



Volume 9 / Issue 1 / 2024

ISSN: 2548-0146

# INCISS

Uluslararası Medeniyet  
Çalışmaları Dergisi

The Journal of International  
Civilization Studies



29.05.2024

[www.inciss.com](http://www.inciss.com)



Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi  
The Journal of International Civilization Studies  
INCISS

**Baş Editör / Chief Editor**

Prof. Dr. Mehmet Sezai TÜRK

Ankara Hacı Bayram Veli University , Türkiye

**Editörler / Editors**

Doç. Dr. Uğur ÜNAL

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Doç. Dr. Hakan YALAP

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University , Türkiye

**Editör Yardımcıları / Associate Editor**

Doç. Dr. Erdoğan AKMAN

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Yrd. Doç. Dr. Seyil NAJIMUDINOVA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Mehmet Sezai TÜRK (Başkan)

Ankara Hacı Bayram Veli University , Türkiye

Prof. Dr. Ljiljana Markovic

University for Peace est. by the United Nations, Costa Rica

Doç. Dr. Uğur ÜNAL

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Doç. Dr. Hakan YALAP

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University , Türkiye

Doç. Dr. Cengiz BUYAR

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Doç. Dr. Barış MUTLU

Van Yüzüncü Yıl University, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Seyil NAJIMUDINOVA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

**Alan Editörleri / Section Editors**

Doç. Dr. Umur IŞIK

Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Doç. Dr. Cengiz BUYAR

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Doç. Dr. Armağan ÖZTÜRK

Artvin Çoruh University, Türkiye

Doç. Dr. Barış MUTLU

Van Yüzüncü Yıl University, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Naryngul MARGAZIEVA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan



Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi  
The Journal of International Civilization Studies  
INCISS

Yrd. Doç. Dr. Meerim ARTYSHEVA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Dr. Bülent ÖZTÜRK

Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Dr. Serhat ATMACA

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

**Bilim Danışma Kurulu/ Editorial Advisory Board**

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL

Maltepe University, Türkiye

Doç. Dr. Andrew J. M. SMİTH

Emporia State University, United States of America

Doç. Dr. Armağan ÖZTÜRK

Artvin Çoruh University, Türkiye

Doç. Dr. Begayım MAKSUTOVA

Kyrgyz National University, Kyrgyzstan

Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ

Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye

Prof. Dr. A. Beril TUGRUL

Istanbul Technical University, Türkiye

Prof. Dr. Aleksandra VRANES

Belgrade University, Serbia

Prof. Dr. Ali YAKICI

Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Alla KOVALEVA

Altai State University, Russia

Prof. Dr. Bekir ÇINAR

Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye

Prof. Dr. Enver AYDOĞAN

Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Fatima MUMİNOVA İZETTULLAH

University of World Economy And Diplomacy, Uzbekistan

Prof. Dr. Filiz KARTAL

Ankara University, Türkiye

Prof. Dr. Hatice İÇEL

Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye

Prof. Dr. Hikmet KORAŞ

Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye

Prof. Dr. İ. Hakkı AKSOYAK

Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. İbrahim KAYA

Dokuz Eylül University, Türkiye

Prof. Dr. Joseph HALDANE

Osaka University, Japan

Prof. Dr. Kiyomitsu YUI

Kobe University, Japan

Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIĆ

Belgrade University, Serbia

Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Fırat University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ

Erciyes University, Türkiye



Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi  
The Journal of International Civilization Studies  
INCISS

Prof. Dr. Remzi OTO	Dicle University, Türkiye
Prof. Dr. Roberto VERALDİ	University of Gabriele d'Annunzio of Chieti-Pescara, Italy
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan University, Türkiye
Prof. Dr. Zühal TOPCU	Gazi University, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serkan ÖZTÜRK	Yalova University, Türkiye

**Dil Editörü**

Dr. Araş.Gör. Banu ERDOĞAN ÇAKAR	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
Dr. Öğretim Görevlisi Muhittin GÜMÜŞ	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
Dr. Öğretim Görevlisi Leyla BABATÜRK	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
Dr. Öğretim Görevlisi Nurgül KARİBEKOVA	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
Doktora - Tolkun BEKTURGAN KIZI	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

**Teknik Editör / Technical Editor**

Kayahan KÜÇÜK	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
---------------	---

**İletişim / Contacts**

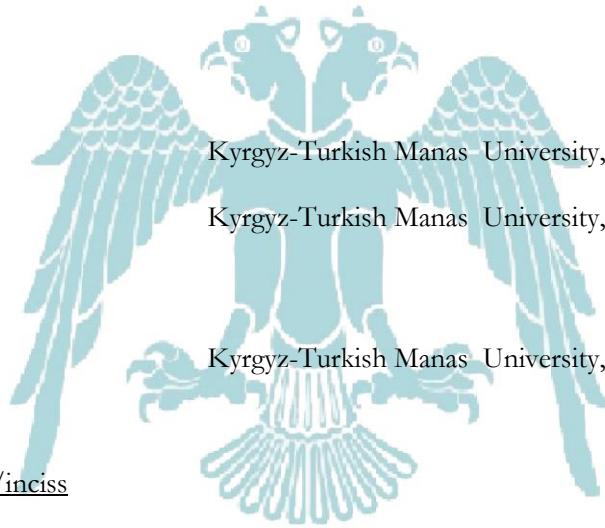
Doç. Dr. Uğur ÜNAL	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
Kayahan KÜÇÜK	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

**Tasarım / Design**

Uzm. Coşkun KALA	Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
------------------	---

**Web Sayfası / Web Page**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inciss>

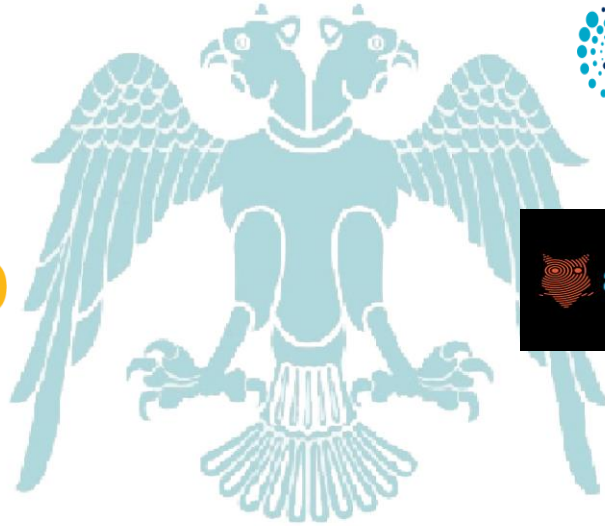






Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi  
The Journal of International Civilization Studies  
INCISS

Dizinler / Indexed





Yıl – Year: 2024 / Cilt - Volume: 9 / Sayı - Issue: 1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

No	Yazar - Author	Başlık - Title	Sayfa - Page
1	Hülya GÜLAY OGELMAN ve Nazife KOYUTÜRK KOÇER	Okul Öncesi Dönemde Arkadaşlık Görünümü: 5-6 Yaş Çocuklarının Görüşleri <i>Friendship Features During the Preschool Period: 5-6 Years Old Children's Opinions</i>	1 – 19
2	Camila ABDIMALİKOVA ve Mehmet Sezai TÜRK	Кыргыз киносунда каармандын саякаты: “Дарак ыры” фильминин анализи <i>The Hero's Journey In Кыргыз Cinema: Analysis of the Feature Film "Song of the Tree"</i>	20 – 34
3	Aydın YEŞİLYURT and Zeki OKYAY	Dramaturgical Film Analysis in Soviet Cinema: ‘My First Teacher (1965)’ and ‘Little Soldier (1972)’ Boy As the Movie Examples <i>Sovyet Sinemasında Dramaturjik Film Analizi: ‘İlk Öğretmenim (1965)’ ve ‘Askerçik (1972)’ Filmleri Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz</i>	35 – 51
4	Volkan YALAP	Hüsn ü Aşk'ta Kur'ânî Atıflar ve Mevlânâ Etkisi <i>Quranic References and Influence of Mevlânâ in Hüsn ü Aşk</i>	52 – 65
5	Banu ERDOĞAN ÇAKAR ve Muhammed ÜLGER	Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya Federasyonu <i>In the Context of the Relationship between the Information Society and Democracy: The Case of the Russian Federation</i>	66 – 78
6	Ahmet KOÇYİĞİT ve Abdulahkim Bahadır DARI	Sosyal Medya ve Kamu Diplomasisi: Türk Devletleri Teşkilatı Perspektifinden Küresel Etkileşim ve İletişim Yönetimi <i>Social Media and Public Diplomacy: Global Interaction and Communication Management from the Perspective of the Organization of Turkic States</i>	79 – 93
7	Ayşe CENGİZ	Hüsn ü Aşk'taki Tardiyelerin Anlatıdaki Rolü <i>The Role of the Tardiyee in the Narrative in Hüsn ü Aşk</i>	94 – 105

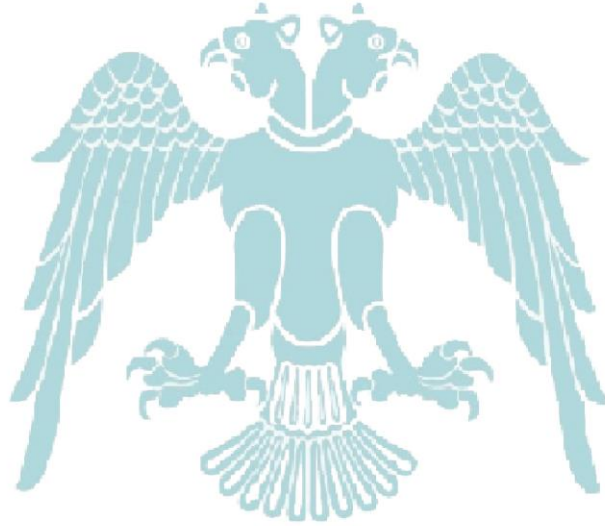


### Bibliyografi Makalesi / Bibliography Paper

No	Yazar - Author	Başlık - Title	Sayfa - Page
8	Hakan YALAP ve Ahmet AKAY	Hüsn ü Aşk Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi <i>A Bibliographical Essay on Hüsn ü Aşk</i>	106 – 119

### Kitap İnceleme / Book Review

9	Muzaffer ARSLAN	Hakikat Âşığı Bir Aydın Ve “Türkiye’nin Maarif Dâvası” (Nurettin TOPÇU)	120 – 132
---	-----------------	--	-----------





## Okul Öncesi Dönemde Arkadaşlık Görünümü: 5-6 Yaş Çocuklarının Görüşleri

Hülya GÜLAY OGELMAN<sup>1</sup> ve Nazife KOYUTÜRK KOÇER<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlık görünümüne ilişkin görüşlerinin ele alınması amaçlanmıştır. Araştırmaya, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 110 çocuk katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği ile Arkadaşlık Görünümü Çocuk Formu kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarını genellikle hem cinslerinden seçtikleri, oyunun en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarını sevme/sevmeme nedenlerinin ve yapmak isteyip/istemedikleri etkinliklerin başında geldiği görülmektedir. Ayrıca küçük çocuklar en sevdikleri arkadaşları okula gelmediğinde genellikle olumsuz, sevmedikleri arkadaşları okula gelmediğinde olumlu duygular yaşayabilmekte, kendileri okula gelmediğinde de en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarının benzer duygular yaşayacağını düşünmektedirler. Küçük çocukların en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarıyla tartışma yaşamadıkları, yaşanan tartışmaların arkadaşlık tercihine yönelik cevaplarda olduğu gibi saldırganlık vb. sosyal olmayan davranışlar doğrultusunda yaşanabildiği görülmektedir. En sevdikleri arkadaşlarıyla tartışan çocuklar genel olarak olumsuz duygular hissederken, sevmediği arkadaşıyla tartışan çocuklar çoğunlukla bir şey hissetmediğini ifade etmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Arkadaşlık görünümü, okul öncesi dönem, arkadaşlıklar, çocuk değerlendirme.

## Friendship Features During the Preschool Period: 5-6 Years Old Children's Opinions

### Abstract

The purpose of this study is to examine opinions of preschool period children concerning friendship features. 5-6 years old 110 children attending preschool education participated in the study. The Selection-Based Sociometric Technique and Friendship Features Child Form were used as the data collection tools. According to the findings, it is evident that children generally choose their mostly liked/disliked friends from the same gender, and that play is the main factor for why they like/dislike their mostly liked/disliked friends and the activities they want/don't want to do. In addition, children usually experience negative feelings when their mostly liked friends are absent and experience positive feelings when their mostly disliked friends are absent; they believe that the friends they mostly like/dislike will have similar feelings when they themselves are absent. It is also evident that young children don't have conflicts with their mostly liked/disliked friends, and that, as stated in the answers related to friendship preferences, conflicts occur based on unsocial behaviours such as aggressiveness. While children who argue with their mostly liked friends generally feel negative emotions, children who argue with their disliked friends state that they mostly don't feel anything.

*Keywords:* Friendship features, preschool period, friendships, child assessment.

### Atf İçin / Please Cite As:

Gülay Ogelman, H. ve Koyutürk Koçer, N. (2024). Okul öncesi dönemde arkadaşlık görünümü: 5-6 Yaş çocuklarının görüşleri. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 1-19. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1406818>

<sup>1</sup> Prof. Dr. - Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, ogelman@sinop.edu.tr,

ORCID: 0000-0002-4245-0208

<sup>2</sup> Dr. - Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)-Türkiye, nazifekoyuturk@gmail.com,

ORCID: 0000-0002-2812-6380



## Giriş

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk ve gelişim hızı açısından birçok yaşam dönemine karşılık daha hızlı olduğu bir dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi yıllarında, çocuklar tüm gelişim alanlarında çok sayıda beceri, yeterlilik elde ederler. Bu gelişim alanlarından biri sosyal gelişim olmakla birlikte aile ve okul ortamından çok sayıda kişiyle yürüteceği ilişkileri doğrultusunda da gelişmektedir. Küçük çocukların sosyal etkileşim içinde bulunacakları gruplardan biri akranlardır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile küçük çocuklar ilk düzenli akran ilişkilerini okullarda gerçekleştirmektedirler. Urie Bronfenbrenner, oluşturduğu Ekolojik Model'de sınıf içerisindeki akranların küçük sistemin bir üyesi olduğunu ifade etmiştir. Küçük sistemin unsurları, çocuğa sık ve uzun süreler boyunca doğrudan bağlamlar sundukları için gelişim açısından önemli kaynaklardır (Lee vd., 2021). Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini anlayabilmek için akran ilişkilerinin ele alınması gereklidir. Akran ilişkileri içinde yer alan kavramlardan biri arkadaşlıktır. Arkadaşlık, gönüllülük esasına dayalı karşılıklı olan olumlu etkileri bulunan ikili ilişki türüdür (Howes, 2009). Yapılan çeşitli araştırmalar (Howes, 1998; Newcomb ve Bagwell, 1995) okul öncesi dönem arkadaşlıklarının anlamlı ve uzun süreli olabileceğini göstermektedir. Hartup (1992), dört yaştan itibaren çocukların "arkadaş" kelimesini kullanarak bazı akranlarını diğerlerin ayırabildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda küçük çocukların arkadaşlık ilişkilerinin özellikle okul öncesi eğitimin yaygınlaştığı günümüz koşullarında ele alınması gereken önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Arkadaşlıklar okul öncesi dönemde çocukların akademik performans, sosyallik, duygusal yeterlilik gibi her gelişim alanından çeşitli becerileri geliştirici etkiye sahiptir (Ladd, 1990). Yakın arkadaşlıklar, sosyal ve duygusal destek kaynağı olarak önem taşır (Sebanç vd., 2007). İyi arkadaşlıklar çocukların iyi oluşunu destekler. Arkadaşlık deneyimleri, okula alışma ve uyum sağlama ile ilişkili bulunmuştur (Carter ve Nutbrown, 2016). Bukowski, Newcomb ve Hartup (1996), arkadaşların sosyal becerileri öğrenme ve gelecekteki sosyal ilişkilere yönelik deneyim kazanma adına önemli bağlamlar sunabildiğini ifade etmiştir. Arkadaşsız olan çocuklar kendilerini yalnız, dışlanmış hissedebilir, akademik başarısızlık ve sonraki yıllarda psikolojik ve davranışsal sorunlar yaşayabilir (Ladd ve Troop Gordon, 2003). Arkadaşlığın yalnızca okul öncesi yılları için değil sonraki yıllar adına da önem taşıdığını belirten bazı çalışmalar (Bukowski ve Sandberg, 1999), yaşamın ilk yıllarındaki arkadaşlıkların gelecekteki uyum süreçlerini yordayıcı etkisi olabildiğini ifade etmektedir. Yaşamın ilk yıllarında sosyal yeterliliğin desteklenmesi, arkadaşlıkların geliştirilmesi, gelişimsel alanlardaki olumlu sonuçlar ve daha sonraki yaşamda zorlukların önlenmesi ile ilişkilidir (Gunning ve Holloway, 2022). Görüldüğü üzere, okul öncesi dönemdeki arkadaşlıkların kısa ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Alan yazın doğrultusunda, kısa süreli olarak arkadaşlık ilişkilerinin gelişim alanlarını destekleyebildiği söylenebilir. Örnek olarak Overton ve Rausch (2002), arkadaşlığın bağlanma, ait olma duygularını güçlendirdiğini ve stresi azaltabildiğini ifade etmiştir. Uzun süreli olarak arkadaşlığın psikolojik, davranışsal etkilerinin olduğu söylenebilir. Arkadaşlık, hayat boyunca ve tüm gelişim aşamalarını içerecek şekilde sosyal ilişkilerin benzeşiz ve önemli bir kaynağıdır (Ajrouch vd., 2023). Bu bağlamda, yaşamın ilk yıllarındaki arkadaşlıklarla ilgili değişkenlerin ortaya konulması önem taşımaktadır. Brogaard-Clausen ve Robson (2019), küçük çocukların iyi oluşlarında arkadaşlığın etkilerini incelediği çalışmasında, öğretmen ve anne-babaların çocukların iyi oluşunu değerlendirirken arkadaşlık kavramına düşük düzeyde öncelik verdiğini ifade etmiştir. Aynı çalışmada, küçük çocuklar için çok önemli bir kavram olan arkadaşlığın yetişkinlerin farklı önceliklerinin gölgesinde kalabildiği, bu nedenle çocukların arkadaşlık ilişkilerinin ortaya konulmasının yetişkinlerin arkadaşlık ilişkileri kadar önemli olabildiği belirtilmiştir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği belirlenirken (Gülay Ogelman ve Güngör, 2022), arkadaşlık görünümü ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Küçük çocukların arkadaşlık ilişkilerinde ön plana çıkan değişkenlerin ortaya konulması, sosyal gelişim başta olmak üzere yaşamın ilk yıllarının anlaşılmasını kolaylaştırabilecektir. Dolayısıyla bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlık görünümüne ilişkin görüşlerinin ele alınması amaçlanmıştır. Konu ile ilgili çalışmaların yetersiz oluşu göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının arkadaşlık görünümünün incelendiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji ise insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby ve Parker, 1995).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, İstanbul'da MEB' a bağlı bir okulda okul öncesi eğitime devam eden, normal gelişim özelliği gösteren 5-6 yaş grubundan 110 çocuk (52 kız (%47.3), 58 erkek (%52.7) yer almaktadır. Çocukların tamamı ailesi ile birlikte yaşamaktadır.

**Tablo 1. Çocukların ailelerine ait demografik bilgiler**

Değişkenler	f	%
<b>Annenin yaşı</b>		
20-30	36	32.7
31-40	61	55.5
41 ve üstü	13	11.8
Toplam	110	100.0
<b>Babanın yaşı</b>		
20-30	14	12.7
31-40	71	64.5
41 ve üstü	25	22.7
Toplam	110	100.0
<b>Annenin eğitim durumu</b>		
Okur yazar	4	3.6
İlkokul mezunu	36	32.7
Ortaokul mezunu	12	10.9
Lise mezunu	33	30.0
Üniversite mezunu	25	22.7
Toplam	110	100.0
<b>Babanın eğitim durumu</b>		
Okur yazar	1	0.9
İlkokul mezunu	29	26.4
Ortaokul mezunu	22	20.0
Lise mezunu	27	24.5
Üniversite mezunu	31	28.2
Toplam	110	100.0
<b>Annenin mesleği</b>		
Ev hanımı	89	80.9
Memur	12	10.9
İşçi	6	5.5
Serbest meslek	3	2.7
Toplam	110	100.0
<b>Babanın mesleği</b>		
Çalışmıyor	1	0.9
Memur	15	13.6
İşçi	71	64.5
Serbest meslek	21	19.1
Emekli	2	1.8
Toplam	110	100.0
<b>Kardeş sayısı</b>		
Kardeşi yok	28	25.5
1 kardeşi var	54	49.1
2 kardeşi var	21	19.1
3 kardeşi var	7	6.4
Toplam	110	100.0

## Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği ile Arkadaşlık Görünümü Formu kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda, çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği gibi sorular yer almaktadır.

**Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği:** Akran seçimine dayalı sosyometri yaklaşımının kullanıldığı teknikte, her çocuğa sınıfta en sevdiği ve en sevmediği 3 arkadaşının ismini söylemesi istenmektedir. Söylenen isimler, 1., 2., 3. sırada söylenmelerine göre 3'den 1'e doğru puanlar almaktadır. Sevilme ile ilgili olarak 1. Sırada sevilen çocuk 3, ikinci sırada sevilen 2, üçüncü sırada sevilen ise 1 puan; sevilme ile ilgili olarak 1. sırada sevilmeyen çocuklar -3, ikinci sırada sevilmeyen -2, üçüncü sırada sevilmeyen -1 puan alır. Uygulamanın sonunda sevilme puanları toplanarak akranları tarafından sevilme; sevilme puanları toplanarak akranları tarafından sevilme puanları ortaya çıkar. Sosyal etkinin belirlenmesinde sevilme ve sevilme puanları toplanır. Sosyal tercihin belirlenmesinde ise sevilme puanlarından sevilme puanları çıkartılır. Her bir çocuk ile ilgili elde edilen "akranları tarafından sevilme, sevilme, sosyal etki ve sosyal tercih puanları" standardize edilir. Sosyal etki ve sosyal tercih puanlarına göre sosyal konular (popülerlik, reddedilme, dışlanma, tartışmalı olma) belirlenir (Gülay Ogelman, 2018). Bu çalışmada çocuklara en sevdiği ve en sevmediği birer çocuk sorulmuştur.

**Arkadaşlık Görünümü Çocuk Formu:** Arkadaşlık Görünümü Çocuk Formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda en sevilen arkadaş ve en sevilmeyen arkadaşına yönelik toplam 16 soru yer almaktadır. Form hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Yirmi beş maddelik soru havuzuyla ilgili kapsam geçerliliği doğrultusunda okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanlarından biri profesör, ikisi doçent, iki doktor ünvanlı dört akademisyen ile bir doktoralı okul öncesi öğretmeninden görüş alınarak bazı maddeler çıkarılmıştır. On altı maddelik form ile ilgili bir profesör, bir doçent ve bir doktor ünvanlı okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanlarından üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Son şekli verilen form ile ilgili iki erkek iki kız çocuğuyla pilot uygulamalar yapılmıştır.

## Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinden önce araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, çalışmanın amacı ve ölçme araçlarıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Kişisel Bilgi Formu öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Araştırmacıdan biri çocuklara önce bireysel olarak Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği'ni uygulamıştır. Bu teknik ile her çocuğun aynı sınıftan en sevdiği ve en sevmediği arkadaşlarının isimleri belirlenmiştir. Bir hafta sonra Arkadaşlık Görünümü Çocuk Formu çocuklara bireysel olarak, okul ortamında özel olarak hazırlanmış bir odada uygulamıştır. Veri toplama süreci beş hafta sürmüştür. Seçime Dayalı Sosyometri Tekniği ortalama 10, Arkadaşlık Görünümü Çocuk Formu'nun uygulaması 15-20 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

## Veri analizi

Veriler, arkadaşlık görünümü soruları göz önünde bulundurularak çözümlenmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sorular belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiş, bulgular frekans ve yüzde değerleri verilerek sunulmuştur. Verilerin analizi SPSS 20.0 paket programında analiz edilmiştir.

## Bulgular

### Küçük Çocukların En Sevilen/Sevilmeyen Arkadaş Tercihinde Cinsiyet Değişkeni

**Tablo 2.** En sevilen/sevilmeyen arkadaş tercihlerinin cinsiyetlere göre dağılımı

<b>En sevilen arkadaş seçimindeki cinsiyet dağılımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
En sevilen olarak kendi cinsiyetinden seçim yapanlar	68	88.3
En sevilen olarak karşı cinsiyetten seçim yapanlar	9	11.7
Toplam	110	100.0
<b>En sevilmeyen arkadaş seçimindeki cinsiyet dağılımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
En sevilmeyen olarak kendi cinsiyetinden seçim yapanlar	50	64.9
En sevilmeyen olarak karşı cinsiyetten seçim yapanlar	25	35.1
Toplam	110	100.0
<b>En sevilmeyen arkadaş seçiminde karşı cinsiyette dayalı seçimlerin dağılımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erkek çocukların kızları seçmesi	6	22.2
Kız çocukların erkekleri seçmesi	21	77.8
Toplam	27	100.0

Tablo 2’de görüldüğü üzere çocukların en sevilen arkadaş tercihlerinin büyük bir bölümü (%88.3) kendi cinsiyetine yöneliktir. En sevilmeyen arkadaş tercihinde de çoğunlukla (%64.9) kendi cinsiyetinden seçim yapılmıştır. Farklı cinsiyetten en sevilmeyen arkadaşların seçildiği tercihlerde çoğunlukla (%77.8) kızlar erkekleri seçmiştir.

### En Sevilen Arkadaşla İlgili Görünüme Ait Bulgular

**Tablo 3.** En sevilen arkadaşın cinsiyetine yönelik bulgular

<b>En sevilen arkadaşların cinsiyetleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erkek	60	54.5
Kız	50	45.5
Toplam	110	100.0

Tablo 3’e bakıldığında en sevilen arkadaşla ilgili görünümde çocuklardan 50’sinin (%45.5) kız, 60’ının (%54.5) ise erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** En sevilen arkadaşın sevilme nedenlerine yönelik bulgular

<b>En sevilen arkadaşın sevilme nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Oyun oynamak	42	38.2
Arkadaşım diye	12	10.9
Birlikte yapılan etkinlikler/ortak ilgiler/ birlikte zaman geçirme	10	9.1
Kankam /en yakın arkadaşım olduğu için	8	7.3
Bilmiyorum	8	7.3
Onu sevdiğim için	6	5.5
Kişilik özellikleri (eğlenceli olma)	6	5.5
Dış görünüş	5	4.5
Beni sevdiği için	4	3.6
Önceden tanıma/akraba olma/ ikiz olma	4	3.6
Paylaşma / yardım etme	3	2.7
Hediye alması	2	1.8
Toplam	110	100.0

Tablo 4 incelendiğinde en sevilen arkadaşlarını sevme nedeni olarak görüşme yapılan çocuklardan 42’sinin (%38.2) oyun oynamak; 12’sinin (%10.9) arkadaşım diye; 10’unun (%9.1) birlikte yapılan etkinlikleri/ortak ilgileri; 8’inin (%7.3) kankam olduğu için; 8’inin (%7.3) bilmiyorum; 6’sının (%5.5) sevdiğim için; 6’sının (%5.5) kişilik özelliği (eğlenceli olma); 5’inin (%4.5) dış görünüş; 4’ünün (%3.6) beni sevdiği için; 4’ünün (%3.6) önceden tanıdığı/akrabası olma; 3’ünün (%2.7) paylaşmak/yardım etmek; 2’sinin (%1.8) ise hediye alması cevaplarını verdiği görülmektedir.



**Tablo 5.** En sevilen arkadaş ile yapılan etkinliklere yönelik bulgular

En sevilen arkadaş ile yapılan etkinlikler	f	%
Sembolik oyunlar	17	15.5
Etkinlik yapma ve oyun	14	12.7
Koşmalı/kovalamacalı oyunlar	12	10.9
Arabalarla oynama	10	9.1
Her oyunu oynarız	10	9.1
Lego	10	9.1
Birden fazla oyun	10	9.1
Hamurla oynama	8	7.3
Resim / boyama	5	4.5
Bahçe oyunları	4	3.6
Etkinlik yapma	3	2.7
Oyuncaklarla oynama	3	2.7
Kendilerine özgü oyunlar	2	1.8
Top oyunları	1	0.9
Yan yana oturma ve oyun	1	0.9
Toplam	110	100.0

Tablo 5 incelendiğinde en sevilen arkadaş ile yapılan etkinliklere çocuklardan 17'sinin (%15.5) sembolik oyunlar; 14'ünün (%12.7) etkinlik yapma ve oyun; 12'sinin (%10.9) koşmalı/kovalamacalı oyunlar; 10'unun (%9.1) arabalarla oynama; 10'unun (%9.1) her türlü oyun; 10'unun (%9.1) lego oynama; 10'unun (%9.1) birden fazla oyun; 8'inin (%7.3) hamur oynama; 5'inin (%4.5) resim/boyama; 4'ünün (%3.6) bahçe oyunları; 1'inin (%0.9) top oyunları; 3'ünün (%2.7) etkinlik yapma; 3'ünün (%2.7) oyuncaklarla oynama; 2'sinin (%1.8) kendilerine özgü oyunlar; 1'inin (%0.9) ise yan yana oturma ve oyun oynama cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 6.** En sevilen arkadaş okula gelmediğinde hissedilen duygulara yönelik bulgular

En sevilen arkadaş okula gelmediğinde hissedilen duygular	f	%
Üzülüyorum	54	49.1
Kötü hissediyorum	23	20.9
İyi hissediyorum	20	18.2
Hiçbir şey hissetmiyorum	7	6.4
Bilmiyorum	3	2.7
Korkuyorum	1	0.9
Yalnız hissediyorum	1	0.9
Sıkılıyorum	1	0.9
Toplam	110	100.0

Tablo 6 incelendiğinde en sevilen arkadaş okula gelmediğinde hissedilen duygulara çocuklardan 54'ünün (%49.1) üzülüyorum; 23'ünün (%20.9) kötü hissediyorum; 20'sinin (%18.2) iyi hissediyorum; 7'sinin (%6.4) hiçbir şey hissetmiyorum; 3'ünün (%2.7) bilmiyorum; 1'inin (%0.9) korkuyorum; 1'inin (%0.9) yalnız hissediyorum; 1'inin (%0.9) ise sıkılıyorum cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 7.** En sevilen arkadaşla tartışmaya yönelik bulgular

En sevilen arkadaşla tartışma durumu	f	%
Hayır	100	90.9
Evet	10	9.1
Toplam	110	100.0

Tablo 7'ye bakıldığında çocuklardan 100'ünün (%90.9) en sevdiği arkadaş ile tartışmadığı, 10'unun (%9.1) ise en sevdiği arkadaş ile tartıştığı görülmektedir.

**Tablo 8. En sevilen arkadaşla tartışma nedenine yönelik bulgular**

En sevilen arkadaşla tartışma nedenleri	f	%
Kavga etmem	100	90.9
Cevap yok	3	2.7
Oyuncağını paylaşmadığında	2	1.8
Beni sevmediği	2	1.8
Küstüğü için	1	0.9
Rahatsız ettiğinde	1	0.9
Beni itince	1	0.9
Toplam	110	100.0

Tablo 8 incelendiğinde en sevilen arkadaşla tartışma nedenine çocuklardan 3'ünün (%2.7) ise cevap vermediği; 2'sinin (%1.8) oyuncağını paylaşmayınca; 2'sinin (%1.8) beni sevmeyince; 1'inin (%0.9) küsünce; 1'inin (%0.9) rahatsız edince; 1'inin (%0.9) ise beni itince cevaplarını verdikleri görülmektedir.

**Tablo 9. En sevilen arkadaşla tartıştığında hissedilen duygulara yönelik bulgular**

En sevilen arkadaşla tartışıldığında hissedilen duygular	f	%
Üzülürüm/ağlarım	69	62.7
Bilmiyorum	20	18.2
Kötü hissederim	16	14.5
Kızarıyorum	2	1.8
Bir şey hissetmem	2	1.8
Şaşırırım	1	0.9
Toplam	110	100.0

Tablo 9 incelendiğinde sevilen arkadaşla tartıştığında hissedilen duygulara çocuklardan 69'unun (%62.7) üzülürüm/ağlarım; 20'sinin (%18.2) bilmiyorum; 16'sinin (%14.5) kötü hissederim; 2'sinin (%1.8) kızarıyorum; 2'sinin (%1.8) bir şey hissetmem; 1'inin (%0.9) ise şaşırırım cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 10. Okula gelmediğinde en sevilen arkadaşının hissettiği duygulara yönelik bulgular**

Okula gelmediğinde en sevilen arkadaşının hissettiği duygular	f	%
Üzülür	57	51.8
Bilmiyorum	19	17.3
Kötü hisseder	15	13.6
İyi hisseder	12	10.9
Hiçbir şey hissetmez	3	2.7
Korkar	2	1.8
Sıkılır	1	0.9
Özler	1	0.9
Toplam	110	100.0

Tablo 10 incelendiğinde okula gelmediğinde en sevilen arkadaşın hissettiği duygulara çocuklardan 57'sinin (%51.8) üzülür; 19'unun (%17.3) bilmiyorum; 15'inin (%13.6) kötü hisseder; 12'sinin (%10.9) iyi hisseder; 3'ünün (%2.7) hiçbir şey hissetmez; 2'sinin (%1.8) korkar; 1'inin (%1.8) sıkılır; 1'inin (%0.9) ise özler cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 11. En sevilen arkadaş diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında verilen tepkilere yönelik bulgular**

En sevilen arkadaş diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında verilen tepkiler	f	%
Onunla ben oynarım	46	41.8
Onlara kızarıyorum	16	14.5
Öğretmenime şikâyet ederim	14	12.7
Onu oyuna almalarını isterim /ikna ederim	13	11.8
Üzülürüm/kötü hissederim	8	7.3
Hiçbir şey yapmam	5	4.5
Bilmiyorum	5	4.5
Çocuklara neden oyuna almadıklarını sorarım	3	2.7
Toplam	110	100.0

Tablo 11 incelendiğinde en sevilen arkadaş diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında verilen tepkilere çocuklardan 46'sının (%41.8) onunla ben oynarım; 16'sının (%14.5) onlara kızarım; 14'ünün (%12.7) öğretmenime şikâyet ederim; 13'ünün (%11.8) onu oyuna almalarını isterim /ikna ederim; 8'inin (%7.3) üzülürüm/kötü hissederim; 5'inin (%4.5) hiçbir şey yapmam; 5'inin (%4.5) bilmiyorum; 3'ünün (%2.7) ise çocuklara neden oyuna almadıklarını sorarım cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 12.** Diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında en sevilen arkadaşın verdiği tepkilere yönelik bulgular

Diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında en sevilen arkadaşın verdiği tepkiler	f	%
Benimle oynar	50	45.5
Onlara kızar	13	11.8
Çocuklarla konuşur/ikna eder	13	11.8
Öğretmene şikâyet eder	11	10.0
Bilmiyorum	11	10.0
Hiçbir şey yapmaz	5	4.5
Üzülür	5	4.5
Onları döver	2	1.8
Toplam	110	100.0

Tablo 12 incelendiğinde diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında en sevilen arkadaşın verdiği tepkilere çocuklardan 50'sinin (%45.5) benimle oynar; 13'ünün (%11.8) onlara kızar; 13'ünün (%11.8) çocuklarla konuşur/ikna eder; 11'inin (%10.0) öğretmene şikâyet eder; 11'inin (%10.0) bilmiyorum; 5'inin (%4.5) hiçbir şey yapmaz; 5'inin (%4.5) üzülür 2'sinin (%1.8) ise onları döver cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 13.** En sevilen arkadaş diğer çocuklar ile arkadaş olduğunda hissedilen duygulara yönelik bulgular

En sevilen arkadaş diğer çocuklar ile arkadaş olduğunda hissedilen duygular	f	%
Üzülürüm	44	40.0
İyi/mutlu hissederim	22	20.0
Kötü hissederim	18	16.4
Bir şey hissetmem	9	8.2
Yalnız hissederim	8	7.3
Bilmiyorum	5	4.5
Şaşırırım	2	1.8
Sinirlenirim	1	0.9
Sıkılırım	1	0.9
Toplam	110	100.0

Tablo 13 incelendiğinde en sevilen arkadaş diğer çocuklar ile arkadaş olduğunda hissedilen duygulara çocuklardan 44'ünün (%40.0) üzülürüm; 22'sinin (%20.0) iyi/mutlu hissederim; 18'inin (%16.4) kötü hissederim; 9'unun (%8.2) bir şey hissetmem; 8'inin (%7.3) yalnız hissederim; 5'inin (%4.5) bilmiyorum; 2'sinin (%1.8) şaşırırım; 1'inin (%0.9) sinirlenirim; 1'inin (%0.9) ise sıkılırım cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

### En Sevilmeyen Arkadaşla İlgili Görünüme Ait Bulgular

**Tablo 14.** En sevmediği arkadaşı olup olmama durumuna yönelik bulgular

En sevmediği arkadaşı olup olmama durumu	f	%
En sevmediği arkadaşı olan	77	70.0
Herkesi seven/sevmediği olmayan	33	30.0
Toplam	110	100.0

Tablo 14'e bakıldığında çocuklardan 77'sinin (%70.0) en sevmediği arkadaşı olduğu, 33'ünün (%30.0) sevmediği arkadaşı olmadığı/herkesi sevdiği görülmektedir.

**Tablo 15. En sevilmeyen arkadaşın cinsiyetine yönelik bulgular**

En sevilmeyen arkadaşın cinsiyeti	f	%
Erkek	56	72.7
Kız	21	27.3
Toplam	77	100.0

Tablo 15'e bakıldığında en sevilmeyen arkadaşla ilgili görünümde çocuklardan 56'sının (%72.7) erkek; 21'inin (%27.3) ise kız olduğu görülmektedir.

**Tablo 16. En sevilmeyen arkadaşın sevilme nedenlerine yönelik bulgular**

En sevilmeyen arkadaşın sevilme nedenleri	f	%
Beni ve başkalarını dövdüğü/bana ve başkalarına vurduğu için	15	19.5
Yaramaz olduğu için	9	11.7
Bilmiyorum	7	9.1
Rahatsız ettiği için	5	6.5
İttiği için	5	6.5
Oyuncakları paylaşmadığı için	4	5.2
Kızdığı için,	4	5.2
Yakın arkadaşıyla / kendisiyle küs olduğu için	3	3.9
Oyuna almadığı için	3	3.9
Saldırgan oyunlar oynadığı için	3	3.9
Kavga ettiği için	2	2.6
Oyuna karıştığı/oyunu bozduğu için	2	2.6
Gürültü yaptığı için	2	2.6
Alay ettiği için	2	2.6
Gıdıkladığı için	1	1.3
Değişik hareketleri var	1	1.3
Eşyalara zarar verdiği için	1	1.3
Isırdığı için	1	1.3
Kafama top attığı için	1	1.3
Okula pek gelmediği için	1	1.3
Güzel olmadığı için	1	1.3
Konuşurken ağzından tükürük çıktığı için	1	1.3
Yabancı olduğu için	1	1.3
Eşyama zarar verdiği için	1	1.3
Etkinlikleri kötü yaptığı için	1	1.3
Toplam	77	100.0

Tablo 16 incelendiğinde en sevilmeyen arkadaşın sevilme nedenleri olarak görüşme yapılan çocuklardan 15'inin (%19.5) dövdüğü/vurduğu; 9'unun (% 11.7) yaramaz olduğu; 7'sinin (%9.1) bilmiyorum; 5'inin (%6.5) rahatsız ettiği; 5'inin (%6.5) ittiği; 4'ünün (%5.2) oyuncakları paylaşmadığı; 4'ünün (%5.2) kızdığı; 3'ünün (%3.9) yakın arkadaşıyla / kendisiyle küs olduğu; 3'ünün (%3.9) oyuna almadığı; 3'ünün (%3.9) saldırgan oyunlar oynadığı; 2'sinin (%2.6) kavga ettiği, 2'sinin (%2.6) oyuna karıştığı/oyunu bozduğu; 2'sinin (%2.6) gürültü yaptığı; 2'sinin (%2.6) alay ettiği; 1'inin (%1.3) gıdıkladığı; 1'inin (%1.3) değişik hareketleri olduğu; 1'inin (%1.3) eşyalara zarar verdiği; 1'inin (%1.3) ısırıldığı; 1'inin (%1.3) top attığı; 1'inin (%1.3) okula pek gelmediği; 1'inin (%1.3) güzel olmadığı; 1'inin (%1.3) konuşurken ağzından tükürük çıktığı; 1'inin (%1.3) yabancı olduğu; 1'inin (%1.3) eşyama zarar verdiği; 1'inin (% 1.3) ise etkinlikleri kötü yaptığı için cevaplarını verdiği görülmektedir.

**Tablo 17. En sevilmeyen arkadaş ile yapılmak istenmeyen etkinliklere yönelik bulgular**

En sevilmeyen arkadaş ile yapılmak istenmeyen etkinlikler	f	%
Oyun oynamak istemem	60	77.9
Hiçbir şey yapmak istemem	9	11.7
Etkinlik yapmak istemem	3	3.9
Yan yana oturmak istemem	2	2.6
Sevmediğim kişi yok	1	1.3
Arkadaş olmak istemem	1	1.3
Evine gitmek istemem	1	1.3
Toplam	77	100.0



Tablo 17 incelendiğinden sevilmeyen arkadaş ile yapılmak istenmeyen etkinliklere çocuklardan 60'ının (%77.9) oyun oynamak istemem; 9'unun (%11.7) hiçbir şey yapmak istemem; 3'ünün (%3.9) etkinlik yapmak istemem; 2'sinin (%2.6) yan yana oturmak istemem; 1'inin (%1.3) sevmediğim kişi yok; 1'inin (%1.3) arkadaş olmak istemem; 1'inin (%1.3) ise evine gitmek istemem cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 18.** *En sevilmeyen arkadaş okula gelmediğinde hissedilen duygulara yönelik bulgular*

En sevilmeyen arkadaş okula gelmediğinde hissedilen duygular	f	%
Mutlu oluyorum	42	54.5
Hiçbir şey hissetmem	21	27.3
Bilmiyorum	7	9.1
Üzülürüm	7	9.1
Toplam	77	100.0

Tablo 18 incelendiğinde en sevilmeyen arkadaş okula gelmediğinde hissedilen duygulara çocuklardan 42'sinin (%54.5) mutlu oluyorum; 21'inin (%27.3) hiçbir şey hissetmem; 7'sinin (%9.1) bilmiyorum; 7'sinin (%9.1) ise üzülürüm cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 19.** *En sevilmeyen arkadaşla tartışmaya yönelik bulgular*

En sevilmeyen arkadaşla tartışma durumu	f	%
Hayır etmem	48	62.3
Evet ederiz	20	26.0
Bazen ederiz	9	11.7
Toplam	77	100.0

Tablo 19'a bakıldığında çocuklardan 48'inin (%62.3) en sevmediği arkadaş ile tartışmadığı, 20'sinin (%26.0) tartıştığı; 9'unun (%11.7) ise bazen tartıştığı görülmektedir.

**Tablo 20.** *En sevilmeyen arkadaşla tartışma nedenine yönelik bulgular*

En sevilmeyen arkadaşla tartışma nedenleri	f	%
Kavga etmeyiz	48	62.3
Bilmiyorum	8	10.4
Oyuncakları paylaşmadığı için	4	5.2
Dövdüğü için	4	5.2
Rahatsız ettiği için	3	3.9
Kızdığı için	3	3.9
Oyuncaklarımı aldığı için	2	2.6
O kavga ediyor	1	1.3
Sıktığı için	1	1.3
İttiği için	1	1.3
Alay ettiği için	1	1.3
Oyuncakları fırlattığı için	1	1.3
Toplam	77	100.0

Tablo 20 incelendiğinden sevilmeyen arkadaşla tartışma nedenine çocuklardan 48'inin (%62.3) kavga etmeyiz; 8'inin (%10.4) bilmiyorum; 4'ünün (%5.2) dövdüğü; 4'ünün (%5.2) oyuncakları paylaşmadığı; 3'ünün (%3.9) rahatsız ettiği; 3'ünün (%3.9) kızdığı; 2'sinin (%2.6) oyuncaklarımı aldığı; 1'inin (%1.3) o kavga ediyor; 1'inin (%1.3) sıktığı; 1'inin (%1.3) ittiği; 1'inin (%1.3) alay ettiği; 1'inin (%1.3) ise oyuncakları fırlattığı için cevaplarını verdikleri görülmektedir.

**Tablo 21.** *En sevilmeyen arkadaşla tartıştığında hissedilen duygulara yönelik bulgular*

En sevilmeyen arkadaşla tartıştığında hissedilen duygular	f	%
Hiçbir şey hissetmem	27	35.1
Üzülürüm	18	23.4
Kötü hissederim	16	20.8
Ne hissederim bilmiyorum	10	13.0
Sevmediğim kişi yok	4	5.2
Pişmanlık	1	1.3
Mutluolum	1	1.3
Toplam	77	100.0

Tablo 21 incelendiğinden sevilmeyen arkadaşla tartışıldığında hissedilen duygulara çocuklardan 27'sinin (%35.1) hiçbir şey hissetmem; 18'inin (%23.4) üzüldüm; 16'sının (%20.8) kötü hissederim; 10'unun (%13.0) bilmiyorum; 4'ünün (%5.2) sevmediğim kişi yok; 1'inin (%1.3) pişmanlık; 1'inin (%1.3) ise mutlu olurum cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 22.** Okula gelmediğinde en sevilmeyen arkadaşın hissettiği duygulara yönelik bulgular

Okula gelmediğinde en sevilmeyen arkadaşın hissettiği duygular	f	%
İyi hisseder	26	33.8
Üzülür	23	29.9
Bilmiyorum	19	24.7
Bir şey hissetmez	9	11.7
Toplam	77	100.0

Tablo 22 incelendiğinde okula gelmediğinde en sevilmeyen arkadaşın hissettiği duygulara çocuklardan 26'sının (%33.8) iyi hisseder; 23'ünün (%29.9) üzüldü; 19'unun (%24.7) bilmiyorum; 9'unun (%11.7) ise bir şey hissetmez cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 23.** En sevilmeyen arkadaş diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında verilen tepkilere yönelik bulgular

En sevilmeyen arkadaş diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında verilen tepkiler	f	%
Hiçbir şey yapmam	29	37.7
Oyunuma alırım	14	18.2
Onunla oynayın derim	11	14.3
Öğretmene şikâyet ederim	6	7.8
Bilmiyorum	6	7.8
Onlara kızarım	5	6.5
Üzülürüm	4	5.2
Onlarla kavga ederim	1	1.3
Mutlu olurum	1	1.3
Toplam	77	100.0

Tablo 23 incelendiğinden sevilmeyen arkadaş diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında verilen tepkilere çocuklardan 29'unun (%37.7) hiçbir şey yapmam; 14'ünün (%18.2) oyunuma alırım; 11'inin (%14.3) onunla oynayın derim; 6'sının (%7.8) öğretmene şikâyet ederim; 6'sının (%7.8) bilmiyorum; 5'inin (%6.5) onlara kızarım; 4'ünün (5.2) üzüldüm; 1'inin (1.3) onlarla kavga ederim; 1'inin (1.3) ise mutlu olurum cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 24.** Diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında en sevilmeyen arkadaşın verdiği tepkilere yönelik bulgular

Diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında en sevilmeyen arkadaşın verdiği tepkiler	f	%
Hiçbir şey yapmaz	27	35.1
Benimle oynar	16	20.8
Bilmiyorum	13	16.9
Onlara oyuna almalarını söyler	6	7.8
Onlara kızar	6	7.8
Öğretmene şikâyet eder	4	5.2
Onları döver	2	2.6
Üzülür	2	2.6
Mutlu olur	1	1.3
Toplam	77	100.0

Tablo 24 incelendiğinde diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında en sevilmeyen arkadaşın verdiği tepkilere çocuklardan 27'sinin (%35.1) hiçbir şey yapmaz; 16'sının (20.8) benimle oynar; 13'ünün (%16.9) bilmiyorum; 6'sının (%7.8) onlara oyuna almalarını söyler; 6'sının (%7.8) onlara kızar; 4'ünün (%5.2) öğretmene şikâyet eder; 2'sinin (%2.6) onları döver; 2'sinin (%2.6) üzüldü; 1'inin (%1.3) ise mutlu olur cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

**Tablo 25.** *En sevilmeyen arkadaşın arkadaşlık kurma çabası karşısında hissedilen duygulara yönelik bulgular*

En sevilmeyen arkadaşın arkadaşlık kurma çabası karşısında hissedilen duygulara	f	%
Mutlu olurum /iyi hissederim	36	46.8
Üzülürüm	23	29.9
Bir şey hissetmiyorum	6	7.8
Bilmiyorum	6	7.8
Bazen mutlu/bazen üzülürüm	6	7.8
Toplam	77	100.0

Tablo 25 incelendiğinden sevilmeyen arkadaşlık kurmaya çalışıldığında hissedilen duygulara çocuklardan 36'sının (%46.8) mutlu olurum /iyi hissederim; 23'ünün (%29.9) üzülürüm; 6'sının (%7.8) bir şey hissetmiyorum; 6'sının (%7.8) bilmiyorum; 6'sının (%7.8) ise bazen mutlu/bazen üzülürüm cevaplarını verdiklerini görülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### *Her çocuğun sevmediği arkadaşı var mıdır?*

Bulgulara bakıldığında küçük çocukların büyük çoğunluğun en sevmediği arkadaşı olduğunu söylemiştir. Herkesi sevdiğini, sevmediği arkadaşı olmadığını söyleyen çocuk sayısı daha azdır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar arkadaş tanımlaması yapabilmenin yanı sıra sevdikleri ve sevmedikleri arkadaşlarını ifade edebilmektedirler (Rubin vd. 1992). Dolayısıyla çocuklar akran grubundaki çocuklarla ilgili sevdikleri, sevmedikleri, arkadaşları olan ve olmayan şeklinde olumlu ve olumsuz akran ilişkisi örneklerini yansıtacak şekilde sınıflandırmalar yapabilmektedirler (Carter ve Nutbrown, 2016).

### *En sevilen/sevilmeyen arkadaşlar hangi cinsiyetlerden seçiliyor?*

Çocukların en sevilen ve en sevilmeyen arkadaşlarıyla ilgili cinsiyet tercihlerine bakıldığında, genel olarak iki cinsiyetten çocukların kendi cinsiyetlerindeki akranlarını seçtikleri görülmektedir. Çocukların en sevilen/sevilmeyen arkadaş tercihlerinde cinsiyet önceliklerinin kendi cinsiyetlerinden akranları olduğu söylenebilir. Cinsiyet, okul öncesi dönem akran ilişkilerinde belirleyici olabilen bir değişkendir. Ruble vd. (2006), üç yaştan itibaren çocuklarda cinsiyet farklılığına ilişkin farklı etkinlik türleri görülebileceğini ifade etmektedir. Sims vd. (2022), okul öncesi dönemde çocukların aynı cinsiyetten akranlarına yönelebileceğini ifade etmiştir. Hoojisma ve meslektaşları (2020), arkadaşlık kavramı içinde yer alan benzerlik unsurunun cinsiyet tercihinde de yansiyebileceğini ifade etmiştir. Metha ve Strough (2009), benzerlik ilkesiyle tutarlı bir şekilde aynı cinsiyet ve oyun tarzının arkadaş olmak için farklı cinsiyet ve oyun tarzına göre daha belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda çocuklardaki kendi cinsiyetinden akranını seçme eğilimini daha baskın hale getirmeyecek, karşı cinsiyetteki akranlarıyla etkileşim fırsatlarını arttıracak uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

### *En sevilen/sevilmeyen arkadaş tercihlerinin altındaki nedenler nelerdir?*

Çocukların önemli bir bölümü en sevdikleri arkadaşlarını sevme nedenlerinde ilk sırada oyun oynamayı, ikinci sırada arkadaş olmalarını üçüncü sırada ise kankası/en yakın arkadaşı olması şeklinde ifade etmişlerdir. Çocuklar sevme nedenlerinde 12 kategoride cevap vermişlerdir. Bazı çocuklar bilmediğini belirtirken, eğlenceli olma, dış görünüş, beni sevmesi, önceden tanıma, paylaşma, hediye alması gibi nedenleri ifade etmişlerdir. Howes (1996) arkadaşlığı yakın ilişkiler, birlikte hoşla gidecek, eğlenceli, ortak ilgiler doğrultusunda şekillenen işlerle/etkinliklerle zaman geçirme olarak ifade etmiştir. Ledger, Smith ve Rich (2000) küçük çocukların arkadaşlıkta eğlenceyi, paylaşma, nezaket ve güzelliği/hoşluğu vurguladığını ve bir arkadaştan olumsuz davranış görmeyeceklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında da çocukların oyun oynama, oyunlarla ilgili çok sayıda seçenek belirtme, ortak ilgiler, kişilik özellikleri, eğlence, dış görünüş, paylaşma/yardım etme, hediye alma yanıtları ile alan yazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Arkadaşların sevilmeme nedenleri arasında ilk üç sırada "Beni ve başkalarını dövdüğü/bana ve başkalarına vurduğu için", "yaramaz olduğu için", "bilmiyorum" cevapları yer almaktadır.

Çocuklar arkadaşlarını sevmeme nedenleri olarak (bilmiyorum cevabı hariç) 24 kategoride cevap vermişlerdir. Bu cevapların önemli bir bölümü “rahatsız etme, itme, oyuncak paylaşmama, küsme, oyuna almama, saldırgan oyunlar, kavga etme, alay etme” gibi saldırgan davranış örneklerini ve sosyal beceri yetersizliğini ortaya koymaktadır. Cevapların içerisinde “gıdıklama” gibi saldırgan amacı taşımasa da çocukların bazı davranışlardan rahatsız olabildiği/hoşlanmadığını ve bu duruma göre arkadaşını sevip sevmeme yönünde tercihini ortaya koyabildiği görülmektedir. “Değişik hareketleri var”, “güzel olmaması”, “konuşurken ağzından tükürük çıkması” cevaplarında da benzer bir durum söz konusudur. Çocuklar çevreye zarar verebilecek davranışlar sergilemese de arkadaşları tarafından sevilme/bilmemektedir. Çocukların sevmeme ve sevmeme kriterleri her zaman için net, somut göstergelere dayalı olmayabilmektedir. Ek olarak “okula pek gelmediği için”, “yabancı olduğu için”, “etkinlikleri kötü yaptığı için” cevapları ile okula devamın, göçmen olmanın, akademik becerilerin arkadaşlık ilişkileri açısından önem taşıdığı söylenebilir. Park ve Killen (2010), saldırganlık gibi dışa dönük olumsuz davranış örneklerinin akran ilişkilerinde dışlanma, reddedilme olasılığını arttıracak unsurlardan olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında küçük çocuklar, oyun sürecinde uyum sağladıkları, sosyal becerilere sahip akranlarını sevmeme, saldırganlık gibi olumsuz davranış örnekleri gösteren çocukları sevmeme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu açıdan araştırmanın bulguları kendi içinde tutarlılık göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, olumsuz davranışlar sergileyen çocukların sosyal yeterliliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilecektir.

#### ***En sevilen arkadaşla yapılmak istenen, en sevilmeyen arkadaşla yapılmayan istenilmeyen etkinlikler nelerdir?***

Çocuklar en sevdikleri arkadaşlarıyla yaptıkları etkinliklere yönelik olarak genellikle oyun örneklerini ifade ederken ilk üç sırada sembolik oyunlar, etkinlik yapma ve oyun, koşmalı/kovalamacalı oyunlar cevapları görülmektedir. Oyun çeşitliliğinin yer aldığı cevaplarda etkinlik yapma, yan yana oturma şeklinde cevaplara da rastlanılmaktadır. Ek olarak çocukların çoğunluğu sevmedikleri arkadaşlarıyla yapmak istemedikleri etkinliklerde ilk sırada oyun oynamanın olduğunu belirtmişlerdir. Cevaplar incelendiğinde hiçbir şey yapmak istemeyen, etkinlik yapmak istemeyen çocukların yanı sıra yan yana oturmak istemeyen, arkadaş olmak ve evine gitmek istemeyen çocukların da olduğu görülmektedir. Dunn (1993), mutlulukla oyun oynama gibi etkinliklerin, bilgiyi, nesnelere paylaşma, oyunlarda başarılı olma gibi durumların okul öncesi dönemdeki arkadaşlıkları şekillendirebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulguları, çocukların sevdikleri ve sevmedikleri arkadaşlarını tercih nedenleri ve onlarla yapmayı istedikleri ve istemedikleri etkinlikler açısından tutarlılık göstermektedir. Oyun, birlikte bir şeyler yapma, hoşça vakit geçirme, en sevdikleri arkadaşlarıyla yapmak istedikleri, sevmedikleriyle de yapmak istemedikleri değişkenlerdir. Bu bağlamda çalışmanın bulgularının kendi içinde ve alan yazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

#### ***En sevilen/sevilmeyen arkadaşlar okula gelmediğinde neler hissedilir?***

Çocukların neredeyse yarısı en sevdikleri arkadaşları okula gelmediğinde üzüldüklerini, ikinci olarak kötü, üçüncü sırada iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak cevaplara bakıldığında çocukların çoğunluğu en sevdikleri arkadaşları okula gelmediğinde üzülme, kötü hissetme, korkmak, yalnızlık, sıkılma şeklinde olumsuz duygulara yönelik cevaplar vermişlerdir. Ayrıca çocukların önemli bir bölümü, sevmedikleri arkadaşları okula gelmediğinde mutlu olduklarını belirtirken hiçbir şey hissetmeyen, ne hissettiğini bilmeyen ve üzülen çocuklar olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Nitekim Furman ve Buhrmester (1992)' in, Weiss (1974) tarafından geliştirilen kuramsal yapı doğrultusunda ortaya koyduğu İlişkiler Ağı Envanteri'nde ortaya konulan arkadaşlık (sosyal açıdan kaynaşma), yakınlık, güvenilir ittifak, şefkat ve değer artırılması, okul öncesi dönemdeki arkadaşlıkların merkezinde yer almaktadır. Bu unsurlardan yakınlık ve şefkat, arkadaşına yönelik geliştirilen bağlılıkla ilişkili bulunmaktadır. Dolayısıyla küçük çocukların en sevdikleri arkadaşları okula gelmediğinde olumsuz duygular hissetmeleri, en sevmedikleri



arkadaşları gelmediğinde olumsuz duygularının daha az oluşu, arkadaşlık ilişkisindeki bağlanma sürecinin doğal bir sonucu olarak görülebilir.

### ***En sevilen/sevilmeyen arkadaşla tartışma yaşıyor mu? Yaşanıyorsa neden?***

Çocukların önemli bir bölümü en sevdikleri arkadaşlarıyla tartışma yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tartışma yaşayan az sayıdaki çocuğun önemli bir bölümü neden tartıştıklarına yönelik cevap vermezken bazıları oyuncak paylaşımından, arkadaşı tarafından sevilmediğini düşündüğünde, arkadaşı küstüğünde, arkadaşı tarafından rahatsız edilip, fiziksel şiddete uğradığında tartıştığını ifade etmiştir. Tartışma sebebi ifade eden çocukların çalışma grubu içerisinde oldukça az sayıda olmasının yanı sıra tartışma nedenlerinin sosyal beceri yetersizliğini ifade eden cevaplar olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların önemli bir bölümü en sevmedikleri arkadaşlarıyla tartışmadıklarını ifade ederken, tartıştığını belirten, bazen tartıştığını belirten çocuklar da bulunmaktadır. Sevmedikleri arkadaşlarıyla tartışma nedeni olarak çocukların çoğunluğu “kavga etmediklerini” belirtmiştir. Bilmiyorum cevabını veren çocukların yanı sıra çocuklar oyuncak paylaşmama, dövme, rahatsız etme, itme, alay etme, kızma gibi sözlü veya sözsüz saldırganlık örneklerini belirttikleri görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, küçük çocukların en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarıyla tartışma yaşamadıkları, yaşanan tartışmaların arkadaşlık tercihine yönelik cevaplarda olduğu gibi saldırganlık gibi sosyal olmayan davranışlar doğrultusunda yaşanabildiği görülmektedir. Küçük çocukların en sevdiği arkadaşlarının yanı sıra en sevmedikleri arkadaşlarına yönelik çatışmaya dayalı bir ilişki kurmadıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra sevilen ya da sevilmeyen olsun her türlü akran etkileşiminde sosyal olmayan davranışların kabul edilmediği, anlaşmazlığa yol açtığı söylenebilir. Hollingsworth ve Buysse (2009), arkadaşlığın doğasında olumlu atmosferde gerçekleşen oyunlar, birlikte yapılan etkinlikler, eğlence ve etkileşimin olduğu deneyimler olduğunu vurgulamıştır. Çocukların arkadaşlık kavramları, arkadaşlıktaki davranışlarla bağlantılı bulunmuştur.

### ***En sevilen/sevilmeyen arkadaşla tartışma yaşandığında neler hissedilir?***

Çocuklar en sevdikleri arkadaşlarıyla tartıştıklarında neler hissettiklerine ilişkin olarak çoğunlukla üzülmeye, ağlama, kötü hissetme, kızma, şaşırma gibi duygular ifade edilirken bilmiyorum ve bir şey hissetmem cevaplarına da rastlanmaktadır. Çocukların çoğunluğu en sevmedikleri arkadaşlarıyla tartıştıklarında herhangi bir şey hissetmediklerini ifade etmekle birlikte “üzülme ve kötü hissetme” cevapları en çok belirtilen ilk üç duygu arasında yer almaktadır. Çocukların en sevdikleri arkadaşlarıyla tartıştıklarında üzülmeleri, en sevdikleri arkadaşlarıyla tartıştıklarında herhangi bir şey hissetmemeleri, arkadaşlık sürecindeki bağlanma ile açıklanabilir. Araştırmacılar çocukların en yakın arkadaşlarıyla kurdukları ilişkinin, bağlanma özellikleri gösterebileceğini ifade etmektedir (Miller ve Hoicowitz, 2004; Wilkinson, 2010).

### ***Okula gelmediğimizde en sevilen/sevilmeyen arkadaşlarımız neler hisseder?***

Çocukların çoğunluğu, kendileri okula gelmediğinde en sevdikleri arkadaşlarının üzüleceğini, kötü hissedeceğini, korkacağını, sıkılacağını ve özleyeceğini ifade ederken az sayıda çocuk bilmediğini, arkadaşının iyi hissedebileceğini ve hiçbir şey hissetmeyeceğini belirtmiştir. Ek olarak çocukların önemli bir bölümü kendileri okula gelmediğinde, en sevmedikleri arkadaşlarının iyi hissedebileceğini belirtmelerine karşılık, üzülen, bilmiyorum cevabını veren ve bir şey hissetmediğini belirten çocuklar da söz konusudur. Çocukların cevapları incelendiğinde kendilerini en sevdikleri ve en sevmedikleri arkadaşlarının yerine koyabildikleri görülmektedir. Ayrıca özellikle en sevilen arkadaşın olumsuz duygularının ifadesi, arkadaşlık kavramına ilişkin alan yazında sıklıkla içerisinde sıklıkla geçen “karşılıklılık” ilkesi ile örtüşmektedir. Cleary, Ray, LoBello ve Zachar (2002), arkadaşlık kavramında yüksek düzeyde koruma, yakınlık, eşlik etme ve empati olduğunu ifade etmişlerdir.

### ***En sevilen/sevilmeyen arkadaşlar diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında nasıl tepki verir?***

Çocukların önemli bir bölümü en sevdikleri arkadaşı diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığında, arkadaşıyla kendisinin oynayacağını ifade ederken genel olarak diğer çocuklara kızma, öğretmene şikâyet etme, diğer çocukları ikna etme, üzülme, kötü hissetme, diğer çocuklara neden oyuna almadıklarını sorma gibi arkadaşını korumaya, sorunu çözmeye yönelik girişimlerinin olabileceğini belirten cevaplar vermişlerdir. Az sayıda çocuk, bilmediğini, hiçbir şey yapmayacağını ifade etmiştir. Küçük çocuklar, en sevmedikleri arkadaşları başka çocuklar tarafından oyuna alınmadığında hiçbir şey yapmayacaklarını belirtmişse de kendi oyununa alma, diğer çocukları ikna etme, öğretmene şikâyet etme, diğer çocuklara kızma, onlarla kavga etme, üzülme gibi olumsuz duyguları ifade eden cevapların fazla olduğu belirlenmiştir. Cevaplara bakıldığında, yakın arkadaşlıklar sırasında ortaya çıkan bağlanma örüntülerinden ve arkadaşlığı şekillendiren kavramlardan koruma, karşılıklı olma gibi ilkelerden bahsedilebilir. Hazan ve Zeifman (1994), çocukların gelişim süreci ve sosyal dünyaya dayalı keşiflerinin artmasıyla birlikte akran ilişkileri için önemli bir dinamik sayılabilecek bağlanma örüntülerinin de ortaya çıktığını belirtmiştir.

### ***Diğer çocuklar tarafından oyuna alınmadığımızda, en sevilen/sevilmeyen arkadaşlar nasıl tepki verir?***

Çocukların yarısı, kendileri oyuna alınmadığında en sevdikleri arkadaşlarının onunla oyun oynayacağını ifade etmektedir. Çocukların çoğunluğu kendileri oyuna alınmadığında en sevdikleri arkadaşlarının diğer çocuklara kızacağını, onlarla konuşarak ikna edebileceğini, öğretmene şikâyet edebileceğini, üzüleceği, durumu öğretmene şikâyet edeceğini, onları döveceğini belirten cevaplar vermiştir. Çocukların gerek bireysel gerekse en sevdikleri arkadaşlarının bakış açısından oyuna alınmama durumunda verilecek tepkilerde benzer cevapların verildiği görülmektedir. Çocuklar, en sevdikleri arkadaşlarının bir durumla ilgili benzer şekilde düşünebileceğini ifade etmişlerdir. Bulgulara göre çocuklar, kendileri oyuna alınmadığında en sevmedikleri arkadaşlarının tepkilerinde en sık "hiçbir şey yapmama" nın olduğunu belirtirken ikinci sırada "en sevmedikleri arkadaşlarının kendisiyle oyun oynayacağını belirtmiş, üçüncü sırada ise bilmiyorum cevabı vermişlerdir. Aynı durumla ilgili kendi bakış açılarını ortaya koydukları cevapları, en sevmedikleri çocuk adına düşünürken de ifade etmişlerdir. Dolayısıyla cevaplar arasında tutarlılık olduğu söylenebilir. Miller ve Hoicowitz (2004), karşılıklı yakın ilişkilerin en iyi arkadaşlıkları tanımlayan önemli unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında da çocukların karşılıklı aynı duygu durumu içerisinde olmayı net bir şekilde ortaya koyabildikleri görülmektedir.

### ***En sevilen arkadaş diğer çocuklarla arkadaş olduğunda neler hissedilir? En sevilmeyen arkadaş seninle arkadaş olmaya çalıştığında neler hissedersin?***

Çocuklar, en sevdikleri arkadaşı diğer çocuklarla arkadaş olduğunda neler hissedebileceğine ilişkin ilk sırada üzüleceğini ikinci sırada iyi/mutlu hissedeceğini, üçüncü sırada kötü hissedeceğini belirtmiştir. Bunların yanı sıra bir şey hissetmem, bilmiyorum cevaplarının yanı sıra yalnızlık, şaşırma, sinirlenme, sıkılma gibi olumsuz duyguları yansıtan cevapların verildiği görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların önemli bir bölümü, en sevmedikleri arkadaşları kendisi ile arkadaş olmak istediğinde mutlu olup iyi hissedeceğini belirtse de üzülme, bir şey hissetmeme, bazen mutlu bazen üzgün olma gibi olumsuz ve karmaşık duygu durumlarına yönelik cevaplarının yanı sıra bilmiyorum cevabını da vermişlerdir. Yaşamın ilk yıllarındaki arkadaşlık ilişkilerini inceleyen uzmanlardan bazıları, çocukların arkadaşlığının zaman içerisinde yakınlık, sadakat ve güvenilecek birine sahip olma anlayışına doğru ilerlediğini savunmaktadır (Doherty ve Hughes, 2009; Woltering ve Lewis, 2009). Nitekim bu çalışmanın bulgularında da küçük çocukların en sevdikleri arkadaşı diğer çocuklarla arkadaş olduğunda olumsuz duygular hissedeceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra çalışmadaki küçük çocukların en sevmedikleri arkadaşlarının kendisi ile arkadaşlık kurmak istediğinde genellikle olumlu duygularla karşılık verebileceklerini ifade etmeleri, çocukların ılımlı bir bakış açısı içinde olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Bulgular incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarını genellikle hem cinslerinden seçtikleri, oyunun en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarını sevme/sevmeme nedenlerinin ve yapmak isteyip/istemedikleri etkinliklerin başında geldiği görülmektedir. Ayrıca küçük çocuklar en sevdikleri arkadaşları okula gelmediğinde genellikle olumsuz, sevmedikleri arkadaşları okula gelmediğinde olumlu duygular yaşayabilmekte, kendileri okula gelmediğinde de en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarının benzer duygular yaşayacağını düşünmektedirler. Küçük çocukların en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarıyla tartışma yaşamadıkları, yaşanan tartışmaların arkadaşlık tercihine yönelik cevaplarda olduğu gibi saldırganlık gibi sosyal olmayan davranışlar doğrultusunda yaşanabildiği görülmektedir. En sevdikleri arkadaşlarıyla tartışan çocuklar genel olarak olumsuz duygular hissederken, sevmediği arkadaşıyla tartışan çocuklar çoğunlukla bir şey hissetmediğini ifade etmiştir. Okul öncesi dönem çocukları, en sevdikleri arkadaşları oyuna alınmadığında olumsuz duygular hissederken kendileri aynı durumdayken en sevdikleri arkadaşlarının benzer duygular hissedeceğini düşünmektedirler. Küçük çocuklar, en sevmedikleri arkadaşları başka çocuklar tarafından oyuna alınmadığında hiçbir şey yapmayacaklarını belirtip, benzer bir durumda en sevmedikleri arkadaşlarının da aynı şekilde tepki vereceğini belirtmişlerdir. Çocuklar en sevdikleri arkadaşları başka çocuklarla arkadaş olduğunda olumsuz, sevmedikleri arkadaşları kendileriyle etkileşime girdiğinde olumlu duygular hissedebilmektedir.

Genel olarak çocukların en sevdikleri/sevmedikleri arkadaşlarına yönelik cevaplarında çeşitlilik ve tutarlılık olduğu görülmektedir. Bu durum, okul öncesi dönem çocukların arkadaşlık ilişkilerini tutarlı bir bakış açısı ile değerlendirebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın sınırlılıkları ve bulguları doğrultusunda sonraki çalışmalarda, akran görüşlerinin yanı sıra gözlem, sosyometri gibi farklı teknikler aracılığıyla veri toplanabilir. Boylamsal çalışmalarla çocukların arkadaşlık süreçleri izlenebilir. Konu ile ilgili çok sayıda ve farklı değişkenlerin yer aldığı çalışmalar planlanabilir. Öğretmenlere, anne-babalara çocukların arkadaşlık ilişkilerini, sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilebilir. Sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklara uygulanacak eğitim programları ile sürecin arkadaşlık ilişkilerine etkileri ele alınabilir. Öğretmenler, arkadaşlık ilişkilerini geliştirici sınıf yönetimi stratejilerini düzenli olarak uygulayabilir.

### **Etik Beyan**

Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Ayrıca çalışmanın etik kurul izni Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (19.06.2023 tarihli 2023/97-129 karar sayılı oturum) alınmıştır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

### **Çatışma Beyanı**

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

### **Kaynakça**

- Ajrouch, K. J., Hu, R. X., Webster, N. J., ve Antonucci, T. C. (2023). Friendship trajectories and health across the lifespan. *Developmental Psychology*, doi:https://doi.org/10.1037/dev0001589
- Brogaard-Clausen, S. ve Robson, S. (2019). Friendships for well being?: parents' and practitioners' positioning of young children's friendships in the evaluation of well being factors. *International Journal of Early Years Education*, 27 (4), 345-359.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., ve Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., ve Sandberg, D. (1999). Peer relationships and quality of life. *Acta Paediatrica Supplements*, 88 (428), 108-109.
- Carter, C., ve Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24 (4), 395-413.
- Cleary, D. J., Ray, G. E., LoBello, S. G., ve Zachar, P. (2002). Children's perceptions of close peer relationships: Quality, congruence, and meta-perceptions. *Child Study Journal*, 32, 179-192.

- Doherty, J., ve M. Hughes. (2009). *Child Development: Theory and Practice 0–11*. Harlow: Pearson Education.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment (Vol. 4)*. Newbury Park: Sage Publications.
- Furman, W., ve Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103–115.
- Gunning, C., ve Holloway, J. (2022). Descriptive analysis of preschool social interactions. *Journal of Behavioral Education*, 31, 96–822.
- Gülay-Ogelman, H. (2018). Sosyometrik teknikler. (Ed. A. Önder). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri. 4. Basım (s. 77-91)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay Ogelman, H., ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 658-680.
- Hartup, W. (1992). *Peer relations in early and middle childhood*. In V. V. Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (pp. 257–281). New York: Plenum Press.
- Hazan C., ve Zeifman D. (1994). *Sex and the psychological tether*. In Bartholomew K, Perlman D (eds.), *Attachment processors in adulthood*. *Advances in personal relationships* pp 151–178. London: Jessica Kingsley.
- Hollingsworth, H. L., ve V. Buysse. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings: What Role Do Parents and Teachers Play? *Journal of Early Intervention* 31 (4): 287–307.
- Hoojisma, M., Huitsing, G., Kisfalusi, D., Dijkstra, J. K., Flache, A., ve Veenstra, R. (2020). Multidimensional similarity in multiplex networks: friendships between same- and cross-gender bullies and same- and cross-gender victims. *Network Science*, 8 (1), 79-96.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In: W. Bukowski, M.A. Newcomb & W. Hartup (Eds) *The company they keep: friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86), Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, 7(3), 340-349.
- Howes, C. (2009). *Friendship in early childhood*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180–194). The Guilford Press.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Ladd, G. W., ve Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344–1367.
- Ledger, E., Smith A. B., ve Rich P. (2000). Friendships Over the Transition from Early Childhood Centre to School. *International Journal of Early Years Education* 8(1), 57-69.
- Lee, L., Williams, A., Lao, C., Lagunas, N., ve Langner, C. A. (2021). The role of home language in children's friendship choice and peer acceptance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101323.
- Mehta, C. M., ve Strough, J. (2009). Sexsegregation in friend ships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, 29, 201–220.
- Miller, J. B., ve Hoicowitz, T. (2004). Attachment contexts of adolescent friendship and romance. *Journal of Adolescence*, 27, 191-206.
- Newcomb, A. F., ve Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Overton, S., ve Rausch, J. L. (2002). Peer relationships as support for children with disabilities: An analysis of mothers' goals and indicators for friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 11-29.
- Park, Y., ve Killen M. (2010). When is peer rejection justifiable? Children's understanding across two cultures. *Cognitive Development*, 25, 290-301.
- Rose, P., Beeby, J. ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129.
- Rubin, K. H., R. Coplan., L. J. Nelson., C. S. L. Cheah, ve D. G. Lagace-Seguın (1992). *Peer Relationships in Childhood*. In *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*, M. H. Bornstein, ve M. E. Lamb eds., 3rd ed.,(451–502). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., ve Berenbaum, S. (2006). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Personality and social development (Vol. 3, 6th ed., pp. 858–932)*. Wiley.
- Seban, A. M., Keamsa, K. T., Flemendeza, M. D., ve Galvina, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168, 81-96.



- Sims, R. N., Rizzo, M. T., Mulvey, K. L., ve Killen, M. (2022). Desire to play with counter stereotypical peers is related to gender stereotypes and playmate experiences. *Developmental Psychology*, 58(3), 510-521.
- Weiss, R. (1974). *The provisions of social relationships*. In Z. Rubin (Ed.), *Doing Unto Others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wilkinson, R. B. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 33, 709-717.
- Woltering, S., ve M. D. Lewis. (2009). "Developmental Pathways of Emotion Regulation in Childhood: A Neuropsychological Perspective." *Mind, Brain and Education* 3 (3): 160-169.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### EXTENDED ABSTRACT

One of the groups in which young children can interact is the peer group. As preschool education has become more common, young children now develop their first regular peer relationships in schools. Thus, peer relationships should be examined so as to interpret the developments of preschool period children. One of the concepts related to peer relationships is friendship. Friendship is a type of bilateral relationship based on two way voluntariness and which has positive effects (Howes, 2009). The purpose of this study is to examine opinions of preschool period children concerning friendship features. Identifying the significant variables that play a role in friendship relations of young children will facilitate understanding early years of life and especially their social development. Thus, the purpose of this study is to examine opinions of preschool period children concerning friendship features. When it is taken into consideration that the number of studies on the subject is insufficient, it is considered that the study will contribute to the literature. The study group consists of 5-6 years old 110 children (52 girls (47.3%), 58 boys (52.7%)) with normal development and who attend preschool education in a school in Istanbul under the Ministry of National Education (MEB). All of the children live with their family. The Personal Information Form, Selection-Based Sociometric Technique and Friendship Features Child Form were used as the data collection tools. The Selection-Based Sociometric Technique consists of the peer selection based sociometric approach. In this technique, each child is asked to say the names of their mostly liked and mostly disliked 3 friends. The names stated are scored from 3 to 1 according to the 1., 2. and 3. order that they are stated. With respect to being liked, the 1. liked child gets 3, the second liked child gets 2 and the third liked child gets 1 point; with respect to being disliked, the 1. disliked child gets -3, the second disliked child gets -2 and the third disliked child gets -1 point. At the end of the implementation, being liked by peers score is calculated by adding being liked points; being disliked by peers score is calculated by adding the being disliked points. Being liked and being disliked scores are added when identifying social effect. Being disliked scores are subtracted from being liked scores when identifying social preference. The "being liked by peers, being disliked by peers, social effect and social preference scores" related to each child are standardized. Social status (popularity, being rejected, being excluded, having conflict) is determined according to social effect and social preference scores (Gülay Ogelman, 2018). In this study, the children were asked to state one child they mostly like and mostly dislike. The Friendship Features Child Form was developed by the researchers. The Form consists of a total of 16 questions related to the most liked friend and the most disliked friend. A question pool was prepared after a literature review when developing the form. With respect to the content validity of the twenty-five item question pool, various items were excluded from the study after resorting to the opinions of four academicians, one professor two associate professors and one lecturer with doctoral degree, in the fields of preschool education and child development and one preschool teacher with doctoral degree. Expert opinions of three academicians in the fields of preschool education and child development, one professor, one associate professor and one teacher with doctoral degree, were resorted to concerning the form with sixteen items. A pilot implementation was carried out on two boy and two girl children with the form that gained its final structure. The Personal Information Form was filled in by the teachers separately for each child. One of the researchers first applied the Selection-Based Sociometric Technique to the children. Names of the friends each child mostly likes and mostly dislikes in the classroom were identified. One week later, the Friendship Features Child Form was applied on the children



individually in a special room in the school setting. Data collection process took five weeks. Data were analysed based on friendship features questions, and the content analysis method was conducted. The questions were analysed based on the themes, findings were presented with frequency and percentage values. According to the findings, it is evident that children generally choose their mostly liked/disliked friends from the same gender, and that play is the main factor for why they like/dislike their mostly liked/disliked friends and the activities they want/don't want to do. In addition, children usually experience negative feelings when their mostly liked friends are absent from school and experience positive feelings when their mostly disliked friends are absent; they believe that the friends they mostly like/dislike will have similar feelings when they themselves are absent. It is also evident that young children don't have conflicts with their mostly liked/disliked friends, and that, as stated in the answers related to friendship preferences, conflicts occur based on unsocial behaviours such as aggressiveness. While children who argue with their mostly liked friends generally feel negative emotions, children who argue with their disliked friends stated that they mostly don't feel anything. While preschool period children feel negative emotions when their mostly liked friends are not included in the game, they believe that their mostly liked friends will feel similar emotions when they are in the same state. Young children state that they won't do anything when their mostly disliked friends are not included in the game by other children and underline that their mostly disliked friends will react the same when they are in a similar condition. Children feel negative feelings when their mostly liked friends become friends with other children and feel positive emotions when their disliked friends interact with them. It is observed that there is a variety and consistency in general concerning the answers of the children related to the mostly liked/disliked friends. It can be assumed that preschool period children can evaluate their friendship relations in a consistent manner. Based on the limitations and findings of this study, data of future studies can be collected through different techniques such as observation and sociometry along with peer opinions. Friendship processes of children can be examined through longitudinal studies. More number of studies with various other variables can be carried out on the subject. Training programs that enhance friendship relations and social skills of children can be given to teachers and parents. Education programs can be conducted on children with social skills insufficiency, effects of the process on friendship relations can be examined. Teachers can regularly carry out classroom management strategies that enhance friendship relations.



## Кыргыз киносунда каармандын саякаты: “Дарак ыры” Фильминин анализи

Camila ABDIMALIKOVA<sup>1</sup> ve Mehmet Sezai TÜRK<sup>2</sup>

### Өзөк

Мифтер –элдин дүйнө таанымын, ишенимин, маданиятын муундан-муунга өткөрүп берүүчү баяндар. Бүгүнкү күндө миф сөзү, көп учурда күнүмдүк жашоодо “чындыкка жатпаган” деген мааниде колдонулса да, кадимки мифтердин издерин адамдын жашоосунун бүт катмарларында көрүүгө болот. Искусствонун башка багыттарындагыдай эле, мифтер кинематографияга да өз жолун тапкан. Анын үстүнө, кинематографияда, мифтердин сюжеттерин, символдорунан сырткары, анын структурасы да ишке жарап келет. Джозеф Кэмпбелдин “Каармандын саякаты” - Мономиф теориясы, мифтердин структуралык калыптарын кинематографияда баяндоо каражаты катары колдонуу үчүн алгачкы кадамдарды шарттаган. Ал эми Кристофер Воглер болсо Кэмпбелдин Мономиф концептин колдонуу менен 12 баскычтуу “Каармандын саякатын” иштеп чыгып, мифологиялык структураларды сценарий жазууда колдонууну дагы да жөнөкөйлөштүргөн. Бул изилдөөнүн максаты, Кыргыз Республикасында эгемендүүлүк жылдарында тартылган “Дарак ыры” көркөм тасмасы Воглердин “Каармандын саякаты” схемасына ылайык анализдөө болуп саналат. Фильмдин баш каарманы Эсендин басып өткөн жолу, Воглердин “Каармандын саякаты” схемасына салынып талданды жана анын жыйынтыгында, Воглер сунуштаган 12 баскычтын бардыгы фильмде орун алгандыгы аныкталды. Белгилей кете турган жагдай, тасмада “Каармандын саякатынын” баскычтары Воглер сунуштаган схеманын ыраатуулугунан башкача болуп түзүлгөн. Бул изилдөө кыргыз киносунда салттуу жашоо образын чагылдыруу аракети менен биргеликте дүйнөлүк кинематографияда кеңири колдонулган мифтик структуралар камтылгандыгы жана кыргыз кино режиссерлору глобалдык баяндоо структуралары менен жакшы тааныш экенин далилдейт.

*Ачкыч сөздөр:* Миф, каармандын саякаты, кинематограф, Дарак ыры.

## The Hero's Journey In Kyrgyz Cinema: Analysis of the Feature Film "Song of the Tree"

### Abstract

Myths are narratives of the people they belong to that transmit the worldviews, beliefs and culture from generation to generation. Although the word myth is often used in daily life to mean unreal, currently it is possible to see traces of myths everywhere. Myths have found their way into cinematography, as in other forms of art. Moreover, cinematography has used myths in the structure of the narratives as well as in the content. Joseph Campbell's "The Hero's Journey" - "Monomyth" theory took the first steps towards using the structural patterns of myths as narrative tools in cinematography. Christopher Vogler, inspired by Campbell's Monomyth concept, developed the 12-stage Hero's Journey scheme, making it easier to use mythical structures in screenwriting. This study analyzes the feature film "Song of the Tree", produced in independent post-soviet Kyrgyzstan, with Vogler's Hero's Journey approach. Esen, the protagonist of the film, was analyzed according to Vogler's Hero's Journey scheme and as a result of this analysis, it was found that all 12 stages suggested by Vogler were included in the film. Additionally, it has been found that the film's Hero's Journey scheme is presented differently than sequence offered by Vogler. This study points out that Kyrgyz cinematography, in an effort to reflect the traditional lifestyle, contains mythical structures commonly used in world cinematography and that Kyrgyz filmmakers are familiar with global narrative structures.

*Keywords:* Friendship features, preschool period, friendships, child assessment.

### Atf için / Please Cite As:

Abdimalikova, C. ve Türk, M. S. (2024). Kyrgyz kinosunda kaarmandyn sayakaty: “Darak ıry” Filminin analizi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 20-34. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1390045>

<sup>1</sup> Arş.Gör.- Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İletişim Fakültesi, camila.abdimalikova@manas.edu.kg,

ORCID: 0000-0003-1499-3659

<sup>2</sup> Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İletişim Fakültesi, mehmetsezai.turk@manas.edu.kg, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, sezai.turk@hbv.edu.tr,

ORCID: 0000-0001-6042-0486

## Киришүү

Адамзат тарыхында коомдук жана маданий көрүнүштөр убакыттын өтүшү менен өнүгүп, өзгөрүп, формасын алмаштырып, бир нерседен экинчи нерсе пайда болуп келе бергени анык. Мифтер да адам коомунда тээ илгерки тарых жазуулары дагы пайда боло элек замандарда эле пайда болуп, адамдардын жаратылыш жөнүндөгү түшүнүктөрүн, дүйнө таанымын, ишенимдерин, көз карашын камтып, алар муундан муунга өтүп биздин күнгө келип жеткени белгилүү (Асанов, 2004:149). Мифтер искусствонун дээрлик бардык багыттары үчүн казына катары функция аткарып, көптөгөн санат чыгармалары мифтик сюжеттерди камтыйт.

Окумуштуулар мифтерди, мифологияны ар кыл көз караш менен көптөгөн ыкмалар менен бул жагынан да, тигил жагынан да изилдеп, мазмуну жагынан да, түзүмү жагынан да көптөгөн теорияларды иштеп чыгышкан. Мифтерди изилдеген көрүнүктүү окумуштуулардын бири Джозеф Кэмпбеллдин “Каармандын Саякаты” - “Мономиф” теориясы (1949), мифтердин структуралык калыбын кинематограф үчүн нарративдик каражат катары колдонууга алгачкы кадамдын таштаган. Мындан тышкары, Кристофер Воглер Кэмпбеллдин теориясын жөнөкөйлөштүрүп, анын негизинде 12 этаптуу “Каармандын саякаты” схемасын (1992) иштеп чыккан. Воглердин схемасы мифтик структураларды кино фильмдерди жаратууда колдонуу, сценарийлерди күчтөндүрүү үчүн колдонууну дагы да жеңилдеткен.

Мифке салыштырмалуу, кинематограф кыска тарыхка ээ санат түрү болуп саналат. 7-санат атына ээ болгон кинематография, башка бардык санат тармактарынан пайдаланып, кыска убакыттын ичинде дүйнөдө массалык көрүүчүнүн көңүлүн өзүнө буруп, азыркы күндө эң маанилүү кирешелүү көңүл ачуучу индустрияга айланды. Мифтерден кинематограф форма жана мазмун болуп, эки негизги катмарда таасирленгенин көрүүгө болот. Форма жагынан алганда, жогоруда аты аталган “Каармандын саякаты” структурасы кинофильмдер үчүн сценарий жазууда сюжетти күчтөндүрүүчү каражат катары колдонулат. Ал эми мазмун жагынан алганда, мифтик сюжеттер көптөгөн кинофильмдердин өзөгүн түзүп келет.

Советтик кинематографиянын алкагында пайда болгон күндөн бери, Кыргыз киносунун өйдө ылдый өнүгүү жолун басып өтүп, өткөн кылымдын 1960-жылдарында эле өзүнчө традицияларды орнотуп, эл аралык деңгээлде аты чыккан (Толомушева, 2018:309-311; Абикеева, 2001:18-19). Аны менен бирге эле, Кыргыз киносунун дүйнөлүк кинонун толкундарынын таасиринен да сыртта калган эмес. Бул таасирлер эгемендүүлүктөн кийин ого бетер күчөдү десе болот. Кыргыз киносунун тарыхына көз чаптырганда, мифтик сюжеттер, символдор кинофильмдерде арбын колдонулуп келгенин көрүүгө болот. Төлөмүш Океевдин “Ак илбирстин тукуму” (1985) фильминде “Карагул ботом”, “Кожожаш” дастандары, Болот Шамшиевдин “Ак кеме” (1976) фильминде “Бугу эне” мотивдеринин колдонулушу эң эле жөнөкөй мисалдар.

Ал эми бул иштин алкагында, эгемендүүлүк заманында Кыргызстанда тартылган режиссер Айбек Дайырбековдун “Дарак ыры” толук метраждуу көркөм фильми Кристофер Воглердин “Каармандын саякаты” схемасы менен анализденди. Максат - универсалдуу мифтик структуралардын Кыргыз киносунда колдонулушун аныктоо. Бул үчүн, Воглердин “Каармандын саякаты” схемасынын 12 этабы жана андан тышкары, ал сунуштаган 8 архетиптин колдонулушу изилденди.

### Каармандын саякаты теориясы

Сценарий - кинофильмдердин эң маанилүү бөлүгү. Кинематографиянын өнүгүү жолу экономикалык жана технологиялык шарттардан сырткары - эң ийгиликтүү нарратив/сценарий формуласын, сценарийдин эң маанилүү алмаштырылгыс компоненттерин издөө менен коштолгон. Бул максатта көптөгөн ар түрдүү инструменттер, теориялар, стандарттар да иштеп чыгылган. Мындай теориялардын бири 1949-жылы мифология боюнча адис, окумуштуу Джозеф Кэмпбелл тарабынан жазылган.

Кэмпбеллдин “Мономиф” аталган теориясы “Миң жүздүү каарман” аталыштагы илимий ишинде жарыяланган. Кэмпбелл, көп жылдар бою дүйнө элдеринин мифтерин изилдеп, жыйынтыгында, кай жердин, кай элдин мифи болбосун, алар бир эле окуяны миңдеген түрдүү вариантта баяндайт, деген тыянак келген. Мифтер дайыма каарман жөнүндө баяндайт, алардын бардыгы бир эле окуяны кайра кайра баяндайт, жана бул окуя дагы байыркы мифтин структурасына ээ, башкача айтканда, мында универсалдуу структура жөнүндө кеп болот (Воглер, 2021:54). Кэмпбеллдин “Каармандын саякаты” схемасы 3 негизги бөлүктөн турат. Алар “Жолго чыгуу” (анг.departure), “инициация” (анг.initiation) жана “кайтып келүү” (анг.return) (Campbell, 2004:45-233). Бул үч бөлүм да ич ара майда бөлүмдөргө бөлүнүп, бул схема жалпы 17 баскычтан турат.

Кинофильмдер, сценарийлер менен алгач түздөн түз байланышы жок бул теория айрым кино адистеринин көңүлүн бурган. 1992-жылы болсо кино жаатында сценарий талдоочу катары эмгектенген Кристофер Воглер Кэмпбеллдин теориясынын негизинде, “Жазуучунун саякаты” аттуу китебин чыгарган. Воглер мында Кэмпбеллдин 17 баскычтуу “Каармандын саякаты” схемасын жөнөкөйлөштүрүп 12 баскычтуу кылып кыскарткан. Ал Кэмпбеллдин теорияларын “кинематографияда, ТВ программаларында, видео оюндарда, комикстерде жана романдарда колдонуу жолдорун” изилдегенин жазат (Vogler, 2017:9). Мындан тышкары, Воглердин пикиринде, Кэмпбеллдин пикирлери “сторителлинг жана санаттан тышкары” көптөгөн тармактарга олуттуу таасирин тийгизген. Кэмпбелл, байыркы замандын окуяларынын калыптарына жаңы дем берүү менен, аларды заманбап күнүмдүк турмушта жардамчы жол көрсөткүч катары колдонууну сунуштайт. Кэмпбеллдин “Каармандын саякаты” теориясын кинофильмдерди жаратуу процессинде колдонгон режиссерлордун эң көрүнүктүү мисалы катары Джордж Лукастын аты айтылат. Анын 1977-жылы чыккан “Star Wars: A New Hope” (кырг.Жылдыздар согушу: жаңы үмүт) фильми Кэмпбеллдин Мономиф теориясына ылайык иштелип чыгып тартылган фильмдердин алгачкыларынан бири жана эң популярдуусу катары да белгилүү (Dejneka, 2012:31-32).

Кристофер Воглер Walt Disney Company үчүн эмгектенип жүргөн кезде сценарийлердин сюжетин анализдөө, текшерүү үчүн “Каармандын саякатын” колдонуп баштаган. Муну менен бирге, бул теориянын негизинде өзү иштеп чыккан схеманы 7 беттик нускама катары топтоп, уюмдагы башка адистер да таанышып пайдалануусу үчүн “A Practical Guide to The Hero with a Thousand Faces” (кырг. Миң жүздүү каарман б-ча практикалык колдонмо) деген аталыш менен даярдайт (Vogler, 2017: 12). Мында Воглер Кэмпбеллдин дүйнөлүк мифтердин негизинде иштеп чыккан теориясын жазуучулар жана кинорежиссерлор үчүн пайдалуу боло турган форматта ыңгайлаштырган. Кэмпбеллдин мифтерден келтирген мисалдарынын ордуна, Воглер фильмдерден мисалдарды берген. Ал эми Кэмпбеллдин 17 баскычтуу схемасынын ордуна киносценарий боюнча адис Сид Филддин заманбап үч актылуу (Филд,2016:40) сценарий структурасына ылайыктап 12 баскычтуу схеманы сунуштаган. 12 баскычтуу “Каармандын саякатынан” тышкары, Воглер каармандардын функциялары боюнча да идеяларын өнүктүргөн. Карл Густав Юнгдун архетиптик идеяларынан пайдаланып, китепке 8 архетип (каарман, устат, көлөкө, эшик кайтаргыч, кабарчы, кубулма, дос, трикстер) камтылган жаңы бөлүмдү кошкон (Vogler, 2017:15). Воглердин пикиринде, “Каармандын саякаты” көп тармактарда өз ордун таап колдонулуп келет. Муну менен бирге, анын пикиринде, бул схема туруктуу система эмес, тескерисинче, абдан ийкемдүү элементтердин топтому. Башкача айтканда ар бир элементтин фильмде болуусу милдеттүү эмес жана бул элементтер ар кандай комбинациялар менен жайгаштырып, жаңыларын кошуп, же алып, эксперименттерди жүргүзсө болот (Vogler, 2017: 17).

Объективдүүлүк үчүн айта кетчү нерсе, Кэмпбеллдин теориясын Воглер абдан позитивдүү көз караш менен кабыл алып, кино тармагында сценарийлерди иштеп чыгууда пайдаланууга жарактуу схеманы иштеп чыгуусу менен бир эле учурда, Кэмпбеллдин теориясына скептикалык көз карашта болуп, анын идеяларын сындаган тараптар да бар. Мындай сынчыл пикирлер окумуштуулар жана кино жаатындагы



адистер тарабынан да айтылган. Кэмпбеллди сындагандардын пикиринде, ал изилдөө үчүн өзүнө гана ыңгайлуу мифтерди тандап алып, анын теориясына ылайык келбеген мифтерди эске алган эмес жана нарративдерди өтө эле жөнөкөйлөштүрүп караган (Bond & Christensen, 2021). Айрым сынчылар болсо, сынын Воглерге багыттап, “Воглердин сунуштаган идеялары сценарий жазуучуларга терс таасирин тийгизген, кино студиялардын башчылары болсо, киреше аркасынан түшүп, өздөрү да түшүнбөгөн схеманы сценаристтерге таңуулашкан”, - деген пикирди билдиришкени айтылат (Воглер, 2021:44). Бул макала албетте, “Каармандын саякаты” схемасын уникалдуу деп атабайт жана нарративдерди куруу үчүн эң мыкты каражат экенин далилдөөгө умтулбайт. Кандай гана теория болбосун, анын күчтүү жана алсыз тараптарын эске алуу менен, күчтүү жактарын колдонуу мүмкүн.

Воглер сунуштаган 12 баскычтуу схема аталыштары менен төмөндө берилди (Воглер, 2021:59):

**Таблица №1 Воглер сунуштаган 12 баскычтуу схема аталыштары**

1-акт	2-акт	3-акт
1. Күнүмдүк жашоо	6. Сыноолор, достор, душмандар	10. Артка карай жол
2. Укмуштуу окуяга чакырык	7. Уңкүргө жакындоо	11. Кайрадан тирилүү (кульминация)
3. Чакырыкты четке кагуу	8. Эң башкы сыноо	12. Эликсир менен кайтуу
4. Устатка жолугуу	9. Мөөрөй	
5. Алгачкы босогону аттоо		

Воглер, ар бир окуяны - саякат катары карайт. Саякат - кадимки физикалык саякат болушу мүмкүн, ошондой эле, бул психологиялык саякат, башкача айтканда каармандын ички дүйнөсүндө, жүрөгүндө орун алышы мүмкүн. Саякаттын 12 баскычы жалпыланган скелет, ар бир баскыч ар түрдүү майда деталдар менен толукталышы ыктымал. Бирок, бул скелет абдан ийкемдүү табиятка ээ, скелеттин баскычтарынын орундары алмаштырылып, жаңы баскычтар да кошулушу мүмкүн.

*Ар бир баскычтын кыскача түшүндүрмөсү төмөндө берилди:*

**1. Күнүмдүк жашоо.** Бул баскычта фильмдин башкы каарманы кадимки күнүмдүк жашоосунда көрсөтүлөт. Бул этапта каармандын айлана чөйрөсү, анын мүнөзү, башка адамдар менен болгон мамилеси көрсөтүлөт. Каармандын дүйнөсү балким бейкутчулукка курчалган, балким күнүмдүк көйгөйлөргө толгон. Бул этап ар бир сценарийга жараша куралат.

**2. Укмуштуу окуяга чакырык** баскычында баш каарман кандайдыр бир окуяга, көйгөйгө, тоскоолдукка учурайт. Мындан ары баш каарман жашап жаткан тынч, жөнөкөй дүйнөдө кала албайт. Воглер, укмуштуу окуяга чакырык баскычы фильмдерде өтө көп формада көрсөтүлүшү мүмкүн экенин баса белгилейт.

**3. Чакырыкты четке кагуу** - баш каарман чакырыкты дароо кабыл албашы мүмкүн. Мисалы, чечкинсиздиктен же коркуудан улам чакырыкты четке кагат же аны курчаган бейкутчулук абалдан чыккысы келбеши толук мүмкүн. Бул баскыч да фильмдин идеясына жана сценаристтердин фантазиясына жараша ар түрдүү формада жазылат.

**4. Устатка жолугуу.** Фильмдерде гана эмес, чыныгы жашоодо да устаттын мааниси чоң. Фильмдин же чыгарманын баш каарманы саякатын ийгиликтүү түрдө аяктоосу, тоскоолдуктарды жеңип чыгуусу үчүн жардам бере турган устат менен таанышат. Воглердин айтымында, устаттын функциясы - каарманды белгисиздикке даярдоо, кеңеш берүү же сыйкырдуу каражаттарды берүү болуп саналат. Баш каарман устатка саякатынын жүрүшүндө жолугушу мүмкүн, же баш каарман мурдатан тааныган бирөө жарым деле устат функциясын аткарышы мүмкүн. Айрым учурда, каарман өзү



да устат функциясын аткарышы мүмкүн, мисалы анын мурда башынан өткөргөн тажрыйбасы саякатта ишке жарашы ыктымал (Arslantepe, 2008:248).

**5.** Алгачкы босогону аттоо. Алгачкы акттан экинчи актка өтүү баскычы. Күнүмдүк жашоодон жаңы, өзгөчө дүйнөгө өтүү. Бул баскычта баш каарман саякаттын бардык шарттарын кабыл алып, укмуштуу окуяга карай кадамын таштайт.

**6.** Сыноолор, достор, душмандар. Алгачкы босогону аттагандан кийин баш каарман ар түрдүү тоскоолдуктарга, кыйынчылыктарга туш боло баштайт. Бул баскычта баш каарман жаңы дүйнөнүн эрежелери, мыйзамдары менен таанышат. Сапары илгерилеген сайын колдоо көрсөтүүчү досторду табат, тоскоолдуктардан өтөт, душмандарды жок кылат.

**7.** Үңкүргө жакындоо. Бул баскычта эң башкы конфликттин алгачкы түйүндөрү байкалат. Мында баш каарман эң башкы сыноого даярданат. Воглердин пикиринде, бул баскычта баш каарман маалымат топтойт, кийинки кармаш үчүн план түзөт, курал жарак топтойт жана эң башкы сыноонун алдында бир саамга токтолуп күч топтойт, эс алат (Воглер, 2021:252).

**8.** Эң башкы сыноо. Баш каармандын эң маанилүү сыноого туш келген учуру. Мында каарман эң чоң коркуусу менен бетме бет келет, өлүм менен өмүрдүн ортосунда калат. Фильмдерден мисал келтирүү керек болсо, бул баскычта фильмдерде баш каарман чоң кырсыкка учурап, өлүүсү же тирүүсү ачык көрсөтүлбөгөн сценалар.

**9.** Мөөрөй. Эң чоң сыноодон өтүп, өлүмдөн аман калган каарман акыры мөөрөйгө жетет, бул анын биринчи кезекте сапарга чыгууга түрткү болгон нерсе болушу мүмкүн. Мөөрөйдүн формасы да чектелбейт, мөөрөй сыйкырдуу курал, же буюм, же чеберчилик, сабак, маалымат ж.б. болушу мүмкүн.

**10.** Артка карай жол. Коркунучтуу ситуациялар чоң сыноо жана мөөрөй этаптарынан өткөндөн кийин эле бүтүп калбайт. Мөөрөйдү алгандан кийин каарман өз дүйнөсүнө кайтуусу зарыл, артка карай жол да оңойго турбайт. Бул этапта душмандар дагы эле зыян келтирүү мүдөөсүнөн баш тарта элек болот. Мында каарман өлүмдөн аман калды, бирок дале болсо коркунучтуу абалда. Үмүт бар, бирок үмүткө жетүү үчүн каарман дагы аракет кылышы керек.

**11.** Кайрадан тирилүү (кульминация). Бул баскыч айрым булактарда кульминация, башкача айтканда окуянын туу чокусу болуп берилет. Чоң сыноо баскычындагыдай эле, каарман дагы бир маанилүү сыноодон өтүүсү зарыл жана андан өтүү үчүн буга чейин үйрөнгөн бардык тажрыйбасын, жөндөмдөрүн жана курал жарактарын колдонушу керек. Каарман, басып өткөн сапарында керектүү сабакты алганын далилдеши керек. Воглердин пикиринде, *“Бир нече жолу өмүр менен өлүмдүн ортосунда калгандан кийин, каарман жаңыланган жана жаңы тажрыйбага байыган түрдө күнүмдүк жашоосуна кайтуу үчүн кайрадан жаралуусу зарыл”* (Воглер, 2021:75).

**12.** Эликсир менен кайтуу. Бул баскычка чейин каарман мөөрөйгө ээ болду, жаңыланды, саякат соңуна чыкты, каарман материалдык жана руханий баалуулуктарга ээ болду жана эми күнүмдүк жашоого, кадимки дүйнөсүнө кайра кайтышы керек (Воглер, 2021:60-77). Эликсирдин формасы кандай болушу керек - мында чектөө жок, ал маалымат, буюм, адам, тажрыйба же кандайдыр бир дары болушу мүмкүн (Arslantepe, 2008:249). Бул баскычта баш каарман ички жана тышкы (психологиялык жана физикалык) саякатын жыйынтыктайт.

Бул 12 баскычтуу схемадан тышкары, Воглердин архетиптер боюнча пикирлери да маанилүү орунга ээ. Жогоруда белгиленгендей эле, архетиптер боюнча Воглердин таянган эң негизги булагы Карл Густав Юнгдун архетиптер боюнча идеялары болуп саналат. Андан тышкары, Воглер, Владимир Пропптун “Морфология волшебной сказки” аттуу илимий ишинен таасирленгендигин баса белгилейт. Воглердин пикиринде, *“архетиптер - баяндоо тилинин универсалдуу элементтери жана аларды билүү, заманбап*

жазуучулар үчүн абдан маанилүү”. Анын көз карашында, архетиптер абдан ийкемдүү беткаптар десе болот, бир каарман бир беткап кийген сыяктуу эле, бир каарман бир окуянын алкагында бир нече беткап алмаштыруусу да мүмкүн. Мисалы, кабарчы катары баштаган каарман, кийинчерээк устат же көлөкө болуп өзгөрүлүп кетүүсү толук ыктымал (Воглер, 2021:81-82). Сюжет алдыга жылган сайын, сырткы факторлор жана сапарында жолуктурган башка адамдар менен болгон карым катнаштын жыйынтыгында баш каарман да өзгөрүүсү мүмкүн.

Архетиптердин маңызын түшүнүү үчүн Воглер 2 негизги суроону узатууну сунуштайт. Алардын биринчиси “анын кандай психологиялык функциясы бар же кандай адамдын мүнөзүн чагылдырып жатат?”, экинчи суроо болсо “Сюжеттин алдыга жылуусунда анын функциясы кандай?”. Бул суроолорду эсте тутуу менен, Воглер “Каармандын саякатында” эң көп кездешкен 8 архетип жөнүндө жазат, анын пикиринде бул архетиптер кино фильмдерде эң көп кездешет.

**1. Каарман/Баш каарман.** Воглердин аныктамасы боюнча, каарман башкалар үчүн өзүн курмандыкка чалууга кудурети жеткен адам/жандык/персонаж. Каармандын драмалык функциясы – көрүүчүлөргө болуп жаткан окуяны көрсөтүүчү бир каражат десе болот. Ал аркылуу көрүүчүлөр окуяга күбө болот. Көрүүчүлөр өзүн каарманга окшоштуруп, идентификациялоосу үчүн, каарман жагымдуу, өзүнө тарта турган касиеттерге ээ болуусу шарт. Фильмдерге көз чаптырганда, баш каармандардын дээрлик көпчүлүгү өзүнө тартып турган касиеттерге ээ болушат. Каармандын дагы бир функциясы – таанып билүү жана өнүгүү. Каарманды кантип таанасак болот? Ал тасмада эң көп иш аракеттерди аткарат, бир нерселерди үйрөнөт. (Воглер, 2021:89).

**2. Устат.** Баш каармандын максатына жетүүсү, ийгилик жаратуусу үчүн көмөк көрсөткөн персонаж. Устат баш каарманды коргойт, кеңеш берет, тарбиялайт, белектерди жана баалуу маалыматтарды берет, кандайдыр бир курал жарак, керектүү буюмдарды берет, кандайдыр бир көндүмдөрдү үйрөтөт ж.б. Ар бир сценаристтин фантазиясына жараша устаттын формасы жазылат. Фильмде устаттын жаш курагы, жынысы, формасы, оң же терс касиеттерге ээ болуусу боюнча эч кандай чектөөлөр жок.

**3. Эшик кайтаргыч.** Саякатта каарман ар түрдүү тоскоолдуктарга тушугат. Эшик кайтаргыч сөзсүз эле адам эмес, ар кандай ситуация, буюм ж.б. нерсе да болуш мүмкүн. Булар каарманды сыноодон өткөрүү функциясына ээ. Сыноодон өткөрүү – эшик кайтаргычтын драмалык функциясы болуп саналат. Каарман мындай тоскоолдуктарды ашып өтүүнү үйрөнүүсү керек (Воглер, 2021:120, 123).

**4. Кабарчы.** Бул архетип каарманга өзгөрүүлөр келе жаткандыгындан кабар берет. Кабарчы окуяда пайда болгон соң, каарман саякатын баштайт. Кабарчы адам, кандайдыр бир абал, аба ырайы, кырсык ж.б. болушу мүмкүн. Кабарчынын пайда болушу – каармандын адаттагыдай жашоосунун башка нукка бурулгандыгынан кабар берет. Кабарчы оң же терс персонаж болушу мүмкүн.

**5. Кубулма .** Бул архетиптин аныктамасын берүү абдан татаал. Ал туруксуз табиятка ээ. Улам өзгөрүп турат (Воглер, 2021:129). Кубулманын өзгөрүүлөрү ички жана тышкы да болушу мүмкүн. Драмалык функциясы – баш каармандын оюнда шектенүү, баш аламандык жаратуу. Мындай нерсе өз кезегинде фильмде чыңалуу жаратат. *Femme fatal* *Hommes fatal* каармандарды кубулма деп айтышат.

**6. Көлөкө.** Воглердин пикиринде, бул архетип кара, терс күчтөрдүн энергиясын, айтылбаган, басылган же ишке ашырылбаган тараптарды чагылдырат (Воглер, 2021:138). Анын айтымында, бул архетип коркуу жана фобияларды билдирет. Көлөкө архетипинин функциясы - каарман менен кагылышуу, конфликт жаратуу жана баш каарманга татыктуу атаандаш болуу. Көлөкө жараткан кагылышуулардын артынан, көрүүчүлөр баш каармандын эң мыкты сапаттарына күбө боло алышат.

7. Дос. Баш каармандын саякатынын жүрүшүндө ар кандай функцияларды аткаруу үчүн досторго муктаж. Дос, баш каарманга жардам берүү менен бирге эле, анын мүнөзүн дагы да жакшылап ачып көрсөтүүгө көмөктөшөт. Башка архетиптердегидей эле, дос архетипи да бир гана адам эмес, ар кандай формада болот.

8. Трикстер. Окуядагы тамашачы же күлкүлүү персонаж. Трикстерлер сюжетте баш каарманга жакын, жардамчысы, кызматчысы болуу менен бирге эле, толук кандуу өзүнчө персонаж да болушу мүмкүн. Скандинавия мифологиясынан Голливуддун Марвел фильмдерине адаптацияланган Локи персонажы бул архетип үчүн эң белгилүү мисал болуп эсептелет.

### “Дарак ыры” фильми

“Дарак ыры” - режиссер Айбек Дайырбековдун 2017-жылы даярдыктарды баштоо менен тартылып, 2018-жылы даяр болуп кинотеатрларда көрсөтүлгөн толукметраждуу көркөм тасмасы. Бул фильм режиссердун алгачкы толук метраждуу тасмасы болуп саналат. “Дарак ыры” тасмасына чейин Айбек Дайырбеков көптөгөн кыска жана толук метраждуу тасмаларга сценарий жазууга жана тартууга катышкан, телесериалдарды режиссерлук кылган, үн адиси, актер, продюсер катары да кино жаатында эмгектенип келген. 2019-жылы КР Кинематографистер Союзунун төрагасы болуп шайланып, 2022-жылга чейин бул кызматты аткарган. Дайырбеков алгачкы билими боюнча журналист, ал эми 2007-жылы Кинематографияны өнүктүрүү фонду жана Кыргыз-Түрк “Манас” университети тарабынан уюштурулган режиссерлук курсту аяктоо менен бирге кино жаатында эмгектене баштаган ([kyrgyzcinema.com](http://kyrgyzcinema.com)). “Дарак ыры” фильми 2018-жылы кинотеатрларда көрсөтүлгөн Кыргызстанда тартылган тасмалардын ичинен эң популярдуу тасма болгон. Кыргыз Республикасынын Улуттук “Ак Илбирс” кино сыйлыгында 12 номинациясы болсо, “Дарак ыры” тасмасы 8 номинацияда жеңишке жетишкен жана бул Улуттук кино сыйлыктын жыйынтыгы боюнча “Дарак ыры” жылдын эң мыкты толукметраждуу тасмасы болуп табылган ([sputnik.kg](http://sputnik.kg)).

“Дарак ыры” тарыхый мюзикл жанрында тартылган жана тартуучу топтун айтымында, бул фильм Кыргыз киносунда тартылган алгачкы мюзикл болуп саналат. Тасманын сценарийин режиссер Айбек Дайырбеков режиссер Садык Шернияз менен биргеликте жазган (Токоева, 2021:153). Бул тасма Россия Федерациясынын Cinetrain продюсердик компаниясы менен биргеликте тартылган ([cinetrain.net](http://cinetrain.net)). Башкы ролдорду Кыргызстандын театралдык жана кино актеру Өмүрбек Израйлов жана Казакстандын театралдык актрисасы жана ырчы Салтанат Бакаева аткарышкан. Режиссер Айбек Дайырбековдун айтымында, ал мюзикл аркылуу Кыргыз элдик ырларга жаңы дем тартуулоону каалаган, бирок сценарий даяр болгондон кийин эски элдик ырлар тасманын сюжетине коошпой калгандыктан, жаңы ырларды жаздырууга мажбур болушкан. Тасманын концепциясына ылайык, бир гана оң каармандар тасмада ыр ырдашат жана алар абдан сезимтал сахналарда гана ыр аткарышат. “Дарак ыры” тарыхый тасма болгондуктан, даярдык (Pre-production) этабы абдан көпкө созулган. Тасмада диалогдор кыргыз эли илгерки замандарда колдонгон кыргыз тилине окшоштуруу, каармандар кийген кийимдерди да байыркы замандардагы кийимдерге окшоштуруу аракеттери жасалган.

### Фильмдин кыскача мазмуну

“Дарак ыры” фильми байыркы көчмөн кыргыздары салттуу жашоо образын жүргүзгөн замандарда жайлоодо болуп өткөн уламышты баяндайт. Фильмдеги окуялар айылдын эң мансаптуу үй бүлөсүнүн кызы Бегимай менен жупуну үй бүлөнүн уулу Эсендин ортосундагы мамиленин айланасында өрчүйт. Сүйүү чоң күч жана сүйүү үчүн канчалаган каармандар нелерди гана кылбаган. Алгач, айылдын байы Базарбайдын улуу кызынын тою башталат. Тойго бүтүндөй айылдын эли катышып, кең дасторкон жайылат, кыз-келиндер ыр ырдап, жаш балдар ар кандай оюндарды уюштурушат.

Тойдо уюштурулган Көк бөрү оюнуна катышып, Бегимайдын атасын жибитем, деген Эсен Өгүздүн аракети менен жыгылып, эл алдында тетирисинче уят болот жана

Базарбайдын көзүндө ого бетер наркы кетет. Оюндан жыгылып уят болуп, сүйгөнүнүн атасынан жагымсыз сөздөрдү угуп ызаланып калган Эсен кетип баратып бөкөлдө эч ким жок экенин көрүп, казанда кайнап жаткан эттин арасынан учаны алып барып жеп салат. Бул жасаганы үчүн агасы Асан келип Эсенди сабайт, экөө катуу уруша кетишет. Кудалар үчүн бышылырып жаткан учанын жоголушунун айынан Базарбай катуу ачууланат. Уча тартпаса уят болоорун айтып, Базарбай, башка жылкы союп, түн оогончо тездетип этти бышырууну буйрук кылат. Жайлоодо жыгач отун табуу кыйынгы тураары анык. Кебек, көп ойлонбой туруп, жакын арадагы жалгыз дарак - Мазар даракты кыйып келүүнү айтат. Алгач Асан, Мазар даракка кол тийсе кусуру тийип, жаман окуялар болоорун айтып кыйылат. Кебек менен Өгүздүн кысымына туруштук бере албай, акыры Асан биринчи болуп балта чабат. Алардын айтымында, Эсендин учаны жегени үчүн, айыпты Асандын тартуусу керек.

Көк бөрүдө Өгүздөн утулуп, Бегимайдын атасынын терс мамилесинен сынып, агасынан токмок жеп, мунун баарына ызаланган Эсен “мага бул жерде жашоо болбой калды, атаң да сени мага кыйгыдай эмес. Мен бул жерден кетем, мени менен кетесиңби”, - деп Бегимайга келет. Бегимай менен Эсендин качып кеткени бат эле билинет жана алардын артынан Өгүз баштаган топ куугунга түшүшөт. Жеткенде Өгүз Эсен менен кармашып, Эсен жеңилип калат. Дагы качууга аракет кылган жерден, Өгүз Эсенди аты менен кошо жардан түртүп жиберет. Жардын этегинде өлүүсү же тирүүсү билинбеген абалда жатып калат. Эсен эс учун жоготуп жаткан жерден аны бир аңчы табат. Аңчынын күрөштө мыкты экенин аңдаган Эсен, үйрөтүүсүн суранат. Аңчы алгач: “Күрөштү өч алуу үчүн үйрөнбөйт”, - деп басып кетет. Аксаган бойдон Эсен анын артынан ээрчийт.

Базарбай кызын күйөөгө узатат, той бүтөт. Бул арада айылда майда жандыктар, андан соң бодо мал да кырыла баштайт. Адамдар бул жаман окуялардын себеби Мазар дарактын кыйылышы менен байланыштырышат. Айылдын шаманы жаман окуялар бир адамды курмандыкка чалмайынча уланаарын айтат. Дарака алгачкы болуп балта чапкан Асанды күнөөлү деп таап, жаза ирээтинде аны катуу сабашат. Өзүнүн минген аты да өлгөндө, Өгүз түн ичинде барып Асанды муунтуп өлтүрөт. Кебек бул окуяга күбө болот, бирок эч кимге унчукпайт. Айылда абал катаалдашып, Асандын өлүмү да адамдарды ого бетер кабатырлантып, кайра эле күнөөлүнү издеп, жаман окуялардын баары Базарбайдын тоюнан башталганына келип токтошот. Андыктан себепчи болгон Базарбайды айылдан кууп жиберешет. Ал жакындары менен башка жака жер которууга аргасыз болот, жаңы жерде отурукташып, бөтөн жерде ал жактагы жеригилктүү калктын басмырлоосуна дуушар болушат. Ага чейин да мал жаны кырылып калган Базарбай, бир топ запкы чегет. Бул окуялар анын көз караштарын өзгөртүүгө түртөт.

Айылда бул окуялар болуп жаткан учурда, Эсендин башка жердеги жаңы жашоосу көрсөтүлөт. Ал аңчынын жанында шакирти катары күн көрүп аңчыдан күрөш сабактары алып жүрөт. Физикалык даярдыктан сырткары аңчы кеп кеңешин да айтып жүрөт. Кара күч менен жашоодо маселелер чечилбесин түшүндүрүүгө аракет кылат. Анын жанында жүрүп Эсен тынчыгансып көрүнөт. Аңчы менен диалогунда, айылына кайра кетүү ниети жок экенин, ал жакта аны күткөн эч ким жоктугун айтат. Бирок, Эсен аңчы менен бирге Базарбай жашап жаткан жердеги айылда тойго келип калышат. Кокусунан ошол айылдан Эсен күтпөгөн жерден Бегимай менен Базарбайды көрүп калат. Тойго келген сыйлуу коноктордун бирөөсү күрөшкө чыгып, кокусунан мүрт кетет. Катуу чыр чыгып кетпөөсү үчүн коноктор өлгөн адамдын кунуна 40 жылкы жана 1 адамдын өмүрүн талап кылышат. Буларды көрүп, Базарбай, кун ордуна өзүнүн башын сунуштап, бирок анын үй бүлөсүн кордук көрсөтпөй, бөлбөй кабыл алууларын суранат. Бегимайды Эсенге тапшырат, агасы Асандын өлүмү үчүн өзүн күнөөлөп, кечирим сурайт. Эсен бул аймакта калбастыгын, өз айылына кайтаарын айтат. Бул да Базарбайды токтотпойт, ал өлүмгө даяр, анын пикиринде “Ар бир адам өз жасагандары үчүн өзү жооп бериши керек”.

Бегимай менен Эсенди айылдагылар ат мингизип сыйлап узатышат. Эсен үйүнө келгенде, апасы акылынан айнып, аны тааныбай калганын көрөт. Кебектен Асанды Өгүз өлтүргөнүн угуп, дароо Өгүздү издеп жөнөйт. Алардын диалогу башкаларга да жетип,



Өгүздүн Асандын өлүмүнө себепчи экенин баары угуп калат. Эсен Өгүздүн үйүнө ат менен чаап келет. Экөө кармашат. Бул кармашта Эсен жеңип чыгат. Акырында Өгүз жардан учуп түшүп өмүрү үзүлчүдөй абалга келгенде, Эсен аны кайра тартып чыгарат. Экөө күрөшүп жаткан жерге топтошуп келип калган адамдар Өгүзгө артын салып, Эсенди ээрчип кетип калышат.

Фильмдин акыркы эпизоду ыр менен коштолот. Үр менен башталган тасма ыр менен аяктайт. Айыл жандана баштайт, көчүп кеткендер кайра келет. Адамдар чогулуп боз үй жасашат. Боз үй жаңыдан баш кошкон Бегимай менен Эсенге жасалат. Акыркы сахнада Дарика кесилген Мазар дарактын жанында отурат, мазардын түбүнөн жаңы бутак чыгып келатканы көрсөтүлөт.

### **“Дарак ыры” тасмасынын Кристофер Воглердин “Каармандын саякаты” структурасына ылайык анализи**

Фильмде алдыңкы планда 3 каарман көрсөтүлгөн. Алар Эсен, Бегимай жана Базарбай. “Каармандын саякаты” схемасы менен фильмди анализдөө баш каарман Эсен аркылуу жүргүзүлгөн. Воглер айткандай, Эсен өзгөрүүгө дуушар болот, жаңы нерселерди үйрөнөт, башка каармандарга салыштырмалуу көп иш аракеттерди аткарат жана анын иш аракеттери, чечимдери фильмдеги окуялардын чынжырынын баштайт жана сюжетти алдыга жылдырат.

**1. Күнүмдүк жашоо.** Тасманын алгачкы мүнөттөрүндө Мазар дарактын жанына Дарика Эсен экөө Базарбайга жоолугуп, андан соң Базарбайдын кызынын тою башталган эпизоддор “Күнүмдүк жашоо” баскычына туура келет. Бул жерде кимдин ким экени, каармандардын мүнөзү, бири-бири менен өз ара мамилелери, көз караштары көрсөтүлөт. “Күнүмдүк жашоо” этабында баш каарман Эсендин сүйгөнү Бегимай менен болгон мамилеси, анын үй-бүлөсү, айылдагы башка адамдардын, апасынын, агасынын ага болгон көз караштары берилет. Эсен Бегимай менен бирге болууну эңсейт, бирок анын тилеги орундалышын тозуп турган олуттуу тоскоолдуктар бар. Анткени алардын коомдук жана экономикалык абалы башкача, бул да болсо Бегимайдын атасы Базарбайдын Эсенге болгон терс көз карашынын эң чоң себептердин бири. Айылдагы башка адамдар болсо Эсенди жаш, жетиле элек баладай карашат. Дагы бир көзгө урунган нерсе, Эсендин жанында эч бир досу, санаалашы жок. “Күнүмдүк жашоо” этабында Эсенге апасы жана Бегимай гана жылуу мамиле кылат. Эсендин өзүн да бул этапта идеалдуу, чыгаан каарман деп айтууга болбойт, мында ал кызуу кандуу, бат жинденген, башкаларга карата эмпатия куралбаган, иш аракеттеринин кесепеттерин алдын ала көрө албаган жана үй бүлөсүн ойлобогон адам катары көрсөтүлөт.

**2. Укмуштуу окуяга чакырык.** “Дарак ыры” тасмасында бул этап башталганын билдирген эки окуя бар. Биринчиси, Эсендин Көк бөрү оюнунда жыгылып, утулуп, эл алдында ызаланышы, экинчиси болсо, оюндан кийин Бегимайдын атасы Базарбайдын терс мамилеси. Эсен өзүнүн коомдук жана экономикалык абалын жакшы билет, Бегимайды атасы ага кыйбасын да түшүнөт. Андыктан Көк бөрү оюнунда өзүн көрсөтүп, ишенич, симпатия жаратууга аракет кылат. Эсендин бул ниети Өгүздүн бут тозуусунун жыйынтыгында ишке ашпайт. Оюнда жыгылып Эсен Базарбайдын көзүнө ого бетер кадыры кетет. Оюнда жыгылып уятка калышы, Базарбайдын Бегимай менен мамилесин жактырбаганы, өзү жөнүндө кемсинткен сөздөрдү айтуусу Эсендин кыжырына тийет жана аркасынан өзгөртүүгө мүмкүн болбогон окуялардын чынжырын баштаткан уча этин уурдоого түртөт. Бул окуялар Эсендин жашоосунда канагаттанбаган тараптары бар экенин, өзгөрүүлөр керек экендигинен кабар берет.

**3. Чакырыкты четке кагуу.** Күнүмдүк жашоо көрүүчүлөргө сунулду, баш каарман тааныштырылды, укмуштуу окуяга чакырык ташталды. Тасмадагы бул баскычка ылайык келген окуя - Эсендин конокторго арналган уча жилигин уурдап кетүүсү болуп саналат. Сүйүктүүсү Бегимайга жетүү үчүн Эсендин алдында чече турган маселелер бар экени ачык. Ал эми Эсен болсо, керектүү чараларды көрүүсү, Базарбайды көңүл алууга аракет кылуунун ордуна, аны тетирисинче душман кыла турган кадамга барып, абалды ого



бетер татаалдаштырат. Кыргыз элинде конокторго берилчү сый этти жиликтерге бөлүп, иерархиялык абалына, мамилесине жараша тартууланышы маанилүү коомдук жана саясий көрүнүш десе болот. Эсен болсо бул салтты аткарууга жолтоо болуп, Базарбайдын кудаларынын алдында уят болуу коркунучун жаратат. Эсен бул ишти импульсивдүү түрдө жасайт. Алдын ала атайын пландаган иш эмес.

**4. Алгачкы босогону аттоо.** Башка адамдардын, сүйүктүүсүнүн атасынын өзүнө болгон мамилелерине канагаттанбаган Эсен айылын таштап башка жака кетмекчи болот, анан дагы сүйүктүүсү Бегимайга бул чечимин кабарлап, аны да жанына ала кетет. Мындан ары бул жерде калбай эле, жер оодарып, жаңыдан жашоо баштоону белсенген. Агасы Асан менен урушуусу да айылдан кетүү чечиминин себептеринин бири. Воглер, “Кээде, башка жол жок болгондуктан, каарман өзү үчүн абдан оор чечимди кабыл алат”, - деп жазат (Воглер, 2021:229). Эсен үчүн да айылын таштап кетүү татаал кадам. Анткени, тасманын чагылдырган замандарда адамдар үчүн көнгөн жерин, элин таштап, жаңы жер табуу, үй жай топтоп жашап кетүү оңойго турбайт. Анын үстүнө, Бегимай экөө чогуу качып кетип жатат. Бегимай айылдын эң кадыр барктуу үйүнүн кызы жана аны ала качуу сөзсүз түрдө атасы тарабынан жакшы кабыл алынбайт жана сөзсүз түрдө андан катаал реакция болоору анык.

**5. Эң чоң сыноо.** Эсен Бегимай менен кошо айылды таштап кетет. Кыргыз элинде “Кыз ала качуу” катары белгилүү болгон көрүнүш ишке ашып отурат. Башкача айтканда, Эсен менен Бегимайдын айылдан кетүүсү Бегимайдын үй бүлөсү тарабынан “Кыз ала качуу” катары кабыл алынат. Өгүз баштаган Базарбайдын жигиттери аларды кууп жөнөйт. Көк бөрү оюнунда Өгүз кыйыр түрдө кыйтырлык менен Эсенге зыян келтирсе, бул учурда ачык эле түрдө зыян келтирип, өлтүрүүдөн да кайра тартпасы көрүнөт. Воглердин схемасына ылайык “Эң чоң сыноо” деп аталган баскычта, Өгүз жигиттери менен кууп жетип, Эсен менен Бегимайдын жолун тосот. Тасманын бул этабында Эсен абдан алсыз абалда: өзгөчө жөндөмү жок, ачуулуу, андыктан ой токтотуп ойлонууга чамасы жок, аты да өзү да аксаган абалда. Кармашта Эсен жеңилет, Өгүз аны камчы менен катуу сабайт. Акыр аягында Өгүз Эсенди атын кошуп жардан ылдый түртүп жиберет. Бул эпизоддун аягында Эсендин эсен соо экени тасмадагы башка каармандарга да, көрүүчүлөргө да белгисиз. Воглер китебинде “Эң чоң сыноонун сыры - каарман кайрадан жаралуу үчүн, алгач өлүшү керек. Көрүүчүлөрдү өлүм жана кайрадан төрөлүү сыяктуу нерселер сыяктуу башка эч нерсе мынча таң калтырбайт”, - деп жазат (Воглер, 2021:270-271). Фильмде бул баскыч Воглердин сүрөттөмөлөрүнө, түшүндүрмөлөрүнө ылайык келет.

**6. Устат менен таанышуу.** Айылдан Бегимай менен кошо качып кетүүгө белсенген Эсен, жарадар болуп жардын түбүндө жаткан жеринен белгисиз бирөө табат. Ал ат минген, ит ээрчиткен аңчы болот. Анын аракетин менен, Эсен ысыкта чаңкап өлүп калбай, эсине келет. Тасмада баш каармандын устат менен таанышуу баскычы ушундай жол менен ишке ашырылган. Воглердин оригиналдуу схемасынан айырмаларып “Устат менен таанышуу” баскычы “Дарак ыры” тасмасында “Алгачкы босогону аттоо” жана “Эң чоң сыноо” баскычтарынан кийин келет. Аңчы, Эсенге анын өмүрүндөгү эң маанилүү сабактарды берет. Физикалык жактан күрөшүүнү үйрөтөт, акылын, кеп кеңешин айтат. Экөө жолуккан алгачкы мүнөттөрдөн баштап, Эсендин күрөшүүнү үйрөнүү каалоосунан тышкары, аңчы ага ачуусун жана ызасын басып, сезимдерин башкарууну үйрөтүүгө аракеттенет. Аңчынын пикиринде, ички сезимдерди контролдой албаса, физикалык артыкчылык Эсенге эч кандай пайда алып келе албайт. Аңчынын ким экени, аты, кайда жашаары жөнүндө маалыматтар берилбейт. Анын тасмадагы жалгыз функциясы - баш каарманга устат, окутуучу болуу, Эсенди өзгөрүү жолуна багыттоо.

**7. Сыноолор, достор, душмандар.** Бир караганда Эсендин көп сандаган душмандары бар, бут тосуулар абдан көптөй сезилет. Бирок, карап көрсөк, Эсендин эң башкы көйгөйү - анын өзүндө, анын эң башкы максаты - ички тең салмактуулук, жүрөгүндө тынчтык орнотуу. Тышкы душмандар боюнча, Өгүз Эсендин эң башкы антагонисти болуп саналат. Анын Эсенге болгон терс мамилеси эң биринчи эпизоддо эле

билинет. Өгүз Базарбайдын эң ишенген жигити, мындан тышкары ал Бегимайга да көз артып жүрөт. Алгачкы босогону аттаганда эле Эсен эң башкы сыноого кабылат: ал Бегимайды өзү менен кошо ала кетүү ниети Өгүздүн аракеттери менен сыналат жана Эсен бул сынакты өтө албайт. Аңчы, устат архетипинин функциясынан тышкары, достун функциясын да аткарат. Базарбай фильмдин алгачкы эпизоддорунда Эсендин бактылуу болуусуна бут тозгон эң башкы адамдын функциясын аткарат, ал эми фильмдин акыркы мүнөттөрүндө болсо, ал Эсендин тарапташы катары роль аткарат жана Эсендин Бегимайга жетүүсү үчүн жол ачкан киши, башкача айтканда, Эсендин максатына жетүүсүндөгү эң башкы адамдын функциясын аткарат.

**8. Үңкүргө жакындоо.** Эсен чакырыкты кабыл алып, алгачкы босогону аттады, душманынан жеңилди, сүйгөнүн жоготту, устатты жолуктурду. Баш каармандын бул учурга чейин тандаган жолу, алган чечимдери күтүлгөн жыйынтыкка алып келген жок. Күрөштө мыкты аңчы менен таанышып, андан күрөштү үйрөнүүнү каалайт. Күрөштү үйрөнсө, душманына туруштук бере алат. Бирок, устаттын пикири башкача. Устаттын узун убакыт бою багыттоосу, окутуусу, акыл айтуусунун жыйынтыгында Эсен физикалык жактан такшалат, жана ошол эле учурда, ички өзгөрүүлөргө да дуушар болот. Бул баскыч, Эсенге көп өзгөрүүлөрдү алып келген, айылына кайтып барып Өгүз менен бетме-бет келүүдөн мурда, ой токтотуп ойлоону, күч топтоо, эс алуу, такшалуу убакыты.

**9. Мөөрөй.** Узун убакыт бою туулган жеринен алыста күн өткөрүп, ички жана тышкы өзгөрүүлөрдү башынан өткөргөн Эсен, өзү күтпөгөн жерден Бегимайга жоолугуп калат. Бегимай да, атасы Базарбай да Эсенди көрүп абдан таң калгандай карашат. Өгүз Эсенди жардан ылдый түртүп ийгенден кийин аны эч ким көргөн эмес, өлүү тирүүсү да үй бүлөсүнө, айылдаштарына белгисиз болчу. Андан бери Базарбайдын абалы кыйла өзгөргөн. Ал бул абалын Эсенге көргөзгүсү келбегендей. Бул айылга кирип келе жатып эле устатына Эсен өз айылына кайтып барбастыгын айтат, бирок эми минтип Бегимайга көрүп калган соң, буга чейин болгон бүт нерсени унуткандай Бегимай менен Базарбайдын артынан ээрчип, алар жашаган жерге чейин барат. Экөө бадалдын түбүндө отурганын, Бегимайдын эң баалуу тумарын Эсенге берип атканын алыстан Базарбай көрөт. Бул эпизоддо Базарбай эки жаштын сезимдеринин тазалыгына көзүн жеткендей болот. Фильмдин башында Базарбай Эсенди томаяк деп атап, анын кедей үй бүлөдөн болгондугу жөнүндө катуу сөздөрдү айтканы бар. Азыр болсо өзү да ошол абалга келип калган. Бирок, Эсен үчүн ал нерселер эч маанилүү эмес. Ал үчүн эң кымбаты кайрадан Бегимайга жолугуу. Эпизоддун аягында Базарбай өз жанын кун катары берип, анын үй бүлөсүн жергиликтүү калк кабыл алуусу, басмырлап бөлбөөсүн өтүнөт, анын алдын Асандын өлүмү үчүн Эсенден кечирим сурайт, Бегимайды ага аманат кылат. Муну менен ал Бегимай менен Эсендин бирге болуусуна макулдугун берген болот. Эсен, окуянын башынан бери жетүүгө аракет кылган максаты ишке ашып, Бегимайга жетет. Бегимай бул жерде “мөөрөйдүн” функциясын аткарат.

**10. Артка карай жол.** Эсен күрөшүүнү эңсеп жүрүп, күрөштү үйрөнөт. Жогоруда айтылгандай, аңчы менен келатып, айылына кайтпай тургандыгын айтат. Воглер жазгандай эле, бул баскычты каарман эски дүйнөсүнө кайтууну каалабайт. Аңчы болсо, “ат айланып казыгын табат” деген жоопту берет. Эсен айылына кайтып барса, душмандары менен бет келип, маселелерин жөнгө салууга мажбур. Бегимайдын тагдыры да кандай болгонун да эле уга элек. Балким, бул маселелер аны айылына кайтууну кечендетүүсүнө себепчи болуп жаткандыр. Бирок, ал жерде Эсен Бегимайга жолугуп, агасы көз жумганын угат. Мындан тышкары, экөөнүн мамилесине каршы болгон Базарбай да макулдугун берип отурат. Демек, эми Эсен айылына кайта берсе болот, кайтууга тийиш десе да болот. Агасы Асан көз жумгандыктан, Эсен эми апасы Дариканын жалгыз уулу, жалгыз тиреги. Воглер, бул баскычта фильмдерде баш каарманды душмандары дагы эле артынан түшүп кууп, абдан динамикалуу сахналар орун алаарын жазат. “Дарак ыры” тасмасында Эсен менен Бегимайдын кайтуу жолу тынч ишке ашат. Эсендин өзгөргөндүгү бул баскычта көрсөтүлө баштайт. Ал мурда башына көбүнчө башына көшөк байлап жүрсө, бул сахнадан тартып калпак кийет. Эсен менен Бегимай

айылга кайтып келгенде, аларды тозуп чыккан эч ким жок, мурда быжырап турган боз үйлөр ордунда 3-4 гана боз үй калган. Айылдан кут качып, элдер ар тарапка чачыраган. Эсен үйүнө келгенде, апасы аны тааныбай, акылынан айнып калганын көрөт. Асан көз жумуп, Эсен жоголуп кеткенден кийин, күйүттөн ушинтип ооруп калганын угат. Бул, Эсендин артка карай кайтуу жолундагы көйгөйлөрдөн десе болот.

**11. Кайрадан тирилүү.** Кайтып келген соң, Эсен жаман кабарларды угат. Агасы өлүп, өзү жоголгон соң, апасы ооруп калган. Дарика, Асандын өлүмүнө Кебек менен Өгүздү күнөөлөп жөөлүйт. Эсен болсо Кебектен Асанды өлүмүнө Өгүздүн себепкер экенин угат. Көргөн укканы Эсенге катуу таасир берет, ал кайрадан сезимдерине алдырат. Бегимайдын аракетине карабастан, Өгүздү издеп чаап жөнөйт. Бул моментке чейин тасманын башынан бери Өгүз менен Эсен эки жолу бет келишип, экөөндө тең Эсен жеңилип калган. “Кайрадан тирилүү” баскычында бул экөө үчүнчү жана акыркы жолу беттешишет. Эсен жетип барып, эч кандай үн сөзсүз эле Өгүздү бир чабат. Бул сахнада, көрүүчүлөр аңчынын сабактары текке кетпегенин, Эсен Өгүзгө татыктуу атаандаш абалына келгенине күбө болушат. Эсен жеңип чыгат да ачууга алдырбай өзүн колго алат. Өгүз жарга илинип калганда, аны артка тартып чыгат. Бул жерде Эсен аңчынын айткандарын укканын жана ички шайтандарын жеңгенин далилдейт. Экөө кармашып жаткан жерге айылдагы башка адамдар топтошуп жетип келишет. Аларга да Асанды Өгүз өлтүргөнү жеткен. Эсен Өгүздү жардан тартып чыгып, басып кетет. Калган эл да аны ээрчип, Өгүзгө сыртын салып басып кетишет. Бул моментке чейин Өгүз адамдардын арасында сыйга, авторитетке ээ болсо, эми абал өзгөрүп отурат. Эсен эң чоң сыноодон өттү. Воглердин айтымында, бул баскычтын эң башкы функциясы - каармандын чын эле өзгөргөнүн далилдөөсү болуп саналат (Воглер, 2021:350). Анын жазганындай эле, Эсен башкалардын алдына жоопкерчиликтүү, өзгөргөн, оор басырыктуу, күчтүү, ишенимдүү адам катары чыга келет.

**12. Эликсир менен кайтуу.** Тасманын акыркы эпизоду ыр менен коштолот. Айылдын жашоочуларынын жашоосу жанданып, мурдагыдай бейпил чөйрө орной баштаган. Эл тарап, 3-4 эле боз үй калган жерге эл эми кайра кайтып келишет. Адамдар биргеликте жаңы боз үй жасашат. Эсен менен Бегимай баш кошкон, жаңы жашоого кадам тышташкан жана жаңы боз үй бул экөөнө арналган. Тасманын башында Эсен дайыма жалгыз көрсөтүлөт, анын достору, колдогон эч ким жок, ал эми акыркы сахналарда болсо Эсен коомдо өз ордун тапкан, адамдардын колдоосуна ээ болгону көрүнөт. Мурда адамдардан оолак, жалгыз Эсен, эми элдин ортосунда. Үй ээси катары, жаңы боз үйдүн түндүгүн Эсен көтөрөт.

### Корутунду

“Каармандын саякаты” теориясы баяндоону камтыган бүткүл искусство багыттарында, медиа чыгармаларды жаратууда көптөн бери колдонулуп келгени белгилүү. Анын үстүнө, “Каармандын саякаты” структурасы бир эмес, бир нече авторлор тарабынан ар түрдүү көз караш менен иштеп чыгылгандыктан, сценарийлерин, баяндарын текшерүүнү каалаган же даяр фильмдердин анализин жүргүзүүнү каалаган адистер үчүн ыңгайлык жаратат. Фильм тартуу процессинде кино адистеринин сценарийлерди “Каармандын саякаты” схемасы менен текшерүүсүнөн тышкары, көптөгөн даяр фильмдерди бул схема менен анализдеп көптөгөн илимий макалалар, диссертациялар жазылып келет.

Бул макаланын алкагында Кыргыз киносунан “Дарак ыры” толук метраждуу көркөм тасмасы “Каармандын саякаты” схемасына салынып анализдөө үчүн тандалып алынган. Режиссер Айбек Дайырбековго таандык бул тасмадагы баш каарман Эсен аркылуу тасманын сюжети Кристофер Воглердин “Каармандын саякаты” схемасына ылайык анализденди. Анализдин жыйынтыгында, Воглердин схемасындагы 12 баскычтын бардыгы тасмада орун алгандыгы аныкталды. Мындан тышкары, беглилей кетчү тарабы, “Дарак ыры” тасмасында “Каармандын саякаты” схемасы Воглер сунуштаган ырааттуулук өзгөртүлгөн түрдө жайгаштылырган.

Тасманын баш каарманы Эсендин тасманын башынан аягына чейинки сапары төмөнкү ырааттуулукта берилген: күндөлүк жашоо, укмуштуу окуяга чакырык, чакырыкты четке кагуу, алгачкы босогону аттоо, эң башкы сыноо, устатка жолугуу, сыноолор, достор душмандар, үңкүргө жакындоо, мөөрөй, артка карай жол, кайрадан тирилүү, эликсир менен кайтуу. Бул баскычтардын баарын басып өткөн соң Эсен үйүнө кайтып келет. Воглер айтмакчы, Эсен сапарынын жүрүшүндө ар түрдүү окуяларга туш болуп, метаморфоздорду жашап, өзгөргөн калыпта кайтат. Каарман саякатынын соңунда сабак алышы керек, өзгөрүүлөрдү башынан өткөрүшү керек, сабак албаса, өзгөрбөсө, анда саякат ийгиликсиз, дейт Воглер. Эсендин саякатын ийгиликтүү деп таанууга болот, ал өзгөрдү, ички, инсандык өнүгүүнү жашады, сүйүктүүсүнө баш кошту, буларга жетүү үчүн болсо каталарды кетирди, жоготууларды башынан өткөрдү. Кэмпбелл, “Миң жүздүү каарман” китебинде куулган, сүргүнгө кеткен жана кайтып келген каармандар жөнүндө жазат. Ал айткандай эле, жаш жигит Эсен, бир жагынан өз ыктыяры менен, бир жагынан башкаларынын бул ишке түртүүсү менен туулган жерин таштап кетип, көп убакыт өткөндөн кийин келет. Бул убакыт ичинде болсо, каармандын саякатын басып өтүп, дуушар болгон аз көп сыноолорду көтөрүп, тышкы жана ички өзгөрүүлөрдү башынан өткөрүп, жаңыланган, өскөн абалда келет. Ошентип, Эсен каармандын саякатынын айлампасын аягына чыгып отурат. Белгилей кетчү нерсе, “Дарак ыры” тасмасынын борборунда каарман эмес, окуя орун алган десе болот. Окуя каармандын айланасында өнүкпөйт, тетирисинче, окуя уланат, каармандар ошол окуянын ар кайсы бөлүктөрүн илгерилетишет. Тасманын негизги окуясы бир нече каарман аркылуу чагылдырылат. Баш каарман Эсендин тасманын эң башындагы иш аракеттери окуялардын чынжырчасынын башталышына түрткү болот, бирок андан кийинки этаптарда айрым окуялар Эсендин катышы жок эле өнүгүп отурат. Бул учурларда тасманын алдыңкы планына Базарбай чыгат жана бул окуялар “Каармандын саякаты” схемасынын сыртында калууда.

Архетиптер маселесинде, “Дарак ыры” тасмасында Воглер сунуштаган 8 архетиптин ичинен 5 архетип колдонулган. Фильмдин жаратуучулары 5 архетиптин маскасын таккан башкы ролдордогу каармандар аркылуу негизги сюжетти өнүктүрүшкөн. Алар каарман, көлөкө, устат, дос, кабарчы архетиптерине жакындатылып жазылган. Баш каармандын сүйүктүүсү жана тасманын баш каармандарынын бири болгон Бегимай болсо, Воглердин сунуштаган архетиптер топтомунун эч кимисине туура келбейт. Бул персонаждын иш аракеттерин талдап көргөндө, баш каармандын сүйүктүүсү болгондон тышкары кандайдыр бир функцияны аткаргандыгын көрүүгө болот.

Кыргыз элинин салттуу жашоо образын жүргүзгөн замандарды чагылдырууга аракет кылган “Дарак ыры” тасмасынын анализи жыйынтыгында, Кыргыз фильмдери да дүйнөлүк масштабда колдонулган мифологиялык структураларды камтыганы далилденди. Бул болсо Кэмпбеллдин мифтердин структурасы универсалдуу жана Кыргыз киночуларынын дүйнөлүк нарративдердин түзүмдөрү менен жакындан тааныш экендигин далилдейт. Бул макала дүйнөлүк башка тилдердеги өрнөк илимий макалалардын негизинде жазылды. Ачык булактарда бул темада кыргыз тилинде жазылган булактарды тартыштыгын эске алганда, бул макала алдыда ишке ашырыла турган илимий иштерге пайдалуу булак болуп бере алат деген ишенич бар.

### **Этикалык Баян**

*“Кыргыз киносунда каармандын саякаты: “Дарак ыры” фильминин анализи”* аттуу изилдөө даярдалган учурда илимий этикалык талаптарга жооп берилген. Шилтеме берүү эрежелери сакталган жана жыйналган маалыматтар бурмаланган эмес. Бул изилдөө башка илимий-академикалык жарыялоо тармактарына жөнөтүлгөн эмес.

### **Изилдөөчүлөрдүн салым кошуусу боюнча пайыздык баяндамасы**

Изилдөөчүлөрдүн кошкон салымдары тең болуп эсептелет.

### **Конфликт боюнча**

Изилдөөдө эч кандай конфликт потенциалы жок деп эсептелет.



## Адабият

- «Darak ыру» tasmasy, (2018). rezhisser: Aybek Dayyrbekov [«Дарак ыры» тасмасы, 2018, режиссер: Айбек Дайырбеков]
- Abikeeva, G. (2001). Kino central'noy Azii, 1990-2001. Kompleks. <https://kazneb.kz/ru/bookView/view?brId=1167881&simple=true#> [Абикеева, Г. (2001). Кино центральной Азии, 1990-2001. Комплекс. <https://kazneb.kz/ru/bookView/view?brId=1167881&simple=true#>]
- Arslantepe, M. (2008). Popüler Sinema Filmlerinde Hikâye Anlatımı. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 237-256.
- Asanov, Ü. (Ed.). (2004). Kyrgyz Adabiyaty ensiklopediyalyk Okuu Kuraly. Mamlekettik Til sana Enciklopediya Borboru. [Асанов, У. (Ed.). (2004). Кыргыз Адабияты Энциклопедиялык Окуу Куралы. Мамлекеттик Тил жана Энциклопедия Борбору.]
- Bishkekте "Ak ilbirs" syjlygj tapshyrldj. Laureattar tizmesi. (2019, April 26). Sputnik Kyrgyzstan. Retrieved May 20, 2023, from <https://sputnik.kg/20190426/bishkekте-ak-ilbirs-syjlygy-tapshyryldy-1044127956.html> [Бишкекте "Ак илбирс" сыйлыгы тапшырылды. Лауреаттар тизмеси. (2019, April 26). Sputnik Кыргызстан. Retrieved May 20, 2023, from <https://sputnik.kg/20190426/bishkekте-ak-ilbirs-syjlygy-tapshyryldy-1044127956.html> ]
- Bond, S. E., & Christensen, J. (2021, August 12). The Man Behind the Myth: Should We Question the Hero's Journey? Los Angeles Review of Books. Retrieved May 9, 2023, from <https://lareviewofbooks.org/article/the-man-behind-the-myth-should-we-question-the-heros-journey/#comments>
- Campbell, J. (2004). The hero with a thousand faces. Princeton University Press.
- Deyneka, L. (2012). "May the Myth Be with You, Always: Archetypes, Mythic Elements and Aspects of Joseph Campbell's Heroic Monomyth in the Original Star Wars Trilogy". In D. Brode & L. Deyneka (Eds.), Myth, Media, and Culture in Star Wars: An Anthology. Scarecrow Press.
- Fild, S. (2016). Kinoscenariy: osnovj napisaniq. E. [Филд, С. (2016). Киносценарий: основы написания. Э.]
- kyrgyzcinema.com. (n.d.). Айбек Дайырбеков-Kyrgyz. Kyrgyz Cinema. Retrieved May 2, 2023, from [http://www.kyrgyzcinema.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=626%3Aaybek-dayyrbekov&catid=3%3Adirector-&Itemid=55&lang=ru](http://www.kyrgyzcinema.com/index.php?option=com_content&view=article&id=626%3Aaybek-dayyrbekov&catid=3%3Adirector-&Itemid=55&lang=ru) [kyrgyzcinema.com. (n.d.). Айбек Дайырбеков-Kyrgyz. Kyrgyz Cinema. Retrieved May 2, 2023, from [http://www.kyrgyzcinema.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=626%3Aaybek-dayyrbekov&catid=3%3Adirector-&Itemid=55&lang=ru](http://www.kyrgyzcinema.com/index.php?option=com_content&view=article&id=626%3Aaybek-dayyrbekov&catid=3%3Adirector-&Itemid=55&lang=ru)]
- limon.kg. (2018, 2 27). Müzikl «Pesn' dreva» osnovan na dvux real'nyx istoriiax, kotorie proizoshli v Naryne (interviu). from <https://limon.kg/ru/news:70393> [limon.kg. (2018, 2 27). Мюзикл «Песнь древа» основан на двух реальных историях, которые произошли в Нарыне (интервью). limon.kg. Retrieved April 15, 2023, from <https://limon.kg/ru/news:70393>]
- Production Company Cinetrain. (2019, May 7). "The Song of Tree" 2018. <https://www.cinetrain.net>. Retrieved May 23, 2023, from <https://www.cinetrain.net/?p=46>
- Tokoeva, C. (2021). Darak ыру - pervy nacional'ny müzikl. Vestnik Kirgızskogo Gosudarstvennogo universiteta Imeni I. Arabaeva, (4), 150-154. 10.33514/1694-7851-2021-4-150-154. [Токоева, Ж. (2021). Дарак ыры - первый национальный мюзикл. Вестник Кыргызского Государственного университета Имени И. Арабаева, (4), 150-154. 10.33514/1694-7851-2021-4-150-154]
- Tölmüşova, G. (2018). Kirgizskoe kino vchera i segodnj: razvitie i perspektivj. In Istoriq nacional'nx kinematografij v SSSR i perspektivj razvitiq kino gosudarstv-uchastnikov SNG, stran Baltii i Gruzii (pp. 307-364). Akademicheskij prospekt. [Толомушева, Г. (2018). Киргизское кино вчера и сегодня: развитие и перспективы. In История национальных кинематографий в СССР и перспективы развития кино государств-участников СНГ, стран Балтии и Грузии (pp. 307-364). Академический проспект.]
- Vogler, C. (2017). Joseph Campbell Goes to the Movies: The Influence of the Hero's Journey in Film Narrative. Journal Of Genius And Eminence/ Joseph Campbell Special Issue, 2(2), 9-23.
- Vogler, K. (2021). Puteshestvie pisatelq. Mifologicheskie strukturj v literature i kino. Per.s ang. Al'pina non-fikshn. [Воглер, К. (2021). Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино. Пер.с англ. Альпина нон-фикшн.]

## EXTENDED ABSTRACT

Scientists have examined myths and mythology with different approaches and different methods and have produced many studies in terms of content and form. The Hero's Journey - Monomyth theory by Joseph



Campbell, is a theory which studied myth, took the first steps towards using the structural patterns of myths as narrative tools in cinematography. Campbell studied the myths of many societies in the world for many years and finally came to the conclusion that the myths of any place and people tell the same story in thousands of different versions. Myths always tell a story about a character, they all tell the same story over and over again, and this story has the structure of an ancient myth. Cinematography can be seen to be influenced from myths, in two main layers: form and content. In terms of form, Campbell's aforementioned Monomyth structure is used as a plot-enhancing instrument in screenwriting for motion pictures. And in terms of content, the most simple, mythical plots form the core of movies. Inspired by Campbell's theory and based on it, cinematography expert Christopher Vogler developed simplified the 12-stage Hero's journey. Vogler's scheme further facilitated the use of mythical structure to develop motion pictures and strengthen scripts. Within the scope of this study, the feature film "Darak ыры" by film director Aybek Dayırbekov, shot in Kyrgyzstan during the independence period, was analyzed through Christopher Vogler's "The Hero's Journey" theory. The aim of the study is to determine the use of universal mythical structures in Kyrgyz cinematography. For this purpose, the 12 stages of Vogler's Hero's Journey scheme and the use of the eight archetypes proposed by Vogler were studied. "The Hero's Journey" theory has already become a technique used in arts and media products that contain storytelling. Moreover, the fact that the hero's journey skeleton is put forward by various authors from different perspectives, creates diversity and suitability for those who want to test their work or apply it in film analysis. While cinema experts test scenarios with the Hero's Journey scheme during the film production process, it is possible to see that many scientific articles and dissertations have been published by analyzing films by applying the Hero's Journey scheme to many released films. Within the scope of this study, the feature film "Song of the Tree" was selected to be analyzed by applying the Hero's Journey approach. The story of Esen, the protagonist of the "Song of the Tree", by Aybek Dayırbekov, was examined according to Christopher Vogler's Hero's journey scheme. As a result of the analysis of the movie Darak ыры, it was seen that all 12 stages of the Hero's Journey by Vogler were included in the movie. Another point that stands out is that in the movie "Song of the Tree", the Hero's journey scheme is placed in a different order than originally suggested by Vogler. In the movie, the journey of the main character Esen is given in this way: Ordinary world → Call to Adventure → Refusal of the Call → Crossing the First Threshold → The ordeal → Meeting with the mentor → Tests, Allies, and Enemies → Approach to the inmost cave → Reward → The road back → The resurrection → Return with the Elixir. By going through these processes, the hero Esen returns to the starting point - his village. As Vogler states, Esen comes across different events during his journey, experiencing metamorphoses, and returns changed. As the author says, the hero must learn lessons and change as a result of the journey. If he does not learn a lesson and does not change, the journey is unsuccessful. Esen's journey can be considered successful, he changed, experienced inner development, married his beloved girl, all as a result of his mistakes and losses. In his work "The Hero with a Thousand Faces", Campbell talks about heroes who were chased/exiled and returned. As he said, young Esen was motivated to leave his homeland both by his own initiative and the push of others. He came back after a long time. During the process, he emerges in a changed form by going through the Hero's journey, passing through the more or less tests he faced, and experiencing internal and external metamorphoses. Thus, the circle of the hero's journey scheme is completed. Another important point to note is that the film "Song of the Tree" was determined to be an event-focused movie, not a hero-focused movie. The story of the film is reflected through a few heroes. Although the actions of the protagonist Esen in the first part of the movie initiate the chain of events, some events in the middle part of the movie develops without Esen's participation. Here, one of the other important heroes of the film, Bazarbay, comes to the fore and these scenes remain out of the Hero's journey scheme. Regarding archetypes, 5 of the 8 archetypes in Vogler's work were featured in the movie "Song of the Tree". Creators of this film progressed the story of the film through the main characters wearing masks of 5 archetypes. It has been determined that the main characters were developed within the framework of the archetypes of Hero, Shadow, Mentor, Ally and Herald. Begimay, who is considered as the beloved girl of the protagonist and one of the main heroes of the film, remains outside the archetypes determined by Vogler. During examination of her actions, it was seen that she did not fulfill any other function other than her role as the protagonist's beloved one. As a result of the analysis of the film "Song of the Tree", which tried to reflect the appearance of the times when the Kyrgyz people lived their traditional lifestyle, it can be claimed that Kyrgyz films also contain mythical structures applied in global cinematography. This alludes to Campbell's universality of mythical structures and Kyrgyz filmmakers close acquaintance with the worldly narrative structures. This article was written on the basis of exemplary scientific articles in other languages of the world. Considering the scarcity of sources written in Kyrgyz language on this subject in open sources, there is a belief that this article can be a useful source for future scientific works in the framework of this subject.



## Dramaturgical Film Analysis in Soviet Cinema: 'My First Teacher (1965)' and 'Little Soldier (1972)' Boy As the Movie Examples

Aydın YEŞİLYURT<sup>1</sup> & Zeki OKYAY<sup>2</sup>

### Abstract

The literary works of Chyngyz Aitmatov, who has an important place in the world literature, were adapted to the cinema for many times. As far as it can be accessed, the observation was that the dramaturgical analysis of these adaptations comparing Russian and Kyrgyz cinemas is missing. In the present research based on this absence, the film "My First Teacher" adapted by Russian director Andrey Konçalovskiy Mihailov and "Soldier Boy" adapted by Kyrgyz director Eldar Urazbayev were analysed dramaturgically in terms of "theme, society, economic and sociological background, discourse plane, opposites, narrative plane of the story, place and character design, perspective and plot, the climax of the movie, stage design (acting, sound, music etc.)" through the questions what kind of dramaturgical structure emerged when two literary works of a Kyrgyz author were adapted to the cinema by a 1) Soviet director and 2) a Kyrgyz director and 3) what dramaturgical similarities these two separate works have. In these films, My First Teacher and Soldier Boy, dramaturgical elements occupy a wide place, just like the majority of Aitmatov's works adapted to the cinema. And these dramaturgical elements include "Soviet and Kyrgyz music tones, Epic of Manas, cultural items like calpak and qhopuz, plots in accordance with the casuality principle, conflicts between Bolshevism and traditionalism."

*Key Words:* Dramaturgy, cinematic dramaturgy, Soviet cinema, Kyrgyz cinema, narrative, the films of 'My First Teacher' and 'Little Soldier Boy'

### Sovyet Sinemasında Dramaturjik Film Analizi: 'İlk Öğretmenim (1965)' ve 'Askercik (1972)' Filmleri Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz

#### Öz


Dünya edebiyatında önemli bir yer tutan Cengiz Aytmatov'un edebi eserlerinden sinemaya pek çok uyarlamaya yapılmıştır. Ulaşılabildiği kadarıyla bu uyarlamaların Rus ve Kırgız Sinemasını karşılaştıran dramaturjik çözümlemenin eksik kaldığı görülmüştür. Bu boşluktan hareket eden araştırmada Kırgız bir yazara ait iki edebi eserin a) Sovyet bir yönetmen tarafından ve b) Kırgız bir yönetmen tarafından filme alındığında ortaya nasıl bir dramaturjik yapı çıkmaktadır? c) Cengiz Aytmatov'un filme alınan iki ayrı eseri arasında dramaturjik yönden ne tür benzerlik ya da farklılık bulunmaktadır? soruları üzerinden 1) Rus yönetmen Andrey Konçalovskiy Mihailov'un sinemaya uyarladığı "İlk Öğretmenim" filmi ile 2) Kırgız yönetmen Eldar Urazbayev'in sinemaya uyarladığı "Askercik" filmi "tema, toplum, ekonomik ve sosyolojik artalan, söylem düzlemi, karşıtlıklar, öykünün anlatı düzlemi, mekân ve karakter tasarımı, bakış açısı ve olaylar örgüsü, filmin doruk noktası, rejî tasarımı (oyunculuk, ses, müzik vb.)" bakımından dramaturjik yönden analiz edilmiştir. Filmler; ele alındığında dramaturjik yapıyı bünyesinde bulundurduğu görülmektedir. Sinemalaştırılan Aytmatov'un eserlerinin büyük bir çoğunluğunda olduğu gibi ilk öğretmenim ve askercik filmlerinde de "Sovyet ve Kırgız müzik tınılarına yer verilmesi, Manas Destanı, Kalpak, Komuz vb. gibi kültürel öğelere yer verilmesi, Olay örgüsünün nedensellik prensibine uygun olması, Bolşevizm ve Geleneksellik arasındaki çatışmaların bulunması" gibi dramaturjik unsurlar bolca yer almaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Dramaturji, sinema dramaturjisi, Sovyet sineması, Kırgız sineması, anlatı, 'İlk Öğretmenim' ve 'Küçük Asker Çocuk' filmleri


#### Atf İçin / Please Cite As:

Yeşilyurt, A., & Okyay, Z. (2024). Dramaturgical Film analysis in Soviet Cinema: 'My First Teacher (1965)' and 'Little Soldier (1972)' Boy as the movie examples. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 35-51. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1457240>

<sup>1</sup> Arş. Gör. - Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi, ayesyilyurt@akdeniz.edu.tr,

 ORCID: : 0000-0003-3136-2437

<sup>2</sup> Arş. Gör. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İletişim Fakültesi, zeki.okyay@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0002-9507-9414

## Introduction

Even though Aristotle himself did not use the “dramaturgy”, this expression dates back to the *Poetica* of Aristotle (1976; Koivumäki, 2016) and was introduced to the literature with the theatre (Çamurdan 1996) and dramaturgy studies began with Hamburg Dramaturgy written by Lessing in 1767 (Lessing 1869). Dramaturgy, which was introduced to the literature by the German school, defined as dramatic text writing according to the Oxford dictionary (2010 443), play writing and directing according to Turkish Language Association (2011 720), and consultant or director according to the British school (Nutku 46), found its place in cinema with the beginning of filming. Dramaturgy in cinema is defined as the process of interpreting and thus constructing the contrasts of life over and over again and the way they are expressed with elements specific to the silver screen (Aslanyürek 50). The capaciousness of a film’s return and the strength of its language structure are only possible with the dramaturgical analyses of the called movie (Dmytryk 95). Cinema dramaturgy started having its own unique characteristics as it began to turn into a format of its own, freeing itself from the umbrella of the theater. In the world of cinema, many screenwriters and directors have created their own world of dramaturgy (Mamet 15)

In the most accessible literature review, it has been seen that dramaturgical analyses in cinema were carried out within the framework of films’ musical dramaturgy (Miceli, 2011), dramaturgical solutions of many directors' films (Corbella, 2011; Yılmaz, 2018; Kumar Verma & Dwivedi, 2023; Koivumäki, 2016), dramaturgy in theater (Yuldashev & Alijanovna Juraeva, 2023), discourse, theme and narrative (Sözen 2013), representations of disability (Gezgin and Yılmaz, 2022), self and dramaturgy (Medin, 2014). Looked from this plane, after the best efforts to reach the complete literature, many books of Chyngyz Aitmatov were adapted to the cinema, however, dramaturgical analysis which compares Russian and Soviet cinema (approaches) is missing. Throughout this study in which the relevant literature is evaluated employing the field literature about the historical journey of dramaturgy, dramaturgy in general cinema and Soviet and Kyrgyz cinema, “My First Teacher” shot with Kyrgyz artists as a Soviet movie and adapted from Chyngyz Aitmatov’s same work by screen player, producer and director Andrey Konçalovski belonging to Russian cinema tradition where the montage movement shone bright like a diamond and “Soldier Boy” movie adapted by Kyrgyz director Eldar Urazbayev and shot with Kyrgyz artists are analyzed in dramaturgical terms.

## Dramaturgy in Cinema: Soviet And Kyrgyz Cinema

Making the life of individual valuable and being discussed within a specific place and in cause-effect chain (Bordwell & Thompson 89-90), the narrative is defined as the expression of a series of events with the finest details (TLA 130). While these events used to turn into narratives through plays once, they now become dramaturgy through movies (Chandler and Munday 27) In narratives that connect sequential scenes (Oluk Ersümer 103) through a cause-and-effect relationship (Uğur and Yılmaz 211-214), the film begins with an event (Todorov 233-234) and consists of an introduction, body and conclusion (Topçu 58). In such narration films, the audience's pleasure is increased and maximized in the climax (catastasis) (Tuğan 132). Here, emotionally charged constructions of meaning are created and arouse tension and mystery in the audience, which brings us to the aim of the dramaturgy. The purpose of dramaturgy is to have the film director or screenwriter solve the problems that continue between scenes in a movie. And also, the suitable scenes, the original novel or story adaptations can be preferred in dramaturgical productions (Koivumäki, 2016). In other words, dramaturgy is based on the knowledge of choosing how to use the elements of narrative structure (theme, narrative, how the narrative is conveyed, conflict, knot, time, space, connections between scenes, cause and effect chains, use of light, sound, music and mounting) to tell a story. At the same time, analyzing how the elements that make up the elements of dramatic structure are arranged (Çamurdan 58) and how they are used constitute the analysis methods of film dramaturgy (Sözen 23) And also, analyzing how these elements that make up the elements of dramatic structure are arranged (Çamurdan 58) and how they are used constitute the analysis methods of film dramaturgy (Sözen 23)

In Russia, cinema was nationalized by a decree on August 27, 1919, and the first film workshop, commonly known as VGIK, was founded in Moscow in 1919 (Stutterheim 21). In 1921-1924, three currents came into prominence in Soviet cinema: The Cine-Eye by Deziga Vertov, FEKS (Eccentric Actor Factory) created by Grigori Kochintzev, Leonid Terauberk and their friends, and lastly Kulechov's workshop in State Cinema School (Yıldız 61-62). In 1922, Lenin, who ruled the country after the October Revolution of 1917, stated that "cinema is the most important of all arts and film programs should balance entertainment and education" (Thompson & Bordwell 123). Lev Klechov's workshop (Clarke 146), which used to give education at the State Film School (1925-1930), and the conception of constructivism (Özarslan 51) are considered to be among the factors that shaped the future of Soviet Cinema. Constructivists, who are the representatives of constructivism (TDK, 2023), which means "constructionism" according to the Turkish Language Institution (Schitzer, Schitzer, & Martin 16) and is mostly seen in fields such as painting, sculpture, architecture, and later also in theater (Schitzer, Schitzer, & Martin 16), regards artists as engineers who build new constructions for the benefit of society (Petric 21) and make the folk reach the consensus (Eryılmaz, Özlü, Keskin, and Yüçetürk, 44). To this aim, Soviet Film-Makers wanted to employ the fiction (Yengin 130-131). When we think of fiction, names like Vertov and Eisenstein come to mind. Vertov can skillfully mount staged images (Hicks, 2007). Addressing the problem of mounting in cinema, Eisenstein (1984) sees it as the film director's way of perceiving life (1985 16). For Soviet Cinema, which accelerated its development in relation to the various literary genres and forms, the dramaturgy (Ministry of Cultural Affairs Russian Federation 6) is of vital importance (Rudnev 62). At this very point, cinema dramaturgy develops as long as the needs of it increase, notwithstanding the ground-breaking discoveries of Soviet directors have the essentiality (Turkin, 2007).

While the first cinema screenings in Kyrgyzstan belong to the Russian formalists (Luzanova, 2015), the first cinema film development also coincides with the Soviet era (Chapron, 2010). The first feature film of Kyrgyz Cinema was shot in 1955 (Russian film production company: Mosfilm) and it is said to have experienced its golden age between 1960-1980 (Güngör, 2023). In those years, the stories of Chyngyz Aitmatov, whose fame has spread around the world today, began to be adapted to cinema and Kyrgyz Cinema is remembered with Chyngyz Aitmatov (İri 45). In Kyrgyzstan, which became independent in 1991, cinema production gained momentum after 2010 (Dzhumakmatova, 2023) and the new cinema era began (Moldalieva, 2010).

## **Method**

Kyrgyz cinema developed simultaneously and intertwined with Soviet cinema. Looking at the general characteristics of Soviet cinema, dynamic fiction comes to the fore. Soviet filmmakers were renowned as the first practitioners of editing in world cinema. Soviet cinema, which frequently included social and cultural elements, was also in close relationship with literature. Soviet cinema in the context of literature-cinema relationship; It has features such as 'defamiliarization, bringing to the forefront or bringing to the fore, explaining the contradiction, producing the symbols or producing the personal attitude of the director in the work, unlike the aesthetic concerns'. He also focused on Political and social issues in Soviet cinema. In Soviet films, the commitment to the Soviet identity, collectivist social ideology and socialism is generally featured.

The aim of this study is to make a dramaturgical analysis of *My First Teacher* and *Little Soldier Boy*, two of the masterpieces of Kyrgyz cinema;

- Revealing the way in which the relationship between Kyrgyz cinema and literature is handled through the films *My First Teacher* and *Little Soldier Boy*,
- In the film, outside of the stereotypical Soviet common identity and the Kyrgyz lifestyles, cultures, etc. specifying how local elements are processed
- By making a dramaturgical analysis of the two films, it is aimed to reveal their similar and different aspects in terms of technique and subject.



The 1965 film 'My First Teacher', written by Chyngyz Aitmatov and scripted with Boris Dobredeyev, directed by Andrey Konchalovskiy Mikhailov, and the 1972 film 'Little Soldier Boy', directed by Eldar Urazbayev, also written by Chyngyz Aitmatov and scripted by Erkina Borbiyeva. In the historical context, in the context of the main theme that the social values, especially the local characteristics and cultural codes of the Kyrgyz were presented in the Soviet cinema of the period, and the cultural indicators have the defense of the homeland and ideological mentality, the struggle and perseverance peaked in the context of the main theme that education should be given despite all the difficulties. Chyngyz Aitmatov's classics, My First Teacher and Little Soldier Boy, whose works have been translated into more than 100 languages, have been screened in many countries around the world, especially in Kyrgyzstan and former Soviet countries, from the moment it was released as subtitles and has passed dubbing in various languages. In the years when the films were shot, the first color films were made in Kyrgyzstan. The fact that the country had a wide geography and different ethnic groups in the years when the films were shot, and the current existence of the bipolar world order (West/USA and Soviet Union) also affected the cinema industry. The Soviet government used the cinema as an important tool to reach the public and to make the public accept the policies it has adopted and wanted to implement. Therefore, although dozens of films were shot in the autonomous republics within the Soviet Union in the years when the films were shot, some censorship or filtering elements were used. So much so that it is clearly seen that full or partial censorship was applied by the Soviet administration to the films that would contradict the ideological mentality of the administration and the collectivist soviet identity. Again, film production supports given by the state were only given to producers who did not violate the aforementioned elements. It was also very difficult for private filmmakers to produce feature films on a low budget. Again, in Soviet cinema, due to the wide geography and different terrain of the country, it was also possible to encounter various physical obstacles. Considering all these issues, the films of My First Teacher and Little Soldier Boy, which are among the leading Kyrgyz cinema, were chosen as the sample of the study. In other words, these films;

- Adapting the literary works 'My First Teacher and Little Soldier Boy', written by the Kyrgyz writer Chyngyz Aitmatov, one of the most well-known writers in the world, into a film,
- Although there are many important directors and films in Kyrgyz cinema, adaptations of the works of Chyngyz Aitmatov, one of the pioneers of Kyrgyz cinema, have a unique position,
- Films are highly valued not only for Kyrgyz cinema, but also for the cinema industry in the former Soviet countries,
- To reveal how the plot and the unity of the subject in the literary work are handled in the films,
- Considering the films as masterpieces by the audience since the first years they were made and the continuation of the screenings (film weeks, big film festivals, etc.),
- Elements of the Kyrgyz identity are included in the film,
- It was chosen as a sample because of the reasons such as revealing the similar and different aspects between the two films in terms of technique and subject.

According to Semir Aslanyürek, cinematic dramaturgy includes elements such as thought, theme, composition, subject (exposition, knot and body, climax, resolution, ending) and material, while Bob Foss examines cinematic dramaturgy under the roof of scene, character, dialogue, structure formation, dramatic structure, dramatic elements, epic structure and epic elements. Both authors touch upon basically similar things. Based on a generalizing expression, we must mention the place, time, person and theme as the fundamental concepts of the cinema. The dramaturgist of cinema must never ignore employing the literature behind the stories, contrarily, modern stories suitable for adaptation must be turned into plots. Dramaturgical film analyzes are essentially based on the relationship between literature and cinema. So much so that when the scientific studies in which such analyzes are made are examined, we come across film or TV series analyzes from literary works. Dramaturgical film analysis technique was used in this study, since the films My First Teacher and Little Soldier Boy were adapted into films inspired by Chyngyz



Aitmatov's literary work. Therefore, the method used in the analysis is thought to serve the purpose in the context of literature-cinema relationship. From this point of view, the film "My First Teacher" adapted by Andrey Konchalovsky from Chyngyz Aitmatov's book of the same name and the film 'Little Soldier Boy' adapted to cinema by Kyrgyz director Eldar Urazbayev were analyzed comparatively in terms of dramaturgical aspects focusing on "theme, society, economic and sociological background, discourse plane, opposites, narrative plane of the story, place and character design, point of view and plot, climax of the film, directorial design (acting, sound, music, etc)". Throughout the study, the model of dramaturgical cinema analysis put forward by Sözen in his article "Cinematic Dramaturgy and a Sample Analysis" was used.

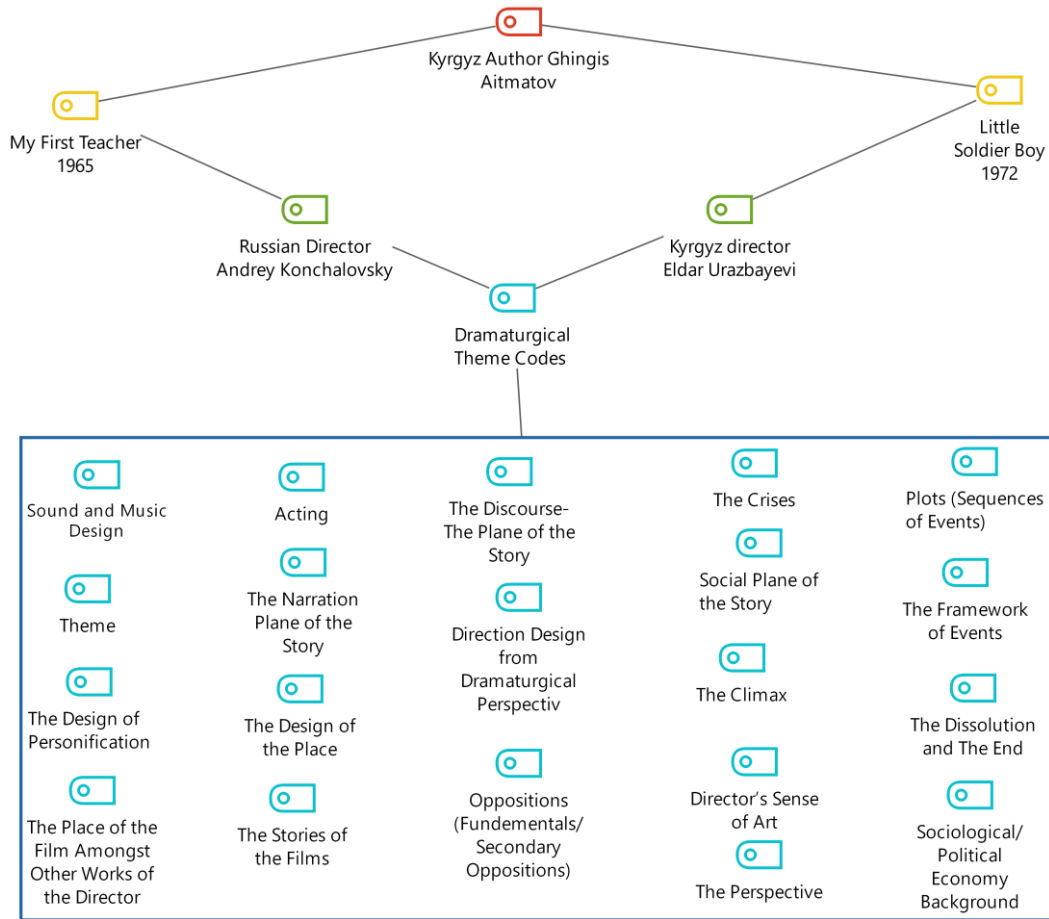


Figure 1 Pattern of Study

The Analysis of Films

Table 1 Casts of "My First Teacher and Little Soldier Boy"

	MY FIRST TEACHER	LITTLE SOLDIER BOY
City:	1965	1972
Plot:	Chyngyz Aitmatov and Boris Dobrodeyev	Erkina Borbiyeva
Director:	Andrey Konçalovskiy Mihailov	Eldar Urazbayev
Actors & Actresses	Bolot Beyşenaliyev, Natalya Arinbasarova, Darkul Kuyukova, İdris Nogoybayev, Klara Yusupcanova, Baken Kızıkeyeva, K. Jarkinbayev, A. Kızırnazarov, Sovyetbek Cumadilov, Kirey Carkimbayev, N. Çokubayev, İ. Riskulov, Medel Maniyazov, İskender Riskulov, İ. Dubaşev, A. Kızırnazarov, K. Kızırnazarov, K. Kızırnazarov, U. Kızırnazarov, G. Satarkulova, R. Boranbayev, G. İmankulova	Şayloo Sağınbayev, Tattıbübü Tursunbayeva, Kubat Cusubaliyev, Sabira Kumuşaliyeva, Nurcuman İhtimbayev, Sovyetbek Cumadilov, A. Aytıkeyev, B. Kadıkeyev, S. Saryalyaev and Temir Sariyev
Director of Photography	Georgiy Rerberg	Marat Duganov
Sound Operators	Y. Kaşkeyeviç and S. Katsenelenbagon	V. Bobkov

## Findings

### The Stories of the Films

**My first teacher:** Duyshen is a teacher from a small village in Kyrgyzstan who was sent by the Soviet Russian government to another small village in Kyrgyzstan to teach children. Teacher Duyshen, who is not supported to teach in this village, does the renovation of a barn in the village to turn it into a school on her own because no one accepts her. Soon Duyshen, a teacher beloved by his students, tells them about the Soviet regime and the sanctity of the party and the working class. Altinay is one of Duyshen's students. Duyshen, on the other hand, opposes Altinay's marriage to the landlord. Since the landlord is a representative of the capitalist system in the film, Duyshen teaches her students that he is the enemy of them and socialism.

**Little soldier boy:** Avalbek, whose father did not return from the war, watches with envy as his peers in the village spend quality time with their fathers. Losing his father at a young age has become a great burden for him. The movie comes to the village in horse-drawn carriages. Avalbek goes to the open-air movie with his mother Ceyengül, where all villagers are present. He claims that a soldier who appears in the battle scenes in the movie is his father. For a while he tries to convince his friends that his father is the soldier in the movie. However, no one believes him and he and his mother leave in despair at the end of the film.

### Director's Sense of Art

**My first teacher:** Andrey Konchalovsky Mikhailov was influenced by the work of Akira Kurosawa when he was young. He made his first feature film based on the novel "My First Teacher" by Chyngyz Aitmatov. For many years, he referred to Soviet Russian novels. He has many movies adapted from books. He always felt so close to the screenwriting and literature that he took his first step into the international arena with the movie "Romantic Lovers" in 1974. He gave special importance to music in his films. He always tried to use music in every film. The director's films such as "Four hundred strokes", "Eight and a half", "Atalanta", "Naudachu", "Balthasar", "Lights of the big city", "Fanny and Alexander", "Baba", "Seven Samurai", "The Road" and "Viridiana" are internationally recognized.

**Little soldier boy:** Eldara Urazbayev made some of his films inspired by novels. He is also a director who draws attention with his literary aspect. He made his directorial debut with the film "Little Soldier Boy (Солдатенок)". He was the screenwriter of "Hamlet from Suzaktan or Kero's Mother and Ariel". Director Urazbayev, who is also an actor, acted in five films and directed sixteen films. In his films, he mainly emphasized the internal and external dynamics, sociological and psychological fractures in the Soviet period. He has many well-known films such as Turkish Anthem, Visit to Minotavra, Russian Road Safety and State Inspectorate, Look at Both, Transsibir Express.

### The Place of the Film Amongst Other Works of the Director

**My first teacher:** In "My First Teacher (Первый учитель)" Andrey Konchalovsky discusses the political regime of the period. In this film, the director tries to convey the living standards of the period to the audience with a low budget and the roles he assigned to the characters. The work is also the director's first feature-length film. This film, which can be evaluated in the context of drama cinema, has a narration that takes place in a single location and deals with the events happened there. The story is a narrative woven with elements that are more likely to be believed in this society (the landlord, the representative of the capitalist system, and the teacher, the representative of the communist system) within a well-constructed psychological and sociological atmosphere with successful character designs. In

**Little soldier boy:** Eldara Urazbayev made the movie 'Little Soldier Boy' (Солдатенок)" based on the novel by Chyngyz Aitmatov. The movie marked his first step into directing. In the movie, he aimed to reduce the pain and drama brought by World War II to the private level through the character of Avalbek and the part about Avalbek's father's failure to return from the war. In the story, where social, cultural and political dynamics and ruptures are intensely dealt with, the film aims to convey the same feeling to the audience by transferring it to the people of the village. In this film, the director tried to reflect the living conditions of the period to the audience with low cost and the roles he assigned to the characters. The work has also the feature of being the director's first short-length film.

this sense, it can be defined as a 'sociological drama'.

This film, which can be evaluated within the framework of drama as a genre, has a narration that takes place in a single location and deals with the events happened there. The story is a narrative woven with elements that are likely to be believed in this society (the pain and tragedy brought about by the war) in a well-constructed psychological and sociological atmosphere with successful character designs. In this sense, it can be characterized as a 'sociopsychological drama'.

### Social Plane of the Story

**My first teacher:** The story generally consists of cinematographic narratives interwoven with discourses on the same social plane. The social plane of the story is the rural life. In this framework, the clothes and daily work of the actors have parallels with the rural life. The rural life is defined by such components like animal care.

On this social plane, the narratives of the story are constructed through the sociological sectors of the Soviet period, the life perception of Teacher Duyshen sent by the party and the government, and the lifestyles of the villagers.

**Little soldier boy:** The story generally consists of cinematographic narratives interwoven with discourses on the same social plane. The social plane of the story is rural life. In this framework, the clothes and daily work of the actors have parallels with the rural life. The rural life is defined by such components like animal care.

On this social plane, World War II, the biggest of the sociological ruptures in the Soviet Union period, is mentioned. The narrations are built on the fact that the father of the main character Avalbek did not return from the war.

### Sociological/Political Economy Background

**My first teacher:** In parallel with the characters presented on the social plane, the story provides information about the sociological and political economy background through staging. For example, at the banquet given in honor of the landlord in the village square, an old Manas player with a kopuz appears on the stage. Basing on his own wealth, the landlord, who is regarded and assigned as the representative of the capitalist system by Teacher Duyshen, wants to forcefully marry Altinay, a poor girl without parents. The Manas epic is the world's longest epic about the heroism of a man named Manas. The game of K k B r , which is part of Kyrgyz culture, is also included. The constant presence of horses in the frames also refers to the Kyrgyz sociological background. Another important scene is the one in which Teacher Duyshen affects Altinay. Duyshen saves Altinay from the landlord and brings him to the river for bathing while going to the village. Another sociological element is the reference to Islam. Kartanbay, the only villager who supports Duyshen and hosts him in his house, performs the *salaat* and prays for Duyshen's safe return to the village from the city. Kartanbay's words Bismillahirrahmanirrahim [in the name of

**Little soldier boy:** In parallel with characters presented on the social plane, the story conveys data on the sociological and political economy background through staging. For example, in order for the photographer who comes to the village to take pictures, the villagers either owe him money or pay him in advance. Again, we see the community's belonging to the Islamic identity when Avalbek pretends to be dead while playing a game and two villagers on horseback greet him with the greeting "selamun aleikum [peace be upon you]". At the banquet given in honor of the landlord in the village square, an old Manas player is seen on the stage with the komuz. In sociological terms, we can talk about a society in solidarity as the villagers care their animals by helping each other in due form of supporting one another.

Allah, the compassionate, the merciful] in the *salaat* are some of the Islamic references.

There are also references to the economic background of the period. The financial limitations of the villagers and their huge debts to the rich landlord make the called references. The landlord, on the other hand, thinks that he can get anything he wants thanks to his wealth, which creates the political economy references in the film.

### **The Discourse-The Plane of the Story**

**My first teacher:** When the discursive forms of the story in the film are analyzed, the characters are founded to represent the society in which they live. On the discursive plane of the film, all characters are designed as figures with the same class status, acting for the same purpose. It is seen that Teacher Duyshen uses discourses that defend the interests of the administration and the party against capitalism and the landlord. The discourse of the story focuses on the events that take place after the arrival of the teacher appointed to teach the children of a village in Soviet Kyrgyzstan, and daily life is depicted as the teacher's actions for education and the attitudes of the villagers towards him, which also points to social consensus and indicates that all segments of society are gathered around a certain goal. The phrase "hey teacher, we don't want you and your government" in the story constitutes this common consensus. Therefore, there is a conflict based on social status in the film.

**Little soldier boy:** When the discursive forms of the story in the film are analyzed, the characters are founded to represent the society in which they live. On the discursive plane of the film, all characters are designed as figures with the same class status, acting for the same purpose. The main message to be conveyed throughout the film is understood to be Avalbek's blame on the fascists for the death of his father.

The discourse of Avalbek, who is experiencing emotional intensity for his father because he did not return from the war to the village in Soviet Kyrgyzstan, which exists in the discourse of the story, draws the main lines. While this points to social consensus, it also indicates that all segments of society are gathered around a certain purpose. In the story, the pain, longing and burden brought about by the war are among the common discourses of the people. The words "his father Toktosun did not return from the war" in the film constitute this consensus.

### **Theme**

#### **Oppositions (Fundamentals/Secondary Oppositions)**

**My first teacher:** While the opposition between two different concepts, working class and the capitalist class, constitute the main opposition in the film, it is possible to speak of a story construction based on secondary oppositions between the Teacher Duyshen from the socialist system and the landlord from the capitalist system. While Duyshen frequently refers to the socialist system to which he is subject, Soviet power and the sanctity of Lenin, the landlord, regarded as the representative of the capitalist system, believes that he can achieve whatever he desires because of the opportunities provided by his economic power.

**Little soldier boy:** While two different concepts, the Soviets as the representatives of the Soviet Union and the fascists defined as the enemy, constitute the primary opposition in the story, it is possible to talk about a story construction based on secondary oppositions like between Soviet soldiers from the socialist system and fascist enemy soldiers. Here, while the main character Avalbek and the peasants refer to the socialist system, Soviet power and military service, the fact that the enemy soldiers, regarded as representatives of the fascist system, are fighting against their own soldiers and the soldier whom Avalbek claims to be his father in the war directly proves these oppositions.

## The Narration Plane of the Story

**My first teacher:** The narrative takes place in the third person. In general, the events that the third person or the storyteller Duyshen experiences constitute the narrative framework of the film. Within the scope of these narratives, the first part of the narrative focuses on Duyshen's efforts to go to the village and teach children and Duyshen's daily life, while the second part includes his rhetorical discourses to make the village community accept him and his educational activities. In the last part, Duyshen's attempts to save Altınay from the gendarmerie and the landlord and prevent her from engaging in a forced marriage are reflected.

Emotional changes are shaped through events narrated by the storyteller. In first part's narratives, the audience feels sad due to the obstacles against Teacher Duyshen, while in the second part, Duyshen's diligence and determination in the name of education are conveyed to the audience in the best way. In the third part, the anger of Duyshen, who tries to prevent Altınay's forced marriage, is reflected to the audience.

## The Design of the Place

**My first teacher:** The place in the story is designed in relation to social representations. The story develops wholly in the village and school. The scenes inside the houses are shown in a very limited way. The reason why the film location is designed as an open space is to present the details of the daily rural life. Since the story is in winter, the film characters are not seen outside apart from the times they are needed and they care their animals.

## The Design of Personification

**My first teacher:** The film consists of a person-oriented narrative. The important thing here is the focus on the person, namely Duyshen and Altınay, rather than the story. As the title of the movie suggests, the story revolves around a teacher named Duyshen who works with all her might and main to teach her students. While the events and the story are shaped around Duyshen and Altınay, the emotions presented to the audience are expected to be the same as Duyshen and Altınay's emotions. The characters in the story have frank personalities. In this section, Duyshen and Altınay, the protagonists with their clothing and attire, have the status of a teacher and a student. Therefore, both personifications have different thought patterns. In this respect, it is seen that Teacher

**Little soldier boy:** The narrative takes place in the third person. In general, the events that the third person or the storyteller Avalbek experiences constitute the narrative framework of the film. Within the scope of these narratives, in the first part of the narrative, Avalbek's contact with the photographer and his questions about the war are the first signal to convey the main message of the film. In the second part, Avalbek's rhetorical discourses that he tells his mother to go to the movie coming to the village are included. In the last part of the story, Avalbek's insistent words that the soldier in the film is his father are reflected to the audience.

**Little soldier boy:** The place in the story is designed in relation to social representations. The story develops wholly in the village and the movie. The scenes inside the houses are shown in a very limited way. The reason for designing an open space as a movie location is to present the details of the daily rural life. Although the time is not clearly stated, it is thought that the story takes place in the spring season due to the grazing of the animals, and it can be stated that the film characters are mostly seen in open areas and in the village square.

**Little soldier boy:** Avalbek is a young boy whose father served in the army during the Soviet Union and never returned, and who lives with his mother and grandmother in a remote village. The film consists of a narrative centered on the story and the person. What is important here is the focus on both the person, namely Avalbek, who is fatherless, and his story set in the village. As the title of the movie suggests, the story consists of Avalbek's longing for his father, who went to war and did not return, and the fascists, who are labeled as the enemy. While the events and the story are shaped around Avalbek, the emotions presented to the audience are expected to be the same as Avalbek's emotions.

The characters in the story have frank personalities. Being the protagonist in this section with



Duyshen has some feelings of protecting and caring for Altinay.

his clothes and attire, Avalbek shows the personality traits of someone growing up without a father. Therefore, Avalbek feels envy towards his peers who grew up with the love of their fathers.

### **The Perspective**

***My first teacher:*** The point of view of the story is presented through the eyes of teacher Duyshen. Therefore, while the audience perceives the story, it is based on Duyshen's point of view. Since Duyshen is the first person narrating the events and the story due to its location, the events meet with the audience through the first-person perspective. In this respect, the characters were presented to the audience with the ordinary daily behaviors of the period, therefore no identification is expected between the characters and the audience. This is a design for the audience to assume the role of spectator rather than identifying with the character.

***Little soldier boy:*** The point of view of the story is presented through the eyes of Avalbek, who is growing up without a father. Therefore, the audience bases on Avalbek's point of view while perceiving the story. Since Avalbek is the first person narrating the events and the story, the events meet the audience through the first person perspective. In this respect, the characters were transferred to the audience with the ordinary everyday attitudes of the period, so an identification between the characters and the audience is not expected. This is a design for the audience to assume the role of spectator rather than identifying with the character.

### **Plots (Sequences of Events)**

***My first teacher:*** Although the film seems to be about the past, it is narrated simultaneously and the storytelling is shaped within the framework of this simultaneity.

***Little soldier boy:*** Although the story seems to be about the past, the film is told simultaneously and the narration is shaped within the framework of this simultaneity. In the story of the film, it is seen that the events are concretized by transforming the thoughts about Avalbek's father Toktosun's going to war and not coming back into visuals by referring to World War II.

### **The Framework of Events**

***My first teacher:*** From the perspective of the framework, the plot consists of four breaking points, which are also the movements shaping the story around the characters. The first of these is Duyshen's arrival in the village as a teacher. There is not much information about Duyshen's previous life (before the village). The second movement is when Altinay is taken to the landlord's village for a forced marriage. This leads Duyshen to fight with the landlord and his two men based on his instinct to protect her. The third action is that Duyshen kisses Altinay during the train ride to Tashkent while she is heading for her education. Here, it is observed that Duyshen has some feelings for Altinay. The fourth and final breaking point is when Kartanbay goes to kill Duyshen, who has started to cut down his tree, and Kartanbay helps him. For the first time, a person from the village supports the construction of a bigger school in place of the one burned down by the landlord's men after allowing the cutting down of the only tree in the village.

***Little soldier boy:*** From the perspective of the framework, the plot consists of three breaking points, which are also the movements allowing the story to take shape around its characters. The first one is the arrival of the photographer in the village. The photographer finds workers in the village to take pictures; however, the first message about Avalbek's father Toktosun, who went to war and did not return, is understood here when Avalbek asks the photographer questions about the war. The second movement is the bringing of a film to the village. The fact that the film is about the war reinforces Avalbek's sense of fatherlessness. The third movement is Avalbek's defense that the soldier in the film is his father and his efforts to convince the villagers herefor. When the villagers point out that this is just a film and that his father is not the soldier in the film, Avalbek and his mother Ceyengül move away from the location of the film and the film ends.

## The Crises

**My first teacher:** Some crises are prominent in the story. These crises are also the elements that mobilize the audience's sense of curiosity. There are two main crises in the film. The first one is whether Duyshen, who went to the city, will return to the village or not. The people of the village believe that Duyshen will not return. The second crisis is that Duyshen, who burns the hay in the village square to punish the people who put their animals in the school, suddenly cries and tells the people that Lenin is dead. When the people of the village hear that Lenin is dead, they all start crying together.

**Little soldier boy:** Some crises are prominent in the story. These crises are also the elements that mobilize the audience's sense of curiosity. There are two main crises in the film. One of them is the film brought to the village. The villagers feel as if they were living it while watching the movie. The second one is that Avalbek, who is watching the movie, imagines for a moment the children spending time with his father. Here, the feeling is created that Avalbek's father Toktosun, who did not return from the war, will appear for a moment.

## The Climax

**My first teacher:** The climax of the story comes in the last scene, when Duyshen starts cutting down the only tree in the village together with Kartanbay in order to build a new, bigger one to replace the burned down school, and the audience wonders whether Duyshen will be able to continue teaching in the village and this initiative will be supported by the village community or not.

**Little soldier boy:** The climax of the story is seen in the last scene when Avalbek, who is watching the movie in the story, is wounded by the soldier -his father in the film- and suddenly runs towards him on the front line. The feeling that he can reach his father in the story can be perceived as real by the audience. And this arouses curiosity in the audience.

## The Dissolution and The End

**My first teacher:** The way the film ends is unclear even in the last scene, since as it can be understood from the climax of the film, the construction of a new school in the village arouses great curiosity as to whether it will be accepted by the people of the village or not. It gives the impression that there will be a sequel to this movie. Thus, in terms of genre, the dissolution and the ending are of a closed type. Because the ending is not left to the audience, the film ends with the scene of Duyshen and Kartanbay cutting down the tree.

**Little soldier boy:** The story ends with Avalbek and his mother Jeyengul leaving the place where they watch the movie. Unable to convince the villagers that his father was the soldier in the film, Avalbek and his mother Jeyengul leave the place dejected.

## Direction Design from Dramaturgical Perspective

**My first teacher:** The basic narrative of the story is based on the cinematographic narrative of the film. At the opening of the film, images of the winter season appear, introducing the village among the snowy mountains and an old building with roofless walls, which is initially unclear what it is. The sentences "I am a teacher. My name is Duyshen" come into the scene. This discourse arouses a sense of curiosity in the villagers.

The use of outdoor space as a location helps to describe the explanations about daily life more clearly. It is also noteworthy that Duyshen, the

**Little soldier boy:** The basic narrative of the story is based on the cinematographic narrative of the film. At the opening of the movie, a photographer is seen coming to the village on his bicycle in front of the children. Then, the text of the third year after the war appears on the screen. "The photographer's words about Avalbek's father, Tursunbek, arouse curiosity among the villagers as to whether the soldier in the movie is really Avalbek's father.

The use of the outdoors as a location helps describe the descriptions of daily life more clearly.

teacher who comes to the village at the beginning of the movie, introduces himself and the villagers react to his presence in the village for the purpose of teaching, and in the ending scene, he starts cutting down the only tree in the village, stating that he will rebuild a school for education. The movie begins with Duyshen 's statement that he is there to educate the students in the village and ends with Duyshen 's statement that he will be there for this purpose and starts cutting down the tree to build a school.

### **Acting**

**My first teacher:** In terms of acting, Duyshen as a character drives the movie from beginning to end with her confident structure and role as a teacher. Altınay is a character who shares the leading role with Duyshen. However, despite the fact that Altınay plays a very effective role, it can be said that the didactic structure in his dialogues emerges as a deficiency. The character of Agha is in contrast to Duyshen. The Agha shows the extent to what he can do with his wealth, which may be exactly suitable for the character. Another good actor is Kartanbay, who plays the role of a peasant; his role as a peasant stands out as one of the carrying elements of the movie, and he has always been the most important supporter of Duyshen, the teacher.

### **Sound and Music Design**

**My first teacher:** In this narrative, which takes place almost entirely in one location (the village square and the school) and has few variables, the sound of the water in the flowing stream, the sound of the fire set by Duyshen in the village square, the sound of rain, the sound of the animals in the village and the sound of the train about to move are clearly used so that the audience can feel the reality of the story.

In addition, the story ends with Avalbek asking the photographer questions about the war at the beginning of the story, and the final scene ends with Avalbek leaving the village after the photographer fails to convince him that the soldier in the film is his father.

**Little soldier boy:** In terms of acting, the film is driven from beginning to end by the character of Avalbek, who is confident and performs his role skillfully. The photographer is another character who shares the leading role with Avalbek. His role shows unity with the character. Mother Ceyengül is Avalbek's supporter during the period when he experiences the intense feeling of fatherlessness. The character of the grandmother introduced herself to the audience at the beginning of the movie. The character of the grandmother has a structure that stands by Avalbek and looks out for him.

**Little soldier boy:** In this narrative, which takes place almost entirely in one location and has few variables, the voices of animals, all the sound effects used in the war (in the film) to increase the tension, and the Soviet music that appears at certain intervals are used so that the audience can sense the reality of the story.

## **Discussion, Conclusion and Recommendations**

Dramaturgy is an analysis method that controls the stages of the narrative and examines the relations of the determined intellectual (discourse) dimension with the narrative plane. As a result of the analysis conducted with a thinking method suitable for creativity, it can be found to what extent the discourse is built correctly or not. Principles such as plot, causality, imagery, sequence of events, acting and sound design are the main elements that constitute discourse. For this reason, every film needs to be evaluated from the aesthetic perspective of the art of cinema by considering all its phases from idea to story, from script to fictionalized narrative in terms of structure, texture and meaning. In other words, the level of parallels between the dramatic internal action and its cinematographic visual shaping should be found and the gaps, if any, should be filled, since the losses of meaning are witnessed in many of the films, which have effective and thought-provoking subjects but do not have any dramaturgy work.

“Does the narrative have sociological value? Does the event comply with the principle of causality? Are the interrelationships between the story and the individuals correctly established? To which extent are the conflicts between the events meaningful? Does the direction design reflect the discourse of the film?” These answers to these questions are looked for in the films whose dramaturgy analysis is carried out and the film is clearly defined in terms of dramaturgy.

When the film "My First Teacher" is analyzed in the context of the questions above, it can be put forward that the narrative, established with a low budget, a single location and a small cast, has undergone a correct dramaturgy study. On the one hand, in the analysis of the event processes of the film and social dynamics and on the other hand, attitude changes composed of the individual's understanding and conveyance, and the cyclical link between them are constructed correctly in the narrative and thus make the film visible with a world narrative implicit through a sociological and psychological approach. It is conferred that the sequence of events and the characters created are related in a correct design; the main character Duyshen and the story are harmonious, the character Altınay, the second main role, correctly affects the events described in the story, the chosen point of view meets the intellectual demand expected from the audience, and the integrity of time and space in the film is successfully constructed. The lack of elements such as dramatic conflict, struggle, crises, etc. can be connected here: The narrative is mostly constructed to reflect the discourse dimension, and therefore the story is constructed without giving much space to the dramatic conflicts and crises required by the thriller genre.

Little Soldier Boy, which was analyzed with the method of dramaturgical analysis, was narrated from the protagonist Avalbek's perspective. As a result of factors such as the inclusion of sections from daily rural life in Kyrgyzstan, the use of both Soviet and Kyrgyz melodies in sound and music design, the encouragement of Soviet representation in oppositions etc., it was once again seen that the Soviet identity was multinational and cinema was used as an important tool to glorify it. It is seen that the characters in the film are created from within Soviet Kyrgyzstan, that is, from the core elements of the sociological structure, and stories from daily life in the society are included by identifying with the characters. Especially, the Fascism front, which is shown as the enemy in the fatherlessness of the Kyrgyz bala [boy] Avalbek, is defined as the main opposition to the Soviet self and conveyed to the audience this way.

As a result, both films, which are analyzed dramaturgically, are seen to have the following similarities:

- There are main characters to correct the deteriorating situation on the social plane and these characters put so much effort to make it right.
- Supporting characters alongside the main characters, who try to correct the deteriorating social problems and opposite characters with their obstructor roles.
- Inclusion of Soviet and Khirghiz music tone
- Inclusion of cultural elements such as Epic of Manas, Harp (komuz) etc.
- The compliance of plot with the causality principle
- Appropriate budget and acting performances in the ordinary course of life
- Promotion of the Soviet Union and all its values
- Preference for the villages of Soviet Kyrgyzstan as a location
- Conflicts between Bolshevism and traditionalism.

Based on all these, the narratives of both films are valuable from a sociological point of view and the cycle of events conforms to the principle of causality. In addition, the presence of the Teacher Duyshen and the Capitalist Aga types in My First Teacher, and the Soviet Union administration and its soldiers and the Fascist front administration led by Germany and its soldiers as the main and secondary opposites in Little Soldier Boy strengthened the films on oppositions. Again, in these two films, the interrelationships between the story and the people are established correctly, and the conflicts between the events carry meaning and the directorial design reflects the discourse of the film.

### **Ethics Statement**

During the writing process of the study titled "Dramaturgical Film Analysis in Soviet Cinema: 'My First Teacher (1965)' and 'Little Soldier (1972)' Boy As the Movie Examples", scientific rules, ethics and citation rules were followed; There was no tampering with the data collected and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

## Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

## Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

## References

- Akman, Erdoğan, Jamankulova, Regina, & Ayhan, Niyazi. (2014). "Emergence And Representation Of Identity Through Cinema In Kyrgyzstan After Collapse Of Soviet Union." *ULAKBİLGE*, 2(4), 77-86. <http://www.ulakbilge.com/makale/pdf/1412652311.pdf>.
- Aslanyürek, Semir. *Senaryo Kuramı* (3 b.). İstanbul: Pan Yayıncılık. 2007.
- Aristoteles. *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 1976.
- Chapron, Jeanne. "A Little History of Recent Kyrgyz Cinema." *Studies in Russian and Soviet Cinema*, 4(2), s. 210-213. doi:<https://doi.org/10.1386/srsc.4.2.210>. 2010.
- Clarke, Jay. *Sinema Akımları Sinema Dünyasını Değiştiren Filmler*. İstanbul: Kalkedon Yayınları. 2012.
- Corbella, Marina. "Notes for a Dramaturgy of Sound in Fellini's Cinema: The Electroacoustic Sound Library of the 1960s." *University of Illinois Press*, 4(3), 2011: 14-30. <https://doi.org/10.5406/musimoviimag.4.3.0014>.
- Çamurdan, Esen. *Çağdaş Tiyatro ve Dramaturji*. İstanbul: MitosBOYUT Yayınları. 1996.
- Bordwell, David. & Thompson, Kristin. *Film Art An Introduction*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc. 2006.
- Chandler, Daniel. and Munday, Rod. (2018). *Medya ve İletişim Sözlüğü*. (Translate: B Taşdemir,.). İstanbul: İletişim Yayınları. 2018
- Dmytryk, Edward. *Sinemada Yönetmenlik*. İstanbul: İzdüşün Yayıncılık. (2003).
- Dort, Bernard. *Theatre Reel*. Paris: Seuil. 1971.
- Dzumakmatova, Erke. "Otsenka polojeniya del v kinoindustrii i sootvetstvuyushih zakonodatelnih aktov v Kirgizstane, Proekt: "Usileniye kinoindustrii v Tsentrolnoy Azii" [http://www.literatura.kg/uploads/luzanova\\_kino\\_v\\_kyrgyzstane.pdf](http://www.literatura.kg/uploads/luzanova_kino_v_kyrgyzstane.pdf). Department of Cinematography under the Ministry of Culture, information and tourism of the Kyrgyz Republic, Union of Cinematographers of the Kyrgyz Republic. 2015, Bishkek. 09.10.2023 web sitesi
- Dzhumakmatova, Erke. (2023, 14 Nisan). *Istoricheskaya spravka 'Kino Kyrgyzstana'* [http://en.unesco.kz/\\_files/574\\_Working%20Document%20RUS%20Annex.pdf](http://en.unesco.kz/_files/574_Working%20Document%20RUS%20Annex.pdf). UNESCO, Kazakhstan 09.10.2023
- Eisenstein, Sergei. Mihailovich. *Film Duyumu*. İstanbul: Payel Yayınevi. 1984.
- Eisenstein, Sergei. Mihailovich. *Film Biçimi*. (N. Özön, Çev.) İstanbul: Payel Yayınevi. 1985.
- Özarlan, Zeynep, ed. *Sinema Kuramları II*. İstanbul: Su Yayınevi, 2015.
- Esslin, Martin. *Dram Sanatının Alanı Dram Sanatının Göstergeleri Sahne, Perde ve Ekrandaki Anlamları Nasıl Yaratır*. (Translate: Nutku, Ö.:) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 1996.
- Foss, Bob. *Sinema ve Televizyonda Anlatım Teknikleri ve Dramaturji*. (Translate: Gerçekler, M.,) İstanbul: Hayalbaz Kitap. 2009
- Gezgin, Tuğçe, Yılmaz, Cevdet. "Türk Sinemasında Engellilik Temsili Üzerine Bir Değerlendirme". *Sosyoloji Notları*: 2022 78-99 <<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosnot/issue/74774/1140373>>
- Güngör, Ahmet. (2023, 12 Nisan). "Kırgızistan'ın ödüllü filmleri". *Güngörname*. Ahmet Güngör, <http://gungorname.com/2021/04/24/kirgizistanin-odullu-filmleri/>. 09.10.2023
- Hicks, Jeremy. *Dziga Vertov Defining Documentary Film*. London: I.B.Tauris & Co Ltd. 2007.
- İri, Murat. "Küreselleşme ve Kırgızistan Sineması: Bir 'Yabancı Sinema' Dili Üzerine Okumalar." *İletişim Fakültesi Dergisi*, pp. 41-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/212169>. 2007.
- Koivumäki, Marja. Riitta. *Dramaturjical Approach in Cinema Elements of Poetic Dramaturgy in A. Tarkovsky's Films*. Finland: Aalto University publication series, 2016.
- Kumar Verma, Pankaj, and Dwivedi, Prabha Shankar. *Dhananjaya's Conceptions of Dramatic Art and the Dramaturgy of Early Hindi Cinema*. Rajasthan: 2023. IIS Univ.J.A., 11(3), 185-196. <https://iisjoa.org/sites/default/files/iisjoa/Jan%202023/18.pdf>.
- Kuyucak Esen, Şükran. *Sinemamızda Bir 'Auter' Ömer Kavur*. İstanbul: Alfa/Aktüel Kitabevi, 2002.
- Lessing, Gotthold Ephraim. *Hamburgische Dramaturgie*. Paris: Librairie academique Didier. 1869.
- Luzanova, Ekaterina. *Kırgızistan'da Sinema Sanatı. Eğitim Klavuzu*. 2015.
- Mamet, David. *Film Yönetmek Üzerine*. Ankara: Doruk Yayıncılık. 1997.
- Medin, Burak. "Duvara Karşı ve Zenne Filmlerine Dramaturjik Bir Yaklaşım." *Selçuk İletişim*, 8(3), 2014: 228-246. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/178074>.



- Eryılmaz, Burak. Özlü, Kurtuluş. Keskin. Bahadır, Yusuf, and. Yüçetürk, Nedim, Cem. ed. Sosyal Bilimlerinde Güncel Akademik Çalışmalar-2018 içinde (pp. 25-50). Ankara: Gece Kitaplığı. 2018
- Miceli, Sergio. "Miceli's Method of Internal, External, and Mediated Levels: Elements for the Definition of a Film-Musical Dramaturgy." University of Illinois Press, 4(2), 1-29. <https://doi.org/10.5406/musimoviimag.4.2.0001>. 2011
- Moldaliev, Aliya. "New Cinema in Kyrgyzstan." Studies in Russian and Soviet Cinema, 4(2), 2013-2018. <https://doi.org/10.1386/srsc.4.2.213>. 2010.
- Nutku, Hülya. Dramaturji. İstanbul: Mitos&Boyut Yayıncılık. 2001
- Oluk Ersümer, Ayşen. Klasik Anlatı Sineması. İstanbul: Hayalperest Yayınevi, 2013.
- Oxford University. Oxford Advanced Learner's Dictionary (8 b.). Oxford: Oxford University Press. 2010.
- Petric, Vlada. Dziga Vertov: Sinemada Konstruktivizm. Ankara: Öteki Ajans. 2000.
- Rudnev, Pavel. The new play dramaturgy in Russia. M. Romanska, The Routledge Companion To Dramaturgy (J. Hinds-Bond, Çev., 62-67). New York: Routledge. 2015.
- Schitzer, Luda-Jean, Martin, Marcel. Devrim Sineması Sovyet Sinemasının Altın Çağı. (O. Akınay, translate.) İstanbul: Agora Kitaplığı. 2003.
- Sözen, Mustafa. "Sinemasal Dramaturji ve Örnek Bir Çözümleme." Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi, 100-119. 2013.
- Sözen, Mustafa. "Sinemasal Anlatılarda Dramatik İnşa ve Dramaturji." Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22-45. 2017
- Stutterheim, Kerstin. Modern Film Dramaturgy An Introduction. Berlin: Peter Lang GmbH. 2019.
- Todorov, Tzevetan. Yazın Kuramı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1995.
- Topçu, Aslıhan Doğan. Sinema ve Zaman: Geleneksel (Klasik) Anlatı ve Çağdaş Anlatı Filmlerinin Zamanın Kullanımı ve Anlatısal Yapı ile İlişkileri. Edit. F. Dalay Küçük Kurt & A. Gürata (Ed), Sinemada Anlatı ve Türler içinde, 49-93. Ankara: Vadi Yayınları, 2004.
- TDK. Türkçe Sözlük (11 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2011.
- TDK. (2023, 17 March). Access address: <https://sozluk.gov.tr/>
- Thompson, Kristin. and Bordwell, David. Film History: An Introduction. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc. 2003.
- Tuğan, Nuray Hilal. (2018). "Günümüz Sinemasında Geleneksel Anlatı: Marshlı (2015-Ridley Scott) Filminin Dramatik Yapısı." Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 125-147. 2018.
- Turkin Valentin Konstantinovich. Dramaturgy movie. - M.: ВГИК. 2007.
- Uğur, İlkay. and Yılmaz, Mehmet. (2016). "Karşı Sinema Perspektifinden Godard Sineması ve 'Serseri Aşıklar' Film Örneği," Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad) 6(14), 206-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/273468>. 2016.
- Yengin, Deniz. Sergei Mikhailovich Eisenstein. Edit.. Özarslan, Zeynep. Sinema Kuramları II (p. 107-132). İstanbul: Su Yayınevi. 2015.
- Yıldız, Selahattin. Vsevolod Illarionovich Pudovkin. Edit.. Özarslan, Zeynep. Sinema Kuramları II (p. 59-106). İstanbul: Su Yayınevi. 2015.
- Yılmaz, Selahattin. "1990 Sonrası Türk Sinemasında Yapım Tasarımı," Sanat. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi(86), 41-55. 2018
- Yuldashev, Karim., and Alijanovna Juraeva, Mamlakat. Dramaturgy as the Basis of Theater Art. 2003.
- Goncharenko, A. A. (2016). "Sin of Literaryism: Interaction of Cinema and Literature in the Transition from Modernism to Socialist Realism in the 1920-1930s." Education and pedagogical sciences. Historical and socio-educational thought. Volume 8 No. 5/1. 2016.
- Ministry of Culture of the Russian Federation, Federal State Budgetary Educational Institution, Higher Professional Education, North Caucasus State Institute of Arts, Theater Faculty, Department of Directing, Work program of the discipline, "Film Drama", in the direction (specialty) 070601, Film and TV directing specialization Director television programs, teacher, Qualification, Specialist, Form of education, full-time, part-time (p. 5-6), [https://skgii.ru/images/stories/oop/programmi/rej\\_ktv/kin\\_dram.pdf](https://skgii.ru/images/stories/oop/programmi/rej_ktv/kin_dram.pdf). 2011.

## GENİŞ ÖZET

Semir Aslanyürek'e göre (2007) sinema dramaturjisinde bir düşünce, tema, kompozisyon, süje (sergileme, düğüm ve gelişme, doruk, çözülme, final) ve materyal gibi unsurlar bulunurken Bob Foss (2009) sinematik dramaturjiyi; sahne, karakter, diyalog, yapı oluşumu, dramatik yapı, dramatik öğeler, epik yapı ve epik öğeler çatısı altında incelemektedir. Temelde her iki yazarda aslında farklı bir şey söylememektedir. Genelleyici ifadeyle sinemanın en temel kavramları olarak mekân, zaman, kişi ve tema olduğunu da belirtmek gerekmektedir (Kuyucak Esen, 2002). Sinema Dramaturjicileri, hikayelerin ardındaki literatüre başvurmayı ihmal etmemelidir: aksine,

uyarlamaya uygun modern hikayelerin senaryolara dönüştürülmesi gerekmektedir (Гончаренко, 2016, s. 151). Buradan hareketle Andrey Konçalovski'nin Cengiz Aytmatov'un aynı isimli kitabından uyarladığı Kırgız oyuncularla çekilen "İlk Öğretmenim" filmi ile Kırgız yönetmen Eldar Urazbayev'in sinemaya uyarladığı "Askercik" filmi "tema, toplum, ekonomik ve sosyolojik artalan, söylem düzlemi, karşıtlıklar, öykünün anlatı düzlemi, mekân ve karakter tasarımı, bakış açısı ve olaylar örgüsü, filmin doruk noktası, reji tasarımı (oyunculuk, ses, müzik vb.)" dramaturjik yönden karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Çalışmada Sözen'in (2013) "Sinemasal Dramaturgi ve Örnek Bir Çözümleme" adlı makalesinde ortaya koyduğu dramaturjik sinema çözümlemesi modeli kullanılmıştır. Dramaturji, anlatının aşamalarını kontrol eden, belirlenen düşünsel (söylem) boyutunun anlatı düzlemiyle olan ilişkilerini inceleyen bir çözümleme yöntemidir. Yaratıcılığa uygun bir düşünme yöntemiyle yapılan analizin neticesinde söylemin ne derece doğru kurulup kurulmadığı bulunabilir. Konu, nedensellik, imgeler, olay dizimi, oyunculuk ve ses tasarımı gibi ilkeler, söylemi oluşturan başlıca unsurlardır. Bu nedenle her film, fikirden hikâyeye, senaryodan kurgulanmış anlatıya kadar tüm evrelerinin yapı, doku ve anlam bakımından ele alınarak sinema sanatının estetiği bakış açısından değerlendirilme gerekliliği taşımaktadır. Başka bir ifadeyle dramatik iç eylemi ile sinematografik görsel şekillenışı arasındaki paralelliklerin ne düzeyde oluşturulduğu bulunmalı eğer varsa boşluklar doldurulmalıdır. Çünkü etkili ve düşündürücü konuya sahip olan fakat dramaturji çalışması yapılmayan filmlerin birçoğunda anlam kayıpları görülmektedir. "Anlatı sosyolojik açıdan bir kıymet ifade ediyor mu? Olay nedensellik prensibine uyuyor mu? Öykü ve şahısların birbiriyle olan ilintileri doğru mu kurulmuş? Hadiseler arasındaki çatışmalar ne denli anlamlı? Reji tasarımı filmin söylemini yansıtıyor mu?" gibi sorulara dramaturji analizi yapılan filmlerde cevap aranmakta ve film dramaturji açısından net bir şekilde tanımlanmaktadır. Bu sorular bağlamında İlk Öğretmenim filmi ele alındığında, düşük bütçeyle, tek mekân ve dar oyuncu kadrosuyla kurulan anlatının doğru bir dramaturji çalışmasından geçmiş olduğu söylenebilir. Filmde yer alan olay süreçlerinin analizinde, bir taraftan toplumsal dinamikler, diğer taraftan bireyin anlayış ve onun aktarımından oluşan tutum değişimleri ve bunların aralarındaki döngüsel bağ anlatıda doğru olarak inşa edilmiş ve dolayısıyla filmi sosyolojik, psikolojik yaklaşım üzerinden örtük olan bir dünya anlatısıyla görünür kılmaktadır. Olaylar dizimi ile yaratılan karakterlerin doğru bir tasarım içinde ilişkilendirildiği; ana karakter Duyşen ile öykü bağının ahenkli olduğu, ikinci ana rol olan Altınay karakterinin öyküde anlatılan olayları doğru biçimde etkilediği, seçilen bakış açısının seyirciden beklenen entelektüel talebi karşıladığı, filmdeki zaman ve mekân bütünlüğünün başarılı bir şekilde inşa edildiği görülmektedir. Dramatik çatışma, mücadele, krizler gibi unsurların az oluşu ise, anlatının daha çok söylem boyutunu yansıtmaya yönelik olarak kurulduğu, bu nedenle de gerilim türünün gerektirdiği dramatik çatışma ve krizlere çok yer verilmeden öykü kurulumunun gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Dramaturjik çözümleme yöntemiyle analizi yapılan Askercik filmi başkarakter Avalbek'in bakış açısıyla anlatılmıştır. Filmde Kırgızistan'ın bir köyündeki günlük yaşamdan kesitlere yer verilmesi, ses ve müzik tasarımında hem Sovyet hem de Kırgız ezgilerinin kullanılması, karşıtlıklarda Sovyet temsiliyetinin özendirilmesi vb. gibi faktörler neticesinde Sovyet kimliğinin çok uluslu olduğu ve bunun yüceltilmesi amacıyla sinemanın önemli bir araç olarak kullanıldığı bir kez daha görülmüştür. Filmde karakterlerin Sovyet Kırgızistan'ın tam içinden yani sosyolojik yapının öz öğelerinden oluştuğu, toplum içinde gündelik yaşamdan hikayelere karakterlerle özdeşleşerek yer verildiği görülmektedir. Özellikle Kırgız balası Avalbek'in babasız kalmasında düşman olarak gösterilen Faşizm cephesi, Sovyet benliğine esas karşıt olarak tanımlanmış ve izleyiciye bu şekilde aktarılmıştır. Sonuç itibarıyla Analizi yapılan her iki filmde dramaturjik açıdan;

- "Toplumsal düzlemde bozulan durumu düzeltmek için ana karakterler vardır ve bu karakterlerin bozulan durumu düzeltmek için gayret içinde olması,
- Hedefe yani bozulan toplumsal durumu düzeltmeyi sağlamaya çalışan ana karakterlerin yanında yardımcı karakterler ve engelleyici rol oynayan karşıt karakterlerin de bulunması.
- Sovyet ve Kırgız müzik tınlarına yer verilmesi,
- Manas Destanı, Kalpak, Komuz vb. gibi kültürel öğelere yer verilmesi,
- Olay örgüsünün nedensellik prensibine uygun olması,
- Uygun bütçe ve hayatın olağan akışındaki oyunculuk performanslarının sergilenmesi,

- Sovyetler Birliğinin ve birliğin bütün değerlerinin zendirilmesi,
- Mekan olarak Sovyet Kırgızistan'ın köylerinin tercih edilmesi,
- Bolşevizm ve Geleneksellik arasındaki çatışmaların bulunması” gibi benzerliklere sahip olduğu görülmektedir. Bütün bunlardan hareketle analizi yapılan her iki filmin de; anlatısı sosyolojik açıdan kıymet ifade etmekte olup olay döngüsü nedensellik prensibine uymaktadır. Ayrıca İlk ğretmenim filminde, ğretmen Duyşen ve Kapitalist Ağa tiplmeleri; Askercik filminde ise Sovyetler Birliği yönetimi ile askerleri ve Almanya nderliğindeki Faşizm cephesi yönetimi ve askerlerinin asıl karşıt ve ikincil karşıt olarak bulunması filmlerin karşıtlıklar üzerinde güçlenmesini sağlamıştır. Yine bu iki filmde öykü ve şahısların birbiriyle olan ilintileri doğru kurulmakta, hadiseler arasındaki çatışmalar anlam taşımakta ve reji tasarımı filmin söylemini yansıtılmaktadır.”



## Hüsn ü Aşk'ta Kur'ânî Atıflar ve Mevlânâ Etkisi

Volkan YALAP<sup>1</sup>

### Öz

Dilin etkili ve sanatlı -güzel- bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleştirilen yazılı ve sözlü anlatma eylemi olarak tanımlayabileceğimiz edebiyat, ürünleri yani edebî eserleriyle bir "şey"i anlamayı amaçlayan "anlam" ile buluşturur. Olgun bir anlama ise anlatımın amacını, yazarı bu amaca götüren nedeni ve anlatımın edebîliğini sağlayan dil ve anlatım unsurlarının tam olarak bağdaştırılabilmesiyle mümkündür. Sembolik anlatım, bir üslup -anlatma tarzı- olup Türk edebiyatının manzum türlerinde edebî sanat mâhiyeti kazanmıştır. Bazı anlatılarda sembollerin neyi temsil ettiği yazarın edebî kişiliği ve algı dünyasından yola çıkılarak anlamlandırılmaya çalışılır. Sembollerin ve teşbih unsurlarının algılanışı öznel ve dolayısıyla "şey"leri temsil eden semboller ile ilgili değerlendirmeler, yaşantılarla değişen ve gelişen algılar ölçütünde çeşitlenecektir. Algının şekillenmesi üzerinde birçok etken olduğu gibi bunlardan birisi dindir. Mevlânâ, İslâm düşünürü sıfatıyla devrinde ve sonrasında birçok kişiyi etkilemiş bir mutasavvıf ve şairdir. Etkilediği şairlerden Şeyh Gâlip'in şahsî san'at anlayışını yansıtan Hüsn ü Aşk; temsiller, metaforlar ve teşbihlerle örülü sembolik anlatım unsurlarıyla birçok araştırmaya konu olmuştur. Eserdeki sembolik anlatım unsurları ile ilgili değerlendirmeler, tabii olarak araştırmacıların düşünebildikleri ve anlatım unsurlarını bağdaştırabildikleri kadar olmuştur, olacaktır. Bu çalışmada Hüsn ü Aşk'ın bazı anlatım unsurlarındaki Kur'ânî atıflar, Mevlânâ ve düşüncesi etrafında metinler arası mukayeselerle incelenmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Hüsn ü Aşk, Şeyh Gâlip, Kur'ân, Mevlânâ.

### Quranic References and Influence of Mevlânâ in Hüsn ü Aşk

#### Abstract

Literature, which we can define as the act of written and oral expression carried out by the effective and artistic use of language in a beautiful way, brings together those who aim to understand a "thing" with "meaning" through its products, that is, its literary works. A mature understanding is possible by fully reconciling the purpose of the narrative, the reason that led the author to this purpose, and the language and narrative elements that ensure the literaryness of the narrative. Symbolic expression is a style - a style of narration - and has gained the nature of literary art in the poetic genres of Turkish literature. In some narratives, an attempt is made to make sense of what the symbols represent based on the author's literary personality and world of perception. The perception of symbols and simile elements is subjective, so evaluations and experiences regarding symbols representing "things" will vary according to changing and developing perceptions. As there are many factors that shape perception, one of them is religion. Mevlana is a mystic and poet who influenced many people during and after his time as an Islamic thinker. Hüsn ü Aşk reflects Şeyh Gâlip's personal understanding of art; It has been the subject of many studies with its symbolic expression elements woven with representations, metaphors and similes. Evaluations regarding the symbolic expression elements in the work have naturally been and will be as much as the researchers can think and reconcile the expression elements. In this study, Qur'anic references in some narrative elements of "Hüsn ü Aşk" has been examined through intertextual comparisons within the Mevlana and Mevlana's coherence.

*Keywords:* Hüsn ü Ask, Seyh Gâlip, Quran, Mevlânâ.

#### **Atf İçin / Please Cite As:**

Yalap, V. (2024). Hüsn ü Aşk'ta Kur'ânî Atıflar ve Mevlânâ Etkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 52-65. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1394231>

<sup>1</sup> Doktora - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, yolab\_1284@hotmail.com,

ORCID: 0009-0009-4213-7172

## Giriş

Edebiyat, dilin etkili ve sanatlı -güzel-bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleştirilen yazılı ve sözlü anlatma eylemi olarak tanımlanabilir. İletişimi yani anlatmayı edebî bir şekilde yapmanın nedeni ve amacı olduğu gibi yazarın kullandığı anlatım yönteminin de bir nedeni ve amacı vardır. Edebî eserin “anlatma” nedeni ve amacı ile eserin anlatma yönteminin nedeni ve amacı bağdaştırıldığında olgun bir anlama gerçekleşebilir. Bu neden ve amaçlar, bazı eserlerde okuyucuya cümle, mısra ya da terim anlamlı kavramlarla sunulurken bazılarında yazarın zihin ve algı dünyası, anlatının içeriği gibi hususlar araştırmacılara yol gösterir.

Anlatma yöntemi, yazarın dilin tüm imkanlarını kendince kullanarak oluşturduğu bir sistemdir. Sembolik anlatım ise “anlamı” çağrıştıran “şey”lerle kurulan bir sistemdir ki sistemlerin düşünsel zemini olması gerekir. Sembol, mecaz ve teşbih gibi anlatım yöntemleriyle anlamın temsil edildiği alegorik anlatılar üzerine yapılacak anlama çalışmaları, algıyı etkileyen tüm faktörler ölçütünde farklılaşacaktır. Soyut düşünce/ideayı somutlaştıran temsil unsurlarının algılanışını ve yorumlanışını etkileyen algı, öznel yaşantı ve deneyimlerle devamlı devinim halinde olan yetiler nispetinde çeşitlenir. Dolayısıyla alegorik anlatılarla ilgili yapılacak bir çalışmada nesnellik, semboller ve sembollerin temsil ettiği kavramların anlatma amacıyla bağdaştırılarak; bu bağdaştırmadaki tutarlık ise yazarın algı dünyası ve edebi kişiliği tanınarak sağlanabilir. Bireylerin düşün evreni, esasında bir yaşam amacı ve yöntemi kurmak üzerine şekillenir. Yaşama amacını ve yöntemini dînî değerlere göre belirlediğini ifade eden bireyin anlatma amacını ve tarzını belirleyen düşünsel zemin ise dini değerler olacaktır. Dînî-tasavvufî şahsiyet taşıyan yazarları ve eserlerini değerlendirirken bu hususların göz önünde bulundurulması, özellikle sembolik anlatım öğelerinin daha doğru yorumlanmasını sağlayacaktır.

Şeyh Gâlip biyografisinden ve eserlerinden anlaşıldığı üzere Mevlevî olup mensubu olduğu ve şahsiyetiyle temsil ettiği “Mevlevîlik” mesleği, Gâlip’i anlama çalışmalarında araştırmaların odak noktası olmuştur. “Hüsn ü Aşk’ tan bahseden hemen bütün çalışmalarda (bir iki istisna hariç) eser hakkında varılan müşterek hüküm, Mevlevî tasavvuf anlayışının allegorik (temsîlî) bir hikâyesi olduğudur. Bu anlayışa göre Hüsn ü Aşk, seyr-i sülûku anlatmakta ve hikâyede geçen bütün şahıs ve yer isimleri, olayın gelişim tarzı ve epizotlar eserde sistematik ve kategorik bir şekilde tasavvufî birer sembol olarak yer almaktadır.” (Doğan, 2008:13) Hüsn ü Aşk ile ilgili çıkarımlar, dînî-tasavvufî alt yapı bağdaştırılabildiği ölçüde tutarlı olacaktır. Bu bağdaştırmaları yaptığını ileri süren birçok araştırmacıya göre Hüsn ü Aşk tasavvufî bir yolculuk, yolculuk sürecindeki temsil eden semboller de dini-tasavvufî düşünsel evreninde şu şekilde anlamlandırılmıştır: “Hüsn ü Aşk’taki temsîlî isimler tasavvufî mânâları karşılar. Hüsn, Allâh(CC); Aşk, sâlik; Benî Mahabbet, tarîkât mensupları; Mollâ-yı Cünûn ile Sühân, mürşîd; Mekteb-i Edep ve Nüzhet-geh-i Mâ’nâ, tekke; Gayret, sâlikin sabır ve irâdesi; Hoş-rûba, mecâzî aşk; Zâtü’s-Suver, dünyâ güzellikleridir.” (Kalkışım, 1992:27) Hüsn ü Aşk ile ilgili bu şekilde değerlendirmelere katılmakla birlikte, Mevlânâ’nın “...Kur’ân-ı Kerîm’i açıklayıcıdır.” (Nahîfî, 2007:40) dediği Mesnevî’den sırlarını alması itibarıyla Hüsn ü Aşk, sadece bir “seyr-i sülûk rehberi” olmasa gerektir. “Bir defa, anlam boyutlarının derinliğine inilememiş, muammaya benzeyen sayısız mısra ve beyitlerinin düğümleri çözülememiş, yani tam anlamı ile anlaşılammış bir eser ile ilgili bu şekilde tek yanlı ve genelleyici hükümlere varmanın ne kadar gerçeği yansıtacağı iyi düşünölmelidir.” (Doğan, 2008:14)

Bu çalışmada Hüsn ü Aşk’ın bazı anlatım unsurlarındaki Kur’ânî atıflar, Mevlânâ ve düşüncesi çerçevesinde metinler arası mukayeselerle değerlendirilmiştir.

### Mevlânâ, Kur’ân ve Hüsn ü Aşk

Mevlânâ, şahsiyeti ve eserleriyle yüzyıllardır anlaşılmaya çalışılan ve tüm dünyanın tanıdığı bir mütefekkir olduğu hâlde dindaşlarınca da tekfir edilen bir zât olmuştur. Bu ise Mesnevî’nin önsözünde “Ve bu Mesnevî kitabı, Mısır’ın Nil’i gibi sabırlılara su, Firavunun soyuna ve kâfirlere hasret ve ziyandır” belirttiği üzere Mesnevî’nin hakikatini göstermektedir. Mevlânâ ve Kur’ân ilişkisi, Mesnevî şerhlerine bakıldığında da görüleceği üzere farklı anlaşılmış ve anlaşılmaya devam edecektir muhakkak fakat şu açıktır ki Mevlânâ, Kur’ân’ın sembolik anlatımını kullanarak



anlamı yine Kur'ân gibi "oku"yuculara bırakmıştır denilebilir: "...Bizim işlediklerimiz bize, sizin işledikleriniz sizedir..."(Kur'an, 42:15)

Neredeyse her asırda eserlerine şerhler yapılmış olan Mevlânâ'nın en büyük muhiplerinden ve Nil suyuna taliplerden biri de şüphesiz Şeyh Gâlip'tir. "Şerh-i Cezire-i Mesnevî" isimli eseriyle bir Mesnevî şârihi de olan Gâlip,

*Esrârını Mesnevî'den aldım/Çaldım velî mîrî malı çaldım(2020)*

...

*Feyz erdi Cenâb-ı Mevlevî' den/Aldım niçe ders Mesnevî' den(2030)(Doğan, 2008:410)*

diyerek Hüsn ü Aşk'ın esin kaynağının Mevlânâ olduğuna doğrudan işaret eder. Mesnevî'nin ilk on sekiz beyti, Mevlânâ Celâleddin Rumî'nin bizzat şahsınca kaleme alınmış; geriye kalan kısmı ise Hüsâmettin Çelebî tarafından kayıt altına alınmıştır. Hüsn ü Aşk'ın başlangıcı olan "Tahmîd" bölümü de on sekiz beyittir. Münacaat, Naat ve Mirac bölümleri ardından gelen "Der Vâsf-ı Şerîf-i Cenâb-ı Hudâvendigâr Kuddise Sirruhu" bölümü, Mevlânâ için methiyedir. "Gâlip'in 2101 beyitlik Hüsn ü Aşk'ında Mevlânâ'nın 25.700 beyitlik Mesnevî'sine sayısız göndermeler vardır. Bunlar çeşitli türlerde. Bunların en yaygınlarından biri, Mevlânâ'nın ilk beytindeki anahtar kavramları yeniden konumlandıran aşağıdaki beyitte görülebilir. *Germ eyle hevâ-yı iştîyâkı/Şerh eyleyeyim gam-ı firâkı (Özleyiş havasını kıızıştır da ayrılık gamını anlatayım)* Galib'in bu beyti, romansta iki aşkın düşmesini önceleyen "Hitab-ı Saki"(Sakiye Hitap) bölümünde geçer. Gönderme yapılan beyit, Mevlânâ'nın yapıtının ilk beyitidir."(Holbrook, 2017:67) Hüsn ü Aşk'ın muhtevasındaki Mevlânâ izleri, başlı başına bir inceleme konusudur. Gâlip, eserini Mevlânâ'dan "çalındıklarıyla" ziynetlendirdi ise onun tarzı dahi Mevlânâ'dan dolayısıyla Kur'ân-ı Kerîm'den "çalıntı" olması lazım gelmektedir. Hüsn ü Aşk'ın içeriği üzerine değerlendirmeler yapmadan evvel Hüsn ü Aşk'ın dil ve anlatım özellikleri üzerinde durmak faydalı olacaktır.

İslam'ın, Kur'ân'ın, anlaşılma sürecinde en önemli hususlardan birisi dil olmuştur. Dil-kültür ilişkisiyle birlikte "Apaçık Kitab'a andolsun ki, iyice anlayasınız diye biz, onu Arapça bir Kur'ân yaptık.(Kur'ân, 47:2) Bu, bilen bir toplum için Arapça bir Kur'ân olarak âyetleri genişçe açıklanmış bir kitaptır.(Kur'ân, 41:2)gibi Kur'ân'ın dilinin Arapça olması ile ilgili birçok ayet, anlatımın Arapça dışına çıkması ile ilgili sınırlayıcı düşünceler oluşmasına neden olmuştur. Bu konu Aşkın Okunmaz Kıyıları'nda da ele alınmıştır: "Arap diline özgü belirli bir sorun vardır: Kur'ân tercüme edilebilir mi? Çeviride gerektiği şekilde aktarılabilir mi?... Hatip, Osmanlılar'ın bağlı olduğu İslâmî yasa ekolünün kurucusu Ebu Hanife'nin (öl. 767) verdiği bir hükme göndermede bulunur... İslam tarihinin ilk yüzyıllarında, İslam dinine girenlerin pek çoğu Arapça konuşmuyordu. Bu yüzden ibadetlerini Kuran'ın kendi dillerine aktarılmış çevirileriyle yapıp yapamayacakları konusunda tartışma ortaya çıktı. Ebu Hanife daha sonra fikrini değiştirmekle birlikte ibadetlerini kendi dillerinde yapmaları gerektiğine hükmetti. (Holbrook, 2017:185)

*Serdâr-ı eimme-i eâzım/Kılmadı salâta nazmı lâzım(767)*

*İ'câzın umûmın etdi tasvîb/Mâ nâya lüzûmın etdi tasvîb(768)(Doğan, 2008:170)*

(Büyük imamların en başı/Koymadı namaza nazım şartı

Tüm Kur'ân sözüne hak dedi/Sözde gerekli olan mana dedi)

Anlatım dili ilgili hâlen sınırlı algılamalarla yapılan "anlaşılmaz ve yabancı dil..." gibi öznel nitelermeler, "Anlam Sürecine" bir engel teşkil etmektedir. Mevlânâ'nın ve Gâlip: "De ki: "(Rabbini) ister Allah diye çağırın, ister Rahman diye çağırın. Hangisiyle çağırırsanız çağırın, nihayet en güzel isimler O'nundur." Namazında sesini pek yükseltme, çok da kısma. İkisi ortası bir yol tut."(Kur'ân, 17:110) ayetiyle hareket edebilmeyi amaç edinmişlerdir ki Gâlip bu durumu yukarıdaki beyitlerle ifade ederken Mesnevî'deki "üzümlere farklı isimler verme" hikâyesi (Nahifî, 2007:261) de Mevlânâ'nın dil konusundaki görüşlerini gösterir niteliktedir. Zira Mesnevî'yi "Birlik Dükkânı" olarak tanımlayan Mevlânâ için dil, farklılıktaki birliğin göstergesidir; esas olan manadır. "Ruh, ilim ve akılla dost oldu. Onun Türkçeyle, Arapçayla işi yok." (Nahifî, 2007:162)

Anlamı, kişinin algılama yetilerine bırakan Mevlânâ'nın anlatım yöntemi olan "sembolik anlatım" esasında Kur'ân'ın anlatma yöntemiyle tutarlık göstermektedir: "O, sana Kitab'ı hak ve kendisinden öncekileri doğrulayıcı olarak indirdi. O, daha önce Tevrat'ı ve İncil'i insanlar için birer hidayet olarak indirmişti. Furkan'ı da o gönderdi..." (Kur'ân, 3:3) Âl-i İmrân suresinin bu ayetinden yola çıkarak şu yorum yapılabilir ki Kur'ân, kendisinden önce gelen anlatıları devrin algısına göre sentezleyerek temsili ve teşbihî bir dil kullanır. Mevlânâ da kendisinden önce gelen anlatıları derleyip farklı ama ortak bir mana ortaya çıkarır. Hüsn ü Aşk içindeki birçok eser, şahsiyet telmihi ve eserlerden alıntılar da bunun yansımasıdır âdeti. Mevlânâ yöntemiyle ilgili Gölpınarlı, "O gerek Divân'da gerek Mesnevî'de varlık birliği inancının, kendi felsefesinin ve moralinin izahını halk diliyle ve halk psikolojisine tam bir uygunlukla hikâyeler söyleyerek, örnekler vererek, atasözlerini anarak anlatır." (1952:167) değerlendirmesini yapar. Mevlânâ'nın kimi özgün, kimi ilâhi kitaplar ve fabllardan hikâye ve temsillerle anlatmasının nedeni de budur. Anlam, algı yetilerince bir "süreç"te anamlanacağından İslam dahi anlamı akla/niyete bırakır. "O, sana Kitab'ı indirendir. Onun (Kur'ân'ın) bazı âyetleri muhkemdir, onlar kitabın anasıdır. Diğerleri de müteşabihdir. Kalplerinde bir eğrilik olanlar, fitne çıkarmak ve onun olmadık yorumlarını yapmak için müteşabih âyetlerinin ardına düşerler. Oysa onun gerçek manasını ancak Allah bilir. İlimde derinleşmiş olanlar, "Ona inandık, hepsi Rabbimiz katındandır" derler. (Bu inceliği) ancak akıl sahipleri düşünüp anlar." (Kur'ân, 3:7) "İşte kıyas budur. Herkes kendi aklınca kıyasa kalkışır, istidlâllerde bulunur amma çok defa vardığı sonucun gerçekle bir ilgisi yoktur.(Gölpınarlı, 1952:168)

Gâlip için de dil, manaya bir kıyafetten başka bir şey değildir. "Peygamberlerle erenlerin harf zarflarında Tanrı sırlarından başka bir şey mi var? Onların gönüllerinden biter, dillerinden akar. İster Süryanca olsun, İster Seb'al Mesâni dilince, ister İbranca olsun, ister Arapça." (Gölpınarlı, 1952:202) diyen Mevlânâ gibi Gâlip de "anlam dili" ile ilgili görüşlerini "Bahs-i Sâlis Der Umûm-ı Lüzûm" bölümündeki aşağıdaki beyit ile ifade eder:

*Merd-i acemiyye aldı tefvîz/ Kendi lügatiyle ede tâ'riz(770)(Doğan, 2008:172)*

(Arap'tan gayrısı da ede/Derdini arz kendi dilinde)

Hüsn ü Aşk'taki sembolik anlatım unsurlarıyla birlikte eserin şekil özelliğinin de dini-tasavvufi alt yapısı olması gerektir ki Mevlânâ'nın "şiir" ile anlatmasının da dini bir dayanağı vardır. Şairlik ya da şiir ile ilgili Kur'ân'da birçok ayet vardır ve bunlar Kur'ân'ın bahsi geçen sembolik anlatım tarzı -edebî sanat olarak değerlendirilen teşbihler- ve ahenkli anlatımından dolayı Kur'ân'ın şiir olarak değerlendirilmesine cevap niteliği taşır: "Biz o Peygamber'e şiir öğretmedik. Bu ona yaraşmaz da. Söyledikleri ancak bir öğüt ve apaçık bir Kur'ân'dır." (Kur'ân, 36:69) "Biz, deli bir şair için ilahlarımızı mı terk edeceğiz?" diyorlardı. (Kur'ân, 37:36) Bununla birlikte "şairler" anlamına gelen "Şu'âra" suresinin aşağıdaki ayetleri ise tasavvuf aleyhinde olanların dayandığı anlamıyla şiir ve şairliği olumsuz olarak nitelendirir: "Şairlere ise haddi aşan azgınlar uyarlar. Görmez misin ki onlar, her vadide şaşkın şaşkın dolaşırlar ve yapmadıkları şeyleri söylerler." (Kur'ân, 26:224,225,226) Bu bağlamda, değerleri İslam dini yani Kur'ân doğrultusunda şekillenen birisinin şiir ve şairlikten uzak durması beklenirken Mevlânâ ve Şeyh Gâlip başta olmak üzere bunca şair, kendi değerleriyle çelişiyor olamaz. Bununla ilgili Fî-hi Mâ-fih alıntısıyla değerlendirme yapan Holbrook'un görüşleri şöyledir: "Tarihsel ironiyi sezme için Mevlânâ'nın şu ifadesine bakmak yeterlidir: "Hususiyetlerimden biri de kimseyi üzmemeye çalışmaktır... İnsanları memnun etmekle o kadar ilgiliyimdir ki, dostlarım beni ziyarete geldiklerinde onların sıkılacağı dehşetiyle yaşarım. O yüzden, onları meşgul etmek için şiir okurum. Yoksa, benim şiirle ne işim olur ki? Şiirden tiksinirim. Benim gözümde daha kötü bir şey yoktur." Bu ifadenin yazarı 75.000 beyit düşmüştür fakat unutulmamalı ki Mevlânâ, üzerine düşünüle taşımaya yazılan, baştan ayağa zenaat ürünü şiir ile ilhamla gelen ve aydınlatıcı olan şiiri birbirinden ayırıyordu." (Holbrook, 2017:131) Holbrook'a göre çelişkili görünen bu durum, esasında Mevlânâ için meselenin Kur'ân ve peygamberin öğretilerine uymaktan ibaret olduğunun bir göstergesidir. Yine Şu'âra suresinde, şairlikle ilgili olumsuz tasvirde sonra yer alan "Ancak iman edip salih amel işleyen, Allah'ı çok anan ve haksızlığa uğratıldıktan sonra öçlerini alanlar başka. Zulmedenler hangi akıbeta uğrayacaklarını göreceklerdir." (Kur'ân, 26:227) ayeti ışığında Mevlânâ'nın şiiri "salih amel" ve "haksızlığa güzel bir cevap" olarak bir "araç" görmekte olduğu

söylenilebilir. Hüsn ü Aşk'ta Gâlip bu konuyu "Sühan" metaforuyla işler. "Bâhs-i Sâni Der Lüzûm-ı Sühan" bölümündeki

*Ger kalmasa şimdi fark u temyîz/Bî-fâidedir o emr-i ta'cîz(762)*

*Ger şî'r ü fesâhet olsa nâ-yâb/Kur'ân'ın olur bu fazlı güm-yâb(763)*

*Ger kalmasa şâir-i sühan-dân/Bürhân-ı Hudâ bulurdu noksân(764)(Doğan, 2008:170)*

(Kalmasa ayırt ediş gücü/Faydasız Kur'ân' ın i'cazlı sözü

Olmasa varlığı şiir ve özlü sözün/Anlaşılmaz Kur'ân üstünlüğün

Kalmasa sözden anlayan şâir/Huda' nın delili eksiktir) beyitleriyle şiir, hem Kur'ân'ın dil ve anlatımının mukayese edilerek anlaşılması için bir delil hem de ayırt etme yetisi olan insanın düşün dünyasını anlamak için bir kıtas olarak temsil edilmiştir ki söz niyete göre anlamlandırılıp farklı "ayırt ediş gücü"nü ortaya çıkarabilsin. "Der Beyân-ı Mâhiyyet-i Şâirî"(Şairliğin mahiyeti) bölümündeki:

*Şair deme ehl-i dil demektir/Hôş-meşreb ü mu'tedil demektir(773)*

...

*Çün şîve-i nâza mâiliz biz/Bir tâze-edâya kâiliz biz(791)(Doğan, 2008:172)*

(Şair demek gönül ehli demektir/Yumuşak huylu ölçülü demektir

...

Nazlı söyleyişe düşkünüz biz/Yeni tarzla söyleyeniz biz) beyitlerinden yola çıkarak yine söyleyebiliriz ki Şeyh Gâlip'e ve Mevlânâ'ya göre amaç, güzel sözü güzel bir şekilde söylemektir.

*Bürhan ile hasmım ettim iskât/Kur'ân ile tâb'ım ettin isbât(766)(Doğan,2008:170)*

(Delil ile rakibimi susturdum/Kur'ân ile amaçlarımı sundurm)

Bu beyitler ise sözün güzel olmasının Kur'ân'ın öğretisi olduğunu ve Hüsn ü Aşk'ın bunun bir delili olduğunu göstermektedir ki "Ona yumuşak söz söyleyin. Belki öğüt alır, yahut korkar."(Kur'ân, 20:44) (Ey Muhammed!) Rabbinin yoluna, hikmetle, güzel öğütle çağır ve onlarla en güzel şekilde mücadele et. Şüphesiz senin Rabbin kendi yolundan sapanları en iyi bilendir. O, doğru yolda olanları da en iyi bilendir.(Kur'ân, 16:125) ayeti öğüdünce hareket eden Gâlip; Aşk'a, mücadelenin dahi "güzel"ini verir. Zira bunca beyit içinde tasvir edilen yer ve gök unsurları sebepsiz değildir.

Hüsn ü Aşk'ın bazı anlatılardaki "edilgenlik" yani yapmayı iradeye atfetmemek bir edebî sanat olarak değerlendirebilse de Gâlip, Mevlânâ'nın "miri malından çalarken" üslûbunu da çalar zira Mevlânâ'nın anlatılarının bir kısmına dini altyapıda "ilâhi"lik vasfı yüklenir: "Mesnevî'sini bir Tanrı vahyi olarak sunan Mevlânâ, bu aşırı sözleri ve hareketleri yüzünden zamanında birçok itirazlara hedef olmuştur. Mesela Mesnevî'sine Kur'ân dendiğine itiraz eden birisine Sultan Veled, Kur'ân'ın tefsiri sayılır tarzında tevîlî bir cevap vermiş ve bunu Mevlânâ'ya nakletmişti de Mevlânâ, o itiraz edene gaibâne hitab ederek "A sersem neden olmasın?" demişti. Peygamberlerle erenlerin harf zarflarında Tanrı sırlarından başka bir şey mi var? Onların gönüllerinden biter, dillerinden akar. İster Süryanca olsun, İster Seb'al Mesâni dilince, ister İbranca olsun, ister Arapça."(Gölpınarlı, 1952:202) Hüsn ü Aşk mesnevisinin başladığı "Âgâz-ı Dâstân-ı Benî Mahabbet" bölümünün ilk iki beyitlerinde anlatma hadisesini gerçekleştireni "kalem" olarak ifade etmiştir ve kalemin yazdıklarını da Şems' in feyziyle şeker kamışından dökülenlere benzetmiştir. Dolayısıyla Gâlip, anlatımına Mevlânâ gibi edilgenlik katmıştır diyebiliriz.

*Dil-zinde-i feyz-i Şems-i Tebrîz/Ney-pâre-i hâme-i şeker-rîz(240)*

*Bu resme koyup beyân-ı aşkı/Söyler bana dastân-ı aşkı (241)(Doğan, 2008:64)*

(Gönlü Şems-i Tebrîz feyziyle diri/Kamış kalem saçıp şeker sözleri

Aşkın resmi anlattı aşkı/Söyler ki aşkın destanı)

“Kalem”e atfedilen işi yapma eylemi, *Fahriye-i Şâirene* bölümünde “kalem”den de alınır.

*Ey hâme eser senin değildir/Ey şeb bu seher senin değildir(2024)(Doğan, 2008:406)*

(Ey kalem eser senin değildir/Ey gece bu seher senin değildir)

Yukarıdaki dizelerde “kara kalem”in yazdığı aydınlık sözlerle karanlık gecenin sabaha ulaşması derin anlam bağlantısı takdire şayandır. Zira yazan ya da sürecin geçmesi içindeki sebepler, sadece “ilahi” bir araçtır. “...Attığın zaman da sen atmadın, Allah attı...”(Kur’ân, 8:17), “Allah bir insanla ancak vahiy yoluyla, yahut perde arkasından konuşur. Yahut bir elçi gönderip, izniyle ona dilediğini vahyeder. Şüphesiz O yücedir, hüküm ve hikmet sahibidir.”(Kur’ân, 42:51) Allah, “Benden başka ilah yoktur. Öyle ise bana karşı gelmekten sakının” diye (insanları) uyarmaları için emrini içeren vahiy ile melekleri kullarından dilediğine indirir.”(Kur’ân, 16:2) ayetleri göstermektedir ki “düşünce”lerin bir kısmı ilâhi olabilmektedir.

Hüsn ü Aşk’la ilgili üzerinde durulması gereken hususlardan bir tanesi de eserin yazılma sebebidir. Başlıklar altında anlatılardan müteşekkil eserin bazı başlıkları ve beyitleri, “eseri anlama süreci” nde eserin yazılma amacını anlamak için araştırmacıların çıkış noktası olmuştur.

*Bir meclis-i ünse mahrem oldum/Ol cennet içinde Âdem oldum(173)*

*Meclis velî gülşen-i mahabbet/Bülbülleri yek-ser ehli ülfet(174)*

...

*Gâhî okunırdı Hayrâbâd/Nâbî olunırdı hayr ile yâd(178)*

...

*Bir gâyete geldi ki meâli/Tanzîrinin olmaz ihtimâli(183)*

*Ol ritl bana girân göründü/Bir sûret-i imtihan göründü(184)*

...

*Kim Nâbî’ye hiç düşer mi evfak/Şeyh’in sözüne kelâm katmak(186)*

*Ey kıssadan olmayan haberdâr/Nâkıs mı bıraktı Şeyh Attâr(187)(Doğan, 2008:54-55)*

...

(Bir meclise mahrem oldum/O cennet gibi mecliste Âdem oldum

Meclis ki sevgileri gül bahçesi/Söz sohbet ehli bülbülleri

...

Bâzı Hayrabad okunurdu/Nabi hayr ile yad olunurdu

...

Öyle bir anlama geldi ki/Yazılamaz hiç naziresi

Ki Nâbî’ye mi düşer yazabilmek/Şeyhin sözüne söz katabilmek

...

Kıssadan olmayan haberdar/Eksik mi bırakmış Şeyh Attar)

“*Der Beyân-ı Sebeb-i Telîf(Eserin Yazılma Sebebi)*” başlıklı bölümde, bir toplulukta Nâbî ve Hayrabad’ın methi, Gâlip’e geçilmesi gereken bir imtihan olarak anlaşılmasıyla Hüsn ü Aşk’ın kaleme alındığı ifade edilmektedir. Hayrabad’ın Feridüddin Attar’ın İlâhinâmesi’nin devamı olması ile ilgili değerlendirmelerinde Gâlip’in eleştirdiği diğer bir nokta, Hayrabad’ın muhtevasıdır:

*Çâlâk-zamîr ü merd-i âgâh/Etmez hele düzdi hem-ser-i şâh(222)*

*Olsa ne kadar şikeste-pervâz/Uymaz yine kûf u kaza şebhâz(223)(Doğan, 2008:60)*

(Kabiliyetli ve mana bilir/Tutmaz hırsız şaha bir

Kanatları kırık olsa da/Uymaz şahin, baykuş ve kaza)

“Şair, Nabi'nin konusunu başka eserden almasını niçin onaylamamaktadır? Yoksa genelde ya da bu olay örgülerinin kullanılmasını kabul edilemez mi bulmaktadır? Bu sorulara yanıt verebilmek için yeterli kanıt yoktur.”(Holbrook, 2017:139) Holbrook' un cevap bulamadığı sorular, Gâlip'in ve Mevlânâ'nın “Mekteb-i Edep”i olduğunu söyleyebileceğimiz Kur'ân'ın ışığında cevabını bulmaktadır: “Herkesin yöneldiği bir yön vardır. Haydi, hep hayırlara koşun, yarışın! Nerede olsanız Allah hepinizi bir araya getirir. Şüphesiz, Allah'ın gücü her şeye hakkıyla yeter.(Kur'ân, 2:148) Buna göre Gâlip'in daha güzeli yazmak istemesi yine güzeli veren içindir. Ayrıca “Görmedin mi Allah güzel bir sözü nasıl misal getirdi?(Güzel bir söz), kökü sağlam, dalları göğe yükselen bir ağaç gibidir.(Kur'ân,14:24) gibi ayetler, Kur'ân yolundan ayrılmak istemeyenin tüm üslubunu belirleyen ölçütlerdir. Mevlânâ dolayısıyla Gâlip, “Andolsun, size kendi içinizden öyle bir peygamber gelmiştir ki, sizin sıkıntıya düşmeniz ona çok ağır gelir. O size çok düşkün, mü'minlere karşı da çok şefkatli ve merhametlidir.”(Kur'ân, 9:28) ve “Mü'min olmuyorlar diye adetâ kendini helak edeceksin!”(Kur'ân, 26:3) gibi ayetlerle tanımlanan Muhammed peygamberin ahlâkı üzerine olmayı kendilerine şiâr edinmektedirler denilebilir. Gâlip' in ve Mevlânâ' nın “anlatma” gayesini de Kur'ân belirlemiş olması lazım gelir: “Rabbinin nimetine gelince; işte onu anlat.(Kur'ân, 93:11), “Biz onların ne dediklerini çok iyi biliyoruz. Sen, onlara karşı bir zorba değilsin. O halde sen, benim uyarımdan korkan kimselere Kur'ân ile öğüt ver.” (Kur'ân, 50:45) gibi ayetler, şiiri, Mevlânâ ve Şeyh Gâlip için “güzel” bir araç kılmıştır. Dolayısıyla Şeyh Gâlip' in daha güzeli yazması, yazdığını düşünmesi; “hayırda yarışmak” niyetinin göstergesi olabilir.

“Hiç aşktan özge şey revâ mı/Sarf etmeğe gevher-i kelâmı(225)

Dersen ki hezâr olundu tekrar/Sahbâ-yı bekâdan olma bizâr(226)(Doğan,2008:61)

(Aşktan başka istemeye değer var mı?/Söz hazinesi harcamaya değer var mı?)

Dersen ki edildi tekrar binlerce/Sonsuzluk şarabından usanıp geçme )

Bu beyitler “ilâhi” anlamdan başka bir anlamı olmadığını ifade edip Kur'ân'ın tekrarlarla ilgili ayetlerini telmih eder niteliktedir:(Ona âyetlerimiz okununca “Eskilerin masalları” der.”(Kur'ân, 83:13) Onlara “Rabbiniz ne indirdi?” denildiği zaman, “Öncekilerin masalları” dediler. (Kur'ân, 16:24) Eserin “Mebâhis-i Diğer”(Diğer Meseleler) bölümündeki

Âkil kılığında ba'zı mecnûn/Yokdur diye düştü taze mazmûn(710)

...

Bu gerçi değil cevâba lâyık/Sarf-ı güher-i hitâba lâyık(713)(Doğan, 2008:160)

(Kendini akıllı sanan deliler/Yeni anlatı yoktur dediler

...

Buna cevap vermeğe layık değil/Hitap incisini sarfa layık değil)

Beyitleriyle Gâlip meselenin “yazmak için yazmak” olmadığını ifade eder. Onun için amaç yine Kur'ân dışı olamaz ki “Andolsun, biz bu Kur'ân'da insanlar için her türlü misali değişik şekillerde açıkladık. Fakat insan tartışmaya her şeyden daha çok düşkündür.(Kur'ân, 18:54) ayeti “olur olmaz görüş bildirenleri” tasvir etmektedir denilebilir. Gâlip'in “hitap incisi harcamaması” ise -eserin bir inat ya da yenilik amacıyla yazılmadığını- ve “Bundan dolayı sen çağrıya devam et ve emrolunduğun gibi dosdoğru ol. Onların heva ve heveslerine uyma ve şöyle de: “Ben Allah'ın indirdiği her kitaba inandım ve aranızda adaleti gerçekleştirmekle emrolundum. Allah bizim de Rabbimiz, sizin de Rabbinizdir. Bizim işlediklerimiz bize, sizin işledikleriniz sizedir. Bizimle sizin aranızda tartışılacak bir şey yoktur. Allah hepinizi bir araya toplayacaktır. Dönüş de ancak O'nadır.”(Kur'ân, 42:15) ayeti ile hareket edildiğini göstermektedir.

Aşk ve Hüsn'ün doğması, beşikte dinlenmeleri, birlikte büyümeleri ve edep mektebine gitmeleri ise Şems ve Mevlânâ' nın birbirlerini bulma sürelerini aynı değerlerle yetişmelerini telmih eder niteliktedir. Biyografilerinden ve rivayetlerden yola çıkarak söylenilebilir ki Mevlânâ ve Şems' in Konya' ya gelinceye dek geçirdikleri sürede, “kaderin vaktini bulması” için “beşikte



dinlenmeleri” ve hazırlanmaları için Mekteb-i Edep’te Molla-yı Cünûn’dan ders almaları gerekmektedir. Mekteb-i Edep bölümündeki,

*Hep dersleri rızâ vü teslîm/Mollâ-yı Cünûn pîr-i ta’lîm(357)(Doğan, 2008:88)*

(Dersleri teslim ve razı olmak/Mollâ-ı Cünûn’ dan ders almak) beyitlerinden yola çıkarak şu bağdaştırmalar da yapılabilir ki Mekteb-i Edep, Kur’ân öğretileri, Molla-yı Cünûn ise İslam peygamberi Muhammed’dir. Mekteb-i Edep’in Kur’ân öğretileri olduğunu “De ki: “Biz Allah’a, bize indirilene, İbrahim, İsmail, İshak, Yakup ve torunlarına indirilene, Musa’ya, İsa’ya ve peygamberlere Rablerinden verilenlere iman ettik. Onlardan hiçbiri arasında ayrılık gözetmeyiz. Ve biz O’na teslim olmuşlarız.”(Kur’ân, 3:84), “İyilik yaparak kendini Allah’a teslim eden ve hanif (tevhidi) olan İbrahim’in dinine uyandan daha güzel din’li kimdir? Allah, İbrahim’i dost edinmiştir.”(Kur’ân, 4:125) Seninle tartışmaya girişirlerse, de ki: “Ben, bana uyanlarla birlikte kendi özümü Allah’a teslim ettim.” Kendilerine kitap verilenlere ve ümmîlere de ki: “Siz de İslâm’ı kabul ettiniz mi?” Eğer İslâm’a girerlerse hidayete ermiş olurlar. Yok, eğer yüz çevirirlerse sana düşen şey ancak tebliğ etmektir. Allah kullarını hakkıyla görendir.(Kur’ân, 3:20) “Rableri katında onların mükafatı, içlerinden ırmaklar akan, içlerinde ebedi kalacakları Adn cennetleridir. Allah onlardan razı olmuştur, onlar da Allah’tan razı olmuşlardır. İşte bu mükafat Rablerine derin saygı duyanlara mahsustur.(Kur’ân, 98:8) gibi birçok ayete bakarak görebiliriz. Peygamber’i temsil eden Molla-ı Cünûn metaforuna “Cünûn”(çılgınlık, delilik) sıfatı veren Gâlip esasında, Mekteb-i Edeb olan Kur’ân’ın da iyi bir öğrencisi olduğunu gösterir. Kur’ân’da Muhammed peygamber ile ilgili “Nûn. Kaleme ve yazdıklarına yemin olsun ki Rabb’inin nimeti sayesinde sen bir deli değilsin.”(Kur’ân, 68:1-2), “Biz, deli bir şair için ilahlarımızı mı terk edeceğiz?” diyorlardı.”(Kur’ân,37:36) gibi peygamberi anlamayanların onu “deli”(mecnun) olarak nitelendirdiği ayetleri telmih eden Gâlip “Mollâ-ı Cünûn” gibi bir unvan seçerek Kur’ân ve Kur’ânî anlatıların akıl ile anlaşılamayacağını işaret eder. Ayrıca “Der Vâsıf-ı Mollâ-ı Cünûn” bölümündeki

*Cehlin gecesin sabah kılmış/Menhîleri hep mübâh kılmış(360)(Doğan, 2008:90)*

Sabah etmiş cahillik gecesini/Uygun kılmış yasak edileni beyitleri ise “Onlar, yanlarındaki Tevrat’ta ve İncil’de yazılı buldukları Resûle, o ümmî peygambere uyan kimselerdir. O, onlara iyiliği emreder, onları kötülükten alıkoyar. Onlara iyi ve temiz şeyleri helal, kötü ve pis şeyleri haram kılar. Üzerlerindeki ağır yükleri ve zincirleri kaldırır. Ona iman edenler, ona saygı gösterenler, ona yardım edenler ve ona indirilen nura (Kur’ân’a) uyanlar var ya, işte onlar kurtuluşa erenlerdir.(Kur’ân, 7:157) ayetinin bir göstergesidir sanki.

Eserde üstünde durulması gereken metaforlardan olan Sühan’ın ilk çıkışı “iletişimi” sağlayan söz olsa da anlatının akışında “anlama götüren her güzel şey Sühan’dır değerlendirmesi yapılabilir. “Kötü” gibi algılanabilecek şeyler dahi amaca, Hüsn’e götürüyorsa güzeldir. Bunu sağlayan ise Sühan’ dır. Sühan, ihtiyar bilge vasfıyla “Hızır” dır ve şekilden şekle girer. Kim nasıl bir şekilde bekler ise yardımı, o şekilde gelir.

*Güm-rehlere Hızr-ı râh olurdu/Bî-keslere pâdşâh olurdu(695)*

...

*Efkâra göre verir teselli/Mir’ata göre eder tecelli(704)*

*Kasteyeleyecek eder ne minnet/Bir anda zıddı zıdda illet(705)(Doğan, 2008:158)*

*(Şaşırılmışlara Hızr yolu olurdu/Kimsesizlerin sahibi olurdu*

...

*Fikre göre verir teselli/Gösterir aynasında kendini*

Zahmetsizce niyet ettiği anda/Sebeb eyler zıddı zıdda) beyitlerini, Kehf Suresi’nde Musâ’nın karşısına çıkıp ona “hikmet” göstermek isteyen “Bir kul” anlatısı çerçevesinde düşündüğümüzde Sühan, “Derken kullarımızdan bir kul buldular ki, biz ona katımızdan bir rahmet vermiş, kendisine tarafımızdan bir ilim öğretmiştik. Mûsâ ona, “Sana öğretilen bilgilerden bana, doğruya iletici bir bilgi öğretmen için sana tabi olayım mı?” dedi.”(Kur’ân, 18:65-66) ayetinde anlatılan “Bir kul”un

da temsilidir denilebilir. Ayrıca Sühan, getirdiği hediyeler "Tîg-i âh ve Esb", temsil ettiği mana itibarıyla Kur'ânî bilgi ya da "Peygamber" de olabilmektedir. Sühan; kolaylaştırıcı, yol gösterici, bilgilendirici vasıflarını taşır ki "Elif Lâm Râ. Bu Kur'ân, Rablerinin izniyle insanları karanlıklardan aydınlığa, mutlak güç sahibi ve övgüye layık, göklerdeki ve yerdeki her şey kendisine ait olan Allah'ın yoluna çıkarman için sana indirdiğimiz bir kitaptır. Şiddetli azaptan dolayı vay kafirlerin haline."(Kur'ân, 14:1-2)ayetinde yapılan "Kur'ân" tanımlaması Sühan'ı işaret eder gibidir. Sühan'ın gösterdiği ip, getirdiği Esb(at) ve tîg-i âh(Ah kılıcı); Kur'ân'da belirtildiği üzere yardımcı kuvvetler de olabilmektedir: "Andolsun, siz son derece güçsüz iken Allah size Bedir'de yardım etmişti. O halde Allah'a karşı gelmekten sakının ki şükretmiş olasınız. Hani sen mü'minlere, "Rabbinizin, indirilmiş üç bin melek ile yardım etmesi size yetmez mi?" diyordun. Evet, sabrettiğiniz ve Allah'a karşı gelmekten sakındığınız takdirde; onlar ansızın üzerinize gelseler bile Rabbiniz nişanlı beş bin melek size yardım eder."(Kur'ân, 3:123-125) "Esb" metaforunun Kur'ânî bir öge olan melek temsili olması muhtemeldir ki "Der Vâs-ı Esb" bölümündeki:

*Mevc-âver-i âb-ı lâl-ü yâkut/Refref gibi râh-vâr-ı lâhut(1483)(Doğan, 2008: 304)*

Koşunca dalgalanır lâl nehirler/Ref ref gibi sonsuza gider beyitleriyle "Esb" metafizik alemde sınırsızlık gücünü temsil eder bir semboldür. Bununla birlikte bu güçlerin karşısına çıkan engellerden biri de "cin" dir. Divan geleneğinde çok işlenmeyen bir kavram olan cinler üzerinde bu kadar durulmasının nedeni, İslâm'da cinler, olumsuz vehimler oluşturmak ve Şeytan' a hizmet etmek özellikleriyle algılanır genellikle. "Böylece her peygambere insanların ve cinlerin şeytan olanlarını düşmanlar kıldık. Bazısı diğer bir kısmını aldatmak için sözün yaldızlısını vahyeder/fısıldar. Şayet Rabbin dileseydi bunu yapamazlardı. (Öyleyse) onları uydurdukları iftiralarıyla baş başa bırak."(Kur'ân ,6:12), "Cinleri de (insanı yaratmadan) önce, (içlere nüfuz eden) zehirli bir ateşten yarattık.(Kur'ân, 15:27), Cinlerden bir ifrit dedi ki: "Sen daha yerinden kalkmadan onu sana getirebilirim. Şüphesiz ki ben, (bu işi halledecek kadar)güçlü ve güvenilir biriyim."(Kur'ân,27:39), (Süleyman'ın) ölümüne hükmettiğimizde, ölümünü onlara esasını yiyen bir ağaç kurdundan başkası göstermedi. (Süleyman) yere yıkılınca anlaşıldı ki; şayet cinler gaybı biliyor olsalardı, (Süleyman'ın yaşadığını zannedip) alçaltıcı azap içinde öylece beklemezlerdi."(Kur'ân, 34:14) Kur'ân'daki bu ayetler doğrultusunda görmekteyiz ki cinlerin de üstün özellikleri olmakla birlikte kendilerine atfedilen gücün sınırı vardır. "Ateş Denizi" metaforunda cinlerin çağrı yapması ise; onların çağrıları, onların "frekans"ına uygun yerlerde duyulmakta ve artmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte "Kendilerine zulmetmekte iken meleklerin canlarını aldığı kimseler var ya; melekler onlara şöyle derler: "Ne durumdaydınız? (Niçin hicret etmediniz?)" Onlar da, "Biz yeryüzünde zayıf ve güçsüz kimselerdik" derler. Melekler, "Allah'ın arzı geniş değil miydi, orada hicret etseydiniz ya!" derler. İşte bunların gidecekleri yer cehennemdir. O ne kötü varış yeridir."(Kur'ân, 4:97) ayeti misali Esb, "Deryâ- ı Âteş" ten hicret etmeyi öğütler., denilebilir.

Mevlânâ'nın düşün evreninden dökülen misalleri hakikatle bağlayamayanlar Mevlânâ ve itikâdı hakkında sapkın yorumlar yapmıştır, yapmaya da devam etmektedir. Mevlânâ'nın ve Gâlip'in coşkun söylemleri, salt hayal âleminden ibaret olmasa gerektir. "Bir yandan bütün kayıtlardan kurtulduğunu büyük bir inançla sarsılmaz bir itimatla söylerken bir yandan da "Hayatta oldukça Kur'ân'a kulum; seçilmiş Muhammed'in yoluna toprağım. Birisi, sözlerimden, bundan başka bir söz nakil ve rivayet ederse ondan bîzârım, o sözden de." diyerek şeriat -İslam- hükümlerine mütabaattan ayrılmadığını yine büyük bir kesinlikle anlatır. Zaten hayatında şeriatından da ayrılmış değildir."(Gölpınarlı, 1952:202)

*"Ammâ ki ne tîğ tîğ-i elmâs/Cellâd-ı adû şihâb-ı vesvâs(1460)(Doğan,2008:300)*

Amma kılıç ki elmastan kılıç/Düşmana cellat, vesveseciye alevli atış

"Kur'ân okuduğun zaman, taşlanmış şeytandan Allah'a sığın."(Kur'ân, 16:98) Nahl suresinde geçen bu ayetteki "taşlanmış, kovulmuş" anlamında "râcim", "alevli taş" anlamıyla "şihab"la tutarlıdır ki duayı öğreten Kur'ân olduğu için yolculuk esnasında Aşk'ın karşısına çıkan şeytani varlıklara karşı zırdır. "Şihâb" kelimesinin kullanılması, cin ve türevleri varlıkların tehlikesini ve onların tehlikelerine karşı yaradanın korumasını ifade eden Cin suresindeki "Halbuki biz, (daha

önce) göğün bazı yerlerinde gayb haberlerini dinlemek için otururduk. Fakat şimdi her kim dinlemeye kalkacak olursa, kendini gözetleyen yakıcı bir ışık(şihab) bulur."(Kur'ân, 72:9) ayetine telmihtir sanki. İstiâze yani korunmayı ifade eden "Eûzu" ile birlikte tîg-i âh "Bismillah" olması lazım gelmektedir ki aşağıdaki beyit, bunu Davud peygamberin kılıcı temsiliyle ifade eder.

*Be' sinde safâ-yı hıfz meşhûd/Mevc-i güher anda zırh-ı Dâvûd(1476)(Doğan, 2008: 304)*

"bûs"(zırh)un, be(ب) harfinde korunmanın huzuru/Kılıçtaki mücevher dalgaları Davud'un zırhı

Görüldüğü üzere Gâlip, "bûs" kelimesinin geçtiği Enbiyâ suresindeki "Bir de Davud'a, sizin için, zırh yapma sanatını öğrettik ki, savaşlarınızda sizi korusun. Şimdi siz şükrediyor musunuz? (Kur'ân, 21:80) ayetini telmih ederken "zırh" anlamına gelen "Bûs" ile birlikte "besmele"nin ehemmiyetini de "be" ile anımsatır gibidir. Besmele ile ilgili İsmail Hakkı Bursevî'nin Rûh-ul Beyân'ındaki tefsirindeki bazı hususlar, yukarıdaki çıkarımımızı destekler niteliktedir:

"Allah Teâlâ'nın Kur'ân'a; yani Besmeleye "Bâ" ile başlamasının on hikmeti vardır. Onlar sırasıyla şunlardır:

1. Elif harfinde yükseklik ve uzunluk, yani azamet vardır. "Bâ" da ise yere yayılma, tevâzu ve kırıklık vardır. "Allah kendisi için tevâzu göstereni yüceltir."

2. "Bâ" harfinde ayrı yazılan harflerin özellikle de elifin zıddına başka harflerle bitişme özelliği vardır.

3. Besmeledeki "Bâ" meksurdur yani harekesi esredir, meksur ise kırık demektir. Yazılış ve anlamında kırıklık bulunması, Allah ile beraber bulunma şerefine daha layıktır. Çünkü hadis-i kudside Allah Teâlâ: "Ben, benim yüzümden gönlü kırıkların yanındayım." buyurmuştur.

4. "Ba" nın pek çok nokta arasından bir taneye razı olması, pek çok sevgili arasından bir sevgiliyle yetinen samimi âşıkın hâline benzer. Himmet yüceliğinin sebebi de budur.

5. Ba da Hakk'a yakınlık talebinde bir sadakat vardır. Çünkü "Bâ", noktayı elde etme derecesine ulaşıncı, onu altına almış ve onunla övünmemiştir. "Cim" ve "Yâ", "Bâ" ile çekişemez. Çünkü "Cim" ve "Yâ" nın alttaki noktaları, konum itibarıyla altlarında değil; ortalarındadır. Onların altlarındaki noktalarının yeri, kendilerinden sonra bir başka harfle birleştiklerinde ortaya çıkar ki bu suretle "Cim", "Hâ" ya; "Yâ" da "Bâ" ya benzemesin. Bâ' nın noktası ister başta, ister ortada, ister sonda, ister müstakil yazılsın; daima altına konur.

6. "Elif", "Bâ" nın aksine illetli ve eksik harflerden sayılır.

7. Alfabetik sıralamada bâ, "Elif" ten sonra gelmesi sebebiyle her ne kadar zahiren tâbi durumunda ise de "Bâ" nın illetli olmayıp tam olması onu anlam açısından tâbi olmaktan çıkararak metbu(tâbi olunan) hâline koyar.

8. "Bâ" harf-i cerr olması sebebiyle âmildir, yani başka kelimeler üzerinde tasarrufta bulunur, amel eder. "Elif" âmil olmadığından "Bâ" bu açıdan da "Elif"ten üstün ve söz başlamaya daha layıktır.

9. "Bâ" kendisinde bulunan özellikler sebebiyle kâmil bir harftir. Çünkü "Bâ" ilsâk(birleştirme), istiâne(yardım isteme) ve izâfet mânâları ifade eder. "Bâ" ayrıca başkalarını tamamlaması sebebiyle kendisine tâbi olan ismi, cerr eder; yani son harekesini meksûr(esre) yapar. Bu suretle de ona kendi sıfatı olan kırıklık ve tevâzu verir. Ayrıca "Bâ" nın başkalarını tevhid ve irşad ile kemâle erdirmede de gücü ve üstünlüğü vardır. Nitekim Hz. Ali şu sözüyle buna işaret etmiştir: "Ben, "Bâ"nın altındaki noktayım." Bâ'nın irşadda bir yeri ve tevhide delâlet eden bir özelliği vardır.

10. "Bâ" bir dudak(şefevi) harfidir. Bu harfte ağız diğer dudak harflerinden hiçbirinde açılmadığı kadar açılır. Bu yüzden de insanoğlunun ilk zerresi, Elest bezminde Rabb' ine söz verirken ilk defa "Bâ" harfini telaffuz etmiş ve "Belâ(evet)" demiştir. Bu yüzden "Bâ", insanın telaffuz ettiği ilk harf ve insan ağzından çıkan ilk telaffuz olması ve yukarıdaki sayılan hikmetler

sebebiyle, Allah Teâlâ tarafından diğer harflere tercih edilerek yüceltilmiş, ilâhi kitabın ve rabbânî hitabın başı yapılmıştır. Et- Te'vîlâtü'n Necmiyye'de böyle yazılır.”(Bursevî, 2005:78) Görüldüğü üzere harflerin şeklinden seslerine varıncaya dek her bir varlığının bir sebebi vardır ki bu da Kur'ân'daki “Rabb’ imiz bunları boş yere yaratmadın, Sen’i eksikliklerden uzak tutarız.”(Kur’ân, 3:191) ayetini hatırlatır.

Ah Kılıcı'nın “cinler, devler, periler...” gibi üstün güçlü varlıklar karşısında tek yol olması ve bunu verenin “Hüsn” olması, Kur'ân'da Sebe suresindeki Davud ve Süleyman peygambere verilen gücü, hükümdarlığı anımsatır niteliktedir. “Cinler Süleyman için dilediği biçimde kaleler, heykeller, havuz gibi çanaklar ve sabit kazanlar yapıyorlardı. Ey Davûd ailesi şükredin! Kullarımdan şükredenler pek azdır.”(Kur’ân, 34:13) Şeyh Gâlip de sanki “tiğ-i ah”la, duayla zırhlanarak Dâvudî bir Aşk olmak kayesini ve bunun şükürünü ifade etmiştir, yorumu yapılabilir.

*Dâvâne senin güvâhtır bu/Kec bakma ki tîg-i âhtır bu(1479)*

*Her nesne ki seddola bu râha/Kıl ânı havâle tîg-i âha(1480)(Doğan,2008:304)*

(Dualarının kanıtıdır bu/Garipseme ki ah kılıcıdır bu

Kim yolda engel olursa/İlet onun ah kılıcına)

“Mesnevî nazım şekli ile yazılan eserler aşağı yukarı şu bölümlerden oluşur. Dibâce(önsöz), tevhiid, münacat, na't, miraciye, medhiye, sebab-i te'lif(eserin yazılış nedeni),âgâz-ı dâstan(konuya başlangıç), konu ve hâtime(sonuç). Konu ne olursa olsun bir mesnevîde bu bölümlerin pek çoğu bulunur.”(Pala, 2004:310) Hüsn ü Aşk ise “Tahmîd” bölümüyle başlar ve eserin ilk beyti “Hamd âna ki kıldı halka rahmet/Tahmîdde acze verdi ruhsat”(Doğan, 2008:20)tır ki Kur'ân'ı Kerîm'in başlangıç suresi Fâtiha da “bismillah”tan sonra “hamd” ile başlar. “Hamd” kavramı “övgü” olarak çevrilmektedir. Övgü ise derin anlamda anlaşılan, değeri bilen takdir edilmesi, kıymet biçilmesini karşılar. Bir nesne ya da olgunun özellikleri idrak edilemeden övülemez. İsmail Hakkı Bursevî'nin Rûhu'l Beyân tefsirinde “Sûfilere göre hamd; övgüye lâyık bulunan Allah Teâlâ'nın kemâlini ortaya koymaktır. O'nun kemâli sıfat, fiil ve eserlerinde zahir olur.”(2022:89) yorumundan da yola çıkarak şu değerlendirme yapılabilir ki Gâlip, “Kur'ân-ı Kerîm'i açıklayıcı” olan Mesnevî ve Mesnevî'nin özünü aldığı Kur'ân ile ilgili yaşadığı idrak hâlini Hüsn ü Aşk ile söz hâliyle ifade etmiştir. Ayrıca Kur'ân'da “Hamd” ile başlayan diğer sureler En'âm, Kehf, Sebe' ve Fâtır sureleridir. Bu surelerin konularından birkaç ortak nokta, Hüsn ü Aşk ve Kur'ân bağdaşıklığını daha iyi göstermekle birlikte Gâlip'in teşbihlerini daha iyi okumamızı sağlayabilir diyebiliriz: “Onların hepsini bir araya topladığı gün şöyle diyecektir. “Ey cin topluluğu! İnsanlardan pek çoğunu saptırıp aranızda kattınız.” Onların insanlardan olan dostları, “Ey Rabbimiz! Bizler birbirimizden yararlandık ve bize belirlediğin süremizin sonuna ulaştık” diyecekler. Allah da diyecek ki: “Allah'ın diledikleri (affettikleri) hariç, içinde ebedi kalmak üzere duracağınız yer ateştir.” Ey Muhammed! Şüphesiz senin Rabbin hüküm ve hikmet sahibidir, hakkıyla bilendir.”(Kur’ân,6:128),“Cinler Süleyman için dilediği biçimde kaleler, heykeller, havuz gibi çanaklar ve sabit kazanlar yapıyorlardı. Ey Davûd ailesi şükredin! Kullarımdan şükredenler pek azdır.(Kur’ân, 34:13), Hamd, gökleri ve yeri yaratan, melekleri ikişer, üçer, dörder kanatlı elçiler yapan Allah'a mahsustur. O yaratmada dilediğini artırır. Şüphesiz Allah'ın gücü her şeye hakkıyla yeter.”(Kur’ân ,35:1) Bu örneklerden yola çıkarak Aşk'ın düştüğü ve kalktığı yerlerdeki tasvirlerin Kur'ânî şerh ve yorum niteliğinde olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

*“Gâlip bu cerîde-i cefânın /Târîhi olur “hitâmuhu’ l misk”(2041)(Doğan, 2008:412)*

(Gâlip bu cefalı kitabın dahi/“Sonu misk gibi oldu”dur tarihi) beytindeki “Hitâmuhu’l Misk” ifadesi Mutaffifin Suresi'nin ayetini telmih eder:“Onun (içiminin) sonu bir misktir (ağızda misk gibi koku bırakır) İşte yarışanlar, bunun için yarışınlar.”(Kur’ân, 83:26) Bu bağlantıdan yola çıkarak denilebilir ki en güzel kokuyu almak, hayırda yarışmak için Hüsn ü Aşk yazılmıştır. Diğer bir önemli nokta da Mutaffifin Suresinin “ölçü” ile ilgili başlaması: “Ölçüde ve tartıda hile yapanların vay haline!”(Kur’ân, 83:1) telmihiyle Gâlip'in Hüsn ü Aşk'ı anlamaya ve yorumlamaya çalışırken ölçülü olmaya işaret ettiği, değerlendirmesi yapılabilir.



Hüsn ü Aşk'ın "hamd" ile başlamasının Kur'ânî idrak boyutu, bahsolunan ayetler ve telmih edilen sureler olabileceği gibi Gâlip'in methiye bölümünde andığı Mevlânâ ve Hüsn ü Aşk'ın sırlarını aldığı Mesnevî'nin de bir idrak hâli olması gerekmektedir. Mesnevî'nin altıncı cildinin sonlarındaki şehzade hikayesinde, üç şehzade bir padişaha giderken Zatussuver ve Dilruba'ya karşı uyarılır.(Nahîfi, 2007:760) Hüsn ü Aşk'ta bu uyarıyı "*Âgâhî Dâden-i Sühân Be Sûret-i Tûtî*" bölümünde Sühân yapar. (Doğan, 2008:330) Mesnevî' de büyük ve ortanca kardeşin hikayesi uzun uzadıya anlatılırken küçük kardeşin hikayesi vuslat beyitleri ile sona erer. "Üçüncü şehzade hepsinden olgundu. Suret ve mana bakımından mükâfata o ulaştı. Kız da ülke de hilâfet de tamamen hep onun oldu. Bu ne şaşılacak hikâyedir!"(Nahîfi, 2007:796) Bu beyitler ile Mesnevî'nin de tamama erdiği ifade edilir:"Şehzadeler hikayesi eksik kaldı. Üçüncü kardeşin macerası anlatılmadı... Bu sözün gerisi, dilsiz olarak canı diri olanın gönlüne zuhur eder."(Nahîfi, 2007:798) İşte bunlardan yola çıkarak şu değerlendirme yapılabilir ki Gâlip, sırlarını aldığı Mesnevî'de hikayesi anlatılmayan üçüncü şehzadeyi "Aşk" olarak isimlendirmiş ve Mevlânâ'nın "Bu sözün sonunu, dilsiz olarak canı diri olan kimse anlar"(2007:798) beyitlerinde belirtilen "canı diri olan kimse"yi kendince idrak ettiği şuuruyla Hüsn ü Aşk'a on sekiz beyitlik "hamd" bölümü ile başlayarak üçüncü şehzadenin hikayesini on sekizinci asrın yeni arzusundaki insanına yeni bir lisan ile anlatmıştır.

## Sonuç

Klasik Türk edebiyatının en büyük ikinci mesnevîsi (Doğan, 2008:10) olarak tanımlanan Hüsn ü Aşk, sadece dil ve anlatım unsurları ile değil esasında temsil ettiği değerler nispetinde de üzerinde durulması gereken bir eserdir. Hem doğrudan hem dolaylı telmihlerle bize Mevlânâ ve Kur'ân'ı işaret eden Hüsn ü Aşk hakkında Mevlânâ ve Kur'ân kapsamında bir değerlendirme yapıldığında söylenebilir ki Şeyh Gâlip, yaşama ve yazma amacındaki tutarlığı sadece malum yaşantısı ile değil Hüsn ü Aşk ile de göstermiştir.

İslâm, bireye yaşama amacını ve yöntemini Kur'ân ve Muhammed peygamberin öğretileriyle kuran bir ahlak sistemi olarak da tanımlanabilir ve denilebilir ki kendi "güzel"ini sembolik hikâye ve teşbihlerle anlatım, Kur'ân'ın -İslâm'ın- yöntemi olmuştur: "*Görmedin mi Allah güzel bir sözü nasıl misal getirdi?(Güzel bir söz), kökü sağlam, dalları göğe yükselen bir ağaç gibidir. Bu ağaç Rabbinin izniyle her zaman meyvesini verir. Öğüt alsınlar diye Allah insanlara misaller getirir.*"(Kur'ân,14:24-25) Mevlânâ ve Şeyh Gâlip de yaşam amacını ve yaşama yöntemini Kur'ân olarak belirlemişler, Kur'ân'ın öğütlediği üzere diyar diyar yolculuklarla aradıkları "güzel"lerini, "güzel"i arayanlara temsil dili ile anlatmışlardır. Bununla birlikte Kur'ân ve Mevlânâ bağdaşıklığı kurulamadığı taktirde dahi Hüsn ü Aşk, "entelektüel bir not defteri"dir denilebilir. Zira kendisine bir yaşam amacı edinen bir kişinin amacı, kendi "Hüsn"üdür dolayısıyla kişinin amaçlarına ulaşma yolundaki engeller ve yardımlar da kişinin kendisine göre devler, kuyular; gayretler, esbler, sühanlar şeklini almaktadır. "Hüsn ü Aşk'a bütüncü bir gözle bakıldığında görülecektir ki; onda sadece tasavvufdaki vahdet-i vücut düşüncesinin sembolik ve alegorik anlatımı yoktur. O, klâsik edebiyatın bütün meselelerine vakıf büyük bir sanatkârın, Hint üslubunun insan düşüncesini muhayyilenin engin denizinde sonsuz derinliklere daldırtan etkisi altında altı aylık müthiş bir beyin fırtınası ile kaleme aldığı fantastik ve poetik yanının tasavvufi yanından hiç de geri kalmadığı bir şiir anıttır."(Doğan, 2008:16)

Son olarak, Hüsn ü Aşk'ın bazı temsilleriyle ilgili şerh mahiyetinde şu değerlendirme de yapılabilir ki Kur'ân'ı ve Muhammed peygamberi Sühân bilen Mevlânâ'nın Sühân'lığında Gâlip; kendimizi Aşk, yaşadığımız herhangi bir yeri Benî Muhabbet, bizi alıkoyacak engelleri devler,cinler, ateş deryası, kuyular, Zâtu's-suver ve Hûş-ruba, destek ve yardımları tîg-i âh, esb ve ip, amacımızı ve amacımız yolunda karşımıza çıkan her şeyi ise Hüsn olarak temsil etmiştir. Kur'ân bağdaşıklığı çerçevesinde de Hüsn ü Aşk'ta her şey Hüsn ise Gâlip için Hüsn ü Aşk, "*De ki: Allah, Ehad' dir.*"(Kur'ân, 112:1) ayetinin idrakinin âciz bir beyanıdır, denilebilir.

*"Hamd eyle ki verdi şer'-i ma'nâ/Tahmîd-i Hudâ'da acze fetva"*(Doğan,2008:20)



## Etik Beyan

"Hüsn ü Aşk'ta Kur'ânî Atıflar ve Mevlânâ Etkisi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

## Not

Prof. Dr. Muhammed Nur Doğan'dan alıntılanan Hüsn ü Aşk beyitlerinin günümüz Türkçesine manzum çevirisi, Prof. Dr. Ziya Avşar'ın yardımlarıyla şahsımızca yapılmıştır. Bazı kelimelerin yazımındaki transkripsiyon ve noktalama farklılıklar alıntuların yapıldığı kaynaklar farklılığındandır.

## Kaynakça

Doğan, M. N. (2008). Şeyh Gâlip Hüsn ü Aşk. İstanbul: Yelkenli Yayınları.

Gölpınarlı, A. (1952). Mevlânâ Celâleddin. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Gölpınarlı, A. (2020). Tasavvuf Meseleleri Sorular ve Cevaplarla. İstanbul: Kapı Yayınları.

Hollbrook, R. V. (2017). Aşkın Okunmaz Kıyıları Türk Modernitesi ve Mistik Romans. (E. Köroğlu-E.Kılıç, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Kalkışım, M. (1994). Şeyh Gâlip Dîvânı. Ankara: Akçağ Yayınları

İsmail Hakkı Bursevî. (2005). Rûhu'l Beyân Kur'ân Meali ve Tefsiri. (Kamil Yılmaz Çev.). İstanbul, Erkam Yayınları.

Mevlânâ Celâleddin Rûmî. (2007). Mesnevî- i Şerif. (Süleyman Nahîfî, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.

Pala, İ. (2004). Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü. İstanbul: Kapı Yayınları

<https://Kur'an.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/fatiha-suresi-1/ayet-1/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1>

## EXTENDED ABSTRACT

One of the groups in which young children can interact is the peer group. As preschool education has become more common, young children now develop their first regular peer relationships in schools. Thus, peer relationships should be examined so as to interpret the developments of preschool period children. One of the concepts related to peer relationships is friendship. Friendship is a type of bilateral relationship based on two way voluntariness and which has positive effects (Howes, 2009). The purpose of this study is to examine opinions of preschool period children concerning friendship features. Identifying the significant variables that play a role in friendship relations of young children will facilitate understanding early years of life and especially their social development. Thus, the purpose of this study is to examine opinions of preschool period children concerning friendship features. When it is taken into consideration that the number of studies on the subject is insufficient, it is considered that the study will contribute to the literature. The study group consists of 5-6 years old 110 children (52 girls (47.3%), 58 boys (52.7%)) with normal development and who attend preschool education in a school in Istanbul under the Ministry of National Education (MEB). All of the children live with their family. The Personal Information Form, Selection-Based Sociometric Technique and Friendship Features Child Form were used as the data collection tools. The Selection-Based Sociometric Technique consists of the peer selection based sociometric approach. In this technique, each child is asked to say the names of their mostly liked and mostly disliked 3 friends. The names stated are scored from 3 to 1 according to the 1., 2. and 3. order that they are stated. With respect to being liked, the 1. liked child gets 3, the second liked child gets 2 and the third liked child gets 1 point; with respect to being disliked, the 1. disliked child gets -3, the

second disliked child gets -2 and the third disliked child gets -1 point. At the end of the implementation, being liked by peers score is calculated by adding being liked points; being disliked by peers score is calculated by adding the being disliked points. Being liked and being disliked scores are added when identifying social effect. Being disliked scores are subtracted from being liked scores when identifying social preference. The “being liked by peers, being disliked by peers, social effect and social preference scores” related to each child are standardized. Social status (popularity, being rejected, being excluded, having conflict) is determined according to social effect and social preference scores (Gülşay Ogelman, 2018). In this study, the children were asked to state one child they mostly like and mostly dislike. The Friendship Features Child Form was developed by the researchers. The Form consists of a total of 16 questions related to the most liked friend and the most disliked friend. A question pool was prepared after a literature review when developing the form. With respect to the content validity of the twenty-five item question pool, various items were excluded from the study after resorting to the opinions of four academicians, one professor two associate professors and one lecturer with doctoral degree, in the fields of preschool education and child development and one preschool teacher with doctoral degree. Expert opinions of three academicians in the fields of preschool education and child development, one professor, one associate professor and one teacher with doctoral degree, were resorted to concerning the form with sixteen items. A pilot implementation was carried out on two boy and two girl children with the form that gained its final structure. The Personal Information Form was filled in by the teachers separately for each child. One of the researchers first applied the Selection-Based Sociometric Technique to the children. Names of the friends each child mostly likes and mostly dislikes in the classroom were identified. One week later, the Friendship Features Child Form was applied on the children individually in a special room in the school setting. Data collection process took five weeks. Data were analysed based on friendship features questions, and the content analysis method was conducted. The questions were analysed based on the themes, findings were presented with frequency and percentage values. According to the findings, it is evident that children generally choose their mostly liked/disliked friends from the same gender, and that play is the main factor for why they like/dislike their mostly liked/disliked friends and the activities they want/don't want to do. In addition, children usually experience negative feelings when their mostly liked friends are absent from school and experience positive feelings when their mostly disliked friends are absent; they believe that the friends they mostly like/dislike will have similar feelings when they themselves are absent. It is also evident that young children don't have conflicts with their mostly liked/disliked friends, and that, as stated in the answers related to friendship preferences, conflicts occur based on unsocial behaviours such as aggressiveness. While children who argue with their mostly liked friends generally feel negative emotions, children who argue with their disliked friends stated that they mostly don't feel anything. While preschool period children feel negative emotions when their mostly liked friends are not included in the game, they believe that their mostly liked friends will feel similar emotions when they are in the same state. Young children state that they won't do anything when their mostly disliked friends are not included in the game by other children and underline that their mostly disliked friends will react the same when they are in a similar condition. Children feel negative feelings when their mostly liked friends become friends with other children and feel positive emotions when their disliked friends interact with them. It is observed that there is a variety and consistency in general concerning the answers of the children related to the mostly liked/disliked friends. It can be assumed that preschool period children can evaluate their friendship relations in a consistent manner. Based on the limitations and findings of this study, data of future studies can be collected through different techniques such as observation and sociometry along with peer opinions. Friendship processes of children can be examined through longitudinal studies. More number of studies with various other variables can be carried out on the subject. Training programs that enhance friendship relations and social skills of children can be given to teachers and parents. Education programs can be conducted on children with social skills insufficiency, effects of the process on friendship relations can be examined. Teachers can regularly carry out classroom management strategies that enhance friendship relations.



## Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya Federasyonu

Banu ERDOĞAN ÇAKAR<sup>1</sup> ve Muhammed ÜLGER<sup>2</sup>

### Öz

1970'lerden itibaren sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecine adım atılmıştır. Enformasyon, bilişim ve teknoloji temelli yaşanan bu dönüşüm kültürel, ekonomik ve politik düzeyde toplumsal değişiklikleri beraberinde getirirken, teknolojinin toplumu özgürleştirerek katılımcı bir demokratik ortam oluşturacağına dair öngörülerini de güçlendirmiştir. Bu dönemde uyum sürecine giren ülkeler modern dünyanın gerisinde kalmamak için bütünleşme sürecinde yaşanılacak problemlere karşı stratejiler geliştirmiş, günceli takip etme gayreti içerisinde olmuşlardır. Literatüre dayalı bu bilgilerden yola çıkılarak çalışmada bilgi toplumu kazanımları sonucunda değişen çehresi ile demokrasi ve bilgi toplumu ilişkisi, Rusya Federasyonu'nun bu konudaki stratejileri ve uygulamaları üzerinden ele alınmıştır. Rusya'nın demokrasi bağlamında bilgi toplumu olma yolundaki mevcut durumunu ortaya koymanın amaçlandığı çalışmada, demokrasinin; temel hak ve özgürlükler, siyasal temsil, siyasal katılım, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve hukuk devleti temel unsurlarından yola çıkılarak Rusya'nın bu prensipler çerçevesinde bilgi toplumuna entegre olabilmek için yaptığı atılımlar alan yazına yönelik literatür taraması ve belge incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Ülkedeki demokrasi işleyişinin bilgi toplumu olma sürecine nasıl yansıdığı ve bu süreçte karşılaşılan problemler somut örnekler üzerinden ele alınmıştır. Bu bağlamda Rusya'nın bilgi toplumu olma sürecindeki stratejilerini analiz etmek, ülkenin demokratik ve bilgi temelli gelişimini değerlendirme açısından önemlidir. Çalışmada genel olarak Elektronik Rusya Hedef Programı kapsamında başlatılan faaliyetlerde demokrasinin gelişimine katkıdan ziyade ülkenin alt yapı güçlendirilmesine odaklanıldığı ve bu konuda da amaçlananın yerine getirilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi toplumu, Demokrasi, e-devlet, Rusya Federasyonu

### In the Context of the Relationship between the Information Society and Democracy: The Case of the Russian Federation

#### Abstract


Since the 1970s, a transition from an industrial society to an information society has been underway. This transformation, characterized by information, communication, and technology, has brought about societal changes at cultural, economic, and political levels, reinforcing expectations that technology would liberate society, creating a participatory democratic environment. Countries undergoing this period of transition have developed strategies to address the challenges of integration in order not to fall behind in the modern world, striving to keep pace with current developments. Building on this literature, the study examines the relationship between democracy and the information society, with a focus on the changed landscape resulting from the gains of the information society, as well as the strategies and practices of the Russian Federation in this regard. The study aims to elucidate the current status of Russia in the context of democracy and its path towards becoming an information society. Within this framework, the research examines Russia's efforts to integrate into the information society based on fundamental elements of democracy, including fundamental rights and freedoms, political representation, political participation, equality, rule of law, and the principle of a state governed by law. The study employs a literature review and document analysis method to investigate how the functioning of democracy in the country is reflected in the process of becoming an information society and addresses the problems encountered in this process through concrete examples. Analyzing Russia's strategies in the process of becoming an information society is crucial for evaluating the country's democratic and knowledge-based development. The study concludes that, overall, the activities initiated under the Electronic Russia Target Program have focused more on strengthening the country's infrastructure rather than contributing to the development of democracy, and the intended objectives have not been achieved in this regard.

**Key Words:** Information Society, Democracy, e-Government, Russian Federation


#### Atf İçin / Please Cite As:

Erdoğan Çakar, B. ve Ülger, M. (2024). Bilgi Toplumu ve demokrasi ilişkisi bağlamında Rusya Federasyonu. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 66-78. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1470786>

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İletişim Fakültesi, banu.erdogancakar@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0002-0632-5098

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İletişim Fakültesi, muhammed.ulger@manas.edu.kg,

 ORCID: 0009-0008-4277-9602

## Giriş

Toplumların tarihini üretim biçimlerinin değişimi etkilemiştir. Dönüşümün yönlendirmesiyle yaşanan süreç ekonomi temelli bakış açısıyla üretim biçimleri açısından dönemlere ayrılmış ve adlandırılmıştır. Tarım ile geçimini sağlayan bir topluma tarım toplumu, makinenin icat edilmesiyle insanların artık fabrikalarda üretime başladığı döneme sanayi toplumu tanımlaması yapılmıştır. 1970'ler itibari ile de bilgi merkezli üretimin başlamasıyla içinde bulunduğumuz dönem bilgi toplumu olarak nitelendirilmeye başlamıştır. Tarım toplumunda ekip biçerek toprağa sahip olmak zenginlik göstergesi iken, sanayi toplumunda toprağın yerini makineler almış ve zenginliğin göstergesi sermaye malları olmuştur. Bilgi toplumunda ise maddi sermaye yerini kısmen zihinsel sermayeye bırakmıştır. Bilgi ile artık mevcut ekonomik sistemler bilgi ekonomisine entegre edilmiştir. Elbette yaşanan bu değişim ve dönüşüm sadece ekonomi temelli olmamış, toplumun tüm yapılarında etkisini hissettirmiştir. Ortaya çıkan gelişmeler ışığında mevcut kavramların farklı yöntemlerle çözümlenmesi ve yeniden tanımlanması gerekmiştir. Yeni tanımlamalar kavramın sadece kendisini değiştirmemiş, bir domino taşı misali tüm alanları etkilemiştir.

Kondratieff'e göre beşinci, Toffler'a göre ise üçüncü değişim dalgasını yaşadığımız yeni dönem ve ilişkisinde gelen değişimler bireylere verilen hak ve özgürlüklerin güncellenmesi yönünde görüşler ortaya çıkarmıştır. İki yüzyıl öncesinde Jean Darcy iletişim hakkını "işitme ve duyabilme hakkı, bilgilendirme ve bilgilendirme hakkı" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama dönem insanın ihtiyaçları için yeterli iken; modern toplumda yaşayan bireyler için fikir beyan etme, kaynaklara özgürce erişme ve hatta iletişim araçlarının yönetiminde söz sahibi olma gibi haklarla tanımlamanın genişletilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Timisi, 2003:10). Nasıl ki ilkel insandan bugüne ihtiyaçlarımız değişti ve bu doğrultuda kavramlarda yapısal değişiklikler olduysa, siyasi yapımızda da ihtiyaçlarımız zamanla değişikliğe uğramıştır. İhtiyaçların giderilmesi amacıyla yapısal değişikliklere ve politik/anayasal sistemde güncellemelere ihtiyaç duyulduğu fikri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, demokrasi kavramının yeterliliği de sorgulanarak, mevcut sistemin bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu düşüncesiyle katılımcı demokrasi gibi alternatif çözüm önerileri geliştirilmiştir. Çoğunluğun sesi olarak kullanılan demokrasi mevcut yapıya uyum sağlayamamaktadır. Toffler'ın üçüncü dalga olarak tanımladığı bilgi toplumunda kitleler artık eski önemini yitirmiştir. Bunun yerine azınlıklar güçlenmiş ve artık çoğunluğu temsil etmek güncelliğini yitirmiştir. İkinci dalga insanı bunu bir çeşitlenme fırsatı olarak görmek yerine ayrımcılık olarak görmektedir ama demokrasi ancak bu çeşitliliğin kabulü ile sağlanmaktadır (Toffler, 1980:514). Bilgi toplumunun dokusuna uyan azınlık temelli demokrasidir. Bu da temsilci demokrasiden uzaklaşıp insanların bizzat kendilerini temsil ettiği bir sistemle, alternatif kurumların oluşturulması ile sağlanabilmektedir.

Geldiğimiz noktada bilgi toplumunun getirileri, demokrasinin işleyişini etkileyen ve bu sürecin işlemesine katkı sağlayan çok yönlü bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bilgi toplumu demokrasiyi güçlendirirken, beraberinde yeni zorluklar ve riskler de getirmektedir. Bu nedenle demokrasinin bu değişen dinamiklere uyum sağlaması ve bilgi toplumunun olumsuz etkilerinin yönetilmesi gerekmektedir. Ülkeler bazlı bu sürecin nasıl yönetildiğinin ve bilgi toplumuna entegre durumunun analiz edilebilmesi için öncelikli olarak demokrasinin unsurlarının belirlenmesi gerekmektedir. Demokrasinin unsurlarına dair yapılan literatür taramasında özgürlük ve eşitlik, siyasal temsil, siyasal katılım ve haklar (Demir, 2010); özgürlük, eşitlik, halk yönetimi ve çoğunluk ilkesi (Çetin 2010); temel hak ve özgürlükler, siyasal temsil, siyasal katılım, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve hukuk devleti (Çil, 2015:38-63) gibi unsurlarla karşılaşılmaktadır. Çalışmalara genel olarak bakıldığında öne çıkan temel unsurların temel hak ve özgürlükler, siyasal temsil, siyasal katılım, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve hukuk devleti odaklı olduğu görülmektedir. Literatüre dayalı bu bilgilerden yola çıkılarak çalışmada bilgi toplumu ve bilgi toplumunun kazanımları sonucunda değişen çehresiyle demokrasi ilişkisi incelenmiştir. Rusya'nın bu ilkeler ekseninde bilgi toplumuna entegre olabilmek için yaptığı hamleler ele alınmıştır. Bu amaçla betimsel analiz yapılarak, Rusya'nın demokrasi ile bilgi toplumu olma yolundaki mevcut durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.



## Yöntem

Bu çalışmada, bilgi toplumu kazanımlarının demokrasi üzerindeki etkisi ve bilgi toplumu ile demokrasi arasındaki ilişki, Rusya Federasyonu'nun bu konudaki stratejileri ve uygulamaları üzerinden incelenmiştir. Rusya'nın demokrasi bağlamında bilgi toplumu olma yolundaki mevcut durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, demokrasinin temel unsurları olan hak ve özgürlükler, siyasal temsil, siyasal katılım, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve hukuk devleti gibi kavramlar üzerinden Rusya'nın bilgi toplumuna entegrasyonu için attığı adımlar literatür taramasının yanı sıra, belge incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Belge incelemesi, araştırmacıların belirli bir konuyla ilgili yazılı, görsel veya işitsel materyalleri titizlikle analiz etmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu materyaller, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak veya belirli bir konuda bilgi edinmek için kullanılabilir. Araştırmacılar, topladıkları bu materyalleri dikkatlice inceleyerek, içerdikleri bilgileri anlamaya ve yorumlamaya çalışırlar. Bu şekilde, belge incelemesi aracılığıyla, araştırılan konu hakkında derinlemesine bir anlayış elde edilir ve araştırma sorularının cevaplanmasına yardımcı olur (Balaban Sağ, 2018:151-152). Ülkedeki demokrasi işleyişinin bilgi toplumu olma sürecine nasıl yansıdığı ve bu süreçte karşılaşılan problemler özellikle devlet organları ve sivil toplum kuruluşları tarafından yayınlanan raporlar üzerinden ele alınmıştır

## Bulgular

### Bilgi Toplumu Olma Yolunda Rusya

Bilgi toplumu olma süreci toplumu ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlarda etkilemiş ve peşi sıra yeni kavramlar, problemler, çözümler getirmiştir. Bilgi toplumunda gelişen teknolojinin hayatın zorluklarına büyük ölçüde yardımcı olduğu aşıkârken, bu çözümlerden genellikle gelişmiş ülkelerin faydalandığı da bir gerçektir. Gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkeler ise hazırbulunuşluk düzeyi gereği toplumsal değişim ve dönüşümler sürecinde bir takım adaptasyon problemleri yaşamaktadır. Burada gelişmiş ülkelerden kast edilen genel değerlendirmede kişi başına düşen gayri safi milli gelirdir. Ancak bir ülkeyi bilgi toplumu açısından değerlendirecek olursak sadece o ülkenin gayri safi milli gelirine değil bu gelirin ne kadarını bilgi sektörüne yatırdığına da bakmak gerekmektedir.

Ekonomik gelişimin en önemli göstergesi olan gayri safi milli gelir ülkedeki nüfusun yaklaşık olarak refah seviyesini göstermektedir. Dünya Bankası, refah düzeylerini analiz edebilmek için gayri safi milli gelire göre ülkeleri üç kategoride sınıflandırmaktadır. Kişi başı milli geliri 12.616 dolar ve üstü olan ülkeleri yüksek gelirli, 12.615 dolardan 1.036 dolara kadar olan ülkeleri orta gelirli, 1.035 dolardan az olan ülkeleri de gelir düzeyi düşük ülkeler olarak tanımlamaktadır. Dünya Bankası'nın 2021 yılında yapmış olduğu ve 2022 yılında ilan ettiği istatistiğe göre 213 ülke arasında kişi başı milli geliri 12.172 dolarla Rusya 84. Sıradadır. Bu tanımlamaya göre Rusya orta gelirli yani gelişmekte olan ülke kategorisindedir. Ancak Rusya'yı bilgi toplumu açısından değerlendirebilmek için gelirin ne kadarını bilgi sektörüne dolayısı ile de eğitime ayırdığına bakmamız gerekmektedir. Yine Dünya Bankası'nın 2022 yılında ilan ettiği eğitim harcamaları istatistiğine göre 183 ülke arasından %14,3'lük harcamasıyla Rusya 84. sıra yer almıştır (World Bank Group, 2022). Bu bilgilere göre Rusya'nın milli geliri ile paralel bir şekilde eğitim harcamalarına bütçe ayırdığı söylenebilir. Ancak burada dikkat çeken nokta 2015 yılındaki istatistiklerde 13.220 dolar milli geliri ile Rusya 57. sırada yer alırken, eğitim harcamaları açısından 153 ülke arasında %4,1 oranı ile 98. sırada yer almasıdır. Bu tabloda Rusya'nın yüksek gelirli ülke kategorisinden çıkarak orta gelirli ülke kategorisine gerilemesine rağmen eğitim harcamalarında listede ilerlediği görülmektedir. Rusya en fazla harcamayı sağlık daha sonra da eğitime yapmıştır. Eğitime ayırdığı bütçenin büyük çoğunluğunu üniversite sonrası akademik çalışmalara ayıran Rusya, bu anlamda bilgi toplumu olma yolunda çaba sarf etmektedir. Ülkeler eğitime yatırım yaparak ekonomi, sağlık gibi alanlarda başarı gösterebildikleri için eğitim harcamaları sosyal gelişimin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (World Bank Group, 2022).

Rusya hızla gelişen bilgi teknolojisine ayak uydurmak için yatırımlar yapmakta, stratejiler geliştirmekte ve çalışmalar yürütmektedir. Resmi internet sitesinde (07.02.2008) ve resmi



gazetesi Rossiyskaya Gazeta'da (16.02.2008) bilgi toplumu geliştirme stratejileri adı altında genel hükümler yayımlamıştır. Yayınlanan genel hükümde; bilgi toplumu ve iletişim teknolojileri başta kamu olmak üzere tüm işletmelerin, vatandaşların gelişimini karakterize ettiği ve telekomünikasyon teknolojilerinin yaygınlaşması ile ekonominin gelişeceği, entelektüel aktivitelerin artacağı belirtilmiştir. Bu nedenle mevcut kültür, eğitim, bilimsel ve teknolojik potansiyeli iyileştirmenin kaçınılmaz olduğu ve bu doğrultuda dünya bilgi toplumu zirvesindeki bildiri çerçevesinde yasal ve siyasi olarak gerekli mekanizmaların kurulacağı ifade edilmiştir. Rusya'nın bilgi ve iletişim teknolojileri kullanarak rekabet gücünü korumayı, vatandaşının daha kaliteli yaşamasını, sosyo-politik, ekonomik, kültürel ve manevi alanlarda gelişmeyi hedeflediği belirtilmiştir. Ayrıca yayınlanan bildiride bu hedeflere ulaşabilmek için modern bilgi ve telekomünikasyon altyapısında gerekli yatırımları yaparak Rusya'nın ulusal çıkarlarına gelebilecek tehditleri engelleyecek gerekli alt yapı çalışmalarının yapılacağı bildirilmiştir. Kamu yönetimi ile vatandaş etkileşimini artırmak amacıyla sivil toplum kuruluşlarının sayısını artırmak, e-devlet bilgi sistemine erişimi kolaylaştırmak için merkezler oluşturmak, bilgi alanındaki kişi hak ve özgürlüklerini korumak için yasal düzenlemeler yapmak ve demokratik bir ortamda iletişim faaliyetlerini sürdürmek de hedeflenen gelişimler arasında yer almıştır.

### **Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya'da Temel Hak ve Özgürlükler**

Rusya Federasyonu temel hak ve özgürlüklerin tanınması, gözetilmesi ve korunmasının devlet sorumluluğunda olduğunu anayasal sistemin temellerini oluşturan birinci bölümünün 2. maddesinde taahhüt etmiştir. Anayasanın ikinci bölümünde 17. maddeden 64. maddeye kadar vatandaşlarının hak ve özgürlüklerine yer vermiştir (Rusya Federasyonu Anayasası). Bu kapsamda sosyal, ırksal, milli, dini kin ve düşmanlığa sebebiyet verecek propaganda yapmamak koşuluyla herkese düşünce ve ifade özgürlüğü tanınmış ve bu hakların gözetilmesi ve korunması devlet güvencesine alınmıştır (Solak, 2022:169).

İfade özgürlüğünün bilgi toplumunun kitle iletişim araçlarıyla özellikle sosyal medyayla etkileşimi demokratik değerleri güçlendirirken, bu değerlere zarar verebilecek potansiyel risklere de neden olabilmektedir. Kitle iletişim araçlarının devlet kontrolünde olması ifade özgürlüğünü ortadan kaldıracak en önemli risklerdendir. Bu kapsamda Rusya'nın uygulamalarına bakıldığında medyanın sadece devlet kontrolünde olduğu değil aynı zamanda kontrol altına alınmamış araçların da muhalif olarak bir fark yaratmasına imkân tanınmadığı görülmektedir. Washington Post'un Moskova muhabirleri Peter Baker ve Susan Glasser "Kremlin her Cuma üst düzey yöneticilerle toplantılar düzenliyordu. Burada haftanın beklenen haber konularını ve önerilen yaklaşımları içeren yazılı bir gündem televizyon müdürlerine dağıtılıyordu" sözleriyle yayınlar üzerinde kontrolden nasıl işlediğini açıklamışlardır (Lipman, 2005:319-320). Demokrasi açısından bir diğer önemli risk faktörü sosyal medya üzerinde getirilen kısıtlamalardır. Rusya'da, internet tüketimi son yirmi yılda çarpıcı bir şekilde artmış olsa da, özellikle sosyal medya alanında yaşanan düzenlemeler dikkat çekicidir. 2021 yılı itibarıyla nüfusun %88'i 132 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. Rusya bu oran ile dünyada altıncı sırada yer almaktadır (The World Factbook, 2024). Ancak, bu artışa rağmen Rusya'da sosyal ağların özel olarak düzenlenmesi oldukça yeni bir olgudur. Düzenlemenin temelinde, yabancı sosyal ağların politikalarının Rusya'da yasa dışı olarak kabul edilen içerikler olma ihtimaline karşı alınan önlemler yer almıştır (Richter, 2021:27). Bu durum, sosyal medyanın yabancılardan gelebilecek olası "dış tehdit" aracı olarak algılandığını ve sıkı bir şekilde denetlenmeye başlandığını göstermektedir.

2012'den bu yana Rus yetkililer, muhalif görüşlere yer veren web sitelerini engelleme kapasitelerini kademeli olarak genişletmiş ve bunu mümkün kılan yasal bir sistem oluşturmak adına 2012'de, Rusya'da "yasaklanacak çevrimiçi içeriği" belirleyen bir yasa hayata geçirilmiştir. Roskomnadzor (RKN) tarafından yönetilen bu sistem, Mart 2017 itibarıyla kara listede 50 binden fazla alan adı ve iki milyondan fazla web sitesi yer almıştır. 18 Eylül 2016'daki Duma Ulusal Parlamento Seçimlerini boykot çağrısında bulunan web siteleri de bu kara listeye alınmış ve ardından engellenmiştir. Bu olaylar, yetkililerin mevcut güçlerini sembolize eden birer gösterge haline gelmiştir (British Embassy Moscow, 2017:12). Sosyal medya kullanıcılarının ifade özgürlüğü değerlendirildiğinde de aynı sertliğin devam ettiği, kullanıcıların hükümetin taleplerine uymaya zorlandıkları ya da cezalandırıldıkları görülmektedir. Rusya, Roskomnadzor'a

(RKN) geniş sosyal medya sansür yetkisi vermiştir. Şubat 2021'de bilgi, bilgi teknolojileri ve bilginin korunmasına ilişkin federal kanunda yapılan değişikliklerde sosyal ağların nasıl tasnif edilmesi gerektiği açıkça belirtilmediği için kişilerin sosyal medya ortamında ifade özgürlüğü güvence altına alınamamıştır (Altıntaş vd., 2021:4) ve zamanla çevrimiçi sansür muhalif tarafı kontrol etmenin yeni ve popüler yöntemi haline gelmiştir.

Gazeteciler, özellikle haber yapma, bilgiye ulaşma ve kamuoyunu bilgilendirme konusundaki rolü nedeniyle ifade özgürlüğünün önemli savunucularıdır. Bu bağlamda Rusya'da etkili bir gazeteci ve insan hakları savunucusu olarak tanınan Anna Politkovskaya, gazetecilerin ifade özgürlüğü mücadelesinin simgelerinden biri haline gelmiştir. Politkovskaya, özellikle Rus hükümetine ve insan hakları ihlallerine yönelik eleştiri yazılarıyla dikkatleri üzerine çekmiştir. Rus hükümetine ve askeri güçlere yönelik eleştirileri nedeniyle tehditlere maruz kalmış ve birkaç kez tutuklanmıştır. 2006 yılında, Rusya'daki siyasi durumu eleştiren bir dizi yazısı ve kitabı nedeniyle öldürülmüştür. Cinayeti dünya genelinde büyük yankı uyandırmış ve gazetecilere yönelik şiddetin vurgulanmasına neden olmuştur. Cinayetin aydınlatılması ve sorumluların adalet önüne çıkarılması süreci ise uzun ve karmaşık olmuştur. Delil yetersizliğinden zanlılar serbest bırakılmış, 7 Ekim 2021 ise dava zaman aşımına uğramıştır (Nadejdin ve Sedov, 2021).

### **Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya'da Siyasal Temsil**

Siyasal temsilin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için bazı şartlar gerekmektedir. İsteyen herkesin siyasete katılabilmesi, çoğunluğun temsil edilmesine olanak veren seçim barajı, örgütlenme ve ifade özgürlüğü, adil olan seçim sistemi öne çıkan gerekliliklerdendir (Çil, 2015:53). Bu şartlara Rusya özelinde bakıldığında, ülke vatandaşlarına devlet ve yerel yönetim organlarını seçme hakkını anayasasında bulunan 32. madde ile sağlamıştır. Mart 1990'da, Sovyetler Birliği'nin kurucu cumhuriyeti olan Rusya, tarihi bir dönemeç yaşayarak ilk çok adaylı seçimlerini gerçekleştirmiş ve siyasi farklılıklar ve çok partili sistem Rusya Federasyonu tarafından tanınmıştır (Candan, 2022:77; Bilgin, 2022:248). Rusya Federasyonu Parlamentosu 178 milletvekilli Federasyon Konseyi ve 450 milletvekilli Devlet Dumasından oluşmaktadır. Rusya anayasasının 13. maddesinde siyasi çoğulculuk ve çok partiliğin tanındığını belirtilmiştir. Federasyon Konseyinde Yedinaya Rossiya (Birleşik Rusya Partisi), Kommunisticheskaya Partiya (Komünist Parti), Liberalno-Demokraticheskaya Partiya (Liberal Demokrasi Partisi) ve Spravedlivaya Partiya (Adil Parti) olmak üzere 4 parti bulunmaktadır. Devlet Dumasında ise bu 4 partinin yanında Noviy Ludi (Yeni İnsanlar Partisi), Partiya Rosta (Büyüme Partisi) ve bağımsız milletvekilleri yer almaktadır. Yedinaya Rossiya liberal muhafazakâr olan ideolojisini 2015 yılında merkez sağ olarak değiştirmiştir. Kommunisticheskaya Partiya adından da belli olduğu üzere komünist ideolojiyi savunurken, Liberalno-Demokraticheskaya Partiya liberal demokrasiyi ideolojisi olarak belirlemiştir. Spravedlivaya Partiya ise halkın çıkarlarının her şeyin üstünde olduğu vurgusunu yaparak 21. yüzyıl sosyalizmini savunmaktadır. Mecliste çeşitliliğin temsil edilmesinde seçim barajı önemli rol oynamaktadır. Rusya daha öncesinde %7 olan seçim barajını 2016 seçimlerinde %5'e düşürmüştür. Bu değişiklik siyasi çeşitliliğin artmasına, küçük partilerin ve bağımsız adayların temsil edilme şansının yükselmesine katkıda bulunarak, daha katılımcı bir siyasi ortam oluşturmuştur. Meclisteki temsillere bakıldığında çok sesli bir dağılımın olduğu dolayısı ile de partilerin siyasi-ideolojik yapılarında bir standartlaşma olmadığı görülmektedir. Ancak meclislerin cinsiyet dağılımında siyasi gruplarda hâkim olan homojen yapı yerini erkek egemen bir yapıya bırakmaktadır. Devlet Dumasındaki 450 milletvekilinin sadece 74'ü kadındır. Seçmenini temsil eden vekillerin yaş ortalamalarına bakıldığında ise sadece 5'inin 30 yaşın altında olduğu ve meclisin yaş ortalamasının ise 53 olduğu görülmektedir. Meclisteki cinsiyet eşitliğini sağlamak adına çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Bunun bir örneği, 1993 yılında bir kadın hareketi olarak ortaya çıkan Rusya'nın Kadınları Partisidir. Aynı yıl yapılan ulusal parlamento seçimlerinde parti, oyların %10'unu ve buna bağlı olarak Rusya Federasyonu Devlet Dumasında 25 sandalyeyi almıştır. Parti üyeleri kadın, çocuk hakları, askeri harekâtlar başta olmak üzere bir dizi konuda aktif olarak kendilerini göstermelerine rağmen liberal partilerle koalisyon yapmadıkları için 1995 seçiminde barajı geçememiştir. Tüm bu girişimlere rağmen durum pek değişmemiş görülmektedir. 2014 Mayıs ayında Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatının yayınladığı listede, 56 ülke arasında Rusya'nın kadın siyasetçilerin siyasi temsil oranları

açısından 50. sırada yer alması, ülkedeki cinsiyet temsili konusunda sürmekte olan zorlukları göstermektedir (OBSE, 2015:15, 158-159).

Sivil toplum kuruluşları demokratik süreçlerin sağlıklı işlemesi ve adil seçim ortamının sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Ancak insan hakları kuruluşu olan Amnesty Internationalın (2008:3) yayınlarında Rusya'da özellikle seçim öncesi dönemlerde ifade, örgütlenme ve toplanma özgürlüğü haklarının kullanılmasına ilişkin kısıtlamanın getirildiği yer almaktadır. Bağımsız sivil toplum kuruluşlarının, siyasi muhaliflerin ve sıradan vatandaşların sivil ve siyasi haklar bakımından yaşadığı mahrumiyetten duyulan endişe dile getirilmiştir. Gerek kendi anayasasında gerekse uluslararası anlaşmalarda koruma altına alınan bu temel hak ve özgürlükler Rus yetkililer tarafından çıkarılan kanun hükmünde kararnamelerle kısıtlanmaktadır. Seçimlerin teknik açıdan adil bir ortamda yapıldığı görülmesine rağmen 2003 seçimlerinde Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatının vermiş olduğu taahhütlerin birçoğuna uymadığı açıklanmıştır. Duyulan endişenin odak noktası ise hükümetin seçim sürecinde devlet organlarını kullanarak muhalefete alan açmaması, seçim kampanyasının son günlerinde adayların kayıtlarının silinmesi olmuştur. Ancak gözlem, oy sayımı, itirazlara cevap konusunda ülkeye dair görüşler olumlu olmuştur (OSCEPA, 2003:1,7,8).

### **Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya'da Siyasal Katılım**

Siyasal katılımın en belirgin ve kurumsal şekli seçimlerdir. Kadınların, askerlerin, göçebelerin ve 25 yaş altı erkeklerin oy kullanma hakkı bulunmamakla birlikte, Rusların seçim geçmişi 12. yüzyıla kadar dayanmaktadır. 2 Ekim 1917 tarihinde uygulanan kurallarda bir yenileme yapılarak etnik, din, eğitim, cinsiyet kısıtlamaları düzenlenmiş; seçme ve seçilme hakkı kapsamı genişletilmiştir. Böylece 20 yaşına gelmiş herkes oy kullanabilmiştir. Bolşevik Devrimi ile meclis dağılsa da siyasal katılım politikasından vazgeçilmemiş, Sovyetler Birliği ve sonrasında Rusya Federasyonu'nda vatandaşlara seçim hakkı sağlanmıştır (Ministerstvo Oboronı Rossiyskoy Federatsii). Ülkenin mevcut anayasasınının 32. ve 60. maddelerinde Rusya vatandaşlarının devlet yönetimine doğrudan veya temsilcileri aracılığıyla katılabilecekleri, devlet ve yerel yönetim organlarını seçme hakları olduğu ve 18 yaşını dolduran vatandaşların bu hak ve sorumlulukları hür bir şekilde kullanabilecekleri belirtilmiştir (Bilgin, 2022:207).

Seçimlerin demokrasinin sağlayıcılarından biri olmasına rağmen bu şekliyle günümüz ihtiyaçlarını karşılamadığı, temsili demokrasi yerine katılımcı demokrasinin gerektiği bilgi toplumu kuramcılarının tartıştığı konular arasındadır. Katılımcı demokrasinin en büyük sağlayıcısı olarak da bilgi toplumunun yapı taşı iletişim teknolojileri görülmektedir. Yeni iletişim teknolojilerinden internetin, tüm dünyanın ortak bir iletişim aracı olduğu ve diğer iletişim araçlarından farklı olarak makine-insan değil de insan-insan ilişkisine imkân veren yönü ile yeni bir yurttaşlık biçimi ortaya çıkardığı ifade edilmektedir (Timisi, 2003:21). Bu bağlamda hedef kitlesine etkileşimli ulaşmak isteyen herkes gibi siyasi partiler de artık internet aracılığıyla kitlelerine hitap etmektedir. Meydanlarda yapılan konuşmalar partilerin web sitelerinde, gönderilen toplu mesajlarda paylaşılırken, açılan sosyal medya hesaplarında içerikler üretilmektedir. Bu sayede geleneksel kitle iletişim araçlarında yaşanan yanıt verememe sorunu ortadan kalkmıştır. Şüphesiz ki bu da demokrasi ortamını beslemektedir (Castells, 2008:483-484). Dijital iletişim araçlarının demokratik süreçlere entegrasyonu noktasında Rusya'daki 2001 seçimlerinde internet desteğiyle yürütülen seçim kampanyaları siyasi bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. Düzenlenen toplantıda Moskova Şehir Duması tarafından bu konuda kanun değişikliği teklifi sunulmuştur. Tasarı internet üzerinden yapılan seçim kampanyalarının resmileştirilmesini, bu kampanyalara ayrılan bütçenin seçim fonundan karşılanmasını ve geleneksel iletişim araçlarında olduğu gibi seçim gününde propaganda niteliğinde bilgilerin internet üzerinden paylaşımın yasaklanmasını kapsamıştır (Bolşakov vd., 2002:69). Bu, dijital platformun demokratik standartlara uygun olarak yönetilmesi amacıyla atılan önemli bir adımdır. Seçim kampanyalarına seçmenin aktif katılımı Rusya'da ki 18 Eylül 2016'da yapılan seçimlerde de görülmüştür. Seçime 14 parti katılmış ve bu süreçte seçim kampanyaları düzenlemişlerdir. Sosyal medya kullanımlarına bakıldığında Vkontakte, Facebook, Instagram, Twitter ve Odnoklassniki'nin popüler olarak kullanılan sosyal medya ağları olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında Zelenie Partisi dışında tüm partiler bu ağlardan en az ikisini

kullanmıştır. Seçimlerden birinci olarak çıkan Yedinaya Rossiya partisi Odaklassniki'deki ve Twitter'da rakiplerinin üç katı takipçi sayısı ile en fazla takipçisi olan parti olmuştur. Onu Liberalno-Demokraticeskaya Partiya, Kommunisticheskaya Partiya ve Yabloko partileri takip etmiştir (<https://jagajam.com/ru/blog/post/partii-v-socialnyh-setyah-predvybornaya-borba-za-vovlechennost-122318>). Böylece sosyal ağ ortamlarında partilerin oluşturduğu bu platformlarda vatandaşlar kendisini ifade etme ve sorularını kendisini temsil etmesini istediği adaya direk olarak sorma şansı bulmuştur.

Bilgi toplumunun getirdikleri ile insanlar artık kitlesellikten uzaklaşıp, bireyselleşmiştir. Dolayısı ile oy kullanma yöntemi de farklılaşmıştır. Bu farklılıklar göz önüne alınarak oy kullanma kanunlarında da bazı esneklikler yapılması gerekmektedir. Örneğin “evet mi, hayır mı?” tarzında bir oylama demokrasinin dokusuyla uyuşmamaktadır. Bu tarz bir oylamanın yerine tıpkı bazı şirketlerin hissedarlarına yaptıkları gibi sadece tercih değil yoğunlukları ve seçenek sıraları sorularak sanayi toplumunda yapılan bir oylamanın aksine “neyi kabul ettiği, ne kadar istediği” sorularının cevabının alınması önerilmektedir (Toffler, 1980:518-520). Rusya Aralık 1993 ve Haziran 2020 tarihlerinde anayasasında yapacağı değişiklikler için referanduma gitmiştir (Candan, 2022, s. 78-79). Rusya için yeni siyasi dönemi başlatan kararların halkın oylamasına sunulması demokrasi adına oldukça olumlu olsa da, referandumda sadece evet ve hayır oylamasının yapılması bilgi toplumu kuramcılarının tavsiye ettiği demokratik ortamı sağlamamıştır. Henüz bu tür bir siyasi seçim yapılmamış olsa da, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar zengin olan mevcut iletişim teknolojilerinden yararlanılarak internet tabanlı seçimlerin uygulanabilirliği Güney Afrika'nın, Almanya'nın, Estonya'nın gündemine gelmiştir. İnternet sayesinde ulaşılması zor yerlerde (bu Rusya için çok geçerli bir sebep) yurt dışındaki tüm vatandaşların, sağlık sorunu olanların seçime katılması sağlanabileceği konuşulmuştur. Ancak internet alt yapısını güçlendirme sürecinin yüksek maliyeti, bilgi gizliliğinin ve güvenilirliğinin tam olarak çözülmemiş olması siyasal katılımı internet ortamında teşvik etmenin önünde problem teşkil etmektedir (Bolşakov vd., 2002:70, 85, 86).

### **Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya'da Eşitlik**

Toplumsal süreçlere katılım, eğitim ve çok kültürlülük bağlamında eşit bir temel sağlamak, demokratik değerlerin güçlenmesine ve adil bir toplumun oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Bir toplumun adilliği, azınlıklara verilen haklar üzerinden değerlendirilebilir. Rusya'nın federatif devlet niteliği, kurucusu olduğu Sovyetler Birliği'nden kalma çok uluslu özelliğe sahiptir. Rusya Federasyonu 81 federal bölgeden oluşmaktadır. Bu bölgeler arasında 21 Cumhuriyet, 6 toprak, 49 vilayet, 2 federe kent (Moskova ve St. Petersburg), 1 özerk vilayet, 10 özerk alan bulunmaktadır (Aleskerli, 2005). Rusya Federasyonu gücünü bu çok uluslu yapısından aldığı anayasasının 3. maddesinin 1. bendinde “Rusya Federasyonu'nda egemenliğin taşıyıcısı ve tek güç kaynağı, çok uluslu halkıdır.” şeklinde açıkça belirtmiştir (Rusya Federasyonu Anayasası). 2010'daki verilere göre Ruslar nüfusun %80,90'ını, Tatarlar %3,9'unu, Ukraynalılar %1,40'ını, Başkurtlar %1,15'ini, Çuvaşlar %1,05'ini, Çeçenler %1,04'ünü, Ermeniler %0,86'sını oluştururken 18 farklı etnik köken belirtilmiştir (Dolbik-Vorobey ve Voroeva, 2018:107). Bu durumda Rusya için azınlık kelimesi oldukça doğaldır. Anayasasının 69. maddesinde etnik olarak farklı olanlar “yerli halk” olarak, 71. maddenin 3. bendinde ve 72. maddenin 2. bendinde ise “ulusal azınlıklar” olarak tanımlanmış ve haklarının düzenlenmesi ve korunmasının devlet güvencesinde olduğu belirtilmiştir (Rusya Federasyonu Anayasası). Ancak anayasada ne yerli halk ne de azınlık için bir tanımlamaya yer verilmemiştir.

Azınlık hakları ve eşitlik, demokratik bir toplumda her bireyin haklarını koruma ve toplumsal adaleti sağlama amacı taşımaktadır. Rusya Federasyonu Anayasasının 19. maddesinin 2. bendinde vatandaşlarının sosyal, ırksal, ulusal, dilsel veya dini mensubiyet temelinde haklarının herhangi bir şekilde kısıtlanması yasaklanmıştır. 26. maddesinin 1. bendinde ise herkesin uyruğunu belirleme ve belirtme hakkının olduğu, bu konuda bir zorlamaya tabi tutulamayacağı ifade edilmiştir (Rusya Federasyonu Anayasası). Öte yandan Avrupa Konseyi Danışma Komitesinin 2002 tarihli Rusya değerlendirme raporunda, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme kapsamında ulusal hukuk ile uluslararası yükümlülükler arasındaki önemli boşluk vurgulanmıştır. Şöyle ki, yerel mevzuatın ayrımcılığı



tanımlamada eksik olduğu ve mevcut yasal savunma mekanizmalarının ülkedeki azınlıkları ayrımcılıktan etkili bir şekilde korumak için yetersiz olduğu belirtilmiştir (Malakhov ve Osipov, 2006:527). Bu bağlamda, ülkede yaşanan etnik sorunlara çözüm arayışları devam etmiştir. 20 Ağustos 2013 yılında dönemin başbakanı Dmirti Medvedev, 2014-2020 yılları arasında Rusya Federasyonu'nun çok uluslu halkının birliğini güçlendirmeyi, etnik gruplar arası ilişkileri uyumlaştırmayı ve Rusya halklarının etnokültürel çeşitliliğini teşvik etmeyi amaçlayan 718 sayılı federal hedef programını imzalamıştır. Etnokültürel gelişiminin güçlendirilmesi için bütçe fonunun yer aldığı yönetmelikte her yıl daha da fazla bütçe ayrıldığı dikkat çekmektedir (Provitelstvo Rossiyskoy Federatsii, 2013). Ancak Rusya'nın resmi politikaları ve anayasası çok uluslu nüfusun sorunlarını tanıyıp, kısmen düzenlese de bu standartların uygulanmasında sorun yaşanmaktadır. Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi kapsamında 13-25 Ocak 2014 yılında sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin Rusya ziyaretleri sırasında toplanan verilere göre Rusya'daki azınlık hakları ve eşitsizlik sorunları, farklı toplumsal gruplar arasında büyük farklılık göstermektedir. Özellikle savunmasız gruplar, belirli ayrımcılıklara maruz kalırken, diğerleri bölgesel özerklik ve haklara sahip olabilmektedir. "Slav olmayan görünüme sahip olanlar" şeklinde tanımlananlar; belge almakta zorluk yaşamakta, işsizlik, taciz ve keyfi tutuklamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Irksal önyargı, etnik gruplara güvensizlik ve ırkçı saldırılar gibi sorunlar giderek yaygın hale gelmiştir. Üstelik medyanın kültürel çeşitliliğe yeterince önem vermemesi ve olumsuz stereotipleri güçlendirmesi, çoğunluk üyelerinin azınlıkların yaşadığı sorunları anlamasını zorlaştırmaktadır (Prina, 2014:3). Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması Komitesi, polislin irksal profillemeye dayalı uygulamalarının devam ettiği ve özellikle irksal ve etnik azınlıkların keyfi kimlik kontrolleri ve tutuklamalar ile hedef alındığı konusundaki endişelerini bildirmiştir. Polislin, etnik azınlık grup üyelerine yönelik taciz, fiziksel şiddet ve sözlü saldırıda bulunduğu da raporda yer almıştır. Özellikle Roman topluluğunu hedef alan irksal profillemenin, bazı bölgelerde orantısız şekilde tutuklamalara yol açtığı ve Roman bireylerin parmak izlerinin tekrar tekrar alındığı araştırmalarla belirlenmiştir. Ayrıca, 2017'de Tataristan'da Rus polislinin desteğiyle Roman evlerinin yıkılması, devlet aktörlerinin uyguladığı ayrımcılığın güncel bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Equal Rights Trust, 2018:86). Avrupa Konseyinin 2019 raporunda ise Rusya'nın etnik çeşitliliğini kabul etme çabalarına duyulan memnuniyetin yanı sıra, azınlık medyasının ve örgütlerinin faaliyet gösterdiği sınırlı ortama dair kaygılar ifade edilmiştir. 2017'den bu yana sivil toplum kuruluşlarına ve medyaya yönelik uygulanan "yabancı ajanlar" ve aşırıcılıkla ilgili mevzuat, azınlık örgütlerinin üzerindeki idari yükü artırmış, dış finansman alımını kısıtlamış ve faaliyetlerini sınırlamıştır. Bu durum faaliyetlerin genellikle tamamen kültürel ve sosyal bir boyuta taşınmasına neden olmuştur. Azınlıklara mensup bireyler, savunmasız oldukları bu ortamda, Ukrayna örneğinde olduğu gibi karmaşık devletlerarası ilişkilerin merkezinde kalmışlardır (Council of Europe Portal, 2019).

Rusya Federasyonu Anayasasında yer alan 26. madde ve 68. madde hükümleri, çoklu kültürlülüğün ve çok dilli yapının korunması ve dengelemesi amacıyla önemli ilkeleri içermektedir. Anayasa, her bireyin ana dilini kullanma, iletişim, eğitim, öğrenim ve yaratıcılık dilini serbestçe seçme hakkına vurgu yaparken, aynı zamanda cumhuriyetlere kendi resmi dillerini kullanma hakkını tanımaktadır (Rusya Federasyonu Anayasası). Ancak, bu haklarla ilgili olarak 2002'de diller yasasında yapılan değişiklikler, bazı kısıtlamaları beraberinde getirmiştir. Rusya'daki cumhuriyetlerin resmi dilleri için sadece Kiril alfabesini kullanmaları tebliğ edilmiştir. Aynı zamanda, 2003 ve 2004'te kanunlarda yapılan değişiklikler, ulusal-kültürel özerklik ile ilgili olarak kamu kuruluşlarının örgütlenme hakkını ve yetkilerini kısıtlamıştır. Bu düzenlemeler, çoklu kültürlülük ve dil çeşitliliğinin sınırlarını çizme çabalarını temsil ederken, aynı zamanda merkezi otoritenin etkinliğinin arttığını göstermektedir (Malakhov ve Osipov, 2006:526). Ana dil kullanma hakkına, dilin etkin aktarım araçlarından eğitim açısından bakıldığında özellikle 2017 yılından itibaren eğitim sürecinde merkezileşmeye gidildiği bunun da çok dilliliğe sınırlandırma getirdiği görülmektedir. Cumhuriyetlerin resmi dillerini tanıtmaya haklarının kapsamının daraltılması ve okullardaki dil politikalarının standartlaştırılmasına yönelik eğilimler (eşitlik olarak sunulurak), ulusal birlik söylemlerinin arkasında asimilasyon eğilimlerinin gizlendiğini düşündürmektedir. Bunun etkileri, Rusçaya vurgunun artması ve bölgesel dillerin



marjinalleştirilmesinin yanı sıra bölgelerin eğitim ve dil alanlarındaki özerkliğinin daralması olmuştur (Jankiewicz, Knyaginina ve Prina, 2020:90).

Rusya Anayasasının 43. maddesinde de belirtildiği üzere herkes eğitim hakkına sahiptir (Rusya Federasyonu Anayasası). Ve Rusya eğitim sistemi öğrencilere milliyetçi tezahürler, yabancı düşmanlığı ve aşırıçılıkla başa çıkma becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Sinyagina ve Rayfschnaydera, 2016:12627). Fakat bununla birlikte Irksal ve Etnik Azınlıklar Raporlarına bakıldığında kâğıt üzerinde olan bu kuralların tamamen uygulanmadığı görülmektedir. Özellikle Roman çocukların özel sınıflara ve okullara yerleştirme uygulaması yoluyla, eğitimde fiili ayrımcılıkla karşı karşıya kaldıklarını ve Roman çocukların, Roman olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında çok düşük eğitim sonuçları ve okul bitirme oranlarına sahip olduklarını göstermektedir. STK raporu, eğitimde Romanların ayrıştırılmasının genellikle devlet kurumları tarafından kınanmadığını belirtmiştir (Equal Rights Trust, 2018:71).

Anayasasının 14., 19. ve 28. maddesinde de belirtildiği üzere Rusya Federasyonu laik bir devlettir ve vatandaşların haklarının sosyal, irksal, ulusal, dilsel veya dini bağlılığa dayalı olarak herhangi bir şekilde kısıtlanması yasaktır. Herkesin vicdan özgürlüğü, din özgürlüğü, bireysel olarak veya başkalarıyla birlikte herhangi bir dini açıklama veya inanmama, dini ve diğer inançları özgürce seçme, sahip olma ve yayma ve bunlara uygun hareket etme hakkı da dâhil olmak üzere garanti altına alınmıştır (Rusya Federasyonu Anayasası). Diğer yandan özellikle 2014 sonrasına bakıldığında Rusya'da din ile ilgili kovuşturmaların arttığı görülmektedir. Dini faaliyetlerde yaşanan sorunlar, arazi alımının engellenmesi, ibadet yerlerine el koyma, başörtüsünün yasaklanması gibi sorunlardan özellikle Yehova'nın Şahitleri, Ortodoks olmayan Hıristiyan azınlıkları ve Müslümanlar etkilenmiştir (Equal Rights Trust, 2018:71, 82-85). 2020'ye gelindiğinde halk oylamasıyla güncellenen anayasa değişikliğinde Rusya'da yaşayan Ortodoks Rusların dışındaki halk ve etnik grupların haklarının korunmasına ilişkin madde yer almıştır (Candan, 2022:79).

Genel olarak bakıldığında Rusya ulusal azınlıkların kültürel farklılıklarını koruma çabalarına rağmen, toplumda homojenleşme eğilimi göstermektedir. Azınlıkların haklarını geliştirmek için mevcut araçlar genellikle sınırlandırılmış ve belirli anlatılara uyum sağlamak zorunda kalarak homojenleşmeye yönelik baskı altında kalmışlardır (Prina, 2015:15-16).

### **Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya'da Hukukun Üstünlüğü ve Hukuk Devleti**

Nasıl ki günümüzde İnsan Hakları Bildirisinin güncelliği ve modern topluma uyumu tartışılıyorsa, ülkelerin yönetim biçimlerini belirleyen anayasalarının da toplumun ihtiyacını karşılayacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Rusya'yı federal yapıya adım attıran anayasa 1993 yılında halk oylamasında %58,4 oranında evet oyu ile kabul edilmiştir. Hali hazırda kullanılan anayasa 1993 anayasasıdır (Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii, 2020). Rusya süreç içerisinde hukuk sistemini güncel tutmak adına anayasasında değişiklikler yapmıştır. 25 Aralık 1993 tarihinde yürürlüğe giren anayasada son değişiklik 03 Temmuz 2020 yılında yapılmıştır (Candan, 2022:76).

Güncelliğini korumaya çalışan bir hukuk devleti olarak Rusya'nın insan hakları evrensel standartları ihlallerini değerlendirdiğimizde Rusya için Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne 2022 yılına kadar toplam 3500 başvuru yapıldığı ve başvuruların 3317'sinde ihlal tespit edildiği görülmektedir. Başvuru konularında ilk sırayı özgürlük ve güvenlik alırken, diğerleri sırasıyla insanlık dışı aşağılayıcı muamele, adil yargılanma, etkili başvuru, mülkiyetin korunması, özel ve aile hayatına saygı gibi hak ihlalleri olmuştur (European Court of Human Right, 2023).

Bilgi toplumu bağlamında hukuk devletinin varlığını sürdürebilmesi için dijitalleşen dünyada da kapsayıcı olması gerekmektedir. Bu amaçla 28 Ocak 2002 tarihinde hükümet kararnamesiyle "Elektronik Rusya" Federal Hedef Programı imzalanmıştır (Ministerstvo Tsifrobogo razvitiya Svyazi i Massovih Kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii, 2014). 2002-2010 dönemini kapsayan program hukuk devletinin dijitalleşmesini hedeflemiştir. Bu program, ABD ve Japonya ile benzer nitelikte olup, hükümetin toplumla ilişkilerini güçlendirmeyi, hizmet sunumunu geliştirmeyi ve dijitalleşmeyi amaçlamıştır. Program kapsamında sivil toplumun gelişimi için yeni teknolojik

temeller oluşturularak internet aracılığıyla resmi bilgiler açıklanabilecek ve hükümet ile vatandaşlar, hükümet ile iş dünyası arasında etkileşim organize edilebilecektir (Bolşakov vd., 2002:17). Elektronik Rusya Programından 2008'deki ekonomik kriz sebebiyle istenilen sonuçlar alınmasa da dijitalleşmeden vazgeçilmemiş ve 20 Ekim 2010 tarihinde "Bilgi Toplumu (2010-2020)" devlet programı yürürlüğe sokulmuştur. İletişim ve Kitle İletişim Bakanlığının sorumluluğunda yürütülen programda bilgi ve telekomünikasyon teknolojileri kullanılarak toplum-devlet etkileşiminin sağlanması, devlet ve belediye hizmetlerinin elektronik hale getirilmesi, e-devlet hizmetlerine erişimin teşviki, sağlık, konut, toplumsal hizmetler, eğitim, bilim, kültür ve spor alanlarında elektronik hizmetlerin oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir (Ministerstvo Tsifrobogo razvitiya Svyazi i Massovih Kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii, 2010). Devlet kurumu olan Rospatent'in 2022 yılı değerlendirmesine göre destekleyici yazılım ve donanım sistemlerinin oluşturulmasına yönelik çalışmaların tamamlanması için finansman eksikliğinden planlanan faaliyetlerin uygulanamadığı raporlanmıştır (Rospatent, 2021).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Rusya Federasyonu, bilgi teknolojisi kapsamında küresel düzeyde yaşanan gelişmelere karşı duyarsız kalmamış, bilgi toplumuna entegre olabilmek adına devlet düzeyinde stratejiler geliştirmiştir. Belirlenen stratejiler arasında belirli bir bütçenin gerektiği alt yapı yatırımlarıyla birlikte demokrasinin yapısını besleyen unsurlar da yer almıştır. Ekonomi temelli olmayan hedeflere temel hak ve özgürlükler bağlamında bakıldığında Rusya'nın gazetecilere uyguladığı sansür ve baskıyı bilgi toplumunun sağlayıcısı olan internet kullanıcılarına da yaşattığı yani eski alışkanlıklarını sürdürdüğü görülmektedir. Üstelik bu alışkanlık, ülkenin kurulduğu dönemle sınırlandırılmadan Sovyet Döneminde hüküm süren yönetim biçimine de dayandırılabilir. Sovyetlerden kalan merkezi yönetim anlayışı Roskomnadzor üzerinde kendisini göstermiş, yabancı kaynaklara yönelik dış tehdit algısı ve ulusal güvenlik gerekçesiyle sansür sürdürülmektedir. Sovyetlerden kalan tek miras temel hak ve özgürlükler alanında olmamıştır. Bu kez olumlu anlamda Sovyetler Döneminde mevcut olan siyasal temsil alanında seçme ve seçilme hakkı ülkenin kuruluş aşamasında mevcut olarak bulunmuştur. Süreç içerisinde etnik, din, eğitim, cinsiyet kısıtlamaları üzerinden düzenlenmiş, seçme ve seçilme hakkı kapsamı genişletilmiştir. Demokrasinin bir diğer unsuru olan siyasal katılım alanı bilgi toplumunun getirisi olan internet ortamlarıyla zenginleştirilmiştir. Bilgi toplumuna entegre bağlamında dijital seçim kampanyalarını ve seçim ortamı olarak kullanılan internet uygulamalarını resmi bir zemine oturtma çabası görülmektedir. Yeni iletişim teknolojilerinin müzakereci demokrasi ortamını sağladığı düşünüldüğünde, seçimlerde evet ve hayır yerine çoktan seçmeli seçeneklerin kullanılması önerilmektedir. Ancak Rusya'nın bu konuda bir gündemi bulunmamaktadır. Demokrasinin unsurlarından eşitliğe bakıldığında azınlık hakları yasal olarak belirli bir standarda kavuşturulmaya çalışılsa da uygulamada sorun yaşandığı görülmektedir. Demokratik süreçleri güçlendiren, azınlıkların savunucularından sivil toplum kuruluşu gibi savunucu mekanizmalara baskı yapıldığı, sosyal medya kullanımına kısıtlama getirdiği görülmektedir. Yaşanılan bu durum iletişim araçları sayesinde topluma bilgi temelli çözüm önerilerinin getirilmesinin ve katılımcı bir toplumun oluşturulmasının önünde zorluklar yaratmaktadır.

Genel olarak Rusya Federasyonu'nun bilgi toplumu hedeflerine ulaşabilmek adına yaptığı uygulamalarını demokrasinin unsurları açısından değerlendirdiğimizde ifade özgürlüğünde yaşanan sıkıntının demokrasinin tüm alanlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Demokratik ortamı besleyecek ekonomi temelli hedeflere bakıldığında ise 2008, 2010 ve 2020 yıllarında hedefler koyulduğu ancak bu hedeflere gerek ekonomik kriz gerekse de ülkenin son yıllarda sıcak savaş içerisinde yaşadığı kriz ülkenin önceliklerini değiştirmiş ve stratejilerin uygulanmasına engel teşkil etmiştir. Sonuç olarak "Elektronik Rusya" Federal Hedef Programı kapsamında başlatılan faaliyetlerde demokrasinin gelişimine katkıdan ziyade ülkenin alt yapı güçlendirilmesine odaklanıldığı ve bu konuda da amaçlananın yerine getirilemediği görülmektedir.

## Etik Beyan

“Bilgi Toplumu ve Demokrasi İlişkisi Bağlamında Rusya Federasyonu.” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

## Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

## Kaynakça

- Aleskerli, Alesker. (2005). Rusya Federasyonu Anayasası. Erişim adresi: <https://www.anayasa.gen.tr/rusya.htm>
- Altıntaş, Barış., Borogan, Irina., Lissowsky, Michaela., Doğan, Zelal Pelin., Soldatov, Andrei. (2021). Focus human rights online censorship in Russia and Turkey – new social media legislation. Germany: Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit Truman Haus.
- Amnesty International. (2008). Russian Federation: Freedom limited - The right to freedom of expression in Russia. AI Endeksi: EUR 46/008/2008.
- Balaban Salı, Jale. (2018). Verilerin toplanması. İçinde Ali Şimşek. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* (ss. 134\*160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, Murat. (2022). Seçimler ve siyasi partiler. İçinde E. Hurma (Edt). *Konularına göre karşılaştırmalı dünya anayasaları.* (ss. 201-258 ). Ankara: TBMM Araştırma Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.
- Bolşakov, S., Lanin, V., Meşkov, P., Panarin, İ. (2002). İnternet i vıborı. Moskva: RTSOİT.
- British Embassy Moscow. (2017). Digital rights in Russia: An analysis of the deterioration to freedom of expression online. Article 19, London.
- Candan, Kadir. (2022). Anayasal geçmiş, anayasa yapım süreçleri ve değişiklikleri bakımından ülke deneyimleri. İçinde E. Hurma (Edt). *Konularına göre karşılaştırmalı dünya anayasaları.* (ss. 7-90 ). Ankara: TBMM Araştırma Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.
- Castells, Manuel. (2008). Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür. Cilt 1. Ağ Toplununun Yükselişi. (Çev: Ebru Kılıç). 2. baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Council of Europe Portal. (2019). Directorate of communications. Erişim adresi: [https://search.coe.int/directorate\\_of\\_communications/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680908d47](https://search.coe.int/directorate_of_communications/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680908d47)
- Çetin, Sunay. (2010). Kamusal Karar Alma Sürecinde E-Demokrasi Uygulamaları ve Türkiye. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Çil, Serdar. (2015). Sosyal paylaşım siteleri ve demokratikleşme ilişkisi: Facebook örneği. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo TV Sinema Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Demir, Nesrin. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. Ege Akademik Bakış, 10 (2) 2010: 597-611.
- Dolbik-Vorobey, T. ve Voroeva, O. (2018). Statistika naseleniya i demografiya. Moskva: KNORUS.
- Equal Rights Trust (2018). Prava na ravenstvo i svobodu ot diskriminatsii v Rossii. ISBN:978-0-9957910-8-4
- European Court of Human Right. (2023). Statistical reports. Erişim adresi: <https://www.echr.coe.int/statistical-reports>
- Jankiewicz, Szymon., Knyaginina, Nadezhda., Prina, Federica. (2020). Linguistic rights and education in the republics of the Russian Federation: Towards unity through uniformity. Review of Central and East European Law, 45 (2020) 59-91.
- Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii. (2020). Erişim adresi: <http://constitution.kremlin.ru/>
- Lipman, Masha. (2005). Constrained or irrelevant: The media in Putin’s Russia. Current History, October 2005, 319-324.
- Malakhov, Vladimir ve Osipov, Alexander. (2006). The Category of minorities in the Russian Federation: A reflection on uses and misuses. In Book Sia Spiliopoulou Åkermark (Ed.) International obligations and national debates: minorities around the Baltic Sea (pp.495-542) Publisher: Mariehamn: Åland Islands Peace Institute.
- Ministerstvo Oboroni Rossiyskoy Federatsii. (yy). Vıborı i izbiratelnoe pravo v istorii. Erişim adresi: <http://stat.mil.ru/elections/history/more.htm?id=10767080@cmsArticle>

- Ministerstvo Tsifrobogo razvitiya Svyazi i Massovih Kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii. (2014). Elektronnyaya Rossiya (2002-2010 godı). Erişim adresi: [https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/6/?utm\\_referrer=https%3a%2f%2f](https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/6/?utm_referrer=https%3a%2f%2f)
- Ministerstvo Tsifrobogo razvitiya Svyazi i Massovih Kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii. (2010). O gosudarstvennoy programme Rossiyskoy Federatsii informatsionnoe obşestvo (2011-2020 godı). Erişim adresi: <https://digital.gov.ru/ru/documents/3564/>
- Nadejdin İgor. ve Sedov, Vladimir. (7 Ekim 2021). Ona ne Umela Vıbirat Vragov. <https://lenta.ru/articles/2021/10/07/delo/>
- OBSE. (2015). Podderjka uçaştiya jeňsin v deyatelnosti političeskih partiy rukovodstvo. Warsaw: BDİPÇ OCSE.
- OSCEPA. (7 Aralık 2003). Vıborı v gosudarstvennyu Dumu Rossiyskoy Federatsii. Doklad po predvaritelnim vivodam i zaklučeniyam. <https://www.osce.org/files/f/documents/4/f/18284.pdf>
- Prina, Federica. (2015). The Position of natural minorities in Putin's Russia: Uniformity or diversity?. Cicero Foundation Great Debate Paper, No:15/08.
- Provitelstvo Rossiyskoy Federatsii. (2013). O federalnoy tselovoy programme ukrepleniye yedinstva Rossiyskoy natsii i etnokulturnoe razvitie naradov Rossii (2014 - 2020 godı). Erişim adresi: <http://static.government.ru/media/files/41d4862001ad2a4e5359.pdf>
- Richter, Andrei. (2021). Regulation of social media in Russia. Strasbourg: European Audiovisual Observatory.
- Rospatent. (2021). Otçet o realizatsii programı informatsionnoe obşestvo. Erişim adresi: <https://rospatent.gov.ru/ru/about/openrospatent/target-programs/otchet-gp-23>
- Rossiyskaya Gazeta. (16 Fevralya 2008). Federalnyı vıpusk. Erişim adresi: <https://rg.ru/gazeta/rg/2008/02/16.html>
- Rusya Federasyonu Anayasası. <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>
- Sinyagina, Natalya ve Rayfschnaydera, Tatiana. (2016). The Policy of multicultural education in Russia: Focus on personal priorities. International Journal of Environmental & Science Education. 2016, Vol. 11, No. 18, 12613-12628.
- Solak, Mehmet. (2022). Temel Hak ve Hürriyetlerin Sınırlandırılması ve Olağanüstü Yönetim Usulleri. İçinde E. Hurma (Edt). Konularına göre karşılaştırmalı dünya anayasaları. (ss. 131-200). Ankara: TBMM Araştırma Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.
- Statistika akkauntov v sotsialnih setyah. Erişim adresi: <https://jagajam.com/ru/blog/post/partii-v-socialnyh-setyah-predvybornaya-borba-za-vovlechennost-122318>
- The World Factbook. (2024). Explore all countries-Russia. Erişim adresi: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/russia/#communications>
- Timisi, Nilüfer. (2003) Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi. Ankara: Dost Kitapevi.
- Toffler, Alvin. (1980). Üçüncü dalga. (Çev. Selim Yeniçeri). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- World Bank Group (2022). Reyting stran mira po urovnu rashodov na obrazovanie. Erişim adresi: <http://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info>
- World Bank Group (2022). Reyting stran mira po urovnu volovogo natsionalnogo dohoda na duşu naseleniya. Erişim adresi: <http://gtmarket.ru/ratings/rating-countries-gni/rating-countries-gni-info>

### **EXTENDED ABSTRACT**

Since the 1970s, there has been a transition from an industrial society to an information society, marked by significant societal changes at cultural, economic, and political levels driven by information, communication, and technology advancements. This transformation has raised expectations regarding technology's potential to liberate society and foster a participatory democratic environment. Countries undergoing this transition have developed strategies to address challenges and stay abreast of global developments, particularly in integration processes, to avoid lagging behind in the modern world. Building upon existing literature, this study explores the relationship between democracy and the information society, focusing on the evolving landscape resulting from the achievements of the information society. Specifically, it investigates the strategies and practices of the Russian Federation in this context, aiming to assess Russia's current status in terms of democracy and its progress towards becoming an information society. The study employs a literature review methodology to analyze Russia's efforts to integrate into the information society within the framework of democratic principles such as fundamental rights and freedoms, political representation, political participation, equality, rule of law, and the principle of a state governed by law. It examines how the functioning of democracy in the country reflects on the process of becoming an information society, addressing encountered challenges

through concrete examples. In the context of Russia's journey towards an information society, the study evaluates its strategies, crucial for assessing the country's democratic and information-based development. Russia has responded to global developments in information technology by developing state-level strategies to integrate into the information society. These strategies include substantial investments in infrastructure, as well as elements supporting the structure of democracy. However, despite efforts to transition towards a knowledge-based society, Russia has encountered challenges, particularly in areas related to freedom of expression, where censorship and suppression persist, hindering the evolution towards a more democratic society. Furthermore, despite efforts to address economic goals unrelated to democracy, the study finds that Russia's focus on strengthening infrastructure under the "Electronic Russia" Federal Target Program has outweighed contributions to democratic development. Economic crises and geopolitical conflicts in recent years have also diverted attention and resources from achieving the program's intended goals. In conclusion, the study highlights the challenges and complexities faced by the Russian Federation in its pursuit of becoming an information society while upholding democratic principles. It underscores the need for a comprehensive approach that integrates technological advancements with democratic values to achieve sustainable progress.



## Sosyal Medya ve Kamu Diplomasisi: Türk Devletleri Teşkilatı Perspektifinden Küresel Etkileşim ve İletişim Yönetimi

Ahmet KOÇYİĞİT<sup>1</sup> ve Abdulhakim Bahadır DARI<sup>2</sup>

### Öz

İnternet teknolojilerindeki değişim ve gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi kamu diplomasisi alanında da yeniliklere neden olmuştur. Bu yenilikler kamu diplomasisinin eski usul ve yöntemlerden, çift yönlü iletişimi içerisinde barındıran, hızlı ve anlık olarak gerçekleşen yeni yöntemlere geçişini zorunlu kılmıştır. Ayrıca bu durum kamu diplomasisinde küresel etkileşim ve iletişim yönetiminin de farklılaşmasına neden olmuştur. Bu farklılaşmanın baş aktörü ise sosyal medya araçlarıdır. Anlık iletişime ve metinsel içeriğe imkân veren ve dünyada en çok kullanılan sosyal medya araçlarının üst sıralarında yer alan X platformu günümüzde kamu diplomasisi bağlamında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabı üzerinden paylaşılmış olduğu içeriklerin kamu diplomasisi ve küresel iletişim bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türk Devletleri Teşkilatının 01 Kasım-15 Aralık 2023 tarihinde resmi X hesabı üzerinden paylaşılmış olduğu 156 adet içerik Maxqda 2022 paket programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz çerçevesinde veriler kodlanarak içeriklerin konu dağılımı, kelime kombinasyonları ve kelime bulutu ortaya çıkartılmıştır. Araştırma sonucunda Teşkilat'ın resmi X hesabını organizasyon, etkinlik, duyuru ve açıklama amacıyla etkin bir şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Fakat interaktif iletişim ve etkileşim anlamında bazı eksikliklerin olduğu ve bu tarz paylaşımlara da daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Kamu Diplomasisi, Türk Devletleri Teşkilatı, İletişim Yönetimi

### Social Media and Public Diplomacy: Global Interaction and Communication Management from the Perspective of the Organization of Turkic States

### Abstract


Changes and developments in internet technologies have led to innovations in the field of public diplomacy as in all fields. These innovations have necessitated the transition of public diplomacy from old methods and procedures to new methods that involve two-way communication and are realized rapidly and instantaneously. In addition, this situation has led to the differentiation of global interaction and communication management in public diplomacy. The main actor of this differentiation is social media tools. The X platform, which allows instant communication and textual content and ranks among the most widely used social media tools in the world, is frequently used in the context of public diplomacy today. This study aims to examine the content shared by the Organization of Turkish States through its official X account in the context of public diplomacy and global communication. For this purpose, 156 contents shared by the Organization of Turkic States through its official X account on 01 November-15 December 2023 were analyzed by content analysis method using Maxqda 2022 package program. Within the framework of the analysis, the data were coded and the subject distribution, word combinations and word cloud of the content were revealed. As a result of the research, it was determined that the Organization used its official X account effectively for organization, event, announcement and explanation purposes. However, it was concluded that there are some deficiencies in terms of interactive communication and interaction and that more importance should be attached to such posts.

**Key Words:** Social Media, Public Diplomacy, Organization of Turkic States, Communication Management


### Atıf İçin / Please Cite As:

Koçyigit, A. ve Dari, A. B. (2024). Sosyal medya ve kamu diplomasisi: Türk Devletleri Teşkilatı perspektifinden küresel etkileşim ve iletişim yönetimi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 79-93. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1421099>

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr. – Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma MYO, ahmetkocyyigit@beun.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-1276-1128

<sup>2</sup> Doç. Dr.- Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İletişim Fakültesi/ Yalova Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi abahadir.dari@manas.edu.kg; aldulkhakim.dari@yalova.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-3525-5823

## Giriş

Dijital iletişim teknolojileri, internet erişimi olan bireylerin mesaj yayınlamasına ve diğer kullanıcılarla etkileşime girmesine olanak tanımaktadır (Cormode ve Krishnamurthy, 2008). Bireyler tarafından sıklıkla kullanılan bu dijital iletişim teknolojilerinin başında sosyal medya araçları gelmektedir (Elley ve Tiley, 2009: 79). Sosyal medya, bireylerin tamamen kendilerine ait sosyal medya hesaplarını oluşturabildikleri, bu hesaplardan ürettikleri içerikleri yayınlatabildikleri ve kalabalık topluluklarla paylaşabildikleri dijital alanlardır (Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018:19-20; Blossom, 2009:26). Bu ortamlar geleneksel kitle iletişim araçlarına göre bazı avantajlar sunmakta ve bireylerin ve kurumların interaktif erişimine olanak sağlamaktadır. Bir televizyon programını izleyenlerin birbirleriyle televizyonları aracılığıyla iletişim kurma olanağı yokken, sosyal medya kullanıcıları ise birbirlerine mesaj gönderebilmekte, bilgi paylaşımı yapabilmekte ve anlık olarak iletişime geçebilmektedir (Sevin ve Ingenhoff, 2018:3364).

Sosyal medya araçları insanların etkileşim biçimini temelden değiştirmiştir. Dünya üzerinde 2023 yılı itibari ile aktif olarak 4,76 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Facebook, aylık olarak yaklaşık 2,9 milyar aktif kullanıcısı olan en büyük sosyal medya araçlarının başında gelmektedir. Youtube 2,5 milyar, WhatsApp ve Instagram ise 2 milyar kullanıcı ile üst sıralarda yer almaktadır. X platformu ise yaklaşık 600 milyon kullanıcı ile en çok kullanılan sosyal medya araçları arasında yer almaktadır (We are Social, 2023). Kullanıcılar sosyal medya platformlarında çok fazla zaman harcamakta ve son istatistikler dünya çapında insanların her gün bu platformlarda ortalama 3 saatten fazla harcadığını ortaya koymaktadır (Verduyn, Gugushvili, Massar, Täht ve Kross, 2020:32). Türkiye’de ise toplam nüfusun yüzde 82’si internet kullanmakta, yaklaşık 69 milyon kişi ise sosyal medya kullanıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde en çok kullanılan sosyal medya aracı Instagram olurken, onu sırasıyla WhatsApp, Facebook ve X platformları takip etmektedir (We are Social, 2023; Digital 2022). Bu rakamlar göz önüne alındığında sosyal medya araçlarının toplum nezdindeki önemi çok daha iyi anlaşılmaktadır.

Sosyal medya insanları ve kurumları birbirine bağlamada önemli bir araç haline gelmiş durumda. Sosyal medya araçları arasında ise X platformu ise bireyler ve kurumlar tarafından yoğunlukla kullanılmaktadır. Facebook ve Instagram, daha sade ve yakın arkadaş çevresiyle sınırlı olarak kullanılırken, Tik Tok ise komik ama hafif ve gerçek bilime yer vermeyen sosyal medya aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. X platformu ise diğerlerinden farklı olarak olağanüstü geniş bir erişimi sağlamakta, kullanıcılar arasında anlık tartışma ve bilgi alışverişine imkân vermesi sebebiyle interaktif erişime çok daha fazla olanak sağlamaktadır. Bu platform; devletlerin, kurumların, şirketlerin, STK’ların, müdürlerin finansman organı yöneticilerinin, doktora ve lisans öğrencileri de dahil olmak üzere akademisyenlerle herkese avantaj sağlayacak şekilde iletişim kurmasına olanak tanımaktadır (Insall, 2023).

Kullanıcı tarafından oluşturulan etkileşimli içerik anlayışı sosyal medya platformlarının temelini oluşturmakta (Koçyiğit ve Dari, 2023), bu teknolojiler kullanıcılar arasında olduğu kadar ülkelerin iletişimsel politikalarına da etki etmektedir. Bu bağlamda ülkeler artık uluslararası arenada kendini ifade edebilmek ve iletişim faaliyetlerini sürdürebilmek adına kamu diplomasisi çalışmalarında dijital olanaklardan özellikle de sosyal medya araçlarından çoğunlukla faydalanmaktadır. Devletlerin yumuşak gücünü de ifade eden kamu diplomasisi faaliyetleri artık geleneksel medya araçlarından sosyal medya araçlarına doğru güçlü bir geçiş göstermiştir. Türk dili konuşan devletler arasındaki iş birliğini içeren ve bu doğrultuda faaliyetlerini yürüten Türk Devletleri Teşkilatı ’da günümüzde iletişimsel anlamda sosyal medyadan faydalanmaktadır. Teşkilat, kendisini ifade edebilmek, iletişimsel faaliyetlerini ve çalışmalarını hedef kitle ile paylaşabilmek dahası yaptıkları çalışmalarını üçüncü taraflara duyurabilmek adına sosyal medya araçlarından faydalanmaktadır. Bu minvalde Teşkilatın sosyal medya kullanımının kamu diplomasisi ve küresel iletişim bağlamında ortaya konulması iletişim literatürü açısından önem arz etmektedir.

Sosyal medya ve kamu diplomasisi çerçevesinde ilgili literatürde yapılan çalışmalar dikkate alındığında; Bjola ve Jiang (2015) sosyal medya ve kamu diplomasisi çerçevesinde yaptığı çalışma ile devletlerin kamu diplomasisinde yeni iletişim teknolojilerinden artık çoğunlukla

faydalandığını ve kamu diplomasisinin yeni uygulama koşullarına uyum sapladığını ifade etmiştir. Sevin ve Ingenhoff (2018) sosyal medya ve kamu diplomasisi üzerinde yaptığı analizinde ise kamu diplomasisinin etkilerini değerlendirmek için bir model önermişlerdir. Ayrıca, sosyal medya iletişim kampanyaları ile kamu diplomasisi arasındaki kampanyalar arasında bir bağlantı oluşturmuşlardır. Metzgar (2012) ise, sosyal medya ve Amerika Birleşik Devletleri'nin kamu diplomasisi üzerine yaptığı çalışmada; kamu diplomasisi web 2.0 uygulamasıyla ilişkili iletişim kavramlarını tartışarak ve bu kavramları, Amerika Birleşik Devletleri'nin 30 yılı aşkın süredir resmi diplomatik ilişkilerden yoksun olduğu İran'a yönelik web 2.0'in uygulamalarının üzerine yoğunlaşmıştır. Metzgar'ın yapmış olduğu çalışma bu çalışma ile dijital uygulamaların kamu diplomasisinde uygulanması açısından benzerlikler göstermektedir. Zhong ve Lu (2013)'nin kamu diplomasisi çerçevesinde ABD Büyükelçiliği'nin blogları ve mikro blogları üzerine yapmış olduğu çalışmada, ABD Büyükelçiliği'nin sosyal medya aracılığıyla kamuya açık diplomatik iletişim uygulamasını, yani Çin'in ana akım blog yazımı ve mikro-blog sitelerini, bir örnek olay incelemesi için Tencent'i kullanan siteleri incelemiştir. Zhong ve Lu'nun yapmış olduğu çalışma bu çalışma ile konu bakımından benzerlik gösterirken, örneklem, amaç ve yöntem bakımından farklılıklar taşımaktadır.

Kamu diplomasisi ve sosyal medya çerçevesinde Türkiye'de yapılan çalışmalar dikkate alındığında; Yağmurlu (2019), dijital diplomasi kavramı ve Avrupa Birliği üye ülkeleri ile Türkiye Dışişleri Bakanlıklarının dijital diplomasi etkinlikleri ele almıştır. Çömlekçi (2019) ise, dijital diplomasi ve sosyal medya kullanımını çerçevesinde Büyükelçiliklerin Facebook hesapları üzerine yaptığı çalışma ile; Büyükelçilik hesaplarının ürettikleri içerik ve sosyal medya stratejileri çerçevesinde değerlendirmiş ve sosyal medyanın proaktif kullanımı, kullanılan multimedya araçları ve etkileşime açıklık bağlamında aralarında bir karşılaştırma yapılmıştır. Hem Yağmurlu'nun hem de Çömlekçi'nin yapmış olduğu çalışmalar dikkate alındığında bu çalışma ile benzer ve farklı yönlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu çalışmalar bu çalışma ile konu bakımında benzerlikler gösterirken, kullanılan örneklem, yöntem, veri toplama ve analiz süreçleri bakımından farklılıklar taşımaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalar göz önüne alındığında; sosyal medya, kamu diplomasisi, dijital diplomasi değişen teknolojik koşullara ve yöntemlere bağlı olarak akademik anlamda çalışılmaya değer görülmektedir. Dijitalleşen dünyada ülkelerin iletişim yönetimi, küresel etkileşim süreçleri de değişim içerisindedir. Bu doğrultuda bu çalışmada; bu değişim süreçlerini kamu diplomasisi bağlamında ortaya koymak, değişen teknolojilerin kamu diplomasisine etkilerini ortaya çıkarmak ve Türk Devletleri Teşkilatı'nın sosyal medya kullanımını kamu diplomasisi bağlamında analiz etmek amaçlanmıştır.

### **Sosyal Medyada Kamu Diplomasisi ve Küresel İletişim Yönetimi**

Geleneksel diplomasi'nin bir uzantısı olarak kamu diplomasisi, olumlu uluslararası ilişkiler geliştirmek ve uluslararası çevreyi yönetmek için yabancı halkları harekete geçirmeye çalışmaktadır. Kamu diplomasi kavramı ilk kez 1965 yılında ABD Kongo Büyükelçisi "Edmund Gullion" tarafından propaganda kavramının yerine Doğu Blokuna yönelik etkinlikleri tanımlamak için kullanılmıştır. Kamu diplomasisi, halkla ilişkiler ve uluslararası ilişkiler gibi alanları içerisine alan ve her iki alanı da kapsayan konuları buluşturmaktadır. Geleneksel anlamıyla kamu diplomasi yabancı kamuları ve kurumları etkileme amacı üzerine odaklanmaktadır (Yağmurlu, 2019:1269). Ayrıca kamu diplomasisi, bir hükümetin yabancı medyadaki ülke politikasının çerçevelenmesi üzerinde mümkün olduğunca fazla kontrol uygulamaya yönelik organize girişimleridir (Entman 2008:89). Nye (2005), kamu diplomasisi kavramını "akıllı güç" olarak tanımlamaktadır. Diğer yandan ise kamu diplomasisi, devletlerin kendi ulusunun fikir ve ideallerini, kurumlarını ve kültürünü, ayrıca ulusal hedeflerini ve mevcut politikalarını anlamak amacıyla yabancı halklarla iletişim kurma sürecini ifade etmektedir (Tuch, 1990:3). Geleneksel olarak kamu diplomasisi, bir ulus devlet ile onun yabancı kamuları arasındaki ilişki açısından anlaşılmaktadır; bu ulusun temel amacı, dünya sahnesinde kendisi hakkında olumlu bir imaj geliştirmektir. Bu bağlamda devletler, siyasiler ve son zamanlarda askeri aktörlerin yabancı ülkelerde kamuoyunda olumlu bir imaj yaratma ihtiyacının farkına varmasıyla medyada sempatik

haberciliğin bu hedeflere ulaşmak için bir ön koşul olduğu anlayışıyla, medyaya erişim sağlama mücadelesi modern savaşlarda merkezi bir unsur haline gelmiştir (Sheafer ve Shenhav, 2009).

Kamu diplomasisinin belirli boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar; günlük iletişim ve bilgilendirme, stratejik planlama ve ülkenin markalaşması, uzun vadeli ilişkiler kurmak ve geliştirmek üzere üç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Nye, 2005). Ülkeler ve hükümetler uluslararası topluma sürekli bilgi akışının sağlanması, sağlıklı bir iletişim süreci için günlük iletişim ve bilgilendirmeler yapmaktadır. Bu durum ülkelerin kendisini hem diğer kurumlara hem de bireylere doğru bir şekilde ifade edebilmesinin bir koşuludur. Dahası bireylerin algılarının doğru bir şekilde yönetilmesi ve yanlış bilgilendirmelerin önüne geçmek açısından önem arz etmektedir. Diğer taraftan ülkelerin uluslararası bir marka haline gelmesi bakımından kamu diplomasisini etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Ülke markasını güçlü hale getiren ve kamuoyundaki algısını yukarı taşıyan ülkeler hem imajını hem de uluslararası arenada ikna kabiliyetini geliştirmektedir. İtibarlı ve imajı yüksek olan ülkeler uluslararası arenada daha güvenilir ve saygın hale gelmekte, küresel anlamda etkinliğini daha da artırmaktadır. Bunun yanında kamu diplomasisinin en önemli amaçlarından bir tanesi ise uzun vadeli ilişkiler kurmak ve geliştirmektedir. Kamu diplomasisini etkin bir şekilde kullanan ülkeler diğer ülke ve kurumlarla daha iyi ilişkiler geliştirebilmektedir. Doğru bir ilişki ve iletişim kurulması ilişkilerin daha sağlıklı ve uzun olmasını sağlamakta, ilişkilerin daha da gelişmesinin önünü açmaktadır.

Kamu diplomasisi kavramı ortaya çıktığı ilk dönemlerde sadece devletlerin iletişimsel süreçlerini ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktaydı. Fakat değişen ve gelişen iletişim teknolojileriyle birlikte hedef kitlelerin daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi, küreselleşmeyle birlikte çok uluslu şirketlerin, kurumların kamu diplomasisine dolaylı olarak bağlı olması nedeniyle kamu diplomasisi sadece devlet odaklı bir faaliyet alanı olmaktan çıkmıştır. Bu nedenle kamu diplomasisi faaliyetlerinde devletlerin yanında diğer kurumlar da bu faaliyetlere yardımcı olmakta hatta bağımsız olarak bu faaliyetleri sürdürmektedirler. Şirketler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları resmi dış politika amaçlarını güçlendirmeye yönelik faaliyetleri günümüzde yoğunlukla kullanılmaktadır. Yumuşak güç, akıllı güç olarak adlandırılan bu faaliyetler her kurumun ihtiyaç duyduğu ve her geçen gün bu ihtiyaçlara yönelik olarak çalışmalar gerçekleştirdiği bir alan haline gelmiştir. Bunun yanı sıra kamu diplomasisinde şirketler, üniversiteler ve STK'ların yanı sıra; kanaat önderleri, medya ve haber ajansları, özel sektör temsilcileri de başlıca aktörler haline gelmişlerdir (Özkan, 2015:8).

Kamu diplomasisinin aktörlerinin yanında bir de kullanılan araçlar bakımından çeşitlilik göstermektedir. Kamu diplomasisinde kullanılan araçların başında hiç kuşkusuz kitle iletişim araçları gelmektedir. Kitle iletişim araçları devletlerin politikalarını, bilgi birikimlerini, kültürel öğelerini diğer devletlere ve halklara ulaştırma açısından benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Kitle iletişim araçlarının yanı sıra kamu diplomasisinde bilim, sanat, spor, eğitim ve kültürel öğeler de mesajları hedef kitleye ulaştırmakta sıklıkla kullanılmaktadır. Tüm bu araçlar kamu diplomasisinde yumuşak güç olarak kullanılmakta, mesajları diğer kişi ve kurumlara iletmek ve onları etkilemek için bir araç olarak faydalanılmaktadır.

Kamu diplomasisinde en çok kullanılan araçların başında gelen kitle iletişim araçları değişen ve gelişen internet teknolojileriyle birlikte çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Özellikle günümüzde sosyal medya araçları kamu diplomasisi faaliyetlerinde büyük fırsatlar sunmaktadır. Sosyal medya; bireylerin, kurumların, örgütlerin şahsi profillerini oluşturabilmelerine, kendi ürettikleri içerikleri yayınlatabilmelerine ve geniş kitlelerle paylaşabilmelerine olanak sağlayan çevrimiçi ortamlardır. Paylaşılan içeriklerin bir kısmı doğrudan bir kısmı ise dolaylı olarak toplumdaki kitlelerin davranışları üzerinde etki sahibidir. Bu özellikleri sayesinde sosyal medya, bireylerin ve kurumların hedef kitlelerini kolayca etkilemesine imkân sağlayan ileri düzeyde erişilebilir iletişim teknolojileridir (Blossom, 2009:26). Dahası sosyal medya araçları, içeriği özgürce kullanıcılar tarafından oluşturulan, işbirlikçi ve çevrimiçi içerik (Roberts ve Kraynak, 2008:146), sanal topluluk (Kim vd., 2010:216), kendi izleyicileri tarafından oluşturulan muhteva (Comm ve Burge, 2009:2) ve katılımcıların çevrimiçi ortamlarda kendini ifade etme, iletişime geçme, gruplara katılım sağlama ve bu gruplarda yorum ve yayınlarıyla katkı sağlama olanağı sağlayan sosyal içerikli web siteleri olarak tanımlanmaktadır (Koçyiğit, 2022:75).



İletişim teknolojisinin evrimiyle birlikte eski kamu diplomasisinden, iki yönlü ilişki kuran iletişimle karakterize edilen yeni kamu diplomasisine dönüşümü gerçekleştirmiştir. Kamu diplomasisi genel olarak bir hükümetin, kendi ulusunun fikir ve ideallerini, kurumlarını ve kültürünü, ayrıca ulusal hedeflerini ve mevcut politikalarını anlamak amacıyla yabancı halklarla iletişim kurma sürecini ifade etmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere yeni bilgi teknolojileri ülkeler, şirketler, kuruluşlar ve bireysel vatandaşlar arasındaki küresel karşılıklı ilişkileri vurgulamış, hızlandırmış ve genişletmiştir. Böylesine birbirine bağımlı bir dünyada, ulusal hükümetler kamu diplomasisi çabalarını teşvik etmede internet ve diğer yeni medya araçlarının öneminin farkına varmışlardır (Zhong ve Lu, 2013:550).

İnternet teknolojisi ve sosyal medyadaki gelişmelere paralel olarak geleneksel diplomasi kavramından dijital diplomasiye bir geçiş söz konusu olmuştur. Dijital diplomasi, 'yumuşak güç' kavramı ile benzerlikler taşımakta ve yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple, uluslararası ilişkiler ve iletişimin yeniden yapılandırılması ve tanımlanması ihtiyacı doğmuştur. Dijital platformların giderek artan kültür ve sosyal ilişkiler alanlarına etkisi bu platformların dünyayla daha fazla ilişkili olmalarına neden olmuştur. Bu durum ise 'toplumsallaşmış' diplomatik kurumları meydana getirmiştir. Dijital teknolojinin kapsamının genişlemesiyle birlikte bu ortamların devletlerin ve diğer uluslararası aktörlerin iletişim kurduğu ve ilişkilerini yürüttüğü alanlar haline gelmesini sağlamıştır. Dijital teknolojiler aynı zamanda diplomasi ve diplomatlar için yaratıcılık kaynağı haline gelmiştir. X, Facebook veya Instagram gibi sosyal medya araçları kullanılarak diğer kişi ve kurumlara daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşma imkânı doğmuştur. Devletler, kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve aslında her türlü diplomatik aktör, sosyal medya araçları sayesinde küresel iletişim yönetimini gerçekleştirmektedir (Melissen ve Keulenaar, 2017:295).

Küresel iletişim yönetimi olarak kamu diplomasisi günümüzde sosyal medya araçları vasıtasıyla gerçekleşmeye başlamıştır. Bu doğrultuda küresel iletişim yönetimi konu bakımından önem arz etmektedir. Zaharna (2009:84-100) tarafından önerilen kamu diplomasisi girişimleri yelpazesinde iletişime yönelik iki temel yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşım, doğrusal bir bilgi aktarımı süreci olarak tanımlanır: buna propaganda, ulusal markalaşma, medya ilişkileri (basın bültenleri gibi) ve uluslararası yayıncılık dahildir. İkinci yaklaşım ise uzun vadeli ilişkiler kurmayı ve daha barışçıl bir uluslararası ortama katkıda bulunmayı amaçlayan ilişkiyel iletişim yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşım ise kültürel ve eğitimsel değişim, liderlik ziyaretleri, kültür ve dil enstitüleri ve yardım projelerini içermektedir. Bu iletişimsel faaliyetler sosyal medya platformları sayesinde kamu diplomasisinin önceki tanımlarına meydan okuyarak "ağ bağlantılı kamular" olarak uluslararası iletişim sürecinin yeniden tanımlanmasına neden olmuştur (Martino, 2020:132-133).

Kamu diplomasisi ile iletişim çok yakından ilişki içerisinde bulunmaktadır. Devletlerin uluslararası çevreleriyle iletişim ve ilişki kurma çabaları günümüzde çok yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu durum kamusal diplomasi sürecinde iletişimin önemini ortaya koymaktadır. İletişim süreçleri devletlerin kamusal diplomasi faaliyetlerini gerçekleştirmede etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Devletlerin gerçekleştirdiği faaliyetleri uluslararası arenada anlatması, hedef kitle ile ilişki kurması ve imaj faaliyetleri bu iletişim süreçlerinin içerisinde yer almaktadır. Yabancı kamuların etkilenmesi, anlaşılması ve doğru iletişimin gerçekleşmesi kamu diplomasisi tarafından gerçekleşmekte kamu diplomasisi ise iletişimsel etkinlikler sayesinde hedefine ulaşmaktadır. Yani kamu diplomasisi stratejik bir iletişim faaliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda kamu diplomasisi kavramı ülkelerin, halkların, kurumların diğer ülkeler, halklar ve kurumlarla diyalogu geliştiren bir iletişimsel süreçtir. Bu iletişimsel sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi ise kullanılan araçlar ve küresel iletişim yönetimi ile doğrudan bağlantılıdır.

Ülkelerin, hükümetlerin kamu diplomasisi faaliyetlerini gerçekleştirme sebeplerinin en başında uluslararası alanda kendini ifade etmek, toplumlarla iletişim kurmak olduğu göz önüne alındığında kamu diplomasisinin doğrudan bir küresel iletişim yönetim süreci olduğunu söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Geleneksel olarak gerçekleştirilen dış politika ve diplomasi faaliyetleri devletler düzeyinde uluslararası ilişkiler açısından eski dönemlerde yeterli olurken; günümüzde



hükümet dışı etkinlikler, STK'lar, özel sektör kurumları, medya kuruluşları ve halklar hedef kitleler haline gelmiş durumdadır (Köksoy, 2015:46). Kapsamın genişlemesi ve faaliyetlerin artmasındaki en önemli nedenlerin başında ise hem dünyanın küreselleşmesi hem de gelişen iletişim teknolojileri gelmektedir. Küreselleşme, dünya üzerinde uzak yerleşimleri ve bireyleri birbirine bağlayarak, dünya çapındaki küresel ilişkileri yoğunlaştırmıştır. Bu yoğunlaşma ise teknolojik gelişmeler sayesinde gerçekleşmiştir. Yukarıda da ifade edildiği üzere özellikle sosyal medya araçlarının interaktif iletişime imkân tanınması iletişimsel etkinliklerin daha kolay ve etkili hale gelmesine neden olmuştur. Gelişen iletişim teknolojileri ise her alanda olduğu gibi kamu diplomasisi alanında da büyük değişim ve gelişimlere sebebiyet vermiştir. Bu doğrultuda artık neredeyse her ülkenin her kurumun resmi sosyal medya hesabı bulunmakta ve bu hesaplardan iletişimsel süreçlerini yönetme çabaları her geçen gün artarak devam etmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışma kamu diplomasisi bağlamından sosyal medya kullanımı ve küresel iletişim yönetimi etrafında örgütlenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada Türk Devletleri Teşkilatı'nın X platformu üzerinden paylaştığı içeriklerin incelenerek bu içeriklerin kamu diplomasisi ve küresel iletişim yönetimi bakımından ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın çerçevesini oluşturan Türk Devletleri Teşkilatı resmi X hesabının araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmesi, paylaşımların bağlamının, düzeyinin tespit edilebilmesi ve sistematik bir değerlendirme yapılabilmesi amacıyla nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, görsel ve sözlü veriler gibi çeşitli verilerin içeriğini analiz etmeye yönelik bir yöntemdir. Daha iyi analiz etmek ve yorumlamak için fenomen veya olayların tanımlanmış tema ve kategorilere indirgenmesini sağlamaktadır (Harwood ve Garry, 2003). Bu tema ve kategoriler ise çalışmanın amacına, verilerin kalitesine ve araştırmacıların deneyim ve bilgisine bağlı olarak çeşitli şekillerde gerçekleştirilerek oluşturulmaktadır (Lindgren, Lundman ve Graneheim, 2020).

İçerik analizi, metinsel verilerin işlenmesinde gelişen köklü bir veri analizi yöntemidir. İçerik analizi, metinlerin belirli olgular hakkında değerli bilgileri ortaya çıkarma konusunda büyük potansiyele sahip zengin bir yöntem kaynağı konumundadır. Bu kaynak hem yüzeydeki hem de ima edilen benzerlikleri ve farklılıkları, kalıpları ve çağrışımları belirlemek için metni ilgili kategorilerden oluşan gruplara ayırırken hem katılımcıyı hem de bağlamı dikkate alma sürecini içermektedir. Yöntem, çok yönlü olması nedeniyle yüksek verimli olarak kabul edilir. İçerik analizi görsel ve işitsel eserlerde (örneğin bir resim veya şarkı) metinsel veya yazıya geçirilmiş içeriklerde sıklıkla kullanılmaktadır (Kleinheksel, Rockich-Winston, Tawfik ve Wyatt, 2020). Çalışmada içerik analizi tekniği, elde edilen verilerden geçerli çıkarımları yapabilmek ve yorumlayabilmek amacıyla tercih edilmiştir. İçerik analizi, iletişimin bağlamını ve çerçevesini, iletişim düzeyini, iletişimin yapısını ve niyetini, iletişimci grubun odak noktasının analizini sağlaması ve bu veri setinin tamamına uygun bir sistematik ortaya koyması nedeniyle önem arz etmektedir.

Çalışmada yöntemle uyumlu olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabından paylaştığı postların konu dağılımı, kelime kombinasyonları nedir?
- Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabından paylaştığı postların gündemleri nelerdir?
- Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabını kamu diplomasisi bağlamında nasıl kullanmaktadır?
- Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabını küresel etkileşim ve iletişim yönetimi bağlamında nasıl kullanmaktadır?

### **Evren- Örneklem**

Çalışma kapsamında araştırmanın evrenini Türk Devletleri Teşkilatı resmi X hesabı oluşturmaktadır. Teşkilat 2014 yılının Eylül ayından itibaren resmi X hesabından paylaşımlar yapmaya başlaması sebebiyle çok fazla içerik paylaşımı gerçekleştirmiştir. Tüm bu içeriklerin hem zaman bakımından hem de teknik açıdan analizinin çok zor olması sebebiyle içerikler 01

Kasım 2023 ile 15 Aralık 2023 tarihleri arasında yapılan 156 adet paylaşım ile sınırlandırılmıştır. Bu tarihler arasında yapılan paylaşılan içerikler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bunun yanında repostlar (yeniden paylaşım), beğeniler ve yorumlar kapsam dışında tutulmuştur.

### Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Çalışmada veriler Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabından paylaştığı metinsel içeriklerden elde edilmiştir. Bu veriler Maxqda 2022 paket programına aktararak analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Maxqda; görüşmelerden, web sayfasından, görsellerden, ses ve video dosyalarından, e tablolardan, bibliyografik verilerden ve X gibi sosyal ağlardan veri aktarma ve analiz etmeye olanak sağlayan bir analiz aracıdır. Çalışmada Maxqda programı verileri gruplar halinde düzenlemeye, benzer alıntılarını birbiri ile bağlamaya, kodlama yapmaya, verilerin frekanslarını belirlemeye, ilişkilendirmeye, görselleştirmeye, karşılaştırma ve betimlemeye olanak sağladığı için tercih edilmiştir. Veriler bu program aracılığıyla belirli tema ve kodlara ayrılarak analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Tema ve kod oluşturma süreci içerik analizi sürecinin önemli bir aşamasını ifade etmektedir.

Kodlar içerik analizinin para birimidir. Araştırmacılar verilerini düzenlemek ve anlamak için kodları kullanırlar. Kodlama süreci çok miktarda metni sistematik ve titizlikle kategorize edebilir ve yorumlayabilir. Kodların kendisi, metinde tanımlanan birden fazla anlam birimine sembolik olarak özetleyici veya göze çarpan bir nitelik atayan kısa, tanımlayıcı etiketlerdir. Kodlar oluşturmak için, araştırmacının öncelikle veriye kendini kaptırması gerekir; bu genellikle araştırmacının kayıtlı verileri yazıya dökmesi veya metni birkaç kez okuması sırasında meydana gelir. Bu süreç araştırmacının veri kapsamına aşına olmasını sağlar ve bu da verinin içinde var olabilecek potansiyel kavramlar veya yapılar hakkında yeni ortaya çıkan fikirleri teşvik eder (Kleinheksel vd., 2020). Ayrıca kodlama işlemi, verinin kodlanması, veri setinin incelenmesi, bu veri setinin anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün hangi kavramı karşıladığının keşfedildiği süreci ifade etmesi sebebiyle araştırma açısından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabından edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak bu veri setinden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ile tema ve alt kodlar belirlenmiştir. Kodlama sürecinde paylaşımlar ile ilgili "Organization of Turkic States" ana teması altında 10 farklı alt kod belirlenmiştir. Bu ana tema ve alt kodlara bulgular kısmında detaylı olarak yer verilmiştir.

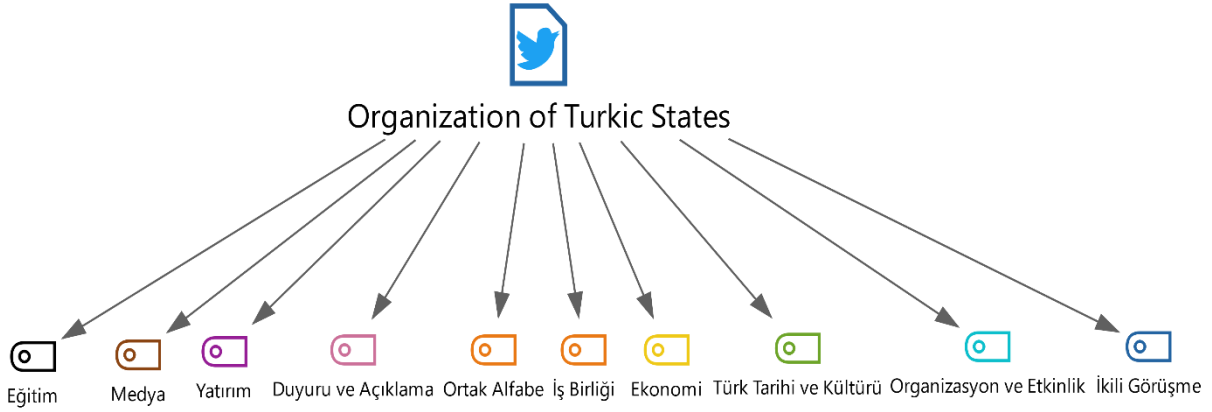
### Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında ele alınan Türk Devletleri Teşkilatı (@Turkic\_States) resmi X hesaplarına ait bilgiler ve bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda paylaşımların kelime bulutu, kelime kombinasyonları ve etkileşimli kelime ağacı bulgularına yer verilmiştir. Bunun yanında elde edilen veriler ışığında kodlama cetveli oluşturulmuş, kodlama cetvelinden elde edilen veriler görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 1. Türk Devletleri Teşkilatı Resmi X Hesabı Bilgileri**

Kurum Adı	X Adresi	Takipçi Sayısı	Takip Ettikleri
Organization of Turkic States	@Turkic_States	90.336	583

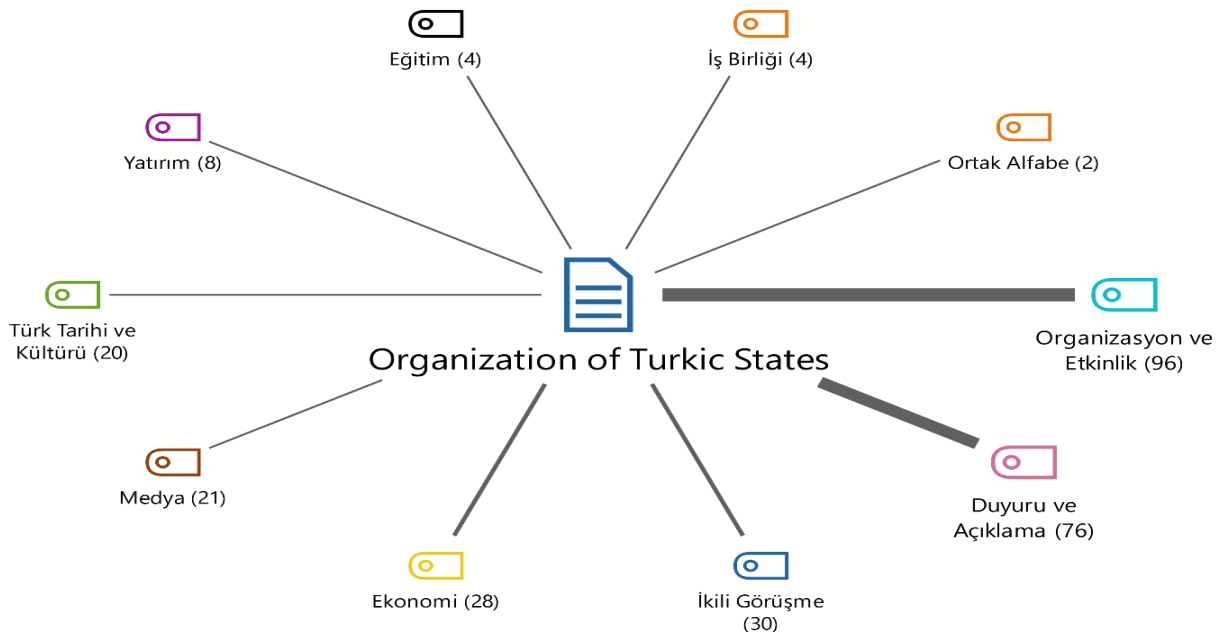
Türk Devletleri Teşkilatı (@Turkic\_States) resmi X hesabına ait genel bilgiler incelendiğinde sayfanın resmi adının İngilizce olarak "Organization of Turkic States" olduğu görülmektedir. Hesabın açılış tarihi ise Eylül 2014 olarak kayıtlara geçmiş ve bugüne kadar 13.500'den fazla paylaşım yapılmıştır. Bunun yanında hesabın takipçi sayısının 90.336 olduğu, takip edilenlerin sayısının ise 583 olduğu tespit edilmiştir. Hesabın profil fotoğrafında Türk Devletleri Teşkilatının logosu ve turkuaz renginin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca slogan olarak ise hem Türkçe "#BizBirlikteDahaGüçlüyüz", hem de İngilizce "#TogetherWeAreStronger" kullanılmıştır. Arka plan fotoğrafında ise, teşkilata üye olan ülkelerin bayrakları ve slogana yer verilmiştir. Bunun yanında konum olarak İstanbul belirtilmiş, bağlantı olarak ise "turkicstates.org" adresi verilmiştir.



Şekil 1. Tema ve Alt Kodlar

Çalışma bağlamında örnekleme yer alan postların her birini değerlendirebilmek ve analizleri gerçekleştirebilmek için kodlama cetveli oluşturulmuştur. Kodlama oluşturma süreci belirli süreçleri içerisinde barındırması, anlamlı ilişkiler oluşturması sebebiyle araştırma açısından son derece önem arz etmektedir. Kodlama oluşturma süreci; tema, kategori ve kodların oluşturulduğu, sınıflandırıldığı ve ilişkilendirildiği süreci içermektedir. Kodlama, kategori ve tema oluşturma süreci verileri toplama ve bu verileri belirli sıralama dahilinde işleyerek yorumlama işlemi ifade etmektedir. Bu sıralama süreci; veriyi toplama, veriyi analiz için hazırlama, veriyi okuma, veriyi keşfederek fikirleri not alma, veriyi kodlama, tema, kategori, kod oluşturma, sonuçları raporlama-yorumlama basamaklarından oluşmaktadır. Bu süreçler sistematik bir içerik analizi sürecinin gerçekleştirilebilmesi açısından elzemdir (Creswell, 2017:186). Kodlama işlemi, elde edilen verilerin içerisinde yer alan sözcükler, cümleler ve paragrafların kodlayıcı tarafından isimlendirilmesi ve anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir. Kodlama işlemi bu bölümlerin (sözcük, cümle, paragraf) ilişkilendirilmesini, karşılaştırılmasını, incelenmesini ve bölümlere ayrılmasını gerektirir.

Bu doğrultuda araştırma kapsamında Türk Devletleri Teşkilatı resmi X hesabından yapılan paylaşımları analiz edilebilmesi amacıyla elde edilen veriler kodlanmış, tema ve alt kodlar belirlenmiştir. "Organization of Turkic States" teması altında "Eğitim, Medya, Yatırım, Duyuru ve Açıklama, Ortak Alfabe, İş birliği, Ekonomi, Türk Tarihi ve Kültürü, Organizasyon ve Etkinlik, İkili Görüşme" olarak 10 farklı alt kod belirlenmiştir. Kodlama sonucunda elde edilen tema ve alt kodlar yukarıda Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



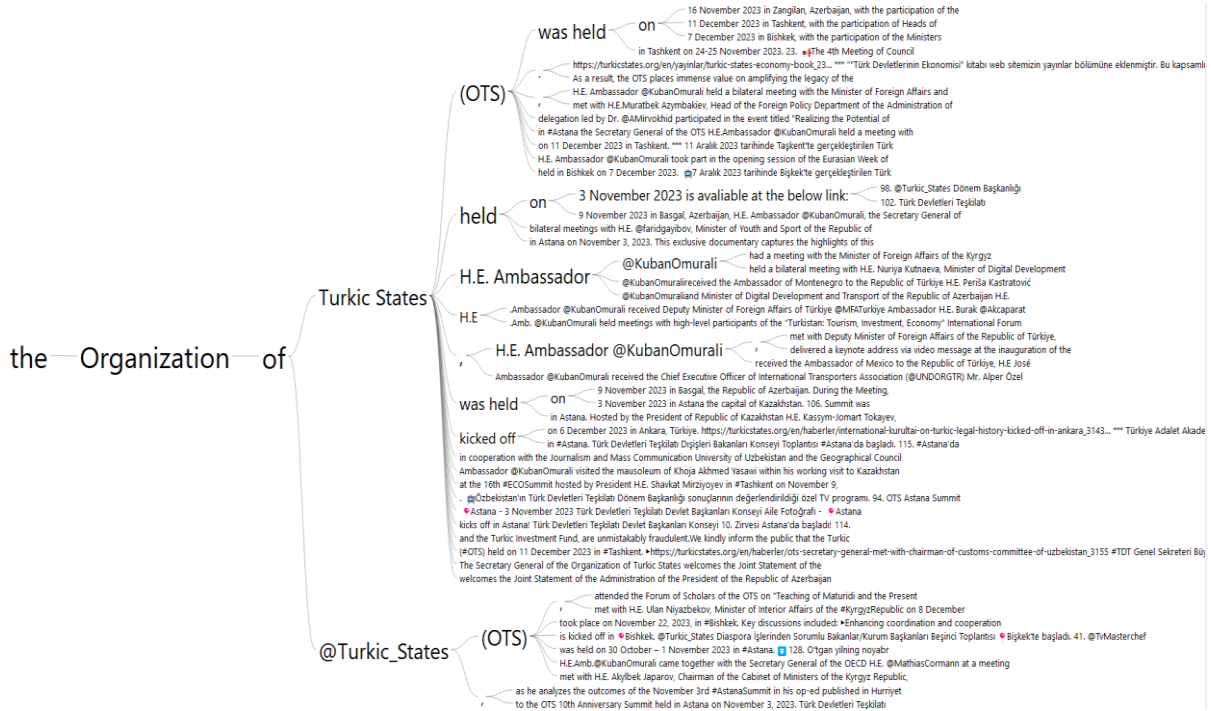
Şekil 2. Paylaşımlara İlişkin Kod Modeli

Araştırma verilerinden elde edilen paylaşımların analizi neticesinde, paylaşımlara ait kod-alt kod modeli Maxqda programı vasıtasıyla görselleştirilmiştir. Şekil 2’de de görüldüğü üzere paylaşılan içeriklerin yoğunlukları kalın çizgilerle gösterilmiştir. En kalın çizgi en yoğun paylaşım yapılan alt kodları gösterirken, kalınlığı gittikçe azalan çizgiler ise daha az paylaşılan alt kodları ifade etmektedir. Paylaşımların bazıları aynı anda farklı alt kodları kapsaması sebebiyle bir paylaşım aynı anda farklı alt kodlar içerisinde kodlanmıştır. Bu nedenle yukarıda Şekil 2’de verilen alt kod frekansları o konu ile ilgili paylaşımı göstermektedir. Şekil 2 dikkate alındığında en kalın çizgi ile gösterilen “Organizasyon ve Etkinlik” alt kodu en yoğun paylaşım yapılan alt kodu ifade etmektedir. Bu doğrultuda Teşkilat’ın resmi X hesabından yoğunlukla etkinlikler ve organizasyonlarla ilgili paylaşımlar yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini içeren tarihler arasında organizasyon ve etkinlikler ile ilgili toplam 96 adet paylaşım gerçekleştirilmiştir.

Kamu diplomasisi başka bir tabirle halkla ilişkiler faaliyetidir. Bu doğrultuda hem kamu diplomasisi hem de hakla ilişkiler arasındaki bu yakınlaşma, her iki alanı da karakterize eden ortak unsurlara atfedilebilir. Bunlar: yönetim, organizasyon, etkinlik ve kamu ile ilişkiler olarak kavramsallaştırılabilir. Halkla ilişkilere benzer şekilde, kamu diplomasisi de yabancı halklarla iletişimi ve ilişki kurmayı yönetmek amacıyla açıkça tanımlanmış bir kuruluş tarafından programlanır ve yürütülür. En ideal haliyle kamu diplomasisi, geniş bir yelpazedeki yabancı kamuları içeren açık iletişimsel eylemleri ve simetrik ilişkiyel yaklaşımları kucaklar. Kamu diplomasisi pratik ve işlevsel olarak yabancı kamularla karşılıklı yarara dayalı ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye odaklandığından, kamu diplomasisini kavramsallaştırma ve teorileştirmede halkla ilişkilerin de etkinlikleri arasında yer alan organizasyonları doğrudan kullanmaktadır (Lee ve Jun, 2013:411-412).

Paylaşımlardan elde edilen veriler doğrultusunda organizasyon ve etkinliklerden sonra en çok paylaşımın yapıldığı alt kod olarak “duyuru ve açıklama” gelmektedir. Kamu diplomasisinde iletişimin sağlıklı gerçekleştirilmesi için bilgilendirmeler ve açıklamalar önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Teşkilat resmi X hesabından duyuru ve açıklamaları paylaştığı tespit edilmiştir. Gündemle ilgili açıklamalar, gerçekleşen ziyaretler, yapılan ziyaretler sonrasında alınan kararlar ve diğer önemli gündem başlıkları Teşkilat’ın sayfasından sıklıkla paylaşılmaktadır. Bu durum resmî açıklama ve duyurunun birinci ağızdan gerçekleşmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın örneklemini içeren tarihler arasında duyuru ve açıklamalar ile ilgili toplam 76 adet paylaşım gerçekleştirilmiştir.

En çok paylaşım gerçekleştirilen bu alt kodlardan sonra ise ikili görüşme alt kodu gelmektedir. Teşkilat diplomasi bağlamında sürekli farklı devlet adamları ve kamu yetkilileriyle ikili görüşmeler gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Tüm bu ikili görüşmeler ve bu görüşmelerden ortaya çıkan gelişmeler Teşkilat’ın hesabından paylaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini içeren tarihler arasında ikili görüşmelerle ilgili toplam 30 adet paylaşım gerçekleştirilmiştir. İkili görüşme alt kodundan sonra ise sırasıyla 28 paylaşım ile ekonomi, 21 paylaşım ile medya, 20 paylaşım ile Türk tarihi ve kültürü, 8 paylaşım ile yatırım ve 4’er paylaşım ile eğitim ve iş birliği gelmektedir. Teşkilat’ın, ekonomi ve medya konularında da sıklıkla paylaşımlar yaptığı ve bu konu ile ilgili sürekli görüşmeler gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, Türk tarihi ve kültürüyle ilgili olarak organizasyonların, etkinliklerin ve çalışmaların yapıldığı; bu faaliyetlerin sonuçlarının, görsellerinin ve çıktılarının Teşkilat hesabından duyurulduğu görülmüştür.



Şekil 3. Etkileşimli Kelime Ağacı

Türk Devletleri Teşkilatı paylaşımlarına ilişkin etkileşimli kelime ağacı dikkate alındığında paylaşımların genellikle “the organization of Turkic states....” şeklinde yapıldığı görülmektedir. Yukarıda etkileşimli kelime ağacı görselinde de görüldüğü üzere paylaşımların çok büyük bir çoğunluğunun bu şekilde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu durum, paylaşımlarında çoğunlukla Türk Devletleri Teşkilatı’nın adının kullanılarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca Teşkilatın kısaltması olan “OTS”, H.E. Ambassador ve Teşkilatın Genel Sekreteri olan KubanOmuralı” şeklinde etkileşimin gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 2. Üçlü Sözcük Kombinasyonu

Sözcük kombinasyonu	Frekans	%	Derece
of turkic states	67	1,02	1
organization of turkic	66	1,01	2
türk devletleri teşkilatı	64	0,98	3
secretary general of	31	0,47	4
genel sekreteri büyükelçi	28	0,43	5
kasım 2023 tarihinde	23	0,35	6
the republic of	23	0,35	6
aralık 2023 tarihinde	21	0,32	8
sekreteri büyükelçi kubanomurali	21	0,32	8
turkic states ots	21	0,32	8
of the republic	20	0,31	11
devletleri teşkilatı genel	17	0,26	12
devletleri teşkilatı tdt	17	0,26	12
meeting of the	16	0,24	14
teşkilatı genel sekreteri	16	0,24	14

Türk Devletleri Teşkilatı paylaşımlarından elde edilen veriler neticesinde üçlü kelime kombinasyonu analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Tablo 2’de paylaşımlarda ilk 15 sırada yer alan üçlü kelime kombinasyonlarına yer verilmiştir. Kelime kombinasyonu paylaşımlarda en çok kullanılan kelimelerin kombinasyonlarını vermesi açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla kelime kombinasyonu ile paylaşımlarda en çok kullanılan üçlü kelime grupları ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda Tablo 2’de de görüldüğü üzere Türk Devletleri Teşkilatı resmi X hesabından paylaşımlardan elde edilen veriler dikkate alındığında en çok kullanılan üçlü kelime kombinasyonu “of turkic states” olduğu tespit edilmiştir. Ardından ise “organization of turkic” kombinasyonu gelmektedir. Paylaşımların hem Türkçe hem de İngilizce olması sebebiyle



Organization of Turkic ardından “Türk Devletleri Teşkilatı” kombinasyonunun yoğunlukla kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 4. Paylaşımlara İlişkin Kelime Bulutu

Türk Devleti Teşkilatı paylaşımlarından elde edilen veriler neticesinde paylaşımlara ilişkin kelime bulutu analizi gerçekleştirilmiştir. Kelime bulutu analizi doğrultusunda en çok kullanılan kelimeler yukarıda Şekil 4’te daha kalın şekilde gösterilmiştir. En çok kullanılan kelimeler kalından inceye doğru sıralama ile görselleştirilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde Teşkilat’ın paylaşımlarında en çok kullandığı kelime “Turkic” olarak tespit edilmiştir. Ardından ise, “states, devletleri, teşkilatı, organization, kubanomurali, astana, kasım ve meeting kelimelerinin en çok kullanıldığı görülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte geleneksel kamu diplomasisi de dönüşmektedir. İletişim teknolojisinin evrimi, eski kamu diplomasisinden, iki yönlü ilişki kuran iletişimle karakterize edilen yeni kamu diplomasisine dönüşümü gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda hem kamu diplomasisi uygulama süreçleri hem de iletişim biçiminde farklılaşmalar meydana gelmiştir. Bu dönüşümün baş aktörü ise sosyal medya araçlarıdır. Bu araçlar; kendini ifade etme, katılım, diyalog ve ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesini, pasif bilgi otoyolu olarak Web’den, gerçek iletişim ve deneyim alışverişi için dinamik bir platforma geçişi mümkün kılmıştır. Sanal topluluklar içinde bunu gerçekleştirmek artık mümkün hale gelmiştir. Bu yeni ortamda kamu diplomasisi faaliyetleri daha da kişiselleştirmektedir. Sosyal ağ oluşturma, blog yazma, mikro blog oluşturma ve diğer yeni medya araçları, bireysel vatandaşlara, kişisel olmayan olmaktan ziyade “benim gibi biri” olarak algılanan kamu diplomasisi temsilcileriyle iletişim kurma fırsatı sunmuştur. Dahası, bu araçlar ulus devletlere eskiden tek yönlü olan iletişim süreçleri yerine, sanal bağlantı ve etkileşim yoluyla bilgi ve deneyim paylaşımına olanak sağlayan imkânlar sunmuştur (Zhong ve Lu, 2013:543). Bu durum kamu diplomasisinde küresel etkileşim ve iletişim yönetimini de farklılaştırmıştır.

Literatürdeki farklı görüşleri birbirine bağlayan temel görüş, diplomasiinin öncelikle teknolojilerin evrimi ve yorumlanmasıyla birlikte gelişen bir iletişim süreci olmasıdır (Martino, 2020:132-133). Bu çalışma da bu görüşleri desteklemektedir. Bu doğrultuda, mobil cihazlar ve akıllı teknolojiyle desteklenen sosyal medya araçları insanların iletişim biçimini değiştirmenin yanı sıra devletlerin de iletişim biçimini hızla değiştirmiştir. Kamu diplomasisi bağlamında mikro

blog tabanlı diplomasi, örneğin Twitplomacy kavramı bile ortaya çıkmıştır. Twitplomasi, yalnızca bir devletin merkezi hükümeti ve ilgili kuruluşlar tarafından değil, dünya çapında milyonlarca kişi tarafından da gerçekleştirilmektedir. Twitplomacy, kamu diplomasisinin kanallarını genişleten yeni bir platform olarak, diplomasi politikası ve uluslararası ilişkiler üzerindeki etkisi büyüktür (Su ve Xu, 2015:16).

Kamu diplomasisinde sosyal medya araçlarının kullanımıyla birlikte küresel etkileşim ve iletişim süreçlerinin değişim gösterdiğini söylemek yerinde olacaktır. Türk Devletleri Teşkilatı'nın resmi X hesabı üzerinden paylaşmış olduğu içeriklerin kamu diplomasisi ve küresel iletişim bağlamında incelendiği bu çalışma değişen kamu diplomasisi ve küresel iletişim yöntemlerini gözler önüne sermektedir. Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinden ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde; Teşkilat, kendisi ve hedef kitlesini ilgilendiren tüm konularla ilgili süreçleri resmi X hesabından paylaştığı görülmektedir. Özellikle kamuoyunu ilgilendiren haberler, bilgi paylaşımı, duyuru, açıklama, etkinlik ve organizasyon gibi iletişim süreçlerinde yoğunlukla resmi hesabını kullandığı tespit edilmiştir.

Özkan (2015)'a göre, kamu diplomasisini cazip kılan karşılıklı iletişime ve etkileşime açık olma özelliğidir. Kamuoyuna tek taraflı bilgi aktarımı, hedef kitleyi yönlendirmeye ve belirli fikirleri dayatmaya yönelik propaganda faaliyeti olarak nitelendirilebileceği için kamuoyu tarafından tepkiyle karşılanabilmektedir. Bu nedenle simetrik olarak tarafların birbirini anlama, dinleme ve konuşma süreci işletilerek hedef kamuoyunu sürece dahil etmek büyük önem arz etmektedir. Bu durum etkili ve stratejik iletişim için ve etkin kamu diplomasisi için stratejik öneme sahiptir. Sosyal medya araçları tam da bu noktada karşılıklı bilgi alışverişi için çok uygun bir araç konumundadır.

Teşkilat'ın sosyal medya kullanımı incelendiğinde yukarıda da ifade edildiği üzere kamuoyunu ilgilendiren haberler, bilgi paylaşımı, duyuru, açıklama, etkinlik ve organizasyon gibi iletişim süreçlerinde yoğunlukla resmi hesabını kullandığı görülmekte fakat kamuoyunu dinleme ve etkileşim konusunda belirli eksiklikler yaşadığı tespit edilmiştir. İnteraktif bir iletişim sürecinin, kamuoyunu ve hedef kitleyi dinlemenin, anlamının önem arz ettiği göz önüne alındığında, Teşkilat'ın karşılıklı iletişim ve etkileşime daha fazla önem vermesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda resmi hesabın sadece açıklama ve bilgi paylaşımı yapmaktan ziyade kamuoyunun fikirlerini açıkça beyan edebileceği, paylaşabileceği ve etkileşimin etkin bir şekilde gerçekleşebileceği içeriklerin de üretilmesi yerinde olacaktır. Hedef kitlenin dahil olabileceği araştırma, sosyal medya etkinlikleri, soru cevap uygulamaları yapılması ve hedef kitlenin dikkatinin çekilmesi bu noktada önem arz etmektedir. Unutulmamalıdır ki; kamu diplomasisini cazip kılan şey interaktif iletişim ve etkileşime açık olma özelliğidir.

### **Etik Beyan**

*"Sosyal Medya ve Kamu Diplomasisi: Türk Devletleri Teşkilatı Perspektifinden Küresel Etkileşim ve İletişim Yönetimi"* başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayının ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

### **Çatışma Beyanı**

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

### **Kaynakça**

- Bjola, C., & Jiang, L. (2015). *Social media and public diplomacy*. Corneliu Bjola ve Marcus Holmes (Ed.) Digital Diplomasi Theory and Practice (71-88). Newyork: Routledge.
- Blossom, J. (2009). *Content nation-surviving and thriving as social media changes our work, our lives, and our future*. Indiana: Wiley Publis-hing, Inc.
- Comm, J. ve Burge, K. (2009). *Twitter power, how to dominate your market one tweet at time*. New Jersey: John Willey&Sons Inc.

- Cormode, G. and Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between web 1.0 and web 2.0. *First Monday*, 13(6), 1-30.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir), (3. Baskı), Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çömlekçi, M. F. (2019). Dijitalleşen diplomasi ve sosyal medya kullanımı: Büyükelçilik Facebook hesapları üzerine bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Di Martino, L. (2020). Conceptualising public diplomacy listening on social media. *Place Branding and Public Diplomacy*, 16, 131-142.
- Digital, (2022). Another year of bumper growth. (2023, 6 Şubat). Erişim adresi: <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- Eley, B. ve Tiley, S. (2009). *Online marketing inside out*. Victoria, Australia: Sitepoint Pty. Ltd. Collingwood.
- Entman, R. M. 2008. Theorizing mediated public diplomacy: The U.S. case. *Press/Politics*, 13 : 87 – 102 .
- Harwood, T. G., & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The marketing review*, 3(4), 479-498.
- Insall, R. (2023). Science Twitter navigating change in science communication. *Nature reviews molecular cell biology*, 1-2.
- Kim, W. Jeong, O.R. and Lee, S.W. (2010). On social web sites. *Information System*. 35, 215-236.
- Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7113.
- Koçyiğit, A. (2022). *Sosyal medya ve algı yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Koçyiğit, A., & Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde ChatGPT: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438.
- Koçyiğit, M., ve Koçyiğit, A. (2018). Değişen ve gelişen dijital iletişim: yazılabilir web teknolojisi (WEB 2.0). V. Çakmak ve S. Çavuş (Ed.). *Dijital kültür ve iletişim* (s. 19-48). Konya: Literatürk Academia Yayınları.
- Köksoy, E. (2015). Kamu diplomasisi perspektifinden ulus markalaması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (23), 42-61.
- Lee, H. M., & Jun, J. W. (2013). Explicating public diplomacy as organization–public relationship (OPR): An empirical investigation of OPRs between the US embassy in Seoul and South Korean college students. *Journal of Public Relations Research*, 25(5), 411-425.
- Lindgren, B. M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632.
- Melissen, J., & de Keulenaar, E. V. (2017). Critical digital diplomacy as a global challenge: The South Korean experience. *Global Policy*, 8(3), 294-302.
- Metzgar, E. T. (2012). Is it the medium or the message? Social media, American public diplomacy and Iran. *Global Media Journal Fall*, 1-16.
- Nye, S.J. (2005). *Soft Power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs
- Özkan, A. (2015). *21. yüzyılın stratejik vizyonu kamu diplomasisi ve Türkiye'nin kamu diplomasisi imkanları*. Stratejik rapor, (70).
- Roberts, R.R.ve Kraynak J. (2008). *Walk like a giant, sell like a madman*. (2. Edition). New Jersey: John Willey&Sons Inc.
- Sevin, E., & Ingenhoff, D. (2018). Public diplomacy on social media: Analyzing networks and content. *International Journal of Communication*, 12, 3663-3685.
- Sheafer, T., & Shenhav, S. R. (2009). Mediated public diplomacy in a new era of warfare. *The Communication Review*, 12(3), 272-283.
- Su, S., & Xu, M. (2015). Twitplomacy: Social media as a new platform for development of public diplomacy. *International Journal of E-Politics (IJEP)*, 6(1), 16-29.
- Tuch, H. N. (1990). *Communicating with the world: U.S. public diplomacy overseas*. St. Martin's Press, New York.
- Verduyn, P., Gugushvili, N., Massar, K., Täht, K., & Kross, E. (2020). Social comparison on social networking sites. *Current Opinion in Psychology*, 36, 32-37.
- We are Social, (2023). *The changing world of digital in 2023*, Erişim adresi: <https://wearesocial.com/us/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/>
- Yağmurlu, A. (2019). Dijital diplomasi: Kamu diplomasisi çerçevesinden Avrupa Birliği üye ülkeleri ve Türkiye Dışişleri Bakanlıkları internet uygulamaları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 1267-1295.
- Zaharna, R. S. (2009). Mapping out a spectrum of public diplomacy initiatives: information and relational communication frameworks. Nancy E. Snow and Philip M. Taylor (Ed.),In *Routledge Handbook of Public Diplomacy* (86–100). New York: Routledge.
- Zhong, X., & Lu, J. (2013). Public diplomacy meets social media: A study of the US Embassy's blogs and micro-blogs. *Public Relations Review*, 39(5), 542-548.

**EXTENDED ABSTRACT**

Social media tools have fundamentally changed the way people interact. As of 2023, there are 4.76 billion active social media users worldwide. Facebook is one of the largest social media tools with approximately 2.9 billion monthly active users. Youtube ranks at the top with 2.5 billion users, Whatsapp and Instagram with 2 billion users. The X platform ranks high with approximately 600 million users. Users spend a lot of time on social media platforms and recent statistics show that people worldwide spend on average more than 3 hours on these platforms every day. In Turkey, 82 percent of the total population uses the internet and approximately 69 million people are social media users. Instagram is the most used social media tool in Turkey, followed by WhatsApp, Facebook and X platforms respectively. Considering these figures, the importance of social media tools in society is much better understood. Changes and developments in internet technologies have led to innovations in the field of public diplomacy as in all fields. These innovations have necessitated the transition of public diplomacy from old methods and procedures to new methods that involve two-way communication and are realized rapidly and instantaneously. In addition, this situation has led to the differentiation of global interaction and communication management in public diplomacy. The main actor of this differentiation is social media tools. The X platform, which allows instant communication and textual content and ranks among the most widely used social media tools in the world, is frequently used in the context of public diplomacy today. This study aims to examine the content shared by the Organization of Turkic States through its official X account in the context of public diplomacy and global communication. Qualitative content analysis technique was used to evaluate the official X account of the Organization of Turkish States, which constitutes the sample of the study, in line with the purpose of the research, to determine the context and level of the posts and to make a systematic evaluation. Content analysis is a method for analyzing the content of a variety of data, such as visual and verbal data. It enables phenomena or events to be reduced to defined themes and categories for better analysis and interpretation. These themes and categories are created in various ways depending on the purpose of the study, the quality of the data and the experience and knowledge of the researchers. In the study, the content analysis technique was preferred in order to make valid inferences and interpretations from the data obtained. Within the scope of the study, the population of the research consists of the official X account of the Organization of Turkic States. Since the organization started to share posts from its official X account since September 2014, it has shared a lot of content. Since it is very difficult to analyze all these contents both in terms of time and technical aspects, the contents were limited to 156 posts made between November 01, 2023 and December 15, 2023. The content shared between these dates constitutes the sample of the study. In addition, reposts (re-sharing), likes and comments were excluded. The data in the study were obtained from the textual content shared by the Organization of Turkic States from its official X account. These data were transferred to the Maxqda 2022 package program and the analysis process was carried out. Maxqda is an analysis tool that allows transferring and analyzing data from interviews, web pages, visuals, audio and video files, spreadsheets, bibliographic data and social networks such as X. In the study, Maxqda program was preferred because it allows organizing data in groups, linking similar quotations with each other, coding, determining the frequencies of data, associating, visualizing, comparing and describing. The data were divided into specific themes and codes through this program and the analysis process was carried out. The process of creating themes and codes represents an important stage of the content analysis process. The coding process can categorize and interpret large amounts of text systematically and rigorously. To generate codes, the researcher must first immerse himself/herself in the data, which usually occurs when the researcher transcribes the recorded data or reads the text several times. The coding process is important for research as it refers to the process of coding the data, examining the data set, dividing the data set into meaningful sections and discovering which concept each section corresponds to. According to the results of the study, global interaction and communication processes have changed with the use of social media tools in public diplomacy. When the results of the analysis of the data obtained in the study are evaluated, it is seen that the Organization shares the processes related to all issues concerning itself and its target audience on its official X account. In particular, it was found that the

Organization used its official account intensively in communication processes such as public news, information sharing, announcements, statements, events and organizations. Moreover, when the social media use of the Organization is examined, it is seen that it mostly uses its official account for communication processes such as public news, information sharing, announcements, explanations, events and organizations, but it has been determined that it has certain deficiencies in terms of listening to and interacting with the public. Considering the importance of an interactive communication process, listening to and understanding the public and the target audience, the Organization should attach more importance to mutual communication and interaction. In this respect, it would be appropriate for the official account not only to make statements and share information, but also to produce content where the public can openly express and share their opinions and interact effectively. At this point, it is important to conduct research, social media activities, question and answer practices that the target audience can be involved in, and to attract the attention of the target audience. It should not be forgotten that what makes public diplomacy attractive is its interactive communication and openness to interaction.



## Hüsn ü Aşk'taki Tardiyyelerin Anlatıdaki Rolü

Ayşe CENGİZ<sup>1</sup>

### Öz

Her edebiyat geleneği, ürettiği ve o gelenek içerisinde bir klasik haline getirdiği edebî ürünlerini çok farklı yönlerden işleyerek genişler. Bir kültürün kendi içerisinde bir metinlerarasılık silsilesi halinde gelişip çeşitlenmesi ve bu bağlamda geleneksel birikimi yeniden işleyerek farklı yön ve arayışlara kılavuzluk etmesi önemlidir. İslam medeniyeti dairesinde on asırlık bir birikimin içinden gelen Türk edebiyatının bu asırlar içerisinde vücuda getirdiği pek çok edebî eser vardır. Bu özgün ve büyük eserlerden biri de iki asır önce Şeyh Galip tarafından üretilen *Hüsn ü Aşk*'tır. Geleneğe bağlı, terkipçi ve özgün bir edebî kişilik olan Şeyh Galip, bu mesnevide gelenekten aldığı pek çok birikimi kendi edebî potasında, kendi anlayış kalıbına dökerek o terkipten yeni ve özgün bir eser olarak *Hüsn ü Aşk*'ı ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan *Hüsn ü Aşk* bütününe oluşturan bileşenler üzerinde tek tek durarak şairin bu bileşenleri nasıl bir anlayışla ele aldığını bilip çözmek özel bir önem arz etmektedir. Bir edebî eserin dokusal yapısını yakından görüp anlamak için böyle bir yol ve yöntem izlemek gerekir. *Hüsn ü Aşk*'taki pek çok edebî bileşenlerden biri de Şeyh Galip'in mesnevi nazım şekli içerisinde yeni bir üslup ve anlatı tarzı olarak getirdiği tardiyye nazım şeklini yerleştirmesidir. Bu çalışmamızda *Hüsn ü Aşk*'ın anlatı ve üslup bileşenlerinden biri olan tardiyyeler ele alınmış ve tardiyyelerin anlatıdaki işlevlerinin neler olduğu sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hüsn ü Aşk, Mesnevi, Tardiyye, Nazım Şekli, Şeyh Galip

### The Role of the Tardiyye in the Narrative in Hüsn ü Aşk

#### Abstract


Every literary tradition expands by processing the literary products it produces and turns into classics within that tradition, from many different aspects. It is important that a culture develops and diversifies as a series of intertextuality within itself and, in this context, guides different directions and searches by reworking traditional knowledge. There are many literary works that Turkish literature, which comes from a ten-century-long accumulation of Islamic civilization, has produced during these centuries. Şeyh Galip, who is a traditional, formulaic and original literary personality, poured the many experiences he received from the tradition into his own literary crucible and into his own understanding in this mesnevi and created *Hüsn ü Aşk* as a new and original work from that composition. In this respect, it is of particular importance to examine the components that make up the whole of *Hüsn ü Aşk*, one by one, and to understand how the poet handles these components. It is necessary to follow such a path and method in order to closely see and understand the textural structure of a literary work. One of the many literary components in *Hüsn ü Aşk* is that Şeyh Galip placed the tardiyye verse form, which he introduced as a new style and narrative style, within the mesnevi verse form. In this study, tardiyyes, one of the narrative and stylistic components of *Hüsn ü Aşk*, were discussed and the answer to the question of what the functions of tardiyyes were in the narrative was tried to be found.

**Key Words:** Hüsn ü Aşk, Mesnevi, Tardiyye, Verse Form, Şeyh Galip

#### **Atıf İçin / Please Cite As:**

Cengiz, A. (2024). Hüsn ü Aşk'taki tardiyyelerin anlatıdaki rolü. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 94-105. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1387553>

<sup>1</sup> Dr. - Final Eğitim Kurumları, aysecengiz\_2690@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-2471-1451

## Giriş

Tardiyye kelimesi av aletleri ve av hayvanlarıyla avlanmak manasındaki tarad kökünden türemiş bir isim olup Arap edebiyatında avcılıkla ilgili hikâyelerin bazı yönlerini ele alan tek konulu müstakil şiirleri ifade eden bir terimdir (Elmalı, 2011:16). Süreç içerisinde tardiyye nazım şekli, beş dizelik bentlerden oluşan bir nazım şekline dönüşmüştür. Bu yönüyle muhammese benzer ancak muhammes aruzun her kalıbıyla yazıldığı halde tardiyye yalnız mef'ûlü mef'â'ilün fa'ûlün kalıbıyla yazılır (Dilçin, 2009:219). Tardiyyenin muhammesten farkı bentlerin son mısralarının kendi aralarında kafiyeli olmasıdır (İpekten, 2009:98). Tardiyyenin kafiye düzeni bbba - ccca - ddda... biçiminde gelir. Tardiyyelere tard u rekb de denir (Pala, 1989:476). Tardiyyelerde asıl kafiyenin beşinci dizede gelmesi onun bentler arasında sıkı bir ilişki kurmasına ve metnin bir bütünlük içinde kavranmasına yol açtığı için tardiyye, muhammese göre daha işlek ve işlevsel bir nazım şekli olarak değerlendirilebilir. Tardiyyelerin bent sayılarında kesin bir ölçüden söz etmek mümkün olmamakla birlikte Nedim Divanı'nda 12 bende kadar tardiyye yazıldığı vakidir (Macit, 2017:181-182).

### Hüsn ü Aşk Anlatı Silsilesi İçinde Tardiyyelerin İşlevi

Eldeki bilgilere göre tardiyye nazım şeklinin bir mesnevi içinde işlevsel olarak işlendiği ilk eser *Hüsn ü Aşk*'tır. *Leylâ vü Mecnûn* mesnevisinde Fuzûlî'nin gazel nazım şeklini, anlatıdaki durağanlığı kırmak ve duygu yoğunluğunu öne çıkarmak için çok başarılı ve etkin bir şekilde kullandığı bilgimiz dâhilindedir. Şeyh Galip, özgünlük kaygısından dolayı *Hüsn ü Aşk*'ta gazel nazım şekli yerine, kendi edebî zevkine uygun olarak geliştirip edebî ortama sunduğu tardiyyeyi tercih etmiştir. Tardiyye nazım şekli tercihinin bentlerle yazılmasından dolayı duygu akışını yeterince verememe ve durağanlığa düşme gibi sakıncaları vardır. Şeyh Galip, gazele göre ağır ve sakil bir tempoda ilerleyen tardiyyeyi özellikle tercih ederek bu sakıncadan bir edebî başarı hikâyesi çıkarmıştır. Bu başarıda şair, tardiyye nazım şeklinin mütekerrir kafiye usulüne göre daha işlek olan müzdevic kafiye usulünü kullanmış ve bu yöntemle bentleri birbirine çok başarılı bir şekilde bağlayan akıcı ve tamamlayıcı dizeler kurgulamıştır.

Şeyh Galip'in eser içindeki tardiyyeleri işlevsel bir amaç ile kullandığı görülür. Bu işlevsellik, *Hüsn ü Aşk*'ta iç içe girmiş üsluplardan bir tanesi olarak kendini gösterir. Şeyh Galip metindeki tardiyyeleri birini dadının, üçünü de Aşk'ın söylediği metinler olarak teşkil etmiş ve bunları yoğun bir duygu halinin arkasından gelen özel hitaplar olarak kurgulamıştır. Dadının söylediği tardiyye, Aşk'ın söylediği tardiyyelerden farklı olarak bir ninni kimliğindedir. Şimdi bu tardiyyelere yakından bakarak metin içerisindeki işlevleri üzerinde duralım:

#### Bir Bahtsızlık Ninnisi: I. Tardiyye:

Esere göre Hüsn ve Aşk, Arapların en seçkin kabilesi olan Benî Muhabbet kabilesine mensupturlar. Benî Muhabbet, ismine aykırı olarak dertler kiblesi olan bir kabiledir. Bu kabile mensuplarının yüzleri sarı, bahtları karadır. Giydikleri kızgın yaz günü, yedikleri de dünyayı yakan alevdir. Gam ve matemleri kum gibi sayısız olan bu kabileden sohbetler ney gibi figan figanadır. Erzakları başlarına gelen apansız bela, ettikleri kıvılcım tanesi, biçtikleri de parça parça olmuş gönüllerdir. Bu kabilenin alışverişi de tuhaftır. Can kumaşını satıp gizli derdin yakışını alırlar:

*Kim vardı Arabda bir kabîle*

*Müstecmi'-i haslet-i cemîle<sup>2</sup>*

*Ammâ ne kabîle kible-i derd*

*Bi'lcümle siyâh-baht u rû-zerd*

<sup>2</sup> Bu makaladaki *Hüsn ü Aşk* beyitleri, Muhammet Nur Doğan'ın Kültür ve Turizm Bakanlığı E-kitapta yayınladığı *Hüsn ü Aşk* adlı çalışmasından alıntılanmıştır.

*Giydikleri âfitâb-ı temmûz*

*İçdikleri şü'le-i cihân-sûz*

*Vâdîleri rîk ü şîşe-i gam*

*Kumlar sağışınca hüzn ü mâtem*

*Har-gehleri dûd-ı âh-ı hirmân*

*Sohbetleri ney gibi hep efgân*

Esere göre bir gece vakti bu kavimde görülmedik iklim olayları baş gösterir. Bir gece bütün felekler birbirine girip gök kubbede bir velvele kopar, bir deprem yeryüzünü yerle bir eder. Bazen zifiri bir karanlık çöker, bazen de her yeri aydınlatan ışıklar belirir. Karanlık içinden korkunç sesler gelir. Bazen de tanıdık sesler duyulur. İşte böyle bir gecede birisi güne diğeri de aya benzeyen iki çocuk doğar: Hüsn ve Aşk. Kabile bu olağanüstü geceye sebep olan şeyin bu iki çocuğun doğumu olduğunu anlayınca bunları nişanlamak için bir meclis kurar. Kıza Hüsn, oğlana da Aşk adını verirler. Ancak Aşk'ın ismine, ikinci bir isim gibi yapışmış bir sıfatı da vardır: Mutsuz Aşk (*Aşk-ı nâ-şâd*):

Hüsn eylediler o duhtere ad

Ferzend-i güzîne Aşk-ı nâ-şâd

Bu şekilde olağanüstü bir felaket gecesinde doğan Aşk, gerçekten de sıfatı olan mutsuzluğun emarelerini gösteren bir bebeklik dönemi geçirir. Beşiğinde sürekli ağlayan Aşk'ın kundağı ıstırap kundağıdır. Zaman ona rahat beşiği yerine tabuttan bir beşik hazırlamıştır. Onu ıstırap kundağı ile kundaklayıp tabuttan beşiğe yatıran dadı, ninni yerine bir tardiyye okur. Ancak bu ninni nitelikli tardiyye, bildiğimiz ninnilerle ilgisi olmayan bir tardiyyedir. Dadının beşiğinde kıvranan Aşk'ı uyutmak için söylediği ninni tardiyyenin sözleri; bebeği uyutacak üslup ve edadan uzak, kasvetli sözlerle dolu, "Şikâyet, teessür, tehdit ve korkutma mahiyetinde" (Çelebioğlu, 1987:211) bir ninnidir. Dadı, çocuğun içinde bulunduğu durumdan hareketle bir kâhin gibi çocuğun ileride nasıl mutsuz olup felaketlerle sınanan bir hayat yaşayacağını bu tardiyye vesilesiyle okuyucuya duyurur:

Dadı beşikte bir dolunaya benzeyen Aşk'a hitaben "Uyu" diyerek başladığı ninnisinde, onun baht yıldızının düşünlüğüne vurgu yaparak zulüm şişine kebab olacağını belirtir. Felek, dönerek diğer insanlara murat meyvesi sunarken kundaktaki çocuğa oldukça haşin davranıp ona şefkat ve lütuftan uzak merhametsiz bir hayat vadetmektedir. Bu hayatın onu harap edeceğinden endişe eden dadı, kundaktaki sabinin daldığı uykudan can gözünü bin bir korkuyla açarak onu belaya düşürecek akıbet konusunda tedbir almasını ister. Çünkü hileci felek ona oyunlar ederek sonuçta zavallı çocuğu toprağa dönüştürecektir. Dadının ninnisine göre sefa beşiğinde birazcık rahat edecek olan Aşk, aslında süt yerine kan içmeyi alışkanlık haline getirmelidir çünkü onu bekleyen süt veren şefkatli bir göğüs değil, incitme ve zulüm meyidir. Dönücü felek, bir kararda kalmayarak ona az vakitte çok zulmedecek ve Aşk; ıstırap seliyle dönen bir değirmen taşı gibi inleyecektir. Felek denen cellat, süt değil zehir sunup Aşk'ı da Galip gibi feryat ettirecektir. Aşk, böylesine zalim bir hayat içerisinde elem meclisindeki rebap gibi inleyip duracaktır:

## I. Tardiyye

I

*Ey mâh uyu uyu ki bu şeb*

*Gûşunda yer ede bang-i yâ Rab*

*Ma'lûm degil egerçi matlab*

*Öyle görünür ki hüküm-i kevkeb*

*Sîh-i siteme kebâb olursun*

## II

*Ey gonca uyu bu az zamândır  
Çarhın sana maksadı yamandır  
Zîrâ katı tünd ü bî-amândır  
Lûtf etmesi de velî gümândır  
Havfım bu ki pek harâb olursun*

## III

*Ey nergis-i aşk hâb-ı nâz et  
Dâmân-ı kazâya düş niyâz et  
Bin havf ile çeşm-i cânı bâz et  
Encâm-ı belâdan ihtirâz et  
Bâzîçe-i inkılâb olursun*

## IV

*Gel mehd-i safâda râhat eyle  
Birkaç gececik ferâgat eyle  
Fikr eyle sonun inâyet eyle  
Süt yerine kana âdet eyle  
Peymâne-keş-i itâb olursun*

## V

*Mehd içre uyu ki ey semen-ber  
Kalmaz bu revîşde çarh-ı çenber  
Bir hâl ile gerdiş etmez ahter  
Seyr et sana az vakitde n'eyler  
Seyl-i gama âsyâb olursun*

## VI

*Bîdârlık ile etme mu'tâd  
Uyhudan olur olursa imdâd  
Bir zehr sunup bu çarh-ı cellâd  
Gâlib gibi kârın ola feryâd  
Bezm-i eleme rebâb olursun*

### **Bir Ayrılık Nağmesi: II. Tardiyye**

Aşk ile Hüsn'ün aşkları, Edep Mektebi'nde ders arkadaşları oldukları zamandan başlar. Ancak âşıklığın şanında âşığın erkek, maşukanın da kız olması gerekirken eserde bu durumun tam tersine maşuka âşık, âşık da maşuka konumundadır. Bu süreç içerisinde Mana Mesiresi'nde buluşan âşıklar, duygularını birbirlerine açmakta zorlanırlar ancak onların bu durumunu izleyen Sühan vasıtasıyla birbirlerine duygularını açarak aşklarını ortaya koyarlar:

*Fi'l-vâki' edip o pîr himmet  
Günden güne tâzelendi ülfet*

Onların kısa bir dönem de olsa görüşüp buluşmalarını iyi karşılamayan kabile büyüklerinden Hayret, bu görüşmeyi yasaklar. Hayret'in âşıkların arasına engel olarak girmesi doğal olarak Hüsn ile Aşk'ın ayrılmalarını gerektirir:

*Emr eyledi kim bu iki ser-bâz*

*Birbirine olmasın nazar-bâz*

Hüsn'den ayrılınca çok efkârlanan Aşk, böyle bir demde duygularını bir tardiyye aracılığıyla dile getirir.

Gönül verdiği güzelin, güzeller şahı olduğunu söyleyen Aşk; onun her bendesinin kahraman ayarında bir cengâver olduğunu söyler. Sevgilinin dudakları ve gamzesi âşığa zulmetmektedir. Kayıtsız bakışları ise kan içmeye meyilli olup aşığını elem kılıcıyla öldürme niyetindedir. Kader binasının zulüm üzerine kurulduğunu söyleyen Aşk, böyle bir yerde celladın bile can korkusuyla titrediğine değinip her yerde adalet arayışının zulüm sedalarına karıştığını belirtir. Bu kargaşanın adeta bir kıyamet kavgasına benzediğini söyleyerek içine düştüğü hali, mahşer yahut Kerbela ile kıyaslar.

Aşk'a göre Hüsn, güzelliğiyle göz kamaştırıcı bir dilberdir. Ama ona asıl anlamını veren şey ise o güzellikle kıyaslanamayacak olan mana zenginliğidir. Bu yüzden onun her güzellik unsuru farklı bir manadan haber veren bir özellik taşır. Yakut dudakları mananın Nuh'u, gözünde gizlenen şey ise mana ruhudur. Onun zulm ve sitemle döktüğü kan, içilesi bir mana kadehi, sözlerindeki feyiz ise mananın ortaya çıktığı bir yerdir. Onun konuşması hayat bağışlayıp insanı ölümsüz kılan diriltici bir iksirdir. Şayet Hüsn; zülfünü dağıtıp saçlarını salarsa iman erleri şaşkınlıktan, küfürden bile aman dilerler.

Sevgilinin kâkülleri bu korkudan dolayı perişan ve dağınıktır. Onun güzellik davasına delil ise ölüm kılıcıdır. Böyle bir dava hiçbir yerde emsaline rastlanmayan acayip bir davadır. Gönül böyle bir güzelin aşk gamıyla yansa yeridir. Yeter ki güzellikte put gibi olan o dilber, şanı büyük aşka inansın. Onun inanması uğruna can ayrılık kanına boyansa yeridir. Aşığın ayrılık kanı aksın ki sevgilinin mahmur gözleri şaraba kansın. Yine de bu sevgili her kahrına yüz bin keremin feda edileceği bir sevgilidir. Ona sadece kendisi âşık değil, yüz binlercesi Galip gibi tutuşmuş ve aşkının çöllerinde Mecnun olmuşlardır. Onun aşkıyla dertlenenler ne inlemeli ne de kanlı yaş dökmelidirler. Çünkü onun her cevrenden hoşnut ve memnundurlar. Lakin bir şey var ki sevgili, onların bu fedakârlıklarına aldırış etmeyen bir vefasızdır:

## II. Tardiyye

### I

*Bir şâha esîr oldı kim dil*

*Her bendesi Kahramân-ı kaatil*

*Gamze-yle sitemde lâ'li yek-dil*

*Bîgâne nigâhı kana mâil*

*Tîr-i gamı câna âşnâdır*

### II

*Dîvân-ı kazâsı zulm-bünyâd*

*Lerzende-i bîm-i cânı cellâd*

*Her gûşede bang-i dâd ü bî-dâd*

*Gavgâ-yı kıyâmet âh ü feryâd*

*Mahşer mi yahud bu Kerbelâ'dır*



### III

Lâ'l-i lebi ömr-i Nûh-ı ma'nâ  
Çeşminde nühüfte rûh-ı ma'nâ  
Hep dökdüğü kan sabûh-ı ma'nâ  
Feyz-i sühanı fütûh-ı ma'nâ  
Her nutkı hayâtdır bekâdır

### IV

Zülfin dağdııp ederse tâlân  
Küfre sığınır sipâh-ı îmân  
Bu havf ile kâkûli perîşân  
Da'vâsına tığ-i katli bürhân  
Veh bu ne acîb müddeâdır

### V

Bîçâre gönül gamı-yle yansın  
Tek ol büt-i âteşîn inansın  
Hûn-âbe-i hecre cân boyansın  
Mahmûr gözi şerâba kansın  
Her kahrına bin Kerem fedâdır

### VI

Gâlib gibi sad hezâr meftûn  
Sahrâ-yı mahabbetinde Mecnûn  
Olmaz yine kimse zâr u dil-hûn  
Her cevrine ehl-i derd memnûn  
Ammâ ki ne çâre bî-vefâdır

### Âşıktan Yâre Sitem: III. Tardiyye

Üçüncü tardiyye Aşk'ın Hüsn'ün kabilesinin şartlarını kabul ettikten sonra çıktığı yolculuk sürecinde yer alır. Aşk, bu yolculuk esnasında lalası Gayret ile beraber devin yoluna kurduğu tuzak olan bir kuyuya düşer. Bu kuyudaki kurtuluşunu Hüsn'ün habercisi Sühan'a borçlu olan Aşk, kuyudan çıktıktan sonra Gam Harabeleri'nin yolunu tutar. Sert iklim şartlarını aştıktan sonra yoluna çıkan cadiya tutsak olur. Cadının kendisinden murat alma teklifini kabul etmeyen Aşk, dadısı Gayret ile beraber aylarca cadının darağacında asılı kalır. Onu bu darağacından yine sevgilinin habercisi olan Sühan kurtarır. Aşk, yoluna çıkan bu ikinci büyük engeli de sevdiğinin habercisi Sühan'ın yardımı ile aşar. Kurtuluş coşkusu içindeyken yârin durumundan haberdar olmama üzüntüsünü tadan Aşk, bu ortamda yârden ayrılığın zorluğunu dile getiren sitemkâr bir tardiyye söyler. Buradaki tardiyye, Aşk'ın yolculuk esnasında yaşadığı deneyimlerin kendisinde oluşturduğu ruhsal durumun yalın bir ifadesidir. Aşk bu tardiyyeyi kendisinin vuslat yolundaki olağanüstü fedakârlığına rağmen Hüsn'ün bu maceradan gafil oluşunu önceleyen bir edayla söyler. Sühan'a hitapla "Ey sevgiliden haber getiren, ondan bana da bir mektup getir de can, o anı bayram bilip yoluna feda olsun." diyen Aşk, "O yârin bize bir selamı yok mu?" sualiyle asıl beklediğinin vefasız bildiği yârden gelen küçük bir selam olduğunu belirtir. Sühan, Aşk'ın gözünde Hızır gibidir. Çünkü Aşk ne zaman dara düşse Sühan, Hızır gibi yetişerek onu o badireden kurtarır. Aşk, Sühan'a: "Sen benim gönlümün tercümanı olup halimi yâre söyle ki o vefasız benim ne durumda olduğumu bilsin." diyerek asıl beklentisinin aşk macerasında gam ile yoldaş olmaktan

kurtulmak olduğunu vurgular. Bu bağlamda sevgiliye olan sitemini “Şu gam defterinin tamamı yok mu?” ifadesiyle vurgular. Aşk, yâre kavuşmayı bekleme sürecini, geçmeyi bilmez bir zaman ve bitmeyi bilmez bir hicran elemi olarak görür. Bütün bunlara bir şey için katlanmaktadır. O da yâre kavuşmaktır. Ancak onun içini kemiren kaygı, bu halinden Hüsn'ün haberdar olmadığını sanmasıdır. Vuslatı sadece kendinin istediğini zannettiğinden acaba sevgilinin “Vuslata benzer bir meramı yok mu?” diyerek sitem etmeyi de ihmal etmez.

Aşk yolculukta başına gelen belalardan bahsederek Mansur gibi darağacına asıldığını ve o asılışın acısıyla kopardığı feryatların İsrail'in kıyamet koparan sûru gibi feryat ettiğini vurgular. Bu feryatlarla kurumuş boğazından çıkan seslerin, feryat eden ney gibi inlediğini ve adeta dert ve bela askerleri tarafından kuşatıldığını belirtir. Bütün bu cefalara, o vefasız sevgilinin bir kelamını duymak için katlandığını belirterek “O sultanın bize bir kelamı yok mu?” diye umuduna eşlik eden sitemi dile getirir. Aşk'a göre kendisinden başka herkes muradına ermiş, dilenciler bile felekten nasiplerini almışlardır. Ancak seven ve sevilenlerin muratları yarınlara kalmış, verilen söz ve vefalar yerine getirilmez olmuş, edilen duaların bu bağlamda bir etkisi kalmamıştır. Bundan dolayı gönlü kargaşaya düşen Aşk “Acaba bu gönül hali ne zaman düzen tutacak da muradımıza ereceğiz?” diye murada ermenin büyük zorluğunu dillendirir. Aşk'a göre gönlü Hüsn'ün aşkının gamıyla kendinden geçip lâl olmuş, tıpkı Galip gibi bu aşk ile mecalsiz kalmıştır. Aşk, halini yâre arz eden mektuplar gönderdiği halde bu mektupların hiçbiri ya ona ulaşmamış ya da sevgili bunlara cevap vermeye tenezzül etmemiştir. O zaman Aşk'ın yârdan duymayı istediği tek bir ihtimal kalmıştır. Bu ihtimal de sevgilinin kendisine insaf etmesidir. Ancak Aşk, “İnsafın o yerde hiç nâmı yok mu?” diyerek bu ihtimalden dahi ümidini kestiğini sitemkâr bir dille beyan eder:

### III. Tardiyeye

#### I

*Hoş geldin eyâ berîd-i cânân  
Bahş et bana bir nüvîd-i cânân  
Cân ola fedâ-yı îd-i cânân  
Bî-sûd ola m ı ümîd-i cânân  
Yârin bize bir selâmı yok m ı*

#### II

*Ey Hızır fütâdegân söyle  
Bu sırrı edip iyân söyle  
Ol sen bana tercemân söyle  
Ketm etme yegân yegân söyle  
Gam defterinin temâmı yok m ı*

#### III.

*Yâ Rabbi ne intizârdır bu  
Geçmez niçe rûzgârdır bu  
Hep gussa vü hârhârdır bu  
Duysam ki ne şîve-kârdır bu  
Vuslat gibi bir merâmı yok m ı*

#### IV

*Çıkdım ser-i dâra hemçü Mansûr*

*Âvâz ım ezânı nefha-i Sûr*

*Gam kıld ı gülûmı şâh mansûr*

*Oldum sipeh-i belâya mahsûr*

*Ol pâdşehin peyâmı yok mı*

#### V

*Kâm aldı bu çarhdan gedâlar*

*Ferdâlara kaldı âşnâlar*

*Durmaz mı o ahdler vefâlar*

*Geçmez mi bu etdigim duâlar*

*Hâl-i dilin intizâmı yok mı*

#### VI

*Dil hayret-i gamla lâl kaldı*

*Gâlib gibi bî-mecâl kaldı*

*Gönderdigim arz-ı hâl kaldı*

*El ân bir ihtimâl kaldı*

*İnsâfın o yerde nâmı yok mı*

### Mazideki Mutluluğun Yâdı: IV. Tardiyeye

Aşk, cadının elinden Hüsn'ün Sühan aracılığıyla gönderdiği olağanüstü özellikler taşıyan bir at ve kılıç vasıtasıyla önüne çıkan engelleri aşar, Gam Harabeleri'ni geçer ve Matem Sarayı'nı arkada bırakır. Bu maceranın sonunda yoluna bir ateş denizi çıkar. Aşk önündeki bu yeni engeli geçip geçmeme konusunda bir tereddüt yaşar ancak altındaki benzersiz atın, kendisine rağmen bu denize dalması ve elindeki emsalsiz kılıcın önüne çıkanları budaması sayesinde bu cehennemî denizi aşarak Çin sahiline ulaşır. Geride bıraktığı cehennem manzarasına karşılık, bu sahilde karşısına çıkan baharın cennetvari güzelliği, bir anda Aşk'ın yâdına, mazide Hüsn ile beraber gezdikleri Mana Mesiresi'ni düşürür. Bu hatırlayış Aşk'ta hayatının altın çağı olan Hüsn ile birliktelik zamanlarına karşı derin bir özlem uyandırır. O altın zamanları bu özlem duygusuna eşlik eden bir tardiyeye aracılığıyla dile getirir.

Hüsn ile gönlünü şad eden Mana Mesiresi'nde gezdiği günler ne hoş günlerdir. O günlerde can mülkü mutlulukla mamur olmuştur. Aşk, önündeki manzara vesilesiyle o bitimsiz baharı tekrar hatırladığından bahsederek feleğe şöyle seslenir: "Ey felek, Allah aşkına bana imdat eyle de yine zamanenin süsü sayılan o yâr olayım." Aşk'a göre Mana Mesiresi, cana yuva olan bir bahçe ve o bahçedeki her gonca da sanki birer cennettir. Ancak zalim Hayret'in ortaya çıkmasıyla ayrılık gelip o cennet gibi güzelim yuvayı yağma etmiştir. O altın çağa dair derin mutluluk ve sevincin gönlünde hala dipdiri olduğunu söyleyen Aşk, o unutulmaz günlerde sevgili tarafından itibar meyine doyurulduğunu söyler. O altın çağ, öyle bir zaman ve mekân içinde gerçekleşmiştir ki feleğin zulüm eli; eteğine asla ulaşamadığından bahtından hiç yakınmamıştır. O günlerde nadir bir mutluluk meclisi kurmuş, eğlence ve sazı emrine amade kılmıştır. Üstelik Hüsn de nazlı bir selvi gibi hep yanınca salınmaktadır. O zaman gizli sırları böylesine dillere düşmemiş, aşk macerası göz ve kulaklardan uzak kiskanılacak bir bahar gibi sürüp gitmiştir.

Oysa şimdi o altın çağ yalan olmuş Aşk, sevda derdiyle düştüğü uzak diyarların meçhul yollarından yârin gelmesini gözlemektedir. Bülbül gibi yeni bir bahara düşmüş, ateş denizini geçip bir selamet sahiline ulaşmıştır. Ancak sırça bir kadeh gibi o kıyıda parça parça olarak yârdan ayrılığın zalim meyini tatmaktadır. Eyvah ki eyvah, o güzelim zamanlar geçip gitmiş, gül mevsimi

sona ermiş, ilkbahar güze dönmüştür. Sevgili yolu şaşmış, birlikte oldukları diyar ise çok uzaklarda kalmıştır. Can, vuslat şarabına bir türlü kanmamış; o yarım meyın verdiği humar hali ise geçip gitmiştir. Oysa sevgili ile birlikte iken durumu ne hoştur. Yârdan vuslat meyi alıp ona vuslat meyi sunmaktadır. O güzelim günlerde sevgili ile yiyip içip gönlünü hoş ederken zevkten girdap gibi dönüp coşmakta ve bu coşkuyla mey meclisini yakıp tutuşturmakta bülbül gibi şakıyan sazende ve hanendeleri susturmaktadır. Hâsılı o altın günlerde, Galip gibi daima bahtiyardır ama şimdi o mutluluğun yerinde yeller esmektedir:

#### IV. Tardiyye

##### I

*Ey hoş o zaman ki dil olup şâd*

*Cân mülki idi meserret-âbâd*

*Etdim o hevâları yine yâd*

*Allah için eyle ey felek dâd*

*Ârâyiş-i rûzgâr idim ben*

##### II

*Bir bâğ idi kim bu câna me'vâ*

*Her goncası cennet idi gûyâ*

*Fürkat gelip etdi cümle yağmâ*

*Gönlümde o neş'e kaldı hâlâ*

*Mest-i mey-i i'tibâr idim ben*

##### III

*Hiç yokdı sipihre bir niyâzım*

*Der-kâr idi ayş ü nûş ü sâzım*

*Yanımcâ gezerdi serv-i nâzım*

*Açılmamış idi böyle râzım*

*Reşk-âver-i nevbahâr idim ben*

##### IV

*Şimdi gam-ı intizâra düşdüm*

*Bülbül gibi nev-bahâra düşdüm*

*Çün nârı geçip kenâra düşdüm*

*Sâgar gibi pâre pâre düşdüm*

*Mey-nûş-i itâb-ı yâr idim ben*

##### V

*Ey vâh o rûzgâr geçdi*

*Gül geçdi vü nevbahâr geçdi*

*Dîdâr güm oldu dâr geçdi*

*Cân teşne kalıp humâr geçdi*

*Ma'sûk ile bâde-hâr idim ben*

## VI

*Cânân ile ayş ü nûş ederdim*

*Girdâb gibi hurûş ederdim*

*Bezm-i meyi şu'le-pûş ederdim*

*Bülbüllerini hâmûş ederdim*

*Gâlib gibi kâm-kâr idim ben*

## Sonuç

Tardiyelerin *Hüsn ü Aşk* anlatısı içindeki işlevlerine yakından bakınca şu sonuçlara ulaştık:

1. Şeyh Galip, Türk edebiyatında kendisinden önceki mesnevilerde, mesnevi nazım şekli yanında farklı bir üslup özelliği olarak kullanılan ve anlatıya yeni bir dinamizm getiren gazel nazım şekli yerine bentlerden oluşan bir nazım şekli olan ve edebiyatımızda daha çok kendisi tarafından meşhur edilen tardiyeye nazım şeklini kullanmıştır.
2. Mesnevi nazım şekli içerisinde bentlerden oluşan tardiyelerin kullanılması, gazel nazım şekline nispeten anlatıma durağanlık getirmesi yönünden bir risk içermektedir. Ancak Şeyh Galip, bentleri toparlayan kafiye dizelerini hem bent dizeleriyle hem de bentleri birbirine bağlayan yönleriyle başarılı bir bütünlük içinde kullanarak bu riski edebî bir başarıya dönüştürmüştür.
3. Eserde dört tardiyeye kullanılmıştır. Tardiyelerin metin içerisindeki hâtiplerine bakınca birinin dadı, üçünün de Aşk olduğu görülecektir. Tardiyelerin anlatıya ilave edildiği yerlerde halk anlatılarında yaygın bir usul olan "Aldı falan veya aldı filan" biçiminde bir kurgu göze çarpmaktadır. Birinde "aldı dadı", diğerlerinde de "aldı Aşk" diyebileceğimiz bu kurgular Şeyh Galip'in eser boyunca yararlanmaktan çekinmediği folklorik damardan gelen yeni bir kullanım biçimidir.
4. Tardiyeler metinde dadının elinde üzüntü ve şikâyet bildiren ninniler ile tehdit ve korku bildiren ninnilere örnek olarak işlenmiş ve okuyucu bu ninni tardiyeye aracılığıyla Aşk'ın yaşayacağı üzüntülü ve sıkıntılı hayattan haberdar edilmiştir.
5. Aşk'ın söylediği tardiyelerde ise Şeyh Galip; mesnevi kahramanı olan Aşk'ın özlem, sitem, üzüntü ve beklentilerini bir dış ses aracılığıyla iç konuşma niteliğinde kullanmıştır. Böylelikle okuyucu, Aşk'ın söylediği tardiyelerden hareketle mesnevi kahramanının ruhsal iniş çıkışlarını takip ederek onu çağdaş bir anlatının mesneviye özgün örneklerinden biri olarak bir edebî eserde tanıma imkânı bulmuştur.

## Etik Beyan

"*Hüsn ü Aşk*'taki Tardiyelerin Anlatıdaki Rolü" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

## Kaynakça

Çelebioğlu, A. (1987). Ninnilerimiz. *Erdem*, 3 (7), 211-238.

Dilçin, C. (2009). *Örneklerle Türk şiir bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doğan, M. N. (2014). *Hüsn ü Aşk*. Erişim adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10711,seyhgalibhusnuaskmuhammetnurdoganpdf.pdf?0>

Elmalı, H. (2011). *Tardiyeye*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/tardiyeye--arap-edebiyati>

Gölpınarlı, A. (2019). *Hüsn ü Aşk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İpekten, H. (2009). *Eski Türk edebiyatı nazım şekilleri ve aruz*. İstanbul: Dergâh Yayınları.



- Kalyon, A. (2020). Türk edebiyatının örnekleri kısıtlı türü: Şeyh Gâlib'in tardiyeleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(63), 3862-3870.
- Macit, M. (2017). *Nedîm Dîvânı*. Erişim adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56214.nedim-divanipdf.pdf?0>
- Okay, O. ve Ayan H. (2022), *Hüsn ü Aşk*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Pala, İ. (1989). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tahir-ül Mevlevi. (1973). *Edebiyat lügati*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

### EXTENDED ABSTRACT

Every literary tradition expands by processing the literary products it produces and turns into classics within that tradition, from many different aspects. It is important that a culture develops and diversifies as a series of intertextuality within itself and, in this context, guides different directions and searches by reworking traditional knowledge. There are many literary works that Turkish literature, which comes from a ten-century-long accumulation of Islamic civilization, has produced during these centuries. One of these original and great works is *Hüsn ü Aşk*, produced by Şeyh Galip two centuries ago. Şeyh Galip, who is a traditional, formulaic and original literary personality, poured the many experiences he received from the tradition into his own literary crucible and into his own understanding in this masnavi and created *Hüsn ü Aşk* as a new and original work from that composition. In this respect, it is of particular importance to examine the components that make up the whole of *Hüsn ü Aşk*, one by one, and to understand how the poet handles these components. It is necessary to follow such a path and method in order to closely see and understand the textural structure of a literary work. One of the many literary components in *Hüsn ü Aşk* is that Şeyh Galip placed the tardiyye verse form, which he introduced as a new style and narrative style, within the mesnevi verse form. Tardiyye verse form was known as a verse form that was among the verse forms of classical literature, but was not very popular in the poets' divans. Tardiyye, which is in the muhammes group of verse forms written with stanzas among the verse forms of Classical Turkish literature, is a pentameter verse form written only in the aruz mef'ülü mefâ'ilün fa'ülün pattern, unlike muhammes and tahmis. The word tardiyye is a name derived from the root tarad, meaning hunting with hunting tools and game animals, and is a term that refers to single-themed, independent poems that deal with some aspects of hunting-related stories in Arabic literature (Elmalı, 2011:16). In the process, the tardiyye verse form turned into a verse form consisting of five-line stanzas. The difference between tardiyya and muhammes is that the last lines of the clauses rhyme among themselves (İpekten, 2009: 98). The rhyme scheme of tardiyya comes in the form bbba - ccca - ddda... Tardiyyes are also called tard u rekb (Pala, 1989: 476). Since the main rhyme in tardiyyes comes in the fifth line, it enables it to establish a close relationship between the clauses and to comprehend the text as a whole, tardiyye can be considered as a more functional and functional form of verse compared to muhammes. Although it is not possible to talk about an exact measurement in the number of clauses of tardiyyes, it is the case that tardiyyes as many as 12 clauses were written in Nedim's Divan. (Macit, 2017: 181-182). According to the available information, the first work in which tardiyye verse form is used functionally in a masnavi is *Hüsn ü Aşk*. It is to our knowledge that Fuzûlî used the ghazal verse form very successfully and effectively in his *Leylâ vü Mecnun* masnavi to break the stagnation of the narrative and highlight the intensity of emotion. Due to his concern for originality, Şeyh Galip preferred the tardiyye, which he developed in accordance with his own literary taste and presented to the literary environment, instead of the ghazal verse form in *Hüsn ü Aşk*. The choice of Tardiyye verse form has drawbacks such as not being able to convey the emotional flow sufficiently and falling into stagnation due to the fact that it is written with stanzas. Şeyh Galip created a literary success story out of this drawback by particularly preferring the tardiyya, which proceeds at a slower and slower tempo compared to the ghazal. In this success, the poet used the muzdevic rhyme method, which is more effective than the repetitive rhyme method of the tardiyye verse form, and created fluent and complementary verses that connect the verses to each other very successfully with this method. It is seen that Şeyh Galip used the tardiyyes in the work for a functional purpose. This functionality manifests itself as one of the intertwined styles in *Hüsn ü Aşk*. Şeyh Galip composed the tardiyyas in the text, one of which was recited by the nanny and the other three by Aşk, and constructed them as special addresses following an intense emotional state. The tardiyye sung by the nanny has the identity of a lullaby, unlike the tardiyyes sung by

Aşk. Now, let's take a closer look at these *tardıyyes* and focus on their functions in the text: The first *tardıyye* appears in the work as a lullaby of misfortune. Accordingly: Hüsn and Aşk belong to the Beni Muhabbet tribe, the most distinguished tribe of Arabs. Benî Muhabbat is a tribe that, contrary to its name, is the qibla of troubles. The faces of the members of this tribe are yellow and their fortunes are dark. What they wear is a hot summer day, and what they eat is a flame that burns the world. In this tribe, whose sorrows and mournings are as countless as sand, the conversations are wailing like the flute. Their supplies are the sudden troubles that befall them, what they sow are sparks, and what they reap are hearts torn into pieces. The shopping of this tribe is also strange. They sell life fabric and take care of the secret problem. The second *tardıyya* is a *tardıyya* in which the idea of separation is discussed. The love between Aşk and Hüsn begins when they were classmates at the School of Decency. However, in the glory of minstrelsy, the lover must be a boy and the beloved must be a girl, but in the work, on the contrary, the beloved is in the position of the lover and the lover is in the position of the beloved. During this process, the lovers who meet at Mana Recreation have difficulty in expressing their feelings to each other, but they reveal their love by revealing their feelings to each other through Sühan, who watches their situation. The third *tardıyya* takes place during the journey that Aşk takes after accepting the conditions of Hüsn's tribe. Due to the difficulty of this journey, it is seen that Aşk reproaches Hüsn throughout the *tardıyye*. In the fourth *tardıyya*, Love overcomes the obstacles in front of her with a horse and sword with extraordinary features sent by Hüsn through Sühan from the witch's hand. Aşk, who likens the scene before her after overcoming the obstacles to the promenade where she met with Hüsn, remembers her happiness in the past during the *tardıyye*. In this study, *tardıyyes*, one of the narrative and stylistic components of *Hüsn ü Aşk*, were discussed and the answer to the question of what the functions of *tardıyyes* were in the narrative was tried to be found.

## Hüsn ü Aşk Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi

Hakan YALAP<sup>1</sup> ve Ahmet AKAY<sup>2</sup>

### Öz

Klasik metinlerin önemli özelliklerinden birisi, yazıldıkları dönemden sonra da okunmaları ve incelenmeleridir. Bu durumun onların her döneme ve her okura hitap etmesiyle alakalı olduğu düşünülmelidir. Klasik Türk edebiyatının dikkat çekici eserlerinden birisi, Şeyh Galip (ö. 3 Ocak 1799) tarafından yazılan Hüsn ü Aşk isimli mesnevidir. Eser, yazıldığı dönemde takdir topladığı gibi müellifin ölümünden sonra da önemini kaybetmemiştir. Dolayısıyla araştırmacılar Hüsn ü Aşk üzerine akademik çalışmalar yapmışlardır. Bu makalede Hüsn ü Aşk'a dair yapılan akademik çalışmalar bibliyografyası oluşturulmaya çalışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Hüsn ü Aşk, Klasik Türk Edebiyatı, Bibliyografya, Mesnevi

### A Bibliographical Essay on Hüsn ü Aşk

#### Abstract

One of the important features of classical texts is that they are read and analyzed even after the period in which they were written. This should be considered to be related to their appeal to every period and every reader. One of the remarkable works of classical Turkish literature is the masnavi Hüsn ü Aşk written by Şeyh Galip (d. 3 January 1799). The work was appreciated at the time it was written and did not lose its importance after the death of the author. Therefore, researchers have conducted academic studies on Hüsn ü Aşk. In this article, an attempt has been made to create a bibliography of academic studies on Hüsn ü Aşk.


*Key Words:* Hüsn ü Aşk, Classical Turkish Literature, Bibliography, Mesnevi




#### **Atf İçin / Please Cite As:**

Yalap, H. ve Akay, A. (2024). Hüsn ü Aşk üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 106-119. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1394728>

<sup>1</sup> Doç. Dr. – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakanyalap@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0003-0300-2741

<sup>2</sup> Doktora - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrasya Araştırmaları, ahmetakay8684@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-1217-5911

## Giriş

Klasik Türk edebiyatının en orijinal mesnevilerinden birisi olarak kabul edilen Hüsn ü Aşk, yazıldığı tarihten günümüze kadar türlü yönlerden değerlendirmelere ve incelemelere tâbi tutulmuş, bu mevzuda hem yurt içinde hem yurt dışında pek çok mühim çalışmalar yapılmıştır.

Günümüzde sosyal bilimlerin temel sorununun birbirini tekrar eden çalışmalar olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu tekrarlara alanyazın araştırmalarındaki yetersizlik kadar bahse konu çalışmaları ihtiva eden bibliyografik değerlendirmelerin de eksikliği sebep olmaktadır.

Hüsn ü Aşk gibi orijinalliği, yapılan çalışmalarda hep birincil öncelik olarak yinelenegelen eserlere dair araştırmalar için bibliyografik derleme çalışmaları önem arz etmektedir.

Hüsn ü Aşk, okunduğunda gözler önünde insan aklının ilk bakışta hayal edemediği imajlar, imgeler, simgeler, hayaller ve şahıslar görülür. Hüsn ü Aşk'ın Klasik Türk edebiyatı içindeki değerini ortaya koymak için eserin tamamına hükmeden girift hayal, mazmun ve istiare öğelerinin çözümlenmesi gerekmektedir ki böylelikle olayların merkezindeki insanın varlık ve duygu dünyası anlaşılabilir. Hüsn ü Aşk'ın araştırmacılara göre karmaşık görünen anlatı süreci de aslında eserin içinden çıktığı tasavvufi sürece benzer ve bu süreçle alakalıdır: madde âleminde kaybolmuş/ hapsolmuş insanın sonsuzluk mecrasına giderken kendini araması. Bu arayış doğal olarak bir keşf ve temâşa hâlidir.

Bir düşünüş ve hepsinden öte de bir yaşam şekli olan tasavvufun, hayatın her anına ve insanoğlunun tüm asârına hükmederek İslam'ın ilk yıllarında ve özelde Türklerin kendi fikir ideaları çerçevesinde Müslümanlığın özel bir yorumu olduğu düşünülebilir.

Tasavvuf, ıstilahî manası itibariyle, bir İslam mistisizmidir. O da Allah'ın rızasını kazanmak ve ebedi saadete ermek için nefsi temizlemek, kimseden incinmemek ve kimseyi incitmek suretiyle ahlakî mükemmelliğe ulaşmaktır.

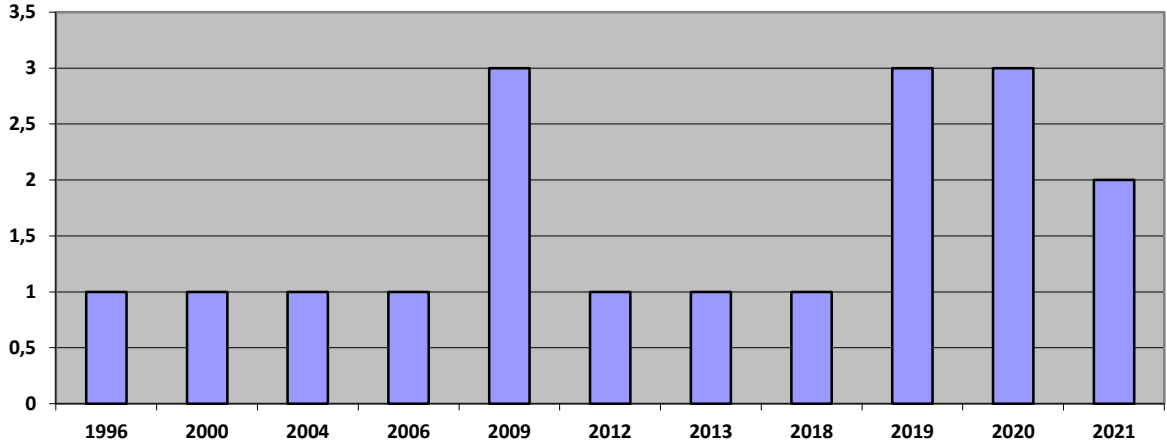
Tasavvuf, temelde zühd ve takva ile ruhu temizlemektir, Allah'ın ve peygamberin ahlakıyla ahlaklanmak ve en sonunda kendi varlığını Hakk'ın sevgisinde ve varlığında eritmektir. Bu süreçte masiva denilen dünyadan ilgiyi kesmek esas amaç olmuştur. Çünkü Allah'a giden yolda, her şeyin gölgeden ibaret olduğu şu âlemde kesrette vahdet sırrına erişmek sonsuz hazlara da ulaşmaktır.

### Hüsn ü Aşk Bibliyografyası

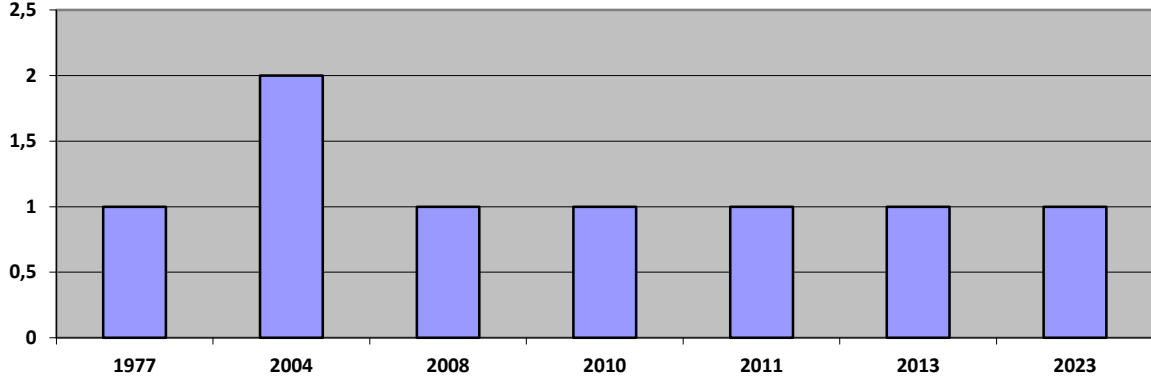
Hüsn ü Aşk bibliyografyası yüksek lisans ve doktora tezleri, kitaplar, kitap bölümleri, makaleler, bildiriler ve kitap incelemeleri olarak tasnif edildi. Eser taramalarında tezler için Yükseköğretim Kurulu tez tarama sayfası, diğerleri için kütüphane katalogları, indeks sayfaları kullanıldı. Dolayısıyla ulaşılamayan eserler var ise bunların herhangi bir indekste taranmayan eserler olduğu unutulmamalıdır. Bu tasnife sadece Türkçe olan çalışmalar dahil edildi. Muhakkak Hüsn ü Aşk hakkında diğer dillerde de yapılmış çalışmalar mevcut olup bunların da bibliyografik künyelerinin Türkçeye kazandırılması gerekmektedir.

Hüsn ü Aşk üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarında eserin diğer klasikler içindeki yerini ortaya koymaya yönelik karşılaştırmalar, eserin tasavvufi dünyasına yönelik değerlendirmeler ve çözümlenmeler dikkat çekmektedir. Bahse konu tezlerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir:

## Yıllara Göre Yüksek Lisans Tezleri Dağılımı

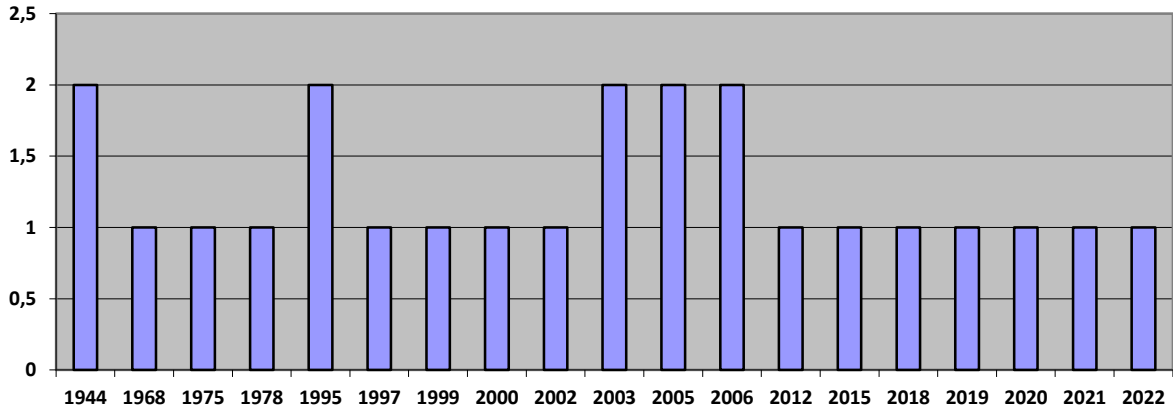


## Yıllara Göre Doktora Tezleri Dağılımı



Kitaplarda Hüsn ü Aşk'ın farklı zamanlardaki müstakil basımları dikkat çekerken kitap bölümlerinde muhteva ve incelemeye dair çalışmalar ağırlıktadır. Hüsn ü Aşk'a dair kitapların ve kitap bölümlerinin yıllara göre dağılımında aşağıdaki tablolar ortaya çıkmaktadır:

## Yıllara Göre Yayımlanmış Kitaplar







yanıltıcı olmaz. 2010-2020 yıllarında Hüsn ü Aşk üzerine yapılan çalışmalarda bir artış, 2020 yılından sonra ise bariz bir azalış dikkat çekicidir. Tüm bu çalışmaların ortak özelliğinin ise yazıldıkları dönemin edebiyat araştırma ve inceleme yöntemleri doğrultusunda şekillendiğini söylemek mümkündür.

### YÜKSEK LİSANS TEZLERİ

- 1- Atlı, S. (2021). *Hüsn ü Aşk İle Romeo Ve Juliet'in Anlatı Tekniği Açısından Karşılaştırılması*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Malatya.
- 2- Atmaca Y. (2004). *Hüsn-ü Aşk'ın Göstergibilim Yöntemiyle Çözümleşi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Afyon.
- 3- Bayezid, A. F. (2019). *Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk Adlı Mesnevisinin Hat Sanatıyla Gravüre Yansıması*, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Geleneksel Türk Sanatları Ana Sanat Dalı, İstanbul.
- 4- Belet, E. (2009). *Klasik Türk Edebiyatında Tasavvufi Mesnevilerden Hüsn ü Aşk ve Gülşen-i Aşk'ın Alegorik Yönden Mukayeseli İncelemesi*, Trakya Üniversitesi Türk Edebiyatı Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Edirne.
- 5- Cankurt, B. (2012). *Hüsn ü Aşk'ta Mekân Olgusu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- 6- Cengiz, H. (2000). *Şeyh Galib`de Tasavvuf ve Hüsn ü Aşk*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- 7- Demir, Ö. (2019). *Şeyh Galib'in "Hüsn ü Aşk" Adlı Mesnevisinin Söz Varlığı*, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- 8- İpekdağ, A. (2013). *Mesnevilerde Aile Ve Çocuk: Kutadgu Bilig, Leyla vü Mecnun, Pentname, Hüsn ü Aşk, Hayriye, Hütfiye*, , Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Samsun.
- 9- İşler, A. (2020). *Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk Mesnevisi'nin Roman Tekniği Bakımından İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Adana.
- 10- Kara, D. S. (2020). *Hüsn ü Aşk'ta Metaforik Üslup Bağlamında Eğitsel Öğeler Üzerine Bir İnceleme*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, İzmir.
- 11- Önder, Ö. (2006). *Hüsn ü Aşk'taki Yolculuk Sürecinin İnsanın Olgunlaşmasına Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir.
- 12- Öner, Ö. (2018). *Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk'ında Bilgi, Varlık ve İlahî Aşk*, Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ana Bilim Dalı, Mardin.
- 13- Seven, C. (2021). *Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk Mesnevisinde Seyr ü Süluk*, Üsküdar Üniversitesi Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü Tasavvuf Kültürü ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- 14- Yalçın, D. (2019). *Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk'ında Medeniyet Tasavvuru*, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Erzincan.
- 15- Yalçın, A. (2020). *Hüsn ü Aşk'ın Teşbih ve Mecaz Sözlüğü*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara.
- 16- Yenikale, A. (1996). *Hüsn ü Aşk (Tahlil)*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.

## DOKTORA TEZLERİ

- 1- Açıl, B. (2010). *Muyhî'nin Hüsn ü Dil'i: Alegorik Bir Eser*, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 2- Doğan, A. (2008). *Dönüşüm Sürecindeki İnsanın Sembolik Seyahati ve Hüsn ü Aşk Örneği*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- 3- Doğan, A. (2004). *Kapalı ve Dar Alanların Sembolizmi ve Hüsn ü Aşk'taki Kuğu Örneği*, Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Semineri: Elazığ.
- 4- Gültekin, İ. (2011). *Hüsn ü Aşk'ın Anlam Dünyası Ve Hüsn ü Aşk Bağlamında Şeyh Galib'in Üslup Özellikleri*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ankara.
- 5- Okcu, N. S. (1977). *Şeyh Galib'in Divanı ile Hüsn ü Aşk'ında Dini ve Tasavvufi Unsurlar*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- 6- Öztürk, S. (2004). *John Bunyan'ın Hac Yolunda ve Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk Adlı Eserlerinde Karakterlerin Olgunlaşma Süreçleri ve Arama Motifi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İzmir.
- 7- Tanç, N. (2013). *Alımlama Estetiği Işığında Hüsn ü Aşk'ın Tahlil ve Tenkidi*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Muğla.
- 8- Yeşilyaprak, Y. (2023). *Hüsn ü Aşk, Hüsn ü Dil ve Sıhhat u Maraz Anlatılarının Sembolik Açısından Karşılaştırmalı Analizi*, Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Ardahan.

## KİTAPLAR

- 1- Akkaya, M. (2003). *"Hüsn ü Aşk'tan Bir Bölük Anka'ya"*, Evrensel Kültür, İstanbul.
- 2- Akkuş, M. (2016). *"Şeyh Gâlib'in Şiir ve Şair Yorumları: Hüsn ü Aşk'ta Poetika"*, Eser-i Aşk içinde, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- 3- Aktaş, Ş. (1995). *"Bir Anlayışın Romanı Hüsn ü Aşk"*, Şeyh Gâlib Kitabı (yay. haz. Beşir Ayvazoğlu), İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları, İstanbul.
- 4- Avcı, B. (2022). *Hüsn ü Aşk'ı Na't-ı Nebi Eyleyen Dilaver: Sühan*. M. Kaçar, Ö. Arslan, Y. Karakuş (Ed.), Mevlevilik, Mevlana ve Şeyh Galip Üzerine İncelemeler içinde, 33-52.
- 5- Ayan, H., Okay, O. (2022). *Hüsn ü Aşk Şeyh Galib*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- 6- Bilgegil, M. K. (1975). *"Hüsn ü Aşk'a Dair"*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- 7- Doğan, M. N. (2002). *Şeyh Gâlib Hüsn ü Aşk*, T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 3136 Kültür Eserleri.
- 8- Doğan, A. (2017). *Hüsn ü Aşk: Aşk'ın Kalb'e Yolculuğu*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- 9- Doğan, M. N. (2017). *Şeyh Galib Hüsn ü Aşk Metin, Düz Yazıya Çeviri, Notlar ve Açıklamalar*, İstanbul, Yelkenli Yayınevi.
- 10- Ece, S. (2012). *Hüsnüne Aşk Olsun*, Erzurum: Fenomen Yayınları.
- 11- Gâlib, M. E. (1968), *Hüsn ü Aşk, (Haz.) Abdalbaki Gölpınarlı*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- 12- Gürel, B. (2017). *Güzellik ve Aşk : "Hüsn ü Aşk"*, İstanbul: Okur Kitaplığı.
- 13- Gölpınarlı, A. (1968). *Şeyh Galib: Hüsn ü Aşk*, İstanbul: Altın Kitaplar.

- 14- Gölpınarlı, A. (1978). *Şeyh Galib: Seçmeler ve Hüsn ü Aşk*, İstanbul: Murat Matb.
- 15- Gölpınarlı, A. (2006). *Şeyh Gâlib-Hüsn ü Aşk*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- 16- Güngör, R. Ş. (2003). *Hüsn ile Aşk: Sevgi Sonbaharında Açan Aşk Gülleri*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- 17- Hancıoğlu, S. (2005). *Ateş Denizinde Mumdan Gemiler: Hüsn ü Aşk / Şeyh Gâlib*, İstanbul: Muştu Yayınları.
- 18- Holbrook, V. R. (2005). *Şeyh Galip Hüsn ü Aşk*, New York: Modern Language Association Texts and Translations Series.
- 19- İşler, A. (2021). *Hüsn ü Aşk'ın Modern Roman Tekniğiyle İncelenmesi: Hüsn ü Aşk Mesnevisine Roman Gözüyle Bakmak*. İzmir: Gülнар Yayınları.
- 20- Kalyon, A. (2020). *Şeyh Gâlib-Hüsn ü Aşk*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- 21- Kanar, M. (2015). *Şeyh Gâlib Hüsn ü Aşk*, İstanbul: Tekin Yayınevi.
- 22- Kaya, B. (1997). "Hüsn ü Aşk'a Dair", *M. Kaya Bilgegil'in Makaleleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- 23- Kocatürk, M. V. (1944). *Hüsn ü Aşk'ın Bugünkü Dille Nesre Çevirisi*, İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.
- 24- Kocatürk, M. V. (1944). *Şeyh Galib: Hüsn ile Aşk*, Ahmet Halit Kitabevi, İstanbul.
- 25- Necdet, A. (2003). *(Şeyh Galib) Hüsn ü Aşk 'Güzellik ve Aşk'*, İstanbul: Adam Yayınları.
- 26- Öztoprak, N. (2000). *Cân u Cânân (İnceleme-Hüsn ü Aşk ile Karşılaştırma-Metin)*, Türk Gençlik Vakfı, İstanbul.
- 27- Sadık, M. (2000). *Hüsn ü Aşk Şeyh Galip (Nesir Çevirisi)*. Ankara: Yenik Kuşak Kitabevi.
- 28- Şeyh Galib. (1252). *Dîvân-ı Şeyh Galib (Hüsn ü Aşk)*, Kahire: Bulak Matbaası.
- 29- Şeyh Gâlib. (1304). *Hüsn ü Aşk*, Eser-i Gâlib dede. (Ebuzziyâ Tevfik, nşr.). İstanbul.
- 30- Şeyh Gâlib. (1339). *Hüsn ü Aşk*, (nşr.: Tâhirü'l-Mevlevî), Mahfel Mecmua-i İslâmiyyesi Neşriyatından: 2, İstanbul: Matba'a-i 'Âmire.
- 31- Şeyh Gâlib, *Hüsn ü Aşk*, Haz. Muhammet Nur Doğan, <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/>
- 32- Tunçer, K. (2006). "Hüsn ü Aşk'a Dair", *Hüsn ü Aşk'a Dair*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı İstanbul Devlet Opera ve Balesi 2006-2007 Sezonu Gala Kitapçığı, İstanbul.
- 33- Türinay, N. (1995). *Klasik Hikâyenin Son Merhalesi: Hüsn ü Aşk. Şeyh Gâlib Kitabı*. (Yayına Hazırlayan: Beşir Ayvazoğlu), İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı, İstanbul.
- 34- Yılmaz, O. (2018). *Şeyh Gâlib-Hüsn ü Aşk*, İstanbul: Kapı Yayınları.

#### MAKALELER

- 1- Açıl, B. (2009). "Osmanlı Mesnevilerinde Anlatıcı Olarak Gelenek: Hüsn ü Aşk Örneği", *Kritik*, 3, (Bahar, 2009): 148-165.
- 2- Altun, K. (2000). *Hüsn ü Aşk'ta Gece Nûr-ı Siyahtan Aydınlığa*, İlmî Araştırmalar, Issue: 10, 9-18.
- 3- Altun, K., Bekdaş, M., Karaoğulları, N. (2019). *Hüsnü Aşk'ın Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, *Turkish Studies Educational Sciences*, Volume 14, Issue 3, 2019, 303-320.
- 4- Akkuş, M. (2009). *Şeyh Galib'in Anlam Dünyası: Hüsn ü Aşk'ta Edebî Türler ve Tarzlar*, *Turkish Studies*, vol. 4/7 (Fall 2009), Klâsik Türk Edebiyatında Mesnevî-Prof. Dr. Halûk İpekten Anısına, 97-112.

- 5- Aktaş, Ş. (1983). "Roman Olarak Hüsn ü Aşk", Türk Dünyası Araştırmaları, Aralık, Sayı: 27, 94-108.
- 6- Aktaş, Ş. (2013). "Roman Olarak Hüsn ü Aşk", Anlatma Esasına Bağlı Edebî Metinlerin Tahlili, -Teori ve Uygulama-, Kurgan Edebiyat, Ankara, 188-199.
- 7- Alkan, A. (2019). Kahramanlık Mitosu ve Arketipsel Sembolizm Bağlamında Hüsn ü Aşk Mesnevisinin Kahramanı Aşk'ın Yolculuğu, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Cilt: 2 Sayı: 1, 634-675.
- 8- Apollinaria, A. (2016). *Sheykh Galip's Mesnevî Hüsn ü Aşk ("Beauty And Love"): Sources And Brief Morphological Description Of The Text*, Saint Petersburg State University, 22(1).
- 9- Avcı Sebetci, B. (2015). *Character of Sühan in Şeyh Gâlib's Romance Hüsn ü Aşk (Beauty and Love)*, Archivum Ottomanicum, Sayı: 32, 279-293.
- 10- Avrutina, A., S. (2016). *Şeyh Galip'in Mesnevi Hüsn ü Aşk'ı ("Güzellik Ve Aşk"): Kaynaklar Ve Metnin Kısa Morfolojik Açıklaması*, Saint Petersburg Devlet Üniversitesi Dergisi, Cilt:22, 17-19.
- 11- Ayan, H. (1994). *Sihhat ü Maraz (Sağlık ile Hastalık) veya Hüsn ü Aşk (Güzellik ile Aşk)*. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1, 3-12.
- 12- Ayan, H. (1997). "Fuzûlî'nin Hüsn ü Aşk (Sihhat u Maraz)'ı" Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 3, Konya, 115-120.
- 13- Ayvazoğlu, B. (1999). *Şeyh Galip ve Hüsn ü Aşk'a Dair*, Türk Edebiyatı Dergisi, Cilt.26, Sayı: 300, 15-16.
- 14- Ayyıldız, M. (2015). *Bir Anlatı Olarak Hüsn ü Aşk Mesnevisi*, Türk-İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:2, Sayı:3, 26-34.
- 15- Babacan, İ. (2010). *Hüsn ü Aşk'ta Sebki Hindî Tesiri*, Türkbilig, 2010/19, 1- 24.
- 16- Bayram, Y. (2007). *Bildungsroman Örneği Olarak "Hüsn ü Aşk"*, İlmî Araştırmalar, Sayı 23, 7-28.
- 17- Belli, H. (2015). *Aşkın Tasavvufî Seyri: "Hüsn ü Aşk" Mesnevisini Metinlerarası İlişkilerle Yeniden Okumak*, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/4 Winter, 197-214.
- 18- Bingöl, U. (2013). *Hüsn ü Aşk Mesnevisinde Şahısların Dünyası*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 2/4, 206-229.
- 19- Çelebi, A., H. (1954). "Hüsn ü Aşk", Büyük Doğu Dergisi, Sayı: 6
- 20- Çınar, B. (2009). *Şeyh Gâlib'in Hüsn ü Aşk Mesnevisinde Felekler*, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 39, 777-792.
- 21- Çolak, F. (2002) "Hüsn ü Aşk'ta Seyr u Sülûk", Şebnem, Ekim-Kasım-Aralık, s. 51.
- 22- Dağ Gümüş, P. (2019). *Fuzûlî'nin Leyla vü Mecnun İle Şeyh Gâlib'in Hüsn ü Aşk Mesnevilerinde Kahramanların Tanışmaları Ve Âşık Olmaları*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:12 Sayı: 67, 43-50.
- 23- Dağlar, A. (2017). *Dağlarca'nın Hüsn ü Aşk Yorumu: Şeyh Galib'e Çiçekler*, Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi, Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı, Yıl 3, 112-134.
- 24- Dara, R. (1981). "Şeyh Galip: Hüsn ü Aşk", Çağdaş Eleştiri, c. III, s. 38.
- 25- Dilemre, A. C. (1948). "Hüsn ü Aşk", Muhit, sy. 7, s. 41.
- 26- Doğan, A. (2004). *Hüsnü Aşk'ta Sembolik Anlatım*, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 9:1, 87-98.



- 27- Doğan, A. (2005). *Arketipsel Sembolizm Bağlamında "Hüsn ü Aşk"*, Ada Edebiyat-Kültür Dergisi, S.5, 96-101.
- 28- Doğan, A. (2005). *"Hüsn ü Aşk'ta Kuyu Sembolü"*, Millî Folklor Dergisi, Sayı: 68, 180-189.
- 29- Doğan, A. (2006). *Hüsn ü Aşk'ta İmgeler*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1, 109-119.
- 30- Doğan, A. (2007). *Eski Türk Edebiyatında Hüsrev ü Şirin ve Hüsn ü Aşk*, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 5, Sayı 9, 389-400.
- 31- Doğan, R. (2015). *Hüsn ü Aşk'ta Gece ve Kış Tasvirleri*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 17 Sayı 2, 313-335.
- 32- Doğan, A. (2018). *Hüsn İkliminde Aşk Hüsn ü Aşk'ta Mekân*, Telmih Dergisi, S. 2(7), 44-47.
- 33- Demirel, Ş. (2005). *"Hüsn ü Aşk'ta Ateşle İlgili Teşbih Unsurları"*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Temmuz, Sayı: 15/2, 81-107.
- 34- Deveci, Ü. (2018). *Hüsn ü Aşk'taki Kitonyen Unsurların İşlevselliği*, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:16, Sayı:1, 609-624.
- 35- Emre, A. C. (1932). *"Hüsün ve Aşk"*. Muhîr, Mart-Aralık, 41-50.
- 36- Erbay, N., Özbek, E. (2013). *Mistik Ve Metafizik Bağlamda Bir Yolculuk Üçlemesi: "Hüsn ü Aşk - Hacının Yolu - Simyacı"*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter, 1355-1374.
- 37- Erdoğan, M. (2013). *Türk Edebiyatında Bilinmeyen İlginç Bir Eser: Manzûm Hüsn Ü Aşk Tiyatrosu*, Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 247-258.
- 38- Eren, A. (2009). *Hüsn ü Aşk'ın Kurgusunda Belirleyici Faktörlerden Biri Olarak Acz*, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 4/7 Fall, 239-252.
- 39- Eren, A. (2010). *Hüsn ü Aşk'ın Tasvirlerinde Gül*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 3 / 11 Spring, 245-251.
- 40- Fildişi, A. (2006). *Hüsn ü Aşk'ta Mektup Tarzı Anlatım*, Hece Dergisi Mektup Özel Sayısı, S. 114-115-116, Hece Yayınları, Ankara, 166-177.
- 41- Gökmen, G. (2011). *Leyla ve Mecnun ile Hüsn ü Aşk Mesnevilerinde Aşığın Kaotik Yolculuğu*, Sosyologca, Sayı:2, 285-290.
- 42- Gözütok, M.A. (2020). *Yazımdan Yayımına Hüsn ü Aşk'ın Serencâmı – I*, İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Cilt: 60, Sayı: 1, 263-288.
- 43- Gözütok, M.A. (2020). *Yazımdan Yayımına Hüsn ü Aşk'ın Serencâmı – II*, Türkiyat Mecmuası 30 (2), 531-562.
- 44- Gündoğdu, S. (2021). *Hüsn ü Aşk'ta Edebiyat ve Alegori Sorunu*, Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 26, İstanbul, 303-333.
- 45- Güneş, Ö., Yeşil, A., Öğreten, N. (2019). *Hüsn ü Aşk'ta Anlam Çeşitliliği Yönünden Kuşlar*, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 239-260.
- 46- Gürani Arslan, N. (2015). *Mesneviden Tiyatroya: Hüsn ü Aşk'tan Yararlanan İki Tiyatro Oyunu*, Journal of Turkish Studies. Summer, Vol. 10 Issue 12, 473-492.
- 47- Holbrook, V. R. (2010). *The Fortress of Forms: Rumi and Galib*, Çev. Murat Ak, Sûretler Kalesi Mevlânâ Ve Gâlib, İstem, Yıl:8, Sayı:15, 345-361.
- 48- Holbrook, V.R. (2017). *Hüsn ü Aşk'ın Arkeolojisi- I*, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Volume 1 Sayı/Issue 1, 41-50.
- 49- İbnülemin Mahmud Kemâl. (1898). *"Hüsn ü Aşk'a Dâir"*, Resimli Gazete 63 (9 Şubat 1313/21 Şubat 1898), 749-750.

- 50- İnce, M. (2018). *Vladimir Propp'un Yapısal Anlatı Çözümleme Yöntemi Işığında Hüsn ü Aşk Mesnevi'sinin Yapısal Yönden İncelenmesi*, Journal of Social Sciences and Humanities Volume 2 Issue: 1, 81-95.
- 51- İçel, H. (2017). *Hüsn ü Aşk'ta Halk Anlatıları*, Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, (33), 68-77.
- 52- İçli, A. (2010). *Hüsn ü Aşk Mesnevisinde Dramatik Aksiyonu Oluşturan Değerler Üzerine Bir İnceleme*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 20, Sayı: 2, 57-78.
- 53- İyilik, A. (2002). "*Hüsn ü Aşk*", Hece, Aralık, Sayı:72.
- 54- Kaderoğlu, Ş. S. (2020). *Şeyh Galip'in Hüsn ü Aşk Adlı Eserinde Somutlaştırma*, Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, 91-112.
- 55- Kalyon, A. (2019). *Hüsn ü Aşk'tan Hareketle Mesneviler İçin Bir İnceleme Önerisi*, Turkish Studies Language and Literature Volume 14 Issue 4, 1925-1943.
- 56- Kalyon, A. (2021). *Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk'ında Bahar Mevsiminin Olumsuz Yansımaları*, Osmanlı Araştırmaları Dergisi, Sayı:15, 1-11.
- 57- Kartal, A. (2002). *Hüsn ü Aşk'ın Yeni Yayımı*, Türklük Bilimi Araştırmaları, Sayı:12, 209-223.
- 58- Kayabaşı, B. (2014). *Aşkın İkinci Yüzü: Hüsn, Leyla ve Züleyha'nın Aşkı*, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, 2014, 32-42.
- 59- Kocabaş, Ş. (1985). "*Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk'ıyla İlgili Bazı Düşünceler*", Yönelişler, c. IV, Sayı: 41-43, 30-35.
- 60- Koçakoğlu, B. (2012). *Postmodern Bir Aynada Hüsn ü Aşk'ın Kırılışı*, Mediterranean Journal of Humanities, II/2, 165-178.
- 61- Konar, A. H. (2019). *Studies from a Retranslation Culture (Albachten, Ö. B., Gürçağlar, Ş. T. Editör) (Elucidating or (Un)breking the Chain? Intralingual Translations and Retranslations of Şeyh Galib's Hüsn ü Aşk)* Springer, 27-40.
- 62- Koyuncu, Z. (2009). *Hüsn ü Aşk'ta On Sekiz Sayısı Üzerine*, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/7 Fall, 401-423.
- 63- Marancı, C. (2007). *Şeyh Galib ve Hüsn-ü Aşk*, Ay Vakti, 38-40, 77-78.
- 64- Necdet, A. (2003). *Hüsn ü Aşk tan Bir Bölük Anka ya [Adlı Eserleri Üzerine Söyleşi]*, Evrensel Kültür, Sayı:138, 30-31.
- 65- Özata Dirlikyapan, J. (2018). *Zaman ve Hız Odağında Hüsn ü Aşk*, Söylem Filoloji Dergisi, 3(2), 138-145.
- 66- Özdingiş, V. (2009). *Bir Dersin Notu (Hüsn ü Aşk Mesnevisi)*, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 39, 57-71.
- 67- Seçilir, A. (2005). "*Kalp Kalesi'nden 'Hüsn ü Aşk'a*", Türk Edebiyatı, Temmuz, Sayı: 381, 36-41.
- 68- Şahin, E. S. (2013). *Hüsn ü Aşk'ın İzinde Yarım Kalan Bir Mesnevî: Nâz u Niyâz*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi 20, 1, 145-184.
- 69- Sustam, D. (2020). *Hüsn ü Aşk Ve Duhter-İ Hindû Üzerine Karşılaştırmalı Bir Okuma*, Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi, Yıl 6, Sayı:13, 385-406.
- 70- Şığva, B. (2013). *Hüsn ü Aşk Mesnevisinden Hareketle Şeyh Gâlib'in Poetikası Üzerine Bazı Düşünceler*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/13 Fall, 1479-1489.

- 71- Tanç, N. (2013). *Alımlama Estetiği Işığında Hüsn ü Aşk'ın Poetik Değeri: Suhan*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer, 2351-2360.
- 72- Tanç, N. (2015). *Hüsn ü Aşk'ın Tiyatro Metni Olarak Alımlanışı*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8 Sayı: 41, 324-331.
- 73- Tansel, F. A. (1938). *"Makber'de Leylâ ve Mecnûn ile Hüsn ve Aşk Tesirleri"*, Ülkü, Ankara, 541-544.
- 74- Tek. A. (2011). *Mem û Zîn" ve "Hüsn ü Aşk" Karşılaştırması Bağlamında Klasik Kürt ve Türk Edebiyatı Üzerine Notlar*, Varlık Dergisi, Sayı: 1248, 10-16.
- 75- Tezcan, N. (2013). *18. Yüzyılda Klasik Mesnevîde Değişim ve Sürelik Bağlamında Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk'ının "İşkname" Olarak Kurgusu*, TUBA/ JTS 40, 401-423.
- 76- Tezcan, N. (2016). *Kurmacanın kurmacası: Aşk mesnevîlerinin kurgusu bağlamında Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk'ı*. Divan Edebiyatına Yeniden Bakış, 25-38, İstanbul: Yapı Kredi.
- 77- Torun, Ş. (2010). *Galip Dede'nin Ateşten Denizi: Bir Manzum Hüsn-ü Aşk Yorumu*, Ayraç, Sayı:7, 45 – 47.
- 78- Türkoğlu, S. (2016). *Yarım Kalan Bir Hüsn ü Aşk Naziresi: Mîr Mehmed Dâniş'in Gülşen-î Dâniş Mesnevîsi*, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/15 Summer, 445-502.
- 79- Uçak, S. (2018). *Masal ve Romans Bağlamında Şeyh Galib'in "Hüsn ü Aşk" Anlatısı*, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 1 Ağustos, 269-283.
- 80- Uludağ, E. (2021). *Eğitim ve Değer Unsurları Bakımından Hüsn ü Aşk Mesnevîsi*, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 1 Şubat, 123-163.
- 81- Uzun, A. (2012). *Neylî'nin "Hôşâ Hikâye-i Manzûme-i Dil-Cû Âzmâyîş-i Tab'-ı Nâdire-Gû" Adlı Mesnevîsinin "Leyla vü Mecnûn", "Hüsn-ü Aşk" Mesnevîleri ve "Aslı ile Kerem" Hikâyesiyile Karşılaştırılması*, Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Vol:1 No:3, 61-72.
- 82- Üstüner, K. (2001). *"Refî-i Âmidî ve Hüsn ü Aşk'a Nazîre Bir Eseri: Cân u Cânân"*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 4, s. 275- 285.
- 83- Varışoğlu, M. C. (2005). *"Hüsn'ü Aşk'ta Kozmografya"*, Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi), Bahar, Sayı: 33, 149-166.
- 84- Varışoğlu, M. C. (2007). *"Öl ve Ol" Fikri Çerçevesinde Hüsn ü Aşk Kahramanı Aşk'ın Kendisini Bulma ve Tanıma Süreci*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 24-35.
- 85- Yağcıoğlu, S. A. (2009). *Leyla vü Mecnun İle Hüsn ü Aşk'ın Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Journal of Turkish Language and Literature, Issue 41, 181-215.
- 86- Yağcıoğlu, S. A. (2017). *Hüsn ü Aşk ve Nazirelerinin Şekil ve Muhteva Bakımından Mukayesesi*, International Journal of Social Sciences and Education Research, Volume: 3(5), 1561-1580.
- 87- Yılmaz, E. (2018). *"Hüsn ü Aşk Okumaları"*, Ayasofya Dergisi, S. 23, (Mayıs- Haziran 2018), 30-33.

### BİLDİRİLER

- 1- Ayyıldız, M., Alan, S. (2012). *Hüsnü Aşk Mesnevîsini Roman Olarak Okumak*, Prof. Dr. Mine MENGİ adına Türkoloji Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 52-59.
- 2- Bilecik, F. (2002). *Galata Mevlevihanesi Postnişinlerinden Mehmed Esad Dede (Şeyh Galib)'nin Dil Yönünden İncelenmesi*, Birinci Uluslararası Mevlânâ, Mesnevî ve Mevlevîhaneler Sempozyumu Bildirileri, Manisa, 343-350.

- 3- Doğan, M., N. (2004). "Leylâ ve Mecnun ile Hüsn ü Aşk'ta Yol Metaforu", Kırıkkale Üniversitesi I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu.
- 4- Genç, İ. (2004). "Hüsn ü Aşk Hikayesi Kahramanı "Aşk"ın Manevî Yolculuğunun Retorik Boyutu", Kırıkkale Üniversitesi I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu.
- 5- Sinan, B. (2005). "Hüsn ü Aşk'ın Derin Yapısı." Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Lisansüstü Sempozyumu, 12-13 Mayıs, İstanbul.
- 6- Sert, H. (2012). *Hüsn ü Aşk'tan Hilmi Yavuz'un Kalp Kalesi'ne Bir Bakış*, Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu, Adana, 390-398.

#### KİTAP İNCELEMESİ

- 1- Avcı, C. (2020). *Şeyh Galip, Hüsn ü Aşk*, Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi, Prof. Dr. M. Orhan Okay Özel Sayısı, Yıl 6, 767-772.
- 2- Bozkurt, K. (2020). *Hüsn-ü Aşk'a Felsefî ve Tasavvufî Bir Bakış: Aşk'ın Kalbe Yolculuğu*, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, Cilt 10 Sayı 1, 158-167.
- 3- Cidir, B. (2021). *Hüsn ü Aşk'a Nazîre Cân u Cânân*, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 1 Şubat, 442-444.
- 4- Eke, N. (2009). *Şeyh Gâlib: Hüsn ü Aşk*, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı 39, Prof. Dr. Hüseyin AYAN Özel Sayısı, 123-129.
- 5- Kardaş, S. (2013). "Hüsnüne Aşk Olsun", Ataturk University Journal of Social Sciences, Issue 50, 325-328.

#### KİTAP BÖLÜMÜ

- 1- Aktaş, Ş. (1995). "Bir Anlayışın Romanı: Hüsn ü Aşk", Şeyh Galip Kitabı, Beşir Ayvazoğlu (Yay. Haz.), İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları No: 18, 123-130.
- 2- Bayram, Y. (2016). "Tahkiye Esaslı Metinlerin Çözümünde Biçimbilimsel Yöntem ve Hüsn ü Aşk Örneği", Eser i Aşk Şeyh Gâlib Hakkında Makaleler ve Bibliyografya, İstanbul: Dergâh Yayınları, 321-339.
- 3- Çiçekler, A. N. ve Kaçar, M. (2018). *Ruhun Yolculuğu: Ruhnâme (Sıhhat u Maraz-Hüsn ü Aşk)*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- 4- Güneş, Ö. (2020). *Hüsn ü Aşk'ta Hz. Muhammed (S.A.V.)*, Edebiyat, Kültür ve Tarih Araştırmaları (Editörler: Demir, H., Karakök T.) Hiper Yayın.
- 5- Holbrook, V. R. (1996). *Alegorinin Ölümü, Hüsn ü Aşk'ın Özgünlüğü. Komisyon (Ed.)*, Defter Dergisi 27 içinde (s. 64-80). İstanbul: Metis Yayınları.
- 6- Holbrook, V. R. (2005). "Hüsn ü Aşk'a Önsöz", *Yasak meyve*, S. 12, Komşu Yayınevi, İstanbul, 52-59.
- 7- Okçu, N. (1999). "Hüsn ü Aşk", TDVİA, C.19, İstanbul, 29-31.
- 8- Tansel, A. F. (1995). "Makber'de Hüsn ü Aşk Tesirleri" *Şeyh Galip Kitabı*, Beşir Ayvazoğlu (Yay. Haz.), İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları No: 18, 227-231.
- 9- Türinay, N. (1995). "Klasik Hikâyenin Son Merhalesi Hüsn ü Aşk" *Şeyh Galip Kitabı*, Beşir Ayvazoğlu (Yay. Haz.), İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları No: 18, 87-122.

#### Sonuç

Klasik tasavvufî edebiyatın alegorik mesnevilerinde işlenen temel konu vahdet-i vücut ve seyr-i sulûk meselesidir. Müellifler, bu konuları her yüzyılda aynı maksatla fakat farklı kahramanların dilinden anlatmaya çalışmışlardır. Eserlerde yolculuk yapan sâlikler türlü

sıkıntılara giriftâr olurlar. Yanlarında bir mürşit yoksa bu belalar, onların maksada ulaşmalarında engel teşkil ederler. Hüsn ü Aşk da bu minval üzere yazılmıştır.

Hüsn ü Aşk'a dair onlarca akademik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların temel hareket noktasının eserin orijinal ve benzersiz olduğu tezine dayandırıldığı görülmektedir. Klasik Türk edebiyatının bu benzersiz eserine dair nice çalışmaların yapılacağı da aşikârdır. Hüsn ü Aşk'a dair bibliyografya denemesinde ulaşılabilen kaynaklar derlenmeye çalışılmış ve araştırmacılara tek elden kaynak oluşturulması amaçlanmıştır. Elbette yapılacak yeni çalışmalarla Hüsn ü Aşk bibliyografyası zenginleşecektir.

### **Etik Beyan**

"*Hüsn ü Aşk Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

### **EXTENDED ABSTRACT**

One of the important features of classical texts is that they are read and analyzed even after the period in which they were written. This should be considered to be related to their appeal to every period and every reader. One of the remarkable works of classical Turkish literature is the masnavi *Hüsn ü Aşk* written by Şeyh Galip (d. 3 Oak 1799). The work was appreciated at the time it was written and did not lose its importance after the death of the author. Therefore, researchers have conducted academic studies on *Hüsn ü Aşk*. In this article, an attempt has been made to create a bibliography of academic studies on *Hüsn ü Aşk*. Considered as one of the most original masnavis of classical Turkish literature, *Hüsn ü Aşk* has been subjected to evaluations and analyzes from various aspects from the date of its writing to the present day, and many important studies have been carried out on this subject both at home and abroad. It would not be wrong to say that the main problem of social sciences today is repetitive studies. These repetitions are caused by the inadequacy of bibliographic evaluations that include the studies in question as well as the inadequacy of literature research. Bibliographic compilation studies are important for research on works such as *Hüsn ü Aşk*, whose originality is always repeated as the primary priority in the studies. When *Hüsn ü Aşk* is read, images, images, symbols, symbols, dreams and persons that the human mind cannot imagine at first glance are seen before the eyes. In order to reveal the value of *Hüsn ü Aşk* in Classical Turkish literature, it is necessary to analyze the intricate elements of imagination, metaphor and metonymy that dominate the entire work so that the existence and emotional world of the person at the center of the events can be understood. The narrative process of *Hüsn ü Aşk*, which seems complex to researchers, is in fact similar to and related to the Sufi process from which the work emerges: the search for oneself by a person who is lost/imprisoned in the material world on the way to eternity. This search is naturally a state of discovery and contemplation. Sufism, as a way of thinking and above all a way of life, can be considered to be a special interpretation of Islam in the early years of Islam and in particular within the framework of the Turks' own intellectual ideals, dominating every moment of life and all the essence of human beings. Sufism, in its literal meaning, is an Islamic mysticism. It is the attainment of moral perfection by purifying the soul, not being hurt by anyone and not hurting anyone in order to gain Allah's pleasure and attain eternal bliss. Sufism is basically cleansing the soul through asceticism and piety, becoming moralized with the morals of Allah and the Prophet, and finally dissolving one's own existence in the love and presence of the Almighty. In this process, the main goal has been to cut off interest from the world called masiva. Because on the path to Allah, in this world where everything is but a shadow, to reach the secret of wahdat in the fraction is to reach infinite pleasures. *Hüsn ü Aşk* bibliography was classified as master's and doctoral theses, books, book chapters, articles, papers and book reviews. The thesis search page of the Council of Higher Education was used for theses and library catalogs and index pages were used



for the others. Therefore, it should not be forgotten that if there are works that cannot be accessed, these are works that are not scanned in any index. Only works in Turkish were included in this classification. Certainly, there are studies on Hüsni ü Aşk in other languages and their bibliographic bibliographies should also be translated into Turkish. The main subject of the allegorical masnavis of classical Sufi literature is the issue of wahdat al-body and seyr-i sulûk. In every century, authors have tried to explain these issues with the same purpose but through the language of different protagonists. In the works, the traveling ascetics are subjected to various troubles. If they do not have a murshid with them, these troubles prevent them from reaching their goal. Hüsni ü Aşk was also written in this manner. Dozens of academic studies have been conducted on Hüsni ü Aşk. It is seen that the main starting point of these studies is based on the thesis that the work is original and unique. It is obvious that many more studies will be done on this unique work of classical Turkish literature. In this bibliography of Hüsni ü Aşk, an attempt has been made to compile the sources that can be accessed and it is aimed to create a single source for researchers. Of course, the bibliography of Hüsni ü Aşk will be enriched with new studies.



## Hakikat Âşığı Bir Aydın ve “Türkiye’nin Maarif Dâvası” (Nurettin TOPÇU)

Muzaffer ARSLAN<sup>1</sup>

### Öz

Nurettin Topçu, Türk eğitim sistemi üzerine yapısal tartışmalara girmiş, Türk eğitim sistemini çeşitli açılardan ele almış ve eğitim sistemimiz üzerine akademik çalışmalar yapmış ve eğitim sistemimizin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri sunmaktan çekinmemiş bir bilim insanıdır. Anadoluculuk Hareketi’nin öncü aydınlarından biri olan Nurettin Topçu, eğitim sistemini ele alırken özellikle toplumsal ve sosyal konularla bağ kurmaya gayret etmiştir. Türk eğitim sistemindeki “ezbere dayalı” öğretim yöntem ve tekniklerini sert bir dille eleştirmiş olması yer yer onun yalnız kalmasına da sebep olmuştur. Eğitimci kişiliği, entelektüel yapısı kaleme aldığı eserlerinde açıkça kendisini hissettirir. Millî ve manevi bakış açısıyla eğitim sorunlarına çözümler üretmeyi amaçlamıştır. “Türkiye’nin Maarif Dâvası” adlı yapıtında maneviyatçı bakış açısının etkisi büyüktür. Eğitimde radikal sayılabilecek türden çözüm önerilerinde bulunan Topçu, yaşadığı dönemde olduğu gibi günümüzde de tam olarak anlaşılmiş değildir.

*Anahtar Kelimeler:* Nurettin Topçu, Türkiye’nin Maarif Davası, Türk muhafazakârlığı, öğretmen

### Atf İçin / Please Cite As:

Arslan, M. (2024). Hakikat Âşığı Bir Aydın Ve “Türkiye’nin Maarif Dâvası” (Nurettin TOPÇU). *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 9 (1), 120-132. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1382417>

### Nurettin Topçu ve Türkiye’nin Maarif Dâvası

Ülkemizin yetiştirdiği eğitimcilerinden biri olan Nurettin Topçu, Türkiye’nin eğitim sorunlarına işaret etmiş ve eğitimdeki sorunların en önemlilerinden biri olarak eğitim sorunlarını görmüştür. Tespitleri doğrultusunda anlıyoruz ki öğretmenlik bir meslek olarak görülmemektedir. Hemen hemen her alandan kişinin öğretmen olarak atanabilmesi bu gerçeği gözler önüne sermektedir. Öğretmenliğin kuramsal ve uygulamalı boyutları olan bir meslek olması, daha da önemlisi bir ilgi, sevgi, sabır ve yetenek mesleği olarak görülmemesi üzerinde durmuş ve herkesin öğretmenlik yapamayacağını, yapmaması gerektiğini ısrarla vurgulamıştır. Şayet böyle bir uygulama olur ise bu kutsal görevin saygınlığına zarar vermek anlamına geleceğini özellikle ifade etmiştir. Nurettin Topçu’nun “Sınıfın kapısından, bir mabedin kapısından girer gibiirmek...” ifadesi bile eğitime ve öğretmenlik mesleğine verdiği değeri göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği ona göre de geleneğimizde olduğu gibi bir peygamberlik mesleğidir. Eğiten, öğreten, terbiye eden, saygın bir kişidir öğretmen. Nurettin Topçu, pek çok eserinde öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde durur. Öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunur. Ona göre, eğitimdeki asıl sorunumuz, öğrenciyi yetiştirecek öğretmeni yetiştirebilmektir.

Öğretmenlerin her zaman öne çıkan sorunları olmuştur. Hiç şüphesiz bunların başında ekonomik olarak sıkıntı içinde olmaları gelmektedir. Öğretmenlerin ikinci bir işte çalışma gereksinimleri onların öğretmenlik verimini yitirmesine sebep olmaktadır. Bu durum onun saygınlığını da zayıflatmaktadır. Bu gibi sorunlar çözüm beklemekle birlikte **Nurettin Topçu**’ya göre öğretmenin asıl sorunu geçim derdine düşmekten kaynaklanan uğraştır. Bu mücadele öğretmenlerin mesleklerinin doğasına uygun tutum ve tavır benimsememelerine yol açmaktadır. Bunun başında da, kendilerini geliştirmemeleri, araştırmacı, sorgulayıcı olamamaları, ilgi ve merakı bir yana bırakıp sıradan, sönük bir yaşam sürmeleri gelir. Bunun yanında öğretmenlerin pek çoğunun ne yazık ki artık okumamaları, araştırmamaları ve tembellik göstermeleri öğretmenlik mesleğini kusurlu yapmaktadır.

Nurettin Topçu’ya göre, öğretmenlik yalnızca meslek ve uzmanlık alanı değildir. Öğretmenlik, kişiye şahsiyet ve yön duygusu verir. Yeni nesillere millî ve manevi değerleri kazandıran, genç nesillerin zihnini aydınlatıp ruhunu biçimlendiren kutsal bir meslektir. Öğretmenin meslekteki gönüllülük duygusu, çabası,

<sup>1</sup> Öğretmen - Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri, Ankara, muzafferarslan.tr@gmail.com,

ORCID: 0000-0002-4962-2850

sevgisi, Nurettin Topçu'ya göre, cephede savaşmaktan çok daha önemlidir. Çünkü o, öğretmeni geleceğin kurucusu, şekillendiricisi olarak görür. Öğretmen, iyi yetişmiş olmalıdır. Ona göre yalnızca kendi alanında değil, uluslararası alanda da yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu görüşünü açıklarken kendi alanı ile ilgili yabancı eserleri okuyacak kadar dil bilmeyi de dile getirmektedir. Alan dışından öğretmen ataması yapılması sonucu ne yazık ki öğretmenliğin meslek olmaktan bile çıkarıldığını ifade eder ve bir dizi eleştiri sıralar.

Türk milletinin üç asırdır geçirmiş olduğu buhranların sebepleri ve ana kaynağı hiç kuşkusuz kültür ve eğitimde aranmalıdır. İlimin yerini cehalete terk ettiği çağlardan itibaren büyük bir çürümüşlikle karşı karşıyayız. Cahillerin ulema sınıfını işgal ettiği bir asrın yansımasıdır bugünkü sorunlar. Bu cehalet işgali öylesine telafi edilemez yaralar açmıştır ki üç yüz yıldır tamir ve tedavisi mümkün olmamıştır.

Millî karakterin ortadan kalkması 17. yüzyılın itibaren başlamıştır. İlk zamanlarda bazı başların ortadan kaldırılması ile sorunun çözüm bulacağı zannedilmiş fakat bunun hiç de kolay olmayacağı zamanla anlaşılmıştır. 18. yüzyıl ise sorunun çözümünün bireylerden çok kurumlarda olduğu gerçeğini açığa çıkardı. Bu bağlamda pek çok müessesede ıslahata gidildi. Bunun da yeterli olmadığını fark eden yöneticiler 19. yüzyılda halka inme gereği duydu. Ne var ki bu çözüm de yeterli değildi. Çünkü bu halka iniş, şekilci bir mantıkla yapılmıştı. Yapılan inkılaplar göz boyamaktan öteye gitmemişti. 20. yüzyıl tam anlamıyla dünün taklidi şeklinde ilerledi (Topçu, 2016: 13)

Yeni ve her bakımdan gösterişli kurumlar, okullar açıldı. Böylelikle eskinin taklidi yerini yeninin taklidine bıraktı. Bütün bu yeni kurulan müesseseler ve mektepler göz boyamaktan bir adım öteye gidemedi. Batının körü körüne taklidi olan her yenilik külfetten başka bir şey getirmede. Yeni anlayışlar verilmiş olsa da bu okullarda ilim sevgisi yeni kuşaklara bir türlü aşılamadı. İlimin ve ilmin aktarıcısı âlimin üstünlüğü, millet içindeki müstesna yeri halka bir türlü kabul ettirilemedi. Bu başarısızlığın en büyük sebebi Türk halkının ilme gerçekten inandırılmamasıdır. İlim, Türk insanında itibarını yitirmişti. Bu başarısızlığın en büyük sebeplerinden biri elbette ki medrese erbabının keyfiyete düşmüş olması ve ilim kurumu olan medreselerin ilmi istismar etmesiydi. 20. Yüzyıldan itibaren kurulan okullarda ise anlamsız bir şekilde teknik putlaştırılmıştı. Bu putlaştırmanın ise en büyük nedeni körü körüne Batı taklitçiliğidir. (Topçu, 2016: 14)

Teknolojik gelişmeler ve yenilikler günümüzde millî değerlerin yerine oturtulmuştur. Neredeyse daha çok kazanma arzusu, teknik yeniliklere sahip olma tutkusu millî kültürü yavaş yavaş ortadan kaldırma noktasına gelmiş bulunmaktadır. Öyle ki bugünkü eğitim davamız, kısır bir teknik davası durumuna düşmüştür (Topçu, 2016: 14) Bütün okulları fen mektebi yapma arzusu yüzünden millî mektepler yok olma aşamasına gelmiştir. Bu da başka bir sorunun kapılarını aralamıştır. O da bütün okullarda tekniğin yaratıcısı olan Batı'nın diline hicrettir. Yabancı dilde eğitim veren okullar, Türk çocuğu için ulaşılması gereken asıl hedeftir. Bu durum milliyet ve kültür davamızın son bulması aşamasında en büyük etkidir. Bu geçmiş (mazi) ile (gelecek) ati arasındaki köprülerin tamamen yıkılmasına sebep olacaktır. Nedir bu millî mektep? Zihniyetiyle, örfüyle, yöntem ve müfredatıyla, ilke ve psikolojik temelleriyle kendine özgü olan; hatta fiziki yapısıyla mimari olarak başka bütün milletlerden ayırt edilendir (Topçu, 2016: 14)

Batı'da ortaya çıkan insan tipini model alıp onu birebir Türk coğrafyasına oturtmak başlı başına büyük bir hatanın kapısını aralamak anlamında değil midir? Kendi olmaktan bile uzaklaşan bir millet, nasıl olur da yerli ve millî bir eğitim ortaya kor? Neticede koyamadı da... Mektepler, dün nasıl hakikatin mabedi olmadıysa bugün de olmuyor. Hakikatin mabedi; ilmi yani aklı temel alıp üretmek, yaratmak ve gönlü temel alıp sevmek, sevdirmek ve yaşatmaktır. Akli ve gönlü temel almaman adıdır hakikatin mabedi.

Hakikat aşkına sahip olan bir insan, bulunduğu toplum içinde artmadıkça, hakikat aşkı cemiyet içinde kendine değerli ve saygın bir yer kazanmadıkça millî bir eğitim sağlanamaz (Topçu, 2016: 14)

Hakikat avcısı ve âşığı insanların sayısı artmadıkça ve az oldukça yüzyıllardır Türk toplumlarını sömüren, âdeta kanını emen sözde din adamları cennetten emlak komisyonculuğuna devam edecektir. Eğer bu zümre yerini idealist bir münevver zümreye terk etmezse millî değerlere sahip kurumlar, okullar hiçbir zaman ortaya çıkmayacaktır (Topçu, 2016: 15)

6. yüzyıldan bu yana devam eden İslâm anlayışı kısa bir süre dünyaya her bakımdan örnek olma özelliğiyle iyi, doğru ve güzellikler sunmuştur. Millî değerlerden ve manevi vasıflardan uzaklaşan ümmet, neredeyse dünyaya hurafe ve menkıbeler sunmuştur. Hakikatin bütün unsurlarını örten bu cehalet yumağı felsefe üretmez hâle gelmiştir. Bugüne kadar İslâm'ın dolayısıyla da Kur'an'ın felsefesi yapılamamıştır. Bu kafayla giderse yapılması da mümkün değil. Felsefi kültür, mektebin temel taşıdır oysa. "Felsefesi olmayan milletin mektebi olmaz" (Topçu, 2016: 15)

Türk milletinin mektebi; eğitim, metafizik ve ahlak ilkelerin Kur'ân'dan alınıp Anadolu insanının ruh yapısına serpiştirilmelidir (Topçu, 2016: 15) Bu millî kaynaktan beslenen, büyüyen ve bin yıllık kültür ağacına dönüşen ulu çınar, ruh ve ahlak vadilerimizi serinletecektir.

Gençlik, geleceğin anahtarı ve tohumudur. Bir genç, enerjisini neye harcıyorsa o dünyada yaşıyor demektir. Eski medeniyetlerden Mısır gençliği tabiatla çetin bir mücadeleye girişmiştir. Sümer gençliği tapınaklarda haşır oldu. Yunan, olimpiyatlarda; Roma gençliği ise forumda yoğrulmuştur (Topçu, 2016: 19)

İlk İslâm dünyasının yaşattığı gençlik, insanlığa hayır ve hizmet yarışındaydı. Cengiz Han ve İmparatorluk gençliği daha çok toprak işgal etme kaygısıyla harmanlanmıştı (Topçu, 2016: 19) Batı'da ise büyük bir romantizm yaşanmaktaydı. Bu romantizm havası her alanda kendini hissettiriyordu. Sanat, siyaset, hukuk, din ve ahlak bu rüzgârın etkisindeydi. Üretkenliğin ve beşeri anlamda yaratıcılığın tavan yaptığı bu asırlar bir daha yaşanır mı bilmiyoruz. Bu gençliğe ihtiyar küremiz her zaman hayrandır (Topçu, 2016: 19) Beethoven, Goethe, Lamartine ve Hugo bu asrın fikir ve felsefe elçileridir. Gençlik üzerinde ölümsüz bir etkiye sahiptir. Her biri yüzlerce yıldır bizleri kucaklayan ümit, aşk ve iman meşalesi olarak akıl ve gönül dünyamızda yaşamaya devam etmektedir.

Peygamber ve hemen sonrasında şekillenen İslâm'ın ilk gençliği, yüzyıllar sonra gelecek olan Osmanlı Türk nesliyle ulu çınara yeniden aşk ve iman aşılacaktır. Osman'la başlayan bu nesil Yavuz'la, Fatih'le, Kanuni'yle üç kıta yedi denize dallanıp budaklanacaktır. Bu öyle bir gençliktir ki imanının içselliği ve derinliği oranında değer kazanmıştır. Bu büyük kalp adamları bir bir toprağa girdikçe yerleri doldurulamamış ve hayatla barışık olmayan nesiller ve yöneticilerle yaratıcılıktan uzaklaşarak çöküşü hızlandırmışlardır. "Büyük mezarların üstünde büyük vatanlar vardır." sözü tam da bunu belirtmektedir.

Barbar kralının kendisi için hazırlattığı ateşte kendi yaktığı kolunu krala göstererek "Roma'da benim gibi üç yüz kahraman var." diye haykıran Müçyüs'ün tavrını; Termopil'de Persler tarafından kuşatılan İspartalı Leonidas'ın hayatlarını kurtarmak istemesi karşısında iki kardeş "Biz buraya vatan için ölmeye geldik." diye krallarını reddetmelerini, Fransız ihtilâlinde, ihtilâlcilerle ruhunu Marseylez'de dinliyoruz (Topçu, 2016: 20). Bu örnekler gösteriyor ki gençlik bir devrin aklıdır.

İslâm'ın ilk mücahitleri Bedir'de şahlanışa geçti. Uhu'ta can veren mücahitler ise 8 yüzyıl sonra Fatih Sultan Mehmet önderliğinde "Bugün şehitlik sırası bizimdir" diyerek Bizans'ın sonunu getirmişlerdir (Topçu, 2016: 21) Tarihin tanık olduğu en heybetli gençliği doğuran Türk milleti, Alparslan ile yaşama sevgisi ve Allah sevdasıyla birleştirmesini bilmiştir. "Üç asırlık yıkım asrımıza, imanı riyâ ile bulanmış, iktidarı menfaatine esir, hezimet halinde bir millî varlığı miras bıraktı" (Topçu, 2016: 21)

Tarih, defalarca yıkılışımıza sahne olmuştur. Bunun en büyük sebebi özümüzden, benliğimizden kaçmış olmamızdır. Batı'nın taklitçiliğine sığınma bizim sonumuzu getirecektir. Yıkılışın ilk ve en sarsıcı etkisi Servet-i Fünûn neslinde ortaya çıktı. Cılız, cesaretsiz, imansız ve bitik bir gençlik hayata geldi. Mai ve Siyah romanındaki ana kahraman Ahmet Cemil bu neslin somut bir örneğidir. Hasta ruhlu, ruhsal buhranları olan bir genç...

Orta Asya'nın bozkırlarında zaferden zafere koşan Türk genci bir alptir. Bedrin arslanlarından aldığı iman ve ilhamla Alparslan'ın önderliğinde yiğitliği manevi yönle birleştirip bir alperen olmuştu. Bizans surlarını delip geçen Fatih nesli, artık hem alplıkta hem de erenlikte benzersiz bir örnek olmuştur. 1839'da Tanzimat ile yeni bir anlayış gelişmiş ve Türk hem madde planında hem de mana planında çöküşe geçmiştir. Servet-i Fünûn nesline geldiğimizde büyük bir çöküş ortaya çıkmıştır. Materyalizmin ve de pozitivizmin çorak zemininde ne yazık ki binlerce düşünen ve üreten beyin heba olmuştur. Bu nesle örnek vermek istersek zorluk yaşamayacağımız ortada. Tevfik Fikret'in buhranları ve kendince çözüm ürettiği sorunlar bütün çıplaklığıyla ortadadır. Umutsuzluktan kaynaklanan karamsarlık ve üzüntü onun şahsında pek çok gencin hayatının kararmasına sebep olmuştur. Baha Tevfik, Ahmet Nebil, Beşir Fuat ve daha niceleri aklın kınanışına örnek olmuşlardır (Topçu, 2016: 22)

İstiklâl Savaşı'ndan sora yeniden bir doğuşu karşıladık. 300 yıl boyunca Devlet-i Âli Osman yıkılışı, yok oluşu ve çürümüşlüğü görmüş ve sonuçta da dağılmıştı. Bu dağılma yalnız coğrafyada olmamıştı. Ruhlarda da büyük depresyon yaşanmıştı.

Kurtuluş Savaşı yaşanırken bir yok oluş karşısında yeniden ayağa kalkış yaşanmaya başlamıştır. Bu ayağa kalkış hem cephede hem de zihinlerde olmalıydı. Öyle de oldu. Türk milleti dimdik ayakta olduğunu göstermiş hem vatanına hem de millî ve manevi benliğine sahip çıkmıştı. Ancak bu öyle kolay değildi.

Hasta adam ölmüş yerine yeni ve dipdiri bir devlet bırakmıştı. Üç asır devam eden yıkılış süreci, Türk milletini Türklükten ve İslami duyarlılıktan hepten uzaklaştırmıştı. Üç yüz yıl boyunca iman, kuvvetini yitirmiş; din ise cemiyet için kuvvet kaynağı olmaktan çıkmıştı.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra her alanda atılım ve inkılâplar yapılmış yeni bir nesil için canla başla çalışılmıştır. Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün emanetini devralan yöneticiler, onun gibi inkılâpçı ve yapıcı çıkmamıştı. Bu da inkılâpların kesintiye uğramasına yol açmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülke hem Sosyalist cephenin hem de Kapitalist cephenin hedefinde kıvrınmaktadır. Hemen hemen on yıla bir ihtilal düşerken ne gerçek din anlayışımız ne felsefemiz ne bilim ne de birbirimize sevgimiz kalmıştı.

Bir taraftan yabancı fikirlerin kıskacında kıvranan yeni nesiller bir taraftan da şahsi menfaatlerle kurulmuş sözde dini gruplar, cahillikte sınır tanımaz olmuşlardı. Bütün bu fikirler daha doğru bir ifadeyle fikirsizlikler, eğitime ideolojinin karışmasını beraberinde getirmiştir. İdeolojiler, politik kısır döngüler, cemaat ve tarikat müdahaleleri okulların niteliğini ve işlevini değiştirmiştir. Aslında bu fikir ve grupların menfaat yarışı insanlığın tarihi kadar eskidir.

Şahsi menfaatlerle ve zavallı cemaati sömürme emelleriyle birleşen cahilliğin kurtarıcı kuvvetini düşünmek bile saçmadır. Cehalet beraberinde hiç şüphe yok ki yeni nesilleri ümitsizliğe ve imansızlığa götürür.

20. yüzyılın neslini uçuruma götüren yolları gözden geçirmek gerekirse ilk olarak karşımıza *ahlâk çizgisinden çıkmış olmamız* gelir. Bu yoldan çıkış sonrası girilen yol ne yazık ki doğrudan doğruya siyaset olmuştur. Fikirlerin müdafaasını yapacak olan gençlik kuruluşları, politika yuvaları hâline geldi (Topçu, 2016: 24) Bu yuvalarda fikirler konuşulmadı, politik kısır döngüler ve kökü dışarıda olan ideolojiler ele alındı. Bu da kısır döngülerle boğuşan bir neslin yok oluşuydu.

İkincisi sorun ise *yaratıcılığın yerini taklitçiliğin* almış olmasıdır. Bu öyle bir sorundur ki üç yüz yıldır bizi bocalattı ve daima gerilettili. İslam ruhunun gerçek sahibi ve mirasçısı iken kıtalara medeniyet ulaştırıyorduk. Bu devirlerde Arap taklitçiliği yaratıcı şuuru gölgeliyordu. Ululuğumuzu kaybettiğimiz devir işte bu zamanlara denk düşer. Fransız, Alman, Amerikan modalarına uyan taklitçilik hastalığı üç yüz yıla aşkın bir sürede ülkeyi kasıp kavurdu. Kültür buhranımız nedeniyle arayışa düşen Türk gençleri kurtuluş arayışına girdi. Bu amaçla Japon, Çin ve Slav yurtlarına kadar fikri yolculuğa çıktı (Topçu, 2016: 26)

Taklitçilik hastalığı onu öylesine kızdırmaktadır ki bir sözünde "Aşağılık karmaşasından gıdalanan bu taklit içgüdü, zehirleyici bir parazit gibi bütün hür düşüncüyü ve bahtiyar iradeyi bizde boğmuş bulunuyor" demektedir.

Bizi uçuruma götüren üçüncü sorun, evvelki nesillerin yersiz ve kolay harcaıyıp tükettiği iman ve ümidi bırakarak *kendi zaaflarını kabul* etmeleridir. Taklidi doğuran psikolojik temel aşağılık karmaşasıdır. Bu karmaşa Türk insanına, "Biz şöyleyiz, biz böyleyiz. Bizde ne var ki? Biz adam olmayız." dedirtti (Topçu, 2016: 26) Böylelikle varlığımız silinip atıldı. Bu da 20. yüzyılın maddeye bağımlı, lükse hayran ve teknolojiye köle nesillerini doğurdu.

Dördüncü ve belki en vahim neticelere götüren sorun *yabancı vasıtalarla şahsiyet kazanma* çabasıydı. Bu öyle bir mücadeledir ki düşmana yine onun silahıyla karşılık verme mecburiyetini doğurmuştur. Böylelikle çetinler çetini bir ruhsal savaş yaşanmıştır zihinlerde. Asrın hastalıkları olan lüks düşkünlüğü, maddi gelir elde etme yarışı ve daha nice hırsların azgınlaştırdığı bir millet, İslam'ın Türk'e kazandırdığı erdemlerle yol ayrımına gelmişti. 20. yüzyılın toplum mühendisleri bu süreçte Türk milletine bir reçete sunmuştu. Bu reçeteye göre sermaye sahiplerinin yarattıkları sistem ile milliyetçilik yan yana yürüyecek, gelişecek ve asra hâkim olacaktı. Görünürdeki düşman ise her şeyiyle ülkeleri, inançları, milletleri kemiren komünizmdi. Oysa bu sunulan kurtuluş reçetesinde büyük bir teşhis hatası vardı. Bu reçeteye göre madde ruha hükmediyordu. Ruhu ayağa kaldırmak için madde ilahlaştırılıyordu. Madde âleminin barbarları (hâkim güçler) sel gibi mana setlerini yıkıp geçti. Böylelikle lüks ve kazanç hırsı yalnız insanlığı değil, evrenin dengesini de sarstı ve insanlığın ruhunu kemiren bu haşere; kan, gözyaşı ve anarşiyi doğurdu (Topçu, 2016: 27)

*Tanzimat'tan* bu yana Türk milletinin uzun ve çetin arayışları tam da bu döneme denk gelmiştir. Evvela ülkeyi düşmandan kurtarmak sonra da cehalet batağına saplanmış fertlerini bu akrep kıskacından çekip almak gerekmektedir. Bunun için de *kurtarıcı* gerekmektedir. Pek çok aydın ve devlet adamı bu gayreti göstermiş olsa da muvaffakiyet mümkün olmamıştır. Milleti peşinden sürükleyecek, onu akıl ve gönül yönünden de ikna edecek irade çıkacak mıydı? Aslında her şey vardı. Türk milletinde cesaret, kuvvet, maziden gelen cesaret ve kabiliyet hepsi vardı. Eksik olan bir önderdi. Ancak bu anlayış da hastalıklıydı. Çünkü her birey kendi akıl ve gönül kalkınmasını sağlamadıktan sonra gerçek bir diriliş söz konusu olmayacaktır. Bunun için de öncelikle her fert kendini yetiştirmeli ve sonra önderini arama erdemliliğine başvurmalıdır. Aksi takdirde bu durum tıpkı dikilmeyen fidanın bol bol sulanması hükmündedir (Topçu, 2016: 27) Tarihin her döneminde insanlığın öznesi olan Türk milleti nasıl olmuştu da iradesine bir önder bulamamış ve kendine yön verememiştir. Bu tarihin kara deliğine düşmek gibi sarsıcı ve yıkıcı olmuştu.



İradesi felce uğramış bir zavallı durumundaki Müslüman Türk evladı, gün geçtikçe bir taraftan komünizm bir taraftan da kapitalizmin zehirli kıskaçlarında can çekişmiştir.

Kurtarıcısını arayan ve bulamayan yeni nesiller, determinizme<sup>2</sup> kapılmıştı. Yani kâinatta olup biten ne varsa her olayın maddi ve manevi sebeplerin zorunlu, kaçınılmaz sonucu olduğunu düşünmeye başlamıştı. Bu anlayışla bütün olan biteni kendinden irak zannetme ve bu canı gönülden inanmak ne acı! Kendine bakmamak ve *özeleştiriyi yapmamak* ne büyük bir izansızlıktır. Biri çıkıp bu zihniyete kabahatlerini bir bir sayıp hatırlatınca da hiç tereddüt etmeden "ne yapayım, ateş yaktı, benim kabahatim yok ki!" (Topçu, 2016: 28) diyerek bütün *faturayı kadere mal etme* hastalığı, ne yazık ki mesuliyetlerinden kaçanların zavallılık göstergesiydi.

Son olarak *vazifeye karşı konulması* ile asrın hoyratlığı en üst düzeye ulaşmış ve ne yazık ki bunun adı hürriyet konulmuştur. Böylece "mihrap mümine emredermez oldu" (Topçu, 2016: 29) Bütün bu sorunlardan kurtulmanın elbette bir yolu var. Türk milleti ne zaman uzviyetten ilme, ilimden felsefeye, felsefeden sanata ve ahlâka ve nihayet uydurulmuş değil de Kur'ân'daki gerçek dine yükselirse o zaman kurtuluş gerçekleşir (Topçu, 2016: 29) Elbette bunun yolu eğitimden geçer. Millî ve ilmî bir eğitimden... Bir milletin şuurunu oluşturan, ruhunu zenginleştiren ana unsurdur eğitim. Eğer bir millet, eğitime değer vermezse öncelikle şuurunu, sonra ruhunun güzelliklerini son olarak da maddi varlığını kaybeder. Bu kaybediş hem manevi hem de maddi olarak gerçekleşir. Eğitimi hangi doğrultuda yürütürseniz millî ruh da o doğrultuda gider. Huzura, kurtuluşa, ilmi ve millî hedeflere gitmeyen eğitim, milleti; kargaşaya, çöküşe ve cehalete saplar. Bu da yok oluşturmaktır. Eğitim, tek bir kaynaktan beslenmez. Tarihi köklerden yani millî kaynaklardan gelen erdem, ülkü ve tarih şuru, eğitimle kazanılan meziyet, yetenek ve bilinçle birleşince muasır medeniyet düzeyi yakalanmış olunur.

Batı'da Ortaçağ karanlığından çıkışın ilk çırpınıları tarihi kökü iyi bir değerlendirmeden geçmiş ve diyebiliriz ki Rönesans'ta Batı'nın yeni maarif dâvası ortaya çıkmıştır (Topçu, 2016: 31) Bizde durum bambaşka idi. Üç asır önce içtihat kapısı bir daha kolay kolay açılmayacak şekilde kapatıldı. İslam düşüncesine Aristo mantığı ve kıyas metodu tatbik etmek eğitimimizi hem ruhtan hem de gerçekçilikten, daha doğru bir ifadeyle insandan ayırdı (Topçu, 2016: 31) Yer yer bu durumdan kurtulma çabaları sergilense de bu gayret Batı taklitçiliğinden öteye gitmemiştir. İslâm öncesinde Çin medeniyetine karşı direnç gösterilmişti. Mete Han, vezir Tonyukuk gibi büyük devlet adamları taklitçilik hastalığının devleti nereye götüreceğini görmüş ve önlemlerini almışlardı. Fakat Uygur Türkleri zamanında bu zihniyet yerini taklitçilere bırakmış ve Türk'ün özünde birtakım olumsuz değişimler görülmüştür. Selçukluların son yıllarında Fars ve Farsça özentisi ayyuka çıkmış, son olarak da Osmanlı Türk devleti ile Arap kültürü ve Arapça, taklit düzeyinde kabul görmüştür. Bu kabul görmede elbette Türk milletinin İslâm dinine gösterdiği teslimiyetin azımsanamayacak rolü vardı.

Devlet-i Âli Osman'ın son üç yüz yılında ise Fransızca ve sonlara doğru Almanca merakı başlı başına Batı taklitçiliğinin ve geri kalmışlık duygusunun yansımasıydı. Cumhuriyet döneminde bu dillere İngilizce eklenince taklidin boyutu teknolojiyle, bilişim araçları nedeniyle ayrı bir boyut kazandı. Ancak her dönemin ortak özelliği taklitçilik hastalığıdır. Madde, ruhu çöküşe götürmüş ve insan ruhunun makineleşmesine yol açmıştır. Bu çöküş karşısında dini eğitim veren okullar ancak İslâm'ın pratiğine yönelik kültür verebildiklerinden bu korkunç âfeti durdurmak bir yana karşısına bile çıkacak güce sahip değildir (Topçu, 2016: 32) İlkokul düzeyindeki ahlak eğitimi sifıra indirilerek hayat bilgisi adıyla verilmektedir. Liselerde durum bundan farksızdır. Sürekli program değişikliği eğitimin bütün birimlerinde keşmekeşliğe sebep olmaktadır.

Üniversite düzeyinde eğitim verilen edebiyat fakülteleri Osmanlı devletinin son asrındaki idadîlerin düzeyine inmiş durumdadır (Topçu, 2016: 32) Bunun en açık ve somut örneği sistemlerin yetiştirdiği unutulmaz bireylerdir. Ahmet Refik, Hamitler, Kemaller ve Akifler son asırda yetişmemektedir (Topçu, 2016: 33) Mevlana, Yunus Emre hangi eğitim anlayışının ürünüydü? Millî mekteplerin yerini kapitülasyonlarla yabancı okullara bırakması çürümüşlüğün ayrı bir evresidir. Bu geçiş, bülbülün yuvasına baykuşun tünemesi olarak görüyorum. Bu öyle bir baykuş ki zehirli pençelerini berrak zekâsıyla ve pırl pırl çehresiyle eğitim hayatına ilk adımlarını atan Türk gençlerinin beyinlerine saplamaktadır. Orta Asya'daki Çin'in Mankurtlaştırmasıyla eş değerdedir. Batı dillerinde eğitim veren özel okullar Batılılaşmanın gereği olarak açılmışlardı. Mekteb-i Sultânî açıldığında büyük bir yaygara koparılmış ve Batı irfanına açılan bir pencereden söz edilmiştir. Bunu yapmakla millet tarihi önünde okul eşliğinde işlenmiş ilk cinayeti alkışladılar (Topçu, 2016: 34) Kısa süre sonra adı Türk okulları olsa da pek çok eğitim kurumunun dili ya Fransızca ya Almanca ya da son yılların modası gereği İngilizce olmuştur. Bütün bu ufuksuzluklar kör ve sağır beyinlerin ürünüdür (Topçu, 2016: 34) İlkokul düzeyinden üniversiteye kadar her aşamada millet mektebini ortadan kaldıran bir ülkede millî olan hiçbir şey kalmaz. Adı millî olan fakat millîlikten

<sup>2</sup> <https://islamansiklopedisi.org.tr/determinizm>

nasiplenmemiş bu sistemde milliyetçilik hepten hayaldir. Milliyetçilik, milletin tarihi kökünde aranmalıdır. O, dilde ve dinde, sanatta ve devlet anlayışındadır (Topçu, 2016: 36)

Türk milletini ve devletin karakter özellikleri vardır. Bizim devlet anlayışımızı ne Çin'den ne Amerika'dan almamıza gerek var. İslâm öncesinde Mete Kağan, Attila Kağan, Bilge Kağan, Tonyukuk; İslâmi dönemde Tuğrul ve Çağrı Bey, Alparslan, Fatih, Yavuz'un devlet anlayışı bize yeter de artar bile. Yeter ki okumasını ve yorumlamasını bilelim. Geleneksel anlamda devlet, İslâm'ın sosyal esaslarına bağlı, otoriter ve şahsi mesuliyet temeline dayalıdır (Topçu, 2016: 37)

Türk milleti ile 10. yüzyılda Bağdat külliyesinde evrensel değerlere sahip bir İslâmi eğitim sistemi kurulmuştu. 17. yüzyıla gelindiğinde içtihat kapısı kapatılmış kurumlar kısır döngüye düşmüştü. İslâm inanç ve kültürünün özünden uzaklaşan kurumlar, düştükleri kısır döngü içinde bocalayıp durdular. Henüz bozulmamış tarikatlar, İslâm ahlakını halka aşılama çabasında idi. Devlet ise hukukun bekciliğini yapmakla yetiniyordu. Medreseler olan bitenden habersiz, kendi tekrar dünyasında boğulmuştu. Ne yazık ki medresenin duvarları arasında ne Kur'an'ın âlemlere taşan ruhundan bir tutam felsefe çıkarılabildi ne de sadece kılıçlarının şıkırtısı övülen Fatihlerle, Yavuzların Kur'an'a dem tutan ruh ve ilham dolu maceralarının manası anlaşıldı (Topçu, 2016: 41)

Nurettin Topçu'nun tespitiyle "Batı felsefesinin Yunan ve Hıristiyan kaynaklarından doğmuş olmasına karşılık bizde İslâm'ın felsefesini yapan olmamıştır."

Asırlarca kendi ruhumuzu bırakıp Batı'nın ruhunu tanıma ve benimseme arzu ve hevesiyle oyalanıp durduk. Doğu ve Batı, akılcı bir mantıkla ele alınmalı ve gönül süzgecinden geçirilmelidir. Baskı ve korkunun eğitimde hiç mi hiç yeri yoktur. Eğer baskıyla bir yerlere varılsaydı Meşrutiyet nesli bir taraftan sarıklı hocadan teyemmümle misvak kullanma tarzını öğrenirken bir taraftan da gizlice Buchner'in *Madde ve Kuvvet* tercümesini okumazdı.

Yasaklarla olsa olsa maskeli gençler elde edilir. Eğitim asla söz konusu olamaz. Ruhsuz ve şuursuz yapılan her iş başarısızlığa uğramak zorundadır. Bu ruhsuz ve şuursuzluğun temelinde körü körüne Batı taklitçiliği vardır. Bu batağı gören ve çok iyi tahlil eden aydınımız Sait Halim Paşa'nın çok iyi okunması gerekmektedir. Hatta bütün devlet adamlarının bu *Buhranlarımız* adlı eseri okuması sağlanmalıdır. Batının kürü körüne taklit edilmesiyle çöküşün durdurulacağını düşünmemektedir. Yaşadığı dönümde çöküşü iliklerine kadar hisseden Sait Halim Paşa, samimi bir Müslüman olmasına rağmen "Şeriat elden gidiyor." yaygarasına ehemmiyet vermemiş asıl elden gidenin samimiyet ve bilinç olduğunu iyi bellemiştir. O, her iki uç grubun da içinde bulunduğu çıkmazı en iyi bilenlerdendi. Eskilerin Frenk dili öğrenimini küfür diye adlandırmalarına karşılık Baticılar, Arapça ile Farsça derslerini okullardan kaldırmışlardı (Topçu, 2016: 44) Bu bile tek başına her şeyi gösteriyordu. Biri muasır medeniyetle bağları kesiyordu. Diğeri ise Türk milletinin ruhu ile olan köklü bağını söküp atıyordu.

Ne yazık ki günümüz okulları insan yetiştirmekten çok uzak. İnsan yetiştirmeyen bir okul ne yetiştirir? Belki mühendis, belki usta, belki çırak... Peki, bu mühendis, usta ya da çırak insanî değerlerden uzaksa kime ne üretecektir? Millî bilinçten yoksunsa kim için çalışacaktır? İşte tam da bu noktada yine Mankurt kavramı karşımıza çıkar. Bu Mankurtlar öyle ileri gidecek ki biri Kur'an'ın değiştirildiğini ileri sürecek ve İslam dinini alaya alacak diğeri Allah kelamını bitpazarında satar gibi sesleri ile din bezirgânlığına soyunacaklar (Topçu, 2016: 46)

Peki, bize ne lazım? Açıkça söylemek gerekirse bize öncelikle insan lazım. Bu insana insana yakışır okullar lazım. Okul insanı ruhuyla buluşturmalıdır. İnsana her davranışının bir ahlaki değeri olduğunu öğretmesi gereken bir okul... Öyle bir okul ki orada gönüller hayâya hayran yetiştirilir. İnsancıl, sevgiyle yoğrulmuş bir insan mektebidir orası. Her bir ferdin vicdanında ilahi bir mahkeme kurduracak okullar lazım (Topçu, 2016: 47)

**Mektep**, öğrenme yeridir (Topçu, 2016: 51) İnsan ömrü boyunca sürekli öğrenir. Hayat boyu öğrenmenin olduğu bu evrende öğrenmeye kapalı olmak değil asrın gerisine düşmek insanlıktan bile uzaklaşmaktır. Öğrenme ise her şeyden önce bir çıraklıktır (Topçu, 2016: 52) İnsan bildiği kadardır. Ne biliyorsa öyle görür, öyle duyar, öyle hisseder ve öyle yaşar. Bu durumu Nurettin Topçu nefis ifade etmektedir. "Cahilin kalbindeki darlık, anlayışsızın ruhundaki tahammülsüzlük" bundan ileri gelmektedir. Eğitim kurumları insanı vicdanına döndürmeli ve her zaman olaylar vicdan süzgecinden geçirilmelidir. Akıl ile kalp dengesi okullarda sağlanır. Ne kadar akıl ne kadar gönülden ziyade nereye kadar akıl nereye kadar gönül üzerinde durulmalıdır. Bu da üslûp problemini gündeme getirmektedir. Peki, öğretimin üslûbu nasıl olmalıdır? Bu bağlamda Topçu bir tespitinde bulunur ve der ki:

"Öğretimin üslûbu, onun sade şekil ve kıyafeti değil, ruhunun kalıbıdır. İyi üslûpla iyi öğretim, fena üslûpla fena öğretim yapılır." (Topçu, 2016:40)

İnsan, büyük bir evrende kendine bu büyük evrenin sınırlarını görmese de kendince yeni bir dünya yaratıp hayalleri sayesinde var olanın da ötesine taşımıştır evreni. İnsan neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceğine kendi karar verecek kadar yetkin bir varlıktır. Bu nedenle şu soru akla gelir. İnsan her şeyi öğrenmek zorunda mıdır? Öğrendiğimiz şeyler, her şeyden önce şahsiyetimizin özetini oluşturacak âlemlerle ilgili olmalıdır (Topçu, 2016: 55) Edineceğimiz bilgiler, bir elemenden geçmek zorundadır. Eğer her gördüğümüz ve duyduğumuzu öğrenseydik her zerremiz yararsız ve değersiz bilgiyle dolardı. Bu da akıl ve gönül dünyamızın adeta çöplük olmasına sebep olurdu. Bu nedenle insan bilgide de seçici olmak zorundadır. Gereksiz ne varsa akıl ve gönülden tasfiye edilmelidir. Âlimler ve mütefekkirler ancak kendilerine lazım olanı gerektiği kadar alır (Topçu, 2016: 56) Her şeyi bildiği söylemek akıl dışılıktır. Çocuklara her şeyi öğreteceğini savunan ve bunu başardığını söyleyerek övünen öğretmen ne kadar büyük yanılğı içinde olduğunu bir gün yetiştirdiği öğrencinin ileriki hayatında anlayacaktır. Ancak iş isten geçmiş olacaktır. Bu da bir neslin kaybedilişi anlamına gelmektedir. Pek çok şeyi bildiğini savunan ise hafıza hamallarıdır. Bu tipler bir baltaya sap olamayan ve hiçbir işe yaramayanlardır (Topçu, 2016: 56)

Her şeyi öğretme amacıyla olan öğretmen ya da okul aslında öğrenciyi büyük bir düşüncesizliğe sürüklemektedir. İnsan bir dereceye kadar öğrendiklerinin esiridir. İyiyi bilen iyi olmak ister; kötüyü bilen er ya da geç kötüye heveslenir. Yani denebilir ki bilmek, harekete geçmeyi beraberinde getirir (Topçu, 2016: 57) Mektep neresidir? Mektep, her yerdir aslında. Ev, sokak, çarşı, pazar, yerine göre dağ, bayır... İlk mektep, aile ortamıdır. Dünyaya gözümüzü açtığımız, anne-babamızın kucağı ve kardeşlerimizin yerine göre sevgi ortamı yerine göre yaşama mücadelesinin verildiği dayanışma ortamı. Sevgi anlayışımızın olduğu ocak... Sabır ve anlayışın şekillendiği dört duvar arası. Şefkat ve merhamet duygularının çepe çevre bizi kucakladığı güvenli limanımız. İşte ilkokul...

Devlet otoritesinin planlı ve sistemli bir yöntemle maddi, manevi çerçevesini çizdiği modern okullar eğitim için tasarlanmış en ideal yerlerdir. Fakat millî ve yabancı okul ayrımı ve bunun yanına bir de özel okul kavramını koyduğumuzda işler öyle pek de iyi niyetli yorumlanamıyor. Büyük Türk mütefekkir Nurettin Topçu, okulu tanımlarken *mânaya yükseliş, birliğe yöneliş, kaide ve disiplin* kavramlarını bir arada kullanır. Ona göre bir okulu *aşk besler, metodlu düşünce* ise yaşatır (Topçu, 2016: 63)

**Muallim** kavramı üzerinde özellikle duran Topçu, öğretmeni gençlere bilmediklerini nakleden bir araç olarak görmez. Nakletme işini öğretmenin işi değil de kitapların işi olarak görür. Bilmediklerimizin yanıtlarını kütüphanelerde bulmak mümkün. Bu anlamda eğer bir bilgi deposu arıyorsak bu öğretmen olamaz. Ayrıca öğretmenin tüccar olmadığını ifade eden mütefekkir, her fırsatta maaş ve ücretini gündeme taşıyan kişi bu mesleği yapıyor sayılmaz. Peki, bütün bunlardan hareketle öğretmen kimdir? Yalnızca bir memur mudur? Elbette hayır! Üstat öğretmen kavramını tanımlarken "*Öğretmen, genç ruhları kendilerine mahsus manada bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir.*" der (Topçu, 2016: 68)

Öğretmen, maddi ve manevi varlığıyla öğrenciyi şekillendiren bir demirci olduğuna göre bu işin bir mesuliyeti olacaktır. Bu mesuliyetlere değinmek gerekecektir. Muallimin Mesuliyetlerini ele alan Nurettin Topçu, işe beşikten başlar mezara kadar götürür bu vazifeyi. Genel anlamda öğretmene büyük bir (misyon) görev yükler. Öyle ki öğretmen ona göre kaderin hakikatinin işleyicisi, karakterin yapıcısı, kalbin kurucusu odur (Topçu, 2016: 71)

Devletleri kuran, medeniyetleri oluşturan ya da yıkan öğretmenlerdir. Bir devlette veya millet hayatında öğretmen saygınlık görmüş ve hürmetle karşılanmışsa o devlet ve millet huzura kavuşmuş demektir. Öğretmenin saygınlığını yitirdiği, mesleğin hor görüldüğü devlet ve milletler ise alçalmaya ve hatta yıkılmaya mecburdur. Öğretmenin değerini fazlasıyla bilen Topçu, bu değeri ifade için *medeniyetler muallimlerle kurulur* (Topçu, 2016: 71) demektedir.

Öğretmenin ruh yapısını oluşturan karakterine baktığımızda öncelikle öğretmen, her şeyden evvel bir sanatkârdır. Elbette ki hayatımızın kullanıcısı değil yapıcısıdır. Seyircisi değil aktörüdür (Topçu, 2016: 75) Yol ne kadar uzun ve engebeli olursa olsun öğretmen tahammüllüdür. Sabrıyla çevresindekilerden ayrılır. Günöbirlik düşünmeyecek kadar ufku açık olduğundan sabırla eserini şekillendirir. Dayanıklılığı ve tahammül gücü itibarıyla dikkat çeker. Eğer tahammülünü kaybederse o noktada öğretmenlik hayatı da biter. Zayıf yönlerini, hatalarını araştırır ve kendini hep düzeltmeye yönelik arayışlara girer. Özverili bir yapısı olduğundan fedakârlık yapmaktan zevk alır. Kişisel hırslarına teslim olmayacak kadar karakter sahibidir.

Başarılı bir öğretmen, yaptığı işi severek yapar. Zaten öğretmenlik sevgi işidir. Bu sevgi insan ruhuna duyulan sevgidir. Sevgisiz pişen yemeğin bile tadı olmuyorsa, sevgisiz yetiştirilen bir çiçeğin bile mutsuzluğu çehresine yansırırsa nasıl olur da sevgisiz büyütülen, sevgisiz yetiştirilen bir çocuğun geleceği aydınlık olur? O halde muallimlik sevgi işidir (Topçu, 2016: 76)

Öğretmen, hakikat âleminde bize haberler verir. Hepimizin her an muhtaç olduğu bir doktordur. İman ve anlayış vasıtaları ile bizi tedavi eder (Topçu, 2016: 76) Ruhumuzun en girift noktalarına nüfuz eden bir doktordur. Topçunun deyimiyle:

*“Muallim, insan olan varlığımızı alır, ona sonsuzluk dünyası olan ruhî hayat istasyonlarında yol alacak kudretin ve değerlerin aşısını yapar.”*

Öğretmen, hür düşüncenin yaşayan ve yaşatan gücüdür. Hür iradenin şekillenmesi için öğretmenin hür düşünceyle yetiştirilmiş olması gerekir. Ruhların sahibi ruhları şekillendiren unsurlardır. Öğretmen, genç nesillerin ruhunda tesire sahip en önemli güçtür. Genç nesiller; kibirli, sabırsız, kısa yoldan köşe dönmececi bir anlayışa sahipse bundan birinci derecede mesul olan öğretmenlerdir (Topçu, 2016: 80)

Öğretmen, eğitimin öznesidir. Asli unsurdur. Milli Eğitim Bakanlığı ise düzenleyici yönüyle işlevini yerine getirir. Eğitimin sorunlarını çözmek, eğitimin yön ve yöntemlerini tespit etmek, program geliştirmek ile görevlidir. Aslında bu meselelerin çözümü bile öğretmen ordusunun elindedir. Bütün bunlardan hareketle diyebiliriz ki eğitim demek, öğretmen demektir (Topçu, 2016: 81).

Nurettin Topçu, Descartes'in bir sözünü okurlarına sunarak öğretilerde hür düşüncenin önemine atıfta bulunuyor. *“Hür olmayan düşünce, düşünce değildir.”* derken öğretmenlerin belki en büyük vasfının hür olmasına vurguda bulunmuştur. Hür olmayan muallim muallim değildir. Öğretmenin fikren hür olmaması, mahkûm edilmiş fikir ve irfana işarettir (Topçu, 2016: 81).

Maddeler hâlinde sunacak olursak ilk sırada idealsizlik gelir. O realitenin peşinde koştuğundan hayat adamıdır. Heyecanların romantizminden çok uzaktır. Ne yazık ki âvare, lakayt, pişkin bir mizacın sahibidir. Hayat tecrübesi onu nereye taşıyor, nerede yaşatıyorsa orada gününü gün etme ve eğlenme peşinde. Bir şeyin çilesini çekmek, ızdırabını yaşamak, kaygısını taşımak onlara işkence gibi gelir. Zahmetsiz ekmek peşinde koşmak ve kısa yoldan para kazanıp gereksiz yere, hesapsızca harcamak eskilerin değimiyle har vurup harman savurmak yetenek(!) oldu. Bu onlara kapitalist Amerika'nın ve sahte cennet Avrupa'nın enjekte ettiği bir virüstür. Onların pek çoğu gülmek ve eğlenmek için yaşar. Bu gidişat tesadüfi değildir elbette. Günümüzdeki sosyal medya furyasında boy gösteren youtuber adıyla piyasaya çıkan pek çok içi boş vitrin adam bunun ete kemiğe bürünmüş hâli değil midir? Çoğunun dış yüzleri, diplomatların objektifteki bakışlarına benzer (Topçu, 2016: 85)

Bu planlı ve bilinçli şoursuzlaştırma genç dimağları adım adım yok ediyor. Gençliğimizin ruhu sarsıntı hâlinde. Spor, siyaset ve kazançtan oluşan üçlü bir sacayağında kaynayan kazan misali mest olup gidiyorlar (Topçu, 2016: 86) Ne spor ne siyaset ne de kazanç bir belâdır. Fakat eğer bu meşguliyetler bilinçli bir şoursuzlaştırmanın aracı yapılmışsa işte bu bir milletin felaketi olabilirler. Yeni nesillerin ruhunda güneş ve tabiat, aşk ve miraç yaşatmayarak, varlığını, maddenin altında ezilmiş bir iskelet hâlinde beşikten mezara kadar takip ediyor (Topçu, 2016: 86)

Ülkenin sosyo-ekonomik durumu, politikacıların ufuksuz tavırları ve eğitim seviyesi gençleri keşmekeş bir duruma düşürmektedir. Öyle ki bu yeni neslin dealleri, isyanları, hülyaları yok (Topçu, 2016: 86). Bu özden kopuşun temel sebebi taklitçilik hastalığı. Bütün sorunlarını çözmek ve içinde buldukları zor günlerden kurtuluşa yürümek elbette öyle kolay değil. Çözüm olarak Avrupa milletlerinin kültürünü hazır elbise gibi giymek dururken kim üretecek ki? (Topçu, 2016: 86) Üretmek; emek ister, özveri ister... Geldiğimiz noktada öğrencilik, ilim yolculuğu olmaktan çok uzak neredeyse bir diploma avcılığına dönüşmüştür.

Özel okul kavramı eğitim tarihimizde önemli bir sorun alanıdır. Neredeyse kendi yazar, kendi sahneler, kendi oynarlar. Eğer bir okul devletin ise özel okul kavramı da neyin nesi? Devlet içinde devlet olmayacağı gibi bütün okullar devletin yani milletin olmalıdır. Yabancı okullar kavramı ayrı bir sorundur. Milletin içinde millete rağmen derin bir yaradır bu mesele. Yabancı okul isteyen yabana gitsin. Çünkü Nurettin Topçu'ya göre *“Okul, millet kültürünün, millet ruhunun bayrağıdır. Yabancı mekteplerin yayacağı kültürler, bir memlekete medeniyet ve irfan getirmez, belki o milletin kültürünü yara bere içinde, perişan bırakır, millî şahsiyetin millet kültürü ile vücut kazanmasını imkânsız kılar.”* Yabancı okullar, millet kültürünü kökünden kurutan bir zehirli haşereden farksızdır. Dil ve teknikse alınmak istenen o hâlde iki unsurun alınacağı asıl yer alınmak istenen dilin ve tekniğin vatanıdır. Böylesi bir hatanın doğal olarak eğitimi götüreceği yer politikanın çirkin dünyasıdır. Siyasi düşüncülerin mektepte elde edeceği ilk başarı ayrıştırma olacaktır. Bu ayrışma ve bölünmenin milleti ve dolayısıyla devleti düşüreceği durum da sömürge zihniyettir. Dolayısıyla yabancı okulların Türkiye'de açılması ve yaygınlaştırılması bir insafsızlığın yansımasıdır. Eğitim kurumları iktidarların oyun alanı olmamalıdır. Bu okullarda yöneticilere kaside yazma hastalığı eleştirel düşüncenin ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Bu da doğal olarak okulları propaganda zeminine taşır. Bu tür bir zeminde akıl ve ilim ocaklarından söz etmek başlı başına bir hayaldir. Böylesi bir yerde olsa olsa yalan ve ihtiras kol gezer (Topçu, 2016: 101)



Mekteplere verilen kıymet azaldıkça eğitimin asli unsurları olan öğretmene, okul idarelerine de verilen değer kayboldu. Okullar siyasi zemine çekildikçe hâkim gücün ezici yumruğu biraz daha güçlü bir şekilde genç nesillerin narin beyinlerine daha ağır bir şekilde inip durdu.

Toplum hayatında başıboş eğitim kurumları, denetlenemeyen dernekler, spor kulüpleri, dergiler, radyo ve televizyonlar arttıkça Türk eğitim sistemi bir bütünlük oluşturamayacaktır. 20. yüzyılın genci yalnız okulla yetinmemektedir. Bütün bu etkenler öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Öğretmen, bunun bilincine varmalı ve kendisini her dem geliştirmelidir. Öyle bir çağdayız ki spor bile gerçek anlamından uzaklaşmış mücadele ve yenme hırsının kurbanı olmuştur.

Eğitim-öğretim sürecinde Okul Aile Birliklerinin önemli bir yeri vardır. Okul Aile Birliği Yönetmeliğine göre bu birliğin görevi **6. Maddede** sıralanmıştır:

Okul-aile birliklerinin eğitim sisteminde belli bir yeri olduğu gerçektir. Eğitime dâhil olmaları yeni değildir. Dolayısıyla eğitim sürecinde okul aile birliklerinin gelişimini gözlemlemek bugün itibarıyla mümkündür. Nurettin Topçu, Okul-aile birliklerinin gelişmesini iki devreye ayırmakta ve bu konuda şu tespitleri yapmaktadır:

*"Okul-aile birliklerinin gelişmesini iki devreye ayırmak kabildir. İlk devre, mektebin ve muallimlerin tenkidi devresidir. Hiçbir fikri değer taşımayan bu kontrol, mesleğin şerefine hürmetsizlikler doğurdu. Mektep içinde açılan mektepten şikâyet kapısı, mektep denilen müesseseye karşı yalnız ailelerin değil, çocukların da hürmetsizliğini geçti.*

*İkinci devrede, okul-aile birlikleri kendilerinden birer yardım cemiyeti hâline geldiler. Öğrenci yardımlaşma dernekleriyle birleşerek talebeden para toplayan kurumlar oldular."*

Demokrasinin bir yansıması olarak benimsenen bu ve bu gibi uygulamalar eğitime ne katmıştır neler kaybettirmiştir? Bunun her bakımdan ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Belki de eğitim kurumlarında ortaya çıkan sorunların asıl kaynağı hiç umulmayan bir yerdedir. Demokrasi adıyla okullarda oluşturulan imtiyazlı kesim pedagojik hiçbir altyapısı olmamasına rağmen eğitimin bir ögesi yapılmıştır. Disiplin bu anlamda sarsılmanın ötesinde yerlere yığıldı. Ne yazık ki bilerek ya da bilmeyerek artık demokrasinin mekteplerinde ayrıcalıklara yer verilmiş ve pedagojik otoriteler gevşetilmiştir (Topçu, 2016: 103)

Mektebin şahsiyeti çeşitli sebeplerle yıpratılmış ve disiplin kavramı neredeyse yok edilmiştir. Bu konudaki görüşlerini aktarırken her cümlesinin sonunda büyük bir üzüntüde de şahit oluruz.

*"Ceza sisteminin hakikaten yok denecek hâle getirilmesi, en büyük gafletti. Suçluyu değilse bile suç hadisesini ceza ile karşılamayan bir içtimai organ felce uğramış sayılır.*

*Ceza her zaman şiddet veya kırbaç değildir. Tehlikeyi karşılayan bir müdafaa aletidir.*

*Bazen bir vicdansıza, vicdanla ve âlicenaplıkla karşı gelmek en büyük cezadır.*

*Ceza anlayışını kaldıran bir sistem, hakkın tahammül etmeyeceği bir duygusuzluk doğuruyor."*

Bir insan her yönüyle mutlak doğru ya da mutlak iyi olamaz. Öğretmen de öyledir. Aslında o tek başına ne memurdur ne esnaftır ne diplomattır ne de idare adamı... O sadece talebelik mesleğinin adamıdır (Topçu, 2016: 106) Onu olağanüstü yeteneklerle donatılmış bir varlık olarak görmek yanılğaların en büyüğü olacaktır. Çeşitli alanlarda faaliyet içinde olmak ve çalışmak doğal olarak öğretmeni yorar. Hatta böylesi bir iş ortamı onu asıl istikametinden saptırır. Örneğin okullarda yapılan sınavlar öğretmenin işi olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun için her ilde ölçme ve değerlendirme birimleri kurulabilir. Her öğretmenden öğretmene soru hazırlama farklılık gösterir. Belki pek çoğu dersini iyi anlatsa da ölçme ve değerlendirme ayrı bir bilgi ve deneyim gerektirir. Yapılan sınavların öğrenci hayatındaki önemi ortadadır. Bu alanda uzman olmayan öğretmenlerin yapacağı sınavlar ne kadar adil ve bilimsel olacaktır? Nurettin Topçu bu konudaki görüşlerini açıklarken bir bilim adamı olarak çözüm yolları sunmayı da ihmal etmez.

Topçu, öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesinin üzerinde durarak öğretmenlik mesleğinin iş tanımının da yapılmasının önemini vurgular (Topçu, 2016: 107) Öyle herkesin öğretmen olamayacağı gerçeğini ifade ederken biraz da nükteli bir üslup kullanır ve der ki:

*"Muallim doktor olamaz; lakin doktor muallim olabilir. Muallim avukatlık yapamaz; fakat avukat muallimlik yapabilir. Muallim tüccar değildir; ama tüccar muallim olur. Çünkü bütün bu insanlar birer mesleğin insanıdır; yalnız muallim mesleksiz adamdır."*

Öğretmen, okulda nöbet tutmak zorunda mıdır? Bu işi yapmak öğretmenin eğitimciliğinin bir gereği midir? Çeşitli adlar verilen kulüplerin iş ve işlemleri yapmak öğretmenin görevi midir? Bunun eğitiminden geçmemiş bir insana zabıtalık ve örneğin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine Kızılay Kulübü rehber öğretmenliği yaptırmak hangi pedagojik yöntemle bağdaşır?



Bir öğretmene yapılacak en büyük kötülük onu eğitimini almadığı işlerle uğraştırmak değil midir? Ayrıca öğretmeni okulun koridorlarında hatta okul bahçesinde öğrenciyi takip ettirmek, bekçilik yaptırmak; kulüp adı altında öğrenciden para toplatmak da neyin nesidir. Bunlar öğretmeni asli işinden uzaklaştırmak değil midir? Bu iş ve işlemlerin yanında bir gerçek de vardır ki o da öğretmenin de bir ailesinin olduğu gerçeğidir. Peki, öğretmen bunca kutsal(!) görevden arta kalan zamanda dinlensin mi? Kitap mı okusun? Ders hazırlıklarını mı yapsın? Annelik, babalık, mı yapsın? Eşlik mi yapsın? Bunca vazifenin yanında bir gün sonraki dersinde olsa olsa kitaptaki bilgilerin tekrarcısı olur. Bu nedenle en iyi öğretmen dersine zamanında giren ve zamanında çıkan olacaktır. Verimlilik, üretkenlik kimin umurunda?

Milletlerin hayatına yön veren üniversitelerdir. Millî eğitimin yönünü belirleyen de üniversitelerdir. İlim ve ahlak hayatı da millî eğitimin ürünüdür. Üniversiteler, böylesine önemli bir işlevi yerine getirmesine getirir ancak onu da düzenleyen devletin adil elidir. Üniversiteye giden yolda okul öncesinin, ilkokulun, ortaokulun ve lisenin her basamağında titizlikle çocuğa verilmesi gereken sevgidir. Aile, toprak ve tarih sevgisi bu eğitim basamaklarında nakış nakış dokunmalıdır nesillere.

İlkokullarımızda uygulanan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller öğrenciye göre mi? Ülke gerçeklerine ters düşen yöntem ve tekniklerle eğitim; renksiz, sevgisiz ve realitesiz kitapların kıskacında gündün güne eriyip gitmektedir. Bu yöntem ve teknikle olsa olsa ancak tabiata bağlı canlı varlıklar yetiştirilir (Topçu, 2016: 118)

Ne yazık ki Türkiye’de bugün Avrupalı sözüm ona medeni ülke ve ulusların sömürgelerinde uyguladıkları eğitim yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Genç nesillere okutulan kaynak kitapların millî değerlerden uzaklığı, uygulanan yöntemlerin tutarsızlıkları ve eğitimin yapboz tahtasına dönüştürülmesi sömürge ülkelerle ne kadar da benzerlik gösteriyor. Onlarda olduğu gibi tabiat olayları, aşkın ve imanın yerini almış durumdadır. Öyle ki son dönemde ülkemizde İstiklâl Marşı’mız olmasa yeni neslin eğitim-öğretim sürecinde millî ruhtan söz edilemez (Topçu, 2016: 119) Bu durum Kurtuluş mücadelesi veren bir millet için çürümüşlükten öte neyle izah edilebilir ki? Bu anlamda belki ilk yapılması gereken büyük mütefekkir Mehmet Akif’in Safahat adlı eserini bölüm bölüm yapıp ilkokul ve ortaokulda öğrenciye vermek gerekir. Millet üniversiteleri milletin çocuklarından oluşan bir öğrenci kesimiyle şekillenmedikçe millî eğitimden söz edilemez (Topçu, 2016: 119) İlkokuldan başlamak üzere bütün eğitim aşamalarında yaparak ve yaşayarak öğretim amaçlanmalıdır. Öğrenci cevizi, zeytini, elmayı kitaptan okuyup ezberlemekle bir şey kazanmaz. O cevizi dikmeli, sulamalı ve birkaç yıl sonra cevizden hasat yapmalı hatta çekici eline alıp o diktiği cevizlerden kırıp yemeli. Zeytin de de elmada da bu durum aynen uygulanmalı. Bölge bölge hangi ürünler alınıyorsa ona göre bir dönem planı yapılmalıdır. Gümüşhane’de okuyan ilk ve ortaokul öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersi verilirken öğrencilerini Canca Kalesi’ne götürmeyen bir öğretmen, ne yazık ki bu dersi gerçek anlamda öğretmiş olmaz.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ilköğretim düzeyinde hiç de hafife alınmayacak başarılarla imza atıldı. Büyük bir eğitim seferberliğine girişen yöneticiler, Anadolu’nun her köşesine ilim ve irfan ışığını taşımayı amaç edindiler. Bunda da başarılı oldular. Ancak ne var ki bu seferberlik devamlılık göstermesi şartıyla amaçlanan hedefe varacaktır. Kurucu meclisin ve devlet erkânının başardıklarını devam ettirecek kadrolar yetişmeyince bu yükseliş, bir noktadan itibaren durakladı. Ümit ve cesaret verici atılımlar yerini ümitsizliğe ve ataletle (tembellik) bırakınca ahlak eğitimi hususunda henüz oldukça geri durumdayız (Topçu, 2016: 122) Bu atalet dönemi neredeyse yarım asır olmasına rağmen hala devam etmektedir. Yeni nesillere şahsiyet kazandırılmamış olması nedeniyle adım adım uçurumun kenarına gidilmiştir. Şahsiyetin üç sacayağı vardır. Bunlar maddi unsurlar, ruhi unsurlar ve içtimai unsurlar olarak sıralanabilir. Maddi unsur, insanın biyolojik tarafıdır. Ruhi unsur, duygu, düşünce, istek ve ülküden oluşan iç varlığımızdır. İçtimai unsur ise, aile ve toplum içindeki konumumuz, kazandığımız şan ve şöhretle birlikte çevremizdekilerin bize bağışlamış oldukları niteliklerimizdir (Topçu, 2016: 123)

Çocuk, öncelikle maddi benliğini kazanıyor, sonrasında yavaş yavaş doğru bir eğitimle ruhi yönünü şekillendiriyor. Ruhi yön, insanın maddi ve manevi gelişiminde en önemli aşamayı oluşturur dersek yanlış demiş olmayız. Ruhi gelişim insanın maddi benliğini aşınca artık eskilerin kâmil insan dedikleri bir noktaya erişiyor ki bu pek çok mütefekkirin manevi olarak eriştiği en üst noktayı ifade eder.

İlkokulda öğretmenin karşısına çıkan çocuk, aileden gelen birkaç şahsiyet özelliği dışında genellikle maddi şahsiyet özelliği göstermektedir. Maddi varlığının dışında artık ruhi şahsiyetinin de şekillenmesi gerekmektedir. Bu işi yapacak olan da öğretmendir. Ruhi şahsiyetin ilk basamağı ahlak eğitimidir. Ahlak eğitiminin ilk aşaması ise hürmet duygusudur. Hürmet, sıradan bir alçalma ve kendini inkâr veya eksiltme değildir. Hürmeti kendini basitleştirmekten çok uzak bir kavram olarak gören Nurettin Topçu bu kavrama bir ulvilik vererek şöyle tanımlar:

O, insanlık cevheri karşısında yaşanan sevgi ile karışık bir hayranlıktır (Topçu, 2016: 124). Merhamet duygusunun çocuklara aşılınması işi evvela telkin yoluyla olmalıdır. Her çocukta olduğu gibi istenmeyen

davranışlar ayıklanarak kendine, insanlığa hizmeti ve fedakârlığı öğretmek amaçlanmalıdır. Bu da gösteriyor ki çeşitli metotlarla kolay öğrenmeyi öğretmek, bir öğretmenin ilk ve asıl görevi değildir. Ahlak eğitimi bir çocuğun hayatında alması gereken en önemli eğitimidir. Tam da bu noktada önemli bir ahlak adamı olan Mehmet Akif'ten bir alıntı yapar.

*"Bırak tahsili evladım, sen ilkin bir hayâ öğren!"*

Nurettin Topçu, ortaokul düzeyinde üç yıllığına verilen eğitimin belirsizlik içerdiğini ve amacının henüz ne olduğunun bilinmediğini ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili günümüzde uygulanan sistem hakkında yorum yapacak olursak 4+4+4'e ilişkin şöyle bir çıkarımda bulunabiliriz. Okullarda uygulanan ilk 4 yıl için temel bir karakter eğitimi, ikinci 4 yıl için ahlak eğitimi ve son 4 yıl ise bir mesleğe, bir alana yönlendirme eğitimi verilmelidir denilebilir. Son 4 yıl, ileride okunacak üniversiteye ve yapılacak yüksek tahsil çalışmasına gayreti içermelidir. Bu son aşamada genel kültüre ilişkin eğitim programları geliştirilmelidir. Hem medeni hem düşünen bir insan yetiştirmek için bu kaçınılmazdır. Liseye denk gelen bu dönemde genel kültürün yanında hemen hemen her ilimden bir tat aldirmek amaçlanmalıdır. Gencin melekelerine nüfuz edileceği bu dönemde gelecek yaşantıya ilişkin ipuçları bu dönemde elde edilir. Bütün bu amaçların her biri diğerinden bir yönüyle kıymetlidir. Açığa çıkan her kabiliyet, büyük bir idealin kıvılcımı olarak ortaya çıkacak ve yayılacaktır. Zamanla karşımıza büyük bir eğitimci, usta bir yazar, kimyager, dilbilimci, tarihçi, asırlarca eserleriyle yaşayacak bir mimar, bir mucit, bir filozof, bir doktor... olarak çıkacaktır.

Bu nokta-i nazardan bakacak olursak sözel anlamda edebiyat, tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, mantık, sanat tarihi, müzik ve beden eğitimi; sayısal derslerden fizik, kimya, biyoloji ve matematik ve dil dersleri lise düzeyinde bir öğrenci için son derece önemlidir. Bütün bu derslerin yanında özellikle ekonomi dersi de liselerde okutulmalıdır (Topçu, 2016: 144) Gençlere verilecek bu ekonomi dersleri ahlaki değerlerle şekillendirilmelidir. Yarının gençleri, ekmeğini alın teriyle kazanan ve helâl lokma yiyen bireylerden oluşmalıdır. Bu iş için yeterince geç kalınmış olup artık kaybedilecek zamanın kalmadığı aşikârdır. Her alanda olduğu gibi kendini koruyup kollayan ve ülke meselelerine vakıf olan gençlerin sayısı arttıkça ülke her zorluğun altından kalkacak erdeme sahip olacaktır.

**Din** dersinin eğitimin her aşamasında önemli olduğunu vurgulayan Nurettin Topçu, ilk ve orta derecede iyi insan, ahlaklı insan, dürüst insan, şahsiyetli insan kavramlarıyla yoğururken lise döneminde artık din dersinin kaçınılmaz bir gerçek olduğuna değinmiştir. Ona göre din dersi, ilkokulda, dini menkıbeler ve ahlak aşısı şeklinde her düzeyde okutulmalıdır. Lise düzeyinde ise İslam'ın temel eseri olan Kur'an-ı Kerim'den parçalar izah edilmeli ve İslam felsefesi okutulmalıdır. Temel burada atılmalıdır. Topçu'nun bu konudaki görüşü şöyledir:

*"Dini hakikatlerin kaynağı ve temeli olan felsefenin ruh ve Allah bahisleri, yani metafizik yirmi yıldan beri lise programlarından çıkarılmış bulunuyor. Bilinmesi tehlikelidir diye Allah'ı ve Allah'a götüreceği diye de ruhu felsefe tedrisatından dışarı atanlar, dini hakikatlerin temelini kurutmak istemişlerdir.*

*Ruhun bilgisini bile genç ruhlardan esirgeyen dünkü zihniyet, şimdi birkaç yapraklık din öğretimine aleyhtar olacak kadar Allahsızdır"* (Topçu, 2016: 148) Bu hakikati görmezden gelip de birkaç sayfalık devşirme din dersleriyle din kültürünün yapılacağını zannetmek olsa olsa kendini kandırmaktır. Böylesi bir tavrı abes olarak algılamış ve şu ifadeyle bahsi kapatmıştır:

*"Bu türlü denemeler buz üzerine yazı yazmaktan ileri gidemez, dini ruhu değerlendirmez, zayıflatır ve din düşmanlarının ekmeğine yağ sürer.) Topçu, 2016: 148)*

Üniversite başlığı altında ifade ettiği fikirlerinde hüznü kelimelere yansır. Üniversitelerdeki olayları, iç ve dış karıştırıcıları gözler önüne serer. Millî varlığımızı derinlemesine etkileyen bir dert olarak görür üniversiteleri. İlim alanında üniversitelerin verimsizliğinden söz eden Nurettin Topçu, asrın ilim hayatından nasiplenmeyen, fikir ve neşriyat üretmek anlamında kısır döngüde kıvrandıklarından söz eder. Yayın anlamında tam bir sefaletin sürdüğünü ortaya kor. Hatta Türk dilini kullanma yönünden de acınacak bir hâle düştüklerinden söz eder. Çoğu hocanın şahsi menfaatleri doğrultusunda yanlarına aldıkları kişiler, yalnızca alanlarına ilişkin genel bilgilerle donatılmış ihtisas yaptıkları alanlarda bile yetersiz kişilerden oluştuğunu üzülenek belirtmiştir.

Ahlaki bakımdan üniversitelerin bir millete meşale tutacak, gençliğe örnek olacak durumdan çok uzak olduklarını belirtmektedir. Hocasının tekrarı olmaktan ve yine hocasının çantasını taşımaktan öteye geçemeyen asistanlarla muasır medeniyet seviyesine erişmenin mümkün olmadığını haykırmaktadır. Bu isyanını ortaya koymak için sözü kendisine bırakmaktan daha güzel bir şey olamaz diyerek üniversite başlığı altında haykırışlarını dikkatinize sunuyorum.

*“Hayır, hayır, hayır... Bu üniversite bir ilim ve fazilet yuvası olacak örnek hüviyetini kaybetmiştir. Bin(lerce) yıllık tarihi olan büyük milletimiz kendi varlığının ifadesi olacak üniversiteyi yeniden kurabilecektir.”*

Millî Eğitim teşkilatının millî vasfının olmadığını ifade eden Nurettin Topçu, onun millîlik niteliğinin yalnız adında olduğunu belirtmektedir. Aslında o, *milliyetçilik ve ruh dava ve ideallerine karşıdır*, der. Bu işe öncelikle ruh kültürünü yok etmekle başladığını anlatarak sonuç itibarıyla de bu savaşı açmasının sebebi olarak İslam düşmanlığının olduğu sonucuna varır. Milletini temeline oluşturan tarih şuurunu yok etmekle ikinci bir adım atıldığından söz eder. Sonra dile el uzatıldığını ve millet olma şuurunun temellerinin bir bir sarsıldığını belirtir. Bütün bu şer odaklarının amacının millî kültürle Türk milletinin bağlarını koparmak olduğunu belirtmiştir. Bu yıkıcı ve bölücü zihniyetin amaca ulaşmak için özel okul ve yabancı okul kavramlarını gündeme getirip allayıp pullayıp benimsetmesini ise millîlikten uzaklaşma anlamında bir dönüm noktası olduğunu ifade etmektedir. Türk milleti heves ve hırslarının elinde iki büklüm kıvrılırken binlerce yıl Türk’ü yok edemeyen haçlı zihniyeti işbaşındadır. İşte bu Allah ve ahlak düşmanlarının alel acele tesis ettiği özel okul, yabancı okul kavramları bu idealin ürünüdür. Artık geç kalınmaması gerektiğini söyleyen Nurettin Topçu, bütün Türk milletini göreve çağırır ve der ki: *“Müslüman Türk’ün çarpan nabzına, onu tedaviye koşan bütün eller uzansın. İşte milliyetçilik bu ulvî hizmetin ânında başlayacaktır.”*

Şunu unutmamalıyız ki din müspet ilim değildir. O, ilim olmadığı gibi ilim tarihi de değildir. Din, bir mantık sistemi de değildir. Din sanat da değildir. Hele efsane hiç değildir. Din, ipnotizma hareketi gibi bir telkin psikolojisi de değildir. Din bir iddia değil, belki bir hayattır. Din bir dünya saltanatı hiç değildir. Dinin bir meslek olmadığı apaçık ortadadır. O, insanlığımızın cevheridir çünkü... (Topçu, 2016: 179-186) Dinin ne olmadığına ilişkin bu tanımlamalar hem İslâm Enstitülerinde hem İlahiyat Fakültelerinde en ince ayrıntısına kadar işlenmelidir.

Topçu, İslâm’ın ne olmadığını ifade etmiş olduk. İslâm’ın ne olmadığını tespit ettikten sonra ne olduğu ve nasıl öğretilmesi gerektiği sorularına da cevap arar:

Şimdi yine Nurettin Topçu’nun tanımlamasıyla İslâm’ın ne olduğuna bir bakalım:

*“İslâm konusunu metafizikte işleyerek kendine özel bir ruhsal yaşayışın denemesiyle Allah’a ulaştıran ahlak yolu ve aşk hakikati olduğu hakkıyla anlatılmalıdır”* (Topçu, 2016: 181)

Din eğitimi bugünkü eğitim anlayışının çok uzağında gören Nurettin Topçu, bu alanda çözüm önerilerini bir bir sayarken bu sorunu ne kadar önemseydiğini de göstermiş olmaktadır. Ona göre din eğitimi, bugünkü anlayışın tam tersine bir kanalda ilerlemektedir. Allah istikâmetine doğru çevrilmesi gerekmektedir. Yanlış bir güzergâhta ilerleyen bu anlayış temelden değiştirilmelidir. İlgili birimlerin asli görevi onu hakikatine ulaştırmaktır. Bu ise başlı başına bir alan bilgisi gerektirir. Bu nedenle de müceddid görevidir ve mutlaka yapılacaktır (Topçu, 2016: 186)

Bütün milletlerde olduğu gibi Türk milletinde de öğretmen, üstlendiği vazifenin ulvilğine inandı. Bu inançla istiklâl ve istikbâl yolunu açacak ümit ışığı oldu ve genellikle de aydınlık günlerin habercisi oldu. O, ufuk açıcı ve yol gösterici yönüyle toplumun gerçek önderi oldu.

Okullardır milleti oluşturan unsurların şekillendiği mekân. Okul millî değerlerin nesilden nesile aktarıldığı yerlerdir. Dil birliği, kültür birliği, vatan birliği, tarih birliği, ahlâk birliği, din ve örf-âdet birliğinin bir millî miras olarak gençlere verildiği kutsal yerdir. Bir millet, mektebiyle millet olur (Topçu, 2016: 210)

Büyük medeniyetler ve ölümsüz kültürler eğitim sayesinde yol gösterici olmuştur. İlk Çağın büyük medeniyetleri olan Sümer, Mısır, Çin ve Yunan eğitim ve kültür üzerine kurulmuşlardır.

Anadolu’yu yurt tuttuğumuz andan itibaren Selçuklu veziri Nizâmülmülk’ün Bağdat’ta açtığı Nizâmiyye medresesi, Türk-İslam dünyasının bütün büyük ruhlarını, ilim ve bilim insanlarını bir mıknaş gibi kendine çekmiştir. Ayrıca büyük devlet adamı Fatih Sultan Mehmet’in büyüklüğünün asıl göstergesi olan Fatih Külliyesi, Kanunî Sultan Süleyman’ın ölümsüz eseri Süleymaniye Külliyesi asırlarca değerini yitirmemiştir (Topçu, 2016: 211) Kalıcı olan da budur. Asıl fetih bu türden eserler olmuştur. Tefekkür adamı Nurettin Topçu eserinin sonunda gençlere seslenir ve neredeyse eserinin veda kısmında gençlere altın öğütler verir. Büyük İskender ile hocası Aristo örneğini vererek bizlere de unutulmaz bir örnek göstermiş olur. Bu cümle şöyledir:

*“Babam beni gökten yere indirdi, hocam (Aristo) beni yerden göğe çıkardı.”*

Kendine bir aydınlatıcı arayan gençlik bilmeli ki o aydınlatıcı ışık, ilim ve fen deryasında yıkanmış ak pak çehresiyle öğretmendir.

### **Sonuç**

Nurettin Topçu, Türk aydınları içerisinde öyle birkaç kitapla okunup anlaşılacak bir aydın değildir. Nurettin Topçu bir akademisyendir. Türk milleti için yalnız bir yazar olarak anılmamaktadır. Onun felsefi yönü de bulunmaktadır. Yazar olmaktan öte, bir sanat, düşünce ve eğitim gönüllüsüdür. Yaşadığı dönemde toplumdan hep bir adım önde gitmiş, topluma bir şeyler öğretmek için fedakârlıklarda bulunmuş bir fikir adamıdır.

Batı medeniyeti karşısında Türk aydınının içerisine düştüğü durumu izah etmiştir. Doğu ve Batı'nın eğitim, kültür anlamında tahlilini yapmış ve modern Türk eğitim sistemine eleştirel yaklaşımlarıyla Türk eğitim sistemine katkıda bulunmuştur. Türk eğitim sistemindeki sorunların yanıtlarına kafa yormuş ve Tanzimat'tan bugüne yaşanan değişimi gözlemlemiş, çöküş ve çürümüşlükten Türk milletini kurtarmayı amaçlamıştır.

O, kökü ezelde ve dalları ebette bir medeniyet amaçlamıştır. Osmanlı Türk medeniyetiyle *köprüler* kurmayı amaçlamış ve asırlık sorunlara akılcı çözümler getirmiştir. Eserleriyle Türk eğitim sisteminin içinde bulunduğu çıkmazı tahlil etmiş ve eserleriyle Türk eğitim sistemine eleştirel bir yaklaşım sergilemiştir.

Türk eğitim sistemini yakından tanıyan, sistemin içinde bulunmuş bir aydın olarak tespit ve öneriler sunan Nurettin Topçu'nun yeterince tanınmadığı tespitinden dolayı bu konunun büyük bir önem arz ettiğini gözlemlemekteyiz. Nurettin Topçu'nun “Türkiye'nin Maarif Dâvası” adlı eserinin bütün MEB çalışanları tarafından, özellikle de okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından okunması gereğini vurgulamakta yarar var.

### **Etik Beyan**

“*Hakikat Âşığı Bir Aydın Ve “Türkiye'nin Maarif Dâvası” (Nurettin TOPÇU)*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

### **Kaynakça**

TOPÇU, Nurettin. (2016), Türkiye'nin Maarif Dâvası. (Dergâh Yayınları, İstanbul).  
<https://islamansiklopedisi.org.tr>