin gelişmesinde ve bölücü terör olarak Türkiye'nin karşısına çıkmasında önemli yer teşkil eden 1961-1971 yılları arasındaki Kürtçülük faaliyetleri kronolojik olarak sunuldu.

Görüldüğü gibi 1961 Anayasası'nın sağladığı özgürlükler ortamında kurulan TİP, TKDP ve DDKO gibi parti ve kuruluşlar, ayrılıkçı Kürt siyasal hareketlerinin merkezi konumunda yer almış, düzenledikleri Doğu Mitingleri ile Kürtçülük fikirlerini, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne yaymıştır. Bölgede kısmen taban bulan bu yapıların içerisinde sivri şahıslar, komünizm ve Kürtçülük propagandası yapma suçlarından çeşitli cezalar alarak tutuklanmıştır. 1974 affı ile dışarı çıkan Kürtçü kişilerin hemen hemen hepsinin, cezaevlerindeki ideolojik eğitimlerin de katkısıyla terör örgütleri içerisinde yer aldığı gözlemlenmiştir. Nitekim 1974 yılından sonra kurulan Kawa, Rızgari, KUK ve PKK gibi bölücü örgütlerin kurucularının çoğu, bu kuruluşlarla belli dönemlerde temas halinde olduğu aşikârdır.

Bu meselenin çözümüne yönelik sunulan politika önerileri kuskusuz çok daha kapsamlı siyasal, sosyal ve ekonomik düzenlemelerle birlikte dikkate alınması gerekir. Bu çerçevede:

Türkiye dışındaki ülkelerde bölücülük faaliyetlerinin özellikle sınır bölgesinde yaşayan Kürt kökenli vatandaşları etkilediği bilinir. Irak, İran, Suriye, Yunanistan, Rusya, İngiltere, Fransa, Hollanda, Almanya, ABD gibi ülkelerde legal görünüm altında da olsa faaliyetlerini sürdüren bölücü örgütlenmelerin terör bağlantıları etkin diplomasi, tanıtım ve ikna yöntemleriyle kabul ettirilmeli, böylece terörün hareket alanı daraltılmalıdır.

Bölücü terörün etnik milliyetçilik boyutunun oluşu, dolayısıyla belirli ölçüde sosyal taban oluşturması, bu yönde terörün amacı olan etnik ayrışma ve çatışmanın önlenmesi için toplumun diğer kesimlerinin de bilinçlendirilmesi gerekir. Bölücü terörün kısmen sosyal taban bulduğu Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin sosyal ve ekonomik kalkınmaları sağlanmalıdır. Bu sayede oluşacak toplumsal hareketlilik, etkileşim ve katılım etnik milliyetçiliğe dayalı terör zeminini oldukça kısıtlayacaktır.

Bölücü terörle mücadele siyasetten ayrılarak devlet güvenliği ve bekası çerçevesinde tüm partilerin katılımıyla ortak bir konsorsiyum oluşturulmalıdır.

Terörle mücadelede yer alan güvenlik güçlerinin tamamen profesyonelleşmesi; mesleki uzmanlıklarının yanı sıra toplumsal ilişkiler ve iletişim açısından da nitelikli olmaları sağlanmalı, evrensel demokratik ilkeler ve insan hakları göz önüne alınarak, şeffaf bir terörle mücadele yöntemi seçilmelidir.

SUMMARY

This issue, that was presented as an obstacle to Ottoman Empire and the Republic of Turkey under the name of Kurdish Question, the Eastern Question and Terror Question, keeps up-to-date and is expected to be resolved quickly. It is useful to know Kurdism activities between 1961 and 1971 which has an importance in the development of this issue and in its appearance as a separatist terrorism against Turkey.

In 1806, the Kurdish revolts began with the Babanzade Abdurrahman Pasha Rebellion. It can be said that the feelings of Kurdism were completely used in the Sheikh Ubeydullah Rebellion in 1880. At the beginning of the twentieth century, the Kurdish political movements put the revolts against the Ottoman Empire to one side and manifested themselves in organized organizations. However, the rebellions of Mullah Selim and Sheikh Abdusselam that took place at the beginning of XXth Century are the signs that the period of rebellions would restart again. It can not be said that there were significant rebellions and revolts between 1938 and 1960.

With the military coup d'état on May 27, 1960, the government was overthrown and the 1961 Constitution, the most libertarian constitution throughout the history of the Republic, was created. In this environment of freedom, various parties, associations and organizations have emerged and the Kurdish movement has grown even more. Turkish Workers' Party (TIP), Kurdish Students Association of Turkey, Kurdistan Democratic Party of Turkey (TKDP) and Revolutionary Eastern Culture Centers (DDKO) can be shown among these organizations.

Since the foundation of the TIP, the separatist ideas and the ideology of Kurdism, which have been on the agenda at various congresses and meetings, have been expressed clearly at the 4th Congress of TIP held in Ankara on October 29-31, 1970, and the decisions taken in this congress constituted an important part of the reasons for the closure of TIP.

Kurdish students who were Iranian and Iraqi citizens of Kurdish students took action in order to establish a branch of Kurdish Student Association of Europe (ECSC) in Turkey. These students, who carried out their work in secret, established Kurdish Student Association of Turkey (TKTC) in Istanbul. On June 4, 1963, 13 people were detained due to this structuring. Then, with the detention of 10 more people, this number increased to 23. Therefore, these detentions are called as Event of 23s.'

IKDP (The Kurdistan Democratic Party of Iran) was established in Iran on August 16, 1945, IKDP (The Kurdistan Democratic Party of Iraq) in Iraq on August 16, 1946 and SKDP (The Kurdistan Democratic Party of Syria) in Syria in 1958. It was decided to separately establish a secretariat in these four countries which would have a centre in Iraq by claiming that the regions expressed as Kurdistan was shared between Turkey, Iraq, Iran and Syria. In Turkey, with the comfort of environment of freedom provided by 1961 Constitution, Kurdistan Democratic Party of Turkey (TKDP) was founded by conservative image on January 24, 1965. After the 12 September 1980 military coup d'etat, an operation against TKDP was organized and many party members were detained.

Public protest meetings, which generally protested against backwardness of Eastern and Southeastern Anatolia Regions within the framework of Kurdism feelings, were called as Eastern Demonstrations. It could be said that the purpose of these demonstrations is to create awareness of Kurdism.

At that time, a group of young people of Kurdish origin, who met at the Student Association of the Ankara Academy of Economics and Commercial Sciences, founded the Revolutionary Eastern Culture Center (DDKO), which was the center of Kurdish nationalism on May 21, 1969. Most of the students who established DDKO are members of TIP. The word "revolutionary" in the name of the association represents socialism and the word "eastern" represents the Kurds. With the declaration issued on April 27, 1971, the Ankara Martial Law Command closed Revolutionary Youth and Grey Wolves Associations indefinitely in addition to the DDKO.

The policy proposals for the solution of this issue must of course be taken into consideration together with much more comprehensive political, social and economic arrangements. In this context, it is necessary to raise awareness of the other segments of society in order to prevent ethnic separatism and conflict, which is the purpose of terrorism. The social and economic development of the East and Southeastern regions, where separatist terror partly finds social base, must be ensured. The social mobility, interaction and participation that will occur by this means will severely limit the ground for terrorism based on ethnic nationalism.


KAYNAKÇA

- Aksakal, H. (2009). Güler yüzlü bir sosyalist, ilkeli bir siyasetçi: Mehmet Ali Aybar'ın Türk siyasal yaşamındaki yeri ve önemi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 79-102.
- Aksu, C. (2012). *Türkiye'nin Kürt sorununun kökenleri (1908-1923 Dönemi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, 9, 111-112.
- Atsiz, H. N. (1967). Konuşmalar I. *Ötüken* (40).
- Beşikci, İ. (2014). *Doğu mitinglerinin analizi*. İstanbul: İsmail Beşikci Vakfı Yay.
- Birand, M. A. (1992). *Apo ve PKK*. İstanbul: Milliyet Yay.
- Bozçalı, H. (2006). DDKO'lu siyasi serüvenim. *Bir Dergisi*, 5, 205-206.
- Bruinessen, M. V. (2003). *Ağa, şeyh ve devlet*. çev. Banu Yalkut. İstanbul: İletişim Yay.
- Çakır, G. (2011). *Türkiye'de birey, ideoloji ve parti ilişkisinde sosyalist gelenek: Türkiye İşçi Partisi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelenk, H. (2003). *Türkiye İşçi Partisi'nde iç demokrasi yaşadıklarım*. İstanbul: Evrensel Basım Yay.
- Doğan, C. (2011). XVI. yüzyıl Osmanlı idari yapısı altında kürt emirlikleri ve statüleri. *SDÜ Fen Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, s. 34-35.
- Doğanoğlu, M. (2016). Devrimci Doğu Kültür Ocakları (DDKO) ve siyasal ayrışma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71, 951
- Ekinci, T. Z. (2010). *Türkiye İşçi Partisi ve Kürtler*. İstanbul: Sosyal Tarih Yay.
- Ekinci, T. Z. (2011). *Kürt siyasal hareketlerinin sınıfsal analizi*. İstanbul: Sosyal Tarih Yay.
- Ersanlı, B. - Günay, Göksu vd. (2012). *Türkiye siyasetinde Kürtler direniş, hak arayışı, katılım*. İstanbul: İletişim Yay.
- Fırat, Ü. (2006). Ümit Fırat ile DDKO söyleşisi. *Bir Dergisi*, 5, 173-185.
- Güney, E. (2011). *Cumhuriyet Türkiye'si Kürt sorunu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Üniversitesi, Bilecik.
- Gürsel, İ. E. (1977). *Kürtçülük gerçeği*. Ankara: Kömen Yay.
- Karadoğan, Y. (2006). Kürd demokratik mücadelesinde bir kilometre taşı: 1967-1969 doğu mitingleri ve Kürd uyanışı. *Bir Dergisi*, 5, 274-280.
- Kurubaş, E. (1997). *Başlangıçtan 1960'a değin Kürt sorununun uluslararası boyutu*. Ankara: Ümit Yay.
- Kurubaş, E. (2004). *Kürt sorununun uluslararası boyutu ve Türkiye*. Ankara: Nobel Yay.
- Kutlay, M. N. (2006). Devrimci Doğu Kültür Ocakları ve öncesi. *Bir Dergisi*, 5, 162.
- McDowall, D. (2004). *Modern Kürt tarihi*. çev. Neşenur Domanıç. Ankara: Doruk Yay.
- Rişvanoğlu, M. (1995). *Saklanan gerçek kurmanclar ve Zazalar'ın kimliği II*. Ankara: Tanmak Yay.
- Şadillili, V. (1980). *Türkiye'de Kürtçülük hareketleri ve isyanlar*. Ankara: Kon Yay.
- Şemikanlı, N. (2006). Geçmiş olmadan gelecek olmaz. *Bir Dergisi*, 5, 79-80.
- Türkiye İşçi Partisi Programı* (1964). İstanbul: Ersa Matbaacılık.
- Türkiye İşçi Partisi Programı ve Tüzüğü* (1975). İstanbul: İstanbul Matbaası.

- Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem 2 Cilt 19, B 126, 27.06.1967, O 3.
- Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem 3, Cilt 8, B 134, 27.07.1970, O 1.
- Ünsal, A. (2002). *Umuttan yalnızlığa Türkiye İşçi Partisi (1961-1971)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- (1963.06.29). 12 komünist Kürt tevkif edildi. *Akşam Gazetesi*: 7.
- (1963.06.29). Topraklarımızda bir Kürt devleti kurmak isteyen 13 kişi yakalandı. *Cumhuriyet Gazetesi*: 1.
- (1967.10.17). Doğu Mitingi. *Milliyet Gazetesi*: 7.
- Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem 2 Cilt 36, B 94, 15.05.1969, O 1.
- Bilek, C. (2006). 12 Mart 1971 askeri darbesi, diğer sivil toplum örgütleri gibi DDKO'yu da kapattırdı. *Bir Dergisi*, 5, 229-242.
- (1971.04.28). Dev-Genç ve Ülkü Ocakları Kapatıldı. *Milliyet Gazetesi*: 1.
- (1971.05.16). Topraktan çıkarılan çuvalda. *Milliyet Gazetesi*: 11.
- (1977.06.19). T.C. Resmi Gazete: 48. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15971.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15971.pdf> [Erişim: 29.06.2018].
- Beşikçi, İ. (2006). Hapisteki DDKO. *Bir Dergisi*, 5, 98-156.
- Göktaş, H. (1991). *Kürtler-II Mehabad'dan 12 Eylül'e*. İstanbul: Alan Yay.
- "Niçin Çıkıyoruz?". *Xebat Dergisi*, 1, 1
- "Devrimci Doğu Kültür Ocağı Tüzüğü". *Türk Solu Dergisi*, 4, 15.

Devlet Adamı C. Abdrahmanov ve Günlüğünün Tarihi Kaynak Olarak Değerlendirilmesi*

Dr. Öğr. Üyesi Zuhra Altyмышova 
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Tarih Bölümü
zuhra.altymyshova@manas.edu.kg

Doç. Dr. Leila Hasanaeva 
Al-Farabi Kazak Milli Üniversitesi
Tarih, Arkeoloji ve Etnoloji Fakültesi
Kazakistan Tarihi Bölümü
leila_hassanaeva@mail.ru

Öz

Bilindiği gibi, Komünist ideolojinin hâkim olduğu Sovyet toplumunda serbest fikir ifade edebilmek yasaktı. Devlet tarafından sıkı bir biçimde uygulanan sansürden dolayı, tarih alanındaki bilimsel eserler de taraflı yansıtılıyordu. Bu sebeple, günümüzde Sovyet dönemi tarihinin kapsamlı bir şekilde araştırılmasında her türlü yazılı kaynağı incelemek önemlidir. Kırgızistan'da Sovyet rejimi kurulduktan sonra birçok üst düzey devlet görevlerinde bulunan Cusup (yada Yusup) Abdrahmanov aynı zamanda pek çok önemli eseri kaleme almıştır. C. Abdrahmanov 1916 İsyanı, 1917 Şubat ve Ekim İhtilalleri dönemi ve 1920 ve 1930'larda Sovyet Kırgızistan'ın siyasî, sosyoekonomik ve kültür tarihi ile ilgili konuları ele alan eserleri ile bilinmektedir. Bunlarla birlikte Cusup Abdrahmanov'un Rusça yazılmış olan ve gizli tuttuğu günlüğü mevcuttur. C. Abdrahmanov'un günlüğü o dönemde yeni kurulan Sovyet yönetiminin uygulamaları hakkında geniş bilgiler sunmaktadır. 1920-1930'larda C. Abdrahmanov devlet adamı olmasından dolayı kolhozlaştırma, sanayileşme, Kırgızların yerleşik hayata geçirilmesi, Sovyet Kültür Devrimi gibi sosyalist düzenlemelerin uygulama süreçlerine direkt katılmıştır. Ve günlüğünde onlar hakkında kendi düşüncelerini serbestçe kâğıda dökmüş ve çoğu zaman Sovyet yönetiminin sosyalist faaliyetleri uygulama sürecinde halka yönelik zorlama yöntemlerini eleştirmiştir. Ayrıca, C. Abdrahmanov günlüğünde 1930'lu yılların başlarında Kazakistan'da ortaya çıkan olağanüstü açlık ve sebepleri, Kırgızistan'a sığınan Kazaklar hakkında da bilgileri ve bu konudaki düşüncelerini aktarmaktadır. Kırgız devlet adamı ve aydın C. Abdrahmanov Sovyet devletinin uyguladığı şiddetli 1937-1938 *Repressiya* döneminde hapsedilerek öldürülmüştür. Makalede C. Abdrahmanov'un hayatı ve faaliyetleri üzerinde durulacaktır, ayrıca C. Abdrahmanov tarafından kaleme alınan günlüğü de tahlil edilecektir. Konu, Sovyet arşiv belgeleri ve bilimsel eserlerin ışığında ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: C. Abdrahmanov'un günlüğü, Sovyet yönetimi, Kırgızistan, kolhozlaştırma, sanayileşme.

* Makale Yeditepe Üniversitesi tarafından 1-2 Kasım 2018 tarihinde İstanbul'da düzenlenen II. Uluslararası Türk Kültürü ve Tarihi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

Statesman J. Abdrakhmanov and the Evaluation of His Diary as a Historical Source

Abstract

As it is known, it was forbidden to express free opinion in Soviet society dominated by the Communist ideology. Due to the strict censorship implemented by the state, scientific works in the field of history were also reflected one-sidedly. For this reason, today it is important to examine different written sources in the comprehensive research of the history of the Soviet period. Jusup (or Yusup) Abdrakhmanov, who held a number of high-level government positions, after the establishment of the Soviet regime in Kyrgyzstan, also wrote important works. J. Abdrakhmanov is known for his works about the 1916 Revolt, the period of 1917 the February and the October Revolutions, the political, socio-economic and cultural history of the Soviet Kyrgyzstan in the 1920s and 1930s. Together with them, there is a diary left by Jusup Abdrakhmanov, which is written in Russian. J. Abdrakhmanov's diary provides extensive information on the organization of the newly established Soviet administration at that time. In 1920-1930s, J. Abdrakhmanov had directly participated in the implementation processes of socialist organization such as collectivization, industrialization, transition of the Kyrgyz to the settled life and Soviet Cultural Revolution due to his role as a statesman. He wrote his thoughts freely about them in his diary and often criticized forced methods of the Soviet government towards the people in implementing socialist organization. In addition, in his diary J. Abdrakhmanov reports the extraordinary famine and its causes in Kazakhstan in the beginning of 1930s, and he gives information and reflects his ideas about the Kazakhs, who took refuge in Kyrgyzstan. Kyrgyz statesman and intellectual J. Abdrakhmanov was imprisoned and died during the violent 1937-1938 *Repression* period applied by the Soviet state. The article will focus on J. Abdrakhmanov's life, his activities, and the diary written by J. Abdrakhmanov will be analyzed. The subject will be evaluated in the light of the Soviet archival documents and scientific works.

Keywords: Soviet government, Kyrgyzstan, J. Abdrakhmanov's diary, collectivization, industrialization.

GİRİŞ

Tarih biliminde geçmiş olayların objektif olarak araştırılmasında arşiv belgeleri ile bilimsel eserlerin yanı sıra hatıratlar, süreli yayınlar, günlük, kronikler, biyografiler ve seyahatnameler yazılı kaynakları oluşturmaktadır. Bazı tarih meselelerinin gün ışığına çıkartılmasında bu tür yazılı kaynaklar yardımcı kaynak niteliğindedir. Özellikle Sovyet dönemi tarihinin kapsamlı bir şekilde araştırılmasında ilgili yazılı kaynaklara başvurmak önemlidir. Çünkü Sovyet dönemi boyunca tarih bilimindeki araştırmalar sıkı uygulanan sansür süzgecinden geçirilerek Komünist Partinin başta bulunduğu yönetimin ideolojisini ve siyasetini yansıtır şekilde tek taraflı ele alınıyordu.

Sovyet rejimi kurulduktan sonra 1920-1930'larda Kırgızistan'da Halk Komiserler Kurulu başkanlığı olmak üzere birçok üst düzey devlet görevlerinde bulunan Cusup Abdrahmanov aynı zamanda bir kaç önemli eserin yazarıdır. C. Abdrahmanov eserlerinde 1916 İsyanı, 1917 Şubat ve Ekim İhtilalleri dönemi ve 1920-1930'lu yıllarda Sovyet Kırgızistan'ın tarihi ile ilgili konularda bilgi vermektedir. Cusup Abdrahmanov eserleriyle birlikte Rus dilinde kaleme aldığı gizli günlüğünü miras bırakmıştır. Adı geçen günlük Sovyet dönemi Kırgızistan'ın tarihi hakkında ayrıntılı ve ilginç bilgiler içermesi sebebiyle önemli bir bilimsel kaynak olma özelliği taşımaktadır. C. Abdrahmanov Sovyet yönetiminin planladığı sosyoekonomik meselelere gerçekçi yaklaşması sebebiyle 1920'li yılların sonu ve 1930'lu yıllarda J. Stalin başında bulunan Sovyet yönetimi tarafından uygulanan sanayileşme, kolhozlaştırma, göçbeleri yerleştirme ve sosyalist kültürü halka yayma faaliyetlerinin eksikliklerini görebilmiştir. Yazar günlüğünde üst düzey Sovyet devlet makamlarının yanlış yürüttüğü politikaları çok olumsuz değerlendirmektedir.

Maalesef 1938 yılında Sovyet yönetiminin Türkistan'da kurulmasına ve pekiştirilmesine, rejimin siyasi, ekonomik ve kültürel kuruluşundaki önemli hedeflerin gerçekleştirilmesine bizzat katkı sağlayan büyük devlet adamı C. Abdrahmanov kendisinin de içinde bulunduğu sistemin kurbanı olmuştur. Çalışmada C. Abdrahmanov'un hayatı ve faaliyetleri üzerinde durulacaktır. Özellikle günlüğün içeriği analize edilerek diğer kaynaklardaki bilgiler ile kıyaslama yapılacaktır.

C. Abdrahmanov'un Hayatı ve Faaliyetleri

Sovyet dönemi Kırgızistan tarihinde tanınmış devlet adamı Cusup Abdrahmanov¹ 28 Aralık 1901'de Yedi-Su vilayeti, Karakol uezdinin² (günümüzde Isık-Göl bölgesi), Küngöy Aksu volostuna³ bağlı, Çirkey köyünde dünyaya gelmiştir. Varlıklı bir ailenin çocuğu olan Cusup Abdrahmanov, 1914'te Isık-Göl bölgesindeki Sazanov köyünde bulunan üç senelik Rus okulunu tamamladıktan sonra 1915'te Karakol şehrinde üst dereceli bir okula başlamıştır. Fakat Rus Çarlığına karşı 1916 Milli-Bağımsızlık Mücadelesinin patlaması üzerine ailesi ile beraber Çin'e sığınmaya mecbur kalır ve eğitimine devam edemez. O sırada 15 yaşında olan Cusup Abdrahmanov 1916 isyanında küçük kardeşi dışında anne babası ve kardeşleri olmak üzere tüm yakınlarını kaybeder. 1917 senesinde Çin'den dönen Cusup Abdrahmanov Karakol asker garnizonundaki Rus subayların atçısı, kapıcı olarak çalışıp

¹ Bilimsel araştırmalarda C.Abdrahmanov'un ismi Rusça tellafuza uygun olarak Yusup ya da Yusuf olarak da kullanılmaktadır. Bu makalede Kırgızca Cusup şeklinde yazmayı uygun bulduk.

² Uezd: Rus Çarlığı döneminde ve Sovyet yönetiminin ilk yıllarında Türkistan'da vilayete bağlı günümüzdeki ilçe karşılığındaki idarî birimin adı.

³ Volost: Rus Çarlığı zamanında ve Sovyet döneminin yerleşmesinden sonra kullanılan uezdten sonra en alt idarî yapı.

geçimini sürdürür. 1918'de Ekim Devrimi sonrasında kurulan Kızıl Ordu'ya girer ve İç Savaş⁴ yıllarında Yedi-Su vilayetinde Sovyet yönetiminin kurulmasına katkı sağlar. 1919'da Almatı'da asker kursunda eğitim alır, aynı sene Rusya Komünist Gençler Birliği'nin (kısaltılmış şekli *Komsomol*⁵) Türkistan Bürosu Başkanlığının ve aynı örgütün Yedi-Su Vilayeti Düzenleme Bürosu üyeliğine seçilmiştir. 1920 yılında Moskova'da düzenlenen *Komsomol*'un 3. Kongresi'ne Türkistan'dan murahhas olarak katılır ve proleterlerin lideri V. Lenin ile görüşüp fikir alışverişinde bulunur. 1920-1924 yılları arasında Türkistan Komünist Partisinin Almatı, Taldı-Korgon, Karakol şehir komitelerinde sekreter, Pişpek (günümüzde Bişkek) şehir ve Yedi-Su vilayet komitelerinde bölüm başkanı olarak çalışır. Mart 1924'te Türkistan Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinin Merkezi İcra Komitesi kurul üyeliğine ve sekreterliğine tayin edilir. Mayıs 1925'ten itibaren Rusya Komünist Partisi⁶ Merkez Komitesi Orta Asya Bürosu'nda bölüm başkan yardımcısı, aynı sene Ağustos ayından başlayarak Moskova'da Rusya Komünist Partisi Merkezi Komitesinde memur görevlerinde bulunmuştur. 1927 yılında henüz 26 yaşındayken Kırgız Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinin (Kırgız ÖSSC) Halk Komiserler Kurulu başkanlığına tayin edilir (KC SB MDA, fon.10, liste.15, dosya.22. C. Abdrahmanov'un şahsi dosyası: 3-14).

Kırgız ÖSSC Halk Komiserler Kurulu başkanı görevinde bulunduğu sırada dönemin şartlarına göre merkezden (yani Moskova'dan) bağımsız olarak olağanüstü cesurca bir politika yürütmüştür. 1933'te Stalin'in devlete tahıl teslim etmek talimatını yerine getirmediğinden dolayı Tüm Birlik Komünist Partisi üyeliğinden çıkartılarak görevinden azledilmiştir. O'nun görevinden alınmasını Sovyet yönetiminin günlüğü hakkında haberdar olması da olumsuz etkilemiştir. 1933-1935 yıllarında Rusya'nın Samara şehrinde yaşar ve Orta Volga bölgesinin hayvancılık şubesi bölüm başkan yardımcısı, 1935-1937'de Orenburg vilayet komitesinde hayvancılık şubesi müdür yardımcılığı görevlerinde çalışmıştır.

Cusup Abdrahmanov, Sovyet döneminde Kırgız devletçiliğinin temelini atan liderlerdendir. 1920'lerde Orta Asya'yı milli sınırlara bölme meselesinde her zaman Kırgızların menfaatini savunmuştur. Hatta tarihi ve kültürel bağlarıyla Kırgızlara akraba olan Karakalpakları birleştirilerek başkent Celal-Abad olmak üzere Isık-Göl'den Aral denizine kadar birleşik Kara Kırgız ve Karakalpak Özerk cumhuriyetinin teşkilini teklif etmiştir (Abducaarov ve Bekboyev, 2002, s. 25-26). 1921'de C. Abdrahmanov devlet adamları A. Sıdkov, İ. Arabayev ile birlikte Kırgızistan'ın kuzeyinde Dağlı Kırgız Özerk Vilayeti kurulması projesi öne sürmüşlerdir. Bu proje ilk başta Mart 1922'de Türkistan Komünist Partisi Merkez Komitesi tarafından desteklenmesine rağmen SSCB üst yönetimi tarafından reddedilmiştir. C. Abdrahmanov, Kırgız millî devletini kurma yönünde teşebbüslerine devam etti ve 1924'te Kara Kırgız Özerk Vilayeti'nin kuruluşuna katkısı büyüktür. 14 Ekim 1924'te Orta Asya'yı millî cumhuriyetlere ve vilayetlere bölme projesi

⁴ İç Savaş: 1917'de yönetimi ele geçiren bolşevikler ve onlara muhalif olan güçler arasında 1918-1922 yılları arasında yapılan savaş.

⁵ *Komsomol*: Rusçada *Kommunistichesky Soyuz Molodyozhi* kelimesinin kısaltmasıdır. Rusça tam adı VLKSM, yani *Vsesoyuznyy Leninskiy Kommunistichesky Soyuz Molodyozhi* -Sovyetler Birliği Komünist Partisi Gençlik Örgütünün adıdır.

⁶ 1898'de teşkil edilen Rusya Sosyal Demokrat İşçi Partisi, 1917-1918 yıllarında Rusya Sosyal Demokrat İşçi Partisi (bolşevik) olarak adlandırıldı. 1918-1925 yıllarında ise partinin ismi Rusya Komünist Partisi (bolşevik) şeklinde kullanıldı. 1925-1952 tarihlerinde ise Sovyet cumhuriyetlerinin bir birliğe (SSCB) dahil edilmesinden dolayı Tüm Birlik Komünist Partisi (bolşevik) adına çevrildi. 1952'de Sovyetler Birliği Komünist Partisi olarak isim değiştirmiştir. Makalede 1917-1925 yılları arasında partinin kısaltılmış resmi adlarında parantez içinde gösterilen bolşevik tanımlaması kullanılmadı.

çerçevesinde Kara Kırgız Özerk Vilayeti kurulmuştur. Kara Kırgız Özerk Vilayeti 1926 yılında Kırgız Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetine (Kırgız ÖSSC) dönüştürülmüştür. Cusup Abdrahmanov, 1929 ve 1930 yıllarında Tüm Birlik Komünist Partisi Merkez Komitesinin Genel Sekreteri J. Stalin'e iki defa mektup yazarak Kırgız Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetine bir üst statü olan tam yetkili Sovyetler Birliği cumhuriyeti statüsünün verilmesi meselesini dile getirmiştir. Stalin'e yolladığı bu mektuplar cevapsız kalsa da 1936 senesinde Kırgız Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetine Kırgız Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti statüsü verilmiştir (Cunuşaliyev, 2002, s. 7-10).

Cusup Abdrahmanov, 4 Nisan 1937'de Orenburg şehrinde milliyetçi, pantürkist Alaş-Orda örgütü üyesi, Kırgızistan'ı SSCB'den bölerek İngiltere ile birleştirmeyi planlayan karşı devrimci Sosyal-Turan partisiyle ilişkisinin olduğu suçlamasıyla tutuklanmıştır. Suçunu itiraf etmesi için Abdrahmanov'a dayılmaz çok ağır işkenceler uygulanmıştır. 5 Kasım 1938'de SSCB Yüksek Mahkemesi kararıyla *halk düşmanı* olarak kurşunlanmak suretiyle ölüm cezasına çarptırılmıştır. 1958 senesinde SSCB Yüksek Mahkemesi tarafından aklanmıştır (Tursunov, 2001, s. 19-20). Sovyet *Repressiya* politikası tutuklanan kişilerin aile üyelerini ve çocuklarını da olumsuz şekilde etkilediği bilinmektedir. Abdrahmanov tutuklandıktan sonra eşi ve 5 çocuğu *halk düşmanı ailesi* olduklarından dolayı zor günler yaşamışlardır.

Sovyet döneminde uzun yıllar boyunca ismi bilinmeyen Cusup Abdrahmanov hakkında bilgiler ancak M. Gorbaçov'un başlattığı *Perestroyka* (Yeniden Yapılanma) zamanında (1985-1991) gün ışığına çıkartılmaya ve Kırgız toplumuna tanıtılmaya başladı. 1991'de Cusup Abdrahmanov'un cesedi Bişkek yakınındaki Çon-Taş köyü civarında Kasım 1938'de öldürülen 137 kişinin naaşının gizli gömüldüğü toplu mezarda bulunmuştur. Ağustos 1991'de cesetler tekrar toprağa defnedilmiş, bu yere *Ata Beyit* yani Atalar Mezarı ismi verilmiştir. 1991 sonrası Kırgızistan'ın egemenlik yıllarında Cusup Abdrahmanov'un hayatı ve faaliyetleri üzerine birçok bilimsel çalışmalar yayınlanmıştır. Bişkek şehrindeki büyük caddeye Cusup Abdrahmanov'un ismi verilmiştir. Bişkek, Karakol, Çolpon-Ata şehirlerinde ve doğduğu köyde Cusup Abdrahmanov'un heykeli yaptırılmıştır.

C. Abdrahmanov'un Günlüğü

Cusup Abdrahmanov Rus dilinde serbest okuyup yazabiliyordu. Aynı zamanda ana dili Kırgızcanın yanında, Tatarca, Özbekçe ve Kazakça gibi Türk lehçelerine de hâkimdi. Cusup Abdrahmanov devlet adamı özelliğinin dışında bir tarih meraklısı ve Sovyet döneminde ilk tarih eserleri yazarı olarak da bilinmektedir. C. Abdrahmanov Kırgız tarihi üzerine kapsamlı ve objektif şekilde araştırmalar yürütmüştür. Cusup Abdrahmanov, 1916 Milli-Bağımsızlık Mücadelesi tarihini ve 1917 Şubat ve Ekim Devrimlerinin bölgede kurulması dönemi olaylarını ve Sovyet yönetiminin ilk yıllarında Kırgızistan'ın durumunu ele alıp inceleyen araştırmacıdır. O, 1926 yılında 1916 Milli-Bağımsızlık Mücadelesi hakkındaki hacimli makalesini, 1928'de Kırgızistan tarihini içeren "Kırgızistan" eserini yayınlamıştır. 1920-1930'lu yıllarda Kırgızistan'ın hayvancılık alanı üzerine de çalışmaları mevcuttur. Kendisinin yaşadığı dönemin olaylarına sadece şahitlik veya gözlemci olmanın dışında eserlerinde 1916'dan 1938 yılına kadar her olayı (1916 Milli Mücadele, Kırgızistan'da Sovyet yönetiminin kurulması, sosyoekonomik durum, eğitim ve kültür vs.) detaylı bir şekilde ele almış ve gerektiğinde kendi fikir ve önerilerini de belirtmiştir (Abdirakman Uulu, 2018, s. 3).

Cusup Abdrahmanov Rusça kaleme aldığı gizli günlüğünde ise şahsî görüşlerini kaydetmiştir. Günlük sayfalarından yazarın vatanı Kırgızistan ve halkının geleceği hakkındaki düşüncelerini, duygularını ve endişelerini okuyabiliriz. Cusup Abdrahmanov'un günlüğü 1928-1931 yılları arasında tutulan kayıtları içermektedir. Abdrahmanov'un bolşeviklerin lideri Lenin'den esinlenerek ismini verdiği kızı Lenina Abdrahmanova (1936-2017) bu günlüğü uzun yıllar muhafaza etti. Cusup Abdrahmanov aklandıktan sonra 1989'da günlük KGB tarafından kızı Lenina'nın eline verildi. Lenina Abdrahmanova Sovyet döneminde Frunze'de fabrikada çalışmıştır. C.Abdrahmanov Gülbahram adlı Kazak bir hanımla evlenip 5 çocuklu olmuştur. Ama günlüğünde bolşevik siyasetçi Lev Troçki taraftarı Mariya Natanson'a⁷ karşı aşk hislerini de açıkça yazmaktadır. Mariya Natanson sayesinde meşhur Rus şairi Vladimir Mayakovski (1893-1930) ve ailesi ile tanışıp onlarla dostluk ilişkilerini sürdürmüştür. Abdrahmanov Moskova'ya her iş seferinde V.Mayakovski ve başka dönemin önde gelen sanatçı, edebiyatçı ve aydınların toplantılarına katılıyor, müze ve tiyatroları ziyaret ediyordu.

Abdrahmanov'un günlüğünden alıntılar ilk defa Kırgızistan'da 1989 yılında "Literaturniy Kirgizstan" dergisinde yayınlanmıştır. 1991'de C. Abdrahmanov'un günlüğü ve diğer eserleri Kırgızistan yayınevi tarafından "1916. Dnevnik. Pisma k Stalinu. (1916. Stalin'e Mektuplar)" adı altında Rusça kitap halinde tarihçiler C. Cunuşaliyev ve İ. Semenov'un giriş yazısıyla yayınlanmıştır. 2013'te Rusça ikinci baskısı basılmış, 2016 yılında ise Uluu Toolor yayınevi tarafından Kırgızca çevrilen baskısı basılmıştır.

C. Abdrahmanov günlüğünü 18 Ağustos 1928 tarihinde Moskova'da bulunduğu sırada kaleme almaya başlamıştır. Yazarın ilk günkü ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Kaderin isteğiyle, en büyük tarihi dönemin olaylarına şahit oldum. Bu nedenle, birisinin her gün için gördüklerini, yaşadıklarını ve hissettiklerini kaydetmek tarih için önemlidir. Bu bir günlük yardımı ile yapılabilir ve ben bunu yapmaya çalışacağım. Doğru, bunu büyük bir gecikmeyle yapıyorum, ama geç olması hiç olmamasından daha iyidir.

Benim günlüğüm... Sen bundan sonra benim tek, sadık ve sessiz arkadaşımın. Benim elimde olduğun sürece sen bana sadıksın, başkalarının eline geçtiğin zaman hain olabilirsin, böyle bir ihtimal de yüksektir, ama yine de ben senden hiçbir şey gizlemeyeceğim. Ben sana sadece devlet adamının değil, sıradan bir kişinin düşüncelerini ve deneyimlerini de aktaracağım.

Benim arkadaşım! Ben sana aktardıklarımı ben hayatta olduğum sürece sen kimseye söylememelisin, ben öldükten sonra istediğin kişiye, istediğin şekilde söyleyebilirsin. Böylece düşüncelerimi dinle, ne olduğu ve ne olacağı hakkında hikâyelerimi dinle" (Abdrahmanov, 1991, s. 95).

C. Abdrahmanov devlet adamı olmasından dolayı 1920-1930'lu yıllarda kolhozlaştırma, sanayileşme, Kırgızların yerleşik hayat tarzına geçirilmesi, Sovyet Kültür Devrimi gibi o dönemdeki başlıca sosyalist düzenlemelerin uygulama süreçlerine direk

⁷ Mariya Yakovlevna Natanson (1901-1938): 1917 Ekim İhtilaline gönülden inanarak aynı sene Rusya Sosyal Demokrat İşçi Partisi üyesi olmuştur ve Leningrad'da parti işlerinde görev alır. 1927'de Komünist parti üyeliğinden çıkartılıp Orta Asya'ya sürgün edilmiştir. Bir süre Kırgız Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinin başkenti Frunze'de iktisatçı olarak çalışan Mariya 1928'de Leningrad şehrine döner yarıda bıraktığı Leningrad Elektroteknik Enstitüsünden mühendis elektrik uzmanlığında eğitimini 1930'da tamamlar. Mariya Natanson 1935'te Troçkist suçlamasıyla tutuklanıp Sovyet kamplarında kaldıktan sonra 1937'de kurşunlanır.

katılmıştır. Ve günlüğünde onlar hakkında fikirlerini serbestçe kâğıda dökmüş ve çoğu zaman Sovyet yönetiminin sosyalist faaliyetlerini ve uygulamadaki zorlama yöntemlerini eleştirmiştir.

Bolşeviklere göre Sovyet toplumu proletarya ve burjuvaziden oluşan birbirine zıt iki kampa ayrılıyordu. Bu sebeple Sovyet yönetiminin burjuvazi olarak görülen varlıklı kesime karşı mücadele ettiği bilinmektedir. Cusup Abdrahmanov ise varlıklı tabakadan gelen *manap*⁸ ailesinde doğup büyümüştür. Bu sebeple O, 17 Ocak 1931 tarihinde yazdığı günlüğünde “Doğuştan bir adam değil, yaratılan adam olduğunu, kendi kendisini yaratan kişi olduğunu, 1917 Sosyalist Devrimde başka düşman bir kamptan geldiğini, yani manabın oğlu” olduğunu açıkça yazmış olduğu bu satırlarla devam etmektedir: “Sovyet yönetimine dürüstçe katıldım, ancak şimdi bilinçli bir şekilde katılmadığımı düşünüyorum. Kendi geçmişim ve günümüzdeki durumum arasında 14 yıllık mücadele beni devrimin iyi bir askeri yaptı, ancak ortaya çıktığına göre bu yıllarda süren mücadele beni tam bir bolşevik yapmadı. Yoksa ülkemdeki her türlü küçük başarısızlıklara karşı çok sancılı tepki gösterdiğimi başka türlü nasıl açıklayabilirim?” (Abdrahmanov, 1991, s. 150).

Cusup Abdrahmanov varlıklı bir yönetici aileden gelmesine karşın ilk başta yeni rejime gönülden inanarak Komünist Partinin iyisi olmuş, kısa sürede kendisini üst düzey devlet adamı olarak yetiştirebilmiştir. Cusup Abdrahmanov çok iradeli ve çalışkan birisi idi, günlüğünde çoğu zaman iş yerinde gece saat 12.30’a kadar çalıştığını belirtmektedir. O, Kırgızistan’ın çeşitli sorunlarını gidermek için çok gayret etmiştir. Fakat günlük sayfalarından anlaşılacağı üzere her zaman da kendinden memnun değildi, halkı için çok az çalıştığını, bazen çabalarının başarıya ulaşmadığını düşünüyordu. Gizli kaleme aldığı günlüğünde birçok arkadaşı olmasına rağmen aslında yalnız olduğunu ve genellikle kendisini yalnız hissettiğini yazmaktadır.

C. Abdrahmanov’un Günlüğünde Kırgızistan’ın Sosyoekonomik Tarihiyle İlgili Bilgiler

Cusup Abdrahmanov, 1927-1933’te Kırgız Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinin Halk Komiserler Kurulu başkanı görevinde çalıştığı yıllarda Kırgızistan’ın sosyoekonomik durumunun iyileşmesine gayret etmiştir. Cumhuriyette sanayi fabrikalarının, kara ve demir yollarının kuruluşu, otomobil araçların ulaştırılması, orduda Kırgız ulusal alayların teşekkülü, sağlık personelleri ile sağlamak gibi başka pek çok konuyu bölgesel Orta Asya Bürosu ve Moskova’daki üst yönetime bildirerek gündeme getirdiğini günlüğünde belirtmektedir.

1927 yılının sonunda SSCB çapında görülen tahıl kıtlığı yüzünden yüksek yönetim tarafından fakir köylülere dayanarak zengin ve orta halli köylülere baskı yapılmaya başladı. Köylüler ürettikleri tahılı ucuz ve sabit fiyata devlete teslim etmekte zorlandılar. Bu taleplere uymadıkları zaman onları hapsedme, arama yapma ve şiddet hareketleri yaygınlaştı (Viola, 2007, s. 16). 1928’de tahıl hazırlama krizini atlatmak için ucuz ürünleri üreten *kolhoz* ve *sovhoz* adlandırılan devlet çiftliklerinin rolleri güçlendirildi. Hızlı bir şekilde kolhoz ve sovhozlar kuruldu (Cumanaliyev, 2005, s. 261). 1929-1930 yıllarında Kırgızistan’da 2749 *kulak*⁹ çiftliğine tahıl hazırlama planı uygulanarak her birine ortalama 220 *pud*¹⁰ payı

⁸ *Manap*: XVII. yüzyıldan Sovyet yönetimine kadar Kırgızistan’ın kuzeyinde sosyal ekonomik problemleri çözmeye, yargılama yetkisine sahip, yönetici boy başkanının unvanıdır.

⁹ *Kulak*: Zengin köylü anlamındadır.

¹⁰ *Pud*: 16,38 kiloya eşit ağırlık birimi.

düşmüştür. (Asanbayev, 1968, s. 61). Ürettikleri tahılı zamanında teslim etmeyenlere, teslim etmesi gereken ürün miktarının 4-5 katını ödemeye zorlama gibi cezalar verilmiştir (KC SB MDA, fon.10, liste.1, dosya. 203: 27-28).

Tarımın ortak işletildiği kolhozlara üye olarak girmek herkesin kendi isteğine göre gönüllü yapılması gerekiyordu. Fakat kolhoz uygulamasına karşı çıkan köylülere şiddet ve korkutma yöntemi kullanılmıştır (Cunuşaliyev, 2003, s. 160-164). Kolhozlaştırmaya göre halkın elindeki toprak, tarım aletleri ve hayvanlar devletleştirilecekti. Zorla kolhozlaştırma faaliyeti hayvancılığın büyük zarar görmesine de neden olmuştur. Bolşeviklerin kolhozlaştırma tehdidi altında köylüler hayvanlarını kesip veya satıp yok etmeye başlamışlardır. 1928'de Kırgızistan'da toplam hayvan sayısı 7715 baş iken, 1934 yılının başına doğru bu sayı 2100'e, yani %73 oranında azalmıştır (Baktıgulov, 1990, s. 88).

Devlet makamları tarafından köy hanelerinde gayriresmi arama ve müsaderelelerin yapılması, kolhozlaştırmadaki tahrifatlar ve keyfi hareketler Abdrahmanov'da protest bir tepki yaratmıştır. Cusup Abdrahmanov tahıl, pamuk ekimi, hayvan yetiştirme, yün hazırlama başka ağır devlet görevlerinin orta halli çiftliklere uygulanmasını, köylülerin kolhoz ve sovhöz gibi devlet çiftliklerine alınma sürecindeki şiddetli baskı yöntemlerini kınamıştır. O, Stalin'in bu tür zorlama siyasetini sosyalist kuruluştaki Lenin prensiplerinin bozulması olarak değerlendirmiştir. 1 Eylül 1928 tarihli günlüğünde Sovyet yönetimi tarafından köylülere yönelik uygulanan baskılardan dolayı üzülmemektedir. 30 Temmuz, 1930 tarihinde ise dağlık bölgede dinlendiği zaman insanların kolhoz, hayvanlar, Sovyet yönetimi hakkında konuştuklarını, Sovyet yönetiminin iyi olduğunu fakat aynı zamanda sefalet getirdiğini belirttiklerini günlüğünde kaydetmektedir. Kendisinin üç çiftliğe denetim yaptığı zaman hayvanların 1/3'ünün kesilerek yok edildiğini yazmaktadır (Abdrahmanov, 1991, s. 99-183).

1930 yılının sonbaharında Moskova'daki SSCB üst yönetimi Taşkent'te bulunan Orta Asya Bürosu'na Orta Asya en az 28 milyon *pud* pamuk üretip devlete teslim etmesi hakkında direktif yollamıştır. Planı yerine getirmek için tüm Orta Asya çapında köylülere baskılar ve haneleri aramalar başlatılmıştır. Pamuk coğrafî şartlardan dolayı Kırgızistan'ın güneyinde yetiştiriliyordu. Cusup Abdrahmanov söz konusu planın icrasının imkânsız olduğunu yazmaktadır.

"26 Aralık 1928. Celal-Abad. Pamuğun % 100 toplanmayacağı açıktır. Devletin hiç bir emri burada yardımcı olamaz. Bizim yöneticiler hangi vücut bölümü ile düşünüyorlar, bilmiyorum. Fakat onların direktifleri ileri görüşlü politikacların direktifleri değildir. Evlerde müsaderelelerin yapılması, kolhozculara yönelik baskılar vb. olayların hepsi köylülerin gözünde devlet otoritesini düşürecektir" (Abdrahmanov, 1991, s. 136).

1931 yılının Ocak ayında Kırgızistan'ın güney bölgesindeki köyleri gezdiği sırada Orta Asya Bürosu'nun arama yapılması hakkında direktifine rağmen kendilerine düşen devlet görevlerini dürüstçe yerine getiren orta çiftliklerin evlerinde arama yapmamıştır. Köylülerin pamuk üretimi ile uğraşmayı kendilerine gerekli bir üretim olarak değil, devlet görevi olarak algıladıklarını, bu sebeple ilgi göstermediklerini üzülerek belirtmektedir (Abdrahmanov, 1991, s. 143).

1920'li yılların sonlarına kadar Sovyet hükümeti tarafından "Sınıf Mücadelesi"¹¹ siyaseti ışığında varlıklı kesimi seçim hakkından mahrum bırakmak, aşırı vergi ödemek, tarımda ve hayvancılıkta ağır devlet görevlerini yerine getirmek suretiyle kısıtlama siyaseti yürütülmüştür. Daha sonra tüm Sovyetler Birliğinde topyekûn kolhozlaştırmanın temelinde "Kulakları sınıf olarak ortadan kaldırmak" faaliyeti ilan edildi. "Kulakları sınıf olarak ortadan kaldırmak" zengin kesimin mal ve mülklerinin devlet adına müsadere edilmesi ve SSCB'nin uzak bölgelerine sürgün etmek anlamına geliyordu (Viola, 2007, s. 6-7).

Kırgız toplumu da zengin-fakir olarak iki sınıfa ayrılmış ve varlıklı tabaka sayılan *bay-manaplar*¹² kulaklar kategorisine eklenmiştir. "Kulakları sınıf olarak ortadan kaldırmak" çerçevesinde Kırgızistan'dan da varlıklı insanları diğer Sovyet cumhuriyetlerine zorla göçürme yöntemi uygulanmıştır. 1927 ve 1932 yılları arasında bay-manaplar toplu halde Kırgızistan'dan Rusya, Ukrayna gibi uzak yerlere sürgün edilmiştir (KC SB MDA, fon. 10, liste. 1, dosya. 363: 71-72). Sürgün edilenlerin özel mülkleri kolhozlara aktarılmıştır. Diğer Sovyet Cumhuriyetlerinde de görüldüğü gibi, Kırgızistan'da da kulakları sosyal bir sınıf olarak bütünüyle ortadan kaldırma politikası sırasında aşırıya kaçılması sonucu sadece varlıklı tabakalar değil, yüzlerce orta çiftlikler hatta fakir kesim bile zarar görmüşlerdir.

Cusup Abdrahmanov varlıklı tabakaların kolhozun faydasına özel mülklerinin hemen ellerinden alınmasının taraftarı değildi. Ona göre önce göçebe bölgelerde fakirlerle işbirliği yöntemlerini belirlemek ve onların ekonomik hayatını düzenlemek gerekiyordu, bunları yapmadan varlıklı çiftliklerin hayvan ve mülklerinin müsadere si olumlu sonuçları getirmeyecekti. *Bay-manaplar* konusunda onlarla mücadele edilmesini, yerli Sovyet yönetimi üzerinde onların etkisini yok etmeyi desteklemektedir. Fakat onların uzak diğer Sovyet cumhuriyetlerine göçürülmesinin pek gerçekçi olmadığını, çünkü boylar temelinde birleşen Kırgız halkının gözünde aksine onların itibarını arttıracak fikrini ileri sürmektedir. Zenginlere yönelik yapılan ekonomik kısıtlama ve tedbirlerin hiç bir şekilde orta çiftliklere ve fakir kesime uygulanmaması gerektiğinin altını çizmektedir (Abdrahmanov, 1991, s. 206).

Günümüzde Sovyet arşiv belgelerinin detaylı analizi Cusup Abdrahmanov'un haklı olduğunu göstermektedir. Arşiv belgeleri sıradan halk "sınıf mücadelesi" çerçevesinde bay-manapların mülklerine el konulması ve sürgün edilmelerini kendi boylarına zarar olarak kabul ettiklerini ve Sovyet yönetimini değil, onların taraflarını tuttuklarını kanıtlamaktadır (KC SB MDA, fon. 10, liste. 1, dosya. 201: 29; dosya. 201: 33-34).

Sovyet plânına göre, göçebeleri yerleşik hayata geçirme, kolhozlaştırmayı güvence altına alacaktı. Bu sebeple 1931 ve 1941 yılları arasında göçebe Kırgızları yerleşik hayat tarzına geçirme faaliyeti gerçekleştirilerek yeni köyler ortaya çıkmıştır (Baktıgulov, 1971, s. 60). Yerleşik hayata geçirilen Kırgızlar, 1931-1934 yıllarında kitle halinde kolhozlara girmeye mecbur tutulmuşlardır. Halkı yerleşik hayata geçirme sırasında birçok yerde ciddi eksiklikler ve hatalar yapılmıştır. Nitekim bazen yeni yerleşim yerlerinin seçimi doğru yapılamamış, tarıma elverişsiz, hayvanlara yem hazırlamaya imkânsız, susuz yerler

¹¹ *Sınıf Mücadelesi*: Sovyet yönetimini kuran bolşeviklere göre toplum biri birine zıt iki sınıfa ayrılıyordu. Bunların birisi proletarya, ikincisi burjuvazi idi. Sanayide çalışan işçiler ile kırsal kesimlerde tarımla uğraşan topraksız köylüler proletarya sınıfını oluşturuyordu. 1917 Ekim Devrimine kadar toplumda aristokrat kabul edilenler, tüccarlar, *kulak* adlandırılan varlıklı çiftlikler burjuvazi sınıfındaki kapitalistler olarak bakılmıştır. (Fitzpatrick 2005:32).

¹² *Bay-Manap*: Kırgız Türkçesinde «zengin» anlamındaki *bay* kelimesi varlıklı sosyal tabakayı kastetmektedir. *Bay-Manap* Sovyet döneminde genellikle sınıf düşmanları kategorisindeki zengin kesim anlamında birleşik kullanılmıştır.

seçilmiştir. Bazı ilçelerde yerleşik hayata geçirme cereyanı hızlandırılarak yerleşik hayata geçmeyi istemeyen kişiler kolhozlardan çıkartılıp takibe alınmışlardır (Baktıgulov, 1990, s. 88). Cusup Abdrahmanov yerleştirme faaliyetinin hızlandırılmasını tenkit etmektedir. Örneğin, 1932 yılında Kırgız ÖSSC'de 30 bin haneyi yerleşik hayat tarzına geçirme planlanmış, Moskova yönetimi tarafından bunların 10 bininin onaylanmasına rağmen Kompartinin Kırgız Vilayet Komitesinin çok kısa zamanda tekrar 30 bin haneyi yerleştirme çabalarını ve hastane, okul, ev yapımında inşaat çalışmalarının aksadığını eleştirmektedir (Abdrahmanov, 1991, s. 298-302).

C.Abdrahmanov 1925'te Tüm Birlik Komünist Partisinin XIV. Kongresinden sonra yoğun bir şekilde uygulamaya konulan sanayileşme programına farklı yaklaşımda bulunuyordu. O, Sovyet yönetiminin tarımda üretilen buğdayı yabancı devletlere satarak sanayiye geliştirmeye gerekli parayı elde etmeyi planladığı şekilde köylülerin üzerinden hızlı sanayileşme taraftarı değildi. J.Stalin'in başında bulunan Sovyet yönetimi tarafından sanayileşme sürecinde göz yumulan hatalara ve aşırılığa kaçırılmasına kaygı duymaktadır.

"6 Kasım 1932. Ekmeksiz kolhozlar ve Dinyeper Hidroelektrik Santrali, Magnitogorsk,¹³ fakir Kazaklar, ve başkaları. Biz köylülerin büyük bölümünün ve işçi sınıfının belli bir kısmının maddî durumunu kötüleştirme hesabından çağdaş teknoloji ile donatılan büyük endüstriyi kurduk. Bu endüstri önümüzdeki 2-3 yıl içinde adı zikredilen tabakaların maddî durumlarını iyileştirmeye temel olabilecek mi acaba?"
(Abdrahmanov, 1991, s. 188).

1927-1933'te Halk Komiserler Kurulu başkanı görevinde çalıştığı yıllarda Cusup Abdrahmanov'un inisiyatifi sayesinde Kırgız ÖSSC'de birçok sanayi fabrikaları, demir yolları kurulmuştur. Hükümet başında bulunduğu devlet adamı olarak Kırgız ÖSSC'nin birinci beş senelik planını çok gerçekçi ve eleştirel tarzda değerlendirmiştir. O, sanayileşme programını gerçekleştirme sürecini sadece fabrikaların kurulması ve sayısının artması olarak değerlendirmemiştir. Cusup Abdrahmanov yeni fabrikaları kurarken SSCB cumhuriyetlerinin bölgesel özelliklerini ve ihtiyaçlarını, tarihsel koşullarının mutlaka göz önüne alınması gerektiğini savunmuştur. Günlüğünden de görüldüğü gibi Cusup Abdrahmanov bölgelerde yeni kurulan sanayi fabrikalarının aracılığıyla aynı zamanda o bölgelerin ekonomik ve sosyal problemlerini de çözmeye çalışmıştır.

Bu dönemde sanayi fabrikaları, demir yolları, enerji santrallerinin kurulması, tarım aletleri ve makineleri tahsisi üzerine Kırgızistan'ın bütçe planlaması merkezde ele alınarak onaylandığı için Moskova'ya defalarca giderek bu konularda Kırgızistan'ın menfaatini savunmuştur. Sanayileştirmeyi gerçekleştirme sürecinde Moskova'dan milli bölgelere maddi destekleri ayırmada eksikliklere göz yumulduğuna işaret etmektedir. Günlüğünden de anlaşılacak üzere Cusup Abdrahmanov Frunze (günümüzde Bişkek) ve Tokmok şehirlerini bağlayan demir yolu hattını kurmaya çok enerji ve emek harcamıştır. Bu, cumhuriyette şeker endüstrisinin yaratılması ve sonraki yıllarda bütün Çüy vadisinin ekonomisinde önemli bir yeri olan şeker pancarı üretimi ile ilişkiliydi. Aynı zamanda Tokmok-Rıbaçye demir yolu hattını planlamış bu konuyla ilgili 16 Nisan 1931'de Taşkent'e gittiği zaman Merkez Komitenin Orta Asya Bürosu'na başvurmuştur ama demiryolu malzemeleri olmadığından dolayı önerisi kabul edilmemiştir. 28 Nisan 1931 tarihinde ise Oş

¹³ SSCB'de Dinyeper Hidroelektrik Santrali ve Magnitogorsk Metalurji Tesisi ilk beş yıllık plan (1928-1932) döneminde yapılması planlanan en önemli büyük inşaatlar idi.

şehrinde bulunduğu sırada Kara-Su-Oş demir yolu yapımının ertelendiğine ilişkin haberi aldığı anda bunu anlayamadığını, bu durumun azınlık milletlerin emekçi halkında Sovyet yönetimine yönelik olumsuz fikirlere yol açacağını belirtmektedir (Abdrahmanov, 1991, s. 165-169).

C. Abdrahmanov'un Günlüğünde Kırgızistan'ın Kültür Tarihi Meseleleri

1920-1930'lu yıllarda SSCB'de sanayileşme ve tarımı kolhozlaştırma ile eş zamanlı olarak Kültür Devrimini icraata geçirmeyi planlanmıştır. Kültür Devrimi bağlamında sosyalist kültürü yerleştirmek, halkın bütününe okuryazarlık seviyesine ulaştırmak, bilim, edebiyat ve sanatı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu dönemde Kırgızistan'da Kültür Devrimi çerçevesinde alfabe değişikliği yapılmıştır. 1927'de o zaman kadar kullanılan Arap alfabesinin yerine Latin alfabesinin uygulanması yönünde karar alınmıştır.

C. Abdrahmanov yüksek devlet makamlarında çalıştığı zaman Kırgızistan kültürünün gelişmesi için birçok faaliyet gerçekleştirmiştir. 1920-1930'lu yıllarda Kırgızistan'ın doğası, yer altı kaynakları, sosyoekonomik yapısı, tarihi araştırılmıştır. 1927'de ünlü şarkiyatçı V. Bartold tarafından "Kırgızlar" adlı eserin kaleme alınmasında Cusup Abdrahmanov'un katkısı büyüktür. Sovyet Kırgızistan yönetimi Kırgızların tarihinin yazılması için V. Bartold ile görüşme yapmıştır. V. Bartold 1927'de tamamladığı "Kırgızlar" adlı eserinde farklı kaynaklarda yer alan Kırgızların tarihi üzerine temel bilgiler ilk defa sistemleştirilmiştir. Aynı dönemde Kırgız halk bilimi materyalleri toplanmıştır, Kırgız profesyonel edebiyatı gelişmiştir. Kırgızca bilimsel ve ders kitapları çoğaltılmış, ilk defa Kırgızca süreli yayınlar yayın hayatına başlamıştır. Sovyet tarzında eğitimin verildiği kreşler, meslek okulları, orta ve yükseköğretim kurumları, sanat okulları, müzeler, tiyatrolar açılmıştır.

Bir idareci olarak Cusup Abdrahmanov bölgeleri devamlı ziyaret ederek durumu yakından takip etmiştir. Gerektiği zaman sıradan bir insan olarak halkın içine karışmış ve onların şikâyetlerini dinlemiştir. Bu şikâyetler karşısında ise çok üzüntü duyduğunu belirtmektedir. Örneğin 1 Mayıs 1931 tarihinde Alay ilçesinin merkezi Gülçö'deki durumu gözlemlemek üzere burayı ziyaret etmiştir. 40000 nüfuslu ilçede tek bir doktorun bile olmadığı, yaklaşık 2600 baş hayvana bakacak veteriner doktorun bulunmadığı, 22.000 hektar alanda yetiştirilen tahıl ürünlerini inceleyecek ziraatçının bulunmadığı, ilçedeki 10 ortaokulda sadece 12 öğretmenin bulunduğu, onlardan sadece birinin orta eğitimli olduğu, halkın % 95'inin okuryazar olmadığı, okuryazar olanların % 5'inin de yeni Latin harflerinde değil, sadece eski Arap harflerinde yazılanları okuyabildikleri şeklinde buradaki gözlemlerini dile getirmiştir. Aynı ilçede yaşam şartlarının iyi olmadığını belirterek, insanlardan çalışmaları talep edilmektedir, netice itibarıyla insanlara yaşam için gerekli asgari koşulların bile sağlanmadığı sonucunu çıkarmaktadır (Abdrahmanov, 1991, s. 170).

Günlüğünde o dönemde Kırgızistan'da çalışan birçok devlet adamı ve onların özellikleri de belirtilmektedir. Ayrıca 26 Ekim 1932 tarihinde Moskova'dan Kırgızistan'a tayin edilen bazı yöneticiler hakkında onlar için şahsî menfaat ve kariyerlerinin önemli olduğunu, Kırgızistan'ın ise sadece bir kariyer merdiveni olarak görüldüğünü eleştirmektedir. Böyle yöneticileri de günlüğünde *Komünist Parti üyeliği olan kolonizatörler* olarak adlandırmaktadır (Abdrahmanov, 1991, s. 111, 188). Gerçekten de 1920-1930'lu yıllarda Moskova'daki Komünist Partisi Merkez Komitesi bölgelere yetenekli devlet memurları gönderme gerekçesi ile Türkistan'a Rus asıllı bürokratları gönderme siyaseti takip edilmiştir. Örneğin 1925-1932 yılları arasında Kırgızistan'a genellikle Rus ve Yahudi asıllı 500'den fazla devlet memuru gönderilmiştir. Bunların çoğu Kırgızistan'ın sosyal ve

ekonomik kalkınmasına katkı sağlamışlarsa da bazı idareciler için taşra görevleri, politik kariyer aracı olarak kullanılıyordu. Bu valiler, bölgenin şartlarını ve yerli halkın dilini, gelenek, görenek ve kültürüyle ilgili temel bilgilerden yoksundu. Genellikle onlar bölgenin değerlerini dikkate almadan komünizmin sınıf mücadelesi anlayışı doğrultusunda hareket ediyorlardı. (Cunuşaliyev, 2003, s. 79). Bu sebeple C. Abdrahmanov günlüğünde ulusal sektörün çıkarlarını göz ardı eden bazı Rus yöneticilere kızarak onların hareketlerini şovenizm, Rus milliyetçiliği olarak değerlendirmektedir.

O, cumhuriyetin resmî yazışma dilinin Kırgızca olması gerektiğini savunmuştur. Günlüğünde Kırgızistan'da Kırgızca belgelerin geçerli olmadığını ve her yerde Rusça belgeler istendiğini belirtmektedir (Abdrahmanov, 1991, s. 144). Maalesef günümüzde de bağımsız Kırgızistan'da büro işlerinde Kırgız dilinin kullanımı çok yetersiz kalmaktadır. Aşağıda günlüğünden yine bir örnek verelim;

"26 Ocak 1931. Birçok ilçelerde Rus nüfus bulunmamaktadır. Ama bu ilçelerin devlet makamlarında Kırgızca bilmeyen Rus görevliler oturmaktadırlar. Bu devlet memurları yüzünden ilçe makamlarının yazı işleri her zaman Rus dilinde yürütülmektedir. Demek ki ilçe yönetimi halk için değil, bu memurlar için çalışmaktadır" (Abdrahmanov, 1991, s. 153).

Cusup Abdrahmanov sosyalizmi inşa sürecinde yönetim kademelerinde çalışacak Kırgız gençlerinden oluşan kabiliyetli ve eğitimli millî kadroları yetiştirmeye önem veriyordu. O, eğitime ve yeteneğine göre kadroların seçilmesini savunmuştur, ancak o dönemde üst düzey devlet makamları tarafından sorgusuz bir şekilde her şeyi yerine getiren kadroların seçilmesini ve aynı zamanda dalkavuk devlet memurlarının çoğalmakta olduğunu eleştirmektedir. 1930 yılında cumhuriyetin uzak ilçelerini gezdiği sırada *"yerli devlet personellerin ne yapacağını bilmeden, kendi inisiyatiflerinden yoksun, sadece yukarıdan emirlere göre makine gibi çalıştıklarına"* şahitlik etmiştir (Abdrahmanov, 1991, s. 137).

Abdrahmanov'un Kırgızistan'daki Siyasi Durum Hakkındaki Gözlemleri

Cusup Abdrahmanov günlüğünde 1920'li yılların ikinci yarısı ve 1930'lu yılların başında Kırgızistan'ın güney bölgesinde tekrar ortaya çıkan *Basmacı Hareketi*¹⁴ hakkında da bilgileri sunmaktadır. Özel mülklerin müsadere, zengin kesimin oy kullanma hakkından mahrum bırakılması, onlara fazla vergi uygulanması ve devlet tarafından hayvan yetiştirme, yün hazırlama, ekin ekme gibi ağır yükümlülüklerin getirilmesi, insanların kolhozlara girmelerinde baskı yapılması gibi sebepler bu dönemde basmacıların yeniden silâhlı direnişine yol açmıştır (KC SB MDA, fon.10, liste.1, dosya. 253: 195). Güneydeki birçok ilçelerde adı geçen hareketin geniş çapta yayılmasından dolayı Sovyet yönetimine karşı gerginliğin arttığı görülmüştür (Oş Bölgesel Devlet Arşivi, fon.1, liste 1, dosya. 298: 11; KC SB MDA, fon.6, liste.1, dosya. 30: 24; fon.10, liste.1, dosya. 229: 134).

15 Nisan, 1931'de Celal-Abad bölgesine bağlı Suzak köyünde bulunduğu sırada Cusup Abdrahmanov'a GPU'nun¹⁵ gönüllü asker birliğinin komutanı Klimov halkın kendi

¹⁴ Basmacı Hareketi 1918'de Türkistan'da Sovyet yönetimine karşı ortaya çıkmıştır. 1923-1924 yıllarında Kızıl Ordu tarafından Orta Asya'da basmacıların büyük bölümü ortadan kaldırılmıştır. Kırgızistan'da 1924'ten 1934 yılına kadar basmacılar küçük gruplarla dağlık bölgelerde Sovyetlere karşı mücadeleye devam etmelerine karşın ayaklanma başarısız sonuçlanmıştır.

¹⁵ GPU: Rusça'dan tam adı *Gosudarstvennoye Politiceskoye Upravleniye*, Devlet Siyasi Başkanlığı. SSCB'de 1922'de kurulan devlet karşıtı siyasi ve ekonomik faaliyetleri önlemek, bastırmak, devlet güvenliğini sağlamak görevini yürüten kurum.

birliğine yardım etmediklerini şikâyet etmiştir. Bu arada Suzaklı 6 kişi (onlardan biri kolhoz üyesiydi) gönüllü olarak basmacılara katıldıklarını Abdrahmanov yazmaktadır. 24 Nisan 1931 yılında ise Celal-Abad şehrinde bulunduğu sırada Celal-Abad'dan 7 kilometre uzak mesafede Özbek basmacıların mücadele ettiklerini ve Kırgızların da onlara katıldıklarını öğrendiğini belirtmektedir (Abdrahmanov, 1991, s. 167). Sovyetlerin uyguladığı sert politikalar yüzünden gerçekten de Kırgızistan'ın güneyinde basmacı kolları sıradan halk içinde büyük bir destek görmüştür ve hareket üyelerinin sayısı artmıştır (KC SB MDA fon.10, liste.1, dosya. 281: 20,114; Oş Bölgesel Devlet Arşivi, fon. 79, liste.1, dosya. 14: 63-67).

1920'li yılların sonu ve 1930'lu yılların başında Kırgızistan'ın güneyinde özellikle Canıbek Kadı'nın¹⁶ yönettiği basmacı kolları ile Kızıl Ordu arasında çetin çatışmalar yaşanmıştır (KC SB MDA, fon.10, liste.1, dosya. 203: 41). Cusup Abdrahmanov da Canıbek Kadı'nın memleketi Özgen'in "*Basmacı hareketinin kalbi ve o dönemdeki basmacı harekete katılan kahramanların memleketi olduğunu, Özgen sakinlerinin yeni oluşacak basmacı kollarına katılabileceklerini*" günlüğünde belirtmiştir (Abdrahmanov, 1991, s. 144).

Cusup Abdrahmanov günlüğünde Sovyet yönetimi tarafından yürütülen ağır siyasi-ekonomik politikaların Basmacı Hareketinin güçlenmesine zemin hazırlayacağını tahmin etmektedir. 23 Aralık 1930'da Cusup Abdrahmanov tahıl ve pamuk üretip bu ürünlerin devlete tesliminde köylülere baskı uygulanmasının basmacı askerlerinin sayısının arttıracağı ihtimalinin çok yüksek olduğunu belirterek bu durumdan dolayı endişe etmektedir. 13 Ocak 1931 yılında ise güney bölgesinde iş seyahatinde bulunduğu esnada kapalı asker giyimiyle gizlice Oş, Celal-Abad ve Kara-Su şehirlerindeki pazarları ve birçok çayhaneleri gezdiğini, sıradan halkın konuşmalarını dinlediğini ve devlet uygulamalarına karşı büyük hoşnutsuzluk olduğunu belirtmektedir. Abdrahmanov köylülere onların imkânlarından fazla vergi ve ürün teslimi uygulanmasının yanlış olduğunu ve tanık olduğu böyle konuşmaların basmacı isyanlarının bahar aylarında yeniden ortaya çıkma olasılığı hakkındaki endişelerinin tamamen doğruladığını belirtmektedir. Cusup Abdrahmanov'a göre Basmacı Hareketini önlemek için bu direnişin yayıldığı göçebe ve yarı göçebe ilçelerde yaşayan halka ekonomik ve kültürel hizmetleri sağlama problemlerini çözmek ve oralara yeterli sayıda devlet memurlarını göndermek gerekiyordu (Abdrahmanov, 1991, s. 135, 143-144, 148). Sovyet arşiv belgelerinden anlaşıldığına göre Basmacı Hareketini önlemek amacıyla Sovyet hükümeti bölgelere askerî önlemlerle beraber siyasî-ideolojik ve ekonomik tedbirler alarak bunları kısa süre içinde gerçekleştirmek zorunda kalmıştır (KC SB MDA, fon.10, liste.1, dosya. 204: 41-45; fon.10, liste.1, dosya. 253: 197-201).

1920'li yılların sonu-1930'lu yılların başında Basmacı Hareketi ile birlikte Kırgız ÖSSC'i terk hareketleri kaydedilmiştir. Genellikle sınır bölgelerde yaşayan ve Sovyet hükümetinden memnun olmayan Kırgızlar, kendi istekleriyle Çin'e göç etmeye başlamışlardır. Varlıklı ailelerle birlikte onların akrabaları, orta halli hatta fakir yaşayanlar da Çin'e göç etmişlerdir. (KC SB MDA, fon. 10, liste. 1, dosya. 281:115; KC SB MDA, fon. 10, liste. 1, dosya. 361: 116). Çin'e giden ailelerin Kırgızistan'da kalan mülkleri, hayvanları, devlet tarafından hemen müsadere edilerek kolhozlara aktarılmıştır. Bu durumu önlemek

¹⁶ Canıbek Kadı Sagımbay Uulu (Oğlu): 1869'da Oş vilayetine bağlı Özgön ilçesinin Köldük köyünde doğmuştur. O, Ekim İhtilali'ne kadar Rus Çarlığı hâkimiyeti döneminde Türkistan eyaletinin Fergana vilayeti Oş uezdine bağlı, Ak-Car volostunun yöneticisi idi; aynı zamanda kadılık görevini yürütüyordu. Canıbek Kadı'nın, başında bulunduğu silâhlı basmacı kolu, Kırgızistan'ın güneyinde faaliyet gösteren en büyük ve güçlü kollardan biriydi. Yaklaşık on yıl Sovyetlerle mücadele eden Canıbek Kadı en sonunda 1931 yılında Çin'e gitmek zorunda kalmıştır.

için Sovyet hükümeti göç yaşanan bölgelerde sosyalizm yönünde siyasî propaganda faaliyetlerine öncelik verdiği bilinmektedir (OBDA, fon. 1, liste 1, dosya. 318:11).

Cusup Abdrahmanov, 28 Ocak 1931'de kaleme aldığı günlüğünde, Karakol ilçesinden bir köylü ile Isık-Göl ilçesi İcra Komitesi başkanının, Kırgızların aynı yılın bahar aylarında topluca Çin'e göç edeceği yönünde kendisine bilgi verdiklerini yazar. Cusup Abdrahmanov, kendisine ulaşan bilgiyi dönemin Tüm Birlik Komünist Partisi Kırgızistan Vilayet Komitesi birinci sekreteri Aleksandr Şahray'a aktardığını, fakat Aleksandr Şahray'ın konuya iyimser baktığını belirtir. Abdrahmanov günlüğünde, Sovyet yönetimi zamanında Kırgızların Çin'e kaçmalarını düşünmenin çok zor, ama mümkün olduğunu belirterek, dış ülkeye sığınma hareketinin temel sebebini tahıl üretip devlete teslim etme mecburiyetine bağlar ve bunu çok sert bir uygulama olarak görür (Abdrahmanov, 1991, s. 153). Çok geçmeden aynı sene 12 Şubat tarihinde göç ile ilgili aşağıdaki satırları bırakmıştır: *"Birçok köylünün tohumlarına devlet tarafından el konuldu. Birçok kişinin sağdıkları son inekleri de ellerinden alındı. Baharın gelmesiyle birlikte Kırgızların Çin'e sığınması başlayacak gibi görünüyor, hatta şu anda 40 çiftlik Kırgızistan'ı terk etmeye yetti. Ancak sorun, Kırgızların kaçacağı gerçeği değil, kendi meslektaşlarını Çin'e kaçma ihtimalinin olduğunu ve onu önlemek için gerekli önlemleri alma konusunda ikna edemediğindedir"* (Abdrahmanov, 1991, s. 156).

1930'lu yılların başlarında kuraklıktan dolayı Sovyetler Birliği'nin pek çok bölgesinde sunî açlık ortaya çıkmıştır ve Kırgızistan'a komşu Kazakistan'ın tüm ilçelerinde şiddetli bir açlık baş göstermiştir. Tarımı kolhozlaştırma çerçevesinde Kazakları zorla yerleşik hayata geçirme, onların başlıca geçim kaynağı olan hayvan sürüleri ve başka özel mülklerinin ellerinden alınması, yiyecek ürünlerinin devlete teslim etme, varlıklı kesime fazla vergi uygulamaları Kazakistan'da korkunç boyutta açlığı ortaya çıkarmıştır.

Kolhozlaştırmanın özellikle Kazakistan'da acımasız bir şekilde yürütülmesi, dönemin Kazakistan Komünist Partisi birinci sekreteri olan Filip Goloşçekin'in acımasız şahsından ve keyfî uygulamalarından da kaynaklanmıştır. Kazakistan'da 1925 yılında göreve başlayan Goloşçekin, Kazak köylerinde Sovyet yönetiminin bulunmadığını, zenginlerin yönetimi ve kabilelerin hâkimiyetinin olduğunu ileri sürerek bu ülkeye bir küçük Ekim Devriminin gerektiğini iddia etmiştir (Kurmangaliyeva Ercilasun, 2016, s. 15-16). Kazakistan ilçelerinden merkez şehir Almatı'ya açlık hakkında resmî bilgiler ulaştırılmasına rağmen ne pahasına olursa olsun tahıl, et ve diğer hayvancılık ürünlerini devlete zorunlu teslim planını yerine getirmeye çalışan bolşevik liderlerini Kazakistan halkının açlığa kapıldığı durum hiç ilgilendirmemiştir (Kindler, 2012, s. 173).

Bolşeviklerin icraata geçirdiği politikalar sonucunda yüzyıllar boyunca kalıplaşmış göçebe hayvancılığa dayalı geleneksel Kazak ekonomisi çökmüştür. Bu dönemde yaşanan açlık felaketinden büyük sayıda Kazak nüfusu azaldı, yüz binlerce insan da komşu Sovyet ülkelerine hatta SSCB dışına göç etmek zorunda kaldı. Birçok Kazak hayatını kurtarabilmek için Kırgızistan'a sığınmıştır. O dönemin seçkin Kazak devlet adamı Turar Riskulov'un Moskova'ya, J.Stalin'e gönderdiği 9 Mart 1933 tarihli mektubunda verdiği bilgiye göre Kazakistan'ı terketmek zorunda kalan Kazaklardan Kırgızistan'da¹⁷ 100 bin kişi bulunuyordu. Adı geçen mektupta Turar Riskulov açlık ve salgın hastalıklar sebebiyle Kazakların, özellikle çocukların ölüm oranının ve Kazakistan'ın içindeki ilçelere aynı

¹⁷ Kırgızistan Kazakistan'a komşu olduğundan Kazaklar buraya da göç etmişlerdir. Bu sebeple aynı mektubun kopyasını Turar Riskulov Kırgızistan Vilayet Komitesine de yollamıştır.

zamanda başka cumhuriyetlere göçün oldukça artmasından duyduğu endişesini bildirmiştir. T. Riskulov Kazakların hayvan sayılarının azalması ve göç etmelerinin bir sebebi olarak hızlı bir şekilde kolektif çiftliklerin kurulması ve hayvanları devletleştirme oranının peşinde hareket eden yerli Sovyet makamlarının da suçlu olduğunu belirtmiştir. (KC SB MDA, fon. 10, liste. 1, dosya. 506: 27-29). C.Abdrahmanov'un başında bulunduğu Kırgızistan cumhuriyeti hükümeti Kazak göçmenlerine yapabileceği kadar yiyecek bakımından yardım etmeye çalışmış, darı ve mısır gibi ürünleri dağıtılmış, onlar için beslenme noktaları, çocuk evleri organize edilmiş, bazı Kazaklar kolhozlara kabul edilmişlerdir.

Cusup Abdrahmanov, 1930-1933 yıllarında Kazaklar arasında korkunç boyutta ortaya çıkan kıtlıktan dolayı endişe etmektedir. 25 Şubat 1932'de kaleme aldığı günlüğünde Frunze şehrinin çevresinde açlık ve fakirlikten dolayı Kırgızistan'a göç edip gelen Kazakların çadırlarından meydana gelen ikinci bir "şehrin" ortaya çıktığını belirtir. Bu Filip'in¹⁸ faaliyetinin sonucu olduğunu göstererek sadece O'nun suçu mu? diye soru sorar. Devamında Kırgızistan'da devlete et teslimi amacıyla hayvan kesimine devam edilirse Kırgızların da Kazakların aynı durumuna düşeceğinin kaçınılmaz olduğunu yazmaktadır (Abdrahmanov, 1991, s. 184-185). Özellikle belirtilmesi gereken husus, Kırgızistan Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinde Kazakistan gibi açlığın ortaya çıkmamasında Cusup Abdrahmanov'un katkısı büyüktür, bu konuda birçok araştırmacılar hemfikirdirler. Çünkü o dönemde tüm SSCB çapında halkın elindeki tüm tahıl ürünlerin ziraat fonlarına aktarılması uygulanıyordu. Kırgız ÖSSC ise devlete tahıl teslim etme planını yerine getirmemiştir. Komparti direktiflerine rağmen Halk Komiserler Kurulu başkanı Cusup Abdrahmanov'un buyruğuyla tahıl ürünleri cumhuriyet halkına ve açlıktan dolayı Kırgızistan'a sığınan Kazaklara dağıtılmıştır ve sonuçta binlerce kişinin hayatını kurtarmıştır. Fakat bu faaliyet Sovyet yönetimi tarafından olumsuz değerlendirilmiştir, 1933'te Cusup Abdrahmanov başta olmak üzere Kırgızistan'ın diğer yöneticilerine kınama cezaları verilerek görevlerinden alınmıştır (Abdrahmanov, 2001, s. 280).

Cusup Abdrahmanov sonradan Moskova'da bulunan parti içindeki disiplini incelemekle yükümlü Tüm Birlik Komünist Partisi Merkezî Teftiş Komisyonu başkan yardımcısı Antipov'a yazdığı açıklamada durumu böyle anlatmaktadır:

"1932 yılının bahar aylarında kütle halinde Kırgızistan'a göç eden Kazaklar arasında açlıktan dolayı insan kayıpları görülmeye başladı. Bu durum ben dâhil birçok Kırgızistan yöneticilerini korkuttu. Biz Komünist Partinin Orta Asya Bürosu'nun Kırgızistan'dan talep ettiği tahıl hazırlama planının cumhuriyete aşırı yüklendiğini düşündük. Ve Kazak göçmenlerle bağlantılı olarak söz konusu planın gerçekçi olmadığına dair şüphelenmeye başladık. Böyle bir durumda Kırgızistan yöneticilerinden Aleksey Şahray, Bayalı İsaakev ile planı yerine getirmenin çok zor olduğunu konuştuk. Ben "Cumhuriyeti, Kazakistan'ın vaziyetine getirmektense, görevlerimizden alsınlar" diye öneride bulundum, ikisi de benim görüşümü desteklediler" (Abdrahmanov, 1991, s. 47-48). Cusup Abdrahmanov 1917 Ekim devriminden sonra kendini geliştirerek sosyalizme samimiyetle kendini adayan siyasetçi idi. Her zaman kendi vatanının ve Kırgızların çıkarlarını savunan devlet adamı olmasından dolayı meslektaşları tarafından katılmış milliyetçi olarak kabul edildiğini günlüğünde yazmaktadır.

¹⁸ Burada Filip İsayeviç Goloşçekin (1876-1941) kastedilmektedir. Filip İsayeviç Goloşçekin 1925-1933 yılları arasında Kazakistan Komünist Partisi 1. sekreteri görevinde bulundu. F.Goloşçekin'in başkanlığında yürütülen kolhozlaştırma uygulaması sonucu Kazakistan'da 1932-1933 yıllarında korkunç bir açlık ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Kırgız Sovyet devletinin kurucularından Cusup Abdrahmanov Kırgızistan'da Sovyet döneminin ilk yıllarındaki tanınmış liderlerdendir. Eserlerinin içinden gizli kaleme aldığı günlüğü Sovyet tarih biliminde sosyalist yapılanma meseleleri tek taraflı yansıtıldığından dolayı birçok önemli olaya ışık tutmaktadır. Yazar sosyalist kuruluşa geçiş süreci, ekonomide uygulanan sanayileşme, kolhozlaştırma, göçebe Kırgızların yerleşik hayat tarzına geçirilmesi, Kırgızistan'daki siyasi durum ve kültür siyaseti gibi birçok konuda ayrıntılı bilgiler paylaşmaktadır. Günlük, geçmişte çoğunluğu göçebe olan Kırgızların geleneksel hayatının Sovyet yönetimi tarafından kökten değiştirilmekte olduğunu ve Kırgız toplumunun yeni şartlara zorla adapte edilmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır.

Cusup Abdrahmanov o dönemde yeni kurulan Sovyet yönetimine ve V. Lenin'in prensipleri ile fikirlerine kalpten inanarak sadık kalmıştır. Günlüğünde Lenin vefat ettikten sonra Stalin'in zorlayıcı reformlarını sık sık eleştirmektedir. Lenin'in kolhozlaştırma sürecinde yavaş yürütülmesi ve baskı kullanılmaması gerektiğini savunduğu bilinmektedir. Fakat 1929'dan itibaren J.Stalin başında bulunduğu üst yönetim kolhozlaştırmayı gerçekleştirmede şiddet uygulamaya geçmiştir. Günlük sayfalarından anlaşıldığı üzere Cusup Abdrahmanov ilk başta sosyalist fikirleri desteklemesine rağmen, zamanla tereddüte düştüğü ortaya çıkmaktadır. Günlüğün her sayfası yazarın Kırgızistan'da da örneklerinin görüldüğü Sovyet rejiminin arasında memnuniyetsizliğe yol açan sosyoekonomik konularda zorlama politikaları hakkında sürekli endişelerine ve şüphelerine işaret etmektedir. Günlüğünde Sovyet yönetiminin sınıf mücadelesini körüklemesini, köylüleri kolhozlara alınmasında çok ağır baskı yöntemlerinin kullanılmasını, sanayileşme, yerleşik hayata geçiş ve sosyalist kültürü toplumla benimsetme sürecindeki hataları tenkit etmektedir. Bazen toplantılar sırasında bu konularda yeri geldiği zaman kendi fikirlerini çekinmeden söylediğini kaydetmektedir. Böyle bir durumun halkın gözünde Sovyet yönetiminin itibarının sarsılacağına yol açabileceği ihtimalini belirtmektedir.

Günlüğünü tahlil yoluyla C. Abdrahmanov'un yetenekli ve vatansever devlet adamı olduğu tespiti ortaya çıkmaktadır. O'nun her zaman Kırgızların menfaatini ön plana koyduğunu, cumhuriyetin sosyoekonomik ve kültürel alanlarda kalkınması ve sosyal hizmetlerin iyileştirilmesi konusunda çok çaba harcadığını görebiliriz. Ayrıca Sovyet döneminde ideoloji gereği kasıtlı araştırılmayan 1920'lerin sonu ve 1930'lu yılların başında meydana gelen Kırgızların Çin'e gönüllü göçü, Basmacı Hareketinin tekrar yayılması, açlıktan dolayı Kırgızistan'a göç eden Kazakların durumu vb. olaylar ve ortaya çıkış sebepleri hakkında çok ayrıntılı bilgileri sunmaktadır. Tarafımızdan yapılan analiz C. Abdrahmanov'un günlüğünde 1920-1930'lardaki Kırgızistan tarihi üzerine verdiği bilgiler ile bilimsel kaynaklardaki hatta Sovyet arşiv belgelerindeki malumatların birbiriyle örtüştüğünü göstermektedir. Günümüzde C. Abdrahmanov'un günlüğü 1920-1930'lu yıllardaki Kırgızistan'ın hatta Orta Asya'nın siyasî, sosyoekonomik ve kültür tarihinin araştırılmasında öncelikle başvurulması gereken değerli bir kaynaktır. Ayrıca yazarın bu dönemde Kırgızistan'daki Sovyet uygulamalarına devlet adamı olarak bizzat iştirak etmesi ve şahsî gözlemlerinin kaydedilmiş olması bu kaynağın önemini daha da arttırmaktadır.

SUMMARY

The article deals with famous Kyrgyz statesman Jusup (or Yusup) Abdрахmanov's life and activities, as well as evaluation of his diary as a historical source. Jusup Abdрахmanov was born on 28 December 1901 in Chirkei village, Karakol region, nowadays Issyk-Kul district. As he was from a well-off family, he got an education in Russian schools. But due to explosion of 1916 Revolt he and his family had to take refuge in China. J. Abdрахmanov lost all his family besides of younger brother during 1916 Revolt. Later he came back to Kyrgyzstan and served in the Red Army.

During 1920-1927 years, he worked in several high-level positions in Soviet Central Asia. In 1927 he was appointed as the president of the Council of People's Commissariat of the Kyrgyz Autonomous Soviet Socialist Republic. In 1933 he was removed from office, between 1933-1937 years he lived and worked in Russia. Unfortunately, he was arrested and died in the time of 1937-1938 *Repression*. He was accused as nationalist, panturkist, member of Alash-Orda organization and Social-Turan party. In 1958 he was rehabilitated. After independency one of big streets of Bishkek was named after J. Abdрахmanov and many of his monuments had been built in the republic.

J. Abdрахmanov contributed a lot to political, social-economic and cultural development of Soviet Kyrgyzstan. J. Abdрахmanov also known as founder of Kyrgyz statehood during the Soviet period. Owing to his steady efforts in 1924, Kara Kyrgyz Autonomous Region was established. In 1926 the official name of the region changed to the Kyrgyz Autonomous Soviet Socialist Republic (Kyrgyz ASSR). In 1936, Kyrgyz ASSR achieved the status of a full republic of the Soviet Union.

Besides being a statesman, J. Abdрахmanov is known for his several historical works devoted to 1916 Revolt, 1917 the February and October Revolutions, Soviet period Kyrgyzstan history. At the same time, he brought us his diary which was written in Russian language secretly. J. Abdрахmanov's daughter, Lenina Abdрахmanova (1936-2017), had kept this diary for many years. In post-Soviet years J. Abdрахmanov's diary had been published as a book in Russian as well as Kyrgyz languages. J. Abdрахmanov's diary contains records written between 1928 and 1931. The author recorded his personal opinions in the diary. The diary included very detailed and interesting materials. We can read the author's thoughts, feelings and concerns about the future of his homeland Kyrgyzstan and its people. In his diary, he wrote that he could not be whole bolshevik and although he had many friends, he generally felt himself lonely.

The author of the diary shares detailed information on the transition process to socialist organization such as industrialization in economics, collectivization of agriculture, sedentarization of nomadic Kyrgyz people, political situation of that time and Soviet cultural politics in the region. J. Abdрахmanov, due to his realistic approach to the socio-economic issues planned by the Soviet regime, was able to see the shortcomings of the activities of government such as industrialization, collectivization, sedentarization and disseminating socialist culture in the late 1920s and 1930s. Therefore, in his diary, the author generally evaluated the Soviet government policies negatively.

J. Abdрахmanov did not support rapid industrialization at the expense of the peasants, as the Soviet government planned to sell the wheat produced in agriculture to foreign states to obtain the money needed to develop the industry. In his diary, he was

concerned about the failures and extremes of the Soviet government during the industrialization process. In 1927-1933s when he worked as president of the Council of People's Commissariat of the Kyrgyz Autonomous Soviet Socialist Republic, owing to his initiatives, many industrial factories and railways had been built. As his diary evidence, J. Abdrakhmanov tried to solve the economic and social problems of the regions through the newly established industrial factories there.

According to J. Abdrakhmanov the collectivization should be carried out gradually. Thus, in his diary he objected and often criticized the use of very heavy oppression methods to peasants in the process of collectivization. According to the Soviet government plan, the sedentarization of nomads would guarantee the collectivization. Therefore, the nomadic people were forced to settle and to enter the collective farms. J. Abdrakhmanov criticized the acceleration of the sedentarization in his diary.

The diary of J. Abdrakhmanov allows us to know events that were unknown in Soviet historiography such as the voluntary migration of the Kyrgyz to China, strengthening of the Basmachi Movement. These events took place in the late 1920s and early 1930s. Author analyzed reasons of these events in diary. In his point of view, main reasons were excessive political and social-economic policy conducted by the Soviet regime. In addition J. Abdrakhmanov's diary points out at the situation of Kazakh people who had migrated to Kyrgyzstan due to the terrible famine in Kazakhstan between 1930 and 1933. Diary pages show that J. Abdrakhmanov was worried and saddened by the Kazakh famine of 1930-1933.

J. Abdrakhmanov's diary also presents data about Soviet applications in cultural sphere. In the context of the establishment of socialist culture, expanding literacy, development in science, literature and art were aimed. In this period Arabic alphabet changed to Latin in Kyrgyzstan. As evidenced by his diary he argued that the official correspondence language of the republic should be in Kyrgyz.

His diary sheds light on many important unknown events in 1920-1930s, especially on the issues of socialist reorganizations in Soviet Kyrgyzstan. The Soviet official historiography deliberately kept silent or interpreted these problems within the framework of the Communist ideology. Also, comparison of the J. Abdrakhmanov's diary materials with other scientific sources and the Soviet top-secret archive documents show that they coincide with each other. Moreover, the fact that the author himself participated directly and witnessed in the Soviet socialist reorganizations increases the importance of the diary as a historical source. Consequently, we can state that J. Abdrakhmanov's diary is the most valuable source on Soviet period Kyrgyzstan's political, socio-economic and cultural history in 1920s and 1930s as well as all Central Asian history.

KAYNAKÇA

I. Arşiv Kaynakları

KC SB MDA, fon.10, liste.1, 201, 203, 204, 281,253, 229, 361, 363, 506 numaralı dosyalar.

KC SB MDA, fon.6, liste.1, dosya. 30.

Kırgızistan Cumhuriyeti Siyasî Belgeler Merkez Devlet Arşivi, (KC SB MDA), fon.10, liste.15, dosya.22. C. Abdrahmanov'un şahsî dosyası.

OBDA, fon.1, liste 1, 298 ve 318 numaralı dosyalar.

Oş Bölgesel Devlet Arşivi (OBDA) fon. 79, liste.1, dosya.14.

II. Diğer Kaynaklar

Abdirakman Uulu, C. (2018). *Kırgızstan*. A. Kubatova (Ed.), Bişkek: Gülçınar.

Abdrahmanov, Y. (1991). *1916. Dnevnik. Pisma k Stalinu*. C. Cunuşaliyev ve İ.Semenov (Giriş yazarları). Frunze: Kırgızstan.

Abdrahmanov, Y. (2001). *İzbrannıye Trudı*. C. Cunuşaliyev, İ.Semenov ve C. Kanimetov (Ed.), Bişkek: Şam.

Abducaparov, H. ve Bekboyev, A. (2002, Aralık). Vklad Yu.Abdrahmanova v Stanovlenii Kırgızskoy Gosudarstvennosti. *Körünüktüü Mamlekettik cana Koomduk İşmer Yusup Abdrahmanovdun 100 Cıldığına Arnalgan "El Dep Sokkon Jürok" attuu Respublikalık İlimiy-Praktikalık Konferentsiyanın Materialdarı içinde (s.23-28)*. Bişkek: Biyiktik.

Baktıgulov, C. (1971). *İz İstorii Perekoda Kırgızskogo Krestyanstva k Osedlosti i Sotsiyalistiçeskim Sposobam Hozyastvovaniya*. Frunze: Kırgızstan.

Baktıgulov, C. (1990). Kollektivizatsiya Kırgızskogo Aila: Noviy Vzglıyad. *Kommunist Kırgızstana*, (3), 83-89.

Cumanaliyev, A. (2005). *Politiçeskaya İstoriya Kırgızstana*. Bişkek:Tarih Enstitüsü.

Cunuşaliyev, C. (2002, Aralık). Uluu İnsan, *Körünüktüü Mamlekettik cana Koomduk İşmer Yusup Abdrahmanovdun 100 Cıldığına Arnalgan "El Dep Sokkon Jürok" attuu Respublikalık İlimiy-Praktikalık Konferentsiyanın Materialdarı içinde (s. 5-10)*. Bişkek: Biyiktik.

Cunuşaliyev, C. (2003). *Vremya Sozidaniya i Tragediy 20-30-e Godı XX veka*. Bişkek: İlim.

Fitzpatrick, Sh. (2005). *Tear Off The Masks!: Identity and Imposture in Twentieth Century Russia*. Princeton: Princeton University.

Kindler, R. (2012, May-June). Vijivaniye Kak Sotsiyalrıy Konflikt-Naseleniya Kazahstana vo Vremya Goloda 1932-1933 gg. B. Ayagan (Ed.). *Great Famine in Kazakhstan: Tragedy of the Nation and the Lessons of History*, *International Scientific Conference, Collection of Materials içinde (s.173-180)*. Astana: The Institute of State History.

Kurmangaliyeva Ercilasun, G. (2016). Kazakistan ve Kırgızistan'da Kolektifleştirme: Sözlü Tarih Çerçevesinden Bir Bakış. *Gazi Türkiyat*, (19), 11-22.

Tursunov, E. (2001). *Cusup Abdrahmanov cana Anın Talamdaştarı*. Bişkek: Bişkek Gumanitardık Universiteti.

Viola, L. (2007). *Unknown Gulag*. New York: Oxford University.

Asanbayev, U. (1968). *Sovetı Kırgızii v Borbe Za Stroitelstve Sotsiyalizma (1929-1932 gg.)*. Frunze: Kırgızstan.

EKLER:



Resim 1. Cusup Abdrahmanov (1901-1938)



Resim 2. C.Abdrahmanov'un günlüğünün 2013'te Rusça yayınlandığı kitap hali



Resim 3. C.Abdrahmanov'un kızı Lenina Abdrahmanova

KİTAP TANITIMI & ELEŞTİRİ / BOOK REVIEW & CRITICISM

Klasik Şiirin Nadide Bahçesi: Şiiristan

Doç. Dr. Kamil Ali Gıyınas 
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
kagiynas@gmail.com

Öz

Sözlük anlamı “açma, ayırma” olan “şerh” en basit tanımıyla bir eseri herkes tarafından anlaşılır hâle getirme işlemidir. Türkiye’de metin şerhiyle ilgili ilk teorik yazı Ali Nihad Tarlan tarafından yayımlanmıştır. Sonrasında da birçok araştırmacı metin şerhinin nasıl yapılması gerektiği konusunda yorumlarda bulunmuştur. *Fuzûlî Divanı*’nın gazeller kısmını şerh eden Tarlan’dan sonra da makale, bildiri ve kitap bazında birçok şerh yapılmıştır. Bu yazıda da metin şerhlerinden oluşan ve yakın zamanda yayımlanan *Şiiristan* adlı kitap tanıtılacaktır.

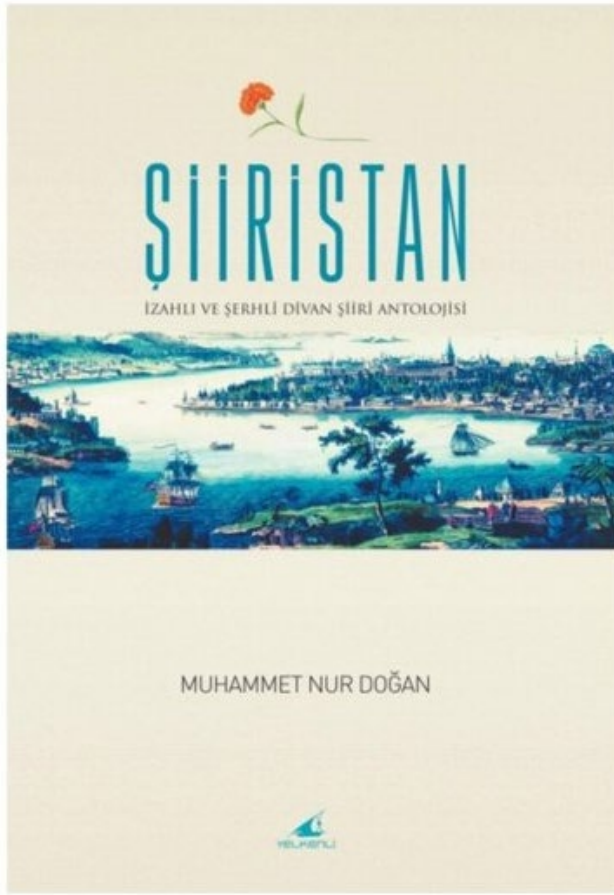
Anahtar Kelimeler: Şerh, metin şerhi, antoloji, Şiiristan.

The Precious Garden of Classical Poetry: Şiiristan

Abstract

Annotation whose lexical meaning in its simplest definition is clarification and separation, is the process of making a work understandable by everyone. The first theoretical work about the text annotation in Turkey has been published by Ali Nihad Tarlan. Afterwards, many researchers commented on how the text commentary should be done. After Tarlan who annotated the ghazals of *Fuzuli Divan*, many annotations were made on the basis of articles, papers and books. In this article, the book named *Şiiristan*, consisting of text commentaries and which has been recently published will be introduced.

Keywords: Commentary, commentary of text, anthology, Şiiristan.



Doğan, M. N. (2017). *Şiiristan – izahlı ve şerhli divan şiiri antolojisi*. İstanbul: Yelkenli Yayınevi. 543 s.

Türkiye’de metin şerhiyle ilgili ilk teorik çalışmayı bir risale hâlinde Ali Nihad Tarlan yayımlamıştır (Tarlan, 1937). Bu risalesinde metin şerhinin ne olduğuna, nasıl yapılması gerektiğine değinmiştir. Risalenin neşrinden önce yayımladığı *Şeyhî Divanını Tetkik* (Tarlan, 1934-1936) adlı eseri de şerh örnekleri ihtiva etmektedir. Yine metin şerhine dair çalışmalarından olan *Divan Edebiyatında Tevhidler* de dört fasikül hâlinde 1936 yılında yayımlanmıştır. Birinci fasikül “Ahmedî, Şeyhî, Sadrî, Rabbânî”, ikinci fasikül “Fuzûlî, Nâbî”, üçüncü fasikül başlıksız, dördüncü fasikül ise “Tasavvufî Tevhidler: Umumî Tasavvuf Esasları” başlıklarıyla İstanbul

Üniversitesi yayınları arasında yayımlanmıştır. Tarlan, bu alanda son olarak Fuzûlî’nin gazellerinin şerhini *Fuzuli Divanı Şerhi* (1985) adıyla neşretmiştir.

Ali Nihad Tarlan’dan sonra da metin şerhiyle ilgili birçok teorik çalışmanın yanı sıra metin şerhi örnekleri de yayımlanmıştır. Neşredilen metin şerhlerinin dikkat çekici örneklerinden biri de yakın zamanda yayımlanan *Şiiristan* isimli antolojik mahiyetteki eserdir.

Kitabın ön sözünde yer alan bilgiye göre on yıl süren bir çabanın ürünü olan *Şiiristan*’da 91 şaire ait 265 şiir bulunmaktadır (Doğan, 2017, s. 13). Kitapta kimi şiirler sadece nesre çevrilmiş, kimi de hem nesre çevrilmiş hem de şerh edilmiştir. İzahı yapılan ilk şiir Kaşgarlı Mahmut’un *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’ünden alınmış beş dördlüktür. Son olarak da 1893’te vefat eden Osman Şems’in üç gazeli şerh edilmiştir.

Şiiri nesir diline aktarılan/şerh edilen her şairin önce kısa (bir sayfayı geçmeyecek kadar) bir biyografisi verilmiştir. Şiirler şerh edilirken önce şiirin metni verilmiş, ardından nesre çeviri ve şerh yapılmıştır. Diğer bazı şerhlerde olduğu gibi önce kelimelerin anlamları verilmemiştir. Bunun sebebi de -muhtemelen- eserin benzerlerine oranla hacimli olmasıdır.

Şairlerin şiirlerinden seçim yapılırken sadece gazeller değil; mesnevi, kaside, gazel, murabba’, tahmîs, müseddes, kıta, terkîb-i bend, tercî-i bend nazım şekilleriyle de örnekler verilmiştir. Ayrıca, Fuzûlî’nin *Şikâyetnâme*’si ile Sinan Paşa’nın *Tazarru’nâme*’si gibi mensur eserlerden de örnekler içermektedir.

Araştırmacılar ve meraklılara fikir vermesi açısından kitaptaki şair kadrosunun ve şiir sayılarının dökümünü vermenin yararlı olacağı kanaatindeyim. Şairler ve şiir sayıları şöyledir: Kâşgarlı Mahmud (1 şiir), Ahmed-i Yesevî (2 şiir), Mevlana Celaleddîn-i Rûmî (3 şiir), Hacı Bektaş-ı Velî (1 şiir), Şeyyad Hamza (1 şiir), Yunus Emre (1 şiir), Hoca Dehhani (2 şiir), Ahmedî (3 şiir), Süleyman Çelebi (1 şiir), Gülşehrî (1 şiir), Kadı Burhaneddin (7 şiir), Zeynep Hatun (1 şiir), Ahmed-i Dâî (2 şiir), Şeyhî (6 şiir), Seyyid Nesîmî (4 şiir), Murâdî (Sultan II. Murad) (2 şiir), Hakîkî (2 şiir), Karamanlı Nizâmî (3 şiir), Avnî (Fatih Sultan Mehmed) (4 şiir), Melîhî (2 şiir), Dede Ömer Rûşenî (2 şiir), Cem Sultan (2 şiir), Ahmed Paşa (7 şiir), Tacizade Cafer Çelebi (2 şiir), Ali Şir Nevaî (2 şiir), Hamdullah Hamdî (2 şiir), Necâtî (7 şiir), Adlî (II. Bayezid) (2 şiir), Harîmî (Şehzade Korkut) (2 şiir), Dukakinzade Ahmed (2 şiir), Ahî (2 şiir), Hatâyî (3 şiir), Güvahî (1 şiir), Hayretî (4 şiir), Gelibolulu Sun'î (1 şiir), İshak Çelebi (1 şiir), Usûî (2 şiir), Zatî (2 şiir), Fuzûlî (9 şiir), Hecrî (5 şiir), Hayâlî (9 şiir), Sehâbî (5 şiir), Muhibbî (Kanunî Sultan Süleyman) (3 şiir), Celîlî (2 şiir), Behîştî (3 şiir), Emrî (3 şiir), Bursalı Rahmî (3 şiir), Aşkî (3 şiir), Taşlıcalı Yahyâ (2 şiir), Mostarlı Ziyâî (3 şiir), Nev'î (3 şiir), Bâkî (6 şiir), Bağdatlı Rûhî (1 şiir), Gazâyî (Tatar Giray Han) (1 şiir), Süheyli (3 şiir), Mantıkî (2 şiir), Nef'î (6 şiir), Şeyhülislâm Yahyâ (3 şiir), Fehîm-i Kadîm (2 şiir), Cevrî (2 şiir), Şehrî (2 şiir), Nâilî-i Kadîm (5 şiir), Nâmî (5 şiir), Neşâtî (3 şiir), Nâlî (4 şiir), Fevzî (1 şiir), Besnili Nehcî Dede (2 şiir), Nazîm (1 şiir), Fasîh (3 şiir), Nâbî (5 şiir), Nedîm (12 şiir), Râsîh Ahmed (1 şiir), Arpaeminizade Samî (2 şiir), Şeyhülislâm İshâk (6 şiir), Nahîfî (3 şiir), Şeyhülislâm Es'ad (4 şiir), Koca Râgıp Paşa (2 şiir), Esrar Dede (1 şiir), Şeyh Galip (6 şiir), Muvakkitzade Pertev (2 şiir), Sünbülzade Vehbî (2 şiir), Enderunlu Fâzıl (1 şiir), Hoca Neş'et (3 şiir), Enderunlu Vâsîf (1 şiir), Keçecizade İzzet Molla (2 şiir), Leskofçalı Galip (2 şiir), Osman Nevres (5 şiir), Ziya Paşa (1 şiir), Yenişehirli Avnî (2 şiir), Osman Şems (3 şiir).

Görüldüğü üzere şairler seçilirken sadece şöhretli olanlara değil, az bilinenlere de yer verilmiştir. Bu durum, *Şiiristan*'ın, genellikle sadece meşhur şairlerin şiirlerini şerh eden diğer çalışmalardan farklı olduğunun bir göstergesidir.

Kitap, sadece Türk dili ve edebiyatı öğrencileri için değil, divan şiirini anlamak isteyen herkes için bir başucu kitabı niteliğindedir. Kitabı uzun emekler sonucunda hazırlayıp bizlere sunan Prof. Dr. Muhammet Nur DOĞAN'a Türk dili ve edebiyatı camiası adına teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Doğan, M. N. (2017). *Şiiristan – izahlı ve şerhli divan şiiri antolojisi*. İstanbul: Yelkenli Yayınevi.
- Tarlan, A. N. (1934). *Şeyhi divanını tetkik 1*. İstanbul: Burhanettin Erenler Matbaası.
- Tarlan, A. N. (1936). *Divan edebiyatında tevhidler fasikül 1 - Ahmedî Şeyhî Sadrî Rabbânî*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1936). *Divan edebiyatında tevhidler fasikül 2 - Fuzûlî-Nâbî*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1936). *Divan edebiyatında tevhidler fasikül 3*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1936). *Divan edebiyatında tevhidler fasikül 4 - tasavvufî tevhidler: umumî tasavvuf esasları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1936). *Şeyhi divanını tetkik 2*. İstanbul: Burhanettin Erenler Matbaası.
- Tarlan, A. N. (1937). *Metinler şerhine dair*. İstanbul: Suhulet Basımevi.
- Tarlan, A. N. (1985). *Fuzuli divanı şerhi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.