Дареги: Бишкек ш., Ч. Айтматов пр. 56.
Телефон: +996 (312) 54 19 42-47
Факс: +996 (312) 54 19 35
Эл.почта: info@manas.edu.kg
Web: www.manas.edu.kg

ISBN 9967-9645-1-8

Университеттен да артык
Bir üniversiteden ötesi...

V ЭЛ АРАЛЫК ТҮРК ЦИВИЛИЗАЦИЯСЫ КОНГРЕССИ

V. ULUSLARARASI TÜRK UYGARLIĞI KONGRESİ

Бишкек-2025
Bişkek - 2025



30 Жыл Yıl

TUAUM
ТҮРК ЦИВИЛИЗАЦИЯСЫН ИЗИЛДӨӨ БОРБОРУ
TÜRK UYGARLIĞI ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

V ЭЛ АРАЛЫК ТҮРК ЦИВИЛИЗАЦИЯСЫ КОНГРЕССИ БАЯНДАМАЛАР ЖЫЙНАГЫ

V. ULUSLARARASI TÜRK UYGARLIĞI KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI

Бишкек-2025 / Bişkek - 2025

Кыргыз-Түрк «Манас» университети
Түрк цивилизациясын изилдөө борбору

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Türk Uygarlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi

V ЭЛ АРАЛЫК ТҮРК ЦИВИЛИЗАЦИЯСЫ КОНГРЕССИ БАЯНДАМАЛАР ЖЫЙНАГЫ

V. ULUSLARARASI TÜRK UYGARLIĞI KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI

Түзүүчүлөр: / Editörler:
Проф., докт Алпаслан ЖЕЙЛАН / Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN
Проф., докт. Мехмет Ариф ӨЗЕРБАШ / Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Доц., докт. Үмит СОРМАЗ / Doç. Dr. Ümit SORMAZ

Бишкек-2025 / Bişkek - 2025

УДК 008
ББК 71.1
Б 57

КОНГРЕССТИН АРДАКТУУ ТӨРАГАЛАРЫ:
Проф., докт. Алпаслан ЖЕЙЛАН, Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин ректору
Саяс.ил.канд., доц. Алмаз ИБРАЕВ, Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин биринчи проректору

KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI:
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Almaz İBRAYEV, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektör Vekili

КОНГРЕССТИН ТӨРАГАСЫ:
Проф., докт. Мехмет Ариф ӨЗЕРБАШ, Түрк цивилизациясын изилдөө борборунун жетекчиси

KONGRE BAŞKANI:
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Türk Uygarlığı Araştırma ve Uygulama Merkez Başkanı

ТҮЗҮҮЧҮЛӨР:
Проф., докт. Алпаслан ЖЕЙЛАН, проф., докт. Мехмет Ариф ӨЗЕРБАШ, доц., докт. Үмит СОРМАЗ

EDİTÖRLER:
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN, Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Doç. Dr. Ümit SORMAZ

Б 57 V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгресси. Баяндамалар жыйнагы. = V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Bildiriler Kitabı. – Б.: 2025. – 696 б.

ISBN 978-9967-9645-1-8

Бул эмгек түрк цивилизациясы боюнча изилдөө жүргүзгөн жана бул тармакта актуалдуу маселелер менен бирге анын көйгөйлөрүнүн үстүндө эмгектенген илимпоздордун изилдеген маселелерин жана талкууларын камтыган баяндамалар китеби болуп саналат.

Türk uygarlığı konusunda araştırma yapan ve Türk Uygarlığı araştırmalarının güncel konuları ile sorunları üzerine fikir alış verişinde bulunan bilim insanlarının söz konusu alanda tespit ettikleri sorunları ile çözüm yollarını yansıtan bildiriler kitabıdır.

Kongre'ye 10 farklı ülkeden (Kırgızistan, Türkiye, Kazakistan, Özbekistan, Moğolistan, Türkmenistan, İtalya, Azerbaycan, Rusya ve Almanya) toplam 319 bildiri ile katılım sağlanmıştır. Türkiye'den katılan bıldiri sayısı 57'dir.

Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин Башкаруу кеңешинин 17.07.2025-жылынын № 2025-12.83 чечими боюнча басылды.

Кыргыз-Түрк "Манас" университетинин басма бөлүмү, Ч. Айтматов атындагы студенттик шаарча, Жал, Бишкек.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yönetim Kurulunun 17.07.2025 tarih ve 2025-12.83 Nolu kararı ile yayınlanmıştır.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayın Ofisi, Ç. Aytmatov Kampüsü, Cal, Bişkek.

Мукаба дизайны: Жошкун Кала / Kapak tasarımı: Coşkun KALA
Техникалык редактор: Ш. Даулятов / Teknik Yapım: Ş. Daulyatov

УДК 008
ББК 71.1
ISBN 978-9967-9645-1-8
© КТМУ, 2025

KURULLAR

ONUR KURULU

Prof. Dr. İbrahim ÇAPAK – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Almaz İBRAYEV – Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektör Vekili

KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ – Türk Uygarlığı Araştırma ve Uygulama Merkez Başkanı

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Recai DOĞAN	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Prof. Dr. Alpaslan AŞIK	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Prof. Dr. Abdulcebbar GÖKLENOV	Azadi Üniversitesi	**Türkmenistan**
Prof. Dr. Nezahat CEYLAN	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Prof. Dr. Kemal POLAT	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Prof. Dr. Yavuz GÜNAŞDI	Atatürk Üniversitesi	**Türkiye**
Prof. Dr. Lıaılıa MINGAZOVA	Kazan-Kazan Federal Üniversitesi	**Rusya**
Prof. Dr. Oktay ÖZGÜL	Yalova Üniversitesi	**Türkiye**
Prof. Dr. Ozan YILMAZ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ	Dumlupınar Üniversitesi	**Türkiye**
Doç. Dr. Aliya KURALBAYEVA	Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi	**Kazakistan**
Doç. Dr. Benedek Péri	Eötvös Loránd Üniversitesi	**Macaristan**
Doç. Dr. Poshsha KENJAEVA	Taşkent – Şarkşınaslık Üniversitesi	**Özbekistan**
Doç. Dr. Askar İMANBAEV	K. Tınıstanov Isık-Göl Devlet Üniversitesi	**Kırgızistan**
Doç. Dr. Enkhbat Avirmend	Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	**Moğolistan**
Doç. Dr. Ivanna BANCOVA	Moldova-Komrat Devlet Üniversitesi	**Moldova**
Doç. Dr. Zafer YILMAZ	Atatürk Üniversitesi	**Türkiye**
Doç. Dr. Kamar ALDASHEVA	Abai Kazakh National Padagogical Üniversitesi	**Kazakistan**
Doç. Dr. Telman NUSRETOĞLU	Hazar Üniversitesi	**Azerbaycan**
Doç. Dr. Ümit SORMAZ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Doç. Dr. Erkan EFİLTİ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Doç. Dr. Yavuz Ercan GÜL	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Yrd. Doç. Dr. Serdar DAĞISTANLI	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Dr. (PhD) Müzeyyen İNALÖZ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Dr. (PhD) Kürşad SALIN	Kafkas Üniversitesi	**Türkiye**
Dr. (PhD) Ainazym MAİRAMBEK kyzy	FSMVÜ Üniversitesi	**Türkiye**

BİLİM KURULU

Prof. Dr. A. Kılıçbay BİSENOV, Kazakistan
Prof. Dr. Abdülcebbar GÖKLENOV, Türkmenistan
Prof. Dr. Abılay AYDASOV, Kazakistan
Prof. Dr. Adalet MURADOV, Azerbaycan
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Vecdi CAN, Türkiye
Prof. Dr. Akhtem A. DZHELILOV, Kırım
Prof. Dr. Akimshan ARUPOV, Kazakistan
Prof. Dr. Alla PAPTSOVA, Gagavuzya/Moldova
Prof. Dr. Almaz ŞAYHULOV, Başkurdistan
Prof. Dr. Anarkan MATKERİMOVA, Kırgızistan
Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV, Kırgızistan
Prof. Dr. Arber ÇELIKU, Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Aycamal KANTÖRÖEVA, Kırgızistan
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV, Kırgızistan
Prof. Dr. Bagdat KARPUZULI, Kazakistan
Prof. Dr. Bahri ATA, Türkiye
Prof. Dr. Baymirza KOJAMBERDİYEV, Kazakistan
Prof. Dr. Becet BROŞORİ, Kosova
Prof. Dr. Behçet ORAL, Türkiye
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Türkiye
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Türkiye
Prof. Dr. Çağatay AKENGİN, Türkiye
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Türkiye
Prof. Dr. Demet ÖZERBAŞ, Türkiye
Prof. Dr. Dmitri FUNK, Rusya
Prof. Dr. Enver AYDOĞAN, Türkiye
Prof. Dr. Enver HALİLOVİÇ, Bosna Hersek

Prof. Dr. Evez BAYRAMOV, Azerbaycan
Prof. Dr. Erdal BAY, Türkiye
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Türkiye
Prof. Dr. Erkin MUSURMANOV Özbekistan
Prof. Dr. Enver SARI, Türkiye
Prof. Dr. Gabil MANAFOV, Azerbaycan
Prof. Dr. Gafitullina DİLARA, Özbekistan
Prof. Dr. Galina SMİRNOVA, Rusya
Prof. Dr. Georgiy SULT, Moldova
Prof. Dr. Gülzat TAŞKULOVA, Kırgızistan
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, KKTC
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, KKTC
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Türkiye
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Türkiye
Prof. Dr. İbrahim TATARLI, Bulgaristan
Prof. Dr. Ilshat GAFUROV, Tataristan
Prof. Dr. İrfan MORİNA, Kosova
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA, Türkiye
Prof. Dr. İsmail KERİMOV, Kırım
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Türkiye
Prof. Dr. İvana BANKOVA, Moldova
Prof. Dr. Jenis SADUAKASULI, Kazakistan
Prof. Dr. Kadir ARDIÇ, Kırgızistan
Prof. Dr. Kalamkas KALYBAEVA Kazakistan
Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Rusya
Prof. Dr. Konstantin TAUŞANCI, Moldova
Prof. Dr. Kubatbek TABALDİYEV, Kırgızistan
Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA, Kırgızistan
Prof. Dr. Lev P. KURAKOV, Çuvaşistan
Prof. Dr. Linar LATİPOV, Tataristan
Prof. Dr. Lıaılıa MINGAZOVA, Rusya
Prof. Dr. Lyudmila KÖR, Moldova
Prof. Dr. Maarife HACIYEVA, Azerbaycan
Prof. Dr. Mahir HOTI, Arnavutluk
Prof. Dr. Manasbek MUSAYEV, Kırgızistan
Prof. Dr. Marina TİTOVA, Rusya
Prof. Dr. Mariya YANİOGLO, Moldova
Prof. Dr. Mehdi ELEZİ, Kosova
Prof. Dr. Mehmet KARA, Türkiye
Prof. Dr. Midhat MUHARYAMOV, Tataristan
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Türkiye
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Türkiye
Prof. Dr. Nezahat CEYLAN, Kırgızistan
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ, Türkiye
Prof. Dr. Ömer YILAR, Türkiye
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Türkiye
Prof. Dr. Rami MEMUSAJ, Arnavutluk
Prof. Dr. Refik TURAN, Türkiye
Prof. Dr. Roza NESEPOVA, Türkmenistan
Prof. Dr. Ruzal YUSUPOV, Tataristan
Prof. Dr. Selma YEL, Türkiye
Prof. Dr. Ş. Urpaş JANİYAZKIZI, Kazakistan
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Türkiye
Prof. Dr. Sedat KUÇİ, Kosova
Prof. Dr. Sejfudin ZAHİROVİÇ, Bosna Hersek
Prof. Dr. Sergey ZAHARİYA, Moldova
Prof. Dr. Sofiya SULAK, Moldova
Prof. Dr. Svetlana ÇERVONOJE, Rusya
Prof. Dr. Süleyman RİSBAYEV, Kırgızistan
Prof. Dr. Tatyana DUDOGLO, Moldova
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Türkiye
Prof. Dr. Tatyana RAKOVÇENA, Moldova
Prof. Dr. Turar KOYÇİYEV, Kırgızistan
Prof. Dr. Tümen SOMUNCUOĞLU, Türkiye
Prof. Dr. Botagül TURGUNBAYEVA, Kazakistan
Prof. Dr. Valentina TUGUJEKOVA, Hakasya
Prof. Dr. Vasili GAYFULİN, Tataristan
Prof. Dr. Viktor BUTANAYEV, Hakasya
Prof. Dr. Zahid MEMMEDOV, Azerbaycan
Prof. Dr. Vladimer PAPAVA, Gürcistan
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Türkiye
Prof. Dr. Zekeriye KARADAVUT, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Türkiye
Doç. Dr. Anar ALİMBEKOVA, Kazakistan
Doç. Dr. Askar İMANBAYEV, Kırgızistan
Doç. Dr. Asker TURHANBAEV, Kazakistan
Doç. Dr. Aygul HACIYEVA, Azarbeycan
Doç. Dr. Azamat AKAN, Kazakistan
Doç. Dr. Dilorom HAMROEVA, Özbekistan
Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Azerbaycan
Doç. Dr. Erkan EFİLTİ, Kırgızistan
Doç. Dr. Genadiy KOSTOÇAKOV, Rusya
Doç. Dr. Genadiy TYUNDEŞEV, Hakasya
Doç. Dr. Kakajan JANIBEKOV, Türkmenistan
Doç. Dr. Ulbosyn KYAKBAEVA, Kazakistan
Doç. Dr. Leyla MİNGAZOVA, Tataristan
Doc. Dr. Marifat KHANDAMOVA Uzbekistan
Doç. Dr. Milyanuşa GAİNANOVA, Tataristan
Doç. Dr. Poshsha KENJAEVA, Özbekistan
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Türkiye
Doç. Dr. Suat KOL, Türkiye
Doç. Dr. Süyünbek MURZAHMETOV, Kırgızistan
Doç. Dr. Tahir AŞİROV Türkmenistan
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Türkiye
Doç. Dr. Zülfiyye İSMAYIL Azerbaycan
Dr. Almash TURALBAEVA, Kazakistan
Dr. Karlygash ASHİRKHANOVA Kazakistan
Dr. Zamina ZIYAYEVA, Azarbeycan

KONGRE SEKRETARYASI:

Dr. Buğra İNALÖZ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Dr. (PhD) Argen CUMGALBEKOV	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Dr. (PhD) Zeki OKYAY	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**
Suna KILIÇ	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	**Kırgızistan**

СҮРӨТТӨР
АЧЫЛЫШ АЗЕМИ

FOTOĞRAFLAR
AÇILIŞ PROGRAMI



Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин ректору,
проф., докт. Алпаслан Жейлан V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин коноктору менен

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Alpaslan Ceylan V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi misafirleri ile



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин Ачылыш аземи

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Açılış Programı



Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин ректору,
проф., докт. Алпаслан Жейлан Конгресстин Ачылыш аземинде

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Alpaslan Ceylan Kongre Açılış Programında



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин Ачылыш аземи

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Açılış Programı



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин Ачылыш панели

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Açılış Paneli



Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин ректору,
проф., докт. Алпаслан Жейлан Конгресстин Ачылыш панелинде

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Alpaslan Ceylan Kongre Açılış Panelinde

АЛГЫ СӨЗ

Түрк улутунун миңдеген жылдык тарыхый өнүгүшү – бул бир гана саясий көз карандысыздык үчүн күрөш эмес, бийик маданиятты жана тамыры терең цивилизацияны куруу процесси болуп саналат. Бул цивилизация атты колго үйрөтүүнүн натыйжасында транспорт системасын жана согуш ыкмаларын өзгөрткөн, темирди иштетүү аркылуу адамзатка инженердик керемет ойлорду тартуулаган, жазууну өнүктүрүү аркылуу ойду кагаз бетине түшүргөн, шаарларды түптөө аркылуу башкарууну жана архитектураны системалаштырган жана адамга багытталган баалуулуктардын тутумун түзүү аркылуу дүйнөлүк тарыхты калыптандырган тажрыйбалардын жыйындысы.

Түрктөр Орто Азиянын талааларынан баштап, үч континентке тараган узак тарыхында улуу мамлекеттерди түзүү менен гана чектелбестен, бул мамлекеттерди цивилизациянын бийик идеалдарына негиздешкен. Исламга чейинки жана исламдан кийинки мезгилдерде түрк коомчулугу калыптандырган социалдык, маданий жана саясий түзүмдөр күчтүү дүйнө таанымынын, адеп-ахлак түшүнүгүнүн, коомдук тилектештик үлгүсүнүн жана билим өндүрүүгө жөндөмдүүлүктүн негизинде түзүлүп, адамзат тарыхынын көңүлүн бурган улуу цивилизациялардын катарында өз ордун ээлеген. Мына ушул себептен улам, түрк цивилизациясы бир эле улуттун эмес, кеңири аймактын да жалпы эс тутумун жана баалуулуктар системасын түзгөн.

Кыргыз-Түрк “Манас” университети 1995-жылы Түркия Республикасы менен Кыргыз Республикасынын ортосунда түзүлгөн эл аралык келишимдин негизинде ачылып, эки боордош элдин тарыхый карым-катнаштарын институционалдык негизде кайра жандандыруу максатын көздөгөн жогорку окуу жай катары өз ишмердүүлүгүн жүргүзө баштаган. Окуу жайыбыздын миссиясы сапаттуу адистерди даярдоо менен гана чектелбестен, түрк дүйнөсүнүн орток маданий мурасын сактоо, аны илимий негизде изилдөө жана бул мурасты учурдун талабына ылайык келечек муундарга өткөрүп берүү жоопкерчилигин да камтыйт. Бул миссия университетибиздин келечекти көрө билген окуу жайы катары маданий жоопкерчиликтүү аңсезиминин негизги идеяларынын бири болуп саналат.

“Манас” университети катары биз ушул тарыхый жана маданий жоопкерчиликти терең түшүнүү менен окуу-тарбия жана илимий изилдөө иштерибизди дал ушул багытта алып баруудабыз. Бул максатта түзүлгөн Түрк цивилизациясын изилдөө борбору (ТЦИБ) окуу жайыбыздын алдыга койгон миссиясын тереңдеткен жана институционалдаштырган эң маанилүү түзүмдөрдүн бири болуп саналат. Биздин борбор түрк элдери тарыхта жараткан улуу маданий жана цивилизациялык мурастарды ырааттуу изилдеп, бул жаатта илимий эмгектердин жаралышына шарт түзүүдө жана эл аралык кызматташтыктарды өнүктүрүүдө.

Буга байланыштуу жыл сайын ар кандай темалар боюнча өткөрүлүп келген Түрк цивилизациясы конгресстери окуу жайыбыздын академиялык жана маданий дипломатия жаатындагы эң көрүнүктүү иш-чараларынын бири болуп саналат. Түрк дүйнөсүнүн ар кайсы бурчтарынан келген окумуштууларды, изилдөөчүлөрдү жана ойчулдарды бириктирген бул конгресстер илимий идеяларды бөлүшүү аянтчасы гана болбостон, орток баалуулуктарга негизделген маданий платформага айланды.

2025-жылы V Эл аралык түрк цивилизациясы конгресси “Түрк цивилизациясынын жалпы баалуулуктары” аталышында уюштурулду. Бул теманы аныктоодо маданий ажырымга, иденттүүлүктүн бузулушуна жана аймактык бөлүнүүлөргө жол төшөп жаткан биздин доордун татаал түзүлүшү себеп болду. Бүгүнкү күндө түрк дүйнөсү орток тарыхка басым жасоо менен чектелбестен, орток келечекти курууга да багыт алган. Бул процесстин негизин маданий баалуулуктар түзөт. Бул баалуулуктар тарых бою биз менен бирге жашап келген, жазма

булактарыбызда, дастандарыбызда, коомдук түзүмдөрүбүздө жана күнүмдүк жашообузда өз ордун таап, убакыттын өтүшү менен бизди улут кылган негизги элементтер болуп саналат.

Алп Эр Тонгадан Билге Каганга, Жусуп Баласагындан Ахмед Ясавиге, Хажы Бекташ Велиден Мевланага, Юнус Эмреден Алишер Навоиге чейин көптөгөн тарыхый инсандардын чыгармаларында камтылган адилеттүүлүк, акылмандык, сабырдуулук, тилектештик, боорукердик, туруктуулук, токтоолук жана жөнөкөйлүк сыяктуу баалуулуктар жөн гана адеп-ахлактык окуулар эмес, түрк цивилизациясын курууда негизги каражат болгон. Бүгүн бул баалуулуктар Казакстан талааларында, Анатолияда, Азербайжан жайлоолорунда, Крым мейкиндиктеринде, Чыгыш Түркстанда жана кыргыз боз үйлөрүндө бирдей кабыл алынат.

Бул жалпы баалуулуктарды илимий негизде талкуулоо, кайрадан чечмелөө жана учурдун талабына ылайык алардын маанисин ачып берүү түрк дүйнөсүнүн орток аң-сезимин сактоо үчүн абдан маанилүү. Ушул себептен биздин конгресс академиялык докладдар окулган жыйын болуу менен чектелбестен; орток эс тутумду жаңыртуу, маданий туруктуулукту камсыз кылуу жана келечекке багытталган орток максаттарды куруу жагынан маанилүү аянтча болуп саналат.

“Манас” университети катары биз жөн гана маалымат өткөрүп берүү эмес, аны кайра жаратуу, бөлүшүү жана жайылтуу максатын көздөйбүз. Ушуга байланыштуу университеттин бардык түзүмдөрү менен Түрк цивилизациясын изилдөө борбору тарабынан уюштурулган бул конгресс маданий туруктуулукту илимий негизде институционалдаштыруунун эң олуттуу мисалдарынын бири болду.

Колуңуздагы бул докладдар жыйнагы конгрессте жасалган баалуу илимий докладдардын узак мөөнөттүү жана кеңири жайылышын камсыз кылуу максатында даярдалган. Бул жыйнакка киргизилген докладдар илимий талкуу аянтчасы гана эмес, ошондой эле орток иденттүүлүгүбүздүн терең түпкүрүндөгү эс тутум аркылуу жамааттык саякатты да туюндурат.

Бул мүмкүнчүлүктөн пайдаланып, конгрессти уюштурууда зор салым кошкон Түрк цивилизациясын изилдөө борборунун жетекчиси, профессор Мехмет Ариф Өзербашка, комитеттин курамына кирген урматтуу окутуучуларыбызга, редакциялоо жана басып чыгаруу иштерине катышкан кесиптештерибизге жана бул китепти басып чыгарууга салым кошкон ар бир кызматкерибизге ыраазычылык билдирем.

“Манас” университети түрк дүйнөсүнүн өткөн доорлордон калган бай мурасын келечекке жеткирүү жолунда өзүнүн милдетин аткарууну улантат. Илимий чыгармачылыкка, маданий биримдикке жана коомдук тилектештикке негизделген көз карашы менен бир эле мезгилде түрк цивилизациясынын баалуулуктарын үзгүлтүксүз изилдейт жана сактайт. Анткени улуу элдер келечекке карай тарыхы менен гана эмес, орток баалуулуктары менен да кадам таштаарын билебиз.

Т.и.д., проф. Алпаслан Жейлан
Кыргыз-Түрк “Манас” университетинин ректору

TAKDİM

Türk milletinin binlerce yıllık tarihsel yürüyüşü, yalnızca bir siyasi egemenlik mücadelesi değil; aynı zamanda yüksek bir kültürün ve derin köklere sahip bir uygarlığın inşa sürecidir. Bu uygarlık; atı ehlîleştirerek ulaşımı ve savaşı dönüştüren, demiri işleyerek insanlığa mühendislik harikaları sunan, yazıyı geliştirerek düşünceyi kayıt altına alan, şehirler kurarak idare ve mimariyi sistemleştiren ve nihayet insanı merkeze alan değerler düzeniyle dünya tarihine yön veren birikimlerin toplamıdır.

Türkler, Orta Asya'nın bozkırlarında başlayıp üç kıtaya yayılan uzun tarihleri boyunca, yalnızca büyük devletler kurmakla kalmamış, aynı zamanda bu devletleri yüksek bir medeniyet idealine dayandırmışlardır. Gerek İslam öncesi dönemde gerekse İslamiyet sonrasında, Türk topluluklarının oluşturduğu sosyal, kültürel ve siyasi yapılar; güçlü bir dünya görüşü, ahlak anlayışı, toplumsal dayanışma modeli ve bilgi üretim kapasitesiyle şekillenmiş, bu yönüyle insanlık tarihinin dikkat çeken büyük uygarlıkları arasında yer almıştır. Bu nedenle Türk uygarlığı, sadece bir milletin değil, geniş bir coğrafyanın ortak hafızasını ve değerler sistemini inşa etmiştir.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, 1995 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Kırgız Cumhuriyeti arasında imzalanan uluslararası bir anlaşmayla kurulmuş; iki kardeş halkın tarihsel bağlarını yeniden kurumsal bir zemin üzerinde buluşturma amacını taşıyan bir yükseköğretim kurumu olarak faaliyetlerine başlamıştır. Kuruluş misyonumuz yalnızca nitelikli bireyler yetiştirmekle sınırlı değildir. Üniversitemiz, aynı zamanda Türk Dünyası'nın ortak kültürel mirasını yaşatma, bilimsel temelde araştırma ve bu mirası çağın gerekleri doğrultusunda gelecek nesillere aktarma sorumluluğunu taşımaktadır. Bu misyon, üniversitemizin vizyoner yaklaşımının ve kültürel sorumluluk bilincinin temel taşlarından biridir.

Manas Üniversitesi olarak bu tarihsel ve kültürel sorumluluğun bilinciyle, hem eğitim-öğretim faaliyetlerimizi hem de bilimsel araştırmalarımızı bu yönde şekillendiriyoruz. Bu doğrultuda kurulan Türk Uygarlığı Uygulama ve Araştırma Merkezi (TUAUM), üniversitemizin bu alandaki öncü misyonunu derinleştiren ve kurumsallaştıran en önemli birimlerden biridir. Merkezimiz, Türklerin tarih boyunca ortaya koyduğu yüksek kültür ve medeniyet birikimini sistematik biçimde araştırmakta, bu alandaki akademik üretimi teşvik etmekte ve uluslararası iş birliklerini geliştirmektedir.

Bu bağlamda her yıl farklı temalarla düzenlenen Türk Uygarlığı Kongreleri, üniversitemizin akademik ve kültürel diplomasi alanındaki en seçkin faaliyetlerinden biri hâline gelmiştir. Türk dünyasının farklı coğrafyalarından akademisyenleri, araştırmacıları ve düşünürleri bir araya getiren bu kongreler, yalnızca bilimsel bir paylaşım zemini değil; aynı zamanda ortak değerler etrafında gelişen bir kültürel buluşma platformudur.

2025 yılında düzenlediğimiz V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi, "Türk Uygarlığının Ortak Değerleri" başlığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temanın belirlenmesinde, çağımızın kültürel çözülmeler, kimlik kırılmaları ve bölgesel kopuşlara zemin hazırlayan karmaşık yapısı etkili olmuştur. Bugün Türk Dünyası, sadece ortak bir geçmişin değil, aynı zamanda müşterek bir geleceğin de inşa sürecindedir. Bu sürecin temel harcını ise değerler oluşturmaktadır. Bu değerler, tarih boyunca bizimle var olmuş; yazılı metinlerimizde, sözlü destanlarımızda, toplumsal yapılarımızda ve gündelik yaşam pratiklerimizde kendine yer bulmuş; zamanla bizi millet yapan temel unsurlar hâline gelmiştir.

Alp Er Tunga'dan Bilge Kağan'a, Yusuf Has Hacib'den Ahmet Yesevî'ye, Hacı Bektaş Veli'den Mevlânâ'ya, Yunus Emre'den Ali Şîr Nevaî'ye kadar birçok tarihî şahsiyetin dilinde ve eserlerinde yer bulan adalet, hikmet, hoşgörü, dayanışma, merhamet, istikamet, vakarı ve vakar içinde tevazu gibi değerler; sadece birer ahlakî öğreti değil, aynı zamanda Türk uygarlığının inşa edici mayası olmuştur. Bu değerler, bugün Kazak bozkırlarında, Anadolu'da, Azerbaycan yaylalarında,

Kırım steplerinde, Doğu Türkistan'da ve Kırgız çadırlarında aynı anlam evreninde karşılık bulmaktadır.

Bu ortak değerleri bilimsel zeminde tartışmak, yeniden yorumlamak ve çağın şartları doğrultusunda anlamlandırmak, Türk Dünyası'nın ortak bilincini diri tutmak açısından son derece hayatidir. Kongremiz bu nedenle, yalnızca akademik bildirilerin sunulduğu bir toplantı olmanın ötesinde; ortak hafızanın tazelenmesi, kültürel sürekliliğin sağlanması ve geleceğe yönelik ortak hedeflerin inşası açısından anlamlı bir zemindir.

Manas Üniversitesi olarak bizler, bilginin sadece aktarılmasını değil; yeniden üretilmesini, paylaşılmasını ve yaşatılmasını da esas alıyoruz. Bu bağlamda üniversitemizin tüm birimleriyle birlikte Türk Uygarlığı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin düzenlediği bu kongre, kültürel sürekliliğin bilimsel temelde kurumsallaşmasının en önemli örneklerinden biri olmuştur.

Elinizdeki bu bildiri kitabı, kongrede sunulan kıymetli tebliğlerin kalıcı ve yaygın etkisini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Kitapta yer alan bildiriler, yalnızca akademik bir tartışma düzlemini değil; aynı zamanda ortak kimliğimizin derinliklerine yapılan kolektif bir hafıza yolculuğunu da temsil etmektedir.

Bu vesileyle, kongrenin düzenlenmesinde büyük emek harcayan Türk Uygarlığı Uygulama ve Araştırma Merkezi Başkanı ve Kongre Başkanı Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ'a, düzenleme kurulunda yer alan kıymetli hocalarımıza, editörlük ve yayım sürecinde katkı sunan meslektaşlarımıza ve kitabın basımını üstlenen herkese teşekkür ederim.

Manas Üniversitesi, Türk Dünyası'nın geçmişten gelen zengin mirasını geleceğe taşıma konusunda üzerine düşeni yapmaya devam edecek; bilimsel üretimi, kültürel birlikteliği ve toplumsal dayanışmayı esas alan vizyonuyla Türk uygarlığının değerlerini hem araştıracak hem yaşatacaktır. Çünkü biliyoruz ki, büyük milletler yalnızca tarihiyle değil, ortak değerleriyle de geleceğe yürür.

Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektörü

МАЗМУНУ / İÇİNDEKİLER

СҮРӨТТӨР АЧЫЛЫШ АЗЕМИ / FOTOĞRAFLAR AÇILIŞ PROGRAMI 5
АЛГЫ СӨЗ 9
ТАКДİМ 11
МАЗМУНУ / İÇİNDEKİLER 13

АЧЫЛЫШ СӨЗДӨРУ / AÇILIŞ KONUŞMALARI

Ali Şîr Nevaî'nin Türk Uygarlığına Katkısı 17
Cem ZORLU 21

БАЯНДАМАЛАР / TAM METİN BİLDİRİLER

MÂTÜRÎDÎ'YE GÖRE DİNDE AKLIN ETKİNLİK ALANI 24
COMMON DIAGNOSTİC X-RAY BASED RADIOGRAPHY TECHNIQUES AND EFFECTIVE PATIENT DOSES USED IN TURKEY 31
HOCA AHMET YESEVİ ULUSLARARASI TÜRK KAZAK ÜNİVERSİTESİ VE ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTELERİNDE UYGULANAN İNSAN ANATOMİSİ EĞİTİMİNİN İRDELENMESİ 37
OLIY TA'LIM MASSASALARIDA BOSHLANG'ICH TA'LIM SIFATI VA SAMARALIGINI OSHIRISH 42
CHALLENGES AFFECTING NOVICE ENGLISH TEACHERS' GROWTH IN RURAL KAZAKHSTAN SCHOOLS 45
THE PHILOSOPHY OF DIGITAL EDUCATION: PRE-SERVICE TEACHERS' CHALLENGES AND STRATEGIES 50
XIX. YÜZYIL SEYYAHLARINA GÖRE KIRGIZLARDA GİYİM-KUŞAM 55
COMPARISON OF WEB BASED AND TRADITIONAL TEACHING TECHNIQUES ON PANORAMIC ANATOMICAL LANDMARKS 67
MEASUREMENT OF PERIAPICAL LESIONS OF MANDIBULAR PREMOLAR TEETH ASSESSED ON CBCT SCANS IN A TURKISH POPULATION 73
İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İKİ DİLLİLİĞİN DİLSEL VE BİLİŞSEL BOYUTLARI 76
GELENEKSEL TÜRK GÜREŞLERİNİN TARİHİ, KÜLTÜREL ÖNEMİ VE GÜNÜMÜZDEKİ YERİ 88
THE RICHNESS OF LANGUAGE AND MEANS OF EXPRESSION IN CREATIVE WRITING 107
KÖK BÖRÜ – TÜRKLERİN DÜNYA UYARLIĞINDAKI EBEDI, YAŞAYAN VE ONURLU OYUNU 112
DİJİTAL MEDYA ÇAĞININ YENİ PATOLOJİSİ: "BEYİN ÇÜRÜMESİ" 116
STYLISTIC POSSIBILITIES OF SYNTACTIC UNITS IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE 121
NİĞDE TÜRK MİMARİSİNDE ÇATI VE TOL SİSTEMİNDE YAPILAN BEŞİK TONOZLU ESERLER 127
THE STAGES OF FORMATION OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM İN AZERBAIJAN 158
TEACHING PRIMARY STANDARDS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS 162
SAVAŞ KURGUSU AÇISINDAN 44 GÜN 168
COMPARATIVE ANALYSIS OF CULTURAL ELEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULA OF TÜRKIYE AND KAZAKHSTAN 180
REPRESENTATION OF TURKIC CULTURAL ELEMENTS IN 9TH-GRADE ENGLISH TEXTBOOKS: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN TÜRKİYE AND KAZAKHSTAN 188
GRAMMATICAL CATEGORIES IN KHATAI'S CLASSICAL POEMS 203
ПОДКАСТТАР АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУ 208
АФФИКСОИДНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ (В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ И АНГЛИЙСКОМ) 215
"MANAS" DESTANINDA AVRUPA HALKLARININ YANSITILMASI 220
ҚАЗАҚСТАНДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ЖАППАЙ АШЫҚ ОНЛАЙН КУРСТАРДЫ ИНТЕГРАЦИЯЛАУДЫҢ ЖОЛДАРЫ МЕН НӘТИЖЕЛЕРІ 226
ОКУУЧУЛАРДЫ ЖАРАНДЫК-ПАТРИОТТУК ТАРБИЯЛООНУН УЧУРДАГЫ МАСЕЛЕЛЕРИ 231
WORD-FORMATION PARADIGM OF VERBS OF ACTION IN THE AZERBAIJANI AND ENGLISH LANGUAGES 236
ШЫҢҒЫС АЙТМАТОВТЫҢ «АЛҒАШҚЫ ҰСТАЗ» ПОВЕСІНІҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ 241
МАХМУТ КАШКАРИНИН "ДИВАНУ ЛУГАТИ-Т ТҮРК" СӨЗДҮГҮНДӨГҮ МУЗЫКАГА БАЙЛАНЫШКАН ЛЕКСЕМАЛАР 251
MEMLÛK KIPÇAK TÜRKÇESİ ESERLERİ ÜZERİNE AKADEMİK ÇALIŞMALAR 256
TÜRK DÜNYASINDA MİSAFİRPERVERLİK VE DİLSEL YANSIMALARI: TÜRKÇE, KAZAKÇA VE KIRGIZCA'DA MİSAFİRPERVERLİĞİN ÖNEMİYLE İLGİLİ ATASÖZLERİNE DAİR BİR İNCELEME 265

ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ İÇİN TÜRKİYE'YE GELEN KIRGIZ ÖĞRENCİLER 274
YÜZYILLIK SÜREÇTE İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA KADININ İMGESİ 282
DEĞER KURAMLARI 286
DEĞERLER VE GÜNCEL KONULAR 293
DEĞERLER VE KÜLTÜR 300
DEĞERLER VE EĞİTİM 306
AHISKA TÜRKLERİNİN MÜCADELESİNDE YUNUS ZEYREK'İN ROLÜ VE ÖNEMİ 314
ТИЛДЕН ТИЛГЕ ӨТКӨН СЕЗИМДЕР: ЗАМАНБАП ТҮРК ЫРЫНЫН КЫРГЫЗЧА КОТОРМОСУ 322
MİLLÎ TETEBBULAR MECMÛASI'NIN TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARINA KATKISI 326
TÜRKİSTAN/ORTA ASYA TÜRK UYGARLIĞINDA İSLÂM'IN İLİM VE TASAVVUF MİRASI VE MİRASÇILARI ÜZERİNE ÇUBAK HACI CALİLOV İLE MÜLAKAT'IN TARİHÎ, GÜNCEL ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ 331
MUHAMMED MEHDİYEV'İN TURNALARIN İNDİĞİ YERDE ROMANINDA "AVLAK ÖY" GELENEĞİ 338
КЫРГЫЗ ЭЛИНДЕ «ТЕРГӨӨ» САЛТЫ ЖАНА АНЫН УЧУРДАГЫ АБАЛЫ 343
21. YÜZYIL BECERİLERİ VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İŞ BULMA KAYGISI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 349
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KARİYER FARKINDALIĞI VE GELECEK KAYGISI: LİTERATÜR ARAŞTIRMASI 353
TURİZMİN YÖRE HALKI ÜZERİNDE KÜLTÜREL ETKİLERİ: BİBLİYOMETRİK BİR İNCELEME 359
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE OKUDUKLARI BÖLÜMDEN MEMNUNİYET DURUMLARININ ARAŞTIRILMASI 368
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MUTLULUĞA BAKIŞ AÇILARININ ARAŞTIRILMASI 384
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ ZAMAN KULLANIMLARININ ARAŞTIRILMASI 396
KIRGIZİSTAN'DA SOSYAL MEDYADA YAYINLANAN ŞİDDET OLAYLARININ ARAŞTIRILMASI 414
A TEACHER'S NEW CHALLENGE: HOW TO TEACH ENGLISH TO TURKIC LANGUAGE SPEAKING STUDENTS 425
«СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ КЫРГЫЗСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)» 430
БИОФИЗИКА КУРСУНДА ГЕМОДИНАМИКАЛЫК ПРОЦЕССТЕРДИ ОКУТУУ МЕТОДИКАСЫ ТУУРАЛУУ 433
GÖÇMEN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ OKULLARDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 442
COMPARATIVE STUDY ON IT TERMINOLOGY STANDARDIZATION IN CHINA AND KAZAKHSTAN: A MULTILINGUAL PERSPECTIVE ON THE KAZAKH LANGUAGE 456
KIRGIZ EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİ VE DÖNÜŞÜMÜ (2020-2025) 460
ÜMELE- (ÖMELE-) SÖZCÜĞÜ ÜZERİNDEN IRK BİTİG 47'YE YENİ BİR ANLAMLANDIRMA ÖNERİSİ 468
TÜRKLERİN TARİH BOYUNCA KUTLADIĞI GELENEKSEL ETKİNLİĞİ NEVRUZ BAYRAMI: NEVRUZ SOFRASI RİTÜELLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 472
ALGI VE KÜLTÜR BAĞLAMINDA BAŞKALARINDAN NASIL ETKİLENİLİR? 482
BİN VE ÇEYREK SAAT: TATAR MASALLARI"NIN, TÜRK EDEBİYATINDA "BİNBİR GECE MASALLARI"NIN BİR YANSIMASI OLARAK ELE ALINMASI 487
LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF THE "SUN" COSMONYM IN KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES 491
ТАРЫХ ЖАНА КЕЛЕЧЕК: ФИЛОСОФИЯЛЫК ТАЛДОО 499
MÂTÜRÎDÎ'NİN DÜŞÜNCESİNDE BAĞLAMIN YERELLİĞİNDEN DEĞERİN EVRENSELLİĞİNE GEÇİŞ İZLERİ 504
АНАЛИЗ ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ 510
ENHANCING FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS WITH DISABILITIES: INCLUSIVE APPROACHES AND EFFECTIVE STRATEGIES IN SCHOOLS 515
DESIGNING SUPPLEMENTARY MATERIALS FOR DEVELOPING ENGLISH VOCABULARY BASED ON SONG MATERIALS FOR STUDENTS OF AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY 519
THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: IMPACT ON MOTIVATION AND LEARNING OUTCOMES 522
MÜZİK VE TÜRK DÜNYASI ÇALIŞMALARINDA YENİ BİR YÖN: KIRGIZ KARTALLA AVCILIĞINDAKİ İNSAN İLE KARTALIN ORTAKLILIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE İNSAN/İNSAN OLMAYANIN SESLİLİĞİNİN ROLÜ 525
TECCESSÜS KAVRAMI: TANRI BILGISI VE TOPLUMSAL ÖZGÜRLÜK ARASINDAKI ETKILEŞIM 530
ЫРК БИТИГДЕГИ АЙРЫМ СӨЗДӨРДҮН АЗЫРКЫ КЫРГЫЗ ТИЛИНДЕГИ АБАЛЫНА АНАЛИЗ 539
MAHTUMKULU'NUN ŞİİRLERİNDEKİ STANDART TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE KULLANILMAYAN EKLER 547
DOĞU TÜRKÇESİNDE NADİR BİR SÖZCÜK: *BURUNÇAḲ* 558
ƏHMƏD BƏY AĞAOĞLUNUN YARADICILIĞINDA "İTTİHADİ-İSLAM" İDEYASI 565
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN POPÜLER KÜLTÜR EĞİLİMLERİ VE DİL UYGULAMALARINA ETKİSİ 569
XIII АСР БОШИДАГИ ГЕОСИЁСИЙ МУНОСАБАТЛАР: ҚОРАХОНИЙЛАР, ХОРАЗМШОҲЛАР, НАЙМАНЛАР, МУҒУЛЛАР 581

НЕВРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ: СВОЙСТВА НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ И ВЫРАЖЕНИЯ 589
ТҮРІК ТІЛІН ҮЙРЕНІП ЖҮРГЕН ҚАЗАҚ СТУДЕНТТЕРІНІҢ АУЫЗЕКІ СӨЙЛЕУІНДЕГІ ҚАТЕЛІКТЕР МЕН ОЛАРДЫ ЖОЮ ТӘСІЛДЕРІ 595
KIRGIZ AİLESİNDE KADINLARIN GELENEKSEL DEĞERLERİ KORUMA VE AKTARMA ROLÜ: MODERNLEŞME KARŞISINDA DİRENÇ 600
МАХМУД КАШГАРИНИН «ТҮРК СӨЗДӨР ЖЫЙНАГЫНДАГЫ» БАЛДАР ОЮНДАРЫ ЖАНА ОЮНЧУКТАРЫ ТУУРАЛУУ МААЛЫМАТТАР 610
КЫРГЫЗДАРДЫН САЛТТЫК ТАРБИЯЛОО МАДАНИЯТЫНДАГЫ ШЫКТАНДЫРУУ МЕТОДДОРУ 615
ТҮРКІ ӨРКЕНИЕТІНДЕГІ АКАДЕМИК РӘБИҒА СЫЗДЫҚТЫҢ ҒЫЛЫМИ МҰРАЛАРЫ 622
IKKINCHI TURK XOQONLIGINING TASHKIL TOPISHI VA YUKSALISHIDA DASHT QABILALARI USTIDAN YURITILGAN SIYOSATNING AHAMIYATI 628
ALİ ŞİR NEVAYİ'NİN TUYUĞLARINDA CİNAS SANATI 633
STUDYING ETHNIC STEREOTYPES AND PSYCHOLOGICAL STANDARDS IN PREPARING GIRLS FOR A FAMILY 642
ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ДІНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАР КӨРІНІСІ 646
SAĞLIK HİZMETLERİNDE HASTA DENEYİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR 654
KADİM SÖZÜN GÖLGESİNDE: VİRANÎ'NİN ŞİİRLERİNDE MİTOLOJİK İZLER 664
SOMONIYLAR SULOLASINING HOKIMIYAT TEPASIGA KELISHI: TARIXIY JARAYON VA OMILLAR 677
PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING STUDENTS' INTELLECTUAL DEVELOPMENT 683
THE IMPACT OF HEALTH PERCEPTION ON BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL STATE 685
V Эл аралык Түрк цивилизациясы Конгрессинин (Түрк цивилизациясынын орток баалуулуктары) РЕЗОЛЮЦИЯСЫ 17-19-апрель, 2025-ж., Бишкек/Кыргызстан 691
V. ULUSLARARASI TÜRK UYGARLIĞI KONGRESİ (Türk Uygarlığının Ortak Değerleri) Sonuç Bildirisi 17-19 Nisan 2025 Bişkek/KIRGIZİSTAN 692
СҮРӨТТӨР ЖАБЫЛЫШ АЗЕМИ / FOTOĞRAFLAR KAPANIŞ PROGRAMI 693

АЧЫЛЫШ СӨЗДӨРҮ

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Ali Şîr Nevaî'nin Türk Uygarlığına Katkısı

Abdumurad TİLAVOV

Doç. Dr.
Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Ünıversitesi
Taşkent/ÖZBEKISTAN
a.tilavov@mail.ru
ORCID*:* 0000-0003-2367-6620

ÖZET. Bu makale, Ali Şir Nevai'nin insan ilişkilerinde karşılıklı sevginin, özellikle AŞKin önemine yaptığı vurgu ele alınmaktadır. Bununla birlikte düşünür şairin Türk uygarlığına katkısından bahsedilecektir. Bu düşüncelerin kanıtı olarak, şairin gazellerinden ve hayatıyla ilgili olaylardan örnekler verdik.
Anahtar kelimeler: Birlik, "Hamsa", Aşk, Karinca, umut, milletler, uygarlık.

Ali Shir Nava'i's Contribution to Turkish Civilization

ABSTRACT. This article examines Ali Şir Nevai's emphasis on the importance of mutual affection, especially LOVE, in human relations. As evidence of these thoughts, we have given examples from the poet's ghazals and events related to his life.
Keywords: Unity, "Khamsa", Love, Ant, hope, Nations, Civilization.

GİRİŞ

Bismillahirrahmanirrahim,
Rişteğe çekti nice dürrü yatîm.

Ali Şîr Nevaî ilk defa Türkçede yazdığı "Hamse" eserini bu mübarek mısralarla başlatır.

Yani "Bismillahirrahmanirrahîm" bir ipe dizilmiş inci taneleri gibidir.

Tabiri caizse, Türk Uygarlığı, Türk Birliği hakkında ilk söz söyleyenlerden biri Ali Şîr Nevaî'dir.

TÜRK NAZMİDE ÇÜ MİN TARTIB ALEM,
EYLEDİM OL MEMLEKETNİ YEKKALEM.

(Yani ben Türk Şiir sancağını yukarıya doğru kaldırıp, Türkçe konuşan tüm kavimlerin hepsini bu sancak altında topladım, birleştirdim)

Ve yine gururla, (kibirle değil. – A.T) şevkle yazar:

Eger bir kavim ger yüz, yoksa mingdür,
Muayyen TÜRK ULUSU hud meningdür.
Alibmen taht-ı fermânıma âsân,
Çerik çekmey Hıta'dın tâ Horasan.
Horasan demekim, Şiraz-ı Tebriz,
Ki kılmıştur neyi kilkim shakarrez

Yukarıdaki beyitlerde kastedilen coğrafyayı tasavvur edecek olursak, Hıta – Doğu Türkistan'dan Tebriz'e kadar yaşayan Türk kavimleri yüz mü, bin mi – tamamı Ali Şir Nevâi'nin kaleminin etkisi altında kalmış…

Evet, Nevai bize bunları söyleyeli aradan beş küsur yüz yıl geçse bile biz bu birliğe, bu kenetlenmeye ihtiyaç duymaktayız. Demek ki, Nevai'ye ihtiyaç duymaktayız.

Peki, Biz Nevâi'yi neden öğrenmeliyiz? O bize, Türk uygarlığına, dünya uygarığına neler önerdi, neler bıraktı?

Ilk önce Nevai İNSAN kavramına tarif verdi:

Kimki cahon ahlida insandurur,
Bilki nişanı anga İYMANDÜRÜR.

Yani, bu dünyada İNSAN var ise, onun esas belirtisi – İMANdır, diyor şairimiz. Zira,

Bolmasa iman bila ketmek işi,
Anglaki, ani dese bolmas kişi.
Yani insan bu dünyadan imanla gitmezse, onu insan demene gerek yok.

İkinci önemli husus: Malumunuz olmak üzere, bir memleketin, devletin refahı, dünya uygarlığında en ön sıralarda olması için yüzlerce, belki binlerce kişiler ve sivil toplum kuruluşları, günümüz tabiriyle devlet seferber edilir ve cilt-cilt raporlar hazırlanır ve sunulur.

Dikkatinizi Ali Şir Nevâi'nin şu dört mısrasına çekmek istiyoruz:

Tâ hirsu havas hırmanı barbâd olmaz,
Tâ nefs-u havâ kasrı beraftâd olmaz,
Tâ zülm-ü sitâm canığa bidâd olmaz,
İl şâd olmaz, memleket âbâd olmaz.

Düşünür şairimiz 500 küsur sene öncesinden sesleniyor ki: hırs hevesin kökünü kazmadan, nefis ve heva kasrını – sarayını viran etmeden ve nihayet zülüm, zorbalık, haksızlıklara son vermeden il – el, ülke, yurt şâd olmaz, memleket abat (mamur, rahat) olmaz, olamaz.

Evet, Ali Şir Nevai o cilt cilt raporları özetleyerek sadece 3 mısrada bize bir çözüm reçetesi sunmaktadır.

Üçüncüsü. Ali Şir Nevai'ye göre uygarlığın, saadetin anahtarı – AŞKtır.

Bolmasa işk ikki cahân bolmasın,
Ikki cahan demakim can bolmasın.
İşqsiz ul tenki, aning canı yok,
Hüsnni netsun kişikim ânı yok.
Yani,
Olmazsa aşk, iki cihan olmasın,
Değil iki cihan, cân da olmasın.
Aşksız ten, cansız vucuttur,
Aşk olmayınca insan güzelliği ne yasın ki?

Ben talebelerime diyorum ki, "Siz Kıskançlığı, Sevgi Mesajını Nevaî'den Öğrenmelisiniz… Buyurun:

"Könglum Örtansun Eger Gayrîngğa Perva Eylese…
Her Göngül Hemkim Sening Şevkingni Peyda Eylese.
Özgeler Hüsnün Temaşa Eylesem Çıksun Gözüm,
Özge Bir Göz Hemkim Sening Hüsnüng Temaşa Eylese"

Bu mısralar bize Aşık Yunus Emre'nin şu güzide sözlerini hatırlatıyor:

Ben yürürüm yana yana, Aşk boyadı beni kana
Ne âkilem ne divane, Gel gör beni aşk neyledi.
Gâh eserim yeller gibi, Gâh tozarım yollar gibi,
Gâh akarım seller gibi, Gel gör beni aşk neyledi…
Ya elim al kaldır beni, Ya vaslına erdir beni,
Çok ağlattın güldür beni Gel gör beni aşk neyledi.
Miskin Yunus biçareyim, Baştan ayağa yareyim,
Dost elinde avareyim, Gel gör beni aşk neyledi.

Gelin, yeri gelmişken Fuzuli'yi de rahmetle anmayı ihmal etmeyelim:

Pembeyî dağı cünün içre nihandür bedenim,
Budur öldükçe libasım, ölsem erür kefenim.

Yani, senin aşkın, hicranın oklarından tüm vücudum yaralandı ve ben o yaralar üzerine pamuk bastım. Taki hayatta iken bu bana giyisidir ve vefat edersem kefenim olsun.

Mevlana ise "Aşıkı çift?", yani "Aşıklık nedir?" sorusuna net cevap verir: "BEN OL VE BİL".

Dördüncüsü ve bize göre en çarpıcı, önemli hususta dolayı biz Nevai'yi bilmeliyiz, öğrenmeliyiz ve genç nesillere öğretmeliyiz. Belki, bizim evlatlarımıza yapacağımız en büyük iyilik, Türk uygarlığına büyük katkımız olacaktır.

Ali Şir Nevai GÖNÜL kavramına şöyle yaklaşıyor ve bizi uyarıyor:

Kabe ki alemning olup kıblesi,
Kadrı yok andakki köngül kabesi –
Kim – bu halayıkğa erür secdegâh,
Ol biri Halıkğa erür cilvegah.

Yani, Kabe tüm alemin kıblesi olmasına rağmen GÖNÜL KABESİ kadar yüksek mertebeye haiz değildir.

Nitekim, Kabe insanların secde ettiği yer ise, insanın gönlü Cenab-ı Hakk'ın cilvegahı, nazargah-i İlahidir.

Şairin esinlediği kaynak şu ayet-i kelimedir:

Kimgeki bir rişte yetirdin ziyân,
Katline ol rişteyi bilgil yılan.

Yani, birisine bir iplik kadar zülüm, zarar verdiysen, o zulmün, zararın seni yılan gibi boğacaktır.

Evet, toplumun bu reçeteyi uygulamaya ihtiyacı var, kanımca.

Peki, bunları söyleyen şair – Türkçe tabirle "Sözünün arkasında" mıdır?

Sorunuzun yanıtını Ali Şir Nevai'nin yanındaki tarihçi Handemir'in "Mekarüm ül Ahlak" eserindeki şu ibretli olaydan alacaksınız.

NEVAİ VE KARINCA

Evi bastıran karanlığı aydınlatan muma güneş de eşlik etmeye başladı. Meleklerin kanatlarının arasından geçip yere ulaşmayı başaran güneş ışıklarının eve girmesiyle her yeri aydınlatması bir oldu. O aydınlıkla Nevai, mescidin yolunu tutuyor. Uzun ince bir yolda, gözü yerde, kalbi yârda yürüyor. Her bir adımında Allah dercesine yürüyor. Elbette, her bir yolun sonu vardır. Tıpkı bu dünyanın ve ahiret gününün sonu gibi. Nevai'nin yürüdüğü yol (https://www.dirilispostasi.com/haberleri/yol) ise mescide götürmüştür. Şair mescide girer girmez iki rekât namaz kıldıktan sonra başlar Kur'an'a. O başlar okumaya, gelir dinlemeye kuşlar, bülbüller… Bir müddet tilavet ettikten sonra öyle namazını kıldırır. Dostlarla biraz sohbet ettikten sonra evinin yolunu tutar. Elbette, nasıl bir hal ile gelmişse dönerken de o şekilde gitmiştir.

Gel zaman, git zaman, vakitte geç olmuştur. Akşam namazına müezzinler cemaati çağırmış bulunmaktadırlar. Şair caminin yolunu tutmuştur.

''Zavallı karınca vatanından ayrı düşmüş''

Camiye ulaşınca cemaata namaza kıldırır. Kıldırır kıldırmasına da selam verir vermez ayağa kalkıp mescitten koşarak uzaklaşır. Doğal olarak cemaat imamlarının dönmesini bekler. Bir müddet zaman geçince şair mescide döner ve minbere oturur. Cemaat ise şaşkın bakışlarla Nevai'ye sorarlar: "İmam hazretleri, eğer izin verirseniz bizim bir soru akıllarımızı meşgul etmektedir. Siz her gün akşam namazının ardından vaaz verirdiniz. Birlikte hasbihâl ederdik. Bugün ne oldu da namaz biter bitmez koşarak mescitten uzaklaştınız." diye sorarlar. Nevai ise şöyle cevap verir:

"Doğrudur, biz her gün akşam namazından sonra hasbihâl ederdik. Ama bugün istisna. Ben namazda selam verirken üzerimde bir karıncanın olduğunu fark ettim. Zavallı karınca vatanından ayrı düşmüş ve nereye gideceğini bilmeden dört yana koşturuyordu, ailesini bir daha göremeyeceğinin vermiş olduğu korku halinden belliydi. Elbette, mescide gelirken ne yaptığımı düşünmeye başladım. Sonra yolda susadığımı ve su içmek için bir çeşmenin önünde durduğumu hatırladım. Haliyle vatanından ayrı düşmüş zavallı bir karıncayı yurdundan ayırmanın vebalini üstlenemezdim.

Mutluluktan ne yapacağını şaşırdı

Hemen o çeşmenin olduğu yere ulaştım ve karıncayı yavaş bir şekilde vatanına bıraktım. Mutluluktan ne yapacağını şaşırarak hemen evine koştu. Ben de gördüğünüz üzere mescide geri döndüm ve sizlerleyim." dedi. Görüyorsunuz değil mi? Şair ne kadar ince düşünceli. Hatta ufacık bir karıncanın vatanından ayrı düşmesine kayıtsız kalmadı. Karıncayı hemen sıcak yuvasına geri götürdü.

Beşinci nedeni Siz değerli dinleyicilere sunmadan önce çok yeni öğrendiğim şu çok ender bulunan Türkçe maniyi hatırlatmak isterim:

Şu dağlar kömürdendir,

Giden gün ömürdendir.
Feleğin bir kuşu var –
Pençesi demirdendir…
Şimdi de ÖMÜR konusunda Ali Şir Nevai'ye kulak verelim:
Ey köngil, bakmağil cihan işige,
Ki, cihan kılmadı vefa kışıge.
Bir uluğrak kesek irür bu cihan,
Ki erür köpregi suv içre nihan.

Evet, Nevai, bu dünyayı kocaman su üzerindeki kurumuş toprağa benzetmektedir. Bu kesek – kurumuş toprak nerdeyse eriyip gidecek ve sen gark olacaksın!

Peki, kurtuluş nedir? Nevai bize bunu da gösteriyor.

"Kendine bir gemi yap ve o gemiye Nuh Peygamberi kiştibân – yani kaptan yap. Kimin gemisine Nuh yönetici olsa, bu su mevclenerek gök yüzüne kadar yükselse bile, gark olmayacaksın". Evet, Nevai kim iman gereği yaşar, iyiliği, dürüstlüğü kendine kural, prensip edinirse, saadete erecektir, diyor.

Altıncısı. Ali Şir Nevai gelişigüzel değil, derin bilgili bir tarihçidir. O bize, kimlerin nesli, hangi alimlerin miraslarının varisleri olduğumuzu anlatır.

Konuşmamıza UMUT konusuyla nokta koymayı uygun bulduk.

Ali Şir Nevai bir rubayiside şöyle der:

Ahbab, dengizki, han-u manda tama' uz,
Ne han-u man, can-u cihandan tama' uz,
Ne can-u cihan, kavn-u mekandan tama' uz,
Lik dimangiz munikim – Andin tama' uz.

Yanı, ey dostlar, bana evinden, barkından, canından, hatta iki dünyandan vaz geç, diyebilirsiniz. Ama sakın ha, bana O'ndan, yani Allah'tan, O'nun rahmatinden ümüdünü kes, vaz geç demeyiniz.

Burada şair klasik edabiyattaki "iktibas" sanatının güzel örneğini vermektedir.

De ki: "Ey günah işleyerek kendilerine yazık eden kullarım! Allah'ın rahmetinden ümîdinizi kesmeyin! Çünkü Allah, bütün günahları bağışlar. Şüphesiz O, çok bağışlayıcıdır, engin merhamet sahibidir." (Zümer süresi, 53.Ayet).

Hepimizi UMUT adlı hayat verici nimet ömür boyu terk etmemesini temeni eder, saygılar sunarım.

KAYNAKÇA

Ibratli hikoyatlar va xislatli hikmatlar. – T.: "Qamar media" nashryoti, 2021. – 520 – bet.
Navoiy A. Mukammal asarlar to'plami. – T.: "Tamaddun" nashriyoti, 2000. – b. 320.
Qozixo'ja A. Gar ortuq so'z dedim... –T.: "Nurafshon busıness" nashriyoti, 2021. – b. 320.
Qur'oni Karim. Ma'nolarining tarjima va tafsiri. Tarjima va tafsir muallifi Shayx Abdulaziz Mansur. – T.: Sano-standart, 2021. – b. 860.
Xondamir. Makorim-ul axloq. – T.: "Tamaddun". 2021. – b. 140.

Cem ZORLU

Prof. Dr.
Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörü
Konya/TÜRKİYE
czorlu@erbakan.edu.tr

Aziz misafirler,

Değerli bilim insanları,

Kıymetli genç kardeşlerim,

Gönül coğrayamızın kadim evlatları,

Türk uygarlığının asırlara yayılan kadim mirasını yaşatmak, yeniden anlamlandırmak ve ortak değerlerimiz etrafında gelecek vizyonu inşa etmek amacıyla düzenlenen bu anlamlı kongrede sizlerle bir araya gelmekten duyduğum memnuniyeti en içten duygularımla ifade etmek isterim.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'ni, böylesine güçlü bir vizyonla bu kongreyi hayata geçirdiği için canıgönülden kutluyorum.

Manas, adıyla müsemma bir üniversitedir,

Efsaneden gerçeğe, maziden atiye uzanan köprüdür.

Türk dünyasının birlikte düşünme, birlikte üretme ve birlikte yükselme idealinin somut bir tezahürüdür.

Bugünkü kongremiz; akademik bir etkinliğin çok ötesindedir. Gönül coğrafyamızın yeniden buluştuğu, geçmişin bilgeliğiyle geleceğin inşasına omuz verdig imiz bir kardeşlik meclisidir.

Kıymetli Misafirler,

Türk uygarlığı, yalnızca taşla, toprakla, çadırla, sarayla örülmüş bir medeniyet değildir.

O; söze ruh,

yazıya anlam,

ilme yön,

insana kıymet katan bir yürek medeniyetidir.

Bizler bu uygarlığın hem mirasçıları hem taşıyıcıları hem de yeniden kurucularıyız.

Bu sebepledir ki, Türk uygarlıklarının ortak değerlerini konuşurken, sadece geçmişi yad etmiyoruz; aynı zamanda geleceğe dair ortak bir sorumluluğun altına da imza atıyoruz.

Bu noktada eğitim, Türk dünyasının kaderini şekillendirecek en güçlü anahtardır.

Sayın Cumhurbaşkanımızın da sık sık vurguladığı gibi, Türkiye ile Kırgızistan arasında en sağlam köprü eğitim iş birlikleridir.

Bu iş birlikleri, diplomatik temaslardan çok daha fazlasını ifade eder:

Bu, insanı merkeze alan, geleceği inşa eden, kültürler arası köprüler kuran bir gönül yatırımının ifadesidir.

1995'te kurulan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, işte tam da bu idealin ete kemiğe bürünmüş halidir.

Bugün 45 farklı ülkede mezunlarıyla adeta Türk dünyasının akademik elçiliğini yürüten bir kurumdur.

Bu üniversitenin başarısı yalnızca istatistiklerde değil, kalplerde ve zihniyet dönüşümünde kendini göstermektedir.

Kıymetli Katılımcılar,

Necmettin Erbakan Üniversitesi olarak, Türkiye'nin kalbinden, Konya'dan, ata yurdumuz Orta Asya'ya uzanan bu kardeşlik yolunda üzerimize düşeni yapmaya devam ediyoruz.

Üniversitelerimiz arasında geliştirilen değişim programları, ortak projeler, araştırma iş birlikleri ve kültürel etkileşimler; bu gönül coğrafyasının en parlak meyvelerini oluşturacaktır.

Bugün bilim, teknoloji, kültür ve sanat alanında Türk dünyasının birlikte üretmesi, birlikte düşünmesi, birlikte yol alması artık bir tercih değil, bir zorunluluktur.

Çünkü dünya artık yalnızca bilgiyle değil, ortak değerlerle yönetiliyor.

Ve biz bu değerleri en sağlam şekilde kendi tarihimizde, kendi hikayemizde, kendi uygarlığımızda buluyoruz.

Unutmayalım, kökü olmayanın gölgesi olmaz. Bizim ise köklerimiz sağlam, gölgemiz geniştir.

Sevgili genç kardeşlerim,

Siz bu medeniyetin hem mirasçıları hem de mimarlarısınız.

Köklerinize sıkı sıkıya sarılın.

Ama gözlerinizi de ufka dikin.

Sizi bekleyen büyük bir gelecek var.

Bilimle güçlenin, değerle derinleşin.

Bu kıymetli kongrenin; yeni fikirlerin filizlenmesine, ortak projelerin çoğalmasına ve Türk dünyasının bilimle, kültürle, dostlukla yeniden şahlanmasına vesile olmasını diliyorum.

Bu duygularla sözlerime son verirken,

Necmettin Erbakan Üniversitesi adına hepinizi saygıyla, muhabbetle selamlıyorum.

Teşekkür ederim.

БАЯНДАМАЛАР

TAM METİN BİLDİRİLER

MÂTÜRÎDÎ'YE GÖRE DİNDE AKLIN ETKİNLİK ALANI

Nail KARAGÖZ

Doç. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
nail.karagoz@manas.edu.kg
nailkaragoz@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6409-6513

ÖZET. Sünni gelenek içinde akla verdiği önemle tanınan Mâtürîdî'nin Türk din hayatının şekillenmesinde göz ardı edilemeyecek bir etkisi bulunmaktadır. Onun haber ve duyu ile birlikte aklı da bilgi kaynakları arasında sayması hem dönemi hem de günümüz açısından önemlidir. Mâtürîdî aklı bilgi kaynağı olmak yanında diğer bilgi kaynaklarının kontrol aracı olarak da görmektedir. Bu yönüyle akıl, haber kapsamında değerlendirilen vahyin ve duyu bilgisinin doğruluğunu tespit edebilen güçtür. Bunun yanında akıl insanın fıtrattan getirdiği bir denge aracı, insanı tehlikelerden koruyan bir kalkandır. Bunlara ek olarak Mâtürîdî, akla başka görevler de yüklemiştir. Söz gelimi Allah akılla bilinir, yaratılışın hikmetini akıl kavrayabilir, âlemin sonradan var edildiği akılla anlaşılır. Bir insan fiili olan iman ve tevbe aklın eseridir. Akıl iyi ve kötüyü ayırt ettiği gibi çıkarımlarda bulunarak ahiretin varlığını da kavrayabilecek bir potansiyel barındırır. Bildirimiz Mâtürîdî'nin aklın vahye ihtiyaç duymadan ulaşabileceği bu tür bilgileri konu edinmekte ve onun akla yüklediği görevlerin çerçevesini çizmeyi amaçlamaktadır. Bildiride literatür taraması, tümevarım ve tümden gelim metotları kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır.
Anahtar kelimeler: Kelâm, Mâtürîdî, Akıl, İstidlâl.

The Field of Activity of Reason in Religion According to Māturīdī

ABSTRACT. Māturīdī, who is known for the importance he attaches to reason within the Sunni tradition, has an influence that cannot be ignored in the shaping of Turkish religious life. His counting reason among the sources of knowledge along with news and senses is important both for each period and for today. Māturīdī sees reason not only as a source but also as a means of controlling other sources of knowledge. In this respect, reason is the power that can determine the accuracy of revelation and sense knowledge, which are considered within the scope of news. In addition to this, reason is a means of balance brought by human nature and a shield that protects human beings from dangers. In addition to these, al-Māturīdī attributed other duties to the intellect. For instance, God is known by reason, reason can comprehend the wisdom of creation, and reason can understand that the universe was created later. Faith and repentance, which are human acts, are the work of reason. As the intellect distinguishes between good and evil, it also has the potential to comprehend the existence of the hereafter by making inferences. Our paper deals with this kind of knowledge that Māturīdī's intellect can reach without the need for revelation and aims to draw the framework of the duties he attributes to the intellect. In the paper, evaluations will be made by using literature review, induction and deduction methods.
Keywords: Theology, al-Māturīdī, Reason, Inference.

GİRİŞ

Hz. Muhammed'in (a.s.) vefatından sonraki sorunlara üretilen çözümler merkezinde ortaya çıkan mezhep oluşumlarını başlıca iki anlayışa indirgemek mümkündür. Birincisi metni esas alan, Hicaz merkezli ve genellikle Arap unsurlardan oluşan Ashab-ı hadis'tir. Bu anlayışın çözüm önerisi Hz. Peygamber'den, sahabeden ve tabiînden gelen rivayetleri esas almak ve akla dinde yer vermemektir (Yürük, 2017, 48-51). İkinci anlayış ise metni önemsemekle birlikte manayı önceleyen, Küfe merkezli ve genellikle Araplar dışındaki Müslümanlardan yani mevaliden oluşan Ashab-ı rey'dir. Ashab-ı reyin temel özelliği gerek konu gerekse muhteva olarak metnin yetmediği sorunların çözümünde akla ve onun gerekleri olan istidlâl, kıyas, içtihat, istihsan gibi çözüm üretmeye yarayan yollara başvurmasıdır. Söz konusu iki anlayışın sorunları çözmek için teklif ettikleri hemen her çözüm önerisinde akıl temelli bu ayrışmayı belirgin bir şekilde görmek mümkündür.

Aklın dinde delil olup olmadığı ilk dönem kelamcılarından itibaren tartışılagelmiştir. Tartışmanın ana tarafları dinde aklı delil kabul etmeyen Ashab-ı hadis ile tersini savunan Ashab-ı reydir. Aslında pek çok konuda görülen ayrışmalar ve görüş farklılıklarından kaynaklanan alt kollara ayrılmanın temelinde bu iki yaklaşımın izlerini bulmak mümkündür. Dolayısıyla ilk dönem İslam düşüncesinde mezheplere ayrılmanın ana nedenlerinden biri olarak aklın dindeki konumu konusunda farklı tavır sergileyen yukarıdaki iki farklı bakış açısını göstermek yanlış olmayacaktır.

Aklın dindeki konumu yanında bölgesel, coğrafi, kültürel vs. farklılıkları da bu ana ayrışmanın nedenleri arasında saymak mümkündür. Bu çerçevede tartışılan kelam ilminin meşru olup olmadığı, imanın yaratılıp yaratılmadığı, akla dayalı bilgi ve hüküm üretme araçları olan içtihat, kıyas, istihsan vb. metotların dinde kullanılıp kullanılamayacağı gibi konular bu bildirinin kapsamı dışındadır. Biz bu bildiride akla dayalı ayrışmada çok önemli dönüm noktalarından biri olan İmam Mâtürîdî'yi merkeze alacak ve onun dinde aklın etkinlik alanı ile ilgili değerlendirmelerine yer vereceğiz. Buradaki sınırımız da başta marifetullah olmak üzere Mâtürîdî'nin akla verdiği etkinlik alanını tespit etmeye çalışmak olacaktır. Konuya geçmeden önce kelam ilmi açısından dinde aklın etkinliğine yönelik tartışmalarda bir gösterge niteliği taşıyan marifetullahın aklî mi şerî mi olduğu konusunda ana akım mezheplerin görüşlerine kısaca yer vermek istiyoruz.

1. Kelamda Marifetullah'ın Akliliği Tartışmaları

İslam düşüncesinde mensuplarının çokluğu açısından şüphesiz en büyük akım Ehl-i sünnet'tir. Ehl-i sünnet'in Eş'arîlik ve Mâtürîdîlik olarak ikiye ayrıldığı düşünüldüğünde bu iki akımın görüşleri büyük kitlenin görüşlerini tespit açısından önemlidir. Ancak bu iki akımın kurucu unsurlarının hicri dördüncü asrın başlarından itibaren belirginlik kazanmaya başlamasından önce teşekkül ettiği ve bunların oluşmasındaki katkısı düşünüldüğünde Mu'tezile'nin görüşlerine öncelik vermek daha doğru olacaktır.

Ehl-i sünnet'in iki kolunun oluşumunda da etkisi görülen Mu'tezile'nin kendi içinde farklılıklar bulunmakla birlikte aklın dindeki konumu ve özellikle de marifetullahın akliliği konusunda hem fikir oldukları söylenebilir. Mu'tezile'ye göre iyi ve kötünün bilinmesi hususunda akıl tek başına yeterlidir. Vahiy olmadan da insan aklı dinin en temel konusu olan Allah'ın varlığını ve birliğini bulabilir. Dolayısıyla diğer meselelerde de insan aklı bir rehber olarak kabul edilmelidir (Muhammed b. İbrahim, ts, 68). Mu'tezile adalet prensibi gereği ve akla verdiği önemden dolayı husün kubuh gibi konularda da aklı yetkili görmüştür (Kadı Abdulcabbar, 1988, 203-210; 474-482; 532-533). Kur'an'da Hz. İbrahim'in Allah'ı arama ve aklı ile onu bulma hikayesi Mu'tezile'nin bu görüşünü dayandırdığı bir delil olmuştur (Zemahşerî, 2009, 334). Zira o, aklını kullanarak içlerinde babasının da bulunduğu toplumun inandığı putlara karşı gelmiş, aklı ile Allah'ı arama yoluna girmiş ve bulmuştur (Karagöz, 2019, 36).

Mu'tezile'nin teşekkül sürecinin başında yaşamış olan Ebu Hanife'nin de "Yeryüzünün, göklerin, kendisinin ve diğer varlıkların yaratılmışlığını gören bir kimsenin Allah'ı bilmeme özrü yoktur" dediği nakledilmektedir (Lâmişî, 1995, 103-104; Sâbûnî, ts, 85). Dolayısıyla Mâtürîdî'nin takipçileri, kendilerine vahiy ulaşmamış, peygamber gelmemiş fetret dönemi insanlarının akıllarını kullanarak Allah'ı bulma sorumluluğu taşıdıklarını savunmaktadırlar. Mâtürîdîler'in bu konudaki gerekçesi insanın evrendeki varlıkları incelediğinde aklıyla onu yaratan yüce bir varlık fikrine ulaşabileceği düşüncesidir (Sâlimî, 1309, 9; Lâmişî, 1995, 103; Sübkî, 1413, 3/387).

Yine aynı konuyla bağlantılı olarak Eş'arî kelâm okuluna göre insan aklı kendi başına iyi ve kötüyü bilemeyeceği için Allah'ın peygamber göndermeden önce insanları mesul tutması söz konusu değildir. Onlara göre Kur'an, peygamber gönderilmeden insanların mesul tutulmayacağını bildirmektedir (el-İsrâ 17/15). Ancak bu ifade insanların peygamber gönderilmeyip başıboş bırakılacağı manasına da gelmez. Kur'an bunu bir diğer ilkeye bağlar ve her kavme kendi içinden ve kendi lisanını kullanan peygamberler gönderildiğini açıklar (Yûnus 10/47). Eş'arîlerin Allah'ın sıfatları konusundaki yaklaşımları da aynıdır (Şeyhzade, 1317, 35).

1. Mâtürîdî'ye Göre Aklın Yapısı ve Faydaları

Mâtürîdî'nin eserlerinde aklın tam bir tanımına rastlanmasa da işlevleri üzerinde yoğun olarak durulduğu görülmektedir. Yapısı itibariyle akıl, evrenin bir parçası olduğu için evren hikmetten yoksun bir temel üzerine kurulmuş değildir (Mâtürîdî, 2003, 5; 2002, 4). Akıl iyi ve kötünün bilinmesi için bir delildir. Hikmetli, amacı doğru, övülmesi, özenilmesi gereken davranışları zıtlarından ayırt eder. Onu bu vasıflarla yaratan Allah'tır (Mâtürîdî, 2005, 5/368-369; 2020, 396-397).

Bununla birlikte akıl her şeyi bilemeyeceği için başkası sayesinde idrak etmekte, kendisine görünen ölçüde idrakte bulunabilmektedir (Mâtürîdî, 2005, 12/80; 2020, 12/97). Ona bu idraki sağlayan elbette Allah'tır. Ayrıca bir şeyin aklî tasavvurun dışında kalması o şeyin yok olduğu anlamına gelmemektedir. Varlıkların yoktan yaratılmaları aklın tasavvuru dışında olsa da gerçektir (Mâtürîdî, 2003, 256; 2002, 209; Alper, 2009, 55; Kutlu, 2009, 11).

Aklın işlevi, sahibinin beslenme durumuna göre artabilir (Mâtürîdî, 2005, 9/33; 2020, 9/48), on sekiz kırk yaş arasında olgunluğa ulaşır (Mâtürîdî, 2005, 8/272; 2020, 8/302), belirli bir yaş düzeyine ulaşınca azalabilir (Mâtürîdî, 2005, 13/361; 2020, 13/389). Aklın potansiyel olarak bulunmasından çok işlek olarak kullanılması esastır. Zira işlek hale getirilemeyen aklın bilgi kaynağı olması mümkün değildir (Alper, 2009, 59-60). Mâtürîdî, işlek aklı daha çok nazar ve istidlâl kavramlarıyla ifade eder. Ona göre istidlâl, kişiyi her durumda karlı çıkarır, her açıdan kendisine fayda sağlar (Mâtürîdî, 2003, 209; 2002, 173).

Mâtürîdî'ye göre aklı kullanmak insana ağır gelebilir, onu çeşitli zevklerden mahrum bırakabilir. Yine de insan aklını kullanmaktan vazgeçmemelidir. Zira o, sahibine çeşitli faydalar sağladığı gibi kendisini tehlikelerden de korumakta ve helak olmasını engellemektedir (Mâtürîdî, 2005, 13/20; 2020, 13/28). Mâtürîdî'nin aklı bir denge unsuru ve aşırılıklardan uzak orta yol olarak gördüğünü çeşitli açıklamalarından çıkarmak mümkündür. İnsanın fiilleri konusunu açıklarken "*Biz sizi orta bir ümmet kıldık*" (el-Bakara 2/143) ayetini ve "İşlerin en hayırlısı, iki uçta kalmayıp orta yolu takip edenlerinkidir" (Beyhakî, 1344, 3/273) hadisini gündeme getiren Mâtürîdî, bu konuda orta yolu takip edenler olarak nitelediği görüşü aklın adalet ve hakkaniyet olarak göreceğini söylemektedir (Mâtürîdî, 2005, 1/82; 2020, 1/114). Dolayısıyla onun, aklı insanı aşırılıklardan marjinallikten koruyan bir denge unsuru olarak gördüğü söylenebilir.

Mâtürîdî'nin akla yüklediği görevlerden biri de duyu ve haber kaynaklarından gelen bilgiyi denetlemedir. Ona göre akıl duyu bilgisi gibidir. Duyu bilgisi değişikliğe uğramaz, olağanüstü durumlar dışında işlevsiz hale getirilemez, gizli kapalı hususları bilme kaynağıdır. Bu açılardan duyu bilgisine benzeyen akıl, her türlü işin, konum ve düzenlemenin dayanağı olmalıdır (Mâtürîdî, 2003, 356; 2002, 285). Bu bağlamda aklın kullanımı/istidlâl, diğer bilgi kaynaklarının süzgeci konumundadır.

Aynı şekilde haber yoluyla gelen bilginin doğruluğunu tespit etmede de istidlâl gereklidir. Yani onun denetim aracı da akıldır. Peygamberlerin ayırt edici özelliklerinden olan doğruluk ve masumiyete sahip olmayan kimselerin (râvilerin) dilinden aktarılan haberlerin doğruluğu akılla kontrol edilmelidir (Mâtürîdî, 2003, 14-16; 2002, 12-13). Dolayısıyla istidlâl gerek duyulardan gerekse haber kanallarından gelen ve öğrenim yoluyla elde edilen bütün verilerin akıl süzgecinden geçirilmesi ve bu şekilde sonuca ulaşılması için gereklidir (Karagöz, 2024, 129).

2. Aklın Allah'ı Bilmedeki Rolü

Giriş kısmında da değinildiği gibi Kelam ilminde marifetullah olarak kavramlaştırılan Allah'ı bilme konusunda Eş'arîler'in olumsuz tavırlarına karşın Mut'ezile ve Mâtürîdîler'in bir kısmı aklın Allah'ı bilebileceği inancındadırlar. Bu bağlamda Mâtürîdî'nin marifetullahın aklîliği ile ilgili delillendirmelerine göz atmak gerekmektedir.

Mâtürîdî, aklın hem duyular alanında (şehâdet) hem de duyu ötesi alanda (gayb) etkinliğinin olduğuna inanır (Mâtürîdî, 2003 355-356; 2002, 285). Ona göre vahiy/haber verisi olmasa bile insan sağlam akılla din olgusunu doğru anlamak zorundadır ve din konusunda sorumluluk yüklenmesinin başlıca nedeni akıldır. Akıl insana verilmiş fıtrî bir delil olduğu için başka bir delile gerek duymadan din alanının gerçekliğine ulaşabilir (Özcan, 1999, 80-81). Onun din ve şeriatı birbirinden ayırarak dini aklın, şeriatı da naklin/vahyin/haberin alanı olarak kabul etmesi bu konudaki görüşlerinin dayanağını oluşturmaktadır. Yani ona göre akıl, kendi alanı olan din alanında başka delile gerek duymayacak kadar etkindir (Özcan, 1999, 80-81).

Mâtürîdî'nin din alanında akla yetki yükleyerek vahye gerek duymadan Allah'ın varlığını bulabileceğini söylemesindeki gerekçe, aklın eserden müessire gidebilecek yetkinlikte olmasıdır. Zira akıl, kâinatın yaratıcısının varlığını yine kâinatta bulunan ilgi çekici nesnelere dayanarak

bilebilmektedir. Ancak buradaki bilebilmenin sınırı keyfiyet ve mahiyeti kapsamaz (Mâtürîdî, 2003, 49; 2002, 41). Çünkü Allah'ın bilinmesi, duyulur alemdeki nesnelerin varlığına kıyas/istidlâlde bulunarak duyular ötesindeki o nesneleri var edenin var oluş bilgisine ulaşmaktır (Mâtürîdî, 2003, 372; 2002, 298). Keyfiyet ve mahiyet ise duyu bilgisini gerektiren idrakle mümkündür. Allah'ı idrak ise mümkün değildir.

Mâtürîdî, istidlâl yoluyla yaratılış ve işleyiş hikmetinin anlaşılması noktasında da aklı yetkili görmektedir. Allah'ın yaratma fiilinin hikmetten uzak, abes bir içerik taşıması söz konusu olmadığı için istidlâlde bulunan kişi kâinatın yaratılış hikmetini de kavrayabilir (Öğük, 2010, 106). İstidlâli iyi kullanan bir kimse kâinatın işleyişine ve başlangıcına dair çıkarımlarda da bulunabilir. Kelamcıların kâinatın hâdisliği/sonradanlığı/yaratılmışlığı gerçeğini ispatlamak için geliştirdikleri hudûs, cevher, araz, atom gibi kavramlar Mâtürîdî açısından duyu alanı dışındadır. Bu tür bilgiler haber yoluyla da gelmemiştir. Dolaysıyla bu tür bilgilerin kaynağı ancak istidlâldir. Nasıl ki yazı olmadan yazmanın, ayrışma olmadan ayrışmanın varlığı bilinemezse kâinatın sonradanlığının göstergesi olan birleşme, hareket ve sükûnun da bilinebilmesi ancak akıl yoluyla gerçekleşmektedir (Mâtürîdî, 2003, 27; 2002, 23).

3. İmanın ve Tevbenin Oluşumunda Aklın Rolü

Mâtürîdî dinde bilgi kaynakları olarak vahyin/haberin yanında aklı da sayar. Buna bağlı olarak akla imanın oluşumunda en önemli rolü verir. Ona göre Allah'a ve O'nun elçilerine iman ancak istidlâlle mümkün olur (Mâtürîdî, 2003, 460; 2002, 368). Bir kimsenin imandan sorumlu tutulabilmesi için sağlıklı çalışan aklının bulunması gerekir. Öncesinde istidlâlin bulunmadığı iman hakiki değil, taklit düzeyinde olacağı için geçerli değildir (Mâtürîdî, 2003, 608; 2002, 493). Buna bağlı olarak, öncesinde şâhidin gâibe delâleti yoluyla bir istidlâl gerçekleşmediği için Firavun'un imanı da geçerli değildir. Başkasının/liderinin geliştirdiği iman doktrinine inanmakla yetinen kimseler taklit düzeyinde kalır ve bunu fırsata çeviren mezhep veya hareket liderleri kolayca taraftar bulabilirler. Sorgulamadan, araştırmadan kabul edilen bu hazır iman sunumu sapkın fikirler içerse de hakikat gibi savunulabilir (Rudolp, 2016, 395-396). Bu nedenle Mâtürîdî, imanın öncesindeki istidlâli hem imanın oluşmasında hem de Allah yolundan döndürme eylemine maruz kalmama açısından çok önemsemektedir (Mâtürîdî, 2003, 608; 2002, 493). Bu durumun tevbenin kabulü için de geçerli olduğu Mâtürîdî tarafından net bir şekilde ortaya konmuştur.

4. Aklın İyi ve Kötüyü Ayırt Etme Becerisi

Mâtürîdî'nin insan aklının yetenekleri ile ilgili üzerinde en fazla durduğu konulardan biri de iyi ve kötünün akılla bilinip bilinemeyeceğidir. Kelam ilminde hüsün ve kubuh olarak sistemleştirilen bu konuda Mâtürîdî, kabaca söylemek gerekirse hüsün ve kubuhu vahye dayandıran Eş'arîlik ile akla dayandıran Mu'tezile arasında bulunmaktadır. Ona göre akılda her iyi olanı iyi, kötü olanı da kötü olarak kavrama yeteneği vardır (Mâtürîdî, 2003, 157; 2002, 127). İnsanı sorumlu varlık olarak yaratan Allah, onun zihnine övgüye değer davranışları iyi, yergiye değer davranışları da kötü olarak yerleştirmiştir (Mâtürîdî, 2003, 351; 2002, 282). Aklı günlük hayatta ölçümde haksızlığı önlemek için kullanılan mizana benzetmesi (Mâtürîdî, 2005, 14/257; 2020, 14/283), ona hakemlik görevi yüklediğini gösterir. İnsanın bu yeteneği inancına göre değişmez. Zira aklı kullanma konusunda mümin ile kâfir arasında fark yoktur. Akıl imtihan aracı olduğuna göre aklını kullanan imtihanını kazanır, kullanmayan kazanamaz.

Bunun yanında Mâtürîdî'nin nimete teşekkür etme gerekliliği konusunda da akla büyük yetkiler verdiği görülmektedir. Onun sisteminde akıl, nimeti verene teşekkür etmenin gerekliliğini bilir. Kendisine verilen nimetlerin ilahi kaynaklı olduğunu anlayan aklın, onları verene teşekkür etmesi gerekir. Zira önceden akla böyle bir yetenek verilmeseydi akıl ilahi emir ve yasakları kavrayamazdı (Mâtürîdî, 2003, 411; 2002, 328). Aklın nimeti verene teşekkürü iki yönlüdür. Birincisi farklı nimetlere farklı teşekkür gerekir. Bu farklılıkları açıklamak için de peygamberin getireceği kelama ihtiyaç duyulur. İkinci açıdan ise teşekkürün nasıl, ne kadar vs. yapılacağı nimetleri verenin üstünlüğüne kıyasla olacağı için bunları gerçekten bilen birinin (peygamberin) açıklaması beklenir

(Mâtürîdî, 2005, 12/511; 2020, 12/566). Böylece Mâtürîdî, akla peygambere duyulan ihtiyacı bilme görevi verirken nimete teşekkürün niteliği konusunu peygamberin getireceği açıklamalara bırakmaktadır. Bu düşüncesiyle peygamberlik kurumuna yer açan Mâtürîdî, nimetlerin amaçsız verilmediğini, kâinatta başıboşluk olmadığını, nimeti verene karşı şükür görevini yerine getirmemenin düşünülemeyeceğini vurgulayarak sistem gereği peygambere ihtiyaç duyulacağını belirtir (Mâtürîdî, 2005, 14/261; 2020, 14/287).

Nimete teşekkürü "iyi" olarak niteleyen ve bunu bilmeyi aklın görevi sayan Mâtürîdî, bu bağlamda imtihanın ve yapılanların bedelinin ödeneceği bir yerin olması gerektiğini bilmeyi de aklın etkinlik alanı içinde görür. Ona göre akıl, iyile kötünün, şükredenle nankörün ayırt edileceği bir ayrım yerinin gerekliliğine hükmeder (Mâtürîdî, 2005, 10/72; 2020, 10/98).

5. Aklın Ahiretin Varlığına ve Gerekliliğine Yönelik Çıkarımları

Mâtürîdî'nin akla yüklediği etkinlik alanlarından biri de dünya hayatında yaşananları temele alarak ahiretin varlığına yönelik çıkarımlarda bulunabilmesidir. Bu onun duyulardan duyu ötesine geçebilme kabiliyetiyle ilgilidir (Krş. Karagöz, 2021). Akıl bu yeteneğini genellikle müşahede bilgisini temele alarak yapmakta ve buna dayanarak, bununla kıyaslayarak müşahede ötesine yani gayb alanına geçebilmektedir.

Aklın insan bünyesine konulması sadece dünya menfaatlerini elde etmeye yönelik değildir. Bu yetenek hayvanlarda da vardır. Oysaki insana akıl hayvanlardan daha öte maksatlar için verilmiştir. Aynı durum göz, kulak ve diğer hayat nimetleri için de geçerlidir (Mâtürîdî, 2005, 5/56-57; 2020, 5/70-71).

Akıl, sonuca bağlı çalıştığı için sonucu belirlenmeden bir şeyi yaratmanın da anlamsız olacağını kavrar. Zira yıkmanın zevkini tatmak için bina yapmak ne kadar anlamsızsa sonuca bağlanmadan dünyayı yaratmanın da anlamı olmaz ve Allah böyle boş işlerle uğraşmaz (Mâtürîdî, 2005, 1/67; 2020, 1/100). İkinci hayatın olmaması birinci hayat olan dünyayı ve içindekileri yaratmayı boş ve anlamsız kılar. Varlıkları amaçsız yaratmak onları yok olmaları için yaratmak anlamına geleceği için böyle bir fiil akla abes gelir. Dolayısıyla dünya hayatının varlığı ahiret hayatına kılavuz konumundadır. Bu nedenle Kur'an, ahiretle ilgili olayları insanların dünyada bildikleri şeylere benzeterek anlatmıştır (Mâtürîdî, 2005, 1/54; 2020, 1/86).

SONUÇ

İslam düşüncesinde aklın konumu ile ilgili tartışmaları ilk yüzyıllara kadar götürmek mümkündür. Bu tartışmalarda aklın tanımından işlevlerine kadar pek çok konu gündeme gelmiştir. Ancak aklın dinde delil olup olmayacağı, bu tartışmalar içerisinde en köklü ayrımlara zemin oluşturmuştur denilebilir. Özellikle ilk dönem sorunlarına çözüm aranırken kendini gösteren Ashab-ı hadis ve Ashab-ı rey bloklaşmasının pek çok nedeni yanında aklın dinde delil sayılıp sayılmayacağı konusundaki görüş ayrılığına dayanması, aslında dikkatlerin akla yönelmesinin de bir nedeni olmuştur denilebilir. Akla dinde vahyi anlamaktan öte bir anlam yüklemeyen ve yetkinlik alanını hayli sınırlandıran Ashab-ı hadis anlayışı, dinin anlaşılmasını ilk üç nesilden gelen nakle hapsetmiş ve sınırsız olaylardan kaynaklanan sorunlara sınırlı naslarla çözüm üretmeye çalışmıştır.

Her sorunu nakil yoluyla çözme girişimi ister istemez naklin kontrolü mümkün olmayan bir düzeyde çoğalmasıyla sonuçlanmıştır. Bu kontrolsüzlüğün doğuracağı sorunları ön gören Ashab-ı hadis özellikle naklin büyük bir bölümünü oluşturan hadis derlemeciliğinin kurallarını belirlemeye çalışmış ve ortaya büyük bir hadis usulü birikimi çıkmıştır. Bu konuda belli bir başarı da elde eden Ashab-ı hadisin önceliği senede vermiş olması, hadisler arasında çelişkilerin doğmasına neden olmuştur. Bu çelişkilerin giderilmesi amacıyla hazırlanan eserlerden biri olan İbn Kuteybe'nin (ö. 276/889) *Te'vîlü muḫtelifi'l-ḥadîs*'i bize daha üçüncü asırda bile çelişkilerden duyulan endişeyi göstermektedir. Ayrıca bu durum bize başka bir şey daha göstermektedir. O da nakli kontrol edecek ve denetimini yapacak başka bir bilgi kaynağına duyulan ihtiyaçtır. Ebu Hanife'nin başını çektiği Ashab-ı reyin aklı diğer bilgi kaynaklarını denetleme ve onların bulunmadığı yerde bilgi üretme aracı kabul etmeleri bu ihtiyacın doğal bir sonucu olmuştur.

Bu bağlamda Ashab-ı rey anlayışının oluşumuna büyük katkısı olan Ebu Hanife'nin ve onun en önemli takipçisi olan Mâtürîdî'nin dinde aklı kullanma becerileri ve onu dinde delil görme eğilimleri sonraki birçok İslam düşünürünü de etkilemiş ve aklı dinin hizmetine verme anlayışlarına zemin hazırlamıştır.

Akla Allah'ı bilme görevi veren Ebu Hanife'nin sadık takipçisi Mâtürîdî, akla verilen etkinlik alanını genişletmiş, temellendirmiş, *Kitâbü't-Tevhîd*'in başında kurduğu bilgi kaynaklarının sistematiğinde aklın işlekliğini gösteren istidlâl kavramını kullanarak işlek aklı dinde delil ve diğer bilgi kaynaklarını denetleme aracı kabul etmiştir. İmanın ve tevbenin oluşumu, ahiretin varlığının bilinmesi söz konusu işlek aklın etkinlik alanı içerisindedir. Mâtürîdî'nin aklın etkinlik alanı kapsamında Allah'ı bilme yanında iyi ve kötüyü ayırabilen, insan fıtratına yerleştirilmiş bir fıtrî bir yetenek olarak görmesi de önemlidir. Mâtürîdî'nin akla Allah'ı ve iyi ve kötüyü bilme görevi vermesi onun Mu'tezile ile benzer bir düşünceye sahip olduğu izlenimi uyandırsa da onların birçok görüşünü köklü şekilde eleştirmiş olması onu bambaşka bir konumda görmeyi gerektirmektedir. Bu konum, Mâtürîdî'nin Ehl-i sünnet geleneğinin oluşum sürecindeki "kurucu" vasfıyla doğrudan ilgilidir. Eş'arî'nin henüz Mu'tezile'ye hizmet ettiği yılların Mâtürîdî'nin ömrünün ilerleyen dönemlerine denk gelmesi onu Ehl-i sünnetin gerçek kurucusu kabul etmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla aklın dinde delil kabul edilmesi, Sünni geleneğin daha kuruluş aşamasında kendini gösteren bir tavır olarak görülmelidir. Bu bakımdan aklın dinde kullanımını sadece Mu'tezile'ye özgü bir metot olarak görüp aklı kullananları Ehl-i sünnet dışı hatta vahim bir şekilde İslam dışı kabul etmek, hem sık sık aklı kullanmaya vurgu yapan Kur'an-ı Kerim'e hem de Ehl-i sünnetin kurucu imamlarına en hafif ifadesiyle ihanetten başka bir şey değildir.

KAYNAKÇA

Ak, Ahmet. *Büyük Türk Âlimi Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik*. İstanbul: Bayram Matbaası, 2008.

Alper, Hülya. *İmam Mâtürîdî'de Akıl-Vahiy İlişkisi*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2009.

Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. el-Hüseyin. *es-Sünenü'l-Kübrâ*. I-X, Hindistan, 1344.

Kadı Abdulcabbar. *Şerhu'l-Usûli'l-Hamse*. Nşr. Abdülkerîm Osman, Kahire: 1988.

Karagöz, Nail "Mâtürîdî'de Delâletü'ş-Şâhid Ale'l-Gâib Metodu Açısından Âhiretteki Ödül Ve Cezanın Mâhiyeti". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 25/2 (Aralık 2021).

Karagöz, Nail. "Nübüvvet (Peygamberlik)", *Kelâm IV Sistematik Kelâm Nübüvvet ve Âhiret*, Ankara: Altınordu Yayınları, 2019. ss. 13-42. (İsmail Şık ve Hamdi Akbaş ile birlikte)

Karagöz, Nail. *Mâtürîdî Akılcılığı.* Ankara: Berikan Yayınları, 2024.

Kutlu, Sönmez. "Mâturîdî Akılcılığı Ve Günümüz Sorunlarını Çözmeye Katkısı". *e-makâlât Mezhep Araştırmaları*, 2/1 (Bahar 2009), 7-41.

Lâmişî, Mahmûd b. Zeyd. *Kitâbün fî Usûli'l-Fıkh*. Thk. Abdulmecid Türkî, Beyrut, 1995.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Kitâbü't-Tevhîd Tercümesi*. Çev. Bekir Topaloğlu. Ankara: İSAM Yayınları, 2002.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Kitâbü't-Tevhîd.* Thk. Bekir Topaloğlu-Muhammed Aruçi. İstanbul: İsam Yayınları, 1432/2003.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 1*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Bekir Topaloğlu. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 10*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Mehmet Erdoğan. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 12*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Kemal Sandıkçı. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 13*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Kemal Sandıkçı. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 14*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Kemal Sandıkçı. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 2*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Kemal Sandıkçı. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 3*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Yunus Vehbi Yavuz. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.
Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 5*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Kemal Sandıkçı. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.
Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 8*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Yunus Vehbi Yavuz. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.
Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 9*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. İbrahim Tüfekçi. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.
Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân*. thk. Ahmet Vanlıoğlu. İstanbul: Mizan Yayınevi, 17 cilt, 2005.
Muhammed b. İbrahim b. Ahmed. *Mustalâhât fî Kütübi'l-Akâid.* Riyad: Daru İbn Huzeyme, ty.
Öğük, Emine. Mâtürîdî'nin Düşünce Siteminde Şer-Hikmet İlişkisi. Ankara: TDV Yayınları, 2010.
Özcan, Hanifi. Mâtürîdî'de Dînî Çoğulculuk. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.
Rudolp, Ulrich. *Mâtürîdî*. Çev. Özcan Taşçı, İstanbul: Litera Yayıncılık, 2016.
Sâbûnî, Nureddin. *Mâturidiyye Akâidi*. Çev. Bekir Topaloğlu. ty., yy.
Sâlimî, Ebu Şekûr. *et-Temhid fi Beyani't-Tevhid*. Dehli: el-Matbau'l-Fârukî, 1309.
Sübkî, Tacüddin b. Takiyyüddin, *Tabakâtü'ş-Şafiiyye el-Kübra*. I-III. Kahire: Daru'l-Hicr, 1413.
Şeyhzâde. *Nazmü'l-Ferâid ve Cem'u'l-Fevâid*. Mısır, 1317.
Yürük, İsmail. "Kelâm İlminin Ortaya Çıkış Nedenleri". *Kelâm I KelâmTarihi Kelâm Okulları.* ed. İsmail Şık-Nail Karagöz. Ankara: Gece Kitaplığı, 2017.
Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Cârullah. *Tefsiru'l-Keşşâf*. Beyrut 2009, 334.

COMMON DIAGNOSTİC X-RAY BASED RADIOGRAPHY TECHNIQUES AND EFFECTIVE PATIENT DOSES USED IN TURKEY

Kıvanç KAMBUROĞLU

DDS, MSc, PhD, BPA, Dean and Prof.
Akhmet Yassewi International Kazakh-Turkish University
Faculty of Stomatology, Department of Surgery and Pediatric Dentistry
Turkestan/KAZAKHSTAN
&
Prof.
Dept. of Dentomaxillofacial Radiology, Faculty of Dentistry, Ankara University
Ankara/TURKEY
dtkivo@yahoo.com
kivanckamburoglu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4134-5756

ABSTRACT. X-rays or roentgen rays are high-energy radiation that causes the substances they come into contact with to lose electrons, i.e. to become ionized. The purpose of the X-rays is to ionize the tissues of the cells. The radiation can cause harmful changes in many macromolecules in cells. Depending on the dose, they can cause cell division and genetic deterioration. A very small amount of damage to DNA can cause permanent changes that can lead to cancer. Children, along with the developing fetus and its tissues, are expected to suffer the most damage from X-rays. Studies have shown that dental radiographs are associated with increased meningioma, brain cancers, parotid gland tumors and breast cancer. 4 different diagnostic imaging methods are mostly used in dentistry for diagnosis. These are: posterior bite-wing, periapical, lateral cephalometric and panoramic radiographs. In addition, CBCT (Cone Beam Computerized Tomography) has also found its place in dentistry. It has been suggested to use digital detectors and quadrilateral collimation instead of circular collimation. For CBCT, since the measured value ranges are very wide, tomography that exposes small, medium and large areas should be separated because the received dose is directly related to the size of the exposed area. In addition, the dose is related to technical and diagnostic quality, which also varies in each patient group. As a result of this study, dose optimization should be adjusted according to appropriate exposure parameters and field size diagnostic requirements. In 2007, the International Commission on Radiological Protection (IRCP) updated the method used for calculating effective dose with the latest scientific data on physical and biological radiation exposure. We believe that the use of the 2007 standards requires a reevaluation of the effective dose and associated harms of dental radiographs.

Keywords: Dentistry; Radiography; Effective döşe.

INTRODUCTION

X-rays or roentgen rays are known as high-energy radiation that causes electron losses, i.e. ionization, in which they are distributed without contact. These rays are used in the scanning of sensors used for diagnostic purposes. Ionized radiation can cause harmful changes in many of the macromolecules in the cells.[1] Depending on the dose, they can cause cell complement and genetic structure disorders. A very small damage to DNA can cause permanent changes that can lead to cancer. The most sensitive cells to ionized radiation including roentgen rays, are immature cells which show rapid mitosis. For this reason, the developing fetus and its tissues, as well as children, are affected at the highest level by X-rays. For this reason, protection from radiation is much more important in pregnant women and children.[2] Although the risk is low in different doses, the effects of the accumulated dose are too high to be ignored.[3] Studies have shown that dental radiographs are associated with increased meningioma, brain cancers, parotid gland tumors and breast cancer. [4,5] For diagnosis purposes, 4 different diagnostic imaging methods are mostly used in dentistry. These are: posterior bite wing, periapical, lateral cephalometric and panoramic radiographs. In addition to these deteriorations, the use of digital imaging and CBCT (Cone Beam Computed Tomography) has also recently found a place in dentistry. All of these methods have genotoxic effects on the stomatognathic system.[6]

Most Common Dental Diagnostic Techniques Utilized in Turkey

Diagnostic radiological images can be obtained by periapical radiography including charged coupled device (CCD), complementary metal oxide semiconductor (CMOS), and photostimulable

phosphor plates (PSP), bitewing radiography, and panoramic imaging techniques that provide two-dimensional imaging. These techniques do not provide precise information regarding the actual size and localization of the lesion because of their 2-dimensional nature. Periapical radiographs offer high resolution periapical assessment opportunity in two dimensional view (Figure 1). Bitewing radiographs provide information regarding interproximal and interdental regions of teeth in the dental arc (Figure 2). Bitewing and periapical radiography are common and easily available for most dentists and therefore can be readily used in routine dental clinical applications.[6,7] Figure 1 shows periapical radiographs taken from anterior mandibular region of 2 different patients. Figure 2 shows bitewing radiograph taken from posterior mandibular region of a patient with triangulation.

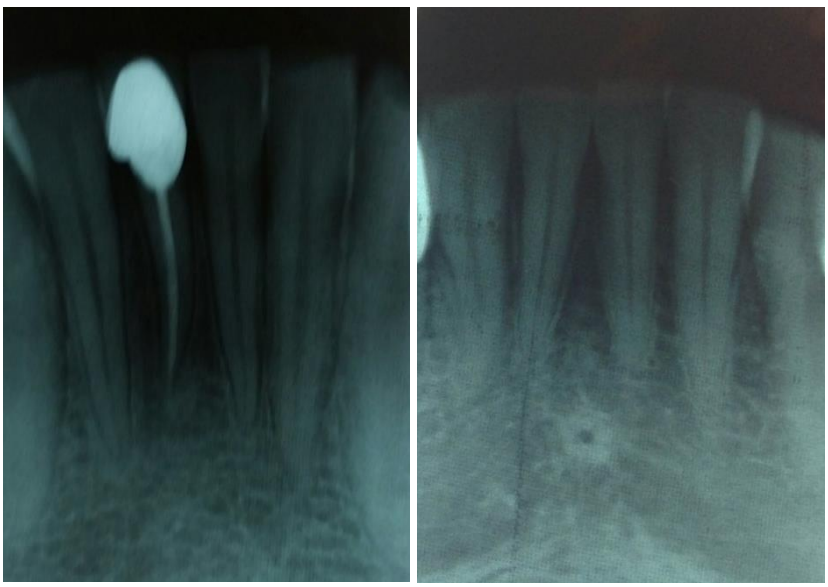


Figure 1 shows periapical radiographs taken from anterior mandibular region of 2 different patients.



Figure 2 shows bitewing radiograph taken from posterior mandibular region of a patient with triangulation.

Lateral cephalometric technique is an imaging method that allows measurements to be made about the head under the guidance of certain reference points, especially used in orthodontics to evaluate the growth pattern and development of the face, including the soft tissue profile as well as the bone [8] (Figure 3).



Figure 3 shows a cephalometric radiography of a patient.

Panoramic X-ray is a radiography technique used to obtain a wide view of the teeth and jaw bones. This X-ray technique is used by the dentist for the diagnosis, treatment and follow-up of diseases of the teeth and jaw. Panoramic X-ray provides a wide image, which is necessary for many procedures in dentistry, such as determining the location of the teeth and planning dental treatment. It is also possible to evaluate the condition of the jaw bones and sinuses. Panoramic X-ray covers a wider area than classic X-ray images and is used by the dentist for the early diagnosis and treatment of diseases of the teeth and jaw. However, anterior regions of the jaws cannot be visualized accurately and magnification issues exist. In addition, this technique is not suitable for caries and periapical assessment.[9]



Figure 4 shows panoramic image of a patient with restorations and caries.

Cone beam computed tomography (CBCT), which is a 3-dimensional imaging method, can be used in the evaluation of some dental conditions. In the evaluation of several dental diagnostic tasks, CBCT was found to be more successful than periapical radiography by showing very high observer performance. (Figure 5). Compared with medical CT, CBCT has many advantages in clinical application. These include lower effective radiation dose, lower cost, smaller area coverage, easier image acquisition, and interactive display modes such as sky-plane reconstruction that can be used in maxillofacial imaging. In addition to these advantages, the disadvantages of CBCT are the use of higher radiation doses than two-dimensional imaging, inability to fully demonstrate internal structures of soft tissue and soft tissue lesions, limited correlation with the 'Hounsfield Unit' used for standardized measurement of bone density, and various types of image artifacts, mostly caused by metal restorations. In addition, the issue of legal liabilities related to CBCT has not yet been resolved. However, although the effective dose in CBCT is reduced compared to conventional computed tomography, it is still higher than periapical and panoramic radiography, which are 2-dimensional imaging methods. [10,11]

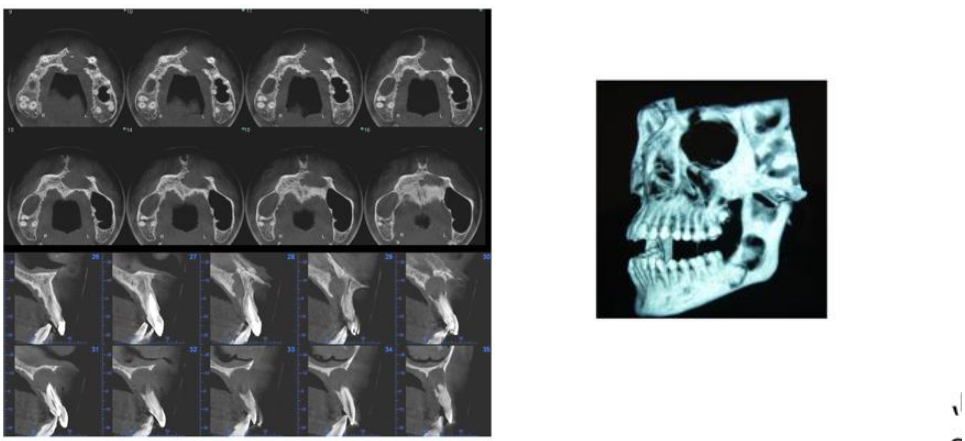


Figure 5 shows axial, crossectional and 3d bone model reformatted CBCT images.

EFFECTIVE DOSE RESULTS

Exposure of different organs and tissues in the body to radiation causes damage of different intensities and different probabilities.

$E = \sum Wt \times Ht$

Wt= T tissue organ weighting factor
Ht= T tissue and organ equivalent döşe

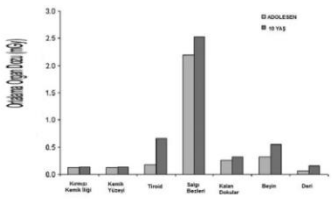
In order to show the damage caused by the stochastic effects caused by the equivalent dose in all tissues and organs of the body, the equivalent dose in each organ and tissue is multiplied and multiplied by the weighting factor, Wt, and these data are added up over the entire body to give the effective dose.

Orta Düzey FOV(dentoalveoler) için efektif doz ve dokudaki absorbsiyon miktarları

	3D Accuitorno	i-CAT N.G.	Kodak 9500	NewTom VGi	Picasso Trio		ProMax 3D		Scanora 3D		
	Maksilla			Yüksek Doz	Y.Doz	D.Doz	Y.Doz	D.Doz	Maksiila	Mandibula	Çift Çene
Kırmızı Kemik İliği	112	33	85	294	126	62	88	27	42	34	37
Tiroid	148	251	541	1293	551	583	1021	202	148	352	240
Deri	62	25	51	145	113	56	145	15	30	29	31
Kemik Yüzeyi	112	33	84	299	156	57	121	26	50	35	39
Salgı Bezleri	2138	973	2166	6372	2982	1837	2576	596	1285	1052	1117
Beyin	189	46	91	431	134	39	53	28	45	25	31
Kalan Dokular	85	172	304	881	432	254	346	83	178	147	155
Efektif Doz	54	45	92	265	123	81	122	28	46	47	45

Düşük Düzey FOV(lokalize) için efektif doz ve dokudaki absorbsiyon miktarı

Bölge	3D Accuitorno Mandibula Molar Bölge	Kodak 9000 3D Maksilla Anterior Bölge	Kodak 9000 3D Mandibula Molar Bölge	Pax-Uni 3D Maksilla Anterior Bölge
Kırmızı Kemik İliği	37	21	78	47
Tiroid	195	30	251	209
Deri	32	25	24	55
Kemik Yüzeyi	37	27	35	49
Salgı Bezleri	2120	523	709	1073
Beyin	37	18	290	28
Kalan Dokular	70	74	86	146
Efektif Doz	43	19	40	44





SIK KULLANILAN DENTAL RADYOGRAFİK İNCELEMELERİN EFEKTİF DOZLARI

İnceleme tipi	Efektif Doz (mSv) ICRP 2007 Doku Ağırlıkları
PSP veya F-speed film ile Dikdörtgen Kollimasyon ile Full Mouth	34.9
PSP veya F-speed film ile Dikdörtgen Kollimasyon ile Bite-Wing	5.0
PSP veya F-speed film ile Yuvarlak Kollimasyon ile Full Mouth	170.7
D-speed film ile Yuvarlak Kollimasyon ile Full Mouth	388
Panaromik Orthophos XG (CCD)	14.2
Pananormik Promax	24.3
PosteroAnterior Sefalometrik (PSP)	5.1
Lateral Sefalometrik (PSP)	5.6

DISCUSSION and CONCLUSION

As a result of the studies, digital intraoral sensors and instead of circular collimation, quadrilateral collimation is recommended. As a result of the research on CBCT, since the measured value ranges are very wide, tomography that exposes small, medium and large areas should be different because the received dose is directly related to the size of the exposed area. In addition, the dose is related to technical and diagnostic quality, which also varies in each patient group. As a result of this study, dose optimization should be adjusted according to appropriate exposure parameters and field size diagnostic requirements. In 2007, the International Commission on Radiological Protection (IRCP) updated the method used to calculate effective dose with the latest physical and biological scientific data on radiation exposure, the 2007 method includes tissue radiosensitivity and equivalent tissue weighting factors. More weightings were given to brain tissue and for the first time, glands, oral mucosa and extrathoracic airway were included in the weighting scheme. Changes in these tissues in the maxillofacial region are effective in changing the damage values thought to be given by dental radiographs, we think that the use of the 2007 standards should re-evaluate the effective dose and related damages of dental radiographs.[13-15]

REFERENCES

1. Azzam EI, Jay-Gerin JP, Pain D. Ionizing radiation-induced metabolic oxidative stress and prolonged cell injury. Cancer Lett. 2012 Dec 31;327(1-2):48-60. doi: 10.1016/j.canlet.2011.12.012. Epub 2011 Dec 17. PMID: 22182453; PMCID: PMC3980444.
2. Toppenberg KS, Hill DA, Miller DP. Safety of radiographic imaging during pregnancy. Am Fam Physician. 1999 Apr 1;59(7):1813-8, 1820. PMID: 10208701.
3. Little MP, Wakeford R, Tawn EJ, Bouffler SD, Berrington de Gonzalez A. Risks associated with low doses and low dose rates of ionizing radiation: why linearity may be (almost) the best we can do. Radiology. 2009 Apr;251(1):6-12. doi: 10.1148/radiol.2511081686. PMID: 19332841; PMCID: PMC2663578.
4. Longstreth WT Jr, Phillips LE, Drangsholt M, Koepsell TD, Custer BS, Gehrels JA, van Belle G. Dental X-rays and the risk of intracranial meningioma: a population-based case-control study. Cancer. 2004 Mar 1;100(5):1026-34. doi: 10.1002/cncr.20036. PMID: 14983499.
5. Hwang SY, Choi ES, Kim YS, Gim BE, Ha M, Kim HY. Health effects from exposure to dental diagnostic X-ray. Environ Health Toxicol. 2018 Dec;33(4):e2018017. doi: 10.5620/eht.e2018017. Epub 2018 Nov 21. PMID: 30661338; PMCID: PMC6341170.
6. Kamburoğlu K. Trends in dentomaxillofacial radiology. World J Radiol. 2025 Jan 28;17(1):97255. doi: 10.4329/wjr.v17.i1.97255. PMID: 39876885; PMCID: PMC11755909.
7. Farman AG, Farman TT (2005) A comparison of 18 different x-ray detectors currently used in dentistry. Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol 99:485–489.
8. O'Friel K, Chapple A, Ballard R, Armbruster P. Assessing AudaxCeph®'s cephalometric tracing technology versus a semi-automated approach for analyzing severe Class II and Class III skeletons. Int Orthod. 2024 Dec;22(4):100926. doi: 10.1016/j.ortho.2024.100926. Epub 2024 Oct 7. PMID: 39378572.
9. Izzetti, Rossana, Marco Nisi, Giacomo Aringhieri, Laura Crocetti, Filippo Graziani, and Cosimo Nardi. 2021. "Basic Knowledge and New Advances in Panoramic Radiography Imaging Techniques: A Narrative Review on What Dentists and Radiologists Should Know" Applied Sciences 11, no. 17: 7858. https://doi.org/10.3390/app11177858
10. Kamburoğlu K, Yeta EN, Yılmaz F (2015) An ex vivo comparison of diagnostic accuracy of cone-beam computed tomography and periapical radiography in the detection of furcal perforations. J Endod 41:696-702.
11. Gharat MG, Patil A, Bedia AS, Jaiswal H, More S. Revolutionizing Dentistry by Exploring the Potential of Cone-Beam Computed Tomography: A Review. Cureus. 2025 Mar 10;17(3):e80368. doi: 10.7759/cureus.80368. PMID: 40213746; PMCID: PMC11981884.
12. Martin CJ. Effective dose in medicine. Ann ICRP. 2020 Dec;49(1_suppl):126-140. doi: 10.1177/0146645320927849. Epub 2020 Nov 4. PMID: 33147998; PMCID: PMC7750662.
13. Ludlow JB, Timothy R, Walker C, Hunter R, Benavides E, Samuelson DB, Scheske MJ. Effective dose of dental CBCT-a meta analysis of published data and additional data for nine CBCT units. Dentomaxillofac Radiol. 2015;44(1):20140197. doi: 10.1259/dmfr.20140197. Erratum in: Dentomaxillofac Radiol. 2015;44(7):20159003. doi: 10.1259/dmfr.20159003. PMID: 25224586; PMCID: PMC4277438.
14. Ludlow JB, Davies-Ludlow LE, White SC. Patient risk related to common dental radiographic examinations: the impact of 2007 International Commission on Radiological Protection recommendations regarding dose calculation. J Am Dent Assoc. 2008 Sep;139(9):1237-43. doi: 10.14219/jada.archive.2008.0339. PMID: 18762634.
15. Pauwels R. Cone beam CT for dental and maxillofacial imaging: dose matters. Radiat Prot Dosimetry. 2015 Jul;165(1-4):156-61. doi: 10.1093/rpd/ncv057. Epub 2015 Mar 23. PMID: 25805884.

HOCA AHMET YESEVİ ULUSLARARASI TÜRK KAZAK ÜNİVERSİTESİ VE ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTELERİNDE UYGULANAN İNSAN ANATOMİSİ EĞİTİMİNİN İRDELENMESİ

Alirıza ERDOĞAN

Prof. Dr.
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Tıp Fakültesi, Anatomi Anabilim Dalı
Türkistan/KAZAKİSTAN
Aliriza.erdogan@ayu.edu.kz
&
Prof. Dr.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi
Anatomi Anabilim Dalı
Çanakkale/TÜRKİYE
alirizaerdogan@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0000-2094-4832

Türkan ERDOĞAN

Milli Eğitim İl Müdürlüğü
Çanakkale/TÜRKİYE

ÖZET. Bu çalışmada İnsan Anatomisi dersini alan Çanakkale Onsekiz mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Diş hekimliği Fakültesi, Tıp Fakültesi öğrencileri ile Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi öğrencilerinin dersle ilgili görüşleri alınmış ve verilen İnsan Anatomisi eğitiminin gelecekte olası iyileştirmeleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinden 700, Diş Hekimliği Fakültesinden 300, Sağlık Bilimleri Fakültesinden 300, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi Tıp Fakültesinde 200, Diş hekimliği Fakültesindeki 100 öğrenciye İnsan Anatomisi eğitimi ile ilgili çoktan seçmeli 9 soru bulunan bir anket formu dağıtılmış ve bu formları kendi istekleri ile cevaplamaları istenmiştir. Anket çalışmamıza katılan öğrencilerin sadece % 5.8'i İnsan Anatomisi dersine devam etmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 85' i dersin öğrenimi konusunda güçlük çektiklerini, % 72'si görsel eğitime daha fazla önem verilmesini söylemiştir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin % 75' i İnsan Anatomisi dersinde edindikleri bilgilerin kendilerinde merak uyandırdığını söylemesine rağmen % 1,6' sı dersi gerekli görmemekte, %98,6 sı gerekli görmekte, % 0,8' i kararsızdı. % 1' i zaman kaybı olarak değerlendirmekte, % 34.5'i ise İnsan anatomisi dersini seçmeli ders olsa seçebileceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Anatomi, Öğrenci Görüşleri, Eğitim

Examination of Human Anatomy Education Applied in Khoja Ahmed Yasawi International Kazakh-Turkish University and Çanakkale Onsekiz Mart University

ABSTRACT. In this study, the views of the opinions of students from the Faculty of Health Sciences, the Faculty of Dentistry, and the Faculty of Medicine at Çanakkale Onsekiz Mart University, as well as the students from the Faculty of Medicine and Faculty of Dentistry at Khoja Ahmed Yasawi International Kazakh-Turkish University regarding the Human Anatomy course. The study aimed to evaluate potential improvements in the teaching of Human Anatomy in the future. A survey consisting of nine multiple-choice questions related to Human Anatomy education was distributed to 700 students from the Faculty of Medicine, 300 from the Faculty of Dentistry, and 300 from the Faculty of Health Sciences at Çanakkale Onsekiz Mart University, as well as to 200 students from the Faculty of Medicine and 100 from the Faculty of Dentistry at Khoja Ahmed Yasawi International Kazakh-Turkish University. The students were asked to fill out the forms voluntarily. According to the results, only 5.8% of the students stated that they had not attended the Human Anatomy course. 85% of the students reported facing difficulties in learning the subject, and 72% emphasized the need for more visual education. 75% of the students stated that the knowledge they gained in the Human Anatomy course sparked their curiosity. However, 1.6% of the students did not see the course as necessary, while 98.6% considered it necessary, and 0.8% were undecided. 1% of the students viewed the course as a waste of time, while 34.5% stated that they would choose the course if it were an elective.

Keywords: Anatomy, Student opinions, Education.

GİRİŞ

İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersleri uygulamalı sağlık bilimlerinde temel derslerdendir. Sağlık bilimlerinin yanısıra kazanımlarının gerekli görüldüğü taktirde spor bilimleri, güzel sanatlar fakültesinde de ders olarak okutulmaktadır. Bilgi karşısında eleştirel algılama yapabilme özelliği, pasif bigilendirme yerine bilginin sunumunda merak uyandırma ve bilginin keşfedilmesine olanak sağlayan bir öğrenme tutumunun geliştirilebilmesi için öğrenci geri bildirim çalışmaları sıklıkla başvurulan kaynaklardan biridir (Cankur veTuran,2000; Chan, 2012; Çizmeci vd., 2001).

Anatomi insan yapısını ve şeklini oluşturan organları, organların bir araya gelerek oluşturdukları sistemleri ve bunların birbirleri ile olan ilişkilerini inceler (Çimen, 2011). Özellikle tıp eğitimi başta olmak üzere sağlık bilimlerinde anatomi eğitiminin geliştirilmesi yönünde birçok çalışma yapılmıştır (Nnodim, 1988; Acuner vd., 1999; Carmichael ve Pawlina, 2000). Dolayısıyla Anatomi eğitimi hakkında öğrencilerden geri dönüşlerinin alınmış olması bu dersin sorunları, sağlıklı yaşam için ne denli etkili olduğu ve eğitiminin daha iyi nasıl yapılabileceğini açıkça ortaya koymamaktadır.

Anatomi dersi eğitiminin iyileştirilmesi ve bu dersten azami verimin elde edilebilmesi yönünde yurt içinde (Acuner vd., 1999; Arı ve Şendemir, 2003; Arı vd., 2003) ve yurt dışında (Nnodim, 1988; Carmichael ve Pawlina, 2000; Kramer ve Soley, 2002; Pereira vd., 2004) Sınırlı sayıda çalışmalarda eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin de belirlendiği tespit edilmiştir (Kunt, 2014; Otağ ve Otağ, 2013). Bu araştırma sonunda gönüllülük esasına göre alınan görüşlerin değerlendirilmesiyle Anatomi eğitiminin iyileştirilmesi yapılması gerekenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu:

Gönüllülük esasına bağlı kalınarak Anatomi dersine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Diş hekimliği Fakültesi, Tıp Fakültesi öğrencileri ile Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi' nden toplam 1600 öğrenci oluşturmuştur. Bu anketi tüm öğrenciler içtenlikle ve gönüllülük esasıyla cevaplamıştır.

Veri Toplama Aracı:

Araştırma ile ilgili yapılan taramalar sonunda diğer araştırmaların Anket Formları değerlendirilmiştir Acuner vd. (1999) tarafından yapılmış ''Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Dersine İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi'', Arı vd. (2003) tarafından geliştirilen ''Bir Anket Çalışması: Anatomi Eğitimi ve Öğrencilerin Düşünceleri'', Güneş ve Güneş (2005) tarafından geliştirilen ''İlköğretim Öğrencilerinin Biyoloji Konularını Anlama Zorlukları ve Nedenleri'', Otağ ve Otağ (2013) tarafından geliştirilen ''İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi Eğitimi Üzerine Öğrenci Görüşleri'', çalışmalarıdır. Burada anatomi eğitimi üzerine öğrenci görüşleri içerikli çoktan seçmeli 9 sorudan oluşan aşağıdaki kendi anket formumuz kullanılmıştır,

''FAKÜLTE VE YÜKSEKOKULLARDA UYGULANAN İNSAN ANATOMİSİ EĞİTİMİNİN İRDELENMESİ'' ÇALIŞMASINA YÖNELİK

ANKET FORMU

1-Şu anda bulunduğunuz fakülteyi işaretleyiniz?
a) Sağlık Bilimleri Fakültesi b) Tıp Fakültesi c) Diş Hekimliği Fakültesi
2-Anatomi eğitiminin gereğine inanıyor musunuz?
a) Gerekli b) Gereksiz c) Kararsızım
3-Anatomi bilgisine en fazla ihtiyaç duyduğunuz dönemi belirtiniz?
a) Derslerde b) Mesleki uygulamalarda
4- Unutmadan dolayı kimde mesleki yaklaşım hatası gözlemlediniz?
a) Gözlemlemedim
b) Kendimde gözlemledim
c) Yakın çevremde gözlemledim

5- Mesleki yaklaşım hatası gözlemleme sıklığınız?
a) Sıklıkla b) Bazen c) Nadiren
6- Anatomi bilgi eksikliğini en çok hissettiğiniz sistem?
a) Lokomotor sistem b) Solunum Sistemi
c) Dolaşım Sistemi d) Sindirim Sistemi
e) Genitoüriner sistem f) Sinir ve duyu sistemi
g) Endokrin sistem
7- Mesleğinize yönelik Anatomi kursuna katılmak ister misiniz?
a) Evet b) Hayır
8- Stajların başlangıcında özet klinik anatomi eğitimi faydalı olur mu?
a) Faydalı olur b) Klinisyenlerce verilen yeterli. c) Fikrim yok
9- Uzmanlık Giriş Sınavına yönelik mezuniyet öncesi özet anatomi eğitimi faydalı olur mu
a) Faydalı olur b) Faydalı olmaz c) Fikrim yok

1600 anket formu dağıtılmış ve cevaplanması istenmiştir

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden toplanan 1600 anketin değerlendirilmesiyle, frekans ve yüzdeleri SPSS (14. 0) programı kullanılarak hesaplanmış ve yüzdelik dağılım cinsinden değerlendirilmiştir. SPSS (14. 0) programı kullanıldı ve tablolara aktarıldı.

BULGULAR

İnsan anatomisi dersinin öğrencilerin % 90' ından fazlası tarafından gerekli görüldüğü çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Tablo 1).

Anatomi Eğitimi	Gerekli	Gereksiz	Kararsız
Tıp Fakültesi	97,6	1,6	0,8
Diş Hekimliği Fakültesi	92	3,9	4,1
Sağlık Bilimleri Fakültesi	90	2,6	7,4

Anatomi bilgisine en çok ihtiyaç duyulan dönem olarak 'mesleki uygulama dönemi' sonuç olarak karşımıza çıkmıştır (Tablo 2).

Anatomi Bilgisine En Çok İhtiyaç Duyduğunuz Dönem	Mesleki uygulamalarda %	Derslerde %
Tıp Fakültesi	60	40
Diş Hekimliği Fakültesi	65	35
Sağlık Bilimleri Fakültesi	75	25

Unutmadan dolayı kimde mesleki yaklaşım hatası gözlemlediniz? Sorusuna ' kendimde' cevabı çoğunluk olarak hesaplandı (Tablo3).

Unutmadan dolayı kimde mesleki yaklaşım hatası gözlemlediniz	Kendimde %	Yakın Çevremde %	Gözlemlemedim %
Tıp Fakültesi	50	25	25
Diş Hekimliği Fakültesi	55	30	15
Sağlık Bilimleri Fakültesi	60	35	5

Mesleki yaklaşım hatası gözlemleme sıklığınız? Sorusuna 'bazen' cevabı çoğunluk olarak hesaplandı (Tablo4).

Mesleki yaklaşım hatası gözlemleme sıklığınız	Sık %	Bazen %	Nadiren %	Hiç %
Tıp Fakültesi	0	45	25	30
Diş Hekimliği Fakültesi	1	55	29	15
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	65	25	7

Anatomi bilgi eksikliğini en çok hissettiğiniz sistem? Sorusuna tıp ve diş hekimliği öğrencileri sinir sistemi, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri dolaşım sistemi cevabını çoğunluk olarak verdi (Tablo 5).

Anatomi bilgi eksikliğini en çok hissettiğiniz sistem	Kas İskelet %	Solunum %	Dolaşım %	Sindirim %	Ürogenital %	Sinir %	Endokrin %
Tıp Fakültesi	25	5	5	5	5	35	20
Diş Hekimliği Fakültesi	2	20	10	25	1	35	7
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	5	35	5	25	7	20

Mesleğinize yönelik Anatomi kursuna katılmak ister misiniz? Sorusuna 'isterim' cevabı çoğunluk olarak hesaplandı (Tablo 6).

Mesleğinize yönelik Anatomi kursuna katılmak ister misiniz	İsterim %	İstemem %
Tıp Fakültesi	93	7
Diş Hekimliği Fakültesi	84	16
Sağlık Bilimleri Fakültesi	78	22

Stajların başlangıcında özet klinik anatomi eğitimi faydalı olur mu? Sorusuna 'faydalı olur' cevabı çoğunluk olarak hesaplandı (Tablo7).

Stajların başlangıcında özet klinik anatomi eğitimi faydalı olur mu	Faydalı Olur %	Kliniklerde Verilen Yeterli %	Fikrim yok %
Tıp Fakültesi	95	5	0
Diş Hekimliği Fakültesi	87	13	0
Sağlık Bilimleri Fakültesi	78	7	15

Uzmanlık Giriş Sınavına yönelik mezuniyet öncesi özet anatomi eğitimi faydalı olur mu? Sorusuna Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri öğrencileri sıklıkla faydalı olur cevabı verdi (Tablo 8).

Uzmanlık Giriş Sınavına yönelik mezuniyet öncesi özet anatomi eğitimi faydalı olur mu	Faydalı Olur %	Faydalı Olmaz %	Fikrim Yok %
Tıp Fakültesi	100	0	0
Diş Hekimliği Fakültesi	90	2	8
Sağlık Bilimleri Fakültesi	18	0	82

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolaştırılan, açıklanan ve yorumlanan sonuçlar için uygulanan istatistik testlerde P=0.06 olarak bulunmuş anlamlı olduğu kabul edilip soruların öğrencilerde aynı şekilde anlaşıldığı ve soruların zorluk derecesinin birbirine eşit olduğu değerlendirilmiştir. Cronboch's alpha katsayısı ise α= 0. 84 olarak belirlenmiş ve anket güvenilirliği yüksek çıkmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim bir süreçtir ve süreklilik güncellenmesi gereklidir. Bu nedenle çeşitli eğitim birimlerinde uygulanmakta olan eğitim modelleri ve programları zaman içinde iyileştirmeye ihtiyaç duymaktadır (Arı vd., 2003). Öğrenci deneyimlerinden haberdar edici geri bildirimler bu süreçte çok büyük katkıda bulunabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde eksiklikleri tamamlamada, yanlışları düzeltmede sıklıkla başvurulan, oldukça etkili kullanılan ve yenilikçi eğitim sistemlerinde yaygın bir uygulama alanı olarak değerlendirilen öğrenci geri bildirimleri güncelliğini koruyan yöntemlerden biridir. Bilgi edinen öğrencilerin eğitime katkılarını sağlamak için Öğrenci geri bildirimleri en iyi yöntem olarak değerlendirilebilir (Bingöl, 1999).

Üniversitemize bağlı Fakülte ve Yüksekokullarda sürdürülen insan anatomisi eğitimi genellikle İlk bir - iki yılda veya İlk bir - iki dönemde yoğun bir programla verilmektedir. Bu tarz eğitim; Sıkıştırılmış program nedeni ile bıkkınlığa, mezuniyete doğru bilgilerin büyük oranda unutulmasına, unutulmaya bağlı uygulama hatalarına neden olmaktadır. Dahili tıp bilimlerinde girişimsel müdahalelerde temel anatomi bilgisinin eksikliği başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Özellikle cerrahi tıp bilim dallarında uzmanlık eğitimi alan hekimler için anatomi rotasyonu

uygulanmamaktadır. Bu durum zaman zaman cerrahi komplikasyonlara yol açmaktadır. Sağlık çalışanlarına, bağlı bulundukları birimlerin desteği ile verilen hizmetiçi eğitimlerde anatomi bilgisinin güncellenmesine yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamaktadır.

TUS (Tıpta Uzmanlık Sınavı) için hazırlanan adaylar TUS dersanelerinde özet eğitim alma zorunluluğu duymaktadırlar. Her iki Üniversite bünyesinde bulunan fakültelerde uygulanmakta olan insan anatomisi eğitiminin etkinliği ve yararlılığı hakkında öğrencilerinin görüş ve önerilerini belirlenerek bu doğrultuda gelecek yılların müfredatlarında gerekli değişikliklerin süratle yapılarak gelecekteki meslek hatalarının azaltılması mümkün olabilecektir.

Bu nedenlerle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp fakültesinde 4, ve 5. Sınıflara Staj başlarında ilgili anatomi bilgilerinin gerekli kısmı yoğun ve hızlı bir şekilde tekrarlanarak adeta bilginin üzerinde birikmiş unutkanlık tozları silinmektedir. Sistematik anatomi tabanında sorgulandığında lokomotor sistem bilgi eksikliğinin daha fazla hissedildiği tespit edildi.

Öneriler

Stajların başlangıcında özet klinik anatomi, mezuniyet öncesi dönemde mesleki uygulama hatalarının azaltılmasına yönelik özet anatomi konularının 4. ve 5. Sınıfta staj başlarında ders olarak anlatılması ve mezuniyet sonrası uzmanlık döneminde özellikle cerrahi ve girişimsel dahili birimlerde araştırma görevlerine zorunlu anatomi rotasyonları uygulanmasının gerekli ve faydalı olacağı aşikardır.

KAYNAKÇA

Acuner, A.M., Yalçın, M., Ersoy, M., Tekdemir, İ., & Ersoy, F. (1999). Ankara üniversitesi tıp fakültesi anatomi dersine ilişkin öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 52(4), 211-218.

Arı, İ., & Şendemir, E. (2003). Anatomi eğitimi üzerine öğrenci görüşleri. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 29(2), 11-14.

Arı, İ., İrgil, E. , Kafa, İ. M., & Şendemir, E. (2003). Bir anket çalışması: Anatomi eğitimi ve öğrencilerin düşünceleri. Uludağ Üni Tıp Fak Der 29(2), 15-18.

Bingöl, A. (1999). Tıptaki öğretim üyesinin öğretim sorumluluğu. Ankara Üniversitesi Tıp Fak Mec, 52, 181-189.

Cankur, N. Ş., & Turan, S. (2000). Tıp fakültesi eğitimi: I. eğitim boyutu. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 26, 13-17.

Carmichael, S. W., & Pawlina, W. (2000). Animated Powerpoint as a tool to teach anatomy. Anatomy Rec, 261, 83-88.

Chan, W. P., Wu, T. Y., Hsieh, M. S., Chou, T. Y., Wong, C. S., Fang, J. T., Hong, C. Y., & Tzeng, C. R. (2012). Students' view upon graduation: A survey of medical education in Taiwan. BMC Medical Education, 22, 120-127.

Kramer, B., & Soley, J. T. (2002). Medical students perception of problem topics in Anatomy. East African Medical Journal, 79(8), 408-414.

Kunt, H. (2013). Investigating science student teachers knowledge of human internal organs. J. of Environmental Protection and Ecology Journal of Environmental Protection and Ecology, 14(3A), 1362-1371.

Kunt, H. (2014). Determining the views of students of faculty of education on human anatomy and physiology courses. Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler - 2014, 10(2), 408-423.

Nnodim, J. O. (1988). Learning human anatomy: Student preferences of methods in a Nigerian medical school. Medical Education, 22, 412-417.

Otağ, İ., & Otağ, A. (2013). İnsan anatomisi ve fizyolojisi eğitimi üzerine öğrenci görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 2(3), 39-45.

Pereira, J.A., Merí, A., Masdeu, C., Molina-Tomás, M.C., & Martínez-Carrió A. (2004). Using videoclips to improve theoretical anatomy teaching. Eur J Anat, 8(3), 143-146

OLIY TA’LIM MASSASALARIDA BOSHLANG‘ICH TA’LIM SIFATI VA SAMARALIGINI OSHIRISH

Kamolakhon ABRORKHONOVA Abrorkhon kizi
Associate Professor
Head of the Department of Primary Education Pedagogy,
Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogical Sciences
khalimakadyrova2804@gmail.com

Nodirabegim Lutfullo kizi KAMOLOVA
2nd-year student
Faculty of Primary Education,
Nizami Tashkent State Pedagogical University
Tashkent/UZBEKISTAN

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются теоретико-педагогические основы повышения качества образования, развития качества и эффективности начального образования в высших учебных заведениях. Рассмотрена текущая ситуация в высших учебных заведениях, проблемы и пути их решения.
Ключевые слова: высшее образование, начальное образование, качество образования, современные технологии, цифровая образовательная среда, инновации.

Enhancing The Quality and Effectiveness of Primary Education in Higher Educational Institutions

ABSTRACT. This article discusses the theoretical and pedagogical foundations of improving the quality of education, developing the quality and efficiency of primary education in higher education institutions. The current situation, problems and solutions in higher education institutions are discussed.
Keywords: Higher education, Primary education, Quality of education, Modern technologies, Digital educational environment, Innovation.

In recent years, Uzbekistan has been actively developing science and technology in higher education, creating modern models to improve education quality based on global experience. At the same time, the development of education quality modeling processes and their consolidation within a normative-legal framework have been identified as priority tasks. This contributes to enhancing education quality in the country by increasing the effectiveness of the educational process through the application of modern technologies.

Research is being conducted worldwide on improving the theoretical and methodological aspects of primary education, creating a model for the use of innovative methods in developing students' foundational and subject-specific competencies, clarifying the didactic and psychological potential and methods of learning situations aimed at fostering cognitive activity in young students, and studying the interrelation of teaching and development processes from a didactic perspective.

An analysis of these scientific studies indicates that developing a pedagogical process model focused on organizing learning situations that enhance cognitive activity in primary school students, improving didactic situations in special cognitive-oriented didactic processes, and defining criteria for assessing the development of cognitive activity in primary school students are currently of particular relevance.

Today, special attention is given to expanding opportunities for developing students' cognitive activity in the “Primary Education Concept” and educational programs, as well as teaching-methodological complexes for primary education in our country. In this regard, the Strategy for the Further Development of the Republic of Uzbekistan outlines directions such as fundamentally improving the quality of general secondary education, supporting and realizing the creative and intellectual potential of the younger generation. This, in turn, makes it advisable to conduct research on categorizing learning situations aimed at developing cognitive activity, improving technologies for organizing such learning situations in primary school students, and examining this process as an

analytical and didactic system.

The “Primary Education Concept” prioritizes the education of a well-rounded, socially integrated, and morally developed individual. Achieving this goal requires first fostering students’ cognitive activity, which develops through an active approach to the environment, nature, and social life. This relationship emerges as a result of assimilating the socio-historical experience of the Uzbek people. The development of cognitive activity in primary school students occurs through a comprehensive influence on their motivational-needs, emotional-volitional, and cognitive domains. The main objective of developing students' cognitive interests is to cultivate independence and critical thinking skills.

The issue of improving and assessing the quality of education in higher education institutions is a globally pressing problem. The education concept set by international organizations and many countries for 2030 highlights "Improving the process and tools for assessing education quality and implementing mechanisms that allow for identifying achieved results" as one of the most crucial tasks. This approach aims to introduce mechanisms that guarantee education quality and ensure the continuous development of the training system in educational institutions.

One of the key requirements for organizing modern education is achieving high results in a short period without excessive mental and physical exertion. Delivering theoretical knowledge to students in a short time, developing their skills and competencies in a specific field, monitoring their activities, and assessing their acquired knowledge and skills require high pedagogical mastery and an innovative approach to the educational process. Pedagogical technology, by its nature, has a subjective characteristic, meaning that every educator must creatively organize the teaching and training process based on their professional capabilities and expertise. Regardless of the form, method, or tools used, pedagogical technologies:

- Enhancing the effectiveness of the educational process;
- Establishing mutual collaboration between teachers and students;
- Ensuring that students acquire in-depth knowledge of academic subjects;

Developing students' independent, free, and creative thinking skills. Working with groups should not be limited to the thinking stage but can be implemented from the very beginning. To ensure effective group work, the following requirements must be met:

1. Grouping is carried out by the teacher.
2. Each group is assigned a leader.
3. Efforts should be made to ensure that students in each group have an equal level of knowledge.
4. Groups should be dynamic and subject to change.
5. During the working process, attention should be given to each group's activities and ideas.

Primary education is a crucial component of societal development. The quality training of future educators in higher education institutions plays a significant role in improving the effectiveness of primary education. Today, the integration of modern technologies into the education system, the application of innovative methods, and the enhancement of pedagogical activities contribute to improving the quality of primary education. The key factors in increasing the effectiveness of primary education include the following: Pedagog kadrlar tayyorgarligini kuchaytirish.

Improving the efficiency of the educational process, establishing mutual cooperation between teachers and students, ensuring that students acquire in-depth knowledge of academic subjects, and developing students' independent, free, and creative thinking skills are essential aspects of modern education.

Group work should not be limited to the thinking stage but can be implemented from the very beginning. To ensure effective group work, the following requirements must be met: grouping is carried out by the teacher, each group is assigned a leader, efforts should be made to ensure that students in each group have an equal level of knowledge, groups should be dynamic and subject to change, and during the working process, attention should be given to each group's activities and ideas.

Primary education is a crucial component of societal development. The quality training of

future educators in higher education institutions plays a significant role in improving the effectiveness of primary education. Today, the integration of modern technologies into the education system, the application of innovative methods, and the enhancement of pedagogical activities contribute to improving the quality of primary education.

The key factors in increasing the effectiveness of primary education include innovative teaching methods, the use of modern educational technologies, the development of students' cognitive skills, and the continuous improvement of pedagogical approaches.

In summary, improving the effectiveness of primary education requires enhancing the quality of pedagogical training, effectively utilizing innovative technologies, and implementing an integrated approach. Additionally, refining the assessment system and strengthening collaboration with parents are also key factors. The improvement of the training process for primary education specialists in higher education institutions directly contributes to the overall enhancement of education quality.

REFERENCES

1. Law on Education of the Republic of Uzbekistan (new edition), 2020.
2. Sh.M. Mirziyoyev. “Ensuring the Rule of Law and Human Interests – A Guarantee of National Progress and Public Welfare.” – Tashkent: “Uzbekistan” Publishing House, 2017. – p. 24.
3. National Encyclopedia of Uzbekistan. Chief Editorial Board Members: M. Aminov et al. – Tashkent: “National Encyclopedia of Uzbekistan” State Scientific Publishing House, 2002. – p. 169.
4. “JOURNAL OF NEW CENTURY INNOVATIONS,” May 2023 issue, pp. 19-21.
5. “THE IMPORTANCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRIMARY EDUCATION” – article by Onaxon Mannapovna Jabborova and Dinoraxon Turg‘unboy qizi Saparbayeva.

CHALLENGES AFFECTING NOVICE ENGLISH TEACHERS' GROWTH IN RURAL KAZAKHSTAN SCHOOLS

Bibinur ABZHEKENOVA
Kazakh National Women's Teacher Training University
Almaty/KAZAKHSTAN
24D77515@qyzpu.edu.kz
ORCID: 0000-0002-7347-5811

ABSTRACT. Teaching and learning English across different regions of the country has gained increasing significance in today's socioeconomic landscape. Consequently, English instruction demands highly skilled professionals, particularly in secondary schools. However, this need presents several challenges, especially when comparing urban and rural schools. Rural schools, in particular, face a shortage of qualified teachers. Even when well-trained educators graduate, most novice teachers choose not to work in rural areas. The conditions in these schools often fail to provide the same quality of instruction as urban institutions, where many novice teachers gain their initial experience. This disparity could lead to serious issues.

Novice English teachers in rural schools encounter various challenges, including limited teaching resources, low student engagement, professional isolation, and inadequate supervision. This article aims to address a gap in the literature by examining the difficulties faced by novice English teachers in rural schools in Kazakhstan and their impact on teaching careers. The primary objective of the study was to explore these challenges on a broader scale and apply tested strategies to the rural school context in Kazakhstan, offering recommendations based on their effects.

A quantitative research approach was used, involving a questionnaire completed by 100 novice teachers, most of whom participated. The data supported the alternative hypothesis, confirming the challenges faced by novice English teachers. Based on these findings, several recommendations were proposed. Ultimately, the study successfully achieved its intended objectives.

Keywords*:* Novice English teachers, Problems, Rural schools, Teaching context, Students' enthusiasm, Professional growth of teachers.

INTRODUCTION

To date, the importance of language learning continues to grow globally. In particular, English has emerged as the modern lingua franca, facilitating communication across diverse linguistic backgrounds. As the principal medium for exchanging information in today's socio-economically advanced world, proficiency in English has become an essential skill, especially for the younger generation. Consequently, this trend underscores the need for highly qualified professionals in the field of language education. Each year, thousands of novice English language teachers graduate from universities. While many of them secure employment in urban, well-resourced schools and often prefer these environments, it is important to recognize the pressing need for development in rural educational institutions as well. Unfortunately, rural schools often present less favorable working conditions, which pose numerous challenges for newly qualified teachers and can hinder their professional growth and teaching effectiveness. That is why, our topic dedicated to find out key challenges that can be reason to not to work in rural areas as novice teacher.

The growing need for English in developing regions has elevated its significance within Kazakhstan's education system. As noted by Zhunusova, Cortazzi, and Jin (2022) English holds the status of a third language alongside Kazakh and Russian, reflecting the country's commitment to international cooperation and multilingualism. This trend has increased the demand for professionally competent English teachers who are methodologically prepared to meet societal expectations for rapid language acquisition. Qualified educators are key to fostering multilingualism and advancing Kazakhstan's integration into the global educational landscape. Moreover, English teachers often serve as role models, inspiring students to pursue careers in language education.

However, despite the widespread value placed on English, novice teachers face significant challenges in rural areas. Accustomed to the well-resourced urban environment, they often struggle with limited materials and support in rural schools. Barley (2009) highlights the emotional and professional strain caused by the transition from urban to rural teaching, which can undermine teachers' confidence and effectiveness. Similarly, Polidore, Edminson, and Slate (2010) emphasize that geographic isolation limits rural teachers' access to resources and professional development, making targeted training and support essential for enhancing rural English language education.

Several articles in this special issue explore the unique challenges faced by novice English

teachers in rural settings. For instance, Eppley emphasizes that successful teaching in rural schools demands a different approach compared to urban or suburban contexts, due to factors such as limited resources, fewer professional development opportunities, and smaller student populations [4]. Teachers in these environments must demonstrate adaptability and creativity to effectively engage learners despite such constraints. Moreover, fostering strong relationships with the local community and understanding its cultural dynamics are critical for enhancing the educational experience. Accordingly, teacher preparation programs must integrate strategies tailored to the realities of rural education.

This topic is particularly relevant to the context of Kazakhstan, where novice English teachers in rural areas face significant professional and logistical difficulties. Considine and Zappalà note that rural education worldwide is affected by limited infrastructure and the socio-economic challenges of students, which similarly impact the rural schools of Kazakhstan [5]. In light of this, the current study aims to identify the most pressing challenges encountered by novice English teachers, assess how these issues influence the teaching and learning process, and examine their impact on teachers' professional motivation and growth. Ultimately, this inquiry will propose solutions to mitigate the difficulties in rural education, enabling teachers to manage the instructional process more effectively, provide quality education to rural students, and advance in their professional careers.

Following this introduction, the analysis will offer an overview of first-year teachers' experiences, with a particular focus on the unique challenges of teaching English in rural schools. This section will examine the specific conditions that influence novice teachers' early professional development and link these experiences to broader trends in rural English language education. By highlighting individual cases, the study aims to clarify the key obstacles to teacher adaptation and success, thereby contributing to a more nuanced understanding of rural educational contexts.

The purpose of this study is to investigate the key factors influencing the professional identity development of novice English teachers working in rural communities. Specifically, the research seeks to identify the challenges these teachers encounter in their professional environments and to offer evidence-based recommendations for addressing the obstacles they face. By understanding the lived experiences of novice teachers, this study aims to contribute to the improvement of teacher preparation and support systems, particularly in under-resourced rural settings.

The study is guided by the following research questions:

RQ1: What are the primary challenges faced by novice English teachers when teaching in rural schools?

RQ2: What key areas should be addressed through recommendations in order to support novice English teachers and help overcome these challenges?

MATERIALS and METHODS

Challenges Novice Teachers Face When Providing English Lessons in Rural Schools

Teaching English in rural schools presents numerous challenges, particularly in ESL/EFL contexts, where the status of English language education remains underdeveloped. One of the most significant barriers is the lack of modern resources and qualified teaching staff, which greatly hinders effective English instruction. Many rural schools are located in remote areas where access to updated teaching materials, internet connectivity, and technological tools is extremely limited. As a result, even when competent teachers are present, their ability to utilize effective, technology-supported instructional methods is severely constrained.

Moreover, professional development opportunities for rural teachers are scarce. Without access to training or upskilling programs, teachers often struggle to maintain up-to-date pedagogical practices. This environment discourages motivated educators and diminishes efforts to enhance student outcomes.

As Supriadi, Patak, and Korompot (2021) emphasize, language instruction is especially critical in areas where English is not used outside the classroom, yet ironically, these are the places most lacking in support and infrastructure for English language education.

The challenges faced by novice English teachers in rural settings can be broadly categorized into three key areas:

Professional Isolation: New teachers often find themselves without mentors or peer support. This lack of guidance may lead to feelings of loneliness, decreased motivation, and slow professional growth. The absence of collaborative networks also limits their ability to adapt effectively to the rural teaching context.

Resource Constraints: Inadequate classroom equipment, outdated textbooks, and limited access to digital tools are common in rural schools. These shortages are particularly problematic for novice teachers who are often trained in well-equipped urban institutions and are unprepared for such conditions.

Student Motivation and Engagement: Rural students frequently exhibit low interest in learning English, largely due to its limited practical application in their communities. This disinterest makes it more difficult for teachers to foster enthusiasm and engagement. Teachers must therefore not only deliver content but also serve as motivators, helping students understand the broader value of English for academic and personal advancement.

To investigate the research questions, a quantitative research method was employed, specifically through the use of a questionnaire. The questionnaire was designed to collect data on the challenges faced by novice English teachers in rural schools and their perspectives on professional identity development.

To ensure accessibility and reach a broader audience, the questionnaire was distributed online via Google Forms. This platform allowed for convenient participation regardless of geographic location, making it especially suitable for teachers in remote rural areas.

The collected data was analyzed using IBM SPSS Statistics 2023, which facilitated the accurate computation of frequencies, percentages, and correlations relevant to the study's aims. This analytical approach provided a clear, data-driven understanding of the issues encountered by novice teachers and the factors influencing their professional growth in rural settings.

RESULTS and DISCUSSION

To ensure the reliability of the questionnaire, the Cronbach's Alpha test was conducted. This test assessed the internal consistency of a 13-item scale used to measure the challenges and perceptions of novice English teachers in rural schools.

The results, presented in the Reliability Statistics table, indicated a Cronbach's Alpha value of 0.839, which reflects good internal consistency. Additionally, the standardized item alpha value was 0.805, further supporting the scale's reliability.

According to accepted statistical standards, Cronbach's Alpha values above 0.8 are considered to demonstrate strong internal reliability. Therefore, the findings confirm that the 13-item scale used in this study is highly reliable for examining the intended constructs.

The final stage of the quantitative analysis involved hypothesis testing, specifically using the one-sample t-test to evaluate the impact of challenges on novice English teachers in rural schools.

The hypotheses were formulated as follows:

Null Hypothesis (H_0): Challenges have little to no effect on the personal and professional growth of novice English teachers in isolated schools.

Alternative Hypothesis (H_a): Challenges significantly affect the personal and professional growth of novice English teachers in rural schools.

The results obtained from the one-sample t-test provided statistical evidence supporting the alternative hypothesis (H_a). The analysis revealed that each of the identified challenges—ranging from resource limitations to professional isolation—significantly impacts the professional and personal development of novice teachers working in rural settings.

The statistical analysis using the one-sample t-test provided a deeper understanding of the specific challenges faced by novice English teachers in rural schools and their effects on professional

development. All results were significant at $p<0.05$, supporting the alternative hypothesis that challenges have a meaningful impact on teacher growth.

Professional isolation yielded a mean score of 3.18 ($t = 11.52$), highlighting limited peer interaction and a lack of collaborative opportunities, which hinders the development of teaching competencies.

The absence of professional development opportunities was also strongly perceived as a barrier (mean = 3.18, $t = 11.20$), indicating that rural teachers feel restricted in their ability to improve professionally.

Low parental involvement received a higher mean score of 3.38 ($t = 15.14$), suggesting that weak home-school collaboration reduces both teacher motivation and classroom effectiveness.

A lack of institutional and mentoring support was reflected in a mean score of 3.32 ($t = 13.30$), reinforcing the sense of isolation and under-support experienced by teachers.

The absence of modern technological tools was among the most critical issues, with a mean of 3.82 ($t = 14.68$), while limited teaching resources followed with a mean of 3.36 ($t = 10.32$), both significantly affecting the delivery of quality education and teacher efficacy.

The low interest of students in learning English was another concern, marked by a mean score of 2.86 ($t = 11.94$), complicating lesson delivery and teacher engagement.

Additional challenges include high workload (mean = 2.86, $t = 10.59$) and lack of modern training methodologies (mean = 3.57, $t = 13.12$), both contributing to professional stagnation and burnout.

Finally, the need for specialized training to overcome these barriers was emphasized, with a mean of 3.41 ($t = 13.53$), suggesting that without targeted preparation, teachers in rural schools may face long-term developmental limitations.

These results clearly demonstrate that the compounding effects of infrastructural, institutional, and motivational factors significantly hinder the professional identity growth of novice English teachers in rural settings.

CONCLUSION

This study set out to explore the challenges faced by novice English teachers working in rural schools and to determine the extent to which these challenges affect their professional identity growth. Through a quantitative research design involving a questionnaire distributed online and analyzed using SPSS 2023, the study identified key obstacles that hinder the professional and personal development of early-career educators in remote communities.

The results confirmed that professional isolation, a lack of modern resources and technological tools, minimal opportunities for professional development, insufficient parental engagement, and low student motivation significantly impact the effectiveness and growth of novice teachers. The statistical analyses, including the Cronbach's Alpha test for reliability and a one-sample T-test for hypothesis testing, consistently supported the alternative hypothesis (H_a), indicating that these factors do indeed influence the teachers' capacity for career advancement and their sense of professional identity.

The findings of this research underscore the urgent need for systemic changes in rural education. Efforts must be made to provide ongoing mentoring, access to modern teaching tools, and targeted training programs for novice teachers. Moreover, strengthening community and parental involvement in the educational process can serve to reinforce the support structures necessary for teacher success.

In conclusion, addressing the identified challenges is critical for fostering the professional identity and long-term commitment of English teachers in rural schools. Without such measures, the cycle of underperformance and teacher attrition in rural education settings is likely to persist. Future policies and professional development programs must take these realities into account to support sustainable improvement in rural English language teaching.

REFERENCES

Barley, Z. A. (2009). Preparing teachers for rural appointments: Lessons from the mid-continent. Rural Educator, 30(3), 10-15.

Shan, L. W., & Aziz, A. A. (2022). A systematic review of teaching English in rural settings: Challenges and solutions. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12(6), 1956-1977.

Supriadi, B., Patak, A. A., & Korompot, C. A. (2021). Teaching EFL in a rural school: Challenges and strategies. Pinisi Journal of Art, Humanity and Social Studies, 3(3), 208-215.

Zhunussova, G., Cortazzi, M., & Jin, L. (2022). Roles and models of English teachers in Kazakhstan. World Englishes, 41(1), 104-114.

THE PHILOSOPHY OF DIGITAL EDUCATION: PRE-SERVICE TEACHERS' CHALLENGES AND STRATEGIES

Aigerim IBRAGIMOVA
Kazakh National Women's Teacher Training University
Almaty/KAZAKHSTAN
24D77513@qyzpu.edu.kz
ORCID: 0009-0004-0429-9756

ABSTRACT. Digitalization is transforming the world into a high-tech landscape with technological advancement. To deal with rapid changes, it is essential to include flexible teaching strategies for digital education in formal teacher training programs. The purpose of the research is to address the gap between challenges and solutions through existing philosophical theories.

Exploratory sequential mixed methods were used to meet the purpose of the study. Qualitative analysis helped to identify key themes related to challenges. Quantitative data focused on highlighting current strategies among pre-service teachers.

The survey findings demonstrated that instructional design and collaboration are mainly used to overcome the barriers in digital education. In the philosophy of digital education, the determined challenges can be explored through the scope of pedagogical transformation where the role of the teacher is not replaced by technology, it is broadened due to digital responsibilities involving asynchronous teaching methods, blended learning models, and guiding students' mental well-being in digital spaces. The transformation aligns with connectivism that highlights the significance of interaction with the digital community, and postmodernism which offers a hyperreal learning environment and flexible education.

Keywords*:* Digital Challenges, Digital Strategies, Pre-Service Teachers

INTRODUCTION

Our world is transitioning to a technologically advanced environment considering the innovative practice and ideas in the educational sector. Drastic changes are necessary in teacher training programs which require flexible teaching strategies for digital education (Rodrigues, 2020). Professional development takes a different position in the digital age embracing effective integration of technology into their teaching practice. However, future educators face numerous challenges, while technology integration, namely insufficient training and funding (Kopcha, 2012), and Hur et al. (2016) highlighted the lack of appropriate equipment and poor internet connection. The problems are distinguished according to the geographical location, the country's development of the economic, and the level of the educational system (UNESCO, 2022). It brings the disparities across states in terms of internet connection, access to digital tools, and integration of technologies. Therefore, the diversity of the problems underscores the necessity of special approaches that are context-specific and suitable to digital changes in the educational landscape.

To resolve the issues in technology implementation, the main responsibility lies not only to the teachers but also to other stakeholders of the educational system. Kerimbayev et al. (2016) claim that financial support is essential from state institutions to address the challenges of technological infrastructure.

Investment plays a key role in improving digital content and applying digital devices. Offline digital instruments are recommended to be bought to provide practical alternatives to the problem of online connection (UNESCO, 2022). Otherwise, some researchers highlight the importance of appropriate training for teachers in terms of effective integration of digital tools (ChanLin et al., 2016). Training is directly connected with professional development embracing ongoing experience with pedagogical elements. Furthermore, educators should possess digital skills to create technology-supported learning tasks (Lembani et al., 2023). Hence, effective methods to overcome the obstacles in digital education are linked to the stakeholders' position and responsibilities.

Solving the problems in digital education demands interaction between humans and digital tools considering philosophical dimensions. According to Keenan (2020), digital transformations in the educational domain might be seen through the philosophical scope. The philosophical ideas are observed by mixing traditional and digital teaching approaches that enable adaptation and accessibility (Rapanta et al., 2021). There is limited research in proposing strategies to overcome the barriers in digital education through philosophical theories, which provide addressing the challenges. In this case, it is possible to tackle the problems by philosophical frameworks covering the peculiarities in digital

practice and effective technological adoption.

The purpose of the research is to address the gap between challenges and solutions through existing philosophical theories. The study suggests the following research questions:

1.What challenges do pre-service teachers face in technology integration into their teaching practice?

2. Which SQD model (synthesis of qualitative data) strategies are the most common among pre-service teachers?

The study emphasizes the significance of comprehending the problems from the perspectives of philosophical lens. It facilitates the rapid solution of the problems providing efficient procedure and outcomes in digital education. Understanding the issues from philosophical perspectives provides a deep exploration of the values and assumptions which can be a reason for forming educational features of digital education.

RESEARCH and FINDINGS

The researcher used exploratory sequential mixed methods to meet the purpose of the study. The qualitative analysis aimed to identify key themes related to challenges, while the quantitative method focused on determining the most popular strategies used by pre-service teachers. Qualitative data were gathered by the face-to-face semi-structured interview. The interview was individual and held at one of the universities. The participation was voluntary, the invitation letter was sent to future educators through the corporate mails of the university. Afterwards, the survey was conducted online and suggested the statements of the Likert scale (from 1-strongly disagree to 5-strongly agree). It was used the survey of the SQD model (Tondeur et al., 2021) to recognize the common strategies among pre-service teachers.

The participants of the study included senior students whose specialty is foreign languages (N=169) from two universities in Almaty. Respondents were chosen through purposive sampling as students in the 4th course have some experience in pedagogical internships and exposure to digital education. Participants' names were not revealed, instead of their real names, it was used English letters. Before conducting the interview and the survey, pre-service teachers have been familiar with the consent form that was signed and collected.

Table 1. Demographic information of the participants

Demographic variable	Categories	Number	Percentage
Gender	Males	22	13%
	Females	147	87%
University	University 1	79	47%
	University 2	90	53%

According to the table 1, many of the participants are females, it is connected to the fact that the pedagogical profession is mostly chosen by females. The official names of the universities are not shown to provide anonymity to the participants. Universities have the same status that are national and pedagogical.

Pre-service teachers' responses in the interview were analyzed via thematic analysis allowing precise identification of major themes and insights (table 2). Future educators' answers were divided into three categories, namely technical constraints, issues in digital pedagogy, and management problems in the classroom.

Table 2. The results of the thematic analysis

Category	Code
Technical barriers	Connectivity problems
	Software incompatibility
	Audio problems

Difficulties of the digital pedagogy	Redesigning lessons
	Assessment difficulties
	Feedback loops
Classroom management problems	Students' engagement
	Disruptive behavior
	Poor time management

Most pre-service teachers highlighted the frequent emergence of technical problems during the lesson, respondent E commented, "I often have frequent disconnections with the internet with Wi-Fi, it has a negative effect on my students' concentration. Moreover, I have to spend much time to reboot it, and it doesn't always help me". Meanwhile, respondent B said, "There are some issues with the computer connection to the interactive board, that is why sometimes I do not show appropriate materials on the board. As can be seen, connectivity problems refer not only to the internet connection but also connection between different devices. Additionally, according to respondent G, some digital platforms do not work well at school, some of them crash and he decides to stop using them despite their engaging content. Another respondent T emphasized the problems with speakers, and she does not know how to fix them, she has to skip one part of the lesson, especially listening due to audio problems. Similarly, respondent P added, "When I have problems with speakers, I use my mobile phone to listen to the recording, however, not all students hear the audio properly." It is apparent that future educators do not possess the knowledge and skills to solve technical issues. This means that pre-service teachers face challenges in the effective integration of digital tools into their lessons, and it may create barriers in digital education.

The problems related to digital pedagogy involve the adaptation of the teaching materials and pedagogical approaches to the needs of digital pedagogy. Respondent E stated, "In order to create digital content, I usually want to use ready-made materials from the coursebooks, but it is time-consuming to change paper-based content into digital one". Some respondents struggle with assessment, for example, respondent D claimed, "I am not talking about automatic feedback, I have problems with assessment criteria in digital education". In the meantime, the majority of the participants deal with the obstacles of providing feedback. Some pre-service teachers rely on automated assessment systems of digital tools, however, in this case, feedback is not personal and students may encounter subject problems because of the lack of deep comprehension of the errors. Thus, digital pedagogy requires special knowledge to enhance teaching in a meaningful way. It is essential to master innovative assessment methods and approaches to accessible adaptation of the resources.

Classroom management problems include issues related to students' behavior. While using digital tools, student distractions are common and it brings difficulties with monitoring on-screen activities. Some participants point out that students reduce their attention because of using digital platforms for non-educational purposes. Participant H claimed, "I usually deal with the problem of students' behavior, especially when they do not use digital tools for doing classroom activities". Some participants believe that digital tools can be a reason for classroom noise and it is more difficult to catch students' attention. Otherwise, participant F commented, "I see that students are not enough motivated to learn English through different digital apps". It leads to gaps between the content of digital platforms and digital pedagogy, highlighting the necessity for more interactive teaching methods. Hence, digital tools may have a negative impact on students' behavior which directs to the problems with classroom management. In addition, excessive utilization of digital platforms undermines the effective teaching process.

The most common strategies were discerned through the survey of the SQD model, it suggests 6 categories with 4 statements for each one. Pre-service teachers selected answers according to the Likert scale (from 1-strongly disagree to 5-strongly agree).

Table 3. Descriptive statistics for SQD strategies

Strategies	N	Mean
Role models	169	2.58
Reflection	169	2.32
Instructional design	169	3.75
Collaboration	169	4.07
Authentic experiences	169	2.56
Feedback	169	2.25

Table 3 illustrates how the strategies of SQD models are used through the measures of the mean. The least applied strategies are feedback and reflection, it offers the lack of meaningful evaluation of both own and students' performances. Consequently, it leads to the limited pedagogical dialogue to organize a reflective mindset and actionable feedback. Moderate usage of the strategies "role models" and "authentic experiences" indicates that pre-service teachers limit the perception of practical exposure, particularly following the teaching model of mentors and integrating digital tools in the tech-driven classroom. In addition, it emphasizes the potential gap between guidance and hands-on experience navigating to insufficient development of digital skills.

According to the table 3, "collaboration" is the highest-rated strategy, it means that pre-service teachers experienced different collaborative activities to overcome the barriers in digital education. It leads to the significance of social learning, it aligns with the philosophical theory of connectivism (Siemens, 2005). Connectivism relies on the diversity of opinions that point out that pre-service teachers collaborate to solve the problems in digital education. Kleiner states (2002) that social collaboration enables a rapid exchange of knowledge and ideas in a digital era. Moreover, cooperative units allow to follow the latest trends and promote efficient interactions with peers. Instructional design is the second-rated strategy in the SQD model, it opens opportunities to make lessons with technology implementation with mentors' help and support. The following strategy can be observed through the lens of postmodernism which highlights personalized learning and student-centered approach. Considering the principles of postmodernism in instructional design contributes to the teachers' critical reflections on transformation of the traditional lessons. Merging instructional design and postmodernism suggests the transition from control to diversity in designing modern educational environment.

CONCLUSION

Future educators emphasized the lack of knowledge in fixing the technical problems that have a negative effect on the lesson plan. It was revealed that connection refers not only to poor internet connection but also the connection between electronic devices. Digital pedagogy encompasses difficulties with assessment and ways of adapting teaching materials. Automated evaluation creates obstacles in making assessment criteria and providing actionable feedback. Moreover, pre-service teachers are not enough aware of strategies to save discipline and increase student engagement. The results showed that some students may use digital platforms for non-educational purposes which distract students' attention and create chaos and noise in the classroom. The findings of the survey demonstrated that instructional design and collaboration are mostly used to overcome the following barriers. In the philosophy of digital education, the determined challenges can be explored through the scope of pedagogical transformation where the role of the teacher is not replaced by technology, it is broadened due to digital responsibilities involving asynchronous teaching methods, blended learning models, and guiding students' mental well-being in digital spaces. The transformation aligns with connectivism (Siemens, 2005) that highlights the significance of interaction with the digital community, and postmodernism which offers a hyperreal learning environment and flexible education.

The results of the research paper open up opportunities for university authorities to adapt the curriculum taking into consideration future educators' strengths and weaknesses in terms of digital

education. In addition, it would allow pre-service teachers to address the gap between challenges and solutions, focusing on the strategies in the context of digitalization. It can be a foundation for critical theory to adapt and implement technologies efficiently to digitally-enhanced learning environment. Deeper comprehension of challenges and providing solutions based on philosophical perspectives assist in bridging the gaps between problems and solutions.

REFERENCES

ChanLin, L. J., Lin, H. Y., & Lu, T. H. (2015). College students' engagement in e-tutoring children in remote areas. *Innovations in Education and Teaching International*, *53*(5), 519–531. https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1015593

Hur, J. W., Shannon, D., & Wolf, S. (2016). An investigation of relationships between internal and external factors affecting technology integration in classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *32*(3), 105-114.

Keenan WJ (2020) Learning to survive: Wicked problem education for the Anthropocene age. JGER 4(1):62–79. https://doi.org/10.5038/2577-509X.4.1.1038

Kerimbayev, N., Akramova, A. & Suleimenova, J. E-learning for ungraded schools of Kazakhstan: Experience, implementation, and innovation. *Educ Inf Technol* 21, 443–451 (2016). https://doi.org/10.1007/s10639-014-9331-y

Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers & Education*, *59*(4), 1109-1121.

Lembani, R., Mulenga, K., Mwewa, P. *et al.* Are we leaving students behind? Self-directed learning in an ICT challenged country. *Educ Inf Technol* 28, 3475–3492 (2023). https://doi.org/10.1007/s10639-022-11318-8

Rapanta C, Botturi L, Goodyear P, Guàrdia L, Koole M (2021) Balanc- ing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. Postdig Sci Educ 3(3):715–742. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1

Rodrigues, A. L. (2020). Digital technologies integration in teacher education: the active teacher training model. *Journal of e-learning and knowledge society*, *16*(3), 24-33.

Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, *10*(1), 1-28.

Tondeur, J., Howard, S. K., & Yang, J. (2021). One-size does not fit all: Towards an adaptive model to develop preservice teachers' digital competencies. *Computers in Human Behavior*, *116*, 106659.

Tondeur, J., Trevisan, O., Howard, S. K., & van Braak, J. (2025). Preparing preservice teachers to teach with digital technologies: An update of effective SQD-strategies. *Computers & Education*, 105262.

UNESCO. (2022). *Technology in education: A tool on the way to inclusive and equitable learning*. https://unesdoc.unesco.org

XIX. YÜZYIL SEYYAHLARINA GÖRE KIRGIZLARDA GİYİM-KUŞAM

Alpaslan AŞIK
Prof. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
Bişkek/KIRGIZİSTAN
alpaslan.a@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0003-3162 7378

Şeyda Nur BARTIK
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Öncelikli Alanlar Burslu Doktora Programı Öğrencisi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
2452D0103001@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0002-6785-5340

ÖZET. Halk kültürünün önemli bir parçası olan geleneksel giysiler, ait oldukları toplumların kültürüne, sanatına, iç dünyasına hatta inançlarına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle bir toplumu, en azından kültürel anlamda, daha iyi tanımanın yolu kısmen de olsa onların giyim-kuşamlarını tanımaktan geçmektedir. Bunun için ise, tıpkı diğer araştırma konularında da olduğu gibi, mümkün olan en eski ve birincil elden kaynaklara başvurmak büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle XIX. yüzyıl Kırgız giyim-kuşamını konu edinen bu çalışmada söz konusu dönemde Kırgız topraklarını ziyaret eden Batılı ve Rus seyyahların eserlerinden istifade edilmiştir. Bununla birlikte günümüz giysileri ile karşılaştırma yoluna da gidilmiştir. Kırgızlara ilişkin birçok bilgi sunan seyyahlar, onların giyim-kuşamlarını da gözlemleyerek detaylı bir şekilde kayıt altına almışlardır. Kırgız giyim-kuşam tarzı gerek estetik açıdan gerekse sahip oldukları mana itibariyle dikkat çekmektedir. Bu giysiler, konar-göçer yaşam şeklinin gerekliliklerini karşılamakla Geleneksel Kırgız giysileri günümüzde hala düğün ve bayram gibi önemli günlerde ve çeşitli etkinliklerde kullanılmaya devam edilerek kültürel mirasın bir parçası olmayı sürdürmektedir birlikte halkın ekonomik ve toplumsal statüsünü de yansıtmaktadır... Seyyahlar da giysileri, Kırgızların ekonomik yapısını, toplumsal statüsünü ve kültürel değerlerini yansıtan birer unsur olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte hem Batılı hem de Rus seyyahlar Kırgızların giyim-kuşamına ilişkin verdiği bilgileri çizim ve fotoğraflarla da desteklemişlerdir.
Anahtar kelimeler: Seyahatname, Kırgızlar, Giyim-kuşam, Kalpak, Keçe, Çapan.

Clothing and Attire of the Kyrgyz According to 19th Century Travelers

ABSTRACT. Traditional clothing, as an important part of folk culture, provides significant insights into the culture, art, inner world, and even the beliefs of the societies to which they belong. Therefore, one of the ways to better understand a society—at least in a cultural sense—is, in part, by becoming familiar with their attire. For this purpose, just as in other research topics, it is crucial to refer to the oldest and most primary sources available. Hence, in this study focusing on 19th-century Kyrgyz clothing, the works of Western and Russian travelers who visited Kyrgyz lands during that period have been utilized. Additionally, a comparison has been made with contemporary clothing. These travelers, who provided much information about the Kyrgyz people, also observed and recorded their attire in detail. The Kyrgyz style of dress stands out both aesthetically and in terms of the meanings they carry. These garments not only meet the necessities of a nomadic lifestyle but also reflect the economic and social status of the people. Travelers, too, evaluated clothing as an element that reflected the economic structure, social status, and cultural values of the Kyrgyz people. Moreover, both Western and Russian travelers supplemented their accounts of Kyrgyz attire with drawings and photographs. Traditional Kyrgyz clothing continues to be part of the cultural heritage, still worn today on important occasions such as weddings, festivals, and various events.
Keywords: Travel Book, Kyrgyz, Clothing/Attire, Calpack, Felt, Chapan.

GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar, kimi zaman keşfetme ve merak güdüleriyle kimi zaman ise ticari, dini, bilimsel vs. amaçlar doğrultusunda farklı coğrafyalara seyahat etmişlerdir. Bu gezilere dair kaleme alınan seyahatnameler ise barındırdıkları coğrafi, siyasi, kültürel, iktisadi, etnografik, sosyal, tarihi vb. bilgiler göz önüne alındığında birçok disiplin için bilgi kaynağı olmuştur.

Orta Asya'ya XIX. yüzyılda farklı coğrafyalardan çok sayıda seyyah gelmiştir. Bu süreçte bölgeye en çok seyahat edenler arasında, I. Petro (1682-1725) döneminden itibaren bölgeyi işgal etme ve yönetme politikası güden Ruslar gelmektedir. Rus idaresinin, güvenlik maksatlı birçok stratejik bölgede kale ve demiryolu inşa etmesi, Rus Coğrafya Kurumu ve Rus Bilimler Akademisi vasıtasıyla birçok bilim insanını çeşitli bölgelere araştırmalar yapmak üzere görevlendirilmesi gibi nedenlerle

bölgeye seyahat edenlerin sayısı artırmıştır. Öte yandan bu yüzyıl, İngiltere'nin de bölgeye ilgisinin arttığı bir dönemdir. Bunun ana nedeni ise Rusya'ya karşı Hindistan sömürgesini güvence altında tutma isteğidir. Bu nedenle bölge, başta İngiltere olmak üzere birçok devlet için potansiyel sömürge alanı olmuş; bu durum coğrafyanın bilinmesi arzusunu da doğurmuştur. Bu nedenle Batı topraklarından bölgeye seyahatler düzenlemiştir. Bu seyyahların birçoğu Orta Asya coğrafyası, sosyo-politik, demografik, sosyal ve iktisadi durumu hakkında ayrıntılı ve doğrulanabilir bilgiler derlemeye çalışmışlardır.

Yine bu yüzyılda, Orta Asya'nın bir parçası olan Kırgızistan'ı ziyaret edenler de halkın idari, siyasi ve iktisadi yapısı başta olmak üzere çeşitli konularda notlar kaleme almışlardır. Bu notlar, Kırgızların maddi kültür unsurlarını anlamlandırmada da kıymetli bilgiler sunmaktadır. Bu unsurlar içerisinde ise giyim-kuşam kültürü ayrı bir yer tutmaktadır. Zira giysiler bir halkın sosyal yapısına, iç dünyasına, inançlarına, çevreyle olan bağlarına vs. ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bakımdan seyyahlar, Kırgızları araştırırken onların giyim-kuşam tarzını da ele almışlardır. Kırgızların giyim-kuşamlarını genellikle ekonomik koşullar, toplumsal statü, yaş aralığı ve cinsiyet bağlamında analiz etmişlerdir. Seyahatnameler ayrıca kıyafetlerin malzemeleri, işlenme teknikleri, renk tercihleri, tarzları, coğrafi şartlarla uyumlulukları gibi birçok konuda da önemli ve detaylı bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma, XIX. yüzyılda Kırgızlara dair kaleme alınmış seyyah eserlerinden hareketle, onların giyim-kuşamlarını toplumsal, kültürel ve ekonomik yönleriyle ele almaktadır.

1. Kırgızlarda Giyim Kuşam Kültürünün Gelişimi

Maddi kültürün en parlak tezahürlerinden biri giyim-kuşamdır. Kullanıldıkları dönemlerin zevkleri ve inceliklerini yansıtan giysiler, halkların kültürel değişimlerinin de önemli göstergelerindendir. Bununla birlikte bir toplumun kimliğine yönelik görsel ve simgesel ifadeleri bünyesinde barındıran giyimler (Serbest, 2023, s.195) parçası olduğu kültürün en güçlü temsilcilerindendir. Derin bir kültürel geçmişin yansıması olan geleneksel Kırgız giysileri de konar-göçer Türk kültürünün önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda Pazırık III (Güney Sibirya) kurganından çıkarılan beyaz keçeden erkek giysisi (Rudenko,1970 s.86), Katanda (Altay) Kurganında bulunan ipek parçaları, Oglahtı VI (Hakasya) mezarlığındaki kürk, deri pantolon ve ayakkabı kalıntıları (Kızlasov, 1960, s.98-101), Berel (Doğu Kazakistan) Kurganlarındaki deri, kürk ve yün kıyafet parçaları gibi buluntularla (Samaşhev, 2011, s.29) birlikte Koçkor'da (Kırgızistan) bulunan Göktürk dönemi kaya resimdeki kalpak benzeri bir şapka taşıyan avcı tasviri de (Tabaldiev, 2024, s.5) geleneksel Kırgız giysilerinin Türk kültürünün bir parçası olarak değerlendirilebilmesine olanak tanımaktadır.

Kırgız giyim kuşamına ilişkin bilgilere farklı dönemlerdeki arkeolojik ve tarihi kaynaklardan ulaşılabilir. Bu kaynaklar arasında halk hikâyeleri, destanlar gibi sözlü kaynaklar önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle Kırgız halkının milli hafızasının ve kültürünün bir ürünü olan Manas destanında kahramanların kıyafetleri hakkında yer yer bilgiler verilmektedir. Örneğin bugün hala Kırgız kimliğinin bir simgesi haline gelmiş olan "keçe kalpak" destanda yer yer karşımıza çıkmaktadır. Yine Manas'ın eşi Kanıkey'in Manas'ın kırk askerine pamuktan gömlekler, değerli çizmeler hazırlattığı destanda anlatılmaktadır. (Radloff, 1995, s.155).

Tang Hanedanlığı dönemine ait Çin kayıtlarında da Kırgız (Yenisey) beyinin kışın kunduz kürkünden şapkalar, yazın ise altın kenarlı, sivri uçlu ve kenarları kıvrık bir şapka taktığı; halkın ise beyaz keçeden başlıklar taktığı ve deriden elbiseler giydiği, kadınların elbiselerinin yünden ve Beşbalık, Fergana, İran gibi bölgelerden getirilen ipeklerden imal edildiği anlatılmaktadır (Taşağıl, 2013, s.84). Gerdizi, Temim Ibn Bahr gibi Orta Çağ gezginlerinin seyahat notlarında da Kırgızların hayvan derilerinden giysiler kullandıkları aktarılmaktadır (Şeşen, 2001, s. 77., Sağır, C, 2006, s.39). Ancak bu özellik yalnızca Kırgız giyim-kuşamına has olmayıp Türk kültürünün genel yapısında da belirgin bir şekilde gözlenmektedir.

XIX. yüzyıldan itibaren Kırgız giysileri, komşu halklarla olan kültürel etkileşim ve ticari faaliyetlerin artması ile materyal çeşidi, süslemeler ve kullanılan renkler açısından zenginleşmiş; geleneksel Kırgız giyimi gerek işlevsel gerekse estetik değişimlere uğramıştır. Bu bağlamda seyyahların Kırgızların giyim-kuşamına ilişkin bilgiler verdikleri seyahatnameler tasvir, çizim ve fotoğraf gibi unsurlarla destelenerek XIX. yüzyıl Kırgız giyim-kuşam kültürü hakkında önemli kaynaklara dönüşmüşlerdir.

Ayrıca XX. yüzyıldan itibaren F.A. Fielstrup, S.M. Abramzon, B.H. Karmışeva., K.I. Antipina başta olmak üzere geleneksel Kırgız giyim kuşamı üzerine çalışmalar gerçekleştiren birçok araştırmacı yazılı ve görsel kaynaklar vasıtasıyla, giysilerin tarihsel ve kültürel değerinin günümüze kadar taşınmasına katkıda bulunmuştur.

2. Seyyahların Gözüyle Kırgız Giyim-Kuşamı

XIX. yüzyılda Kırgızlar hakkında bilgi veren çok sayıda seyyah bulunmaktadır. Bu seyyahlar ekseriyetle çeşitli meslek gruplarından (asker, devlet yetkilisi, tüccar, bilim insanı, din adamı, casus vb.) Rus, İngiliz, Amerikalı, Fransız ve Macar kimselerdir. Bu dönemde, Kazak seyyah Çokan Valihanov (1835-1865), Rus coğrafyacı Semenov Tiyan-Şanskiy (1827-1914), N.L. Zeland, İngiliz misyoner Henry Lansdell (1841-1919), etnograf ve seyyah György Almásy (1867-1933), Amerikalı diplomat Eugene Schuyler (1840-1890) ve İngiliz yazar Ella Sykes (1863-1939) başta olmak üzere birçok seyyah, Kırgızların kökenleri, konar göçer yaşamları, demografik yapıları, iktisadi faaliyetleri, vb. konularda araştırmalar yapmıştır. Kırgızların soyut ve somut kültür unsurları hakkında bilgi veren seyyahlar, Kırgız giyim-kuşam kültürü hakkında da kıymetli bilgiler sunmaktadırlar.

Genel bir ifade ile XIX. yüzyıl Kırgız giysileri; cinsiyete, yaşa, kullanım alanlarına göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte, günlük kullanım, düğün, savaş, matem veya av kıyafetleri gibi kategorilere de ayırmak mümkündür. Çocuk kıyafetleri de genel itibariyle yetişkin kıyafetleriyle benzerlik gösterirken, giysilerin yaka kesimleri, desen, düğme şekli ve amacı gibi ayrıntılarla yetişkin kıyafetlerinden ayrılmaktadır (EK.11) (Akmataliev, 1988, s.17-38., Cumanazarova, 2009, s.41-53).

Döneme ilişkin kaynaklardan yola çıkarak giysilere yönelik genel bir sınıflandırma yapacak olursak Kırgız erkeğinin giysileri; köynök (gömlek) (EK.12), dambal olarak adlandırılan şalvar (EK.12), ton, içik olarak adlandırılan gocuklar (EK.12) ve çepken, çapan, kementay (EK.12) olarak adlandırılan kaftan/paltolar; kalpak, tebetey, malakay/tumak, topu olarak adlandırılan şapkalar (EK.9), kepiç, ötük, çokoy olarak adlandırılan ayakkabılar (EK.12) ile kemer ve kuşaktan oluşmaktadır. Kırgız kadınının temel giysilerini de yine erkek giyiminde olduğu gibi, gömlek ve şalvarlar, beldemçi olarak adlandırılan eteklik (EK.3); yine içik, çepken, çapan olarak adlandırılan kaftan/paltolar, ayakkabılar ile tebetey, cooluk, eleçek ve şökülö olarak adlandırılan çeşitli başlıklar (EK.9) ve takılar (EK.10) oluşturmaktadır.

Kırgız giysileri, temel özellikleri bakımından konar göçer yaşam koşullarına uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Giysilerin önemli bir kısmı bu yaşam tarzının ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikler taşımakta olup yabani ve evcil hayvanların derileri veya yünleri gibi malzemelerden çeşitli giysiler üretilmektedir (Antipina, 1962, s.230). Söz konusu durumu destekleyen önemli gözlemlerin başında Isık-Göl, Son-Köl, Narın ve Doğu Türkistan'daki Kırgız boyları arasında araştırmalar gerçekleştiren Amerikalı coğrafyacı Ellsworth Huntington'ın notları gelmektedir. İklim koşullarının ve konar göçer yaşam tarzının Kırgızlar üzerindeki etkilerini tespite çalışan seyyah, Kırgız giysilerinin sert iklim koşullarına uyum sağlayan malzemeler kullanılarak yapıldığını aktarmaktadır. Huntington'a göre, "…Kırgız erkekleri yüksek topuklu botlar, Astrahan kenarlı siyah konik keçe şapkalar (kalpak) ve sıklıkla uzun deri kıyafetler giymektedirler. Kadınlar da erkekler gibi uzun kıyafetler ve çizmeler giymektedirler. Ayrıca birçok kişi beyaz pamuklu, ya da parlak renkli kırmızı, bordo ve sarı ipekten bol elbiseler giymektedirler. Giysilerin kolları elleri özellikle at sürerken soğuktan korumak için uzun yapılmakta ve eldiven işlevi görmektedir…" (Huntington, 1907, s.114-115).

Venyukov'un da seyahat notlarında, Kırgızların keçi kılından ve koyun yününden keçe, kalpak, çepken ve ayakkabı gibi giysilerin üretildiği bilgisini vermiştir. Seyyah, Kırgızların genel olarak çapan, geniş pantolon ve şalvar giydiklerini; bazen pamuktan gömlek giydiklerini, Taşkent ahalisinin ayakkabıları ile benzerlik gösteren ancak daha kısa topuklu ayakkabılar giydiklerini not düşmüştür. Kırgız erkeklerinin giydikleri çembarı adı verilen şalvarlar, dış ve baş giyimleri hakkında da anlatımlarda bulunmuştur (Venyukov, 1869, s.98-120). Benzer ifadeler Radloff'un anlatılarında yer almakta olup, Venyukov'un bilgileri ile örtüşmektedir. Radloff, Kırgız erkeklerinin kibenek olarak adlandıran uzun kollu keçe kaftanlar; keçi kılından çoraplar (baypak/çokoy) ve yüksek tepeli beyaz keçe kalpaklar giydiklerini belirtmiştir. Radloff ayrıca bu üç temel giyim unsurunun Kırgızları diğer konar göçer halklardan ayıran mühim bir özellik olduğunu vurgulamıştır (Radloff, 1954, 201-202). Yine Venyukov'da keçe kalpağın Kırgızlar için

oldukça değerli olup neredeyse tüm boylarda kalpak takanlara rastlamanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır (Venyukov, 1869, s.98-120). Soğuk iklim şartlarında son derece korunaklı olan keçe, yün gibi malzemelerin yanı sıra varlıklı kadınlar ve çocuklar tilki, su samuru, ilbirs postundan imal edilen güzel görünümlü çapanlar giymektedirler (Antipina, 1962, s.230., Almasy, 1903, s.672-674). Bunun dışında deve tüyünden şapkalar yapılmaktadır. Aynı zamanda güneşten, rüzgârdan ve kardan koruduğu için deve yününden paltolar da halk arasında kullanılmaktadır. Kıyafetler, ötük diye adlandırılan çizme ile tamamlanmaktadır. Hem erkekler hem de kadınlar ötük giymektedirler. Ötüğün burun kısmı hafif yukarı kıvrıktır ve yüksek topuklu deri çizmelere benzemektedir. Bu tür ayakkabılar kimi zaman yalınayak kimi zamanda baypakla giyilmektedir (Almasy, 1903, s.675-677).

Yedisu bölgesini ziyaret eden Macar etnograf ve seyyah György Almasy'nin kayıtlarında da Kırgız giysilerine dair oldukça detaylı tarifler yer almaktadır. Seyyahın anlatılarında, erkeklerin ve kadınların giysileri gömlek ve dambal (pantolon) olarak iki ana parçadan oluşmaktadır. Erkek ve kadınların dambalları, orta genişlikte olup ayak bileklerine kadar uzanmaktadır. Damballar ekonomik ve uzun ömürlü olması adına daha kaba ve daha ucuz kumaştan dikilirken yalnızca çapan veya eleçek altından görünen kısımları renkli, ince pamuklu kumaştan dikilmektedir. Yoksul Kırgızlar genellikle dambal giymezken, varlıklı bir kimsenin iki veya üç kez dambal değiştirmesi gerekmektedir. Erkeklerin dış giyimi deri veya kalın pamuklu kumaştan (sep) yapılmış geniş pantolonlardan oluşurken, kadınlar önü açık, zengin işlemeli ve sıklıkla su samuru kürküyle süslenmiş gösterişli siyah kadife etekler yani beldemçiler giymektedirler. Bunun yanı sıra hem erkekler hem de kadınlar diğer Asya konar göçerleri gibi mavi, kahverengi veya siyah renkte, çapan giymektedirler. Çobanlar ve yoksul insanlar ise genellikle at derisi yelekler ve kışın koyun postundan imal edilen ton giymektedirler (Almasy, 1903, s.670). Kostenko'nun araştırmalarında da giysilere ilişkin yer alan ifadeler diğer seyyahların anlatılarını destekler nitelikte olup, Kırgızların koyun yünü ve keçi kılından çeşitli giysiler yaptıkları ifade edilmektedir (Kostenko, 1880, s.128).

Yukarıda verilen bilgilere benzer bilgiler, N. Karazin'in "İz Sentralnoy Azii" adlı çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Kadın ve kıyafetleri hakkında oldukça ayrıntılı bilgi veren Karazin, Kırgız kadınlarının günlük kıyafetlerinin uzun elbiseler şeklinde olup, geniş pantolon, koyu renkli yelekler giydiklerini ve beyaz kumaştan başörtüleri taktıklarını ancak diğer Müslüman topluluklarındaki kadınlar gibi yüzlerini kapatmadıklarını aktarmıştır. Ayrıca Karazin, soğuk havalarda deve yününden yahut diğer hayvanların postlarından yapılan hırka ve ceketler giydiklerini; bayramlarda veya özel günlerde parlak kıyafetler giydiklerini not düşmektedir. Kadın kıyafetlerindeki baskın rengin ise kırmızı olduğunu belirtmiştir (Karazin, 1873, s.23-36).

XIX. yüzyıl seyyahlarının Kırgız giyim kuşamına dair verdiği bilgiler arasında öne çıkan bir diğer hususu da başlıklar ve takılar oluşturmaktadır. Kırgız giyiminin ayrılmaz bir parçası olan başlıklarda cinsiyet kimliği daha net gözlemlenebilmektedir. Bu noktada Kırgız erkeğinin önde gelen başlıkları arasında kalpak ve tebetey, olarak adlandırılan şapkalardan gelmektedir. Hemen hemen her yaştan erkekler, kışın geniş bir kürk şeridiyle (tilki, su samuru, kurt, ilbirs, koyun gibi) süslenmiş, kadife veya kumaştan yapılmış, dört köşeli veya düz tepeli tebetey takmaktadırlar (Abramzon, 2013, s.610). Sıcak havalarda ise koyun yününden yapılan ince beyaz keçeden kalpak takılmaktadır. Kırgız kadınlarının başlıkları ise üç ana türe ayrılmaktadır. İlk kadın başlık türü kep ya da topu adı verilen ve baykuş, keklik gibi kuş tüyleriyle süslenen şapkalardır. Güney bölgelerdeki Kırgızlar bu tür şapkaları ucuz kumaştan yapmaktadırlar ve 12-13 yaşlarından 40 yaşlarına kadar oldukça uzun süre kullanılabilmektedir (Antipina, 1962, s.251). İkinci tür başlık ise düğün törenlerinde ve eğlencelerde takılan "şökülö" dür. Genellikle varlıklı ailelerin çeyizinin bir parçası olan şökülö (yoksul aileler cooluk adlı bir başörtü kullanmaktadırlar) Kazaklarca "saukele" şeklinde ifade edilmektedir (Lansdell, 1888, s.326). Geleneksel düğün başlığı olarak zikredebileceğimiz şökülönün yüksekliği yaklaşık 50 cm olup, alt kenarları tilki, samur, sansar gibi hayvan kürküyle kaplanarak; sedef, mercan gibi taşlarla da bezenmiştir (Karatev., Eraliev, 2005, s.510). Evlendikten sonra ise şökülönün yerini evli kadın başlığı olan eleçek almaktadır. Eleçek, 10 ile 20 metre uzunluğundaki iki parça pamuklu ya da ipek kumaştan oluşmaktadır. Bir kısmı gerdanı kapatacak şekilde çene altından sarkıtılan kumaşların başa sarılmasıyla oluşturulan eleçek günümüz Kırgızlarınca sahibinin kefeni olarak da tanımlanmaktadır.

Kişinin yaş, statü durumuna göre eleçeğin işleme ve süslemelerinde farklılıklar görülebilmektedir. Seyyah anlatılarında da eleçek "güzelce yapılmış bir silindir" veya "devasa bir koza" olarak tanımlanmaktadır (Huntington, 1907, s. 115., Lady Macartney, 1931, s.146., Hedin, 1898, s.278). Yine Kırgız erkeklerinde olduğu gibi genç kızlar da "tebetey" adı verilen kürklü bir şapka takmaktadırlar (Antipina, 2004, s. 262). Kadın kıyafetlerinin tamamlayıcısı ise takılardır. Ancak gerek Rus gerekse Batılı seyyahlar, Kırgız takıları ile ilgili ayrıntılı açıklamalarda bulunmamışlar, sadece bazılarından bahsetmişlerdir.

Kadın başlıkları ve takılarına ilişkin önemli bilgiler veren ve 1856 yılında Isık-Göl'deki Bugu boyunu ziyaret eden Valihanov'un notlarında *"...Evli ve bekar kadın giyimi arasındaki tek fark saç şekilleri ve başlıklarıdır. Evli kadınlar başlarına beyaz sarık sararlar, gençler ise üstüne küçük bir tüy sıkıştırılan konik şeklinde beyaz bir şapka takarlar. Evli kadınlar saçlarını ikiye ayırıp örerler ve uçlarına boncuk, bozuk para gibi çeşitli süsler takarlar; bekar kızlar ise saçlarını incecik örgülerle örerler, kulak kısmını inci, mercan, sedef, boncuklarla süslerler."* şeklinde ayrıntılı tarifler yer almaktadır. (Valihanov, 1985, s.339-340). Valihanov'un anlatıları, Henry Lansdell'in seyahat notlarında da karşılık bulmaktadır. Bununla birlikte Lansdell, kadınların geleneksel başlıklarının sosyal statü ve ekonomik durumlarıyla bağlantılı olarak farklılıklar gösterdiğini vurgulamaktadır. (Lansdell, 1888, s.121). Karazin'de Kırgız kadınlarının, renkli boncuklar, paralar ile süslenmiş uzun bir başlık taktıklarını, saçlarının örülü olup örgülerin ucuna altın veya gümüş paralar bağladıkları bilgisini diğer seyyahlar gibi tekrar etmektedir (Karazin, 1873, s.23-36). Benzer tanımlamalar kadın seyyahlar L. Macartney'in ve Ella Sykes'ın seyahat notlarında da yer almaktadır. Macartney'in verdiği bilgilere göre saç örgülerinin uçlarına takılan gümüş paralar, Kırgız kadınlarını diğer halklardan ayıran bir özelliktir (L. Macartney, s. 146). Ella Sykes'ın notlarında ise kadınların, gümüşten yapılmış uzun kolyeler taktıkları ve ceketlerinde gümüş tokalar ve düğmeler olduğu; kimi kadınların ise baş örtülerinin altına kenarları gümüşlerle süslenmiş, işlemeli başlıklar taktıkları bilgisi yer almaktadır (EK.1) (Sykes, s.118).

XIX. yüzyılda Kırgızların giyim kuşam özellikleri dönemin iktisadi ve ticari münasebetleri ile ilişkili olarak da çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Bu dönem Kırgızların siyasi, sosyo-kültürel ve ekonomik yaşamındaki önemli dönemlerden biridir. Zira 1800-1917 yılları arasında Kırgızlar öncesinde Hokand Hanlığı'nın sonrasında ise Rus İmparatorluğunun hâkimiyeti altına girip, sosyo-ekonomik ilişkiler geliştirmiştir (Alımbaev, 2019, s.113). Bu ilişkilerin temelinde ise yine I. Pedro'nun Orta Asya'ya ulaşma ve coğrafyanın zenginliklerini ele geçirmek arzusu yatmaktadır. Bu bakımdan I. Pedro'nun bölgeye gönderdiği keşif ekiplerinin yapmış oldukları istihkam hatları ve kaleler, daha sonraki dönemlerde Rusya'nın Orta Asya'ya ilerlemesinde bir üs olarak kullanılmıştır (Doğan,2004, s.89-90). Venyukov'un seyahatnamesinde verdiği bilgilerle de Rusların bölgeye ilk geldikleri dönemde, Hokand, Taşkent, Kaşkar gibi şehirlerde olduğu gibi büyük ticari faaliyetler merkezleri olmadığını ancak halkın bu şehirlerden gelen kervanlar vasıtasıyla kumaş, yiyecek, kağıt gibi malzemeleri hayvan karşılığında alabildikleri anlatılmaktadır. Rus topraklarından ise hayvan derileri karşılığında desenli kumaşlar ve demir temin edilmektedir (Venyukov,1869, s.158). Bu dönemde özellikle Rusya'dan, Kaşgar'dan ve Türkistan hanlıklarından gelen ipek, kadife ve brokar (desenli kumaş) gibi renkli kumaş türlerinin kullanımı Kırgızlar arasında yaygınlaşmaya başlamıştır (Smeşko, 1979, s.218, 220-222). Seyyahların verdiği bilgilerde de özellikle varlıklı kimselerin parlak kumaştan dikilen çeşitli giysiler, işlemeli keçe kalpaklar, başlıklar ve kırmızı deri çizmeler giydiklerine yönelik çeşitli bilgiler yer almaktadır. Pamir ve Doğu Türkistan Kırgızlarını ziyaret eden E. Sykes ve S. Hedin'in bilgilerine ve seyahatnamelerindeki fotoğraflarına göre ise, özellikle XIX. yüzyılın sonlarına doğru yarı ipek kumaştan elbiseler, beldemçi ve çapanlar; günlük ve bayramlık kıyafetler dikildiği görülmektedir (Sykes,1920, s.115., Hedin, 1898, s. 279,281,419). Rus seyyah G. Bardaşev ise kısaca Kırgızların Kaşgar'dan getirilmiş kumaşlardan üstlükler diktiklerini, Rusya'dan gelen kırmızı deriden ise çizmeler imal ettiklerine değinmektedir (Bardaşev, 1874, s.384,390). Yine E. Huntington da varlıklı kimseler tarafından parlak ipek kıyafetlerin giyildiğini kaydetmiştir (Huntington, 1903, s.114-115).

SONUÇ

XIX. yüzyıl seyyahlarının Kırgızların giyim kuşamına ilişkin bilgilerinden, incelenen dönemdeki tasvir, çizim ve fotoğraflarından dönemin giyim kuşam kültürünün form, detay, kesim ve tasarım açısından konar göçer yaşam tarzına başarılı bir şekilde uyarlandığı görülmektedir. Seyyahların giyim kültürüne dair sundukları bilgilerde herhangi belirgin bir çelişki veya karşıtlık bulunmamakla birlikte ziyaret edilen bölge ya da Kırgız boyu ile ilişkili olarak giysiler, yer yer farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Ayrıca seyyahların verdikleri bilgiler, yalnızca Kırgız giyim kuşamının temel özelliklerinin anlatımı ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda Kırgızların Türkistan halkları ve Çarlık Rusya ile olan ekonomik ilişkilerine dair fikir edinebilmemize olanak tanımaktadır. Bununla birlikte seyyahların notları her ne kadar dönemin giyim kuşam özelliklerinin tamamını gözler önüne sermese de Kırgız giysilerinin coğrafi ve geleneksel faktörlerin rol oynadığı estetik zevklerini ortaya koyan, giysilerin sınıflandırılmasında ve tipolojisinde önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu bağlamda, her iki seyyah grubunun gözlemleri arasında uyumlu bir tutarlılık bulunmaktadır.

Günümüzde geleneksel Kırgız giysileri düğünler, bayramlar ve çeşitli etkinliklerde kullanılmaya devam edilerek kültürel mirasın bir parçası olmayı sürdürmektedir. Bu durum Kırgızların geleneklerine olan bağlılığını gözler önüne sererken aynı zamanda kültürel miras ögelerinin de nesiller arası aktarımının görsel bir teyidi olmaktadır. Yine günümüzde geleneksel giysilere yönelik bir tür moda anlayışı da gelişim göstermeye başlamış ve geleneksel giysi ögelerinin kesim, süsleme vb. detayları modern dönemin kıyafetlerine başarılı bir şekilde uyarlanarak kullanılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akmataliev A. (1988). *Kırgızdardın Uluttuk Kiyimderi.* Frunze: Kırgız SSR Madaniyat Ministerctvosu.

Alımbayev, C. (2019). 19. yy'da Kırgızlar. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 113-125.

Almásy, G. (1903). *Vándor-Utam Ázsıa Szívébe.* Budapest: Harmadık Kötete.

Antipina K.İ. (1962). *Vorsovoye Tkaçestvo, Narodnoye Dekorativno-Prikladnoye İskusstvo Kirgizov*. Frunze: Akademii Nauk SSR.

Antipina, K.İ. (1962). *Osobennosti materialnoy kulturı i prikladnogo iskusstva yujnıy kirgizov*. Frunze:Akademii nauk Kirg. SSR.

Bardaşev, G. (1874). *Zametki o dikokamennıh kirgizah. materialı dlya statistiki turkestanskogo kraya*. Tom 3. St. Petersburg.

Bonvalot, G. (1899) *Through the Heart of Asia: Over the Pamir to India. Volume I-II.* London: Chapmann and Hall.

Cumanazarova, G. (2009). XIX. yy. II. Yarısı- XX. yy. Başında Kuzey Kırgızlarında Giyim-Kuşam. (Yüksek Lisans Tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan.

Doğan, O. (2004). Çarlık Rusya'sının Türkistan Orta Asya Siyaseti ile İlgili Önemli Bir Belge. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (11), 287-302.

Hedin, Sven. (1898). *Through Asia.* London: Harper.

Huntington, E. (1907). *The Pulse of Asia. A Journey in Central Asia Illustrating the Geographic Basis of History. London,* Boston and New York.

Karataev, O., Eraliev, S. (2005). *Kırgız Etnografiyası Boyunça Sözdük*. Bişkek.

Karazin N. (1873). İz Sentralnoy Azii. *Turkestanskiy Sbornik*. T. 50, St. Petersburg, 23-36.

Kızlasov, L.R. (1960). *Taştıkskaya epoha v istorii hakassko-minisinskoy kotlovini*. Moskva.

Kostenko L.F. (1880). *Turkestanskiy Kray. Opıt voenno-statiçeskogo obozrenie Turkestanskogo voennogo okruga*. Tom I. St. Petersburg.

Kostenko, L. F. (1880). *Turkestanskiy Kray. Opıt voenno-statiçeskogo obozrenie Turkestanskogo voennogo okruga*. Tom I. St. Peterbrug.

Lansdell, H. (1888). *Russian Central Asia: Including Kuldja, Bokhara, Khiva, and Merv: With Appendices on the Fauna, Flora, and Bibliography of Russian Turkistan*. In Two Volumes.

London: Sampson Low, Marston, Searle, and Rivington, Fleet Street.
Macartney L. (1931). *An English Lady in Chinese Turkestan*. London; Ernest Benn.
Mahoba E. İ. (1959). *Materialnaya kultura kirgizov kak istoçnik izuçeniya ih etnogeneza kirgiz*. Frunze: Apheo-Etnogr Ekpeditsii.
Radloff V.V. (1954). *Sibiryadan Seçmeler*. Cilt II. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.
Radloff, W. (1995). Manas Destanı: Kırgız Türkçesi Metin-Türkiye Türkçesi Çeviri (E. Gürsoy-Naskali, çev.) Ankara: TÜRKSOY yayınları.
Rossel Yu. (1878). Sredneaziatskaya kultura i naşa politika na vostoke. *Vestnik Evropi 6-7.*
Rudenko, S. (1970). *Frozen Tombs Of Siberia*. Berkeley- Los Angeles: University of California Press.
Sağır, C. (2006). *Temim İbn Bahr'ın Seyahatnamesi ile Mervezi'nin Taba-i Hayvan Eserinin Tercümesi ve Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YJDcd84CRJSl58zQCbs6w&no=I2lmEPAhjcNWDcvWbcC7lA.
Samashev, Z. (2011). *Berel*. Almatı: Taimas.
Schuyler, E. (1877). *Turkestan, Notes of a Journey In Russian Turkestan, Khokand, Bukhara, and Kuldja*. Volume. I-II. New York: Scrıbner, Armstrong & Co,.
Semenov Tiyan-Şanskiy P.P. (1946). *Puteşestvie v tyan- şan v 1856-1857 gg*, memuarı, t. 2. Moskva; Gos. İzd-Vo.
Serbest, K. (2023). Uygur Türklerinin Giyim-Kuşam Kültüründe Öne Çıkan Semboller. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(34), 194-213. https://doi.org/10.33692/avrasyad.1188918
Smeşko, T.N. (1979). *Tkani v odejde kirgizov (vtoraya polovina XIX- naçalo XX vv.) Kostyum naradov Sredney Azii.* Red. O.A. Suhareva. M: Nauka.
Sykes, E. (1920). *Through Deserts and Oases of Central Asia.* London: Macmillan and Co., Limited St. Martın's Street.
Şeşen, R. (2001). *İslam Coğrafyacılarına Göre Türkler ve Türk Ülkeleri.* 2. Baskı, Ankara; TTK Yayınları.
Tabaldiev K., Abidev T. (2024). Madaniyatın Ulanışı: Bayırkı cana orto kılımdarda Kırgızstan aymagında caşagan elderdin baş kiyimderi. *Oş mamlekettik Universitetinin Carçısı. Filologiya,* №1(3) /2024, 1-11, DOI: 10.52754/16948874_2024_1(3) _1
Taşağıl, A. (2013). *Çin Kaynaklarına Göre Eski Türk Boyları*. Ankara; TTK Yayınları.
Valihanov Ç.Ç. (1984). Drevnik poezdki na issık kul. t.ı., *Sobranie soçineniy v piyati tomah.* Almata: Kazak Sovet Ensiklopediyasının Bas Redaksiyası,
Valihanov Ç.Ç. (1985). Zapiski o Kirgizah, T. II. *Sobranie Soçineniy v Piyati Tomah.* Almata: Kazak Sovet Ensiklopediyasının Bas Redaksiyası,
Venyukov M. İ. (1869). *Puteşetsviya Po Okrainam Russkoy Azii i Zapiski O Nih.* St. Petersburg: İmp. Akad. Nauk.

EKLER



EK. 1. Kutlama Elbiseli Kırgız Kadınları.
(Sykes, 1920, s.118.)



EK. 2. Burambay Han'ın en büyük eşi Alma ve kızı Cüzüm.
(Semenov Tiyan-Şanskiy, 1946, s.177.)



EK.3. Beldemçi
(Almasy, 1903, s.670)



EK.4. Isık-Göl'deki Kırgız Kadınları
(Valihanov, 1984, s.30.)



EK.5. Kırgız Erkekleri
(Almasy, 1903, s.533.)



EK.6. Çapan, Ötük ve Tebeteyi ile Kırgız Erkeği.
(Hedin, 1898, s.171)



EK.7. Başlık Türleri: 1.Eleçek 2.Eleçek 3.Eleçek 4.Cooluk 5.Takıya 6.Takıya 7.Takıya 8Kız tebeteyi 9. Tebeteyi 10.Kalpak 11.Kalpak 12.Tebetey 13.Kalpak 14.Deri Tebetey
(Kırgızistan Cumhuriyeti Ulusal Tarih Müzesi, Şeyda Nur Bartık,2024)



EK.8. Kadın Takıları
(Kırgızistan Cumhuriyeti Ulusal Tarih Müzesi, Şeyda Nur Bartık, 2024)



EK.9. Kırgız Anne ve Çocukları
(Hedin, 1898, s.279)



EK.10. XIX. Yüzyıl Kadın ve Erkek Giysileri
1.1.Eleçek, 1.2. Çaçpak, 1.3. Çapan., 2.1.Tebetey, 2.2. Çapan., 3.1. Eleçek, 3.2., 3.3.Çapan, 3.4. Beldemçi, 3.5. Maası/Çokoy, 4.1. Suusar Tebetey, 4.2. Çapan, 4.3.Şım.
(Kırgızistan Cumhuriyeti Ulusal Tarih Müzesi, Şeyda Nur Bartık,2024)

COMPARISON OF WEB BASED AND TRADITIONAL TEACHING TECHNIQUES ON PANORAMIC ANATOMICAL LANDMARKS

Kıvanç KAMBUROĞLU
DDS, MSc, PhD, BPA, Dean and Prof.
Akhmet Yassewi International Kazakh-Turkish University
Faculty of Stomatology, Department of Surgery and Pediatric Dentistry
Turkestan/KAZAKHSTAN
&
Prof., Dept. of Dentomaxillofacial Radiology, Faculty of Dentistry, Ankara University
Ankara/TURKEY
dtkivo@yahoo.com
kivanckamburoglu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4134-5756

Alirıza ERDOĞAN
Prof. Dr.
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Tıp Fakültesi, Anatomi Anabilim Dalı
Türkistan/KAZAKİSTAN
aliriza.erdogan@ayu.edu.kz
&
Prof. Dr.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı
Çanakkale/TÜRKİYE
alirizaerdogan@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0000-2094-4832

ABSTRACT

Panoramic radiography is a commonly utilized dental diagnostic imaging technique in routine dental clinical practice. Digitalization, has created the need for web-based learning that has the potential to attract students' attention and improve their learning capabilities in comparison to conventional teaching techniques. To evaluate the success of 4th grade dentistry students in the identification of anatomical landmarks on panoramic radiography when web-based application is used. A setting was created to assess the effect of web based teaching application on students. Web based teaching and conventional teaching were used in this experimental study. Two groups of 4th grade students were formed each consist of 10 students: Web Based and Traditional Learning. The effect of application on panoramic landmark identification success was evaluated by the application of a post-test evaluation with 20 landmarks to both groups after the demonstration process. One-way analysis of variance and *t*-tests were used for statistical analyses. Significance level was set at $p<0.05$. Web Based method outperformed conventional teaching in terms of average student success rates. The average success score was higher for students in the web based teaching group. There was a statistically significant difference in average success scores between students of both groups ($P< 0.05$). Web based teaching increased student ability to identify and discriminate several important anatomical radiological landmarks. Web Based teaching has great contribution to dental students in dental panoramic anatomic landmark identification.

Keywords: Dentistry, Education, Panoramic, Anatomic Landmark.

INTRODUCTION

Panoramic images are formed by the synchronous rotation of the sensor and X-ray source around the stable patient. Common panoramic image disadvantages are magnification, superimposition of structures, and geometric distortion. Linear measurements conducted on panoramic radiographic images are not accurate due to various magnification factors of different systems. In order to decrease distortion and magnification issues and obtain high quality images without ghost images, correct preparation and positioning of patients are crucial.

By taking panoramic radiography extensive general coverage of both mandible and maxilla is obtained but without detail discernable in intraoral periapical radiography.[1-3] In the panoramic principle, the part to be examined is determined in advance. This is called “focal trough” (image layer). In panoramic radiography, the image of the object in this layer is obtained clearly, magnification, distortion and blur occur in the parts in front of or behind this layer. Correct determination of panoramic radiography indication is important along with creation of optimal diagnostic images and knowledge of anatomical formations, superpositions and ghost images. In addition, careful examination under appropriate image evaluation conditions and good pathology knowledge is integral part of accurate diagnosis. Before obtaining panoramic images clinical examination must be performed and only radiography requests that directly benefit the patient in terms of diagnosis and treatment should be made. The desired image must be obtained with the lowest possible radiation dose. General indications of panoramic imaging are assessment of all teeth seen and developing in the mouth, dental anomalies, large traumatic and pathological lesions in the bone, examination of edentulous patients, pediatric patients in whom development and growth are examined.[1-3] Basic anatomical landmarks visible on panoramic radiography are as follows:

- Orbita
- Nasal cavity
- Nasal septum
- Inferior and medial nasal concha
- Nasopalatinal canal
- Spina nasalis anterior
- Maxillary sinus
- Maxillary sinus borders
- Soft palate
- Lateral wall of pharynx
- Airway
- Dorsum of tongue
- Tuber maxilla
- Pterygoid process
- Pterygomaxillary fissure
- Zygomatic bone
- Zygomatic arch
- Coronoid process
- Condyle
- Porus acusticus externus
- Earlobe
- Cervical vertebrae
- TMJ
- Linea obliqua externa.
- Fossa submaxillaris
- Foramen linguale
- Hyoid bone
- Styloid process
- Mastoid process
- Canalis mandibularis
- Foramen mentale

Correct determination and assessment of basic anatomic landmarks on panoramic radiographic images is of paramount importance in oral radiology education.[4] There has been great interest in the evaluation of different teaching methods for oral radiology education in dentistry curriculum.[5,6]

MATERIALS and METHODS

We aimed to evaluate the success of 4th grade dentistry students in the identification of anatomical landmarks on panoramic radiography when web-based application was used. A setting was created to assess the effect of web based teaching application on students. Web based teaching and conventional teaching were used in this experimental study. Two groups of 4th grade students were formed each consist of 10 students: Web Based and Traditional Learning. The effect of application on panoramic landmark identification success was evaluated by the application of a post-test evaluation with 20 landmarks to both groups after the demonstration process. One-way analysis of variance and *t*-tests were used for statistical analyses. Significance level was set at $p<0.05$. Figure 1 and 4 show some of the examples of anatomical landmark teaching on our specifically designed and calibrated system in order to enhance student learning in panoramic landmark identification.

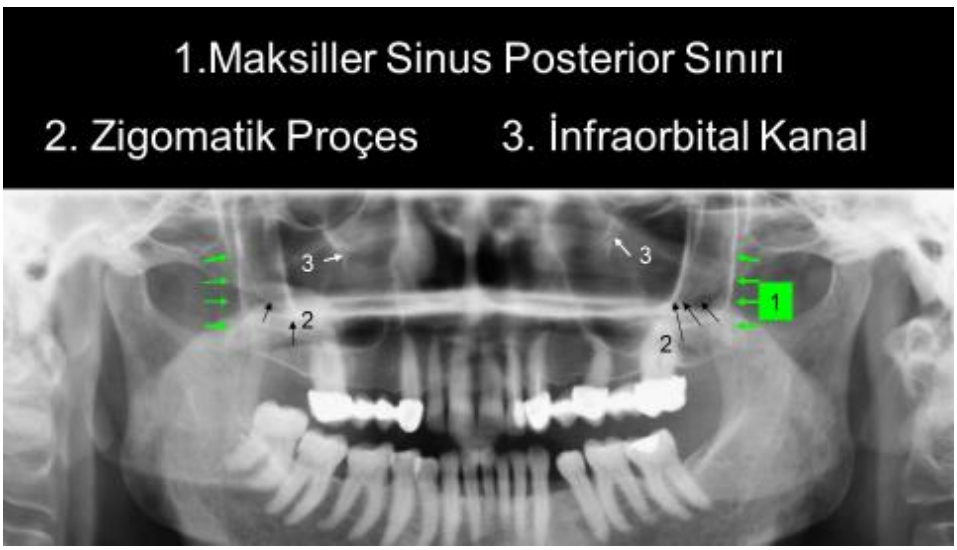


Figure 1 shows maxillary sinus posterior border, zygomatic process and infraorbital canal.

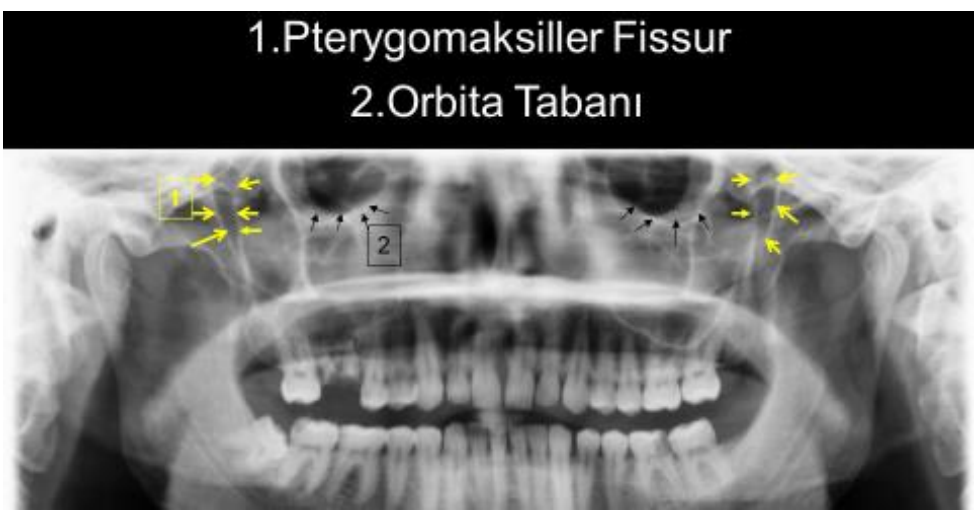


Figure 2 shows pterygomaxillary fissur and floor of orbita.

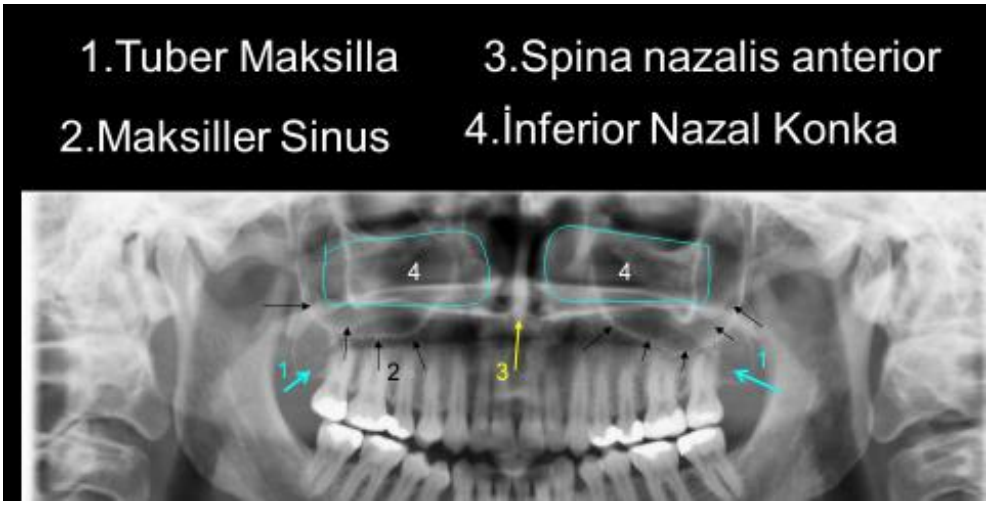


Figure 3 shows tuber maxilla, spina nasalis anterior, maxillary sinus floor and inferior conchae.

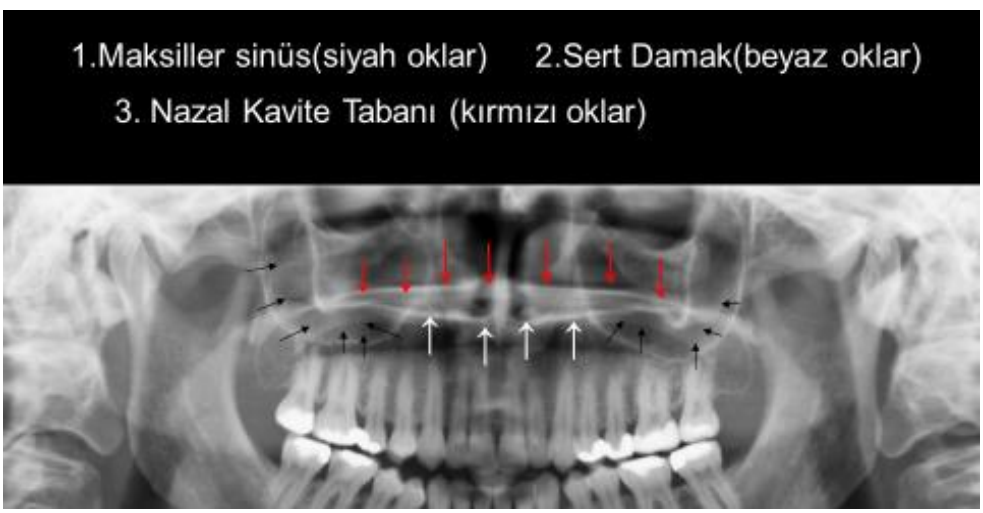
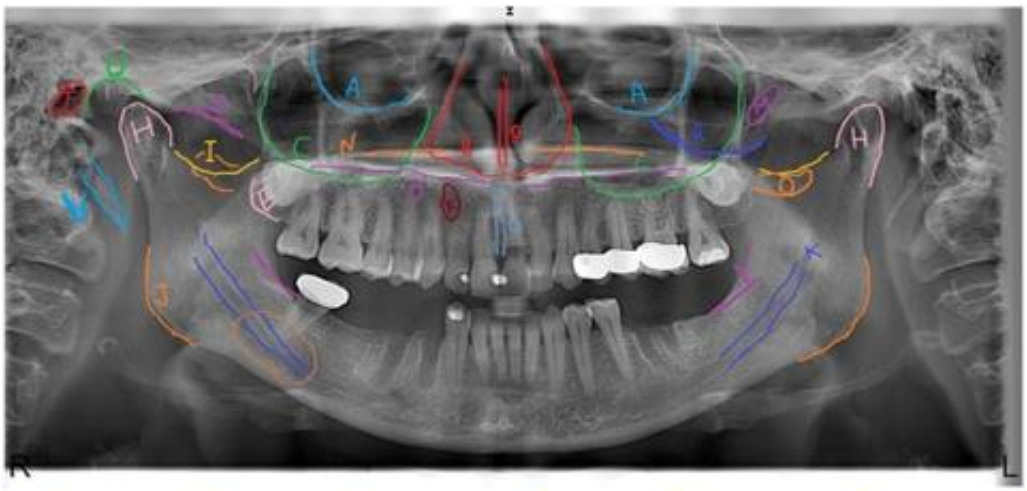


Figure 4 maxillary sinus, hard palate, nasal cavity floor.

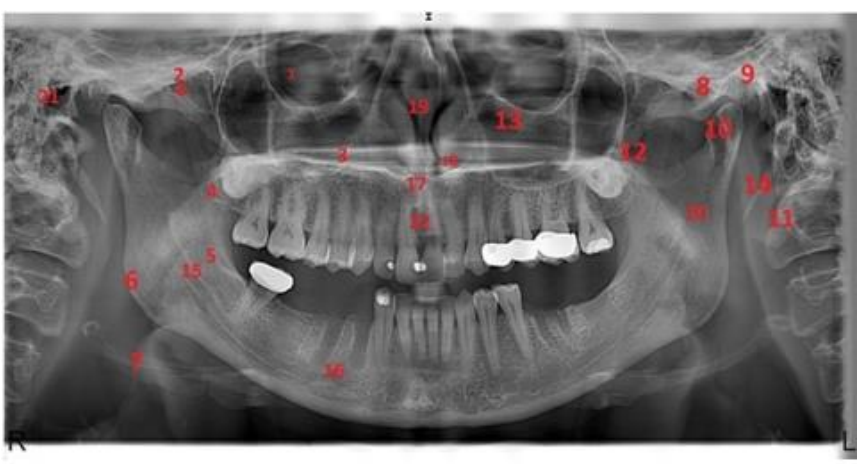
RESULTS

Web Based method outperformed conventional teaching in terms of average student success rates. The average success score was higher for students in the web based teaching group (web based- 82% versus conventional -72 % average landmark identification percentage.) There was a statistically significant difference in average success scores between students of both groups ($P< 0.05$). Web based teaching increased student ability to identify and discriminate several important anatomical radiological landmarks. Especially, our methodology increased the identification and differentiation of difficult landmarks such as, nasal cavity and hard palate, pterygomaxillary fissure, infraorbital canal, zygomatic arc-process and maxillary sinus borders.



a-Orbita tabanı, b-Nazal kavite, c-Maksiller sinüs, d-Sert damak, e- Tuber maksilla, f-Lateral fossa,
g-İntermaksiller sütur, h-mandibula kondili i-sigmoid notch, j-Angulus mandibula,
k-Mandibular kanal, l-Submandibular fossa, m-Pterygomaksiller sinus, n-Nasal kavite tabanı,
o-Lateral Pterygoid plate, p-Nasal septum, q-Zygomatik proses, r-zygomatik ark,
t-meatus akustikus eksternus, u-styloid proses, v- eksternal oblik sırt

Figure 5 shows an example of a test applied to students.



1-Orbita, 2-Zygomatik ark, 3-Sert damak, 4-Tuber Maksilla, 5-Eksternal Oblik Sırt, 6-Angulus Mandibula,
7-Hyoid Kemik, 8-Artiküler eminens, 9-Glenoid Fossa, 10- mandibula kondil ,11-Vertebra, 12-Ptergoid Lamina,
13-Maksiller Sinus, 14-Styloid proses, 15-Mandibular kanal, 16-Foromen mentalis, 17-Spina nasalis anterior
18-Nasal kavite, 19-Nazal Septum, 20-Ramus mandibula 21-Meatus akustikus eksternus 22-foramen inciciv

Figure 6 shows an example of a test applied to students.

DISCUSSION and CONCLUSION

Our findings were in accordance with the results of a previous study. Authors indicated that Mentimeter yielded superior outcomes in terms of student test score success compared to both Kahoot! and the traditional technique. Regarding the final exam scores, there was a statistically significant difference between males and females in group 2 ($P = 0.002 < 0.05$). The grade of female students was higher. The average success score was the highest in the Mentimeter group (71.64) and the lowest in the Kahoot! group (62.15). In the control group, this score was 65.41. The average success score was higher for students in the 5thgrade (68.16) and for female students (68.84).[5] Comparison of gender was out of our scope as our sample size was not enough for this comparison. Web Based teaching has great contribution to dental students in dental panoramic anatomic landmark identification and differentiation. Further studies with larger sample size are essential to fully understand new educational techniques and their implementation into real clinical scenario related to oral radiology.

REFERENCES

1. Molander B. Panoramic radiography in dental diagnostics. Swed Dent J Suppl. 1996;119:1-26. PMID: 8971997.
2. Kamburoğlu K. Trends in dentomaxillofacial radiology. World J Radiol 2025; 17(1): 97255 [PMID: 39876885 DOI: 10.4329/wjr.v17.i1.97255]
3. Izzetti R, Nisi M, Aringhieri G, Crocetti L, Graziani F, Nardi C. Basic Knowledge and New Advances in Panoramic Radiography Imaging Techniques: A Narrative Review on What Dentists and Radiologists Should Know. Appl. Sci. 2021, *11*, 7858. https://doi.org/10.3390/app11177858.
4. Perschbacher, S. (2012), Interpretation of panoramic radiographs. Australian Dental Journal, 57: 40-45. https://doi.org/10.1111/j.1834-7819.2011.01655.x
5. Deniz HA, Polat Balkan E, İncebeyaz B, Kamburoğlu K. Effect of gamification applications on success of dentistry students. World J Methodol. 2025 Mar 20;15(1):97374. doi: 10.5662/wjm.v15.i1.97374. PMID: 40115397; PMCID: PMC11525888.
6. Porto FR, Ribeiro MA, Ferreira LA, Oliveira RG, Devito KL. In-person and virtual assessment of oral radiology skills and competences by the Objective Structured Clinical Examination. J Dent Educ. 2023 Apr;87(4):505-513. doi: 10.1002/jdd.13138. Epub 2022 Nov 9. PMID: 36352350.

MEASUREMENT OF PERIAPICAL LESIONS OF MANDIBULAR PREMOLAR TEETH ASSESSED ON CBCT SCANS IN A TURKISH POPULATION

Ugilzhan B.TATYKAYEVA
Dr.
Akhmet Yassewi International Kazakh-Turkish University
Faculty of Stomatology, Department of Fundamental Medical Sciences, Pathology
Turkestan/KAZAKHSTAN
ugilzhan.tatykayeva@ayu.edu.kz
ORCID: 0000-0002-7519-479X

Simbat İRİSBAY
Dr.
Akhmet Yassewi International Kazakh-Turkish University
Faculty of Stomatology, Department of Therapeutic and Orthopedic Dentistry
Turkestan/KAZAKHSTAN
symbat.yrysbay@ayu.edu.kz
ORCID: 0009-0006-0255-3612

Kıvanç KAMBUROĞLU
DDS, MSc, PhD, BPA, Dean and Prof.
Akhmet Yassewi International Kazakh-Turkish University
Faculty of Stomatology, Department of Surgery and Pediatric Dentistry
Turkestan/KAZAKHSTAN
&
Prof., Dept. of Dentomaxillofacial Radiology, Faculty of Dentistry, Ankara University
Ankara/TURKEY
dtkivo@yahoo.com
kivanckamburoglu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4134-5756

ABSTRACT. Periapical tissues are structures related to the pulp and apical foramen at the root tip and continue with the tissue around the root tip. Periapical pathologies are caused by pulp diseases, necrosis, toxic degeneration, periodontal condition and secondary infection. Paresthesia from periapical pathology is usually related to local pressure on the mental nerve by growing endodontic lesions. To compare agreement between observers in the measurement of periapical lesions of mandibular premolar teeth in relation to mental foramen as assessed on cone beam computed tomography (CBCT) scans in a Turkish population. In total, 12 CBCT images of mandibular premolar teeth with periapical lesions were evaluated by 2 observers, retrospectively. Images were obtained at voxel sizes of <0.3 mm. Periapical lesion width and height measurements along with lesion distance to mental foramen were conducted by using built-in software. Observers conducted measurements separately twice between intervals. Intraclass correlation coefficients (ICCs) were calculated to assess intra- and inter-observer agreement in measurements. Significance level was set at $p < 0.05$. ICC values calculated for intra-observer agreement ranged between 0.990 and 0.999. For all measurements intra-observer agreement was found to be statistically significant ($p < 0.001$). ICC values ranged between 0.956 and 0.995 suggesting excellent correlation among both observers. In general, for all measurements we found a mean difference ranging between −0.10 and +0.10 mm. Correlation for measurements obtained from CBCT images of mandibular premolar teeth with periapical pathology showed no variation.

Keywords: Turkish population, CBCT Scans, Mandibular premolar.

INTRODUCTION

Periapical tissues are structures related to the pulp and apical foramen at the root tip and continue with the tissue around the root tip. Periapical pathologies are caused by pulp diseases, necrosis, toxic degeneration, periodontal condition and secondary infection. Periapical lesions are abnormal growths or infections that can occur around the root tip of a tooth. Periodontitis and periapical abscess are among periapical infections.[1-3] The predominance and prevalence of inflammatory changes, such as granulomas and periapical cysts induced by root canal infection, have

been assessed by examining periapical biopsy specimens. Paresthesia from periapical pathology is usually related to local pressure on the mental nerve by growing endodontic lesions. Paresthesia due to periapical infection may be caused by mechanical pressure and ischemia or due to local pressure on the mental nerve resulting from accumulation of purulent exudate bone, the toxic metabolic or inflammatory products of bacteria or pressure from a subsequent hematoma. [4,5] (Cone Beam Computed Tomography) CBCT offers submillimeter accuracy high definition images of periapical lesions in multiplanar reformatted image format. Large-volume scanners generate grainier images than the small ones. Limited scanners are suggested for the assessment of endodontic problems with the advantages of ease of usage, better image quality and lower patient radiation doses.[6] Measurement of periapical lesion and mental foramen region may provide useful information for diagnosis, treatment plan, prognosis and follow up procedures. In consideration to possible differences between clinicians we compared agreement between observers in the measurement of periapical lesions of mandibular premolar teeth in relation to mental foramen as assessed on cone beam computed tomography (CBCT) scans in a Turkish population.

MATERIAL and METHOD

In total, 12 CBCT images of mandibular premolar teeth with periapical lesions were evaluated by 2 observers, retrospectively. Images were obtained at voxel sizes of <0.3 mm. Periapical lesion width and height measurements along with lesion distance to mental foramen were conducted by using built-in software (Figure 1). Observers conducted measurements separately twice between intervals. Intraclass correlation coefficients (ICCs) were calculated to assess intra- and inter-observer agreement in measurements. Significance level was set at $p < 0.05$.

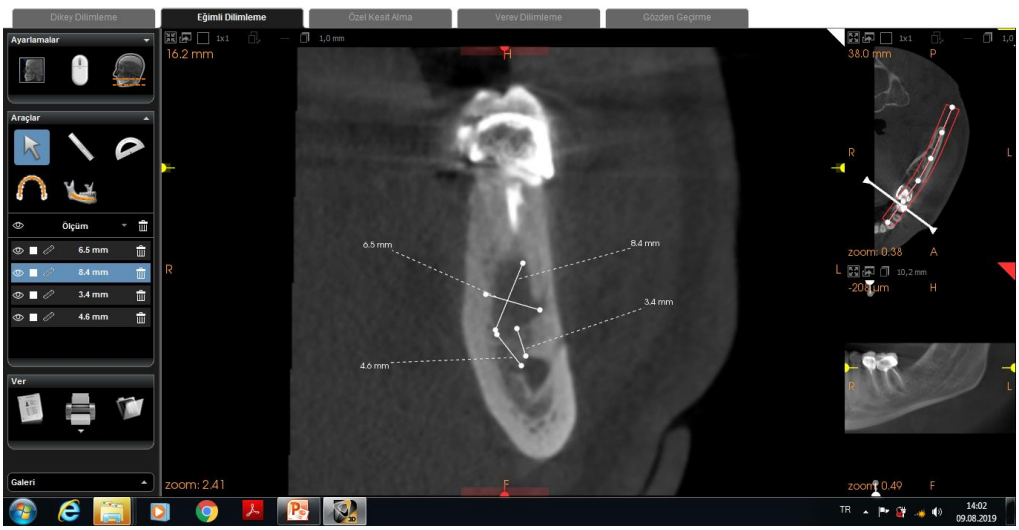


Figure 1 shows representative image showing measurement of a crossectional CBCT image with a periapical lesion. The highest values for width and height measurements were taken into consideration. In addition, the closest distance between upper border of mental foramen and lower border of the lesion was considered as lesion distance to mental foramen.

RESULTS and DISCUSSION

ICC values calculated for intra-observer agreement ranged between 0.990 and 0.999. For all measurements intra-observer agreement was found to be statistically significant ($p < 0.001$). ICC values ranged between 0.956 and 0.995 suggesting excellent correlation among both observers. In general, for all measurements we found a mean difference ranging between −0.10 and +0.10 mm. Our findings are in accordance with an in vitro study,[2] which found no significant differences in diameter

or depth measurements between or within observers or between 6 inch and 9 inch FOV images. For the diameter, the mean deviation from direct caliper measurements was 0.0625 mm and 0.08958 mm, respectively; for the 6 inch FOV and 9 inch FOV images, and for depth, the mean deviation was, respectively, −0.1001 mm and 0.09875 mm.[2] Further studies with real clinical gold standard measurements are essential to fully understand the effects of different variables on measurements of periapical lesions around mental foramen. We utilized the smallest field of view offered by the system suggesting high definition images which might enhanced observer performance. Further research with different equipment and settings should be encouraged. [1-6]

CONCLUSION

Correlation for measurements obtained from CBCT images of mandibular premolar teeth with periapical pathology showed no variation. CBCT yielded highly reproducible results in the quantitative assessment of periapical lesions in the mental foramen region.

REFERENCES

1. Karamifar K, Tondari A, Saghiri MA. Endodontic Periapical Lesion: An Overview on the Etiology, Diagnosis and Current Treatment Modalities. Eur Endod J. 2020 Jul 14;5(2):54-67. doi: 10.14744/eej.2020.42714. PMID: 32766513; PMCID: PMC7398993.
2. Kamburoğlu K, Kiliç C, Ozen T, Horasan S. Accuracy of chemically created periapical lesion measurements using limited cone beam computed tomography. Dentomaxillofac Radiol. 2010 Feb;39(2):95-9. doi: 10.1259/dmfr/85088069. PMID: 20100921; PMCID: PMC3520198.
3. Ozen T, Kamburoğlu K, Cebeci AR, Yüksel SP, Paksoy CS. Interpretation of chemically created periapical lesions using 2 different dental cone-beam computerized tomography units, an intraoral digital sensor, and conventional film. Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol Endod. 2009 Mar;107(3):426-32. doi: 10.1016/j.tripleo.2008.08.017. Epub 2008 Nov 8. PMID: 18996725.
4. Katakami K, Mishima A, Shiozaki K, Shimoda S, Hamada Y, Kobayashi K. Characteristics of accessory mental foramina observed on limited cone-beam computed tomography images. J Endod. 2008 Dec;34(12):1441-5. doi: 10.1016/j.joen.2008.08.033. Epub 2008 Oct 11. PMID: 19026870.
5. Genc Sen O, Kaplan V. Temporary Mental Nerve Paresthesia Originating from Periapical Infection. Case Rep Dent. 2015;2015:457645. doi: 10.1155/2015/457645. Epub 2015 Aug 5. PMID: 26345692; PMCID: PMC4544882.
6. Sheikhi M, Abdinian M, Roshanzamir N, Aghaziarati F. Comparison of periapical parallel radiography with cbct with different field of views (FOV) for the detection of periapical lesions. Dent Res J (Isfahan). 2024 Dec 20;21:67. doi: 10.4103/drj.drj_466_23. PMID: 39802812; PMCID: PMC11722740.

İLK ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İKİ DİLLİLİĞİN DİLSEL VE BİLİŞSEL BOYUTLARI

Büşra KURT YAHŞİ
Milli Eğitim Bakanlığı (Bişkek Türk Okulu)
Bişkek/KIRGIZİSTAN
busrakurt8139@gmail.com

ÖZET. Son yıllarda dünyada ve çok kültürlü yapısı ile artan göçmen sayısı sebebiyle Türkiye'de birden fazla dil duyarak büyüyen ya da erken yaşlarda ikinci bir dil öğrenen çocukların sayısı gittikçe artmaktadır. Yaygınlığı artan iki dilliliğin dikkat edilmesi gereken önemli noktalarından birisi, pek çok alanda çocukların gelişimini etkilemesidir. Güncel araştırmalarda, iki dilliliğin çocuklarda pek çok farklı gelişim sürecini etkilediğine dair bulgular bulunmaktadır. Buradan hareketle hazırlanan mevcut araştırmada, iki dilli ortamlarda yetiştirilmenin dilsel ve bilişsel sonuçlarına odaklanılmaktadır. Bu kapsamda mevcut çalışma, Nisan 2020-Ocak 2025 yılları arasında yayımlanan ilk çocukluk döneminde iki dillilik konulu araştırmalara odaklanarak iki dilliliğin dilsel ve bilişsel boyutlarını kuramsal çerçeve temelinde ve güncel araştırmalar ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, ilk çocukluk döneminde iki dillilik konusunu dilsel ve bilişsel boyutlarıyla ele alan ve belirlenen kriterlere uygun olan ulusal ve uluslararası çalışmaların sistematik bir incelemesi ve bu alanda ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır. Bu doğrultuda, 2020-2025 yıllarında, belirli veri tabanlarında, Türkçe veya İngilizce olarak yayımlanan 40 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Bu makaleler dilsel ve bilişsel sonuçlar açısından ayrı ayrı sunulmuştur. Çalışma sonucunda iki dillilik ile dil ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki ortaya konularak erken yıllarda çocukların dili ve bilişsel gelişiminin altında yatan dinamiklerin gelişimdeki ve eğitimdeki rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır.
Anahtar kelimeler: Erken çocukluk, İki dillilik, Dil ve eğitim.

Linguistic and Cognitive Dimensions of Bilingualism in Early Childhood

ABSTRACT. In recent years, due to the increasing number of immigrants around the world and Turkey's multicultural structure, the number of children who grow up hearing multiple languages or begin learning a second language at a very early age is increasing. One of the important points to consider regarding the growing prevalence of bilingualism is that it affects children's development across multiple areas. Recent studies provide evidence that bilingualism affects many different developmental processes in children. Based on this, the present study focuses on the linguistic and cognitive outcomes of being raised in bilingual environments. In this context, the present study aims to examine the linguistic and cognitive dimensions of bilingualism based on a theoretical framework and in light of recent research, which focuses on studies published between April 2020 and January 2025 on bilingualism in early childhood. The study provides a systematic review of national and international research that addresses bilingualism in early childhood in terms of its linguistic and cognitive dimensions, in accordance with the defined criteria, in addition to suggestions for future studies in this field. In this regard, 40 research articles published in Turkish or English in specific databases between 2020 and 2025 have been retrieved. These articles have been presented separately in terms of linguistic and cognitive outcomes. As a result of the study, the relationship between bilingualism, language and cognitive development has been revealed along with an attempt has been made to highlight the role of the underlying dynamics of children's language and cognitive development in early years in both development and education.
Keywords: Early childhood, Bilingualism, Language and education.

GİRİŞ

Dil, insanın içinde yaşadığı evreni tanımak ve anlamak için kullandığı önemli araçlardan birisidir. Dil kelimeleri birleştiren, değiştiren ve yeniden düzenleyen pek çok kuralı içerisinde barındırmaktadır (Santrock, 2019; Bee & Boyd, 2009). Tüm insan dillerinde pek çok kelime ve bir dizi kural kullanılarak sonsuz sayıda anlamlı cümleler kurma yeteneği mevcuttur (Bialystok, 2017). Dil bilimciler arasında önemli bir yeri olan Chomsky (1965), bireylerin dil edinim aygıtı ile dünyaya geldiğini belirtmektedir. Chomsky'e göre dil yetisini kazanma süreci genetik faktörlerden etkilenmektedir. Edinilen anadil ya da diğer diller çevre tarafından zamanla değişerek şekillenmektedir.

Bireysel ve toplumsal temelde insan hayatına pek çok etkisi olan dil konusunda en önemli kavramlardan birisi iki dilliliktir (Baker, 2001). İki dilli birey hem anadilini hem de ikinci dilini kontrol edebilen ve bu iki dile de hâkim olan kimse ya da birden fazla dil kullanma yetisine sahip olan birey olarak tanımlanmaktadır (Bloomfieldt, 1935). Günümüzde birçok çocuğun iki veya daha fazla dili duyarak büyüdüğü bilinmektedir. Bu kapsamda, Avrupa (%67), Kanada (%55), Hindistan (%25) ve Amerika Birleşik Devletleri (%20), Kaliforniya (%44) ve Teksas (%49) örnek olarak sayılabilir (O'Toole vd., 2016). Benzer şekilde iki dillilik, içinde bulunduğu çok kültürlü yapıdan dolayı Türkiye'de de gittikçe yaygınlaşmaktadır (Düzen, 2017; Kızıltaş, 2021). Bununla birlikte son yıllarda ilk çocukluk döneminde ikinci dil eğitimi, dünyada ve ülkemizde giderek önem kazanmaktadır.

Avrupa Birliği 3-dil formülü kapsamında, ikinci dil eğitimine erken yaşlarda başlanılması önerilmektedir (Tercan & Tercan, 2020). Yine dilbilimciler ve eğitim bilimciler tarafından yapılan çalışmalarda, erken yaşta ikinci dil eğitiminin desteklendiği ve ilk çocukluk yıllarının ikinci dilde için kritik dönem olarak belirtildiği görülmektedir (Trawick-Smith, 2017).

Yaygınlığı ve önemi dile getirilen iki dilliliğin dikkat edilmesi gereken önemli noktalarından birisi, pek çok alanda çocukların gelişimini etkilemesidir (Bialystok & Werker, 2017). Son yıllarda yapılan çalışmalarda, iki dilliliğin çocuklarda sadece dil gelişimini değil aynı zamanda pek çok farklı gelişim sürecini de etkilediğine dair bulgular bulunmaktadır (Bialystok, 2017; Conboy & Kuhl, 2011). Bu bulgulardan hareketle hazırlanan mevcut çalışmada, iki dilli ortamlarda yetiştirilmenin dilsel ve bilişsel sonuçlarına odaklanılmaktadır. Bu noktada iki dilliliğin dilsel ve bilişsel gelişimle olan ilişkisinin ve erken yıllarda çocukların dili ve bilişsel gelişiminin altında yatan dinamiklerin gelişimdeki rolünün anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Bialystok & Werker, 2017).

Bu bilgiler ışığında literatür incelendiğinde, iki dilliliğin dilsel ilişkilerinin meta analizini (Branum-Martin vd., 2012; Hambly vd., 2012; Ortaköylü vd., 2019) ve iki dilliliğin bilişsel ilişkilerinin sistematik bir incelemesi ve meta analizini (Adesope vd., 2010; Luk, 2017; Gunnerud vd., 2020; Lowe vd., 2021) içeren araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda iki dilliliğin dilsel ve bilişsel boyutları genellikle 0-25 yaş aralığında ve nicel verilerle ele alınmıştır. Bu kapsamda iki dilliği ilk çocukluk dönemi gelişim özellikleri çerçevesinde hem dilsel hem de bilişsel boyutları ile kuramsal çerçeve ve güncel araştırmalar ışığında ele alan sistematik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda mevcut çalışma, 2020-2025 yılları arasında yayımlanan ilk çocukluk döneminde iki dillilik konulu araştırmalara odaklanarak iki dilliliğin dilsel ve bilişsel boyutlarını kuramsal çerçeve temelinde ve güncel araştırmalar ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, ilk çocukluk döneminde iki dillilik konusunu dilsel ve bilişsel boyutlarıyla ele alan ve belirlenen kriterlere uygun olan ulusal ve uluslararası çalışmaların sistematik bir incelemesi ve bu alanda ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2020-2025 yılları arasında ilk çocukluk döneminde iki dillilik ile ilgili yapılmış olan bilimsel makaleler incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlk çocukluk döneminde iki dilliliğin dil gelişimine etkisi nasıldır?
2. İlk çocukluk döneminde iki dilliliğin bilişsel gelişime etkisi nasıldır?

Bu çalışmanın verileri Nisan 2020-Ocak 2025 yılları arasında ilk çocukluk döneminde iki dilliliği dil gelişimi ve bilişsel gelişim boyutları ile ele alan ve taranan veri tabanlarından ulaşılan araştırmalar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Mevcut çalışma ilk çocukluk dönemi iki dilliliğini, dilsel ve bilişsel gelişim boyutları ile ele alarak kuramsal çerçeve ve güncel araştırmalar ışığında hazırlanmış sistematik bir çalışmadır. Bu kapsamda araştırılan konu ile ilgili yayınlanmış çalışmalar taranmış, belirli dahil etme ve dışlama kriterleri göz önüne alınarak incelenen çalışmalar seçilmiş, kriterleri karşılayan araştırmaların bulguları sentez edilmiştir (Creswell, 2017). Bu amaçla, Gazi Üniversitesi Kütüphanesinden ulaşılabilen on beş veri tabanı (Academic Search Complete, Annual Reviews, BMJ Dergi koleksiyonu, Cambridge University Press, Cocrane Library, Dynamed, Ebsco, Science direct, Eric, Medline, Oxford Journals Online, Scopus, Taylor & Francis, Web of Science, Wiley) ile Dergipark Akademik veri tarama motoru kullanılarak 2020-2025 yılları arasında yayımlanan bilimsel araştırmalar *early childhood bilingualism/ilk çocukluk iki dilliliği, language/dil* ve *cognitive/biliş* anahtar sözcükleri ile taranmıştır. Bu veri tabanlarının taranması sonucunda ulaşılan makalelerin bazılarının anahtar kelimelerinde ilk çocuklukta iki dillilik, bilişsel gelişim ya da dil gelişimi olmasına rağmen metinleri incelendiğinde çoğunlukla sağlık ve özel eğitim alanına yönelik araştırılmalar olduğu belirlendiği için bu tür çalışmalar ve yaş aralığı 3-7'nin dışında kalanlar kapsam dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmalar;

- Doğrudan aranılan anahtar kelimeleri içermesi ve ilgi düzeyinin yüksek olması,
- 2020-2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- 3-7 yaş aralığını kapsayan araştırma makalesi olması,

▪ Metin dilinin Türkçe ya da İngilizce olması kriterlerine göre tekrar gözden geçirilmiştir.

Bu kapsamda çalışma için 10 ulusal, 30 uluslararası toplam 40 araştırma incelenmiştir. Bu makalelerin 24'üne dil gelişimi bölümünde, 14'üne bilişsel gelişim bölümünde, 2'sine ise her iki bölümde yer verilmiştir.

BULGULAR

İlk Çocuklukta Dil Gelişimi ve İki Dillilik

İki dilliliğin gelişim üzerindeki en belirgin etkileri, dil gelişimi alanında gözlemlenmektedir. İki dillilik, fonolojik gelişim, kelime dağarcığı, anlatı becerileri ve sözdizimi gibi dilin hemen her alanını etkilemektedir (Hammer vd., 2014). Literatürde, okulöncesi dönem çocuklarının dil gelişiminin temel bileşenleri; fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks/sözdizimi ve kullanım biliminden oluşan bir çerçeve ile sınıflandırılmış, ayrıca okuryazarlık gelişimine de değinilmiştir (Trawick-Smith, 2017; Santrock, 2019). Bu çerçeveden hareketle, bu bölümde erken çocukluk döneminde iki dilliliğin dil gelişimi üzerindeki etkileri bu altı temel özellik üzerinden ele alınacaktır.

Fonoloji (Ses Bilimi)

Her dil, temel ses birimleri olan fonemlerden oluşmaktadır. Fonem (sesbirim), bir dildeki en temel ses birimidir. Fonetik, kullanılan sesleri ve bu seslerin nasıl birleştirildiğini içeren dilin ses sistemini tanımlamaktadır (Berk, 2018). Okulöncesi dönemdeki çocuklar, bu dönemin başında henüz dilin tüm seslerini edinmemiştir. Çünkü fonoloji, ilk çocukluk döneminde aşamalı olarak yavaş bir şekilde gelişmektedir (Santrock, 2019). Çocuklar büyürken birden fazla dil duyduklarında her dile ait farklı ses kurallarını çözümlemeleri gerekmektedir. Bu karmaşık bir süreçtir (Trawick-Smith, 2017). Bu süreçte iki dilli çocuklar, çevrelerinden duydukları dillerini farkına vararak ayırt etmek zorundadır (Hoff, 2012).

Bu bağlamda, Altınkamış ve Simon (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, iki dilli ortamlarda büyüyen çocukların fonolojik açıdan tek dilli çocuklarla önemli bir fark göstermedikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Zhou ve arkadaşlarının (2025) 3-5 yaş Mandarin-İngilizce iki dilli çocuklarla yürüttükleri çalışmada, bir dildeki fonolojik becerilerin diğer dildeki becerilere de yansıdığı görülmüştür. Araştırmada, diller arasında paylaşılan fonemler, paylaşılmayan fonemlere kıyasla daha yüksek doğruluk oranları göstermiştir. Dilsel girdinin, üç temel dil alanı olan sözcük-semantik, sözdizimi ve fonoloji üzerindeki etkisini inceleyen başka bir çalışmada, 4-6 yaş arasındaki iki dilli çocukların, üç farklı zaman noktasında (2018 Sonbahar, 2019 Yaz, 2021 Kış) her iki dildeki dil kullanımı değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, her iki dilde de dile maruziyet miktarının sözcük-semantik ve sözdizimsel becerilerin gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu gözlemlenirken fonolojik becerilerin dil maruziyetinden doğrudan etkilenmediği belirlenmiştir. Ancak daha fazla maruz kalınan dilde daha iyi düzeyde fonolojik beceriler elde edilmiştir (Pérez-Navarro & Lallier, 2025). Yenny Juliana (2004)'nın gerçekleştirdiği farklı bir bakış açısı sunan bir diğer araştırmada, iki dilli anaokulu öğrencilerine fonemik süreçleri öğretmede, dil maruziyeti kadar öğretmen inanç ve uygulamaları ile öğretim materyalleri ile de yakından ilişkili olduğu keşfedilmiştir.

Morfoloji (Biçim Bilimi)

Morfolojik farkındalık, dili anlamanın ve kullanmanın temel unsurlarından birisidir (Santrock, 2019). Morfolojik farkındalık, yeni sözcükler oluşturma ve mevcut sözcükleri anlamlı bileşenlerine ayırma becerisini kapsamaktadır. Çoğul ekleri, geçmiş zaman kipleri, önekler ve sonekler, bu yapının örneklerindendir (Bee & Boyd, 2009). Erken okuryazarlık gelişim sürecinde morfolojik birimleri doğru bir şekilde anlayabilmek elzemdir. Fumero ve Tibi (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, morfolojik farkındalık ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi destekleyen bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, yazı sistemleri yapısının çocukların morfolojik ilişkileri kavrayışlarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular özellikle iki dilli çocuklarda morfolojik farkındalık becerilerinin öğretilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

İki dilli çocuklarda morfolojik bilgilerin artırılmasının kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine dair önemli kanıtlar bulunmaktadır. Çünkü iki dilli çocuklar, iki farklı dilin kurallarını ve yazı sistemlerini aynı anda öğrenerek tek dilli çocuklardan farklı bir süreç deneyimlemektedir. Michaly ve Prior (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, İbranice tek dilli ve

Rusça-İbranice iki dilli çocukların morfolojik bilgi geliştirme süreçleri incelenmiş ve tüm görevlerde tek dilli çocukların iki dilli çocuklardan daha yüksek okuryazarlık puanlarına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum iki dilliliğin okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, her iki dilde de okuryazarlık becerilerinin gelişmesini desteklemek için ebeveyn ve eğitimcilerin iki dillilik konusunda bilgi sahibi olmaları ve her iki dilde de okuryazarlık öğretimi yapmaları büyük önem taşımaktadır (Morgan & Smith, 2024). Bir diğer araştırma, benzer okuma yeterliliği olan iki dilli çocuklar arasında morfolojik açıdan farklılıkların olduğu ortaya koymuştur (Cheng vd., 2025). İkizlerle yapılan bir başka çalışmada, morfolojik farkındalık üzerinde fonolojik farkındalık ve kelime bilgisine kıyasla daha güçlü bir genetik etkinin bulunduğu belirlenmiştir (Xie vd., 2022).

Semantik (Anlam Bilimi)

Semantik, sözcük ve cümlelerin anlamlarını ifade etmektedir. Her sözcüğün anlama ilişkin nitelikler gerektiren bir dizi anlamsal özelliği vardır (Santrock, 2019). Okulöncesi dönemdeki çocukların semantikleri hızlı bir şekilde gelişmektedir. 2 yaşında 200 olan kelime kullanımı 6 yaşında 10.000 kelimeye çıkmaktadır (Berk, 2018) ve bu dönemde çocuklar konuştuklarından daha fazla kelime bilmektedir (Bee & Boyd, 2009). İki ya da çok dilli ortamlarda yetişen çocuklar, her dilin kelimelerini ayrı ayrı öğrenmek gibi bir zorlukla karşılaşmaktadır. Diller arasındaki bu ayrımı yapmak, çocukların erken yaşlarda tüm kelimeleri tek bir sistemin parçasıymış gibi algılamaları ve kullanmaları sebebiyle kolay değildir (Bialystok ve Werker, 2017). Okulöncesi dönem çocukların anlambilim gelişiminde alıcı ve ifade edici dil becerileri oldukça önemlidir (Trawick-Smith, 2017). Alıcı dil becerileri, bir bireyin etrafındaki şeylerin ne anlama geldiğini anlamak için kullandığı beceriler (Santrock, 2019); ifade edici dil becerileri ise dili kullanarak istek, duygu ve fikirleri diğer insanlara aktarmaktır (Berk, 2018).

İki dilli çocukların her iki dildeki alıcı ve ifade edici dil becerilerini ele alan birçok araştırma yapılmıştır. 4-6 yaş arasındaki çocukların alıcı muhakeme ve ifade edici adlandırma görevlerinin incelendiği araştırmalarda iki dilli çocukların ikinci dillerindeki alıcı muhakeme ve ifade edici adlandırma yanıtlarında başarısız oldukları tespit edilmiştir (Gatt & Dott, 2020; Hamarat & Ergin, 2020). İki dilli çocuklarda alıcı dil becerilerinin dile konuşmaya başlama yaşına, dilin kullanıldığı yer sayısına ebeveynlerin ana diline ve ebeveynlerinin dil kullanımına göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Şenbakar, 2022). Çocukların hem alıcı hem de ifade edici dili üzerinde yaşanılan yer, anne eğitim durumu, anne ve baba mesleği, aile yapısı, çocukla kitap okuma sıklığı, ekran kullanma yaşı, ekranı kiminle kullandığı etmenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir (Özpolat & Sağlam, 2020). Bunun yanı sıra iki dilli çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma (Akça, 2021; Gültekin Yılmaz, 2024) ve dijital hikâye anlatımı (Canlı, 2022) gibi öğretim stratejilerinin iki dilli çocuklar için hem dil içi hem de diller arası bağlantıları pekiştirdiği sonucuna varılmıştır (Bosma vd., 2023). Moore ve arkadaşları (2025) tarafından yürütülen bir çalışmada, iki dilli çocukların tek dilli yaşıtlarına kıyasla daha sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Dil işleme açısından bakıldığında, iki dilli çocukların kelimelere erişim hızının tek dilli çocuklara göre daha yavaş olduğu ve belirli kategorilere veya harflere dayalı kelime sıralama görevlerinde daha az kelime ürettikleri gözlemlenmiştir (Bitetti vd., 2020).

İki dilli çocuklar, eşzamanlı iki dilli ya da ardışık iki dilli olabilmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemdeki semantik gelişim üzerinde önemli bir etkendir (Baker, 2001; Hoff, 2012). Anadili Tatarca ve ikinci dilleri Rusça olan 4-6 yaş aralığındaki iki dilli çocukların dil hakimiyetlerinin araştırıldığı bir çalışmada, çocukların 5-6 yaşlarında dengeli iki dilli oldukları görülmüştür. Bu durumun üzerinde aile girdisi, Tataristan'daki okul öncesi eğitim sisteminin etkisi, Tatar ve Rusça dillerinin eşit düzeyde tanıtılması ve öğretilmesi gibi etkenlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Kyuchukov vd., 2020). Birbirini izleyen iki dilli çocukların semantik gelişimlerinin incelendiği bir araştırmada, çocukların ikinci dillerini en iyi evde ailelerinin ve okulda öğretmenlerinin aktif konuşmasıyla öğrendikleri görülmüştür (Protassova & Silkin, 2025). Semantik gelişimi etkileyen faktörlerin ele alındığı başka bir çalışmada ise, erken yıllarda iki dilde eğitim alan 3-6 yaş aralığındaki

çocukların iki dilli sürece uyumunun öğretmenlerin algılarına ve çocukların gelişimsel farklılıklarına bağlı olarak değiştiği vurgulanmıştır (Tercan ve Tercan, 2020).

Semantik algısal-ifadeli boşluk terimi, dil gelişiminde çocukların anlamları anlama (algısal) ve bu anlamları doğru bir şekilde ifade etme (ifadeli) becerileri arasındaki farkı ifade eder. Başka bir deyişle, bir çocuk bir dildeki kelimelerin ve kavramların anlamlarını (algısal) anlayabilirken, bu anlamları doğru bir şekilde ifade edemeyebilir. Bu durum, özellikle erken dönem iki dilli çocuklarda yaygın olarak gözlenmektedir (Bialystok, 2017). Bu kapsamda, iki dilli çocukların algısal ve ifadeli boşluğunu ölçen standart puanlar arasındaki farkın zamanla değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlayan boylamsal bir araştırmada, her iki dilde de hem algısal hem de ifadeli semantik beceri puanlarının yıl boyunca iyileştiği ancak boşluğun büyüklüğünün her iki dilde de benzer kaldığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple, algısal-ifadeli semantik boşlukları yorumlarken uzmanların dikkatli olmaları gerekmektedir (Gibson vd., 2020).

Sentaks (Söz Dizimi)

Söz dizimi, sözcükleri anlamlı bir şekilde birleştirerek uygun sözcük grupları ve cümleler oluşturma yollarını içermektedir (Santrock, 2019). Çocuklar, okulöncesi dönemde, kelimelerin anlamlı küçük birimlerini kullanma ve bileşik, olumsuz ve soru cümleleri kurma kurallarını kazandıktan sonra daha uzun cümleler kurmaya başlamaktadır (Berk, 2018). Çocukların sentaks gelişimi hakkında daha ayrıntılı bilgi sağlayan anlatı becerileri, tek dilli ve iki dilli çocukların dil ediniminde kritik bir öneme sahiptir (Hammer vd., 2014). Anlatı gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, erken dönemde başlayan ikinci dil öğreniminin anadildeki anlatı becerileri ve söz dizimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Aktan-Erciyes, 2019). İspanyolca-İngilizce iki dilli 3-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir araştırmada, çocukların her iki dilde de anlatı becerilerinin tam olarak olgunlaşmadığı gözlemlenmiştir (Bitetti vd., 2020). Rusça ve Almanca iki dilli 3-6 yaş grubu çocuklar üzerinde yapılan bir diğer çalışmada, çocukların anlatı becerilerinin ve dilin söz dizim kurallarına uygun cümlelerle hikâye oluşturmanın yalnızca bir dilde mevcut olduğu, bu becerileri her iki dilde geliştirmiş olan çocukların ise anadillerinde daha uzun cümleler ve hikâyeler oluşturabildikleri tespit edilmiştir (Otwinovsa vd., 2020). Aynı zamanda bulgular, anlatı becerilerindeki başarının dile maruz kalma miktarı ile doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir (Perez-Navarro & Lallier, 2025).

Çoğu psikolinguistikler dil eğitiminde eksiltici-çıkarıcı (subtractive) yaklaşımdan çok ekleyici-katkıcı (additive) yaklaşımı önermektedirler. Ekleyici yaklaşım çocukların kendi kültürlerindeki konuşma şeklinden vazgeçmeksizin yeni sözdizimleri eklemeyi desteklemektedir (Trawick-Smith, 2017). Bu bağlamda çocukların anadilinde sentaks başarısı ne kadar yüksekse öğrenilen ikinci dilde de benzer seviyeye ulaşılacaktır (Bialystok & Werker, 2017). Rusça-Türkçe konuşan 5-6 yaş aralığındaki iki dilli çocukların anlatı üretimindeki sözdizim kurallarının uygulanışının incelendiği bir çalışmada, anadildeki söz dizimi başarısı yüksek olan çocukların ikinci dilde de başarı sağladıkları görülmektedir (Şenbakar, 2022).

Grover ve arkadaşları (2022), Norveç'teki okul öncesi eğitim kurumlarında yürüttükleri bir çalışmada, etkileşimli kitap okuma ve öğretmen konuşma kalitesinin çocukların ikinci dil sözdizimsel becerilerine yansıyıp yansımadığını araştırmıştır. 3-5 yaş aralığında 464 çocuğun katıldığı araştırmada, kelime çeşitliliği, kelime açıklamalarının kullanımı ve çok cümleli ifade oranının daha yüksek kalite içerdiği saptanmıştır. Etkileşimli kitap okuma ve öğretmen konuşma kalitesinin sağladığı bu olumlu değişim, çocukların dönem yılının sonundaki ikinci dil kelime hazinesini geliştirirken sözdizimsel farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır.

Pragmatik (Kullanım Bilimi)

Farklı bağlamlarda uygun dil kullanımı pragmatik (kullanım bilgisi) gerektirmektedir. Kullanım bilgisi pek çok alanı kapsamaktadır. Uygun durumlarda kibar bir dil kullanırken ya da ilginç hikâyeler, eğlenceli fıkralar anlatırken ve ikna edici yalanlar söylerken o dilin kullanım bilgisine başvurulmaktadır (Berk, 2018). Çocuklar temelde duygularını ve isteklerini dile getirmek için dili sosyal bir araç olarak kullanmaktadır. Bu sayede çocuklar ailelerinde, arkadaşlarının arasında ve

toplumda aktif bireyler haline gelmektedir (Santrock, 2019). Küçük çocuklar dilin bu gücünü kademeli olarak keşfetmektedir (Trawick-Smith, 2017). Literatür incelendiğinde iki dilli çocuklarda pragmatik gelişimini ele alan araştırmaların diğer dil bileşenlerine kıyasla az olduğu görülmektedir. Antoniou ve arkadaşları (2020) çalışmalarında, 3-6 yaş arasındaki iki dilli çocuklara 2 kuklanın yaptığı konuşma ihlallerinden hangisinin kaba bir dil kullandığını belirlemeleri istenmiştir. Bu testte, iki dilli çocukların pragmatik yeteneklerinin geliştiği gözlenmiştir. Lorge ve Katsos (2023) tarafından yapılan başka bir çalışmada, 270 tek dilli ve iki dilli 4-6 yaş arası çocuğun ilgisiz ipuçları ile engellemeyi gerektiren görevlerindeki performansını incelenmiştir. Çalışmada iki dilli çocukların pragmatik gelişimde tek dillilerle eşit performansları incelenmiştir. Araştırmada, iki dilli çocukların sosyo-pragmatik becerilerde tek dilli yaşıtları ile benzer seviyede oldukları görülmektedir. Bu seviyemin yaşla beraber iyileşerek artmaktadır (Wilson & Katsos, 2022). Pragmatik ile ilgili yapılan bu çalışmaların yanı sıra ki dilli çocukların pragmatik gelişimini daha iyi anlamak için bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okuryazarlık Gelişimi

Küçük çocuklar için en önemli dilsel başarılardan birisi okuryazarlığın kazanılmasıdır. İki dilli ve tek dilli çocukların konuşma dilinin özellikleri, okumayı öğrenmedeki ilerlemelerini etkilemektedir (Baker, 2001). Çünkü okuryazarlığın kazanılması için kritik olan kelime haznesi boyutu ve fonolojik farkındalık (Bee ve Boyd, 2009) yeterlikleri, tek dilli ve iki dilli çocuklarda farklılık göstermektedir (Trawick-Smith, 2017). Bu kapsamda okuryazarlığa hazırlık sürecine iki dilli çocukların tek dilli akranlarına kıyasla -özellikle kelime dağarcığı boyutunda- daha yetersiz başladığı görülmektedir (Moore ve diğ., 2025).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, iki dilli öğrencilerinin okuryazarlık sürecindeki ihtiyaçlarının incelendiği bir araştırmada, tek dilli akranlarına kıyasla iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Öğretir Özçelik & Kurt Yahşi, 2025). İki dilli olup okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuryazarlık edinme sürecinde karşılaştığı sorunların incelendiği bir diğer araştırmada, anadili Türkçe olmayan ama okul öncesi eğitim almış öğrencilerin eğitim almamış olan katılımcılara göre hazırbulunuşluk düzeyleri, motivasyon, özgüven, kelime dağarcığı ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir (Susar-Kırmızı vd., 2020). Farklı bir araştırmada, ilkokul sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenerek anne dili farklı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin çok önemli olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmada okulöncesi eğitimin çocukların ilk okuma ve yazma sürecindeki hazırbulunuşluklarını artırdığı ancak Türkçe öğretiminin belli bir program dahilinde yapılmasının daha etkili olacağı sonucu ortaya çıkmıştır (Altunova & Akyol, 2024).

İlk Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve İki Dillilik

İlk çocukluk döneminde dil gelişimi ile bilişsel gelişim hem anadil hem de ikinci dil ediniminde paralel ilerlemektedir (Berk, 2018). Dil gelişimi ile bilişsel gelişim arasındaki ilişki pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Bu kapsamda 1960'lı yıllara kadar iki dillilik alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, iki dilliliğin gecikmiş konuşma üretimi ve düşük zekâ puanları nedeniyle bilişsel gelişimi olumsuz yönde etkilediği yönünde bir anlayışın olduğu görülmektedir (Bailey vd., 2020). Zamanla bu durum büyük ölçüde geçerliliğini yitirerek yerini belli açılardan iki dilliliğin bireye bilişsel avantajlar sağladığı fikrine bırakmıştır (Reif & Robinson, 2016). Buna göre iki dilli çocukların, iki dili öğrenme ve kullanma yetenekleri sayesinde bilişsel işlemede tek dilli çocuklara göre daha avantajlı oldukları sıklıkla iddia edilmektedir. Bu avantajın özellikle yönetici işlev ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, bu avantajın popülasyonda mevcut olup olmadığı veya hangi koşullar altında geçerli olduğu konusunda bir fikir birliği olmadığı ve iki dilliliğin rolü konusunda farklı görüşler bulunduğu görülmektedir (Gunnerud vd., 2020).

Yapılan yeni çalışmalarda iki dil öğrenerek büyüyen iki dilli okulöncesi çağdaki çocukların, daha gelişmiş bir dikkat kontrol mekanizması, daha iyi çalışma belleği ve daha üst soyut temsil becerileri olduğu belirtilmektedir (Grundy, 2020; Ware vd., 2020; Grote vd., 2021; Wang vd., 2022). Benzer şekilde bu alanda yapılan nörolojik çalışmalarda da iki ya da daha fazla sayıda dili

kullanmanın -bireyin zihninde her iki dilin aynı anda aktif olmasını gerektirdiği için- bireye bazı bilişsel becerilerin gelişiminde avantaj sağladığı kanıtlanmaktadır (Conboy ve Kuhl, 2011). Birden fazla sayıda dil kullanımı, bilişsel özellik bileşenlerinden özellikle yürütücü kontrol mekanizmasının gelişimine katkı sağlamaktadır (Bialystok, 2017). Bu alanda yapılan güncel araştırmalar incelendiğinde, ilk çocukluk döneminin yönetici işlev (executive function) gelişimi açısından önemli bir dönem olması sebebiyle (Bee & Boyd, 2009) birçok araştırmada bu yaş dönemindeki çocuklarla çalışıldığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde, çocukların yönetici işlevlerini test etmek için kullanılan Boyutsal Değişim Kart Sıralama görevi ile iki dilli ve tek dilli çocukların yönetici işlev becerilerinin ölçüldüğü araştırmalarda, sonuçların iki dilli çocukların lehine olduğu görülmektedir (Xie vd., 2022). Bu durum iki dilli çocukların, dikkat kontrolü ve çift görev yapabilme becerilerinde daha hızlı ve etkili performans göstermelerinden kaynaklanmaktadır (Bialystok, 2017).

Yürütücü işlevlerin özelliklerinden birisi olan bilişsel esneklik çocuklara durum ve olaylara farklı şekillerde bakmayı ve değişen durumlara uyum sağlamayı öğrettiği için oldukça önemlidir. Bu sayede çocukların yaratıcılık becerileri ve farklı şekillerde karşılarına çıkan problem durumlarını çözme becerileri gelişmektedir (Kyuchukov vd., 2025). Literatürde bilişsel gelişimin iki dilli çocuklardaki sonuçlarını ele alan çalışmalarda iki dilli çocukların bilişsel esneklik bakımından olumlu etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Bialystok, 2017). Bilişsel esneklik, bir konuya farklı pencerelerden bakabilme, değişen koşulları uyum sağlayabilme ve aynı zaman diliminde pek çok şey hakkında düşünebilme gibi yetileri içermektedir (Bialystok, 2017). İki dillilik ve bilişsel esneklik arasındaki bağlantı iki dillilerin sürekli olarak bir dile gitmeleri ve istendiğinde esnek bir şekilde diğer dile geçmeleri gerektiği fikrinden kaynaklanmaktadır (Yahya ve diğ., 2025)

İki dilli bireylerin tek dillilere kıyasla üstün yönetici işlev becerilerini gösteren bu araştırmalara rağmen iddia edilen iki dillilik avantajı hala tartışmalıdır. İki dillilik avantajını inceleyen çalışmalardaki tutarsız bulguların olası nedenlerinden biri, yönetici işlev ile ilişkili önemli değişkenlerde tek dilli ve iki dilli grupları eşleştirmenin zorluğundan kaynaklanmaktadır (Goodrich vd., 2020). Yine iki dilli bireyler, iki dil arasında geçiş yaparken zaman zaman dilsel karışıklıklar yaşayabilmektedir. Bazı çalışmalar, özellikle sözel akıcılık, çalışma belleği, bilişsel esneklik gibi bilişsel ölçütlerde, iki dillilerin bazen tek dilli bireylerden daha düşük performans gösterdiğini ya da aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur (Goodrich vd., 2020; Bialystok vd., 2022). Tüm bu bilgiler birlikte ele alındığında, mevcut kanıtlar çocukların yönetici işlevlerindeki iki dilli avantajın küçük, değişken olduğunu ve potansiyel olarak dil durumunun etkisine atfedilemeyeceğini göstermektedir (Lowe vd., 2021).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Dil düşünme, hatırlama, anla çıkarma ve algılama gibi zihinsel fonksiyonların kritik bir bileşenidir (Berk, 2018). Küçük çocuklarda dil gelişiminin bilişsel süreçlerle etkisi alanyazında daha çok bir dil üzerinden araştırılmıştır (Temel ve diğ, 2014; Luk, 2017). Fakat iki dillilik, bilişsel ve dilsel gelişimin en temel yönlerini etkilemektedir (Reif ve Robinson, 2016). Günümüz dünyasında erken yaşlarda birden fazla dili duyarak büyüyen çocukların sayısı oldukça yüksekti (Baker, 2001; Bialystok, 2017). Türkiye'de yürütülen bir araştırmada, Türkçe dışında bir anadile sahip olan bireylerin oranının %20 olduğu görülmektedir (Gümüş, 2010). Bununla birlikte Türkiye'nin çok kültürlü yapısı (Kızıltaş, 2021) ve son yıllarda artan göçmen sayısı (TÜİK, 2019) da göz önüne alındığında Türkiye'de iki dilli çocuk oranının gittikçe yükseldiği görülmektedir (Düzen, 2017).

Yaygınlığı gittikçe artarak güncelliğini koruyan iki dilliğin mevcut çalışma ile ilk çocukluk döneminde dilsel ve bilişsel süreçler üzerindeki etkisi 2020-2025 yılları arasında yapılmış güncel araştırmalar ışığında incelenmiştir. Peal ve Lambert (1962) tarafından ilki yapılan dilsel ve bilişsel gelişimdeki iki dilliliğin etkileri ile ilgili incelenen araştırmaların alanyazın ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda iki dilliliğin dil gelişimi alanındaki etkileri fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks, pragmatik ve okuryazarlık gelişimi çerçevesinde ele alınmıştır. Hem alanyazın hem de incelenen araştırmalar göz önüne alındığında, iki dilli ortamlarda büyüyen çocukların, daha fazla *sesbirimi* öğrenme gereksinimlerine rağmen öğrenme süresi açısından tek dilli çocuklarla önemli bir fark göstermedikleri belirlenmiştir (Altınkamış & Simon, 2020; Zhou vd., 2025). Bununla birlikte iki

dilli çocukların fonemik becerilerinin gelişiminde dile maruziyet miktarı, öğretmen inanç ve uygulamaları ile öğretim materyallerinin önemli bir etkiye sahip olduğu keşfedilmiştir (Yenny Juliana, 2004; Pérez-Navarro & Lallier, 2025).

Tek dilli ve iki dilli çocukların *morfolojik* bilgi geliştirme süreçleri incelendiğinde, tek dilli çocukların iki dilli çocuklardan daha fazla morfolojik öğe kullanarak daha yüksek okuryazarlık puanlarına sahip olduğu ortaya konulmuştur Michaly & Prior, 2024; Xie vd., 2022; Cheng vd., 2025). İki dilli çocukların morfolojik becerilerin okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi için öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri ve okuryazarlık müdahale uzmanlarının iki dillilik konusunda bilgi sahibi olmaları ve her iki dilde de okuryazarlık öğretimi yapmaları (Morgan & Smith, 2024), çocukların morfolojik maruziyetini desteklemeleri (Cheng vd., 2025) ve genetik etkiyi (Xie vd., 2022) göz ardı etmemeleri önem taşımaktadır. Çocukların *sentaks* gelişimi hakkında ayrıntılı bilgiler edinilen anlatı becerilerinin iki dilli çocuklarda ya hiç mevcut olmadığı (Bitetti vd., 2020) ya da yetersiz olduğu (Otwinovsa vd., 2020) tespit edilmiştir. Aynı zamanda bulgular, anlatı becerilerindeki başarının dile maruz kalma miktarı (Perez-Navarro & Lallier, 2025), ana dildeki sentaks başarısı (Şenbakar, 2022) ve çocuklara uygulanan müdahale programları Grover vd., 2022) ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

İki dilli çocukların *semantik* gelişim sürecini anlayabilmek için her iki dildeki alıcı ve ifade edici dil becerileri ile dile hakimiyetin incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar incelendiğinde, iki dilli çocukların ikinci dillerindeki alıcı ve ifade edici becerilerde tek dilli akranlarına kıyasla daha başarısız oldukları (Gatt & Dott, 2020; Hamarat & Ergin, 2020) ve daha sınırlı bir kelime dağarcığına sahip oldukları (Moore ve arkadaşları, 2025; Bitetti vd., 2020) tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde ikinci dilde konuşmaya başlama yaşı, dilin kullanıldığı yer sayısı ebeveynlerin ana dili ve dil kullanımı (Şenbakar, 2022), yaşanılan yer, anne eğitim durumu, anne ve baba mesleği, aile yapısı, çocukla kitap okuma sıklığı, ekran kullanma yaşı, ekranı kiminle kullandığı (Özpolat & Sağlam, 2020), okulöncesi eğitim (Kyuchukov vd., 2020; Protassova & Silkin, 2025; Tercan & Tercan, 2020) ve farklı öğretim stratejileri (Akça, 2021; Gültekin Yılmaz, 2024; Canlı, 2022; Bosma vd., 2023) faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir.

İki dilli çocuklarda pragmatik gelişimle ilgili yapılan araştırmaların diğer dil bileşenlerine kıyasla daha az olduğu ve son yıllarda sayılarında artış gözlendiği belirlenmiştir. Pragmatikle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde iki dilli okulöncesi dönem çocuklarının dil kullanım bilgisine sahip olduğu (Antoniou vd., 2020), tek dilli yaşıtlarından anlamlı bir farklılık göstermediği (Lorge ve Katsos, 2023) ve yaşları ilerledikçe pragmatik yeteneklerin iyileştiği gözlenmiştir (Wilson & Katsos, 2022). İki dilli çocukların pragmatik gelişimini daha iyi anlamak için bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. İki dilli çocukların okuryazarlık gelişimi için çocukların bahsi geçen dil bileşenlerindeki yeterliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde iki dilli çocukların tek dilli akranlarına kıyasla erken okuryazarlık becerileri noktasında yetersizliklerinin olduğu (Öğretir Özçelik & Kurt Yahşi, 2025), okulöncesi eğitim alan çocukların okuma yazma eğitimine başlamak için hazırbulunuşluk düzeyleri, motivasyon, özgüven, kelime dağarcığı ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmesine (Susar-Kırmızı vd., 2020) rağmen Türkçe öğretiminin belli bir program dahilinde yapılmasının daha uygun olacağı tespit edilmiştir (Altunova & Akyol, 2024).

Bilişsel gelişim bağlamında incelenen araştırmalara bakıldığında çalışmaların engelleme, çalışan bellek, seçici dikkat, bilişsel esneklik ve yürütme işlevi dahil olmak üzere bilişsel gelişimin temel bileşenlerine odaklandığı görülmektedir. Bu alanlarda yapılan son araştırmalar çelişkilidir. Araştırmaların bir kısmı incelendiğinde iki dilli çocukların, iki dili öğrenme ve kullanma yetenekleri sayesinde bilişsel işlemede tek dilli çocuklara göre daha iyi bir dikkat ve daha gelişmiş bir çalışma belleği, daha üst soyut temsili beceriler ile daha kontrollü yürütücü işlevler geliştirdikleri görülmektedir (Grundy, 2020; Ware vd., 2020; Grote vd., 2021; Xie vd., 2022; Wang vd., 2022; Kyuchukov vd., 2025; Yahya ve diğ., 2025). Fakat bilişsel becerilerde iki dilli bireylerin iki dil arasında geçiş yaparken zaman zaman dilsel karışıklıklar yaşayabilmesi sebebiyle sözel akıcılık, çalışma belleği, bilişsel esneklik gibi bilişsel ölçütlerde tek dilli akranlarına kıyasla daha düşük

performans gösterdiğini ya da aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Goodrich vd., 2020; Lowe vd., 2021; Bialystok vd., 2022; Dentella vd., 2024). Bu sebeple iki dilliliğin bilişsel anlamda olumlu ve olumsuz etkilerinin birbirini dengeleyen bir yapıda olduğu ve yönetici işlevlerdeki etkilerin iki dilliliğin beynin farklı alanlarında yaptığı esneklik ve denetim becerilerine dayalı, kişisel ve çevresel faktörlere bağlı dinamik bir süreç olduğu söylenebilir.

Sonuçta ilk çocukluk döneminde iki dilliliğin dil gelişimi ile olan ilişkisini ortaya koymak için incelenen araştırmaların fonetik ve pragmatik gelişimde iki dilliliğin anlamlı bir etkisinin olmadığı; semantik gelişim, sentaks gelişim özelliklerini içeren anlatı becerileri, dil yeterliği ve kelime hazinesi ile okuryazarlık gelişimi boyutlarında ise iki dilliliğin herhangi olumlu bir avantaj sağlamadığı ve bu gelişim süreçlerini etkileyen etmenlere dikkat edilmediği taktirde iki dilliliğin çocuklarda dezavantaj oluşturabileceği gözlenmiştir. İlk çocukluk döneminde iki dilliliğin bilişsel gelişim ile olan ilişkisini ortaya koymak için incelenen araştırmaların sonucunda ise mevcut kanıtların çocukların yönetici işlevlerindeki iki dillilik avantajının küçük ya da değişken olarak tanımladığı ve bu sebeple potansiyel olarak dil durumunun etkisine atfedilemeyeceği belirlenmiştir.

Mevcut çalışma ile iki dillilik alanında ilk çocukluk döneminde yapılan bilimsel çalışmalara yönelik dilsel ve bilişsel boyutları temel alan ortak bir bakış ve kapsamlı fikirlerin oluşması amaçlanmıştır. Fakat ilk çocukluk döneminde iki dillilik hala gelişmekte olan oldukça geniş bir alandır ve Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sebeple gelecekte, iki dilli çocukların dil gelişimlerini ve bilişsel gelişimlerini daha belirgin ortaya koyan derinlemesine yapılacak araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., Ungerleider, C. A. (2010) Systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245.

Akça, A. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık suriyeli çocuklarda alıcı dil gelişimine etkisi. *Yükseklisans Tezi.* Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Aktan-Erciyes, A. (2019). İkinci dil ediniminin okul öncesi ve okul çağı çocuklarında anlatı becerilerinin kurgusal ve dilbilgisel süreçlerine olan etkisi. *Studies in Psychology, 39*(2), 369-399.

Altınkamış, F., & Simon, E. (2020). Language abilities in bilingual children: The effect of family background and language exposure on the development of Turkish and Dutch. *International Journal of Bilingualism, 24*(5-6) 931-951.

Altunova, N., & Akyol, H. (2024). Okul öncesi eğitimin anne dili farklı olan çocukların okuma yazma becerilerine etkisinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 5*(1), 97-125.

Antoniou K., Veenstra A., Kissine M., & Katsos N. (2020). How does childhood bilingualism and bi-dialectalism affect the interpretation and processing of pragmatic meanings? *Bilingualism: Language and Cognition, 23*(1), 186-203.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* New York: Multilingualism.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.

Berk, L. E. (2018). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (N.I. Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin, 143*(3), 233-262.

Bialystok, E., & Werker, J.F. (2017). The systematic effects of bilingualism on children's development. Dev Sci. 20(1), 1-10.

Bialystok, E., Hawrylewicz, K., Grundy, J.G., & Chung-Fat-Yim, A. (2022). The swerve: How childhood bilingualism changed from liability to benefit. *Dev Psychol, 58*(8), 1429-1440.

Bitetti, D., Hammer, C.F., & Lopez, L.M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics*, *41*(1), 79-106.

Bloomfield, L. (1935). *Language.* London: Allen & Unwin.

Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psycholology of Education, 38*, 225–247.

Branum-Martin, L., Tao, S., Garnaat, S., Bunta, F., & Francis, D. J. (2012). Meta-analysis of bilingual phonological awareness: Language, age, and psycholinguistic grain size. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 932–944.

Canlı, S. C. (2022). Dijital hikâye anlatımının, iki dilli olan 48-60 ay çocukların ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yükseklisans Tezi*, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.

Cheng, X., Yin, L., & Zhang, H. (2025). Morphological awareness and vocabulary knowledge in monolingual and bilingual learners: A meta-analysis. *International Journal of Bilingualism*, 1-27.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: Mass.

Conboy, B. T., & Kuhl, P. K. (2011). Impact of second-language experience in infancy: Brain measures of first- and second-language speech perception. *Developmental Science, 14*(2), 242–248.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni (Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları).* (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Dentella, V., Masullo, C., & Leivada, E. (2024). Bilingual disadvantages are systematically compensated by bilingual advantages across tasks and populations. *Scientific Reports, 14*, 1-18.

Düzen, N. (2017). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin Türkçe okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Yükseklisans Tezi.* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gatt, D., & Dott, B. (2020). Preschoolers' lexical skills in two majority languages: Is there evidence for the onset of sequential bilingualism? *International Journal of Bilingualism, 24*(2) 222-245.

Gibson, T. A., Peña, E. D., Bedore, L. M., & McCarter, K. S. (2020). A longitudinal investigation of the semantic receptive-expressive gap in Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(3), 819-833.

Goodrich, B., Marc, Koziol, J., Natalie, A., & HyeonJin, Leiva, S. (2022). Do Spanish-English bilingual children outperform monolingual English-speaking children on executive function tasks in early childhood? A propensity score analysis. *Journal of Educational Psychology, 114*(4), 870-892.

Grote, K. S., Scott, R. M., & Gilger, J. (2021). Bilingual advantages in executive functioning: Evidence from a low-income sample. *First Language, 41*(6), 677-700.

Grover, V., Rydland, V., Gustafsson, J.E., & Snow, K.E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly, 61*, 118-131.

Grundy, J.G. (2020). The effects of bilingualism on executive functions: An updated quantitative analysis, *Journal of Cultural Cognitive Science 4*(9), 1-58.

Gunnerud, H. L., Braak, D., Reikerås, E. K. L., Donolato, E., & Melby-Lervag, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(12), 1059-1083.

Gültekin Yılmaz, S. (2024). 60-72 aylık iki dilli çocuklarla yapılan paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Yükseklisans Tezi,* Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Hamarat, H., & Ergin, B. (2020). A comparison of the level of development of recipient language and expressive language of preschoolers who receive second language education or are bilingual

and who do not receive. *Kastamonu Education Journal, 28*(6), 2497-2509.
Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. (2012). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. International *Journal of Language and Communications Disordes, 48*(1), 1-24.
Hammer, C.S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D.C., & Sandilos, L.E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. Early *Childhood Research Quarterly, 29*(1), 715–733.
Hoff, E. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language, 39*(1), 1-27.
Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 1012-1036.
Kyuchukov, H., Ushakova, O., & Gazizova F. (2020). The Tatar-Russian bilingualism in early childhood. *East European Journal of Psycholinguistics, 7*(2), 120-134.
Kyuchukov, H., Fazylzhanova, A., Abayeva, M., Nazarova, A., Duysen, Q., Makhambetova, A., … de Villiers, J. (2025). Rus tek dilliliğinden Kazak iki dilliliğine: anlatılar ve zihin teorisi. Kültürlerarası Eğitim, 1–10.
Lorge, I., & Katsos, N. (2025). Bilingual children display comparative strength using prosodic cues for pragmatic word learning. *International Journal of Bilingualism, 29*(1), 17-39.
Lowe, C. J., Cho, I., Goldsmith, S. F., & Morton, J. B. (2021). The Bilingual Advantage in Children's Executive Functioning Is Not Related to Language Status: A Meta-Analytic Review. *Psychological Science, 32*(7), 1115-1146.
Luk, G. (2017). *Bilingualism.* In B. Hopkins, E. Geangu, & S. Linkenauger (Eds.), The Cambridge encyclopedia of child development. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Michaly, T., & Prior, A. (2024). Development of derivational morphological knowledge in monolingual and bilingual children: Effects of modality and lexicality. *Journal of Child Language*, 1-26.
Morgan, G., & Smith, J. (2024). Biliteracy development of Spanish-English bilingual children: A closer look into the role of morphological awareness. *Graduate Independent Studies Communication Sciences and Disorders. 32*, 1-24.
Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp B. (2020). Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 87-112. 10.16916/aded.625414
Otwinovsa, A., Mieszkowska, K., Bialecka-Pikul, M., Opacki, M., & Haman, E. (2020). Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(9), 1083-1107.
Öğretir Özçelik, A. D., & Kurt Yahşi, B. (2025). İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaç analizi. *Millî Eğitim, 54*(245), 117-152.
Özpolat, M., & Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 78-814.
Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs, 76*(1), 1-23.
Perez-Navarro, J., & Lallier, M. (2025). The contribution of the amount of linguistic exposure to bilingual language development: Longitudinal evidence from preschool years. *Child Development, 96*(1), 176-191.
Protassova, E., & Silkin, S. (2025). Preschool teachers for multilingual families. *Language Policy and Practice in Multilingual Families, 10*(3), 37-50.
Reif, M., & Robinson, J. A. (2016). *Cognitive perspectives on bilingualism*. De Gruyter Mouton.
Santrock, J. (2019). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi.* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel yayınevi.
Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., & Salgut, E. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi

eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*(2), 105-129.

Şenbakar, G. P. (2022). Okul öncesi dönemde Rusça-Türkçe konuşan (iki dilli) çocukların dil gelişimini etkileyen faktörler: Antalya örneği. *Yükseklisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Tercan, H., & Tercan, C. (2020). Erken yıllarda iki dilde eğitim: öğretmenlerin bakış açısıyla etki ve sonuçların incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7*(3), 239-259.

Trawick-Smith, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Wilson, E., & Katsos, N. (2022). Pragmatic, linguistic and cognitive factors in young children's development of quantity, relevance and word learning inferences. *Journal of Child Language, 49*(6), 1065-1092.

Xie, Q., Zheng, M., Suk-Han Ho, C., McBride, C., Fong, F.L., Wong, W. L. S., & Chow, B.Y. (2022). Exploring the genetic and environmental etiologies of phonological awareness, morphological awareness and vocabulary among Chinese–English bilingual children: The moderating role of second language instruction. *Behavior Genetics, 52*, 108-122.

Yahya, M., Yoruk-Sevincli, A., Salman, F., & Cangöz-Tavat, B. (2025). The bilingual prospective memory advantage and executive control dynamics. *Journal of Cognitive Psychology*, 1–17.

Yenny Juliana, R.R. (2024). Enhancing phonemic awareness in bilingual kindergarten students the impact of multisensory material in pre-reading skills. *Yükseklisans Tezi*, Fundacıon Unıversitaria Juan N. Corpas.

Zhou, J., Mai, Z., Lau, E., Lum, C., Thian, A.L., & Yip, V. (2025). Cross- and within-language associations between phonological, lexical, and grammatical domains in Mandarin–English bilingual preschoolers in Singapore. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 68*(2), 636-653.

GELENEKSEL TÜRK GÜREŞLERİNİN TARİHİ, KÜLTÜREL ÖNEMİ VE GÜNÜMÜZDEKİ YERİ

Erhan BUYRUKOĞLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yönetimi Bilimleri Anabilim Dalı
Aydın/TÜRKİYE
erhanbuyrukoglu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8459-9270

Mehmet ÖZDEMİR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Sporda Psikososyal Anabilim Dalı
Aydın/TÜRKİYE
ozdemirim69@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2213-6403

Zehra ÖZDEMİR
Aydın Efeler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Ticaret Odası İlkokulu
Aydın/TÜRKİYE
zeh.oz42@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2318-4212

ÖZET

Geleneksel Türk güreşleri, Türk kültürünün derin köklerinden gelen ve fiziksel mücadelenin ötesinde ahlaki değerleri yansıtan bir spor dallarıdır. Yağlı güreş, karakucak güreşi, aba güreşi, şalvar güreşi ve kuşak güreşi vb. gibi türleri, tarih boyunca toplumsal dayanışmayı ve bireylerin fiziksel dayanıklılığını artırmayı hedeflemiştir. Kökenleri Türkistan'daki göçebe Türk topluluklarına dayanan geleneksel tük güreşleri, Selçuklu İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde dini ve sosyal ritüellerle zenginleşmiş ve halkın yanı sıra saray kültüründe de önemli bir yer edinmiştir. Yağlı güreş, UNESCO tarafından Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne alınarak uluslararası bir statü kazanmış, Karakucak güreşleri gibi festivallerle günümüzde de tanınırlığını sürdürmektedir. Karakucak ve aba güreşleri, savaşçı ruhun ve dayanıklılığın bir sembolü olarak askerî eğitimlerde de kullanılmıştır. Şalvar ve kuşak güreşleri ise toplumsal dayanışmayı pekiştiren sosyal etkinlikler olarak halk arasında yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde geleneksel Türk güreşleri, yerel festivaller, eğitim programları ve uluslararası organizasyonlarla korunmakta ve tanıtılmaktadır. Devlet kurumları ve yerel yönetimler bu sporlara modern düzenlemelerle destek verirken, genç nesillerin ilgisi artırılmaya çalışılmaktadır. Geleneksel Türk güreşleri, Türk kültürünün bir sembolü olarak, geçmişle gelecek arasında bir köprü kurmaya ve toplumsal değerleri yaşatmaya devam etmektedir.

Anahtar kelimler: Geleneksel Türk güreşleri, Tarih, Kültürel önem, Günümüz.

The History, Cultural Significance, and Present-Day Role of Traditional Turkish Wrestling

ABSTRACT

Traditional Turkish wrestling is a sports discipline deeply rooted in Turkish culture, reflecting moral values beyond physical competition. Types such as oil wrestling, karakucak wrestling, aba wrestling, şalvar wrestling, and belt wrestling have historically aimed to enhance social solidarity and individuals' physical endurance. Originating from the nomadic Turkish communities of Turkistan, these sports were enriched with religious and social rituals during the Seljuk and Ottoman Empires, gaining significant importance not only among the people but also in palace culture. Oil wrestling has gained international status by being included in UNESCO's Intangible Cultural Heritage List aмnd continues to maintain its recognition through festivals like Karakucak wrestling events. Karakucak and aba wrestling symbolize the warrior spirit and endurance and were also employed in military training. Şalvar and belt wrestling, on the other hand, became popular social activities fostering community solidarity among the people. Today, traditional Turkish wrestling is preserved and promoted through local festivals, educational programs, and international organizations. Government institutions and local authorities provide modern adaptations to support these sports while aiming to increase the interest of younger generations. As a symbol of Turkish culture, traditional Turkish wrestling continues to build a bridge between the past and the future, preserving and sustaining social values.

Keywords: Traditional Turkish wrestling, History, Cultural significance, Modern era.

GİRİŞ

Geleneksel Türk güreşler, Türk kültürünün derin köklerine dayanan ve yüzyıllar boyunca varlığını sürdüren bir spor dallarıdır. Özellikle yağlı güreş sporu geleneksel Türk güreşlerinde ön plana çıksa da aba güreşi, karakucak güreşi, şalvar güreşi ve kuşak güreşi günümüzde de popülerliğini korumaktadır. Bu güreş türleri, Türk milletinin yaşam tarzını, geleneklerini ve değerlerini yansıtan bir kültürel miras olarak öne çıkmaktadır. Bugün de popülerliğini koruyan geleneksel Türk güreşleri, tarih boyunca toplumsal dayanışmayı güçlendiren, sporun ötesinde bir yaşam biçimini temsil eden önemli bir etkinlik olmuştur (Bic, 1944).

Geleneksel Türk güreşinin kökenleri, Türkistan'daki Türk boylarına kadar uzanmaktadır. Göçebe yaşam tarzını benimseyen Türkler, savaş becerilerini geliştirmek ve fiziksel dayanıklılıklarını artırmak için güreşi bir antrenman yöntemi olarak kullanmışlardır. Türkistan coğrafyasının yanı sıra Selçuklu İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu döneminde yağlı güreş, saray kültürünün bir parçası haline gelmiş ve padişahlar tarafından desteklenmiştir. Bu dönemlerde güreş, sadece bir spor değil, aynı zamanda bir prestij kaynağı ve Türk toplumlarının gücünü simgeleyen bir araç olmuştur. 14. yüzyıldan itibaren Kırkpınar Yağlı Güreşleri, bu geleneğin en önemli simgelerinden biri haline gelmiştir ve günümüzde de dünyanın en eski spor organizasyonlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir (Kahraman, 1989).

Geleneksel Türk güreşi, sadece bir spor dalı olmanın ötesinde, Türk kültürünün önemli bir yansımasıdır. Güreşçiler, "pehlivan" olarak adlandırılır ve toplumda cesaret, dürüstlük, sadakat ve mertlik gibi erdemlerin temsilcisi olarak kabul edilirler. Geleneksel güreşler, aynı zamanda toplumsal dayanışma ve birlikteliği güçlendiren bir etkinlik olmasının yanı sıra en önemli örneklerin literatür de köylerde düzenlenen güreş festivalleri olarak ifade edilmektedir (Şefik, 1953).

Geleneksel kıyafetler, zengin ritüeller ve dualarla başlayan geleneksel güreş müsabakaları, Türk halkının manevi değerlerini de yansıtmaktadır. Özellikle geleneksel güreş öncesinde edilen dualar ve cazgırların yaptığı anonslar, bu sporun manevi boyutunu gözler önüne sermektedir (Kaygusuz vd., 2019).

Modern spor dallarının yaygınlaşmasına rağmen, geleneksel Türk güreşleri popülerliğini korumaya devam etmektedir. Türkiye'nin dört bir yanında düzenlenen geleneksel güreş festivalleri hem yerel halkın hem de turistlerin büyük ilgisini çekmektedir. Geleneksel Güreş Festivali, bu sporun en prestijli organizasyonu olarak uluslararası alanda tanınmaktadır (Karahüseyinoğlu, 2007).

Günümüzde geleneksel Türk güreşleri, UNESCO tarafından Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne alınarak uluslararası bir statü kazanmıştır. Gelenek güreşler, Türk güreşinin kültürel önemini koruması ve gelecek nesillere aktarılmasına yönelik önemli bir adımdır. Aynı zamanda, Türkiye Geleneksel Güreşler Federasyonun yanı sıra genç nesillerin bu sporu tanıması ve devam ettirmesi için devlet kurumları ile yerel yönetimler çeşitli projeler gerçekleştirmektedir (Sormaz vd., 2018).

Geleneksel Türk güreşleri, tarih boyunca Türk milletinin kültürel kimliğinin önemli bir parçası olmuştur. Cesaret, dayanıklılık ve geleneklerle harmanlanmış bu spor dalları bugün de geçmişle bugünü birleştiren bir köprü işlevi görmektedir. Geleneksel güreşler kültürel miras olarak korunması ve tanıtılması, Türk toplumunun kendi değerlerine sahip çıkmasının bir göstergesidir. Geleneksel Türk güreşleri, sporun ötesinde bir yaşam felsefesini ve toplumsal bağları güçlendiren bir unsuru temsil etmeye devam edecektir. Bu duruma istinaden bu araştırma, geleneksel Türk güreşlerinin tarihsel kökenlerini ve günümüzdeki devamlılığını ele alarak literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır. Geleneksel Türk güreşlerinin kültürel kimliğin korunmasındaki rolü ve modern dönemdeki önemi, çalışmanın odak noktası olacaktır.

Yağlı Güreş Tarihi, Kültürel Önemi ve Günümüzdeki Yeri

Türkistan Dönemi

Yağlı güreşin kökenleri, Türklerin Türkistan bölgesindeki kültürel dinamiklere dayanmaktadır. Türkler, göçebe yaşam tarzını benimseyen bir millet olarak, savaş hazırlıklarını güçlendirmek, fiziksel dayanıklılık kazanmak ve toplum içindeki statüleri belirlemek için güreşe büyük önem vermiştir. Yağlı güreş, sadece bir spor değil, aynı zamanda toplumun sosyal yapısında önemli bir yer tutan, cesaret ve dayanıklılığı sergileyen bir ritüel olarak görülmüştür. Özellikle gençlerin fiziksel olarak olgunlaşması ve savaş sanatlarında yetkinleşmesi için güreş, hayati bir eğitim aracı olmuştur (Özcan, 1996).

Yağlı güreş, göçebe Türk toplulukları için çok yönlü bir araçtır. Fiziksel anlamda yağlı güreş, bireylerin dayanıklılığını, hızını ve gücünü artırırken, manevi anlamda da cesaret ve onur gibi değerlerin teşvik edilmesine olanak ifade edilmektedir. Boylar arası çatışmaların ve rekabetin sıklıkla yaşandığı Türkistan bölgesinde, yağlı güreş müsabakaları bir barışçıl çözüm yöntemi olarak da kullanılabiliyordu. Bu müsabakalar, savaş yerine fiziksel güç ve yetenekle sonuç belirlemeyi sağlıyor ve toplumda düzeni korumaya yardımcı olmaktadır (Kepecioğlu, 1935).

Yağlı güreş, Türk topluluklarında sadece fiziksel bir mücadele değil, aynı zamanda sosyal bağların güçlendiği bir etkinliktir. Şenliklerde ve kutlamalarda yağlı güreş müsabakaları düzenlenmekte, kazanan pehlivanlar toplum tarafından onurlandırılırdır. Bu, bireylerin toplum içinde itibar kazanmasını sağladığı gibi, gençlere de rol modeller olarak sunulmaktadır. Ayrıca yağlı güreş, farklı boylardan gelen insanların bir araya gelmesine ve kültürel alışverişe zemin hazırlamaktadır (Fabian, 2023).

Türklerin eski inançlarında güreşin ruhani bir boyutu bulunuyordu. Şamanist ve animist geleneklere göre yaşlı güreş güreş, doğanın güçleriyle insanın uyumunu simgelemektedir. Güreş sırasında edilen dualar ve yapılan ritüeller, doğanın ruhlarına bir saygı göstergesi olarak belirtilmektedir. Bu durum, yağlı güreşin manevi önemini artırmış ve yalnızca fiziksel bir mücadele değil, aynı zamanda kutsal bir etkinlik olarak görülmesine yol açmıştır (İşcan, 1988).

Türkistan bölgesindeki yağlı güreş uygulamaları, zaman içinde farklı şekillerde evrilmiştir. Başlangıçta çıplak elle yapılan güreşler, zorlu hava koşullarına karşı dayanıklılık göstermek ve mücadeleyi zorlaştırmak amacıyla zeytinyağı veya benzeri yağlarla uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntem, daha sonra yağlı güreşin temel karakteristiği haline gelmiştir. Bu süreçte yağlı güreş, sadece bir spor olmanın ötesine geçmiş ve Türk kültürünün kalıcı bir parçası olmuştur. Türkistan'da başlayan yağlı güreş geleneği, Selçuklu İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorlukları dönemlerinde daha da sistematik bir yapı kazanarak, bugünkü yağlı güreşin temelini oluşturmuştur (Dever ve İslam, 2015).

Selçuklu İmparatorluğu Dönemi

Selçuklu İmparatorluğu döneminde yağlı güreş, yalnızca bir fiziksel mücadele değil, aynı zamanda toplumsal, dini ve kültürel hayatın önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu dönemde yağlı güreş hem askeri eğitim hem de sosyal etkinlikler için kritik bir araç olarak öne çıkmıştır. Selçuklu İmparatorluğu, İslam'ı benimseyen bir toplum olarak, yağlı güreşe dini bir anlam kazandırmış ve bu sporun manevi yönünü ön plana çıkarmışlardır (Gillet, 1975).

Selçuklu İmparatorluğu saraylarında yağlı güreş, sadece bir spor faaliyeti değil, aynı zamanda padişahların ve yöneticilerin ilgilendiği prestijli bir etkinlik olarak görülmüştür. Saray güreşçileri, özel olarak eğitilmiş ve yüksek statüde kişilerdi. Bu güreşçiler, fiziksel güç ve becerileri kadar ahlaki erdemleri ile de ön plana çıkmışlardır. Selçuklu İmparatorluğu sultanları, bu müsabakaları izleyerek halkla bağlarını güçlendirmiş ve güreşçilere destek olarak gücün ve adaletin simgesi olduklarını vurgulamışlardır (Kunter, 1938).

Selçuklu İmparatorluğunun İslam'ı benimsemesiyle birlikte yağlı güreş, dini bir boyut kazanmıştır. Yağlı güreş müsabakaları, genellikle dua ve dini ritüellerle başlar, kazanan pehlivanlar manevi bir lider veya bilge bir kişi tarafından kutsanırdı. İslam inancına göre, bedensel güç Allah'ın bir lütfu olarak kabul edildiğinden, bu gücün doğru ve adil bir şekilde kullanılması bir erdem olarak görülmüştür. Yağlı güreş, fiziksel bir müsabaka olmanın ötesinde, sabır, dürüstlük ve tevazu gibi değerlerin öne çıkarıldığı bir alan haline gelmiştir (Bayram vd., 2019).

Selçuklu İmparatorluğu döneminde yağlı güreş, sadece saray mensupları için değil, aynı zamanda halk için de önemli bir eğlence ve dayanışma aracıydı. Şenlikler ve festivallerde düzenlenen yağlı güreş müsabakaları, toplumu bir araya getiren ve sosyal bağları güçlendiren bir rol üstlenmiştir. Özellikle köylerde düzenlenen yerel yağlı güreş etkinlikleri, halkın günlük yaşamına bir renk katmış ve gençler için birer motivasyon kaynağı olmuştur. Yağlı güreş etkinlikleri sırasında düzenlenen panayırlar ve eğlenceler, dönemin sosyal hayatının ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir (Öngel, 2001).

Selçuklu İmparatorluğu döneminde pehlivanlar, toplumda büyük saygı gören figürler olduğu görülmüştür. Pehlivanlık, yalnızca fiziksel güçle değil, aynı zamanda ahlaki ve manevi değerlerle de ilişkilendirilmiştir. Pehlivanlar, adaletli, dürüst ve alçakgönüllü kişilikleriyle toplumun rol modelleri

olarak kabul edilmiştir. Bir güreşçinin başarısı, yalnızca galibiyetleriyle değil, aynı zamanda müsabaka sırasındaki tavırları ve rakibine gösterdiği saygıyla da ölçülmüştür (Çevik, 2011).

Selçuklular İmparatorluğu döneminde güreş, savaşçıların fiziksel ve psikolojik hazırlığı için önemli bir araç olarak görülmüştür. Yağlı güreş, askerlerin dayanıklılığını artırmak, reflekslerini geliştirmek ve mücadele sırasında kendilerini savunma becerilerini güçlendirmek için düzenli olarak yapılmıştır. Selçuklu İmparatorluğu ordularında yağlı güreş, savaş sanatlarının bir parçası olarak kabul edilmiştir. Yağlı güreş, bireylerin birebir mücadele yeteneklerini geliştirirken, takım çalışması ve liderlik becerilerinin de ön plana çıkmasını sağlamıştır (Öztürk, 1998).

Genel olarak literatür incelendiğinde, Selçuklu İmparatorluğu döneminde yağlı güreş, toplumun hemen her kesiminde değer verilen ve desteklenen bir etkinlik haline gelmiştir. Saraydan köylere kadar toplumun her katmanında birleştirici bir rol oynayan yağlı güreş, Selçuklu İmparatorluğu kültürünün bir simgesi olmuştur. Dini ritüellerle zenginleştirilen yağlı güreş hem fiziksel hem de manevi bir eğitim aracı olarak kullanılmış ve bu özellikleriyle Osmanlı İmparatorluğu'na da miras bırakılmıştır. Selçuklu dönemindeki bu sistematik gelişim, yağlı güreşin bugünkü yapısının temelini atmıştır (Yıldız, 2002).

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde yağlı güreş hem toplum hem de saray için büyük önem taşıyan bir spor dalı haline gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu sosyal ve kültürel hayatında köklü bir yer edinen yağlı güreş, bu dönemde kurumsallaşmış ve geniş bir coğrafyada tanınmıştır. Yağlı güreşin bu denli yaygınlaşmasında Osmanlı İmparatorluğu sultanlarının ve devlet erkânının desteği önemli bir rol oynamıştır (Kahraman, 2014).

Osmanlı İmparatorluğu sarayında yağlı güreş, padişahların kişisel ilgisiyle büyük bir itibara kavuşmuştur. Sultanlar, yağlı güreşi yalnızca bir eğlence veya rekabet aracı olarak görmemiş, aynı zamanda toplumun birleştirici bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Fatih Sultan Mehmet'in yağlı güreşe olan ilgisi, bu sporun Osmanlı sarayındaki önemini artırmıştır. Yağlı güreş, saray etkinliklerinde düzenli olarak sergilenmiştir. Sultanlar, yağlı güreşçi müsabakasındaki sporcuları ödüllendirmek için özel kaynaklar ayırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu dönemde "Pehlivanlar Tekkesi" adı verilen merkezlerde güreşçiler eğitilmiş ve desteklenmiştir (Türkmen, 2014).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde yağlı güreşin en önemli etkinliklerinden biri, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivalidir. 14. yüzyılda Edirne'nin Saray içi bölgesinde düzenlenmeye başlayan bu festival, Osmanlı İmparatorluğunun spor ve kültür alanındaki en kalıcı miraslarından biri olarak öne çıkmıştır. Kırkpınar festivalleri, sadece bir spor etkinliği değil, aynı zamanda halkın bir araya geldiği büyük sosyal etkinlikler olarak düzenlenmiştir. Yağlı güreş müsabakası başlangıcında yapılan dualar, cazgırların manileri ve ritüeller, Osmanlı İmparatorluğunda toplumun manevi dünyasını da yansıtmaktadır (Ayağ, 1983).

Osmanlı İmparatorluğunda toplum içerisinde pehlivanlar büyük saygı gören kişiler olduğu belirtilmektedir. Pehlivanlık, sadece fiziksel güçle değil, ahlaki erdemlerle de ilişkilendirilmiştir. Pehlivanlar dürüstlük, adalet ve tevazu gibi değerleri temsil edilmiştir. Yağlı güreşçilerin sahada gösterdiği performans kadar, rakibine duyduğu saygı da izleyiciler için büyük bir önem taşımaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nda pehlivanlık, aynı zamanda bir meslek hâline gelmişti ve başarılı pehlivanlar, devlet tarafından mallandırılarak ödüllendirilmiştir (Tan, 1976).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde güreş, askeri hazırlığın bir parçası olarak da görülmektedir Osmanlı İmparatorluğu ordusunun güçlü askerlerinden olan "Yeniçeriler," yağlı güreşle hem fiziksel güçlerini artırmış hem de disiplin ve dayanıklılık kazanmıştır. Yağlı güreş, birebir mücadele yeteneklerini geliştirmek için bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, yağlı güreş meydanlarında sergilenen mücadeleler, Osmanlı İmparatorluğunun askeri gücünü ve toplumdaki düzeni yansıtmıştır (Temizoğlu, 1970).

Osmanlı İmparatorluğunda yağlı güreş, toplumun her kesimini bir araya getiren bir etkinlik olarak belirtilmektedir. Köylerden kasabalara kadar her yerde yağlı güreş turnuvaları düzenlenmiştir. Bu etkinlikler hem spor hem de eğlence için önemli fırsat sunmaktadır. Yağlı güreş meydanlarında düzenlenen panayırlar, halkın sosyalleşmesine ve kültürel alışverişe olanak belirtilmektedir. Ayrıca

yağlı güreş, Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı millet ve kültürlerinden insanların bir araya gelmesini sağlayarak toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Tazegül, 2018).

Literatür de genel olarak Osmanlı İmparatorluğu döneminde yağlı güreş, sadece bir spor dalı olmaktan çıkarak toplumun sosyal, kültürel ve manevi yapısının ayrılmaz bir parçası hâline geldiği ifade edilmektedir. Saraydan köy meydanlarına kadar toplumun her kesiminde büyük bir öneme sahip olan bu spor, Osmanlı İmparatorluğunun gücünü, ihtişamını ve birlik ruhunu simgeleyen bir araç olmuştur. Bugün hâlâ devam eden Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Osmanlı İmparatorluğu döneminde temelleri atılan bu kültürel mirasın ne kadar güçlü ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu dönemde güreşin kurumsallaşması ve yaygınlaşması, Türk kültürünün bu eşsiz mirasının sonraki nesillere aktarılmasını sağlamıştır (Karadoğan, 2021).

Günümüzde Yağlı Güreş

Günümüzde yağlı güreş, köklü geçmişi ve zengin ritüelleriyle hem Türkiye'nin hem de dünyanın ilgisini çeken bir spor dalı olarak varlığını sürdürmektedir. Türk kültürünün somut olmayan mirası olarak değerlendirilen yağlı güreş, UNESCO'nun 2010 yılında Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali'ni "Somut Olmayan Kültürel Miras" listesine almasıyla uluslararası düzeyde de tanınırlık kazanmıştır. Bu adım, yağlı güreşin dünya kültürel mirası içindeki yerini güçlendirirken, aynı zamanda bu eşsiz geleneğin korunmasına yönelik önemli bir motivasyon sağlamıştır (Sormaz vd., 2018).

Yağlı güreş, Türkiye sınırlarını aşarak uluslararası bir boyuta ulaşmıştır. Geleneksel Türk sporları içinde belki de en tanınanı olan bu spor, özellikle UNESCO'nun desteği sayesinde küresel bir kimlik kazanmıştır. Her yıl binlerce turist, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali başta olmak üzere Türkiye'de düzenlenen güreş etkinliklerini izlemek için Türkiye'yi ziyaret etmektedir. Bu durum, yalnızca spora değil, Türkiye'nin kültürel turizmine de büyük katkı sağlamaktadır (Küçükaltan vd., 2005).

Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, hâlâ yağlı güreşin en prestijli etkinliği olarak kabul edilmektedir. Her yıl Haziran veya temmuz aylarında genel olarak yağlı güreş festivalleri Geleneksel Spor Federasyonu Müsabaka Takviminde yer aldığı görülmektedir. Yağlı güreş müsabakaları hem yerli hem de yabancı izleyicilerin yoğun ilgisini çekmektedir. Etkinlik, sadece spor müsabakalarından ibaret değildir; aynı zamanda geleneksel ritüeller, dualar, maniler ve şenliklerle zenginleşen bir kültürel şölen sunmaktadır. Bunun yanı sıra Edirne, Antalya, Balıkesir, Çanakkale ve Muğla gibi şehirlerde de bölgesel yağlı güreş festivalleri düzenlenmekte, bu spor dalı Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşatılmaktadır (Özdemir ve Çalışkan, 2018).

Türkiye'de yerel yönetimler ve devlet kurumları, yağlı güreşi yaşatmak ve genç nesillere aktarmak için çeşitli projeler yürütmektedir. Yağlı güreş alanları modernize edilmekte, yağlı güreş festivallerine sponsorluk desteği sağlanmakta ve genç pehlivanlar için özel eğitim programları düzenlenmektedir. Bu destekler hem geleneksel ritüellerin korunmasını hem de bu sporun modern spor anlayışına entegre edilmesini sağlamaktadır. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığının Spor Daire Başkanlıkları ve Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın ortak çalışmalarıyla, gençlerin yağlı güreşe olan ilgisi artırılmaya çalışılmaktadır (Atabeyoğlu, 2000).

Literatür incelendiğinde yağlı güreş, günümüzde modern spor anlayışına uyum sağlarken, köklü geleneklerini korumayı başarmış ender spor dallarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeydeki tanınırlığı, Türkiye'nin kültürel zenginliklerini dünyaya tanıtmada önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Yerel yönetimlerin ve devletin desteğiyle güçlenen bu spor, gelecek nesillere aktarılmakta ve Türk kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak varlığını sürdürmektedir. Yağlı güreş hem geçmişin mirasını hem de bugünün dinamizmini bir araya getirerek, Türk kültürünü gelecek kuşaklara taşımaya devam etmektedir (Birgit, 2023).

Yağlı Güreşin Kültürel Önemi

Yağlı güreş, Türk toplumunun tarih boyunca şekillenen kimliğinin ve manevi değerlerinin güçlü bir yansımasıdır. Yüzyıllar boyunca süregelen bu gelenek, sadece bir spor etkinliği olmaktan çok daha öteye geçerek Türk kültürünün, toplumsal dayanışmanın ve ahlaki değerlerin bir simgesi haline gelmiştir. Güreş meydanlarındaki ritüeller, dualar ve geleneksel uygulamalar, Türk halkının tarih boyunca koruduğu ve gelecek nesillere aktardığı zengin kültürel mirasın bir parçasıdır (Güven, 1999).

Yağlı güreşte "pehlivan" kavramı, yalnızca fiziksel gücü ve mücadeleyi değil, aynı zamanda yüksek ahlaki değerleri temsil etmektedir. Pehlivanlık, cesaret, mertlik, dürüstlük ve tevazu gibi erdemlerin simgesidir. Pehlivanlar, toplumda adaletin ve dürüstlüğün savunucuları olarak görülür ve hem güreş meydanında hem de günlük yaşamda örnek alınan figürlerdir. Güreş esnasında rakiplerine saygılı davranmaları, kazandıklarında tevazu göstermeleri ve mücadeleyi onurla tamamlamaları beklenmektedir. Bu yönüyle yağlı güreş, fiziksel bir müsabakadan öte, ahlaki değerlerin sahnelendiği bir spordur (Tayga, 1990).

Yağlı güreşin en dikkat çekici unsurlarından biri, barındırdığı zengin ritüellerdir. Güreş öncesinde cazgırların yaptığı manilerle güreşçilerin tanıtılması, bu sporun sanatsal ve kültürel boyutunu gözler önüne sermektedir. Cazgırların manilerinde genellikle pehlivanların övücü özellikleri, geçmiş zaferleri ve meydandaki mücadele ruhu dile getirilir. Ayrıca müsabaka öncesinde yapılan dualar, güreşin manevi yönünü vurgulanmaktadır. Bu dualar, sadece başarı için değil, adil ve onurlu bir mücadele dilemek için yapılmaktadır (Küçük ve Silik, 2018).

Güreşin en karakteristik özelliklerinden biri de zeytinyağı kullanımına dayalı olmasıdır. Pehlivanlar, zeytinyağıyla yağlanarak mücadeleye hazırlanmaktadır. Bu sadece fiziksel bir hazırlık değil, aynı zamanda doğayla uyumun ve bereketin bir sembolüdür. Zeytinyağının doğallığı ve saf yapısı, Türk kültüründe doğaya olan saygıyı ve insanın doğayla olan uyumunu temsil etmektedir (Güven, 1999).

Yağlı güreş, yalnızca bireysel bir mücadeleyi değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı teşvik etmektedir. Güreş festivalleri, toplumun bir araya geldiği, geleneklerini yaşattığı ve ortak değerlerini paylaştığı büyük sosyal etkinliklerdir. Köylerden şehir meydanlarına kadar her yerde düzenlenen güreş müsabakaları, toplumun farklı kesimlerini bir araya getirir ve insanlar arasında güçlü bağlar kurulmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu etkinlikler, nesiller arasında kültürel bir köprü işlevi görerek gençlerin geçmişle bağlantı kurmasını sağlamıştır (Çeviker ve Ünlü, 2023).

Yağlı güreş, Türk milletinin kültürel kimliğini koruma ve dünyaya tanıtma misyonunu üstlenmiştir. UNESCO'nun yağlı güreşi somut olmayan kültürel miras listesine alması, bu sporun uluslararası düzeyde tanınmasına ve değer görmesine önemli bir katkı sağlamıştır. Bu tanınırlık, Türk kültürünün dünya kültürleri arasındaki eşsiz yerini vurgulamakta ve ülkenin kültürel zenginliklerinin tanıtılmasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Sormaz vd., 2018).

Günümüzde yağlı güreşin gelecek nesillere aktarılması büyük bir önem taşımaktadır. Türkiye'de yerel yönetimler ve devlet kurumları, bu sporun unutulmaması ve genç nesiller tarafından benimsenmesi için çalışmalar yürütmektedir. Özellikle yerel festivaller, güreş okulları ve eğitim programları sayesinde genç pehlivanlar yetiştirilmekte ve bu sporun devamlılığı sağlanmaktadır. Ayrıca dijital platformlar ve medya aracılığıyla bu sporun daha geniş kitlelere ulaşması sağlanmakta ve gençlerin ilgisini çekmektedir (Krawietz, 2018).

Yağlı güreş, Türk kültürünün geçmişten bugüne taşınan en değerli miraslarından biridir. Sadece bir spor değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı, ahlaki değerleri ve kültürel kimliği temsil eden bir yaşam biçimidir. Güreş meydanlarında sergilenen cesaret, tevazu ve onur, Türk halkının binlerce yıllık tarihindeki en önemli erdemleri yansıtmaktadır. Bugün hâlâ ulusal ve uluslararası arenada büyük bir ilgiyle izlenen yağlı güreş, Türk milletinin kültürel zenginliğini dünyaya tanıtma ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarma görevini başarıyla sürdürmektedir (Küçükaltan vd., 2005).

Karakucak Güreşi Tarihi, Kültürel Önemi ve Günümüzdeki Yeri

Türkistan Dönemi

Karakucak güreşi, Türk milletinin tarihsel yolculuğu boyunca evrilmiş ve kültürel bir miras olarak günümüze kadar taşınmıştır. Türkistan bozkırlarında bir savaş eğitimi olarak doğan bu spor, Selçuklu İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde kültürel bir değer kazanmış, günümüzde ise modern spor organizasyonları ve halk etkinlikleriyle varlığını sürdürmektedir. Bu eşsiz spor, Türk kültürünün vazgeçilmez bir parçası olarak kuşaklar boyunca yaşamaya devam etmektedir (Atabeyoğlu, 1991).

Türkistan'ın geniş bozkırlarında yaşayan göçebeler, doğanın zorlu şartları ve sık sık

karşılaştıkları düşman tehditleri nedeniyle güçlü bir fiziksel yapıya ihtiyaç duyuyordu. Karakucak güreşi, gençlerin savunma ve savaş yeteneklerini geliştirmesi için doğal bir eğitim yöntemi olarak görülmüştür. Bu güreş türü, askeri becerilerin temellerini oluşturmak ve savaş tekniklerini bir eğlence çerçevesinde öğretmek için kullanılmıştır (Bic, 1944).

Karakucak güreşi, sadece fiziksel güce dayalı bir spor değil, aynı zamanda strateji ve zekâ gerektiren bir mücadele sporu olarak ifa edilmektedir. Rakibin hareketlerini önceden tahmin etmek, hızlı kararlar almak ve rakibi etkili bir şekilde alt etmek, güreşçilerin sahada geliştirdiği beceriler arasında yer almaktadır (Atalay, 2005).

Karakucak güreşi, bireylerin fiziksel yeteneklerini sergilediği bir spor olmanın ötesinde, toplumsal bağları güçlendiren bir etkinlik olarak öne çıkmıştır. Bayramlar, düğünler ve panayırlar gibi özel günlerde düzenlenen güreş müsabakaları, insanların bir araya gelmesine vesile oluyor ve toplum içinde dayanışmayı artırmıştır. Kazanan güreşçiler, sadece bir sporcu değil, aynı zamanda kahraman olarak kabul edilirdi. Bu kişiler, fiziksel güçleri ve mücadeleci ruhlarıyla toplumun saygısını kazanmış ve gençler için birer rol model haline gelmiştir. Karakucak güreş etkinlikleri, aynı zamanda sözlü kültürün bir parçası olarak açıklanmaktadır. Kazanan pehlivanların hikayeleri destanlara ve türkülerine konu olmuştur. Bu şekilde halk arasında nesiller boyu anlatılırmıştır. Bu da Karakucak güreşinin kültürel bir simge haline gelmesine katkıda bulunmuştur (Kafesoğlu, 1987).

Türkistan döneminde karakucak güreş müsabakaları öncesinde, geleneksel bir tören düzenlenmiştir. Güreşçilerin arenaya çıkmadan önce yaptıkları ritüeller, onların hem fiziksel hem de manevi olarak mücadeleye hazır olmalarını sağlamıştır. Türkistan döneminde Karakucak güreşi, genellikle sade bir kıyafetle icra edilmiştir. Güreşçiler, serbest bir şekilde hareket etmelerine olanak tanıyacak şekilde hazırlanmış ve hiçbir dış ekipman kullanmadan mücadele etmişlerdir. Müsabakalar genellikle köylerin ya da obaların meydanlarında, açık alanlarda yapılmıştır. Bu alanlar, insanların toplandığı sosyal merkezler olarak kullanılmış ve karakucak güreşi, bu merkezlerde en çok beklenen etkinliklerden biri olmuştur (Kahraman, 1989).

Türklerin eski inançlarında doğa ile uyum içinde yaşama ve insanın fiziksel kapasitesini geliştirme büyük bir öneme sahiptir. Karakucak güreşi, bu inançları yansıtan bir spor dalı olarak, bireylerin hem fiziksel hem de manevi olarak güçlenmesini sağlamıştır. Güreşçilerin çoğu, mücadele sırasında atalarına ve doğaya duydukları saygıyı ifade eden ritüeller gerçekleştirmiştir (Keten, 2004).

Türkistan döneminde Karakucak güreşi, yalnızca bir spor dalı değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmanın, bireysel yeteneklerin ve kültürel mirasın taşıyıcısı olarak görülmüştür. Türklerin göçebe yaşam tarzında hayatta kalma mücadelesinin bir simgesi olan bu spor, Türk milletinin savaşçı ruhunu ve dayanıklılığını yansıtan önemli bir unsur olarak ifade edilmektedir (Kunter, 1938).

Selçuklu İmparatorluğu Dönemi

Selçuklu İmparatorluğu, Türkistan'dan Anadolu'ya kadar uzanan geniş topraklarda güçlü bir devlet geleneği oluşturmuş ve kültürel mirasıyla pek çok alanda iz bırakmıştır. Bu dönemde Karakucak güreşi, hem halk arasında yaygın bir spor dalı hem de devlet tarafından teşvik edilen bir askeri ve kültürel unsur olarak büyük bir önem kazanmıştır. Selçuklu İmparatorluğu sultanlarının güreşi desteklemesi, bu sporun hem saray hem de halk düzeyinde gelişmesine ve yayılmasına olanak tanımıştır (Korkmaz, 2005).

Selçuklu İmparatorluğu sarayında düzenlenen karakucak güreşi müsabakaları, bu sporun sadece halk arasında değil, aynı zamanda saray elitleri ve devlet yönetiminde de önemsendiğini göstermektedir. Saray turnuvalarında en yetenekli güreşçiler ödüllendirilmiştir. Bu da güreşçilerin sosyal statülerini yükselten bir etken olmuştur. Halk arasında düğünler, bayramlar ve panayırlar gibi özel günlerde düzenlenen karakucak güreşi müsabakaları, toplumsal birlikteliği artırmış ve halkın eğlence ihtiyacını karşılayan önemli etkinlikler arasında yer almıştır. Ayrıca karakucak güreşi, bu dönemde hem fiziksel bir rekabet hem de sosyal bir gösteri haline gelmiştir. Selçuklu İmparatorluğu'nun geniş topraklara yayılmış olması, Karakucak güreşinin farklı bölgelerde uygulanmasını ve yerel kültürlerle harmanlanmasını sağlamıştır. Böylece bu spor, Anadolu'da da yaygınlaşarak kültürel bir zenginliğe dönüşmüştür (Köymen, 1993).

Ahilik teşkilatı, Selçuklu toplumunda önemli bir sosyal düzen oluşturmuş ve dervişlerin başını çektiği bu yapı, Karakucak güreşine manevi bir boyut kazandırmıştır. Ahilik teşkilatının düzenlediği

güreş müsabakalarında, dürüstlük, adalet ve kardeşlik gibi ahlaki değerler vurgulanmıştır. Dervişler, karakucak güreşlerini sadece fiziksel bir mücadele olarak değil, aynı zamanda nefsi kontrol etme ve manevi bir eğitim aracı olarak görmüşlerdir. Güreşçilerin müsabakalarda sergilediği ahlak ve davranışlar, dervişlerin öğretisi doğrultusunda şekillenmiştir. Karakucak güreşlerinde dürüstlük, rakibe saygı ve mücadele azmi gibi değerler, dervişlerin öğretilerinin bir yansıması olarak Selçuklu İmparatorluğu döneminde büyük önem kazanmıştır. Bu sayede karakucak güreşleri halk arasında hem fiziksel hem de manevi bir bağ oluşturmuştur (Kurt vd., 2013).

Karakucak güreşi, Selçuklu İmparatorluğu askerlerinin fiziksel kabiliyetlerini geliştirmek amacıyla eğitim programlarının bir parçası olmuştur. Karakucak güreşleri askerlerin dayanıklılıklarını artırmalarına, stratejik düşünme yetilerini geliştirmelerine ve düşmanla bire bir mücadelede üstünlük sağlamalarına katkıda bulunmuştur. Karakucak güreşlerinin askeri eğitimdeki rolü, yalnızca fiziksel güçten ibaret olmadığı aynı zamanda disiplin, sabır ve rakip karşısında soğukkanlılık gibi nitelikler kazanmışlardır. Bu da Selçuklu İmparatorluğu ordusunun savaş meydanlarında daha etkin olmasını sağlamıştır. Gençler, çocukluklarından itibaren karakucak güreşine teşvik edilmiş, bu sporla fiziksel güçlerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Karakucak güreşi yalnızca bir spor dalı değil, aynı zamanda gençlerin toplumsal hayata hazırlanmasında önemli bir araç olmuştur (Öngel, 2001).

Karakucak güreşi, Selçuklu toplumunda sosyal hiyerarşi fark etmeksizin herkesin katılabildiği bir spor dalı olarak, toplumsal bağları güçlendiren bir etkinlik olarak ifade edilmektedir. Güreş etkinlikleri, müzik ve halk şenlikleriyle birleştirilerek bir sanat formuna dönüştürülmüştür. Bu da güreşin halk kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmesine katkıda bulunmuştur. Selçuklu döneminde karakucak güreşleri hem fiziksel gücü hem de manevi değerlere olan bağlılığı teşvik eden bir spor olarak görülmüştür. Karakucak güreşleri toplum tarafından sadece güçlü bireyler olarak değil, aynı zamanda ahlaki açıdan örnek kişiler olarak saygı görmüşlerdir (Şahin, ve Evli, 2020).

Selçuklu İmparatorluğu'nda Karakucak güreşi, bireylerin fiziksel kabiliyetlerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda toplumda birleştirici bir unsur olarak rol oynamıştır. Selçuklu sultanlarının bu spora verdiği destek, güreşin bir devlet politikası olarak teşvik edilmesine yol açmıştır. Böylece Karakucak güreşi, Selçuklu toplumunun askeri, kültürel ve sosyal yapısının önemli bir parçası haline gelmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde Karakucak güreşi, güreş sporunun geneline verilen önemle birlikte, kültürel ve sosyal hayatta önemli bir yer edinmiştir. Osmanlı toplumunda karakucak güreşi hem halk arasında eğlence hem de devlet nezdinde bir prestij unsuru olarak kabul edilmiştir. Osmanlı padişahlarının güreşe gösterdiği özel ilgi, bu sporun imparatorluk genelinde yaygınlaşmasını ve bir kültür unsuru olarak kökleşmesini sağlamıştır (Kahraman, 1995).

Karakucak güreşi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde halk şenliklerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Düğünler, bayramlar, hıdırellez ve nevruz gibi özel günlerde düzenlenen karakucak güreşi müsabakaları, halkın bir araya geldiği etkinliklerin merkezinde yer almıştır. Karakucak güreşleri hem fiziksel güç gösterisi hem de toplumsal eğlence aracı olarak görülmüştür (Tayga, 1990).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde yağlı güreş popülerliğini artırırken, Karakucak güreşi de bu etkinliklerin önemli bir unsuru olmaya devam etmiştir. Karakucak güreşi, yağlı güreşten farklı olarak daha sade ve doğal bir mücadele biçimi sunduğu için her yaştan güreşçi tarafından uygulanmıştır (Tazegül, 2018).

Osmanlı İmparatorluğu padişahları, güreşe olan ilgileriyle bilinmektedir. Özellikle Sultan IV. Murad gibi güreşi hem bir spor dalı hem de fiziksel güç ve cesaretin bir göstergesi olarak gören padişahlar, güreş organizasyonlarına özel önem vermiştir. IV. Murad, yetenekli güreşçileri ödüllendirerek onları cesaretlendirmiş ve güreşin daha da yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur. Osmanlı İmparatorluğu sarayı, güreşçileri desteklemek için kaynaklar ayırmış, başarılı güreşçilere maaş bağlamış ve onlara çeşitli unvanlar vermiştir. Bu unvanlar, güreşçilerin toplum içinde saygınlık kazanmasını sağlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu sarayında düzenlenen güreş müsabakaları, padişahların ve saray mensuplarının izlediği önemli etkinlikler arasında yer almıştır. Bu müsabakalar, yalnızca fiziksel bir gösteri değil, aynı zamanda sarayın gücünü ve prestijini simgeleyen birer etkinlik

olarak ifade edilmektedir (Yıldız, 1979).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde Karakucak güreşi yapan pehlivanlar, halk tarafından büyük bir saygı görmüştür. Pehlivanlar, yalnızca güçlü bireyler olarak değil, aynı zamanda cesaret, dürüstlük ve ahlaki değerlere sahip kahramanlar olarak anılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda pehlivanlık, belirli kurallar ve ritüellerle desteklenen bir kültür haline gelmiştir. Güreşçiler, müsabakalara çıkmadan önce manevi bir hazırlık süreci geçirmiş ve rakiplerine saygı duyarak mücadeleler yapılmıştır. Bu da güreşi bir ahlak dersi olarak öne çıkarmıştır. Pehlivanlar, halk arasında sadece sporcular olarak değil, aynı zamanda toplumsal liderler olarak görülürmüştür. Güreşçiler, bayramlarda ve şenliklerde halkın bir araya gelmesini sağlayan figürler olarak önemli roller üstlenmişlerdir (Kahraman, 1995).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde özellikle halk edebiyatında ve destanlarda güreşçiler sıkça yer almıştır. Halk hikayelerinde pehlivanların kahramanlıkları anlatılmış, türkülerle güreşin önemi dile getirilmiştir. Karakucak güreşleri Osmanlı İmparatorluğunda toplum için yalnızca bir spor değil, aynı zamanda sanatsal bir ifade biçimi olmuştur. Osmanlı İmparatorluğunda karakucak güreşlerin manevi bir boyutunda olduğu ifade edilmektedir. Güreşçiler, müsabakalarda hem fiziksel güçlerini hem de ahlaki değerlerini sergilemek durumunda kalmışlardır. Rakibe saygı ve dürüstlük gibi ilkeler, Osmanlı İmparatorluğunda karakucak güreşlerinin temel unsurlarından biri olarak yer almıştır. Karakucak güreşleri, Osmanlı İmparatorluğunda farklı sosyal sınıfları bir araya getiren bir etkinlik olarak toplumsal birlikteliği güçlendirmiştir. Müsabakalar sırasında toplumun her kesimi bir araya gelerek ortak bir kültür etrafında kaynaşmıştır (Bic, 1944).

Günümüzde Karakucak Güreşi

Karakucak güreşi, köklü geçmişinden aldığı mirası günümüzde de taşımayı başaran bir geleneksel spor dalıdır. Türkiye'de ve Türk dünyasında geleneksel spor dallarını yaşatma çabalarının önemli bir parçası olan Karakucak güreşi, ulusal ve uluslararası düzeydeki girişimlerle desteklenmektedir. Bu spor, sadece bir fiziksel mücadele aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel bir değer olarak önemini korumaktadır (İmamoğlu ve Taşmektepligil, 2014).

Türkiye Geleneksel Güreşler Federasyonu, Karakucak güreşine özel bir önem göstermekte ve bu geleneksel sporun yaşatılması için çeşitli programlar düzenlemektedir. Türk Dünyası Güreş Birliği gibi uluslararası kuruluşlar, Karakucak güreşini Türk dünyasında tanıtmak ve desteklemek için aktif rol almaktadır. Bu çabalar, güreşin sınırları aşarak daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlamaktadır. Karakucak güreşi, eğitim kurumlarında da teşvik edilmekte, gençlerin geleneksel sporlara yönelmesi için çeşitli projeler yürütülmektedir. Spor liselerinde geleneksel spor derslerinde seçmeli ders olarak ve gençlik kamplarında bu spora yer verilmesi, Karakucak güreşinin yeni nesiller arasında yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır (Kürkçü ve Özdağ, 2005).

Her yıl Türkiye'nin birçok il ve ilçesinde düzenlenen kültürel festivallerde Karakucak güreşi, halkın büyük ilgisini çeken etkinliklerden biri olmaya devam etmektedir. Erzurum, Tokat, Sivas, Yozgat gibi illerde gerçekleştirilen karakucak güreşi organizasyonları hem sporu hem de kültürel değerleri yaşatmaktadır. Karakucak güreşleri etkinlikleri sırasında geleneksel müzik, halk dansları ve yöresel yemeklerle zenginleştirilmiş şenlikler düzenlenmektedir. Böylece Karakucak güreşi, sadece bir spor etkinliği değil, aynı zamanda bir kültür şöleni haline gelmektedir. Türk kültürünü tanıtmak amacıyla düzenlenen uluslararası festival ve şenliklerde de Karakucak güreşi önemli bir yer tutmaktadır. Bu tür organizasyonlar, karakucak güreşinin dünya sahnesine taşımakta ve Türk kültürünün tanıtımına katkı sağlamaktadır (Bıyıklı, 1993).

Karakucak güreşi, genç nesiller arasında da ilgi görmektedir. Okullarda ve spor kulüplerinde yapılan çalışmalar, gençlerin bu spora yönelmesini teşvik etmektedir. Genç güreşçilerin yetiştirilmesi, Karakucak güreşinin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Geleneksel olarak erkekler arasında yaygın olan Karakucak güreşi, günümüzde kadın sporcuların da ilgisini çekmeye başlamıştır. Kadın güreşçilerin artan katılımı, bu sporun cinsiyet fark etmeksizin birleştirici bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Karakucak güreşi, kültür turizminin bir unsuru olarak öne çıkmaktadır. Özellikle yabancı turistlerin ilgisini çekmek amacıyla düzenlenen etkinlikler, güreşin uluslararası düzeyde tanınmasına ve kültürel mirasın korunmasına katkıda bulunmaktadır (Öztürk ve İmamoğlu, 2017).

Karakucak güreşi, Türk milletinin tarihini ve kültürünü yansıtan bir spor dalı olarak korunmaya

devam etmektedir. Bu spor, geçmişle gelecek arasında bir köprü görevi görmektedir. Karakucak güreşleri, Türk milletinin fiziksel güç, azim ve dayanışma gibi değerlerini temsil eden bir spor dalıdır. Bu yönüyle Karakucak güreşi, toplumsal birleştirici bir unsur olarak önemini sürdürmektedir (Gümüş, 1988).

Modern dönemde Karakucak güreşi, yalnızca bir spor dalı değil, aynı zamanda sanatla iç içe geçmiş bir kültürel etkinlik olarak da değerlendirilmektedir. Müsabakalar sırasında kullanılan geleneksel müzikler ve şenliklerdeki sanatsal unsurlar, bu sporun çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. Günümüzde Karakucak güreşi, tarihsel ve kültürel köklerine sadık kalarak modern çağın ihtiyaçlarına adapte edilmiş bir spor dalı olarak varlığını sürdürmektedir. Türkiye Geleneksel Güreşler Federasyonu ve Türk Dünyası Güreş Birliği gibi kurumların çabaları, bu sporun ulusal ve uluslararası düzeyde yaşatılmasını sağlamaktadır. Yerel festivaller, gençlerin ilgisi ve turizm faaliyetleri sayesinde Karakucak güreşi, Türk kültürünün zengin bir parçası olarak geleceğe taşınmaya devam etmektedir (Karahüseyinoğlu ve Amman 2017).

Karakucak Güreşinin Kültürel Önemi

Karakucak güreşi, sadece fiziksel bir spor dalı değil, aynı zamanda Türk kültürünün önemli bir taşıyıcısıdır. Geçmişten günümüze taşınan gelenekleri, toplumu bir araya getiren yapısı, sanat ve edebiyatla olan ilişkisi ile Karakucak güreşi, Türk milletinin tarihini, değerlerini ve kimliğini yansıtan bir mirastır. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili olan bu spor dalı, Türk kültürünün korunması ve gelecek nesillere aktarılması açısından da hayati bir öneme sahiptir (Dever ve İslam, 2015).

Karakucak güreşi, Türk milletinin fiziksel gücünü, azmini ve cesaretini simgeleyen bir spor olarak milli kimliği güçlendiren bir unsur olmuştur. Güreş müsabakaları, sadece sporcuların değil, aynı zamanda milletin dayanıklılık ve mücadeleci ruhunun bir yansımasıdır. Türklerin göçebe dönemlerinden itibaren varlığını sürdüren Karakucak güreşi, kültürel devamlılığın bir sembolü olarak, tarihi mirasın korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Milli bayramlarda ve özel günlerde düzenlenen güreş müsabakaları, toplumun birlik ve beraberliğini pekiştiren etkinlikler arasında yer almaktadır. Karakucak güreşi, bu yönüyle sadece bireysel bir spor değil, aynı zamanda birleştirici bir kültürel unsurdur (Güven, 1992).

Düğünler, bayramlar, hıdırellez ve festivaller gibi sosyal etkinliklerde düzenlenen Karakucak güreşi, toplumsal bağları güçlendiren bir araç olmuştur. Bu etkinlikler sırasında insanlar bir araya gelerek dayanışma, eğlence ve kutlama duygusunu birlikte yaşamaktadır. Karakucak güreşi, her yaştan insanın katılabildiği bir etkinlik olarak toplumun farklı kesimlerini bir araya getirmektedir. Bu spor, aynı zamanda yerel kültürün ve geleneklerin bir ifadesi olarak, toplumun ortak değerlerini yansıtmakta ve pekiştirmektedir. Karakucak güreş etkinlikleri, ailelerin bir araya geldiği, çocukların büyüklerden geleneksel değerleri öğrendiği bir ortam sunmaktadır. Bu yönüyle Karakucak güreşi, toplumsal bir eğitim aracı olarak da işlev görmektedir (İmamoğlu ve Taşmektepligil, 1997).

Türk halk edebiyatında güreşçiler, kahramanlık ve güç timsali olarak sıkça yer almıştır. Karakucak güreşi yapan pehlivanların hikayeleri, halk arasında destanlara dönüşmüş ve nesilden nesile aktarılmıştır. Bu hikayeler, Türk halkının kültürel hafızasında önemli bir yer tutmuştur (Karahüseyinoğlu, 2007).

Pehlivanların başarıları ve mücadeleleri, halk müziğinde ve hikayelerinde geniş yer bulmuştur. Karakucak güreş müsabakaları sırasında çalınan geleneksel müzikler ve söylenen türküler, güreşin sanatsal bir boyut kazandığını göstermektedir. Karakucak güreşi, Türk minyatür sanatında ve el yazmalarında da yer almıştır. Bu sporun tarihsel ve sanatsal temsilleri, güreşin sadece fiziksel bir mücadele değil, aynı zamanda kültürel bir fenomen olduğunu göstermektedir (Altınölçek, 2010).

Karakucak güreşi, rakibe saygı, dürüstlük ve azim gibi ahlaki değerleri vurgulayan bir spordur. Güreşçiler, mücadele sırasında yalnızca fiziksel güçlerini değil, aynı zamanda ahlaki duruşlarını da sergilemektedir. Türk kültüründe güreş, bir meydan okuma olduğu kadar manevi bir sorumluluk olarak da kabul edilir. Güreşçiler, müsabakaya çıkmadan önce manevi bir hazırlık yapar ve mücadele sırasında dürüstlük ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalırlar. Karakucak güreşi, Türk halkı için bir kimlik unsuru olmanın ötesinde, kültürel mirasın korunması ve yaşatılması açısından da hayati bir öneme sahiptir. Geleneksel ritüelleri ve tarihi hikayeleri ile bu spor dalı, sadece geçmişle gelecek arasında bir

bağ kurmakla kalmaz, aynı zamanda Türk toplumunun temel değerlerini yansıtmaktadır. Karakucak güreşi, Türk kültürünün taşıyıcısı ve güçlendiricisi olarak varlığını sürdürmektedir. Karakucak güreşi, milli kimliği güçlendiren, toplumsal bağları pekiştiren ve sanatla iç içe geçmiş bir kültürel mirastır. Türk halkı için fiziksel gücü, cesareti, dayanışmayı ve ahlaki değerleri temsil eden bu spor, Türk kültürünün eşsiz bir parçası olarak varlığını sürdürmektedir. Geçmişten günümüze taşınan bu değer, gelecek nesillere aktarılarak Türk milletinin tarihsel ve kültürel mirasının korunmasına katkıda bulunmaya devam etmektedir (İmamoğlu ve Taşmektepligil, 2014).

Aba Güreşi Tarihi, Kültürel Önemi ve Günümüzdeki Yeri

Türkistan Dönemi

Aba güreşi, kökenleri Türkistan dönemine kadar uzanan geleneksel bir spor dalıdır. Bu dönemde Türk topluluklarının yaşamsal bir parçası olarak ortaya çıkan aba güreşi, sınır boylarında hem bir spor hem de savunma pratiği olarak yapılmıştır. Göçebe çobanların ve avcıların güçlerini ve dayanıklılıklarını test etmek için yaptıkları bu güreşler, topluluklar arasında birleştirici bir unsur olmuştur. Aba güreşi, bu dönemde genellikle dinî ve kültürel törenlerde düzenlenmiş, toplumsal dayanışmanın bir simgesi haline gelmiştir (İmamoğlu, 1998).

Türkistan'da aba güreşinin temel özelliklerinden biri, belirli kurallarla sınırlanmamış bir şekilde, daha serbest bir yapıda gerçekleşmiştir. Güreşçiler, özel dokunmuş kalın aba elbiseleriyle sahaya çıkar ve rakiplerini yere sermeye çalışırlardır. Bu spor, bireysel yetenekleri öne çıkaran ve fiziksel dayanıklığı ölçen bir çatışma şeklinde algılanmıştır (Akkurt, 2008).

Türkistan döneminde aba güreşi sadece bir spor etkinliği değil, aynı zamanda askeri egzersizlerin bir parçası olmuştur. Savaşçıların yakın dövüş becerilerini geliştirmek için kullanılan aba güreşi, orduların fiziki kapasitesini artırma amacı taşımıştır. Bu nedenle aba güreşi, sadece bireyler değil topluluklar için de önemli bir antrenman aracı olarak kabul edilmiştir (Öztek, 2013).

Sosyal hayatta aba güreşi, bayram ve kutlama gibi özel günlerde halkı bir araya getiren bir etkinlik olarak organize edilmiştir. Göçebe hayatın dinamiklerine uygun olarak açık alanlarda düzenlenen bu güreşler, toplumsal birlik ve beraberliğin bir göstergesi olmuştur. Bu gelenek, zamanla farklı Türk boylarında kendi özgün stilleriyle şekillenmiş ve yerel kültürlerin bir parçası haline gelmiştir. Türkistan döneminde aba güreşi, toplumların kültürel mirasının temel taşlarından biri olarak kabul edilmiştir. Bu spor hem fiziksel hem de manevi anlamda toplulukların dayanışma ve birlik duygusunu pekiştirirken, aynı zamanda geleneklerin aktarılmasına da katkı sağlamıştır (Sarı, 1992).

Selçuklu İmparatorluğu Dönemi

Selçuklu İmparatorluğu döneminde aba güreşi, göçebe geleneklerinden yerleşik bir spora dönüşen önemli bir etkinlik olmuştur. Bu dönemde Selçuklular, aba güreşine özel alanlar ayırarak sporu daha organize bir hale getirmişlerdir. Hükümdar ve beylerin himayesinde düzenlenen güreş müsabakaları, halkın şölen havasında bir araya geldiği önemli bir sosyal etkinlik olarak dikkat çekmiştir (Bic, 1944).

Selçuklu ordularında aba güreşi, askerlerin fiziksel dayanıklılığını ve savaş yeteneklerini artırmak için bir egzersiz aracı olarak kullanılmıştır. Bu spor, savaşçıların birebir çatışmada rakiplerini etkisiz hale getirme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda cesaret ve dayanıklılık gibi özellikleri öne çıkartmıştır. Aba güreşi, bu yönüyle Selçuklu askerî stratejisinin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Eren, 1992).

Selçuklu döneminde aba güreşi, sanat ve edebiyatın da ilgi odağı haline gelmiştir. Ozanlar ve şairler, güreş müsabakalarında sergilenen kahramanlık hikayelerini eserlerinde dile getirerek bu sporu ölümsüzleştirmiştir. Halk hikayelerinde aba güreşi, cesaretin ve mücadele ruhunun bir sembolü olarak öne çıkmış ve toplumun manevi şuuru için önemli bir ilham kaynağı olmuştur (Kahraman, 1989).

Aba güreşi, Selçuklu coğrafyasında farklı bölgelerde çeşitli kurallar ve tekniklerle uygulanmış, yerel özelliklere göre şekillenmiştir. Anadolu'nun batısından Mezopotamya'ya kadar geniş bir coğrafyada yayılan bu spor, Selçuklu toplumunun kültürel dokusunun bir parçası olmuştur. Bu dönemde aba güreşi hem şöhret kazanmak isteyen bireyler hem de toplumsal birlik ve dayanışma için

önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Selçuklu İmparatorluğu döneminde aba güreşi, toplumun hem sosyal hem de askeri yaşamında önemli bir yer edinmiştir. Bu spor, Selçuklu halkının ortak değerlerini yansıtan bir sembol haline gelerek kültürel mirasın bir parçası olarak kuşaktan kuşağa aktarılmıştır (Şefik, 1953).

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu'nda aba güreşi, halkın en yaygın spor etkinliklerinden biri olarak öne çıkmıştır. Bu dönemde aba güreşi, padişahların ve ülkenin ileri gelenlerinin desteğiyle daha profesyonel bir yapıya kavuşturulmuştur. Sarayda ve şehir meydanlarında düzenlenen güreş müsabakaları hem halkın hem de yöneticilerin dikkatini çekmiştir. Osmanlı toplumunda aba güreşi, sosyal bir olaydan daha fazlasını ifade ederek halkı birleştiren bir öge olmuştur (Zorba Akın, 2014).

Osmanlı ordularında aba güreşi, askerlerin savaş becerilerini geliştirmek amacıyla aktif olarak kullanılmıştır. Yeniçeri ocağında ve tüm askeri birimlerde aba güreşi antrenmanları düzenlenerek askerlerin fiziki dayanıklılığı artırılmış ve savaş meydanlarında üstün performans göstermeleri sağlanmıştır. Bu nedenle aba güreşi, Osmanlı askerî sistemi içinde önemli bir yer tutmuştur (Özdemir ve Çalışkan, 2018).

Osmanlı sanatı ve edebiyatında aba güreşi sıkça yer almış ve kahramanlık hikayeleriyle zenginleştirilmiştir. Minyatürlerde görsel olarak tasvir edilen güreş sahneleri, bu sporun toplum üzerindeki etkisini ve önemini gözler önüne sermektedir. Osmanlı halkı, aba güreşi aracılığıyla dayanışma, yardımlaşma ve rekabet duygularını öne çıkartarak toplumsal birliği pekiştirmiştir. Osmanlı döneminde aba güreşi, ayrıca şölenlerde, festivallerde ve dini bayramlarda halkı bir araya getiren bir etkinlik olarak düzenlenmiştir. Bu spor, toplumun çeşitli kesimlerinden insanlara bir araya gelme ve kendilerini ifade etme fırsatı sunmuş, sosyal yapının birleştirici bir unsuru olarak öne çıkmıştır. Güreş müsabakaları, Osmanlı toplumunda sadece bir spor etkinliği değil, aynı zamanda kültürel bir şölen olarak algılanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde aba güreşi, toplumun hem sosyal hem de askeri yapısında önemli bir rol oynamış ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir miras olarak varlığını sürdürmüştür (Keskin, 1978).

Günümüzde Aba Güreşi

Aba güreşi, günümüzde geleneksel sporların korunması ve tanıtılması amacıyla önem kazanmış bir etkinlik olarak dikkat çekmektedir. Yerel yönetimler ve spor federasyonları tarafından desteklenen aba güreşi turnuvaları, bu sporun genç kuşaklara aktarılmasında hayati bir rol oynamaktadır. Modern organizasyonlar, geleneksel aba kostümleri ve tekniklerini korurken, müsabakaların düzenlenme biçiminde modern standartları da uygulamaya çalışmaktadır (Dindar vd., 2011).

Bugün aba güreşi, Türkiye'de çeşitli bölgelerde düzenlenen festivallerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Geleneksel şölenlerde gösteri niteliğinde düzenlenen aba güreşi hem yerel halkın hem de turistik ziyaretçilerin ilgisini çekmektedir. Bu etkinlikler, sporu sadece bir rekabet alanı olarak değil, aynı zamanda kültürel değerlerin sergilendiği bir platform olarak öne çıkarmaktadır. Geleneksel müsikiler, halk oyunları ve gösterilerle zenginleştirilen aba güreşi etkinlikleri, günümüz insanına tarihsel bağları hatırlatmaktadır (Bayraktar, Erkmen ve Aka, 2012).

Aba güreşi sporcuları, geleneksel teknikleri modern antrenman yöntemleriyle birleştirerek farklı bir performans seviyesi ortaya koymaktadır. Sporun ulusal ve uluslararası alanda daha fazla tanınması için çeşitli girişimler devam etmektedir. Uluslararası spor etkinliklerinde aba güreşi tanıtılmaya başlanmış ve bu alanda profesyonel sporcular yetiştirilmektedir. Turnuvalar, güreşçilerin yeteneklerini sergilemelerine olanak tanırken, izleyicilere de unutulmaz bir deneyim sunmaktadır (İmamoğlu, 1998).

Aba güreşi, sadece spor alanında değil, aynı zamanda kültürel bir birleştirici olarak da önemlidir. Toplumun farklı kesimlerinden insanları bir araya getiren bu spor, dayanışma ve yardımlaşma değerlerini öne çıkarmaktadır. Yerel toplulukların sosyal yapısını güçlendiren aba güreşi, bireyler arasındaki bağları pekiştirir ve ortak bir kültürel miras etrafında birleştirmektedir (Karahüseyinoğlu, 2007).

Aba güreşi günümüzde geleneksel değerlerin korunması ve tanıtılması açısından hayati bir rol oynamaktadır. Bu spor, hem yerel kültürel kimliğin bir parçası olarak hem de uluslararası alanda

dikkat çeken bir etkinlik olarak öne çıkmaktadır. Aba güreşinin gelecekte daha geniş bir kitleye ulaşması ve tanınması için çalışmalar hızla devam etmektedir (Güngör, 2003).

Aba Güreşinin Kültürel Önemi

Aba güreşi, Türk kültürünün derin köklerinden gelen ve toplumun tarihsel, sosyal ve manevi yapısını yansıtan önemli bir gelenektir. Bu spor, kökleri Türkistan bozkırlarına dayanan göçebe Türk topluluklarının dayanışma ve rekabet ruhunu ifade eden bir etkinlik olarak ortaya çıkmıştır. Aba güreşinin kültürel önemi, bu geleneğin kuşaktan kuşağa aktarılarak toplumsal bir hafıza oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Öngel, 2001).

Bu spor, göçebe yaşam tarzının fiziksel dayanıklılık ve savaş yetenekleriyle harmanlandığı bir ortamda gelişmiştir. Geleneksel aba kostümleri ve güreş teknikleri, bir yandan fiziksel dayanıklığı vurgularken, diğer yandan topluluklar arasındaki dayanışmanın sembolü haline gelmiştir. Aba güreşi, bu yönüyle Türk kültüründe bir kimlik oluşturan çok yönlü bir pratik olarak dikkat çekmektedir (Çetin ve Coşkun, 2020).

Aba güreşi, bireylerin fiziksel ve manevi gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra toplumsal birlik ve beraberlik duygusunun güçlenmesine de hizmet etmiştir. Geleneksel törenlerde ve festivallerde düzenlenen aba güreşi müsabakaları, toplumun farklı kesimlerini bir araya getirerek sosyal bir dayanışma platformu oluşturmuştur. Bu etkinlikler, bireylerin kültürel değerlerini sergilemelerine ve ortak bir kimlik bilinci oluşturmalarına olanak tanımıştır (Tazegül, 2018).

Aba güreşi ayrıca, Türk halkının kahramanlık ve cesaret özelliklerini de öne çıkaran bir spor olarak edebiyatta, sanatta ve halk hikayelerinde kendine yer bulmuştur. Minyatürler, halk şiirleri ve türkülerde aba güreşine dair öyküler, bu sporun manevi önemini nesiller boyu yaşatmıştır. Bu durum, aba güreşinin sadece fiziksel bir faaliyet olmadığını, aynı zamanda bir medeniyetin duygusal ve entelektüel dokusunu yansıttığını ortaya koymaktadır (Şahin, 2003).

Aba güreşi kültürel bir miras olarak, modern dönemde geleneksel sporların korunması ve tanıtılması amacıyla çeşitli etkinliklerle desteklenmektedir. Yerel yönetimlerin ve uluslararası platformların katkısıyla aba güreşi, tüm dünyaya Türk kültürünün zenginliğini tanıtan bir araç haline gelmiştir. Aba güreşinin kültürel önemi, bu sporun insanlar arasındaki dayanışmayı, yardımlaşmayı ve toplumsal değerleri gelenek olarak yaşatılmasıyla görülmektedir (Yılgın, 2023).

Şalvar Güreşi Tarihi, Kültürel Önemi ve Günümüzdeki Yeri

Türkistan Dönemi

Şalvar güreşi, kökenleri Türkistan'a dayanan, Türklerin göçebe yaşam tarzının ve kültürel mirasının bir parçası olan geleneksel bir spor dalıdır. Bu dönemde şalvar güreşi, toplulukların fiziksel dayanıklılığını artırmak ve sosyal bağları güçlendirmek amacıyla düzenlenen etkinlikler arasında önemli bir yer tutmaktaydı. Türk boyları arasında bu spor, savaşçı ruhun simgesi olarak kabul edilmiştir (Afşin, 1988).

Türkistan'daki Türk toplumları, spor faaliyetlerini aynı zamanda bir eğitim aracı olarak da şalvar güreşi, gençlerin fiziksel gelişimini desteklemekle kalmayıp, stratejik düşünme ve dayanıklılık gibi savaşta hayati önem taşıyan yetenekleri kazanmalarını sağlamıştır. Müsabakalar genellikle yaylalarda, açık alanlarda ve toplulukların bir araya geldiği büyük festivallerde gerçekleştirilmiştir. Şalvar güreşçileri, bu müsabakalarda şalvar güreşine has kıyafetlerinin sağladığı esneklik ve hareket özgürlüğünden faydalanarak hünerlerini sergilemişlerdir. Bu kıyafet hem pratik bir gereklilik hem de kültürel bir sembol olarak benimsenmiştir (Kalça ve Akburu, 2017).

Şalvar güreşi, bu dönemde ödüllendirme sistemleriyle de dikkat çekmiştir. Genellikle kazanan güreşçilere manevi değeri yüksek olan sembolik hediyeler verilmiştir. Bu, bireylerin toplum içinde saygınlık kazanmasını sağlayan bir araç haline gelmiştir. Güreşçiler, kazandıkları müsabakalarla toplum içinde kahraman statüsüne ulaşabilmiştir. Türkistan dönemi, şalvar güreşinin şekillendiği, fiziksel mücadelenin ahlaki ve kültürel değerlerle bütünleştiği bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu dönem, sporun gelecekteki yapısının temel taşlarını oluşturmuştur (Tamer, 2017).

Selçuklu İmparatorluğu Dönemi

Selçuklu İmparatorluğu, şalvar güreşinin sadece bir spor dalı olmaktan çıkarak kurumsallaştığı

ve toplumun her kesiminde benimsenen bir etkinlik haline geldiği bir dönemdir. Şalvar güreşi, Selçuklu toplumunda askeri hazırlığın bir parçası ve saray kültürünün önemli bir öğesi olarak görülmektedir. Bu dönemde güreş, özellikle gençlerin fiziksel ve ahlaki gelişimini desteklemek için eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Medreselerde eğitim gören öğrenciler, aynı zamanda güreş gibi fiziksel aktivitelerle bedenlerini güçlendirirmiştir. Bu, güreşin Selçuklu döneminde bir eğitici araç olarak da kullanıldığını göstermektedir (Türkmen, 2017).

Selçuklu sultanları, güreşe büyük önem vermiş ve bu sporu teşvik etmek için güreşçilere ödüller sunmuşlardır. Güreş müsabakaları genellikle saray bahçelerinde ya da özel olarak düzenlenen meydanlarda gerçekleştirilmiştir. Güreşçiler hem toplumda saygı görür hem de sultanlar tarafından korunmuştur. Güreşin ahlaki boyutu Selçuklu döneminde daha da ön plana çıkmıştır. Bu dönemde, müsabakalarda dürüstlük ve adalet gibi değerler öne çıkarılmış, kazanan güreşçiler hem fiziksel hem de ahlaki üstünlükleriyle tanınmıştır. Sporun bu yönü, toplumda birlik ve dayanışma ruhunu güçlendirmiştir. Selçuklu İmparatorluğu dönemi, şalvar güreşinin sosyal, kültürel ve ahlaki boyutlarının geliştiği bir dönemdir. Bu süreçte, sporun toplumsal birleştirici etkisi daha da güçlenmiştir (Dergin, 1950).

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu, şalvar güreşinin altın çağını yaşadığı ve geniş bir coğrafyada tanındığı bir dönemdir. Osmanlı padişahları, güreşi hem fiziksel bir etkinlik hem de güç ve dayanıklılık göstergesi olarak görmüş ve bu spor dalına büyük destek vermiştir. Karakucak gibi ünlü güreş festivallerinin yanı sıra Osmanlı İmparatorluğu döneminde geleneksel şalvar güreşinin en önemli organizasyonlarından biri haline gelmiştir. Bu festivaller, güreşin toplumsal bağları güçlendiren bir etkinlik olduğunu ve halk tarafından büyük ilgi gördüğünü kanıtlamaktadır (Mutlu, 2018).

Osmanlı İmparatorluğunda şalvar güreşi, askerlerin fiziksel kondisyonlarını artırmak için önemli bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Yeniçeriler arasında düzenlenen şalvar güreşi müsabakaları, askerlerin hem bedensel hem de ruhsal hazırlıklarını pekiştirmiştir. Bu da güreşin, Osmanlı ordusunda disiplini ve dayanıklılığı artıran bir unsur olduğunu göstermektedir. Toplumun geneline yayılan güreş geleneği, bayramlar, düğünler ve diğer özel günlerde düzenlenen müsabakalarla canlı tutulmuştur. Güreşçilerin kazandıkları başarılar, onları yerel kahramanlar haline getirmiş ve halk arasında büyük saygı görmelerini sağlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu dönemi, şalvar güreşinin yalnızca Anadolu'da değil, aynı zamanda Balkanlar ve Orta Doğu'da tanınmasını sağlamış, spora evrensel bir boyut kazandırmıştır. Bu dönem, güreşin kültürel ve sosyal bağlamda zirveye ulaştığı bir süreç olarak değerlendirilebilir (Kahraman, 1995).

Günümüzde Şalvar Güreşi

Günümüzde şalvar güreşi, geleneksel bir spor dalı olarak varlığını sürdürmekte, ancak modern yaşamın ve popüler sporların etkisiyle eski ihtişamından uzaklaşmıştır. Türkiye'nin kırsal bölgelerinde düzenlenen yerel festivaller ve etkinlikler, bu sporun yaşatılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle Edirne'nin Kırkpınar ve Çanakkale'nin Çardak gibi bölgelerinde düzenlenen güreş festivalleri, şalvar güreşinin geleneksel ruhunu korumaktadır. Ancak bu etkinlikler genellikle yerel düzeyde kalmakta, ulusal veya uluslararası düzeye taşınmasında eksiklikler yaşanmaktadır (Doğan, 2010).

Turizm sektörü, şalvar güreşi için yeni bir fırsat sunmaktadır. Bazı bölgelerde turistlere yönelik düzenlenen güreş gösterileri, bu sporun tanıtımına katkıda bulunmaktadır. Ancak bu durum, sporun manevi değerlerinden çok, görselliğine odaklanılmasına yol açmaktadır. Şalvar güreşinin genç nesillere tanıtılması ve cazip hale getirilmesi için modern tanıtım araçları kullanılmalıdır. Özellikle sosyal medya platformları, bu sporun geniş kitlelere ulaşması için etkili bir araç olabilir. Bunun yanı sıra, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının daha fazla desteği gereklidir. Şalvar güreşi günümüzde geleneksel bir değer olarak varlığını sürdürmektedir. Ancak bu sporun daha geniş kitlelere ulaşması için yenilikçi yaklaşımlar ve güçlü tanıtım stratejileri gerekmektedir (Koyunlu, 2023).

Şalvar Güreşinin Kültürel Önemi

Şalvar güreşi, Türk kültürünün köklü mirasını ve değerlerini yansıtan önemli bir semboldür.

Tarih boyunca toplumda birlik, dayanışma ve kardeşlik duygularını pekiştiren bir araç olmuştur. Bu spor, bireylerin fiziksel gücünü ve dayanıklılığını test etmenin ötesinde, ahlaki değerlerin öne çıktığı bir platform sunmuştur. Şalvar güreşi müsabakaları, dürüstlük, adalet ve saygı gibi değerlerin temsil edildiği etkinlikler olarak büyük önem taşımaktadır (İşler, 1997).

Geleneksel güreş festivalleri, toplumu bir araya getiren ve kültürel bağları güçlendiren organizasyonlar olarak dikkat çekmektedir. Bu etkinlikler, yerel kültürün korunmasına ve yeni nesillere aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Günümüzde, şalvar güreşi Türk kültürünün somut olmayan miras unsurlarından biri olarak kabul edilmekte ve korunması için çeşitli projeler yürütülmektedir. Ancak bu sporun daha geniş bir farkındalıkla ele alınması gerekmektedir. Türk kültürünün geçmişten günümüze uzanan bir köprüsü olup hem korunması hem de geleceğe taşınması gereken değerli bir mirastır (Karcıoğlu ve Söylemez, 2022).

Kuşak Güreşi Tarihi, Kültürel Önemi ve Günümüzdeki Yeri

Türkistan Dönemi

Kuşak güreşi, Türkistan coğrafyasında yaygın olan bir güreş türüdür. Türkistan döneminde bu spor, sadece fiziksel bir mücadele değil, aynı zamanda sosyal dayanışmayı ve gençlerin fiziksel kabiliyetlerini göstermesini sağlayan bir etkinlik olarak yer almaktadır. Türkistan döneminde Türk boyları arasında yaygın bir şekilde icra edilen kuşak güreşi, düğünlerde, bayramlarda ve dini törenlerde önemli bir rol oynamaktadır. Geleneksel olarak katılımcılar, belden sıkıca sarılan kuşaklar aracılığıyla birbirlerini denge ve teknik beceri ile yere düşürmeye çalışılan bu güreş türü, Türk toplumunun birlik ve mücadele ruhunu sembolize eden bir kültürel değer olarak görülmektedir (Demiral, 2018).

Selçuklu İmparatorluğu Dönemi

Selçuklu İmparatorluğu döneminde kuşak güreşi, saraydan kırsal alanlara kadar geniş bir kesim tarafından icra edilmiştir. Selçuklu sultanları, sporu bir askeri eğitim aracı olarak da değerlendiriyor ve güreşçiler arasında düzenlenen müsabakalara büyük önem vermişlerdir. İslam kültürü ile harmanlanan kuşak güreşi, sosyal ve dini etkinliklerin bir parçası haline gelmiştir. Bu dönemde güreşçiler, halk kahramanı gibi görülmüş ve toplumun manevi yapısını güçlendiren birer figür olarak saygı gösterilmiştir. Ayrıca, kuşak güreşi için düzenlenen ödüllü turnuvalar, sporun gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur (Sağım, 2015).

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde kuşak güreşi, halk arasında yaygın bir spor dalı olarak önemini korumuştur. Özellikle sarayda ve lonca teşkilatlarında düzenlenen güreş müsabakaları, hem eğlence hem de prestij aracı olarak görülmüştür. Osmanlı güreşçileri (pehlivanlar), devletin himayesinde olan özel sporcular olarak değerlendiriliyor ve müsabakalarda başarı gösterenlere ciddi ödüller sunulmuştur. Bunun yanı sıra kuşak güreşi, askerler arasında bir eğitim metodu olarak da kullanılmış ve sporun askerî disiplindeki yeri güçlenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde kuşak güreşi, aynı zamanda halk festivallerinin ve bayramların ayrılmaz bir parçası olmuştur (Sağım, 2015).

Günümüzdeki Kuşak Güreşi

Günümüzde kuşak güreşi, geleneksel Türk sporları arasında önemli bir yere sahiptir ve hâlâ birçok bölgede yaşatılmaktadır. Türkiye'de bu spora olan ilgi, özellikle kültürel mirasın korunmasına yönelik çalışmalarla artmıştır. Ulusal ve uluslararası düzeyde düzenlenen festivaller ve müsabakalar sayesinde kuşak güreşi, dünya çapında tanınan bir spor haline gelmiştir. Ayrıca, sporun UNESCO tarafından Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne alınması, kuşak güreşinin uluslararası alandaki saygınlığını artırmıştır. Modern dönemlerde ise sporcular, geleneksel kıyafetlerini ve tekniklerini koruyarak bu geleneği sürdürmeye özen göstermektedir (Sağım ve Güven, 2017).

Kuşak Güreşinin Kültürel Önemi

Kuşak güreşi, sadece bir spor dalı değil, aynı zamanda Türk kültürünün önemli bir parçasıdır. Türk toplumlarında dayanışmayı, kardeşliği ve mücadele ruhunu sembolize eden bu spor, kuşaklar

boyunca aktarılan bir gelenek olmuştur. Tarih boyunca önemli sosyal ve dini etkinliklerde yer alan kuşak güreşi, toplumsal kimliğin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda kuşak güreşi, Türk milletinin kültürel birikimini temsil eden bir miras olmasının yanı sıra genç nesillerin geçmişle bağ kurmasını sağlayan önemli bir araçtır. Kültürel etkinliklerde hâlâ icra edilmesi, bu mirasın korunması ve yaşatılmasına katkı sağlamaktadır (Öngel, 2001).

SONUÇ

Geleneksel Türk güreşleri, tarihin derinliklerinden günümüze uzanan bir spor dalı olarak, Türk toplumunun kültürel dokusunu yansıtmaktadır. Yağlı güreş, karakucak güreşi, aba güreşi, şalvar güreşi ve kuşak güreşi gibi türler, yalnızca fiziksel mücadelenin değil, aynı zamanda ahlaki değerlerin de bir simgesi olmuştur. Bu sporlar, bireylerin dayanıklılığını artırırken toplumsal birlikteliği güçlendiren etkinlikler arasında yer almıştır.

Selçuklu İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde saraydan köy meydanlarına kadar her alanda önem kazanan geleneksel güreşler, toplumun her kesiminde kabul gören bir spor dalı olmuştur. Özellikle yağlı güreş, bu dönemde hem saray kültüründe prestij kazanmış hem de halkın günlük yaşamında büyük ilgi görmüştür. Bu gelenekler, zamanla sosyal bağları pekiştirerek kültürel bir değer haline gelmiştir.

Karakucak güreşi, gençlerin fiziksel ve manevi olarak eğitilmesine katkı sağlayan bir etkinlik olarak dikkat çekmektedir. Bu spor, savaşçı ruhu temsil eden bir gelenek olmakla birlikte, bayramlar ve şenlikler gibi sosyal etkinliklerde de önemli bir yere sahiptir. Güreşçiler, mücadelelerinde sadece fiziksel güçlerini değil, stratejik zekâlarını da sergilemişlerdir.

Aba güreşi, geleneksel törenlerin bir parçası olarak toplumsal dayanışmayı güçlendiren bir spor dalıdır. Türkistan'dan Anadolu'ya uzanan bu spor, bireylerin fiziksel yeteneklerini geliştirmesinin yanı sıra toplulukların bir araya gelmesini sağlamıştır. Aba güreşi, özellikle askeri eğitimlerde cesaret ve dayanıklılığı teşvik etmesiyle de dikkat çeker.

Şalvar güreşi, göçebe Türk topluluklarında doğarak sosyal etkinliklerin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Katılımcıların kullandığı geleneksel kıyafetler, bu sporun kültürel mirasının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Şalvar güreşi, bireylerin fiziksel ve sosyal becerilerini geliştiren bir araç olarak değer kazanmıştır.

Kuşak güreşi ise, Türk toplumlarının birlik ve mücadele ruhunu yansıtan bir gelenek olarak, geçmişten günümüze ulaşmayı başarmıştır. Bu güreş türü, dini ve sosyal etkinliklerde düzenlenmiş, bireyler arasında rekabeti teşvik eden bir spor dalı olmuştur. Günümüzde ise kuşak güreşi, ulusal ve uluslararası tanınırlığa sahip bir etkinlik haline gelmiştir.

Pehlivanlar, Türk kültüründe sadece fiziksel güçleriyle değil, aynı zamanda ahlaki duruşlarıyla da örnek alınan kişiler olarak görülmüştür. Cesaret, dürüstlük ve tevazu gibi değerleri temsil eden güreşçiler, toplumun birer rol modeli olarak kabul edilmişlerdir. Güreş meydanlarında sergilenen davranışlar, izleyiciler için adeta bir ahlak dersi niteliğindedir.

Geleneksel Türk güreşleri, modern dünyada kültürel miras olarak korunması ve tanıtılması gereken önemli bir değer haline gelmiştir. UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne giren bu spor dalları, Türkiye'nin kültürel zenginliklerini dünyaya tanıtmada önemli bir rol üstlenmiştir. Bu tanınırlık, güreşin sadece bir spor dalı değil, aynı zamanda bir kültürel sembol olduğunu ortaya koymaktadır.

Bugün geleneksel güreşler, yerel festivaller, eğitim programları ve devlet destekleriyle yaşatılmaya çalışılmaktadır. Gençlerin bu sporlara olan ilgisini artırmak amacıyla eğitim programları düzenlenmekte ve geleneksel ritüeller modern organizasyonlarla birleştirilmektedir. Bu çabalar, geleneksel Türk güreşlerinin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, geleneksel Türk güreşleri, sadece fiziksel bir mücadele değil, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Bu spor dalları, geçmişin değerlerini geleceğe taşıyan birer köprü olarak, Türk toplumunun manevi ve sosyal mirasının bir parçası olmaya devam etmektedir. Toplumun ortak değerlerini yansıtan bu gelenekler, bugün hâlâ yaşatılarak kültürel kimliğin korunmasına hizmet etmektedir.

KAYNAKÇA

Afşin, T. (1988). Eski Türklerde Beden Eğitimi ve Spor I, Bizim Ocak Yayınları, Ankara.

Akkurt, M. (2008). Kahramanmaraş'ta Yapılan Geleneksel Güreşlerin Tarihsel Gelişimi ve Toplum Tarafından Algılanış Biçimleri. (Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Altınölçek, S. (2010). Güreş Karşılaşmalarında Müziğin Yeri ve Önemi. ACTA TURCICA Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi, 2(1), 321-328.

Atabeyoğlu, C. (1991). Türk Spor Tarihi Ansiklopedisi: 1453 – 1991, An Grafik Yayınevi, İstanbul.

Atabeyoğlu, C. (2000). Geleneksel Türk Güreşi ve Kırkpınar, Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Yayınları, İstanbul.

Atalay, K. (2005). Geçmişten Günümüze Geleneksel Türk Sporları, Matsan Matbaacılık, İstanbul.

Ayağ, A. (1983). Türkler de Spor Geleneği ve Kırkpınar Güreşleri, Divan Yayınları, İstanbul.

Bayraktar, G., Erkmen, N. ve Aka, S. T. (2012). Aba Güreşi, Geçmişi ve Günümüze Yansıması. Türk Dünyası Araştırmaları, 200, 231-240.

Bayram, M., Aka, S. T., Geçit, M. S., Şebin, K. (2019). İslam'da Sporun Önemi ve Ahlakı. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 207-224. Https://Doi.Org/10.31463/Aicusbed.541123

Bıyıklı, Y. (1993). Genç Güreşçi Yetiştirilmesi Konusunda Kamu Kuruluşlarının Rolü ve Bursa Örneği. C Yayınları Matbaası, İstanbul.

Bic, M.H. (1944). Türk Güreşi, Marmara Basımevi, İstanbul.

Birgit, K. (2023). Oil over Turkey: UNESCO's Kirkpinar wrestling in Edirne. In Routledge Handbook of Heritage Studies. Taylor & Francis. Retrieved from https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003317685-3/oil-turkey-krawietz-birgit.

Çetin, B., ve Coşkun, M. (2020). Kültürel Miras Unsuru Olan Aba Güreşine Yönelik Şekilsel ve İşlevsel Kültür Bölgesi Belirleme Denemesi (Hatay). Coğrafya Dergisi, (40), 65-82

Çevik, D. (2011). Pehlivan, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Çeviker, A., ve Ünlü, Ç. (2023). Türklerde Geleneksel Düğün Güreşleri ve Günümüzdeki Önemi. Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3(2), 185-188.

Demiral, S. (2018). Geleneksel Kuşak Güreşi ve Geleneksel Japon Judo Sporunun Benzer ve Farklı Yönlerinin İncelenmesi: Saha Çalışması. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 20(2), 19-29.

Dergin, İ. (1950). Türk Güreşi. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Dever, A. ve İslam, A. (2015). Tarihsel Süreç İçerisinde Türk Kültüründe Spor Algısı. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, (4)5, 46-61.

Dindar, M. D., Toksöz, İ., Taşkın, C., Uluçam, E. (2011). Sosyal Değişme Sürecinde Türkiye'de Toplumun Güreş Sporuna Olan İlgi, Bilgi ve Değer Yargılarının Belirlenmesi. Sport Sciences, 6(3), 193-205.

Doğan, V. (2010). Kahramanmaraş Şalvar Güreşi ve Dünyadaki Benzerleri ile Kıyaslanması, (Yüksek Lisans Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Samsun.

Eren, M. (1992). Güreş, Alfabetik Okul Ansiklopedisi, Cilt: 6, Sabah Yayınları, İstanbul.

Fabian, T. (2023). The revival of traditional games in Central Asia: Heritage, spectacle, and ethnos. In Traditional Games and Sports in Central Asia. Taylor & Francis. Retrieved from https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003317685-5/revival-traditional-games-central-asia-tom-fabian.

Gillet, B. (1975). Spor Tarihi. (Çev. Mustafa Durak). Gelişim Yayınları, İstanbul.

Gümüş, A. (1988). Güreş Tarihi. Türk Spor Vakfı Yayınları, Ankara.

Güngör, B., (2003). Türkiye'de Güreş ve Diğer Sporlara Sosyolojik Açıdan Bakış. (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Güven, Ö. (1992). Türklerde Spor Kültürü, Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür

Merkezi Yayınları (57), 37-38, Ankara.
Güven, Ö. (1999). Türklerde Spor Kültürü (Geliştirilmiş İkinci Baskı). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
İmamoğlu, H. (1998). Türklerde Geleneksel Aba Güreşi Üzerine Bir Araştırma, (Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Samsun.
İmamoğlu, O., ve Taşmektepligil, M. Y. (1997). Türk Kültüründe Spor. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 145-150.
İşcan, F. (1988). Türklerde Spor. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
İşler, H. (1997). Tarihsel Kökenleri, Yayılma Alanları, Organizasyon Biçimleri ve Fonksiyonları Bakımından Geleneksel Aba ve Şalvar Güreşlerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
Kafesoğlu, İ. (1987). Türk kültür tarihi. Ötüken Yayınevi. İstanbul.
Kahraman, A. (1989). Cumhuriyete Kadar Türk Güreşi I-II, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
Kahraman, A. (1995). Osmanlı Devleti'nde Spor. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
Kahraman, A. (2014). Osmanlı Devleti'nde Spor, Osmanlı Ansiklopedisi, 5. Cilt, Editör: Güler Eren, Yeni Türkiye Yayınları, İstanbul.
Kalça, A. ve Akburu, H. (2017). Bireysel Sporlar Güreş, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
Karadoğan, U. C. (2021). Osmanlı Sarayında Pehlivanların Himaye Edilmesi ve Ceyb-İ Humayun Defterlerine Kaydedilmeleri. Mecmua- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi 6 (11), 295-328.
Karahüseyinoğlu, M. F. (2007). Küreselleşme ve Geleneksel Türk Sporları, Hürriyet Yayınları: İstanbul.
Karahüseyinoğlu, M. F. ve Amman T. M. (2017). Geleneksel Türk Güreşlerindeki Modern Küreselleşen Yansımalar. Uluslararası Türk Halkları Geleneksel Oyunlar Sporlar Sempozyumu, 8-10 Aralık, Kahramanmaraş.
Karahüseyinoğlu, M.F., (2007). Küreselleşme ve Geleneksel Türk Sporları. (Doktora Tezi). Marmara. Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
Karcıoğlu, U., ve Söylemez, B. (2022). Kültür Turizminde Geleneksel Sporların Yeri ve Önemi. Anasay (20), 215-238. Https://Doi.Org/10.33404/Anasay.1104312
Kaygusuz, M., Kahvecioğlu Sarı, H., ve Arğun, F. (2019). Kültürel Mirasımız Yağlı Güreş Sporunun Geleneksel Giysisi Kispet. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi (72), 147-166.
Kepecioğlu, K., (1935). Türklerde Spor. Uludağ Dergisi, Sayı:2, Bursa, 41- 43.
Keskin, E. (1978). Aba Güreşimiz, Karacan Matbaası. Ankara.
Keten, M. (2004). Türk Spor Tarihi, Ayyıldız Matbaası, İstanbul.
Korkmaz, A. (2005). Geçmişten Günümüze Geleneksel Türk Sporları, Matsan Yayınevi, İstanbul.
Koyunlu, A. (2023). Kısa Şalvar Güreşinde Farklı Sıkletlerde Güreşen Güreşçilerin Esneklik Değerlerinin Karşılaştırılması. Premium E-Journal Of Social Sciences (PEJOSS), 7(35), 1463–1468. Doi: Https://Doi.Org/10.5281/Zenodo.10035571
Köymen, A. (1993). Selçuklu Devri Türk Tarihi, TTK Basımevi, Ankara.
Krawietz, B. (2018). On coming to grips with Turkish oil wrestling: Conceptualising muscular Islam and Islamic martial arts. In *Ways of Knowing Muslim Cultures and Societies* (pp. 327–354). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004386891_017
Kunter, H. B. (1938). Eski Türk Sporları Üzerine Araştırmalar. Cumhuriyet Matbaası, İstanbul.
Kurt, T. Kılıç, M. Kılıç, M.N. Özbayraktar, F. (2013). Türk Spor Tarihi. MEB Devlet Kitapları, Ankara: Semih Ofset.
Küçük, M. A., ve Silik, C. E. (2018). Hıdırellez Kültünden Dinî Ritüelli Bir Spora: "Kırkpınar Yağlı Güreşleri". Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1), 83-96.
Küçükaltan, D., Oğuzhan, A., Apak, S., Boyacıoğlu, E. Z. (2005). Bölgesel Kalkınmada Kültürel Turizmin Etkisi: Kırkpınar Yağlı Güreşleri Örneği. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 1-22.

Kürkçü, R. ve Özdağ, S. (2005). Antrenman Bilimi Işığında Güreş. Saray Kağıtçılık ve Matbaacılık, Ankara.

Mutlu, R. (2018). Osmanlı Devleti'nde Güreş ve Güreşçiler (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Öngel, H.B. (2001). Türk Kültür Tarihinde Spor. T.C Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Özcan, A. (1996). Güreş, TDV İslâm Ansiklopedisi, 14, İstanbul, 317-320.

Özdemir, G., ve Çalışkan, V. (2018). Geleneksel Bir Sporun Coğrafyası: Türkiye'de Yağlı Güreşler (Kırkpınar-Edirne ve Çardak-Çanakkale Güreşleri). TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu / International Geography Symposium on the 30th Anniversary of TUCAUM, 3–6 Ekim 2018, Ankara.

Öztek, İ. (2013). Aba Güreşi, Uluslararası Organizasyonlar ve Yarışma Kuralları. Hatay: Antakya Belediyesi Kültür Yayınları. Hatay.

Öztürk, F. (1998). Toplumsal Boyutlarıyla Spor. Bağırgan Yayınevi, Ankara.

Öztürk, O. ve İmamoğlu, O. (2017). Dünyada Yaygın Güreş Türleri. Uluslararası Türk Halkları Geleneksel Oyunlar Sporlar Sempozyumu, 8-10 Aralık, Kahramanmaraş.

Sağım, O. (2015). Türk Kültüründe Kuşak Güreşi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

Sağım, O., ve Güven, Ö., (2017). Türklerde Kuşak Güreşi. Türk Güreş Vakfı.

Sarı, Z. (1992). Hatay'da Aba Güreşi. Antakya: Hatay Folklor Araştırmaları Derneği, Yayın No: 2, Kültür Ofset Basımevi.

Sormaz, Ü., Uslu, S., Yılman, M., ve Sezgin, A. C. (2018). UNESCO intangible cultural heritage list: Turkey. UMT Journal. Retrieved from https://ppsms.umt.edu.my/wp-content/uploads/sites/53/2018/03/6.1.1.pdf.

Şahin, E., ve Evli, F. (2020). Türkiye'de 2009-2019 Yılları Arasında Geleneksel Türk Sporları ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenlerle İncelenmesi. Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi, 1(1), 34-41.

Şahin, H. M. (2003). Türk Spor Kültüründe Aba Güreşi, Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Şefik, E. (1953). Tarihi Türk Güreşleri, İstanbul Fatih Derneği Yayınları, İstanbul.

Tamer, K. (2017). Üniversitelerde Geleneksel Sporların Yeri ve Önem, Uluslararası Türk Halkları Geleneksel Oyunlar Sporlar Sempozyum Kitapçığı, Kahramanmaraş.

Tan, N. (1976). Tarihi Türk Güreşi Hakkında Notlar. Geleneksel Türk Sporları Semineri (Konya, 31 Temmuz 1976). Güven Matbaası, Ankara. s.56-61.

Tayga, Y. (1990). Türk Spor Tarihine Genel Bakış Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, Spor Eğitim Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Tazegül, Ü. (2018). Farklı Toplumlardaki Geleneksel Güreşler. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 6(13), 267-289. Doi: Https://Doi.Org/10.33692/Avrasyad.510126

Temizoğlu, K. (1970). Ata Sporu Yağlı Güreş ve Kırkpınar, Mehmet Tunagür Yayınevi, İstanbul.

Türkmen, M. (2014). "Osmanlı Güreş Tekkeleri ve Fonksiyonelliği", Türk Halklarının Geleneksel Spor Oyunları Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Bişkek 20-22 Kasım 2014, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, 162-173, Bişkek.

Türkmen, M. (2017). Türklerde Spor ve Oyun Kültürü, Türk Halkları Geleneksel Oyunlar Sporlar Sempozyum Kitapçığı, Kahramanmaraş.

Yıldız, D. (1979). Türk Spor Tarihi. Eko Matbaası.

Yıldız, D. (2002). Çağlar Boyu Türkler'de Spor. Telebasım. İstanbul.

Yılgın, A. (2023). Rekreasyon Faaliyetleri Bağlamında Aba Güreşi. In: Güven, F. & Gülnar, Ü. (eds.), *Society and Recreation.* Özgür Publications. DOI: https://doi.org/10.58830/ozgur.pub164.c661

Zorba Akın, H. (2014). "Evliya Çelebi Seyahatnâmesi'ne Göre Osmanlı İmparatorluğu'nda Spor", International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 2(5):721-732.

THE RICHNESS OF LANGUAGE AND MEANS OF EXPRESSION IN CREATIVE WRITING

MAMMADOVA Gunel Aflatun kızı
Ganja State University Public Legal Entity
Ganja/AZERBAİJAN
gunel.mova.946@gmail.com
ORCID:0009-0001-0130-9785

ABSTRACT. Artistic style is one of the main pillars of creative writing and reflects the author's personal style of expression, worldview and aesthetic views. The formation of artistic style is a long process.

Starting from the 5th grade, in the process of teaching literature, students are given certain information about the art of the artistic word, the secrets of the writers' craft, the means of artistic depiction, etc., and at the same time work is carried out on creative writing. When working with students on creative writing, the teacher pursues two goals:

1) to develop the student's independence;

2) to develop his speech culture.

This is directly related to creating stylistic concepts and analytical style habits in students, enriching their speech, and explaining to them the poetic possibilities of the language. These works should, of course, be related not only to the high theoretical level of preparatory lessons for creative writing, but also to the effective organization of work on errors in writing. Each student's essay is, in a certain sense, a small work.

To create an understanding and habits of artistic style in students, the following content and nature can be used in creative writing tasks:

1) Creating an artistic board of a certain object;

2) Writing essays-statements based on representations;

3) Describing frames on slides and films.

When writing an expression, the following requirements should be met:

1. Students must correctly present the content of the text, the sequence of events and episodes in the text, without distorting the facts;

2. The sequence in the expression must correspond to the given plan.

The expression must be grammatically and orthoepically literate.

It can be said that artistic style arises from the unity of the author's experience, personal vision and creative ability. This style develops over time and becomes more refined as the author's writing experience increases.

Keywords: Means of expression, Writing rules, Artistic style, Essay, Analysis.

Богатство языка и средств выражения в творческом письменном произведении

АННОТАЦИЯ. Художественный стиль является одним из основных столпов литературного творчества и отражает индивидуальную манеру выражения, мировоззрение и эстетические взгляды автора. Формирование художественного стиля — длительный процесс.

Начиная с 5-го класса, в процессе обучения литературе учащихся знакомят с искусством художественного слова, секретами писательского мастерства, средствами художественного изображения и т. д. Предоставляется некоторая информация о, и в то же время, работа над творческим письмом. Работая со студентами над творческим письмом, учитель преследует две цели:

1) самостоятельность учащихся;

2) развивать его речевую культуру.

Это напрямую связано с формированием у учащихся стилистических представлений и аналитических стилистических навыков, обогащением их речи, разъяснением им поэтических возможностей языка. Эти работы, конечно, должны быть связаны только с высоким теоретическим уровнем подготовительных занятий по творческому письму, эффективной организацией работы над ошибками в письме. Каждое студенческое эссе — это, в некотором смысле, небольшое произведение.

Для формирования у учащихся навыков и понимания художественного стиля в заданиях по творческому письму можно использовать следующее содержание и характер:

1) Создать художественный макет конкретного объекта;

2) Напишите эссе, основанные на представлениях;

3) Дайте описания кадров на слайдах и пленках.

При написании заявления необходимо соблюдать следующие требования:

1. Студенты должны правильно излагать содержание текста, последовательность событий и эпизодов в тексте, не искажая фактов;

2. Последовательность в высказывании должна соответствовать заданному плану.

Выражение должно быть грамматически и орфографически грамотным

Можно сказать, что художественный стиль возникает из единства опыта автора, его личного видения и творческого мастерства. Этот стиль развивается со временем и становится более совершенным по мере накопления писательского опыта автора.

Ключевые слова: средства выражения, правила письма, художественный стиль, эссе, анализ

INTRODUCTION

Artistic style is one of the main pillars of creative writing and reflects the author's personal style of expression, worldview and aesthetic views. The formation of artistic style is a long process.

Scientific Novelty of The Work

Starting from the 5th grade, in the process of teaching literature, students are given certain information about the art of the artistic word, the secrets of the writers' craft, the means of artistic depiction, etc., and at the same time, work is carried out on creative writing. Writing about pictures, writing episodes from films, and writing essays on representation develop independent thinking activity and creative abilities in students.

Indeed, observations conducted in schools for many years have shown that schoolchildren work enthusiastically on writing that satisfies the student's interest. Starting from the 5th grade, students can create stories, fairy tales, and artistic panels on various topics. When working with students on creative writing, the teacher pursues two goals:

1) to develop the student's independence;
2) to develop his or her speech culture.

This is directly related to the formation of stylistic concepts, analytical stylistic habits in students, the enrichment of their speech, and the introduction of the poetic possibilities of the language to them. These works should, of course, be related only to the high theoretical level of preparatory lessons for creative writing, the effective organization of work on errors in writing. Each student's essay is, in a certain sense, a small work. This work requires the little author to mobilize his creative power, show will and patience. The teacher should educate students in the spirit of demanding their own essays, instill in them the belief that it is important to read what they have written repeatedly and improve it. This is an important condition. "The work of improving writing should be based on the intellectual activity and independence of students. But independence is also gained in the process of practical work with the guidance, instructions, and help of the teacher" [Mehrabov A., Abbasov A.M., p.127].

RESEARCH

To instill in students an understanding and habits of artistic style, the following content and nature of creative writing can be used:

1) Creating an artistic board of a certain object;
2) Writing essays-statements based on representations;
3) Describing frames on slides and films.

The requirements for work on artistic style during the hours of communicative speech development are as follows:

Students should know: the place of development of artistic style, stylistic features of artistic speech, written and oral forms of this style (genres - film-script, story-radio-story, drama-play), lexical, morphological syntactic possibilities of the language used in artistic style, means of artistic description (contrast, repetition, artistic question, artistic exclamation, inversion, metaphor, stable word combinations).

Students should be able to: distinguish the artistic style from other styles of the literary language, use the written and oral forms of this style (writing a story, a fairy tale), use lexical, phonetic, syntactic possibilities and means of artistic description in writing in the artistic style.

A work system has been developed under the headings "Creating an artistic board of a certain object, place", "Writing essays-expressions based on representations", and describing frames from slides and films.

Creating an artistic board of a certain object, place: In the hours given for the development of coherent speech in the 6th grade, it is planned to write an essay on the topic "In a beautiful corner of nature...". 2 hours are allocated for this.

We experimentally tested the teaching of writing an essay on the topic "In a beautiful corner of nature" in the artistic style in the 6th grade in connection with stylistics.

Option I

The work system on the topic “In a beautiful corner of nature…” is organized as follows:

a) the title of the essay is announced in the classroom; b) students are informed that the essay will be written in an artistic style, c) through the “Styles of the literary language” scheme, the teacher provides students with information about the artistic style, its difference from the scientific, official style.

The artistic style is the revival of ideas, feelings, impressions through images. “Unlike scientific speech, which tries to prove the correctness of a certain idea through reasoning, artistic speech aims to create visual representations of objects and events in people’s imagination, so that through them it can evoke one or another feeling in people” [Agayev A.A., p.145]. The artistic style uses metaphor, simile and exaggeration, emotional words, repetition, artistic question and artistic exclamation. A.N. Ovozdev, in his work "Essays on the Stylistics of the Russian Language", shows that artistic speech creates artistic images through linguistic means, and impressions are conveyed vividly and vividly in artistic depiction.

There are also 2 forms of artistic style: written and oral.

Artistic style	
written form	oral form
novel	television story
story	radio story
story	radio story
script	literary program
drama	play

c) Work according to the scheme. The oral and written form of the artistic style is demonstrated through the scheme.

ç) The teacher gives directions to the students on the topic "In a beautiful corner of nature...".

M.- Each object, each place can be described in both scientific, official and artistic styles. You have rested in summer camps, in various cities, regions and villages. It goes without saying that there were places, picturesque corners that you liked there. Perhaps some children spent their summer vacation in Baku. Tell me, are there no beautiful corners of nature in Baku? If we take the Caspian Sea, which is the beauty of our city alone, and describe the blue-eyed sea, what a beautiful picture will be created? Try so that the place you will describe can come to life with its beauty before the eyes of a person who has not seen it.

d) Students roughly determine the place they will describe. Some of them describe the objects they have in mind orally. e) Selective spelling.

M-Children, now pay attention to the description of nature, try to note some of them in your notebook [Muradov B., Hajiyev A., p.20].

M-When reading the text for the second time, try to write down words and expressions related to the colloquial style (ander-dörder, min ıvı-müsıbət).

M.- Who can say, what words in the lexicon ar used in the artistic style? (dialect words, synonyms, antonyms, emotional words).

e) work on the slide. A slide is shown demonstrating the relationship of lexical units with the artistic style.

j) Creative application: Creating an art board on the topic "In a beautiful corner of nature...". In the second lesson devoted to the development of communicative speech, students read essays (6-7 people), the class is trained on the observed stylistic, spelling and punctuation errors. Students check each other's notebooks, give verbal information about the errors, and suggest correct options. It is recommended to rework and copy the essay as a homework assignment.

Neologisms, obsolete words	Artistic style	Synonyms, antonyms
Common words		Homonyms
Terms		
Official words		
Real words		Literary words
Figurative words		Dialect words
		Slang words
Neutral words		Fixed word combinations
Emotional words		Free word combinations

The following requirements should be observed when writing an expression.

1. Students must correctly present the content of the text, the sequence of events and episodes in the text, without distorting the facts;

2. The sequence in the expression must correspond to the given plan;

3. The expression must be grammatically and orthoepically literate. [Hasanov M., Jafarova N., p. 389-390]

The main features that distinguish expressive writings from each other are as follows:

1. Expressive writings, one of which differs from the other according to the genre of the text. Such expressive writings can be divided into three main categories: a) texts taken from oral folk literature; b) texts taken from works of art; c) texts consisting of scientific or scientific-mass pieces.

2. Expressive writings, one of which differs from the other according to the volume of the text, are also divided into two categories.

a) small-volume (miniature) expressive writings. Such expressions are most often performed in grades V-VI. If the miniature expression is not educational in nature, the volume of the text can be relatively increased to 140-200 words; b) large-volume (detailed) expressive writings.

Detailed expression writing is mainly carried out in grades VI-IX. In this process, students do not only summarize a specific story, but also summarize scientific, critical, and journalistic articles. If the purpose of the expression writing is to test students' knowledge, the volume of the selected text should be at least 300-350 words.

3. Expression writings that differ from each other according to the grammatical requirements of the text. There are a number of types of such expressions:

a) changing the event, time (if the event in the text is in the present tense, give it in the past or future tense); b) changing the person of the event (if the text is in the 1st person, give it in the 3rd person or vice versa); c) changing the lexical composition of the text; d) changing the internal speech structure of the text; d) changing the syntactic construction of the text.

4. Expression writings that differ from each other in nature can be divided into three types:

a) creative expressions; b) free expressions; c) selective expressions.

These features of expressive writing once again make it clear that expressive writing, as a type of work on the development of coherent speech, is of practical importance in enriching students' vocabulary, forming reading habits, developing mental processes (hearing, memorizing, visualizing, etc.), applying logical categories (proving, drawing mental conclusions, etc.), as well as correctly studying language skills, and in deeply mastering stylistic habits.

Experience shows that in our schools, the type of educational expressive writing most often used is the one that is carried out by changing the grammatical form. Of course, in this type of expressive writing, students change the text in accordance with the nature of the grammatical topic covered and repeat the necessary rules.

There are three types of free expressive writing.

1. Expressive writings carried out by converting poetry into prose;

2. Expressive writings carried out by converting prose into verse;

3. Expressive writings on poetry.

The first form of expressive writing does not cause much difficulty. If the student has consciously memorized the poem assigned to him, he will be able to speak its content orally. The most

important aspect in the formation of such a habit is to explain to the students the difference between the language of poetry and prose. Students should know that in the language of poetry, syntactic construction or stylistic possibilities can be violated. For example, let's look at the first stanza of S. Vurgun's "Azerbaijani poem:

I have passed these mountains for a long time,
From the springs with the eyes of a crane,
From the distant distant
From the calm flowing Aras,
I have tried my friend, half.

In this stanza, the grammatical rule (the news is moved before the predicate for the sake of rhyme) is violated. When converting that stanza into prose, students should correctly determine the place of the predicate and the news, and pay attention to syntactic harmony.

Practice shows that students usually translate poetry into prose line by line. Of course, this method has a negative effect on the artistic formation of the text. In order to create imagery in the text, it is necessary to divide the poem into appropriate parts and present it in prose. For example, it is advisable to translate the following passage from M. Mushfig's poem "Fountain" not line by line, but couplet by couplet.

Among the endless rallies,
The buruk that visits the heavens trembles.
From the movement of the workers,
The mine turned into a wavy sea
Excitement is like a storm around,
The mine is in motion, the buruk is nervous.
The nervous rallies of the buruk
Shakes the whole neighborhood like a giant.

Since the words nervous, raving, and surrounding are archaic words in this passage, students must find and write their equivalents in our modern language.

Students can write the same piece like this. “A towering towering in the sky is building. The mine is like a wavy sea. The workers are moving very quickly. Suddenly, excitement surrounds the surroundings like a storm. The towers are getting nervous. Nervous rallies shake the surroundings like a giant.” In grades VII-VIII, it is possible to write an expression by converting prose into verse. However, it is advisable to do this 2-3 times a year. Converting prose into verse requires more judgment from students. In the preparatory work carried out to convert it into verse while maintaining the content of the text, the teacher should provide brief information about the poem.

RESULTS

Under the guidance of the teacher, the text should be divided into appropriate parts, and a 1-2-line poem corresponding to the content of each part should be written. After the poem is discussed collectively, work should be done on other sentences of the text. The text can also be assigned to homework. Students independently convert the text into verse at home, and their writing is checked and corrected in class.

REFERENCES

1. Agayev A.A. The educational process: tradition and modernity Baku: Adiloglu, 2006.
2. Hasanov M., Jafarova N. Methodology of teaching the Azerbaijani language in primary grades (Textbook). Baku: Science and Education, 2015.
3. Muradov B., Hajiyev A. Development of oral and written speech in literature lessons. Baku, API Publishing House, 1990.
4. Mehrabov A., Abbasov A.M. et al. Search for new educational programs, Pedagogical technologies. Baku: Mutarcim, 2007.

KÖK BÖRÜ – TÜRKLERİN DÜNYA UYARLIĞINDAKI EBEDI, YAŞAYAN VE ONURLU OYUNU

KADIROVA H.N.
Doktora Öğrencisi
Uzbek Research Institute of Pedagogical Sciences Named After T.N. Kori Niyazi University
Nukus/UZBEKISTAN
khalimakadyrova2804@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0975-8307

ÖZET. Kök Börü, Türk milletinin tarihsel ve kültürel köklerinden doğan, savaşçılık ruhunu, birlik duygusunu ve ata sevgisini yansıtan kadim bir oyundur. Asya steplerinden Orta Asya Türk topluluklarına, oradan da günümüz Türk Cumhuriyetlerine kadar uzanan bu gelenek, yalnızca bir spor değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi ve kimlik göstergesidir. Kök Börü, at üstünde keçi postundan yapılan bir topun rakip takımın alanına taşınmasıyla oynanır. Bu oyun, cesaret, strateji, güç ve takım ruhunun harmanlandığı bir mücadele sahnesidir.

Tarih boyunca Türk savaşçıları için bir eğitim yöntemi olan Kök Börü, günümüzde kültürel miras olarak yaşatılmakta ve uluslararası alanda tanıtılmaktadır. UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras listesine alınmasıyla birlikte, bu oyun sadece Türk dünyasında değil, tüm dünyada tanınmaya başlamıştır. Kök Börü, Türk milletinin onurlu geçmişini, mücadele ruhunu ve kültürel zenginliğini simgeleyen ebedi ve yaşayan bir mirastır.

Anahtar kelimeler: Kök börü, Türk kültürü, Atlı spor, Tarihi oyun, Orta Asya, Türk dünyası, Savaşçı gelenek, Kültürel miras.

Kök Börü: The Eternal and Honorable Traditional Sport of the Turkic World in the Global Arena

ABSTRACT. "Kokboru" is an ancient game born from the historical and cultural roots of the Turkish nation, reflecting its warrior spirit, sense of unity, and love for horses. This tradition, which extends from the steppes of Asia to the Turkic communities of Central Asia and then to the modern-day Turkic republics, is not merely a sport but also a way of life and a symbol of identity. Kök Börü is played on horseback by carrying a ball made from a goat's hide into the opposing team's goal area. The game is a battlefield where courage, strategy, strength, and team spirit are all combined.

Throughout history, Kök Börü served as a method of training for Turkish warriors and today, it is preserved as a cultural heritage and promoted internationally. With its inclusion in UNESCO's Intangible Cultural Heritage list, the game has gained recognition not only in the Turkic world but also globally. Kök Börü is an eternal and living legacy that symbolizes the honorable past, fighting spirit, and cultural richness of the Turkish nation.

Keywords: Kök börü, Turkish culture, Equestrian sport, Historical game, Central Asia, Turkic world, Warrior tradition, Cultural heritage.

GİRİŞ

Dünyanın başlangıcından bugüne kadar Türk devletinin ve Türk halkının kültürel-eğitimsel, manevi-sosyal ve ekonomik kalkınmadaki rolü eşsizdir. Türk milleti, sadece şahsi özellikleriyle değil, aynı zamanda azmiyle, devlet yönetimindeki maharetiyle ve geleneksel sporlarıyla da bugün hâlâ tüm dünyayı hayrete düşüren büyük bir millettir.

Turk halkların en sevılen oyunlarından biri Kökbörü oyunu Orta Asya'nın at oyunu olarak kabul edilir. Kopkari'nin özel büyüsü o kadar güçlüdür ki, ağacının sesini duyan biniciler, yüzlerce kilometre yol kat etmeleri gerekse bile, mümkün olan en kısa sürede ormana ulaşmaya çalışırlar. Biz de ona doğru koşuyorduk. Zira araca olan ilgi duygusu bize de yabancı değildi. Dağ yolları her zaman engebeli iniş çıkışlardan ve virajlardan oluşur. Bu yollarda güvenle ilerleyebilmek için bir sürücünün çok yetenekli olması gerekir.

Kökbörü oyunu saatlerce, bazen günlerce sürebilir. Ulak'ta biniciler atlarını sınar, biniciler de kendilerini sınar. Zaman zaman deneyimlerini geliştirirler ve hatalarını, eksikliklerini düzeltirler. Her yarışmada yeni biniciler ve atlar keşfediliyor. En önemlisi, her büyük başarının halkın hafızasında uzun süre yer etmesidir.

Nasıl başladıysa öyle biter. Ancak sürücüler yarış alanını terk etmek için acele etmiyor. Sanki tarlaya bir şey düşürmüşler gibi, yine yığılıyorlar. Bazı biniciler tarlanın kenarında toplanıp bugünün keçisini tartışıyorlar. Bu bahaneyle öncelikle at soğutulur. İkincisi, nedenlerin çoğu ortak arkadaşlardır.

ARAŞTIRMA

Mehmet Türkmen “Türkistan’da unutulmak üzere bir atli oyun: at- omiravlaştiru (atlarin mücadelesi)” adlı makalasinde “Kök-Börü atlı takım oyunun adına münhasıran yüksek ruhlu, cesaret ve savaşçı özelliklerine sahip, erkek savaşçıların "kurdun avlaması gibi arkaik özellikleri mevcuttur. Steplilerin bu oyunu Türk dünyasında oldukça popüler ve yaygındır ve de birkaç versiyonu vardır. Kırgız, Uygur, Altay Hakas ve Moğollar'da bu adıyla zikredilir. Kazakistan'da 'kök-par tartuu' veya 'uulak-tartıs', Özbekistan'da 'kök-pari', Tacikistan ve Afganistan'da ise 'buz-kaşi denir. Modern şartlarda ise kök-börü oyunu çok sayıda seyircileri toplayan bir gösteri haline dönmüştür. Kök ve Börü kelimesini açıklayan kendilerine özgü engin bir anlamı mevcuttur. Bu anlam insanın dünyadaki yerini ve bu dünyaya geleneksel anlamda saygı gösterme felsefesini içermektedir. Kurt (börü) kelimesinin önemi burada son derece önemlidir. Kurt toplu avcılığı temsil eder (kolektif avcılık). Kök-börü takım oyuncuları hayvan için mücadele eden kurt sürüsüdür” düye kendi fikrlerini anlatmış [7;942].

O.Sukhareva’nın arşiv materyallerinin incelenmesi, Semerkant’ın kültürel kimliğin çeşitli belirteçlerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan kendine özgü bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Mahalle sakinleri arasındaki geleneksel rekabetin yanı sıra, bu unsurlardan biri de hayvancılıkla uğraşan halkın tipik bir oyunu olan kupkari (ulak) idi. Türkçe konuşan sığır yetiştiricileri arasında kupkari (ulak) geleneksel bir binicilik yarışmasıydı [18;339-350]. Özbek dilinde kupkari veya ulok (tercümesi: çocuk) terimleri kullanılmaktadır [15;279]. Bu oyunun yerel Tacikler ve Özbekler arasında da popüler olduğu Kuzey Afganistan'da Farsçada buzkaşi olarak adlandırıldığını belirtmek gerekir [4;207]. Kaşgar'da Uygurlar arasında yaygın olan bu oyuna oğlak tartiş (oğlak çekme) adı veriliyordu [13;290].

O.A. Sukhareva'nın topladığı bilgilere göre; Semerkant semtinde mahalle sakinleri arasında geleneksel şehir oyunu dukbozi, kita sakinleri arasında ise piyade köpkari oynanırdı. Çorsu'nun damından bir koç veya keçi leşi atılırdı ve oyuna katılanlar bunun için dövüşürlerdi. Muhabirlere göre oyun 1917'de ortadan kayboldu [16;334]. Diğer muhbirlere göre, kupkari pieda şehrin farklı yerlerinde düzenleniyordu, örneğin Semerkant'ın Suzangaran ve Hoca Ahrar semtlerinin sakinlerinin yarıştığı Hoca Ahrar kapısında düzenleniyordu [16;32].

Buhara emirleri emirliğin çeşitli bölgelerine seyahat ederek köpkarilere katılıyorlardı. N.Khanikov'a göre, emir (Nasrullah (1827-1860) Semerkant'a yaptığı sonbahar gezileri sırasında bu oyuna katılmıştı[17;69]. Fransız gezgin Krafft 20. yüzyılın başlarında Semerkant'taki Afrasiab yerleşiminde gerçekleşen Köpkari'yi gözlemleme fırsatı bulmuştu [6;172-173] ve bu maçtan sahneler S.M.Prokudin-Gorski 1907 yılıda tarafından fotoğraflanmıştır. O.Suhareva'nın kayıtlarına göre, II. Nikolay döneminde (1895-1917) Semerkant'ta, yerel zenginler tarafından tui pisar veya sünnet töreni şerefine zaman zaman köpkariler düzenleniyordu. Mahalli zengin adam, köpkari aspaki (at köpkari) ve köpkari piyade (ayak köpkari) vereceğini duyurdu. Oyuna tüm güçlü ve çevik sakinler davetliydi.

Köpbörü aspaki Afrasiab yerleşiminde, kupkari pieda ise tuya arifesinde Chorsu yakınlarında düzenlenirdi. Emir Şahmurad'ın (1785-1800) emriyle inşa edilen Çorsu Ticaret Kubbesi, şehrin merkez meydanı olan Registan'da yer alıyordu. Şehrin farklı bölgelerinden gelen kalabalıklar sabahın erken saatlerinden itibaren kupkari için bir araya gelirdi: Kalandarkhona, Namozgokh Rus İmparatorluğu döneminde yetkililer Semerkant'ta köpkariyi sınırlamaya veya hatta yasaklamaya çalışmışlardır. Muhabirin belirttiğine göre, bir gün yerel yetkililerin bir temsilcisi Semerkant sakinlerine Özbekçe ve Tacikçe etkinliğin yasaklanması konusunda seslenerek can kaybı yaşanabileceği uyarısında bulundu [16;513].

Türkistan merkezi yerlerinde kök-börü oyuncularına ulakçılar derlerken kırsal kesimlerinde ve Sibirya Altay Türklerinde kök-börü oyuncularına kökbörüler denmektedir [9;95-108/3;201-209] . Destanlarda özellikle Kurt'un gücü ile Türk gücünün ifade edilmesi ve özdeşleştirilmesi durumu söz konusudur. "Kurt karakterli Türk" benzetmesi, bu süreç içerisinde kullanılagelen bir ifade olmuştur. Ayrıca dikkat edilecek olursa Kurt; atik, seri, canlı ve oldukça güçlü olan bir unsurdur ve bu özellikle yukarıda geçen benzetmeyle beraber kullanılarak Türkleri özellikle bedensel güce önem veren, diğer bir ifade ile sporla iç içe olan bir ırk olarak ön plana çıkartmaktadır [4;44].

Kırgızlarda bugüne kadar kullanılmakta olan ve tarihi çok eskiye dayanan spor oyunlarından Ordo ve Kökbörüyü örnek getirmek mümkündür. Böyle oyunların menşei hakkında bazı araştırmacıların fikirleri dikkat çekmektedir. Örneğin, Kökbörüyü toteme bağlayarak göçebelikle direk ilişkilendiren araştırmacılar da mevcuttur [11;122]. Bir diğer araştırmacı tabiata tapınmanın bir örneği olarak kabul etmektedir [14;284]. Kökbörü oyunun bir diğer adı Ulak Tartış olarak da bilinmektedir. Bu oyun Kırgızlar arasında bazen sadece düğün, toy gibi merasimlerde yapılırsa bazılarında hem iyilik hem de yas töreni gibi adetlerde bile uygulanmıştır. Bu farklılıklar bölgeye göre değişmektedir [12;86].

BULGULAR

Mehmet Türkmen araştırmalarında "Çobaltma (Cayma / Yayma) tartış (kök-börü), 1918 Susamuru / Kırgızistan, Cayma (Yayma) kök-börü yarışı için hazırlıklar 1860-70 yılları Narın / Kırgızistan[10] , Oyun için 'ulak-tartış', 'buz-başi' ve "torpok tartış' deyimleri de kullanılmaktaydı. Burada ulak (uğlak): 'oğlak', buziga/ buzga/ buz: 'buzağı', torpok: '1-2 yaşlarında sığıra' denilmektedir. Tartış/ tartmay/ tartişiş/ kaçi/ kaşi: 'çekiştirmek/ çekmek/ mücadeleyle almak/ kovalamak/ kaçırmak' anlamında ifadeleri karşılamaktadır"[2;271] yer almış.

Türkiye Geleneksel Atlı Spor Dalları Federasyonu Misyonu Türkiye Geleneksel Spor Dalları Federasyonu olarak " Gelenekten, Geleceğe Politikamızla " Sporuna ilgi duyan insanları bir araya getirerek, disipline ederek, yarışmacı sporcular çıkarmak, dezavantajlı çocuklarımızın enerjilerini spordan yana kullanmalarına yardımcı olmak, toplumsal barışa katkı sunmak, herkes için spor felsefesini yaygınlaştırarak, yaşanılabilir bir dünyaya katkı sunmak en büyük arzumuzdur.

Faaliyet Gösterdiği Branşlar:

– atlı cirit

– atlı okçuluk

– rahvan binicilik

– atlı kızak [5]

Bağımsızlık sonrası (1991) Türkistan'da başta kök-börü olmak üzere birçok atlı sporda ani gelişmeler yaşandı ve popülaritesi arttı [7;942].

Tüm dünyayı kendine hayran etmek amacıyla ve nitellikle kendi gellenekleri savunmak, korumak ve geleceye taşımak üzere 2015 yılında kurulan Etnospor konfederasyonu kuşaktan kuşağa aktarılan geleneksel sporlar ve oyunlara, bu etkinliklerin muhafazası, icrası ve sürdürülebilirliği adına destek olan kurum, faaliyetlerini bir çatı örgütlenmesi vasfıyla yürütmektedir.

Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 5 Ağustos 2021 tarihli CK-5212 sayılı "Binicilik okullarının faaliyetlerini düzenlemeye yönelik tedbirler hakkında" Kararına göre Özbekistan'da binicilik sporlarını daha da geliştirmek, yeni nesil binicileri eğitmek ve eğitmek, gençler arasında binicilik sporlarını aktif olarak teşvik etmek ve yaygınlaştırmak için etkili çalışmalar yürütülmektedir.

Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 25 Mayıs 2022 tarihli "Etnosporun yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine yönelik tedbirler hakkında" CK-259 sayılı Karar kabul edildi. Buna göre, ülkemizde milli sporların ve halk oyunlarının (etnospor) tanıtılması ve yaygınlaştırılması, çocuk ve gençlerin bunlara yaygın olarak dahil edilmesi, uluslararası bağların güçlendirilmesi amaçlanıyor.

SONUÇ

Turk halkları MÖ zamanlardan bügüne kadar kendi geleneklerüne sahip çıkmış, korumuş, kayyıpsız sürdürmeye çalışmış büyük bir halktır. Turk halkalrı dünya uyarlığında tam başında olmuş ve hala öyle kararlı bir halk olarak birleşmeye, daha geleşmeye, daha güçlenmeye odaklanan millettir. Bu kadar güce sahip olmasının nedeni şüphesiz geleneklere olan saygısı ve değereden düye biliriz.

Geleneksel spor oyunları sadece Turk halklarının sevilen oyunları değıl ama Turkler tüm dünyayı geneleksel spor oyunlarıyla hayran ediyor, ilgisini öekiyor, geleneksel spor oyunlarına sürekli her Turk ülkesinde yanı sıra özel festivallar yapılması tüm dünyada öncelikle geleneksel sporlara saygı duyan sevenlere özellikle Turk geneleksel spor oyunlarına meraaklı ınsanları bır araya getirmenin aynı zamanda Turk geneleksel spor oyunlarını daha geniş olarak yaygınlaşmasına bir neden oluyor diye hiç süphesiz söyleyebiliriz.

Ayrıca Turk halklarının geneleksel spor oyunları içinde en çok ilgi çeken, kendine hayran bırakan, bilim ınsanları tarafından en meraak edilerek araştırmalar yapılan, hayranlarına ayrıca katılmacılara ayrıca izleyicelee de ayrı hevesi, duyguyu zevkle yaşatan kendiside zamanlar aşamasında değişmeden, şartlarını kaybetmeden hala kalblara kitlenmiş o Ulak, Köpkari, Kökbörü adı her hangı olmasına rağmen oun yeri aynı yerde yani gönüllere oturmuş bir mühteşem oyundur.

Orta Asya bagımsızlığa kavuştuğu zamandan bügüne kadar Kökbörü oyununu daha geniş bir şekilde yaygınlatmaya, yaşatmaya çaba gösteriyor. Bu oyunu şimdilerde çocuklar arasında da tanıtmak üzere araştırmalar yapılıyor.

KAYNAKÇA

1. G. Whitney Azoy, Buzkashi Then and Now // Afghanistan. Identity, Society and Politics since 1980. Edited by Micheline Centlivres-Demont Introduction by Olivier Roy. I.B.Tauris & Co Ltd, 2015. 207 sayfa.
2. Gabain 2000: 271
3. Yabyshtayev, T. S. (2011). Igra kök börÿ kak sotsiokul'turnyy znak samoidentifikatsii altaytsev. [The game kök börÿ as a sociocultural sign of self-identification of Altai people.]. Vestnik arkheologii, antropologii i etnografii, 2011, № 2 (15): 201-209.
4. Gumilöv, L. N. (1999). Eski Türkler. Çev: D.A. Batur, İstanbul: Birleşik Yayıncılık. 1999, 44.
5. İhsan Kuyulu, Enes Beltekin2* Bilge Kuyulu3* Evgin Kaya4*Türkiye Cumhuriyeti'nin 100.Yıl Dönümü Münasebetiyle Xıı. Uluslararası Türk Halkları Geleneksel Spor Oyunları Sempozyumu. Geleneksel Türk Sporları Ve Gençlik Spor Bakanlığı. Yabyshtayev, T. S. (2011). Igra kök börÿ kak sotsiokul'turnyy znak samoidentifikatsii altaytsev. [The game kök börÿ as a sociocultural sign of self-identification of Altai people.]. Vestnik arkheologii, antropologii i etnografii, 2011, № 2 (15): 201-209.
6. Krafft Hugues. A travers le Turkestan Russe. Paris, 1902. 172-173 p.
7. Mehmet Türkmen, Cengiz Buyar. Türkistan'da unutulmak üzere bir atli oyun: at- omiravlastiru (atlarin mücadelesi). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research Cilt: 13 Sayı: 75 Yıl: 2020 & Volume: 13 Issue: 75 Year: 2020, www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581, 942 sayfa.
8. Mehmet Türkmen, Cengiz Buyar. Türkistan'da unutulmak üzere bir atli oyun: at- omiravlastiru (atlarin mücadelesi). 92 sayfa.
9. Mehmet Türkmen, Mete B., Türkmen, L. (2007). Game of kok bori / ulak tartish /buz kachi /toprak tartish/kok-par erom past to present in Turkish soci. Türk Dünyası Araştırmaları/ Researches About The Turks All Around The World, Ocak-Şubat, S. 166, 95-108.
10. Mehmet TÜRKMEN. Sporda Bilimsel ve Akademik Yaklaşımlar 6, Türkistan'in kadim bir atli oyunu: KÖK-BÖRÜ* Editörler Gökmen Kilinçarslan, Mehmet Ilkim.
11. Potapov L.P. Volk v starinnıh narodnıh poveryyah i primetah uzbekov. Moskva, 1953. 122 sayfa.
12. Simakov G.N. Obşestvennıye funksii kirgizskih narodnıh razvleçeniy v konse XIX naçale XX veka. Leningrad, 1984. 86 sayfa.
13. Steenberg Rune. "Keep the wealth within the family" Cousin Marriage and Swedish Uncles in Kashgar // Kashgar Revisited. Uyghur Studies in Memory of Ambassador Gunnar Jarring Edited by Ildiko Beller-Hann, Birgit N. Schlyter, Jun Sugawara. Brill. Leiden. Boston, 2017, 290 sayfa.
14. Tolstov S.P. Drevniy Horezm. Moskva, 1948. 284 sayfa.
15. Мирзаев Т. (рахбар). Тахрир хайъати. Улок // Узбек тилининг изохли лугати. Жилд 4. Т., Узбекистон миллий энциклопедияси, 2008. 279-sayfa.
16. Научный архив Института этнологии и антропологии имени Н.Н.Миклухо Маклая РАН, ф.62. 16-32, 334-513 с.
17. Ханыков Н.В. Описание Бухарского ханства. СПб. 1843. 69-с.
18. Юлдашев С. Узбекские обычаи: улак (купкари)// Этнический атлас Узбекистана. Стамбул: Институт «Открытое общество», 2002. 339-350.

DİJİTAL MEDYA ÇAĞININ YENİ PATOLOJİSİ: "BEYİN ÇÜRÜMESİ"

Hüseyin KÖSE
Prof. Dr.
Atatürk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü
Erzurum/TÜRKİYE
huseyink180@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-5697-9009

ÖZET. Genel olarak teknoloji, özelde ise medya ve ekran bağımlılığının kaçınılmaz sonucu, sanal ortamda geçirilen saatlerin patolojik düzeyde fazlalığıdır. Bu nedenle ne3redeyse her yerde herhangi bir konuda anlamsal bir çerçeve kurmaya yetmeyecek ölçüde şişkin bir algı birikmesinden mütevellit, genel bir muhakeme ve dikkat eksikliğiyle karşılaşılmaktadır. Dijital medya döneminin neredeyse en belirgin karakteristiği bu şekilde tarif edilebilir. Bu duruma sadece amaçsız, hızlı ve sınırsız içerik tüketimi yol açmamaktadır; aynı zamanda kuşatıcı gerçekliği su götürmez tüketim alışkanlıkları da katkı sunmaktadır. Oxford İngilizce Sözlüğü'nün 2024 yılının sözcüğü olarak seçtiği "beyin göçü" de kuşkusuz söz konusu medya patolojisinin önemli boyutlarından birisidir. Dijital medya kullanıcının gerek bedensel gerekse zihinsel sağlıkları açısından oldukça yıkıcı sonuçları olabilen beyin çürümesi hakkında derinlikli bir irdeleme bize sorunun vahameti hakkında önemli ipuçları verebilir. Bu çalışmada, her yaştan medya kullanıcısını ciddi meselelere kafa yormaktan alıkoyan, nitel duygusunu körelten, en önemlisi de olaylara karşı tepki verme yetisini ve "anlamlı yaşama kapasitesi"ni sekteye uğratan beyin çürümesi olgusu odağında kavramsal nitelikli bir tartışma yürütülmesi amaçlanmaktadır.
Anahtar kelimeler: Teknoloji bağımlılığı, İnternet, Kullanıcı, Beyin çürümesi.

The New Pathology of The Digital Media Age: "Brain Rot"

ABSTRACT. The inevitable result of addiction to technology in general, and media and screens in particular, is the pathological excess of hours spent in the virtual environment. For this reason, almost everywhere, a general lack of judgment and attention is encountered due to an accumulation of inflated perceptions that are not enough to establish a semantic framework on any subject. The most obvious characteristic of the digital media era can be described in this way. This situation is not only caused by aimless, fast and unlimited content consumption; but also, by consumption habits that are indisputable in their encompassing reality. The "brain rot" chosen by the Oxford English Dictionary as the word of the year 2024 is undoubtedly one of the important dimensions of the media pathology in question. An in-depth examination of brain rot, which can have devastating consequences for both the physical and mental health of digital media users, can give us important clues about the severity of the problem. This study aims to conduct a conceptual discussion focusing on the phenomenon of brain rot, which prevents media users of all ages from thinking about serious issues, dulls their qualitative sense, and most importantly, impairs their ability to react to events and their "capacity for meaningful living."
Keywords: Technology addiction, Internet, User, Brain rot.

GİRİŞ

Her sağlam, ilkesel ve tutarlı tavrı anında uçucu ve ağırlıksız hale getiren, tutarsızlığı yegâne muteber değer ölçüsü olarak kutsayan akışkan mahiyetli yeni medya koşullarında, bugün her kimlik bir yanılsama, her düş, gecesi kayıp bir karartma anlamına gelmektedir adeta (Köse, bianet.org., 10.01.2015). Meseleyi böyle iç karartıcı bir açıdan düşününce, akla hemen Virilio, Toffler, Baudrillard, Bauman gibi düşünürler gelmektedir kuşkusuz. Yeni medyanın türlü olanaklarla yüklü göz kamaştırıcı imgesi, ara yüzeyli, arttırılmış gerçekli, ışıltılı gölgeleriyle yaşamın her kesitini kaplamış durumdadır. Marifetli yapay zekâ uygulamaları (ChatGTP, GPT4, Siri, Alexa, Google Assistant, vb.), algoritmik gazeteciliğin pek çok türevi (robot ve dron gazetecilik, veri gazeteciliği, vb.), metaverse mucizesi, big data patlaması, vs. Ne ki, bu gelişmelerin teknoloji-toplumsal ilişkiler mimarisiyle etkileşimi başta olmak üzere, kültürel üstyapı ve değerler alanında yarattığı çalkantı halihazırdaki eleştirel medya teorisinin kapsama alanı içinde kalan itiraz noktalarını tetiklemeyi sürdürmektedir. Özellikle de bazı etik kaygılar bağlamında. Olaylar hızlandıkça takip etmekte ve anlamakta daha çok zorlanmakta, gitgide daha çok yorgun düşen, üstelik uyaran fazlalığından parçalanmış bir dikkate sahip olmaktayız. Herhangi bir konuya veya soruna odaklanmak eskiye oranla oldukça zor olup bizatihi dikkatin kendisi, günümüzde en kıt değerlerden biridir. Gitgide daha da hızlanan imgelerin dinamik diliyle biçimlendirilmiş görsel kültür evreni bir tür ayartılar sağanağı görünümü arz etmektedir. Yazar Johann Hari'nin *Çalınan Dikkat* isimli kitabı da (Hari, 2024) dikkatimizi çalan bu kuvvetlere (uyaranlara) karşı verebileceğimiz kolektif mücadele olanaklarının altını çizer. Bu bağlamda bir kez daha anlamaktayız ki, daha fazla enformasyon, her zaman daha güçlü bir zihin yapısı

veya hafıza demek değildir. Tıpkı daha fazla iletişimin her koşulda daha iyi iletişim demek olmadığı gibi… Yaşam öyküleri gözlerimizin önünde film şeridi gibi hızlı bir şekilde akıp gittikçe daha az anlamakta ve daha az anladığımız için de daha az tepki vermekteyiz. Ayrıca daha fazla anlamanın yolu, her koşulda kesinlikle daha fazla ekran müptelası olmak da değildir. Son zamanlarda özellikle televizyon haberciliği konusunda sıklıkla dile getirildiğinin aksine, "tekrar" da hiçbir zaman kanıtlamanın yerini tutamamaktadır. Zira fuzuli tekrarlarla hızlandırılmış derinliksiz enformasyon örgütlenmesinin hemen her zaman algısal nitelikli etkiler ürettiği bilinmektedir. Bu bağlamda, her bakımdan bir "anında gör", "anında duy", "anında düşün ve geç" döneminde yaşamaktayız. Hal böyle olunca, gerçeklik de kendine referansla anlam kazanan komik bir temsile dönüşmektedir ister istemez. Oysa temsil, gerçekliğin içerik düzeyini hiçbir surette betimleyemez; temsil tasvire açıktır, ama gerçeklik için bir çatlaktır da. Virilio'nun da ifade ettiği biçimiyle, temelde "hakikatin hızlanması" ve sonrasında gerçekleşen deneyim alanının daralması durumudur bu; dolayısıyla var olan her şeyin zaman ve mekânına kazınmış bir tür "yok oluş estetiği…" (Köse, 2014: 190).

Bu çalışmada, hızlı medya retoriğinin yanı sıra, akışkan ve denetimsiz yeni medya içeriği ile yüzeysel ve yoğun içerik tüketiminin izleyicinin zihinsel kapasitesini, toplumsal gerçekliği algılamasını ve bir bütün olarak düşünme yetisini dumura uğratan etkilerini "beyin çürümesi" kavramını odağa alarak irdelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, Oxford İngilizce Sözlüğü'nün 2024 yılının sözcüğü olarak seçtiği "beyin çürümesi" kavramının, hali hazırdaki teknoloji bağımlılığı sorununu medya patolojisinin önemli boyutlarından biri haline getirdiği varsayımı sınanmaya çalışılmıştır.

Dijital Medya Kültürü ve Hızlı Değer Tüketimi

2020'li yıllara damgasını vuran yeni iletişim teknolojileri ve onun yarattığı dijital kültür evreninde, maddi tüketim yerini değer ve deneyim tüketimine bırakmış durumdadır. Dolayısıyla tüm diğer maddi ürünler gibi insan bedeninin de yüksek bir değişim değeriyle birlikte oldukça cazip bir ederi, piyasası vardır. Dünyayı her açıdan yeni bir dile aktaran dijital endüstrilerin etkilerinin sınırlarını tayin etmek gerçekten zordur. Bu teknolojinin içinde yaşamanın birçok şeyi hızlandırdığı ve bu muazzam hızın da insana bazı konularda birçok ağır bedeller ödettiği veya ödetebileceği muhakkaktır. Söz konusu etki sadece bedensel algının çarpık yönde değişimi veya doğrudan beden tahribatıyla sınırlı olsa iyidir; ama iş zihinsel bütünlüğün yitirilmesine dek varabilmektedir zaman zaman. Bilhassa da hızlı, yoğun ve önemsiz mahiyette sınırsız içerik tüketiminin bilişsel fonksiyonları bozguna uğratması anlamında. Namlı iletişim bilimi profesörü George Gerbner, 90'ların sonunda, kendi adıyla anılan "ekme-yetiştirme" (*cultivation theory*) teorisinde bu sorunu enine boyuna analiz etmişti. Gerbner'ın tezi, televizyon izleme yoğunluğu ve sıklığının anormal seviyelere varmasının bireylerde toplumsal gerçeklik algısını çarpıttığı yönündeydi. Kısaca, günde dört saatten daha fazla televizyon seyredenler bir nevi algı körelmesine maruz kalıyorlardı. Mevzunun değişik veçheleri, daha başka analistler tarafından da muhtelif dönemlerde dile getirildi. Kimi medya içeriği veya değer tüketiminin hızına, kimi yoğunluğuna, kimi de miktarına odaklandı. Ama hemen hepsinin de az çok ortak noktası, beyin denen uzva aşırı yükleme yapmanın çarpıtmayı ve şaşırmayı arttırıp, doğruluğu azalttığı teziydi. Bugünse, vaziyet daha vahimdir. Sözgelimi, duyguları hızlandırdığımızda nasıl ki bir süre sonra hissiyat azalması ya da yoksunluğu yaşıyorsak, okumayı (hızlı okuma), düşünmeyi (hızlı düşünme), karar vermeyi (hızlı karar verme), anımsamayı veya unutmayı hızlandırdığımızda da yine aynı şey oluyor: Genel bir varoluş azalması... Şu hâlde, her açıdan gereksindiğimiz şey, mutedil bir ölçü ve yavaşlıktır. Anlama yetisi, kavrayış gücü veya farkındalık düzeyi ve hissiyat kabiliyeti gibi melekeler de ancak bu koşulla elde edilebilmektedir zaten. Yazar Milan Kundera, bir romanında, bir şeyi anımsarken hareketlerimizin yavaşladığını, unutmak istediğimizde ise hızlandığını yazmıştı. Bu benzetmeden hareketle söylersek, anımsamak -deneyime alan açtığı ölçüde- olumlu ve anlamlı bir yaşantının biricik koşuluyken; unutmak her bakımdan yaşamsal gerçeklikten bir kopuş, bir tür yıkıcı kayıtsızlık durumudur. Nitekim aşırı hareketliliğin yıkıcılığı konusunda, "Genelleştirilmiş (küresel) interaktivite ciddi bir kaza riskidir" diye yazmaktadır Virilio. Yani niceliksel olarak daha fazla iletişim, anlamada/anlaşmada daha fazla sapma yaratır demek istemektedir. Daha fazla hız da birçok olumsuzluğun yanı sıra, daha fazla kaza riski değil midir daima? Virilio'nun uyarısının vahamet arz eden yönü, "hiçbir şeyin gerçekleşmemesi, daha ziyade geçip gitmekte oluşu" mealindeki saptamasıdır (Virilio, 2003; Virilio, 2018). Bu saptamaya göre, biraz da şairane bir dille söylersek,

aslında hepimiz yaşanılmadan kalmış kimi durumların, olayların ve anların, kısaca hayatın bastırılmış acılarıyız...

Bu bağlamda değerlendirmek gerekirse, anlamsal bir çerçeve kurmaya yetmeyecek ölçüde şişkin bir algı birikmesi, dahası "çürümesi" göze çarpmaktadır her yerde. Üstelik dünyanın dört bir yanından gelen haberlere bakılacak olursa, yalnızca Türkiye'de de değil, neredeyse küresel çapta bir algı/anlam körelmesi hüküm sürmektedir. Bu koşullar altında birey de bir yanılsama, olsa olsa sadece algıda bir birikme olarak yorumlanabilir. Arkadaşlarımızın kabarık sayısından fikirlerimizin müphemliğine, olaylara bakışımızın çok parçalılığından ön kabullerimizin keskinliğine varıncaya kadar hayatımızı kuşatan tüm olgular ne söylemektedir acaba bize kendi hayatımız hakkında? Kısa bir süre önce, yeni medya uygulamalarından medet umarak zamanın monotonisini kırma, hayatlarımıza dair anlamlı hikâyeler anlatma, çokkültürlü karşılaşmalar hayal etme, her sabah adeta bir tür istilayı andıran basıncı ve sertliğiyle yeniden karşımıza dikilen rutin zorluklarla baş etme, empatiyi, düşünce ve ifade özgürlüğünü, ulus-üstü kimliklenmeyi ve biçimsel de olsa eşitliğe dayalı bir "elektronik demokrasi"yi ucundan kıyısından deneyimleme, özetle bir tür alternatif hayat biçimi ve hayatta kalma stratejisi edinmeye çalışıyorduk. Şimdiyse, bunca vakit geçirmekten, oyalanmaktan hoşlandığımız şeylerin, özellikle de internetteki, tarama pencereleri arasındaki sınırsız ve amaçsız gezinişlerimizin bir çokluk ve aynı anda bir yoklukla damgalı, vahim ve fasit bir döngüye kapı araladığını öğrenmekteyiz, vs. Kısaca, içinde bulunduğumuz tüketime odaklı dijital medya kültürü koşullarında, hızla, vahşi bir ritimle tükettiğimiz içeriklerle birlikte tükenen ve derinliğinden kaybeden şey, değer algımız, idrakimiz ve bizzat hayatlarımızın ta kendisidir.

"Beyin Çürümesi" ve Kültürel Sonuçları

Oxford Sözlüğü editörlerinin mutat hale gelen icraatına göre, "beyin çürümesi" (İng. "brain rot"), özetle şu anlama gelmekte: "Sosyal medyayı eğlencelik ve gereksiz kullanmayla beyni uyuşturan içeriklerin sonsuza kadar kaydırılarak izlenmesi" (www.gazeteoksijen.com, 02.12.2024). Gerçekten de başı sonu, ucu bucağı, dibi derinliği görünmeyen, sınırları net olarak tayin edilemeyen bir sanal mecranın olası zihinsel etkilerini kestirmek de zordur. Üstelik, aynı sanal mecra yüzünden nasıl ki bir süre sonra doğrusal okuma ve düşünme becerimizi kaybettiysek, bu sonuncu saptama bağlamında düşünürsek, büyük bir çoğunluk için "hayatın tiktoklaşması" ile birlikte, anlamlı yaşama çabamızın telos'unu da yitirme tehlikesiyle karşı karşıya bulunmaktayız. Kuşkusuz, her tür ayartıcı etkiye rağmen, güçlü bir irade örneği sergileyerek, beyinlerini ve dikkatlerini görsel kültürün ayartıcı manzaralarından koruyabilenler müstesna. Peki beyin çürüyünce ne olmaktadır? Uzmanlara göre, kelime merkezli muhakeme gücü (bilinç) zayıflayarak gerçeği saptama yeteneği ve dolayısıyla dünya algısı aşınmakta, dahası imaj merkezli algılamanın -gündelik yaşamın stresiyle baş etmek, vb. bahanelerle- gitgide bir alışkanlık haline gelmesiyle, tümden yok olmaktadır. Yalnızca gerçeklik ile sanal olan arasındaki farkındalık eşiği aşılmakla kalmamakta, aynı zamanda gerçeklik duygusu da yıkılmaktadır (www.gündemakısı.com.tr, 13.12.2024). En nihayetinde ise duyarlı, akılcı ve eleştirel tepkilerin yerini, realiteyi kavrayamama, hatırlayamama, sağlıklı düşünememe ve karar verememe, bilgiyi örgütleyememe, problem çözememe, empati kuramama, iyiyi kötüden ayırt edememe, başkalarının acısına duyarlı olamama, tepki gösterememe, itiraz edememe, vb. eğilimler almaktadır. Deyim yerindeyse, sınırsız sörfün kaydırağında dünyasını kaydırarak ilerleyen bir zihin peydahlanmaktadır!

Bir toplum için belki de en hazin verici durum, düşüncenin gitgide ready-made'e, hazır fikriyata dönüşmesi, toplumda kesin inançlı ve ergenleştirilmiş yetişkin zihinlerin sayıca çokluğudur. Her üçü de akla karşılık akıl-dışılığın, kültüre karşılık "ıvedik" cehaletinin, beğeni yargısına karşılık sığlığın ve yozluğun, kısaca eğitim, kültür ve entelektüalizm karşıtı eğilimlerin en mümbit toprağıdır. Theodor W. Adorno'yu izleyerek söylersek, kitlesel aldatmacanın ve aptallaştırmanın hemen her konuda umumi efkârın normatif düzenine massedilmesi… Böylesi bir vasata peşinen dahil olma riskini göze almadan neredeyse hiçbir televizyon kanalı veya cep telefonu veya tablet ekranı karşısına geçmek olası değildir.

Sosyal medya mecralarında çok yönlü *dérivé*'ler (nihai olarak sapmaya varan amaçsız gezintiler) gerçekleştirmek suretiyle kurgusunu bizatihi kendi müsrif oyalanışlarımızla yaptığımız kara deliğimsi tarama pencerelerinde öznesi kayıp bir yüklem gibi amaçsızca sağa sola seğirtip

durmaktayız. Güncelleştirme ya da "update" dedikleri şey de bir tür adı konmamış hafıza silme biçimidir aslında. Profil bilgilerimizi update edince yeni bir insan oluvermişiz hissine kapılmaktayız adeta. Her dem hiçbir taahhüde dayalı olmayan "yeni bir başlangıç" yapmak için davet edildiğimiz seyirlik etkinlikler (bir fikre, bir nesneye, bir programa, bir görüşe veya tarza, ama her halükârda dürtü/haz tetikleyici, bilinç/izan tartaklayıcı katıksız bir gösteriye davet) bu epidemik/diasporik varoluş tarzının en harcıâlem uygulamaları arasındadır artık. Bu tipik manzarada, düşüncede, anlamada, davranışta tutarlılık, süreklilik ve kalıcı olma eğilimlerinin her fırsatta altı oyularak boşa çıkarılmalıdır ki, aptallaştıran ve çocuklaştıran yeni sohbetlere, yerleşik ve kolay ezber edilecek kanaatlere, yaygınlığı ölçüsünde dayanıksız doksalara yer açılabilsin hayatımızda rahatlıkla. Tıpkı aşırı süratin maddeyi hacimsiz bırakması, onu safi bir ışık tayfına dönüştürmesi gibi, aşırı enformasyon ve görüntü yüklü iletilere maruz kalmak da etkili toplumsal örgütlülüğü ve bireysel muhakemeyi dağınık bir sezgiye dönüştürerek güçsüz bırakmaktadır her geçen gün. Günümüz bireyi de kendi 'kimliğini' bu görüntü sağanağının tam orta yerinde kurup çatmaktadır.

Konuyu 2020'li yıllar Türkiye'si açısından düşünecek olursak; şayet dijital medyadan kasıt sosyal medyayı kullanma düzeyi, yoğunluğu ve sıklığıysa, denebilir ki, bir kısım net'perestler zaten uzunca bir süredir Facebook-Twitter(X)-Youtube sathında yaşamaktalar. Hatta daha şimdiden bu namütenahi yüzeylerde o kadar engin bir özdeşlik ve ortakyaşarlık biçimleri geliştirmiş durumdalar ki, erişmeyi umdukları sosyallik seviyesi anlamında, toplumsal ve kültürel evrimlerinin çok ileri bir safhasında bulundukları bile söylenebilir. Gözetlemekte ve gözetlenmekten hoşlanmaktadırlar. Dev bir simülasyon ağı içinde yaşamaktalar ve simüle ettiklerini deneyimsel olarak çevrim dışı gündelik hayatta sınamak gibi bir becerileri var. 'Düşüncelerinin' siber alemin engin boşluklarında kaybolup gitmesinden müthiş keyif almaktalar, ancak yine de bir şekilde "var" olmaktadırlar. Dijital oyunlarla sanal direnişçi ritüelleri, zaman ve mekân dışı laflama etkinlikleriyle fiziki ve örgütlü sosyalliği zorlayan deneyimleri, anlık tepkisel kıpırdanışları spontane eleştirelliğin şahikası sayan pusuya yatmış meraklarıyla, ikinci, üçüncü, dördüncü bir yaşam, yanılsamayla iç içe yeni bir sosyallik aramaktadırlar. Aşırı yoğun yaşamaktalar, ama bir de "kendilerini yaşadıklarına inandırmaları" gerekmektedir, gerçeklik hisleri büyük ölçüde körelmiş olduğu için… Azami görünürlük cennetinin ulu irtifalarından bir türlü aşağıları göremeyen "omnipotent" tavırları ve kendi görüntülerine tutsaklıklarıyla varoluşlarına hasret insanlar öbeği: manzara tam olarak budur.

Kuşkusuz tek meselemiz tatminkâr var olamayışlar, kişisel hoşnutsuzluklar, yeni teknolojilere yönelik olağanüstü merakımız ve bunlara uyum seviyemizin yüksekliği değildir. Teknolojik belirlenimcilik ve onun uzantısı olan yeni enformasyon ve iletişim teknolojilerinin ürettiği rizikolu mevzular da değildir. Ayrıca söz konusu teknolojik gelişimin değerler alanında yol açtığı gerilimler de (teknolojik bağımlılık, mahremiyetin gönüllü ifşasının denetimi gereksizleştirmesi, bilgi güvenliği sorunları, kişilik hakları ihlalleri, dezenformasyon ve manipülasyonla bir arada yürüyen gerçeklik duygusu yitimi, hız ve deneyim alanı körelmesi, vb.) zaten uzunca bir zamandır yazılıp çizilmektedir. Sözü edilen "teknopoli"nin (Postman, 2006) özünde ekonomi-politik nitelikli daha başka sorun alanları mevcuttur. Yaratılan ve küresel kültür endüstrisi tarafından her yerde baskın kılınan neoliberal algılama, düşünme ve yaşama paradigması, devasa bir kaynak, enerji ve zaman israfına zemin hazırlayan küresel tüketim paradigması, birörnek kimliklenme ve yaşam tarzları, gündelik hayatın her düzeyinde hüküm süren empati ve sempati kaybı, gitgide çapı daha da genişleyen eşitsizlik, yoksulluk ve yoksunluk halleri, alttan alta telkin edilen benmerkezci duyuş, düşünüş, davranış kodları, modları, mitleri, hitleri, vesaireleri. Tüm bu görüngüleri de beynimizden başlayarak tüm yaşamımızı -edilgin bir zihinsel form içine hapsederek- çürüten aynı tekno-kültürel manzaraya dahil etmek gerekir.

SONUÇ

Sonuç olarak, küresel tüketim kültürü paradigmasına bitişik dijital medya ve kültür evreni hızın ve ayartının egemen olduğu akışkan bir evrendir. Söz konusu yeni medya çevresinin etkileri altında biçimlenen insan zihni ve algılama/anlama biçimleri ile deneyim kalıpları toplumsal dünya gerçekliğine yönelik anlamsal bir çerçeve kurmaya yetmeyecek ölçüde şişkin bir algı birikmesine yol açmaktadır. Bu duruma kuşkusuz yalnızca amaçsız, hızlı ve sınırsız içerik tüketimi humması yol

açmamaktadır; lüzumsuz ve kuşatıcı gerçekliğinden sual olunmaz tüketim iştahının doyumsuz ve dizginsiz doğası da neden olmaktadır. Tüm bu olumsuzlukların asıl müsebbibi ise, ciddi meselelere kafa yormaktan imtina eden, dahası düşünmenin kendisini zihne yük ve eza sayan, nitel duygusu körelmiş, rasyonel ve optimum zaman yönetimi mevhumundan bihaber, nicedir politik etkilerden arındırılmış, dolayısıyla tepki vermekten ziyade pasifize olmayı kendi "bekası" için daha uygun gören, "anlamlı yaşama kapasitesi"yle ilişiği kesilmiş, onarıcı boş zamanı zaman öldürme ifratıyla takas etmiş olan; özetle, küresel ölçekte genelleşmiş bir yaşam tarzı teveccühünün sıklığı ve sığlığıdır. Tüm bu olumsuz toplumsal/kültürel manzaranın art alanında ise, teknolojinin bilinçsizce ve irrasyonel kullanımı vardır kuşkusuz. Dün olduğu gibi, bugün de herhangi bir bilgi alanı veya teknolojiye hangi amaçla yöneliyorsak, o amacı doğrulayan sonuçlarla imtihan edilmekteyiz.

KAYNAKÇA

"Beyin çürümesinin ilacı: Zihinsel uyuşukluğa götüren alışkanlık", https://gundemakisi.com.tr/beyin-curumesinin-ilaci-zihinsel-uyusukluga-goeturen-aliskanlik, erişim: 28.03.2025.

Hari, J. (2024). *Çalınan Dikkat*, çev. İstanbul: Metis Yayınları.

Köse, H. (2014). *Şovenist İnşa Medya Gösterisinin Ahlaki Kapsama Alanı Üzerine Eleştirel Metinler*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Köse, H. (2015). "Medya Gösterisi Koşullarında Her Kimlik Bir Yanılsama", https://bianet.org/haber/kose-medya-gosterisi-kosullarinda-her-kimlik-bir-yanilsama-161423, erişim: 12.03.2025.

Marcuse, H. (2000). *Tek Boyutlu İnsan,* çev. Aziz Yardımlı, İdea Yayınevi, İstanbul, 2010; Herbert Marcuse, *Karşı Devrim ve İsyan*, çev. Gürol Koca-Volkan Ersoy, İstanbul. Ayrıntı Yayınları.

"Oxford Sözlüğü Seçti: Yılın Kelimesi 'Beyin Çürümesi'", https://gazeteoksijen.com/dunya/oxford-sozlugu-secti-yilin-kelimesi-beyin-curumesi-229523, erişim: 04.04. 2025.

Postman, N. (2006). *Teknopoli*, çev. Mustafa Emre Yılmaz, İstanbul. Paradigma Yayınları.

Virilo, P. (2003). *Enformasyon Bombası*, çev. Kaya Şahin, İstanbul: Metis Yayınları.

Virilio, P. (2018). *Hız ve Politika*, çev. Haldun Bayrı-İ. Kaya Şahin, İstanbul: Metis Yayınları.

STYLISTIC POSSIBILITIES OF SYNTACTIC UNITS IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE

MAKHMUDOVA Matanat Nariman kızı
Candidate of Philological Sciences
Head Teacher
Ganja State University
Ganja/AZERBAİJAN
metanet.mahmudova.76@mail.ru
ORCID: 0009-0001-0632-8248

ABSTRACT. Functional styles differ from each other in the use of phonetic, morphological and syntactic means of language. Syntactic units with wide stylistic possibilities are actively used in artistic, journalistic and colloquial styles to create various stylistic shades.

The article examines the stylistic possibilities of syntactic units using artistic language as an example. It is noted that one of the stylistic devices is inversion. Changing the word order affects the stylistic function of words, for example, moving a word to the beginning of a sentence increases its logical load.

Types of sentences, depending on the purpose and intonation, express the purpose and desire of the speaker. One-component sentences, which are a type of simple sentence, are associated with the situation and psychological state, create an emotional tone, enhance the description, express the speaker's attitude to the event. For example, when it is necessary to hide a person who committed an act for a certain reason, indefinite-personal sentences are used, and when generalizing, general-personal sentences are used. Stylistic figures are used as a special stylistic device to draw attention to the main idea and content of the text, to any event. The article also studies the lexical-semantic, syntactic, syntactic-semantic and syntactic-logical properties of syntactic constructions using examples from works of art.

Keywords: Style, Syntax, Inversion, Appeal, Antithesis.

Стилистические возможности синтаксических единиц в азербайджанском языке

АННОТАЦИЯ. Функциональные стили отличаются друг от друга использованием фонетических, морфологических и синтаксических средств языка. Синтаксические единицы, обладающие широкими стилистическими возможностями, активно используются в художественном, публицистическом и в разговорном стиле для создания различных стилистических оттенков.

В статье рассматриваются стилистические возможности синтаксических единиц на примере художественного языка. Отмечено, что одним из стилистических приемов является инверсия. Изменение порядка слов влияет на стилистическую функцию слов, например, перемещение слова в начало предложения увеличивает его логическую нагрузку.

Типы предложений в зависимости от цели и интонации выражают цель и желание говорящего. Однокомпонентные предложения, являющиеся разновидностью простого предложения, связаны с ситуацией и психологическим состоянием, создают эмоциональный тон, усиливают описание, выражают отношение говорящего к событию. Например, когда требуется скрыть человека, совершившего поступок по определенной причине, используются неопределенно-личные предложения, а при обобщении — общеличные предложения. Стилистические фигуры используются как особый стилистический прием для привлечения внимания к основной мысли и содержанию текста, к какому-либо событию. В статье также изучаются лексико-семантические, синтаксические, синтаксико-семантические и синтаксико-логические свойства синтаксических конструкций на примерах из художественных произведений.

Ключевые слова: Стиль, Синтаксис, Инверсия, Обращение, Антитеза.

ВВЕДЕНИЕ

Каждый язык имеет свои собственные средства выражения, соответствующие его литературным стилям. Поэтому стили отличаются друг от друга по своим лексическим и грамматическим характеристикам. Эти инструменты служат для создания образности в языке. Стилистические возможности синтаксических единиц как средств образности весьма широки. Синтаксические связи, расположение членов предложения, их повторение, виды предложения по цели высказывания, однородные члены, простые и сложные предложения, слова, обращение, слова грамматически не связанные с членами предложения и т. д. входит в объект исследования стилистики. Это, наряду с другими инструментами, играет особую роль в обогащении языка.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА РАБОТЫ

Образный потенциал синтаксических единиц — одна из наименее изученных областей стилистики. Синтаксические и стилистические средства, используемые в азербайджанском

языке, имеют широкие возможности с точки зрения адекватного выражения мысли и придания речи различных стилистических оттенков. Несмотря на то, что в области изучения литературного языка проведено немало исследований и написано множество научных работ, основное внимание в этих исследованиях уделялось стилистическим характеристикам лексического уровня. Хотя синтаксические и стилистические средства азербайджанского художественного языка в той или иной степени изучены в статьях и монографиях исследователей, сами показатели до сих пор не нашли своего полного толкования. Так, к настоящему времени в ряде учебников, монографий и диссертаций рассмотрен ряд синтаксических фигур, связанных со стилистическими аспектами некоторых синтаксических приемов, как при изучении синтаксико-стилистических особенностей языка отдельных писателей. Однако все еще сохраняется необходимость в исследованиях, посвященных синтаксико-стилистическим средствам в целом. Изучение этих возможностей, раскрытие и использование богатств языкового наследия народа имеет важное значение для развития языка и красоты нашей речи.

ИССЛЕДОВАНИЯ

Стилистика проясняет способы, с помощью которых все языковые единицы измеряются и отбираются с точки зрения значения и воздействия, а также какие из них наиболее подходят для стилистической цели (Мустафаева, 2010, с. 6). Изучение стилистических функций может быть осуществлено только после тщательного изучения языковых разделов. Фонологическое, лексикологическое и грамматическое изучение языка может создать условия для определения стилистической значимости этих разделов (Эфендиева,2012, с. 9).

Как уже упоминалось, грамматические средства играют важную роль в формировании стилей. Каждый стиль имеет свои грамматические средства выражения. Это означает, что один стиль отдает предпочтение определенным грамматическим формам, а другой стиль — другим формам.

Говоря о грамматической структуре научного стиля, авторы показывают, что в научном стиле сложные предложения, выраженные безличными глаголами, употребляются чаще, чем предложения с неопределенными лицами. В художественной литературе широко используются неопределенно-личные предложения. Однако как неопределенно-личные предложения, так и предложения, выраженные безличными глаголами, представляют собой разные формы выражения неопределенности.

Эллиптические предложения, особый тип неполных предложений, практически никогда не встречаются в научных текстах. Безличные предложения более типичны для научного стиля, чем для литературного языка.

Повествовательные предложения, общие для всех стилей, также приобретают новое значение в каждом стиле. По мере продвижения к публицистическому и особенно художественному стилю доминирование повествовательных предложений уменьшается, и открываются относительные возможности для использования образно-эмоционального синтаксиса в высказываниях в соответствии с внутренней логикой, функциями и задачами этих стилей. В отличие от научного стиля, простые, побудительные и восклицательные предложения отражают разные оттенки, что создает особую гармонию.

Художественный стиль отличается от других своей образностью. Синтаксические единицы широко используются для того, чтобы сделать литературный язык эффективным, эмоциональным. Различные формы синтаксических единиц выполняют в художественной литературе определенную стилистическую функцию. В художественной литературе используются как односоставные, так и двухсоставные предложения. Однако каждое предложение связано с определенной стилистической задачей.

Среди однокомпонентных предложений заметно определенное разделение задач. Такое разделение позволяет использовать однокомпонентные предложения взаимозаменяемо. Следовательно, событие, предмет или сцена, описываемые назывным предложением, не могут быть выражены в предложениях с неопределенным или общим лицом.

Назывное предложение в основном используются в ремарках. Хотя неопределенно-

личные предложения предоставляют информацию о времени и месте, в которых будут происходить события, они в основном связаны с ситуацией и психологическим состоянием. Назывное предложение не вступает в диалогическую речь и не может участвовать в вопросно-ответной реплике. В отличие от назывного предложения слово-предложение является основным элементом диалогической речи.

Когда говорящему неизвестен исполнитель действия или когда говорящий по той или иной причине хочет скрыть исполнителя действия, используются неопределенно-личные предложения, а при обобщении — общеличные предложения.

Наряду с односоставними предложениями в определенном тексте, несомненно, присутствуют и двусоставные предложения. Односоставные и двусоставные предложения часто используются как синонимы. Таким образом, можно передать идею или информацию, выраженную в предложении с неопределенным лицом, в предложении, выраженном неопределенным глаголом. Поэтому, когда есть возможность выразить одну и ту же мысль и в сложноподчиненном, и в сложносочиненном предложении, автор выбирает одно из них. Простые сложносочиненные предложения также широко используются в художественной литературе (Нагдалиев, 2013, с.46).

Трудно представить себе художественную литературу, особенно прозу, без диалога. Потому что образы в произведениях искусства сообщаются друг с другом. В основе диалогической речи часто лежат неполные предложения. Хотя неполные предложения более характерны для устной речи, они используются и в художественной литературе, особенно в диалогах и частичных описаниях.

Вопросительные предложения, особенно риторические вопросы, часто используются в художественной литературе. Эффект, создаваемый риторическими вопросами, не может быть достигнут ни образными, ни реальными вопросами. Поэтому риторические вопросы считаются синтаксическими фигурами.

В работах, посвященных стилю, часто упоминается порядок слов. Особенно широко обсуждается инверсия. «В нашем языке существует определенная последовательность логически и грамматически приемлемого порядка членов предложения: подлежащее предшествует сказуемому, определение предшествует подлежащему, обстоятельство и дополнение предшествует сказуемому». Такая последовательность считается целесообразный для выражения идеи. Такое расположение более характерно для письменной речи. Иногда, в зависимости от содержания мысли и назначения подлежащего, этот порядок нарушается, и члены предложения меняются местами. Это изменение направлено на создание стилистического эффекта и повышение заметности слов и словосочетаний. Такая инверсия более всего проявляется в языке поэзии» (Абдуллаев, 2013, с.186).

Изменение порядка слов в предложении увеличивает силу и эмоциональность выражения. Таким образом, порядок слов связан как с грамматической структурой языка, так и с типом (жанром) произведения. Таким образом, подобно тому, как художественное произведение или драма, написанная в прозе, отличаются от стихотворения. Порядок слов в научном произведении также отличается от любого другого художественного произведения. Потому что, в то время как в научных работах порядок слов ожидается, в литературных произведениях, особенно в поэзии, порядок слов в некоторой степени нарушается поэтической техникой — размером и рифмой — и, в некотором смысле, подчиняется им.

Порядок слов в предложении играет важную роль в формировании и создании того или иного текста. Это касается всех направлений литературного языка. Предложения в тексте связаны друг с другом важными средствами. Изменение порядка слов влияет на логическую функцию слов. Например, когда сказуемое стоит в начале предложения, ее логическая нагрузка увеличивается. Смещение предиката между инверсией членов предложения имеет более интересные свойства. Поскольку положение сказуемого фиксировано относительно положения других членов предложения. Изменение того, что определяется сказуемым, также означает изменение их функции. Таким образом, когда положение определяемого объекта изменяется

вместе с определителем, то слово, выступающее в роли определителя, используется в качестве сказуемого. В это время сказуемое произносятся с особой интонацией.

Однородые члены также играют определенную роль в создании образности. Для усиления воздействия слова художник часто искусно использует такие стилистические приемы, как перечисление глаголов.

Слова, грамматически не связанные с членами предложения, особенно обращения, имеют широкую художественную коннотацию. Обращение к неодушевленным предметам и их оживление — прием, часто используемый в художественной литературе.

Использование синтаксических единиц тесно связано с идеей, содержанием и развитием событий в произведении. Выбор и использование того или иного типа предложения зависит от индивидуального стиля. Точный подбор и построение предложений в литературном языке имеет большое значение. Иногда грамматически правильные предложения могут не обладать художественным качеством. Часто даже простое предложение не оказывает сильного эмоционального воздействия. Таким образом, проблема не ограничивается грамматически правильным построением предложений и использованием меньшего количества сложных предложений.

Художественный язык отличается от других стилей литературного языка своей образностью, выразительностью, эмоциональностью. Но эти качества не возникают сами по себе. Для создания образов в произведении искусства используются различные средства. Группа лингвистов считает, что образность возникает только посредством метафоризации слов. Другая группа лингвистов отметила роль других языковых единиц в создании произведений искусства, наряду с лексическими средствами, особенно метафоры. Нет такого слова или языковой единицы, которые не давали бы материала для художественного выражения.

Таким образом, те, кто связывает искусство с метафорой, отрицают другие средства, задействованные в создании искусства. Однако наряду с лексическими средствами в создании художественности активно участвуют и грамматические средства. Поэтому в работах по языкознанию большое внимание уделяется художественным качествам, создаваемым грамматическими средствами, и в целом стилистическим возможностям грамматических средств.

Синтаксические средства занимают центральное место среди выражений, образованных грамматическими способами. Стилистические возможности синтаксических единиц шире и разнообразнее. Каждая синтаксическая единица, от порядка слов до сложных предложений, имеет определенный художественный оттенок. Поэтому некоторые авторы, говоря о синтаксисе, часто подразумевают даже стилистику. В некоторых работах стилистику называют «высшим синтаксисом». Предмет изучения синтаксиса часто был и продолжает оставаться источником споров среди специалистов.

Известно, что в лингвистических работах объектом изучения синтаксиса, как правило, считаются словосочетания и предложения. Однако некоторые авторы возражают против такого разделения. По этому поводу существует два мнения:

1. Предметом изучения морфологии должны быть словосочетания, а не синтаксис.

2. Объектом изучения синтаксиса должны быть словосочетания. Его следует удалить из синтаксиса предложения и перенести в другую область, например, в риторику.

В 1960 году на конференции в Москве, посвященной теоретическим вопросам синтаксиса, А.Б. Шапиро заявил, что синтаксис должен заниматься со словосочетаниями, а риторика — с предложениями. Интересно то, что синтаксис здесь приравнивается к риторике. Риторика — это область стилистики.

Среди языковых единиц наиболее богатыми в стилистическом отношении являются лексические и синтаксические элементы, тогда как относительно ограниченными в этом отношении являются фонетические и морфологические элементы. Так, образные единицы и метафоры, являющиеся наиболее выразительными средствами языка, а также синтактико-стилистические фигуры обладают разнообразными стилистическими возможностями. Стилистические фигуры относятся к способам выражения, созданным с помощью синтаксических средств.

Все формы, связанные со структурой речи и построением фраз в художественном произведении, называются фигурами. Мы часто относим рассмотрение этих форм к поэтическому синтаксису. Как и метафоры, фигуры речи — это не просто украшения речи. Они совершенно необходимы и вытекают из особенностей нашей психологии и природы языка. Когда человек взволнован, охвачен радостью, грустью или гневом, его речь становится необычной, теряет спокойный эпический характер, меняется структурно: фразы становятся короче, некоторые слова не договариваются до конца, а другие повторяются. Фигуры в основном являются формой выражения чувств, настроений и эмоций персонажей. Фигуры речи не изменяют смысла отдельных слов, они лишь влияют на структуру речи и в первую очередь направлены на человеческие чувства. К основным типам фигур автор относит повтор, анафору, эпифору, фрагментацию, инверсию, обращение, риторическое восклицание или вопрос и антитезу. Когда мы говорим о стилистической фигуре, мы имеем в виду такие факторы, как отклонение от нормы, отклонение от истинного смысла, украшение речи образными выражениями, что не ограничивается синтаксическими фигурами.

Фигуры бывают лексико-семантические, синтаксические, синтаксико-семантические и синтаксико-логические. Среди стилистических приемов, используемых в языке литературных произведений, особое значение имеют синтаксические фигуры. «Фигуры служат для определения индивидуальных стилистических особенностей произведения искусства». Таким образом, на синтаксическом уровне в отдельных стилях возникают сходства и различия, когда одни авторы предпочитают использовать больше синтаксически-логические или синтаксически-семантические фигуры, а другие – приемы создания ритма и мелодики синтаксических единиц» [2, с. 178]. Синтаксические фигуры открывают перед художником большие возможности для достижения разнообразных стилистических целей в языке художественных произведений, дают писателю и поэту возможность эффектно, образно и эмоционально-выразительно характеризовать внутреннюю одухотворенность образов, выразить свои идеи. Таким образом, изучение фигур создает возможность дальнейшего изучения художественного языка на синтаксическом уровне. По сравнению с другими стилями литературного языка художественный стиль имеет более широкий стилистико-семантический диапазон в области синтаксиса. Так, в художественной литературе наряду со словосочетаниями и типами предложений, подчиняющимися нормам литературного языка, употребляются также чисто стилистические сочетания и формы предложений (например, эллиптические предложения, риторические вопросы, предложения с определенным изменением порядка слов и т. п.), которые в основном являются характеристиками, присущими разговорному стилю и проявляются в речи персонажей, а иногда и в повествовании автора. Синтаксические конструкции, как и слова в литературном языке, служат художественному представлению образов.

Существуют следующие виды стилистических фигур: анафора, эпифора, антитеза, параллелизм, анадиплосис (аллюзия), круговой повтор, инверсия, риторический вопрос, художественное обращение и т. д. Рассмотрим некоторые из них:

Эллипсис. Среди стилистических явлений, встречающихся в конструкциях предложений, особое значение имеет эллипсис. Эллипсис или многоточие (от греческого слова «ellepsis» — нисхождение, выпадение) — синтаксическая фигура, основанная на пропуске одного из членов предложения (чаще всего сказуемого), смысл которой легко восстанавливается. С помощью этой стилистической фигуры речь становится динамичной и лаконичной.

Риторический вопрос. В зависимости от цели высказывания выделяют три типа вопросительных предложений: настоящие вопросы, риторические вопросы и провокационные вопросы. Риторические вопросительные предложения — это предложения, которые, несмотря на то, что структурно имеют форму вопроса, по содержанию не выражают вопроса, и в этом отношении они отличаются от настоящих вопросительных предложений. Этот тип вопросительного предложения не требует ответа; ответ неявно подразумевается в самом вопросе. Поскольку риторический вопрос не рассчитан на получение ответа от другой стороны и предоставляет конкретную информацию. На этот вопрос нет необходимости давать ответ.

Риторические вопросы выражают логическое суждение. Эти синтаксические конструкции используются как особый стилистический прием в литературных произведениях для более глубокого выражения, привлечения внимания читателя к той или иной проблеме или событию, а также для оказания на него более глубокого воздействия.

Антитеза. Антитеза — одно из стилистических явлений, служащее для усиления идеи в произведениях искусства. Антитеза — фигура, часто используемая в художественном и публицистическом стилях. Сведения об этой стилистической фигуре приведены в ряде научных и теоретических работ. Антитеза (от греч. antithesis — противоречие, противопоставление) образуется при участии элементов двух уровней языка — лексических и синтаксических единиц. В лексике, в основном антонимах, а в синтаксисе в качестве стилистических контрастов выступают как тексты, образованные при участии антонимов, так и отдельные предложения, резко различающиеся между собой и выражающие противоречие в своем общем содержании. Антитеза может быть частью предложения, сложного синтаксического целого, абзаца или двух абзацев. Даже слова, не являющиеся антонимами, связаны в тексте, образуя художественную фигуру антитезы.

Повторение. Повторение используется для усиления и увеличения выразительности какой-либо идеи или смысла. Оно также используется для того, чтобы показать непрерывность действия, передать его более детально, сосредоточить больше внимания на основной идее и содержании текста. Поэты и писатели более эффективно выражают определенные события, мысли и чувства посредством повторения. Эта стилистическая фигура вносит ритмичность и мелодичность в структуру высказывания в художественной литературе, особенно в поэзии, придает стихотворению интенсивность, усиливает его динамику.

Известны различные виды повтора: геминация или редупликация, анафора, эпифора, симплока, эпистрофа или анепифора (циклический повтор), анадиплосис, эпимона, антиметабола, повтор в обратном порядке, уточняющий повтор, повтор, используемый в середине предложения, повтор предложения и т. д. Ряд авторов обсуждали в своих работах различные типы или формы выражения повторения (Байларова, 2008,с.64).

Использование стилистических фигур в произведениях искусства не случайно, а основано на классической традиции. Таким образом, мы становимся свидетелями широкого использования этих стилистических фигур, начиная от эпоса «Китаби-Деде Горгуд» и других фольклорных образцов и заканчивая произведениями И. Насими, М. Физули, М. П. Вагифа, М. А. Сабира и других классиков. Эти стилистические фигуры были введены в художественную литературу нашими классиками, а наши современные писатели и поэты впоследствии остались верны заложенной ими традиции.

ВЫВОДЫ

Синтаксические единицы используются в языке для выполнения различных стилистических функций. К таким языковым средствам относятся усиление смысла, выражение эмоций, психологическое воздействие на собеседника, расширение или сужение смысла, логическое суждение, противоречие и т. д. как, в то время как некоторые единицы выполняют стилистические функции, такие как ритмичность и мелодичность. В художественной литературе эти синтаксические конструкции служат художественному представлению образов и событий. Синтаксические единицы являются незаменимыми языковыми средствами художественного, бытового и публицистического стиля.

ЛИТЕРАТУРА:

1.Абдуллаев Н. (2013).Основы культуры речи. Учебник. Баку.
2. Байларова А. (2008). Стилистические фигуры в литературном языке. Баку:«Нурлан».
3. Эфендиева Т. (2012). Лексическая стилистика азербайджанского языка. Баку: «Наука и образование»
4. Мустафаева Г. (2012).Стилистика азербайджанского языка. Баку.
5. Нагдалиев А.,Гусейнова Г.(2013). Практикум по теме «Основы культуры речи и стилистики». Гянджа.

NİĞDE TÜRK MİMARİSİNDE ÇATI VE TOL SİSTEMİNDE YAPILAN BEŞİK TONOZLU ESERLER

Mehmet ÖZKARCI
Prof. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü
Bişkek/ KIRGIZİSTAN
mehmet.ozkarci@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0001-6822-7816

ÖZET. Niğde, Anadolu'da tarihî dokusunu koruyan önemli illerimizden birisidir. Niğde'de; Koyunlu Kasabası-Koyunlu Türbesi (XV. yüzyıl), Güllüce Köyü – Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi (XVII. yüzyıl), Fertek Kasabası – Orta Pınar Çeşmesi (XVIII. yüzyıl), Kömürcü Köyü – Eski Camii (XVIII. yüzyılın ikinci yarısı), Yaylayolu Köyü – Aşağı Pınar Çeşmesi (1848), Aşlama Köyü Camii (1882), Altunhisar İlçesi/ Yeşilyurt Kasabası – Kale Camii (1568), Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü – Eski Camii (1786), Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi (1786), Çiftlik İlçesi/ Azatlı Kasabası – Aşağı Camii (XV. yüzyıl) ve Çiftlik İlçesi/ Kula Köyü – Eski Camii (XIX. yüzyıl) *çatı (kemer) ve tol (aralık)* sisteminde inşâ edilen sivri beşik tonozlarla örtülmüştür.

Bu örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozların sık aralıklarla yerleştirilen çok sayıda takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır. Beşik tonozlar önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere *"çatı"*, iki kemer arasında kalan bölgeye de *"tol"* veya *"aralık"* denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, *"çatı (kemer)"* ve *"tol (aralık)"* sayısıyla belirtilir. Beşik tonozda *'çatı ve tol'* kısımları atlamalı olarak birbirini takip etmektedir. Türk mimarîsinde özgün bir tasarıma sahip olan bu tür örtü sistemine yaygın olarak Niğde ve çevresinde rastlamaktayız. Türk mimarisinde bu tarz örtü sistemi, daha çok yöresel bir özellik olarak görülmekte olup Türk sanatının zenginliğini ortaya koymaktadır.

Bildirimizde; Niğde'de *"çatı (kemer)"* ve *"tol (aralık)"* örtü sisteminde inşâ edilen ve yukarıda bahsedilen toplam 11 yapı, mimarî ve süsleme özellikleri yönünden incelenerek, Türk sanatındaki yerleri ve önemleri belirtilecektir.

Anahtar kelimeler: Niğde, Çatı (Kemer), Tol (Aralık)

Barrel Vault Works Built in Roof and Range System in Niğde Turkish Architecture

ABSTRACT. Niğde is one of the important provinces in Anatolia that has preserved its historical texture. In Niğde; Koyunlu Town - Koyunlu Tomb (15th century), Güllüce Village - Tomb of Şeyh İbrahim Tekke (17th century), Fertek Town - Orta Pınar Fountain (18th century), Kömürcü Village - Old Mosque (second half of the 18th century), Yaylayolu Village - Aşağı Pınar Fountain (1848), Aşlama Village Mosque (1882), Altunhisar District / Yeşilyurt Town - Kale Mosque (1568), Çiftlik District / Ovalıbağ Village - Old Mosque (1786), Çiftlik District / Ovalıbağ Village Laundry (1786), Çiftlik District / Azatlı Town - Aşağı Mosque (15th century) and Çiftlik District / Kula Village - Old Mosque (19th century) are covered with pointed barrel vaults constructed in the roof (arch) and tol (range) system.

The most important feature of this covering system is that the barrel vaults are supported by numerous reinforcement arches placed at close intervals. Barrel vaults are obtained by first building pointed arches and then arranging stones between two arches. The arches are made to protrude outwards. In the region, these arches are called "roof" and the area between the two arches is called "tol" or "range". Thus, the definition of a vault is indicated by the number "roof (arch)" and "tol (range)". In a barrel vault, the roof and range parts follow each other in an alternating manner. We commonly come across this type of covering system, which has an original design in Turkish architecture, in Niğde and its surroundings. In Turkish architecture, this type of covering system is mostly seen as a regional feature and reveals the richness of Turkish art.

In our report, a total of 11 structures mentioned above, constructed in the "roof (arch)" and "tol (range)" covering system in Niğde, will be examined in terms of their architectural and decorative features, and their place and importance in Turkish art will be stated.

Keywords: Niğde, Roof (Arch), Tol (Range).

GİRİŞ

Niğde yöresi, coğrafî konumu itibariyle İç Anadolu ile Akdeniz Bölgesi'ni birbirine bağlayan geçit üzerinde yer aldığı için tarih boyunca siyasî ve ekonomik yönden önemini korumuştur. Türklerin hakimiyetinden önce Niğde şehrinin yerinde önemli bir iskân merkezi yoktu. En önemli şehir, şimdiki Niğde'nin 23 km. güneybatısında yer alan Tyana (Kemerhisar) şehri idi. 10. yüzyılda Tyana çeşitli saldırılara maruz kalıp harabe olunca, buranın yerini, suyu daha bol olan Niğde almıştır. Niğde'nin şehir olarak gelişmesi Anadolu Selçukluları'ndan itibaren başlamıştır (Ramsay, 1961: 386; Konyalı, 1974: 203, 243-244; Uçar, 1990: 104; Topal, 2005: 17, 22-23).

Malazgirt Zaferi'nden (1071) Niğde şehir merkezinde Roma ve Bizans dönemlerinden günümüze gelen hiçbir kalıntı mevcut değildir; kaynaklarda da Selçuklular'dan önceki dönemine ait bir bilgiye rastlamıyoruz. Aynı şekilde 1834'de Niğde'yi ziyaret eden Ch. Texier, İslâm eserlerinin çok olduğunu buna mukabil eski çağa ait eserlerden hiçbir kalıntı olmadığını belirtmektedir (Texier, 1340: 87). Türkler'in Bizanslılar'dan aldığı kentsel mirasın ne olduğu konusunda da bilgimiz yoktur. Bu yönüyle Niğde'ye tam bir "Türk-İslâm Şehri" diyebiliriz.

Niğde, Anadolu Selçukluları'nın en mühim askerî merkezlerinden biri olmuş ve buraya *"Dârü'l- Pehlivaniyye"* (Pehlivanlar Yurdu) unvanı verilmiştir. Türk mimarîsinde plân ve bezemeleri yönünden tek örnek olarak kalan birçok eseri bünyesinde toplamaktadır. Bundan dolayı Niğde, bünyesinde barındırdığı mimarî eserlerin çeşitliliği ve göstermiş olduğu özellikleriyle Türk mimarîsinde özgün bir yere sahiptir.

Niğde'de incelediğimiz; Altunhisar İlçesi/ Yeşilyurt Kasabası – Kale Camii (1568), Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü – Eski Camii (1786), Çiftlik İlçesi/ Azatlı Kasabası – Aşağı Camii (XVIII. yüzyıl), Kömürcü Köyü – Eski Camii (XVIII. yüzyılın ikinci yarısı), Aşlama Köyü Camii (1882), Çiftlik İlçesi/ Kula Köyü – Eski Camii (XIX. yüzyıl), Koyunlu Kasabası-Koyunlu Türbesi (XV. yüzyıl), Güllüce Köyü – Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi (XVII. yüzyıl), Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi (1786), Fertek Kasabası – Orta Pınar Çeşmesi (XVIII. yüzyıl) ve Yaylayolu Köyü – Aşağı Pınar Çeşmesi (1848), *çatı (kemer) ve tol (aralık)* sisteminde inşâ edilen sivri beşik tonozlarla örtülmüştür.

Türk mimarisinde tonoz çeşidi içerisinde daha çok beşik tonoz kullanılmıştır. Beşik tonoz, mimaride uzunlamasına devam eden, yarım silindir biçimindeki kemer formunda bir örtü sistemidir. Fakat yukarıda bahsettiğimiz yapılarda görülen örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozların sık aralıklarla yerleştirilen çok sayıda takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır. Beşik tonozlar önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere ***"çatı"***, iki kemer arasında kalan bölgeye de ***"tol"*** veya ***"aralık"*** denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, *"çatı (kemer)"* ve *"tol (aralık)"* sayısıyla belirtilir. Beşik tonozda *'çatı ve tol'* kısımları atlamalı olarak birbirini takip etmektedir. Türk mimarîsinde özgün bir tasarıma sahip olan bu tür örtü sistemine yaygın olarak Niğde ve çevresinde rastlamaktayız. Türk mimarisinde bu tarz örtü sistemi, daha çok yöresel bir özellik olarak görülmekte olup Türk sanatının zenginliğini ortaya koymaktadır.

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

Bu çalışmamızda önce litaratür taraması yapılmış, fakat tespit ettiğimiz yapılar hakkında bir yayına rastlanılmamış olup, bu zamana kadar bilimsel olarak incelenmediği görülmüştür. Bundan dolayı yukarıda bahsettiğimiz onbir (11) mimari eser, Niğde İli'nde yaptığımız envanter çalışmalarımız sırasında ilk defa tarafımızdan tespit edilerek bilim dünyasına tanıtılmıştır (Özkarcı (1-2), 2014). İlk önce mimari eserlerin rölöve planları çıkarılarak, fotoğrafları çekilmiş ve yerinde yaptığımız gözlemlerimiz ayrıntılı bir şekilde not edilmiştir. Daha sonra yapılar bilimsel olarak Sanat Tarihi metodolojisine göre incelenmiştir.

Bu çalışmamızda yer alan onbir (11) mimari eser, Türk mimarisinde pek kullanılmayan *çatı (kemer) ve tol (aralık)* sisteminde inşâ edilen sivri beşik tonozlarla örtülmüştür. Bu tür örtü sistemine yaygın olarak Niğde ve çevresinde rastlamaktayız. Türk mimarisinde bu tarz örtü sistemi, daha çok yöresel bir özellik olarak görülmektedir.

1- Altunhisar İlçesi/ Yeşilyurt Kasabası – Kale Camii

Yapı, Altunhisar İlçesi'ne 2 km. uzaklıktaki Yeşilyurt Kasabası'nın Kale Mahallesi, Bayındır Sokak'ta yer alır. Cami inşâ kitabesine göre, Nureddin Halife'nin oğlu Gâzi İnam Çelebi tarafından 975 H./ 1568 M. yılında yaptırılmıştır.

Vâdiye hâkim eğimli arazi üzerine inşâ edilen cami, günümüze bazı onarımlar görerek gelmiş ve orijinal dokusunu önemli ölçüde korumaktadır. Bilinen ilk onarımı, tamir kitabesine göre, Nâzır Ali Ağa tarafından Halil Usta'ya 1270 H./ 1854 M. yılında yaptırılmıştır. Yapının daha sonra da onarım gördüğü anlaşılmaktadır. Onarımlar sırasında beşik tonoz üstten betonla kaplanmış, iç duvarlar ve

cephedeki derzler sıvanmış ve kuzey tarafına avlu niteliğinde küçük mekân eklenmiştir. Yeşilyurt Kasabası Belediyesi'nin mülkiyetinde olan cami, 1996 yılına kadar fonksiyonunu sürdürmüş, fakat yakınına yeni cami yapılınca ibadete kapatılmıştır.

Eğimli arazi üzerine doğu-batı doğrultusunda yerleştirilen yapı, beşik tonozla örtülü harim kısmından oluşur (Çizim: 1). Cami dıştan 6.60 x 12.00 m. ölçülerindedir. Ahşap hatıllı cephe duvarlarında kaba yonu ve moloz taş; cümle kapısı, mihrap ve örtü sisteminde sarımtrak renkte ince yonu taş malzeme kullanılmıştır. Cephe duvarlarında iki sıra ahşap hatıla yer verilmiş ve bu hatıllar aynı zamanda pencerelerin lentosunu da oluşturmaktadır. Oldukça sade inşâ edilen yapının monotonluğu, doğu ve batı cephelerinde açılan mazgal pencerelerle giderilmeye çalışılmıştır.

Arazinin topografik yapısından dolayı caminin kuzey cephesi 2.00 m. kadar yolun altında kalmakta ve yoldan avlu kısmına yedi basamaklı taş merdivenle inilmektedir (Fotoğraf: 1). Harim kısmına, batı cephenin kuzey tarafında açılan 0.94 x 1.50 m. ölçülerinde söveli ve basık kemerli cümle kapısından girilir (Fotoğraf: 2). Enine dikdörtgen plânlı iç mekân, 4.90 x 10.45 m. ölçülerindedir. Harim, sivri beşik tonozla kapatılmıştır. Beşik tonoz önceden üstten toprak dam ile örtülüyken, onarımlar sırasında betonla kaplanmıştır. Bu camideki örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozun sık aralıklarla yerleştirilen sekiz takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır (Çizim: 1; Fotoğraf: 3-4). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere "çatı", iki bölge arasında kalan bölgeye de "aralık" denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve "aralık" sayısıyla belirtilir.

İç mekân, doğu ve batı duvarlarında açılan birer adet dikdörtgen kesitli hafif mazgal pencereyle aydınlatılmıştır. Güney duvarının ortasına yerleştirilen taş mihrap, 0.35 x 0.68 x 1.47 m. boyutlarında sivri kemerli ve yarım daire plânlı nişe sahiptir (Fotoğraf: 4). Mihrabın iki yanına simetrik olarak birer tane küçük dolap nişi yapılmıştır. Harimin güneybatı köşesine sekiz basamaklı ahşap minber ile doğu tarafına ahşap vaaz kürsüsü yerleştirilmiştir. Cami sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

Kitabe:

Cümle kapısının üstünde inşâ ve tamir kitabeleri bulunmaktadır.

İnşâ Kitabesi:

İnşâ kitabesi, 0.60 x 0.60 m. ölçülerindeki mermer levha üzerine sülüs hat ile üç satır olarak yazılmış ve satırlar kartuş içerisine alınmıştır (Fotoğraf: 2).

1.Ve inne'l-mesâcide lillahi felâ ted'û me'allahi ilâhen âhere.

2.Benâ haze'l-mescide'l-mübâreke Gâzi İn'am

3.Çelebi ibni Nureddin Halife fî târih sene 975.

["Mescitler şüphesiz Allah'ındır. O hâlde Allah ile birlikte kimseye yalvarmayın (ve kulluk etmeyin) (Cin Sûresi/ 18). Bu mübarek mescidi, Nureddin Halife'nin oğlu Gâzi İnam Çelebi 975 yılında inşâ ettirdi].

Kitabenin birinci satırı Cin Sûresi'nin 18. âyetini ihtiva etmektedir. Fakat bu âyet "ehâden" kelimesiyle tamamlanması gerekirken, bu kelimeyle aynı mânâya gelen Mü'minûn Sûresi'nin 117. âyetindeki *"ilâhen âhere"* kelimeleri yazılmıştır.

Kitabeye göre cami, Nureddin Halife'nin oğlu Gâzi İnam Çelebi tarafından 975 H./ 1568 M. yılında yaptırılmıştır.

Tamir Kitabesi:

Tamir kitabesi, cümle kapısının basık kemerinin kilit taşına yazılmış ve kilit taşı sorguç şeklinde düzenlenmiştir. Sülüs hat ile dört satır olarak yazılan taş kitabe 0.25 x 0.40 m. Ölçülerindedir (Fotoğraf: 5).

1.Mâşâ-Allah

2.Nâzır Ali Ağa

3.Usta Halil

4.Sene 1270.

Kitabeye göre cami, Nâzır Ali Ağa tarafından Halil Usta'ya 1270 H./ 1854 M. yılında tamir ettirilmiştir.

2- Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü – Eski Camii

Yapı, Çiftlik İlçesi'ne 7 km. uzaklıktaki Ovalıbağ Köyü'nde yer alır. Cami cümle kapısında yer alan inşâ kitabesine göre, 1201 H./ 1786 M. yılında yapılmıştır.

Cami orijinal dokusunu önemli ölçüde korumaktadır. Köyde yeni cami inşâ edilince Eski Camii 1987 yılında ibadete kapatılmıştır. Bugün depo olarak kullanılan yapı, bakımsız bir hâldedir. Caminin günümüze kadar bazı onarımlar gördüğü anlaşılmaktadır. Bu onarımlar sırasında cephe duvarındaki derzler sıvanmış, iç duvarlar ve örtü sistemi sıvanarak badana edilmiş ve örtü sistemi üstten betonla kaplanmıştır. Ovalıbağ Köyü Muhtarlığı'nın mülkiyetinde olan cami, 1987 yılında ibadete kapatılmış olup depo olarak kullanılmaktadır.

Kuzey-güney doğrultusunda yerleştirilen yapı, beşik tonozla örtülü harim kısmından oluşur (Çizim: 2). Cami dıştan 8.80 x 13.40 m. ölçülerindedir. Cephe duvarlarının köşe bağlantılarında ince yonu taş, diğer kısımlarda kaba yonu ve moloz taş; cümle kapısı, mihrap ve örtü sisteminde ince yonu taş malzeme kullanılmıştır (Fotoğraf: 6). Cami dışa kapalı olup sadece güney duvarında iki pencereye yer verilmiştir.

Harim kısmına doğu duvarının kuzey köşesinde açılan 0.92 x 1.80 m. ölçülerinde dikdörtgen kesitli kapıdan girilir (Fotoğraf: 7). Cümle kapısı yol seviyesinin 1.10 m. altında kalmıştır. Boyuna dikdörtgen plânlı iç mekân, 5.85 x 10.70 m. boyutlarındadır. Harim sivri beşik tonozla kapatılmıştır. Fakat burada örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozun sık aralıkla yerleştirilen yedi takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır (Çizim: 2; Fotoğraf: 8). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere "çatı", iki kemer arasında kalan bölgeye de "tol" veya "aralık" denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık (tol) sayısıyla belirtilir. Beşik tonoz önceden toprak dam ile örtülüyken, onarımlar sırasında betonla kaplanmıştır.

İç mekân sadece güney duvarında açılan dikdörtgen kesitli iki pencereyle aydınlatılmıştır. Yapıda yeterli sayıda pencereye yer verilmediği için iç mekân biraz loştur.

Güney duvarının ortasına yerleştirilen taş mihrap sıvanarak boyanmıştır. Yarım daire plânlı ve dilimli kemerli olan mihrap nişi 0.43 x 0.75 x 1.50 m. Boyutlarındadır (Fotoğraf: 8). Harimin kuzey tarafına boydan boya ahşap müezzin mahfili yerleştirilmiştir. Ayrıca caminin damına sonradan köşk tipinde basit minare yapılmıştır. Cami sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

İnşâ Kitabesi:

Yapının inşâ kitabesi, cümle kapısının güney sövesinin üst kısmına *"Sene 1201"* şeklinde kazılmıştır. Buna göre caminin 1201 H./ 1786 M. yılında yapılmıştır.

3- Çiftlik İlçesi/ Azatlı Kasabası - Aşağı Camii

Yapı, Çiftlik İlçesi'ne 3 km. uzaklıktaki Azatlı Kasabası'nın Çayır Mahallesi, Cami Sokak'ta yer alır. Caminin inşâ kitabesi olmadığı için yapım yılını bilemiyoruz. Fakat yapının XVIII. yüzyılda inşâ edildiği sanılmaktadır.

Eğimli bir arazi üzerine inşâ edilen cami, evler tarafından kuşatılmıştır. Bazı ilâve ve onarımlarla günümüze gelen cami, orijinal dokusunu kısmen korumaktadır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla yapı 1983, 1994 ve 2000 yılında onarım görmüştür. 1983 yılında yapılan onarımda; caminin kuzey duvarı yıkılarak harim kuzeye doğru 3.00 m. betonarme olarak uzatılmış ve buraya beton mahfil yapılmış ve caminin kuzeybatı köşesine kesme taştan tek şerefeli minare inşâ edilmiştir. Onarımlar sırasında duvarlar ve örtü sistemi sıvanarak badana edilmiş, beşik tonozlu örtü sistemi üstten eğimli kiremit çatıyla kapatılmış ve ahşap doğramalar yenilenmiştir. Cami, Azatlı Kasabası Belediyesi'nin mülkiyetindedir. Kullanımı Diyanet İşleri Başkanlığı'na devredilmiş olup, ibadete açıktır.

Boyuna dikdörtgen plânlı ve dıştan 8.10 x 11.30 m. ölçülerinde olan cami, harim kısmından oluşur (Çizim: 3; Fotoğraf: 9). Yapının duvarlarında kaba yonu ve moloz taş; cümle kapısı, mihrap, pencere ve örtü sisteminde sarımtrak renkte ince yonu taş malzeme kullanılmıştır. Caminin sadece batı ve güney duvarlarında pencere açılmış olup diğer cepheler dışa kapalıdır.

Harim kısmına batı duvarının kuzey köşesinde açılan 1.00 x 2.00 m. ölçülerinde dikdörtgen kesitli kapıdan girilir. Boyuna dikdörtgen plânlı iç mekânın orijinalinde 5.90 x 9.10 m. boyutlarında

olduğu anlaşılmaktadır. Onarımlar sırasında harim kısmı kuzey tarafa 3.00 m. kadar uzatılarak ebatı 5.90 x 12.10 m. olmuştur. İç mekân yanlarda duvarlara istinat eden ve üç sivri takviye kemeriyle desteklenen kuzey-güney yönünde beşik tonozla kapatılmıştır. Tonozun kilit taşına kadar olan yüksekliği 4.80 m. dir (Çizim: 3; Fotoğraf: 10-11). Yörede takviye kemerlerinin arasında kalan tonoz yüzeylerine "tol" adı verilmektedir. Beşik tonoz önceden üstten toprak dam ile örtülü iken 1994 yılındaki onarımlar sırasında eğimli kiremit çatıyla kapatılmıştır.

İç mekânın aydınlığı alttan; güney duvarında bir, batı duvarında iki üstten; güney ve batı duvarlarında birer adet olmak üzere toplam beş tane dikdörtgen kesitli pencereyle sağlanmıştır.

Güney duvarının ekseninden 0.55 m. doğu tarafa kaydırılan taş mihrap sıvanarak boyanmıştır (Fotoğraf: 11). Mihrap iç mekâna hafif taşıntı yapmaktadır. Doğu duvarında 0.60 x 0.64 x 1.20 m. boyutlarında dikdörtgen kesitli dolap nişi mevcuttur. Harimin güneybatı köşesindeki sekiz basamaklı demir doğrama minber yeni yapılmıştır.

Yapı genelinde sade inşâ edilmekle beraber, yapının monotonluğu güney duvarındaki taş mihrap ile giderilmeye çalışılmıştır. Mihrap 1.70 x 2.50 m. ölçülerinde olup iç mekâna hafif taşıntı yapmaktadır. Mihrap dıştan yarı yüksekliğe kadar sütunceyle sınırlandırılmış ve üst kısmı kandillik olarak yapılmıştır. Sütuncelerden kandillik tablasına mukarnaslarla geçiş sağlanmıştır. Ayrıca mihrap üç yandan profilli silmeyle çerçeve içerisine alınmıştır. Yarım daire plânlı ve sivri kemerli mihrap nişi 0.40 x 0.86 x 1.30 m. boyutlarındadır. 1.00 m. yüksekliğindeki kavsara yatay silmelerle hareketlendirilmiştir.

4- Kömürcü Köyü - Eski Camii

Yapı, Niğde'ye 57 km. uzaklıktaki Kömürcü Köyü'nde yer alır. Caminin inşâ kitabesi olmadığı için yapım tarihini bilemiyoruz. Fakat cami mimarî özelliği itibariyle Çiftlik İlçesi - Ovalıbağ Köyü Eski Camii'ne (1786) çok benzemektedir. Kömürcü Köyü Eski Camii'nin de XVIII. yüzyılın ikinci yarısında inşâ edildiğini sanmaktayız.

Cami orijinal dokusunu önemli ölçüde korumaktadır. Yapı köyün üst tarafında mezarlığın yanında bulunmakta ve zamanla yerleşim köyün alt kısmında yoğunlaştığı için sonradan buraya yeni cami yapılmıştır. Bundan dolayı "Eski Camii" cemaatsız kaldığı için 1990'lı yıllarda ibadete kapatılmış olup bakımsız hâlde bulunmaktadır.

Kuzey-güney doğrultusunda yerleştirilen yapı, beşik tonozla örtülü harim ile köşk tipinde yapılan minareden oluşur (Çizim: 4; Fotoğraf: 12). Cami dıştan 7.00 x 11.20 m. ölçülerindedir. Cephe duvarlarının köşe bağlantılarında ince yonu taş, diğer kısımlarda moloz taş; ön (kuzey) cephe, minare, mihrap ve örtü sisteminde sarımtrak renkte ince yonu taş malzeme kullanılmıştır. Cami dışa kapalı olup sadece güney duvarında bir pencereye yer verilmiştir.

Caminin ön (kuzey) cephesi, 1.50 m. derinliğinde ve 5.40 m. genişliğinde sivri kemerle kuşatılarak yapıya âbidevî bir görünüş kazandırıldığı gibi, giriş kısmına son cemaat yeri fonksiyonu kazandırılmaya çalışılmıştır. İç mekâna, kuzey duvarının ortasında ve mihrabın ekseninde açılan 0.93 x 1.77 m. ölçülerinde dikdörtgen kesitli kapıdan girilir. Boyuna dikdörtgen plânlı iç mekân, 5.40 x 8.10 m. boyutlarındadır. Harim sivri beşik tonozla kapatılmıştır. Fakat burada örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozun sık aralıkla yerleştirilen altı takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır (Çizim: 4; Fotoğraf: 13-14). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere *"çatı"*, iki kemer arasında kalan bölgeye de *"tol"* veya *"aralık"* denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık (tol) sayısıyla belirtilir.

İç mekân sadece güney duvarında açılan dikdörtgen kesitli bir geniş pencereyle aydınlatılmıştır. Yapıda yeterli sayıda pencereye yer verilmediği için iç mekân biraz loştur.

Güney duvarının ortasına yerleştirilen taş mihrap sıvanarak boyanmıştır. Yarım daire plânlı ve sivri kemerli olan mihrap nişi 0.45 x 0.80 x 1.70 m. boyutlarındadır (Fotoğraf: 14).

Cami damının kuzeydoğu köşesine kesme taştan köşk tipi minare yerleştirilmiştir. Minareye doğu cephedeki taş basamaklı merdivenden çıkılır; alt basamaklar tahrip olmuştur. Sade biçimde yapılan minare dört ayak üzerine oturan iki eğimli taş çatıyla örtülmüştür. Anadolu'da köşk tipi minareye daha çok Niğde ve Kayseri yöresinde rastlamaktayız. Cami sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

5- Aşlama Köyü Camii

Yapı, Niğde'ye 47 km. uzaklıktaki Aşlama Köyü'nde yer alır. Cami inşâ kitabesine göre, 1882 yılında yapılmıştır.

Günümüze onarımlar görerek gelen cami, orijinal özelliğini önemli ölçüde korumaktadır. Yapı 1955, 1961 ve 1996 yıllarında onarım görmüştür. Bu onarımlar sırasında; iç mekânın duvarları ve örtü sistemi sıvanarak badana edilmiş ve harim kısmının örtü sistemi üstten betonla kaplanmış, iç duvarların alt kısmı ile kesme taş payeler ahşapla kaplanmış, ahşap doğramalar yenilenmiştir. Orijinalinde beşik tonozla kapatıldığı anlaşılan son cemaat yeri, onarımlar sırasında beton dam ile örtülmüş, son cemaat yerinin kemerleri camekânla kapatılarak, ön kısmına 2.00 m. genişliğinde basit mekân yerleştirilmiştir. Son cemaat yerinin kuzeydoğu köşesine yerleştirilen tek şerefeli kesme taş minare 1961 yılında inşâ edilmiştir. Ayrıca caminin batı cephesine bitişik olarak betonarme helâ ve abdest muslukları yapılmıştır. Cami, Yaylayolu Köyü Muhtarlığı'nın mülkiyetindedir. Kullanımı Diyanet İşleri Başkanlığı'na devredilmiş olup, ibadete açıktır.

Cami, dıştan 10.70 x 12.80 m. ölçülerinde harim ile kuzey tarafına yerleştirilen 4.00 x 10.70 m. ölçülerinde üç gözlü son cemaat yerinden oluşur (Çizim: 5; Fotoğraf: 15-16). Eğimli arazi üzerine yerleştirilen yapının inşaatında sarımtrak renkte ince yonu taş malzeme kullanılmıştır.

Yanları kapalı olan üç gözlü son cemaat yerinin orijinalinde doğu-batı doğrultusunda beşik tonozla kapatıldığı anlaşılmaktadır. Fakat 1955 yılındaki onarımlarda tonoz kaldırılarak beton dam ile örtülmüştür. Örtü sistemi yanlarda duvarlara, önde ise üç sivri kemer yardımıyla iki kesme taş payeye istinat etmektedir.

İç mekâna, kuzey duvarının ekseninden 1.20 m. batı tarafa kaydırılan 0.90 x 1.80 m. ölçülerinde söveli ve basık kemerli cümle kapısından girilir. Boyuna dikdörtgen plânlı harim, içten 8.80 x 11.00 m. boyutlarındadır. İç mekân, kuzey-güney doğrultusunda yerleştirilen üç gözlü sivri kemerle mihraba dik iki sahna ayrılmıştır. Sahınlar sivri beşik tonozlarla kapatılmıştır. Örtü sistemi yanlarda duvarlara, ortada ise üç sivri kemerle üç kesme taş payenin üzerine oturmaktadır. Mihrabın bulunduğu batı sahın diğerinden biraz geniş tutulmuştur. Bu yapıda örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozun sık aralıkla yerleştirilen sekiz takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır (Çizim: 5; Fotoğraf: 17). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla oluşturulur. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere "çatı", iki kemer arasında kalan bölgeye de *"tol"* veya *"aralık"* denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık(tol) sayısıyla belirtilir. Beşik tonoz önceden toprak tabakasıyla örtülüyken, onarımlar sırasında betonla kaplanmıştır. Beşik tonozun kilit taşına kadar olan yüksekliği 5.00 m. dir.

İç mekân, güney ve kuzey duvarlarında açılan ikişer adet hafif mazgal ve dikdörtgen kesitli pencereyle aydınlatılmıştır. Harimin doğu ve batı duvarlarında pencereye yer verilmemiştir.

Güney duvarının ekseninden 0.90 m. batı tarafa kaydırılan 1.50 x 2.30 m. ölçülerindeki kesme taş mihrap sıvanarak boyanmıştır (Fotoğraf: 18). Mihrap çerçevesi iç mekâna hafif çıkıntı yapmaktadır. Mihrap üç yandan profilli silmelerle çerçeve içerisine alınmıştır. Yarım daire plânlı mihrap nişi 0.36 x 0.74 x 1.35 m. boyutlarındadır. 0.70 m. yüksekliğindeki üçgen şekilli kavsara dikine yivlerle zenginleştirilmiştir. Kavsaranın köşelikleri ise birer rozet motifiyle dekore edilmiştir.

Harimin güneybatı köşesindeki sekiz basamaklı ahşap minber yenilenmiştir. Doğu sahnın kuzey tarafına ise ahşap mahfil yerleştirilmiştir. Son cemaat yerinin kuzeydoğu köşesinde yer alan silindirik gövdeli ve tek şerefeli kesme taş minare de 1955 yılında yapılmıştır.

Yapı genelinde sade inşâ edilmekle beraber, monotonluğu cümle kapısı, mihrap ve pencerelerle giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca harim kısmındaki beşik tonozların başlangıçları, profilli silmelerle dekore edilen kornişle yumuşatılmıştır.

İnşâ Kitabesi:

İnşâ kitabesi, son cemaat yerinin kuzey cephe duvarının üst kısmında bulunmaktadır. Kitabe, 0.30 x 0.60 m. ölçülerindeki taş levha üzerine iki satır olarak yazılmıştır (Fotoğraf: 19).

1.Lâ ilâhe illallah Muhammedü'r-Resûlallah

2.1882 – 1955

Kitabeye göre cami, 1882 yılında yapılmıştır. Fakat burada 1955 tarihine de yer verilmiştir. Kitabede tarihler Latince rakamlarla yazılmıştır. Bu durum, orijinal kitabe kırılınca veya tahrip olunca 1955 yılındaki onarımlar sırasında bu kitabenin yeniden yazılarak buraya yerleştirildiği anlaşılmaktadır. Kitabede, 1882 tarihi caminin inşâ yılını, 1955 tarihi ise onarım yılını göstermektedir.

6- Çiftlik İlçesi/ Kula Köyü – Eski Camii

Yapı, Çiftlik İlçesi'ne 3 km. uzaklıktaki Kula Köyü'nde yer alır. Caminin inşâ kitabesi olmadığı için yapım yılını bilemiyoruz. Fakat çevreden aldığımız bilgilere göre yapının, XIX. yüzyılda inşâ edildiği sanılmaktadır.

Bakımsız durumda olan cami, orijinal dokusunu önemli ölçüde korumaktadır. Kula Köyü'ne yeni cami yapılınca, Kula Köyü Muhtarlığı'nın mülkiyetinde olan Eski Camii, 2000 yılında ibadete kapatılmıştır. Cami 1946 yılında onarım görmüştür. Beşik tonozlar orijinalinde üstten toprak dam ile örtülü iken onarımlar sırasında betonla kaplanmıştır.

Enine dikdörtgen plânlı olan cami, beşik tonozla örtülü iki sahınlı harimden oluşur. Hafif çarpık plânlı yapı dıştan yaklaşık 11.60 x 14.70 m. ölçülerindedir (Çizim: 6; Fotoğraf: 20). Caminin duvarlarında kaba yonu ve moloz taş; cümle kapısı, mihrap, kemer, sütun ve pencerelerde ince yonu taş; beşik tonozlarda moloz taş malzeme kullanılmıştır. Caminin sadece doğu ve batı duvarlarında pencere açılmıştır.

Harim kısmına, kuzey duvarının batı köşesinde açılan 1.10 x 2.00 m. ölçülerinde dikdörtgen kesitli kapıdan girilir (Fotoğraf: 21). Kapının üst kısmına hafif sivri kemerli alınlığa sahip basit tamir kitabesi yerleştirilmiştir. Enine dikdörtgen plânlı iç mekân hafif çarpık olup yaklaşık 9.10 x 12.50 m. boyutlarındadır. Harim, ortada tek sıra altı taş sütunla mihraba paralel iki sahna ayrılmıştır. Sütunlar ise birbirlerine yedi yuvarlak kemerle bağlanmıştır. Sütunlar basit başlığı ile beraber 1.60 m. yüksekliğinde olduğundan dolayı iç mekân biraz basıktır. Sahınlar doğu-batı doğrultusunda beşik tonozlarla kapatılmıştır. Beşik tonozlar, yanlarda duvarlara, ortada taş sütunlara istinat eden ve sık aralıkla yerleştirilen altı takviye kemeriyle desteklenmiştir (Çizim: 6; Fotoğraf: 22). Tonoz önce kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Yörede bu kemerlere "çatı", iki kemer arasında kalan bölgeye de "tol" veya "aralık" denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık sayısıyla belirtilir.

İç mekân, doğu ve batı duvarlarında açılan ikişerden toplam dört adet pencereyle aydınlatılmıştır. Pencereler hafif mazgal ve dikdörtgen kesitli yapılmıştır. Kuzey ve güney duvarlarında pencere açılmadığı için iç mekân biraz loştur.

Güney duvarının ekseninden 1.90 m. doğu tarafa kaydırılan taş mihrap sıvanarak badana edilmiştir. Basit tarzda yapılan mihrabın nişi yarım daire plânlı ve yuvarlak kemerli olup 0.40 x 0.74 x 1.60 m. boyutlarındadır. Cami sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

7- Koyunlu Kasabası – Koyunlu Türbesi

Yapı, Niğde'ye 14 km. uzaklıkta Koyunlu Kasabası'nın Aşağı Mahalle, Alicik Sokak'ta yer alır. Türbenin inşâ kitabesi olmadığı için yapım yılını bilemiyoruz. Kaynaklara göre Koyunlu Kasabası'nda yerleşim, Niğde'ye 1366-1470 yılları arasında hâkim olan Karamanoğulları Beyliği döneminde olmuştur [Uzluk (1958), 50-53; Toroğlu (2006), 129]. Bu bilgilerle beraber yapının mimarî özelliğini de dikkâte alırsak türbenin, XV. yüzyılda inşâ edildiğini sanmaktayız.

Günümüze bazı onarımlarla gelen yapı, orijinal özelliğini önemli ölçüde korumaktadır. Yakın zamanlarda cephe duvarları sıvanarak, iç mekânla beraber badana edilmiştir. Türbe, Koyunlu Kasabası Belediyesi'nin mülkiyetinde olup ziyarete açıktır.

Hafif eğimli arazi üzerine kuzey-güney doğrultusunda yerleştirilen türbe, tek katlı ve dikdörtgen plânlı olup dıştan 6.10 x 9.60 m. ölçülerindedir (Çizim: 7; Fotoğraf: 23). Yapının tonoz kemerlerinde kaba yonu taş, diğer kısımlarda ise moloz taş malzeme kullanılmıştır.

Sokağa açılan kapıdan önce türbenin küçük avlusuna geçilmektedir. Türbeye, güney cephesinin doğu köşesine yerleştirilen 0.65 x 1.40 m. ölçülerinde dikdörtgen kesitli kapıdan girilir. Boyuna dikdörtgen plânlı ve içten 3.90 x 7.40 m. boyutlarında olan yapı, beşik tonozla örtülmüştür. Fakat burada örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozun sık aralıkla yerleştirilen beş sivri takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır (Çizim: 7; Fotoğraf: 24). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve

sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere "çatı", iki kemer arasında kalan bölgeye de "tol" veya "aralık" denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık sayısıyla belirtilir. Beşik tonoz önceden üstten toprak dam ile örtülü iken, onarımlar sırasında betonla kaplanmıştır. Beşik tonozun kilit taşına kadar olan yüksekliği 3.20 m. dir.

İç mekânın kuzey duvarında 0.50 x 1.00 x 1.30 m. boyutlarında dolap nişi bulunmaktadır. İç mekân, tonoz kilit taşında açılan bir ışık gözüyle aydınlatılmıştır. Türbenin içinde dört tane ahşap sanduka bulunmaktadır (Fotoğraf: 24). Sandukaların üzerinde yazı olmadığı için bu mezarların kimlere ait olduğunu bilemiyoruz. Türbenin zemini onarımlar sırasında tahtayla kaplanmıştır. Yapı sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

8- Güllüce Köyü – Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi

Türbe, Niğde'ye 14 km. uzaklıktaki Güllüce Köyü'nün mezarlığında yer alır. Yapının inşâ kitabesi olmadığı için yapım yılını bilemiyoruz. Köyün mezarlığında yer alan türbenin 24 m. doğu tarafında da Şeyh İbrahim Kümbeti bulunur. Hurufat Defterlerinin 1697, 1708, 1805, 1810 ve 1858 tarihli kayıtlarında, Niğde'nin Güllüce Köyü'nde Şeyh İbrahim Tekkesi'nin olduğu belirtilmektedir (Çal, 1998: 116). Fakat tekke günümüze gelmemiştir. Türbe diye bilinen yapının hangi amaçla inşâ edildiğini bilemiyoruz. Doğrudan türbe olarak mı yapıldı, yoksa önceden tekke binalarından biri idi de sonradan mı türbe olarak kullanılmaya başlandı, açık değildir. Yapının ilk girişinin batı cephesinde olduğu, sonradan doğu cephesinde şimdiki kapının açıldığı anlaşılıyor. Bu şekliyle kare plân ve tonoz örtü, yaygın türbe uygulamalarından değildir. Yapıyı tarihleyecek bir iz yoktur. Fakat arşiv belgelerinde, günümüze ulaşmayan Şeyh İbrahim Tekkesi'nden ilk defa 1697 yılında bahsedilmekte ve tekkenin bu tarihten önce yapıldığı anlaşılmaktadır. Şayet bu türbeyi tekkenin bir yapısı olarak kabul edecek olursak, türbenin XVII. yüzyılda yapılmış olabileceğini ihtimal dahilinde düşünebiliriz.

Yapının günümüze kadar birçok onarım gördüğü anlaşılmaktadır. Kuzey-güney doğrultusunda eğimli arazi üzerine yapılan türbe, kare plânlı olup dıştan 5.42 x 5.46 m. boyutlarındadır (Çizim: 8; Fotoğraf: 25). Ahşap hatıllı duvarların köşelerinde ince yonu taş, aralarında moloz taş kullanılmıştır. Örtü sistemi ise ince yonu taştan inşâ edilmiştir.

Türbeye doğu cephenin ortasında açılan dikdörtgen kesitli kapıdan girilir. Duvardaki ahşap hatıl aynı zamanda kapının lentosunu da oluşturmaktadır. Aynı zamanda batı cephesinin güney tarafında ve hatılın hemen altında sonradan kapatılmış taş lentolu bir kapı daha bulunmaktadır. Lentonun üst kısmında 0.25 x 0.35 m. ölçülerinde içi boş taş kitabelik bulunmaktadır. Batı cephedeki kapatılarak, doğu duvarındaki kapının açıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca batı duvarında örülen kapının yanı sıra, bunun kuzeyinde doldurulmuş bir niş vardır.

İçten 3.60 x 3.60 m. ölçülerinde olan yapı, yanlarda duvarlara istinat eden doğu-batı yönünde beşik tonozla kapatılmıştır. Fakat burada örtü sisteminin en önemli özelliği, beşik tonozun sık aralıkla yerleştirilen dört sivri takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır (Çizim: 8; Fotoğraf: 26-27). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere *"çatı"*, iki kemer arasında kalan bölgeye de *"tol"* veya *"aralık"* denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık sayısıyla belirtilir. Beşik tonoz önceden üstten toprak dam ile örtülü iken, onarımlar sırasında betonla kaplanmıştır.

İç mekân doğudaki kapının üst kısmına yerleştirilen bir pencereyle aydınlatılmıştır. Yapının içinde yan yana yerleştirilen 0.40 x 0.50 x 1.60 m. ve 0.35 x 0.60 x 2.05 m. boyutlarında iki taş sanduka bulunmaktadır (Fotoğraf: 126). Basit tarzda yapılan sandukaların üzerinde yazı olmadığı için kimlere ait olduğunu bilemiyoruz. Yapı, sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

9- Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi

Çamaşırhâne, Çiftlik İlçesi'ne 7 km. uzaklıktaki Ovalıbağ Köyü'nde yer alır. Yapının inşâ kitabesi olmadığı için yapım yılını bilemiyoruz. Fakat çamaşırhâne aynı köyde bulunan Eski Camii (1201 H./ 1786 M.) ile beraber yapıldığı ifade edilmektedir. Çamaşırhâne, Eski Camii ile mimarî özellikleri ve inşâ malzemesi bakımından büyük benzerlikler göstermektedir. Bundan dolayı çamaşırhânenin de 1201 H./ 1786 M. yılında inşâ edildiğini düşünmekteyiz.

Bölgede bu tür yapılara *"yunak"* ismi de verilmektedir. Yunaklar, çamaşır ve banyo yapmak için özel olarak yapılmıştır.

Orijinal özelliklerini muhafaza ederek günümüze gelen çamaşırhâne en son 1995 yılında onarım görmüştür. Bu onarım sırasında cephe duvarındaki taşların derzleri sıvanmış, örtü sistemi ile iç mekânın taş zemini betonla kaplanmıştır. Ovalıbağ Köyü Muhtarlığı'nın mülkiyetinde olan çamaşırhâne, fonksiyonunu sürdürmektedir.

Kuzey-güney doğrultusunda yerleştirilen çamaşırhâne, dıştan 8.80 x 9.90 m. ölçülerindedir. Cephe duvarlarının köşe bağlantılarında ve kemerlerde sarımtrak renkte ince yonu taş, diğer kısımlarda ise kaba yonu ve moloz taş malzeme kullanılmıştır.

Çamaşırhâneye güney cephesinde açılan sivri kemerli geniş açıklıktan girilir. Boyuna dikdörtgen plânlı iç mekân, 4.60 x 8.70 m. ölçülerinde olup sivri beşik tonozla kapatılmıştır. Fakat burada beşik tonoz, yöreye mahsus bir özellik olarak sık aralıkla yerleştirilen beş sivri takviye kemeriyle desteklenmiştir (Çizim: 9; Fotoğraf: 28-29). Tonoz önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere "çatı", iki kemer arasında kalan bölgeye de "tol" veya "aralık" denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, kemer (çatı) ve aralık (tol) sayısıyla belirtilir.

Çamaşırhânenin bulunduğu yerden kaynak su çıkmaktadır. Çamaşırhânenin ortasına 1.50 m. genişliğinde ve 0.60 m. yüksekliğinde su kanalı yapılmış ve kanal kuzey, doğu ve batı kenarlardan "U" biçiminde taş sekiyle kuşatılmıştır. Çamaşırhânenin doğu ve batı duvarlarına simetrik olarak beşer adet olmak üzere toplam on tane basık kemerli ve yarım daire plânlı 0.65 x 0.90 x 2.20 m. boyutlarında ocak nişleri yerleştirilmiştir (Çizim: 9; Fotoğraf: 28-29). Köyün kadınları kaynaktan aldıkları suyu büyük kazanlara koyup ateşle ısıttıktan sonra çamaşırlarını yıkamaktadırlar. Ayrıca bu nişlerin içinde banyo yapılmaktadır. Aynı şekilde çamaşırhâne günümüzde de kullanılmaktadır. Yapı sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

10- Fertek Kasabası - Orta Pınar Çeşmesi

Çeşme, Fertek Kasabası'nın, Cumhuriyet Mahallesi, Dr. Sadık Güngör Caddesi'ndeki Aile Göl Gazinosu'nun içinde yer alır; burasının önceden mesîre yeri olduğu ifade edilmektedir. Çeşmenin üzerinde inşâ kitabesi olmadığı için yapım tarihini kesin olarak bilemiyoruz, fakat XVIII. yüzyılda inşâ edildiğini sanmaktayız.

Günümüze bazı onarımlar görerek gelen çeşme, orijinal dokusunu korumakta ve fonksiyonunu sürdürmektedir. Önceden zemin kesme taş iken onarımlar sarısında betonla kaplanmış ve taşların derzleri sıvanmıştır. Yapının kemerlerinde ve zemin döşemesinde sarımtrak renkte ince yonu taş, diğer kısımlarda kaba yonu ve moloz taş malzeme kullanılmıştır. Fertek Belediyesi'nin mülkiyetinde olan çeşme, fonksiyonunu sürdürmektedir.

Yapı, eyvan türü çeşmeler grubuna girer. Su tesisi hem çeşme, hem de çevre halkının çamaşır ve yün yıkaması amacına yönelik bir şekilde plânlanarak inşâ edilmiştir. Çeşmenin yüksekliği 2.85 m., eni 3.34 m. ve derinliği 3.90 m. dir. Eyvan, toprak içine oyularak yerleştirilmiştir. Güney cephede hafif sivri kemerle dışa açılan çeşme, üç takviye kemerli beşik tonozla kapatılmıştır. Kuzey duvarın alt kısmından akan kaynak su, boyuna dikdörtgen plânlı havuza dökülmektedir. Havuzun doğu ve batı kenarları, havuzun zemininden bir basamak yüksekte tutulan seki şeklinde düzenlenmiştir (Çizim: 10; Fotoğraf: 30-31). Çeşme sade bir şekilde inşâ edilmiştir.

11- Yaylayolu Köyü – Aşağı Pınar Çeşmesi

Çeşme, Niğde'ye 16 km. uzaklıktaki Yaylayolu Köyü'nde yer alır. Çeşmenin inşâ kitabesi yoktur. Fakat çeşmenin, 20 m. kadar batı tarafında yer alan Yaylayolu Köyü Camii (1264 H./ 1848 M.) ile beraber yapıldığı belirtilmektedir. Buna göre çeşmenin de 1264 H./ 1848 M. yılında inşâ edildiği anlaşılmaktadır.

Orijinal özelliklerini koruyarak günümüze gelen çeşme fonksiyonunu sürdürmekte ve kaynak su akmaktadır. Yapı, "Meydan Çeşmesi" olarak inşâ edilmekle beraber, aynı zamanda buradan cami cemaatının abdest alması da düşünülmüştür. Mevcut çeşmenin kuzey cephesine bitişik olarak 1979 yılında ikinci çeşme yapılmış ve çeşmelerin arasına taş duvar örülmüştür. Onarımlar sırasında taş olan zemin betonla kaplanmış ve ön kısmına hayvan sulamak için betondan su teknesi yapılmıştır.

İnşâsında sarımtrak renkte ince yonu taş malzeme kullanılmıştır. Cepheler taş kornişle nihayetlenmekte ve üst kısmı kesme taş kaplama düz örtüyle kapatılmıştır. Çeşme dıştan 3.05 x 3.45 x 4.30 m. boyutlarındadır. Ön yüzünde 2.30 m. derinliğinde ve 2.80 m. genişliğinde sivri kemerli niş bulunur. Örtü sistemi iki sivri takviye kemeriyle desteklenen beşik tonozla örtülmüştür. Bu tür örtü sistemine bölgede sıkça rastlanılmakta ve daha çok yöresel özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşmenin doğu duvarına yerleştirilen tek lüleden su akmaktadır. Lülenin üst kısmında su kabı koymak için 0.30 x 0.40 x 0.40 m. boyutlarında dikdörtgen kesitli küçük niş bulunur (Çizim: 11; Fotoğraf: 32-33). Çeşme sade olarak inşâ edilmiştir.

SONUÇ

Niğde, Anadolu'da tarihî dokusunu koruyan önemli illerimizden birisi olup Türk mimari eserleri oldukça zengindir. Niğde'de; Altunhisar İlçesi/ Yeşilyurt Kasabası – Kale Camii (1568), Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü – Eski Camii (1786), Çiftlik İlçesi/ Azatlı Kasabası – Aşağı Camii (XVIII. yüzyıl), Kömürcü Köyü – Eski Camii (XVIII. yüzyılın ikinci yarısı), Aşlama Köyü Camii (1882), Çiftlik İlçesi/ Kula Köyü – Eski Camii (XIX. yüzyıl), Koyunlu Kasabası-Koyunlu Türbesi (XV. yüzyıl), Güllüce Köyü – Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi (XVII. yüzyıl), Çiftlik İlçesi/ Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi (1786), Fertek Kasabası – Orta Pınar Çeşmesi (XVIII. yüzyıl) ve Yaylayolu Köyü – Aşağı Pınar Çeşmesi (1848), *çatı (kemer) ve tol (aralık)* sisteminde inşâ edilen sivri beşik tonozlarla örtülmüştür.

Niğde'de *"çatı (kemer)"* ve *"tol (aralık)"* örtü sisteminde yapılan sivri beşik tonozlarla; cami, türbe, çamaşırhane ve çeşme gibi birçok yapı türünde sevilerek yer verilmiştir.

Türk mimarisinde mekanların üzerini kapatmak için örtü sistemi olarak kubbe, tonoz, ahşap kirişlemeli toprak dam, ahşap tavanlı çatı kullanılmıştır. Bu örtü sistemleri içerisinde tonozun; yuvarlak beşik tonoz, sivri beşik tonoz, çapraz tonoz, yıldız tonoz, aynalı tonoz, kaburgalı tonoz, haç tonoz, manastır tonoz, tekne tonoz, yelpaze tonoz gibi farklı biçim ve tasarımlarda birçok çeşidi bulunmaktadır. Bu tonoz türleri Türk mimarisinde bolca kullanılmıştır. (Bu konuda bkz. Hasol, 1975: 441-443; Kuban, 1980: 37-38; Sözen-Tanyeli, 1994:238; Mülayim, 2012: 238-240).

Türk mimarisinde tonoz çeşidi içerisinde daha çok beşik tonoz kullanılmıştır. Beşik tonoz, mimaride uzunlamasına devam eden, yarım silindir biçimindeki kemer formunda bir örtü sistemidir. Genellikle iki paralel duvar arasına yerleştirilen ve düz bir çizgi boyunca devam eden kemerlerden oluşur. Beşik tonoz, ağılığını yan duvarlara aktaran ve genellikle dikdörtgen planlı mekânların üzerini örtmekte kullanılan örtü sistemidir.

Fakat Niğde'deki Türk mimari eserlerinde *çatı (kemer)* ve *tol (aralık)* sisteminde inşâ edilen sivri beşik tonozların en önemli özelliği, beşik tonozların sık aralıklarla yerleştirilen çok sayıda takviye kemeriyle desteklenmiş olmasıdır. Beşik tonozlar önce sivri kemerlerin çatılması ve sonra iki kemer arasına taşların sıralanmasıyla elde edilir. Kemerler dışa taşkın yapılmıştır. Yörede bu kemerlere ***"çatı"***, iki kemer arasında kalan bölgeye de ***"tol"*** veya ***"aralık"*** denilmektedir. Böylece bir tonozun tanımı, *"çatı (kemer)"* ve *"tol (aralık)"* sayısıyla belirtilir. Beşik tonozda *'çatı ve tol'* kısımları atlamalı olarak birbirini takip etmektedir. Türk mimarîsinde özgün bir tasarıma sahip olan bu tür örtü sistemine yaygın olarak Niğde ve çevresinde rastlamaktayız. Türk mimarisinde bu tarz örtü sistemi, daha çok yöresel bir özellik olarak görülmekte olup Türk sanatının zenginliğini ortaya koymaktadır.

Çatı ve tol sisteminde inşa edilen beşik tonozlu yapılara, Niğde'ye komşu olan Kayseri'deki bazı mimari eserlerde de rastlamaktayız. Bu yapılara örnek olarak; Kayseri-Büyük Bürüngüz Köyü'ndeki Alaüddevle Camii (15. yüzyılın ikinci yarısı), Danış Ali Bey Camii (1580) (Denktaş XXVII, 1998: 173-174), İncesu Merzifonlu Kara Mustafa Paşa Külliyesi'nin Arastası ve Medresesi (1670) (Kuran 9, 1971: 240-242; Denktaş XXVI, 1997: 197, 205, 207-208), Kayseri-Büyük Bürüngüz Köyü Mütevelli Camii (17. yüzyılın başı) (Denktaş XXVII, 1998: 175) ve Kayseri Talas Harman Hanı'nı (18. yüzyıl) (Türkmen XXVI, 1997; 192) verebiliriz.

KAYNAKÇA

Çal, H. (1998). Niğde Güllüce Köyü Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Kümbeti ve Türbesi. *Vakıflar Dergisi* (27), 115-132.

Denktaş, M. (1997). İncesu Merzifonlu Kara Mustafa Paşa Külliyesi. *Vakıflar Dergisi* (26), 193-224.

Denktaş, M. (1998). Kayseri-Büyük Bürüngüz Köyü'ndeki Türk Anıtları. *Vakıflar Dergisi* (27), 161-190.

Hasol, D. (1975). *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*. İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.

Konyalı, İ. H. (1974). *Abideleri ve Kitabeleri İle Niğde-Aksaray Tarihi* (1-2). İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Kuban, D. (1980). *Mimarlık Kavramları.* İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.

Kuran, A. (1971). Klasik Osmanlı Mimari Çağının Sonlarında Yapılan İki Külliye. *Vakıflar Dergisi* (9), 239-247.

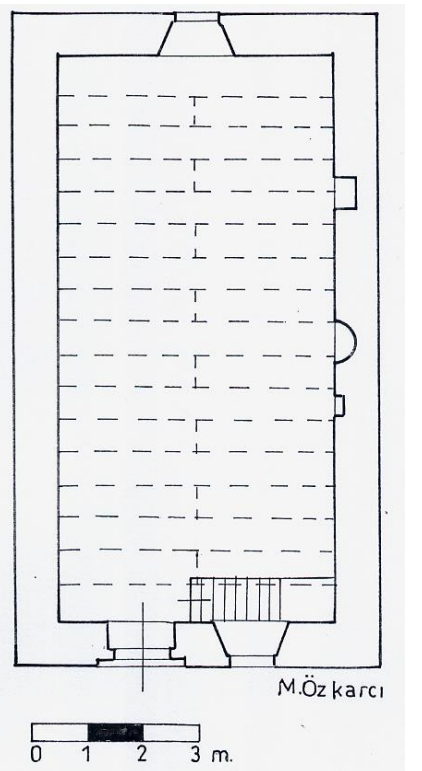
Mülayim, S. (2012). Tonoz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (41), 238-240.

Özkarcı, M. (2014). *Kültür Varlıkları Envanteri: Niğde* (1-2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Ramsay, W. M.(1961). *Anadolu'nun Tarihî Coğrafyası* (Çev.: M. Pektaş). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sözen, M.-Tanyeli, U. (1994). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Texier, C. (1340). *Küçük Asya* (3) (Çev.: Ali Suad). İstanbul: Maarif Vekaleti Neşriyatı.



Çizim 1: Kale Camii plânı



Fotoğraf 1: Kale Camii



Fotoğraf 2: Kale Camii



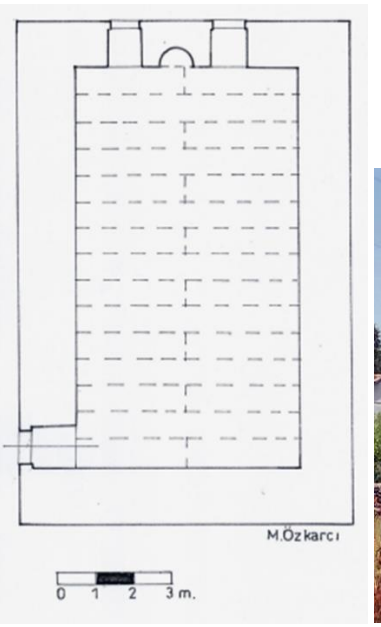
Fotoğraf 3: Kale Camii



Fotoğraf 4: Kale Camii



Fotoğraf 5: Kale Camii, tamir kitabesi



Çizim 2: Ovalıbağ Köyü-Eski Camii plânı



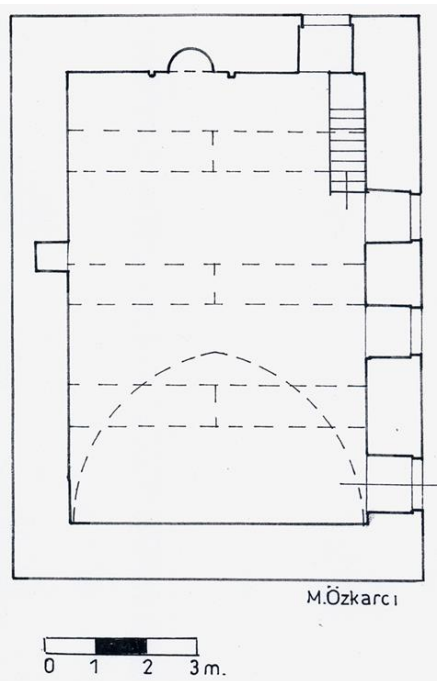
Fotoğraf 6: Ovalıbağ Köyü-Eski Camii



Fotoğraf 7: Ovalıbağ Köyü-Eski Camii



Fotoğraf 8: Ovalıbağ Köyü-Eski Camii



Çizim 3: Azatlı Kasabası - Aşağı Camii



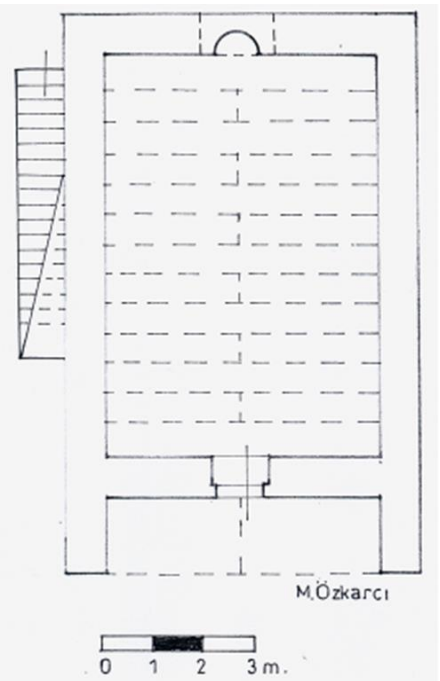
Fotoğraf 9: Azatlı Kasabası - Aşağı Camii



Fotoğraf 10: Azatlı Kasabası-Aşağı Cami



Fotoğraf 11: Azatlı Kasabası-Aşağı Camii



Çizim 4: Kömürcü Köyü-Eski Camii plânı



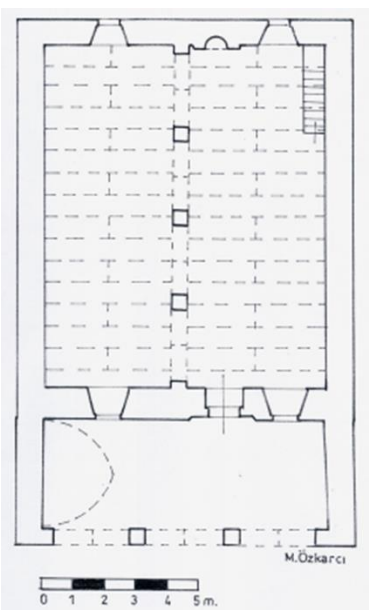
Fotoğraf 12: Kömürcü Köyü-Eski Camii



Fotoğraf 13: Kömürcü Köyü-Eski Camii



Fotoğraf 14: Kömürcü Köyü-Eski Camii



Çizim 5: Aşlama Köyü Camii plânı



Fotoğraf 15: Aşlama Köyü Camii



Fotoğraf 16: Aşlama Köyü Camii



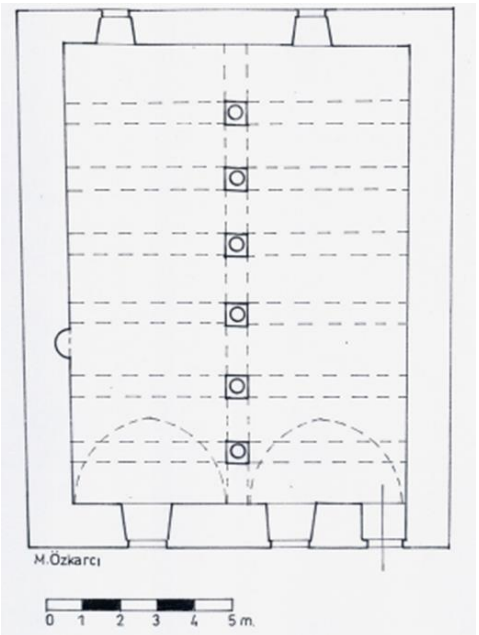
Fotoğraf 17: Aşlama Köyü Camii



Fotoğraf 18: Aşlama Köyü Camii



Fotoğraf 19: Aşlama Köyü Camii, inşâ kitabesi



Çizim 6: Kula Köyü-Eski Camii plânı



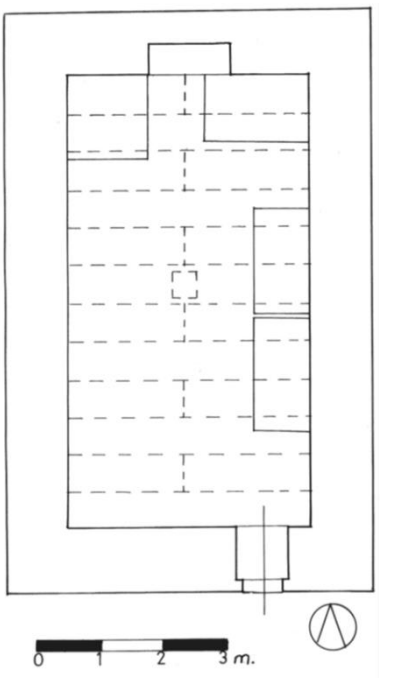
Fotoğraf 20: Kula Köyü-Eski Camii



Fotoğraf 21: Kula Köyü-Eski Camii



Fotoğraf 22: Kula Köyü-Eski Camii



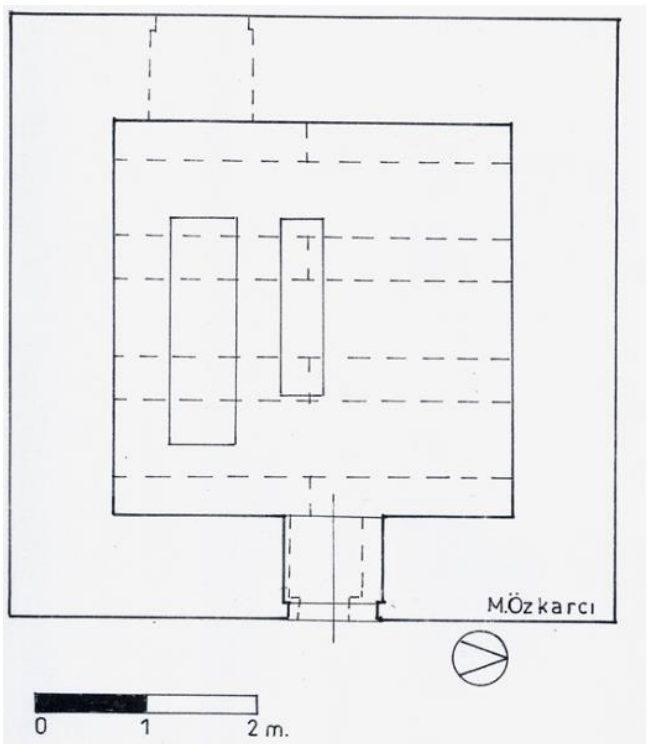
Çizim 7: Koyunlu Türbesi plânı



Fotoğraf 23: Koyunlu Türbesi



Fotoğraf 24: Koyunlu Türbesi



Çizim 8: Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi plânı



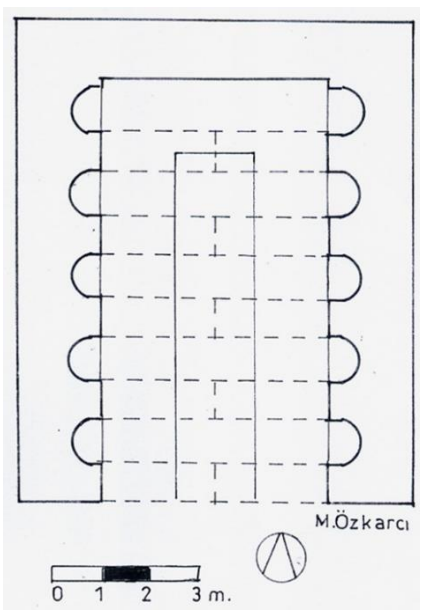
Fotoğraf 25: Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi



Fotoğraf 26: Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi



Fotoğraf 27: Şeyh İbrahim Tekkesi'nin Türbesi



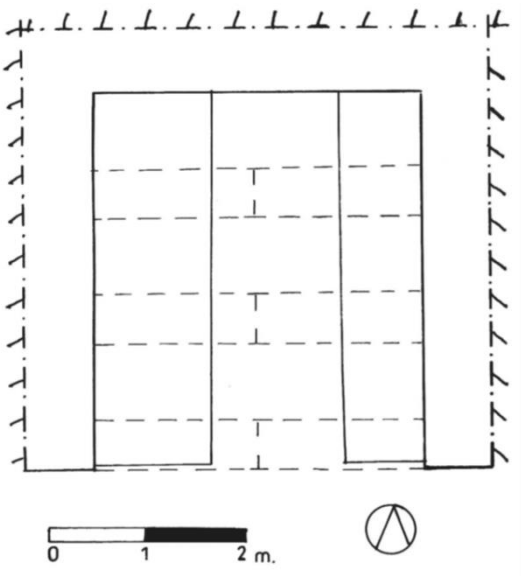
Çizim 9: Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi plânı



Fotoğraf 28: Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi



Fotoğraf 29: Ovalıbağ Köyü Çamaşırhânesi



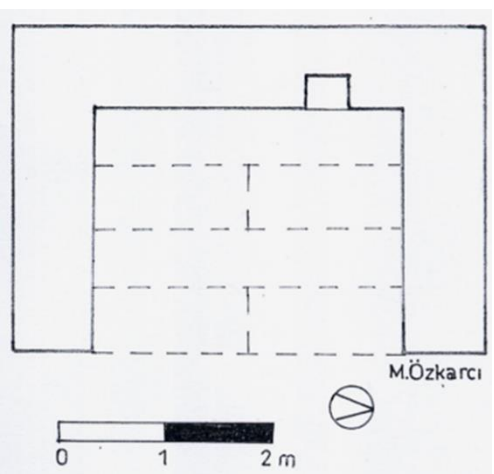
Çizim 10: Orta Pınar Çeşmesi plânı



Fotoğraf 30: Orta Pınar Çeşmesi



Fotoğraf 31: Orta Pınar Çeşmesi



Çizim 11: Aşağı Pınar Çeşmesi plânı



Fotoğraf 32: Aşağı Pınar Çeşmesi



Fotoğraf 33: Aşağı Pınar Çeşmesi

THE STAGES OF FORMATION OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM İN AZERBAIJAN

Nushaba Yaver GULİYEVA
PhD student at Baku State University
Director of the International Master's and Doctoral Center at Azerbaijan University, doctor of philosophy in History, associate professor
Baku/ AZERBAİJAN
nushaba.guliyeva@au.edu.az
ORCID: 0000-0001-7117-6394

ABSTRACT. The formation of the modern education system in Azerbaijan has gone through several stages over a long period of time. While the beginning of educational reforms dates back to the Soviet era, significant changes in the education sector were implemented after gaining independence, especially starting from the late 2000s. During this period, reforms were carried out in general education, vocational education, and higher education, with education programs and methods aligned with international standards. Azerbaijan's education system has been enriched with digital technologies and innovative teaching methods, and the quality of education has increased through the development of educational infrastructure. The state's attention to the education sector, the use of modern educational resources, and the implementation of various educational programs have provided the opportunity for young people to become competitive and highly skilled professionals at the international level. These developments have strengthened Azerbaijan's position in the education sector and positively impacted the country's socio-economic development. As a result, the formation of the modern education system in Azerbaijan, while being an important indicator for the country's future development, requires continuous reforms to further enhance the quality of education.

Keywords: Azerbaijan, Heydar Aliyev, Education, Science, Law, Project.

INTRODUCTION. The achievements of every country are evaluated by several factors, among which the level of science and education holds a crucial position. Science and education are fundamental elements that enable individuals to shape their sustainable future and acquire necessary knowledge, skills, attitudes, and values. Science education programs should encompass all subjects within a comprehensive framework, covering social, economic, political, psychological, and cultural aspects. Sustainable development and the education system should be viewed not as separate development areas but as an integrated system, as the most important tool for ensuring sustainable development is a well-developed national education system.

Throughout history, education has played a significant role in the development of every nation and the formation of its national identity. Without fully establishing a national identity, it is impossible to preserve and enhance national-cultural heritage. The preservation of national-cultural heritage is directly linked to the education system. Understanding these realities deeply, Heydar Aliyev placed special emphasis on enlightening the Azerbaijani people and raising the level of education. Undoubtedly, Heydar Aliyev's activities in the field of education were an essential component of the country's overall policy. The educational reforms he implemented are key indicators of his exceptional strategic approach in promoting cultural heritage and developing enlightened and national professionals.

Heydar Alıyev's Role in The Formatıon of The Educatıon System in Azerbaıjan

The rapid integration of Azerbaijan into the global community is primarily based on the country's high level of socio-economic progress, scientific and technical potential, as well as its substantial contribution to the world's cultural heritage. All the achievements gained so far were founded by the national leader Heydar Aliyev. The year 1969, when Heydar Aliyev came to power, is considered a turning point and the beginning of a new era in Azerbaijan's history. Today, this period is rightly regarded as the era of revival in education, science, and culture in Azerbaijan.

From his first days in power, Heydar Aliyev paid great attention to the development of education in Azerbaijan, recognizing its decisive role in the country's socio-economic progress. He utilized all available potential resources to achieve educational advancement.

It is well known that in the 1950s and 1960s, Azerbaijan was considered an agrarian republic lagging in all fields except for oil. However, thanks to Heydar Aliyev's tireless efforts, Azerbaijan embarked on a path of comprehensive development. Alongside the rapid growth of industry and agriculture, significant progress was also achieved in the development of science, education, and culture. Under his leadership, reforms were implemented at various levels of education. Although the transition to general secondary education in Azerbaijan began in the mid-1960s, it was successfully realized in the 1970s.

As a result of Heydar Aliyev's visionary policy, 849 general education schools with a capacity of over 350,000 student places were built and put into operation during those years through similar projects. During this period, the provision of schools with technical and scientific-methodological materials significantly improved. Due to Heydar Aliyev's dedicated efforts and care, the educational and material base of general education schools and the supply of pedagogical staff were further strengthened. Since 1978, textbooks have been provided free of charge to secondary school students. In the 1970s and 1980s, five new higher education institutions were established in the country. During this period, the number of citizens receiving higher education in Azerbaijan increased from 70,000 to 100,000 (Guliyeva, 2024, 602-609).

The late 1980s and early 1990s were marked by turmoil, depression, and decline in education in Azerbaijan's history. During this period, school construction completely stopped, attention to education was neglected, funding for education was minimized, and there was an outflow of personnel from the education system. Additionally, due to Armenia's military aggression against Azerbaijan, 242 kindergartens, 616 general education schools, 11 vocational lyceums, 1 higher education institution, 2 university branches, and 3 secondary specialized schools were destroyed, creating significant challenges for the education system.

Education Development Perspectıves in The Years of Independence

In June 1993, after returning to power for the second time at the persistent request of the people, Heydar Aliyev began to develop education shortly after establishing stability in the country to save it from chaos and civil war. Thanks to his efforts, general secondary education was transitioned to compulsory general education up to the 11th grade. A new draft law "On Education" was put up for public discussion. In March 1998, by decree of the national leader Heydar Aliyev, a State Commission was established to develop the concept and strategy for building national education in independent Azerbaijan. Consequently, a concept and strategy for educational development in independent Azerbaijan, covering three stages, were developed, and its implementation began in 1999.

One of Heydar Aliyev's main objectives was to structure the content of education based on the principles of statehood in independent Azerbaijan. The issue of preparing new textbooks for general education schools was constantly a priority for Heydar Aliyev. He regularly followed the preparation of new textbooks and consistently emphasized the exceptional importance of textbooks on the Azerbaijani language, Azerbaijani literature, and Azerbaijani history in the education system. All textbooks and teaching materials used in general education schools were completely renewed. The decision on "Transition to Free Use of Textbooks by Students of General Education Schools," signed by Heydar Aliyev, was implemented (Samadov, 2010, p. 67).

The education strategy developed by the national leader Heydar Aliyev is currently being successfully continued and developed by President Ilham Aliyev as part of the country's sustainable socio-economic development strategy. In recent years, significant progress has been made thanks to President Ilham Aliyev's attention and care. A number of development programs have been approved and implemented to ensure a clear future for the national education system, and important measures have been taken in the field of education development. These measures include the renewal of the content of education, the preparation of new programs, textbooks, and teaching materials, their publication and distribution to educational institutions, improving the management of education, strengthening the material-technical and teaching base of educational institutions, the application of modern information and communication technologies (ICT) in training, expanding international

educational ties, and improving the quality of education through targeted programs in the education system (Guluzadə, 2015, p. 122).

Thanks to various financial sources in our country, especially as a result of the implementation of the new oil strategy, the funds allocated to education have increased year by year. Today, it holds the second largest share in the state budget's expenditure.

Due to President Ilham Aliyev's daily attention, development programs based on scientific analysis in various fields of education have been approved and implemented, substantial measures have been taken for the continuous development of education, and a broad reform process has become irreversible.

In a globalized world, education indicators are of particular importance in assessing human development. According to a study conducted by UN experts on human development, the literacy rate in Azerbaijan stands at 99%.

In line with the tasks set by President Ilham Aliyev for the education system, which considers education a key priority of state policy, the Ministry of Education has implemented various programs in different areas. These programs include updating the content of education, preparing new programs, textbooks, and teaching materials, improving the management of education, strengthening the material-technical and teaching base of educational institutions, using information technology in the teaching process, ensuring personnel, updating preschool education, improving vocational education, organizing education for children with special needs, developing the creative potential of talented children and youth, and other areas.

The “State Programs for the Socio-Economic Development of the Regions of the Republic of Azerbaijan,” approved by presidential decrees, are aimed at the development of the education sector, including the construction of new educational institutions, major renovations, and further strengthening of the material and technical base of schools.

As a result of the implementation of two State Programs for the periods 2005-2007 and 2008-2013, significant progress has been made in the informatization of education. General education schools across the country have been equipped with ICT, with one computer for every 18 students. A total of 2,351 schools have been provided with high-speed broadband internet, and the proportion of schools connected to the internet increased from 1.5% in 2004 to 52% in 2016.

The “State Program on the Informatization of the Education System” for 2008-2012 outlined the development of network infrastructure and the provision of high-speed internet at all levels of the education system. It also included the provision of information and resources, methodological, technical, and other services to ensure the integration of ICT, the establishment of networks covering educational centers, the training of teaching and technical staff in ICT skills, and the creation of a system for evaluating and encouraging innovative and creative teachers. Additionally, significant work has been done to create modern electronic scientific-methodical materials, electronic databases of teaching resources for all subjects, develop information systems for education management, and establish a unified education portal.

The Law of the Republic of Azerbaijan “On Education” obliges teachers to educate citizens and individuals who are aware of their responsibility to the state, respect national traditions and democratic principles, uphold human rights and freedoms, and are committed to patriotism and the ideals of Azerbaijani identity. On November 16, 2018, President Ilham Aliyev signed a decree approving the “State Program for Increasing the International Competitiveness of the Higher Education System of the Republic of Azerbaijan for 2019-2023.”

In accordance with the Decree of the President of the Republic of Azerbaijan, Ilham Aliyev, dated July 28, 2022, “On Certain Measures to Improve Management in the Field of Science and Education in the Republic of Azerbaijan,” the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan was renamed the Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. This was aimed at strengthening the connection between science and education and improving management in these fields.

As per the President’s decree, the “Action Plan of the First State Program on the Great Return to the Liberated Territories of the Republic of Azerbaijan” was approved. According to this Action

Plan, the Ministry of Science and Education was tasked with preparing proposals for the construction and restoration of educational institutions in the liberated territories, based on area requirements for the planning period of 2022–2026. The document outlines the construction and restoration of educational institutions in the following regions: 7 in Shusha, 29 in Aghdam, 23 in Fuzuli, 21 in Zangilan, 30 in Kalbajar, 21 in Lachin, 16 in Lachin district, 25 in Gubadli, 25 in Jabrayil, 20 in Khojavend, and 5 preschool and general education institutions in Tartar (including the villages of Sugovushan and Talish).

On November 28, 2023, the President of the Republic of Azerbaijan signed a decree on the establishment of "Karabakh University." Modern Azerbaijani education continues to develop based on the strategic course set by the national leader Heydar Aliyev and successfully continued by President Ilham Aliyev, drawing on its rich progressive traditions.

In 2024, significant steps were taken to develop and modernize the education system in Azerbaijan. For example, starting from the 2023–2024 academic year, the education system has been adapted to the requirements of the modern era, with the number of resources available on the electronic portal reaching 19,531. Within the framework of the "Digital Skills" Project, more than 410,000 students from 532 schools across 53 regions were covered. The STEAM project was also successfully implemented, covering 400 general education schools and 25 STEAM centers in just one academic year, with a total of 180,000 students participating in STEAM education.

CONCLUSION

The formation of the modern education system in Azerbaijan has been a long and complex process, aimed at implementing educational reforms and aligning with international standards at different stages. Initially, developments were focused on general and vocational education, followed by the dynamic expansion of the system through the implementation of higher education and innovative teaching methods. Since the 2000s, comprehensive reforms in the education sector have facilitated the creation of a new educational model and positioned educational institutions for international recognition.

Azerbaijan's modern education system has also been enriched through the integration of digital technologies and contemporary educational resources, contributing to the country's socio-economic progress. These achievements have been further strengthened by the support of the Heydar Aliyev Foundation and other state institutions, paving the way for high-quality education for youth and the training of specialists who meet international standards.

Looking forward, the further modernization of Azerbaijan's education system and its recognition on a global scale depend on the continued development of educational infrastructure and the implementation of innovative teaching methods. Modern education plays a strategic role not only in personnel training but also in fostering national and international cooperation. Advancements in this direction will support Azerbaijan's aspiration to join the ranks of developed countries.

REFERENCES

1. Yavar, N.G. (2024). Russia and Azerbaijan: Aspects of Cooperation in the Field of Education. Conrado, 20(96), 602-609.
2. Samadov, A. (2010). The Care of Our National Leader Heydar Aliyev for Education and Educators in Azerbaijan. Baku, p. 499.
3. Guluzada, M. (2015). Human Factor and the Acceleration of the Socio-Economic Development of the Republic of Azerbaijan. Baku: "Economics University" Publishing House, p. 299.
4. Guliyeva N.Y(2023) Mutual activities in the field of education as one of the most important directions of Azerbaijan-Russian cooperation (1991-2015), Geostrategiya, № 5 (77), p. 67-71.

TEACHING PRIMARY STANDARDS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

GULIYEVA Samira Niftali kызы
Head Teacher
Ganja State University, Candidate of Pedagogical Sciences
Ganja/AZERBAİJAN
quliyevsamire1979@gmail.com
ORCID: 0009-0000-9997-0784

ABSTRACT. In the modern educational process, teaching the initial norms of Azerbaijani vowels is an important part of educational programs. This teaching method aims to develop reading and writing skills. The main goal here is to help students understand the phonetic and morphological structure of the Azerbaijani language. Students are taught the correct pronunciation of vowel sounds in their native language. This improves their oral and written skills. The role of vowels in the structure and formation of words is explained. Teaching vowel onset norms is an important step in developing students' language skills in the modern educational process. This helps improve their overall academic performance and future academic success.

The emergence, development, improvement and stabilization of both written and oral speech norms are based on the requirements of the speech act. The speech act creates the basis for its stabilization, causing changes in the language structure. The linguistic structure forms the communicative-informational process in speech directly through the speech act, and the communicative-informational process, in turn, causes the renewal of the linguistic structure. Thus, due to the activity of the speech act and the improvement of the linguistic structure, a stable normality is created. Fixed norms cover all parameters of written speech. However, they are not limited only to written speech, but also extend to oral speech.

Keywords: Vowel, Norm, Textbook, Pronunciation, Phonetics.

Обучение начальным нормам гласных азербайджанского языка в современном образовательном процессе

АННОТАЦИЯ. В современном учебном процессе обучение начальным нормам азербайджанских гласных является важной частью образовательных программ. Этот метод обучения направлен на развитие навыков чтения и письма. Основная цель здесь – помочь учащимся понять фонетический и морфологический строй азербайджанского языка. Студентов учат правильному произношению гласных звуков на родном языке. Это улучшает их устные и письменные навыки. Объясняется роль гласных в строении и образовании слов. Обучение нормам начала гласных является важным шагом в развитии языковых навыков учащихся учебном процессе. Это помогает повысить их общую академическую успеваемость и будущие академические успехи.

Возникновение, развитие, совершенствование и стабилизация как письменных, так и устных речевых норм базируются на требованиях речевого акта. Речевой акт создает основу для его стабилизации, вызывая изменения в языковой структуре. Языковая структура формирует коммуникативно-информационный процесс в речи непосредственно через речевой акт, а коммуникативно-информационный процесс, в свою очередь, вызывает обновление языковой структуры. Таким образом, за счет активности речевого акта и совершенствования языковой структуры создается устойчивая нормальность. Фиксированные нормы охватывают все параметры письменной речи. Однако они не ограничиваются только письменной речью, но распространяются и на устную речь.

Ключевые слова: Гласная, Норма, Учебник, Произношение, Фонетика.

ВВЕДЕНИЕ

В современном процессе обучения важной частью является обучение начальным нормам гласных, изучение фонетического строя азербайджанского языка, обучение студентов правилам правильного произношения и письма. Этот процесс помогает студентам развивать свои разговорные навыки, понимая основные фонетические особенности азербайджанского языка. Изучение норм начала гласных также закладывает основу для правильного использования языка.

Преподавание этого вопроса должно осуществляться современными методами, а учебные материалы должны быть подготовлены в соответствии с различными методами обучения. Для этого эффективнее объяснять фонетические правила учащимся, используя в процессе обучения интерактивные подходы, визуальные и аудиоинструменты. Правильное усвоение начальных норм гласных помогает обеспечить правильность не только в произношении, но и в письме.

НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ

В современном учебном процессе применяется ряд новшеств в преподавании начальных норм гласных азербайджанского языка. Эти инновации, в отличие от традиционных методов, направлены на стимулирование активного участия студентов и развитие их языковых навыков. Среди таких нововведений особо следует отметить следующие:

1. Использование технологий;
2. Индивидуальный подход к обучению;
3. Интерактивное обучение и его основные методы;
4. Использование дополнительного языка в целях сравнения;
5. Обучение по международным стандартам.

Эти новизны делают процесс обучения более динамичным и адаптированным к потребностям студентов. Они ускоряют развитие языковых навыков и позволяют учащимся легче и эффективнее освоить фонетический строй азербайджанского языка.

В современном процессе обучения большое значение имеет обучение начальным нормам гласных звуков, особенно с точки зрения правильного восприятия и использования детьми языка. Гласные звуки играют ключевую роль в правильном речевом развитии детей, особенно в дошкольном периоде. Основная цель этого процесса – научить детей правильному произношению и написанию каждой гласной, а также помочь им понять фонетический строй языка.

Правильное произношение гласных имеет важное значение для развития речи детей. Учителя должны показать детям правильное произношение гласных и их расположение в разных словах, а также постараться исправить неправильное произношение. Таким образом, обучение нормам начала гласных не только способствует развитию языковых навыков, но и улучшению общих когнитивных и социальных навыков.

Поскольку целью является формирование письменной и устной языковой культуры, образование здесь имеет особую роль и значение. В интерактивном обучении существуют уникальные методы, правила и принципы обучения письменным и устным языковым нормам, связанным с фонетическими единицами. В этих правилах, методах и принципах следует учитывать уникальные выразительные качества как гласных, так и согласных. Потому что положение, произношение, написание и произношение гласных в речевом процессе неодинаковы. Однако следует также учитывать, что при образовании словосочетания существуют постоянные и взаимные отношения этих фонетических единиц.

Уникальная последовательность, ритм и тон создаются за счет обработки гласных звуков в составе слов. Это приводит к стабильности порядка в письменной речи и к созданию повторов в устной речи. Однако в определенных речевых условиях, связанных с устной речью, этот баланс порядка, последовательности и устойчивости нарушается. Во всех случаях не удается сохранить устойчивость последовательности как в письменной, так и в устной речи. Главное требование культурной речи состоит в том, чтобы в речевом процессе не происходили трансформации. Потому что трансформации не только приводят к нарушению структуры языка, но и создают серьезные препятствия для информационной насыщенности. Поэтому при исследовании особо учитывается сопоставительный и взаимный анализ как письменных, так и устных языковых норм обработки гласных звуков в структуре слова.

В то же время в устной речи можно обнаружить развитие неустойчивых элементов нормы, происходящее на основе произвольного речевого акта под влиянием разговорной речи. Действительно, в нормах культуры речи главными принципами считаются стабильность и организованность. Однако в устной речи используются такие преобразовательные элементы разговорной речи, что исправить их непосредственно и внезапно невозможно. Потому что ни в научной литературе, ни в методических источниках не сложилось единодушного мнения по вопросу о речевом акте, влияющем на формирование языковых норм. Агамуса Ахундов считает, что речевой акт определяется как речевая деятельность, осуществляемая одной стороной с учетом другой стороны, а коммуникативный акт определяется как совокупность

речевых актов, обращенных друг к другу участниками процесса общения (Axundov, 1984, с.256). В теории языка и речи Фердинанда де Соссюра речевой акт рассматривается как момент общения людей в момент информирования (Sössür, 2003, с. 403).

Говоря о речи, Афат Гурбанов оценивает речь как проявление языка, что совпадает с мнением Фердинанда де Соссюра, который оценивает речевой акт как акт общения (Qurbanov,1993,с.548). Разумеется, речевой акт связан с различными философскими, социальными и психологическими факторами, имеющими особое значение при изучении общелингвистических вопросов. Считается важным учитывать перспективы нормирования речевого акта при обучении родной речевой культуре. Следует также отметить, что в методической литературе говорится как о важности, так и о серьезности вопросов изучения письменных и устных норм. Однако из-за отсутствия полноценной лингвистической интерпретации речевого акта и его последствий в лингвистике вопросы обучения взаимосвязи устойчивых и неустойчивых норм часто игнорируются.

В научно-методических источниках письменная и устная речь различаются скорее по функциональной стороне, чем по нормативной основе речевого акта. Например, автор статьи «Особенности отношений между речевыми актами» Ж. Баширова пишет, что «Речевая деятельность имеет два направления: устную и письменную речь. Письменная речь представляет собой текст. Однако это не означает, что устная речь не является текстом. Общим продуктом речи является текст. Письменная речь объединяет сказанное до и после и написанное в целом. В устной речи сказанное ранее известно только тем, кто участвует в процессе разговора. При записи устной речи этот аспект, отделяющий ее от письменной речи, устраняется» (Bəşirova, 2013, с.152-155). Однако следует учитывать, что при переводе устной речи на письмо устраняется не только это различие, но одновременно устраняются и интерференции разговорной речи, входящие в устную речь. Одной из основных целей изучения начальных норм слова является выявление их своеобразных особенностей в письменной и устной речи. Потому что студент должен усвоить, освоить и уметь применять различия между этими двумя формами речи в процессе обучения. Соответствующие методы интерактивного процесса обучения были использованы для достижения успешного результата эксперимента по освоению устойчивых и неустойчивых норм гласных на начальном этапе. Для этого в учебнике в первую очередь были затронуты темы, известные учащимся, касающимся гласного начала слов.

Правила, связанные с фонетикой, преподаются в пятом классе средней школы. В учебнике письменная и устная норма начальной гласной приведена в разделе, посвященном произношению гласной *о* kak *а*. Однако на уроках, проведенных для эксперимента, было признано целесообразным дать дополнительную информацию о произношении гласной о как а. Потому что в начале учащиеся встречают другие слова с произношением гласной о как а. Кроме того, поскольку в экспериментальных школах обучаются учащиеся из разных регионов, в их разговорной речи используются региональные элементы. Первый из них относится к заимствованным словам. Таким образом, вначале следует объяснить учащимся, что существует три основных типа письменной и устной нормы гласных звуков. В учебнике приведены такие примеры, как *Москва-Москва, конфета-конфета*, по произношению гласной о как а. В заданиях требуется определить произношение гласной о в начале и в составе слова как а по произношению в таких словах, как концерт, программа, космонавт, командир, портрет, помидор, лаборатория, предмет, оригинал, омоним. Однако учащиеся должны знать, что первоначальное произношение гласной о как а не ограничивается тем, что показано здесь. Можно привести примеры других слов из «Орфографического словаря азербайджанского языка», изданного в 2013 году, относительно примеров произнесения начальной гласной о как а. Уместно показать следующие примеры тех типов слов, которые зафиксированы в словаре: *объект (abyekt), объектив (abyektiv), официант (afisiant), офсет (afset), офтальмолог (aftamoloq); окуляр (akulyar), олигарх (aliqarx), олимпиада (alimpiada), омбудсмен (ambudsman), омоним (amonim), онтология (antalogiya), ономастика (anamastika); оппонент (appanent),*

оратор (arator), орбита (arbit); орфография (arfaqrafiya), оркестр (arkestr), орнамент (arnament), ороним (aronim), осетин (asetin), озон (azon) (AğazadəY.,İbrahimli M.,2013,c.509-525).

Разница между этими приведенными примерами основана на написании и произношении. Учащиеся должны знать, что такого рода изменения в начале слова относятся к заимствованиям. Хотя они европейского происхождения, в азербайджанский язык они вошли непосредственно из русского. Нормы их правописания и произношения сохранены в соответствии с традициями русского языка.

Кстати, следует отметить, что смена гласных элементов в речевом процессе является универсальным явлением как требование принципа облегчения в разговорной речи. В этом смысле фонетические различия в произношении имеют место как в других языках, так и в азербайджанском. Это возлагает на учителей серьезную ответственность за усвоение норм в учебном процессе. Например, в разговорной норме русского языка уже устоявшимся правилом считается произношение слова шестой как шыстой, слова шокалад как шыколад, слова лошадей как лышадей, слова широкий как шырокий, слова менять как минять, слова часы как чисы, слова окно как акно и слова этап как итап.

Подобные примеры упоминаются и в других методических работах. Правила нормализации произношения фонетических элементов в английском языке показаны в транскрипции. Правила английского письма сохраняются в традиционном виде по принципу строгой консервации. Нормы правильного правописания в этом языке регламентируются транскрипцией: *teacher* (ti: tSə) (учитель), *thank* (Θaeŋk) (спасибо, признательность), *walk* (wɔ:k) (шаг, расстояние, прогулка), *wall* (wɔ: L) (стена), *watch* (wɔtS) (часы), *week* (wɪ:k) (неделя), *type* (taıp) (тип, пример).

Второй тип норм основан на традиции. По традиции только одна из девяти гласных в начале слова не используется в качестве стабильной нормы. Он также состоит из согласного *ı* (ы) с закрытым небным произношением. По принципу интенсификации речевого акта эта гласная утратила свою общую норму в начале слова. Однако это изменение, вызванное трансформацией начала, было перенормировано в связи с тем, что оно традиционно интенсивно прорабатывается в языке. В то же время обработка гласной *ı* (ы) в начале сохраняет свои следы, особенно в западных регионах, где проводился эксперимент. В этих речевых ареалах сохранение начального звука *ı* (ы) можно считать лишь ограниченной нормой в своем речевом ареале, поскольку оно имеет региональный характер по сравнению с его вариантом, уже сменившимся на гласную i. Поэтому обработка гласной *ı* (ы) в начале считается нестабильной нормой. А поскольку гласная *i* (и) усилена, она превратилась из нестабильной нормальности в стабильную нормальность. Вначале устойчивую нормальность, создаваемую переходом *ı* (ы) - *i* (и), можно увидеть в написании и произношении слов *işıq-ışıq*(свет) , *ilıq-ılıq* (теплый), *ilxı-ılxı* (табун), *iraq-ıraq* (далекий), *inam-ınam* (вера). Из проведенных экспериментов видно, что хотя обработка гласного i вначале придала гласному *i* первоначальную норму, ее следы не исчезли полностью даже в школьных условиях. Следует приложить усилия к устранению таких различий на уроках родного языка, чтобы достичь общей нормальности письменной и устной речи.

Третий тип нормы напрямую связан с локальностью. Изменение гласных звуков в начале или в первом слоге в зависимости от местности в речи происходит уже не за счет интенсификации. В таких изменениях для произвольного речевого акта наблюдается существование локальной нормы, не принадлежащей общей речи. Локальная норма может быть эффективной только на своей ограниченной территории. На современном этапе бурного развития информационных технологий этот тип локальной нормальности постепенно утрачивает свое существование. Школьной среде предстоит провести большую интенсивную работу в этой области. Однако в ряде случаев даже эксперименты, проведенные с учащимися, показывают, что независимо от скорости развития информационных технологий влияние локальной нормальности внутри семьи в определенной степени сохраняется и в школьной

среде. Основная цель проводимых экспериментов – определить соотношение устойчивых и нестабильных норм и дать определенные рекомендации по их устранению. Поэтому, прежде всего, оно заключается в определении соотношения устойчивых и неустойчивых норм письменной и устной речи. Достижение цели в проводимых экспериментах считается важным условием. Локальную нормальность, наблюдаемую в различии гласных звуков в начале и в первом слоге, можно увидеть на следующих примерах:

Произношение, происходящее с переходом гласной *a* на *u*: *yavaş-yuvaş* (медленно);

Произношение, возникающее при переходе гласной *a* на *o*: *camış-comuş* (буйвол);

Произношение, возникающее при переходе гласной *a* на ə: *ayaq-əyax* (нога);

Произношение, которое происходит, когда гласная *o* меняется на *u*: *pozmaq-puzmaq* (стереть);

Произношение, происходящее с переходом гласной *o* в *ö*: *dovğa-döyğa* (еда), *hovxurmaq-höyxurmaq* (фыркать);

Произношение, которое происходит при изменении гласной *e* на *a*: *heyif-hayıf* (досадно), *heyva-hayva* (айва);

Произношение, происходящее с переходом гласной *e* на *ö*: *ev-öy* (дом), *evcik-öycük* (домик), *çevir-çöyür* (конвертировать);

Произношение, происходящее с переходом гласной буквы *i* на *ü*: *bibi-büvü* (сестра по линии отца);

Произношение, возникающее при замене гласной *u* на *ı*: *buzov-bızoy* (теленок);

Произношение, происходящее с переходом гласной *ü* на *i bülbül-bilbil* (соловей);

Произношение, происходящее с переходом гласной *ə* на *a*: *xəbər-xavar* (весть);

Произношение, происходящее с переходом гласной *ö* в *o*: *tövlə-toyla* (конюшня).

Упомянутые варианты произношения относятся к западным диалектам азербайджанского языка. Большинство из них сохранилось в речи старшего поколения и показано в исследованиях как диалектные элементы (Şirəliyev,1967,c.416). Говоря о письменной и устной речи в научно-методических источниках, эти виды элементов, входящие в состав устной речи, не упоминаются ни в малейшей степени. Однако некоторые элементы разговорной речи даны как структурная единица разговорной речи. Разумеется, поскольку вполне устойчивых норм устной речи не сформировалось, возражать против них нельзя. Иными словами, не все виды устной речи можно приравнять к официальной речи. Поэтому для достижения относительной устойчивости устных речевых норм важно с точки зрения информативности, чтобы используемые здесь интерференционные элементы постепенно исчезали. Поэтому наличие устойчивых норм речевой культуры не должно оставаться лишь желанием. Работа с ней еще впереди и ждет своего решения. Проблемы достижения культуры речи не остаются без внимания в исследованиях, проводимых в этой области. В проведенных исследованиях справедливо показано, что «Приобретение культуры речи требует большого труда. Каждый человек может развить это самостоятельно, сознательно относясь к языку. Конечно, для овладения образцовой речью важно рассчитывать на соблюдение грамматических норм и норм произношения языка, ведь это основные требования к устной и письменной речи и считаются первым этапом речевой культуры. Однако мы не можем считать всякую речь правильной с точки зрения культуры речи. Даже самые распространенные диалекты и жаргоны считаются лишь разновидностями национального языка. Они не являются основой национального языка». Устный язык можно считать совершенным, если освоены его нормы. В этом случае говорящий беспрепятственно совершает акт устной речи и передает слушателю некоторую информацию. Слушатель получает содержание устной речи. Акт общения можно считать завершенным, когда между слушателем и говорящим происходит общение.

Освоение норм, используемых в устной речи, позволяет определить наличие каких-либо различий между письменной речью и устной речью. Результаты проведенных экспериментов показывают наличие определенных различий и недостатков в этой области. Я. Каримов

справедливо пишет, что «Звуково-буквенный состав слов, понимание различий между звуком и буквой в словах подготавливает учащихся к пониманию разницы между письмом и литературным произношением». Это приводит к приобретению у учащихся орфоэпических навыков» (Kərimov,1997,c.116). Научно-методические источники показывают, что источник умения учащихся усваивать различия между нормами письменной и устной речи зависит от глубокого владения ими фонетикой. А. Эфендизаде пишет, что «Научное понимание орфографии и орфепии студенты приобретают впервые при изучении фонетики. Иными словами, изучая этот предмет, они осознают, что существуют разные аспекты между нормами письменной речи и устной речи» (Əfəndizadə,1975, c.280).

В работах, посвященных методике преподавания русского языка, рекомендуется соблюдать правила правильного произношения для беспрепятственного обмена информацией. С этой целью считается целесообразным обратиться к орфоэпическим нормам. В учебнике, посвященном вопросам русского языка и культуры речи, мнения, высказанные по этому поводу, полностью совпадают с мнениями методистов-азербайджанского языка. В этом источнике упоминается, что «Правильность речи, т. е. соответствие нормам литературного языка, является одной из основных характеристик коммуникативной речи. От этого зависит правильная доставка этой идеи адресату. Правильное соблюдение орфоэпических правил речи — главное требование сохранения норм литературного языка.

В целом правильность речи в методической литературе считается целесообразным регулировать на основе орфоэпических норм. При этом правильность речи оценивается и как соответствие этическим нормам. Определение методической основы правильности речи рассматривается как психологический фактор, оказывающий положительное влияние на этико-культурное поведение молодого поколения, особенно в образовательном процессе. По мнению Л.И. Скворцова, соблюдение норм речевой культуры регламентируется также допуском элементов диалекта, жаргона и вульгаризма, средств, запечатленных профессионализмом в устной речи (Скворцов, 2010, с.224). В проведенных экспериментах можно четко наблюдать основные различия между устойчивой нормальностью письменной речи и нестабильной нормальностью устной речи.

ВЫВОДЫ

В результате обучение нормам начала гласных с применением современных методов обучения совершенствует языковые навыки учащихся, повышает качество обучения и положительно влияет на их общее академическое развитие. Такой подход также повышает интерес учащихся к языку и позволяет им более активно участвовать в процессе изучения языка.

ЛИТЕРАТУРА

Azərbaycan dilində

1.Axundov,A. (1984).Azərbaycan dilinin fonetikası.A.Axundov. –Bakı: “Maarif”.
2. Şirəliyev M.Ş.(1967). Azərbaycan dilinin Qərb qrupu dialekt və şivələri.Bakı:Azərbaycan Elmlər Akademiyası nəşr.
3. Ağazadə R.R., İbrahimli Y.M. (2013).Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti.Bakı: “Şərq-Qərb”
4. Bəşirova J.(2013).Nitq aktları arasında əlaqələrin xüsusiyyətləri.“Filologiya məsələləri”,№ 2
5. Əfəndizadə Ə. (1975).Düzgün yazı təliminin elmi əsasları. Bakı:”Maarif”
6. Ferdinand de Sössür. (2003). Ümumi dilçilik, Bakı:BDU nəşr.
7. Qurbanov Afat. (1993).Ümumi dilçilik. Bakı: “Maarif.”
8. Kərimov Y.(1997). İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası. Bakı: “Maarif”.

Rus dilində

9. Скворцов Л.И.(2010).Культура русской речи. Учебное пособие. Москва:изд. Центр Академия.

SAVAŞ KURGUSU AÇISINDAN 44 GÜN

Zeki TAŞTAN
Prof. Dr.
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Van/ TÜRKİYE
zekitastan@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9574-4878

ÖZET. Amid Selimoğlu, modern Azerbaycan edebiyatının son dönem yazarlarındandır. *Kimsesiz*, *Bəyaz Dəhliz* (*Beyaz Dehliz*), *Qaranlıqdan İşığa* (*Karanlıktan Işığa*), *Vabin* adlı romanların yazarı olan Selimoğlu'nun *Qadın və O* (*Kadın ve O)*, *Sen Benim Yedinci Günümsün*, *Sən Axı Kimsən?!* (*Sen Kimsin?!*), *Malavar'ın Hekayəsi* (*Malavar'ın Hikâyesi*), *Yazıçı* (*Yazar*) adında öyküleri de vardır. Eserlerinin bir kısmı Türkçeye de çevrilen Selimoğlu'nun *44 Gün* adlı eseri Ermeniler tarafından işgal edilen Karabağ topraklarının özgürlüğü için girişilen savaşın bir cephesini konu alır. Diyaloglarla ilerleyen eserde savaş sahneleri sık sık karşımıza çıkar. Komutan Sarıyev'in emrindeki askerler, işgal edilen toprakları kurtarmak için canla başla mücadele ederler. Bu mücadele hep ileriye yöneliktir ve yazar Türk ve Ermeni askerleri arasında çıkan çatışmaları ayrıntısıyla işler. Biz de buradan hareketle Şuşa'nın zaferi ve Karabağ'ın özgürlüğüyle biten *44 Gün*'ü savaş kurgusu açısından incelemeye çalışacağız.
Anahtar kelimeler: Amid Selimoğlu, Savaş edebiyatı, Azerbaycan, Türk edebiyatı, 44 Gün, Şuşa, Karabağ.

44 Days in Terms of War Fiction

ABSTRACT. Amid Selimoğlu is one of the latest writers of modern Azerbaijani literature. The author of the novels *Kimsesiz, Bəyaz Dəhliz* (White Corridor), *Qaranlıqdan Işıkığa* (From Darkness to Light), *Vabin*, Selimoğlu also has the stories *Kadın və O* (Woman and Him), *Sen Benim Yedinci Günümsun*, *Sən Axı Kimsən?!* (Who Are You?!), *Malavar'ın Hekayəsi* (Malavar'ın Hikayesi), *Yazıçı* (Writer). Some of his works have been translated into Turkish, and Selimoğlu's work *44 Gün* is about one front of the war for the liberation of the Karabakh lands occupied by the Armenians. The work, which progresses with dialogues, frequently includes battle scenes. The soldiers under the command of Commander Sarıyev begin to fight to liberate the occupied lands. This struggle is always aimed at struggle, and the author details the clashes that occur between Turkish and Armenian soldiers. Starting from here, we continued to examine the *44 Days*, which ended with the victory of Shusha and the liberation of Karabakh, in terms of war fiction.
Keywords: Amid Selimoğlu, War literature, Azerbaijan, Turkish literature, 44 Days, Shusha, Karabakh.

GİRİŞ

"Savaş, tarihî bir olgu olarak; kültürel, siyasi ve ekonomik oluşumları birinci dereceden etkileyen ve dönüştüren bir hadisedir. Tarih bilimi açısından neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele alınır ve ön plana çıkan tarihî şahsiyetler ve belgeler üzerinden aydınlatılmaya çalışılır. Edebiyat edimi açısından ise savaş olgusu hem tarihi romanlar üzerinden hem de ayrıca kavramsallaştırılan savaş edebiyatı bağlamında tematik bir öge olarak ele alınır."[1] Bir dönemi, olayı, kişileri, aileleri, kuşakları anlatan tarihî romanlarda savaşa ve cepheye dair kurguya da rastlamak mümkündür. Ancak bu kurgusal atmosfer sadece cephedeki olayları değil bir bütün olarak romanın tamamını etkiler. 'Military fiction' veya 'military novel' olarak da adlandırılan bu husus, savaşın hazırlık aşaması, savaşın amacı, olaylar, kişiler gibi geniş yelpazede ele alınır. Türk edebiyatında bunun örnekleri çoktur ancak dünya edebiyatının bu açıdan çok daha zengin olduğunu belirtmek gerekir[2]. Bu açıdan savaş konulu edebi ürünlerin toplumların tarihlerinde yer edinmiş zaferlerin ve tarihsel hafızanın gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Amid Selimoğlu'nun eseri, "military fiction" (savaş edebiyatı, askerî kurgu) içinde değerlendirilebilecek uzun bir hikâyedir. Güncel bir savaşı işlediği için tarihî roman kategorisinde ele alamayacağımız eser, savaş sırasında oluşan edebiyat kavramı içinde değerlendirilebilir. Harun Duman, "Savaş Edebiyatı" başlıklı makalesinde Prof. Auerbach'tan naklederek iki türlü savaş

[1] Geniş bilgi için bk. *Savaş ve Edebiyat*, (Editörler: Erman Gören – Ebru Yener Gökşenli – Korhan Korbek Şerif Eskin – Bülent Çağlakpınar), Hiperyayın, İstanbul, 2018.

[2] Bk. "Tarihi Romanlarda Savaş Sahnelerine Dair", *Savaş ve Edebiyat*, (Editörler: Erman Gören – Ebru Yener Gökşenli – Korhan Korbek Şerif Eskin – Bülent Çağlakpınar), Hiperyayın, İstanbul, 2018. 188-212.

edebiyatının varlığından söz eder: savaş sırasında oluşan edebiyat ve savaş sonrası oluşan edebiyat… Birincisi; "harplerin cereyan ettiği dönemlerde, onunla birlikte meydana gelen edebiyattır. Daha çok lirik nev'inden kısa parçalar, bu edebiyatı vücuda getirir." Savaş sonrası oluşan edebiyat ise, "sanat bakımından daha ehemmiyetli olan millî şaheserlerdir. Bunlar her millette millî edebiyatın esasını teşkil eder. Çoğunlukla uzun olan bu eserler, lirik değil epiktir. Şair veya yazarlar, devirlerinde olan bir savaştan bahsetmez, geçmiş zamana ait herhangi bir savaşı ele alırlar. Atalarının kahramanlıklarını dile getirirler."[3]

Savaş esnasında oluşan edebiyatın bir ürünü olan *44* Gün, bu açından zengin malzeme sunar. Yazar, cephe gerisinden başlayarak eserini savaş alanlarıyla kurgular. Eserin başkahramanlarından Muradov'un kışlaya girmesiyle birlikte savaş sahneleri de yavaş yavaş kendisini gösterir. Bir grup askerle başlayan mücadele, gittikçe artarak Şuşa'nın zaferi ve Ermenilerin yenilgisiyle son bulur. Kısa hacimli olmasına rağmen eserde sık sık savaş sahnelerine yer verilir. Diyaloglarla da ilerleyen bu sahneler, savaşın gerçek yüzü yanında kahramanların ruh dünyalarını vermesi açısından da oldukça önemlidir. Bu yazıda *44 Gün*'ü savaş kurgusu açısından incelemeye çalışacağız. Ancak buna geçmeden önce Amid Selimoğlu ve eserlerini genel hatlarıyla anlatmak istiyoruz.

Amid Selimoğlu ve Eserlerine Toplu Bakış

Amid Selimoğlu (17 Kasım 1993, Bakü), Azerbaycan Yazarlar Birliği'nin üyesidir. 2011'de Bakü Devlet Üniversitesi'ne kabul olmuş ve 2015'te Felsefe bölümünden mezun olmuştur. 2022'de Hazar Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimine devam eden Selimoğlu, 2024'te Finans bölümünden mezun olmuştur. Babası Selim Ahmedov, I. Karabağ savaşında "OMON" (Özel Polis Taktik Birimi) üyesi olarak savaşmış ve yıllarca emniyet görevlisi olarak çalışmıştır. Babasının vatana bağlılığı ve sevgisi, çocuk yaştaki Selimoğlu'nu da etkilemiş ve bu sevgi yazarın kitaplarına da yansımıştır. Okul yıllarından itibaren edebiyata olan ilgisi, 2011'de ilk kitabı olan "Qaranlıqdan İşığa" (Karanlıktan Işığa) romanını yazmaya itmiştir. Sovyet dönemi kırsal hayatını anlatan roman 2017'de yayımlanmıştır[4].

Amid Selimoğlu, ilk kitabının ardından, daha önce yazmayı planladığı "Kimsəsiz" (Kimsesiz) romanı için hazırlıklara başlamıştır. Romanın önemli bir kısmı İstanbul'da geçtiği için 2018'de İstanbul'a gelerek gerekli bilgileri toplamış ve aynı yılın sonunda kitabını tamamlamıştır. Kitap, 2020'nin ilk ayında yayımlanmıştır. Amid Selimoğlu, ilk iki romanından sonra öykü yazmaya başlamıştır. "Sən axı kimsən?!" (Sen kimsin?!) adlı öyküsü okuyucular tarafından ilgiyle karşılanmıştır. İkinci öyküsü ise "Malavar'ın Hekayəsi" (Malavar'ın Hikâyesi) adlı öyküdür. Bu öykülere ek olarak, "Sen benim 7. Günümsün", "Sən axı kimsən?! Bumeranq" (Sen Kimsin?! Bumerang), "Qadın və O" (Kadın ve O), "Yazıçı" (Yazar) öykülerini yayımlamıştır. Selimoğlu, "Bəyaz Dəhliz" (Beyaz koridor), "Vabin" adlı romanlarının da yazarıdır. II Karabağ savaşından bahseden "44 Gün", yazarın geniş araştırmalar sonucunda yazdığı bir povesttir[5].

---

[3] Harun Duman, "Savaş Edebiyatı", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Cilt: 58, Sayı: 1, 2018, s. 101-102.

[4] "Amid Selimoğlu", https://www.qanun.az/author/562

[5] Rus edebiyatında yaygın olan bu tür, Türk dünyası yazarları tarafından da sıklıkla kullanılmıştır. Genellikle uzun hikâye olarak adlandırılan povest hikâyeden büyük romandan küçük olarak açıklanır. (Bk. Betül Aman, Nurmurat Sarıhanov'un Şükür Bagşı Povesti Üzerine Dil Ve Üslup İncelemesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli, 2017.) Ancak "Yeni Kazak Nesrinde Tahkiyevi Türler Üzerine" bir araştırma yapan ve Kazak nesrinde de geçen povest'i açıklayan ve bunun Türk edebiyatındaki karşılığını tespit edilmeye çalışan Aşur Özdemir'e göre bu türü "uzun hikâye" olarak karşılamak yanlıştır:

"Povest, anlatmaya bağlı, orta hacimli mensur edebî türdür. Hacmi bakımından povest bazen kısa romana yakın olsa da kompozisyonu, yapısının derli toplu ve küçük oluşu, olay örgüsünün tekdüze bir şekilde gelişmesi, olayın kısaca ele alınıp işlenmesi yönleriyle romandan ayrılır. Povest'te romandaki gibi karmaşık olaylar ve çatışmalar yoktur. Povest ile romanı birbirinden ayırt etmek bazen çok zordur. Ancak povest'i küçük roman veya uzun hikâye kabul etmek de doğru olmaz. Çünkü povest, kendine has özellikleri bulunan bir edebî türdür. "Povest"' sınırları az çok belli bir edebî tür olarak Sovyet Dönemi'nde teşekkül etmiştir. Bugünkü yerleşik anlayışa göre povest, hikâyeden de romandan da farklı, müstakil bir tahkiyevi nesir türüdür. Hikâyede çoklukla bir olay veya bir durum ele alınmasına karşılık romanda bir döneme ait birden çok olay karmaşık bir şekilde anlatılır. Povest'te ise çoklukla ele alınan bir olay genişçe ve tek bir

***Karanlıktan Işığa*, Bakü, 2017, 192 s.**

Bu kitapta yazar, geçen yüzyılda, Sovyet döneminde meydana gelen olayları tasvir etmiştir. Kendisi o dönemde yaşamamış olsa da prototipleri olan karakterlerin – yaşlıların, yakınlarının anlatımlarından yola çıkarak o dönemin çalkantılarını analiz etmiş, edebi bir dille işlemiş ve okuyuculara akıcı bir eser olarak sunmuştur.

Asırlardır kendilerine düşmanlık yapan Ermenilerin, Rus İmparatorluğu'nun katı yasaları döneminde bile çirkin emellerini gerçekleştirmek için her küçük fırsattan nasıl yararlandıkları da yazar tarafından büyük bir yürek sızısıyla kaleme alınmıştır. Kitap, geniş bir okur kitlesine hitap etmektedir.

***Kimsesiz*, Bakü, 2020, 392 s.**

Kitapta, üç farklı ülke vatandaşı olan Emin Seferov, Leyla Karaca ve Amir Riskulbekov'un, İstanbul'da "Gizli Oda" adlı gizli bir örgütün isteğiyle bir araya gelmesi ve başlarından geçen olaylar anlatılmaktadır. Onların tesadüfen bir araya gelmemesi, birlikte olmalarının geçmiş hayatlarıyla bağlantılı olması geniş bir şekilde okuyucuya aktarılmaktadır.

Sırlarla dolu bir hikâyenin içine sürüklenen bu üç önemli kişi, başlarına geleceklerden habersiz şekilde kendilerine verilen görevleri yerine getirmektedir. Hikâyenin sonunda ise sırlar birer birer gün yüzüne çıkarak onların geçmişlerine de ışık tutacaktır. Vatanları, milletleri uğruna hayatlarından, ailelerinden, sevdiklerinden ve hatta canlarından bile vazgeçen bu üç insan, hayatta kalmak ve yeniden yaşamak için birbirine destek olacaktır.

***Malavar'ın Hikâyesi*, Bakü, 2020, 119 s.**

Kitapta, Beşir adlı bir çocuğun hayatının bir bölümü tasvir edilmiştir. Ne babası ne de çevresi tarafından kabul gören Beşir'in tek suçu konuşamamasıdır. Bu yüzden herkes ondan uzak durmaya çalışmış ve onu kendi dünyasına terk etmiştir.

Ancak annesinin umudu ve Semender'in ısrarıyla Beşir adeta yeniden doğacak ve bir postacı olarak kendini yeniden bulacaktır. Kitapta, bir çocuğun kendini kanıtlamak için neler yaptığı okuyucuya aktarılmıştır.

***Sen Benim 7. Günümsün*, Bakü, 2020, 64 s**

Kitapta, Yılmaz ile Feride'nin bir gece karşılaşmaları ve bu karşılaşmanın aslında bir tesadüf olmadığı anlatılmaktadır. Yılmaz'ın Feride'yi peşindekilerden kurtarması, Feride'nin Yılmaz'ın ailesiyle tanışıp onların bir parçası haline gelmesi detaylı bir şekilde işlenmiştir.

Feride'nin gelişi Yılmaz'ın ailesinde sevinçle karşılansa da, sonunda gerçeklerin acı olması ve bu acının derinliği kitapta yer bulmuştur. Kitap, Türkçe olarak kaleme alınmıştır.

***Beyaz Koridor*, Bakü, 2021, 160 s.**

Kitap, Sabir'in akıl hastanesinde yaşadıklarını ve gerçekte psikolojisinin nasıl bozulduğunu etraflı bir şekilde okuyucuya aktarmaktadır. Sabir'in ne kadar uğraşsa da iş bulamaması ve bunun sonucunda, istemese de akıl hastanesinde yatıp emekli maaşı almak zorunda kalması anlatılmaktadır. Maddi ve manevi açıdan çaresiz kalan Sabir, çıkış yolu olarak bu yöntemi seçmek zorunda kalır. Eşi Yasemin ve iki çocuğuna daha iyi bir gelecek sunabilmek için kendini ateşe atmaya razı olur.

***Kadın ve O*, Bakü, 2021, 16 s.**

Hikâyede, hayatı altüst olmuş bir kadının yalnızlığı ve bu yalnızlığın getirdiği bunalım kaleme alınmıştır. Onun içsel gerginliği ve huzuru sadece bir telefon zilinde arayışı, psikolojik durumunun ne halde olduğu okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır.

Amid Selimoğlu, "Sen Kimsin?!", Bakü, 2020, 34 s. / Amid Selimoğlu, "Sen Kimsin?! Bumerang", Bakü, 2021, 60 s.

çizgi hâlinde hikâye edilir. Hikâyede oldukça dar olan şahıs kadrosu romanda geniş tutulur. Povest'te şahıs kadrosu çok geniş değildir; olay belli sayıdaki şahıslar çevresinde gelişir." Özdemir, povestin bir hacim meselesi olarak görülmesinden dolayı Rus ve Kırgız edebiyatından birçok eserin Türkçeye "roman" olarak çevrildiğini belirtir. Bunların başında da Cengiz Aytmatov gelir.

Mesela *Cengiz Han'a Küsen Bulut*, *Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek… Cemile* povest'i ise bir yayınevi tarafından "hikâye" olarak yayımlanmıştır. (Aşur Özdemir, "Yeni Kazak Nesrinde Tahkiyevi Türler Üzerine", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 5/1 2016, s. 121) Özdemir, poveste karşılık olarak Kazakçada da aynı anlamda karşılık bulan "hikayet" sözcüğünü teklif eder.

Hikâyelerde, Binbaşı Rafael Muradov ve ekibinin suçları araştırması ve bu esrarengiz cinayetlerin ardında nelerin saklı olduğunu ortaya çıkarırken karşılaştıkları beklenmedik olaylar anlatılmaktadır.

Dedektif türünde yazılmış bu iki hikâyede, insanların içsel sancıları ve geçmişte işledikleri günahlar gözler önüne serilmiştir.

***Vabin*, Bakü, 2022, 170 s.**

Fantastik türde yazılan romanda, Samir adlı gencin hayatına aniden dâhil olan bir uzaylının ona yaşattığı olaylar anlatılmaktadır. Uzaylının aradığı gizemli nesneyi bulmak için kendini tehlikenin içine atan Samir, kendini hayal bile edemeyeceği bir yaşamın içinde bulur. Kitapta dostluk, sevgi ve geleceğe dair umutlar geniş bir şekilde işlenmiştir.

***Yazar*, Bakü, 2023, 26 s.**

Kitapta, genç bir adamın hayata dair bakış açıları, sevdiği için yaptıkları ve beklenmedik bir şekilde başına gelen olaylar anlatılmaktadır. İçsel dünyasına dalan genç adam, bu zor durumdan kurtulmak için bir çıkış yolu arayacaktır. Ancak hayat bazen hiç de adil değildir. Gerçekleşen olaylar, onu yeniden bir sınavdan geçirecek ve tekrar düşünmeye zorlayacaktır.

***44 Gün*, Bakü, 2021, 99 s.**

II. Karabağ Savaşı'nın bir cephesini konu alan bu povestte yazar Azerbaycan halkının vatanın bütünlüğü uğruna canını esirgemediğini, askerlerin kahramanca savaşlarını aktarmaya çalışmıştır[6]. Eserde, Muradov Şehriyar ve diğer Azerbaycan gençlerinin orduya çağrılması, savaşta başlarından geçen olaylar ve sergiledikleri kahramanlıklar cephe içinden okuyucuya sunulmuştur. "Vatan için canlarını hiçe sayanların hatırasına" adanan eserin içeriği; "*Zülm içində qovrulan torpaqların azadlığı, Qəhrəman bir xalqın cəsarəti ilə aydınlığa qovuşar...*"[7] şeklinde özetlenir. Yazarla yaptığımız söyleşide ise kitabın kaleme alınma gerekçesiyle ilgili şunlar belirtilmiştir.

"Azerbaycan'da bu konu ile ilgili çok kişi bilgili zaten. Birçok insanın akrabası, oğlu, kardeşi savaşa gitti. Benim de akrabalarımdan gidenler vardı. Onlardan dinlediklerim, kendimin araştırıp öğrendiklerimle yazdım. Karabağ problemi zaten tüm evlerde her gün konuşulan bir mesele. Onun için hiç kimseye yabancı değil. 3 kişiden 2'si ya orada savaştı ya yakını orda oldu ve ya Karabağ'a yakın bölgede yaşıyor. Bu sebepten bu konuda yazmak zor değil. Ama yine de araştırmak gerekli. Karabağ bölgesini bilenlerden sormalı. Eğer araştırırsanız orada savaşmış binlerle insan bulabilirsiniz. Bu insanlar ön ve ya arka cephede savaşmış insanlar Benim rahmetli babam 1. Karabağ savaşında OMON'da bulunmuş bir Polis Özel Hareketçiydi. Azerbaycan'da her evde Karabağ'la ilgili çok şey bulabilirsiniz."

Savaş Edebiyatı ve *44 Gün*

44 Gün yazarı Amid Selimoğlu, eserini kaleme alırken tarihî bir olayı yeniden yorumlamak, şimdi ve gelecek kuşaklara tarihsel bir bilinç aşılamak ister. Günceli işleyen eser, özellikle savaş sahneleri sayesinde toplumsal bir algıya dönüşür. Okuyucu savaş sahneleri sayesinde tarihten farklı olarak yaşananları idrak etmeye ve kurgusal dünya içinde kendine bir anlam çıkarmaya başlar. Bir askerin savaşa giderken yaşadığı duygular, savaşta gösterdiği cesaret, kucağında arkadaşının vefatı, yaşadığı kaygılar veya ailesine duyduğu hasret zaman zaman kurgunun en can alıcı noktaları olarak okuyucuyu etkiler. Savaş edebiyatı romanlarının bir özelliği de budur. Savaş edebiyatının önemli temsilcilerinden biri olan Tolstoy, bu hususta şu değerlendirmeyi yapar.

"Savaş bana her zaman ilginç gelmiştir ancak büyük generaller tarafından tasarlanan manevralar anlamındaki savaş değil, savaşın gerçekliği ve gerçek öldürme… Bir askerin bir diğerini hangi duyguların etkisiyle öldürdüğünü bilmek, orduların Austerlitz veya Borodino'da nasıl düzenlendiğini bilmekten daha çok ilgimi çekmiştir."[8]

Savaş edebiyatında askerlerin savaşa katılma nedenleri önemlidir. "Bu durum, devrin şartlarına

[6] Amid Selimoğlu, *44 Gün*, Bakü, 2021. (Alıntılar bu baskıya aittir.)

[7] "Zulüm içinde kavrulan toprakların özgürlüğü, kahraman bir halkın cesaretiyle aydınlığa kavuşur."

[8] Dave Grosmann, *On Killing: the psychological cost of learneing in war and society*, New York: Back BayBooks Little Brown and Company, 1995, s. 9.

ve ideolojik duruşa göre değişebilir. Ordu, bir yeri fethetmek için yola koyulduğunda asker için de o fethin önemi anlam kazanır. Para, prestij, ekonomi, din, millet için yapılan savaşlar, romandaki anlamsallık için değerlidir"[9]. *44 Gün* işgal altındaki topraklarının kurtarılması anlamında önemli bir eserdir. Ermeniler, Azerbaycan topraklarını yarım asırdan fazla bir süredir işgal etmişlerdir. Karabağ'ın önemli bir kesimini işgal eden Ermeniler, yine de elde ettikleriyle yetinmeyerek işgali geniş bir alana yaymak istemektedir. Bunun için devam eden barış anlaşmasını ihlal ederek saldırıya geçerler. Ermenilerin savaş arzusu Azerbaycan'ı harekete geçirir. 44 gün süren savaş sonrasında Ermeniler mağlup olarak işgal ettiği topraklardan çekilir.

44 Gün, Muradov özelinde, savaşmak için orduya alınacak olan askerlerin hazırlığı ve ailelerinden vedalaşmalarıyla başlar. Muradov'un askere gitmesine anne yüreği dayanmaz, sürekli ağlar. Evde hüzün vardır ancak ana yüreği acısını içine gömerek vatan için her şeye razı olur. Çünkü sadece kendi oğlu değil Azerbaycan gençlerin çoğu savaştadır:

"Bir mən deyiləm ki. Gör nə qədər oğul öz anasından uzaqda alovların içindədir. Bizim pis olmağa haqqımız yoxdur indi.

– Allah hamınızın köməyi olsun. Sağ-salamat qayıdasınız İnşaAllah. Tək arzum budur."[10] (*44 Gün*, s. 4)

Muradov, yolculuğa hazırlanır. Etrafta biriken halk onları canı gönülden alkışlar. Babasının da alkışlayanlar arasında olması Muradov'u gururlandırır. Artık hepsinin üstünde büyük bir sorumluluk vardır:

"Bütöv bir xalq sənə inanırdı, sənə əmanət edirdi torpağını" [11]. (*44 Gün*, s. 5)

Askerler otobüse binerek yola koyulurlar. Kışlanın atmosferi, vatan savunması ve hürrüiyet ülküsü bir anda hepsini kaynaştırır. Muradov, daha önce de askere gitmiş ve kahramanlık göstermiştir. Komutan da kendisini tanımaktadır:

"– Əsgər olduğun zaman göstərdiyin cəsarəti indi də göstərməlisən. Bütün Azərbaycan üçün."[12] (*44 Gün*, s. 5)

Savaş sahnelerinde savaşa hazırlık yanında savaş stratejileri, sonuçları ve savaş yolculuğu da önemlidir. Okuyucu, savaşa bir sefer vasıtasıyla hazırlanır. Bu anlamda savaş yolculuğunun her ayrıntısı önemlidir. Özellikle geçmiş savaşlardaki seferlerin uzun ve meşakkatli olduğunu düşündüğümüzde savaş yolculuğunun ayrıntısı daha da önem kazanır. Bu yolculuk aynı zamanda savaşın ve kahramanın tekâmüle ermesi için de gereklidir. Hatta ordu, bu sefer esnasında bir karakter olarak romanın önemli bir unsuru olabilir[13]. *44 Gün*, savaşa hazırlık, savaş stratejileri, savaş yolculuğu ve sonuçları itibariyle adım adım izlenebilecek bir eserdir.

Muradov kışlaya teslim olduktan sonra diğer arkadaşları gibi bir an önce sefere çıkmak ve düşmanla çarpışmak istemektedir. Ancak savaşın da kuralları vardır. Muradov her ne kadar daha önce kahramanlık göstermiş bir asker olsa da savaşa hazırlık en az zafer kadar önemli bir süreçtir. Yazar-anlatıcı savaşa hazırlık sürecini eserde ayrıntısıyla verir. Muradov ve arkadaşları önce kışlayı tanır, silahları temizler, talime hazırlanır. Bölük komutanı da onları psikolojik olarak harbe hazırlar:

"– Hamınız buraya nə üçün gəldiyinizi yəqin ki, bilirsiniz. İki gün bundan qabaq düşmən atəşkəsi pozmuş və Azərbaycan öz əzəli torpaqlarının geri alınması üçün hərəkətə keçmişdir. Ordumuz bütün istiqamətlərdən düşmənə amansız zərbələr endirməkdədir. Və sizlər də ordumuza dəstək olmaq üçün buradasınız."[14] (*44 Gün*, s. 6)

---

[9] Taştan, age, s. 192

[10] "Sadece ben değilim. Bakın, kaç oğul annelerinden uzakta alevler içinde. Artık kötü olmaya hakkımız yok.
– Allah hepinizin yardımcısı olsun. İnşallah sağ salim dönersiniz. Tek dileğim bu."

[11] "Bütün bir millet sana güvendi, topraklarını sana emanet etti."

[12] "Asker olduğunuzda gösterdiğiniz cesareti yine göstermelisiniz. Tüm Azerbaycan için"

[13] Taştan, age. s. 191

[14] "Hepiniz buraya neden geldiğinizi muhtemelen biliyorsunuz. İki gün önce düşman ateşkesi ihlal etti ve Azerbaycan, ata topraklarını geri almak için harekete geçti. Ordumuz her taraftan düşmana amansız darbeler indiriyor. Ve sizler de ordumuza destek olmak için buradasınız."

Savaşa hazırlık talimleri tüm hızıyla devam eder. Cebrayil kentinin kurtarılması haberi tüm askerleri sevince boğar. Herkes bir an önce cepheye gitmek ister. Bir hafta sonra bir alarm sesi yankılanır kışlada. Herkes toplanma alanına gelir. Komutan Sarıyev, nihayet müjdeyi verir:

"Yəqin edirəm ki, kazarmadan bura gələnə qədər içinizdə nə qədər sual yaranıb. Sizə bildirmək istəyirəm ki, bu həyəcan siqnalı sizin sayıqlığınızı yoxlamaq üçün deyil. Artıq döyüşə qoşulmaq vaxtıdır. (…) Qısa müddət ərzində sizlər döyüşə tam hazır vəziyyətə gəldiniz. İndi isə döyüşmək və düşmənlərimizi məğlub etmək zamanıdır. Mən sizin hamınıza inanıram. Bizlər şərəfimizlə yaşadıq, Allah nəsib etsə, şərəfimizlə də Şəhid olacağıq. (…) İndi isə yola çıxmaq vaxtıdır."[15] (*44 Gün*, s. 10)

İlk mücadelede zafer kazanılır. Ardından bir Ermeni grubu daha püskürtülür. Bir müddet dinlendikten sonra Qubadlı'ya doğru yola çıkarlar. Sürekli savaşarak ilerleyen bölüğün büyük sevinci Şuşa zaferinden sonra daha da artar. Ancak hiçbir zaman rahatlığa düşmezler, ciddiyeti elden bırakmazlar. Komutanın konuşması son ana kadar mücadelenin önemini ve savaşa hazırlık cephesini işaret eder:

"Şimala doğru irəliləyəcəyik. Kəlbəcərə, doğma yurdumuza. Bu döyüş digər döyüşlərdən bəlkə də çox fərqlənəcək. Düşmənin əsas ordusu orada toplanmışdır. Hər tərəf minalanmışdır. Düşmən çox hiyləgərdir. Ancaq biz də məğlubedilməz orduyuq. Son qanımıza kimi vuruşacaq, o torpaqları düşməndən geri alacağıq. (…) Hamımız bu döyüşdə özümüzü göstərməliyik. Alnımızda Şəhidlik zirvəsinə ucalmaq varsa, nə gözəl. Biz canımızı bu Vətən üçün fəda edəcəyik. Ancaq vuruşacağıq, savaşacağıq. O torpaqları geri almadan ölməyi yaddan çıxarın. Hamınıza deyirəm! (…) Sizin vəzifəniz torpaqları azad etməkdir. İlk vəzifəniz budur. Bunu heç vaxt yadınızdan çıxarmayın. Hamımız bunun üçün yaşamalıyıq. (…) Gecə yola çıxacağıq. O vaxta qədər hamınız hazır olun."[16] (*44 Gün*, s. 42)

Eser, "Karabağ'ın özgürlüğü ve Azerbaycan'ın kahramanlığı" üzerine kurulu olduğu için vurgulanan da Türk askerinin cesareti ve savaşçılığıdır. Bu anlamda Azerbaycan ordusu ve askeri yüceltilirken Ermeniler yerilir. Ancak bu taraf tutuş savaş edebiyatında doğal bir husustur. Çünkü "Savaş bir tarafgirlik meselesidir okuyucu da kahramanına her anlamda sahip çıkar. Ancak karakter, cesareti ve aşırı saldırganlığına, merhametini ve fedakârlığını eklerse okuyucunun gözünde daha da yücelir."[17] Bu hususta Muradov'un fedakârlık ve merhamet noktasında da yüceldiğini görürüz. Savaşın yüz yüze yapıldığı bir anda Muradov bir Ermeni askeriyle karşılaşır. Arkadaşlarını korumak için ölümü göze alarak düşmanı öldürür:

"Silah səsləri gələn tərəfə gedirdim. Yenidən düşmənin hərbi formasını görmüşdüm ki, ehtiyyatla ona yaxınlaşdım. İyrənc üzünü bizim əsgərlərə tərəf çevirib atəş açırdı. Bu səfər daha diqqətli idim. Arxasına keçərək bıçağı boğazına keçirməyimlə başını bədənindən ayırmağım bir oldu.

– Cəhənnəmə yolun açıq olsun. – Bıçağın üzərindəki qanı üstünə sildim."[18] (*44 Gün*, s. 36)

Arkadaşlarını korumak için ölümü göze alan Muradov, diğer taraftan savaşın en çetin anında

[15] Tahmin ediyorum ki, kışladan buraya gelene kadar aklınızda birçok soru vardı. Size bildirmek isterim ki, bu alarm sizin uyanıklığınızı test etmek için değildir. Artık mücadeleye katılmanın zamanı geldi. (…) Kısa bir sürede savaşa tam anlamıyla hazır hale geldiniz. Şimdi düşmanlarımızla savaşmak ve onları yenme zamanıdır. Hepinize inanıyorum. Bizler, şerefimizle yaşadık, Allah nasip ederse şerefimizle de şehit olacağız. (…) Artık gitme zamanı geldi.

[16] Kuzeye doğru hareket edeceğiz. Memleketimiz Kelbecer'e. Bu savaş muhtemelen diğerlerinden çok farklı olacak. Düşmanın ana ordusu orada toplanmıştır. Her tarafta mayınlar var. Düşman çok hilekârdır. Ama biz de yenilmez bir orduyuz. Kanımızın son damlasına kadar savaşarak topraklarımızı düşmandan geri alacağız. (…) Hepimizin bu mücadelede kendimizi kanıtlamamız gerekiyor. Şehitlik mertebesine ulaşma şansımız varsa ne güzel olur. Bu vatan için canımızı feda ederiz. Ama mücadele edeceğiz, savaşacağız. O toprakları geri almadan ölmeyi unutun. Hepinize söylüyorum! (…) Senin görevin toprakları kurtarmaktır. Öncelikli vazifeniz budur. Bunu asla unutmayın! Hepimiz bunun için yaşamak zorundayız. (…) Gece yola çıkacağız. O zamana kadar herkes hazır olsun."

[17] https://www.deviantart.com/doughboycafe/art/On-Writing-the-War-A-Guide-to-Military-Fiction-322539034

[18] Silah seslerinin geldiği yöne doğru gidiyordum. Düşmanın askeri üniformasını tekrar gördüğümden, ona temkinle yaklaştım. İğrenç yüzünü askerlerimize doğru çevirerek ateş açıyordu. Bu sefer daha dikkatliydim. Arkasına geçip bıçağı boğazına dayadım, aynı anda kafasını gövdesinden ayırdım.

– Cehenneme giden yol sana açık olsun. "Bıçağın üzerindeki kanı sildim."

kendisinden aman dileyen Ermeni bir askeri de bağışlar. Burada da merhamet ve vicdan devreye girer:

"Döyüş yoldaşlarım hər tərəfdən düşməni mühasirəyə almışdılar. Hər tərəfdən atəş açır, düşməni məhv edirdik. Biraz da irəliləyərək iki erməni əsgərini daha öldürdüm. Elə bu an yaxınlıqdan səs eşitdim. Kimsə ağlayırdı. Silahı səs gələn tərəfə tuturaq addımlamağa başladım. Kamaz markalı avtomobilin arxa təkərinin yanında bir erməni əsgəri əllərini başının üstünə qoyaraq ağlayırdı.

– Yerə uzan! – Silahı ona tuşladım.

– Vurma! Vurma! Vurma! Nə olar! – deyə Rus dilində ağlayaraq yalvarmağa başladı.

– Yerə uzan!

Mənim ikinci əmrimdən sonra əllərini boynunda birləşdirib yerə uzandı. Onunla nə edəcəyimi bilmirdim. İçimdəki qisas hissi onu öldür desə də, vicdanım buna imkân vermirdi. Ona görə də tətiyə basa bilmirdim."[19] (*44 Gün*, s. 27)

Yazar-anlatıcı Azerbaycan askerlerinin cesareti yanında farklı sebeplerle yaşadıkları kaygıyı da dile getirmekten geri durmaz. Muradov'la aynı bölükten olan Sabir İsmayılov'un yaşadığı kaygı bunu anlatır. Kışlaya alındıktan sonra bir müddet silah eğitimi alan ve talim yapan askerler nihayet günlerdir arzuladıkları sefere çıkmak üzeredir. Herkes düşmanla karşılaşacağı için heyecanlıdır. Bir an önce savaşmak için can atar. Kendi aralarında bu sevinci paylaşırken bir tek İsmayılov'dan ses çıkmaz. Herkes bu durumu merak eder. Aralarında geçen konuşma İsmayılov'un kendisi için değil fakat annesi için duyduğu kaygıyı net bir şekilde ortaya koyar:

"– İsmayılov, sən niyə susursan? Bəlkə qorxursan, hə?

– Mən?! (…) Mən heç nədən qorxmuram.

– Niyə əsəbləşirsən? Zarafat eliyirdim sənin lə. v

– Mən əsəbləşmirəm. Sadəcə… Sizdən bir şey istəyə bilərəm? (…) – Xahiş edirəm, məni ölməyə qoymayın.

– Nə danışırsan əə sən? O nə sözdü? (…) Sən nə danışdığını bilirsən, İsmayılov?

– Mən özüm üçün istəmirəm, Muradov. Vallah düzünü deyirəm. (…) Anam üçün... Ona görə deyirəm. Onun məndən başqa heç kimi yoxdur. Mən olmasam, ona kim baxacaq axı?!"[20] (11)

İsmayılov, annesinin yalnız kalmasından endişelendiği için arkadaşlarından savaşta ölmemesi için yardım ister. Arkadaşları onun utana sıkıla söylediği bu arzusuna saygı duyarlar fakat cephede de onu koruyamazlar. Yüz yüze çıktıkları ilk savaşta İsmayılov atılan bir şarapnel parçasından yaralanır ve şehit olur. Yazar İsmayılov'un yaralanışını ve şehadetini Muradov'un gözünden aktarır. Savaş sahnesi ve kahramanın yaşadığı çaresizlik canlı bir tonda sunulur:

"Silahımı alıb yenidən post tərəfə nişan alanda qarşımda qanlar içində birini gördüm. O, dərindən nəfəs alır, inilti ilə özünü qorumağa çalışırdı. Cəld əyilərək özümü yanına tulladım.

– İsmayılov?! İsmayılov?! – Əlimlə üzünə toxundum. Ancaq ondan cavab gəlmirdi.

– Ihhhhh....Ihhhh...

---

[19] "Silah arkadaşlarım düşmanı her taraftan kuşatmıştı. Her taraftan ateş ediyor, düşmanı darmadağın ediyorduk. Biraz daha ilerleyip iki Ermeni askerini daha öldürdüm. Tam o sırada yakınlardan bir ses duydum. Birisi ağlıyordu. Silahımı sesin geldiği yöne doğru tutarak yürümeye başladım. Kamaz markalı kamyonunun arka tekerleğinin yanında, bir Ermeni askeri ellerini başının üstüne koymuş ağlıyordu.

- Yat! – Silahı ona doğrulttum.

– Vurma! Vurma! Vurma! Ne olur! – Rusça ağlamaya ve yalvarmaya başladı.

- Yat!

İkinci emrimden sonra ellerini boynuna dolayıp yere uzandı. Onunla ne yapacağımı bilemedim. İntikam duygum onu öldürmemi söylese de vicdanım buna izin vermiyordu. Bu yüzden tetiği çekemedim."

[20] "- İsmayılov, neden susuyorsun? Korkuyor musun, yoksa?

- Ben?! Hiçbir şeyden korkmuyorum!

– Niye kızdın? Ben şaka yaptım.

– Kızgın değilim. Sadece... Sizden bir şey isteyebilir miyim? (…) Rica ediyorum, lütfen ölmeme izin vermeyin!

- Ne söylüyorsun sen? Bu nasıl bir sözdür? (…) Sen ne dediğinin farkında mısın, İsmayılov?

– Kendim için istemiyorum Muradov. Yemin ederim, doğruyu söylüyorum. (…) Annem için... O yüzden bunu söylüyorum. Onun benden başka hiç kimsesi yoktur. Ben olmazsam ona kim bakacak?!

Haradan yaralandığını öyrənmək üçün əlimlə bədənini yoxlamağa başladım. Qaranlıq olduğundan aydın görmək mümkün deyildi. Ancaq qanın ay işığında parıltısı gözümə dəydiyində dizindən yaralandığına əmin oldum. Qəlpə dizini parçalamış, diz qapağını yerindən çıxarmışdı. Cəld bel kəmərimi çıxarıb dizinin üstündən bərk bağladım. Qanaxmanın qarşısını almağa çalışsam da bu heç də mümkün görünmürdü. Üzümü əsgər yoldaşlarım tərəfə çevirib qışqırmağa başladım:

– Kərimzadə, bura gəl! Tez ol!

– Atəş açırlar, gələ bilmirəm. – Bir az aralıdan Kərimzadənin səsi gəldi.

– Tibb çantasını bura at! Tez ol! Yaralı var!

– Atıram! – deyə Kərimzadə mənim səsimin gəldiyi istiqamətə tibb çantasını fırladaraq atdı.

Tibb çantası məndən bir neçə metr aralığa düşmüşdü. Sürünərək tibb çantasını alıb yenidən İsmayılovun yanına qayıtdım.

– Qorxma... qorxma, İsmayılov! Sən yaxşı olacaqsan! – Tibb çantasını açaraq içindən sarğını çıxardım. Dizini ehtiyatla sarımağa başladım. Bu yolla dizinə mikrob keçməsinin qarşısını alacaqdım. – Susma, İsmayılov! Danış!

Dizini sarıdığım vaxt onu da dindirməyə çalışırdım. Ancaq ondan səs gəlmirdi. Başımı qaldırıb gözlərinə baxdım. İsmayılovun başı yana tərəf əyilmişdi. Əlimlə başını dikəltməyə çalışdığımda əlimə isti maye toxunduğunu hiss etdim. Bu qan idi. İsmayılov başından da yaralanmışdı. Həyatım boyunca ilk dəfə idi ki, bu cür halla qarşı-qarşıya qalmışdım. İsmayılov gözlərimin önündə can vermişdi. İki əlimlə yaxasından yapışaraq silkələməyə başladım.

– Oyan, İsmayılov! Oyan! Sən yaşamalısan! – Ancaq çox gec idi. İsmayılov Şəhid olmuşdu."[21] (*44 Gün*, s. 14)

Muradov'un yaşadığı derin üzüntü ve savaş atmosferi bütün çıplaklığıyla anlatılır. Arkadaşının yaralandığını gören Muradov, onu iyileştirmek için ne kadar mücadele ettiyse de başarılı olamamıştır. Ancak çok üzülse de savaşın da kendine göre bir gerçeği vardır. Çatışmalar tüm şiddetiyle devam etmektedir. Arkadaşları zor durumdadır. Şehit arkadaşını orada bırakıp derhal diğer arkadaşlarının yardımına koşar. Harp gerçeği, duygusallık gibi ani refleksleri yine ani bir refleksle yok eder:

"Döyüş isə hələ də davam edirdi. Silahımı alaraq döyüş yoldaşlarıma qatılmalı, özümü itirməməli idim. Ayağa qalxaraq silahımı düşmənə tərəf tuşladım və bütün hirsimlə tətiyi basmağa başladım."[22] (*44 Gün*, s. 14)

---

[21] "Silahımı alıp tekrar karakolu nişan aldığımda önümde kanlar içinde birini gördüm. Derin nefesler alıyordu, inleyerek kendini korumaya çalışıyordu. Hızla eğilip kendimi ona attım.

İsmayılov? İsmayılov? - Elimle yüzüne dokundum. Ama ondan cevap gelmedi.

- Uhhhhhh...Uhhh...

Neresinden yaralandığını anlamak için elimle vücudunu incelemeye başladım. Karanlıktı ve net bir şekilde görmek imkânsızdı. Ama ay ışığında kan parıldadığında dizinden yaralandığından emin oldum. Şarapnel dizini parçalamış ve diz kapağı yerinden fırlamıştı. Hızlıca belimdeki kemeri çıkardım ve dizini sıkıca bağladım. Kanamayı durdurmaya çalıştım ama imkânsız görünüyordu. Yüzümü asker arkadaşlarıma çevirdim ve bağırmaya başladım:

-Kerimzade, buraya gel! Çabuk ol!

-Ateş açıyorlar, gelemiyorum. - Kerimzade'nin sesi biraz uzaktan geldi.

- İlaç torbasını buraya at! Çabuk ol! Yaralılar var!

- Atıyorum! - dedi Kerimzade, ilk yardım çantasını Bana doğru fırlatarak.

İlk yardım çantası benden birkaç metre uzağa düştü. Emekleyerek ilaç çantasını aldım ve tekrar İsmayilov'un yanına döndüm.

- Korkma... Korkma İsmayilov! İyi olacaksın! - İlk yardım çantasını açtım ve bandajı çıkardım. Dizini dikkatlice sarmaya başladım. Böylece mikropların dizine bulaşmasını önlemiş oldum. - Susma, İsmayılov! Konuş!

Dizini sardığımda onu sakinleştirmeye çalışıyordum. Ama ondan hiçbir ses gelmiyordu. Başımı kaldırıp gözlerine baktım. İsmayilov'un başı yana eğildi. Elimle başını kaldırmaya çalıştığımda elime sıcak bir sıvının temas ettiğini hissettim. Kandı. İsmayilov başından da yaralanmıştı. Hayatımda ilk defa böyle bir durumla karşılaştım. İsmayilov gözlerimin önünde öldü. İki elimle yakasını tuttum ve onu sallamaya başladım.

- Uyan İsmayilov! Uyan! Yaşamalısın! - Ama artık çok geçti. İsmayilov şehit olmuştu." (44 Gün, s. 14)

[22] "Savaş hala devam ediyordu. Silahımı alıp savaş arkadaşlarımın arasına katılmalıydım, kendimi kaybetmemeliydim. Ayağa kalkarak silahımı düşmana doğrulttum ve tüm öfkemle tetiğe basmaya başladım."

Yazar, İsmayılov hâdisesinde toplumsal anlamda bir gerçeği de ortaya koyar. Azerbaycan'ın işgal altındaki topraklarını kurtarmaya giden, bu uğurda savaşan ve ölümü göze alan, fedakârlık yapan kahramanların bir de geride bıraktıkları aileleri vardır. İsmayilov'un annesi de bu gerçeklerden biridir. Yalnız başına yaşayan bu kadın, oğlunu askere uğurlamış ancak ani bir ölüm oğlunun geri dönmesine izin vermemiştir. Yazar bu gerçeği bizzat savaş sahnesiyle aktararak gerçeklik duygusunu uyandırmaya çalışmış, buna İsmayilov'un annesi için "ölmek istememesi" endişesini de ekleyerek hem öykü kahramanları hem de okuyucular üzerinde trajik bir son yaratmıştır.

"Savaş sahnelerinde dikkat çeken hususlardan biri de kahramanların kullandıkları üsluptur. Savaşçılar, argo kelimelere başvurabilir. Bu durum; savaşın içeriği, milletlerin özelliğine göre değişebilir. Dil, döneme göre şekillenir ve bu dil şiddet içerikli olduğunda argo kullanımı artmaktadır. Yazarlar, araştırmalar neticesinde ele aldığı döneme göre insanların nasıl konuştuğunu gösteren tarihi kalıpları kullanarak romanda gerçeklik hissini güçlendirir. Tarihi dilsel kalıplar, toplumsal bütüne yayılan bir üslup ve hareket tarzını, çağ atmosferini oluşturmakta önemli bir kurgusal vasıtadır."[23] *44 Gün*'de Türk askerlerinin kendi aralarında kurdukları samimiyet, düşman söz konusu olduğunda nefrete ve intikam duygularına yönelir. Çeyrek asrı aşan işgal, yaşanan baskı ve zulüm, toplumda büyük bir Ermeni nefretine dönüşmüş ve bu durum askerlerin üsluplarına da yansımıştır:

"Şərəfsizlərin ucbatından neçə igidimizi itirdik. Hələ bəlkə yenə də itirəcəyik. Allah bunları bizə calayanların bəlasın versin! (*44 Gün*, s. 31)

– Gərək adamın düşməni də kişi olar. Allah hamısının bəlasını versin!

– İndi biz etsəydik tumanlarını başına çəkib bütün dünyanı qarışdırmışdılar. Bir çox ölkə də bu şərəfsizlərin tərəfini saxlayır."[24] (*44 Gün*, s. 29)

Savaş romanlarının önemli özelliklerinden biri de cephedeki askerlerin durumu ve ruhsal yönleridir. Yukarıdan beri anlattıklarımız içinde eserin başkahramanı Muradov'un ruhsal cephesi birkaç açıdan yansıtılmıştır. Daha önce de orduda savaşan ve tecrübeli olan Muradov, kışlaya girdiği andan itibaren bir an önce savaşmak isteyen bir asker görünümündedir. Dağlık Karabağ işgali zamanlarında doğan ve bu süreç içinde ailesinden ve çevresinden duyduklarıyla Ermenilere karşı kin ve nefreti artan Muradov, intikam duyusunu cephede birçok kez gidermeye çalışmış birçok Ermeni askeri de öldürmüştür. Ailesi onu yeniden askere uğurlarken çok üzülmüş olsalar da bu gidişin vatan savunması için olduğunu bilmek aynı zamanda onları gururlandırmıştır. Gözyaşlarını tutamayan annesi vatan savunması söz konusu olduğunda acısını içine gömer. Çünkü askere giden sadece kendi oğlu değildir. Vatan savunması için binlerce genç yola koyulmuştur. Bu noktada vatan sevgisi evlat sevgisinin önüne geçer.

Romanda Muradov dışında birçok asker de savaşta boy gösterir. Hacıyev, savaş esnasında kahramanca çarpışıp şehit olan üstü düzey bir komutandır. Sarıyev de Muradov'un da içlerinde olduğu bölüğün komutanıdır. Asker olan babasını küçük yaşlarda Karabağ harbinde kaybeden Sarıyev babasının yolunda şehit olmayı arzulamaktadır. Emrindeki askerlerle kurduğu samimi diyalog yanında ciddiyeti ve cesaretiyle de ön plana çıkan Sarıyev, aklı, zekâsı, dirayeti, yol göstericiliği, dikkati sayesinde birçok zaferde pay sahibi olmuş bir komutandır. Muradov'dan başka Qəribov Fərid, Hüseynov Elsəvər (pazarcı esnafı), Vüqar Ağayev (şehit), Xalid Quliyev (bankacı), Həmid Kərimzadə (bilgisayar mühendisi), Sabir İsmayılov (şehit), Çavuş Daşdəmirov, Dadaşov, Balaşov ve Əliyev savaş esnasında öne çıkan askerlerden bazısıdır.

Muradov Şehriyar, ailesinden aldığı gücü, orduda da komutanından ve arkadaşlarından alır. Bölüğün atmosferi, samimi diyalog ve şakalaşmalar onu ve arkadaşlarını daha da şevke getirir. Bu askerler bir yönüyle Azerbaycan ordusunun temsilcisi gibi öne çıkarlar. Başta Muradov olmak üzere yazar onlar üzerinden bir milletin genel karakteristiğini öne çıkarır. Ordunun amacı, savaşın geleceği,

[23] Taştan, age., s. 191

[24] "Namussuzlar yüzünden kaç yiğidimizi kaybettik. Ama belki yine kaybedeceğiz. Allah bunları bize musallat edenlerin belasın versin!-

- Erkeğin düşmanı da erkek olmalıdır. Allah hepsinin belasını versin!

- Eğer bunu şimdi biz yapsaydık, bir bardak suda fırtına koparıp dünyanın altını üstüne getirirdiler. Birçok ülke de bu şerefsizlerin yanında yer alıyor.

vatan ve millet sevgisi onların bakış açısıyla yansıtılır. Bu da esasında savaş edebiyatının bir özelliğidir:

"Savaş sahnelerinde ordunun da bir kimliği vardır. Karakterler de askerlerin tipik özelliklerini üzerinde toplar. Savaşçı karakter, ordunun bir enmuzecidir. Fakat aykırı bir durumda da cesur bir ordunun korkak bir askeri de işlenebilir. Asker üzerinden ayrıca bir milletin genel karakteristik özelliği de yansıtılmaya çalışılır. Siyasi fikir, milletin manevi değerleri savaş sahnelerinde yansıtılan bir durumdur. Türkler için kullanılan "asker millet" tabiri veya hilal taktiği buna bir örnek olarak gösterilebilir."[25]

Cesur, yürekli, savaşçı bir asker olan Muradov, çarpışma esnasında gözü pek, mazlumlar konusunda merhametlidir. Savaşın en çetin zamanlarında tüfeğiyle veya bıçağıyla düşman üzerine saldıran, birçoğunu öldüren Muradov, kendisinden aman dileyen Ermeni bir askere de merhamet gösterir. Esir hukukunu gözetmesi Türkler içinde önemli bir değerdir. Nitekim Komutan Sarıyev de onun bu davranışını takdir eder. Ancak onun bu davranışı Ermeni ordusunun Türklere yaptığı vahşeti ve zulmü unutmaya sebep değildir. Cepheye giderken yaşadığı duygular ve düşünceleri Azerbaycan milletinin bakış açısını ve hislerini yansıtması açısından önemlidir:

"*Ay işığı yoldaşımız olmuşdu. O idi yolumuzu aydınladan. Biz sırayla addımlayırdıq düşmən postuna doğru. Öndə komandirimiz, arxasında qələbəyə inanan əsgərləri. Düşmənin üstünə yeriyirdik qorxusuzca! Gələcəyə inamla addımlayan qəhrəmanlar idik biz. Bir dövlətin, bir millətin, bir xalqın gələcəyi bizim əlimizdə idi. Bunu hamımız yaxşı dərk edirdik. Şübhə belə etmirdik qələbə qazanacağımızdan. Düşmənin üstünə yeriyirdik qorxusuzca. İnamla, sevinclə, zəfər qoxulu xəyallarla...*"[26] (*44 Gün*, s. 12)

Yazar-anlatıcı, Muradov'un bir asker olarak kışlada veya cephede yaşadığı duyguları etraflıca tasvir eder. Bu duygular arasında sadece "korku" ve "ümitsizlik" yoktur. Muradov ve arkadaşları ne bir düşmanla çarpışırken korkarlar ne de zaferin kazanılması noktasında ümitsizdirler. Her zaman kendisini çarpışmaya hazır hisseden Muradov, diğer arkadaşları gibi kışlada veya ele geçirdikleri bir bölgede boş boş beklemekten de hep sıkılır. En büyük arzuları düşmanla bir an önce çarpışmak ve Ermenileri topraklarından kovup zafere ulaşmaktır. Nitekim 44 gün sonunda arzuları gerçekleşecektir. Zafer, esasında hem onların hem de Azerbaycan halkının en büyük dileğidir. Büyük bir azim ve inançla dolu olan askerler hiçbir zaman geri durmamış ve yüzleri hep ileriye dönük olmuştur. Yazar-anlatıcı Muradov ve arkadaşlarını merkeze alarak kazanılan zaferleri adım adım işlerken zaman zaman da dış cephede yaşanan gelişmeleri ve kazanılan diğer zaferleri de aktarır. Bu kompozisyon hem askerler hem de okuyucu üzerinde moral değer aşılar. Ancak ele geçirilen vatan toprakları onlar için hem bir sevinç hem de bir hüzün kaynağıdır. Çünkü Ermeni askerleri geri çekilirken geride sağlam bir yapı bırakmamış, her şeyi yakıp yıkmıştır:

"Çətindir. Torpaqları geri alırıq, ancaq bir yandan da şəhid veririk qara torpağa. Bir yanımız gülür, bir yanımız da ağlamaqdan betər olub. Halımız yamandır. Balaşova baxın, – deyə Quliyev əli ilə ağacın altını göstərdi. – Qubadlıya girdiyimizdə necə sevinirdi. Ancaq indi sakitcə bir küncdə oturub. Səhərdən bir adamla da bir kəlmə kəsməyib. Bilirsiz niyə? Çünki evlərini yerində tapa bilmədi. Dağıtmışdılar. Elə bilirdi şəkillərdə gördüyü evlərini mütləq tapacaq, içinə girəcək. Ancaq nə ev vardı, nə həyət. Bu zülmə necə ürək dözsün axı?!

Qubadlının təmiz havasını ciyərlərimizə çəkir, doyunca nəfəs alırdıq. Qaldığımız ev dağıdılmamış tək-tük evlərdən biri idi."[27] (*44 Gün*, s. 38)

---

[25] Taştan, age, s. 192

[26] "Ay ışığı dostumuz oldu. Yolumuzu aydınlatan oydu. Sırayla düşman karakoluna doğru yürüyorduk. Önde komutanımız, zafere inanan askerleri arkasında. Düşmanın üzerine korkusuzca yürüdük! Geleceğe güvenle yürüyen kahramanlardık biz. Bir devletin, bir milletin, bir halkın geleceği bizim elimizdeydi. Bunu hepimiz çok iyi anladık. Kazanacağımızdan hiç şüphemiz yoktu. Düşmanın üzerine korkmadan yürüdük. İnançla, sevinçle, zafer hayalleriyle..."

[27] "Zor bir süreçtir. Toprağı geri alıyoruz ama aynı zamanda şehit veriyoruz kara toprağa. Bir yanımız gülüyor, diğer yanımız ise ağlamaktan beter. Durumumuz kötü. Balaşov'a bakın, dedi Guliyev eliyle ağacın altını işaret ederek. - Gubadlı'ya girdiğimizde ne kadar da mutluydu. Ama şimdi sessizce bir köşede oturuyor. Sabahtan beri kimseyle

Komutan Sarıyev'in gösterdiği son hedef Kəlbəcər'dir. Bu savaşın diğerlerinden çok daha çetin geçeceğini söyleyen komutan, askerlerini şehit olmak için savaşmaya çağırır:

"Hamımız bu döyüşdə özümüzü göstərməliyik. Alnımızda Şəhidlik zirvəsinə ucalmaq varsa, nə gözəl. Biz canımızı bu Vətən üçün fəda edəcəyik. Ancaq vuruşacağıq, savaşacağıq. O torpaqları geri almadan ölməyi yaddan çıxarın. Hamınıza deyirəm! – Kapitan Sarıyev əllərini açaraq hamımıza səsləndi. – Sizin vəzifəniz torpaqları azad etməkdir. İlk vəzifəniz budur. Bunu heç vaxt yadınızdan çıxarmayın. Hamımız bunun üçün yaşamalıyıq."[28] (*44 Gün*, s. 42)

Ancak yola çıktıkları zaman savaşın kazanıldığı müjdesi gelir. Muharebe bitmiş Azerbaycan ordusu galip gelmiş ve Ermeniler işgal ettikleri topraklardan çekilmiştir. Şimdi Azerbaycanlıların devri başlamaktadır:

"Bu xəbər hamımızı sevindirmişdi. Müharibə bitmiş, qalib gəlmişdik. Kəndin girişində silahlar səmaya tuşlanmışdı. Atəş səsləri səmanı bürümüşdü. Biz qələbə qazanmışdıq. Qalib ordunun qalib əsgərləri idik biz.

İndi isə yeni bir başlanğıc lazım idi. Yeni dövr başlayırdı. Bu dövr bizim dövrümüz idi. Azərbaycanın dövrü idi."[29] (*44 Gün*, s. 42)

SONUÇ

Savaş edebiyatı dünya edebiyatında önemli bir yer tutan bir alandır. Azerbaycanlı yazarlardan Amid Səlimoğlu'un *44 Gün* adlı povesti de bu açıdan değerlendirilebilecek bir eserdir. Kısa hacimli olmasına rağmen eser, askerî kurgu açısından zengin malzemeler sunar. Savaş esnasında üretilen eserlerden biri olan *44 Gün*, Muradov ve diğer askerlerin kışlaya gelişleri, askerlerin psikolojisi, dil ve üslup, savaşa hazırlık süreçleri ve katıldıkları savaşlar eserde ayrıntısıyla verilen hususlardandır. Bu açıdan eseri savaş edebiyatı içinde değerlendirmek mümkündür. Askerî kurgunun birçok yönü bu eserle birlikte dikkatlere sunulur.

44 Gün, Karabağ topraklarını işgal eden Ermeni ordusunu mağlup etmek girişilen savaşın bir cephesini yansıtır. Bu cephede Muradov'la birlikte bir grup asker öne çıkar. Bu askerlerin kışlaya gelişleri, savaşa hazırlıkları ve çatışma süreci bir nevi tüm cepheyi temsil edecek bir şekilde sunulur. Savaş belli cephelerde devam eder ancak zafer, Şuşa'nın kurtarılması ve diğer galibiyetlerin de nakledilmesiyle tamama erer. Muradov'un askere giderken halkın alkışları, savaş anında yaşananlar ve cephe gerisinde yaşanan kaygılar bu bütüne hizmet eder. Muradov ve arkadaşları vatan sevgileri, cesaretleri, mücadele azimleri, özgülüğe karşı iştiyaklarıyla aynı zamanda Azerbaycan milletini de temsil ederler. Cephede onlar savaşır ancak geride de anne ve babalar dualarıyla bu harbe yürekten katılırlar. Herkesin bu savaştan beklentisi Ermenilerin bir an önce bu topraklardan uzaklaştırılmalarıdır. 44 gün süren savaş da onların beklentilerinin gerçekleşmesiyle sona erer. Türk edebiyatında Kore Savaşı üzerinde yaptığı çalışmalarla tanınan Eunkyung OH'un; "Bir savaş edebiyatı, cephede ve cephe gerisinde meydana gelen olayların bütünüdür."[30] sözü, *44 Gün*'ün savaş edebiyatı içinde farklı bir yönünü de tamamlar.

44 Gün cephe gerisinde kalanların ruhsal dünyasına ışık tuttuğu gibi askerlerin duygularını göstermesi açısından da dikkate değer. Oğlunu askere gönderen annenin yaşadığı acıyla arkadaşı

---

konuşmadı. Nedenini biliyor musun? Çünkü evini bulamadı. Yok etmişlerdi. Resimlerde gördüğü evleri mutlaka bulup içeri gireceğini düşünüyordu. Ama ne ev ne de bahçe vardı. Bir kalp bu zulme nasıl dayanır?!

Gubadlı'nın tertemiz havasını içimize çektik, doyana kadar solukladık. Kaldığımız ev yıkılmayan tek evlerden biriydi."

[28] "Hepimiz bu savaşta kendimizi göstermeliyiz. Şehitliğin zirvesine çıkmak ne güzeldir. Bu Vatan için canımızı feda edeceğiz. Ama savaşacağız, savaşacağız. Bu toprakları geri almadan önce ölmeyi unutun. Hepinize söylüyorum! - Yüzbaşı Sariyev ellerini açarak hepimize seslendi. - Senin görevin toprağı özgürleştirmek. Bu sizin ilk görevinizdir. Bunu asla unutma. Hepimiz bunun için yaşamalıyız."

[29] "Bu haber hepimizi sevindirdi. Savaş bitti, biz kazandık. Köyün girişinde silahlar gökyüzüne doğrultuldu. Silah sesleri gökyüzünü doldurdu. Biz kazandık. Bizler muzaffer ordunun muzaffer askerleriydik.

Artık yeni bir başlangıca ihtiyaç vardı. Yeni bir dönem başlıyordu. Bu dönem bizim dönemimizdi. Azerbaycan'ın dönemiydi."

[30] Harun Duman, "Savaş Edebiyatı", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Cilt: 58, Sayı: 1, 2018, s. 109.

kucağında şehit olan askerin yaşadığı acı birbirine karışır. Annesini evde tek başına bırakarak orduya teslim olan İsmayılov, arkadaşlarından "ölmemesi" için yardım talep eder. Annesi için duyulan kaygıya diğer arkadaşları saygı gösterir fakat şehadet vaki olur. İşgal döneminde büyüyen ve Ermenilere karşı kin ve nefreti git gide artan Muradov, düşmana karşı amansızca saldırılarak birçok kişiyi öldürür ancak aman dileyene de silah doğrultmaz. Onun kendisini öldürmemesi için yalvaran bir Ermeni askerini bağışlaması, esir hukukuna değer veren Komutan Sarıyev tarafından da takdir edilir.

KAYNAKÇA

Amid Selimoğlu, *44 Gün*, Bakü, 2021.

"Amid Selimoğlu", https://www.qanun.az/author/562

Aşur Özdemir, "Yeni Kazak Nesrinde Tahkiyevi Türler Üzerine"*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 5/1 2016, s. 121)

Betül Aman, *Nurmurat Sarıhanov'un Şükür Bagşı Povesti Üzerine Dil Ve Üslup İncelemesi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli, 2017.

Dave Grosmann, *On Killing: the psychological cost of learneing in war and society*, New York: Back BayBooks Little Brown and Company, 1995, s. 9.

https://www.deviantart.com/doughboycafe/art/On-Writing-the-War-A-Guide-to-Military-Fiction-322539034

Harun Duman, "Savaş Edebiyatı", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Cilt: 58, Sayı: 1, 2018.

Savaş ve Edebiyat, (Editörler: Erman Gören – Ebru Yener Gökşenli – Korhan Korbek Şerif Eskin – Bülent Çağlakpınar), Hiperyayın, İstanbul, 2018.

Zeki Taştan, "Tarihi Romanlarda Savaş Sahnelerine Dair", *Savaş ve Edebiyat*, Hiperyayın, İstanbul, 2018.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CULTURAL ELEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULA OF TÜRKIYE AND KAZAKHSTAN

Servet ÇELIK
Ph.D.
Trabzon University
Trabzon/TÜRKİYE
servet61@trabzon.edu.tr
&
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
Turkestan/KAZAKHSTAN
servet.celik@ayu.edu.kz
ORCID: 0000-0002-2908-2551

Zerde DUISEMBEKOVA
Ph.D.
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
Turkestan/KAZAKHSTAN
zerde.duisembekova@ayu.edu.kz
ORCID: 0000-0003-1790-6442

ABSTRACT. Teaching curricula serve as frameworks that shape both linguistic and cultural competencies in students. This study examines the integration of cultural elements in English language teaching curricula in Türkiye (Grades 2-8) and Kazakhstan (Grades 1-4 and 5-9), focusing on how local, target, and global cultures are embedded within the overall curricular structure. Using a comparative content analysis, official curriculum documents were analyzed to identify the extent to which cultural themes, values, and perspectives were incorporated into these curricula. The findings reveal that Türkiye's curriculum integrates cultural elements through a values-based approach, while Kazakhstan's curriculum emphasizes sociocultural contexts but aligns more closely with target culture representation. The study underscores differences in curricular priorities regarding cultural exposure and identity formation in foreign language education and suggests ways to enhance the inclusion of shared Turkic cultural heritage. These insights contribute to the broader discussion on how curricula can balance global competence with cultural identity in English language teaching.

Keywords: Curriculum analysis, Comparative education, English language teaching, Teaching programs.

INTRODUCTION

Culture is an inseparable part of language, shaping how individuals communicate, express ideas, and engage with the world. In foreign language education, cultural integration has long been recognized as essential for fostering intercultural competence and global citizenship (Baker, 2011), in addition to linguistic proficiency. Traditionally, foreign language teaching has emphasized target culture exposure, introducing students to the customs, traditions, and social norms of English-speaking countries. However, in recent years, the inclusion of local culture (home culture) and global culture has gained increasing attention, as language education is now seen as not only a tool for communication but also a means of cultural identity formation and awareness.

National curricula play a central role in this process. As comprehensive frameworks, curricula shape all aspects of language instruction, from the development of coursebooks and teaching materials to the selection of pedagogical methods, classroom strategies, and assessment techniques. Since they serve as guiding documents for teachers, policymakers, and textbook authors, analyzing national English language curricula provides valuable insight into how cultural elements are integrated into language education and how they influence students' perceptions of their own and other cultures.

Accordingly, this study seeks to answer the following research questions:

1. How are local, target, and global cultures represented in the national English curricula of Türkiye (Grades 2-8) and Kazakhstan (Grades 1-4 and 5-9)?

2. What similarities and differences exist in the way cultural themes, values, and perspectives are prioritized in each curriculum?

3. To what extent do these curricula support a balanced integration of cultural elements, fostering both global competence and cultural identity?

By addressing these questions through a comparative content analysis of curriculum documents, this study aims to contribute to ongoing discussions on how national English curricula can balance global competence with cultural identity and the role of national curricula in shaping cultural awareness and intercultural communication skills.

LITERATURE REVIEW

The integration of culture in foreign language education has been widely discussed in academic research, emphasizing its role in fostering intercultural competence, linguistic proficiency, and cultural awareness (Byram, 2020; Kramsch, 1993, 1998). Traditionally, English as a Foreign Language (EFL) curricula have prioritized target culture exposure, focusing on English-speaking countries such as the United Kingdom (UK) and the United States (U.S.). However, recent shifts in curriculum development emphasize a balanced representation of local, target, and global cultures to promote both cultural identity and transnational communicative competence (Jung & Crookes, 2025).

The Role of Culture in Language Learning

Culture and language are interdependent, as cultural context shapes communication patterns, social interactions, and meaning-making in language use (Kramsch, 1993). Lavrenteva and Orland-Barak (2015) argue that national curricula play a decisive role in determining the extent to which cultural components are embedded in language instruction. Their study on foreign language curricula across 14 countries found that most national policies promote cultural awareness and appreciation of diversity but often fail to provide concrete guidelines for integrating culture into classroom practices.

In Kazakhstan, cross-cultural interactions have been shown to significantly impact English language acquisition by exposing students to diverse communicative norms and linguistic nuances (Dzhubanova, 2024), and by fostering critical thinking and intercultural communication skills through culturally inclusive teaching strategies (Nurgalynova, 2024). Smakova and Paulsrud (2020) highlight that while intercultural communicative competence (ICC) is recognized as an essential component of English language education in Kazakhstan, its systematic implementation remains a challenge due to a lack of teacher training and clear curricular guidelines. Similarly, research on Türkiye's English language curricula has revealed efforts to enhance cultural awareness, although studies indicate that the current curricula still place a strong emphasis on target culture rather than local or global perspectives (Çelik, 2021).

Cultural Representation in National English Curricula

The way culture is incorporated into English language curricula varies across nations. Some countries adopt a values-based approach, embedding cultural themes within ethical and social education, while others emphasize sociocultural competence and multicultural awareness.

- ***Türkiye:*** The Grades 2-8 English curricula in Türkiye have made efforts to support intercultural awareness, yet studies suggest that cultural elements in Türkiye's English language curricula and teaching materials often remain limited and are usually superficial, focusing on holidays, foods, and traditional costumes rather than deeper cultural perspectives (Çelik, 2021; Çelik & Erbay-Çetinkaya, 2022).
- ***Kazakhstan:*** Kazakhstan's English curricula (Grades 1-4 and 5-9) highlight the importance of nation-building and identity development through language education (Kurmanayeva et al., 2021). However, studies indicate that the representation of Kazakh cultural elements in English language instruction remains relatively limited, with a stronger emphasis on global English as a lingua franca (Imanova et al., 2025; Smakova & Paulsrud, 2020; Yessenbekova, 2022).

A broader examination of cultural integration in EFL curricula across different regions has also revealed that top-down curriculum policies often constrain the flexibility required for meaningful culture-integrated language learning (Lavrenteva & Orland-Barak, 2015).

The Need for Balanced Cultural Representation

Research in global Englishes and critical pedagogy suggests that an effective curriculum should not only present the target culture but also incorporate local and international perspectives (Jung & Crookes, 2025). Liu and Fang (2022) highlight that China's recent curriculum reforms reflect this shift, promoting a Global Englishes-aware approach that acknowledges diverse English varieties and cultural influences. Similar practices have been explored in Tunisia, where a "latent cultural curriculum" exists but lacks systematic implementation in English education (Hermessi, 2017, p. 203).

Recent studies have also emphasized the importance of local culture-based materials in fostering English language proficiency. Research by Tazhitova et al. (2025) suggests that students benefit from learning English through content that reflects their own cultural background, as it makes language learning more relatable and engaging. This aligns with findings from Rofi et al. (2024), who argue that exposure to authentic cultural materials enhances intercultural communication skills and fosters a deeper understanding of language in context.

Research Gap and Study Contribution

While various studies have examined the cultural dimension of English language curricula worldwide, comparative studies between Türkiye and Kazakhstan remain scarce. Most research has focused on either target culture dominance in English education or nation-building efforts through language learning, yet few studies analyze how national curricula balance local, target, and global cultures within English instruction.

By comparing Türkiye's Grades 2-8 English curriculum with Kazakhstan's Grades 1-4 and 5-9 English curricula, this study aims to fill this gap by:

1. Identifying key differences in cultural integration strategies.
2. Assessing how national identity is reflected in curriculum frameworks.
3. Evaluating the effectiveness of these curricula in fostering intercultural competence.

This research builds upon previous studies (Çelik, 2021; Dzhubanova, 2024; Lavrenteva & Orland-Barak, 2015) and provides insights into how curricula can better integrate cultural diversity while supporting linguistic proficiency. The findings will contribute to ongoing discussions on curriculum reform, cultural pedagogy, and the role of national identity in English language education.

METHODOLOGY

This study employed qualitative content analysis (QCA) to examine the integration of cultural elements in the national English curricula of Türkiye (Grades 2-8) and Kazakhstan (Grades 1-4 and 5-9). Content analysis is widely used in curriculum studies to identify underlying themes, implicit messages, and patterns of representation in educational documents (Krippendorff, 2022; Schreier, 2012). Since curricula serve as guiding frameworks rather than direct instructional materials, QCA enables a systematic and interpretative approach to uncover how cultural elements are embedded within these documents.

Qualitative content analysis is particularly suitable for studies examining policy documents, curriculum guidelines, and educational frameworks, as it allows researchers to analyze textual data in depth and uncover both explicit and implicit meanings (Bowen, 2009). Unlike quantitative content analysis, which focuses on numerical frequency, QCA emphasizes meaning, context, and the relational aspects of language (Mayring, 2014). This makes it an ideal approach for analyzing how local, target, and global cultures are positioned in language education curricula.

Furthermore, curriculum documents do not directly prescribe instructional practices but rather outline learning objectives, thematic structures, and pedagogical priorities. As such, a qualitative, interpretive approach is necessary to extract cultural themes, values, and perspectives embedded within these guidelines (Schreier, 2012).

DATA COLLECTION and SOURCES

The study focuses on the following curriculum documents:

- **Türkiye:** The Ministry of National Education's (MEB) English Curriculum (Grades 2-8).

- **Kazakhstan:** The English Language/Foreign Language Curricula (Grades 1-4 and Grades 5-9), as issued by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

These documents were chosen as they represent the official national policies guiding English language education. They define learning outcomes, thematic units, assessment criteria, and suggested instructional practices, making them essential sources for understanding how cultural elements are integrated into foreign language instruction.

Analytical Procedure

The study followed a deductive-inductive approach to qualitative content analysis (Elo & Kyngäs, 2008).

1. *Deductive Phase*: The analysis began with predefined categories based on previous research on cultural representation in language education (e.g., Byram, 2020). These categories included local culture (home culture elements, national traditions, historical events, local literary figures), target culture (English-speaking countries' customs, traditions, famous figures), and global culture (universal values, multicultural perspectives, cross-cultural themes).

2. *Inductive Phase*: Emerging themes not initially categorized are identified through open coding. This allows for the discovery of context-specific cultural references that may not fit into predefined categories (Schreier, 2012).

3. *Thematic Mapping*: The identified themes are categorized based on their frequency, positioning, and depth of integration in curriculum guidelines. Attention is given to how cultural elements are presented explicitly (e.g., listed as objectives) or implicitly (e.g., inferred from pedagogical approaches) (Bowen, 2009).

4. *Comparative Analysis*: The findings from the curricula are compared to highlight similarities and differences in the representation of cultural elements. This involves examining the extent to which local, target, and global cultures are integrated, the methods through which cultural elements are embedded (e.g., thematic units, pedagogical recommendations), and the balance between cultural identity and global competence in English language education.

Trustworthiness and Credibility

To ensure the credibility and trustworthiness of the findings, the study employed methodological triangulation (Patton, 2015). First, two independent coders analyzed the documents to reduce subjectivity in interpretations and increase inter-coder reliability. Next, detailed coding records were maintained to document decision-making processes and ensure transparency (i.e., audit trail). Finally, initial findings were shared with English language education experts from both countries to validate the interpretations, refine the cultural categorizations and minimize researcher bias (i.e., peer debriefing).

Limitations

While QCA provides valuable insights into curricular representations of culture, this study acknowledges certain limitations:

- Curriculum documents do not fully reflect classroom practices. Further research could include field observations, teacher interviews, and textbook analysis to explore how curricula are implemented in real classroom settings (Yembergenova et al., 2024).
- The study focuses on official curricula, which may not capture regional or institutional variations in English language education policies (Smagulova, 2006).

By employing qualitative content analysis, this study systematically examines how cultural elements are structured and prioritized within national English curricula in Türkiye and Kazakhstan. The methodological approach ensures a rigorous and interpretive analysis of curricular frameworks, contributing to broader discussions on cultural representation, language policy, and intercultural education.

RESULTS

The qualitative content analysis of the English curricula in Türkiye (Grades 2-8) and Kazakhstan (Grades 1-4 and 5-9) revealed significant differences in the integration of cultural elements, particularly in the balance between local, target, and global cultures. The findings are presented in three key areas:

Representation of Local Culture (Home Culture)

The Turkish curriculum incorporates local cultural themes primarily within values education. While direct references to Turkish historical figures and cultural traditions are limited, general themes related to national identity, family values, and traditional celebrations appear throughout the curriculum. For example, topics such as "My Country" and "National Holidays" encourage students to reflect on their cultural identity while developing language skills.

The Kazakh curriculum, on the other hand, includes some references to Kazakh culture, but these are often implicit rather than explicitly stated. The curriculum primarily aligns with international language education frameworks, focusing more on global communication skills. While some units include discussions on Kazakh traditions, national identity, and customs, these elements are less systematically integrated into language instruction.

Emphasis on Target Culture (English-Speaking Countries)

The Turkish curriculum includes a significant focus on the target culture, particularly about festivals, famous figures, and cultural practices in the UK and the U.S. Cultural references such as Christmas, Halloween, and Thanksgiving are incorporated into the curriculum, while traditional Turkish equivalents receive less attention.

However, the Kazakh curriculum places an even greater emphasis on target culture, aligning with global English language education trends. Many units introduce Anglophone cultural norms, literature, and traditions, often without a comparative perspective that includes Kazakh culture. This aligns with findings from previous studies, which indicate that Kazakhstan's language policies have historically prioritized Western educational models and international standards.

Integration of Global Culture and Intercultural Themes

The Turkish curriculum incorporates elements of global culture, including topics related to environmental issues, technology, and universal human values. However, these themes are usually presented through the lens of Western culture, rather than emphasizing a truly global perspective.

In contrast, the Kazakh curriculum adopts a more explicit global focus, emphasizing multicultural competence and cross-cultural communication skills. This is particularly evident in the "Global Issues" and "Cultural Exchange" units, which encourage students to explore diverse world cultures. However, this approach sometimes dilutes the representation of local cultural identity, as seen in the limited focus on Kazakh literature and traditions.

Table 1. ***Balance Between Local, Target, and Global Culture***

Aspect	Türkiye (Grades 2-8)	Kazakhstan (Grades 1-4 & 5-9)
Local Culture	Present but not explicitly detailed	Some references, but not dominant
Target Culture (English-speaking world)	Integrated through literature, daily life, and historical references	Strong focus, particularly on the UK and the U.S.
Global Culture	Embedded within multicultural themes	Present in sociocultural contexts

DISCUSSION

The findings highlight key differences and similarities in how Türkiye and Kazakhstan integrate cultural elements into their English language curricula. These results align with previous research on cultural representation in foreign language education while also offering new insights into the role of national identity and global competence in curriculum development.

The limited representation of local culture in both curricula reflects a broader trend in EFL

education, where English-speaking cultures often dominate instructional content (Jung & Crookes, 2025; Lavrenteva & Orland-Barak, 2015). This supports previous studies indicating that local cultural elements are frequently overshadowed by Western cultural narratives in language education policies (Çelik, 2021; Liu & Fang, 2022).

In Türkiye, values education serves as a framework for introducing local cultural themes. However, there is no systematic inclusion of historical figures, literary traditions, or contemporary cultural references. In Kazakhstan, the emphasis on global English and cross-cultural communication aligns with Smagulova's (2006) findings that the country's post-Soviet education policies have prioritized internationalization over national identity reinforcement. This imbalance raises concerns about students' cultural identity development, as language education should act as a bridge between home culture and global culture rather than replacing one with the other (Byram, 2020).

The differences observed between the Turkish and Kazakh curricula can also be linked to education policies and nation-building strategies. Türkiye's approach reflects its policy focus on national identity preservation, integrating some cultural themes while still relying heavily on target culture content. This finding is consistent with Çelik (2021), who argues that English language curricula in Türkiye continue to favor Western perspectives despite efforts to include local cultural references. Conversely, Kazakhstan's curriculum reflects a broader nation-building and internationalization agenda, where English education is positioned as a tool for economic and diplomatic engagement rather than cultural reinforcement (Kurmanayeva et al., 2021). This aligns with Smakova and Paulsrud's (2020) findings that Kazakhstani teachers recognize the importance of intercultural communicative competence but lack concrete guidelines for implementing it in practice.

A key takeaway from this study is the need for curricula that better balance local, target, and global cultures. Research has shown that students develop stronger language skills and cultural competence when curricula incorporate meaningful references to their own culture alongside global perspectives (Tazhitova et al., 2025). Integrating local literary works, historical events, and national traditions into English language instruction can enhance students' engagement and identity formation while still supporting global competence (Rofi et al., 2024). Aligning with Su et al. (2024), this study highlights the importance of encouraging students to critically compare and contrast cultures rather than passively consuming Western narratives. Therefore, both Türkiye and Kazakhstan could benefit from curriculum revisions that elevate the role of local culture while maintaining international perspectives.

CONCLUSION

This study explored how local, target, and global cultures are represented in the national English language curricula of Türkiye and Kazakhstan. The findings indicate that both curricula prioritize Western cultural narratives over local ones, with Türkiye incorporating cultural themes primarily through values education and Kazakhstan emphasizing global competence while downplaying national identity. These patterns reflect broader trends in foreign language education, where English instruction often leans toward global and Western perspectives at the expense of local cultural integration.

A more balanced approach, integrating local, target, and global cultures, can enhance both linguistic proficiency and cultural awareness. To achieve this, policy revisions should focus on a more inclusive representation of cultural perspectives, ensuring that students engage with their heritage while developing intercultural competence. Strengthening curricular references to local historical figures, literature, and traditions could support national identity without compromising global engagement. Further research is needed to examine how these curricula are implemented in classrooms, particularly from the perspective of teachers and instructional materials. By addressing the challenges highlighted in this research, both Türkiye and Kazakhstan can develop English language curricula that not only equip students with global communication skills but also reinforce their cultural identity, fostering a more holistic approach to language education.

REFERENCES

Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. Language and Intercultural Communication, 11(3), 197–214. https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Çelik, S. (2021). Culture and language instruction: Does Turkey's EFL curriculum do enough to support intercultural awareness? *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(3), 3443–3463.

Çelik, S., & Erbay-Çetinkaya, Ş. (2022). (Inter)cultural elements and representations in English language coursebooks. In H. Çelik & S. Çelik (Eds.), *Coursebook evaluation in English as a foreign language (EFL) education* (pp. 235–272). Vizetek.

Dzhubanova, S. B. (2024). The role of cross-cultural interaction in English language acquisition in Kazakhstan. *Journal of Educational Studies, 36*(1), 45–61. https://doi.org/10.63034/esr-51

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Hermessi, H. (2017). An evaluation of the place of culture in English education in Tunisia. In S. Hidri & C. Coombe (Eds.), *Evaluation in foreign language education in the Middle East and North Africa* (pp. 203–220). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43234-2_12

Imanova, G., Akzhigitova, G., & Zabrodskaja, A. (2025). Language-in-education policies for English language teaching in public schools of Kazakhstan: Top-down vs. bottom-up approaches. *Education Sciences, 15*(1), 66. https://doi.org/10.3390/educsci15010066

Jung, H., & Crookes, G. V. (2025). Enacting a global Englishes and critical pedagogy integrated curriculum in Korean high school English as a foreign language classrooms. *TESOL Quarterly, 59*(1), 163–196. https://doi.org/10.1002/tesq.3332

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Krippendorff, K. (2022). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781071878781

Kurmanayeva, D., Tazhitova, G., Zhalelova, G., Ustelimova, N., & Kurmanayeva, G. (2021). Nation-building and identity development through ethnocultural content in university English for Specific Purposes courses in Kazakhstan. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(6), 2887–2900. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6452

Lavrenteva, E. & Orland-Barak, L. (2015). The treatment of culture in the foreign language curriculum: An analysis of national curriculum documents. *Journal of Curriculum Studies, 47*(5), 653–684. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1056233

Liu, Y., & Fang, F. (G). (2022). Towards a global Englishes-aware national English curriculum of China. *ELT Journal, 76*(1), 88–98. https://doi.org/10.1093/elt/ccab040

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. Social Science Open Access Repository (SSOAR).

Nurgalynova, C. (2024). Enhancing language competence through cultural diversity: Exploring EFL teaching strategies in Kazakhstan. *Eurasian Science Review: An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal, 2*(2), 143–148. https://doi.org/10.63034/esr-52

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Rofi, A., Pambudi, N., Muthawali, D. I., Safar, M., & Kurniadi, P. (2024). Integrating global perspectives into English curriculum: A literature review on cross-cultural competence in language education. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran, 7*(2), 3730–3737. https://journal.universitaspahlawan.ac.id/index.php/jrpp/article/view/26715/18593

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.

Smagulova, J. (2006). Kazakhstan: Language, identity, and conflict. *Innovation: The European Journal of Social Science Research, 19*(3–4), 303–320. https://doi.org/10.1080/1351161060102985

Smakova, K., & Paulsrud, B. (2020). Intercultural communicative competence in English language teaching in Kazakhstan. *Issues in Educational Research, 30*(2), 691–708. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.412

Su, X., Ruisz, D., & Zhang, X. (2024). A cross-cultural comparison of ELT curricula of senior secondary schools in Mainland China and Hong Kong: A governmentality perspective. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 8*(1). https://doi.org/10.7577/njcie.5514

Tazhitova, G., Kurmanayeva, D., Zhalelova, G., Kassymbekova, N., Shegenova, Z., & Kadirsizova, S. (2025). Impact of local culture-based materials on the EFL communication skills of university students in Kazakhstan. *International Journal of Society, Culture, & Language, 13*(1), 121–131. https://doi.org/10.22034/ijscl.2024.2043500.3750

Yembergenova, D., Mamadiyar, A., Zhaiyrbayev, S., & Kumar, A. (2024). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms: A case study on Kazakhstani teachers' utilization processes for the new course plan for English. *Cogent Education, 11*(1), 2375083. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375083

Yessenbekova, K. (2022). English as a medium of instruction in Kazakhstani higher education: a case study. *Current Issues in Language Planning, 24*(2), 141–159. https://doi.org/10.1080/14664208.2022.2043064

REPRESENTATION OF TURKIC CULTURAL ELEMENTS IN 9TH-GRADE ENGLISH TEXTBOOKS: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN TÜRKİYE AND KAZAKHSTAN

Servet ÇELİK
Prof.
Trabzon University
Trabzon/TURKEY
servet61@trabzon.edu.tr
&
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
Turkestan/KAZAKHSTAN
servet.celik@ayu.edu.kz
ORCID: 0000-0002-2908-2551

Nur Yiğitoğlu APTOULA
Assoc. Prof.
Boğaziçi University
İstanbul/TURKEY
&
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
Turkestan/KAZAKHSTAN
nuryigitoglu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9039-6672

Aray ÇETİN
Lecturer
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
Turkestan/KAZAKHSTAN
arai.joldibayeva@ayu.edu.kz
ORCID: 0000-0003-1790-6442

ABSTRACT. This study examines the representation of Turkic cultural elements in 9th-grade English textbooks approved by the Ministries of National Education in Türkiye and Kazakhstan. Given that English textbooks serve not only as linguistic tools but also as vehicles for cultural transmission, this research explores the extent to which they incorporate shared values of Turkic civilization, such as epics, folk tales, proverbs, and oral traditions. Using a qualitative content analysis approach, textbooks were systematically analyzed to identify the presence and integration of these cultural elements. The findings reveal that English language textbooks in both countries exhibit a strong Western and global focus, with minimal inclusion of Turkic cultural heritage. While Türkiye's textbooks feature symbolic national elements like *İstiklal Marşı* [the National Anthem] and *Atatürk's Address to Youth*, they do not deeply integrate Turkish cultural content into English language learning. In contrast, Kazakhstani textbooks include some references to local literary figures such as Abai Kunanbaiuli, yet they lack a structured representation of broader Turkic traditions. Neither country's textbooks systematically incorporate Turkic epics, folk tales, or proverbs, limiting students' exposure to their own linguistic and literary heritage. These findings suggest a need for a more balanced cultural representation in English textbooks, ensuring that students develop both global competence and a stronger connection to their own cultural identity. Future textbook revisions should integrate Turkic oral literature, historical narratives, and linguistic traditions alongside global perspectives to foster a more inclusive and meaningful English learning experience.

Keywords: English textbooks, cultural representation, Turkic civilization, Türkiye, Kazakhstan, qualitative content analysis.

INTRODUCTION and RATIONALE

English textbooks are fundamental tools in language education, playing a critical role in developing students' linguistic skills and cultural awareness. These books not only provide grammatical structures and vocabulary but also shape students' understanding of both global and local cultures, contributing to their cultural identity formation (Cortazzi & Jin, 1999). Beyond teaching the

mechanics of the language, textbooks act as vehicles of cultural transmission, introducing learners to diverse traditions, values, and worldviews (Risager, 2007). Their content influences not only how students acquire language but also how they perceive themselves and others in a globalized world.

Given the role of textbooks as one of the most widely used instructional materials in English language teaching (ELT) (Tomlinson, 2012), they serve not only as linguistic resources but also as agents of cultural representation. Therefore, it is important to evaluate whether they reflect the shared cultural values of Turkic civilization, including epics, folk tales, and proverbs, while also offering students exposure to global perspectives. Accordingly, this research aimed to examine the extent to which Turkic cultural elements were integrated into English textbooks approved by Türkiye and Kazakhstan for 9th-grade students.

To assess the presence and representation of Turkic cultural elements in these textbooks, the study sought to answer the following research questions:

1. To what extent do 9th-grade English textbooks in Kazakhstan and Türkiye incorporate the shared cultural values of Turkic civilization (e.g., epics, folk tales, proverbs)?

2. Are there significant differences between the textbooks of the two countries in terms of the cultural representation of local and Turkic cultural elements?

3. How do these textbooks compare in their approach to integrating cultural identity with English language instruction?

By addressing these questions, this study aspired to provide insights into whether English textbooks in Türkiye and Kazakhstan effectively reflected the rich oral and literary traditions of Turkic civilization and Turkic-speaking people and whether the students were exposed to their own traditions while engaging with the broader world. Ultimately, it endeavored to contribute to discussions on cultural representation in English language teaching materials and the role of nationally approved textbooks in preserving and promoting the cultural identity of local communities.

LITERATURE REVIEW

The Role and Importance of English Textbooks

English textbooks serve as the primary instructional materials in language education, playing a central role in developing students' linguistic proficiency. Beyond their function as language learning tools, these textbooks also act as cultural artifacts, exposing students to different societies, traditions, and worldviews. According to Cortazzi and Jin (1999), textbooks are often "cultural mirrors" that reflect not only linguistic structures but also cultural knowledge and values. However, research suggests that many English textbooks tend to prioritize the target culture, often neglecting the representation of diverse cultural narratives, including those from students' own national and regional backgrounds (McGrath, 2013). This imbalance in cultural content may limit students' ability to develop a well-rounded, multicultural perspective, particularly in contexts where English functions as a foreign language rather than a second language (Risager, 2007).

Cultural Identity and Global Awareness

Textbooks influence not only students' linguistic development but also their cultural identity formation. The cultural content embedded in textbooks shapes students' perceptions of self and others, helping them develop attitudes, values, and beliefs that contribute to their cultural awareness (Byram, 1997). At the same time, exposure to diverse cultural perspectives within textbooks enhances students' global awareness, fostering respect and understanding for different societies (Kramsch, 1998). However, if textbooks fail to represent local and national cultures adequately, students may struggle to connect their learning experience to their cultural identity (Gonçalves & Schlatter, 2017). Studies highlight that an inclusive approach to cultural representation—one that balances global, national, and local cultures—is essential for developing intercultural competence among learners (Holliday, 2010).

Shared Values of the Turkic World and Turkish Civilization

The Turkic world and Turkish civilization possess a rich cultural heritage preserved through oral traditions, literature, and historical narratives. Elements such as epic literature (e.g., *Dede Korkut*, *Manas*), folk tales (*Nasreddin Hodja*, *Aldar Kose*), proverbs, and poetry (e.g., Yunus Emre, Abai Kunanbaiuli) form

an integral part of the collective identity of Turkic-speaking communities. Including these cultural elements in educational materials not only strengthens students' cultural identity but also fosters a sense of belonging to their heritage (Altinok, 2020). Research emphasizes that textbooks incorporating culturally relevant content allow students to better relate to their learning material, increasing both engagement and motivation (Pennycook, 2017). Moreover, such representation encourages students to explore their history and traditions, fostering pride in their linguistic and cultural background (Canagarajah, 2005).

Despite this strong cultural foundation, studies suggest that English textbooks used in non-Western contexts frequently fail to include indigenous cultural narratives, instead promoting a Western-dominated perspective (Gray, 2010). This exclusion may lead to a disconnect between students and the content they engage with, preventing them from seeing their own cultural legacy as valuable within global discourse. Therefore, a more balanced and inclusive approach to textbook design—one that integrates both international and local cultural elements—is necessary for promoting cultural continuity alongside global competence (McKay, 2012).

METHODOLOGY

This study adopted a qualitative research design, as it sought to explore the representation of Turkic cultural elements in 9th-grade English textbooks used in public schools in Türkiye and Kazakhstan. Qualitative content analysis was employed to systematically examine the presence of shared cultural values of Turkic civilization, including epics, folk tales, and proverbs (Krippendorff, 2018) in order to offer valuable insights into how national identity and cultural heritage are reflected in language education.

DATA COLLECTION

The study focused on state-approved 9th-grade English textbooks currently in use in public schools in both countries. The textbooks were accessed in PDF format through official digital platforms. In Türkiye, *Eğitim Bilişim Ağı (EBA)* (https://www.eba.gov.tr/) was used, while the books in Kazakhstan were retrieved from *Okulyk* (https://okulyk.kz/). After downloading, the textbooks were carefully reviewed and prepared for qualitative content analysis. The books analyzed in this study are presented in Table 1:

Table 1. **9th-grade English Textbooks Analyzed**

Türkiye	Kazakhstan
İngilizce 9. Ders Kitabı [English 9: Coursebook] (Bayraktar, 2022)	**Full Blast for Kazakhstan: Grade 9. Student's Book** (Mitchell & Malkogianni, 2019)
İngilizce 9. Ders Kitabı Uplift [English 9: Coursebook Uplift] (Yadigar Artıran et al., 2024)	**THINK 9: English Student's Book** (Puchta et al., 2019)
	English Plus: Grade 9 Student's Book (Wetz & Pye, 2019)
	Laser B1+: Grade 9 Student's Book (Mann & Taylore-Knowles, 2019)
	Excel for Kazakhstan: Grade 9 Student's Book (Dooley & Obee, 2019)

DATA ANALYSIS

A directed content analysis approach was applied to identify the representation of Turkic cultural elements in the textbooks. Content analysis is a well-established method for examining the presence and frequency of particular themes in educational materials (Bowen, 2009). The cultural framework for this analysis was based on the shared values of Turkic civilization, which include epic literature, folk tales, proverbs, oral poetry, and traditions.

To systematically code the data, the following thematic categories were used:

1. **Epic Literature** – References to Turkic epics such as *Dede Korkut, Manas*, or *Alpamysh*.
2. **Folk Tales & Fables** – The presence of stories from Turkic oral tradition, such as *Nasreddin Hodja, Keloğlan*, or *Aldar Kose*.

3. Proverbs & Idioms – The inclusion of Turkic proverbs and their comparison with English equivalents.

4. Oral Poetry & Literature – Any mention of Aitys poetry, Yunus Emre, Karacaoğlan, or Abai Kunanbaiuli.

5. Traditions & Customs – The presence of references to traditional celebrations like *Nevruz* or *Hıdırellez*.

Each textbook was carefully analyzed, and occurrences of these elements were systematically recorded and categorized. The results were then compared to identify patterns and differences in the representation of local and Turkic cultural elements between Türkiye's and Kazakhstan's textbooks.

Credibility and Trustworthiness

To ensure credibility and trustworthiness, several measures were employed to enhance the depth and rigor of the analysis. Investigator triangulation was applied, with multiple researchers independently analyzing the textbooks to provide diverse perspectives and minimize individual bias (Denzin, 2012). Additionally, peer debriefing was conducted, where independent experts in English language education and Turkic studies reviewed the coding framework to ensure accurate classification of cultural elements during the analysis. To strengthen credibility and transparency, rich and thick descriptions were used, with detailed textual examples extracted from the textbooks to illustrate key findings and allow for contextual interpretation (Lincoln & Guba, 1985). Lastly, collaborative coding was implemented, where researchers compared their categorizations of cultural references, engaging in reflexive discussions to refine interpretations and ensure consistent analytical approaches throughout the study.

By adopting these qualitative research techniques, this study provided a comprehensive and systematic examination of how Turkic cultural elements were integrated into state-approved 9th-grade English textbooks in Türkiye and Kazakhstan.

RESULTS and DISCUSSION

Analysis of the Turkic Cultural Elements in the 9th-Grade English Textbooks in Türkiye

Table 2. **Analysis of "English Grade 9 Student's Book" (2022, Erkad Yayıncılık)**

Turkic Cultural Elements	Examples
Epics	The book includes a section on *Troy*, discussing its historical and mythological significance, but it does not explicitly mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*.
Folk Tales	No direct references to Turkic folk tales were found. However, there are general storytelling activities that could be adapted for folk tales.
Proverbs	Proverbs are not explicitly mentioned in the book. The focus is more on everyday communication and idiomatic expressions.
Myths & Legends	The book discusses ancient civilizations, particularly the Seven Wonders of the Ancient World, but does not include Turkic myths.
Oral Poetry & Literature	There is no direct mention of Turkic oral literature or poetry such as the works of Yunus Emre or Karacaoğlan.
Traditions & Customs	There are general discussions about world cultures, traditions, and celebrations, but there is little reference to Turkic customs.
Fairy Tales & Fables	There are storytelling exercises, but no direct references to Turkic fables like *Nasreddin Hodja* stories.

Source: Bayraktar, N. (2022). *English Grade 9 Student's Book*. Erkad Yayıncılık.

Key Observations:

- The book features İstiklal Marşı and Atatürk's Address to Youth, reinforcing Turkish national pride, but these are standalone texts rather than fully integrated into the curriculum.
- The content is predominantly global and Western-oriented, with no direct references to Turkic heritage, such as Dede Korkut, Manas, or Nasreddin Hodja.

- Turkish proverbs and idioms are absent, with a primary focus on English idiomatic expressions.
- Storytelling activities exist, but they do not include traditional Turkish folk tales, offering an opportunity for teachers to incorporate them into lessons.
- The book provides some national identity markers, but discussions on history and traditions lack a strong emphasis on Turkic civilization.

Table 3. **Analysis of "Uplift Grade 9 Student's Book" (2024, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları)**

Turkic Cultural Elements	Examples
Epics	No explicit mention of Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*. The "World Heritage" theme (Theme 7) discusses historical places but does not reference Turkic mythology.
Folk Tales	There is no direct mention of Turkic folk tales. The book includes a section on storytelling, but the examples are general and do not feature Turkic folklore.
Proverbs	The book features an "Idiom of the Day/Proverb of the Day" section, but there is no indication that Turkic proverbs are included. The focus seems to be on common English expressions.
Myths & Legends	The "World Heritage" theme touches on ancient civilizations, but Turkic myths and legends are absent.
Oral Poetry & Literature	No references to *Yunus Emre*, *Karacaoğlan*, or other prominent figures of Turkic oral literature.
Traditions & Customs	The "Bridging Cultures" theme (Theme 6) discusses cultural differences and traditions, but there is little direct mention of Turkic customs. The discussion remains general and multicultural.
Fairy Tales & Fables	There are storytelling activities, but no explicit reference to Turkic fables such as *Nasreddin Hodja* stories.

Source: Yadigar Artıran, A., Kodalak Korkutan, B., Özen, E., & Birgül Aktaş, N. (2024). *Uplift Grade 9 Student's Book*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Key Observations:

- The book takes a multicultural and globalized approach, with minimal direct references to Turkish or Turkic heritage.
- The "Bridging Cultures" and "World Heritage" themes discuss global traditions but do not highlight Turkish historical contributions or Turkic mythology.
- A "Proverb of the Day" feature is included, but Turkic proverbs are not explicitly covered, with the focus remaining on common English expressions.
- Oral literature and poetry, including Yunus Emre and Karacaoğlan, are absent, missing an opportunity to expose students to rich Turkish oral traditions.
- The book's storytelling activities offer flexibility, but they do not feature traditional Turkish fables or epic literature, suggesting room for further localization in future editions.

A Blended Analysis of Cultural Representation (Local and Turkic) in the Two 9th-Grade English Textbooks in Türkiye *(Uplift Grade 9 Student's Book & English Grade 9 Student's Book)*

Table 4. **Cultural Representation Analysis Across the Two 9th-Grade English Textbooks in Türkiye**

Cultural Element	English Grade 9 (2022, Erkad Yayıncılık)	Uplift (2024, MEB Yayınları)
Epic Literature	Includes a section on Troy, discussing its historical and mythological significance, but does not mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*.	No explicit mention of Turkic epics. The "World Heritage" theme discusses historical sites but lacks Turkic mythology.
Folk Tales & Fables	No direct reference to Turkic folk tales such as *Nasreddin Hodja* or *Keloğlan*. General	No Turkic folklore is included. The book contains a storytelling section, but the examples

	storytelling exercises exist.	are general.
Proverbs	No specific inclusion of Turkic proverbs. Focuses on everyday communication and English idioms.	Features an "Idiom of the Day/Proverb of the Day" section, but Turkic proverbs are not explicitly included—the focus is on common English expressions.
Myths & Legends	Discusses ancient civilizations, particularly the Seven Wonders of the Ancient World, but does not include Turkic myths.	The *World Heritage* theme touches on historical sites but excludes Turkic myths and legends.
Oral Poetry & Literature	No references to Yunus Emre, Karacaoğlan, or other prominent Turkic poets.	No mention of Turkic oral literature or key literary figures.
Traditions & Customs	Includes İstiklal Marşı and Atatürk's Address to Youth, reinforcing national identity. However, Turkish traditions such as Nevruz, Hıdırellez, or Aşure Günü are not explored.	The "Bridging Cultures" theme discusses multicultural traditions, but Turkish or broader Turkic customs are not emphasized.
Fairy Tales & Storytelling	Contains storytelling exercises, but does not feature Turkic fables like *Nasreddin Hodja* stories.	Includes storytelling activities, but lacks explicit Turkic fairy tales or fables.

The analysis of 9th-grade English textbooks in Türkiye reveals a strong focus on global and Western cultural themes, with minimal references to Turkic civilization. Both books primarily cover universal topics such as travel, technology, and multiculturalism, while explicit connections to Turkish history, literature, and folklore remain limited. Instead of integrating elements of Turkic heritage, the textbooks place a greater emphasis on Western narratives, reflecting a broader trend in English language education that prioritizes global communication over localized cultural representation.

A key area where this limited representation is evident is epic literature. Neither book includes Turkic epics like Dede Korkut or Manas, despite their significance in shaping Turkic identity. While historical and mythological stories are present, they largely revolve around Western traditions, such as the Seven Wonders of the Ancient World, leaving Turkic literary heritage unexplored. A similar pattern can be observed in folk tales and fables, as neither textbook incorporates Turkish folklore, including Nasreddin Hodja stories or Keloğlan fables. However, the presence of storytelling exercises suggests an opportunity for teachers to introduce these narratives in classroom activities. Additionally, while proverbs and idioms are included as part of vocabulary-building exercises, Turkic proverbs are notably absent, limiting students' exposure to the richness of their linguistic heritage. Integrating culturally relevant sayings alongside English proverbs could provide a more meaningful connection between language learning and national identity.

Although Turkic cultural elements are generally underrepresented, the textbooks contain subtle references to modern Turkish identity. The English Grade 9 textbook by Erkad Publishing includes national symbols such as İstiklal Marşı (Türkiye's National Anthem) and Atatürk's Address to Youth, reinforcing a sense of historical and national consciousness. However, these elements are presented as standalone texts rather than being actively woven into the learning process, reducing their effectiveness in fostering cultural engagement. Similarly, while discussions on traditions and celebrations are present, they remain largely Western-centric, with limited references to Turkish customs such as Nevruz, Hıdırellez, or Aşure Günü. Even in sections focusing on inspirational figures, the emphasis remains on global personalities, rather than highlighting Turkish historical or literary figures such as Yunus Emre, Karacaoğlan, or Mehmet Akif Ersoy.

The overall approach of both textbooks aligns with Türkiye's broader language education strategy, which prioritizes intercultural communication and global awareness. While this approach helps students engage with international perspectives, it also results in a lack of explicit emphasis on Türkiye's cultural contributions to world civilization. This absence suggests a missed opportunity to position Türkiye within the global historical and literary landscape, ensuring that students see their own culture as part of the broader human experience.

Ultimately, the presence of Turkic cultural heritage in these textbooks is minimal. Although the Erkad book includes some nationalistic elements, neither book systematically incorporates Turkic

epics, folklore, or literary traditions into English language education. To create a more balanced cultural representation, future editions should actively include Turkic proverbs and idioms, feature Turkish and Turkic epics and legends, and highlight historical and literary figures from Türkiye and the broader Turkic world. Additionally, providing comparative cultural analysis—where students can explore both universal themes and their own cultural heritage in English—would allow for a more culturally inclusive and meaningful learning experience. By integrating these elements, English language education in Türkiye could ensure that students develop both global competence and a deeper appreciation of their own civilization, strengthening their connection to their linguistic and cultural identity.

Analysis of the Turkic Cultural Elements in 9th-Grade English Textbooks in Kazakhstan

Table 5. **Analysis of "Excel (Kazakhstan Edition). Grade 9. Student's Book" (2019, Express Publishing)**

Turkic Cultural Elements	Examples
Epics	The book does not explicitly mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*. Historical discussions focus more on global themes rather than Kazakh or Turkic mythology.
Folk Tales	There are storytelling exercises that could be adapted for Kazakh folk tales, but no direct references to traditional Kazakh narratives.
Proverbs	The book includes sections on idiomatic expressions, but Kazakh or Turkic proverbs are not explicitly covered. The focus remains on English proverbs and common phrases.
Myths & Legends	The book includes content about world myths and historical heritage, but it does not specifically reference Turkic myths or legends.
Oral Poetry & Literature	No direct mention of Kazakh oral literature, such as *Abai Kunanbayev*'s poetry or *Aitys* traditions. The emphasis is on broader literary themes.
Traditions & Customs	General discussions on cultural differences and traditions exist, but there is minimal reference to Kazakh customs such as *Nauryz* or *Besik Toi*.
Fairy Tales & Fables	Storytelling activities are present, but they do not include Kazakh fables such as *Aldar Kose* stories.

Source: Dooley, J., & Obee, B. (2019). *Excel. Grade 9: Student's Book (Kazakhstan Edition)*. Express Publishing.

Key Observations:

- The book focuses on global cultural themes rather than explicitly incorporating Kazakh or Turkic heritage.
- Discussions on history and traditions lack a strong emphasis on Kazakh national identity and Turkic civilization.
- The integration of Kazakh oral literature, proverbs, and epics is minimal, suggesting an opportunity to enhance the representation of local cultural identity within English language education.

Table 6. **Analysis of "Full Blast (Kazakhstan Edition). Grade 9. Student's Book" (2019, MM Publications)**

Turkic Cultural Elements	Examples in the Textbook
Epics	The book does not explicitly mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*. It primarily focuses on global and Western literary traditions.
Folk Tales	There are storytelling exercises, but they do not reference traditional Kazakh folk tales. The content is more oriented toward general English-language storytelling.
Proverbs	The book includes discussions on idiomatic expressions, but Turkic or Kazakh proverbs are not explicitly covered. Instead, it focuses on English-language idioms and phrases.
Myths & Legends	The book discusses world myths and historical heritage, but there is no specific mention of Turkic mythology.
Oral Poetry & Literature	No direct reference to Kazakh oral literature, such as *Aitys* traditions or Abai Kunanbayev's poetry. The book emphasizes more general literary analysis.
Traditions &	There are discussions about cultural differences, but Kazakh customs (e.g., *Nauryz*,

Customs	*Besik Toi*) are not highlighted. Instead, the focus is on broader cultural topics relevant to English-speaking countries.
Fairy Tales & Fables	Storytelling sections exist but do not include Kazakh fables like *Aldar Kose* stories. The narratives used tend to be more Western-centric.

Source: Mitchell, H. Q., & Malkogianni, M. (2019). *Full Blast. Grade 9. Student's Book (Kazakhstan Edition)*. MM Publications.

Key Observations:

● The book primarily focuses on global and Western cultural themes, with minimal explicit references to Turkic or Kazakh cultural heritage.

● No Turkic epics, folk tales, or proverbs are included, and storytelling exercises center on general English-language narratives rather than Kazakh traditions.

● The book contains discussions on cultural diversity, but Kazakh customs (e.g., *Nauryz*, *Besik Toi*) are not a significant part of the curriculum.

● Literature sections feature Western literary works and global myths and legends, but Kazakh oral literature, such as Aitys or Abai Kunanbayev's poetry, is absent.

● There is some flexibility in activities, allowing teachers to adapt storytelling or writing exercises to include Kazakh cultural elements, but these are not explicitly built into the curriculum.

Table 7. **Analysis of "THINK (Kazakhstan Edition). Grade 9. Student's Book" (2019, Cambridge University Press)**

Turkic Cultural Elements	Examples in the Textbook
Epics	The book does not explicitly mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*. The focus is on general literature, including classic English and international texts.
Folk Tales	There is some content related to storytelling, including an extra reading piece titled *Zheke Batyr's Search for Happiness*, which may reference Kazakh folk traditions. However, traditional Turkic folk tales are not a major focus.
Proverbs	The book features general idiomatic expressions but does not specifically include Kazakh or Turkic proverbs. The emphasis is on English-language idioms.
Myths & Legends	Some cultural readings discuss global myths and legends, such as literature from Ireland (*Ireland – A Nation of Storytellers*), but there is little emphasis on Turkic mythology.
Oral Poetry & Literature	There is no direct reference to Kazakh oral literature, such as *Aitys* traditions or Abai Kunanbayev's poetry. However, a project-based task encourages students to research and present Kazakh legends.
Traditions & Customs	The book touches on Kazakh traditions in specific sections, such as *Kazakhstan's Day of Languages* and *Nomadic People*. However, traditional customs like *Nauryz* or *Besik Toi* are not deeply explored.
Fairy Tales & Fables	Storytelling exercises exist, but they primarily focus on Western fairy tales, such as *Hollywood Fairy Tales*. The presence of *Zheke Batyr's Search for Happiness* suggests some Kazakh storytelling representation.

Source: Puchta, H., Stranks, J., & Lewis-Jones, P. (2019). *THINK. Grade 9. Student's Book (Kazakhstan Edition)*. Cambridge University Press.

Key Observations:

● The book includes occasional references to Kazakh culture, but they are minimal compared to its broader focus on international and Western themes.

● There is some space for adaptation, such as project-based learning tasks where students can introduce local traditions and legends.

● It does not systematically integrate Turkic cultural heritage, as its primary objective is to teach English within a global framework.

Table 8. **Analysis of "English Plus (Kazakhstan Edition). Grade 9. Student's Book" (2019, Oxford University Press)**

Turkic Cultural Elements	Examples in the Textbook
Epics	The book does not explicitly mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*. The literary focus is mostly on Western narratives.
Folk Tales	While general storytelling is included, there is no significant presence of Kazakh folk tales. However, a reading section does feature *Zheke Batyr's Search for Happiness*, which could be linked to Kazakh folk traditions.
Proverbs	The book covers English idioms and proverbs, but Kazakh or Turkic proverbs are not explicitly included.
Myths & Legends	Some global myths and legends are discussed, but Kazakh or Turkic mythology is largely absent.
Oral Poetry & Literature	A reading passage about *Abai Kunanbaiuli* is included, providing some representation of Kazakh oral literature. However, *Aitys* traditions and other improvised oral poetry or storytelling practices are not explored in depth.
Traditions & Customs	There are sections on Kazakh traditions, including *Wedding traditions in Kazakhstan*, *Ten Reasons to Visit Kazakhstan*, and *Sports Stars of Kazakhstan*. This gives the book more local cultural representation than some other English textbooks.
Fairy Tales & Fables	The book does not explicitly feature Kazakh fairy tales or fables like *Aldar Kose* stories, but there are opportunities for storytelling activities that could be adapted to include them.

Source: Wetz, B., & Pye, D. (2019). *English Plus. Grade 9. Student's Book (Kazakhstan Edition)*. Oxford University Press.

Key Observations:

- The book provides a better representation of Kazakh culture than other English textbooks. It includes sections on local traditions, notable figures like *Abai Kunanbaiuli*, and a few references to Kazakh storytelling.
- It is still dominated by Western and global themes. Most literature, idioms, and storytelling exercises focus on English-speaking cultures.
- It displays potential for adaptation. Some activities allow students to introduce their own cultural elements, but these are not built into the core curriculum.

Table 9. **Analysis of "Laser (Kazakhstan Edition). B1+ Grade 9. Student's Book" (2019, Macmillan Education)**

Turkic Cultural Elements	Examples in the Textbook
Epics	The book does not explicitly mention Turkic epics like *Manas* or *Dede Korkut*. The focus is on international and English-language literature.
Folk Tales	There are no direct references to Kazakh folk tales, but storytelling sections exist where students can adapt Kazakh narratives.
Proverbs	The book includes English proverbs and idiomatic expressions but does not feature Kazakh or Turkic proverbs.
Myths & Legends	There is no dedicated section on Turkic mythology, though the book includes discussions on myths from various cultures.
Oral Poetry & Literature	A reading passage about *Abai Kunanbaiuli* is included, providing some representation of Kazakh oral literature. However, *Aitys* traditions and other oral storytelling forms are not explored.
Traditions & Customs	Some sections focus on Kazakh culture, such as *Sport in Kazakhstan* and *The Olympic Champion for Kazakhstan*. However, traditional customs like *Nauryz* or *Besik Toi* are not prominent.
Fairy Tales & Fables	There are no direct references to Kazakh fairy tales like *Aldar Kose* stories, though storytelling exercises allow for adaptation.

Source: Mann, M., & Taylore-Knowles, S. (2019). *Laser. B1+ Grade 9. Student's Book (Kazakhstan Edition)*. Macmillan Education.

Key Observations:

- The book makes minimal explicit references to Turkic or Kazakh cultural heritage, apart from the inclusion of *Abai Kunanbaiuli* and some mentions of Kazakh sports figures.
- It remains largely Western-focused, especially in literary themes, idioms, and storytelling approaches.
- It offers some opportunities for cultural adaptation, particularly in writing and speaking exercises where students can incorporate Kazakh traditions.

A Blended Analysis of Cultural Representation (Local and Turkic) in the Five 9th-Grade English Textbooks in Kazakhstan

Table 10. **Cultural Representation Analysis Across the Five 9th-Grade English Textbooks in Kazakhstan**

Cultural Element	Findings Across the Five Textbooks
Turkic Epics	None of the books explicitly mention *Manas* or *Dede Korkut*. All books primarily focus on English-language or global literary traditions.
Folk Tales	*English Plus* and *THINK 9* include a Kazakh-related reading passage (*Zheke Batyr's Search for Happiness*). Other books contain storytelling activities but do not reference Kazakh folk tales.
Proverbs	All books emphasize English idioms and proverbs, with no direct inclusion of Kazakh or Turkic proverbs.
Myths & Legends	Some books (*THINK 9* and *Excel for Kazakhstan*) discuss world mythology, but there is no direct reference to Kazakh or Turkic myths.
Oral Poetry & Literature	*English Plus* and *Laser B1+* mention *Abai Kunanbaiuli* and his poetry, but none of the books explore *Aitys* traditions.
Traditions & Customs	*English Plus*, *Laser B1+*, and *Excel for Kazakhstan* provide better coverage of Kazakh traditions, including discussions on Kazakh sports, holidays (*Nauryz*), and cultural practices. Other books contain general cultural discussions but lack significant Kazakh representation.
Fairy Tales & Fables	None of the books include *Aldar Kose* or other Kazakh fairy tales. Storytelling sections exist but focus on Western narratives.

The analysis of the 9th-grade English textbooks in Kazakhstan reveals a minimal representation of Turkic heritage across all textbooks, as they predominantly focus on Western and global themes with very few references to Kazakh or Turkic culture. Key elements of Kazakh epics, myths, and folklore are largely absent, limiting students' exposure to their own literary and historical traditions. While the books aim to develop English proficiency and cultural awareness, they do not systematically integrate Kazakh identity and heritage into the curriculum.

Despite this general trend, some textbooks make a better effort at incorporating local cultural elements. English Plus and Laser B1+ include references to Kazakh culture, particularly in discussions of sports figures and Abai Kunanbaiuli's poetry, offering students some connection to their national heritage. Similarly, Excel for Kazakhstan and THINK 9 feature localized content, but it remains secondary to global themes and does not play a significant role in shaping the overall learning experience.

Even in books that include Kazakh content, these references are isolated rather than fully integrated into the curriculum. Instead of being woven into reading passages, vocabulary exercises, or discussion activities, cultural elements appear sporadically, missing an opportunity to enrich students' understanding of their heritage. However, there is potential for adaptation, as storytelling exercises and project-based tasks could be expanded to include Kazakh legends and oral traditions, though these elements are not explicitly emphasized in the books.

Comparative Analysis of 9th-Grade English Textbooks in Türkiye and Kazakhstan in Terms of Cultural Representation and Inclusion of Turkic Culture

This analysis compares seven English textbooks—two from Türkiye and five from Kazakhstan—to assess how they incorporate Turkic cultural elements, including epic literature, folk traditions, proverbs, myths, oral poetry, and national customs.

Table 11. **General Trends Across the Textbooks**

Category	Findings in Türkiye's Textbooks (English Grade *& Uplift*)	Findings in Kazakhstan's Textbooks (*Full Blast, THINK 9, English Plus, Laser B1+ & Excel*)
Overall Focus	Primarily global and Western themes, with some national identity markers (e.g., İstiklal Marşı).	Heavily Western-oriented, with some Kazakh cultural elements appearing inconsistently.
Epic Literature	No mention of Dede Korkut or Manas. *English Grade 9* includes Troy, but this is not related to Turkic heritage.	No direct reference to Manas or Dede Korkut in any book.
Folk Tales & Fables	No Nasreddin Hodja or Keloğlan stories; only general storytelling exercises.	*THINK 9* and *English Plus* include a Zheke Batyr story, but no Aldar Kose or Kazakh folk tales.
Proverbs	*Uplift* has a proverb section, but Turkic proverbs are absent.	All books emphasize English idioms, excluding Kazakh or Turkic proverbs.
Myths & Legends	Focus on the Seven Wonders of the Ancient World and historical sites; no Turkic mythology.	Some discussions on global myths, but no reference to Turkic legends.
Oral Poetry & Literature	No mention of Yunus Emre, Karacaoğlan, or Turkish folk poetry.	*English Plus* and *Laser B1+* reference Abai Kunanbaiuli, but no Aitys poetry.
Traditions & Customs	*English Grade 9* features Atatürk's Address, but Turkish traditions (Nevruz, Hıdırellez) are missing.	*English Plus* and *Laser B1+* include Kazakh traditions (sports, national holidays) but inconsistently.
Fairy Tales & Storytelling	No direct reference to Nasreddin Hodja or Turkish fairy tales.	No direct reference to Kazakh fairy tales like Aldar Kose, but storytelling sections exist.

Key Similarities Between Turkish and Kazakhstani Textbooks

A clear similarity between Turkish and Kazakhstani English textbooks is their strong Western and global focus, prioritizing English-speaking cultures while placing limited emphasis on local or Turkic heritage. Despite the rich literary traditions of Turkic civilizations, epic literature such as Manas, Dede Korkut, and Alpamysh is absent from all analyzed books. Additionally, while some textbooks introduce idioms and proverbs, none actively incorporate Turkic proverbs, missing an opportunity to enrich students' understanding of their linguistic heritage. However, storytelling exercises are a common feature across these textbooks, offering the potential for teachers to adapt lessons and introduce local folklore, even if it is not explicitly included in the curriculum.

Another major gap is the minimal representation of Turkic oral literature. While Kazakhstani books reference Abai Kunanbaiuli, they fail to include Aitys traditions, and Turkish books completely omit Yunus Emre and Karacaoğlan, overlooking the rich tradition of Turkic poetry and oral storytelling. These gaps suggest that while students are being equipped with global knowledge and English proficiency, they are not being provided with a strong connection to their own cultural and literary heritage.

Key Differences Between Turkish and Kazakhstani Textbooks

While both Turkish and Kazakhstani English textbooks exhibit a globalized approach, there are notable differences in how they handle national identity and cultural representation. Türkiye's textbooks, particularly English Grade 9, include national symbols such as İstiklal Marşı and Atatürk's Address to Youth, reinforcing a sense of national pride, whereas Kazakhstan's books, such as Laser B1+ and English Plus, reference Abai Kunanbaiuli but do not feature national symbols in the same way. In terms of proverbs and idioms, Uplift includes a section dedicated to proverbs, but Turkic proverbs are not explicitly covered, while Kazakhstani textbooks do not systematically introduce Kazakh proverbs at all.

A significant gap in both countries' textbooks is the lack of representation of traditional celebrations, as Türkiye's books omit important cultural events like Nevruz and Hıdırellez, and Kazakhstani books, despite including some localized content, focus more on sports figures and

notable personalities rather than traditional customs. Additionally, while Türkiye's English Grade 9 includes a theme on inspirational people, it largely highlights international figures rather than Turkish historical and literary figures like Yunus Emre, Evliya Çelebi, or Atatürk. Similarly, Kazakhstan's English Plus and Laser B1+ mention Abai Kunanbaiuli but fail to incorporate other significant Kazakh historical or literary figures, limiting students' exposure to their own nation's intellectual and literary heritage. These differences indicate that while Türkiye's textbooks include symbolic references to national identity, they do not integrate them deeply into the curriculum, whereas Kazakhstan's books provide sporadic cultural references but do not fully embed them into the learning structure.

Table 12. **A Comparative View of the 9th-Grade English Coursebooks in Both Countries**

Aspect	Türkiye's Textbooks (English Grade 9 & Uplift)	Kazakhstan's Textbooks (Full Blast, THINK 9, etc.)
National Identity Markers	*English Grade 9* includes İstiklal Marşı & Atatürk's Address, reinforcing national pride.	*Laser B1+* and *English Plus* reference Abai Kunanbaiuli, but no national symbols.
Proverbs & Idioms	*Uplift* includes a proverb section, though Turkic proverbs are not included.	No books systematically introduce Kazakh proverbs.
Kazakh vs. Turkish Traditions	Traditional celebrations (e.g., Nevruz, Hıdırellez) are not included.	*English Plus* and *Laser B1+* mention Kazakh sports, traditions, and notable figures.
Inspirational Figures	*English Grade 9* includes a theme on inspirational people but focuses on international figures rather than Yunus Emre, Evliya Çelebi, or Atatürk.	*English Plus* and *Laser B1+* reference Abai Kunanbaiuli, but lack other Kazakh historical or literary figures.

The comparative analysis of two Turkish and five Kazakhstani 9th-grade English textbooks reveals a strong emphasis on global and Western themes, with minimal integration of Turkic cultural elements. Despite the rich oral, literary, and historical traditions of Turkic civilizations, these aspects are either largely absent or mentioned only briefly. This pattern reflects a broader trend in English language education, where the focus on communicative competence and multiculturalism often comes at the expense of local and national heritage. While these textbooks aim to equip students with linguistic and cultural awareness on a global scale, they do so with little acknowledgment of their own civilizations' contributions to world literature, history, and folklore.

One of the most striking observations is the dominance of Western-centric educational content across all seven textbooks. None of the books include major Turkic epics such as *Dede Korkut, Manas,* or *Alpamysh,* which are foundational to Turkic oral traditions. Similarly, widely known folk tales like *Nasreddin Hodja, Aldar Kose,* and *Keloğlan* are missing, even though storytelling is a key part of many textbooks' activities. The exclusion of Turkic proverbs and idioms is also noteworthy, especially considering that English proverbs and idiomatic expressions are frequently introduced as part of vocabulary-building exercises. Discussions on history and heritage tend to highlight globally recognized landmarks and cultural sites, yet Turkic mythology, historical contributions, and prominent literary figures are mostly overlooked. While some Kazakhstani books briefly reference Abai Kunanbaiuli, a major figure in Kazakh literature, they fail to introduce other essential components of Turkic oral poetry, such as *Aitys traditions* or historical poets like *Yunus Emre* and *Karacaoğlan*.

Despite these overarching similarities, there are notable differences in how Türkiye's and Kazakhstan's textbooks approach national identity. Türkiye's books, particularly those from Erkad Yayıncılık and MEB's Uplift series, incorporate national symbols such as İstiklal Marşı and Atatürk's Address to Youth, reinforcing a sense of historical continuity and national pride. However, these elements appear as standalone texts rather than being actively used as part of language instruction. The presence of such content acknowledges Turkish national identity, yet its lack of integration into broader textbook activities limits its impact. In contrast, Kazakhstan's books, especially English Plus and Laser B1+, include references to Abai Kunanbaiuli and Kazakh sports figures, offering a

somewhat stronger representation of national figures. However, these references are sporadic and do not follow a structured approach to embedding Kazakh or Turkic cultural education within English language learning.

Another important finding is the absence of comparative cultural discussions that could help students draw connections between their own heritage and the global themes presented in the textbooks. While the books emphasize multicultural awareness, they do not encourage students to analyze how their own cultural identity relates to the broader world. Instead, cultural topics are largely framed from a Western perspective, missing an opportunity for deeper intercultural engagement. For instance, discussions about world heritage sites could have been enriched by incorporating Turkic historical landmarks, and idiom exercises could have included equivalents from Turkish and Kazakh linguistic traditions. The lack of such comparative analysis suggests a gap in fostering a balanced global and local perspective in English language education.

Overall, both Turkish and Kazakhstani textbooks fail to systematically integrate Turkic cultural heritage into English learning. While Kazakhstan's books include some localized references, Türkiye's books rely on symbolic national markers without deeply embedding them in language-learning activities. This limited representation suggests that students may not see their cultural origins reflected in their English education, potentially weakening their connection to both their heritage and the language they are learning. A more intentional approach that incorporates Turkic epics, folk tales, proverbs, and oral literature into textbook materials would not only enrich students' learning experience but also strengthen their cultural identity while engaging with global perspectives.

CONCLUSION and IMPLICATIONS

The findings suggest that both Turkish and Kazakhstani English textbooks could benefit from a more balanced integration of local and global cultural elements. While Türkiye's books contain symbolic references to national identity, these references are not fully woven into language education, making them less impactful in shaping students' cultural awareness. Kazakhstan's textbooks, on the other hand, feature occasional localized content but lack a structured approach to embedding Kazakh traditions and figures into learning materials. This indicates a need for a more intentional inclusion of Turkic cultural elements in future textbook revisions.

For a more culturally inclusive English education, future editions should incorporate Turkic epics, legends, and folk tales into storytelling activities, introduce Turkic proverbs and idioms within vocabulary exercises, and highlight historical and literary figures from Türkiye and Kazakhstan alongside global role models. Additionally, textbooks could benefit from comparative cultural discussions, allowing students to explore both universal themes and their cultural heritage in English. By adopting these improvements, English language education in Türkiye and Kazakhstan can ensure that students develop both global competence and a stronger appreciation of their own roots and civilization, making language learning more meaningful, engaging, and reflective of their identity.

The findings of this research have significant implications for both curriculum developers and language educators in Turkic-speaking countries. For curriculum designers, the results emphasize the need for greater cultural inclusion in English language materials, ensuring that textbooks reflect indigenous literature, history, and linguistic features. Future textbooks should be contextualized to integrate elements of Turkic heritage, allowing students to engage with both global and local perspectives. Policymakers and educational authorities, such as MEB in Türkiye and the Ministry of Education in Kazakhstan, should actively work towards embedding national heritage within international curricula, ensuring that students' cultural identity is represented in their language learning experience.

For teachers and educators, the lack of Turkic cultural content in existing textbooks means that they play a critical role in supplementing materials with local stories, traditions, and figures. Storytelling exercises, essay assignments, and classroom discussions offer valuable opportunities to adapt lessons to incorporate students' cultural backgrounds, allowing them to see their heritage reflected in their English education.

The study also highlights key areas for future research, particularly regarding the long-term effects of cultural representation in English education. Further studies could explore how integrating local content affects student engagement, language retention, and cultural identity development. Additionally, comparative research with other non-Western regions, such as China, Japan, and Arab countries, could offer valuable insights into how different education systems balance global and local influences in language teaching. By addressing these areas, researchers, educators, and policymakers can work towards a more inclusive and culturally responsive approach to English language education in Turkic-speaking countries.

As a final word, the current English textbooks in Türkiye and Kazakhstan present a missed opportunity to integrate Turkic culture into language education. While globalization is important, ensuring that students see their own literary and historical heritage reflected in their learning materials can create a more meaningful and engaging educational experience. A revised approach—one that blends international and Turkic cultural elements—would not only enhance students' language skills but also help them develop a stronger sense of cultural identity in an increasingly globalized world.

REFERENCES

Altınok, K. (2020). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti [Gazi TÖMER Turkish instruction set for foreigners in the context of cultural heritage and language teaching]. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 5*, 223–246.

Bayraktar, N. (2022). *English Grade 9 Ders Kitabı [English Grade 9 Coursebook].* Erkad Yayıncılık.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice.* Routledge.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. *In E. Hinkel (Ed.), Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196–219). Cambridge University Press.

Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers.

Dooley, J., & Obee, B. (2019). *Excel for Kazakhstan. Student's Book*. *Grade 9.* Express Publishing.

Gonçalves, S., & Schlatter, M. (2017). Cultural identity and English as a global language in textbook evaluation. *Linguagem & Ensino, 20*(2), 113–134.

Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT global coursebook.* Palgrave Macmillan.

Holliday, A. (2010). Intercultural communication and ideology. *SAGE Publications.*

Kramsch, C. (1998). *Language and culture.* Oxford University Press.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Mann, M., & Taylore-Knowles, S. (2019). *Laser for Kazakhstan. Student's Book B1+ Grade 9.* Macmillan Education.

McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory.* Bloomsbury Academic.

McKay, S. L. (2012). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches.* Oxford University Press.

Mitchell, H. Q., & Malkogianni, M. (2019). *Full Blast for Kazakhstan. Grade 9. Student's Book*. MM Publications.

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language.* Routledge.

Puchta, H., Stranks, J., & Lewis-Jones, P. (2019). *THINK for Kazakhstan. English Student's Book*. Grade 9. High 1. Cambridge University Press.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm.* Multilingual Matters.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching, 45*(2), 143–179. https://doi.org/10.1017/S0261444811000528

Wetz, B., & Pye, D. (2019). *English Plus Grade 9 Student's Book (Kazakhstan Edition).* Oxford University Press.

Yadigar Artıran, A., Kodalak Korkutan, B., Özen, E., & Birgül Aktaş, N. (2024). *Uplift Grade 9 Student's Book*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GRAMMATICAL CATEGORIES IN KHATAI'S CLASSICAL POEMS

ALIYEVA Tarana Aslan qizi
Ganja State University, Public Legal Entity
Ganja/AZERBAİJAN
tarana.aliyeva.92@list.ru
ORCID: 0009-0006-4364-1459

ABSTRACT. In the Azerbaijani literary language of the 13th-16th centuries, parallelism is observed in the morphological features of general and special grammatical categories. Elements coming from related Turkic languages, forms used in colloquial speech create variations. The parallelism of morphological features in the language of Sh.I. Khatai's poems sometimes manifests itself as a stylistic-grammatical quality. The suffixless form of the possessive, accusative cases of the noun and the full form, which is not characteristic of the Oghuz group of Turkic languages (including the Azerbaijani language), are the majority in Sh.I. Khatai's poems written in the classical style and create a parallelism with traditional case forms. The lack of use of the accusative case sign after the possessive suffix observed in the poetic language is considered a stylistic quality arising from the volume, size, and form requirements of the verses. Examples of the use of double possessive suffixes that are not found in the grammatical structure of the Azerbaijani language are encountered. The suffixes -dır, -dir and -durur, -durür of the third person create morphological parallelism in Khatai's poems. The suffixes of the person category of the verb, the infinitive and present tense suffixes, the imperative form of the verb are represented in several forms. In the poems of Sh.I. Khatai, the infinitive suffixes have three variants of manifestation.

Keyword: Language norms, Morphological parallelism, Grammatical categories, Variation.

Грамматические Категории В Классических Стихотворениях Хатаи

АННОТАЦИЯ. В морфологических признаках общих и частных грамматических категорий в азербайджанском литературном языке XIII-XVI вв. наблюдается параллелизм. Элементы родственных тюркских языков и формы, используемые в разговорной речи, создают вариативность. В языке стихотворений Ш.И.Хатаи параллелизм морфологических признаков иногда проявляется как стилистико-грамматическое качество. В стихотворениях Ш.И.Хатаи, написанных в классическом стиле, преобладают бессуффиксальная форма притяжательного и винительного падежей имен существительных и полная форма, не характерная для огузской группы тюркских языков (в том числе и для азербайджанского), что создает параллель с традиционными падежными формами.

Отсутствие знака винительного падежа после притяжательного суффикса, наблюдаемое в поэзии, считается стилистическим качеством, вытекающим из требований к объему, размеру и форме стихов. Встречаются примеры использования двойных притяжательных суффиксов, не встречающихся в грамматическом строе азербайджанского языка. Суффиксы третьего лица -dır, -dir и -durur, -durür создают морфологический параллелизм в стихотворениях Хатаи. Суффиксы категории лица глагола, суффиксы инфинитива и настоящего времени, а также повелительная форма глагола представлены в нескольких формах. В стихотворениях Ш.И.Хатаи инфинитивные суффиксы имеют три варианта проявления. Помимо традиционной функциональной формы -maq (-mək) (Kim, укрыть нас было для нас достаточно; сделать), встречается также разговорная форма суффикса -max (характерная для южного диалекта) (Gülmakhdan anar açıldı dendan; gülmakh). Изменения порядка суффиксов создают вариативность и имеют грамматико-стилистическое содержание.

Ключевые слова: языковые нормы, морфологический параллелизм, грамматические категории, вариативность.

INTRODUCTION

The period of the Azerbaijani literary language in the XIII-XVI centuries is characterized by incomprehensible phonetic, lexical and grammatical features. It shows the essence of variation that covers all levels of the language in terms that are not fundamentally different from the contemporary grammatical construction.

Scıentific Novelty of The Work

Professor who talked about the grammatical norms of the literary language of the XIII-XIV centuries. Approaching the issue of variation with gentleness, N. Xudiyev writes: “General grammatical categories now appear as the product of the great historical evolution; "In the expression of the categories of state, affiliation, communication and quality, it shows the essence of stability, even if we do not take into account some variants" (Xudiyev N. 2018, p. 176). Akkadian T.Hacıyev, on the other hand, accepts variation as a serious linguistic phenomenon in the literary language

landscape of the world and investigates the reasons for its creation. It shows three main reasons for the parallelism observed in the morphological signs of grammatical categories: borrowings from Turkestan Turkish languages of non-Oguz origin become facts in the literary language, genres, It shows its essence as a result of poetic and prose texts and as a result of stylistic differentiation, and manifests itself in the form of literary manifestations and facts related to the collocation form (see: Hacıyev T. 2012 p. 147-149). The parallelism of morphological signs of general and specific grammatical categories is seen more clearly in the language of Ş.İ.Xətai's poems. Parallels of morphological signs are observed in the categories of attitude, affiliation, communication and person. These parallels, which arise from various sources, sometimes manifest as stylistic-grammatical characteristics, and in the subsequent development process, only one of them remains the norm.

RESEARCH

The possessive case of the noun is represented by a full form that is not characteristic of the Azerbaijani language. Fələknin gərdişindən dadü fəryad (Khatai. 2005, p. 32; faleknin). Müddəilərnin içinə dəmbədəm matəm düşər (Khatai. 2005, p. 54; muddeilarnin); Bu bülbülnün gülüstan mənzilidir (Khatai. 2005, p. 57; bulbulnun). Such facts, which are a minority in Sh.I. Khatai's poems and are included in the text without any purpose, form a parallel with the traditional possessive case form. Ol pərinin hüsni mahi-asimandan yaxşıdır (Khatai. 2005, p. 65; perinin); Kim şikəstə bülbülün daim yeri gülzardır (Khatai. 2005, p. 64; bulbuln). One of the widespread features of the possessive case in the medieval Azerbaijani literary language is the lack of the suffix. Prof. H. Mirzazadeh associates the lack of formal use of the possessive case suffix in the language of written monuments with three main points: when the first part of the third type of determining word combination is used with possessive suffixes, with a plural suffix, or with a proper noun, there is no need to use the morphological sign of the possessive case (Mirzazadeh H. 1990, pp. 42-43, 257-258). Variants are observed in all three cases in Khatai's poems. The sign of the possessive case is not used after the plural suffix. The eyes of the hearts are like a majestic falcon Könüllər seydinə yarın gözü şahanə laçindir (Khatai. 2005, p. 44; könüller seydi); Ki xublar guşinə lölü gərəkdir (Khatai. 2005, p. 55; khublar gushi). However, in the III type of definite compound, which has adopted the suffix -lar, -ler in the first part, the morphological sign of the possessive case is used. Ey könül, əql əhli isən sevmə xublar yüzini, Xubların dərdinə ancaq bu dili-şeyda düşər (Khatai. 2005, p. 55; rukhlerin manandi); Rüxlərin manəndi ancaq bir güli-həmra düşər (Khatai. 2005, p. 53; khublarin dardi). The abbreviation of the possessive case suffix in the given lines is related to the form and size requirements of the poetry genre and attracts attention as a stylistic detail. A comparison of the examples also clearly shows this: Ki *xublar guşinə* lölü gərəkdir; *Xubların dərdinə* ancaq bu dili şeyda düşər.

The I type of definite compound, expressed by a proper noun, is not used with the possessive case suffix. Tükəndi Yusif əyyamı sənin dövrani-hüsnündən (Khatai. 2005, p.44; Yusif's beauty); Ey məhi-namehriban, sorma Xətai halını (Khatai. 2005, p.45; Khatai's case); Mən eyləmə Xətai kəlamını, ey qərib (Khatai. 2005, p.70; Khatai's word). At the same time, the case suffix accepts the component consisting of a proper noun of such compounds. This is your love-silent speech, Oda bənzər kim, həmişə ol kəbab üstündədir (Khatai. 2005, p.61; Khatai's language); Xətainin duasıdı dəmadəm, Ki, yarəb, olmasun hərgiz zəvalın (Khatai. 2005, p.105; Khatai's prayer). It seems that the variants differ here in terms of generality and specificity. The generality and specificity that arise from the use or not of the possessive case sign are more related to the second side of the combination. Since the first side is a personal name, it is closer to the concept of specificity in both cases, and since the second side is a common noun, it is closer to the concept of generality. This can also be seen from the comparison of the corresponding combinations: Khatai halı – Khatai's language, Khatai's word – Khatai's prayer, etc.

The possessive case sign is not used after possessive suffixes. Səriniz yolunda biz qılsaq xəta, sən qıl kərəm (Khatai. 2005, p. 55; sirısiz yolu); Gözüm yaşın tökərmən ayağına (Khatai. 2005, p.55; my eyes are on your tears); Ta ayağın tozu tək qapunda məskən tutmuşam (Khatai. 2005, p. 61; dust of my foot). It is also observed that the possessive suffix is used in the same context. Saçının zülmətində təşnə xızıram (Khatai. 2005, p. 57; the darkness of your hair); Can şikarım, sevgi yarım,

canımın cananıdır (Khatai. 2005, p. 60; my love); Bağrımın yüz dağı üstə bir dəxi dağ etməgil (Khatai. 2005, p. 107; my heart is a hundred mountains).

The suffix -ı (i), -yı (-yi) of the indicative case shows itself as a normative phenomenon for the literary language of the period. Şimdi mənsurəm, məni bir darə göndərmək gərək (Khatai. 2005, p. 97; me); Bir pərini sevdi bu miskin Xətai könlü kim (Khatai. 2005, p. 99; fairy); Övliyadan hasil etdik eşq ilə sevdayı biz (Khatai. 2005, p. 93; love). The full form of the subjunctive, which is added to words with consonant endings, is not considered typical for the Oghuz group of Turkic languages. Xərab etdi demən eşqin könülni (Khatai. 2005, p.71; könülni). Cümlələrni yarlığayan kamil insanım, mədət (Khatai. 2005, p.33; çümlərni); Tiği-eşqin yürəgimni səd hezaran parələr (Khatai. 2005, p.35; yürəgimni). Such forms, which became increasingly intensive towards the 16th century, constitute the majority in the poems of Sh.I. Khatai written in the classical style. Examples: vədeyi-dövri-qəmərni, fəğanımnı, könlümni, hali-dilimni, sünbülni, sinəmni, canımni və s. (Khatai. 2005, pp. 15, 88, 91, 95, 107, 139). Prof. A. Tanrıverdi writes that "the fact that nouns ending in a consonant accept the suffix "n" before the accusative case suffix -ı" is explained as a result of the Qpchak-Qarluq influence (see: Tanrıverdi A. 2017, p. 203). The analyses conducted show that the use of the full suffixed form does not have a stylistic purpose. Even for the same words, both variants

Hicr oxu bağrımı necə bir yarə, söyləniz (Xatai. 2005, p. 91) – Çox zamandır qönçə tək bağrımnı pürxun eylədin (Xatai. 2005, p. 57), İçibdir qanımı, derəm, inanmaz (Xatai. 2005, p. 106) – Bu Xətai xəstəyə qanımnı asan eylədin (Xatai. 2005, p. 105), my blood, my blood.

The grammatical forms that entered our literary language from other related Turkic languages – from outside – decrease and disappear towards the following centuries. Academician N. Jafarov calls such grammatical features outside the Azerbaijani language "forms coming from Turkic" and writes that ... at the beginning of the new era - in the 17th-18th centuries, forms that are not related to national geography systematically leave the literary language, which is due to the fact that the Azerbaijani Turkish literary language concretizes its functional geography in the mentioned period (Jafarov N. 2007, p. 109).

One of the widespread features of the literary language of the period was that words with possessive suffixes were not used with the accusative case suffix.Bu Xətainin günahın sən götürmə yüzünə Khatai. 2005, p. 33; sin); Ta Xətai gördü ol hüsnü cəmalın ey günəş (Khatai. 2005, p. 36; jamal). Sözün bir söylənənlər gerçək ərdir (Khatai. 2005, p. 39; sözün);Biri Nilü birin ümman demişdir ocean (Khatai. 2005, p. 41; birin). In many cases, the accusative case is used after the possessive suffix of the first and second person. Ləblərini gül təki xəndan edərsən vəqtidir(Khatai. 2005, p. 57; lablarını); Ol dilbərin rüxsarinə verdi Xətai konlünü (Khatai. 2005, p. 80; könluni). Since the non-use of the accusative case after the possessive suffix is mainly observed in the language of poetry, it can be considered a stylistic quality arising from the volume, size, and form requirements of the verses. It is not by chance that the same linguistic feature can be seen in the colloquial-folklore genre of Sh.I. Khatai: Canımız verirz qurban canana (Khatai. 2005, p. 309; canımız); Mərifət aşın bişirdin (Khatai. 2005, p. 321; ashin).

The morphological parallelism observed in the poems of Sh.I. Khatai also covers the category of belonging. The variation is noticeable only in the use of the morphological sign of the first person singular. Here, along with suffixes that do not differ from the corresponding indicators of the grammatical structure of the modern Azerbaijani language (for example: ruhum, ravanim, yuzun, könlü), examples of the use of the double possessive suffix are encountered. Ta ki.getdin yanımdan ey dilaramım mənim (Khatai. 2005, p. 19; dilaramım). Although the word dilara ending with the vowel a should only accept the possessive suffix -m in the first person, the sign -im, which is added to words ending in consonants for the second time, is also added to the word, and the form dilaramım is formed. In some poems, it is clear that the word with double belonging is used for the sake of rhyme (and syllable). For example: Mən səni candan sevirəm ey dilaramım mənim.Ol səbəbdən zarü giryan keçdi əyyamım mənim (Khatai. 2005, p. 125). Let us note that the same word is also used in parallel with a possessive suffix: Ayağın basdığın yer ey dilaram Bu mur üçün Süleyman mənzilidir (Khatai. 2005, p. 57).

The suffixes -dır, -dir and -durur, -durür of the third person form a morphological parallelism in Khatai's poems. Xancaru baxsam gözümdə yer yüzü sudur mana (Khatai. 2005, p. 17; water);

Neyləsün bu xəstə könlüm dərd ilə həmxanədir (Khatai. 2005, p. 52; it is in the same house); Yüzini hər kimki görməz yoxdurur iman ana(Khatai. 2005, p. 15; it is in the same house); Arizin gülşəndürür canım ona bülbül kimi (Khatai. 2005, p. 52; gulshandurur). The suffix -durur (-durur) can also be added to the past tense marker, as its parallel. Afərin ol gül yanağlu dilbəri rənayə kim.Hüsn bağında boyu sərvi rəvan etmişdürür (Khatai. 2005, p. 61; gulshandurur); Ey sənəm neyçün sənin vədin xilaf olmuşdurur (Khatai. 2005, p. 63; gulshandur). According to observations, since the suffix -durur (-durur) is characteristic of the language of classical style poems, it is not found in goshm, gerayli and other examples written in the form of folk poetry. There have been attempts to connect the suffix morphemes -dur (-dur), -durur (-durur), which researchers consider to be related from an etymological point of view, with the verb to stand. T. Hajiyev, on the other hand, assumed that the morpheme -durur (-durür) consists of a triple present tense suffix (-ad, -ur, -ur; Hajiyev T. 2005, pp. 63-66).

In the person category of the verb, the suffixes of the second person plural are represented in three forms: -üniz. Həqin nüsxələrində bir bəyan var.Müqərrər bilüniz kim qanə qan var (Khatai. 2005, p. 80; bilüniz); - ıŋ, -iŋ. Qarşu gəlin səcdə qılın.Ğazilər deyən şah mənəm (Khatai. 2005, p. 330; geliŋ, kylün); -ŋ. Bu qədəhdən içməyən hüşyarə spylən gəlməsün (Khatai. 2005, p. 134; səlŋ).

The variant formed by the combination of the suffixes -ıŋ, -iz is a characteristic form for the classical poetic language. It is a feature of the Shirvan dialect (in modern times, the Eastern group dialects), which formed the basis of the Azerbaijani literary language of the 13th-14th centuries. The consonant form -ŋ is a consonant-synonymous suffix (say-say) and attracts attention as a colloquial feature. The -ın, (-in) variant is rarely encountered in Sh.I. Khatai's poems (it can be seen in examples written in the style of folk poetry).

In verbs that have taken the suffix -man (-mən) of the indefinite future tense, the ending of the first person singular is sometimes used, sometimes omitted. I don't know who the half-jowrü çafa learns from; Bəs bilmənəm ki, rəsmi-vəfa kimdən öyrənür (Khatai. 2005, p. 74 Baxmanam gül yüzünə hüsnün var ikən ey pəri (Khatai. 2005, p. 97; bakhman); Mən sənin dərdü ğəmindən incimən ey bivəfa (Khatai. 2005, p. 108; incimen). In the given examples, after the suffix -man (-men) indicating negation, the use of the personal endings -am, -em alternately replaces and does not replace each other (bilmen-bilmenem).

In addition to the use of words with the personal endings -am, -em in the past tense (Ta ayağın tozu tek gapunda meskən dutmuşam (Khatai. 2005, p.61); dutmuşam), unlike the modern language, the word with the personal ending -men used in the first person also accepts the personal ending -men. Ta görübmən hüsnini, ey cövhəri yekta sənəm (Khatai. 2005, p.99; görübmen).

Parallelism is observed in the present tense suffixes. The traditional suffixes -ır, -ir are used (for example: gedir, yanir). The suffixes -ur, -ür are mainly used in non-labial vowel roots: you know, alur (Khatai. 2005, pp. 36, 33). The suffix -adır, characteristic for the language of Khatai poems, shows itself. Cular axadır kənari-bağdan, Su içməgə ahu gəldi dağdan. Cular axadır çəməndə hər su, Nərgis gülünün gözündə uyxu (Khatai. 2005, p. 221; akhadır). It is noted that there is a similarity between the present tense sign given in the studies and the analytical expression of the present tense of the Kipchak group of Turkic languages (see: Hajiyev T. 2005, pp. 63-66). The similarity of the suffix with the present tense form -adu (-edü) used in the Guba and Derbent dialects is also striking (for example: yazadu “writes”, sevadi “loves”). The -r sign added to words ending in vowels in the present tense appears as a colloquial element and is also observed in the Southern group of dialects of the Azerbaijani language. Aşiqlər ol günahı həmişə səvab oxur (Khatai. 2005, p. 59, ocur); Qoyun ki, qurd toxur, andan betərdir (Khatai. 2005, p. 38; tocur).

The expression of the imperative form of the verb in the second person also includes several variants. The suffix -gil, which is considered the main literary language norm of the period, is used. Sən məni qulluğa məqbul eyləgil, ya eyləmə; Necə ki, bilicisən əbsəm olgil (Khatai. 2005, pp. 130, 136; eylegil, olgil). The verb stem, which does not accept any morphological features, carries the content of the imperative. Ey təbibi-əhli-ürfan, bir dəva qıl dərdimə (Khatai. 2005, p. 135; qyl). The suffix -gilen is used. Binavan's wargelen, yarab, help from his grandson (Khatai. 2005, p. 32;

wargelen). The latter form is also found in the language of M.P. Vagif's poems in the 18th century (Soruşsa yar ki, bu kimdendir bize? Söylegilen: -Sizin divanedendir).

In the poems of Sh.I. Khatai, infinitive suffixes have three variants of manifestation. The traditional -maq (-mek) form is functional (Kim, to shelter us has been enough for the sake of justice (Khatai. 2005, p. 63); etek), and the colloquial form of the suffix -max (characteristic for the Southern dialect) is encountered (Gulmakdan anar achlid dendan (Khatai. 2005, p. 219; gulmak). The infinitive form -maqlıq, -meklik, which is considered characteristic for our literary language of the 15th-16th centuries, is observed. O Khatai, ahuyi-könlun shikar etekaligə, Dəsti-gərət kim, səni əbru kəman etmişdürür; Əlin alıb azmaqlıqdan devsirə (Khatai. 2005, p. 62, 311; etekallik, azmaqlıq). Ey Xətai, ahuyi-könlün şikar etməkligə, Dəsti-qüdrət kim, səni əbru kəman etmişdürür; Əlin alıb azmaqlıqdan devsirə okumakhlıga, yazmakhlıga (see: Mammadli M. 2007, p. 135).

In the poems of Sh.I. Khatai, there is a variant in the sequence of suffixes. The appearance of the suffixed interrogative -мы (-мы) after the personal ending is typical for the grammatical structure of the Azerbaijani language. Məni dərdlü qoyub getdün bu yerdən, Yenə dərdliyə dərmansanmı gəldin? (Khatai. 2005, p. 104; дарбасанмы). In many cases, the personal suffix changes its position after the interrogative. Firqətin səkdim, nigara, şimdi yar olmazmısan; Xəlqə faş oldu qamu sirri-nihanım, sənmidin? (Khatai. 2005, p. 103-104; are you not, are you not). A comparison of the examples shows that with the transition of the -мы (-мы) suffix to the front, the interrogative content of the word is further emphasized and the shift acquires a grammatical-stylistic content.

RESULTS

In the poems of Sh.I. Khatai, the infinitive suffixes have three variants of manifestation. In addition to the traditional -maq (-mək) form being functional (Kim, panah etkər bize haqdən kifaf özdeğir; etkər), the colloquial form of the suffix -max (characteristic for the Southern dialect) is encountered (Gülmakhdan anar açıldı dendan; gülmakh). Shifts in the sequence of suffixes create variants and acquire grammatical-stylistic content.

REFERENCES

1. Jafarov N. History of the nationalization of Azerbaijani Turkish/ Selected works. In 5 volumes. Volume I. Baku, Elm, 2007.
2. Hajiyev T. History of the Azerbaijani literary language. Baku: Elm, 2012.
3. Hajiyev T. On the origin of the suffix -durur/turur. Studies on the historical morphology of Turkic languages. Baku: Baku University Publishing House, 1990.
4. Khatai. Poems. Baku, 2005.
5. Khudiyev N. History of the Azerbaijani literary language. Baku: Science and Education, 2018.
6. Mammadli M. Tabriz dialect of the Azerbaijani language. Baku: Zardabi LTD, 2007.
7. Mirzazade H. Historical grammar of the Azerbaijani language. Baku: Azerbaijan University Publishing House, 1990.
8. Tanriverdi A. Historical grammar of the Azerbaijani language. Baku: Science and Education, 2017.

ПОДКАСТТАР АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУ

АКБЕРГЕНОВА Меруерт Бегилиовна
Докторант по специальности
“Иностранный язык: два иностранных языка”, филологический факультет
Университет Аль-Фараби
Алматы/ КАЗАХСТАН
akbergenovameruert41@gmail.com

АННОТАЦИЯ. В современном образовательном процессе наблюдается активное внедрение мультимедийных технологий, в том числе подкастов, для изучения иностранных языков. Подкасты представляют собой аудио- или видеозаписи, доступные для прослушивания в удобное время и темпе. Они способствуют повышению мотивации студентов, углублению понимания материала, развитию навыков аудирования и произношения, а также обеспечивают доступность обучения для различных групп учащихся. Исследование, проведенное среди студентов Казахского национального университета, показало, что 70% студентов уже используют подкасты в обучении, а 20% проявляют к ним интерес. Большинство респондентов отметили значительное улучшение навыков аудирования, а также положительное влияние на произношение и словарный запас. Однако среди основных трудностей были выделены сложность восприятия речи носителей языка и нехватка времени на прослушивание подкастов.

Кроме того, исследование подтвердило, что использование подкастов в учебном процессе снижает тревожность студентов, способствует их вовлеченности и создает чувство принадлежности к учебному сообществу. Более 50% опрошенных поддержали идею включения подкастов в официальную программу изучения английского языка. Таким образом, подкасты являются перспективным инструментом для обучения иностранным языкам, обеспечивая гибкость, доступность и возможность интерактивного взаимодействия. Их интеграция в образовательный процесс требует дальнейших исследований и адаптации к потребностям студентов, однако уже сейчас они демонстрируют свою высокую эффективность.

Ключевые слова: подкасты, мультимедийные технологии, изучение иностранного языка, мотивация студентов, аудирование и произношение.

Teaching English Through Podcasts

ABSTRACT. The modern educational process is actively introducing multimedia technologies, including podcasts, for learning foreign languages. Podcasts are audio or video recordings available for listening at a convenient time and pace. They help increase student motivation, deepen understanding of the material, develop listening and pronunciation skills, and make learning accessible to various groups of students. A study conducted among students of the Kazakh National University showed that 70% of students already use podcasts in their studies, and 20% are interested in them. Most respondents noted a significant improvement in listening skills, as well as a positive impact on pronunciation and vocabulary. However, the main difficulties included the difficulty of understanding the speech of native speakers and the lack of time to listen to podcasts. In addition, the study confirmed that the use of podcasts in the educational process reduces student anxiety, promotes their engagement and creates a sense of belonging to the educational community. More than 50% of respondents supported the idea of including podcasts in the official English language program. Thus, podcasts are a promising tool for teaching foreign languages, providing flexibility, accessibility and the possibility of interactive interaction. Their integration into the educational process requires further research and adaptation to the needs of students, but they are already demonstrating their high efficiency.

Keywords: Podcasts, Multimedia technologies, Foreign language learning, Student motivation, Listening and pronunciation.

INTRODUCTION

Innovative multimedia technologies are being actively introduced into the modern educational process, especially in the field of studying foreign languages. Priority attention is given to equipping universities with computer equipment and ensuring their connection to the Internet. This process is gaining momentum, since the reform of the education system at the state level is aimed at increasing the efficiency of the educational process. In this regard, multimedia tools are increasingly being used, among which podcasts occupy a special place [1].

The term "podcast" first appeared in 2005. It was formed from a combination of the words iPod (a popular MP3 player from Apple) and broadcast. At that time, podcasts were audio or video files available for downloading and listening to on portable devices. Nowadays, podcasts are already

full-fledged educational resources recorded in a foreign language, taking into account the thematic content of educational courses and posted on specialized platforms for further use in training.

Researchers note that podcasts can include various formats: lectures, student presentations, interviews with experts, dialogues with native speakers, pronunciation exercises, as well as music fragments and film excerpts. Students of the modern generation are accustomed to the active use of digital technologies in everyday life. They willingly use mobile devices, tablets and computers for learning, which contributes to the development of electronic and mobile learning [2]. The practical significance of podcasts is that they increase students' interest in the learning process. Modern technologies make learning more exciting and convenient. In addition, podcasts promote interactive interaction, since you can leave comments, discuss what you heard with classmates and participate in discussions, thereby expanding language practice. The main advantages of podcasts include: round-the-clock access, a wide selection of thematic content, flexibility in learning and mobility. Thus, this tool opens up new prospects for learning foreign languages, making the process of acquiring knowledge more effective and comfortable [3].

RESEARCH METHODS

The convergent and aspect approaches to the analysis of the problem under consideration were used as a methodological basis for the study. The main principle of the convergent approach is the organization of network interaction in the educational process. The use of modern digital technologies formed as a result of convergence contributes to the development of effective interactive teaching methods. Within the aspect approach, the emphasis is placed on studying a separate aspect of the phenomenon under study, taking into account its relevance.

To achieve this goal, both theoretical and empirical methods were used. Theoretical methods include analysis, synthesis, systematization and generalization of scientific publications, while empirical methods include conducting a questionnaire and a pedagogical experiment implemented according to a specially developed program. The experimental part of the study was organized on the basis of the Kazakh National University, where the sample consisted of second-year students studying in the field of "Pedagogy".

RESULTS and DISCUSSION

It is worth noting that the perception of podcasts by students and teachers depends on their previous experience of interacting with various computer technologies. Extracurricular work with podcasts and blogs helps to develop a positive attitude towards learning a foreign language, as students, having familiarized themselves with the material at home in advance, feel more confident in the classroom [4].

The use of audio files in the form of podcasts has a positive effect on learning motivation. They contribute to a deeper assimilation of the material being studied, helping students to better understand the key aspects covered in the learning process. In addition, the ability to listen to them at their own pace and as many times as they need helps students with different abilities to assimilate the material is fully presented in Table 1.

Table 1. The Impact of Using Podcasts on Learning Motivation

factor	Description of the impact of podcasts
Motivation to learn	Podcasts increase interest in learning the material due to their convenient format and accessibility.
Understanding of the material	Audio files help students better understand the topics presented in the lesson.
Individual pace	The ability to listen at a convenient time and as many times as necessary contributes to better assimilation.
Accessibility for all	Podcasts take into account the different educational needs of students, allowing everyone to study in a comfortable mode.

The table demonstrates the positive impact of podcasts on the educational process. Let's look at the main findings:

Increased motivation for learning: podcasts make the learning process more interesting and interactive, the audio format allows you to perceive the material in a more natural and relaxed form, which contributes to student engagement.

Deeper understanding of the material: audio files help to better absorb topics, as they present information in an accessible format, especially useful for students with different styles of information perception (audio, visual and kinesthetic).

Flexibility and individual approach: the ability to listen to the material at a convenient time and at your own pace makes learning more personalized, suitable for both strong students and those who have difficulty absorbing information.

Accessibility for different groups of students: podcasts allow you to take into account the educational needs of students with different abilities, they are useful for people with limited access to traditional educational materials.

The use of podcasts in teaching has a positive effect on motivation and understanding of the material. Their availability, convenience and the ability to study at an individual pace make them an effective tool for modern educational processes.

The use of podcasts also reduces student anxiety and creates a sense of belonging to the learning community. It should be noted that podcasting is an effective means of motivating students to learn a foreign language. Podcasts provide students with a more authentic and personal experience for learning various foreign language skills. Although the length of the files, the number of podcasts in a series, the topic, etc. may differ in accordance with the main purpose of the podcast and the interests / needs of Internet users, general characteristics (availability of an audio / video file, regularity of production, connection to the Internet, the ability to download it to a media player) [5].

Let us formulate a list of important characteristics of podcasting for a student based on the survey results. The survey in the form of a questionnaire was conducted among 2-year students majoring in Pedagogy. A total of 60 students were surveyed. The survey results are presented in Fig. 1.

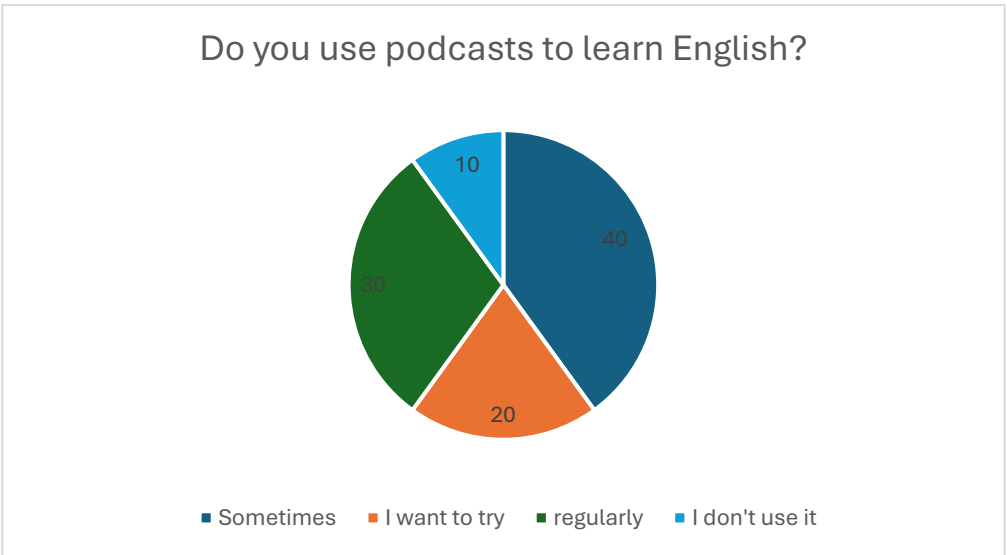


Figure 1 – Using Podcasts in Teaching

The diagram illustrates how often students use podcasts to learn English. 40% of respondents listen to podcasts occasionally. This suggests that a significant portion of students are familiar with this learning method, but use it irregularly. 30% of respondents listen to podcasts regularly, which confirms the effectiveness of this method for learning the language. 20% of students want to try this method, which indicates high interest, but perhaps insufficient awareness or lack of access to suitable materials. 10% of respondents do not use podcasts. This may be due to a lack of interest, lack of time, or a preference for other ways of learning the language. The majority of students (70%) already use podcasts, at least occasionally, and 20% are interested in using them. This suggests that podcasts are a promising tool for learning English and can be integrated into the educational process more actively [6].

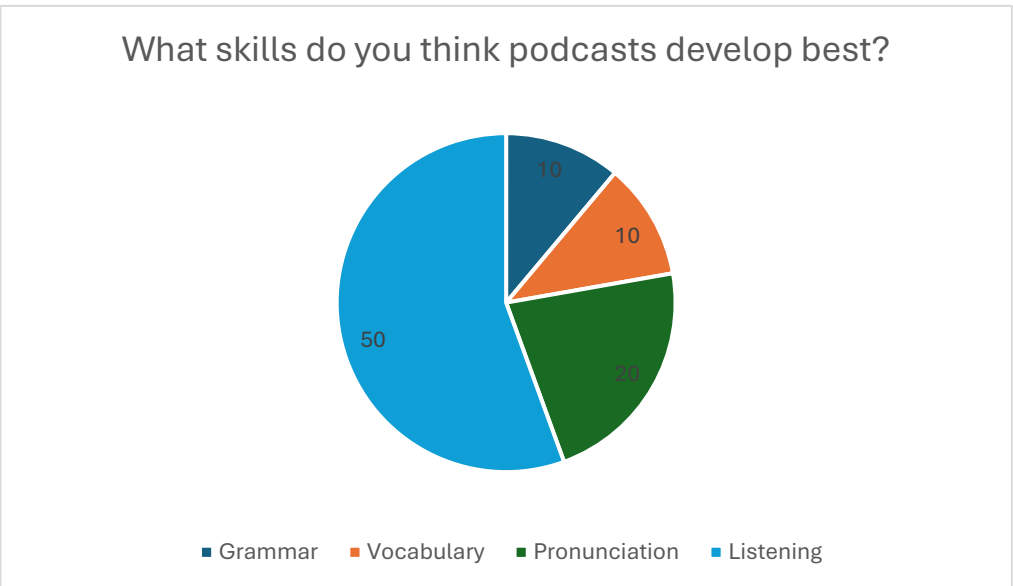


Figure 2 – What skills do podcasts develop

The diagram reflects students' opinions on what English language skills are best developed with the help of podcasts. 50% of respondents believe that podcasts are best for developing listening comprehension skills. This is quite logical, since the audio format is ideal for practicing oral speech comprehension. 20% of respondents indicated that podcasts help improve pronunciation. Listening to native speakers, students can copy intonation, rhythm, and correct pronunciation of words. 10% of respondents believe that podcasts help expand their vocabulary. This is due to the fact that students encounter new words and expressions in context. 10% of students noted the influence of podcasts on grammar. However, audio materials do not always focus on grammatical structures, so this figure is expectedly the lowest. The majority of students (50%) believe that podcasts are best for developing listening comprehension, and also help improve pronunciation (20%). This confirms that podcasts are an effective tool for the perception and reproduction of spoken language. At the same time, their impact on grammar and vocabulary is perceived as less significant.

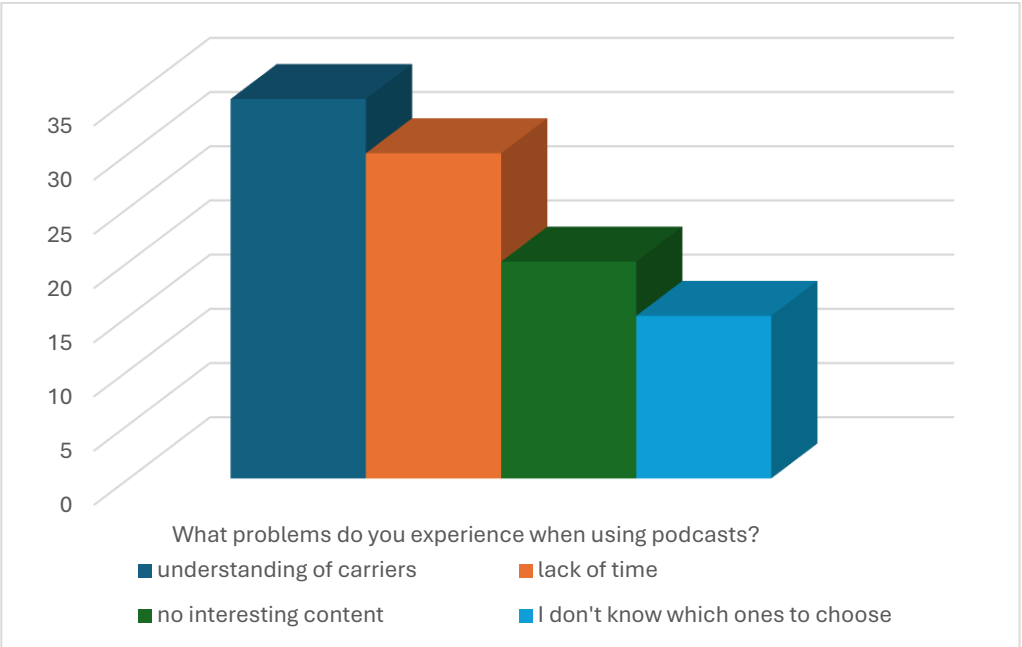


Figure 3 – Main challenges when using podcasts

The diagram reflects the main challenges that students face when using podcasts to learn English. The biggest challenge is understanding native speakers (about 37%). This means that many students find it difficult to perceive English speech by ear, especially if it sounds fast or has an accent. The second most significant barrier is lack of time (about 33%). Many students admit that they would like to use podcasts more often, but they cannot find the time to listen to them. Lack of interesting content (about 20%). This may mean that students cannot find podcasts that match their interests or language proficiency. Not knowing which podcasts to choose (about 15%). This problem indicates the need for recommendations and guidelines when choosing suitable audio materials. The main obstacles are the difficulty understanding the speech of native speakers and lack of time. To solve these problems, students can be offered adapted podcasts, a slower rate of speech, or special listening exercises. Educational institutions can also provide lists of recommended podcasts for different levels of preparation [7].

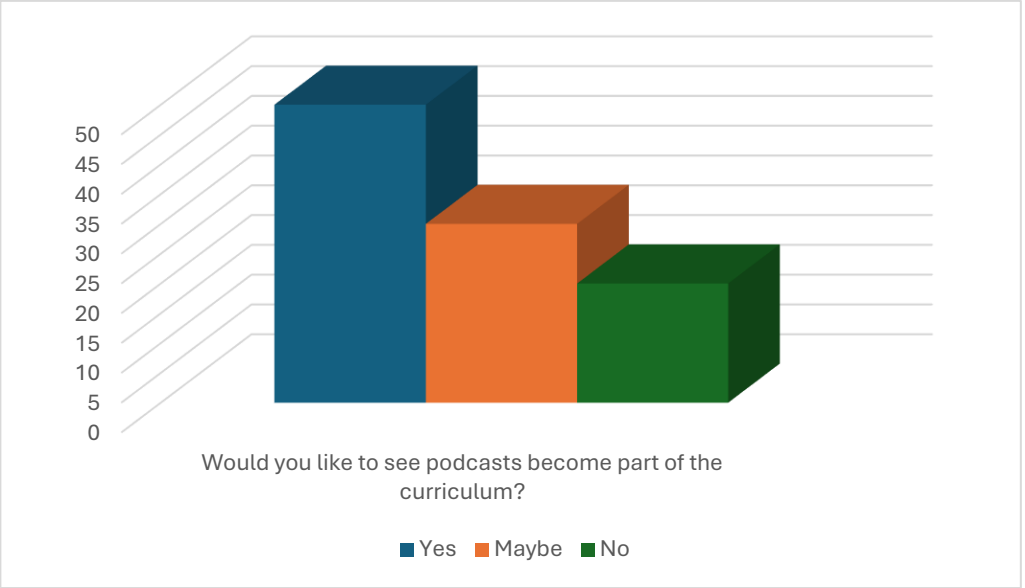


Figure 4 – Readiness to Include Podcasts in the Educational Process

The diagram shows the students' attitudes towards the introduction of podcasts into the curriculum. Most students (over 50%) support the idea of using podcasts in the educational process. This indicates that podcasts are considered a useful tool for learning English. About 30% of respondents answered "Maybe", which indicates interest, but they probably have doubts about the effectiveness of podcasts or their integration into the educational process. Less than 20% opposed the inclusion of podcasts in the program, which may be due to the preference for traditional teaching methods. Most students have a positive attitude towards the use of podcasts, which confirms their relevance as an educational resource. However, for successful integration into the educational process, it is necessary to take into account possible doubts of students by offering convenient formats and proving their effectiveness.

CONCLUSION

The introduction of podcasts into the English language learning process demonstrates high efficiency, contributing to the development of listening, pronunciation and vocabulary of students. The study showed that most students perceive podcasts as a useful and convenient tool that allows them to learn a language at their own pace, increasing their motivation and involvement in the learning process. Despite the identified difficulties, such as the difficulty of understanding native speakers and the lack of time to listen, students generally have a positive attitude towards using podcasts. More than half of the respondents supported the idea of integrating them into educational programs, which confirms the promise of this teaching method. Thus, podcasts are not only a relevant, but also a promising tool in learning foreign languages. Their further adaptation and development of specialized educational content will help to eliminate existing barriers and make learning more accessible, interactive and effective. Thus, podcasts are an effective tool with many advantages for learning a foreign language, which contributes to the development of communication skills in terms of social and gender aspects of learning. Their use in the educational process can significantly enrich the experience of students and make learning a foreign language more exciting and interactive. With a variety of podcast topics and styles, teachers can choose content that matches their students' interests and language proficiency levels, making learning more personalized and motivating.

REFERENCES

1. Blinkova M.L. Using computer technologies in studying English grammar // Actual problems of humanitarian education / M.L. Blinkova. - 2019. - No. 2. - P. 357-366.
2. Dmitriev D.V., Borisov A.V. Using podcasts to create motivation for students to learn a foreign language // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26, No. 2. P. 220-225
3. Ivanova S.G. Methodology for using podcasts in the process of teaching foreign languages at the university // Bulletin of Orenburg State University / S.G. Ivanova. - 2020. - No. 2 (95). - P. 20 25.
4. Kuptsova G.N. Using podcasts in teaching listening in the RFL course // Slavic culture: origins, traditions, interaction. XXII Cyril and Methodius readings / G.N. Kuptsova. - 2021. - P. 273-277.
5. Alshawabkah A.F., Abdullah A.T.H. Podcasts impacts in teaching speaking skills to Jordanian EFL undergraduate students international // Journal of education, psychology and counselling (IJEPC). - 2023. - Volume 8. - Issue 50. - PP. 264-274.
6. Barashkina E.A. Communicative strategies of podcasting / E.A. Barashkina, L.A. Gorshkova, V.V. Labutina // Sign: problematic field of media education. 2021. No. 4 (42). P. 113-121
7. Karchava O.V. Podcasting as a means of modeling an interactive communicative situation in teaching a foreign language at an advanced stage // The Scientific Heritage, 2020. No. 46. P. 17-20

АФФИКСОИДНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ (В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ И АНГЛИЙСКОМ)

НАСИБОВ Валех
Доцент кафедры Языка
литературы и методики их преподавания
Казахского филиала Бакинского государственного университета
Казах/АЗЕРБАЙДЖАН
valehnasibov61@gmail.com
ORCID: 0009-0009-3592-3028

АННОТАЦИЯ. Настоящая статья посвящается одному из проблемных вопросов современной дериватологии – аффиксоидному словообразованию в азербайджанском языке.

Актуальность темы исследования объясняется отсутствием каких-либо сведений об аффиксоидах вообще и об их словообразовательных особенностях.

Исследование проводится на основе сравнительно-сопоставительного анализа данного явления со словообразованием русского и английского языков.

Цель статьи – доказательство того, что в и азербайджанском языке имеется большое количество аффиксоидных морфем, активно и продуктивно участвующих в его словопроизводстве.

Для достижения указанной цели выполняются следующие задачи:

1) определение сущности аффиксоидов как словообразовательных формантов;
2) краткий анализ литературы по аффиксоидному словообразованию в русском и английском языках;
3) установление списка префиксоидных и суффиксоидных морфем в азербайджанском языке;
4) определение особенностей словообразовательного потенциала аффиксоидов в азербайджанском языке.

Сравнительно − типологический анализ данного вопроса позволяет нам прийти к следующему заключению:

а) аффиксоидное словообразование – явление универсальное, относящееся ко всем независимо от грамматической структуры (кроме аморфных) языкам;

б) и в азербайджанском языке аффиксоиды выступают как специфические словообразовательные элементы и образуют множество производных с регулярной словообразовательной структурой.

Ключевые слова: аффиксоиды, сравнение, словопроизводство, регулярность, частотность

Affixoid Word Formation in Modern Azerbaijani Language (In Comparison With Russian and English)

ABSTRACT. This article is devoted to one of the problematic issues of modern derivatology – affixoid word formation in the Azerbaijani language.

The relevance of the research topic is explained by the absence of any information about affixoids in general and their word-formation features.

The study is translated on the basis of a comparative-contrastive analysis of this phenomenon with word formation in the Russian and English languages.

The purpose of the article is to prove that the Azerbaijani languages have a large number of affixoid morphemes that actively and productively participate in its word formation.

To achieve this goal, the following tasks are performed:

1) determining the essence of affixoids as word-formation forms;
2) a brief analysis of the literature on affixoid word formation in the Russian and English languages;
3) establishing a list of prefixoid and suffixoid morphemes in the Azerbaijani language;
4) determining the features of the word-formation potential of affixoids in the Azerbaijani language.

A comparative typological analysis of this issue allows us to come to the following conclusion:

a) affixoid word formation is a universal phenomenon, relating to all languages regardless of grammatical structure (except amorphous ones);

b) and in the Azerbaijani language, affixoids act as specific word-formation elements and many derivatives with a regular word-formation structure are formed.

Keywords: Affixoids, Comparison, Word formation, Regularity, Frequency.

Одним из малоразработанных участков азербайджанского языкознания является его словообразовательный уровень (подсистема). Можно сказать, что до сих пор не определены главные системные признаки этого уровня, не определено однозначно и окончательно его место среди других лингвистических подсистем. Словообразование азербайджанского языка одни ученые включают в лексикологию, а основное большинство относит его к морфологии,

поэтому во многих учебниках, учебных пособиях по современному азербайджанскому языку вопросы словопроизводства рассматриваются в разделе «Морфология» [3; 4; 5].

Всё сказанное обусловлено тем, что до сих пор в азербайджанском языке не определены единицы (основные и комплексные) изучения и элементы словообразовательной системы, а также парадигматические и синтагматические взаимоотношения этих элементов.

В исследованиях по словообразованию азербайджанского языка всё сводится к характеристике и классификации аффиксальных морфем (şəkilçilər) [2; 5].

Как известно, самым продуктивным способом словообразования каждого языка, в том числе азербайджанского, является морфологический способ, при котором новые (производные) слова образуются за счёт присоединения к производящей основе аффиксальных морфем или сложения корней, основ, целых словоформ (при образовании сложных слов).

Однако в некоторых языках (например, в русском и английском) с конца прошлого века говорится об аффиксоидном (префиксоидном, суффиксоидном, конфиксоидном) словообразовании, о чём не упоминается ни в одной азербайджанской грамматике, ни в одном специальном исследовании по азербайджанскому языку.

Что такое аффиксоиды? Это элементы, которые характеризуются свойствами как корневых, так и аффиксальных морфем, т. е. употребляются и как самостоятельные слова, и как аффиксы с обобщённым словообразовательным значением. Это связано с историческим процессом постепенного перехода некоторых корневых морфем в аффиксальные. Об этом в русском и английском языках имеются ряд специальных исследований, в которых раскрываются сущность и роль аффиксоидов в словообразовании.

В зависимости от позиции по отношению к корню аффиксоидные морфемы делятся на: 1) суффиксоиды: ***-man, -woman, -like, -wise, -ward*** и др. (например: *fireman, dragsman, airwoman, humanlike, longwise, backward* и т. п.) в английском языке [7]; ***-вед, -вод, -ход, -воз, -логия, -грамма*** и др. (например: *языковед, литературовед; садовод, собаковод; дымоход, пароход; паровоз, водовоз; биология, морфология; телеграмма, стенограмма* и т. п.) в русском языке; 2) префиксоиды: ***well-, ill-, under-, out-, over-, up-*** и др. (например: *well-aged, well-born, well-known; ill-advised, ill-bred; undercoat, underbid; overhead, overall; outworker, outfield, upcoming, upcountry* и т. п.) в английском языке [8; 9]; ***много-, полу-, анти-, фото-, теле-*** и др. (например: *многоэтажный, многодетный, полумесяц, полушубка; антиреклама, антивирус; телемост, телетеатр; фотовыставка, фотокамера* и т. п.) в русском языке [10].

В русском языке более 800 элементов такого типа. Главными отличительными признаками аффиксоидов являются их словообразовательная частотность и продуктивность. Это элементы, которые переживают стадию перехода из корневых морфем в аффиксальные или же уже считаются полноценными аффиксами.

В азербайджанском языке также имеется достаточное количество подобных аффиксоидов, однако, к сожалению, о них нигде практически не говорится.

Только в «Толковом терминологическом словаре» и в «Лингвистической энциклопедии» азербайджанского языка встречаемся с определением этого термина, где читаем: «аффиксоид» − герм. *affiksoid*, *halbaffix*, анг. *semiaffix*, фр. *affixoide*, азерб. *affiksoid* – это корневая морфема, выполняющая функцию аффикса. Например, в русском языке в слове «полусон» *полу* – префиксоид, а в слове «литературовед» – *вед* является суффиксоидом [6, с. 84].

Как видно, и в словаре даётся объяснение термина «аффиксоид», но примеры приводятся из русского языка, как будто их нет в азербайджанском. Это можно понять, потому что в исследованиях по морфемной структуре слова о таких элементах и не упоминается. В «Толковом терминологическом словаре» слова «аффиксоид» вообще нет, но есть словарные статьи терминов «префиксоид», «суффиксоид».

«Префиксоид – это корневая морфема, обобщённая, заменяющая префиксиальную морфему: Например, ***həm-*** *(həmdərd, həmyerli, həmyaş);* ***yarım-*** *(yarımcan, yarımstansiya);* ***əks-*** *(əks-inqilab, əks-səda)* и др.» [1, с. 437-438].

«Суффиксоид – это корневая морфема, употребляющаяся (обобщённо) вместо

суффиксов. Например: **-xana** (çayxana, kitabxana, dəftərxana, yeməkxana); **namə-** (əmirnamə, xahişnamə, xasiyyətnamə, vəsiyyətnamə); **-pərvər** (vətənpərvər, əməlpərvər, qonaqpərvər); **-şünas** (ədəbiyyatşünas, tarixşünas, hüquqşünas) и др.» [5, с. 511].

В этом словаре, вышедшем через 10 лет после «Лингвистической энциклопедии», уже приводятся примеры азербайджанского языка, однако и здесь все примеры с суффиксоидами из другого (персидского) языка (*kitabxana, xasiyyətnamə, vətənpərvər, tarixşünas* и др.).

Считаем, что к морфемам вышеуказанного в русском и английском языках подобного типа (к аффиксоидам) можно отнести и такие, например, суффиксоиды: ***-bir*** (*əlbir, dilbir, canbir*); ***-qədər*** (*məktəbəqədər, çağırışaqədər, istintaqaqədər*), ***-təhər*** (*birtəhər, acıtəhər, şirintəhər*); ***-yanı*** (*sahilyanı, göbəkyanı, həyətyanı*); ***-daxili*** (*qəsəbədaxili, ailədaxili, əzələdaxili*); ***-üstü*** (*yerüstü, stolüstü, ayaqüstü*), ***-altı*** (*dodaqaltı, yeraltı, sətiraltı*) и др.; префиксоиды: ***ümum-*** (*ümumdünya, ümümxalq, ümummilli*); ***qeyri-*** (*qeyri-qanuni, qeyri-kafi, qeyri-adi*), ***mono-*** (*monoloq, monoqrafiya, monopoliya*), ***avto-*** (*avtomobil, avtokran, avtoportret*) и др. в азербайджанском языке.

Указанные полукорневые и полуаффиксальные морфемы, как было сказано выше, имеют вместе с конкретным лексическим значением и обобщённое (типовое) словообразовательное значение, легко выделяются при морфемном членении слова, часто и регулярно образуют новые слова. Однако и среди них выделяются продуктивные, малопродуктивные и непродуктивные группы.

Некоторые из них, заимствованные из других языков, несмотря на то, что сохраняют своё корневое лексическое значение, не употребляются самостоятельно, выполняют лишь функцию словообразовательного форманта. Они следующие: ***-xana, -pərəst, -pərvər, -gah, -şünas, avto-, audio-, mono-, makro-, tele-, geo-*** и т. п. С помощью данных аффиксоидов образовалось очень много слов в азербайджанском языке, и эти слова созданы на основе словообразовательных моделей (типов) с обобщёнными значениями. Например:

-xana персидского происхождения, относится к числу продуктивных суффиксоидов, имеет значение «дом»а (хане), присоединяется к основе только существительных, образует производные со значением «места, помещения того, что названо производящим словом»: *çayxana (чайная), xəstəxana (больница), yataqxana (общежитие)* и т. п.;

tele- образует от существительных производные со значением «работающий на дальнюю дистанцию предмет, лицо, что названо мотивирующим словом»: *teleteatr (телетеатр), telekommunikasiya (телекоммуникация), telejurnalist (тележурналист), telekörpü (телемост)* и т. п.;

-şünas соединяется с существительными и образует производные со значением «специалист по тому, что названо мотивирующей основой»: *xalqşünas (этнограф), folklorşünas (фольклорист), ərəbşünas (арабист), şərqşünas (востоковед)* и т. п.

Остальные аффиксоиды – это исконно азербайджанские префиксоиды или суффиксоиды, которые употребляются как самостоятельно, так и связанно, как словообразовательные форманты.

Выборка из орфографического словаря азербайджанского языка показала, что в нём слов с суффиксоидами больше, чем слов с префиксоидами. А среди производных с суффиксоидами более продуктивными и многочисленными являются прилагательные со значениями «места» и «времени». Они образуются синтаксическим способом, по модели атрибутивных словосочетаний: «неопределенная форма родительного падежа (yiyəlik hal) + суффиксоид с окончанием принадлежности», например: *stolüstü, yeraltı, seçkiqabağı, respublikalararası, həyətyanı, ailədaxili, dənizkənarı* и др. На русский язык данные производные переводятся с помощью производных слов с префиксами ***на-, под-, при-, пред-, между-, внутри-***: *настольный, подземный, предвыборный, внутрисемейный, приморский* и т. п.

В данном значении производные образуются также с помощью суффиксоидов ***-kənar, -xaric*** от предложного падежа (çıxışlıq hal) существительных в азербайджанском языке: *məktəbdənkənar, sinifdənxaric, uçotdankənar, respublikadanxaric* и т. п. Данные производные прилагательные переводятся на русский язык словами со сложным префиксом ***вне-***:

внешкольный, внеклассные, внереспубликанский и т. п.

В азербайджанском языке больше 60 производных слов со значением «подобия» образовано с помощью синонимических суффиксоидов ***-bənzər, -oxşar (подобный, похожий, видный, образный)*** от существительных дательного падежа: *şarabənzər (шаровидный), oxabənzər (стрелообразный), insanaoxşar (человекообразный), mərmərəoxşar (мраморовидный), qıfılaoxşar (замкообразный), yaqutabənzər (рубиновидный)* и т. п. В том же значении производные образуются и от существительных в именительном падеже с суффиксоидами ***-sayağı, -şəkilli (образный)***: *bayramsayağı (по-праздничному), əsgərsayağı (по-солдатски), subaysayağı (по-холостяцки), qövsşəkilli (дугообразный), qarmaqşəkilli (крючковидный)* и т. п. Несколько производных наречий со значением «признака того, что названо мотивирующей основой» образуется с помощью суффиксоида ***-yana***: *zarafatyana (в шутку, шутливо), ağayana (по-барски, аристократически), dostyana (по-дружески), saymazyana (пренебрежительно)* и т. п.

Кроме этого, в азербайджанском языке большое количество производных образуется с помощью продуктивных суффиксоидов ***-təhər, -namə, -bənd, -bir.*** Например, существительные *sazbənd (сазбенд), nalbənd (коваль), naxışbənd, aynabənd (застеклённый балкон), möhürbənd, qıfılbənd* и др. – это производные со значением «лица, специалиста по тому, что названо производящим словом» или «предмета, сделанного из того, что названо мотивирующим словом».

К словам *naxışbənd, möhürbənd, qıfılbənd, sazbənd* в русском языке нет прямого слова – аналога. Они переводятся на русский язык описательно, например: *qıfılbənd* – существительное, литературное слово, выражение в ашугском споре вопрос (в стиках), на который другой ашуг должен ответить.

Префиксальное словообразование в азербайджанском языке не так продуктивно, как суффиксальное, однако в нём, как в английском и русском, также имеются ряд отечественных и заимствованных словообразовательных префиксоидов. К ним можно отнести: ***yarım-, həm-, qeyri-, ümum(ümumi)-, beynəl-, mini-, makro-, avia-, avto-, aqro-, astro-, meta-, mono-, mikro-*** и др.

При помощи ***yarım-*** образуются производные со значением «половины того, что названо мотивирующей основой»: *yarımfinal (полуфинал), yarımfəsil (подглава), yarımqrup (подгруппа), yarımcan (полуживой), yarımada (полуостров)* и т. п.

Префиксоид ***həm-*** образует существительные со словообразовательным значением «сочувствия, соучастия, совместности»: *həmdərd (друг по несчастью), həmsöhbət (собеседник), həmyaş (ровесник), həmahəng (гармоничный), həmrəng (одного цвета)* и т. п.

С помощью префиксоида ***ümum- (обще-)*** в азербайджанском языке образуется около 20 производных прилагательных со значением «обладающий тем общим признаком, что названо мотивирующей основой»: *ümumxalq (общенародный), ümumtürk (общетюркский), ümumqoşun (общевойсковой), ümumdövlət (общегосударственный), ümumbəşər (общечеловеческий), ümummilli (общенациональный)* и т. п.

Префиксоид ***avia-*** из латинского языка «avis», обозначает «птицу», в современных языках, в том числе в азербайджанском, образует производные со значением «относящийся к авиации или самолёту»: *aviabriqada (авиабригада), aviakassa (авиакасса), aviabomba (авиабомба), aviabaza (авиабаза)* и др.

Aqro- − это префиксоид из греческого языка «aqros», образует слова со значением «предмета сельского хозяйства или относящийся к сельской местности»: *aqrokimya (агрохимия), aqrobaza (агробаза), aqronom (агроном), aqrotexnika (агротехника), aqrobioloq (агробиолог), aqrometeoroloq (агрометеоролог)* и т. п.

Таким образом, наше небольшое сравнительное исследование приводит нас к заключению о том, что и в азербайджанском языке имеются полноправные аффиксоиды, активно использующиеся при его морфологическом словообразовании.

Как в русском, английском, так и в азербайджанском языке осуществляется

исторический процесс перехода корневых морфем в аффиксоидные, а оттуда в аффиксальные. Следовательно, аффикссоидное словообразование можно считать универсальным свойством всех флективных и агглютинативных языков, в том числе и азербайджанского.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adilov, M. İzahlı dilçilik terminləri lüğəti / M.Adilov, F.Ağayeva, Z.Verdiyeva. – Bakı: «Elm və təhsil».– 2020.
2. Cəfərov, S.A. Azərbaycan dilində sözdüzəldici və sözdəyişdirici şəkilçilər / S.A.Cəfərov. − Bakı: Maarif, − 1968.
3. Həsənov, H.Ə. Müasir Azərbaycan dilində sözlərin strukturu və formaları / H.Ə.Həsənov. – Bakı. − 1985.
4. Xəlilov, B. Müasir Azərbaycan dilinin morfologiyası / B.Xəlilov. – I hissə, − Bakı: Elm, − 2007.
5. Kazımov, Q.Ş. Azərbaycan dilinin qrammatikası. Morfologiya / Q.Ş.Kazımov. – Bakı. – 2017.
6. Veysəlli, F.Y. Dilçilik ensiklopediyası / F.Y.Veysəlli. – I, II cild, − Bakı: Mütərcim, − 2006.
7. Алиева, В.А. Производные слова с полуаффиксами // Симферополь. Учёные записки Таврического национального университета им. В.Вернадского, − 2014. – с. 364-368.
8. Аракин, В.Д. О превращении лексических единиц в аффиксальные морфемы // «Филологические науки». − 1959, № 4, − с. 67-76.
9. Волкова Н.А. Аффиксоиды как морфемы переходного типа в словообразовательной системе русского языка / Н.А.Волкова, С.И.Драчева // Мир науки, культуры, образования. – Москва: − 2020. Т. 4, 83, − с. 307-309.
10. Шанский, Н.М. Очерки по русскому словообразованию / Н.М.Шанский, − Москва: − 1985.

"MANAS" DESTANINDA AVRUPA HALKLARININ YANSITILMASI

Zarina KULBARAKOVA
Doctor (PhD)
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
zarina217@mail.ru

ÖZET

"Manas" destanının S.Orozbakov'un bahsettiği versiyonda Balkan Yarımadası da dahil olmak üzere Avrupa'da bulunan yerlerin ve halkların isimleri geçer. Olayları analiz ederken hangi anlamda yer aldığını anlatmaya çalıştık. Onun yanında "Manas" destanının tematik dizinine göre de makaleye halkların adları yazıldı. Böyle bir yapısal analiz sayesinde kodlar ve işaretler görülebilir. Ayrıca "Manas" destanındaki kahramanın gezintileri ile ilgili olayı "Oğuz Kağan" destanındaki olay örgüsüyle tarihsel, genetik ve tipolojik olarak karşılaştırıldı. Sonuçta Türk oğlunun toplanması ve yaşam ağacının sembolü ortaya çıkıyor. Sırplar, Romenler, Bulgarlar ve Arnavutlarla etkileşim kurarak dostluk, barış ve ilişki kurma konularını görebiliriz.

Anahtar kelimeler: *"Manas" destanı, coğrafi adlar, halklar, "Oğuz Kağan" destanı, kodu, simgesi.*

The Reflection of The Europe Peoples in The "Manas" Epic

ABSTRACT

In the version mentioned by S. Orozbakov of the epic "Manas", there are names of places and peoples located in Europe, including the Balkan Peninsula. After analyzing the plot, we wrote down the meaning. We included the names of peoples in the article according to the plot thematic index of the epic "Manas". Through such a structural analysis, codes and signs can be seen. In addition, we compared the plot of the hero's wanderings in the epic "Manas" with the plot in the epic "Oguz Khan" historically, genetically and typologically. As a result, the symbol of the gathering of the Turkish son and the creation of the tree of life emerges. You can also see issues of friendship, peace and relationship building in relations with Serbs, Romanians, Bulgarians and Albanians.

Keywords: *"Manas" epic, geographical names, peoples, "Oguz Khan" epic, code, symbol.*

GİRİŞ

"Manas" destanı Kırgız halkının dünya görüşünü, psikolojisini, felsefesini ve yaşam koşullarını yansıtan, halk bilgilerini içeren bir halk eseridir. Metni eksiksiz olan ve geniş çapta tanınan destanın 48 versiyonu (varyantı) vardır. Temel varyantları: S. Orozbakov'un, S. Karalaev'in, M. Musulmankulov'un, B. Sazanov'un ve Ş. Rısmendeev'in varyantları. Destan yalnızca kahramanın doğumundan ölümüne kadar yazılan kahramanlık olay örgüleri değildir, tarihi, coğrafi, etnografik ve kültürel kaynakları da içeren bir hazinedir. Kırgız halkının dünya görüşü incelendiğinde Türk halklarının ortak genetik kökenleri ve dünya bilgileri görülmektedir. Göçebe uygarlığıyla birlikte o dönemin dünya nüfusunu da karşılamak mümkündür. Gerekirse yaşam koşullarını, durumlarını, destandaki rollerini öğrenebiliriz.

Manas destanında Asya bölgesinden Avrupa bölgesine kadar pek çok coğrafya ve halk adları geçmektedir. Destandaki olay örgüsünü inceleyerek iki yöne bakmaya karar verdik.

Kahraman Manas'ın Altay'dan Ala-Too'ya döndüğü bölümde danışmanlarından biri Akbalta, Kırgız halkının dağılmasına ve Türk halkının dünyaya yayılmasına vurgu yapıyor. O da Jarupa veya Yarupa coğrafi adından bahsediyor. Açıklamalara ve orada yaşayan halklara göre Avrupa olduğu biliniyor. Türk oğullarının Jarupa'da yaşadığını anlatan bir mektup göndererek imza toplamalarını söylüyor.

Уругу татар болуптур,	*Urugu Tatar boluptur,*
Жарупанын жармына	*Carupanın carmına*
Алган эли толуптур,	*Algan eli toluptur,*
Азия менен Жарупа	*Aziya menen Carupa*
Арасында болуптур,	*Arasında boluptur,*
Аягында Мырзасы	*Ayagında Mırzası*
Алдырыптыр оруска,	*Aldırıptır oruska,*

Өкуматын жоюптур, *Ногой кыргыз уругу,* *Татарларды ногой - деп,* *Не үчүн айтып коюптур.* (Орозбаков, 2006:405)	*Ökumatın coyuptur,* *Nogoy kırgız urugu,* *Tatarlardı nogoy - dep,* *Ne üçün aytıp koyuptur.*

Manas Ala-Too'da yaşadığında dünya dolaşmaya başlar. S. Orozbakov'un versiyonunda kırk arkadaşı ve danışmanı Bakay ile birlikte Avrupa'ya da gidecek. Onun amacı Türkleri bir araya toplamaktır.

Биринчиси Азия, *Аягы Меке, Медийна,* *Башы кытай, Кырпур бар,* *Арасында көп жандар.* *Апирийка бир бөлөк,* *Адам болсоң билип ал.* *Акыл ойлоп үргүлөп.* *Жана бар Абыстыралия,* *Жакын бизге Жарупа,* *Оролдон өтсөң окустан,* *Уругуң издеп кокустан* *Жарупанын жери бар,* *Жайнаган ария эли бар.* *Багдатка чейин байкасаң,* *Түрк уулунун кени бар* (Орозбаков, 2014: 686)	*Birinçisi Aziya,* *Ayagi Meke, Mediyna,* *Bashi kıtay, Kırpur bar,* *Arasynda köp candar.* *Apiriyka bir bölök,* *Adam bolson bilip al.* *Akıl oylop ürgülöp.* *Cana bar Abıstıralia,* *Cakın bizge Carupa,* *Oroldon ötsön okustan,* *Urugun izdep kokustan* *Carupanin ceri bar,* *Caynagan aria eli bar.* *Bagdatka çein baikasan,* *Türk uulunun keni bar*

Avrupa'ya giden Manas ve kırk çoro birçok ülkeyi ziyaret ederler ve onurlandırılmışlar. Böyle bir olay sadece Orozbakov'un versiyonunda bahsediliyor. Özellikle Belçika, İtalya, Bulgaristan, Sırbistan ve Romanya'yı ziyaret edecek. "Manas destanının tematik dizini" (MDTD) 4. kitabına bakalım (halklar konusunu Tamara Abılkasımova çalışmış).

MDTD: s. 202

Бельгия: **SO** – [**2014, VI-VII:** 208, 219; **2014, VIII-IX:** 505] Manas'ın Jaarupa'ya seyahatı.
Belçika Jaarupadaki adı geçen yerlerin ve halkların yansıtılması şöyledir.

Италия, Сербия, *Мажусунун дининде* *Баштан аяк Билгия,* *Кыргыз, казак, калмагы* *Кыйлага дүмөк салганы. (VI-VII: 208)*	*İtalya, Serbiya,* *Macusunun dininde* *Baştan ayak Bilgia,* *Kırgız, kazak, kalmagı* *Kıylaga dumök salganı*

MDTD: s. 237

Италия: **SO – [2006, V:** 21**; 2006, V:** 369**; 2014, VI-VII:** 208, 219] Pekin çinlilerin eline
İtalya geçtikten sonra Türklerin durumu konuşuluyor.

Сербия, Италия *Сенделип төмөн барганы. (V: 369)*	*Serbiya (Sırbistan), İtalya* *Sendelip tömön bargain*

MDTD: s. 208

Булгар: Bulgaristan **SO** – [**1995, I:** 79; **1995, II:** 30, 90(2), 93, 95, 102, 104(2), 105(2), 117(2); **1995, III:** 40; **2006, VI:** 84; **2014, VIII-IX:** 507] Kyrmuz shaa'nın Joloy ve halkına Manas halkı (eştek) hakkında söyledikleri. .

Булгар тоого таянып, *Келди деген кеби бар. (II: 30)*	*Bulgar toogo tayanıp,* *Keldi degen kebi bar.*

MDTD: s. 340

Сербия: Sırbistan **CO –** [**2006, V:** 21, 369**; 2014, VI-VII:** 208**,** 219] Baymyrza'nın Taşkent halkına söyledikleri.

Сербия түрүктүр, *Сенделип түмөн жүрүптүр, (V: 21)* Pekin'in çinliler tarafından alınmasının ardından Türklerin durumu konuşulmuş. *Байкап турсам түрк уулу* *Баш көтөрөр калбады.* *Сербия, Италия* *Сенделип төмөн барганы. (V: 369)*	*Serbiya türüktür,* *Sendelip tümön cürüptür, (V: 21)* *Baykap tursam türk uulu* *Bash kötörör kalbadı.* *Serbiya, İtaliya* *Sendelip tömön barganı. (V:369)*

Manas'ın ziyareti çok uzun sürmez ama destanda yaşamı, dili, kültürü ve inançları anlatılan pek çok halkla karşılaşır. Bundan başka adı geçen halklar "Kökötöydün aşı" bölümünde listelenmiştir. Bunlar hakkında "Manas destanının tematik dizini" (MDTD) 4. kitabına bakalım.

MDTD: s. 111-112

албан: arnavut **SO** – [**1995, III:** 56; **1997, IV:** 27, 275, 295; **2006, VI:** 269, 365, 576, 582]

Калмактардын Күлдүрү, *Казактардын Бообеги,* *Аргын Каракожосу,* *Албандардын Бийназар,* *Акылмандын баары бар, (III: 56)* *Абактардан Айдаркан,* *Аксакалы Үйшүн бар,* *Ысабайдын Жайсаңы,* *Аргын Каракожосу,* *Алчындардын Бообеги,* *Албандардын Шаабеги,* *Канатташ барып кол конгон.* *(IV: 27)* *Каңды, тейит, дуулаттан* *Кашымда бар канча жан,* *Атабыз бирге Алаш кан,* *Намысты бирге талашкан* *Жапасым бар, албан бар,* *Салышканын алган бар,* *Сага окшогон каапырга*	*Kalmaktardın Küldürü,* *Kazaktardın Boobegi,* *Argın Karakocosu,* *Albandardın Biynazar,* *Akılmandın baarı bar, (III: 56)* *Abaktardan Aydarkan,* *Aksakal Üyşün bar,* *Isabaydın Caysanı,* *Argın Karakocosu,* *Alchındardın Boobegi,* *Albandardın Şaabegi,* *Kanattaş baryp kol kongon.* *(IV:27)* *Kandı, teyit, duulattan* *Kaşımda bar kança can,* *Atabız Birge Alash kan,* *Namıstı birge talaşkan* *Capasım bar, alban bar,* *Salyşkanın algan bar,* *Saga okşogon kaapırga*

Заман акыр салган бар. *Байжигит, кызай тууганым,* *Байкатайын өзүмдү, (IV: 295)*	*Zaman akır salgan bar.* *Baicigit, kızay tuuganım,* *Baykatayın özümdü, (IV: 295)*

ŞR – [**2013:** 120]

Аргын менен ногойду *Бирин койбой чогултуп,* *Албан, дуулат казакты,* *Башына салгын азапты,* *Отун, сууну үйдүрүп,* *Он беш күнү жыйдыргын,* *Мааникерди мингизип,* *Макмал тонун кийгизип,* *Жаш Айдарды жөнөткүн! (120)*	*Argın menen nogoidu* *Birin koyboy çogultup,* *Alban, duulat kazaktı,* *Başına salgın azaptı,* *Otun, suunu üydürüp,* *On, beş künü cıydırgın,* *Maanikerdi mingizip,* *Makmal tonun kiygizip,* *Caş Aydardı cönötkün!*

MDTD: s. 49

чернөгөр: Karadağlı **SO** – [**2014, VI-VII:** 219]

Сербия, Чөрнагөр – *Түрк уулунан бу да бар. (7:219)*	*Serbiya, Chornagor –* *Türk uulunan bu da bar*

MDTD: s. 51

серб: sırp **SO** – [**2006, V:** 21, 369; **2014, VI-VII:** 219]

Сербия түрүктүр, *Сенделип түмөн жүрүптүр,* *Италия түрүктүр,* *Имерилбей жүрүптүр. (V: 21)*	*Serbiya türüktür,* *Sendelip tümön cürüptür,* *İtalıya türüktür,* *İmerilbey cürüptür*

MDTD: s. 39

булгар: bulgarlar **SO** – [**1995, II:** 30, 90, 91, 93, 95, 99, 102, 104, 105, 106, 116, 117; **2006, VI:** 84; **2014, VIII-IX:** 507]

Улуу черүү, калың кол *Мусулман журту кумдан мол.* *Бу черүүнүн ичинде* *Калмак, тыргоот, солону,* *Манжурия, маңгул бар,* *Байкап көргүн сен муну.* *Алчын, үйшүн, абак бар,* *Аргын, найман, тарак бар,* *Булгар эли баары бар,* *Мурунтан Эштек кары бар,* *Кыргыздан Манас каны бар,* *Кыйындардын баары бар,* *Нойгут, тоту дагы бар, (II: 116)*	*Uluu çerüü, kalın kol* *Musulman curtu kumdan mol.* *Bu çerüünün içinde* *Kalmak, tyrgoot, solonu,* *Mancuriya, mangul bar,* *Baykap körgün sen munu.* *Alchın, üyşün, abak bar,* *Argın, nayman, tarak bar,* *Bulgar eli baarı bar,* *Muruntan Eştek karı bar,* *Kırgızistan Manas kanı bar,* *Kırgızdan baarı bar,* *Noygut, totu dagı bar,*

MDTD: s. 47

урум:
rom halkı

SO – [**2006, V:** 95, 277; **2014, VI-VII:** 186, 191, 193, 194, 196, 197, 199; **2014, VIII-IX:** 197, 294, 553, 586, 594, 617]

Ойроттун баары тегиз келди.	*Oyrottun baarı tegiz keldi.*
Улуу журт урум келди,	*Uluu jurt urum keldi,*
Бараң, ооган мунуң келди.	*Baran, oogan munun keldi.*
Кыяндан кырым келди,	*Kıyandan kyrym keldi,*
Кыргыз ашка жыйган	*Kırgız aşka cıygan*
Кылым элди.	*Kılım keldi.*
Арап Абунасыр келди,	*Arap Abunasır keldi,*
Аламда эч ким жыйган жок	*Aalamda eç kim ciygan cok*
Андай элди. (VIII-IX: 197)	*Anday eldi*

BS – [**2017:** 70, 113, 198, 507, 510, 520, 527, 601, 603, 621, 622, 633, 634, 643, 645, 646, 648, 649, 649, 650, 651, 652, 653, 655]

Азили кожо тукуму,	*Azili koco tukumu,*
Урумдуктун эри эле,	*Urumduktun eri ele,*
Токтой албас неме эле.	*Toktoy albas neme ele.*
Урумдун уулу Тазбаймат, (507)	*Urumdun uulu Tazbaymat,*
Кыз экенде Каныкей,	*Kız ekende Kanıkey,*
Урум менен ногойго,	*Urum menen nogoygo,*
Үй чаптырып нарк бузган. (520)	*Uy çaptırıp nark buzgan.*

ŞR – [**2013:** 234]

Урум, кырым баарына айт,	*Urum, kırım baarına ayt,*
Уламалуу карыңа айт,	*Ulamaluu karına ayt,*
Каракалпак, түркмөнгө айт,	*Karakalpak, Türkmongö ayt,*
Казак, кыргыз бүткөнгө айт (234)	*Kazak, kırgız bütköngö ayt. (234)*

MDTD: s. 48

кетүлүк,
кетелик:
ketülük,
ketelik

SO – [**2014, VI-VII:** 219]

Арбын төккөн кору бар.	*Arbın tökkön koru bar.*
Сербия, Чөрнагөр –	*Serbiya, Chornagor –*
Түрк уулунан бу да бар.	*Türk uulunan bu da bar.*
Италия, Бельгия,	*İtalya, Belgiya,*
Ар уруудан жуда бар.	*Ar uruudan cuda bar.*
Башкы атагы инглис,	*Başkı atagı inglis,*
Барансоздон сомосу,	*Baransozdon somosu,*
Баштан аяк билдиңиз,	*Baştan ayak bildiniz,*
Кетүлүк менен немис бар,	*Ketülük menen nemis bar,*
Ар уруктан кур калбай,	*Ar uruktan kur kalbai,*
Ак уругу тегиз бар.	*Ak urugu tegiz bar.*
Эскимуздун жеринен,	*Eskimuzdun cerinen,*
Бөлүнүп барган элинен	*Bölünüp bargan elinelen*
Он төрт үйлүү орус бар. (VI-VII: 219)	*On tort üylüü orus bar.*

Bu coğrafi isimler ve halklar üzerinden neler yorumlayabiliriz? Manas'ın Avrupa'ya gitmesi, Türk evlatlarını araması, yardım etmesi ve bir araya toplaması birlik ve vatanseverlik demektir. Öte yandan dünyanın dört bir yanına yayılan Türk halkları, kapsamlı bir göçebe uygarlıktan başlayarak yerleşik bir kültürü birleştiren bir halk olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda destanda dostluğa ve barışa değer veren Türk oğlunun insani özelliklerini de görmek mümkündür. Böyle bir yapısal analizle halk (folklor) kodlarını görebiliriz, bunları yorumlayarak antropolojik ve kültürel durumları hakkında bilgi sahibi olabiliriz.

Böyle bir olay örgüsünü "Oğuz Kağan" destanında da görmek mümkündür. Asya'dan Avrupa'ya giden Oğuz Han yarımadada durup kalmış. Birçok halkı bir araya toplamış ve ağacın kabuğunda korunarak yaşamışlar. Bunlardan bazılarına Kıpçaklar deniyor ve dünyaya yayıldıkları söyleniyor. Bazı bilim adamları Balkan Yarımadası'nın oldukça muhtemel olduğunu öne sürüyorlar. Yukarıdaki iki destanın iki olay örgüsünü tipolojik ve genetik olarak karşılaştırırsak, bir ağaç gibi gelişen halkın sembolizmini görebiliriz.

1) Manas'ın Türk oğullarını bir araya getiren genetik bir hayat ağacı oluşturma girişimi;
2) Oğuz Han'ın hayat ağacını yeni bir yere dikerek yeniden canlandırma girişimi.
3) Sonuç olarak "Manas" destanında Balkan Yarımadası, adı geçen ülke ve halkların geçmişte Türk oğullarıyla birlikte yaşamış oldukları yer ve halk olarak verilmektedir. Bulgarlar, Sırplar ve Romenler misafirperver, dost canlısı ve barışsever halk olarak yansıtılmıştır. Dostluğun, barışın ve ilişki kurmanın simgeleri bunlar aracılığıyla ortaya çıkıyor.

KAYNAKÇA

Çobanoğlu Özkul, (2003).Türk Dünyası Epik Destan Geleneği, - Ankara, ş. 480.
Manas destanının tematik dizini – I., 4-kitep. – Bişkek: KTMÜ, 2020. – ş. 450.
Manas. S. Orozbakov varyantı, I-cilt. (1995). Kırgızistan, Bişkek, ş. 568.
Manas. S. Orozbakov varyantı, II - cilt. (1995). Kırgızistan, Bişkek, ş. 800.
Manas. S. Orozbakov varyantı, III - cilt. (1995). Kırgızistan, Bişkek, ş. 672.
Manas. S. Orozbakov varyantı, IV-t. (1997). Şam, Bişkek, ş. 612.
Manas. S. Orozbakov varyantı, VI-cilt. (2006). Şam, Bişkek, ş. 768.
Manas. S. Orozbakov varyantı, VIII-IX-t. (2014). Turar, Bişkek, ş. 800.
Manas. S. Orozbakov varyantı, VI-VII-cilt. (2014). Turar, Bişkek, ş. 792.
Manas. S. Orozbakov varyantı, V-t. (2006). Şam, Bişkek, ş. 756.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ЖАППАЙ АШЫҚ ОНЛАЙН КУРСТАРДЫ ИНТЕГРАЦИЯЛАУДЫҢ ЖОЛДАРЫ МЕН НӘТИЖЕЛЕРІ

Н. РЫСБЕККЫЗЫ
Ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті (докторант)
Алматы/ҚАЗАҚСТАН
nazerkei@inbox.ru

И.Б. БАЙСЫДЫҚ
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (PhD, аға оқытушы)
Алматы/ҚАЗАҚСТАН
i.baissydyk@gmail.com

АҢДАТПА

Бұл мақалада Қазақстандағы жоғары оқу орындарының оқыту үдерісіне жаппай ашық онлайн курстарды интеграциялаудағы «BMG upskill» компаниясының ұсынып отырған ағылшын тілін оқыту курстарына жалпы шолу жасалынып, кіріктірілген курстың нәтижесі ұсынылып отыр. Пандемия кезінде көптеген мемлекеттердің білім беру жүйесінің қашықтықтан оқытуға дайын емес болғанын байқадық. Осы қатерлі індеттен соң қашықтықтан оқыту қолға алынып, онлайн курстар мен білім беру платформалары оқыту үдерісіне интеграциялана бастады. Білім беру платформалары дегеніміз – бұл дүние жүзіндегі үздік университеттердің белгілі бір сала бойынша әзірлеген курстары, яғни Жаппай ашық онлай курстар (ЖАОК). Жаппай ашық онлайн курстарын әзірлеу және білім алушыларға ұсыну Ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінде 2016 жылдан бастау алып, қазіргі таңда openkaznu.kz платформасында жүздеген курстар студенттердің қосымша білім алуына, басқа сала бойынша біліктіліктерін жетілдіруіне өз көмегін тигізіп жатыр. Мақаланың мақсаты Қазақстанның үздік жоғары оқу орнының бірі Ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетіннің білім беру жүйесіне ЖАОК курстарды интеграциялаудың жолдарына, жетістіктеріне және нәтижелеріне талдау жасау. Зерттеу барысында «BMG upskill» компаниясының серіктесі Coursera білім беру платформасының ұсынып отырған каталогынан ағылшын тілін оқыту курстары іріктеліп алынып, «Шет тілі: екі шетел тілі» мамандығының білім беру бағдарламасындағы пәндермен сейкестендіріліп, білім алушыларға ұсынылды. Зерттеу кезінде «Шет тілі: екі шетел тілі» мамандығының 4 курс студенттерінен сауалнама алынып, талдау жасалып, нәтижесі ұсынылып отыр.

Кілт сөздер: BMG upskill, интеграция, ЖАОК, платформа, қашықтықтан оқыту.

Ways and Results of Integrating Massive Open Online Courses into Kazakhstani Educational System

ABSTRACT

This article provides an overview of the English language courses offered by BMG upskill in the integration of massive open online courses into the teaching process of higher educational establishments in Kazakhstan and presents the results of the integrated course. During the pandemic, it was noticed that the educational system of many states was not ready for distance learning. After this serious epidemic, distance learning was launched, and online courses and educational platforms began to be integrated into the learning process. Educational platforms are courses developed by the best universities in the world in a specific area, that is, Massive open online courses (MOOCs). The development and provision of massive open online courses for students began at al-Farabi Kazakh National University in 2016 and currently hundreds of courses on the platform openkaznu.kz help students to receive additional education and improve their skills in other areas. The purpose of the article is to analyze the ways, achievements and results of the integration of courses in the educational system of al-Farabi Kazakh National University which is one of the best universities in Kazakhstan. While conducting research, English language courses were selected from the catalog offered by the educational platform Coursera, a partner of BMG upskill, and subjects in the educational program of the specialty “Foreign language: two foreign languages” were identified and presented to students. During the study, a survey of 4th year students of the specialty “Foreign language: two foreign languages” was conducted and results were presented.

Keywords: BMG upskill, Integration, MOOC, Platform, Distance learning.

КІРІСПЕ

Сандық технологиялардың дамуы білім беру жүйесіне үлкен өзгерістер әкелді. Соның ішінде, жаппай ашық онлайн курстар (ЖАОК) әлемдік деңгейде кеңінен таралып, оқытудың қолжетімді, икемді және сапалы әдісі ретінде танылды. Қазақстан да бұл жаһандық үрдістен шет қалған жоқ. Елде ЖАОК-ды білім беру үдерісіне енгізу бағытында белсенді жұмыстар жүргізілуде. Жаппай ашық онлайн курстар (ЖАОК) – бұл интернет арқылы барлық ниет білдірушілерге қолжетімді, әдетте тегін түрде ұсынылатын оқу курстары. Олар видео-

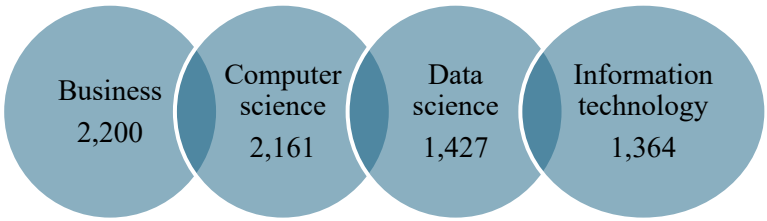
дәрістерді, тесттерді, практикалық тапсырмаларды, форумдар мен сертификаттау жүйесін қамтиды. ЖАОК-дың басты артықшылығы – кең аудиторияны қамтуы, икемді оқу кестесін ұйымдастыру және білім беру сапасының жоғары деңгейде болуы.

Қазақстандағы ЖАОК даму тенденцияларына тоқталып өтсек. Қазақстанда ұлттық платформалар жүйесі ЖАОК бағытында алғашқы қадамдарын 2010 жылдардың ортасында бастап, әзірленді. 2017 жылы іске қосылған **OpenU** платформасы – осы саладағы алғашқы ұлттық бастамалардың бірі болды. Ол жетекші университеттердің профессорлары әзірлеген курстарды біріктіріп, студенттерге заманауи білім алуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, көптеген жоғары оқу орындары ЖАОК-ды дәстүрлі оқу бағдарламасына біріктіріп келеді. Мысалы, Назарбаев Университеті, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Абай атындағы ҚазҰПУ сияқты университеттер онлайн курстарды элективті пәндер ретінде пайдаланып, студенттердің академиялық еркіндігін арттыруда.

2022 жылы құрылған **BMG UpSkill** компаниясы — Coursera платформасының Қазақстандағы эксклюзивті серіктесі. Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі қолдауымен ашылған «BMG UpSkill» жауапкершілігі шектеулі серіктестігінің мақсаты Жаппай ашық онлайн курстарды оқу үдерісіне интеграциялау және Қазақстандық ЖОО-на осы онлайн курстарды қолдану барысында әдістемелік қолдау көрсету болып отыр. Сонымен қатар, осы серіктестік аясында Қазақстандық ЖОО профессор-оқытушылары өздерінің авторлық жаппай ашық онлайн курстарын әзірлеп, осы платформаға ұсына алады. «BMG UpSkill» жауапкершілігі шектеулі серіктестігі ұсынып отырған нұсқаулықта Жаппай ашық онлайн курстарды интеграциялаудың төрт модулі туралы ұстанымдар, ЖАОК-дың еңбек сыйымдылығы және Қазақстандық ЖОО-ның білім беру бағдарламасындағы пәндермен салыстырудағы онлайн калькуляторды пайдалану жөнінде нұсқалықтар беріліп отыр. Бұл нұсқаулық Қазақстан Республикасындағы жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы негізінде құрастырылған.

МАТЕРИАЛДАР ЖӘНЕ НӘТИЖЕ

«BMG UpSkill» компаниясы – Coursera әлемдік деңгейдегі білім беру платформасының Қазақстандағы эксклюзивті серіктесі. Осы аталмыш компания білім алушыларға әртүрлі білім, білік, дағдылар мен барлық саладағы пәндерді қамтиын 13 мыңнан астам және 171 жекешеленген оқыту курстарын ұсынады. Жалпы алғанда, жекешеленген курстар 16 сала бойынша ұсынылып отыр. Олар көшбасшылық, менеджмент, мансаптық даму, маркетинг, деректерді талдау, адамның дамуы және ағылшын тілін үйрену сияқты курстар. Бұл тізімнің ішінде ең жоғарғы көрсеткіш көрсетіп отырған салалар:



«BMG UpSkill» компаниясының Coursera білім беру платформасымен серіктес болу себебі, Coursera әлемнің түкпір-түкпірінен 124 миллионнан астам білім алушыларыды біріктірген, әлемдегі беделді университеттер қатарынан 185-тен астам серіктесі, танымал жаһандық технологиялық және өнеркәсіптік компаниялардың ішінен 115-тен асатын серіктестері бар. Қазақстандық ағылшын тілін жеткілікті деңгейде меңгермеген білім алаушыларға «BMG UpSkill» жауапкершілігі шектеулі серіктестігі Coursera білім беру платформасының көптеген курстарын қазақ және орыс тілдерінде ұсынып отыр. Бұл – халықаралық білім стандарттарын жергілікті оқу процесіне енгізудің нақты көрінісі.

Жаппай ашық онлайн курстарын оқу үдерісіне кіріктіру төмендегідей мүмкіндіктерді қамтамасыз ете алады:

- Пән (модуль) бойынша оқыту нәтижесіне қол жеткізу;
- Аралық / қорытынды аттестаттауды қоса алғанда, пәнді (модулді) толық ауыстыру;
- Пән (модуль) бойынша студенттердің өзіндік жұмысы;
- Пәннің (модулдің) теориялық және практикалық бөлігін, бөлімді, пән тақырыптарын алмастыру;
- Білім алушылардың академиялық шығындарын өтеу.

Әдістемілік ұсынымдардың 6-шы тармағына сәйкес ЖАОК-ты қолданудың модулдері ұсынылып отыр.

1- модуль ЖАОК-ты толық ауыстыру	•Пәнді ЖАОК мазмұнына сәйкес келетін және Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру бағдарламаларын іске асыратын Қазақстан Республикасының білім беру ұйымдары (ЖЖОКБҰ) құрған комиссия анықтаған міндетті ЖАОК курстарымен толық ауыстыру.
2- модуль ЖАОК-ты қолдау	•ЖАОК дәстүрлі оқытуда білім алушының өздік жұмысы ретінде пайдаланған кезде "төңкерілген сынып" технологиясын пайдалана отырып қолдау.
3- модуль ЖАОК+-ты аралас оқыту	•Аудиториялық сабақтарды (негізінен дәрістерді) ЖАОК-қа ішінара ауыстыру, сонымен қатар "төңкерілген сынып" технологиясын пайдалана отырып, ЖАОК-тың жекелеген тақырыптарын ішінара қайта есептеу.

Нақты айтар болсақ, Жаппай ашық онлайн курстарды Қазақстандық ЖОО-ның оқыту үдерісіне интеграциялаудың нәтижесінде 2022-2023 оқу жылында 8 жоғары оқу орны Coursera платформасының 20-ға жуық курстарын оқытылып отырған пәнмен толық ауыстырды. Қазіргі таңдағы білім алушылардың курстарға тіркелен саны – 52,000.

2023-2024 оқу жылында Қазақстандағы 9 ЖОО-ны толық интеграцияны жүзеге асырды, осы жылдың өзінде 900 білім алушы толық курстан өтті.

Нәтижесінде, қазіргі таңда Қазақстандық 24 жоғары оқу орындары Coursera ЖАОК курстарын жартылай интеграциялауды іске асырып, 15,000 білім алушы пәндер бойынша жартылай перезачет тапсырды.

Жоғары оқу орындарының білім беру үдерісіне ЖАОК интеграциялау

Университеттің білім беру бағдарламасына Coursera курстарын интеграциялау мүмкіндіктері.

1	Білім беру бағдарламасының негізгі бөлігі	аралас формат толық енгізу
2	Пререквизиты	Таңдау пәндері/ Minor мамандандырылған
3	Жұмыспен қамту	
4	ЖОО түлектерін оқыту	
5	ЖОО профессор-оқытушы құрамын және қызметкерлерін оқыту	

Онлайн курсты оқыту үдерісіне енгізу тәртібі



Ал-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінде «BMG UpSkill» компаниясының ұсынуымен Жаппай ашық онлайн курстардың ағылшын, орыс және қазақ тілдеріндегі каталогы, кредиттерді есептеу калькуляторы, тіркелі туралы ақпарат толығымен университетің Ақпарат және коммуникациялар бөліміне келіп, бұл құжаттар профессор-оқытушы құрамына таныстырылды.

2024-2025 академиялық оқу жылында Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің 6В017 – Тілдер және әдебиет бойынша мұғалімдерді даярлау білім беру 6В01704 – Шетел тілі: екі шет тілі білім беру бағдарламасындағы «Білім беру платформалары және қашықтан оқыту әдістемесі» пәні Райс университетінің профессор-оқытушыларымен әзірленген «Using educational technology with English learners» (Ағылшын тілін үйренушілерге білім беру технологияларын қолдану) атты курсымен интеграцияланып, 4 курс студенттері ұсынылған курс бойынша білім алып, берілген тапсырмалар мен үй жұмыстарын уақытылы жасап, қорытынды емтихан тапсырып, сертификаттарын алды. Жалпы курстың ұзақтылығы –

17 болды. Курсты сәтті аяқтаған студенттерден сауалнама алынды, сауалнама нәтижесі бойынша диаграмма ұсынылып отыр. Студенттерге берілген сұрақтар төмендегідей ағылшын тілінде болды және сұрақтардың жауаптары (төмен, орташа, жақсы және өте жақсы) деген деңгеймен есептелінді:

1. How would you rate the overall quality of the seminar?
2. How relevant was the content to your needs or teaching goals?
3. How clear and understandable were the explanations and demonstrations?
4. How engaging were the activities and discussions during the seminar?
5. How would you rate the pacing of the seminar?
6. Usage of AI tools discussed during the seminar whish is most useful for your English teaching?
7. Do you feel the seminar covered enough depth on the topic, or would you like to see more detailed information on specific tools or strategies?

Осы диаграммадан байқағанымыз студенттердің бейне сабақтарды көру барысында тілдік деңгейлерінің жақсарғанын, шет тілін оқытудағы жаңа технологиялар мен әдістерді меңгеріп, сөздік қорлары мен жазу стилінің қалыптасқанын көруге болады.

Деңгейі	1-сұрақ	2-сұрақ	3-сұрақ	4-сұрақ	5-сұрақ	6-сұрақ	7-сұрақ
Төмен							
Орташа				4		2	1
Жақсы	2	5		1	5	3	4
Өте жақсы	3		5				
	92%	80%	100%	56%	80%	68%	74%

ҚОРЫТЫНДЫ

Жаппай ашық онлайн курстар Қазақстанда білім беру жүйесінің маңызды бөлігіне айналуда. ЖАОК-ты дәстүрлі оқыту бағдарламасына біріктіру оқытушыларға білім беру процесіне белсенді қатыса алатын және қарым-қатынас дағдылары мен әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктерді дамыта алатын цифрлық онлайн ортаны құру арқылы студенттердің мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді. Айта кету керек, онлайн форматтағы білім беру қызметтері саласы қазіргі уақытта оқыту желісін қалыптастыру мен дамытуда маңызды рөл атқаратын негізгі компонент ретінде қарастырылады. Бұл желі біртіндеп кітапханалар, онлайн платформалар, кітаптар, журналдар, мәліметтер базасы және басқа ресурстар сияқты көптеген байланыс нысандарын қамтиды. Жаппай ашық онлайн курстарды пайдалана отырып жүзеге асырылатын білім беру процесі өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін-өзі дамытуды ынталандыруға бағытталған.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Coursera. URL: https://ru.coursera.org
2. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Dave Cormier D. (2010) The MOOC model for digital practice. https://pdfs. semanticscholar.org/ad53/b9655587771edcf4ae028d4490a218d87ff2.pdf
3. Jansen, D., Schuwer, R. (2015). Institutional MOOC Strategies in Europe. Status Report Based on A Mapping Survey conducted in October – December 2014.
4. Сүлейменова Н. Ж., Тілеужанов К. К. Жаок-ты оқу процесіне интеграциялау және оқыту нәтижелерін тану бойынша нұсқаулық, 2023 ж.
5. https://open.kaznu.kz/courses

ОКУУЧУЛАРДЫ ЖАРАНДЫК-ПАТРИОТТУК ТАРБИЯЛООНУН УЧУРДАГЫ МАСЕЛЕЛЕРИ

Умаров Талант Нурдинович
Ош мамлекеттик университети
Ош/ КЫРГЫЗСТАН
talant_22@bk.ru
ORCID: 0000-0002-0275-0740

АННОТАЦИЯ

Макалада Кыргызстанда окуучуларды жарандык-патриоттук тарбиялоонун актуалдуулугу негизделип, билим берүүнүн бул чөйрөсүнүн маанилүүлүгү белгиленет. Жарандык жоопкерчиликти жана патриоттук сезимди тарбиялоо маселелерине чоң маани берилип, алар илимий социалдык-педагогикалык изилдөөдө алдыңкы орундарды ээлейт. Бул мамлекет ичинде коомдо жарандык-патриоттук аң-сезимди калыптандыруу боюнча стратегияны, принциптерди жана ыкмаларды кайра карап чыгуу жана тууралоо зарылдыгына алып келди. Мында өз мекенинин активдүү турмуштук позициясы бар мекенчил жаранды тарбиялоо үчүн коом жана мамлекет талап кылган социалдык заказ чагылдырылган. Окуучуларды коомдук иштерге активдүү тартуунун жана балдардын өзүн-өзү башкаруусун өнүктүрүүнүн мааниси белгиленди. Учурдагы социалдык абалды, окуучулардын жана алардын ата-энелеринин талаптарын эске алуу менен Кыргызстанда окуучуларды жарандык-патриоттук тарбиялоо программасы сунушталып, анда максат жана милдеттер аныкталган, ошондой эле билим берүүнүн үч негизги багыттары каралган: «Мен жана үй-бүлө», «Мекеним – Кыргызстан», «Кыргызстандын патриотун жана жаранын тарбиялоо». Ар бир бөлүмдүн кыскача баяндамасы, анын ичинде мазмуну, формалары жана балдар менен чоңдор катышкан үлгүдөгү иш-чаралар берилет. Бардык багыттар боюнча жарандык-патриоттук иш-чараларды өткөрүүдө окуучулардын жана алардын ата-энелеринин биргелешкен иш-аракеттери, өнөктөштөр, коомдук жана билим берүү уюмдары менен өз ара аракеттенүүсү каралган.

Ачкыч сөздөр: жарандык-патриоттук тарбия, адамзаттык баалуулуктар, мектептен тышкаркы уюмдар, билим берүү программасы.

Current Issues of Cıvıc-Patriotic Education of Students

ABSTRACT

The article substantiates the relevance of civic and patriotic education of students in Kyrgyzstan and emphasizes the importance of this area of education. Great importance is attached to the issues of educating civic responsibility and patriotic feelings, which occupy leading positions in scientific socio-pedagogical research. This has led to the need to reconsider and adjust the strategy, principles and methods for the formation of civic and patriotic consciousness in society in the country. This reflects the social order required by society and the state to educate a patriotic citizen with an active life position for his homeland. The importance of actively involving students in public affairs and developing children's self-government is noted. Taking into account the current social situation, the requirements of students and their parents, a program for civic and patriotic education of students in Kyrgyzstan is proposed, which defines the goals and objectives, and also provides for three main areas of education: "Me and the family", "My homeland is Kyrgyzstan", "Educating a patriot and citizen of Kyrgyzstan". A brief description of each section is provided, including content, forms, and sample activities involving children and adults. In all areas, civic and patriotic activities involve joint activities of students and their parents, interaction with partners, public and educational organizations.

Keywords: Civic and patriotic education, Human values, Extracurricular organizations, Educational program.

КИРИШҮҮ

Өлкөбүздө жарандык коомдун жана мыйзамдуулуктун калыптанышы көбүнесе жаш муундардын жарандык позициясынын жана патриоттук тарбиясынын деңгээлинен көз каранды. Өткөөл мезгилде коомдо болуп жаткан социалдык-экономикалык жана саясий өзгөрүүлөр Кыргызстандын жаранынын мамлекет жана коом менен болгон мамилесин толугу менен өзгөртөт. Мындай шарттарда жарандык жоопкерчилик жана патриотизм коомдук-саясий, руханий-адептик, идеологиялык, маданий-тарыхый, аскердик-патриоттук жана башка аспектилерди байланыштырып турган эң маанилүү баалуулукка айланат.

Кыргызстанда мурда бекем, убакыт сынынан өткөн салттарга негизделген жарандык-патриоттук тарбия берүү системасы өркүндөтүлүшү керек.

Социологиялык изилдөөлөр, баалуулуктардын кеңири чөйрөсүнө карабастан, айрым жаштар өз тагдырын туулган жери, Ата-Мекени менен байланыштырбай турганын көрсөттү.

Жаштардын баалуулук багытында «патриоттук» эч кандай биринчи орунда турбайт, жаштардын 8,3%ы гана аны өздөрү үчүн маанилүү баалуулук деп эсептешет. Баалуулук катары – үй-бүлө, улут, билим адамзаттык баалуулукка таандык болгонуна карабастан, сурамжылоого катышкандардын болжол менен ондон бир бөлүгү өлкөдөн кетүүнү пландаштырышкан [3].

Изилдөөнүн актуалдуулугу жаңы социалдык-экономикалык шарттарда Кыргыз Республикасынын өсүп келе жаткан муунун жарандык-патриоттук тарбиялоонун компетенттүү жана жигердүү компоненттерин киргизүүнүн комплекстүү системасын өркүндөтүү зарылчылыгы менен шартталган.

ИЗИЛДӨӨ ЖАНА ЖЫЙЫНТЫКТАР

Жарандык-патриоттук тарбия – бул жеке сапаттарды калыптандыруунун максатка багытталган, адеп-ахлактык жактан шартталган процесси, анын ичине Мекенге болгон сүйүү жана тынчтыкка умтулуу, ички эркиндик жана мамлекеттик бийликти, мамлекеттик символдорду сыйлоо, өзүн-өзү сыйлоо жана тартипти, улуттук сезимдердин гармониялуу көрүнүшүн жана этностор аралык баарлашуу маданиятын, ошондой эле адамдын саясий турмушун тандоодо жоопкерчиликти күчөтүү, анын моралдык жактан максималдуу өнүгүүсү үчүн жоопкерчиликти күчөтүү, адеп-ахлактык жөндөмдүүлүктөрүн максималдуу өнүктүрүү [1].

Жарандык-патриоттук тарбиянын негизин улуттук өзүн-өзү аңдоо, негизги жалпы адамзаттык жана улуттук баалуулуктар жана улуттук тарбиялык идеал түзөт [4].. Патриоттук тарбиянын булагы да кыргыз элинин жана Кыргызстан элдеринин тарыхынын жана көчмөндөрдүн дүйнөлүк цивилизациясынын бай жана баатырдык мазмуну.

Программа коомдун, билим берүү уюмдарынын социалдык суроо-талаптарын эске алуу менен жарандык-патриоттук тарбияны максаттуу өнүктүрүүгө, кошумча билим берүүнүн мектептен тышкаркы уюмдарынын алдында турган маселелерди чечүүдө алардын тышкы жана ички мүмкүнчүлүктөрүнө, ошондой эле окуучулардын өзгөчөлүктөрүнө жана мүмкүнчүлүктөрүнө таянууга мүмкүндүк берет.

Изилдөөнүн максаты: Кыргызстандын социалдык компетенттүү, жигердүү, жоопкерчиликтүү, жогорку адептүү, руханий жактан бай жаранын жана патриоту, сыймыктануу жана өз Ата Мекенине берилгендик сезими бар, өзүнүн жарандык милдетин жана конституциялык милдеттерин аткарууга даяр, максаттуу калыптандырууну камсыз кылуучу системаны өркүндөтүү жана өнүктүрүү.

Иш-чараларды уюштуруунун формалары: талкуулар, ата-энелер чогулуштары, ата-энелердин лекциялары, балдардын жана өспүрүмдөрдүн патриоттук сезимин жана жарандык жоопкерчилигин өнүктүрүү боюнча ата-энелердин педагогикалык тарбиясы боюнча семинарлар, жеке консультациялар, биргелешкен иш-чаралар, сынактар, көргөзмөлөр, оюндар, анкеталар, үй-бүлөлүк майрамдар, баарлашуу сааттары, чай кечелер, улуу муундун өкүлдөрү менен жолугушуулар.

Үлгү иш-чаралар – «Менин санжырам», «Мен жана менин үй-бүлөм», «Менин үйүм – менин чебим», «Таенемдин көкүрөгүнүн сырлары», «Үй-бүлөлүк альбом эмне дейт», «Таенемдин куурчактары», «Үй-бүлөлүк оригами» тематикалык класстар, сүрөттөр, композициялар, дил баяндар, көргөзмөлөр жана прикладдык искусство боюнча сынактар.

Мелдештер: «Атам, апам, мен спорттук үй-бүлөмүн», «Атам, апам, мен техникалык үй-бүлөмүн» ж.б. «Келгиле, чоң апалар!», «Келгиле, чоң аталар», «Менин эжем бар, иним бар».

“Менин мекеним Кыргызстан”.

Максаты: балдардын жана өспүрүмдөрдүн өз мекенине, өз Мекенине болгон сүйүүсүн тарбиялоо.

Милдеттери:

– туулган жердин тарыхын жана жаратылышын изилдөө;

– туулган жердин экологиясына камкор мамилени калыптандыруу;

– аймактын экологиясын сактоо боюнча иштин активдүү формаларын (социалдык долбоорлорду) иштеп чыгууга жана практикалоого.

Иштин мазмуну:

– элдик майрамдар, ырым-жырымдар, үрп-адаттар, элдик кийимдердин тарыхы, макал-лакаптар, музыкалык фольклор, элдик оюндар жана оюнчуктар, кол өнөрчүлүк, элдик оозеки чыгармачылык жөнүндө материалдарды изилдөө;

– туулган жердин жаратылышын изилдөө жана коргоо;

– өзүнүн кичи мекенине жана айылына болгон сый-урматты жана сыймыктанууну калыптандыруу үчүн жергиликтүү тарых материалын колдонуу;

– ардактуу атуулдар, атактуу жердештер менен экскурсияларды жана жолугушууларды уюштуруу;

– окуучуларды өздөрүнүн туулган жери жөнүндө негизги билимдер менен жабдуу;

– өлкө таануу иштерин уюштуруу;

– издөө иштерин уюштуруу, социалдык долбоорлоо;

– тарыхый эстеликтер менен таанышуу;

– өзүнүн айылына, шаарына, өлкөсүнө болгон сый-урматты жана сыймыктанууну калыптандыруу үчүн жергиликтүү тарых материалдарын колдонуу.

Формалары: туристтик жана край таануу иш-чаралары, музейлерди жана бурчтарды түзүү, мектеп музейинде патриоттук сабактарды өткөрүү, жөө саякаттарды жана сынактарды, эстафеталарды, тематикалык класстарды, предметтик айларды, экологиялык долбоорлорду, акцияларды, десанттарды, сынактарды, плакаттарды, баракчаларды, баракчаларды, роликтерди жана видео тасмаларды тартуу; конкурстук программалар, викториналар; сүрөт жана плакат сынактары; концерттер, фестивалдар, конкурстар; сүрөт көргөзмөлөрү, кол өнөрчүлүк, фото көргөзмөлөр; жашыл жерлерди отургузуу жана аларга кам көрүү.

Үлгү иш-чаралары – “Туулган жерим” экспедициясы.

– «Мен кыргызстандыкмын, мен аны менен сыймыктанам!» аттуу вокалдык сынак.

– «Менин көчөмдүн тарыхы», «Туулган жеримдин хроникасы» долбоорлору.

– “Менин өлкөмдүн тарыхы жүрөгүмдө” акциясы. - Экология, өлке таануу жана туризм айлыгы.

– “Мекеним – Кыргызстан”, “Мекенимдин түсү” көркөм сүрөт сынактары, “Алтын ийне” элдик көркөм кол өнөрчүлүк көргөзмөлөрү.

– Боз үйдүн моделин чогултуу жана аны кооздоо боюнча сынактар.

– Улуттук кийимдердин, баш кийимдердин, зер буюмдарынын сынактары.

– «Шаардын, областтын, Кыргызстандын ардактуу атуулдары» тематикалык талкуулар.

– Эссе, сүрөт жана викторина сынактары: «Менин Мекеним ушул жерден башталат».

– Милдеттер: - укуктук аң-сезимди, өз укуктарын жана башкалардын укуктарын түшүнүү жөндөмүн өстүрүү;

– жарандык активдүүлүк маданиятын, билим системасын калыптандыруу, Кыргызстандын мамлекеттик символикасын сыйлоо;

– муундардын тарыхый эс тутумун жаш муундардын эсинде сактоо, өз мекенине жана улуттук баатырларына сыймыктанууга тарбиялоо; Окуучуларда “Мен кыргызстандыкмын – мен аны менен сыймыктанам!” деген маанайды тарбиялоо;

– окуучуларда тарыхка тартылуу сезимин жана өлкөнүн келечеги үчүн жоопкерчиликти өнүктүрүүгө көмөк көрсөтүү.

– Эмгектин мазмуну: - Кыргызстандын мамлекеттик символдорунун жаралуу тарыхы боюнча материалды изилдөө;

– Кыргыз Республикасынын Конституциясынын мамлекеттик символдору (гимн, туу, герб) жөнүндө мыйзамдарды изилдөө; «Сөздөн ишке: биз жашап жаткан мыйзамдар»;

– Кыргызстандын тарыхый инсандарынын жана Эл баатырларынын, илимге, маданиятка жана спортко эмгек сиңирген ишмерлердин өмүрүн жана чыгармачылыгын изилдөө;

– Балдардын укуктары жөнүндө конвенцияны изилдөө;

– согуштун жана эмгектин ардагерлерине, аскердик операциялардын жана жер-жерлердеги кагылышуулардын катышуучуларына системалуу жардам көрсөтүү;

– республикадан, шаардан, облустан, айылдан келген кызыктуу адамдар менен жолугушуу;

– өлкөнүн, аймактын, шаардын тарыхый өткөнүн изилдөө;

– кыргыз армиясынын аскердик салттары менен таанышуу жана аскердик бөлүктөргө баруу;

– жарандык-патриоттук темадагы иш-чараларды уюштуруу жана катышуу.

Ишти уюштуруунун формалары: билим берүү уюмдарынын имараттарын жана жайларын мамлекеттик символдор менен кооздоо; майрамдарды өткөрүүдө жана эл аралык сынактарга, фестивалдарга, сынактарга катышууда мамлекеттик символдорду колдонуу; клубдарда, секцияларда жана студияларда тематикалык сабактар; укуктук лекциялар, конференциялар; аскердик бөлүктөргө баруу, Улуу Ата Мекендик согуштун ардагерлери, интернационалист-жоокерлер, аскер комиссариаттарынын кызматкерлери, аскер кызматчылары, аскердик окуу жайлардын курсанттары менен жолугушуу; укуктук темалар боюнча жамааттык чыгармачылык иш-чаралар, конкурстар, викториналар; согуштун жана эмгектин ардагерлерине, согуштук аракеттердин жана жер-жерлердеги кагылышуулардын катышуучуларына системалуу жардам көрсөтүү; эстеликтерге жана мемориалдарга кам көрүү; эсте каларлык жана маанилүү даталарга арналган майрамдар; кызыктуу адамдар менен жолугушуулар, окуялар, талаш-тартыштар, эрдик сабактары, баарлашуулар; илимий-изилдөө жана конструктордук иштер; тарыхый жана край таануу музейлерине, китепканаларга, маданият жана эс алуу борборлоруна баруу; граждандык-патриоттук темадагы экспонаттардын, альбомдордун, стенддердин дизайны; жарандык-патриоттук тарбиялоо боюнча бурчтарды жана экспонаттарды долбоорлоо боюнча сынактарды жана долбоорлорду өткөрүү жана аларга катышуу; шаардын көрүнүктүү инсандарынын, мугалимдеринин, бүтүрүүчүлөрүнүн, согуштун ардагерлеринин өмүрүн жана чыгармачылыгын изилдөө; шаардын, облустун көрүнүктүү инсандарын, ардагерлерди, аскер кызматкерлерин сыйлоо; жарандык-патриоттук тарбиялоо боюнча иш-чараларга жана сынактарга катышуу; элдик баатырлардын эрдигинин үлгүлөрүн пайдалануу менен патриоттук жана жарандык парзды пропагандалоо.

Үлгү иш-чаралары:

– Ата Мекенди коргоочулардын жана Кыргыз Республикасынын Куралдуу Күчтөрүнүн күнүнө арналган аскердик-патриоттук жана коргонуу-массалык иштердин бир айлыгы жана декадалары.

– Кыргыз Республикасынын Эгемендүүлүк күндөрүнө, Кыргыз Республикасынын Конституциясына, Кыргыз Республикасынын Куралдуу Күчтөрүнө, Улуу Ата Мекендик согуштагы Жеңиш күнүнө, Балдардын укуктары жөнүндө Конвенцияга арналган майрамдар.

– калыптандыруу жана аскердик-патриоттук ырларды, аскерлештирилген жана спорттук эстафеталарды кароо.

– «Солдат шинелиндеги ыр» аттуу музыкалык фестивалдарды жана патриоттук ырлардын конкурстарын өткөрүү. - «Жеңиш салюту» аскердик спорттук фестивалы.

– «Бул даңктуу Жеңиш күнү», «Виват жеңиши» аттуу концерттер жана спектаклдер.

– "Өлбөс полк"жүрүшү. "Жеңиштин Мураскерлери"Акциясы.

– Долбоорлор:" Урматтуу баатырлар, Урматтуу аталар", " Белгисиз жоокерге каттар.

– Улуу Ата Мекендик согуштун катышуучуларына, интернационалист-жоокерлерге, Баткен окуяларынын катышуучуларына эстеликтерди жана обелисктерди абаттоо боюнча акциялар.

– Кайрымдуулук акцияларын өткөрүү жана согуштун жана эмгектин ардагерлерине үзгүлтүксүз шефтик жардам көрсөтүү.

– Улуу Ата Мекендик согуштун ардагерлерин, Ленинград блокадачыларын, интернационалист-жоокерлерди, Баткен окуяларынын катышуучуларын чакыруу жана урматтоо.

– Советтер Союзунун баатырларына – Кыргызстандан чыккандарга эскерүү Вахтасын уюштуруу жана Улуу Ата Мекендик согуштун баатырлары менен катышуучуларынын эстеликтерине жана обелисктерине гүл коюу.

– "Эрдик сабагы", "Ата Мекендин уулдары" аттуу патриоттук сабактарды өткөрүү.

– Күжүрмөн даңктын бурчтарын жана жарандык-мекенчилдик тарбия боюнча экспозицияларды жасалгалоо.

– Аскердик-патриоттук тематика боюнча музейлердин жана экспозициялардын кароо-сынактары.

– Эссе, сүрөт, викторина конкурстары:"Мекенди коргой турган ушундай кесип бар". "Рахмат солдат", " Кутман таң, ардагер!", "Ардагерге Открытка", "жоокерге Белек".

– Мамлекеттик символика, Мамлекеттик тил боюнча сынактар, викториналар, эсселер.

– "Мамлекеттик тил күнү", "КР гимнинин, туусунун, гербинин күнү", "Ак Калпак"майрамдары.

КОРУТУНДУ

Иштелип чыккан программа ар бир борбордо же Кыргызстандын балдарына кошумча билим берүүнү уюштурууда жарандык патриоттук тарбия берүүнү долбоорлоодо болжолдуу багыт болуп саналат.

АДАБИЯТТАР

1. Байбородова, Л. В., Белкина, В. В., Харисова, И. Г. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов [Текст] / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2015. – № 6. – С. 8–14.

2. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 года № 92, г. Бишкек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edubishkek.kg/index.php/normativnopravovie/zakony/118-zakon-kyrgyzskoj-respubliki-gbishkek-ot-30-aprelya-2003-goda-92-ob-obrazovanii Дата обращения: апрель 2016.

3. Мусина, Д. С. Педагогические условия формирования гражданско-патриотической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования [Текст] : дис… канд. пед. наук / Д. С. Мусина. – Бишкек : КАО, КГУ им И. Арабаева, 2016. – 161 с .

4. Неформальное образование школьников: опыт и перспективы: Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области [Текст] / под ред. Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Канцлер, 2014. – 405 с.

WORD-FORMATION PARADIGM OF VERBS OF ACTION IN THE AZERBAIJANI AND ENGLISH LANGUAGES

Gunay GULIYEVA
Senior teacher in the department of Language Centre
Azerbaijan State Agricultural University
Ganja/AZERBAIJAN
gunay-verdiyeva@mail.ru
ORCID: 0009-0006-7825-7799

ABSTRACT

The article is devoted to the structural characteristics of word-formation paradigms of verbs of action in the English and Azerbaijani languages.

The relevance of the research topic is explained by the lack of a systematic study of word-formation paradigms of verbs in general and their individual semantic classes.

The study is based on a comparison of this object of analysis, word-formation of verbs of action, paradigms of the Azerbaijani and English languages.

The purpose of the article is to identify identities and differences in the structuring of word-formation paradigms of verbs of action in two languages with different systems (Azerbaijani and English).

To achieve the purpose of the study, the following tasks are performed:

1) the status of word-formation paradigms of verbs of action in the word-formation systems of the Azerbaijani and English languages is determined;

2) the principles of compiling word-formation paradigms of verbs of action in the named languages are established;

3) common and distinctive features of the structures of word-formation paradigms of verbs of action in the Azerbaijani and English languages are revealed.

Comparative-typological analysis of this issue allows us to make the following conclusion:

a) in both Azerbaijani and English verbs of action are more active and productive in word-formation than verbs of state;

b) in both Azerbaijani and English the units of word-formation paradigms of verbs of action are formed in a morphological way;

c) word-formation paradigms of verbs of action in the Azerbaijani language are more multi-membered than paradigms of verbs of action in the English language;

d) in the word-formation paradigm of verbs of action there are no intra-verbal derivatives, derivatives with transitive and pledge meanings. These meanings are expressed in English analytically (syntactically);

e) the bulk of derivative word-formation paradigms of the English language are compound words, and in Azerbaijani simple derivatives.

Keywords: Verbs of action, Word formation, Paradigmatics.

Словообразовательная Парадигма Глаголов Действия В Азербайджанском И Английском Языках

АННОТАЦИЯ

Статья посвящается структурной характеристике словообразовательных парадигм глаголов действия в английском и азербайджанском языках.

Актуальность темы исследования объясняется отсутствием системного изучения словообразовательных парадигм глаголов в целом и отдельных их семантических классов.

Исследование проводится на основе сравнения данного объекта анализа, словообразования глаголов действия, парадигм азербайджанского и английского языков.

Цель статьи – выявление тождеств и различий в структурировании словообразовательных парадигм глаголов действия двух разносистемных языков (азербайджанского и английского).

Для достижения цели исследования выполняются следующие задачи:

1) определяется статус словообразовательных парадигм глаголов действия в системах словопроизводства азербайджанского и английского языков;

2) устанавливаются принципы составления словообразовательных парадигм глаголов действия в названных языках;

3) выявляются общие и отличительные признаки структур словообразовательных парадигм глаголов действия в азербайджанском и английском языках.

Сравнительно-типологический анализ данного вопроса позволяет нам сделать следующее заключение:

а) и в азербайджанском, и в английском языках глаголы действия более активны и продуктивны в словообразовательном плане, чем глаголы состояния;

б) и в азербайджанском, и в английском языках единицы словообразовательных парадигм глаголов действия образуются морфологическим способом;

в) словообразовательные парадигмы глаголов действия азербайджанского языка многочленнее, чем парадигмы глаголов действия английского языка;

г) в словообразовательной парадигме глаголов действия нет внутриглагольных производных, производных с транзитивным и залоговым значениями. Данные значения выражаются в английском языке аналитически (синтаксически);

д) основную массу производных словообразовательных парадигм английского языка составляют сложные слова, а в азербайджанском простые производные.

Ключевые слова: Глаголы Действия, Словообразование, парадигматика.

INTRODUCTION

Word formation as an independent subsystem (level) of language began to stand out in the second half of the last century and many problems of this level, one can say, have already found their solution in the Russian language. Regarding the Azerbaijani and English languages, unfortunately, this cannot be said, since in the grammars of both languages, the issues of word formation are still dissolved in morphology, then in lexicology, the place, object and subject, purpose and tasks of this level have not been finally determined. There is no concept of the elements and units (basic and complex) of word-formation science, there are no systematic studies on the word formation of individual parts of speech [1; 2; 3; 6; 9].

The purpose of this study is to identify the features of the word-formation potential of verbs of action in one of the main complex units of the word-formation system - the word-formation paradigm in the Azerbaijani and English languages.

It is known that paradigmatics and syntagmatics are two sides, two aspects of the systemic study of language and all linguistic phenomena. At the word level, a paradigm can be inflectional (morphological) and word-formative (derivatological). An inflectional paradigm is a set of all forms of the same word, “reflecting the modifications of this word according to its inherent grammatical categories” [11, p. 15]. For example, the inflectional paradigm of the word masa (table) in the Azerbaijani language includes 12 forms (6 case forms in the singular (masa, masanın, masaya, masanı, masada, masadan), 6 in the plural (masalar, masaların, masaları, masalarda, masalardan); and the word sevgi (love) has only 6 case forms, since sevgi (love) as an abstract noun does not have a plural form (sevgi, sevginin, sevgiyə, sevgidə, sevgidən); table in English has 2 synthetic forms (table – tables), love does not have any inflectional forms.

The word-formation paradigm (also a paradigmatic combination of words) is one of the units of the word-formation system, which is a “set of derivatives (motivated) words formed from one generating (motivating) word and located at the same level of derivation" [10, p. 283]. The term "word-formation paradigm" was introduced into linguistics by E.A. Zemskaya and V.V. Lopatin [7]. For example:

дом →	дом-а (нареч.) дом-ик дом-ина дом-и́шко дом-и́ще дом-о-владелец дом-о-владение дом(ов)-нича(ть) дом-о-строительный дом-о-строительство дом-о-строй дом-о-тканый дом-о-управление дом-о-хозяин дом-о-хозяйство дом-о-чадец

Word-formation paradigm formed from the productive (motivating) word дом

Among all parts of speech, the verb has the broadest word-formation connections. It unites all parts of the word-formation system. This is especially noticeable in the word-formation of the Russian language, since in addition to suffixes, prefixal morphemes actively participate in it, forming many derivatives with spatio-temporal and special-resultative meanings, which is not found in either the Azerbaijani or English languages. For example: to push → to slide in, to move out, to move out, to push, to push, to move away, to push back, to move, to move, to slide, to slide, to move in, to push forward, to uncertain, to move [12, pp. 276-277].or: to play → to recoup, to win, to finish playing, to finish playing, to tune up, to flirt, to flirt, to flirt, to play, to beat, to beat, to replay, to replay, to replay, to play, to play along, to lose, to prank, to prank, to play, to play [12, pp. 382-385].

As is known, the verb as the leading notional part of speech has a general categorical meaning of a procedural action and state. Action verbs are verbs denoting certain physical actions and their achievements. They can be both derivative and non-derivative. For example: qaçmaq (to run), gəzmək (to walk), hoppanmaq (to jump), danışmaq (to speak), oxumaq (to sing), yemək (to eat), içmək (to drink), ağlamaq (to cry), çapmaq (to gallop), dartmaq (to pull), itələmək (to push), gətirmək (to bung), öyrətmək (to teach), tərpətmək (to move), etmək (to do), vermək (to give), oxumaq (to read), yazmaq (to write), etc. in the Azerbaijani language; the same verbs, that is, to run, to walk, to roll, to spring, to jump, to speak, to sing, to eat, to drink, to cry, to weep, to gallop, to pull, to push, to bring, to wash, to move, to do, to give, to read, to write, etc. in English language.

In both languages, unlike stative verbs, the above verbs denote active, dynamic action: Mən kitab oxuyuram – I read the book; Mən su içirəm – I drink the water.

English verbs of action differ from stative verbs also in that they are used in the Present Continuous Tense with the ending -ing: reading, walking, eating, going, writing, etc.

Now let us consider the features of the construction of the word-formation paradigm of verbs of action in the Azerbaijani and English languages. Due to the lack of word-formation dictionaries of both the Azerbaijani and English languages, we will turn to the bilingual dictionaries of these languages and, based on the principles of word formation, we will present to your attention 2 examples of word-formation paradigms of the first stage of word derivation in the Azerbaijani and English languages and determine the features of their construction in these languages by comparing them. So, for example:

oxu(maq) I → (to read)	oxu (reading) oxu-ma (reading) oxu-(m)lu (readable) oxu-muş (educated, learned) oxu-naqlı (readable) oxu-n-maq (to be read) oxu-t-maq (to study) oxu-cu (reader) oxu(yub)-yazmaq (to read and to write)
to read →	read-able read-er read-iness read-ing reading-room

	gəz-dir-mək (to lead, to conduct, to drive) gəzə-gəzə (walking, going) gəz-əyən (a fancy woman, a fallen woman) gəz-ən (wandering, roaming; vagrant)

gəz(mək) → (to walk)	gəz-ənti – gəz-ərgi – gəz-ib-dolanmaq (to travel, to tour, to go on a trip) gəz-ib-dolaşmaq (“-“ “-“ “”-“) gəz-il-mək – gəz-in-mək – (to walk up and down, to walk along; to have a walk, to pace up and down, to go to and fro) gəz-in-ti (walk, taking a walk, walking; picnic, airing) gəz-ici – gəz-iş-mək – (to go to and fro, to pace up and down; to have / to take a walk) gəz-mə – (walking) gəz-məli – (worth visiting / travelling, walking) gəz-hagəz (walk constantly / continually)
to walk →	walk out (1. yeriş; 2. gəzinti) walk out on (qaçmaq, yayınmaq, əkilmək, sivişmək)

Now let us characterize the presented word-formation paradigms of these verbs of action.

As can be seen, the paradigms of the verbs of action in the Azerbaijani language are more productive than the paradigms of the verbs in the English language, the verb oxumaq in its word-formation paradigm has 9 direct derivatives, and its equivalent in English to read has only 5 derivatives; The Azerbaijani verb of action gəzmək has 16 derivatives in its word-formation paradigm, its equivalent to walk in English is only 2. Some derivatives of the Azerbaijani verb gəzmək, such as gəzənti, gəzərgi, gəzilmək, gəzici are not known in English, and some of them are rendered into English by completely different words. The only derivative walking has a root similar to its derivational one walk. The remaining derivatives of the verb gəzmək of the Azerbaijani language in English correspond to compound units such as to walk up and down, to have a walk, to go to and fro, worth visiting / travelling / walking, etc. The words walk out, walk out on are syntactically formed from the verb to walk in English. In the Azerbaijani language, all derivative words from the verb gəzmək are formed by the morphological suffix method, three derivatives are formed by adding stems. The word-formation paradigms of the verbs of action oxumaq, to read in the Azerbaijani and English languages are similar in that all their derivatives are formed by the morphological suffix method, and differ in that there are no verb derivatives in the word-formation paradigm of the verb to read.

Thus, a comparative study of the word-formation paradigms of the verbs of action in the Azerbaijani and English languages allows us to draw the following conclusion:

a) in both the Azerbaijani and English languages, the process of word formation is carried out in two systemic directions: paradigmatic (vertical) and syntagmatic (horizontal);

b) the word-formation paradigm is one of the important complex units for studying the word-formation system of both the Azerbaijani and English languages, which is not the case in the above-mentioned languages; c) verbs of action are the leading semantic group in the word-formation system of both the Azerbaijani and English languages;

c) the main and principal method of word-formation in all inflectional languages is the morphological synthetic method, therefore the word-formation paradigms of verbs of action in the English language seem few in number compared to the Azerbaijani language, since the English language is essentially analytical and inflectional, therefore it also tends to be analytical in word-formation;

d) in the word-formation paradigm of verbs of action in the English language there are no verbal derivatives, because the intra-verbal word-formation of the Azerbaijani language covers the suffixal word-formation of transitive and voice derivatives, while in English they are expressed by various word forms or phrases.

REFERENCES

1. Hasanov H. The development of Azerbaijani lexicon. Translation / H.Hasanov. – Baku, − 2005. – 393 p.
2. Xalilov B. The development of Azerbaijani morphology. I write / B.Xalilov. – Baku, − 2000. – 280 p.
3. Kazımov Q.Ş. Müasir Azərbaycan dili. Morfologiya (Ali məktəblər üçün dərslik) / Q.Ş.Kazımov. – Bakı: Elm və təhsil, − 2010. – 350 p.
4. Mammadov H. Azərbaycanca-ingiliscə, ingiliscə-azərbaycanca lüğət. Baku, 2019.
5. Mammadova S. İngilis və Azərbaycan dillərində söz yaradıcılığı prosesinin nəzəri məsələləri // − Bakı: Filologiya məsələləri, − 2019. No. 6, − p. 20-25.
6. Arnold I.V. Lexicology of modern English / I.V.Arnold. − Moscow: Higher School, − 1986. − 259 p.
7. Butakova L.O. Morphemics and word formation of the Russian language: A textbook (for students, master's degree students, and postgraduate students in philological specialties) / L. O. Butakova. − Omsk: Omsk State University, − 2010. – 173 p.
8. Evseeva I. V. Complex units of the word-formation system // − Kemerovo: Bulletin of Kem. State University, − 2011. No. 3 (47). − pp. 188-194.
9. Izrailevich E. E. Practical grammar of the English language: [in 2 volumes]. – Kyiv: Metodika, − 2003. – 363+304 p.
10. Kubryakova E. S. Linguistic encyclopedic dictionary / Kubryakova E. S. − Moscow: Soviet Encyclopedia, − 1990. − 685 p.
11. Soboleva P.A. On the concept of paradigm in morphology and word formation //– Moscow: Linguistics and Poetics. − 1979. − p. 5-23.
12. Tikhonov A.N. Word-formation dictionary of the Russian language: Moscow: Russian language, 1985, 865 p.

ШЫҢҒЫС АЙТМАТОВТЫҢ «АЛҒАШҚЫ ҰСТАЗ» ПОВЕСІНІҢ КӨРКЕМДІК ӘЛЕМІ

Тұрсынай Орынбасар
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің докторанты
Қызылорда/ҚАЗАҚСТАН
t_orynbasar@mail.ru
ORCID: 0009-0005-1293-8535

АҢДАТПА

Мақалада «Алғашқы ұстаз» повесінің көркем әлемі жан-жақты талданады, оның ішінде шығарманың эстетикалық және философиялық мазмұны, кейіпкерлердің ішкі әлемі, әлеуметтік және мәдени мәселелерге деген қатынасы көрсетіледі. Автор повесте ұстаздың қоғамдағы рөлі мен тәрбиелік миссиясын, ұлттық болмыс пен заманауи құндылықтардың өзара байланысын бейнелейтін көркемдік құралдарды мұқият зерттейді. Негізгі назар оқиға желісіндегі символдық образдар мен автордың лирикалық әуестігіне бөлінеді. Мақалада Ш.Айтматовтың табиғатпен үйлесімділік, адамның ішкі жан дүниесі мен оның рухани дамуы арасындағы қатынасты қалай көркемдік әдістер арқылы жеткізетіні талқыланады. Сондай-ақ, әдеби шығармашылықтың терең философиялық негізі мен ұрпақтан-ұрпаққа берілетін тәрбиелік құндылықтарды меңгеруге арналған диалогтар мен символдар жүйесі зерттеледі. Автордың пікірі бойынша, «Алғашқы ұстаз» повесі тек оқиғалар қатары емес, сонымен қатар, заманауи қоғамдағы әлеуметтік өзгерістерге, адам болмысының күрделілігіне және білім мен тәрбие мәселелеріне деген терең көзқарастың көрінісі болып табылады. Бұл шығармада Шыңғыс Айтматов әдеби тілдің байлығы мен көркемдік экспрессияның нәзік техникасын қолдана отырып, тұлғаның ішкі әлемін аша түседі, сондықтан да оның көркемдік әлемі оқырманды ой салады және өз өмірі мен қоғамдағы орнын тереңірек түсінуге бағыттайды.

Кілт сөздер: көркемдік әлем, көріктеуіш-бейнелеуіш сөздер, символдық образдар, әдеби талдау, ұлттық болмыс.

The Artistic World of Chıngız Aıtmatov «The Fırst Teacher»

ABSTRACT

This article provides a comprehensive analysis of the artistic world of Chingiz Aitmatov's novella The First Teacher. It explores the aesthetic and philosophical content of the work, the inner world of the characters, and the author's perspective on social and cultural issues. The study carefully examines the

artistic techniques that portray the teacher's role in society and their educational mission, as well as the connection between national identity and modern values. Special attention is given to the symbolic imagery within the plot and the author's lyrical sensitivity. The article discusses how Aitmatov conveys the harmony between humans and nature, the individual's inner world, and their spiritual development through artistic methods. It also examines the philosophical foundations of literary creativity and the system of dialogues and symbols used to convey educational values passed from generation to generation.

According to the author, The First Teacher is not merely a sequence of events, but a profound reflection on social change in contemporary society, the complexity of human nature, and the challenges of education and upbringing. In this work, Chingiz Aitmatov reveals the inner world of the individual through the richness of literary language and the delicate techniques of artistic expression. Thus, the artistic world of the novella encourages the reader to reflect deeply and gain a more meaningful understanding of their own life and role in society.

Keywords: Artistic world, Figurative and descriptive language, Symbolic images, Literary analysis, National identity.

Кіріспе

Көркем әдебиет – адам жанының тереңдігін, қоғамның, уақыттың, табиғаттың бейнесін, ішкі күйдің сырын ашатын құндылық. Әдеби шығармаларда жазушының тіл шеберлігі мен көркемдік стилі оқырманды ойлантуға, сезіндіруге, әсер етуге бағытталған негізгі құрал болып табылады. Шыңғыс Айтматовтың шығармалары осы тұрғыда айрықша орын алады. Оның шығармашылық әлемінде көркем тіл, бейнелі сөздер мен символизмдер терең философиялық ойлар мен адамзаттық мәселелерді жеткізудің бірегей жолы болып табылады. Айтматовтың туындыларында табиғат пен адамның байланысы, ішкі дүниенің нәзік сырлары ерекше орын алады. Оның шығармашылығындағы көркем тіл арқылы жазушы табиғаттың әрбір құбылысын кейіпкерлерінің ішкі сезімдерімен байланыстырып, оқырманға терең философиялық ойлар мен рухани ізденістерді жеткізеді.

Бұл зерттеу Шыңғыс Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» повесіндегі бейнелі сөз орамдарының көркемдік мәні мен мағынасын тереңірек зерттеуге бағытталған. Айтматовтың

шығармаларындағы метафоралар, символизмдер мен теңеулердің қалайша ішкі дүниені, рухани ізденісті, табиғат пен адамның байланысын бейнелейтінін талдай отырып, біз жазушының көркем тілін және оның эстетикалық күшін ашуға тырысамыз. Бұл зерттеу арқылы Айтматовтың шығармашылығындағы тілдік ерекшеліктерді және олардың әдебиеттегі маңызын тереңірек түсінуге мүмкіндік аламыз.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Бұл зерттеу жұмысы Шыңғыс Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» повесінде қолданылған көркем тіл мен бейнелі сөздердің ерекшеліктерін, олардың мағыналық және эстетикалық қырларын талдауға бағытталған. Зерттеу барысында л**ингвистикалық талдау әдісі, семантикалық талдау әдісі, стилистикалық талдау әдісі қолданылады.**

Бұл әдістер арқылы Шыңғыс Айтматовтың шығармасындағы тілдік құралдардың (метафоралар, теңеулер, эпитеттер, символдар және басқа да бейнелеуіш құралдар) қолданылуы, олардың мағыналық құрылымы және әдебиетте атқаратын функциясы, шығарманың тіліндегі сөздердің мәні мен олардың көркемдік қызметі зерттелді. Айтматовтың шығармасындағы сөздер мен тіркестердің көпқабатты мағыналары, символдық, метафоралық және астарлы қолданылуы анықталып, автордың тілдік дүниетанымы мен эстетикалық көзқарасы анықталды.

Зерттеу жұмысының негізі ретінде Шыңғыс Айтматовтың **«Алғашқы ұстаз»** повесі алынды. Бұл шығарманың басты материалдары жазушының көркем тілі, стильдік әдістері, бейнелі сөз орамдары, метафоралар мен символдар болып табылады. Зерттеу барысында жазушының шығармашылығы мен тіл ерекшеліктерін түсіну үшін ғылыми мақалалар, монографиялар, әдеби талдаулар және Айтматов туралы жазылған сын мақалалары пайдаланылды.

Бұл әдістер мен материалдар Шыңғыс Айтматовтың шығармаларындағы тіл мен бейнелі сөздерді жан-жақты талдауға мүмкіндік береді, оның көркемдік стилін толық түсініп, әдебиеттегі мәнін айқындауға септігін тигізеді.

Талдау және нәтижелер

Көркем әдебиет стилі – жазушының эстетикалық мұраттарын жеткізудегі ең басты тілдік құралы. Бұл стиль арқылы автор оқырманды сезімге бөлеп, ішкі рухани әлеміне үңілдіреді. **Көркем тіл** – бұл жазушының әдеби шығармада ойды әсерлі, бейнелі, экспрессивті түрде жеткізу үшін қолданатын тілдік-стильдік құралдарының жиынтығы. Басқаша айтқанда, бұл – **сөз арқылы образ жасау өнері.** Көркем тіл арқылы жазушы тек оқиғаны баяндап қана қоймай, оқырманды сол оқиғаның ішіне енгізіп, сезіндіреді, толғандырады, ойландырады. Ал осындағы жазушының көркем тілін зерттеу – әдебиеттанудағы маңызды бағыттардың бірі. Ол жазушының шығармашылық шеберлігін, тілдік көркемдік ерекшеліктерін, стильдік ізденістерін, көркем бейне жасау тәсілдерін анықтауға көмектеседі. Бұл бағыт әдеби шығарманың эстетикалық, мазмұндық және формалық қырларын тереңірек тануға жол ашады. **Жазушының көркем тілін зерттеудің негізгі аспектілері - жазушының шығармасында қолданылатын тілдік-бейнелеу құралдары, яғни троптар мен фигуралар, оның стилі мен баяндау тәсілі, сөз қолданыс ерекшеліктері, табиғат суреттері мен символика.**

Айтматов шығармаларында көркемдік стиль айрықша байқалады. Әр сөйлемінде сурет, әр сөзінде мағына жатыр. Ол табиғатты тек бейнелеу үшін емес, кейіпкердің жан дүниесін ашудың символдық кілті ретінде қолданады. Айтматов шығармаларында табиғат – тек фон емес, ол **кейіпкердің ішкі жан дүниесінің айнасы.** Зерттеуші үшін бұл – маңызды аспект болып саналады.

«Алғашқы ұстаз» – бұл **ауыл мектебінің іргесін қалаған жас мұғалім Дүйсеннің** өмір жолы арқылы, **әйел теңдігі, оқу-ағарту ісі, рухани еркіндік пен ізгілік** тақырыптарын қозғайтын шығарма. Повесте басты кейіпкер Дүйсен **ұстаздың** қарапайым болмысы мен үлкен адами биігін суреттейді. Кеңес дәуірі тұсындағы жаңару мен ескі салттың қақтығысы, ауыл тіршілігі, балалық шақтың естелігі мен бүгінгі таным шебер өріледі. Шығарма тек ұстаз жайлы ғана емес, **рухани өсу мен адам тағдырының күрделілігі** жайында терең толғаныс.

Шыңғыс Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» повесіндегі бейнелі сөз орамдары туралы зерттеу жүргізгенде, ең алдымен жазушы тіліндегі **символизм**, **метафоралар**, **теңеулер**, **кейіптеу** сияқты көріктеуіш құралдардың терең мағыналық астарымен ерекшеленетіні анық байқалады. Бұл повесть – қазақ-қырғыз әдебиетінде айрықша орын алатын, жас ұрпақты тәрбиелеу, ұстаздың адам өміріндегі орны, рухани ізденіс, туған жермен байланыс, адамгершілік секілді үлкен әлеуметтік-адамгершілік мәселелерді қозғайтын көркем туынды.

Шыңғыс Айтматов – көркем бейне жасаудың шебері. Айтматов тіліндегі метафоралар қарапайым табиғи құбылыстарды адам жанына балау арқылы дараланады. Ол табиғаттың әр көрінісін кейіпкердің жан-дүниесін жеткізудің символына айналдырады. Жазушының метафоралық тілі – оның рухани тереңдігін, дүниетанымының байлығын көрсетеді. Бұл тәсіл арқылы Айтматов оқырманын тек оқиғаға куә етпейді, сонымен қатар оны бірге сезінуге, ойлануға, түйсінуге жетелейді. Оның шығармаларында қарапайым сөздермен берілген күрделі мағыналар – әдеби шеберліктің айқын көрінісі. Енді сол мысалдарға тоқталайық:

Сурет – жүректегі елес, қан тамырында жүрген қиял – болашақ шығарманың нақты бейнесін емес, **ішкі рухани толқынысты** білдіретін метафора. Бұл – жазушы қиялы мен сезім әлемінің тоғысында пайда болатын алғашқы шығармашылық импульс. Автордың ішкі дүниесінде тұтанған күйзеліс, сағыныш немесе шабыт сәтінде пайда болған осы көркем образ – кейінгі туындының іргетасы іспетті. Яғни, бұл жерде сөз болып отырған метафора – жазушының шынайы сезімі мен терең толғанысының көрінісі. Ол – шығармашылық процесінің ішкі драмасын, жүректің үнсіз диалогын, сезім мен ой арпалысын жеткізетін нәзік көркемдік кілт.

Жапырақтары дірілдеп, бұтақтары айқара құшақтаса – кейіптеу арқылы табиғатты адамша сөйлетіп, теректерге сезім мен эмоция дарытады. Мұнда теректер – жай ғана өсімдік емес, адамның жан толқынысын білдіретін эмоционалдық бейне. Адамның ішкі әлемі табиғатпен астасып, оның әр құбылысы жүрек тербелісін жеткізушіге айналады. Әдебиеттегі бұл тәсіл – адам мен табиғат арасындағы рухани байланысты көрсету үшін қолданылатын ұтымды әдіс. Табиғаттың тыныс-тіршілігі кейіпкер сезіміне үндесіп, оның ішкі жағдайын бейнелеуге қызмет етеді.

Сағынышты санаға батқандай, шығарма көптің демінен жаралған жалындай - мұнда көркем сөз арқылы сезім мен елес, шынайылық пен қиялдың бірлігін көреміз. Бұл – бейнелі ой айту тәсілі, яғни метафора мен символиканың тоғысы. Автордың жүрегінде пайда болған образ – оқырман санасында жаңаша әсер тудырады. Мұндай тәсіл көркем әдебиеттің эмоционалды қуатын күшейтеді, шығарманың идеялық мәнін тереңдетеді. Жазушы шеберлігі – осы ұқсас емес ұғымдарды ұштастырып, олардан тың ассоциация, жаңа поэтикалық мағына тудыра білуінде.

Бұл жолдарда әдебиеттің басты миссиясы – адам жанындағы терең иірімдер мен рухани құбылыстарды сыртқы әлем арқылы, яғни көркем бейнелеу тәсілдері арқылы жеткізу айқын көрініс тапқан. Әдеби көркем тілдің күші де осында: ол өмір шындығын жай айтып қана қоймай, оны жүрекпен сезінуге мүмкіндік береді.

Айтматовтың тілі – **адам жаны мен табиғатты, өткен шақ пен болашақты** ұштастыратын **көпқабатты көркемдік жүйе**. Ол тіл арқылы **туған жерге деген махаббатын, адам рухының беріктігін, қарапайым адамның ұлылығын** көрсетеді. Бұл, әсіресе, **ішкі монологтарда, табиғат суреттерінде, естеліктерде** айқын аңғарылады. Автор тіліндегі бейнелі сөздер **құрғақ баяндаудан арылып, терең сезіммен өріліп отырады**. Шығармада автордың көркемдік тәсілдері молынан пайдаланылған. Атап айтқанда **бейнелі теңеулер, сурет беретін сын есімдер:**

Елең-алаңдағы тыныштық – таңғы мезеттің сезімтал сәтін нақты бейнелейді.

Жүректе толқыған, қан тамырында жүрген елес – суретшінің ішкі тебіренісін биологиялық тұрғыдан сипаттап, әсерлілік тудырады.

Шашау шығармай – ойдың шашырауын емес, тұтастығын білдіретін тұрақты тіркес.

Бесіктегі нәресте – салыстыру арқылы шығарманың бастау кезеңін сипаттайды.

«...атын ***қан сорпа қылып*** келген екен...». Бұл мысалда теңеу емес сияқты көрінгенмен, **жанама теңеу сипаты бар**. Жазушы аттың қатты шаршағанын, шалдығуын, қажығанын **қан-сорпа** деген **бейне арқылы** білдіреді. Мұнда **тура теңеу жоқ**, бірақ **ассоциациялық (астарлы) теңеу** ретінде көркем тілдік бейне береді.

Сақалы бурыл тартқан қарапайым кісі – адамның жасы мен бейнесін көркем суреттейді.

Жиек жиегінде жайнап отырғандар – бұл эпитет арқылы **жайдарлы, көңілді, қуанышты күй** сипатталады.

Бұл бейнелі сөз орамдары суреттеліп отырған затты не құбылысты **нақтылап, көркемдеп, оқырманға елестетуге көмектеседі.**

Шыңғыс Айтматовтың *«Алғашқы ұстаз»* повесінде **символизм** – терең идеяларды, ішкі мазмұнды, кейіпкердің жан дүниесін, қоғам мен уақытты **астарлап беру құралы** ретінде ерекше орын алады. **Символизм** – көркем шығармада нақты бір зат немесе образ арқылы **дерексіз ұғымдарды** (армандар, сезімдер, естелік, уақыт, ерлік, өмір жолы, сағыныш, т.б.) **астарлап, бейнелеп** жеткізу. Яғни, символ – **тілдік құрал ғана емес**, сонымен бірге **идеялық-эстетикалық кілт**.

«...қос терек мәуелеп өсіп тұр ма екен деп, тағатсыздықпен сол жаққа қараймын.... Бұл теректердің түбінде менің өмірімнің ең бір сиқырлы шағы қалғандай...». Осы мысалдағы ***қос терек*** – балалық шақтың символы, өткен күндердің куәсі. Бұл теректер жай ғана ағаш емес, олар автордың **жан сырын ұғынатын, сөйлей алатын тірі бейнеге** айналған. Автор үшін бұл – жай ғана ағаш емес, **өткен өмірінің, туған жердің рухани куәсі, жанының бір бөлшегі**. Теректердің **үні**, **сыбдыры** – балалықтың **естелігі, ішкі күйі, арманы**.

«Бұл теректер өскен жерді ауылдағылар неге екені белгісіз «Дүйсеннің мектебі» деп атайтын. Мектеп дейтін аты ғана болатын. О да бір өзінше қызық дәуір еді ғой...». Мұндағы символизм - ***Дүйсеннің мектебі* – білім мен жаңғырудың символы.**

Қарапайым, елеусіз, жадау мектеп – **білімге ұмтылыстың, рухани күрестің айқындауышы.**

Жаман там – **материалдық жоқшылық**, бірақ **рухани байлыққа** ұмтылыс. Ал шығармадағы **Дүйсеннің бейнесі – қарапайым ерлік пен идеяға адалдықтың символы ретінде көрініс береді.**

«Біздің ауыл Ақжар тауының етегінде орналасқан, онан әрі қарай сілемдене сұлаған Қаратауға дейін – ирелеңдеген өзен аққан, темір жол тартылған қазақтың Сары даласы».

***Сілемдене сұлаған Қаратау* –** тау қозғалысын ағынмен салыстыру арқылы жасалған метафора. **«Сілемдене»** – **«сілем»** сөзінен шыққан, яғни таулардың бірінен кейін бірі тізбектеліп жалғасуы. Қазақ тілінде тау сілемі – негізгі таудың тармақталып, шоғырланып, қатар-қатар созылған жалғасы.

Сұлаған – бұл жерде төмен қарай жайыла созылып жатқан, ағып жатқандай бейнелі қозғалыс деген мағына береді. Яғни, **«сілемдене сұлаған Қаратау»** – тау сілемдері баяу, толқындай ағып бара жатқандай, бірінен соң бірі төменге қарай созылып жатқан поэтикалық бейне.

Ирелеңдеген өзен – көркем эпитет, өзеннің табиғи ирек-ирек ағысын көрсетеді.

Қазақтың Сары даласы – ұлттық танымды, этностық кеңістікті білдіреді. «**Сары дала»** – ашық кең, шексіз, сарғылт реңді жазықтық.

Ерке толқындай - толқынды ерке балаға теңеу арқылы жағымды, нәзік әсер береді. Бұл көріктеуіш құрал – теңеу.

Теректер тіресе өжет қарсыласып - ағаштар адамша қарсыласып, жігер көрсетуін персонификация арқылы көрсеткен.

Сағынышты санаға батқандай, мұңдана күрсінің - табиғатқа адамның ішкі күйін телиді, психологиялық параллель жасау арқылы метафораны қолданады.

«Сонда күс табан, жарғақ алақан біз тентектер теректерге мысықша асылып шыға бастағанда, шу көтерген көгершіндер жаны қалмай шыр-шыр ететін».

Күс табан, жарғақ алақан - балалар бейнесін нақты, шынайы әрі эмоциялы сипаттайтын эпитет.

Мысықша асылып - қимылдың икемді, епті сипатын беретін теңеу.

Жаны қалмай, шу көтеру, шыр-шыр ету - тілдің бейнелілігін, эмоционалдығын арттыратын фразеологизм.

«Біз ең үлкен үй деп есептейтін колхоздың ат қорасы теректің басынан тебінгідей-ақ көрініп, ал енді ауылдан төмен, әлдеқайда мұнартқан жазықтықтың соншалық шексіз екеніне, әрі тағы неше алуан жерлер, басқа тағы сан алуан күмістенген өзендер бар екеніне таңдана қарап, әлемнің шеті-шегі осы ма, ие болмаса онан әрі осындай аспан, осындай бұлт, осындай жер бар ма деп ойға бататынбыз». Бұл – **балалық кезеңнің шынайы психологиясын, табиғаттың кеңдігіне таңырқауды** және **әлемді алғаш танып-білуге деген қызығушылықты** сипаттайтын тамаша көркем сурет. Жазушы Шыңғыс Айтматов бұл жерінде **кеңістік пен уақытты, ішкі эмоция мен балалық аңқаулықты** ерекше сезіммен жеткізген. Енді осы үзіндіге **көркемдік** және **стильдік** талдау жасайық.

Тебінгідей-ақ көрініп - қашықтықты нақты әрі бейнелі жеткізетін теңеу.

Күмістенген өзендер - су бетіндегі шағылыс – сұлулық пен сырлылық символы ретінде метафоралық қолданыс.

Мұнартқан жазықтық, осындай аспан - табиғаттың байлығын, кеңдігін жеткізетін эпитет.

Әлемнің шеті осы ма? - баланың ішкі философиялық ізденісі, таңданысын білдіретін риторикалық сұрақтар да Айтматов шығармасының өн бойын ашады.

Шығармада табиғаттың көркем суреттелуіне, әсіресе **«ЖЕЛ» бейнесі эмоциялық, философиялық, символдық тереңдікке** ие. Мұнда **«жел»** сөзі әртүрлі бейнеде, әртүрлі мағынада қолданылып, мәтінге **әр алуан реңк** беріп тұр.

«Осы сәтте ызыңдаған жел әуені құлаққа шалынып...». Мұндағы ызыңдаған жел әуені - тыныш, **ыңылдай соғып, табиғатпен үйлескен, сезімдік әуен әкелуші** ретінде бейнеленген эпитет.

«...өкси ысқырған желге беріп...». Қаза болған адамның орны толмас мұңын табиғатпен - **желмен** бөлісу, **желді мұңдас кейіпкерге айналдыру, жан жарасын жеткізуші** рухани күш – жел деу арқылы **автор метафораны көркем пайдаланған.**

«Сыртта азынаған жел, тұс-тұстағы тесіктерден ішке қарды айдап тығып жатты».

Азынаған – желдің үнін, мінезін нақтылап тұрған **сапалық эпитет**. Бұл жай жел емес, ызғарлы, қаһарлы, долы жел.

Келесі мысал: *«Кейде жуаси қалып, кейде екілене соққан долы жел, дем салған бақсыдай, жылы бетіме қар шашып тұншықтырды».*

Долы жел - желдің мінезін дәл сипаттайды. Бұл - **сапалық эпитет**.

Жел екіленеді, қар шашып тұншықтырады – мұнда автор желді адам секілді ашулы, әрекет етуші кейіпкерге айналдыру арқылы кейіптеуді қолданады.

Дем салған бақсыдай – мұндағы жел тылсым күштің, табиғаттың сырын меңгерген құпия рух есебінде метафора қызметін атқарып тұр. Сондай-ақ *–дай* жұрнағы арқылы теңеуді де қолданғанын анық байқай аламыз.

«Дымқыл жердің сауған сүттің иісіндей жылы лебін айдап, қазақтың дарқан даласынан көз ілеспеген дариядай атой салып көктем желі ескенде тау қойнауындағы ақ қар мен көк мұз бусана еріп, сай-салалар суға толды».

Көктем желі — бұл тек физикалық құбылыс емес, ол - **табиғат пен адамның өміріндегі жаңа кезеңнің бастауы, рухтың серпілісі, жүректегі жылылықтың келуі**. Автор оны **поэтикалық сезіммен, табиғатпен үндестіре отырып** әсерлі образға айналдырады.

Дәл осы мысалда көктем желінен бөлек бірнеше көріктеуіш тәсілдерді байқай аламыз:

Сауған сүттің иісіндей жылы лебін айдап... - мұнда дымқыл жердің иісі **сауған**

сүттің иісіне теңеліп отыр. Бұл – табиғаттың көктемгі жаңғыру сәтін иіс арқылы сезіндіретін өте нәзік поэтикалық теңеу. Ауыл өміріне тән таныс иіс арқылы жылылық, тыныштық, тіршілік белгісі беріледі.

***Дариядай атой салып* - *-дай* жұрнағы арқылы жасалған** ашық теңеу. Бұл жерде **«көктем желі» дарияға (үлкен өзенге)** теңеледі.

***Дарқан дала, көк мұз, ақ қар, жылы леп* тіркестері - сипаттайтын, бейнелейтін сөздер**, яғни эпитеттер. Олар заттың не құбылыстың бейнесін нақтылай түседі, эмоциялық рең береді.

«Биіктігі менің бойымдай нәресте нәзік терекшелер жаңа жерден қоныс тауып, бой түзей қалғанда, адырдан баяу ғана ескен ерке жел бұтақ-бұтағындағы кішкентай жапырақтарын, жан енгізгендей желп еткізе алғаш рет қозғап кетті».

Биіктігі менің бойымдай*, *нәресте нәзік терекшелер*, *ерке жел*, *кішкентай жапырақтар - **эпитеттер**, яғни заттың, құбылыстың сипатын бейнелі түрде ашып, эмоционалдық рең береді.

Ерке жел - мұнда жел тек табиғат құбылысы емес, **тірі, ерке мінезді кейіпкер** ретінде бейнеленеді. Ол **жансыз жапырақтарға «жан енгізгендей»** әсер етеді. Бұл – **кейіптеу,** яғни табиғатқа адам қасиетін дарыту.

Автор **ЖЕЛ** сөзін әрбір үзіндіден байқағанымыздай, тек табиғи құбылыс ретінде ғана емес, **түрлі символикалық, метафоралық мағынада** қолданып тұр. Осылайша, **бір ғана «жел» сөзі мәтін ішінде терең философиялық әрі поэтикалық мағынаға ие болып, көркем бейне жасаудағы негізгі тетікке айналады.**

Шығарманың өн бойынан табылатын көріктеуіш құралдарды әрі қарай талдау барысында авторлық шеберлікке тән даралық пен тілдік нәзіктік айқын көрінеді. Жазушының әрбір бейнелі тіркесі, әр метафорасы мен теңеуі шығарманың көркемдік деңгейін биіктетіп қана қоймай, оқырманды эмоциялық әсерге бөлейді. Бұл – автордың сөзбен сурет сала білетін ерекше қасиетінің дәлелі.

Мәселен, табиғатты адам кейпінде сөйлету – жазушының **кейіптеу тәсілін** жоғары деңгейде меңгергенін көрсетсе, **метафоралық қолданыстар** арқылы ол оқырманды күнделікті құбылыстардың артында жатқан терең рухани мағынаға үңілуге жетелейді. Ал **эпитеттер мен теңеулер** арқылы жазушының ішкі дүниесі, сезім тереңдігі сезіледі. Автор табиғат көріністері мен адам көңіл-күйін тығыз байланыста алып, **психологиялық параллелизм** арқылы ішкі рухани процестерді сыртқы әлеммен шебер астастырады. Бұл – көркем бейне жасаудағы ең әсерлі әдістердің бірі. Осының барлығы жазушының көркемдік танымы жоғары, тілдік өрнегі бай, поэтикалық түйсігі терең екенін дәлелдейді. Шығарманың әр сөйлемі – тек ақпарат емес, эстетикалық ләззат сыйлайтын әдеби мәтін. Бұл шын мәнінде – авторлық шеберліктің биігі. Енді солардың бірнешеуіне тағы да тоқталайық:

***Бойы серейген* -** бұл эпитет адамның дене бітімінің жақсы қалыпта екендігін және оның сымбаттылығын білдіреді.

***Бүркіт қабақ* –** метафора адамның көзін суреттеуде жиі қолданылады. **«Бүркіт»** сөзі арқылы автор адамның көзінің өткірлігін, қырағылығын бейнелейді. Бұл тіркесте «бүркіт» - адамның көзін бейнелейтін символ болып табылады.

Қанжығасына етектей кетпенді байлап алған* -** бұл эпитет арқылы автор **Дүйсеннің сыртқы бейнесін** сипаттайды. ***«Етектей кетпен» – бұл жерде кетпеннің үлкендігі мен ауырлығын білдіреді. «Етектей» сөзі арқылы заттың көлемі, үлкендігі анық көрсетіледі. Кетпеннің үлкендігі Дүйсеннің жұмыстың ауырлығын немесе оның қатаң өмірін символдайды.

***Өзендей қалжыраған мәстек* - б**ұл метафорада **«өзендей»** сөзі - **су ағысын**, ал **«қалжыраған мәстек»** сөзі **қалжырап, шаршаған жануарды** сипаттау үшін қолданылған. Автор мұнда өзеннің ағысын шаршаған, күш-қуаты таусылған мәстекпен салыстырады.

«Біз жер емшегін емген дихандармыз». Мұндағы:

Жер емшегі – бұл метафора арқылы автор жердің табиғаттағы өмірге қажетті, ерекше маңыздылығын сипаттайды. Жердің «емшек» деп аталуы, оның адамға күнкөріс, азық-түлік,

өсімдік және тіршілік көзі ретінде қызмет атқаруын білдіреді. Бұл метафора жердің өндіруші және тіршілікке қажетті қасиетін адамға тән бейнеде көрсетеді.

«Күзгі тымық ауаны атылған оқтай тіліп, жақпар тасқа шақ-шақ етіп тигендей болды» деген сөйлемде қолданылған көркемдік тәсілдерді талдайық.

Атылған оқтай - қатты, жылдам және өткір қозғалысты білдіретін теңеу. Бұл ауаның тіліп өтуі мен оның өткірлігін сипаттайды. Яғни, табиғаттың тыныш, тынық күйі кенеттен өзгеріп, қатты әсерге ұшырағанын білдіреді.

«Ауаны тіліп» деген тіркес арқылы **персонификация** қолданылады, өйткені **«ауа»** – бұл табиғат құбылысы, бірақ оны **«тілу»** деген әрекетпен байланыстырып, ауаның қозғалысын адамға тән әрекет сияқты бейнелейді. Бұл жерде ауаға тіршілік сипаты мен қимыл беру арқылы оның өзгеру процесін жандандырады.

Зілдей ауыр келсап - **зілдей** сөзі **теңеу** ретінде қолданылып, келсаптың ауырлығын сипаттайды. **Зіл** — бұл ауыр, салмақты, күшті нәрсе, яғни **«зілдей ауыр»** деген тіркес арқылы ауырлықтың шектен тыс, өте қатты екенін білдіреді.

Сақылдаған сары аяз — **эпитет** арқылы аяздың қатты, ауыр, қиындаған сипаты сипатталған. «Сақылдау» сөзі аяздың қаттылығын, оның қатты суық екенін, тіпті дауыс шығаратындай күшті әсер ететінін білдіреді.

Қақаған борасында - бұл да **эпитет. «Қақаған»** сөзі бораның қатты, ызғарлы, сонымен қатар күшті әсерін білдіреді. «Қақау» - бұл сөз әдетте қатты аяздың әсерінен заттардың мұздап, қаттығанын білдіреді, яғни, бораның қаттылығы мен күші сипатталады.

Түн көрпесі қымтап алды - бұл тіркесте **метафора** қолданылады. Әдетте **«көрпе»** сөзі тура мағынада адамға тән жылыту немесе жабу функциясын білдірсе, мұнда **«түн көрпесі»** метафорасы түннің қорғаныш немесе жабушы қасиетін білдіреді. Түн адамды өз қымтаған көрпесі сияқты жасырып, тыныштыққа бөлеу үшін бейнеленеді.

«Күзетте тұрған жүрегім, ауылда ит даусы шыққан сайын атша тулап...». Бұл үзіндіде көркем тіркестер - автордың ішкі жан дүниесін, психологиялық күйзелісін, уайым мен үрейін өте бейнелі түрде жеткізетін көріктеуіш құралдарға толы. Енді осы сөйлемдегі көркемдік тәсілдерді талдайық:

Күзетте тұрған жүрегім - **кейіптеу**. Бұл тіркес адамның ұйқысыздығы мен мазасыздығын, жүректің тынымсыз соғуын, бірдеңені уайымдап, үздіксіз «сақ тұр» деген ішкі күйін білдіреді.

Атша тулап - **теңеу**. Мұнда жүректің соғысы **аттың тулауымен** салыстырылады. Тулаған ат - үріккен, тыным таппаған, жұлқынып тұрған жануар бейнесі.

Жалмауыздай жалаңдаған жеңгем - бұл тіркесте автор **жағымсыз бейнені** өте әсерлі әрі эмоциялық түрде беру үшін **көркемдік бейнелеу құралдарын** шебер қолданған. Бұл жол - **психологиялық портрет пен портреттеудің** ұштасқан көрінісі. **«Жалмауыздай»** - бұл **теңеу**. Мұнда **жеңгесі жалмауызға** теңеліп тұр. «Жалмауыз» - қазақ ертегілеріндегі бала жейтін, қатыгез, сұсты, жексұрын кейіпкер. Автор жеңгесін қарапайым бір қатал адам ретінде емес, **баланы қорқытып, жәбір көрсететін, мүлде аяушылықсыз қатыгез жан** ретінде бейнелейді.

Қан иіскеп өкірген бұқалардай - бұл өте әсерлі, күшті эмоциялық **теңеу.** Бұл тіркесте автор күш, ашу, қатігездік, тіпті қатер төндіретін жағдайды **ауыр, драмалық бейнемен** жеткізеді. **«Бұқалардай»** - классикалық **теңеу**, яғни Алтынайды алып кетпек болған жауыздарды бұқаларға теңеп отыр. Бұқа - күштің, ашудың, тіпті **жойқын шабуылдың** символы. Оның **қан иіскеп өкіруі** - қауіпті жағдайдың, **қызу ашудың, шабуылға дайын күйдің** бейнесі.

«*Қара қатын орнынан тапжылған жоқ, томсарған мұздай көздері күшік кезінен көсеуді көп жеп, әбден мығұла болған иттің телмірген көздеріне ұқсады».* Бұл үзінді — автордың **портреттік сипаттау мен көркем салыстыру** арқылы кейіпкерлердің **психологиялық ахуалын, ішкі болмысын** бейнелі тілмен ашатын тұсы. Енді көріктеуіш құралдарды нақтылап талдайық:

Томсарған мұздай көздері - бұл **эпитет**. *«Томсарған»* - көңілсіз, тұнжыраған, жаны суық адамның психологиялық күйін білдіреді. *«Мұздай»* - суықтықты ғана емес, **қатігездік, мейірімсіздік, жансызданған сезім** сияқты ішкі мәнге ие.

Күшік кезінен көсеуді көп жеп, әбден мығұла болған иттің телмірген көздеріне ұқсады - бұл тұтас **теңеу**. Әйелдің көздері **ауырлық көрген, таяқ жеп морт сынған**, адамнан қорыққан, бірақ бәрібір үмітпен қарайтын **ит көзіне** ұқсайды. Бұл теңеу арқылы автор **кейіпкердің ішкі трагедиясын** жеткізеді - ол бір жағынан **қатал,** бірақ бір жағынан **жабырқау, сынды, жалтақ, жансыз.**

«О, жеңге аталған жүзіқара сұм қатын, лайым обалым саған болсын, аққан көз жасым, төгілген жазықсыз қаным топан су боп қаптап сені тұншықтыра бассын! Бұл түні – мен әйел болдым...». Бұл үзінді – **терең эмоциялық күйді, ішкі күйзелісті, психологиялық шегіне жеткен** адамның жанайқайын бейнелейтін өте күшті **монолог**.

О, жеңге аталған жүзіқара сұм қатын... - **риторикалық үндеу** әрі **эмоциялық айыптау.** *«Жүзіқара»*, *«сұм қатын»* деген тіркестер – **авторлық қарғыс, өшпенділік пен ашудың шарықтау шегі.** Бұл жердегі **сөйлеуші адамның ішкі қайғысы, қанағат таппаған әділет іздеуі, опасыздық көргені** көрінеді.

«Аққан көз жасым, төгілген жазықсыз қаным – топан су боп қаптап сені тұншықтыра бассын!». Мұнда **метафора** мен **гипербола (әсірелеу)** бар: *көз жасы – топан су*, *жазықсыз қан – тасқын, тұншықтыра бассын* - бәрі **эмоциялық зорлық пен кек алуды** бейнелейді.

Бұл түні – мен әйел болдым... - **ішкі шок, шекарадан өту, тағдырлы бұрылыс**. Бұл жерде **қыздық, пәктік жоғалуы, балалықтың аяқталып, жаңа – ауыр, ересек өмірге өтуі** бейнеленіп тұр. Бұл **символдық, трагедиялық мазмұндағы сөйлем**.

Тоқал, қорғансыз тоқал, күң тоқал, өмірі көзі ашылмаған сорлы тоқал... - бұл жол - **эмоциялық-экспрессивті** күшейтпе тәсілдер арқылы **әйелдің трагедиясын, қоғамдағы орны мен әділетсіз тағдырын** бейнелейтін **риторикалық қайталау** мен **эпитетке** толы көркем тіркес. Бұл сөйлемде **«тоқал» сөзі бірнеше рет қайталанады**, әр жолы оған **жаңа, ауырлау сипаттама қосылады**. Бұл - **анафоралық қайталау**, яғни **кейіпкердің ішкі күйін, шерін, жан айқайын** күшейтетін тәсіл. Қайталаулар арқылы оқырман **тоқал әйелдің қорғансыздығын, дәрменсіздігін, қоғамдағы төмен дәрежесін**, тіпті **адам ретінде бағаланбағанын** терең сезінеді.

«Қош, бірінші ұстазым, қош, бірінші мектебім, қош, балалық шағым! Қош, көзі ашылмай қалған тұнық бұлақ сияқты ешкім сезбеген менің алғашқы нәресте махаббатым!». Бұл үзіндіде қолданылған **көркемдік тәсілдер** мен **эмоциялық элементтер** өте терең әрі әсерлі. Автор балалық шақтың, алғаш рет сезінген махаббаттың, алғашқы ұстаздың мәнін ерекше бейнелеу үшін түрлі көркем құралдарды қолданған. Бұл жерде **«қош» сөзі бірнеше рет қайталанады**, ол **қоштасу** мен **кешіру** арқылы **жақын нәрселермен байланыс үзілетінін** көрсетеді.

Көзі ашылмай қалған тұнық бұлақ сияқты - **символизм**, яғни бір нәрсенің **образды, астарлы түрде суреттелуі.** Бұлақтың **тұнықтығы** - **қазақ әдебиетіндегі тазалық пен пәктік** символы, ол жерде **көздің ашылмауы** - **қайсыбір сезімнің ашылмағанын, өмірдің алғашқы, таза кезеңінің бұлыңғырлығын** білдіреді.

Менің алғашқы нәресте махаббатым - **метафора**, яғни **махаббаттың нәрестелік кезеңі**, **таза, пәк, бірінші махаббаттың** бейнесі.

Қорытынды

Шыңғыс Айтматовтың шығармашылығы қазақ әдебиетінің жауһарларының бірі болып табылады, оның туындыларында терең философиялық, рухани, психологиялық мәселелер мен адам табиғатының күрделі сипаттары бейнеленеді. «Алғашқы ұстаз» повесі де осы ерекшеліктермен толықтырылған туынды болып табылады. Айтматовтың көркем тілін талдай отырып, біз оның сөз өнерін жоғары деңгейде меңгергендігін және көркемдік тәсілдерді шебер қолданғанын байқаймыз.

Автор шығармасында табиғатты адам кейпінде сөйлету, метафоралық қолданыстар арқылы терең мағыналарды ашу, эпитеттер мен теңеулер арқылы ішкі сезімдер мен рухани әлемді сипаттау сияқты әдістерді тиімді қолданады. Бұл тәсілдер шығарманың эстетикалық байлығын арттырып, оқырманды табиғат пен адамның арасындағы байланысқа, адамның ішкі әлеміне тереңірек үңілуге шақырады.

Айтматовтың бейнелі сөз орамдары мен көркем тілінің өзіне тән ерекшеліктері бар: оның метафоралары, эпитеттері мен теңеулері көпқабатты мағыналарға ие, олар автордың шығармаларында адам болмысының күрделі аспектілерін ашады. Мысалы, «бүркіт қабақ», «өзендей қалжыраған мәстек», «жер емшегі» секілді көркем тіркестер терең символдық мәнге ие және адам мен табиғаттың бірлігін, олардың психологиялық күйзелістерін, ішкі драмаларын көрсетеді.

Автордың теңеулері мен эпитеттері шығарманың көркемдік құрылымын толықтырып, оның образдылығын тереңдетеді. Мәселен, табиғат құбылыстарының адамның психологиялық күйімен байланыстырыла суреттелуі, «күзетте тұрған жүрегім», «қақаған боранында» сияқты бейнелі тіркестер арқылы адамның ішкі толғаныстары мен сезімдерін табиғатпен байланыстырып, ерекше күшті эмоциялық әсер туғызады. Сонымен қатар, метафора мен гипербола арқылы жазушы адамның жан дүниесін, оның қасіретін, ішкі қақтығыстарын ашып көрсетеді.

Осылайша, Шыңғыс Айтматовтың «Алғашқы ұстаз» повесінде қолданылған көркемдік тәсілдер, оның бейнелі сөздер мен тілдік құралдары жоғары деңгейдегі әдеби шеберлікті көрсетеді. Әрбір сөйлем, әрбір тіркес – тек ақпаратты жеткізуден басқа, оқырманға эстетикалық ләззат сыйлап, терең ой салады. Жазушының көркемдік танымы, тілдік өрнегі, поэтикалық түйсігі тереңдігі мен шеберлігі арқылы әдебиетке қосқан үлесі айрықша. Осылайша, «Алғашқы ұстаз» шығармасы қазақ әдебиетінің асыл қазынасына айналды және оның мәні мен маңызы уақыт өткен сайын арта түсуі мүмкін.

Бұл зерттеу жұмысында көрсетілген әдістер мен талдаулар Шыңғыс Айтматовтың шығармашылығын зерттеуге негіз болып табылады және оның көркем тілін толық түсінуге көмектеседі.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Сыздық Р. Көркем мәтінді лингвистикалық талдау: (оқу құралы) / Р.Сыздық, Б.Шалабай, А.Әділова. – Алматы, «Ел-Шежіре» 2017. 223 б.
2. Е.Жанпейісов. Қазақ прозасының тілі. Қазақ ССР ҒЫЛЫМ АКАДЕМИЯСЫНЫҢ ТІЛ БІЛІМІ ИНСТИТУТЫ. Қазақ ССР-нің «ҒЫЛЫМ» баспасы. Алматы – 1968.
3. Т.Қоңыров. Қазақ теңеулері. «Мектеп» баспасы. Алматы – 1978.
4. М.Балақаев, Р.Сыздықова, Е.Жанпейісов. Қазақ әдеби тілінің тарихы. Университет пен педагогтық институттардың филология факультеттеріне арналған оқу құралы. «Мектеп» баспасы. Алматы – 1968.
5. С.Исаев. Қазақ әдеби тілінің совет дәуірінде дамуы (Мерзімді баспасөз материалдары бойынша). «Мектеп» баспасы. Алматы – 1973.
6. Ф.М.Мұсабекова. Қазақ тілінің практикалық стилистикасы. «Мектеп» баспасы. Алматы – 1982.
7. Л.И.Тимофеев. Основы теории литературы. М., 1971.
8. И.В.Гутаров. Основы советского литературоведения. Минск, 1967.
9. Б.В.Томашевский. Стилистика и стихосложение. М., 1959.
10. А.И.Федоров. Семантическая основа образных средств языка. Новосибирск, 1969.
11. A.R.Rakhimova, A.M.Nigmatullina. Methodology for Teaching Students the Analysis of Turkish Fiction Texts. Kazan Federal University, Russia. International Journal of Higher Education. Vol. 8, No. 7; 2019.
12. Parlindungan Pardede. Using Fiction to Promote Students' Critical Thinking. Universitas Kristen Indonesia. Journal of English Teaching, Volume 5 (3), October 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i3.1309

REFERENCES

1. Sızdık R. Linguistic Analysis of Artistic Text: (Textbook) / R. Sızdık, B. Şalabay, A. Ādılova. - Almaty, "El-Şejiire" 2017. 223 p.
2. E. Janpeisov. The Language of Kazakh Prose. Institute of Linguistics of the Academy of Sciences of the Kazakh SSR. "GHYLYM" Publishing House of the Kazakh SSR. Almaty – 1968.
3. T. Qonırov. Kazakh Comparisons. "Mektep" Publishing House. Almaty – 1978.
4. M. Balaqayev, R. Sızdıqova, E. Janpeisov. History of Kazakh Literary Language. Textbook for university and pedagogical institute philology faculties. "Mektep" Publishing House. Almaty – 1968.
5. S. İsaev. The Development of Kazakh Literary Language in the Soviet Era (Based on Periodical Press Materials). "Mektep" Publishing House. Almaty – 1973.
6. F. M. Musabekova. Practical Stylistics of the Kazakh Language. "Mektep" Publishing House. Almaty – 1982.
7. L. I. Timofeev. Fundamentals of Literary Theory. Moscow, 1971.
8. I. V. Gutarov. Fundamentals of Soviet Literary Studies. Minsk, 1967.
9. B. V. Tomashevsky. Stylistics and Poetics. Moscow, 1959.
10. A. I. Fedorov. Semantic Foundation of Figurative Language Means. Novosibirsk, 1969.
11. A. R. Rakhimova, A. M. Nigmatullina. Methodology for Teaching Students the Analysis of Turkish Fiction Texts. Kazan Federal University, Russia. International Journal of Higher Education. Vol. 8, No. 7; 2019.
12. Parlindungan Pardede. Using Fiction to Promote Students' Critical Thinking. Universitas Kristen Indonesia. Journal of English Teaching, Volume 5 (3), October 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.33541/jet.v5i3.1309.

МАХМУТ КАШКАРИНИН “ДИВАНУ ЛУГАТИ-Т ТҮРК” СӨЗДҮГҮНДӨГҮ МУЗЫКАГА БАЙЛАНЫШКАН ЛЕКСЕМАЛАР

ДАВЛАТОВА Сара Жамаловна
Филол. ил. канд., доцент
Ош мамлекеттик университети
Ош/КЫРГЫЗСТАН
davlatova1961@mail.ru
ORCID: 0009-0001-4425-9394

Аннотация

Азыркы кыргыз тилинин байыркы түрк тилдеринин бири экендигин жана кыргыз тилинин өнүгүү процессиндеги тилдик кубулуштарды аныктоодогу орду менен макала *актуалдуу*.

Макаланын негизги *максаты* – М.Кашкаринин сөздүгүндөгү музыкага байланыштуу лексемалардын азыркы кыргыз тилинде колдонулуу деңгээлин, тилдик өнүгүү кубулушундагы тыбыштык, семантикалык өзгөрүүлөр менен кеңейүүлөрдү аныктоо.

Иликтөө *объектиси* – М.Кашкаринин сөздүгүнүн кыргызча котормолору.

Изилдөө *тарыхый-салыштырма* методунун негизинде жүргүзүлөт.

Натыйжада, музыкага байланыштуу лексемалардын айрымдары байыркы көрүнүшүндө маанисин сактоо менен азыркы кыргыз тилинде колдонулгандыгы: sıbızğu – сыбызгы, *ır – ыр,* айрымдарынын тыбыштык жактан өзгөрүүгө учурагандыгы: *qobuz* – комуз, küg – күү, qoşuğ – кошок, кээ бир аталыштар азыркы кезде колдонулбай, ордун башка сөз ээлегендиги же колдонулбагандыгы аныкталды: çaŋ – музыкалык аспап (дап), бургуй – мүйүздөн жасалган сурнай, küvrük – доолбас, tuğ – добулбас, ikämä – комузга окшогон аспап (кыл кыяк). Аны менен катар, айрым сөздөрдө маанилик кеңейүүлөр болгондугу такталды, сөздөрдүн морфемалык түзүлүшү аныкталды.

Иликтөөдөн алынган жыйынтыктар түрк тилдеринин, анын ичинде кыргыз тилинин тарыхын, лексикасын, тилдеги тыбыштык өзгөрүүлөр, сөздөрдүн маанилерин, морфемалык курулушун иликтөөгө карата материал боло алат.

Ачкыч сөздөр: лексема, музыкалык аспап, морфема, тыбыштык өзгөрүү, маанилик кеңейүү.

Music-Related Lexemas in Mahmut Kaskari's "Divanu Lugati-T Türk" Dictionary

ABSTRACT

The article is relevant in determining the fact that the modern Kyrgyz language is one of the ancient Turkic languages and the linguistic phenomena in the development process of the Kyrgyz language.

The research goal of the article is to compare music-related lexemes in Mahmut Kashkari's "Divanu lugati-t Turk" dictionary with the modern Kyrgyz language and determine the level of usage. The research is carried out on the basis of the historical-comparative method.

The main goal of the article is to determine the level of use of lexemes related to music in M. Kashkari's dictionary in the modern Kyrgyz language, sound, semantic changes and expansions in the phenomenon of linguistic development.

The object of research is the Kyrgyz translations of M. Kashkari's dictionary. The research is conducted on the basis of the historical-comparative method.

As a result, it was found that some of the lexemes related to music are used in the modern Kyrgyz language while preserving their ancient meaning: sıbızğu - whistle, ır - song, some of them have undergone sound changes: qobuz - komuz, küg - tune, qoşuğ - lamentation, some names are not used today and have been replaced by other words or not: çaŋ - musical instrument (dap), burguy - horn trumpet, küvrük is a drum, tuğ is a drum, ikämä is an instrument like a bow. Along with it, it was clarified that there were expansions of meaning in some words, and the morphemic structure of words was determined.

The results obtained from the investigation can be used as material for the investigation of the history of Turkish languages, including the Kyrgyz language, vocabulary, sound changes in the language, meanings of words, and morpheme construction.

Keywords*:* Lexeme, Musical instrument, Morpheme, sound change, meaning expansion.

Киришүү

Орто кылымдарда жазылып, биздин күндөргө чейин келип жеткен лингвист-энциклопедист Махмут Кашкаринин «Дивану лугати-т түрк» сөздүк китеби – бардык түрк калктарынын баа жеткис тилдик жана тарыхый эстелик мурасы. М.Кашкари ошол учурдагы түрк калктары (уруулары) жашаган жерлерди кыдырып, алардын сөздөрүн, макалдарын, лакаптарын, элдик ырларын жыйнап, араб тилдик маданиятынын салтына таянып, китеп кылып жазып калтырган.

М. Кашкаринин «Дивану лугати-т түрк» китебинин кол жазмасы XX кылымдын

башында Стамбул шаарында табылып, Килисли Рифат Билге деген киши тарабынан иретке келтирилип, таш китеп басмасынан үч китеп болуп жарыкка чыккан. Мына ошол мезгилден бери бул китеп батыш европалык жана орус, чыгыш таануучуларынын, түркологдордун көңүлүн өзүнө буруп келе жатат.

Академик, атактуу түрколог В.В.Радловдун окуучусу Сергей Ефимович Малов байыркы түрк жазма эстеликтерине, алардын окулушуна, тилине өзгөчө маани берип, иликтөө-изилдөөлөрдү жазып, Махмут Кашкаринин китебине «это - весьма замечательное филологическое сочетание» деп баа берген (9: 305).

Б.Орузбаеванын «Словарь Махмуда Кашгари как источник для изучения лексики киргизского языка в историческом плане» деген эмгегинде кыргыз тилинин лексикасын тарыый жактан изилдөөдө бул эмгектин маанисинин зор экендигин баса белгилеген (11:10-14).

Макаланын негизги *максаты* – М.Кашкаринин сөздүгүндөгү музыкалык аспап жана ага байланыштуу лексемалардын азыркы кыргыз тилинде колдонулуу деңгээли, тилдик өнүгүү кубулушундагы тыбыштык, семантикалык өзгөрүүлөр, кеңейүүлөрдү иликтөө.

Иликтөө *объектиси* – М.Кашкаринин сөздүгүнүн кыргызча котормолору.

Изилдөө *тарыхый-салыштырма* методунун негизинде жүргүзүлөт.

Изилдөө

Сөздүктө М.Кашкаринин дооруда колдонулган төмөнкүдөй музыкалык аспаптар кездешет: *sıbızğı, ikämä, tuğ, küvrük, qobuz, бургуй, çaŋ, buçı.* Бул аспаптардын айрымдары азыркы кыргыз тилинде колдонулат, кээ бирлери азыркы учурда башка аталышка ээ болгон же пайдаланылбайт.

sıbızğu (*sıbızğı)* – сыбызгы (5:234,478): sıbızğu öttürdi – сыбызгы тарттырды. Азыркы кыргыз тилинде колдонулат жана мааниси кеңейген: сыбызгы 1. Жыгачтын же камыштын өзөгүнөн ичи көңдөйлөтүлүп жасалган үйлөмө музыкалык аспап. *Сыбызгы чоор ызылдап, Жез най үнү тызылдап*. 2. *өтм*. Сызылып, сызгырылып чыккан үн. *Ырчы кыздын сыбызгыдай кооз үнү таңшыйт* (4: 472).

В.В.Радловдун эмгегинде “сыбыскы – дудка, труба (игральная)” жана “сыбыс – посылать” деп көрсөтүлгөн (13:671). Ал эми “Байыркы түрк тилдеринин сөздүгүндө” “sï – ломать, разломывать, *sï-buz*-парн. *разбить и победить*” деп чечмеленген (1:502). Мындан төмөнкүдөй жыйынтык чыгарууга болот: *sıbızğı* – жарылып чыккан үндү пайда кылуучу(жаратуучу) музыкалык аспап. Морфемалык түзүлүшү: *sıbız+ğu.* М.Кашкаринин сөздүгүндө кош сөздөр бирге жазылган.

ikämä – комузга окшогон аспап (кыл кыяк болуш керек – ыйкама) (5:162). “Байыркы түрк тилдеринин сөздүгүндө” бул музыкалык аспап жөнүндө “ekämä – музыкальный инструмент, род скрипки.” (1:167). Бул маалыматка караганда, азыркы кыргыз тилиндеги *кыл кыяк* болушу ыктымал. Анткени *ыйка*(бир нерсени сүргүлөө, өйкөө) деген этиш сөздөн *-ма* сөз жасоочу мүчөсү аркылуу жасалган. Себеби аспаптагы эки кыл жаа кылы менен сүргүлөөнүн(өйкөлүүнүн) натыйжасында үн чыгат. Ошондуктан ikämä (ыйкама) деген аталышка ээ болгон дешке болот. В.В. Радловдун эмгегинде “*ik* – кылдуу аспап” деп берилген (12:1414). Аны менен катар, “äkä – пилить, вычистить подпилком, терпугом” деп чечмеленген (12:676). Андыктан морфемалык түзүлүшүн төмөнкүдөй белгилөөгө болот: *ik+ä+mä.* Азыркы кезде башкача аталышка ээ болгон.

Кыл кыяк – улуттук кылдуу, жаалуу музыкалык тартма аспап.

tuğ – добулбас (5:214). Qurwı çuwaç quruldı
Tuğum tikir uruldı
Süsi otun oruldı
Qançuq qaçar ol tutar.

Кан ордосу курулду
Добулбасы урулду.
Колу чөптөй орулду
Кайда качар ал Тутар.

Байыркы кезде да добулбас согуш кабарын билдирүү мезгилинде урулгандыгы айтылып жатат.

Добулбас — кыргыздын улуттук урма аспабы (урма музыкалык аспап). Төөнүн же жылкынын териси менен тартылган бир жактуу, рамалуу, тоголок формадагы доол (барабан). Жыгач алкактын аяктары тери боо менен бекитилет. Ура турган эки таягы болот.

Добулбас, негизинен, кадырлуу меймандарды тоскондо, узатканда, жортуулга аттанганда, жеңген салтанаттарда, жоокердик машыгууларды өткөргөндө кагылган.

М.Кашкаринин сөздүгүндө добулбастын дагы бир түрү кездешет: *küvrük* – доолбас (5:470).

qobuz – комуз (5:363): qobuz qobzaldı – комуз чертилди. Бул кылдуу чертме аспап. Азыркы кыргыз тилинде тыбыштык алмашууга учураган: *б* тыбышы *м* тыбышына алмашкан. Түрк урууларынын тилдеринде *б* тыбышынын *м* тыбышына алмашуу кубулушу жөнүндө М.Кашкари да эмгегинде белгилеп кеткен: ben – men ж.б.

Сейдакматов комуз сөзүнүн келип чыгышын төмөнкүчө түшүндүрөт: Байыркы түрк тилинде *кобы* сөзү “көңдөй” маанисин берген. Мына ушул сөзгө *-з* мүчөсү жалгануудан *кобыз* сөзү келип чыккан. *Жалкы* сөзүнө *-з* мүчөсү уланып, кайра эле ага мааниси бирдей болгон *жалгыз* сөзү жасалган сыяктуу *кобы* сөзүнөн жасалган *кобыз* сөзү да “көңдөй” деген маани туюнткан. Анткени комуздун ичи оюлуп, көңдөйлөтүп коюлушу анын ушундай аталышына негиз болгон.”(14:151)

“Байыркы түрк тилдеринин сөздүгүндө” сын атоочтон зат атоочту жасоочу -š мүчөсү тууралуу мындай айтылат: -š сущ. редко: bögüš “понимание” (bögü – мудрый); terkiš – быстрота (terk “быстрый”)(1:663). Байыркы түрк тилинде *з, ш* тыбыштары алмашылып колдонула берген (мүчөлөрдө да). Демек, -š мүчөсүнүн жардамы менен “көңдөй” болуп заттык маанидеги сөз жасалган дешке да болот. *Комуз* аспабы көрүнүшүнө карата ушундай аталышка ээ болгон (qobuz). Сейдакматовдун оюна кошулууга болот.

Азыркы кыргыз элиндеги аспаптардын ичинде комуз кеңири колдонулат. Анда күү гана чертилбестен, коштоосунда ырлар ырдалат. Кыргыз элинде тулкусу өрүктөн жасалган комуз өзгөчө бааланат.

Бургуй (боргуй) – мүйүздөн жасалган сурнай (8: 367). Азыркы кыргыз тилинде бул сөз колдонулбайт. Бул сөздүн уңгусу жөнүндө окумуштуулар ар кандай көз караштарды айтышкан. Айрымдары калмык тилиндеги тууранды сөздөн жасалып, **bör-bör geχə** “*греметь, рычать”* деген маанини туюндурганын айтышкан. А.Зайончковский түрк тилиндеги **byr** “гудение(күүлдөө, дүрүлдөө)” деген сөз менен байланыштырат. Түрк тилинде **boruzen(borazan)** “трубач” маанисин берип, **bora** уңгусунан жасалган. Куман тилинде **bürege** “труба” деген мааниге ээ. Монгол тилинде **büriee** “большая труба” деген маанини берет. Морфемалык түзүлүшү: бур+гу+й. Байыркы түрк тилинде *-гу* мүчөсүнүн жардамы менен кыймыл-аракетти уюштуруучу заттар(куралдар) жасалган. Андыктан түрк тилиндеги **byr** (күүлдөө) сөзүнө *-гу* мүчөсү уланып, үн чыгаруучу аспап жасалган.

Сурнай – үйлөп үн чыгаруучу, кол менен баса турган тешиктери бар түтүкчө түрүндөгү музыкалык аспап. Азыркы кыргыз тилинде “най – ичи көңдөй, жыгачтан же металлдан жасалган атайын тешиктери бар түтүк чоор. Фарсча “сурнай –үйлөмө музыкалык аспап”, ал эми “най – сыбызгы сыяктуу музыкалык аспап”. Демек, байыркы үйлөмө аспаптын “бургуй” аталышы азыркы кыргыз тилинде колдонулбай, фарс тилиндеги *сурнай* сөзүнө алмашкан.

Бул аспап добулбас, кернейди коштоого алып, жортуулдарда, ат чабыштарда, эр сайыштарда, той-аштарда ойнолгон. Үнүнүн бийиктиги "Манас" эпосунда "сурнай кулак тундуруп", "сурнай үнү такылдап" деп сыпатталат.

çaŋ – музыкалык аспап (7:264). Азыркы кыргыз тилинде мындай аталыштагы музыкалык аспап жок. “Байыркы түрк тилдеринин сөздүгүндө” бул аспап тууралуу төмөнкүдөй маалыматтар берилген: çaŋ. кит. *чжен*, название музыкального инструмента вроде *гонга*. 1. Колокольчик: sol eligintä çaŋ tutar – в левой руке держит колокольчик (*Suv 27*). 2. Тарелки (ударный музыкальный инструмент) (*МК 600*) (1:139). Демек, *çaŋ* – урма музыкалык аспап.

Азыркы кыргыз тилиндеги *дап* деп аталган музыкалык аспап дешке болот. Юдахиндин сөздүгүндө бул сөздүн иран тилинен кабыл алынгандыгы белгиленген: дап *ир*. бубен: *дап* чал – бить в *бубен* (1: 185). Дап – жаргак(тери) менен капталаган тегерек урма музыкалык аспап. Ал кол менен урулуп ойнолот. Аспаптын четтеринде көптөгөн металл шакекчелер да илинет. Кыргыз тилинин баткен говорунда бул аспап "*чилдирмән"* делет. Айрым тектеш тилдерде төмөндөгүчө аталат: азерб. *dəf,* өзб. *tambur*, аз.түрк. *tef,* түркмөн. *tambur*, тат. *дап.* Демек, бул мисалдардан азыркы көпчүлүк түрк тилдеринде *çaŋ* аталышы сакталган эмес.

buçı – үнү муңдуу музыкалык аспап (7:163). Бул аталыштагы музыкалык аспап азыркы кыргыз тилинде колдонулбайт.

М.Кашкаринин сөзүгүндө музыка менен байланышкан төмөнкүдөй сөздөр кездешет:

jır – ыр, ырдыла турган ыр (7:107). jır – ыр: ol jır jırladı – ал ыр ырдады. Сөзөгү j ариби алифге алмашып, *ır* (ыр) түрүндө да айтылат (7: 4). Азыркы кыргыз тилинде *ır – ыр* формасы колдонулат: ыр – ритм жана уйкаштыкта болуу аркылуу түзүлгөн поэтикалык чыгарманын бир түрү. Андан сырткары музыканын коштоосунда обону менен ырдала турган ыр саптары да *ыр* деп аталат. Контекстке карата экөө эки башка маанини туюндурат: *ыр* – ыр айт (ыр саптарынан айтып берүү), *ыр* – ырда (обону менен же музыканын коштоосунда ырдоо). Тектеш тилдерден мисал: өзб. *жир*, бал., каз. *жыр*, түркмөн *йыр*, кумык *йир*, түрк *жыр*, түрк диал., тат. диал. *ыр*.

qoşuğ – кошок (5:373).

Tärkän qatun qutıŋa
Tägür mändin qoşuğ
Ajğıl siziŋ tabuğçı
Ötnür jaŋı tabug

Тарткан катын кутуңа
Жеткир менден кошок
Айткын: "Сиздин кулуңуз
Өтүнөт жаңы кызмат".

Ардактуу кутман ханышага менин кошогумду (мактоо, арман ырымды) жеткир да, ага минтип айт: "Сиздин берилген кызматчыңыз жаңы кызмат өтөөнү сурайт."

Бул сөз азыркы кыргыз тилинде байыркы маанисин сактоо менен колдонулат жана *кошок* – адам каза болгондо же кыз күйөөгө узатылып жатканда *ый* аралаш аткарылуучу жамакталып айтылуучу ыр.

К.Сейдакматов бул сөздүн этимологиясы жөнүндө мындайча оюн айтат: "Адам өлгөндө, кыз бергенде айтылган ырлар жалаң гана ошол кишиге арналат да, айтылган ырлар кошок аталат. *Кош* этишине зат атооч жасоочу *-ак* мүчөсү жалганып жасалган *кошок* сөзү "киши өлгөндө же кыз бергенде ырдалчу ыр" деген маани берип калган. Алтай тилиндеги *кожоң*, сөзү, өзбек тилиндеги *кошук*, кара калпак тилиндеги *косук* сөздөрү жөн эле "ыр" деген маани берет."(14:151). Мында түпкү маани менен байланышы бар, бирок жалпы "ыр" мааниси гана сакталган. Демек, *кошок* жөнөкөй ыр эмес, жамактатып кошуп, токуп айткан *ыр* болуп саналат. Кошок айткан да өзүнчө чыгармачылыкты талап кылат. Бардык адамдар эле адамдын мүнөзү, жасаган иштери ж.б.сапаттары жөнүндө кошуп айта албайт, ал үчүн да талант керек. Сөздүктө *qoşuğ* сөзү "мактоо, арман" маанисин туюндурса, азыркы кыргыз тилинде мааниси кеңейген, б.а., "насаат айтуу, табыштоо" маанисиндеги ойлор камтыган кыз узатуу ыры да кошок ырларына жатат.

küg (жумшак g менен айтылат) – күү, ыр ыргагы, ыр өлчөмү, күүсү: bu jır nä küg üzä ol? – бул ыр кайсы өлчөмдө? (7:99). Азыркы кыргыз тилинде мааниси сакталган, бирок тыбыштык жактан өзгөрүүгө дуушар болгон. Кыргыз тилинде байыркы *üg* дифтонгдошуу (*w*) аркылуу *үү* созулма үндүүгө айланган: ү+г > үw > үү. Кыргыз тилинин баткен говорунда дифтонгдошкон абалында *күw* көрүнүшүндө колдонулат: Комузду *күwгө* сал.

Жыйынтыктар

Жыйынтыктап айтканда, М.Кашкаринин «Дивану лугати-т түрк» китеби түрк элдеринин лексикасынын тарыхын жана байланышын иликтөөдө баа жеткис мурас болуп

саналат. Андагы көпчүлүк сөздөр азыркы түрк тилдеринде, анын арасында азыркы кыргыз тилинде кездешет жана тилдин өнүгүү кубулушуна байланыштуу маанилик кеңейүүгө да ээ болгон.

Макалада жүргүзүлгөн иликтөөнүн жыйынтыгы боюнча музыкага байланыштуу лексемалардын колдонулуу деңгээли төмөнкүдөй аныкталды:

1. Байыркы көрүнүшүндө маанисин сактоо менен азыркы кыргыз тилинде колдонулган сөздөр: sıbızğu – сыбызгы, *ır – ыр.* М.Кашкаринин сөздүгүндөгү sıbızğu сөзүнүн морфемалык түзүлүшү: *sıbız+ğu* (уңгусу *sı-bız* кош сөзүнөн турат). Азыркы кыргыз тилинде маанилик кеңейүүгө ээ болгон.
2. Азыркы кыргыз тилинде тыбыштык жактан өзгөрүүгө учуроо менен колдонулган сөздөр: qobuz – комуз, küg – күү, qoşuğ – кошок. Аталган сөздөрдүн морфемалык түзүлүшү: qobu+z, qoş+uğ. Азыркы кыргыз тилинде *qoşuğ* сөзүнүн мааниси кеңейген. Тактап айтканда, сөздүктө "мактоо, арман" маанисин туюндурса, азыркы кыргыз тилинде "насаат айтуу, табыштоо" маанисиндеги ойлор камтуу менен кыз узатуу ыры да кошок деп айтылат.
3. Сөздүктөгү айрым музыкага байланыштуу аталыштар азыркы кезде колдонулбай, ордун башка сөз ээлегендиги же колдонуудан чыгып калган сөздөр: çaŋ – музыкалык аспап (дап), бургуй – мүйүздөн жасалган сурнай, küvrük – доолбас, tuğ – добулбас, ikämä – комузга окшогон аспап (кыл кыяк).

Корутунду

Иликтөөдөн алынган жыйынтыктар түрк тилдеринин, анын ичинде азыркы кыргыз тилинин байыркы түрк тилдиреринин бири экендигин аныктай алат. Аны менен катар, алынган натыйжалар түрк тилдеринин, анын ичинде азыркы кыргыз тилинин тарыхын, лексикасын, тилдеги тыбыштык өзгөрүүлөрдү, сөздөрдүн маанилерин, морфемалык курулушун иликтөөгө карата материал боло алат.

АДАБИЯТТАР

1. Древнетюркский словарь (1969), Под ред. В.М.Наделяев, Д.М.Насилов, Э.Р.Тенишев, А.М.Щербак. – Л.: Наука,1969. – 676 с.
2. Киргизско-русский словарь (1985), сост. К.К.Юдахин. – М.: Сов. энцикл.,. – Кн. 1: А-К. – 503 с.; Кн. 2: Л-Я. – 476 с.
3. Кыргыз тилинин сөздүгү (2011), – Бишкек: AVRASYA PRESS, 1-т. -879 б.
4. Кыргыз тилинин сөздүгү (2011),– Бишкек: AVRASYA PRESS, 2-т. – 889 б.
5. Махмут Кашкари (2013), Дивану лугати-т турк (Которгондор: котор. И.Авдувалиев, Т.Ахматов, А.Оморов ж.б.). -Бишкек: Бийиктик, 1-т. – 511 б.
6. Махмут Кашкари (2013), Дивану лугати-т турк (Которгондор: И.Авдувалиев, Т.Ахматов, А.Оморов ж.б.) – Бишкек: Бийиктик, 2-т. – 300 б.
7. Махмут Кашкари (2015), Дивану лугати-т турк (Которгон А.Оморов ж.б.) –Жалал-Абад, 3-т.– 337 б.
8. Махмуд Кашгари (2011).Түрк тилдеринин сөздүгү. Котор. Т. Токоев, К. Кошмоков. – Бишкек: AVRASYA PRESS, 3-т. – 592 б.
9. Малов, С.Е. Памятники древнетюркской письменности (1951). – М.; Л.: Изд-во АН СССР, – 451 с.
10. Мукамбаев, Ж. Кыргыз тилинин диалектологиялык сөздүгү (2000). Ж.Мукамбаев. – Бишкек. –1379 б.
11. Орузбаева, Б. О. Словарь Махмуда Кашгарского как источник для изучения лексики киргизского языка в историческом плане (2011). Махмуд Кашгари жана кыргыз маданияты. – Бишкек. – 10-14 б.
12. Радлов, В.В. Опыт словаря тюрских наречий. Т-1, часть -2. Санпетербург, 1893.
13. Радлов, В.В. Опыт словаря тюрских наречий. Т-4, часть -1. Санпетербург, 1911.
14. Сейдакматов, К. Кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгү (1988). – Фрунзе: Илим. – 334 б.

MEMLÛK KIPÇAK TÜRKÇESİ ESERLERİ ÜZERİNE AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Harun KIRILMAZ
Doç. Dr.
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Türkistan/KAZAKİSTAN
&
Sakarya Üniversitesi
Sakarya/TÜRKİYE
harun.kirilmaz@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6055-6826

ÖZET

Orta Türkçenin kuzey-batı kolunu, Kuman-Kıpçak boylarına mensup Türklerin dili olan Kıpçakça oluşturmaktadır. Kıpçakların asıl vatanı olan Karadeniz'in kuzeyi boyunca uzanan Deşt-i Kıpçak bölgesinde yalnızca Codex Cumanicus ve Gregoryan Kıpçaklara ait eserler yazılmıştır. Kıpçak Türkçesi yazılı eserlerinin büyük bölümü Mısır ve Suriye'de kaleme alınmıştır. Memlûk Kıpçak Türkçesi, Mısır ve Suriye'de Eyyübi Devletini yıkarak bir devlet kuran Kıpçak Türklerinin dili olarak kabul edilmektedir.

Bu araştırmada Memlûk Kıpçak Türkçesi eserleri üzerine 2000 yılından günümüze Türkiye'de makale ve lisansüstü tez düzeyinde yapılan çalışmalar taranarak listelenmiş ve söz konusu çalışmalar hakkında kısa bilgi aktarılmıştır. Söz konusu çalışmalara yönelik tarama neticesinde 15 makale, 3 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezine ulaşılmış olup bu çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; makalelerde çoğunlukla sözlük ve gramer kitaplarının etimolojik, morfolojik ve leksikolojik olarak incelendiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerde ise Memlûk Kıpçak Türkçesi eserleri üzerine spesifik incelemelerin yapıldığı; mutfak ve yemek kültürüne ait kelimelerin, sağlık ile ilgili kelimelerin, atasözü ve deyimlerin çalışıldığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kıpçak Türkçesi, Memluk Kıpçak Türkçesi, Lehçe.

Academic Studies on Mamluk Kipchak Turkic

ABSTRACT

The northwestern branch of Middle Turkish is Kipchak, the language of the Turks belonging to the Cuman-Kipchak tribes. In the Desht-i Kipchak region, which is the original homeland of the Kipchaks and extends north of the Black Sea, only the Codex Cumanicus and the works of the Gregorian Kipchaks were written. The majority of written Kipchak works were produced in Egypt and Syria. Mamluk Kipchak Turkic is accepted as the language of the Kipchak Turks who established a state by destroying the Ayyubid state in Egypt and Syria.

In this research, studies on Mamluk Kipchak Turkic works carried out in Turkey from 2000 to the present at the level of articles and PhD theses were scanned and listed, and brief information about the studies in question was provided. As a result of scanning the relevant studies, 15 articles, 3 doctoral theses and 3 master's theses were obtained and these studies were included in the research.

According to the results of the research, it can be seen that in the articles, dictionaries and grammar books are mainly studied in terms of etymology, morphology and lexicology. In the postgraduate theses, it is seen that specific studies are made on Mamluk Kipchak Turkic works; words belonging to kitchen and food culture, words related to health, proverbs and idioms are studied.

Keywords: Kipchak Turkic, Mamluk Kipchak Turkic, Dialect.

GİRİŞ

Orta Türkçenin kuzey-batı kolunu teşkil eden Kıpçakça, Kuman-Kıpçak boylarına mensup Türk topluluklarının konuştuğu dil olarak kabul edilmektedir. Kıpçakların anayurdu olan ve Karadeniz'in kuzeyi boyunca uzanan Deşt-i Kıpçak bölgesinde, yazılı eserler açısından yalnızca *Codex Cumanicus* ve Gregoryen Kıpçaklara (Ermeni Kıpçakçası) ait metinler günümüze ulaşmıştır. Kıpçak Türkçesiyle yazılmış eserlerin büyük çoğunluğu ise Memlûk Devleti döneminde Mısır ve Suriye'de kaleme alınmıştır (Akar, 2021: 228).

Bununla birlikte, Kıpçak Türkçesinin konuşma dilinin, Ermeni Kıpçakçası hariç olmak üzere, bağımsız bir yazı dili olarak kullanılmadığı yönünde bazı görüşler de mevcuttur. Bu çerçevede, *Codex Cumanicus*'un bir yazı dili ürünü değil, yalnızca Kıpçak ağzından yapılan sözlü derlemelerden oluştuğu; Mısır'da Memlûkler döneminde telif edilen edebî, dinî ve askerî içerikli eserlerin ise Kıpçak

ağzıyla değil, dönemin ortak yazı diliyle yazıldığı ileri sürülmektedir. Bu nedenle, Kıpçak Türkçesinin Harezm Türkçesinden çok da farklı olmadığı ve Karahanlı Türkçesi ile Çağatay Türkçesi arasında bir geçiş sürecini temsil ettiği ifade edilmektedir (Ercilasun, 2021a: 382). Bu bağlamda, Türk dili veya lehçelerine ilişkin birçok sınıflandırmada Kıpçak Türkçesine müstakil olarak yer verilmediği görülmektedir (Ercilasun, 2021b).

Bu görüşlerden bağımsız olarak değerlendirildiğinde, Memlûk Kıpçak Türkçesi, Mısır ve Suriye'de Eyyûbîler'in iktidarına son vererek kendi devletlerini kuran Kıpçak kökenli Türklerin dili olarak kabul edilmektedir (Tekin ve Ölmez, 2018: 47). Bu çerçevede Memlûk Kıpçak Türkçesiyle yazılmış eserler, genel olarak iki ana kategoride sınıflandırılabilir: Birinci grubu sözlük ve gramer kitapları, ikinci grubu ise edebî, dinî ve askerî eserler oluşturmaktadır (Argunşah ve Sağol Yüksekkaya, 2020: 282).

Bu temel sınıflandırmaya dayanarak Memlûk Kıpçak Türkçesiyle telif edilen başlıca eserler şu şekilde sıralanabilir (Argunşah ve Sağol Yüksekkaya, 2020: 283-301; Akar, 2021: 232-239; Ercilasun, 2021a: 383-398):

- Sözlük ve Gramer Kitapları
  - *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*
  - *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*
  - *Kitâbü'l-Ef'âl*
  - *Ed-Dürretü'l-Mûdiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye*
  - *El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lugâti't-Türkiyye*
  - *Et-Tühfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye*
  - *Kitâbu Bulġâtu'l-Muştaḳ fi-Luġâti't-Türk ve'l-Kıfçāḳ*
  - *Resûlî Sözlüğü*
  - *Eş-Şuzuru'z-Zehebiyye ve'l-Kıta'l-Al-Ahmediyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*
- Edebî Eserler
  - *Gülistân Tercümesi*
  - *Hüsrev ü Şirin*
- Dinî Eserler
  - *İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtîn Tercümesi*
  - *Kitâb fi'l-Fıkh bi-Lisâni't-Türkî*
  - *Mukaddimetü'l-Gaznevî fi'l-İbâdât (Kitâb-ı fi'l-Fıkh) Tercümesi*
  - *Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkandî Tercümesi*
  - *Şerhü'l-Menâr li'l-Musannifi bi't-Türkî*
- Askerî Eserler
  - *Münyetü'l-Guzât Tercümesi*
  - *Kitâb fî İlmi'n-Nüşşâb (Hulâsa) Tercümesi*
  - *Kitâbu'l-Hayl (Kitâb fî Riyâzati'l-Hayl) Tercümesi*
  - *Bayṭaratü'l-Vâzıh Tercümesi*

Bu çalışma 2003-2023 yılları arasında yirmi yıllık dönemde Türkiye'de Memlûk Kıpçak Türkçesi üzerine gerçekleştirilen akademik literatürü bibliyografik yöntemle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, TR Dizin, DergiPark, Google Akademik ve YÖKTEZ veri tabanlarında konuya ilişkin ulusal düzeyde yayımlanmış bilimsel makaleler ve lisansüstü tezleri sistematik bir şekilde taranmış, elde edilen veriler sınıflandırılarak değerlendirilmiştir (Tablo 1). Tarama sonucunda, araştırma kapsamına alınmaya uygun nitelikte 15 makale, 3 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezi tespit edilmiş olup, bu çalışmaların her biri hakkında özet bilgiler sunularak literatüre katkı potansiyelleri kısaca ortaya konmuştur.

Tablo 1. Örneklem Seçim Kriterleri

Dahil etme kriterleri	Hariç tutma kriterleri
✓ Araştırma ve derleme makaleleri ✓ Açık erişimli çalışmalar ✓ Türkiye örnekleminde yapılmış çalışmalar ✓ Anahtar kelime ve/veya başlığında "Memlûk Kıpçak Türkçesi" kavramı olan çalışmalar	× Bildiri ve bildiri özetleri, kitap ve kitap bölümleri, editör notları vb. × Tam metnine ulaşılamayan çalışmalar × Türkiye dışında bir örneklemde yapılmış çalışmalar × Memlûk Kıpçak Türkçesi ile doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar

Araştırmaya dahil edilen makaleler ve lisansüstü tezleri içerik analizi yöntemiyle analize tabi tutulmuştur. Yazar, yayın yılı, anahtar kelimeler, başlık ve içerik, konu, yöntem ve odak nokta ile ilgili bilgiler Excel'e girilmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Her bir makale ve lisansüstü tezin anahtar kelimeleri ve özeti MAXQDA 24 programına aktarılıp benzer ya da ortak anlam taşıyan kelimeler gruplandırılarak her bir gruba bu ortak anlamı yansıtacak şekilde bir tema ismi belirlenmiştir.

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

Makaleler

Ragıp Muhammed'in çalışmasında *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lûgati't-Türkiyye* adlı eserin Arapça madde başlıkları incelenmiştir. Madde başlıklarının büyük çoğunluğunun klasik Arapçaya dayandığı tespit edilmekle birlikte, bazı ifadelerin günlük konuşma dilinden alındığı ve bu türden sözcüklerin bir kısmının Arapça kökenli olmadığı; Farsça, Türkçe, Aramice ve Süryanice gibi farklı dillerden alıntılandığı vurgulanmıştır. Çalışmada bu sözcüklerin etimolojik kökenleri belirlenmiş, hem özgün halleri hem de *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye*'deki biçimleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Ayrıca söz konusu kelimelerin günümüz çağdaş Arap lehçelerindeki kullanımlarına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir (Muhammed, 2022: 7-20).

Raghed Mohammad'ın makalesi, Memlûk Kıpçak Türkçesiyle yazılmış metinlerde emir kipi kullanımına odaklanmaktadır. Döneme ait gramer eserlerinde yer alan bilgiler ayrıntılı biçimde analiz edilmiş, diğer metinlerdeki emir bildiren ekler toplanarak örneklerle birlikte sunulmuştur. Bu eklerin işlevleri ve cümleye kattıkları anlamlar tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde, Orta Türkçe dönemine ait diğer lehçelere göre Memlûk Kıpçak Türkçesinde daha fazla sayıda emir eki kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Mohammed, 2021: 128-144).

Selma Özen Allı'nın çalışmasında, Kıpçak Türkçesiyle yazılmış eserlerden hareketle "orman", "dağ" ve "tepe" kavram alanlarına ilişkin coğrafya terimleri incelenmiştir. Öncelikle Toparlı, Vural ve Karaatlı tarafından hazırlanan *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* taranmış; tespit edilen terimler üç gruba ayrılarak incelenmiştir. Bu terimlerin sözlükteki anlamları ve varsa ek bilgiler sunulmuş; ardından etimolojik çözümlemeleri yapılarak tarihî süreçteki gelişimleri değerlendirilmiştir. Son aşamada ise bu terimlerin Türkiye Türkçesindeki kullanımlarına yer verilmiştir (Özen Allı, 2020: 87-96).

Najibullah Bigzad'ın makalesinde *Gülistan Tercümesi* ile *Dîvânu Lugâti't-Türk*'teki atasözleri karşılaştırılmış; ortak kavramlara gönderme yapan eşdeğer atasözleri analiz edilmiştir. Biçimsel farklılıklar bulunmakla birlikte, kavramsal benzerliklerin dikkate değer olduğu vurgulanmıştır (Bigzad, 2019a: 97-101).

Ragıp Muhammed'in bir diğer çalışmasında Memlûk Kıpçak Türkçesinde -dUK ekinin kullanımı ele alınmıştır. Bu ekin sıfat-fiil işlevi dışında, mastar eki ve geçmiş zaman çekimi olarak da kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle mastar eki işleviyle Eski Anadolu Türkçesinde de kullanıldığı, geçmiş zaman çekimi işlevinin ise *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve Eski Anadolu Türkçesinde de görüldüğü ifade edilmiştir. Bu bağlamda -dUK ekli bir geçmiş zaman formunun var olduğu ve bu formun Oğuz Türkçesiyle ilişkilendirilebileceği sonucuna varılmıştır (Muhammed, 2019: 203-209).

Okan Celal Güngör'ün çalışmasında "ikileme" terimi kavramsal olarak tanıtılmış, ardından Memlûk Kıpçak Türkçesi dönemine ait ikilemeler çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır. Anlam, fonetik yapı, hece durumu, unsur kökeni ve yapı açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda, bazı

ikilemelerin sadece bu döneme özgü olduğu, bazılarının ise Göktürk, Uygur, Karahanlı, Harezm ve Türkiye Türkçesi ile ortaklık gösterdiği tespit edilmiştir (Güngör, 2018: 105-122).

Abdulkadir Öztürk'ün makalesinde tarihî Kıpçak Türkçesinin linguistik özellikleri ile Memlûk Türkçesinin bu lehçe ile olan ilişkisi tartışılmıştır. Çalışmada Kuman Türkçesi ve Ermeni Kıpçak metinleri ile karşılaştırma yapılarak, Memlûk sahasına ait eserlerin Kıpçak Türkçesiyle yazılmadığı ve dolayısıyla "Memlûk Kıpçak Türkçesi" adlandırmasının isabetli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yerine "Memlûk Türkçesi" adlandırmasının tercih edilmesi önerilmiştir (Öztürk, 2018: 173-203).

Serpil Soydan'ın çalışmasında Memlûk Kıpçak Türkçesi dönemine ait dört eser (*Ed-Dürretü'l-Mudiyye, El-Kavânînü'l-Külliyye, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân, Kitâbü'l-İdrâk*) taranarak bu eserlerde yer alan hayvan adları tespit edilmiştir. Bu adların *Dîvânu Lûgâti't-Türk* ile karşılaştırması yapılmış; 52 hayvan isminin her iki kaynakta da yer aldığı belirlenmiştir. Suda yaşayan hayvan adlarının azlığı, Memlûk Kıpçak toplumunun kültürel ve coğrafi yapısı hakkında ipuçları sunmaktadır (Soydan, 2018: 377-397).

Gülhan Türk'ün çalışmasında, Arap harfleriyle yazılmış beş Memlûk Kıpçak sözlüğünde Türkçe telaffuzu gösteren Arapça ifadeler ve kısaltmalar incelenmiştir. Türkçeye özgü seslerin ve ünlülerin kalınlık-incelik farklılıklarının Arap alfabesiyle nasıl ifade edildiği analiz edilmiştir (Türk, 2018: 59-70).

Yaşar Tokay'ın çalışmasında *Gülistan Tercümesi*'nde geçen hayvan adlarının metaforik anlamları analiz edilmiştir. On altı hayvan figürünün çeşitli metaforik kullanımları incelenmiş ve bunların olumlu, olumsuz ya da her iki anlamda da kullanıldığı ortaya konmuştur (Tokay, 2018: 31-52).

Okan Celal Güngör'ün bir diğer çalışmasında Kıpçak Türkçesi ve edebiyatına dair yurt içi ve yurt dışında yapılan akademik çalışmalar (kitap, tez, makale) derlenerek kapsamlı bir kaynakça oluşturulmuştur (Güngör, 2017: 191-213).

Yusuf Doğan'ın makalesinde *Kitâbu'l-İdrâk* eseri içerik bakımından tanıtılmış; sözlük bilimi açısından incelenmiştir. Eserde Arapça ve Farsça başta olmak üzere çeşitli dillerden (Çince, Ermenice, Rumca, Moğolca, Soğdca) alıntılanan kelimelerin Türkçedeki kullanımlarına yer verildiği; Türkçenin gramer yapısının sistematik biçimde açıklandığı ifade edilmiştir (Doğan, 2016: 329-348).

Yaşar Tokay'ın bir diğer çalışmasında *Gülistan Tercümesi*'nde yer alan 340 deyim tespit edilmiş ve bu deyimler 48 kavramsal başlık altında sınıflandırılmıştır (Tokay, 2016: 1561-1592).

Galip Güner'in çalışmasında *Rasûlid Hexaglot* adlı sözlük tanıtılmış ve içerdiği Türkçe veriler açısından değerlendirilmiştir. 14. yüzyılda Yemen'de yazılan bu çok dilli sözlükte Arapça, Türkçe, Farsça, Grekçe, Ermenice ve Moğolca kelimeler yer almakta; eser Memlûk Kıpçak sahası Türkçesinin önemli kaynaklarından biri olarak değerlendirilmektedir (Güner, 2012: 141-150).

Jale Demirci'nin çalışmasında Memlûk Kıpçak Türkçesiyle yazılmış eserler tanıtılmış ve 2003 yılına kadar bu alanda yapılmış akademik tezler ve kitaplar bibliyografik olarak sunulmuştur (Demirci, 2003: 53-63).

Tablo 2. Memlûk Kıpçak Türkçesi Konulu Makaleler

Yazar	Yıl	Başlık/İçerik	Ana Konu
Ragıp Muhammed	2022	*Et-Tuhfetü'z-Zekiyye*'deki Arapça madde başlıklarının etimolojisi	Arapça dışı unsurların analizi
Raghed Mohammad	2021	Memlûk Kıpçak Türkçesinde emir kipi kullanımı	Emir kipleri ve eklerin işlevi
Selma Özen Allı	2020	"Orman", "dağ", "tepe" kavramlarının coğrafya terimleri	Terimlerin etimolojik çözümlemesi
Najibullah Bigzad	2019a	*Gülistan Tercümesi* ve *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te atasözleri	Kavramsal karşılaştırma
Ragıp Muhammed	2019	-dUK ekinin kullanımı	Fiil yapısı ve zaman eki işlevi
Okan Celal Güngör	2018	Memlûk Kıpçak Türkçesinde ikilemeler	Yapısal ve fonetik sınıflandırma

Abdulkadir Öztürk	2018	"Memlûk Türkçesi" adlandırmasının savunulması	Lehçe adlandırması tartışması
Serpil Soydan	2018	Dört eserdeki hayvan adlarının karşılaştırması	DLT ile karşılaştırmalı sözcük çalışması
Gülhan Türk	2018	Arap harfli sözlüklerde telaffuzun gösterimi	Arapça ile Türkçedeki ses karşılıkları
Yaşar Tokay	2018	*Gülistan Tercümesi*'nde hayvan adlarının metaforik kullanımı	Metafor analizi
Okan Celal Güngör	2017	Kıpçak Türkçesi bibliyografyası	Literatür derlemesi
Yusuf Doğan	2016	*Kitâbu'l-İdrâk*'in sözlükbilim açısından incelenmesi	Alıntı kelimeler ve gramer
Yaşar Tokay	2016	*Gülistan Tercümesi*'nde 340 deyimin incelenmesi	Deyimlerin kavramsal sınıflandırması
Galip Güner	2012	*Rasûlid Hexaglot*'un Türkçe verileri	14. yy. çok dilli sözlük değerlendirmesi
Jale Demirci	2003	Memlûk Kıpçak Türkçesiyle ilgili eserlerin tanıtımı	Bibliyografik inceleme

Lisansüstü Tezler

Kübra Dilaver Yıldırım'ın doktora tez çalışmasında, Memlûk Kıpçak sahasına ait sözlüklerde yer alan mutfak ve yemek kültürüne dair söz varlığı, tarihî ve çağdaş Kıpçak Türkçesi bağlamında filolojik yöntemlerle incelenmiştir. Araştırmanın temelini, Memlûk Kıpçak Türkçesi sözlük ve gramer eserlerinde geçen mutfak ve yemek kültürüne ilişkin isimler oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca Kıpçak Türklerinin genel siyasi ve kültürel tarihi ile Memlûk Kıpçak bölgesindeki Türk etnik yapısına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Mutfak ve yemek kültürüne dair terminolojik zenginlik detaylı bir filolojik perspektifle analiz edilmiştir (Dilaver Yıldırım, 2020).

Raghed Mohammad'ın doktora tezinde ise Memlûk Kıpçak Türkçesi ile kaleme alınmış ve günümüze ulaşmış metinlerden elde edilen ekler tespit edilmiştir. Bu eklerin işlevleri ve cümleye kattıkları anlamlar açıklanmış; dönemine ait gramer ve sözlükler esas alınarak eklerin fonksiyonları belirlenmiştir. Çalışma, önsöz, giriş, sonuç bölümleri ile ekler dizini ve Arapça terimler sözlüğü dışında iki ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Kıpçak Türkleri ve Kıpçak Türkçesi hakkında genel bilgi verilmiş; birinci bölüm yapım eklerini, ikinci bölüm ise çekim eklerini kapsamaktadır. Sonuç kısmında Memlûk Kıpçak Türkçesinde kullanılan eklerin işlev ve şekil özellikleri ele alınmış, ayrıca çalışmada tespit edilen yeni yapılar ve eklerin yeni işlevleri ortaya konmuştur. Dönemin gramer kaynaklarında Oğuzca, Kıpçakça ve Tatarca olarak sınıflandırılan ekler ayrı ayrı gösterilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ekler dizini ve Arapça terimler dizini yer almaktadır (Mohammad, 2018).

Gulhan Abedalazız Moh'd Jalal Al-Turk'un doktora tezinde ise *Kitabu Bulġâtu'l-Muştaḳ fi-Luġâti't-Türk ve'l-Kıfçāḳ* adlı eser incelenmiştir. Ananiasz Zajączkowski, eseri 1954 yılında Lehçeye çevirerek fiil bölümünü, 1958 yılında ise isim bölümünü yayımlamıştır. Ancak eserin Türkiye Türkçesine bütüncül bir çevirisi yapılmamış ve kapsamlı bir inceleme ya da araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmada öncelikle orijinal yazma temel alınmış, aynı zamanda Zajączkowski'nin çalışmasından da yararlanılmıştır. Giriş bölümünde Kıpçaklar ve Memlûk Kıpçak Türkçesi ile Memlûk Kıpçak döneminde kaleme alınmış sözlük ve gramer kitapları hakkında genel bilgiler verilmiş ve eserin imlâ özellikleri ele alınmıştır. İnceleme bölümünde ise eserin söz varlığı, yapısı, türü ve kökeni açısından analiz yapılmıştır. Ayrıca eserde yer alan Türkçe kelimeler, temel kaynaklar olarak *Divanü Lûgati't-Türk* ve *Codex Cumanicus* yanında Memlûk Kıpçak Türkçesine ait Ahmet Caferoğlu'nun *Kitâbü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk*, *Kitâb-ı Mecmû'u Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Ettuhfet-üz-Zekiyye Fil-Lûgat-it-Türkiyye*, El-*Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye*, *Ad-Durrat al-Mużî'a fi-l-Luġat at-Turkîyye* ve *İbni Mühenna* adlı eserlerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir (Al-Turk, 2012).

Duygu Temel'in yüksek lisans tezinde, Memlûk Kıpçak Türkçesi söz varlığı içerisinde önemli bir yer tutan sağlıkla ilgili kelimeler tarihî-karşılaştırmalı yöntemle incelenmiştir. Bu kapsamda, söz konusu kelimelerin modern Kıpçak Türkçelerinden biri olan Kazak Türkçesindeki karşılıkları

değerlendirilmiştir. Çalışmada, Memlûk Kıpçak Türkçesinde yer alan "sağlık" kavram alanına ait sözcükler ele alınmış; bunlar "genel anlamda sağlıkla ilgili kelimeler", "hastalık adları", "çeşitli sakatlıklar ve bedensel kusurlarla ilgili kelimeler" ile "sağlıkla ilgili fiiller" olmak üzere dört ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Tespit edilen sözcüklerin Türk dili içerisindeki tarihsel gelişimi ortaya konduktan sonra Kazak Türkçesindeki durumu incelenmiştir. Böylece, Memlûk Kıpçak Türkçesinde yer alan sağlıkla ilgili söz varlığının Kazakçadaki izdüşümleri belirlenmiş; bu unsurların ne ölçüde korunduğu ve hangi değişimlere uğradığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, söz konusu terimlerin tarihsel gelişimi, ses ve anlam değişimleri ile Kazakçadaki güncel durumu ortaya konmuştur (Temel, 2020).

Najibullah Bigzad'ın yüksek lisans tezinde ise Memlûk Kıpçak Türkçesiyle yazılmış eserler taranarak dönemin dil özelliklerini yansıtan kalıplaşmış söz birliklerinden atasözleri, deyimler, ikilemeler ve ilişki sözleri bir bütün halinde değerlendirilmiştir. Bu söz birliklerinin hangi alanlarda, nasıl bir işlevle kullanıldıkları üzerinde durulmuş; ayrıca, Memlûk Kıpçak Türkçesine ait bu kalıplaşmış ifadeler tarihî dönem Türkçe metinlerdeki örneklerle desteklenerek Türk dili tarihi açısından analiz edilmiştir (Bigzad, 2019b).

Duygu Selçuk'un yüksek lisans tezinde ise Memlûk Kıpçak Türkçesi sahasına ait olduğu düşünülen *Tefsîrü'l-Kur'ân* adlı satıraltı Kur'ân tefsiri incelenmiştir. Bu eserde, ayetlerin bazıları kelime kelime, bazıları ise bütün olarak Türkçeye çevrilmiş; bazı ayetlerin ardından ise anlam, ilgili hadislerle pekiştirilmiştir. Tezin giriş bölümünde Kur'ân tercüme ve tefsirleri hakkında genel bilgilere yer verilmiş, dil bilgisi bölümünde ise metin morfolojik açıdan analiz edilmiştir. Metin bölümünde, yazmanın 1a–40a arası kısmı transkripsiyonlu biçimde değerlendirilmiş; dizin bölümünde ise kelimelerin anlamları üzerinde durulmuş, her bir kelimenin metin içindeki kullanımı temel alınarak anlamlandırılması yapılmıştır (Selçuk, 2009).

Tablo 3. Memlûk Kıpçak Türkçesi Konulu Lisansüstü Tezler

Yazar	Yıl	Başlık/İçerik	Ana Konu
Kübra D. Yıldırım	2020	Memlûk Kıpçak sözlüklerinde mutfak-yemek kültürü	Filolojik ve kültürel analiz
Raghed Mohammad	2018	Memlûk Kıpçak Türkçesi metinlerinde ekler	Eklerin işlevsel analizi
Gülhan A. M. Jalal Al-Turk	2012	*Kitabu Bulġâtu'l-Muştaḳ* incelemesi	Eserin dilsel ve yapısal değerlendirmesi
Duygu Temel	2020	Sağlıkla ilgili kelimelerin Kazak Türkçesiyle karşılaştırması	Tarihî-karşılaştırmalı analiz
Najibullah Bigzad	2019b	Atasözleri, deyimler, ikilemelerin taranması	Kalıplaşmış ifadelerin değerlendirilmesi
Duygu Selçuk	2009	*Tefsîrü'l-Kur'ân* adlı tefsirin incelemesi	Dil bilgisel ve semantik analiz

DEĞERLENDİRME

Memlûk Kıpçak Türkçesi ile ilgili makaleler ve lisansüstü tezlerin içerik analizi sonuçları tematik olarak karşılaştırılmıştır. Tematik karşılaştırma neticesinde söz konusu makale ve lisansüstü tezlerin konularını içerik, yöntem ve amaç açısından benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırdığımızda beş tematik başlık altında toplandığı görülmektedir.

1. Dil Bilgisi ve Morfolojik Yapılar Üzerine Çalışmalar

Bu tema altında ek kullanımı, fiil çekimleri, kipler ve yapım-çekim eklerini inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda gramer analizleri, metin tarama ve karşılaştırmalı dil bilgisi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktaları ise eklerin anlam işlevleri ve biçimsel özellikleri, dönemler arası kullanımıdır. Bu tema altında toplanan çalışmalar:

- Raghed Mohammad (2021, 2018): Emir kipi ve ekler üzerine ayrıntılı dil bilgisel analiz.
- Ragıp Muhammed (2019): "-dUK" ekinin işlevsel çeşitliliği.
- Gulhan Al-Turk (2012): "Bulġâtu'l-Muştaḳ" eserinde fiil ve isim yapılarına dair inceleme.
- Duygu Selçuk (2009): Kur'ân tefsiri metninin morfolojik analizi.

2. Söz Varlığı ve Leksikal İncelemeler

Bu tema altında hayvan adları, coğrafya terimleri, sağlık ve mutfak terminolojisi gibi söz varlığı unsurları inceleyen çalışmaların yer almaktadır. Bu çalışmalarda sözlük tarama, kavramsal alanlara ayırma, etimoloji, çağdaş Türk lehçeleriyle karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktaları ise tematik kelime alanları oluşturulması, eşdeğerlik ve korunmuşluk analizleridir. Bu tema altında toplanan çalışmalar:

- Serpil Soydan (2018): Hayvan adları karşılaştırması.
- Yaşar Tokay (2018, 2016): Hayvan metaforları ve deyimler.
- Selma Özen Allı (2020): Coğrafya terimleri ("orman", "dağ", "tepe").
- Duygu Temel (2020): Sağlıkla ilgili kelimelerin Kazak Türkçesindeki karşılıkları.
- Kübra D. Yıldırım (2020): Mutfak terimleri üzerine filolojik analiz.
- Najibullah Bigzad (2019a, 2019b): Atasözleri ve kalıplaşmış ifadeler.
- Yusuf Doğan (2016): Çok dilli sözlüklerde geçen Türkçe kelimeler.

3. Metinlerarası ve Kavramsal Karşılaştırmalar

Bu tema altında eserler arası karşılaştırmalar, kültürel aktarım ve kavram ortaklıkları inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda karşılaştırmalı edebiyat-dil yaklaşımı, anlam analizi, fonetik değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktaları ise sözlü kültür unsurlarının biçim ve anlam açısından değerlendirilmesidir. Bu tema altında toplanan çalışmalar:

- Najibullah Bigzad (2019a): Gülistan Tercümesi ve Dîvânu Lugâti't-Türk atasözleri.
- Yaşar Tokay (2016, 2018): Metafor ve deyimlerin anlam dünyaları.
- Gülhan Türk (2018): Arap harfli sözlüklerde Türkçe telaffuz sistematiği.

4. Terminoloji, Bibliyografi ve Sınıflandırma Çalışmaları

Bu tema altında derleme, sınıflandırma, bibliyografik sunum konularını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda derleme, tematik dizinleme, sınıflandırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktası ise alana dair kaynakların sistematik şekilde sunulmasıdır. Bu tema altında toplanan çalışmalar:

- Okan Celal Güngör (2018, 2017): İkilemelerin sınıflandırılması, kaynakça oluşturma.
- Jale Demirci (2003): 2003'e kadar yapılan tez ve kitapların tanıtımı.

5. Tarihî, Sosyolinguistik ve Lehçe İlişkileri Üzerine Değerlendirmeler

Bu tema altında Memlûk Kıpçak Türkçesinin lehçelerle ilişkisi, tanım ve adlandırma sorunları inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda karşılaştırmalı lehçe incelemesi, tarihî bağlam değerlendirmesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktası ise Türkçenin farklı tarihî kollarıyla ilişkisinin sorgulanmasıdır. Bu tema altında toplanan çalışmalar:

- Abdulkadir Öztürk (2018): "Memlûk Kıpçak Türkçesi" adlandırmasına eleştirel yaklaşım.
- Galip Güner (2012): Rasûlid Hexaglot üzerinden dönemsel dil verileri.

Tablo 4. Memlûk Kıpçak Türkçesi Konulu Makale ve Lisansüstü Tezlerin Tematik Sınıflandırılması

Tema	Odak Noktası	Yöntem	Temsil Edilen Çalışma Sayısı
Morfoloji & Gramer	Ekler, fiil yapıları, dil bilgisel işlevler	Gramer analizleri, metin inceleme	5
Leksikal İncelemeler	Terminoloji, etimoloji, söz varlığı	Sözlük tarama, karşılaştırmalı analiz	9
Kavramsal Karşılaştırmalar	Deyim, metafor, telaffuz	Anlambilim, metinlerarası analiz	4
Bibliyografya & Derleme	Kaynak tarama, sınıflandırma	Sistematik dizinleme	2
Lehçe ve Tarihî İlişkiler	Dil ailesi ilişkisi, adlandırma	Sosyolinguistik yaklaşım	2

SONUÇ

Bu çalışma, 2003–2023 yılları arasında Türkiye'de Memlûk Kıpçak Türkçesi üzerine yapılan makaleler ve lisansüstü tezleri sistematik bir biçimde inceleyerek bu alandaki eğilimleri, konu dağılımını ve araştırma yoğunluklarını ortaya koymuştur. Yapılan taramalar sonucunda 15 makale, 3 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezi değerlendirmeye alınmış; çalışmalar içerik analizi yöntemiyle tematik olarak sınıflandırılmıştır.

Analiz sonuçları, Memlûk Kıpçak Türkçesi üzerine yapılan akademik araştırmaların büyük ölçüde dil bilgisel yapılar (örneğin, fiil ekleri, emir kipleri, ikilemeler), söz varlığı (hayvan adları, deyimler, coğrafi terimler) ve sözlükbilimsel incelemeler (etimoloji, fonetik aktarımlar, telaffuz biçimleri) etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bazı çalışmalarda literatür taraması ve bibliyografik derlemelere yer verilmiş, lehçe adlandırmaları üzerine tartışmalar yürütülmüştür. Ayrıca, Memlûk Kıpçak Türkçesiyle yazılmış metinlerin çağdaş lehçelerle olan ilişkisi ve tarihî gelişim süreçleri bağlamında da önemli çıkarımlar yapılmıştır.

Bu veriler ışığında, Memlûk Kıpçak Türkçesi üzerine yapılan akademik çalışmaların niceliksel olarak sınırlı olsa da içerik açısından derinlikli ve disiplinlerarası yönelimler taşıdığı görülmektedir. Ancak özellikle metin yayımı, karşılaştırmalı lehçe çalışmaları ve yazı dili-telaffuz ilişkisi gibi alanlarda hâlen önemli araştırma boşluklarının bulunduğu da dikkate değerdir. Gelecekte bu alanlarda yapılacak kapsamlı incelemeler, hem tarihî Türk lehçeleri hem de genel Türk dili araştırmaları açısından daha bütüncül bir anlayışa katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akar, Ali (2021), *Türk Dili Tarihi,* 16. Baskı, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Al-Turk, Gulhan Abedalazız Moh'd Jalal (2012), Kitabu Bulġâtu'l-Muştaḳ fi-Luġâti't-Türk ve'l-Kıfçāḳ, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Argunşah, Mustafa ve Sağol Yüksekkaya, Gülden (2020), *Tarihi Türk Lehçeleri: Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri,* Kesit Yayınları, İstanbul.

Bigzad, Najibullah (2019a), "Gülistan Tercümesi ile Dîvânu Lugâti't Türk'te Ortak Kavrama Gönderme Yapan Eşdeğer Atasözleri", *Black Sea Journal of Public and Social Science,* Cilt 2, Sayı 2, ss. 97-101.

Bigzad, Najibullah (2019b), Memluk Kıpçak Türkçesinde Kalıplaşmış Söz Birlikleri, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Demirci, Jale (2003), "Cumhuriyet'in 80. Yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi Çalışmaları", *Türkoloji Dergisi,* Cilt 16, Sayı 2, ss. 53-63.

Dilaver Yıldırım, Kübra (2020), Memlûk-Kıpçak Türkçesi Söz Varlığı İncelemesi: Mutfak ve Yemek Kültürüne Ait İsimler, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Yusuf (2016), Ebû Hayyân el-Endelüsî'nin Kitâbu'l-İdrâk li-lisâni'l-Etrâk Adlı Eserinin Dilbilim Açısından İncelenmesi", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi,* Cilt 20, Sayı 2, ss. 329-348.

Ercilasun, Ahmet Bican (2021a), *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi,* 22. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara.

Ercilasun, Ahmet Bican (2021b), *Türk Lehçeleri Grameri,* 3. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara.

Güner, Galip (2012), "The King's Dictionary: The Rasûlid Hexaglot Üzerine Düşünceler", *Dil Araştırmaları,* Cilt 10, Sayı 10, ss. 141-150.

Güngör, Okan Celal (2018), "Memluk Kıpçak Türkçesinde İkilemeler", *The Journal of Academic Social Science Studies,* Sayı 65, ss. 105-122.

Güngör, Okan Celal (2017), "Tarihî Kıpçak Türkçesi ve Edebiyatı Üzerine Yapılan Çalışmalarla İlgili Bir Kaynakça Denemesi", *Zeitschrift für die Welt der Türken,* Cilt 9, Sayı 1, ss. 191-213.

Mohammad, Raghed (2021), "Memlûk Kıpçak Türkçesinde Emir Kipi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Cilt 9, Sayı 114, ss. 128-144.

Mohammad, Raghed (2018), Memlûk Kıpçak Türkçesinde Ekler ve İşlevleri, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Muhammed, Ragıp (2022), "Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fil-Lûgati't-Türkiyye'nin Sözlükçülük Anlayışı Hakkında Bir İnceleme: Arapça Dışındaki Sözcüklerle Düzenlenen Madde Başları Örneği", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN,* Sayı 73, ss. 7-20.

Muhammed, Ragıp (2019), "Memlûk Kıpçak Türkçesinde -Duk Eki Üzerine Bir İnceleme", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Yıl: 7, Sayı: 93, ss. 203-209.

Özen Allı, Selma (2020), "Kıpçak Türkçesinde yer alan orman, dağ, tepe kavram alanlarına ait coğrafi terimler", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* Özel Sayı 8, ss. 87-96.

Öztürk, Abdulkadir (2018), "Memlûk Türkçesi Bir Kıpçak Lehçesi Midir?", *Dil Araştırmaları,* Cilt 12, Sayı 23, ss. 173-203.

Selçuk, Duygu (2009), Tefsirü'l Kur'an (1a - 40a) Giriş - Metin - Dizin - Tıpkıbasım, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Soydan, Serpil (2018), "Memlûk-Kıpçak Türkçesine Ait Dört Sözlük ve Gramer Eserlerinde Hayvan Adları Üzerine Değerlendirme", *Turkish Studies,* Cilt 13, Sayı 12, ss. 377-397.

Tekin, Talat ve Ölmez, Mehmet (2018), *Türk Dilleri,* 5. Baskı, Bilgesu Yayıncılık, Ankara.

Temel, Duygu (2020), Memlûk-Kıpçak Türkçesindeki Sağlık ile İlgili Söz Varlığı ve Kazakçadaki Durumu Üzerine Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tokay, Yaşar (2018), "Kitâbu Gülistân bi't-Türkî'de Hayvan Adlarının Metaforik Kullanımları", *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* Cilt 3, Sayı 1, ss. 31-52.

Tokay, Yaşar (2016), "Kitâbu Gülistân Bi't-Türkî'de Geçen Deyimler Üzerine Kavramsal Bir Tasnif Denemesi I", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* Cilt 5, Sayı 4, ss. 1561-1592.

Türk, Gülhan (2018), "Arap Alfabesiyle Yazılmış Memlûk-Kıpçak Sözlüklerinden Hareketle Türkçe Telaffuzu Belirten Arapça İfadeler ve Kısaltmalar", *Turkish Studies,* Cilt 13, Sayı 12, ss. 59-70.

TÜRK DÜNYASINDA MİSAFİRPERVERLİK VE DİLSEL YANSIMALARI: TÜRKÇE, KAZAKÇA VE KIRGIZCA'DA MİSAFİRPERVERLİĞİN ÖNEMİYLE İLGİLİ ATASÖZLERİNE DAİR BİR İNCELEME

Ebru ÇELİK
Trabzon Üniversitesi
Trabzon/TÜRKİYE
ebru.celik@trabzon.edu.tr
ORCID: 0009-0002-1481-8084

Nuray KAÇAN
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Türkistan/KAZAKİSTAN
nuray.kacan@ayu.edu.kz

ÖZET

Misafirperverlik, bir toplumdaki kültür yapısının, iletişim ve sosyalleşme kültürünün bir parçasıdır. Bu kavrama ilişkin dile yansıyan ifadelerin varlığı ve çeşitliliği, o kültürde ilgili kavrama verilen önemi ve değeri ifade eder. Türkçe, Kazakça ve Kırgızca dillerinde misafirperverlik kültürünün yansımalarını ve misafire verilen önemin derecesini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışma, misafirperverliğin üç farklı dilde nasıl ifade edildiğini inceleyerek karşılaştırmalı bir analiz sunmayı hedeflemektedir. Kültürün önemli bir parçası olan misafirperverlik Türk toplumlarında önemli ve derin bir olgudur. Misafirin bereket getirdiği düşüncesiyle baş tacı edildiği kültürlerde, bu durumun dile nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Bu kapsamda, Türkçe, Kazakça ve Kırgızca dillerinde *misafirperverliğin öneminden bahseden* atasözleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Misafirperverlik özelinde tematik bir analiz sunan bu çalışmada, Kazak ve Kırgız atasözlerinin Türkçe karşılıkları sunularak anlam ve anlatım farklılıkları tespit edilmiş, böylece farklı dillerde aynı anlamı veren atasözleri tespit edilerek anlamsal eşdeğerlik araştırılmıştır. Ortak kültürel geçmişe sahip olan toplumlarda misafir ve misafirperverlik konularının kültürün önemli bir parçası olduğu ve bu önemin üç dile de yansıdığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk Dünyası, Misafirperverlik, Kültürel Değerler, Atasözleri.

The Concept of Hospitality in the Turkic World and Its Linguistic Reflections: A Comparative Study of Proverbs in Turkish, Kazakh, and Kyrgyz

ABSTRACT

Hospitality is a key component of a society's cultural structure, communication, and socialization practices. The presence and variety of expressions related to this concept in a language reflect the importance and value attributed to it within that culture. This study, prepared to evaluate the reflections of hospitality culture and the significance attributed to guests in Turkish, Kazakh, and Kyrgyz languages, aims to offer a comparative analysis by examining how hospitality is expressed in these three different languages. Hospitality, as a vital aspect of culture, holds a profound and meaningful place in Turkic societies. In cultures where guests are regarded as a source of blessing and treated with great honor, this study investigates how such values are reflected linguistically. Within this context, proverbs emphasizing the importance of hospitality in Turkish, Kazakh, and Kyrgyz are examined comparatively. This study presents a thematic analysis focused on hospitality, offering Kazakh and Kyrgyz proverbs alongside their Turkish counterparts, identifying differences in meaning and expression. In doing so, semantically equivalent proverbs conveying the same concept across different languages are identified. The findings reveal that in societies with a shared cultural heritage, the themes of guests and hospitality constitute a significant part of the culture and are reflected in all three languages.

Keywords: Turkic World, Hospitality, Cultural values, Proverbs.

GİRİŞ

Kazaklar arasında meşhur *'selam sözün atasıdır'* (s. 117) sözü vardır. Öyle ki halk arasında altmış farklı selamlaşma türü olduğu ve bu geleneğin Türklerin konargöçer yaşayış biçiminden geldiği ifade edilir (Otyzbay, 2021). Bu bilgi, selamlaşmanın Kazak kültüründe oldukça önemli olduğunun işaretlerinden biridir. İletişim selamla başlar, sözle devam eder. Selamlaşma, daha derin bir muhabbete kapı aralar. Selamlaşma geleneğinin gelişmişliği, Türk toplumlarındaki iletişime dayalı diğer kültürlerin de benzer şekilde gelişmiş olabileceğine işarettir. Bir toplumun kültürünü yansıtan eylemler ve davranışlar, o kültürlere dair temel bilgiler sunar. İletişime dayalı bu tür eylemlerin çeşitliliği ve gelişmişliği, o toplumlardaki kültür düzeyinin gelişmişliği ve iletişime açıklık olarak değerlendirilebilir.

Misafirperverlik, toplumsal bir davranış ve değer olarak, bir toplumdaki iletişim ve sosyalleşme eyleminin bir parçasıdır. Aynı zamanda toplumsal kültürü yansıtan misafirperverlik, Türk toplumlarında önemli ve derin bir gelenektir. Misafirin bereket getirdiği düşüncesiyle baş tacı edildiği kültürlerde, bu durumun dile nasıl yansıdığını incelemek gerekir. Bu kavrama ilişkin dile yansıyan ifadelerin varlığı ve çeşitliliği, o kültürde misafire ve misafirperverliğe verilen önemi ve değeri ifade eder. Misafirperverlik en samimi ve içten muhabbetlerin aile ortamında gerçekleşmesine olanak sağlayan bir kültürdür. Misafirperverlik kültürü, bu toplumlarda misafirin değeri, misafire gösterilen önem ve misafirle kurulan iletişim bakımından birçok veri sunar. Bu değerin dildeki yansımaları, nesilden nesile aktarılan atasözleri kapsamında değerlendirilerek incelenebilir. Misafirperverliğe dair toplumda yer etmiş görüş, yaşam şekli, gelenek, görenek, örf, adet gibi birçok uygulama bu yolla incelenebilir.

Dilsel, kültürel ve kavramsal çalışmalar, evrensel değerleri veya bir dile özgü özellikleri ortaya çıkarması bakımından revaçtadır, çünkü kavramsal bir bakış açısıyla, o dili konuşan ulusun tüm tarihi boyunca şekillenen bilgilere dair bir birikim sunar (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Tüm bu birikim toplumsal bilinci yansıtır. Kültürel farklılıklar, davranışlarda ve ifade biçimlerindeki farklılıkları beraberinde getirir. Dil; yıllar içerisinde insan yaşamından etkilenir, şekillenir ve değişir. Yaşam tarzı, gelenekler, ihtiyaçlar ve ifade biçimleri, o dilde hayat bulur ve kalıplaşır. Bir dildeki söz varlıkları, o toplumun değerlerine ve bu değerleri ifade etme biçimlerine ışık tutar.

Yazılı kaynakların yanı sıra, sözlü gelenek yoluyla da devamlılığı sağlanan kültür ve dil unsurları bakımından atasözleri önemli bir yere sahiptir. Atasözleri, dilin zenginliğini ve anlatım yeteneğini ortaya koyarken, aynı zamanda bir toplumun yaşayış biçimini, genel tutumlarını yansıtır (Şahin, 1999). Atasözleri, ulusların bilgi, tecrübe ve gözlemlerini bilgece aktardığı öğütler olarak nesilden nesile aktarılır (Güven, 2023). Atasözleri, nasihatler yoluyla topluma yol gösterir ve ahlaklı olmayı öğütler (Atmaca, 2013). Atasözleri, verdikleri mesaj ve öğütler dışında dil ve edebiyat bakımından da kıymetlidir (Gürsu, 2011). Eğitici ve yönlendirici etkisinin yanında, bu sözler bir toplumda yer etmiş değerleri yansıtır ve sonraki nesillere aktarılan sözlü kültürün önemli bir parçasıdır. Atasözleri toplumların yaşantısına, değer yargılarına ve kültürel yapılarına dair izler taşır. Bu öğütler, toplumdaki kültürel yapının, öz değerlerin, sürdürülmesi beklenen örf ve adetlerin sonraki nesillere aktarılarak devamlılığını sağlamada önemli bir rol oynar.

Kültürel konseptler gelenek ve göreneklere dayandığından bir etnik grubun ortak kültürel davranışlarını ortaya koyar, belirli süreçleri ve olguları değerlendirebilmek için bir temel oluşturur (Ahmetzhanova, 2013, akt. Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Bu konseptler dile yansıdığından o ulusa ait kültür ve düşünce biçimi hakkında bilgi verir (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Bu kapsamda, atasözleri bu değerlerin incelenebilmesi açısından önemli bir kaynak oluşturur. Bir toplumun yaşayış ve deneyimleriyle şekillenen bu söz varlıkları aynı zamanda toplumun kültürel yansımalarıdır. Bu çalışma kapsamında, Türkçe, Kazakça ve Kırgızca'da misafirperverliğin öneminden bahseden atasözleri araştırılarak kültürel benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi ve unutulmaya yüz tutmuş ortak değerlerin hatırlanması amaçlanmaktadır. Misafirperverlik kültürünün üç dildeki yansımaları incelenerek üç toplumun bu konudaki kültürel özelliklerinin tespit edilmesi ve düşünce tarzlarının anlaşılması sağlanacaktır. Misafirperverlik üzerine iki dilli çalışmalar mevcut olup bu çalışma, temayı üç farklı dilde karşılaştırmalı olarak incelemektedir.

Misafirperverlik, Türklerin önem verdiği başlıca değerlerden biridir. Farklı atasözlerinin varlığı bunu göstermektedir (Akbalık, 2015). Türk misafirperverlik kavramıyla ilgili atasözleri '*Misafirliğin öneminden bahsedenler, Misafir ve misafirliğe dair olumsuz algı içerenler, Misafirlikle ilgili adabımuaşereti ortaya koyanlar'* olmak üzere üç grupta incelenebilir (Altunbay, 2016, s. 361). Altunbay tarafından belirtildiği üzere çok geniş bir yelpazede incelenebilecek konu kapsamında bu çalışma; Türkçe, Kazakça ve Kırgızca'da **misafirperverliğin öneminden bahseden** atasözlerini inceleyerek karşılaştırmalı bir değerlendirme ortaya koyma amacındadır.

Kazakça ve Kırgızca'da Misafir Kavramı ve Misafirperverlik

Orta Asya'da yakın konumlarda hayatlarını sürdüren Kazaklar ve Kırgızların ortak bir geçmişe ve kültürel değerlere sahip olması, iki toplumdaki benzer değerlerin varlığına ve kültürel anlamda

birbirlerinden etkilenmelerine zemin hazırlar.

Misafir, Türk toplumlarında kutsaldır ve saygıyı hak eder. *Uninvited guest, Tanrı misafiri* gibi olumsuzdan ziyade Allah tarafından gönderilen bir elçi gibi görülür, saygı ve hürmetle karşılanır (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Çoğu eserde olduğu gibi, Dede Korkut hikayelerinde de Türk misafirperverliğinin en güzel örnekleri bulunur. Büyük şölen anlamına gelen toy, misafirperverlik kapsamında öne çıkar (Altunbay, 2016).

Misafirperverlik, Türkçe bir kelime olan *'konuk'* ile ilişkilendirilir. *'Kon-mak' (gecelemek, kalmak)* anlamına gelen fiilden türeyen sözcük, etnik ve kültürel bir zenginliği yansıtır (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Kavramın, Türk boylarında görüldüğü üzere, *'Azeri Türkçesinde gonag; Başkurt Türkçesinde kunak, mösafir; Kazak Türkçesinde konak, meyman; Kırgız Türkçesinde konok, meyman; Özbek Türkçesinde mehmàn; Tatar Türkçesinde kunak, mósafir; Türkmen Türkçesinde mīhmān ve Uygur Türkçesinde konak, mehman (TDK)'* şeklinde farklı isimlerle kullanıldığı görülmektedir (Altunbay, 2016, s. 360).

Kazakça

Kazaklar, birçok türü içeren zengin bir sözlü kültüre sahiptir (Atmaca, 2013). Kazak Türkçesi, mecazlar ve deyimler bakımından zengin bir dil olup Kazak halkının düşünce biçiminin araştırılması ve dildeki kalıpların tespit edilmesinde önemli kaynaklardır (Amanjolov, 1997, akt. Atmaca, 2013). Kazak Türkçesinde atasözü; *makal, nakıl* ve *makal-metelder* sözcükleri ile ifade edilmekte, *makal* (atasözü) türü geniş kapsamlı olarak *metel* (özlü söz/ler)'i de kapsamaktadır. Kazak makalları, halka öğütler verir ve yol gösterir. Geçmiş tecrübeleri, gelecek nesillere aktararak unutulmaya yüz tutmuş kelimelerle dilin söz varlığına büyük katkı sağlar (Atmaca, 2013).

Kazak halkı iletişime ve ilişkilere büyük önem vermektedir. Kazakça'da misafirperverlik kavramıyla ilgili bu kadar çok atasözü, deyim ve söyleyişin bulunması, misafirperverlik kavramının Kazak dil bilincinde kültürel olarak özel olduğunu ve Kazak kültürünün en temel kavramlarından biri olduğunu göstermektedir (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Kazak kültüründeki misafirperverlik kavramı, tüm Kazakların atasının servetini dört parçaya böldüğü, her bir parçayı üç oğluna verdiği, dördüncü payı ise misafirleri ağırlamak için ortak bir parça olarak bıraktığı hikayesine dayanmaktadır (Seydimbek, 2001, akt. Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Misafirperver sözcüğü, Kazakça'da birçok farklı şekilde ifade edilir; *konakjai, konakjaily, konakshyl, konakuar, konakbasty, meimandy, meimandos.* Kazak dilinde saygın misafir, onurlu misafir gibi çok sayıda ifade biçimi olup bu ifadelerin olumsuz biçimleri yoktur, çünkü misafir her zaman saygıdeğerdir, hoş karşılanır, onurlandırılır (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014). Kazakça'da misafir birçok farklı kavramla ilişkilendirilerek ifade edilebilmektedir. Misafir için farklı kullanımların olması, kavramın o kültürdeki önemine bir işarettir.

- *'arnaiy konak (invited guest),*
- *kutty konak (blessed guest - the guest who brings happiness or abundance),*
- *kudayi konak (a guest sent by God),*
- *kydyrma konak (a sudden guest),*
- *kyltyima konak (the guest who always comes uninvited),*
- *erulikti konak – (the new settlers)'*

(Mankeeva, 2008, s. 256, akt. Chakyroglu & Suiyerkul, 2014, s. 125)

Kazakça'da misafirperverliği yansıtan ifadeler altı tema ile ifade edilebilir;

1. Açıklık, nezaket
2. Cömert davranış
3. Misafirin konumu
4. Gelenekleri ve ritüelleri takip etmek
5. Ev sahibi ile misafirin ilişkisi
6. Konukların ev sahibine minnettarlığı (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014)

Bu gruplama ve her bir grubun adlandırılış şekli, Kazak kültüründe misafirperverliğe ve misafire verilen önemi; misafir ağırlama, onunla özel ve samimi bir ilişki kurma, tüm bunları yaparken öz kültürünü tanıtma ve yansıtma çabasını vurgulamaktadır.

Misafirperverlik kavramı Kazaklar için yalnızca lezzetli bir yemek değil, aynı zamanda bir şenlik, geçirilen hoş zamanı ifade eder. Konukla samimi bir sohbet, bilgi paylaşımı ve yabancı bir dünya ile iletişimi ifade eder. Öyle ki, misafirperverlik kavramı Kazakların düşünce yapısını etkileyen bir kavramdır. Bu kavramın değeri, onsuz Kazak halkının düşünülemeyeceği ifadesiyle anlaşılabilir (Chakyroglu & Suiyerkul, 2014).

Kırgızca

Kırgızca'da misafir ve misafirperver kavramları için Türkçe kökenli *Konak* sözcüğü ve Farsça *Mihman* sözcüğünden türetilmiş olan kavramlar yer almaktadır.

- *'Konok: Misafir, mihman*
- *Meyman: Misafir, konuk*
- *Meymançıl: Misafirperver*
- *Meymandos: Misafirperver'* (Yudahin, 1998, s. 483-484, akt. Güven, 2023, s. 147)

Kırgızca'da atasözleri için *lakap, makal, masel* olmak üzere üç farklı kavram kullanılmaktadır (Güven, 2023). Bir milletin ince zekasını yansıtan bu folklor ürünleri, Kırgızlar tarafından *'makal'* olarak ifade edilir ve bozkır kültürünün izlerini taşır (Doğan, 2000). *'Misafirin kendi rızkı ile geldiği, misafirin bereket getirdiği*, *gelen konuğun mübarek olduğu, tanrı misafiri ve konuğun başın üstünde yeri olduğu'* (s. 152) ifadeleri Kırgız atasözlerinde misafire verilen değeri ifade etmektedir (Güven, 2023).

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma kapsamında tematik analiz yöntemi uygulanmıştır. Niteliksel bir yaklaşımla verilerin detaylı analizine olanak sağlayan tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) doğrultusunda, Türk, Kazak ve Kırgız toplumlarında misafirperverliğin öneminden bahseden atasözleri incelenmiş, ortak temalar ve kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tematik analiz, veriler içindeki örüntüleri veya temaları belirleme ve analiz etme sürecini ifade eder. Verilere ilişkin benzerlik, farklılıklar ve kilit noktaların analizini sağlayan tematik analiz, veriler içinde yinelenen temaları ortaya koyar (Braun & Clarke, 2006). Bu kapsamda, misafirliğin öneminden bahseden atasözleri çerçevesinde, üç dil grubunda karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır.

Türkçe, Kazakça ve Kırgızca'da misafirliğin öneminden bahseden atasözleri, sözlükler ve ilgili kaynaklar aracılığıyla incelenmiş, derlenmiş, analiz edilmiş, anlam ve anlatım bakımından yorumlanmıştır. Atasözlerinin derlenmesi sürecinde Altunbay (2016), Daurenbekov (2001), Güven (2023), Ibraimov (2020), Kocaer (2024), Şen (2019) ve Türk Dil Kurumu (TDK) çevrimiçi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü kaynaklarından yararlanılmıştır. Türkçe karşılıkları sunulan Kazak ve Kırgız atasözleri çerçevesinde, farklı dillerde aynı anlamı veren atasözleri tespit edilerek anlamsal eşdeğerlik araştırılmıştır. Kazakça ve Kırgızca atasözlerinin Türkçe karşılıklarının anlamsal doğruluğunun sağlanabilmesi açısından ilgili diller için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Misafirperverliğin öneminden bahseden atasözleri sınırlamasıyla üç dilde yapılan inceleme sonucunda, Türkçe'de **25,** Kazakça'da **28,** Kırgızca'da **28** atasözü tespit edilmiştir. Her bir dil için tespit edilen atasözleri liste halinde sunulmuştur.

Türkçe

1. Misafir bereketiyle gelir.
2. Misafirin ayağı uğurludur.
3. Misafirin gavur (kafir) olsa hizmet et.
4. Misafir on kısmetle gelir; birini yer, dokuzunu bırakır.
5. Gel demesi kolay ama git demesi güçtür.
6. Misafir gelecekmiş gibi evini, ölüm gelecekmiş gibi kalbini temiz tut.
7. Misafir sevmeyen insanın dostu az, misafir gelmeyen evin tozu çok olur.
8. Misafir misafirin üzerine olur, ev ev üzerine olmaz.
9. Gelene git denilmez.

10. Adam adama yük değil, can gövdeye mülk değil.
11. Konuğa hürmet eyle, eğerci kâfir olsa da.
12. Ev sahibi misafirin hizmetkârıdır.
13. Konuğun rızkı ardından gelir.
14. Konuk sevenin sofrası boş kalmaz.
15. Adam adama konuk, can tene konuk.
16. Oğlan atadan öğrenir sofra açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi.
17. Adamın adını ekmek artırır.
18. Altı yaşındaki yoldan gelse, altmış yaşındaki karşılar.
19. Gelene dek misafir utanır, geldikten sonra ev sahibi.
20. Sohbet sevmeyen değirmen kurar, misafir sevmeyen çocuğunu döver.
21. Misafirin gidişini sorma, gelişini sor.
22. Köylü, misafir kabul etmeyiz demez, konacak konak yoktur der.
23. Şaşkın konuk ev sahibini ağırlar. (Bu savla, ağırlamanın konuk için olduğu bildirilmek istenir. Aslında misafiri ağırlamak vaciptir.)
24. Var olan öne konsa yok sayılmaz. (Konuğa hazır olan şey sunulsa, bir şey verilmemiş sayılmaz.)
25. Kışın misafir ağırlamak ateş ile olur.

Kazakça

1. *Qonaq kelse, qut keler.* (Eğer bir misafir gelirse, bolluk onunla gelecektir.)
2. *Qonaqtı qudaydıñ elşisindeiy küt.* (Bir misafiri Tanrı'nın elçisi olarak karşılayın.)
3. *Qonaqtı qabıldamasañ, qut, ırıs qaşadı.* (Eğer misafiri kabul etmezseniz, evinizde mutluluk ve bereket olmaz. (Kut, rızık kaçar))
4. *Qırıqtıñ biri Qıdır.* (Kırk konuktan biri aziz bir kişidir.) (Hızır'dır))
5. *Qudayı qonaq qudaydıñ ökili.* (Beklenmeyen bir konuk (Tanrı misafiri) Tanrı'nın vekilidir.)
6. *Asıña toyğızbasañ da, aq niyetiñe toyğız.* (Misafirin aşınla doyuramasan bile onu iyi niyetle doyur.)
7. *Quttı qonaq kelse, koy egiz tabadı.* (Kutlu bir konuk geldiğinde, koyun ikiz doğurur.)
8. *Quttı qonaqqa – tatti tamaq.* (Kutsanmış misafire lezzetli yemekler ikram edin.)
9. *Qonaqqa «kel» demek bar, «ket» demek joq.* (Misafire gel diyebilirsin ama git diyemezsin.)
10. *Atıñ barda jer tanı, asıñ barda el tanı.* (Atınız varken yerleri tanıyın, aşınız varken insanları tanıyın.)
11. *Kisi kirmegen üy körmen teñ.* (Misafir olmayan ev mezar gibidir.)
12. *Qonaq kelse qut, qaraqşı kelse jut.* (Misafir gelirse kut (bolluk), eşkıya gelirse kıtlık.)
13. *Qonağın süymegen balasın uradı, ya üyin sıpıradı.* (Misafirini sevmeyen kişi çocuğunu döver, ya da evini süpürür.)
14. *Kelgenşe qonaq uyalar, kelgen son üy iyesi uyalar.* (Gelinceye kadar misafir utanır (çekinir), geldikten sonra ev sahibi utanır.)
15. *Altı jasar bala atqa minsa, alpıstağı şal aldınan şığar.* (Altı yaşındaki çocuk ata binerse (misafir olarak gelirse), altmıştaki ihtiyar onu karşılar.)
16. *Üyiñe kelgende üydey ökpeñdi aytpa!* (Evine gelene büyük sitem etme!)
17. *Qonağıññıñ altının alma, alğısın al.* (Misafirinin altınını alma, şükranını al).
18. *Qonaq asın tañiri öteydi; kelemin dese ıqılastıq, kelmeymin dese jol aşıq.* (Misafirin yemeğini tanrı verir; geliyorum dese hevesli olmak gerekir, gelmiyorum derse yol açık.)
19. *Qonaq yesi meyirli otırsa, qonaq köñildi otıradı.* (Ev sahibi lütufkâr olursa misafir neşeli oturur.)
20. *Qonaq kelse esikke, jügirip şık, keşikpe.* (Misafir gelirse kapıya, koşarak çık, gecikme.)
21. *Qonaq kelse qut, karakşı kelse jut.* (Misafir gelse uğur, eşkıya gelse kıtlıktır.)
22. *Qonaq kelse, et pişer/qızarar; et pispese/qızarmasa, bet pişer/qızarar.* (Misafir gelse et pişer/kızarır, et pişmese/kızarmasa yüz pişer/kızarır.) (Yüz pişer: utançtan kızarır anlamında)
23. *Qonaq, qudaydıñ erkesi.* (Misafir, tanrının şımarık kuludur.)

24. *Qonaq, atañnan da ulı.* (Konuk, babandan bile uludur.)
25. *Qonaqtı sözben toygıza almaysıñ.* (Misafiri sözle doyuramazsın.)
26. *Qonaq ırızdığımen keledi.* (Konuk, bereketiyle gelir.)
27. *Qonaqtan ayaganıñ şaytanga buyırar. (*Misafirden esirgediğin şey, şeytana nasip olur.)
28. *Qonaq kelse esikten, päleket şıgar tesikten.* (Konuk gelirse kapıdan, felaket çıkar delikten.)

Kırgızca

1. *Konok üydögü bakıt.* (Misafir evde mutluluktur.)
2. *Konokko koluñda barıñdı ber.* (Konuğa elinde ne varsa hepsini ver.)
3. *Konoktu atkar, balaadan kutkar.* (Misafiri iyi ağırla, dertlerinden kurtar.)
4. *Konogu peyil kütsö, üy eesi kapa bolot.* (Misafiri nazlanırsa ev sahibi üzülür.)
5. *Konokko aş koy, eki kolun boş koy.* (Konuğa aş koy, iki elini boş koy.)
6. *Koy bakkan konok kütöt.* (Koyun besleyen misafir bekler.)
7. *Konok bar cerde – bereke bar.* (Misafirin olduğu yerde bereket olur.)
8. *Konok kirse eşikten, ırıskı kiret teşikten.* (Misafir kısmetiyle gelir.)
9. *Kelgençe konok uyalat, kelgenden kiyin üy eesi uyalat.* (Gelene dek misafir utanır, geldikten sonra ev sahibi.)
10. *Meymanındın közünçö mışıgındı «pış» debe.* (Misafirinizin yüzüne "bıçak" demeyin.)
11. *Meymandın ketişin suraba, kelişin sura.* (Misafire gitmesini değil, gelmesini söyleyin.)
12. *Meymandın özün bakpay, atın bak.* (Misafire iyi bakın, kendinize değil.)
13. *Konok üç bolsun, üçtön aşsa jüz bolsun.* (Misafir olsun, üçten fazla ise yüz olsun.)
14. *Konok bıştı dese, alabakandagı et bışat.* (Misafir "Pişti" derse tavadaki et pişmiş olur.)
15. *Konok bıştı dese, ala bakandın başındagı et da bışat.* (Eğer misafir pişmiş derse, benekli geyiğin başındaki et de pişmiş sayılır.)
16. *Altı caşar bala atka minse, altımıştagı çal aldınan çıgar.* (Altı yaşındaki yoldan gelse, altmış yaşındaki karşılar.)
17. *Konoktu atkar, başındı kutkar.* (Misafirinizin isteğini yerine getirin ve başınızı kurtarın.)
18. *Konokton koruganıŋ kokuyga jem.* (Misafirden gördüğünüz manzara ise tam bir mutluluk kaynağı.)
19. *Konokko jatıp jazdık, iyilip töşök bolo kör.* (Misafirinize yastık olmaya çalışın ve eğilerek yatağı hazırlayın.)
20. *Konok kut, üy eesi büt.* (Misafir uğur getirir, ev sahibi onu tamamlar.)
21. *Konoktu kondurgan- Kudaydı kondurgan.* (Misafiri ağırlayan, Allah'ı ağırlamış gib
22. idir.)
23. *Meymandı meylin menen küt.* (Misafiri gönlünle ağırlamalısın.)
24. *Konogundu kastarla, kadır-barkın artat.* (Misafirine değer ver, itibarın artsın.)
25. *Konoksuz üy-moldosuz meçit.* (Misafirsiz ev, imamı olmayan cami gibidir.)
26. *Konok barda üy jarkırayt.* (Misafir varken ev aydınlanır.)
27. *Konoktu urmatta özün urmat tabasın.* (Misafire saygı göster, sen de saygı görürsün.)
28. *Konok menen kut kelet, şügür menen ırıs kelet.* (Misafirle bereket gelir, şükürle rızık gelir.)
29. *Konok kelgende koy soyulat, koy bolboso oy soyulat.* (Misafir gelince koyun kesilir, koyun yoksa oyun (eğlence) kesilir.)

Benzerlikler

Atasözü kavramı için Kazakça ve Kırgızca'da *makal* kavramının ortak olduğu görülmektedir. Misafir için çeşitli kullanımların olması, bu kavramın iki toplumdaki önemine işaret etmektedir.

Üç grupta incelenmiş atasözleri kapsamında, misafirin **uğur, bereket** ve **kısmet** kavramlarıyla özdeşleştirildiği görülmüştür. Misafirin öneminden bahsederken, misafire dair olumlu yargılar sunan ve ev sahibine çeşitli öğütler veren atasözleri bulunmaktadır. Misafiri ağırlamanın önemiyle bağlantılı olarak ev sahibinin sorumluluğuna dikkat çekilir. Bu temada, misafirin doyurulması ve en özel ikramlarda bulunulması sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Üç dilde derlenen atasözleri kapsamında ortak tema ve anlamsal yakınlık içeren yedi ortak atasözü tespit edilmiş ve aşağıda ortak başlıklar altında

sunulmuştur.

Misafirin uğur ve bereket getirmesi

1. **Türkçe:** *Misafir bereketiyle gelir.*
   Kazakça: *Qonaq kelse, qut keler.*
   Kırgızca: *Konok bar cerde – bereke bar.*
2. **Türkçe:** *Misafir kısmeti ile gelir.*
   Kazakça: *Qonaq asın tañiri öteydi; kelemin dese ıqılastıq, kelmeymin dese jol aşıq.*
   Kırgızca: *Konok kirse eşikten, ırıskı kiret teşikten.*
3. **Türkçe:** *Misafirin ayağı uğurludur.*
   Kazakça: *Qonaq kelse qut, karakşı kelse jut.*
   Kırgızca: *Konok kut, üy eesi büt.*

Üç kültürde de misafirin bereket, kısmet ve uğur getirdiği vurgulanmakta, misafire atfedilen önemin üç kültürde de çok benzer olduğu görülmektedir. Misafirin kendi rızkını beraberinde getirdiği; Tanrının, misafiri kısmetiyle birlikte gönderdiği ifade edilmektedir.

Misafirin iyi ağırlanması

4. **Türkçe:** *Konuk sevenin sofrası boş kalmaz.*

Kazakça: *Qonaq kelse, et pişer/qızarar; et pispese/qızarmasa, bet pişer/qızarar.*

Kırgızca: *Konok kelgende koy soyulat, koy bolboso oy soyulat.*

Göçebe yaşam tarzının bir parçası olarak hayvancılık, bu toplumların yeme içme kültürlerine de yansır. Kazak ve Kırgız kültüründe, et ikramı misafirle ilişkilendirilir ve misafire verilen değeri yansıtır.

5. **Türkçe:** *Gelene dek misafir utanır, geldikten sonra ev sahibi.*
   Kazakça: *Kelgenşe qonaq uyalar, kelgen son üy iyesi uyalar.*
   Kırgızca: *Kelgençe konok uyalat, kelgenden kiyin üy eesi uyalat.*

Misafir ile ev sahibi arasındaki ilişkiye dair misafirin yüceliği vurgulanır. Misafiri memnun etmek ve iyi ağırlamak için ev sahibine düşen sorumluluk ve bu sorumluluğun bir utanç kaynağına dönüşebileceği ifade edilir.

Misafirin hoş karşılanması

6. **Türkçe:** *Gel demesi kolay ama git demesi güçtür.*
   Kazakça: *Qonaqqa «kel» demek bar, «ket» demek joq.*
   Kırgızca: *Meymandın ketişin suraba, kelişin sura.*
7. **Türkçe:** *Altı yaşındaki yoldan gelse, altmış yaşındaki karşılar.*
   Kazakça: *Altı jasar bala atqa minsa, alpıstağı şal aldınan şığar.*
   Kırgızca: *Altı caşar bala atka minse, altımıştagı çal aldınan çıgar.*

Misafire her zaman hürmet edilmesi, misafirin gelişinin hoş görülmesi ve yaşına bakılmaksızın ona saygı gösterilmesinin gerekliliği öğütlenir.

Kültür ve coğrafya ile diller arasındaki kelime anlamlarının anlamsal uyumuna dair korelasyonlar gözlemlenmiştir (Thompson, Roberts & Lupyan, 2020). Dilsel ifade bakımından Kazakça ve Kırgızca atasözlerinin birbirine daha yakın olduğu, bu benzerlikte coğrafi yakınlık sonucu iki kültürün birbirinden etkilendiği söylenebilir. Kavramsal bakımdan, iki dil arasında ortak kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, Kazakça ve Kırgızca dillerinde tespit edilen ortak kavramlar aşağıda sunulmuştur.

- ***Bala*** *(çocuk)*
- ***At***
- ***Koy*** *(koyun)*
- ***Üy*** *(ev)*
- ***Et***
- ***Kut*** *(bolluk, bereket)*
- ***Kuday*** *(Tanrı)*

Farklılıklar

1. Misafir kavramı, Kırgızca'da **konok** ve **meyman**, Türkçe'de **konuk, misafir** olarak ifade edilirken, Kazakça 'da yalnızca **konak** kavramı ile sınırlı kaldığı görülmüştür.
2. Türk kültüründe temizliğin önemi, misafir beklentisiyle özdeşleştirilir ve misafiri temiz bir evde ağırlamak önemsenir. (Türkçe: 6)
3. Kazakça ve Kırgızca'da **koy (koyun)** ortak bir kavram olarak dikkat çekmekte ve misafir ile ilişkilendirilmektedir. Göçebe yaşam tarzında hayvancılık önemli bir rol oynar, yeme içme kültürüne yansır ve misafirin ağırlanması sürecinde vurgulanır. Türk atasözlerinde bu durum sofra kavramıyla yüzeysel olarak ele alınmıştır. (Kazakça:7/ Kırgızca:6, 28)
4. Kazak ve Kırgız atasözlerinde misafirin kutsallığına ilişkin ifadeler dikkat çeker. Bu durum, bozkır yaşamı ve göçebe kültürün etkisiyle dayanışmanın değeri olarak yorumlanabilir. Türk toplumunda Tanrı misafiri deyimi kullanılsa da atasözü olarak yer etmediği görülmektedir. (Kırgızca:21/ Kazakça:2, 4, 5, 18, 23)
5. Türk ve Kazak kültürlerinde, misafirin sevilmemesinin ev sahibinin olumsuz davranışlar göstermesine yol açabileceğini ifade eden atasözleri mevcuttur. (Türkçe:7, 20/ Kazakça: 13)
6. Dini göndermeler ve göçebe kültür izleri Kazakça ve Kırgızca'da sık yer alırken Türk kültüründe rastlanmaz. Misafirin nasıl ağırlanacağı, nasıl doyurulacağı vurgusu, Kazak ve Kırgız kültürlerinde daha açıkça belirtilmiştir.

SONUÇ

Çalışma kapsamında, Türk, Kazak ve Kırgız toplumlarında misafirin ve misafirperverliğin önemli bir yeri olduğu, bu kavramlara verilen önemin atasözlerinde açıkça görüldüğü tespit edilmiştir. Üç dilde, misafirperverliğin öneminden bahseden atasözlerindeki anlamsal benzerliklerin varlığı, bu tema kapsamında üç kültürdeki ortak anlayışı ve bakış açısını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, üç kültürde de misafire gösterilen saygı, ona en iyi yiyeceklerin ikram edilmesi, misafirin rahat ettirilmesine önem verildiği görülmektedir. Ev sahibi ve misafir arasında saygı ve sevgiye büyük bir yer verilir. Misafir ile ev sahibi arasındaki ilişkide misafirin yüceliği sıkça vurgulanır. Misafir kapıda karşılanır ve ağırlanacağı yere kadar götürülür. Misafire verilen önem, ona ikram edilen yiyeceklerle özdeşleştirilir.

Bu çalışma kapsamında farklı kaynaklardan derlenen, misafirperverlik ve öneminden bahseden atasözleri dışında halk arasında yer etmiş ancak kaynaklara geçmemiş farklı söyleyişlerin olması muhtemeldir. Bir toplumun kültürünü yansıtabilecek en önemli öğelerden olan atasözleri, sözlü kültürün kıymetli bir parçası olarak ortak dil ve kültür öğelerini yansıtmaktadır. Ortak geçmişe ve kültüre sahip Türk, Kazak ve Kırgız halklarının ortak kültürel değerlerini ortaya koyabilmek adına, üç dilde karşılaştırmalı olarak yürütülen bu çalışma ile bu alanda yürütülecek çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

Akbalık, H. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında Hacı Bektaş-ı Veli'nin eserlerinde yer alan eğitsel unsurlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Altunbay, M. (2016). *Temel bir değer olarak Dede Korkut'ta misafirperverlik ve izzeti ikram. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi (56),* 359-371.

Atmaca, E. (2013). Kazak Türkçesinde Makal-Meteller ve "Dil" Organ Adıyla Kurulmuş Makallar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2*(1), 20–48. https://doi.org/10.7884/teke.108

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chakyroglu, A. K., & Suiyerkul, B. (2014). Representation of the concept "Hospitality" in the Kazakh language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 136,* 124–128. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.301

Daurenbekov, Zh. (2001). *Kazak Atasözleri ve Deyişler.* Almatı.

Doğan, L. (2000). Kırgız atasözlerinin sınıflandırılması. *DergiPark (Istanbul University).* https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdded/issue/12713/154755

Gürsu, U. (2011). Kazak Türkçesindeki atasözleriyle ilgili çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi. *Türk Dili Ve Edebiyatı Dergisi / Journal of Turkish Language and Literature, 41*(41), 1–12. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/190871/makaleler/41/1/arastirmax-kazak-turkcesindeki-atasozleriyle-ilgili-calismalar-uzerine-bir-bibliyografya-denemesi.pdf

Güven, E. (2023). Hakas ve Kırgız Atasözlerindeki Misafirlik Kavramı Üzerine Değerlendirmeler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi.* https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1373031

Kocaer, S. (2024). Dîvânu Lugâti't-Türk'te Misafir Anlayışı ve Misafirperverlik. *Çeşm-i Cihan (Tarih Kültür Ve Sanat Araştırmaları Dergisi) E-Dergisi, 11/2,* 68-78. https://doi.org/10.30804/cesmicihan.1570417

Ibraimov, M. (2020). *Kırgız Atasözleri ve Deyişleri.* https://new.bizdin.kg/media/books/makaldar.pdf (erişim:20.05.2025)

Otyzbay, Z. (2021). Kazak Kültüründe Selamlaşma. *Turk Dunyasi Dergisi, 51,* 117–134. https://doi.org/10.24155/tdk.2021.160

Şahin, H. (1999). Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki Atasözleri Üzerine Bir Karşılaştırma Denemesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi (7)*.

Şen, N. (2019). Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan atasözlerindeki değerler. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 35-36.

Thompson, B., Roberts, S. G., & Lupyan, G. (2020). Cultural influences on word meanings revealed through large-scale semantic alignment. *Nature Human Behaviour, 4*(10), 1029–1038. https://doi.org/10.1038/s41562-020-0924-8

Türk Dil Kurumu (TDK). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. (erişim:20.05.2025). https://sozluk.gov.tr/

Yazgan, M. (2008). *Türk Atasözleri, Deyimleri ve Bilmeceleri (Türkçe-Kazakça Karşılaştırmalı)*. TİKA, Almatı.

ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ İÇİN TÜRKİYE'YE GELEN KIRGIZ ÖĞRENCİLER

Mustafa ŞAHİN
Prof. Dr.
Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education
İzmir/TURKEY
msahin66@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8789-514X

ÖZET

Bu araştırma, Kırgızistan'dan Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelen öğrencilerin yıllara göre değişimlerini, tercih ettikleri üniversiteleri, mezuniyet oranlarını, mevcut öğrencilerin dil, eğitim ve güncel hayata ilişkin değerlendirmelerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada ÖSYM ile YÖK'ün istatistik verileri temel kaynak olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin dil uyumu, akademik başarı, sosyal yaşam ve mezuniyet sonrası beklentilerine ilişkin veriler görüşme tekniğiyle elde edilmiş ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. 1991'de bağımsız olan Kırgızistan'dan Türkiye'ye gelen öğrenci sayısında ilk yıllardan itibaren hızlı artış yaşanmıştır. Başlangıçta 24 öğrenciyle başlayan süreç, 2023-2024 döneminde 2282 öğrenciye ulaşmıştır. Süreçte Kırgız öğrencilerin yurtdışından gelen toplam öğrenciler içindeki oranı %0,30'dan %0,67'ye yükselirken Türk devletlerinden gelen öğrenciler içindeki oranı ise %8,82'den %2,53'e düşmüştür. Türkiye'nin uluslararası eğitimdeki artan rolü, Kırgızistan'dan gelen öğrencilerin sayısındaki artışla somutlaşmıştır. Eğitim ilişkilerinin geliştirilmesi adına iki ülke arasında burs programları, ortak araştırma projeleri ve kültürel değişim programları gibi girişimlerin sürdürülmesi gerekmektedir. Ayrıca, mezun öğrencilerin ülkelerine döndükten sonra iki ülke arasındaki işbirliğini güçlendirecek alanlarda değerlendirilmesi, bu eğitim sürecinin verimliliğini artıracaktır. Dil yeterliliği, barınma olanakları ve sosyal uyuma yönelik daha fazla destek sağlanması, Kırgız öğrencilerin Türkiye'deki akademik ve sosyal yaşamdan daha fazla faydalanmalarını sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Kırgızistan, Üniversite, Eğitim.

Kyrgyz Students Coming to Turkey for University Education

ABSTRACT

This study aims to analyze the changes in the number of students coming from Kyrgyzstan to Turkey for university education over the years, the universities they prefer, their graduation rates, and the current students' assessments regarding language, education, and daily life. The research was designed as a descriptive study, utilizing statistical data from ÖSYM (Student Selection and Placement Center) and YÖK (Council of Higher Education) as primary sources. Data on students' language adaptation, academic success, social life, and post-graduation expectations were obtained through interviews and analyzed using content analysis. Since Kyrgyzstan gained independence in 1991, the number of Kyrgyz students coming to Turkey has increased rapidly. Initially starting with 24 students, the number reached 2,282 in the 2023-2024 academic year. Over the years, the proportion of Kyrgyz students among all international students in Turkey increased from 0.30% to 0.67%, while their share among students from Turkic countries decreased from 8.82% to 2.53%. Turkey's growing role in international education has been reflected in the rising number of students from Kyrgyzstan. To further strengthen educational ties, it is essential to continue initiatives such as scholarship programs, joint research projects, and cultural exchange programs between the two countries. Additionally, employing Kyrgyz graduates in fields that enhance bilateral cooperation after their return home would improve the overall efficiency of this educational process. Providing greater support for language proficiency, housing opportunities, and social integration will help Kyrgyz students benefit more from both academic and social life in Turkey.

Keywords: Turkey, Kyrgyzstan, University, Education.

GİRİŞ

1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Orta Asya Cumhuriyetlerinde bağımsızlık hareketleri başlamıştır. Bu süreçte Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan ve Türkmenistan gibi Türk Cumhuriyetleri de bağımsızlıklarını kazanmış, bu gelişme Türk dış politikasına yeni bir boyut kazandırmıştır. Zamanla, Türkiye'nin ortak kültür, tarih ve dil bağlarına sahip olduğu bu ülkelerle ilişkileri hızla gelişmiş, bu ilişkilerden biri de eğitim alanındaki işbirliği olmuştur. Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasındaki eğitim ilişkileri, 1992'de başlamış ve bu dönemde karşılıklı öğrenci ve öğretim elemanı değişimleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Kazakistan'da Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kırgızistan'da Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Türkmenistan'da ise Uluslararası Türkmen-Türk Üniversitesi açılmıştır. Türkiye ile Türk devletleri arasındaki eğitim işbirliği 1992'den itibaren gelişmeye başlamış ve aynı yıl, başta Türk devletleri olmak üzere, Türkiye'nin tarihsel ve kültürel bağlarla güçlü ilişkiler kurduğu ülkelerle işbirliğini artırmak amacıyla

Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) kurulmuştur (https://tika.gov.tr/kurumumuz/tarihce/). 2011 yılı itibariyle Türkiye'nin dış politikadaki dinamik yönelimleri doğrultusunda TİKA yeniden yapılandırılmış ve esnek, hızlı karar alma yeteneğiyle daha güçlü bir şekilde faaliyetlerine devam etmiştir. 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ise, yurtdışındaki Türk vatandaşları, soydaşlar ve akraba topluluklarıyla birlikte Türkiye'de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etmek ve bu alanlardaki hizmetleri geliştirmek amacıyla önemli görevler üstlenmiştir (https://ytb.gov.tr/kurumsal/baskanlik). Her iki kurumun çalışmaları, eğitim alanındaki ilişkilerin daha da güçlenmesine katkı sağlamıştır.

Yakın Dönem Kırgız Eğitim Tarihi

20. yüzyılda Kırgızistan eğitiminde büyük dönüşümler yaşanmıştır. Geleneksel eğitim sisteminden Sovyetler Birliği'nin modern eğitim modeline geçiş, okuryazarlığın artması ve üniversite eğitiminin yaygınlaşması bu dönemin önemli gelişmeleri arasındadır. 20. yüzyılın başında Kırgızlar, ağırlıklı olarak göçebe bir yaşam sürdürüyordu. Eğitim, medreseler ve camilerde verilen dini eğitimle sınırlıydı. 1917 Ekim Devrimi'nden sonra Sovyetler Birliği, Kırgızistan'da eğitimi laikleştirmeye ve yaygınlaştırmaya yönelik reformlar yaptı. 1924'te Latin alfabesi Kırgızca için uyarlanarak eğitimde kullanılmaya başlandı. Bu reform, okuryazarlık oranını artırmayı amaçlıyordu. 1930'lardan itibaren Sovyetler, eğitimi merkezi bir yapıya oturtarak ideolojik öğelerle donattı ve eğitim tamamen Sovyet sistemine entegre edildi. 1950'lerden itibaren Kırgızistan'da yükseköğretim kurumları açılmaya başladı. 1960'larda eğitime ayrılan bütçe arttı, teknik okullar yaygınlaştı. 1980'lerin sonunda Sovyetler Birliği ekonomik krize girerken, Kırgızistan'daki eğitim sistemi de bundan etkilendi. Eğitim bütçeleri kısıldı, öğretmen maaşları düştü ve birçok okulda fiziki koşullar kötüleşti. 1991'de Sovyetler Birliği'nin çökmesiyle, Kırgızistan bağımsız bir devlet haline geldi ve kendi eğitim sistemini yeniden yapılandırmaya başladı. 1991'de Kırgızistan bağımsızlığını kazandıktan sonra, Sovyet modelinden uzaklaşarak eğitim sistemini reforme etmeye çalıştı. Ancak ekonomik sıkıntılar nedeniyle bu süreç yavaş ilerledi. 1992'de eğitimde Kırgızca ön plana çıkarıldı ve Rusça'nın zorunlu dil statüsü kaldırıldı. 2000'li yıllarla birlikte eğitimi güçlendirme çabaları başladı, ancak finansal sıkıntılar nedeniyle bazı projeler yarıda kaldı. Günümüzde Kırgızistan eğitim sistemi, modernleşmeye devam etmekle birlikte, halen bütçe ve altyapı sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır (Alimbekov, 2021; Akıncı ve Jafarlı, 2020).

Türkiye-Kırgızistan Eğitim İlişkileri

Kırgızistan'ın 1991'de Sovyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsızlığını kazanması, Türkiye ile eğitim alanında güçlü ilişkiler kurmasının yolunu açtı. Türkiye, Kırgızistan ile olan tarihî ve kültürel bağları nedeniyle bu ülkeye siyasi, ekonomik ve eğitim alanlarında destek verdi. Özellikle yükseköğretim, burs programları, akademik iş birlikleri ve kültürel değişim programları, iki ülke arasındaki eğitim ilişkilerinin temel taşlarını oluşturdu. Türkiye ile Kırgızistan arasındaki en önemli eğitim projelerinden biri Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nin 1995 yılında kurulmasıdır. Bu üniversite, Türkiye Cumhuriyeti ve Kırgızistan Cumhuriyeti arasında yapılan resmi anlaşma ile oluşturulmuş olup, Türk hükümeti tarafından finanse edilmekte ve akademik destek sağlanmaktadır. Üniversite'nin açılması, Türkiye'nin Kırgızistan'daki eğitim politikalarının temel direklerinden biri olmuş ve Türk-Kırgız akademik iş birliklerine büyük katkı sağlamıştır (Balcı, 2023). 1990'ların başında Türkiye destekli birçok özel Türk okulu Kırgızistan'da açıldı. Bu okullar, özellikle ortaöğretim düzeyinde hizmet vererek, Kırgız öğrencilerin Türkiye'de eğitim almasını teşvik etti. 2016'daki darbe girişimi sonrasında, Türkiye Maarif Vakfı Kırgızistan'da faaliyet göstermeye başladı ve çeşitli eğitim kurumlarını devralarak Türkiye-Kırgızistan eğitim ilişkilerini resmî bir çerçeveye oturttu. Maarif Vakfı, Kırgızistan'daki Türk eğitim kurumlarının kalitesini artırmayı ve Türk eğitim sistemine uyumlu müfredatlar geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yunus Emre Enstitüsü, Kırgızistan'daki Türkçe dil eğitimi faaliyetlerinde önemli bir rol oynamaktadır. TİKA ise Kırgızistan'daki eğitim reformlarına destek veren en önemli kurumlardan biri haline gelmiştir. Türkiye ve Kırgızistan arasındaki eğitim ilişkileri, son 30 yılda gelişerek stratejik bir işbirliği alanına dönüşmüştür. Ancak bazı zorluklar ve geliştirilmesi gereken alanlar bulunmaktadır: Türk üniversiteleri ile Kırgız

üniversiteleri arasındaki akademik projelerin artırılması Daha fazla ortak araştırma merkezi kurulması. Kırgızistan'daki Türk öğrenci sayısının artırılması Eğitim alanında dijitalleşmeye yönelik iş birliklerinin geliştirilmesi (Akıncı ve Akzholova, 2020; Enterieva ve Sezgin, 2016; Karabayev ve Tutkun, 2001; Krawchenko, Enikeeva, and Krawchenko, 2021; Ünal, 2010).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'dan Türkiye'ye üniversite eğitimi için gelen öğrencilerin sayısındaki yıllık değişimleri, öğrencilerin cinsiyet dağılımlarını, mezuniyet durumlarını, öğrenim gördükleri üniversiteler ve şehirleri incelemektir. Bu çerçevede, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: Kırgız öğrencilerin sayısında yıllara göre nasıl bir değişim gerçekleşmiştir? Gelen Kırgız öğrencilerinin cinsiyet dağılımları nasıldır? Kırgız öğrencilerinin mezuniyet oranları nedir? Kırgız öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteler ve şehirler hangileridir?

Yapılan incelemeler sonucunda, başlangıçtan günümüze kadar Kırgızistan'dan Türkiye'ye 34.113 öğrenci gelmiş olmasına rağmen, bu öğrencilerin demografik özellikleri, yıllara göre sayılarındaki artış ve azalışın nedenleri, mezuniyet durumları ve üniversite seçimleri üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, özgünlük taşıyan bu araştırmanın, ilgili literatüre, politika yapıcılar ve uygulayıcılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sayısal verileri, ÖSYM ve YÖK'ün istatistik tablolarından elde edilmiştir. Kırgızistan'dan üniversite eğitimi için gelen öğrencilere ilişkin ilk veriler 1992-1993 öğretim yılına ait olup, son veriler 2023-2024 öğretim yılına aittir. 1992-1993 öğretim yılından 2012-2013 öğretim yılına kadar gelen öğrenci verileri ÖSYM'den alınırken, 2013-2014 öğretim yılından 2023-2024 öğretim yılına kadar gelen öğrenci ve mezun verileri YÖK'ten (https://istatistik.yok.gov.tr/) temin edilmiştir. Kırgız öğrenci sayısının Türk üniversite sistemindeki önemini daha iyi anlayabilmek için, yabancı uyruklu tüm öğrenciler ve Türk Devletleri Teşkilatı[31] üye ülkelerinden gelen öğrencilerle karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca, gelen öğrencilere sağlanan burs imkanları göz önünde bulundurularak, dil eğitimi ve lisans eğitimi dahil olmak üzere toplamda beş yıl eğitim süresi esas alınmış ve mezuniyet oranları bu çerçevede hesaplanmıştır.

BULGULAR

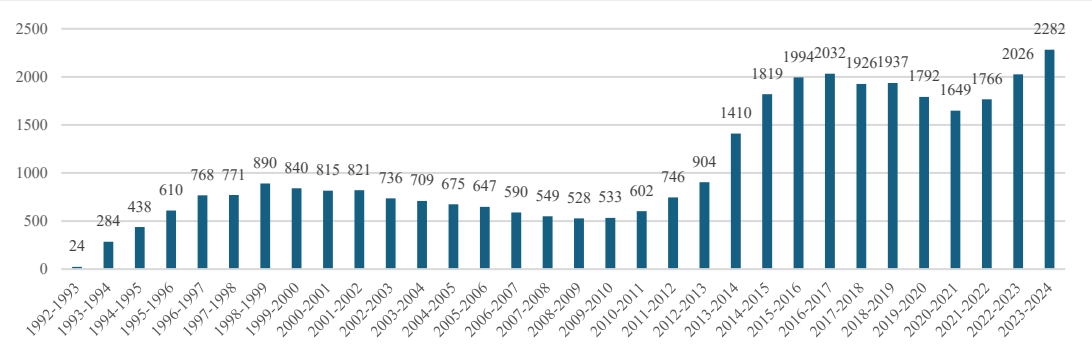
Bulgular bölümünde, Kırgızistan'dan gelen öğrencilerin sayısındaki yıllara göre gerçekleşen değişimler, cinsiyet dağılımları, mezuniyet durumları, öğrenim gördükleri üniversiteler ve şehirler hem yabancı uyruklu öğrenciler hem de Türk devletlerinden gelen öğrencilerle yapılan karşılaştırmalar ışığında ele alınmıştır.

1. Öğrenci Sayısında Yıllara Göre Değişim

Araştırmanın ilk sorusunda, Kırgızistan'dan gelen öğrencilerin yıllara göre değişimi incelenmiştir. Kırgızistan, 1991 yılında bağımsızlığını kazandıktan hemen sonra, 1992-1993 öğretim yılında Türkiye'ye üniversite eğitimi için öğrenci göndermeye başlamıştır. Bu süreç, dalgalı bir seyir izlese de genel olarak bir artış göstermiştir. Grafik 1'de, Kırgızistan'dan gelen öğrencilerin yıllara göre değişimi sunulmuştur.

[31] Üye devletler Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkiye'dir. https://www.turkicstates.org/tr

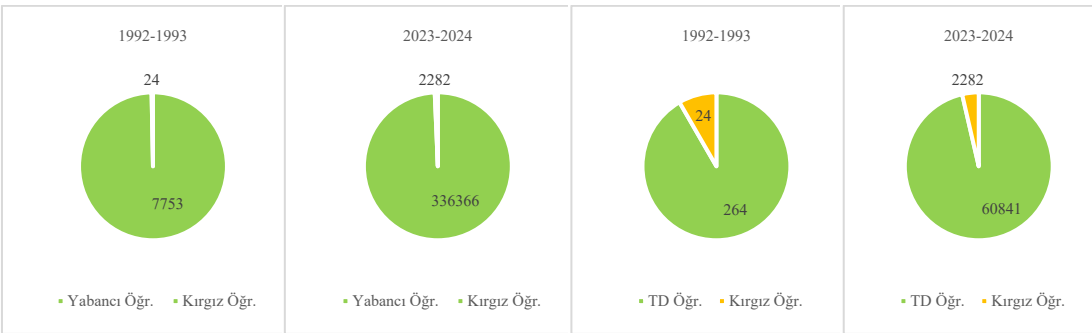
Grafik 1. Kırgızistan'dan Gelen Öğrencilerin Yıllara Göre Değişimi



Grafik 1'e göre, 1992-1993 öğretim yılında Türkiye'ye gelen Kırgız öğrenci sayısı 24'tür. İlk yıllarda gelen öğrenci sayısında hızlı bir artış gözlemlenirken, 2000'li yılların başlarında bir azalma yaşanmış, ancak 2011-2012 öğretim yılından itibaren yeniden bir artış trendi başlamıştır.[32] 2023-2024 öğretim yılında gelen öğrenci sayısı 2.282'ye ulaşırken, başlangıçtan itibaren toplamda gelen öğrenci sayısı 34.113'e ulaşmıştır.

Kırgız öğrenci sayısının Türk üniversite sistemindeki önemini daha iyi anlayabilmek için, yabancı uyruklu tüm öğrenciler ve Türk Devletleri Teşkilatı üyesi ülkelerinden gelen öğrencilerle yapılan karşılaştırmalar grafik 2, 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Grafik 2, 3, 4, 5. Kırgız Öğrenci Sayılarının Diğer Yabancı Öğrencilerle Karşılaştırılması



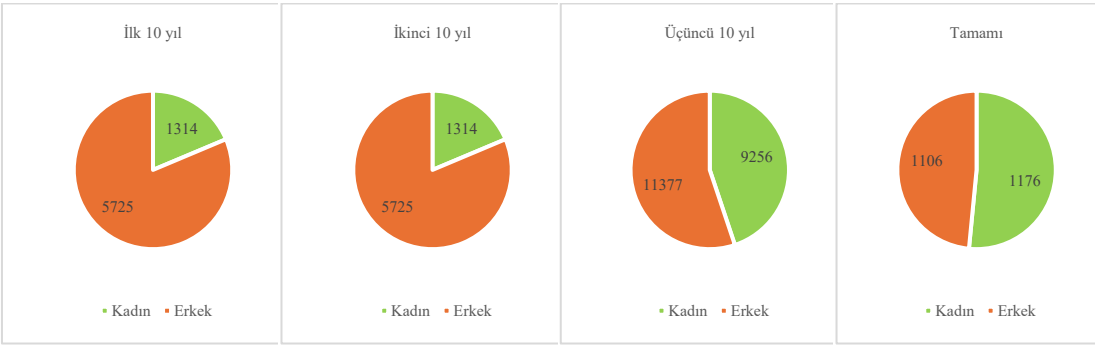
Grafik 2 ve 3'e göre, 1992-1993 öğretim yılında Türkiye'ye gelen yabancı öğrenciler arasında Kırgız öğrencilerin oranı %0,30 iken, 2023-2024 öğretim yılında bu oran %0,67'ye yükselmiştir. Grafik 4 ve 5'e göre ise, 1992-1993 öğretim yılında Türk devletlerinden gelen öğrenciler arasında Kırgız öğrencilerin oranı %8,33 iken, 2023-2024 öğretim yılında %3,61'e düşmüştür. Bu verilere göre, Kırgız öğrenci sayısının geçen 31 yıl içinde yabancı öğrenciler arasında iki katından fazla arttığı, ancak diğer Türk devletlerinden gelen öğrenci artışını yakalayamadığı anlaşılmaktadır.

2. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, Kırgızistan'dan gelen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelenmiş ve bu dağılımlar hem toplamda hem de 10'ar yıllık dönemler halinde, ayrıca en son veriye göre grafik 6, 7, 8 ve 9'da sunulmuştur.

[32] 2005-2011 yıllarında Türkiye'de üniversite eğitimi için gönderilen öğrenci sayısındaki azalışın nedeni o yıllarda Kırgızistan'da yaşanan iç karışıklıklar ve siyasi çalkantılar olabilir. Zira diğer Türk devletlerinden gelen öğrenci sayılarında düzenli artışlar olmuştur. https://www.britannica.com/place/Kyrgyzstan/History

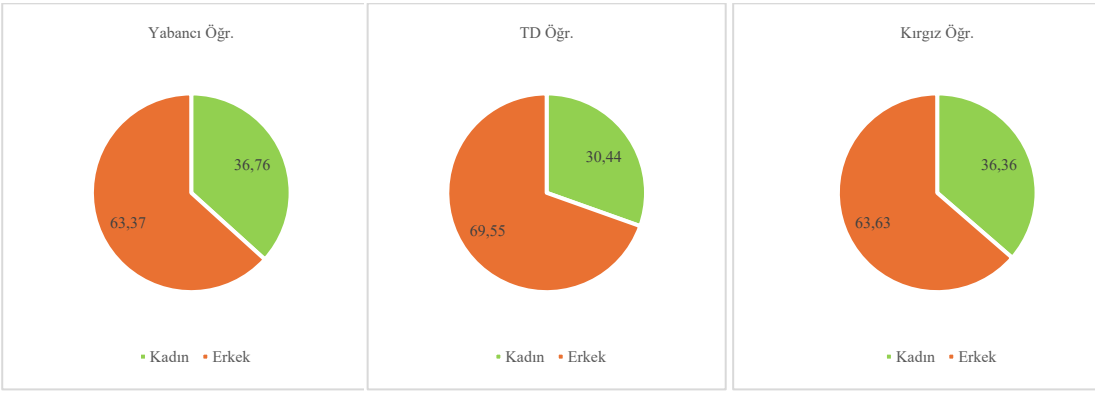
Grafik 6, 7, 8, 9. Kırgızistan'dan Gelen Öğrencilerin Farklı Dönemlerde Cinsiyete Göre Dağılımı



Grafik 6'ya göre, 1992-1993 ile 2002-2003 öğretim yılları arasında Türkiye'ye gelen 7.039 Kırgız öğrencinin 1.314'ü kadın, 5.725'i erkektir. Bu dönemde gelen erkek öğrencilerin oranı %81,33, kadın öğrencilerin oranı ise %18,66'dır. Grafik 7'ye göre, 2003-2004 ile 2012-2013 öğretim yılları arasında gelen 6.483 öğrencinin 1.850'si kadın, 4.633'ü erkektir. Erkek öğrencilerin oranı %71,46, kadınların oranı ise %28,53'tir. Grafik 8'e göre, 2013-2014 ile 2023-2024 öğretim yılları arasındaki üçüncü on yılda gelen 20.633 öğrencinin 9.256'sı kadın, 11.377'si erkektir. Erkek öğrencilerin oranı %55,13, kadınların oranı ise %44,86'dır. Grafik 9'a göre, 2023-2024 öğretim yılında gelen 2.282 öğrencinin 1.176'sı kadın, 1.106'sı ise erkektir. Bu dönemde gelen erkek öğrencilerin oranı %48,46, kadınların oranı ise %51,53'tür. Genel cinsiyet dağılımına bakıldığında, gelen öğrencilerin %63,71'i erkek, %36,4'ü ise kadındır. Bu grafikler ışığında, erkek öğrencilerin sayısının kadın öğrencilerden genellikle daha yüksek olduğu görülse de yıllar içinde kadın öğrenci sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Kadın öğrencilerin oranındaki artış, Türkiye'deki eğitim olanaklarının kadınlar için de daha cazip hale geldiğini ve Kırgızistan'da kadınların yükseköğretime yönelimindeki artışı yansıtıyor olabilir.

Kırgız öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımını daha iyi anlamak için, yabancı uyruklu tüm öğrenciler, Türk devletlerinden gelen öğrenciler ve Kırgız öğrencilerinin karşılaştırması Grafik 10'da sunulmuştur.

Grafik 10, 11, 12. Diğer Öğrenciler ile Kırgız Öğrencilerin Cinsiyet Bakımından Karşılaştırması



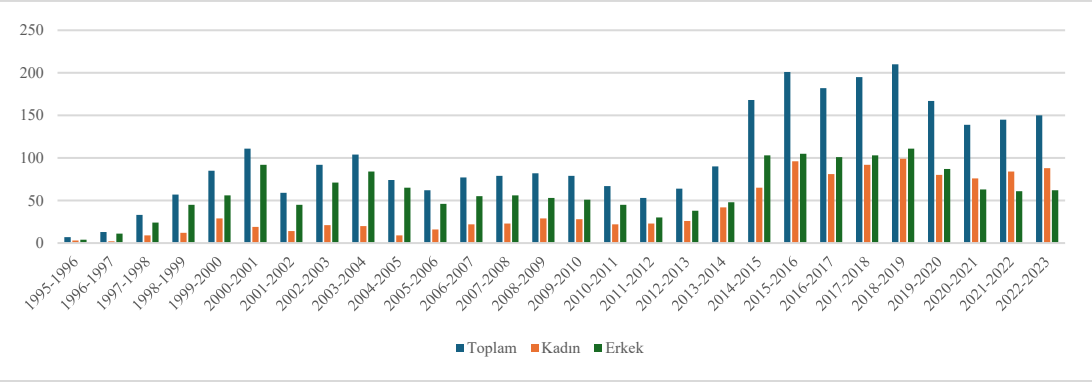
1992-1993 öğretim yılından 2023-2024 öğretim yılına kadar geçen 31 yıl boyunca Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin 1.447.129'u erkek, 836.648'i ise kadındır. Aynı dönemde Türk Devletleri Teşkilatı'na üye Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'dan gelen öğrencilerin 275.519'unun erkek, 120.576'sının ise kadın olduğu görülmüştür. Kırgız öğrenciler için bu sayılar erkeklerde 21.735, kadınlarda ise 12.420'dir. Grafik 10, 11 ve 12'ye göre, Türkiye'ye gelen her üç grubun cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Türk devletlerinden gelen öğrenci grubuna (erkek %69,55) kıyasla, Kırgız öğrencilerde kadın öğrenci

oranının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, Kırgızistan'daki kadınların Türkiye'de eğitim alma motivasyonlarının diğer Türk devletlerine göre daha fazla olabileceğini düşündürmektedir.

3. Öğrencilerin Mezuniyet Durumları

Araştırmanın üçüncü sorusu olan Kırgızistan'dan gelen öğrencilerin mezuniyet durumları her yıl için incelenmiş ve elde edilen veriler grafik 13'te verilmiştir.

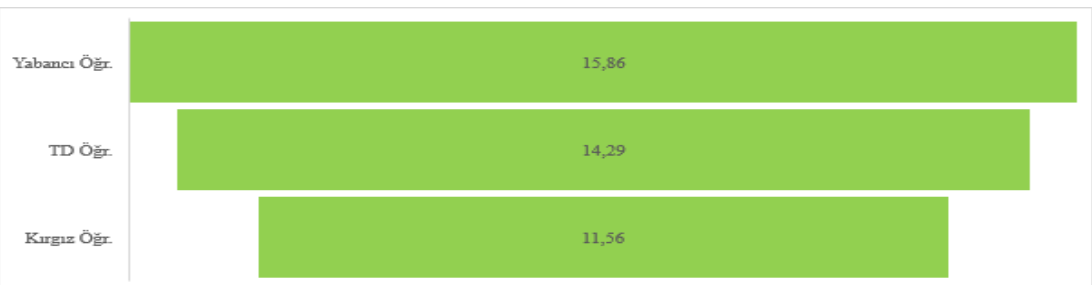
Grafik 13. Kırgız Öğrencilerinin Mezuniyet Durumları



Grafik 13'e göre, Kırgız öğrencilerin ilk mezunları 1995-1996 öğretim yılında 3 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 7 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin mezuniyet oranlarının, gelen öğrenci sayılarındaki eğriyle genel bir benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. 1992-1993 öğretim yılından 2023-2024 öğretim yılına kadar geçen 31 yıllık dönemde, Türkiye'ye gelen erkek öğrenci sayısı 21.693, kadın öğrenci sayısı 12.420, toplam öğrenci sayısı ise 34.113'tür. Öğrencilerin 1 yıl dil eğitimi ve 4 yıl lisans eğitimi aldıkları göz önünde bulundurulduğunda, 1992-1993 ile 2018-2019 yılları arasında gelen erkek öğrenci sayısı 16.812, kadın öğrenci sayısı 7.786, toplam öğrenci sayısı ise 24.598'dir. Aynı dönemde mezun olan erkek öğrenci sayısı 1.715, kadın mezun sayısı 1.130, toplam mezun sayısı ise 2.845'tir. Buna göre, erkek öğrencilerde mezuniyet oranı %10,20, kadınlarda %14,51, toplamda ise %11,56'dır. Öğrenci sayısındaki artışın, mezuniyet oranlarına da yansıdığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda mezun öğrenci sayısının artması, eğitim sürecini başarıyla tamamlayan öğrenci oranının yükseldiğini göstermektedir. Ancak, kayıtlı öğrenci sayısına kıyasla mezuniyet oranlarının daha düşük olması dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin eğitim sürecini tamamlamadan Türkiye'den ayrılma olasılıklarını veya eğitimde karşılaşılan akademik ya da finansal zorlukları işaret ediyor olabilir.

Kırgız öğrencilerin mezuniyet durumu, genel yabancı öğrenciler ve diğer Türk devletlerinden gelen öğrencilerle karşılaştırılmış ve bu sonuçlar Grafik 14'te sunulmuştur.

Grafik 14. Diğer Öğrenciler ile Kırgız Öğrencilerin Mezuniyetlerinin Karşılaştırması



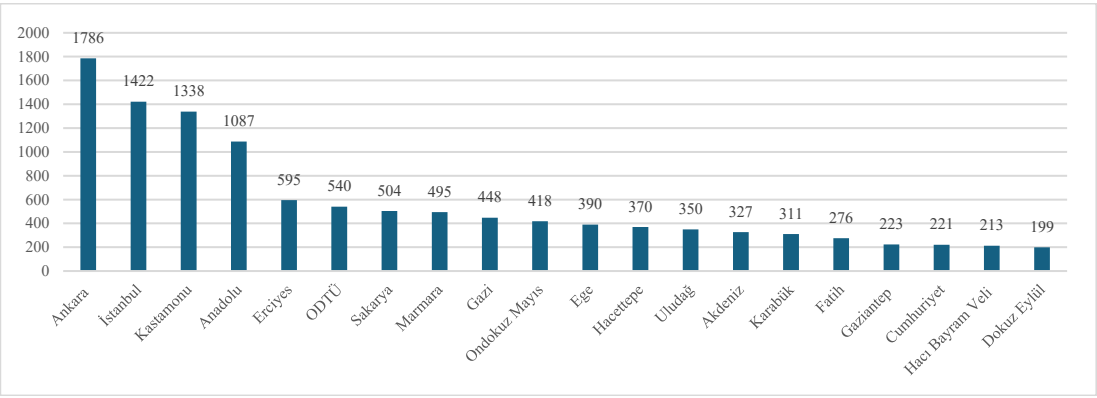
Grafik 14'e göre, Türkiye'de üniversite eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin %15,86'sı mezun olurken, bu oran Türk devletlerinden gelen öğrencilerde %14,29, Kırgız öğrencilerde ise

%11,56 olarak görülmüştür. Kırgız öğrencilerin mezuniyet oranının hem genel yabancı öğrenci grubuna hem de Türk devletlerinden gelen öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, Kırgız öğrencilerin Türkiye'deki akademik süreçlerde karşılaştıkları özel zorluklara veya eğitimlerini tamamlamadan ülkelerine dönme eğilimlerine işaret edebilir.

4. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteler ve Şehirler

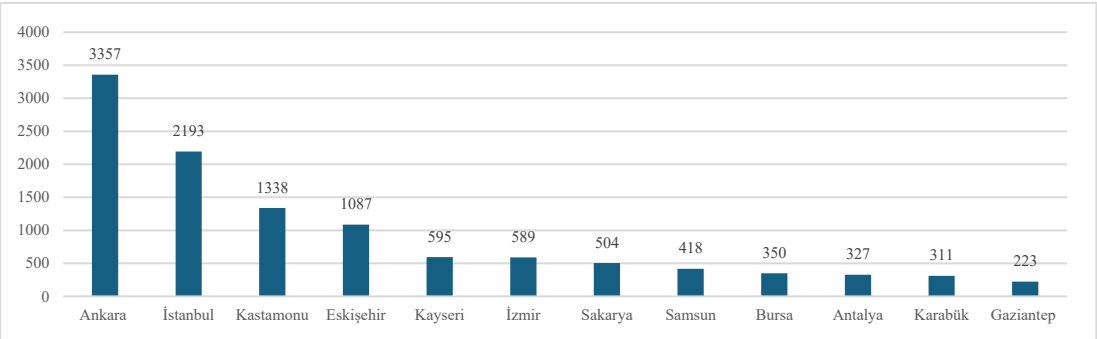
Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, Kırgız öğrencilerinin öğrenim gördüğü üniversiteler ve şehirler incelenmiştir. Gelen öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere ilişkin ilk veri 2013-2014 öğretim yılı aittir. 2013-2014 öğretim yılından 2023-2024 öğretim yılına kadar geçen 10 yıllık evrede Kırgız öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversiteler ve şehirler grafik 15 ve 16'da gösterilmiştir.

Grafik 15. Kırgız Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteler



Grafik 15'e göre Kırgız öğrencilerin en fazla öğrenim gördüğü üniversiteler arasında Ankara, İstanbul, Kastamonu ve Anadolu üniversiteleri açık ara öne çıkmaktadır. Bu üniversiteleri sırasıyla Erciyes, ODTÜ, Sakarya, Marmara, Gazi, Ondokuz Mayıs, Ege, Hacettepe, Uludağ, Akdeniz, Karabük, Fatih, Gaziantep, Cumhuriyet, Hacı Bayram Veli ve Dokuz Eylül takip etmektedir. Öğrencilerin bu üniversiteleri tercih etmesinde sunulan burs olanakları, akademik programların niteliği ve şehirlerin yaşam koşulları belirleyici faktörler olabilir. Özellikle Ankara ve İstanbul'un büyük metropoller olması, öğrencilere sosyal ve akademik anlamda daha fazla fırsat sunduğundan, bu şehirlerdeki üniversiteler daha çok tercih edilmektedir. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, listede yalnızca tek bir vakıf üniversitesinin (Fatih) yer almasıdır.

Grafik 16. Kırgız Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Şehirler



Grafik 16'ya göre, Kırgız öğrencilerin en fazla öğrenim gördüğü şehirler Ankara ve İstanbul'dur. Kastamonu, Eskişehir, Kayseri, İzmir, Sakarya ve Samsun da yoğun Kırgız öğrenci nüfusuna sahip şehirler arasında yer almaktadır. Ankara ve İstanbul'un öne çıkmasında, bu şehirlerdeki üniversitelerin daha fazla kontenjan sunması, geniş sosyal olanaklar sağlaması ve

öğrencilere yönelik burs imkanlarının daha çeşitli olması etkili olabilir. Öte yandan, Kastamonu, Eskişehir ve Kayseri gibi şehirlerin tercih edilmesi, bu üniversitelerin uluslararası öğrencilere yönelik özel programlar geliştirmesiyle bağlantılı olabilir.

SONUÇ

Bu araştırma, 1992-2024 yılları arasında Kırgızistan'dan Türkiye'ye üniversite eğitimi amacıyla gelen öğrencilerin demografik özelliklerini, yıllara göre dağılımlarını, mezuniyet oranlarını ve tercih ettikleri üniversite ile şehirleri analiz etmektedir. Elde edilen bulgular, Türkiye'ye gelen Kırgız öğrenci sayısının özellikle son on yılda belirgin bir artış gösterdiğini, ancak bu artışa rağmen mezuniyet oranlarının düşük seviyelerde kaldığını ortaya koymuştur. Cinsiyet dağılımlarında ise zamanla kadın öğrencilerin oranında anlamlı bir artış gözlenmiş, bu durum hem Kırgızistan'da kadınların yükseköğretime yönelimini hem de Türkiye'deki eğitim imkanlarının kapsayıcılığını yansıtmaktadır.

Mezuniyet oranlarının genel yabancı öğrenci ortalamasının ve Türk devletlerinden gelen diğer öğrencilerin altında kalması, Kırgız öğrencilerin Türkiye'de karşılaştıkları olası akademik, ekonomik ya da kültürel engellere işaret etmektedir. Ayrıca, Kırgız öğrencilerin büyük bir kısmının Ankara, İstanbul, Kastamonu ve Eskişehir gibi şehirlerde yoğunlaştığı, bu tercihlerde burs imkanları, sosyal çevre ve akademik kalite gibi faktörlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Kırgız öğrencilerin akademik başarılarını ve mezuniyet oranlarını artırmak amacıyla destek mekanizmalarını güçlendirmesi, kültürel uyum süreçlerine yönelik programlar geliştirmesi ve burs politikalarını daha sürdürülebilir hale getirmesi önerilmektedir. Ayrıca, benzer yöntemle diğer ülkelerden gelen öğrenciler için yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikalarının etkinliğini değerlendirmede önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akıncı, A. ve Akzholova, A. (2020). Türkiye-Kırgızistan ilişkileri: Dünü, bugünü ve yarını. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies,* 6(23), 716-729.

Akıncı, A. ve Jafarlı, J. (2020). Rusya kıskacındaki Türk devletlerinin kimlik mücadelesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 25(4) 505-524.

Alimbekov, A. (2021). *The education system of the Kyrgyz Republic.* Kyrgyz-Turkish Manas University.

Balcı. S. (2023). Kırgızistan'da yükseköğretim ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nin iki ülke ilişkilerindeki yeri ve rolü. *Yeni Türkiye,* (129), 267-277.

Enterieva, M. ve Sezgin, F. (2016). Türki cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 6(1), 102-115.

https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim: 05.02.2025).

https://tika.gov.tr/kurumumuz/tarihce/ (Erişim: 25.03.2025).

https://www.britannica.com/place/Kyrgyzstan/History (Erişim: 28.03.2025).

https://www.turkicstates.org/tr (Erişim: 21.03.2025).

https://ytb.gov.tr/kurumsal/baskanlik (Erişim: 25.03.2025).

Karabayev, B. ve Tutkun, Ö. F. (2001). Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilig,* 18(Yaz), 1-25.

Krawchenko, B., Enikeeva, Z. and Krawchenko, T. (2021). "Universities and society in Kyrgyzstan: A historical, political and economic perspective". (Editors: Hall, B. L. and Tandon, R.) *Socially responsible higher education (International perspectives on knowledge democracy)*. Brill Sense, 138-149.

Ünal, L. (2010). *Cumhuriyet dönemi Türkiye-Kırgızistan ilişkileri.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayımlanmamış doktora tezi.

YÜZYILLIK SÜREÇTE İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA KADININ İMGESİ

Mustafa ŞAHİN
Prof. Dr.
Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education
İzmir/TURKEY
msahin66@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8789-514X

ÖZET

Bu bildirinin amacı, 1923-2023 arası yüzyıllık dönemde ilkokul ders kitaplarında kadın imgesinin gösterdiği değişimi incelemektir. Çalışma eleştirel söylem analizinin söylem tarih yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yüzyıllık dönemde ilkokul ders kitaplarının görsellerinde kadın imgesi belirlenmiş olan ölçütler çerçevesinde kodlanmış ve söylem tarih yaklaşımla analiz edilmiştir. Elde edilen ilk bulgulara göre, ders kitaplarında açık ve örtük bir şekilde geleneksel cinsiyet rollerine ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yer verildiği görülmüştür. İncelenen ders kitaplarında, kadınların genellikle öğretmen, ev hanımı, hemşire, hizmet personeli, öğrenci, sekreter, doktor meslekleri ile gösterilirken erkeklerin ise çoğunlukla yönetici, tamirci, okul müdürü, doktor, futbolcu, aktör, yazar, şoför gibi güç ve entelektüel yeterlilik gerektiren meslekler içerisinde gösterildiği görülmüştür. Kadınların gösterildiği meslekler genellikle evle ilgili ve daha az sosyal saygınlığa sahipken, erkeklerin gösterildiği meslekler güçlü, varlıklı ve saygınlığı daha yüksek mesleklerdir. Karakter özellikleri açısından kadınlar zayıf ve pasif yansıtılırken; erkekler güçlü ve zeki bireyler olarak yansıtılmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri açısından, kadınlar, ev işleriyle ilgilenirken, çocuk bakarken, örgü örerken, daha çok ev içi alanda betimlenirken; erkekler otorite konumunda, evin mali sorumluluğuna sahip, kamusal alanda ve aile dışı rollerde betimlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kadın imgesi, İlkokul ders kitapları, Eleştirel söylem analizi.

The Image of Women in Primary School Textbooks Over a Century

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the changes in the image of women in primary school textbooks over the century from 1923 to 2023. The study was conducted using the discourse-historical approach of critical discourse analysis. The image of women in the visuals of primary school textbooks from this period was coded based on predetermined criteria and analyzed through the discourse-historical approach. According to the initial findings, traditional gender roles and gender stereotypes were explicitly and implicitly present in the textbooks. Women were predominantly depicted in professions such as teacher, housewife, nurse, service personnel, student, secretary, and doctor, while men were mostly shown in roles such as manager, mechanic, school principal, doctor, football player, actor, writer, and driver—professions requiring power and intellectual competence. The professions associated with women were generally related to the household and had lower social prestige, whereas those associated with men were stronger, wealthier, and more prestigious. In terms of character traits, women were portrayed as weak and passive, whereas men were depicted as strong and intelligent individuals. Regarding gender roles, women were shown engaging in housework, taking care of children, knitting, and being more confined to domestic spaces, while men were portrayed as figures of authority, financially responsible for the household, active in public spaces, and occupying roles outside the family.

Keywords: Women's image, Primary school textbooks, Critical discourse analysis.

GİRİŞ

Eğitim sisteminde öğretim programlarının uygulanmasında ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Ders kitapları öğretmenlere ve öğrencilere yol haritası sunduğu gibi aynı zamanda öğretmenlerin daha düzenli bir şekilde ders işlemesini de sağlamaktadır. Ders kitaplarına yüklenen anlam kuşkusuz ülkelere göre değişiklikler göstermektedir. Türkiye ders kitaplarına önem veren ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul eden ülkeler grubunda yer almaktadır. Bu durum ders kitaplarının ÖP ile uyumlu, teknolojik unsurları gözeten, içinde bulunulan çağın öğeleriyle tutarlı, tasarım düzeyi yüksek olmayı gerekli kılmaktadır.

Öğretim materyallerinden biri olan ders kitapları, içerik seçimini, öğretim yöntemlerini ve eğitimin organizasyonunu yönlendirerek öğretim programlarının yönergelerini yerine getirme işlevine sahip olmaktadır (You vd., 2019). Ders kitapları, ulusal öğretim programlarının amaçlarını doğrudan öğrencilere ileten başlıca eğitim araçlarıdır (Lee, 2016). Eğitsel kültüre ve ülkenin eğitim amaçlarına bağlı olarak ders kitaplarının durumu değişmekle birlikte, ders kitaplarının işlevleri benzerlik taşımaktadır (Polikoff, 2015). Türkiye'de öğretim programlarının uygun bir şekilde yazılan ders kitapları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmakta ya da ders kitapları hazırlatılıp

son incelemesi Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılmaktadır. Ders kitaplarının eğitim ve öğretim programlarının doğrultusunda hazırlanması ve öğretim programlarının amaçladığı kazanımları kapsaması gerektiği ders kitaplarıyla ilgili yönetmeliklerde belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2015, 2016, 2021).

Ders kitapları sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik normları, değer yargılarını aktaran önemli toplumsallaştırıcı bir argümandır ve doğrudan ya da dolaylı şekilde kültürel kodları aktarmaktadır. Eğitim politikalarının hemen hepsinin siyasi bir yanı vardır ve ideolojik unsurlar içerirler (Apple ve Christian Smith, 2016: 1; McLaren, 2015). Ders kitapları, evrensel ve toplumsal değerlere, öğrencilerin kişisel gelişim seviyelerine ve bilimsel doğrulara uygun olmak durumundadır. Buna karşın, birçok devlet, okullarında evrensel ve toplumsal değerler yerine kendi siyasi iktidarlarının egemen değerlerini aktarırlar ve bunu okuttukları ders kitaplarını da kullanarak gerçekleştirirler. Türkiye'de de ders kitaplarının dönemin iktidarlarının ve siyasi anlayışının dünya görüşlerine göre şekillenmiş olduğu öne sürülebilir. Her dönemin öne çıkan değer, görüş ve politikaları ders kitaplarında kendini göstermiş böylece yeni kuşaklar istenen beklentilerle uyumlu şekilde yetiştirilmeye çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yüzyıllık dönemde ilkokul ders kitaplarında kadın imgesi ve süreç içinde gösterdiği değişimi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, 1923-2023 yılları arasında ilkokullarda okutulmuş ve devamlılığı olan fen bilimleri, hayat bilgisi, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe ders kitapları karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Türkiye'de yüzyıllık evrede ilkokullarda devamlılık gösteren derslerin ders kitaplarında yüzyıllık evreyi kapsayacak şekilde "kadın imgesi" konusunun ilk kez analiz edilecek olması bu çalışmayı diğerlerinden ayırt etmektedir. Bu araştırma kapsam, içerik ve yöntem bakımından farklılıklar içerdiği için özgündür ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili literatüre, politika yapıcılara ve uygulayıcılara katkı sağlaması beklenmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eleştirel söylem analizi tekniğinin söylem tarih yaklaşımı kullanılmıştır. Eleştirel söylem analizi, sosyal sorunlara odaklanır, iktidar, hegemonya, eşitsizlik ve önyargı gibi sosyal fenomenlerin söylemsel kaynaklarını ortaya çıkarmak üzere metinler, görseller vb. üzerinde çalışır. Bu söylemlerin sosyal, siyasal ve tarihsel bağlamlarda nasıl sürdürüldüklerini ve yeniden üretildiklerini araştırır. Ruth Wodak'ın geliştirdiği söylem tarihsel yaklaşım ile konuların arka planına bakılır. Söylemin tarihsel sürecine, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel boyutu incelenir. Bu çalışmada yüzyıllık dönemde ilgili ders kitaplarından örneklem yoluyla seçilmiş olan toplam 152 kitap scan edilerek dijital ortama taşınmış, belirlenmiş olan ölçütler çerçevesinde NVivo-15 programı kullanılarak metin ve görsellerdeki ilgili ögeler kodlanmıştır. Kodlanan veriler içerik analizi ile temalaştırılmış ve elde edilen bulgular söylem tarih yaklaşımı ile yorumlanmıştır.

BULGULAR

Erken Cumhuriyet döneminden itibaren ders kitaplarında kadın temsilleri, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Kadın figürleri genellikle ev içi sorumluluklarla ilişkilendirilmiş, annelik, ev işleri ve çocuk bakımı gibi alanlarda görünür kılınmıştır. Bu süreçte kadınlar daha çok edilgen ve duygusal bir çerçevede sunulurken, erkekler liderlik, otorite ve kamusal alanda etkin roller üstlenen bireyler olarak resmedilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan metinler ve görseller, erkek egemen toplumsal yapıyı pekiştiren bir söylemle hazırlanmıştır.

Ders Kitaplarının Metinlerinde Kadın ve Erkek Temsiline Dair Bulgular

Ders kitaplarının metinlerinde erkeklerin, kadınlara kıyasla daha fazla yer aldığı görülmüştür. Erkek karakterler genellikle aktif, üretken ve kamusal alanda etkili rollerle öne çıkarılırken, kadın figürleri daha sınırlı ve pasif konumlandırılmıştır. Metinlerde, kadın ve erkeklere atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinin sistemli bir biçimde aktarıldığı ve çocukların toplumsal cinsiyet normlarını

içselleştirmesinde bu anlatıların önemli bir araç olduğu saptanmıştır. Bu durum, çocukların zihninde kalıplaşmış toplumsal cinsiyet yargılarının oluşmasına neden olabilecek bir risk taşımaktadır. Kadınların karakter, eğitim, meslek, faaliyetler ve etkinlikler gibi başlıklarda erkeklere kıyasla daha geri planda kaldığı belirlenmiştir. Kadınlar daha çok çocuk bakımı, el işleri ve ev içi sorumluluklarla özdeşleştirilirken, erkekler tamirat, inşaat, spor faaliyetleri ve açık alan aktiviteleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu tür temsiller, toplumsal cinsiyet rollerinin devamlılığını sağlayan bir araç işlevi görmektedir. Ayrıca metinlerde yer alan cinsiyetçi söylemler, kadınların aile ve özel alana hapsedildiği, erkeklerin ise toplumsal yaşamın merkezinde konumlandırıldığı bir anlayışı desteklemektedir. Bu tür temsil biçimleri, kadınların sosyal, ekonomik ve mesleki alanlardaki fırsatlara erişimini sınırlandırırken, erkekleri de belirli rollerle sınırlandırarak toplumsal cinsiyet kalıplarını pekiştirmektedir.

Ders Kitaplarının Görsellerinde Kadın ve Erkek Temsiline Dair Bulgular

Görsel analizler de metinlerde gözlemlenen toplumsal cinsiyet eşitsizliğini destekleyen sonuçlar ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerde, erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla temsil edildiği açıkça gözlemlenmiştir. Bu eşitsizlik yalnızca niceliksel bir fark yaratmakla kalmamış, aynı zamanda kadın ve erkek figürlerinin temsiline dair niteliksel bir ayrım da ortaya çıkarmıştır. Görsellerdeki kadın ve erkek temsilleri, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde sunulmuştur; kadınlar ev içi alanlarda yer alırken, erkekler genellikle kamusal alanlarda temsil edilmiştir. Kadın figürlerinin yer aldığı görsellerde daha çok çocuk bakımı ve ev işleri gibi geleneksel rollere vurgu yapılırken, erkekler fiziksel güç gerektiren işler, spor etkinlikleri ya da mesleki sahalarda gösterilmiştir. Örneğin, kadın figürleri mutfakta yemek yaparken veya çocuğuna rehberlik ederken tasvir edilirken, erkekler tamirat işleriyle ya da spor yaparken betimlenmiştir. Bu tür temsiller, toplumsal cinsiyet rollerine dair geleneksel anlayışların pekişmesini sağlayarak, çocukların zihninde bu kalıpların yerleşmesine yol açmaktadır. Ayrıca görsellerin, kadınları özel alanda, erkekleri ise kamusal alanda daha güçlü ve görünür bir şekilde konumlandırdığı belirlenmiştir. Ders kitaplarında kullanılan aksesuar ve kıyafet temsilleri de erkeklerin daha fazla ön planda olduğunu göstermiş, renk kullanımı açısından ise erkeklerin soğuk tonlarla, kadınların sıcak tonlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Nötr renk kullanımı ise genellikle erkek karakterler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ders kitapları üzerinde yapılan analizler sonucunda, erkek temsillerinin kadınlara kıyasla daha fazla ve daha görünür olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın figürlerinin, karakterlerin temsili, eğitim ve meslek, faaliyetler ve etkinlikler ile mekânsal görünürlük gibi pek çok alanda erkeklerin gerisinde kaldığı saptanmıştır. Kadınlar daha çok ev işleri, çocuk bakımı ve el işleri gibi geleneksel rollerle ilişkilendirilirken, erkekler tamirat, yapı işleri ve sportif faaliyetler gibi toplumsal cinsiyet normlarına uygun etkinliklerle temsil edilmiştir. Metinler ve görseller incelendiğinde, kadınların büyük ölçüde ev içi alanlara hapsedildiği, erkeklerin ise daha çok kamusal alanlarda konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında, kadın ve erkeklere yönelik toplumsal cinsiyet rollerinin sistematik bir şekilde öğrencilere aktarıldığı ve cinsiyetçi söylemler aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği görülmüştür.

Bu dengesiz temsiller, eğitim materyallerinin toplumsal değişim üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel bir perspektifle yeniden değerlendirilmelidir. Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden, kalıp yargıları kıran bir yapıya kavuşturulması, daha kapsayıcı bir eğitim sistemine geçiş açısından önemli bir adım olacaktır. Kadın ve erkeklerin toplumsal, ekonomik ve kültürel konumları ile rolleri, o toplumun kültürel yapısı, dini ve sosyal inançları ile siyasal ideolojileri doğrultusunda şekillenmektedir. Ders kitapları, dönemin ideolojik çerçevesini en iyi yansıtan unsurlar arasında yer aldığından, farklı yılları ve yöntemleri kapsayan toplumsal cinsiyet analizlerinin yapılması, ders kitaplarının daha eşitlikçi bir bakış açısıyla düzenlenmesine katkı sağlayacaktır.

Son 100 içinde ilkokul ders programları ve ders kitaplarında kadın temsili, erkeklerle kıyaslandığında henüz net istatistiksel veriler olmamakla birlikte, kadınların dezavantajlı bir konumda olduğu düşünülmektedir. 1923'ten günümüze uzanan süreçte yapılan ilk değerlendirmeler, erken Cumhuriyet döneminden itibaren ders kitaplarında kadın figürlerinin temsil edildiğini, ancak genellikle eril bir dille veya edilgen bir biçimde sunulduğunu göstermektedir. Son dönem ders kitaplarında ise kadın temsili daha da azalmış olup, çoğunlukla "başörtülü" figürler olarak yer aldığı görülmektedir. Araştırma projesinin nihai bulguları 2025 yılı sonunda netlik kazanacak olup, kesin değerlendirmeler o dönemde yapılabilecektir.

Kadınların kamusal alandaki temsili, yalnızca sayısal bir mesele değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretildiği bir iktidar alanıdır. Bu çalışma, kamusal alanın tarihsel olarak erkek egemen yapılarca şekillendiğini ve kadınların bu alana katılımının çoğu zaman normatif beklentiler ve toplumsal cinsiyet rolleriyle sınırlandığını ortaya koymuştur. Modernleşme süreçlerinin beraberinde getirdiği hak ve özgürlükler, kadınların kamusal alandaki görünürlüğünü artırmakla birlikte, bu görünürlüğün kalıcılığı ve eşitliği her zaman garanti altına alınamamıştır.

Toplumsal cinsiyet perspektifiyle yapılan analizler, kamusal alanın yalnızca fiziki bir mekân değil, aynı zamanda söylemsel ve kültürel bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kadınların kamusal alandaki varlığı, yalnızca temsiliyetle değil, aynı zamanda bu alanı dönüştürme kapasitesiyle değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Kadınların kamusal alandaki hak mücadelesi, sadece bireysel kazanımlar değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün de anahtarıdır.

Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların, kamusal alanın yeniden inşasında belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Kadınların kamusal alandaki varlığının artırılması ve bu varlığın nitelikli bir katılıma dönüşmesi, yalnızca kadınlar için değil, demokratik bir toplumun inşası için de elzemdir. Bu nedenle, kamusal alanın toplumsal cinsiyet açısından yeniden düşünülmesi, feminist teoriler ışığında sürdürülmesi gereken önemli bir çabadır.

KAYNAKÇA

Apple, M. W. ve Christian Smith, L. K. 2016. "The politics of the textbook". *The Politics of the Textbook.* (Editörler: Apple, M.W. ve Christian Smith, L.K.) New York: Routledge.

Lee, H. S. 2016. "Exploring creative contents and methods in middle school textbooks based on physical educators' eyes". *Korean Association of Sport Pedagogy,* 23(1), 63–86.

McLaren, P. 2015. *Life in schools: an ıntroduction to critical pedagogy in the foundations of education* (6th Edition). New York: Longman.

Polikoff, M. 2015. "How well aligned are textbooks to the common core standards in mathematics?". *American Educational Research Journal,* 52(6), 1185-1211.

Resmi Gazete. 2015. "Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik". *http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/15022312_yonetmelikdegisikligi_derskitaplari_14102015.pdf* (Erişim: 14/03/2025).

Resmi Gazete. 2016. "Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği". *http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf* (Erişim: 14/03/2025).

Resmi Gazete. 2021. "Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği". *http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeligi.pdf* (Erişim: 14/03/2025).

You, J., Lee, H. ve Craig, C. J. 2019. "Remaking textbook policy: analysis of national curriculum alignment in Korean school textbooks". *Asia Pacific Journal of Education,* 39(1), 14-30.

DEĞER KURAMLARI

Bahadır Şahin KAMAS
PhD Student
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bskamas@gmail.com

Tolga SEKİ
Assoc. Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
tsek@ erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5594-0786

Bülent DİLMAÇ
Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bulentdilmac@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5753-9355

ÖZET

Bu çalışmada değer kuramları doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizinde okuma, not alma ve değerlendirme süreçleri yer alır. Değer, davranışları yönetmede söz sahibi olan inançlardır. Farklı bir tanımda, bir şeyin istenip istenmeme durumuna yönelik inanç olarak yer almaktadır. Bu çalışmada değer kuramları doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Doküman analizinde bir amaca yönelik okuma, not alma ve değerlendirme süreçleri yer alır. Schwartz'ın teorisinde on farklı değer bulunmaktadır. Bunlar: öz yönelim, uyarılma, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyum, gelenek, yardımseverlik ve evrenselliktir. Kendini geliştirme ile kendini aşma; değişime açıklık ile muhafazakârlık zıtlık göstermektedir. Rokeach on sekiz amaçsal (eşitlik, özgürlük, mutluluk vb.) ve on sekiz araçsal (neşeli, temiz ve cesur olmak vb.) olmak üzere değerleri ikiyi ayırmaktadır. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde fiziksel, güvenlik, sosyal aidiyet ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarından bahsetmektedir. Ona göre nihai hedef kendini gerçekleştirmedir. Postmodern toplumların değer anlayışlarında birey merkezde yer almaktadır ve döneme hâkim olan değer bireysel hazlar ile arzulardır. Postmodern dönemi tanımlayan bilgi çağında, küreselleşme, toplam kalite, rekabet, verimlilik ve yaşam kalitesi için bilgi gibi kavramlar türetilmiştir. İnsan hakları ve demokrasi bunları koruyan değerlerdir. Dilmaç değerler modelinde toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Değer, Değer kuramları, İhtiyaçlar.

Theories of Value

ABSTRACT

This study examines value theories using document analysis, which includes reading, note-taking, and evaluation processes. Values are beliefs that guide behavior and determine what is desirable. Schwartz's theory identifies ten values: self-direction, stimulation, hedonism, achievement, power, security, conformity, tradition, benevolence, and universalism, with self-enhancement opposing self-transcendence and openness to change contrasting conservatism. Rokeach categorizes values into two groups: eighteen terminal values, such as equality, freedom, and happiness, and eighteen instrumental values, such as being cheerful, clean, and courageous. Maslow's hierarchy of needs includes physiological, safety, social belonging, and self-actualization needs, with self-actualization as the ultimate goal. In postmodern societies, the individual is central to value perception, and dominant values focus on personal pleasures and desires. The information age, defining the postmodern era, has introduced concepts such as globalization, total quality, competition, efficiency, and knowledge for quality of life. Human rights and democracy are the values that uphold these principles. Dilmaç's values model includes societal, career, intellectual, spiritual, materialistic, human dignity, romantic, freedom, and chivalric values.

Keywords: Value, Theories of value, Needs.

GİRİŞ

Değerler, insan davranışlarını anlamada birer referans noktası olarak kabul edilmekle birlikte, aynı zamanda bireyler için neyin önemli, doğru ve anlamlı olduğunu anlamaya yarayan içsel rehberlerdir. Değerler, bireysel tercihler ile birlikte toplumsal yapılar ile kültürel normları da şekillendirmektedir. Değerler; bireylerin tutumlarını, kararlarını ve eylemlerini yönlendirmektedir ve bununla birlikte sosyal düzenin sürekliliği ile toplumun bütünleşmesi de değerler vasıtasıyla mümkün olmaktadır.

Bu kapsamda değer kuramları, bireylerin değer yapılarının teorik temellerini ve bu yapıların zaman içerisindeki değişim sürecinin nasıl geliştiğini anlamaya yardımcı olur. Schwartz, Rokeach, Maslow ve Dilmaç ve Arıcak gibi önemli kuramcılar, değerlerin içeriksel, yapısal ve işlevsel boyutlarını farklı bakış açılarıyla ele almışlar, bu doğrultuda birey-toplum ilişkisi içerisinde değerlerin yerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışma, sözü edilen kuramlar çerçevesinde değerlerin psikolojik, sosyolojik ve kültürel yönlerini ele alarak kapsamlı bir kuramsal analiz sunmayı hedeflemektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Schwartz'ın Değerler Teorisi

Schwartz'ın Değerler Teorisi, farklı kültürlerde evrensel olarak kabul gören ve arzulanma niteliği taşıyan on temel değer tipini tanımlamaktadır. Bu değerler arasında, zaman zaman birbiriyle çatışan ya da birbirini destekleyen ilişkisel örüntüler bulunmaktadır (Schwartz, 1992, 1994, 2005).

Schwartz (2006), bireylerin değer sistemlerinin farklılık gösterebileceğini ve kişilerin belirli değerlere verdikleri öncelik sıralamasının bireysel tercihlere göre değişkenlik gösterebileceğini vurgulamaktadır. Değerler Kuramı (Schwartz, 1992, 1994; Schwartz ve Bilsky, 1987), değerlerin temel özelliklerini belirli kategoriler altında tanımlamaktadır.

a. Değerler, yalnızca bilişsel yapılar değil; aynı zamanda duygularla iç içe geçmiş inanç sistemleridir. Nesnel gerçeklikten bağımsız olan bu yapılar, bireyde olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler oluşturabilir. Örneğin, bağımsızlık değerini benimseyen bir birey, bu değeri davranışlarına yansıtamadığında huzursuzluk hissedebilirken, değerine uygun davrandığında tatmin ve mutluluk yaşayabilir.

b. Değerler, bireylerin ulaşmak istedikleri arzulanan idealler olarak işlev görür ve bu yönüyle davranışlara yön veren önemli birer motivasyon kaynağıdır. Adalet, başarı, yardımseverlik ve sağlık gibi değerler, birçok kişi için gerçekleştirilmesi istenen hedefler arasında yer alır. Bu nedenle bireyler, eylemlerini bu değerlere ulaşacak şekilde şekillendirme eğilimindedir.

c. Değerler soyut yapılarıyla dikkat çeker ve bu özellikleri onları normlardan ve tutumlardan ayıran temel bir fark yaratır.

d. Değerler, bireylerin eylemlerini, politik tercihlerini, karşılaştıkları olayları ve insanlara ilişkin yargılarını şekillendiren temel ölçütlerdir. İyi-kötü, tercih edilmeli-kaçınılmalı gibi değerlendirmelerde bulunurken bireyler, çoğunlukla kendi değer sistemlerine dayanırlar.

e. Değerler bireysel yaşamda belli bir öncelik sırasına göre konumlanır. Bu hiyerarşik yapılanma, onları normlardan ve tutumlardan ayıran belirgin bir özelliktir. Örneğin bir birey, yeniliğe geleneksellikten daha fazla değer verirken; bir diğeri, başarıdan ziyade adaleti önceleyebilir. Bu tercih sıralamaları bireyden bireye değişiklik gösterebilir.

Değerler Teorisi, bireylerin yaşamlarında değerlerin yönlendirici ve rehberlik edici bir işlev gördüğünü öne sürmektedir. İnsanlar, değer sistemlerini oluştururken çeşitli motivasyonel unsurlardan beslenirler. Schwartz'ın (1996) ortaya koyduğu bu kuramsal çerçeveye göre, bireylerde gelişen on temel değer, üç ana gereksinimden kaynaklanmaktadır:

•Bireyin biyolojik bir varlık olarak sahip olduğu temel ihtiyaçlar,

•Toplumsal ilişkiler kurma ve sürdürme gereksinimi,

• Sosyal grupların varlığını devam ettirme ve toplumsal refahı sağlama ihtiyacı.

Schwartz (1992, 2005, 2006), bireyin üç temel gereksiniminden kaynaklandığını ileri sürdüğü on temel değeri ayrıntılı biçimde tanımlamaktadır:

• **Öz Yönelim (Self-Direction):** Bireyin bağımsız düşünme, özgürce hareket etme, seçim yapma, yaratma ve keşfetme kapasitesini ifade eder.

• **Uyarılma (Stimulation):** Yeniliklere karşı heyecan duyma, farklı deneyimlere açıklık ve zorluklarla yüzleşme isteğini kapsar.

• **Hazcılık (Hedonism):** Kişisel haz, zevk ve duyuşsal tatmin arayışını ifade eder.

• **Başarı (Achievement):** Toplumsal olarak kabul gören standartlara uygun biçimde bireysel yeterliliğin ve başarıların ortaya konmasını ifade eder.

• **Güç (Power):** Bireyin, başkaları ve kaynaklar üzerinde kontrol ve hâkimiyet kurma arzusunu; sosyal statü ve prestij elde etme yönelimini ifade eder.

• **Güvenlik (Security):** Bireyin, toplumun ve sosyal ilişkilerin düzen, istikrar ve refah içinde sürdürülebilmesine yönelik kaygılarını yansıtır.

• **Uyum (Conformity):** Toplumsal normlara ve beklentilere uyum sağlamak adına bireyin zararlı olabilecek dürtü ve davranışlarını kontrol altına almasını ifade eder.

• **Gelenek (Tradition):** Dini ve kültürel inanç sistemlerinin sunduğu norm ve değerlerin benimsenmesi ve bu değerlere saygı duyulmasını ifade eder.

• **Yardımseverlik (Benevolence):** Bireyin yakın çevresindekilerin refahını gözetme ve onların iyiliği için çaba gösterme yönelimini kapsar.

• **Evrenselcilik (Universalism):** İnsan haklarına saygı, hoşgörü, anlayış ve tüm insanlığın esenliğini gözetme gibi değerlere duyulan bağlılığı ifade eder.

Değerler Teorisi, bireylerin benimsediği değerlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve uyum düzeylerini analiz etmeye imkân tanır. Uyum içinde olan değerler, dairesel bir modelde birbirine yakın konumlandırılırken; birbiriyle çelişen değerler ise bu düzlemde zıt eksenlerde yer alır. On temel değerin oluşturduğu bütünleşik yapı, bu değerler arasında gözlemlenen çatışma ve uyum ilişkileri temelinde şekillenir. Söz konusu yapı, iki temel dikey boyut aracılığıyla temsil edilmektedir (Schwartz, 1992, 1994).

Schwartz'ın (2006) değerler modelinde, on temel değer iki temel eksen çerçevesinde karşıt yönlerde gruplanmıştır:

Kendini Geliştirme (Self-Enhancement) ile Kendini Aşma (Self-Transcendence): Kendini geliştirme boyutu, bireyin kendi çıkarlarını önceliklendirdiği güç (power) ve başarı (achievement) değerlerini kapsamaktadır. Buna karşılık, kendini aşma boyutu; evrensellik (universalism) ve yardımseverlik (benevolence) gibi, bireyin başkalarının refahını gözettiği değerlere vurgu yapar. Bu nedenle, bu boyutlar arasında kişinin kendine mi yoksa başkalarına mı odaklandığı temel farkı oluşturur.

Değişime Açıklık (Openness to Change) ile Muhafazakârlık (Conservation): Değişime açıklık ekseni, bireyin özgürlük, yenilik ve uyarılmaya açık olduğu öz yönelim (self-direction) ve uyarılma (stimulation) değerlerini içerirken; muhafazakârlık ekseni, düzenin ve geleneksel yapıların korunmasına yönelik güvenlik (security), gelenek (tradition) ve uyum (conformity) değerlerini barındırır. Değişime açıklık, bireysel düşünce ve davranış özgürlüğünü desteklerken; muhafazakârlık, sosyal düzenin korunmasına yönelik bir eğilimi yansıtır. Hazcılık (hedonism) değeri ise bu iki eksen arasında yer alarak hem yeniliğe açıklık hem de bireysel gelişimle ilişkilidir.

Şekil 1: Schwartz'ın Değerler Modeli (2006, s.3)

Değişime Açıklık → Öz Yönelim, Uyarılma, Hazcılık
Muhafazakârlık → Güvenlik, Gelenek, Uyum
Kendini Geliştirme → Güç, Başarı, Hazcılık
Kendini Aşma → Evrensellik, Yardımseverlik

Rokeach'ın Değerler Modeli

Değerler, kişisel ya da toplumsal düzeyde bir yaşam amacı ya da davranış biçiminin, alternatiflerine kıyasla tercih edilmesini sağlayan ve görece kalıcılık gösteren inançlardır. Değer sistemi ise bu kalıcı inançların bireyde nasıl organize edildiğini ve bir bütünlük içinde nasıl yapılandığını ifade eder. Bu inançlar, bireyden bireye öncelik sıralamasında farklılık gösterebilir; ancak süreklilikleri ve yönlendirici etkileri nedeniyle bireysel ve toplumsal yaşamda belirleyici rol oynarlar. Ayrıca, bireyin belirli davranışları seçmesinde veya yaşam amaçlarını şekillendirmesinde

etkili bir rehberlik işlevi üstlenirler (Rokeach, 1973).

Rokeach (1973), bireyin benimsediği tüm değerlerin bir bütün olarak değerler sistemi içinde yer aldığını belirtmektedir. Ancak, bu değerler bireyler açısından aynı derecede önemli değildir; aralarındaki öncelik sıralaması kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Birey zamanla yeni değerler öğrenerek bu sistemi güncelleyebilir ve sisteme yeni unsurlar dahil edebilir. Bu durum, değerler sisteminin sabit değil; dinamik ve değişime açık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bireyin değerler sistemi, zaman içerisinde gelişim ve dönüşüm geçirebilir.

Değerler, ne tamamen durağan ne de sürekli değişim halinde olan yapılar olarak değerlendirilmelidir. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde, zamanla dönüşebilme esnekliğine sahip olan değerler; aynı zamanda bireyin karakter oluşumunda istikrarlı bir temel sağlayabilecek kadar kalıcı özellikler de gösterebilir. Bu nedenle, değerlerin tanımlanmasında hem değişebilirliklerini hem de belirli ölçüde sabit kalabilme potansiyellerini dikkate almak gerekir (Korkmaz-Devrani, 2010).

Değerler, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bireyin belirli bir amaca ulaşmak için hangi davranışı sergilemesi gerektiğini bilmesi, değerlerin bilişsel yönünü yansıtır. Değerlerin duygusal boyutu ise bireyin bir duruma karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmesinde etkili olan duyuşsal süreçleri içerir. Davranışsal boyutta ise, birey değerlerini benimsediğinde bu değerler harekete geçirme işlevi üstlenerek somut davranışlara dönüşebilir. Bu bağlamda, değerler bireyin davranışlarını hem belirleyen hem de yönlendiren önemli bir unsur olarak işlev görür (Rokeach, 1968).

Değerler, bireyler tarafından arzu edilen ve yönlendirici işlev gören unsurlar olarak tanımlanabilir. Bir davranışın ya da yaşam amacının, alternatifine kıyasla tercih edilmesi süreci, bireyin değer sistemi aracılığıyla gerçekleşir. Tercih edilen davranış ya da hedef, bireyin değer yapısında daha yüksek öneme sahip olan bir değeri temsil eder. Bu bağlamda, bireylerin değer sisteminde üst sıralarda yer alan değerler, hem davranışlarını hem de yaşam amaçlarını belirleyici bir biçimde yönlendirmektedir (Rokeach, 1973).

Rokeach, bireylerin değerlerini iki ana başlık altında sınıflandırarak bir değerler seti geliştirmiştir: amaçsal değerler ve araçsal değerler. Amaçsal değerler, bireyin yaşamı boyunca ulaşmayı arzuladığı nihai hedefleri temsil eder (Schermerhorn vd., 1994). Buna karşılık, araçsal değerler bu hedeflere ulaşmada işlevsel olan ve birey tarafından uygun görülen davranış kalıplarını ifade eder. Diğer bir ifadeyle, araçsal değerler bireylerin amaçsal değerlere ulaşmak için benimsedikleri ve uyguladıkları davranış biçimlerinin yansımasıdır (Nelson ve Quick, 1994).

Rokeach (1973,s.28) 18 amaçsal ve 18 araçsal değerleri şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2. Amaç ve Araç Değerleri

Amaç Değerleri	*Araç Değerleri*
Rahat bir hayat	Hırs ve tutku sahibi olmak
Heyecanlı bir yaşam	Açık görüşlü olmak
Başarma hissi	Yetenekli olmak
Barış içinde bir dünya	Neşeli olmak
Güzellikler içinde bir dünya	Temiz olmak
Eşitlik	Cesur olmak
Aile güvenliği	Affedici olmak
Özgürlük	Yardımsever olmak
Mutluluk	Dürüst olmak
İç huzuru	Hayal gücü kuvvetli olmak
Olgun aşk	Bağımsız olmak
Ulusal güvenlik	Mantıklı olmak
Zevk	Aydın olmak
Kurtuluş	Sevgi dolu olmak
Öz saygı	İtaatkâr olmak
Sosyal itibar	Nazik olmak
Gerçek anlamda dostluk	Sorumluluk sahibi olmak
Bilgelik	Öz-kontrol sahibi olmak

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Değerler

İnsan davranışlarına anlam verebilmek amacıyla geliştirilmiş olan kuramsal modellerden biri, Maslow (1943)'e ait *ihtiyaçlar hiyerarşisi* kuramıdır. Bu kuram, bireyin yaşamı boyunca farklı düzeylerdeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik motivasyonel yönelimlerini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu model, yalnızca bir motivasyon kuramı olarak düşünülmemeli, aynı zamanda bireylerin değer sistemlerinin gelişiminde temel belirleyici olarak düşünülmelidir (Maslow, 1954).

Maslow'un klasik ihtiyaçlar hiyerarşisi beş temel düzeyde yapılandırılmıştır: fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, aidiyet ve sevgi, saygı ve özsaygı ile kendini gerçekleştirme (Maslow,1943). Bir düzeyin karşılanması, bireyin bir üst düzeydeki gelişimsel basamağa geçişini olanaklaştırır.

İlk basamak olan *fizyolojik ihtiyaçlar;* beslenme, su ve uyku gibi temel yaşamsal ihtiyaçların giderilmesini kapsamaktadır. İkinci basamak olan *güvenlik ihtiyaçları;* barınma, kişisel güvenlik, ekonomik istikrar gibi güvenli çevreye duyulan gereksinimi içermektedir. Üçüncü basamak olan *aidiyet ve sevgi;* sosyal ilişkilere ve gruplara ait olma ve onlara kabul edilme ihtiyacını içermektedir. Dördüncü basamak olan *saygı ve özsaygı ihtiyaçları;* toplumsal onay, başarı, özgüven ve bireysel yeterlik algısı ile ilişkilidir. Son basamağa karşılık gelen *kendini gerçekleştirme;* bireyin potansiyelini ortaya çıkarmasını, yaratıcı ve etik eylemlerde bulunma kapasitesini ifade etmektedir (Maslow,1954).

Maslow'un (1969) yaşamının son dönemlerinde ihtiyaçlar hiyerarşisine yeni bir kavramın girmekte olduğu görülmektedir: *kendini aşma (Self-trancendence).* Bu aşamada birey; yalnızca kendi potansiyelini gerçekleştirmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına ve insanlık adına yararlı olmayı bir yaşam amacı haline getirir (Maslow, 1969). Bu yönelim, Koltko-Rivera'ya (2006) göre, evrenselcilik, etik sorumluluk ve maneviyat gibi yüksek düzey değerlerin ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Frankl (1966) aşkınlığı, bireyin benliğinin ötesinde bir varoluşsal anlam arayışı olarak tanımlamış, bu yönelimin bireysel kimlik oluşumunda temel bir işleve sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda kendini aşma, insani değerlerin içselleştirilmesinde en yüksek motivasyonel düzey olarak görülmektedir.

Postmodern ve Çağdaş Değer Kuramları

Her toplum ve tarihsel dönem, kendi değerler sistemine ve bu değerlere yüklediği anlamlara sahiptir. Ancak zamanla hem değerlerin içeriğinde hem de bu değerlerin nasıl yorumlandığında değişimler meydana gelebilmektedir. Geleneksel toplum yapılarında, yaşamda meydana gelen her olay, sembolik ve manevi bir anlam taşımakta; değerlerin oluşumunda ise bireylerin inanç dünyaları ve ruhsal deneyimleri belirleyici rol oynamaktaydı. Bu bağlamda, "iyi", "güzel" ve "ahlaki" olan kavramlar; "kötü", "çirkin" ve "ahlak dışı" olana karşı daha yüce bir konumda değerlendirilirdi. Ancak Sanayi Devrimi ve Aydınlanma süreciyle birlikte, din ve ahlak alanları; sanat, siyaset ve ekonomi gibi toplumsal yapılarla olan bağlarını büyük ölçüde kaybetmiş ve bu alanlardan keskin biçimde ayrışmıştır (Bolay, 2007).

Aydınlanma ile birlikte şekillenen modern toplumlarda, akılcılık, insan merkezlilik ve dünyevîlik ön plana çıkmıştır. Modernite sonrası ortaya çıkan post-modern toplum yapısında ise insanî ve dünyevî unsurlar önemini korurken; aklın önceliği, bireysel arzular ve hazlarla yer değiştirmiştir. Geleneksel dönemde sosyal değerler, aşkın ve kutsal deneyimlerle belirlenirken; modern dönemde bu değerler, rasyonel ve akla dayalı tecrübeler üzerinden şekillenmiştir. Bu iki dönem de kendi içerisinde belirli bir kesinlik ve normatif çerçeve sunmaktadır. Ancak post-modern toplumlarda hâkim olan değer anlayışı, bireysel haz ve arzular etrafında şekillenmekte; bu durum da değerlerin daha muğlâk, yoruma açık ve çoğulcu biçimlerde ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Yazıcı, 2013).

Değerler, küresel ölçekte yalnızca yönlendirici değil, aynı zamanda dönüştürücü etkiler de barındıran işlevsel yapılardır. Küreselleşmenin etkisiyle birlikte, geleneksel toplumların benimsediği değerler —örneğin komşuluk ilişkileri, itaat, gizlilik, mahremiyet, sadakat, sevgi, saygı, hoşgörü ve korku gibi— ya dönüşüme uğramakta ya da zamanla çözülme eğilimi göstermektedir. Bu süreçte insan hakları, bireycilik, demokrasi ve rekabet gibi modern kavramlar ön plana çıkarak, geleneksel değer anlayışları üzerinde güçlü bir yeniden yapılandırma etkisi yaratmıştır. Post-modern toplum ya da bilgi toplumu olarak adlandırılan çağdaş toplumların merkezinde "birey" yer almakta; buna karşın geleneksel toplum yapılarında "cemaat", modern toplumlarda ise "dernek" (ya da örgütlenmiş yapılar)

merkezî konumdaydı. Bilgi toplumunda, yaşam kalitesinin artırılmasında bilgi, verimlilik, serbest piyasa ekonomisi ve toplam kalite gibi kavramlar temel alınmaktadır. İnsan hakları ve demokrasi gibi değerler ise bu sistemin sürdürülebilirliğini ve güvencesini sağlayan normatif çerçeveyi oluşturmaktadır. Rekabetin teşvik edildiği bu yeni kültürel düzlemde, geleneksel değerlerin çözülme süreci hız kazanmıştır (Doğan, 2012).

Dilmaç Değerler Modeli

Dilmaç ve Arıcak (2012), değer kavramını dokuz temel kategori altında sınıflandırarak çok boyutlu bir analiz ortaya koymuşlardır. Bu kategorilerin ilki **toplumsal değerler** olup; hoşgörü, saygı, nezaket ve yardımseverlik gibi bireyler arası olumlu sosyal ilişkileri destekleyen unsurları içermektedir. **Kariyer değerleri**, ikinci grubu oluşturmakta ve eğitim, mesleki başarı ve kalite gibi işlevsel unsurları kapsamaktadır. Üçüncü grup olan **entelektüel değerler**, bireyin zihinsel ve fiziksel gelişimini önceleyen akıl sağlığı, bilgi edinme ve başarı gibi öğeleri içermektedir. Dördüncü değer grubu olan **maneviyat**, bireyin dini yönelimlerini ve içsel huzur arayışını temsil etmekte; ibadet, iman ve ruhsal denge gibi unsurlar bu grupta yer almaktadır. Beşinci grup olan **materyalist değerler**, mal varlığı, ekonomik kazanç ve toplumsal statü gibi maddi odaklı unsurlardan oluşmaktadır. **İnsan onuru** başlığı altındaki altıncı değer grubu ise şeref, haysiyet, adalet ve onur gibi bireyin öz saygısını ve sosyal adalet beklentisini yansıtan kavramları barındırmaktadır. **Romantik değerler**, yedinci kategori olarak eş, sevgili, aşk ve haz gibi duygusal ilişkilere dayalı unsurları kapsamaktadır. Sekizinci değer grubu olan **özgürlük**, kültürel ifade, bireysel bağımsızlık ve emeğe verilen değeri temsil etmektedir. Son olarak, dokuzuncu grup olan **fütüvvet değerleri**, bireyde cömertlik ve cesaret gibi ahlaki ve erdem temelli tutumları ön plana çıkarmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı ve dijital ortamdaki materyallerin, sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması sürecidir (Bowen,2009).

SONUÇ

Değerler, bireyin yaşamından toplumsal düzene kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Schwarz'ın değerler teorisi, Rokeach'ın amaçsal ve araçsal değerler sınıflaması, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Dilmaç'ın çağdaş sınıflaması, değer kavramına farklı bakış açıları getirmiş ve çok boyutlu bir anlayış geliştirmeyi mümkün kılmıştır. Değerlerin hem bireysel motivasyonları hem de toplumsal yapılar üzerindeki belirleyici gücü, ortaya konulan teorik yaklaşımlarla vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak, postmodern döneme özgü değerlerin dönüşümü, geleneksel ve çağdaş değerler arasında bir gerilime neden olmuş ve bireylerin anlam arayışlarında yeni yönelimlere yaklaşmasına fırsat vermiştir.

Sonuç itibariyle değer kuramları, farklılaşan dünya koşullarında bireylerin yön bulmalarına, kimlik inşa etmelerine ve toplumsal uyumuna katkı sağlayan güçlü bir yapı olarak belirmektedir. Bu kapsamda, değerlerin kuramsal yapılarının anlaşılmasının, birçok alana hizmet edici bir işlev göstereceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, *1*(1), 12-19.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Dilmaç, B. , Arıcak, .O.T. (2012). Değerler ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *2. Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu.* Değerler Eğitimi Merkezi, 16 - 18 Kasım 2012, İstanbul.

Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar* (12. Baskı). Sistem Yayınları.

Frankl, V. E. (1966). *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy.* Knopf.

Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs. *Review of General Psychology*, *10*(4), 302–317.

Korkmaz Devrani, T. (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *5*(1), 49-70.

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation.* Psychological Review, *50*(4). 370–396.
Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality.* Harper & Row.
Maslow, A. H. (1969). *The Farther Reaches of Human Nature.* Viking Press.
Nelson, D., & Quick, J. C. (1994). *Organizational behavior*. West Pub. Co.
Rokeach, M. A. (1973). *Nature of human values*. The Free Press.
Rokeach, M. J. (1968). A theory of organization and change within value attitude system. *Journal of Social Issues*, *24*, 13-22.
Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1994). *Managing organizational behavior* (5th ed.). John Wiley & Sons.
Schwartz, S. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium,* Vol. 8, pp. 1–24). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1-65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6
Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, *50*, 19-45.
Schwartz, S. H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. A. Tamayo & J. B. Porto (Ed.), *Valores e comportamento nas organizações* (s. 21–55) içinde. Vozes.
Schwartz, S. H. (2006). *Basic human values: An overview*. The Hebrew University of Jerusalem. https://www.researchgate.net/publication/237364051_Basic_Human_Values_An_Overview
Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550–562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550
Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8). 1489-1501.

DEĞERLER VE GÜNCEL KONULAR

Bahadır Şahin KAMAS
PhD Student
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bskamas@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4300-8464

Tolga SEKİ
Assoc. Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
tsek@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5594-0786

Bülent DİLMAÇ
Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bulentdilmac@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5753-9355

ÖZET

Bu çalışmada değerler, bazı güncel konularla birlikte ele alınmıştır. Çalışmanın yöntemini doküman analizi oluşturmaktadır. Doküman analizinde okuma, not alma ve değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Değerler toplumsal yapıyı belirleyici ana unsurlardan biridir ve günümüzde teknolojik, sosyal ve çevresel değişimler neticesinde dönüşüm halindedir. Sosyal medya, büyük veri ve yapay zeka gibi unsurlar bireysel ve toplumsal değerler üzerinde büyük etkiler oluştururken; dijitalleşme de bireylerin etik, güven ve mahremiyet algılarında yeniden şekillendirici olmaktadır. Yeni nesil değerlerin oluşumunda, dijital ortamda etik ilkeler ve sorumluluk bilinci önemli bir role sahiptir. Sürdürülebilirlik ve çevre psikolojisi sayesinde, insanların farkındalıkları artmış, tüketim alışkanlıklarında dönüşüm gözlemlenmiştir. Doğal kaynakların korunması, iklim değişikliği ve çevre dostu politikalar; etik sorumluluğun bir parçası olmuşlardır. Bireysel tüketim alışkanlıklarından kurumsal stratejilere dek geniş bir alan, bu dönüşümden etkilenmişlerdir. Adalet kapsayıcılık ve etik yönetim anlayışı, çalışma hayatında değerler ve liderliği etkilemektedirler. İş etiği ve çalışan bağlılığı bakımından yeni dinamikler, uzaktan çalışma ve dijitalleşen iş modelleri vasıtasıyla gündeme gelmektedirler. Ekip verimliliği güven temelli liderlik anlayışıyla artmaktayken; etik karar alma süreçlerinin önemi iş dünyasında giderek daha fazla belirginleşmektedir. Bireysel özgürlükler ve küreselleşme ile yeni neslin değer algılarında değişim yaşanmaktadır. Böylelikle geleneksel değerler yerlerini evrensel değerlere bırakmaktadır. Bu değişimde eğitimin, medyanın ve sosyal etkileşimlerin yeri yadsınamamaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijitalleşme, Sürdürülebilirlik, Liderlik, Etik, Değer algısı.

Values and Current Issues

ABSTRACT

In this study, values are examined along with current issues. The study uses document analysis, including reading, note-taking, and evaluation. Values are key elements shaping social structures and are transforming due to technological, social, and environmental changes. Social media, big data, and artificial intelligence significantly impact individual and societal values, while digitalization reshapes perceptions of ethics, security, and privacy. Ethical principles and responsibility in digital environments play a crucial role in shaping new values.Sustainability and environmental psychology have raised awareness, leading to changes in consumption habits. The preservation of natural resources, climate change, and eco-friendly policies have become ethical responsibilities. This transformation affects both personal choices and corporate strategies. Justice, inclusivity, and ethical management influence values and leadership in the workplace. Remote work and digitalized business models create new dynamics in business ethics and employee engagement. Trust-based leadership improves team efficiency, while ethical decision-making is increasingly emphasized in the corporate world.With individual freedoms and globalization, new generations' values are evolving, replacing traditional norms with universal ethical principles. Education, media, and social interactions play a vital role in this shift. The digital generation's values will shape future societies.

Keywords: Digitalization, Sustainability, Leadership, Ethics, Value perception.

GİRİŞ

Bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarına yön veren; toplumsal yapının devamlılığında önemli bir rol üstlenen değerler, yaşamın vazgeçilmez unsurlarındandır. Ancak günümüzde hızla değişen dünya koşulları – dijitalleşme, küreselleşme, çevre sorunları ve toplumsal yapının dönüşümü – bu değer sistemlerinde köklü değişimlere yol açmaktadır. Değerler artık yalnızca geleneksel kalıplarla değil, bireyin teknolojiyle olan ilişkisi, çevre bilinci, liderlik anlayışı ve yeni nesil eğilimlerle birlikte yeniden tanımlanmaktadır. Bu kapsamda değerlerin güncel meselelerle olan etkileşimini anlamak, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal dengeyi sağlıklı biçimde değerlendirmek açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, çağdaş dünyada öne çıkan çeşitli temalar doğrultusunda değerlerin nasıl şekillendiği ve bu dönüşümün topluma olan yansımaları ele alınacaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Teknoloji ve Dijitalleşmenin Değerler Üzerindeki Etkisi

Teknolojinin ivedi bir biçimde gelişmesi ve yaygınlaşması, kişilerin yaşamlarında radikal değişimlere yol açmıştır. Fizyolojik ve psikolojik etkileri olan teknolojik gelişmeler, bireylerin değer algıları ile birlikte davranış tarzları üzerinde de söz sahibi olabilmektedir. Bununla beraber dijitalleşmeyle, toplumdaki değerler giderek yok olmakta ve dijital yaşama geçiş hız kazanmaktadır (Çakır ve Dilci, 2024).

Tombul (2021)'e göre değerler, teknolojik gelişmelerin toplumsal alandaki gelişmelerinden büyük oranda etkilenmektedir. Yaşamın bütüncül yapısı ele alındığında; akıl, teknik bilgiyi doğaya karşı kullandığında, insanın günlük yaşamı değişmektedir. Yaşamdaki değişiklik ise kültürde değişikliğe neden olmaktadır. Oluşan yeni kültürde, insanın düşünme şekli, değişim göstermekte ve aklın değişmesiyle yeni teknikler üretilmektedir. Bu durum döngüsel bir biçimde ilerlemektedir.

Teknolojik gelişmelerin, iş ve yaşam alanlarıyla bütünleşmesi süreci dijitalleşme olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç değer algısını "hız, pratiklik, küresel erişim, yenilikçilik, müşteri odaklılık, veri odaklılık" gibi birçok bakımdan etkileyebilmektedir. Bununla beraber, sosyal ilişkiler de dijital kültürden etkilenebilmektedir. İletişim kurmak, dijital iletişim araçları vasıtasıyla daha hızlı ve pratik bir hale dönüşse bile yüz yüze kurulan ilişkiler azalabilir, derin ve anlamlı ilişkilerin gelişimine ket vurabilir. Beğeniler, yorumlar ve takipçi sayısı gibi faktörler, sosyal medya üzerinden kurulan etkileşimde insanların sosyal değerlerini belirlemede etkili olabilir. Bu durum popülerlik isteğine yol açabilir (Çakır ve Dilci, 2024).

Toplum içerisinde kendisini yalnız hisseden bireyler, sosyal medyada aktif olarak bu yalnızlıklarını aşmayı başarabilirler (Tombul,2021). Dijitalleşmeyle beraber sosyal mecralarda aktif rol alan bireyler, günlük yaşamda pasif hallerini devam ettirebilmektedirler. Dijitalleşmenin yaygınlık kazanması, toplum içerisinde kendisini yalnız hisseden insan sayısını artırmaktadır (Çakır ve Dilci, 2024).

İnternet kullanımı esnasında, bireylerin kendilerine veya başkalarına ait verileri işlemesi, mahremiyeti yok etmektedir. ABD'de gerçekleştirilen bir çalışmada, bilgisayarların insanların kimliklerini belirlemede, sosyal ilişki kalıplarını kullanacağı ifade edilmiştir. Bununla beraber, günlük yaşam içerisinde de aşırı teknolojik kullanımının ortaya çıkardığı bazı sonuçlar bulunmaktadır. İş yaşamında arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması, yüz yüze olan iletişimde düşüş ve çalışanların iş sadakatine bağlı performanslarında azalma bu sonuçlar arasındadır. Ayrıca şiddet oyunları, kumar ve müstehcen siteler, insani değerleri yozlaştırmaktadır (Özgen, 2017).

Çevre Psikolojisi ve Sürdürülebilirlik Değerleri

Çevre, en basit tanımıyla canlıların yaşadığı ortam ve mekân olarak açıklanabilir (Sever vd., 2018). Atasoy'a (2006) göre ise çevre; canlıların yaşamlarını sürdürdükleri, karşılıklı etkileşimde bulundukları ve yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan mekânlardır.

İnsan, doğası gereği çevresini keşfetmeye yönelik bir merak içerisindedir. Bu merak doğrultusunda çevreyi tanıma, dönüştürme ve kontrol altına alma çabaları geliştirmiştir. Ancak bu süreç, zamanla çevresel sorunların ve kirliliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sever vd., 2018).

Doğal çevrenin varlığını sürdürebilmesi için, çevreyi oluşturan unsurlar arasında uyumun sağlanması ve çevrenin korunması büyük önem arz etmektedir (Karakuş ve Keçe, 2012, s. 142). Bu

bağlamda sürdürülebilir kalkınma, çevresel dengeyi koruma amacı taşıyan temel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Çepel (1999), sürdürülebilir kalkınmayı; doğal kaynakları tüketmeden ve doğaya zarar vermeden gerçekleştirilen ekonomik büyüme olarak tanımlamaktadır.

Sürdürülebilir çevre eğitimi, bireylerin yaşam boyu doğayla olan ilişkilerinde farkındalık geliştirmelerini ve doğaya karşı daha duyarlı bir tutum benimsemelerini amaçlamaktadır (Karakuş ve Keçe, 2012, s. 135). Sever vd. (2018)'e göre, doğal çevre ile yapay çevre arasında sağlıklı bir dengenin kurulması gereklidir ve yapay çevrenin doğal çevrenin önüne geçmemesi önemlidir.

Sosyal çevre ise insanın doğal ve yapay çevre üzerindeki tüm etkileşimlerini; siyasal, kültürel, toplumsal ve ekonomik boyutlarıyla birlikte kapsayan bir olgudur. Tüm çevre türlerinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu ve birbirinden etkilendiği unutulmamalıdır (Sever vd., 2018).

Sürdürülebilirlik kavramının daha sağlıklı bir biçimde anlaşılabilmesi için, çevre etiği kavramına da değinilmesi gerekmektedir. Etik, Frankena (2007, s. 20)'ye göre felsefenin bir alt disiplini olup, ahlaki sorunlar ve değerler üzerine felsefi düşünmeyi ifade eder. Etik kavramı; iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değer yargılarını temel alarak, insan-insan ilişkilerine dair açık uçlu sorulara yanıt arayan bir alan olarak tanımlanmaktadır (Çobanoğlu, 2009, s. 9).

Bu bağlamda çevre etiği; insan ile doğa arasındaki ilişkilerin ahlaki boyutunu ele alan, bu ilişkileri sistematik biçimde inceleyen etik dalıdır (Jardins, 2006, s. 46). Keleş ve Hamamcı (2005, s. 244) ise etiğin genel olarak değerlerle, çevre etiğinin ise doğaya ve çevreye dair tüm değerlerle ilgilendiğini belirtmektedir.

Üç temel çevre etiği yaklaşımı, insanın çevre ile olan ilişkisini açıklamada kullanılabilir. Bunlar: insan merkezli etik (antropocentric), canlı merkezli etik (biocentric) ve çevre merkezli etik (ekocentric) yaklaşımlarıdır (Ergün ve Çobanoğlu, 2012)**.**

İnsan merkezli etik ve sürdürülebilir kalkınma: İnsanmerkezci etik yaklaşıma göre, çevre, insan için iyi ve yararlı olduğu için korunmalıdır. Bu yaklaşımda çevre, insan için vardır. Gelecekte insanın yararlanma potansiyeli olduğundan, gelecek kuşaklar ve günler için çevre ve insan arasında denge sağlanmalıdır. İnsanmerkezci etik anlayışı, insanın yaşam olanaklarının tehlikeye girmeye başlamasıyla beraber, insan-çevre etkileşiminin önemini fark etmiştir. Bu yaklaşım, köklerini insan-doğa mücadelesinin başladığı günlerden aldığı için en eski yaklaşımlardandır (Ertan, 2004).

Gelişmeyi artırma sürecinde odaklanılması gereken yegâne unsur, insan toplumudur. Diğer canlı veya cansız varlıklar dikkate alınmazlar. İnsan merkezli yaklaşımda bir davranışa iyi veya kötü denmesi, o davranışın insana getireceği fayda yönünden ele alınmaktadır. Diğer varlıklar ve doğal çevre bu yaklaşımda dikkate alınmamaktadır. Sürdürülebilir kalkınmada bugünkü kuşaklar gelecek kuşakların yararına olacak şekilde sınırlanmaktadır. İnsan merkezli etik anlayışta, gelecek kuşakların içerisinde yalnızca insan yer almaktadır (Ergün ve Çobanoğlu, 2012).

Canlı merkezli etik ve sürdürülebilir kalkınma: Canlı merkezli (biyosentrik) yaklaşım Yunanca karşılığı yaşam anlamına gelen "bios" sözcüğünden türemiştir (Kılıç, 2008, s.161). Canlı merkezli etik yaklaşım, canlıların önemi ve değeri olduğunu ve bu doğrultuda da belli haklara sahip olduğunu savunur (Keleş, 2015).

Canlı merkezli etik yaklaşım, insan merkezli etik yaklaşıma tepki göstermekle beraber, onun varsayımlarını reddeder. Bu görüşte, insan diğer canlılarla eşit konumdadır. Bundan dolayı insanlar, doğaya ve diğer canlılara saygı göstermek durumundadırlar. İnsan hariç diğer canlılar da içsel değer taşımaktadırlar. Farklı bir deyişle canlı merkezli etik anlayışı, insan merkezli anlayışın yıkıcılığına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, tüm canlıların bireysel olarak korunması gerekliliğini öne sürmekte ve diğer canlılara da içsel değer atfetmektedir. Tüm bunlara rağmen bu yaklaşımın, ekolojik krize çare bulmaktan uzak görünmekle beraber hayvan hakları savunuculuğunun temelini oluşturduğu ifade edilebilir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012, s.113).

Çevre merkezli etik ve sürdürülebilir kalkınma

Cansız varlıklar, canlı varlıklar için oldukça önemliyken onları yalnızca birer kaynak unsuru olarak görmek ve değersizleştirmek yanlış bir tutum olacaktır. Canlı merkezli etik anlayışı, varlıkların bütününe önem göstermemektedir. Canlı merkezli görüşün yetersizliğinden doğan çevre merkezli etik anlayışı, doğanın bütününe yönelik haklar tanımakla birlikte ona içsel bir değer atfetmektedir

(Gülersoy ve Dursun, 2023).

Çevre merkezli etik anlayışa göre, ekosistem birbirine bağlı parçalardan oluşmaktadır. Ekosistemde bulunan bütün parçalar birbiriyle aynı önem düzeyine sahiptirler. Ekosistemdeki unsurlar arasında farklılıklar bulunsa dahi, bir bütün olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Ekosistemde yer alan canlılar, birbiriyle hem mücadele halinde hem de iş birliği halindedir. İnsanlar, ekosistemdeki canlılarla bağlantılı olmakla birlikte bütünden ayrı düşünülememektedir. Bununla birlikte insanlar, doğa ile etkileşim kurduklarında, diğer canlıların da var olduğu ve varlığını sürdürme hakkına sahip olduğu bilincine varmalıdırlar. Doğanın düzeni, işleyişi ve insanın doğada kapladığı yer konularında insanın yalnızca bilimsel bilgiye değil; sezgisel bilgiye de ihtiyaçları bulunmaktadır (Çetin, 2009).

Çalışma Hayatında Değerler ve Liderlik

Liderlik, bireyleri veya grupların, belirli hedeflere ulaşmasında yapılan yönlendirme ve motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bu yönlendirme süreci, yalnızca hiyerarşik olarak bir otorite kurmayı değil; aynı zamanda değer temelli olarak yol göstermeyi, ilham olmayı ve örnek olmayı açıklar (Northouse, 2019). Liderlik, karşılıklı etkileşimi içermektedir ve etkili liderler vizyonlarını açık bir biçimde ortaya koymaktadırlar. Böylece çalışanların bireysel gelişimleri ve ortak amaçlara olan sadakatleri artış gösterebilir (Bass ve Bass, 2008). Kraemer (2011), liderliği, başkalarını etkileme yeteneği olarak ifade etmektedir. Değer merkezli liderler; kelime, eylem ve örneklerle diğerlerine ilham olma ve onları motive etme arayışındadırlar.

İyi bir lider, yeniliğe açık ve cesaretli olmalı, söyledikleri ve yaptıkları birbiriyle tutarlılık sergilemelidir. Çalışanların moralini üst seviyede tutabilirken onları çalışmaya motive edebilmelidir ve aynı zamanda iyi bir ücretle çalışanlarına karşılığını verebilmelidir. Maddi teşviklerin yanı sıra personelin psikolojik ihtiyaçları da doyurulmalıdır. Çalışanların doyuma ulaşması, onların kuruma olan sadakatini de iyileştirecektir ve bu durum, örgütün performansının gelişmesini sağlayacaktır(Önen ve Kanayran, 2016).

Çiçek ve Deniz (2017)'ye göre değer merkezli liderlikte yönetici, yönetim işlevinin yanında değerleri de göz önünde bulundurmaktadır. Dini, toplumsal, ahlaki ve iş değerleri yönünden toplum tarafından kabul görmüş tüm değerler, değer merkezli liderin düşünce ve davranışlarına şekil vermektedir. Farklı bir deyişle, değer merkezli liderler, verdikleri kararlarda farkındalıkları yüksektir. Zor karar alma aşamalarında iç kılavuzları vardır. Karşısındakileri yargılamazlar, çalışanları ondan ilham alarak yüksek performans sergilerler. İç dünyaları sakin, stresten uzak, hem kendilerine hem diğerlerine karşı duyarlıdırlar. Sevecenli ve özenli davranış sergilerler.

Kraemer (2011), değer merkezli liderlik için dört farklı disiplin önermektedir. Bunlar: "öz değerlendirme, denge, doğru öz güven ve alçakgönüllülüktür". Kraemer öz değerlendirme disiplini için, liderlerin amaçlarını netleştirmede ve verimliliklerini artırmada araç rolü göreceğini ifade etmektedir. Ona göre kendini tanımayan biri, kendini ve başkalarını da yönetememektedir. Günümüz liderleri, çoklu görevlerle meşgul olup büyük resmi gözden kaçırabilmektedir. Denge disiplini, bir konuyu tüm yönleriyle anlamayı gerektirmektedir. Karşıt görüşlerden geri bildirim almak, daha geniş perspektiften bakmayı sağlamaktadır. Denge disiplinine sahip liderler, kendi görüşlerini mutlak doğru kabul etmezler. Öz-güven disiplini, liderlerin neyi bilip neyi bilmediklerini kabul etmeleri ile alakalıdır. Güçlü yönlerinin farkında olup güçsüz yönlerinin gelişime açık olduklarını kabul ederler. Bu liderler, her şeyi bildiklerini iddia etmezler. Son disiplin olan alçakgönüllülük, liderin herkesle kendisini eşit olarak görmesi, herkesten ne iyi ne de kötü olduğunu bilmesi anlamına gelmektedir. Bu disiplin, ekibin çalışma azmini iyileştirir; çünkü çalışanlar, rollerinden bağımsız olarak liderin, onların ekibe vermiş olduğu katkıya saygı duyduğunu bilirler.

Bir kurumun belirli değerlere sahip olması, liderin değer merkezli liderlik anlayışına sahip olmasıyla yüksek düzeyde ilişkili görülmektedir. Değer merkezli liderler, ekibine ilham olarak onlarda çalışma motivasyonunu artırırlar. Çalışanlar, emeklerinin karşılığında iş doyumu yaşarlar ve örgüt bağlılığına sahip olurlar. Bunun sonucunda kurumun iş performansı da yükselmektedir.

Değerlerin Geleceği: Yeni Nesil ve Değer Algıları

Gelişmiş toplumların temel değerleri değişim göstermektedir. Buna dair en eski ve en kapsamlı olan kanıt, materyalist değerlerin post-materyalist değerlere yerini bırakmasıdır (Inglehart,2018, s.14).

Endüstri sonrası gelişim döneminde, batılı toplumların değer öncelikleri değişmektedir. Bu değer dönüşümüyle beraber, yeni nesillerin gündemi, yeni konular ile tanışmaktadır (Inglehart, 1977, s.21). 1990-93 Dünya Değerler Araştırması yapılarak, dünya çapında kırktan fazla toplumdan insanların temel değer ve tutumları ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmaya göre, nesiller arasında "siyaset, ekonomi, din, cinsel davranış, cinsiyet rolleri, aile değerleri ve ekolojik kaygılarla" ilgili değer ve hedefler arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir (Inglehart, Basanez ve Moreno, 1998, s.1).Başkan (2024), sözü edilen bu farklılıkların genç nesiller ile daha da derinleştiğini ve nesiller arasında zihinsel bir uçuruma neden olduğunu belirtmektedir.

Materyalist ve post-materyalist olmak üzere iki farklı değer seti bulunmaktadır. Fizyolojik (materyalist) ihtiyaçlar; güvenlik ihtiyaçları ile besin ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Güvenlik ihtiyaçlarının içerisine 'güçlü ülke savunması', 'suçla mücadele' ve 'düzenin korunması' girerken; besin ihtiyaçlarının içerisine 'istikrarlı ekonomi', 'ekonomik büyüme' ve 'fiyat artışıyla mücadele' girmektedir. Sosyal ve kendini gerçekleştirme(post-materyalist) ihtiyaçları ise; estetik, entelektüel ve aidiyet-saygınlık ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Estetik ihtiyaçlara 'güzel şehirler' ve 'doğa'; entelektüel ihtiyaçlara 'fikirlerin önemsenmesi' ve 'ifade özgürlüğü'; aidiyet ve saygınlık ihtiyaçlarına 'daha az kişisel olmayan toplum', 'iş ve toplum yaşamında daha fazla söz hakkı' ve 'hükümette daha fazla söz hakkı' gibi değerler girmektedir (Inglehart, 1977, s.42).

Post-materyalistler, materyalistlere göre ekonomik büyümeyi benimsememektedir. Bununla beraber, post-materyalistlerin çevre konusunda daha fazla endişeli oldukları ve kadın ve barış hareketlerini destekleme olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir (Abramson ve Inglehart, 1995, s.10). Bu kapsamda, post- modern değişimin bireysel refah arayışıyla ilişkili normlardan türlerin hayatta kalmasını sağlamakla ilişkili kültürel normlara dek çok kapsamlı sosyal normlarda nesiller arası değişimi içerdiği ifade edilebilir. Örneğin, sanayi öncesi toplumlarda toplumsal cinsiyet rolleri keskin bir biçimde ayrım gösterirken; ileri sanayi toplumlarında ise giderek birbirine benzemektedir. Ailenin rolü ise, gelişmiş toplumlarda daha az önemli hale gelmiştir (Inglehart, Basanez ve Moreno, 1998, s.11-12).

Abrahamson ve Inglehart (1995, s.10) nesillerin politik tercihlerinin, nesiller arası değer dönüşümünden etkilenebileceğini ifade etmektedirler. Post-materyalizmin yükselişiyle birlikte, çevreci hareketlere duyarlılık ve yeşil partilere katkıda bulunma eğilimi artmıştır (Abramson ve Inglehart, 1995, s.1). Başkan (2024)'e göre, bir seçmen, oy vereceği partiyi seçerken maddi durumunu iyileştireceğine yönelik materyalist vaatler sunan partiden ziyade; ekolojik duyarlılık, toplumsal cinsiyet eşitliği, çevrecilik, azınlık hakları ve ifade özgürlüğü gibi kavramlara değinen post-materyalist partilere önem verebilir. Ek olarak, kendini ifade etme değerleri, post-materyalist değerler içerisinde yer almaktadır ve aynı zamanda benmerkezci değil, hümanisttir. Yalnızca bireyin kendisi için değil diğerlerinin de özerkliğini savunmaktadır. Kadınların, çocukların, engelli bireylerin ve daha başka çeşitli dezavantajlı grupların ve etnik azınlıkların hakları için hareketleri; aynı zamanda çevrenin korunması ve ekolojik sürdürülebilirlik gibi hedefleri ön plana almaktadır. Geniş yelpazeden oluşmakta olan ayrımcılık karşıtı bu hareketler, hümanist normlara giderek daha fazla vurgu yapmaktadır (Inglehart ve Welzel, 2005, s.12).

Aile, bir zamanlar temel bir ekonomik birimi temsil ederken; ileri sanayi toplumlarında bireylerin iş yaşamları çoğunlukla ev dışarısında geçmektedir (Inglehart, Basanez ve Moreno, 1998, s.11). Bundan dolayı gelişmiş toplumlarda aile değer seti, bireylerin yaşamlarından çıkmaktadır. Böylece bireyler, aile/kabile/cemaat çıkar odaklı düşünmek yerine; toplumun tüm kesimlerinin yaşam kalitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Başkan, 2024).

YÖNTEM

Bu araştırmada, değerler kavramı çeşitli bağlamlar çerçevesinde ele alınmış ve veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirlenen bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen okuma, not çıkarma ve elde edilen notların sistemli bir şekilde yorumlanması sürecini içermektedir (Karasar, 2005).

SONUÇ

Toplumların yapı taşını oluşturan değerler, durağan değil; sürekli değişen, gelişen ve güncel dinamiklerle şekillenen unsurlardır. Bu çalışmada, teknolojinin bireylerin değer anlayışını dönüştürme gücüne, çevre etiği bağlamında sürdürülebilirliğin önemine, liderlikte değer odaklı yaklaşımların etkisine ve yeni neslin farklılaşan değer eğilimlerine odaklanılmıştır. Elde edilen bulgular, değerlerin yalnızca bireysel ya da kültürel değil; aynı zamanda teknolojik, çevresel ve sosyolojik süreçlerle iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu nedenle değerleri çağdaş meseleler ışığında değerlendirmek, toplumsal değişimleri anlamak ve geleceğe yönelik sağlıklı projeksiyonlar oluşturmak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılacak yeni araştırmalar, değerlerin günümüz dünyasındaki yerini ve anlamını daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

Abramson, P. R. & Inglehart, R. F. (1995). Value change in global perspective. The University of Michigan Press.

Atasoy, E. (2006). Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi. Ezgi Kitabevi.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (4th ed.). Free Press.

Başkan, B. (2024). İnsanlığın değişen değerleri ve yeni nesil ekonomi. S. Batal (Ed.), Siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler ve kamu yönetimi alanında uluslararası araştırma ve değerlendirmeler (s. 239-257) içinde. Serüven Yayınevi.

Çakır, A., ve Dilci, T. (2024). Dijitalleşme, kültür ve psikoloji üçgeninde değer algısı. Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 2(2), 40-63.

Çepel, N. (1999). Çevre ve insan. Akdeniz Yayıncılık.

Çetin, O. B. (2019). Çevre merkezli etik yaklaşım. S.G. Yalmancı ve S.Aydın (Ed.), Çevre etiği: temel ilkeleri ve eğitimi (s. 79-106) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Çiçek, B., Deniz, M. (2017). Liderlere ve organizasyonlara değer temelli yaklaşım: Değer merkezli liderlik ve etik iklim ilişkisi üzerine bir araştırma. Journal of Business Research - Turk 9(2), 150-168.

Çobanoğlu, N. (2009). Kuramsal ve uygulamalı tıp etiği. Eflatun Yayınevi.

Des Jardins, J. R. (2006). Çevre etiği (R. Keleş, Çev., 1. baskı). İmge Yayınevi.

Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 97-123.

Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. Yönetim Bilimleri Dergisi 2(1), 93-108.

Frankena, W. (2007). Etik (A. Aydın, Çev., 1. baskı). İmge Yayınevi.

Gülersoy, A. E., & Dursun, E. (2023). Çevre etiği yaklaşımları. Çevre etiği yaklaşımları ve akımları (ss. 1–100) içinde. İKSAD Yayınevi. https://doi.org/10.5281/zenodo.8244775

Inglehart, R. F. & Welzel, C. (2005). Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence. Cambridge University Press.

Inglehart, R. F. (1977). The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics. Princeton University Press.

Inglehart, R. F. (2018). Cultural evolution: People's motivations are changing,and resha-ping the world. Cambridge University Press.

Inglehart, R. F., Basanez, M. & Moreno, A. (1998). Human values and beliefs: A cross-cultural sourcebook political, religious, sexual, and economic norms in 43 societies: Findings from the 1990-1993 World Values Survey. The University of Michigan Press.

Karakuş, U. ve Keçe, M. (2012). Türk atasözlerinde doğal çevre algısı ve çevre eğitimi açısından önemi. Journal of World of Turks, 4 (3), 131-145.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Keleş, R. (2015). 100 soruda çevre, çevre sorunları ve çevre politikası. Yakın Kitabevi Yayınları.

Keleş, R., Hamamcı, C. (2002). Çevrebilim. (4. Baskı). İmge Kitabevi. Keleş, R., Hamamcı, C.

(2005). Çevre Politikası. (5. Baskı). İmge Kitabevi.
Kraemer, H. M. J. (2011). From values to action: The four principles of values based principles. Wiley Publishers.
Northouse, P. G. (2019). Leadership: Theory and practice (8th ed.). Sage Publications.
Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2016). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. Birey Ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 43-64. https://doi.org/10.20493/bt.25754
Özgen, A. (2017). Teknolojik değişim ve insani değerler. https://www.insanidegerler.org/101/TEKNOLOJIK-DEGISIM-VE-INSANI-DEGERLER
Sever, R., Çetin, O., Koçoğlu, E., Yalçınkaya, E., Ulu Kalın,Ö., Kaya, F., Şeyihoğlu,A., Kartal, A., Aktepe, V., Mazman Budak,F., Karataş, A., Öcal, T., Dinç, Y., Talas,M., Temur, M., Başcı Namlı, Z. (2018). Çevre eğitimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
Tombul, I. (2021). Değişen değerler ve yabancılaşma bağlamında sinemada öznenin dijitalleşen yalnızlığı. İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 6(1), 312-328.

DEĞERLER VE KÜLTÜR

Bahadır Şahin KAMAS
PhD Student
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bskamas@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4300-8464

Tolga SEKİ
Assoc. Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
tsek@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5594-0786

Bülent DİLMAÇ
Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bulentdilmac@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5753-9355

ÖZET

Bu çalışmada değerler ve kültür kavramları arasındaki ilişki farklı bağlamlarda incelenmiştir. Çalışma, doküman analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analizde belirlenmiş bir amaca yönelik okuma, not alma ve değerlendirme süreçleri yer almaktadır. Çokkültürlülük, bir toplumda farklılık olarak görülebilecek her unsurun tanınması, hoş görülmesi ve farklılaştırılmamasıdır. Bir başka tanıma göre, birden çok ulusun bir arada yaşamasıdır. Çokkültürlü olmanın bazı çalışmalarda örnek toplumu yansıttığı ifade edilirken; bazı çalışmalarda toplumu kategorize ederek toplumun değerlerinde yozlaştırıcı bir etkiye sahip olabileceği ifade edilmektedir. Kültürlerarası psikoloji, tüm kültürlerde ve insanlarda geçerli olan olguları emik ve etik olmak üzere iki farklı yaklaşımla incelemektedir. Bunun sonucunda tüm kültürlerde geçerli olabilecek evrensel değerler: sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış ve şiddetten kaçınma olarak gösterilebilir. Küreselleşmenin bireyler ve toplumlar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunabilmektedir. Birçok şeye kolay ulaşım, bilginin yaygınlaşması ile iletişim ve ulaşım araçlarının yaygınlaşması olumlu sonuç olarak gösterilebilirken; yalnızlaşmanın artması, insanlığın varoluş gayesini unutması, geleneksel değerlerin itibarsızlaşması ve cahilliğin artması olumsuz sonuçlar arasında gösterilebilir. Batı kültürü bireyseldir, pozitivizmin izlerini taşır, sekülerdir ve demokrasiyi güçlendirmeye çaba gösterir. Bununla birlikte doğu kültüründe milli-manevi değerler daha çok benimsenir. Birçok kuşak bir arada yaşar. Toplum sosyal katmanlardan oluşur ve hiyerarşi gösterir. Topluma yönelik değişimler zor benimsenir.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlülük, Küreselleşme, Değerler, Kültürlerarası psikoloji

Values and Culture

ABSTRACT

This study examines the relationship between values and culture in different contexts. It was conducted using document analysis, which includes goal-oriented reading, note-taking, and evaluation processes. Multiculturalism refers to recognizing, tolerating, and not discriminating against differences within a society. Another definition describes it as the coexistence of multiple nations. While some studies suggest that multiculturalism reflects an ideal society, others argue that it categorizes society and may have a degrading effect on its values. Cross-cultural psychology examines universal phenomena across cultures through two approaches: emic and etic. As a result, universal values that apply to all cultures can be identified as love, truth, inner peace, right conduct, and non-violence. Globalization has both positive and negative effects on individuals and societies. Easy access to information, widespread communication, and transportation are seen as benefits, while increased loneliness, loss of purpose, the decline of traditional values, and rising ignorance are considered drawbacks. Western culture is individualistic, follows positivism, is secular, and strives to strengthen democracy. In contrast, Eastern culture places more emphasis on national and spiritual values. Multiple generations live together, society consists of social layers, and hierarchical structures are evident. Social changes are less easily accepted.

Keywords: Multiculturalism, Globalization, Values, Cross-cultural psychology

GİRİŞ

Değerler ve kültür, bireylerin düşünme tarzlarını, tutumlarını ve davranışlarını şekillendiren başlıca toplumsal dinamikler arasında yer almaktadır. Değerler, toplumsal düzenin sağlanmasında belirleyici bir etmendir. Amerikan Psikoloji Derneği (2020)'ye göre değerler; ahlaki, sosyal veya estetik ilkeleri kapsayan, birey veya toplum tarafından rehber olarak doğruluğu kabul edilen unsurlardır. Güngör (2010) değerleri, bir şeyin istenip istenmeme durumuna yönelik inanç şekli olarak tanımlamıştır.

Bu çerçevede kültür, değerlerin ortaya çıktığı, nesilden nesle aktarıldığı ve zamanla değişime uğradığı temel bir bağlam sunmaktadır. Kültürler arasında değerlerin hangi ölçüde önceliklendirildiği farklılık gösterebilir ve bu durum, birey ile toplum arasındaki ilişkilerin anlaşılmasında kültürel bir perspektifin ne denli gerekli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda söz konusu çalışma; kültürel çeşitlilik, kültürlerarası psikoloji, küreselleşmenin birey ve toplum değerleri üzerindeki etkileri ile Batı ve Doğu kültürlerine ait özgün değer yapıları üzerinden hareketle, değer olgusunu kültürel bağlamda teorik ve kavramsal boyutlarıyla ele almayı amaçlamaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Kültürel Çeşitlilik ve Değer Sistemleri

Çokkültürlülük ya da kültürel çeşitlilik kavramı, alanyazında farklı perspektiflerden tanımlanmıştır. Kymlicka (1995), çokkültürlülüğü liberal demokratik toplumlar içerisinde yer alan azınlık grupların tanınması ve haklarının korunması çerçevesinde ele almaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda çokkültürlülük, yalnızca farklı etnik ya da kültürel grupların bir arada bulunması olarak değil; bu grupların kamusal alanda tanınmasını ve temsiliyet hakkına sahip olmasını sağlayan demokratik bir yapılanma biçimi olarak değerlendirilmektedir (Taylor, 1994; Modood, 2007; Parekh, 2000). Kervan (2017), çokkültürlülüğü; aynı coğrafyada yaşayan, ortak yaşam deneyimlerine ve inanç sistemlerine sahip bireylerin çok sesli düşünce yapılarına ve farklı değer anlayışlarına sahip olabilme potansiyelinin bir sonucu olarak tanımlar. Benzer şekilde Kırkoğlu (2014) ise çokkültürlülüğü, birden fazla ulusun aynı devlet yapısı içerisinde yan yana yaşam sürdürmesi durumu olarak ifade etmektedir.

Hofstede (2001)'in kuramı, kültürlerarası değer sistemlerini, sistematik olarak sınıflandırmak bakımından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kurama göre, toplumların farklılaştıkları boyutlar şunlardır:

- **Bireysellik ve Toplumsallık:** Batı toplumlarında bireysel başarı ve özerklik ön planda yer almaktayken; Doğu toplumlarında grup bağlılığı ve aidiyetin önemli olduğu ifade edilebilir.
- **Güç Mesafesi:** Hiyerarşiye yönelik kabul düzeyi, toplumdan topluma farklılık göstermektedir.
- **Belirsizlikten Kaçınma:** Kimi toplumların belirsizliğe karşı toleransı düşükken, kimi toplumlar esnek değerlerle yaklaşım gösterir.
- **Erkeksilik ve Dişilik:** Bazı toplumlar rekabeti ve başarıyı ön plana çıkarırken; bazı toplumlarda iş birliği ve bakım öncelik taşımaktadır (Hofstede, 2001).

Kültürlerarası Psikoloji ve Evrensel Değerler

Kültürlerarası psikoloji, insanların davranışlarının kültürel bağlamda nasıl etkilendiğini anlama bakımından bilimsel katkılarda bulunmuştur. Kültürlerarası psikoloji, insan davranışları arasındaki benzerlik ve farklılıkları inceler. Aynı zamanda bunların; kültürel faktörler, ortak genetik miras ve hayatta kalma mücadelesinde karşılaşılan durumlarda nasıl değişim gösterdiğini inceler. Kültürlerarası psikoloji, bilimsel bir disiplindir. Bu nedenle, farklı kültürlere sahip toplumlar arasında karşılaştırmalara giderek psikolojik boyutlarda önemli neden-sonuç ilişkileri sağlar. Kültürlerarası psikolojide esas amaç; kültürel grupları karşılaştırarak, insan davranışlarındaki değişkenliğin nedenini kültürel farklılıklar olarak gösteren bir disiplin geliştirmektir (Krumov ve Larsen, 2003).

Kültürel ve kültürlerarası psikoloji kavramları arasında önemli bir ayrım söz konusudur (Berry, 2000; Poortinga, 1997). Kültürel psikoloji, tek bir kültürü derinlemesine inceler. Böylece, kültürel belirleyiciler ve davranış arasındaki ilişki gözlemlenir. Diğer yandan kültürlerarası (karşılaştırmalı)

psikoloji; psikolojik davranış ve biliş yönünden kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır.

Berry (1969), kültürlerarası psikolojide emik ve etik yaklaşımlardan söz etmektedir. Bunlar arasındaki ayrım; bir davranışa yönelik bir kültüre özgü olma durumu ile tüm kültürlerde insanlarda görülebilme durumuna göre tanımlanabilmektedir. *Etik yaklaşımda* araştırmacı, incelenmekte olan kültürü dışarıdan bir bakış açısıyla ve kültürden bağımsız olarak araştırır. *Emik yaklaşımda* ise araştırmacı, bir davranışı belirli bir kültürün değerlerine göre inceler ve bundan dolayı yalnızca tek bir kültür derinlemesine ele alınır. Emik yaklaşımda bir kültüre özgü davranışlar, o kültürün derinlemesine ele alınmasıyla anlaşılabilir.

Kültürlerarası psikoloji çalışmaları neticesinde tüm kültürlerde yer alabilecek evrensel değerlerin olduğu bulunmuştur. Schwartz ve Ross (1995), tüm kütlerde var olabileceği düşünülen yedi temel değeri sıralamıştır:

1. **Gömülülük/İçkinlik:** Kültürlerin statükoyu koruma ve grubun uyumunu sürdürmeye verdiği önemi tanımlamaktadır. Grup uyumunu bozabilecek davranışlardan kaçınmayı, sosyal kurumlara ve geleneklere saygı göstermeyi teşvik etmektedir. Asya toplumlarında ve geleneksel kültürlerde yaygındır.
2. **Hiyerarşi:** Sosyal güç, otorite ve servetin kullanımı konularında kültürlerin hiyerarşik rolleri nasıl meşru hale getirdiğini açıklar.
3. **Hakimiyet:** Kişilerin kendilerini öne çıkarmasını, doğal ve sosyal çevreye hâkim olmasını teşvik etmektedir. Kişisel hırs, risk alma ve yetkinlik kavramları bu değerle ilişkilidir.
4. **Entelektüel Özerklik:** Bilimsel merak ve yaratıcılığın temelini oluşturur. Kültürlerin bilişsel bağımsızlığı ne ölçüde desteklediğiyle ilgilidir.
5. **Duygusal Özerklik:** Hedonistik bir değerdir. Yaşamdan keyif alma, hayatın keyfini çıkarma ve heyecan arama bu değerle ilişkili unsurlardır.
6. **Eşitlikçilik:** Kültürlerin toplumsal refahı, eşitliği ve adaleti ne ölçüde desteklediğiyle ilgilidir. Sosyal adaletin, dürüstlüğün, eşitliğin ve özgürlüğün teşvik edilmesi bu değerde yer almaktadır.
7. **Uyum:** Çevrenin korunmasını, doğayla uyum içinde yaşamayı ve estetiği teşvik eden bir değerdir.

Küreselleşmenin Bireysel ve Toplumsal Değerler Üzerindeki Etkisi

İlgili literatür, küreselleşme ile alakalı birçok tanım barındırmaktadır. Cezayirli'ye (2004) göre küreselleşme; ekonomik, ekolojik, kültürel ve politik yönlerden ülkelerin birbirine benzemeye başlaması, ulaşım ve haberleşme olanaklarının artışıyla dünyanın küçülmesi olarak tanımlanmıştır. Robertson (1999) küreselleşmeyi, dünyanın küçülmesini simgeleyen bir kavram olarak tanımlamıştır. Ona göre bu kavram aynı zamanda, dünya bilincinin güçlenmesine de gönderme yapmaktadır. Kıvılcım (2013) küreselleşmenin tanımını; mal, hizmet ve sermaye akışının artışıyla birlikte ulusal ekonomilerin dünya piyasasına uyum sağlamaları olarak yapmıştır. Ona göre böylece devletler ve toplumlar arasında karşılıklı bağ ve etkileşim güçlenmektedir.

Küreselleşmenin bireyler ve toplumlar üzerinde bazı etkilerinden söz etmek mümkündür. Korkmaz ve Osmanoğlu (2019), küreselleşme ile gelen birtakım değişimlerden söz etmektedirler.

Küreselleşme, ulaşım ve iletişim alanında sağladığı kolaylıklarla zaman ve mekân algısını dönüştürmüş, bireylerde her şeye hâkim olabilecekleri yanılsamasını oluşturmuştur. Ancak bu durum, aidiyet duygusunu zayıflatmış ve bireyleri mekânsızlık içinde bırakmıştır. "Dünya vatandaşı" kavramı, pratikte köksüz ve göçebe bir toplumun zeminini hazırlamıştır.

Hız ve haz odaklı yaşam tarzı, bireylerde tüketim çılgınlığını körüklemekte; bu durum, ruhsal boşluklara ve kimi zaman zararlı alışkanlıklara veya aşırı bireyselleşmeye yol açmaktadır. Modern yaşamın sunduğu maddi bolluk, insanları doyuma ulaştıramamakta; bireyler kimlik, cinsiyet gibi temel varoluşsal kavramlarda bile sorgulamalara gitmektedir.

Bilgiye erişim kolaylaşsa da, doğruluğun sorgulanmaması bireyleri kör ideolojilere açık hâle getirmektedir. Medya, bilgi vermekten çok eğlendirme işlevi görmeye başlamış; bu da eleştirel

düşünmeden uzak, sığ bir toplum yapısını beslemektedir. Küreselleşme ve kapitalist düzen; lüks, haz ve çıkar uğruna insanlığı sömürmekte, medyanın ilgisi reyting getirmeyen acılardan uzak durmaktadır (Korkmaz ve Osmanoğlu, 2019).

Talas ve Kaya (2007), küreselleşmenin dünyada Amerikan kültürünü yaymaya hizmet ettiğini belirtmektedirler. Amerikan kolası, hamburgeri, dans şekilleri, film, plak, CD ve VCD gibi somut kültürel unsurların yoğun olarak kabulü, Amerikan yaşam biçiminin antidemokratik uluslar da dâhil olmak üzere yaygınlaştığını göstermektedir. Olumsuz etkileriyle beraber küreselleşmenin olumlu birtakım etkilerinden de söz etmek mümkündür. Öyle ki dünyada küreselleşme ile beraber; kitle iletişim araçları daha elverişli hale gelmiş, demokratik değerler yaygınlık göstermiş, kültür aktarımında kolaylıklar gözlenmiş, hak aramada yalnız kalınmamış, farklı kültür ve toplumlar daha net algılanmış ve bilgiye erişimde fırsatlar artmıştır (Talas ve Kaya, 2007).

Batı ve Doğu Kültürlerinde Değer Sistemleri

Batı ve doğu kültürlerine ait değer sistemleri; tarihsel süreçler, felsefi akımlar ve toplumsal yapılar tarafından şekillenmiş birbirinden belirgin farklılıklara sahiptir. Küreselleşme ve kültürel etkileşim tarafından bu farklılıklar eskiye oranla azalsa da doğu ve batı değer sistemlerinde farklı kavramların öne çıktığı ifade edilebilir.

Batı toplumlarına özgü değerler sistemi büyük ölçüde bireycilik ekseninde şekillenmektedir. Ortaylı (2007)'ye göre, Batı insanı yaşamını daha çok bireysel temelde sürdürmekte; toplumsal düzen ise antlaşma ve sözleşme gibi hukuki yapıların etrafında inşa edilmektedir. Ortaylı, Batı toplumlarını bir tür "akit toplumu" olarak tanımlarken, bu yaklaşımın aynı zamanda barbarlık geçmişinden izler taşıdığını da öne sürmektedir. Bu bağlamda, Batı ve Doğu medeniyetleri arasındaki temel farkı vurgular. Doğu toplumlarında ise toplumsal ilişkiler daha çok düzenleyici gelenekler, aile bağları ve sülalevi ilişkiler üzerine kuruludur. Ortaylı'ya göre bu durum, Doğu'nun medeni ve şehir merkezli bir toplumsal yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Batı değer sistemi, büyük ölçüde pozitivist düşünce geleneğinden etkilenmiştir. Pozitivist felsefenin yön verdiği bilimsel anlayış, değerlerin anlam dünyasında köklü dönüşümlere yol açmıştır. Bilimsel bir bilginin geçerli kabul edilebilmesi için, nesnel (objektif) yaklaşımla ele alınması ve değer yargılarından arındırılmış olması beklenmektedir. Ancak değerler doğaları gereği öznel (sübjektif) nitelikler taşımakta ve bu özellikleriyle pozitivist bilim anlayışıyla doğrudan çelişmektedir. Bu çelişki, zamanla bazı geleneksel değerlerin geçerliliğini kaybetmesine ve toplumsal kabul görmemesine yol açmaktadır (Gözütok, 2021).

Batı değerlerinin oluşum süreci büyük ölçüde seküler bir zeminde gelişmiştir; yani bu değerler dini referanslardan bağımsızdır. Harman (2000)'e göre, bilimsel düşünce, geleneksel, kutsal ve dini nitelikteki değerlerin yerini almış; onların otoritesini sarsmıştır. Bilim, duyularla algılanabilen olguları merkeze alarak, sezgiye ve metafizik kavrayışlara dayalı düşünce sistemlerine karşı bir duruş sergilemektedir. Zamanla toplumsal saygınlığı artan bilimsel anlayış, insan yaşamının manevi, estetik ve sevgi temelli boyutlarını geri plana itmiş; bu yönüyle sübjektif değerlere dayalı sistemleri etkisiz ve geçersiz hâle getirmiştir.

Batı değer sistemi, esasen demokrasiyi güçlendirmeye yönelik bir yapı taşır. Platon'un ve İslam düşünce geleneğinden Farabi'nin yaklaşımına göre, ahlak felsefesi siyaset felsefesinin bir alt disiplini olarak değerlendirilmiştir (Arslan, 2009). Batı dünyasında ideal yönetim biçimi olarak görülen demokrasi, bu anlayışla uyumlu olan değerleri içselleştirmiştir. Tarihsel süreçte, değerler Tanrı adına belirlenir ve yönetim mekanizmaları ilahi referanslarla şekillendirilirdi. Günümüzde ise bu otorite kayması yaşanmış, Tanrı'nın yerini insan almıştır. Demokratik sistemde karar alma süreçlerinde hataları minimize etmek amacıyla bireylerin ortak iradesi yani çoğunluğun görüşü esas alınmaktadır. Bu bağlamda, egemenliğin ilahi kaynaktan insan iradesine geçmesi temel alınmakta; insanların hem ahlaki bakımdan sorumlu bireyler olması hem de doğru seçimler yapabilme kapasitesine sahip olmaları beklenmektedir (Gözütok, 2021).

Doğu kültürlerinde toplumsal değişim süreci oldukça yavaş ve karmaşık biçimde gerçekleşmektedir; çünkü bu değişimler yalnızca bireyleri değil, toplumun tüm katmanlarını etkileyen bir yapıya sahiptir. Türkdoğan (1974), geleneksel toplumlarda meydana gelecek her türlü yeniliğin,

toplumsal yapıdaki tüm tabakalara hitap etmesi gerektiğini savunmakta; bu nedenle değişimlerin bütün normlarla uyumlu olması gerektiğini ileri sürmektedir. Batı toplumlarında değişim daha çok bireysel ya da belirli sosyal gruplar düzeyinde yaşanırken, Doğu toplumlarında değişim süreci toplumsal bütünlüğü kapsayacak biçimde ilerlemektedir. Türkdoğan, bu durumu "örümcek ağı" metaforuyla açıklayarak; Doğu toplumlarında bir noktadaki değişimin ağın tamamına sirayet ettiğini, dolayısıyla kalkınmış toplumlara kıyasla bu tür değişimlerin daha zor ve daha yaygın etkilerle gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Doğu kültürlerinde, milli ve manevi değerler toplum yaşamında merkezi bir rol üstlenmektedir. Geleneksel toplumların oluşum sürecinde örf, adet, dil, millet, vatan ve bayrak gibi değerler, toplumsal bütünlüğün temel taşları olarak kabul edilir ve geniş kitleler tarafından içselleştirilir. Bu değerler tarihsel olarak köklü bir geçmişe dayanmakta ve toplum bireyleri arasındaki dayanışma duygusunu güçlendirmektedir. Ayrıca, geleneksel toplum yapısında ataerkil aile modelinin etkisiyle birden fazla kuşağın aynı çatı altında yaşadığı görülmektedir. Kuşaklararası birlikte yaşamın temelinde sevgi ve saygı gibi temel değerler yer almakta; bu da nesiller arası sıcak ve yakın ilişkilerin gelişmesine olanak tanımaktadır. Modern toplumlarda yaygınlaşan kreş ve huzurevi gibi kurumlara bu yapılarda ihtiyaç duyulmamaktadır; çünkü bakım ve destek ihtiyacı, çok kuşaklı aile yapısı içerisinde doğal biçimde karşılanmaktadır (Temizer-Güneş, 2023).

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, araştırmanın odağında yer alan olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı kaynakların sistemli bir biçimde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

SONUÇ

Kültürel yapılar, hem çeşitlilikleri hem de sürekli değişen doğalarıyla, değer sistemlerinin sabit değil; toplumun koşullarına bağlı olarak dönüşen yapılar olduğunu göstermektedir. Kültürlerarası psikoloji, farklı toplumların değer önceliklerini açıklamada güçlü bir kuramsal zemin sunarken, küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan melez değer yapıları, geleneksel ile modern değerlerin iç içe geçmesine neden olmuştur. Batı kültürlerinde bireysellik, seküler düşünce ve yeniliğe açıklık ön planda yer alırken; Doğu kültürlerinde topluluk temelli yapılar, manevi yönelimler ve geleneksel değerler daha baskın biçimde görülmektedir. Ancak günümüzde bu farklılıklar giderek bulanıklaşmakta, kültürel etkileşimle değer sistemleri yeniden şekillenmektedir. Bu nedenle değerlerin kültürel kökenlerini anlamak, bireysel gelişimden toplumsal uyuma kadar geniş bir yelpazede hayati bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda kültür ve değer arasındaki ilişki; eğitimden toplumsal politikalara kadar birçok alanda göz önünde bulundurulması gereken temel bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

American Psychological Association (2020). *Dictionary of psychology.* http://dictionary.apa.org

Arslan, A. (2009). *Felsefeye giriş* (12. bs.). Adres Yayınları.

Berry, J. W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology, 4*, 119–128

Berry, J. W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative approaches. *Asian Journal of Social Psychology, 3*, 197–205

Cezayirli, G. (2004). Küreselleşme, bireyselleşme ve toplumsallaşma. *Erdem*, *14*(41), 29-58.

Gözütok, Ş. (2021). Değerler eğitimi ve batı değerleri üzerine bir analiz. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi, 6(*2). 629-660. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Yayınları.

Harman, W. (2000). *Küresel zihniyet değişimi: Düşünme tarzında yeni çağ devrimi* (M. Şeviker, Çev.). İz Yayınları. (Orijinal eser 1998'de yayımlanmıştır.)

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.

Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Kırkoğlu, F. (2014). *Türkiye'nin çokkültürlü yapısının Avrupa Birliği'ne üyelik sürecindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Kıvılcım, F. (2013). *Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5*(1), 219-232. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117355
Korkmaz, M., & Osmanoğlu, C. (2019). Küreselleşmenin birey ve toplum hayatına etkileri ve din eğitimi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 951-967. https://doi.org/10.33206/mjss.483914
Krumov, K. & Larsen, K.S. (2013). *Cross-cultural psychology: Why culture matters*. Information Age Publishing.
Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights.* Oxford University Press.
Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Polity Press.
Ortaylı, İ. (2007). *Avrupa ve biz*. İş Bankası Yayınları.
Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory.* Harvard University Press.
Poortinga, Y. H. (1997). Toward convergence? J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology: Theory and method* (Cilt 1, ss. 347–387) içinde. Allyn and Bacon.
Robertson, R. (1999). *Globalization: Social theory and global culture* (Ü. H. Yolsal, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
Schwartz, S. H., & Ross, M. (1995). Values in the west: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. *World Psychology, 1*, 91–122.
Talas, M., & Kaya, Y. (2007). Küreselleşmenin kültürel sonuçları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 22*, 149-162.
Taylor, C. (1994). *Multiculturalism and "the politics of recognition"*. Princeton University Press.
Temizer-Güneş, M. (2023). Geleneksel ve modern toplumlarda değerler bağlamında kuşaklararası ilişkiler. P. Doğanay (Ed.), *Alanında uluslararası araştırmalar XI* (ss. 151–167) içinde. Eğitim Yayınevi.
Türkdoğan, O. (1974). *Doğu ve insan sorunu.* Atatürk Üniversitesi Basımevi.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

DEĞERLER VE EĞİTİM

Bahadır Şahin KAMAS
PhD Student
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bskamas@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4300-8464

Tolga SEKİ
Assoc. Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
tsek@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5594-0786

Bülent DİLMAÇ
Prof. Dr.
Necmettin Erbakan University
Konya/TURKEY
bulentdilmac@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5753-9355

ÖZET

Bu çalışmada değerler ve eğitim kavramları farklı bağlamlarda ele alınmıştır. Çalışmanın yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde okuma, not alma ve değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Bireyler, eğitim vasıtasıyla akademik bilgilerin yanı sıra toplumsal değerleri de öğrenirler. Bireylerin etik, ahlaki ve sorumluluk bilinci değerler eğitimi yaklaşımı sayesinde gelişmektedir. Bireylerin karakter gelişimi bu eğitim sürecinde kullanılan teori ve uygulamalar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Değerler, eğitimde büyük bir rol oynamaktadır. Toplumun sürdürülebilir olması, bireylerin ortak değerlere sahip olmasından geçmektedir. Bundan dolayı, eğitim sistemleri yalnızca akademik alana odaklanmamalı, öğrencilerin etik kararlar verebilme becerisinde gelişim sağlamaya da odaklanmalıdır. Okullarda verilen eğitimin; bireylerin saygı, sorumluluk, dürüstlük ve empati gibi değerleri içselleştirmesinde katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Toplumun kültürel devamlılığı bakımından önem taşıyan bir unsur, değerlerin nesilden nesile aktarımıdır. Bu aktarım sürecinde aile, okul ve çevre önemli figürlerdir. Geleneksel değerlerin modern dünyaya uygun şekilde yorumlanması ve bunların öğrencilere aktarılması eğitim kurumlarının görevidir. Son olarak, okullarda gerçekleştirilen değerler psikolojisi uygulamalarının öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Psikolojik yaklaşımlar vasıtasıyla içselleştirilen deneyimler, kişilerin ahlaki gelişiminde pay sahibidirler. Buradan yola çıkarak, bireyin ve toplumun ortak geleceğinin şekillenmesinde değerler eğitiminin temel işlev gösteren bir unsur olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, Ahlaki gelişim, Kültürel aktarım.

Values and Education

ABSTRACT

This study examines values and education in different contexts. Document analysis was used as the research method, including reading, note-taking, and evaluation processes. Through education, individuals learn not only academic knowledge but also social values. Ethics, morality, and a sense of responsibility develop through values education. Character development occurs through theories and practices applied in this educational process. Values play a significant role in education. The sustainability of a society depends on individuals sharing common values. Therefore, education systems should not focus solely on academics but also on developing students' ability to make ethical decisions. School education contributes to the internalization of values such as respect, responsibility, honesty, and empathy. One essential aspect of cultural continuity is the transmission of values across generations. Family, school, and social environment are key factors in this process. Educational institutions are responsible for interpreting traditional values in a modern context and teaching them to students. Finally, values psychology practices in schools help students internalize these principles. Psychologically internalized experiences contribute to moral development. Based on this, values education plays a fundamental role in shaping both individual and societal futures.

Keywords: Values education, Moral development, Cultural transmission.

GİRİŞ

Eğitim süreci, sadece akademik bilgi ve becerilerin aktarımıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireylerin karakter inşası, toplumsal sorumluluk bilinci ve ahlaki değerlerle donatılması gibi çok boyutlu kazanımları da içerir. Bireyin yaşamına yön veren değerler, toplumsal uyumu sağlamada, sağlıklı ilişkiler kurmada ve etik kararlar alabilmede kilit rol oynar. Bu nedenle değerler, eğitimin merkezinde yer almalıdır. Son yıllarda hızla değişen sosyal ve kültürel yapılar, değerler eğitimini daha da önemli bir hâle getirmiştir. Bu çalışma, değer eğitimiyle ilgili teorik yaklaşımları, değerlerin eğitsel yollarla nasıl aktarıldığını ve geleneksel ile modern araçlar aracılığıyla bu aktarımın nasıl güçlendirilebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Değerler Eğitimi: Teoriler ve Uygulamalar

Değerler ile ilgili literatür incelendiğinde, değerlerin öğretimi ile alakalı farklı yaklaşımların bulunduğu gözlemlenmektedir. “Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı, değerleri belirginleştirme yaklaşımı, değer analiz yaklaşımı, bütüncül yaklaşım: Kohlberg’in adil topluluk okulları, değerler eğitiminde gizilgüç: örtük programı ve karakter eğitimi” bu yaklaşımlar arasında gösterilmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

Değerlerin doğrudan öğretilmesi: Doğrudan öğretim yaklaşımı, bireylerin istenilen şekilde davranmalarını sağlamak için onlara yeterince bilgi verilmesi ve bu davranışların açıkça gösterilmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır (Akbaş, 2004). Dilmaç (2007)’ye göre bu yaklaşım, değerlerin kazandırılmasında iki temel yönteme sahiptir: telkin yöntemi ve davranış değiştirme yöntemi. Telkin yöntemi, yetişkinler tarafından sorgulamaya açık olmayan bir biçimde sunulan değerlerin çocuklar tarafından benimsenmesini esas alır. Bu yöntemin değerler eğitiminde kullanılabilirliği yüksektir; çünkü hem içsel hem de dışsal süreçleri kapsayabilir. Bu süreçte, hangi değerlerin öğretileceğine yetişkinler karar verirken, çocukların bu değerleri öğrenmesi beklenir (Dilmaç, 2007). Telkin yöntemiyle değer kazandırmada kullanılan bazı teknikler arasında etkileyici hikâyelerin okunması, öğretmenlerin ahlaki içerikli anlatıları, toplumsal hizmet faaliyetlerine katılım ve çeşitli törenlere iştirak yer almaktadır (Akbaş, 2007).

Diğer taraftan, davranış değiştirme yöntemi ise bireyin davranışlarını dönüştürmeye odaklanan ve operant koşullanma temelli bir yaklaşımdır (Dilmaç, 2007). Bu yöntemde öğrenciler, arzu edilen davranışları sergilediklerinde ödüllendirilirler ve bu ödüllendirme süreci aracılığıyla değer eğitimi hedeflerine ulaşılır (Kaymakcan & Meydan, 2011).

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı: Bu yaklaşım, hümanist eğitim anlayışına dayanmaktadır. Yaklaşımı savunanlar, bireylere kendi değerlerini oluşturma imkânı tanımayan diğer yöntemleri etik açıdan sorunlu bulmakta ve bu nedenle eleştirmektedirler. Bu yaklaşımda esas hedef, bireyin benimsediği değerlerle sergilediği davranışlar arasında bir tutarlılık sağlamaktır (Kupchenko & Parsons, 1987). Superka ve Johnson (1975), değer belirginleştirme yaklaşımının amaçlarını üç başlıkta toplamıştır: (i) bireyin hem kendi değerlerini hem de başkalarının değerlerini fark etmesini ve tanımasını sağlamak; (ii) bireyin kendi değerleri hakkında başkalarıyla dürüst ve açık bir iletişim kurabilmesine olanak tanımak; (iii) bireyin duygu, değer ve davranış kalıplarını analiz edebilmesine yardımcı olmak.

Meydan (2014), bu yaklaşımın temelinde, öğrencinin kendi değerlerini keşfetmesinin yer aldığını ve bu süreçte dışsal yönlendirme veya telkinden kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci, sunulan farklı değer seçeneklerini sonuçlarıyla birlikte değerlendirerek kendi değer yargısını bağımsız biçimde belirlemelidir. Bu noktadan sonra öğretmenin rolü, öğrencinin benimsediği değeri yargılamadan, ifade edebilmesi için ona alan açmak ve destekleyici bir tutum sergilemektir.

Değer analizi yaklaşımı: bu yaklaşım, öğrenciye sınıf içerisinde ve dışarısında nasıl davranması gerektiği konusunda öğüt vermeye karşı çıkmaktadır. Onun yerine problemler bilimsel bilgi ve metot kullanılarak analiz edilmelidir (Meydan, 2014). Değerler analizinde amaç: (ı) öğrencilerin değerlerle alakalı konularda karar vermelerinde bilimsel ve mantıklı düşünceyi teşvik etmek, (ıı) öğrencilere, kendi değerlerini anlamlandırmaları ve farklı bağlamlarla ilişkilendirmeleri

için mantıksal ve analitik düşünme becerilerini kullanmalarında rehberlik etmektir (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Değer analiz yaklaşımının uygulama sürecinde, ele alınacak bir sorun ya öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenir. Bu aşamadan sonra sırasıyla; problemin tanımlanması, konuya ilişkin bilgi ve kanıtların toplanması, elde edilen verilerin geçerliliğinin değerlendirilmesi, olası çözüm önerilerinin ortaya konulması ve bu önerilerin analiz edilmesi adımları takip edilir. Sürecin sonunda ise en uygun çözüm yolu seçilerek bu doğrultuda harekete geçilir. Bu yaklaşımda öğretmen, sınıf içi tartışma ve sunumlar sırasında yönlendirici sorular aracılığıyla rehberlik edici bir rol üstlenmektedir (Meydan, 2014).

Değerler analizinde öğrenciler, kendilerine verilen değerleri öğrenmekten ziyade kendilerinin belirlemiş oldukları değerleri öğrenmeye gayret ederler. Belirledikleri bu değerleri öğrenme sürecinde muhakeme ve akıl yürütme becerileri devreye girmiş olur (Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

Bütüncül yaklaşım: Kohlberg'in adil topluluk okulları yaklaşımı: bu yaklaşımda, ilerlemecilik eğitim felsefesinin temel alındığı görülmektedir. Bu okulların yönetim anlayışları, doğrudan demokrasiyi esas alır ve tam eşitlik prensibine sahiptir. Bundan dolayı adil topluluk anlayışına sahip okullarda, okullar katılımcı ve demokratik bir yapıya dönüştürülmelidir (Althof ve Berkowitz, 2006).

Bu yaklaşımın temel fikri, okul yapısında demokratikleşmeye gitmektir. Öyle ki bu yaklaşımla çocuklar karar alma ve yürütme süreçlerinde doğrudan pay sahibi olabileceklerdir. Böylece demokratikleşme sağlanacak ve çocuklar demokrasinin ilkelerini öğrenebileceklerdir. Adil topluluk yaklaşımında demokratik bir okul süreci yaşanmaktadır. Öyle ki bu anlayışın hâkim olduğu bir okulda kararlar tüm personelce birlikte alınır ve sorumluluklar paylaşılır (Kaymakcan ve Meydan, 2011; Sarı, 2007).

Gizilgüç: örtük program yaklaşımı: Örtük program; okulun günlük yaşantısından oluşan, yazılı olmamasına rağmen çocukların davranışlarını etkileyen, demokratik değerlerin kazanımında belki de açık programdan daha etkili olan bir programdır (Doğanay ve Sarı, 2004). Örtük program; öğrenme öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin ulaştıkları nitelikler olmakla beraber, resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışındaki unsurlardır. Resmi program ne kadar iyi hazırlansa da, programın öğrencilere kazandırılmasında okul, öğretmenler ve toplumdaki görüş ve değerler etkin rol oynamaktadır (Yüksel, 2002).

Tezcan (2003), örtük programın içeriğinin çok geniş olduğundan söz etmektedir. Öyle ki örtük program, ders dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Bu program yazılı olmadığından sosyolojik niteliği daha fazladır. Okulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, değer yargıları, inançları, yaklaşımları, okul atmosferinin niteliği, okulda yazılı olmayan kurallar, kültürel tutum ve okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, örtük programın kapsamına giren unsurlar arasındadır.

Açık programda yer alan amaçlarla, okulun informal öğrenme ortamı olan örtük program arasındaki hedeflerin birbiriyle uyumlu olması büyük önem taşır. Örneğin, bir öğretmenin sınıf içinde düşünce özgürlüğü gibi demokratik bir değeri sürekli vurgulaması, ancak öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edemedikleri bir ortam oluşturması durumunda, ifade özgürlüğüne dair bir kazanımdan söz edilemez. Benzer şekilde, öğretmenin iş birliğinin önemine değinmesine rağmen sınıf içinde rekabetçi bir tutum sergilemesi, öğrencilerin iş birliği davranışını geliştirmelerini engeller. Ayrıca, demokratik vatandaşlık eğitimi kapsamında ders kitaplarında demokratik katılıma yer verilse de, okul kurallarının yönetici otoritesiyle baskıcı bir şekilde uygulanması durumunda, öğrencilerde aktif katılım değil, itaatkâr bir yaklaşım gelişecektir (Doğanay ve Sarı, 2004).

Karakter eğitimi yaklaşımında, yetişmekte olan yeni nesle; temel insani değerleri kazandırma, sorumluluk sahibi olma, değerlere yönelik duyarlılık taşıma ve bunları davranışa dönüştürmeyi örtük ya da resmi programlarla kazandırmak bulunmaktadır (Ekşi, 2003; Ryan ve Bohlin, 1999). Lickona (1996)'ya göre karakter eğitiminin temel disiplinleri şunlardır:

Karakter eğitimi; dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı ve şefkat gibi evrensel etik değerlere dayanır. Bu eğitim; öğrencinin düşünce, duygu ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan bilişsel,

duygusal ve davranışsal yönleri kapsar. Etkili bir program, okulun tüm yaşamında değer odaklı ve bilinçli olarak planlanmalıdır.

Okul, iyi karakterin somut bir örneği olmalı; sınıflardan koridorlara kadar her alan, saygı ve nezaket gibi değerleri yansıtmalıdır. Öğrencilerin karakter geliştirebilmesi için etik kararlar alabilecekleri sosyal ve iş birliğine dayalı ortamlarda bulunmaları gerekir. Gerçek yaşamdan alınan senaryolarla bu beceriler desteklenmelidir.

Akademik başarı ile karakter gelişimi birbirinden ayrılamaz. Öğrenciler sevildiklerini ve saygı gördüklerini hissettiklerinde hem ahlaki hem akademik olarak gelişirler. Bu süreçte içsel motivasyon önemlidir; öğrenciler, doğru olanı içten gelen bir bağlılıkla yapmaya yönlendirilmelidir.

Karakter eğitimi sadece öğrenciler için değil, tüm okul personeli için ortak bir sorumluluktur. Eğitimciler belirlenen değerlere bağlı kalmalı, öğrencilere örnek olmalı ve bu süreci sahiplenmelidir. Öğrencilerin de liderlik rollerinde etkin olması teşvik edilmelidir.

Son olarak, aileler ve toplumla işbirliği kritik önemdedir. Okul, aileleri bilgilendirip sürece dâhil etmeli; toplumun diğer paydaşlarıyla iş birliği içinde olmalıdır. Değerlendirme sürecinde ise okulun genel karakter atmosferi, personelin katılımı ve öğrencilerin etik gelişimi gözlemlenir (Lickona,1996).

Eğitimde Değerlerin Rolü ve Önemi

Altan (2011)'e göre, tarih boyunca, dünyanın hemen her köşesinde eğitimin temel iki amacı olmuştur. Bu amaçlardan ilki; insanların daha akıllı olmalarını ikincisi; daha iyi insan ve vatandaş olmalarını sağlamaktır. Geçmiş dönemlerde "ahlak eğitimi" ve "karakter eğitimi" olarak da adlandırılan eğitimin güncel ve moda deyiş şekliyle değerler eğitimi, son dönemde eğitimin önemli bir konusu sayılmaktadır (Keskin, 2008, s. 19; Önder, 2011).

Değerler eğitiminde amaç, bütün insanlığın sahip olduğu ortak evrensel değerlere vurgu yaparak iyi karakter özelliklerine, ahlaki değerlere ve sorumluluk duygusuna sahip bireyleri ortaya çıkarmaktır. Değerler eğitimi bireylere çok önemli ahlaki ve medeni özellikleri kazandırmayı amaçlar. Bu değerler arasında; sevgi, saygı, sorumluluk, cesaret, erdem, inanç, azim ve adalet gibi değerler gösterilebilir. Bununla birlikte, değerler eğitiminin uzun dönemli amacı; topluma ahlaki, etik ve akademik konularda yardımcı olarak dünyanın daha güvenilir ve yaşanılır bir yer olmasına katkı sağlamaktır (Altan, 2011).

Kirschenbaum (1994, s. 14)'e göre değer eğitimi, bireylerin değer geliştirme süreçlerine katkı sunar. Bu eğitim süreci, bireyin yaşamdan doyum alacağı bir yaşantı biçimini oluşturmasına yardımcı olmayı amaçlar. Değer eğitiminin temelinde, bireylerin başkalarına fayda sağlama yönünde bir sorumluluk duygusu geliştirmesi yer alır. Daha geniş bir çerçevede ele alındığında ise değer eğitimi, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi, beceri, tutum ve değerler aracılığıyla bireylerin çevrelerine katkı sunmalarını destekleyen bir süreçtir. Bu yaklaşımın temel hedefleri arasında; gençlerin ve bireylerin daha nitelikli, karakterli bir yaşam biçimi geliştirmeleri, yaşamdan tatmin duymaları ve toplumsal fayda üretmeleri yer alır. Aynı zamanda değer eğitimi, hem insanlar hem de diğer canlı yaşam formları için iyilik, merhamet ve şefkat gibi insani değerlerin gelişimini teşvik etmeyi amaçlar.

Bandura (1977)'nin sosyal öğrenme kuramı, değerlerin yalnızca doğrudan öğretim yoluyla değil, gözlem ve model alma yoluyla da öğrenebildiğini savunmaktadır. Bundan dolayı okul ortamı, yalnızca akademik bilgilerin aktarıldığı yer olarak değil, aynı zamanda değerlerin içselleştirildiği bir yer olarak düşünülmelidir. Buna benzer olarak UNESCO (2021) eğitim vizyonu raporunda, sürdürülebilir ve barışçıl toplumların inşa edilmesinde değer temelli eğitimin kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, değer temelli eğitimin yalnızca pedagojik bir yaklaşım olmadığı, buna ek olarak toplumsal kalkınmayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

Değerlerin Nesilden Nesle Aktarımı

Değer eğitiminin çocuğa verilmesi öncelik olarak ailenin ardından okulun sorumluluğu altındadır. Değerlerin kazanımı bireyin hem toplumla uyumlu olması hem de kendisini tanıması için önem arz etmektedir. Çocuğun değerleri ediniminde ailenin olduğu gibi öğretmenlerin de üzerine düşen görevleri vardır. Bundan dolayı aile, öğretmen ve hatta okul yönetimi, hem toplumun var olan

değerlerinin nesilden nesle aktarımı hem de mutlu bireylerin yetişebilmesi amacıyla ortak bir değerler paydasında buluşması önemli sayılmaktadır (Yıldırım vd., 2017).

Hem ailenin hem okulun değerleri yeni nesle kazandırmasında başvurabilecekleri kimi kültürel miraslar vardır. Örneğin değer aktarımı yaklaşımlarından telkin yöntemine uyan *atasözleri*, verdiği mesajlarda değerleri iletmektedir ve yüzyılların birikim ve deneyimlerini taşıdığından değerler eğitimi açısından önemlidir. Geleneksel Türk kültüründe atasözleri, bir değer aktarım aracı olarak kullanılabilmektedir (Yıldırım, 2022). Nitekim Türk Dil Kurumu; uzun denemeler ve gözlemler sonucu oluşmuş halka öğüt verici nitelikteki sözleri, atasözü olarak tanımlamaktadır (TDK, 2025).

Bir diğer değer aktarım aracı *ninniler* olarak gösterilebilir. Gelişli ve Yazıcı (2019) ninnileri, çocuklarını büyüten yakınların, çocuklarını uyutmak amacıyla söyledikleri manzum veya nesir sözler olarak tanımlamışlardır. Yıldırım (2022)'ye göre ninniler, Türk kültürünün önemli figürlerinden biri olmakla beraber, Anadolu coğrafyasında asırlardır annelerin dilinde, çocukların da kulağında olarak değerler eğitiminde önemli bir vasıta görevi görmüştür. Coşkun (2013), yalnızca Türk dünyasında değil farklı milletlerde de ninnilerin sözlü kültür ortamında kuşaktan kuşağa yaşatıldığını ve çocuklar üzerinde etki bıraktığını ifade etmiştir.

Değerlerin bir sonraki nesle aktarımda *türküler* de önemli bir yere sahiptir. Arıcı ve Er (2017)'ye göre türküler; halkın acılarını, sevinçlerini, değerlerini, yaşam tarzlarını, örf ve ananelerini gelecek nesillere aktarır. Bununla birlikte sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük ve adalet gibi birçok değer içerir. Böylelikle öğrenciler, türkülerin içeriğiyle değerleri kazanmada, ezgisiyle somutlaştırmada bulunabilir.

Sonraki nesillere değer aktarımı konusunda *destanlar*, *hikâyeler* ve *masallar* da etkili olmaktadır. Öyle ki destanlar hem sözlü hem yazılı olmakla birlikte değerler eğitimi açısından önemli bir yer işgal etmektedir. Destanlar vasıtasıyla, toplumun sahip olduğu değerler, coşku dolu bir biçimde gelecek nesillere aktarılabilmektedir. Bununla beraber, hikâyeler ve masallar da değerler eğitimi içerisinde sıklıkla başvurulan kaynaklardır. Geçmişten bugüne, örtük bir biçimde Türk tarihinde değerlerin aktarılmakta olduğu görülmektedir. Hikâyelerle gerçekleşmiş veya gerçekleşmesi muhtemel kurgular üzerinden değerler çocuklara aktarılırken; masallar da özellikle okul öncesi ve okula yeni başlamış yaş grubuna hitap ederek örtük bir biçimde değerleri aktarmaktadır (Yıldırım, 2022).

Geleneksel sözlü kültür unsurlarının bu etkileyici gücü, gelişimsel psikoloji kuramlarıyla uyum içerisindedir. Vygotsky (1978), çocukların kültürel değerleri öğrenmede, sosyal çevrelerinin önemli bir payı olduğunu ve bu öğrenme sürecinin dilsel ve sembolik araçlarla gerçekleştiğini ifade eder. Ninni, türkü ve masal gibi sözlü kültürel ürünler; çocuğun değer dünyasını şekillendiren araçlar arasında bulunmaktadır. Benzer şekilde Bronfenbrenner (1979) ekolojik sistem kuramında, çocuğun gelişiminin yalnızca aile ve okul gibi doğrudan çevreler (mikrosistem) tarafından değil; toplumun kültürel değerleri (makrosistem) tarafından da biçimlendirildiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısına göre, değer aktarım süreci, hem bireysel hem de kültürel bağlamda değerlendirilmelidir.

Tüm bunlara ek olarak, günümüzde değer aktarımı, yalnızca geleneksel yollarla gerçekleşmemektedir. Livingstone ve Third (2017), dijital ortamın çocukların sosyal gelişiminde önemli olduğunu ve dijital ortamların çocuklara değer, norm ve kültürel anlamlar sunabileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda; dijital hikâyeleştirme, sosyal medyaya ait içerikler veya eğitsel animasyonlar gibi araçlar, değer aktarımı potansiyeli taşıyabilirler.

Okullarda Değerler Psikolojisi Uygulamaları

Okullarda değerler eğitimi uygulama sürecinde birtakım ilkelere uyulması esas kabul edilmektedir. Değerler eğitimi dört genel süreci kapsamalıdır (Bottery, 2000; akt. Tekinalp, vd., 2021). Bunlar arasında: akıl yürütme ve mantığı teşvik etme, empati geliştirme, benlik saygısı geliştirme ve iş birliğine dayalı öğrenme süreci bulunmaktadır.

Akıl yürütme ve mantığı teşvik etmek; deneme, gözlem, düşünme, olayları analiz etme, bu olaylardan genellemelere ulaşma ve sonuç çıkarma süreçlerini içermektedir (Hançerlioğlu, 1982; 1988). Doğanay (2006), değerlerin bireylere kazandırılması sürecinde zorlamanın uygun olmadığını belirtmektedir. Gerek çocuklarla gerekse yetişkinlerle yürütülen değerler eğitimi sürecinde, değerler

bireye sunulmalı; birey de bu değerleri kendi yaşam tarzıyla ne derece uyumlu olduğuna göre değerlendirmelidir. Eğer sunulan değerler bireyin yaşantısıyla örtüşüyorsa, birey bu değerleri benimsemeye ve öğrenmeye yatkın olacaktır. Ancak bireyin yaşamına uymayan değerler sistemi, kabul görmeyecektir. Bu nedenle, değerlerin öğretilmesinde akıl yürütmeye dayalı bir yaklaşım benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

Empati geliştirme süreci, bireyin olaylara kendi perspektifinden değil, karşısındaki kişinin bakış açısından bakabilme becerisini içerir. Kuzgun (1991), empatiyi, bireyin başkasının yaşantılarını onun duyguları ve düşünce dünyası içinden anlamaya çalışması olarak tanımlamaktadır. Dökmen (1989)'a göre ise bireyin kabul edildiğini ve hoşgörüyle karşılandığını hissetmesi, özgüven gelişimini desteklemektedir. Bu durum, bireyin geçmişte yaşadığı olumsuz deneyimlerin etkisini zamanla azaltarak, kendi değerler sistemini inşa etmesine olanak sağlar. Empatik tepki geliştirme, eğitimle kazanılabilen bir beceridir. Kuzgun (1991), eğitim sürecinde edinilen tutum, düşünce ve davranışların, birey tarafından çevresine yansıtıldıkça pekişeceğini ve kişinin benimsediği değerler ile tepkilerin desteklenmesi durumunda davranışların kalıcılığının artacağını vurgulamaktadır.

Benlik saygısını geliştirmek, bireyin kendini değerlendirme, kendini olduğu gibi kabul etme ve kendine değer verme becerisini ifade eder. Bu kavram, bireyin dışarıdan gelen onay ya da beklentiler yerine, kendi içsel değerlerine dayalı bir benlik algısı oluşturması anlamına gelir. Gerçek bir özsaygı, sadece bireyin kendisine yönelik değil, başkalarına yönelik saygıyı da içerir; çünkü insanlar kendilerini değerli hissettiklerinde, çevrelerindeki insanlara da daha çok saygı gösterme eğilimindedir. Sağlıklı bir özsaygı düzeyine ulaşmak, kişinin kendi potansiyelini fark etmesini, olumlu sosyal ilişkiler kurmasını ve daha tatmin edici bir yaşam sürmesini destekler (Çelik, 2023).

İş birliğine dayalı öğrenme süreci, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak karşılıklı yardımlaşma ve birlikte öğrenme temelinde etkileşimde bulundukları bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntemin ana amacı, öğrencilerin birlikte çalışarak ortak bir ürün ortaya koymalarını sağlamaktır. Bu tür sınıf ortamlarında öğrenciler küçük gruplar hâlinde düzenlenirken, öğretmen ise gruplar arasında dolaşarak rehberlik görevini üstlenir ve ihtiyaç duyulduğunda destek sunar (Açıkgöz, 1992; 2005). Takdir etme, grup çalışmalarına aktif katılım, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, güven inşa etme, fedakârlıkta bulunma, topluluk karşısında kendini ifade edebilme ve yardımlaşma gibi değerlerin ve sosyal becerilerin yalnızca geleneksel yöntemlerle kazandırılması yeterli bulunmamaktadır. Gelen'e (2001) göre, bu tür değerlerin etkili biçimde kazandırılması, iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarıyla daha mümkün hâle gelmektedir. Bu yöntemle eğitilen öğrencilerde bireycilikten çok kolektif bir "biz" anlayışı gelişmekte ve böylece toplumsal değerlerin içselleştirilmesi kolaylaşmaktadır. Hem akademik hem de duyuşsal gelişim üzerinde olumlu etkileri bilimsel olarak desteklenen iş birliğine dayalı öğrenme modeli, değerler eğitiminde temel bir unsur olarak görülmelidir (Doğanay, 2006).

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi; birincil veri kaynağı olarak farklı türde yazılı metinleri derleyip incelemeyi, bu metinleri eleştirel bir bakışla değerlendirmeyi ve çözümlemeyi içeren bir araştırma yöntemidir (O'Leary, 2017).

SONUÇ

Değerler eğitimi, bireyin topluma uyum sağlaması ve ahlaki bir yaşam sürmesi için temel bir yapı taşını oluşturur. Bu doğrultuda, doğrudan öğretimden örtük programa, karakter eğitiminden analiz temelli yaklaşımlara kadar pek çok yöntem geliştirilmiştir. Söz konusu yöntemlerin ortak amacı, bireyde sağlam bir değer temeli oluşturarak onun yaşamına yön verecek etik davranışları geliştirmesini sağlamaktır. Geleneksel kültür öğeleri (ninni, türkü, atasözü) kadar, dijital içerikler de bu sürece katkı sunan etkili araçlar arasında yer almaktadır. Eğitim ortamında empati, özsaygı, iş birliği ve düşünme becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin değerleri benimsemelerini kolaylaştırır. Sonuç olarak, değer odaklı bir eğitim anlayışı; bireysel gelişimi destekleyen, toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayan ve sürdürülebilir bir yaşam kültürünü mümkün kılan vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1992). İşbirlikçi öğrenme: Kuram, uygulama, araştırma. Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K. (2005). Aktif öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 54-57.

Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. Journal of Moral Education 35(4), 495-518.

Arıcı, A. F., & Er, Z. (2017 İstanbul). Değerler eğitimi aracı olarak türküler: Bir içerik analizi. IV.Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler. Step Matbaacılık.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Coşkun, N. Ç. (2013). Türk ninnilerine işlevsel yaklaşım, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4),499-513.

Çelik, C. (2023, Haziran 17). Özsaygı nasıl geliştirilir? *Ankara Psikiyatri ve Psikoterapi*. https://www.cemilcelik.com.tr/oz-saygi-nasil-gelistirilir

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (s. 245–260) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, D. D. A., & Sarı, A. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 39(39), 356-383.

Dökmen, Ü. (1989). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 155-190.

Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.

Gelen, İ. (2001). Kubaşık öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri ve birleştirme ıı tekniğinin 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisinin karşılaştırılması. Eğitim Araştırmaları. 1, (5), 61-70.

Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2016). Ninniler ve çocuk eğitimindeki önemi. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1). https://doi.org/10.1234/turksosbilder.v1i1.5000186328

Hançerlioğlu, O. (1982). Felsefe sözlüğü. Remzi Kitabevi.

Hançerlioğlu, O. (1988). Ruh bilim sözlüğü. Remzi Kitabevi.

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitim. Değerler Eğitimi Dergisi 9 (21), 27-51.

Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler programında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kirschenbaum, H. (1994). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Allyn & Bacon.

Kupchenko, I., & Parsons, J. (1987). *Ways of teaching values: An outline of six values approaches* (ERIC Document Reproduction Service No. 288806).

Kuzgun, Y. (1991). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ösym Yayınları.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education,*

25(1), 93–100.
Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. New Media & Society, 19(5), 657–670. https://doi.org/10.1177/1461444816686318
Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 93-108.
O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.
Önder, M. (2011). Din ve temel değerler. *Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri* (26–28 Ekim 2011). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi.
Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). Building character in schools. Josey–Bass Publishers.
Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Suparka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values education: Approaches and materials* (ERIC Document Reproduction Service No. ED103284).
Tekinalp, B. E., Çakır, S. G., Dilmaç, B. Işık, Ş., Kalkan, M., Özpolat, A. R., Hamarta, E., Duran, N. O., Kandemir, M., İlhan, T., Aliyev, R., Sahranç, Ü., Güloğlu, B., Yöntem, M. K., Seki, T. (2021). Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları. Pegem Akademi Yayıncılık.
Tezcan, M.(2003). Gizli müfredat: Eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlenmesi. Türk Eğitim Bilimleri, 1, (1), 53-59.
Türk Dil Kurumu. (2025). Atasözü. TDK Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/
Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
UNESCO. (2021). *Futures of Education: Learning to Become*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. İlköğretim Online, 16(4), 1575-1588. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342975
Yıldırım, Y. (2022). Türk milli kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, *1*(1), 15–27.
Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 361-370.

AHISKA TÜRKLERİNİN MÜCADELESİNDE YUNUS ZEYREK'İN ROLÜ VE ÖNEMİ

Aybüke GÜZAY
Dr. Öğretim Üyesi
İzmir Bakırçay Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı
İzmir/TÜRKİYE
aybukeguzay@bakircay.edu.tr
ORCID:0000-0003-1609-5086

Taylan GÜZAL
Yüksek Lisans Öğrencisi
İzmir Bakırçay Üniversitesi
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı
İzmir/TÜRKİYE
taylanguzal44@gmail.com
ORCID: 0009-0009-0074-1216

ÖZET

Ahıska coğrafyası Gürcistan'ın güneybatı bölgesinde yer almaktadır ve tarih boyunca Türklerin yerleştikleri önemli bir bölge olmuştur. Stratejik olarak mühim bir mevkide yer alan Ahıska, Osmanlı Devleti'nin himayesinden sonra 1829 yılında imzalanan Edirne Antlaşması ile Rus Çarlığının hakimiyeti altına girmiştir. İlgili tarihten itibaren zor dönemler yaşayan Ahıska Türkleri 1944 yılında Sovyet Rusya tarafından sürgüne tabi tutulmuş ve ana yurtlarından uzaklaştırılmışlardır. Bu tarihten sonra dünyanın pek çok ülkesinde dağınık olarak yaşamışlar ve ana yurtlarına dönmek için mücadele vermişlerdir. Bu mücadelenin önderlerinden olan ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Ahıska Türklerinin davasını duyurarak, aynı zamanda dünya çapında mücadele eden Yunus Zeyrek, 1956 yılında Posof'ta dünyaya gelmiştir. İyi bir eğitim-öğretim hayatından sonra yurtdışında ve Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitimci olarak görevini ifa etmiştir. Bu süre içinde Ahıska davası üzerinde düşünerek mücadelesine başlamış ve yazdığı yazılarıyla, yaptığı görüşmeleriyle, sunmuş olduğu konferanslarıyla Ahıskalıların meselelerini duyurmaya gayret etmiştir. Bu minvalde Yunus Zeyrek, Ahıska Türklerinin mücadelesinde önemli isimlerden birisidir. Bu çalışmada Yunus Zeyrek'in Ahıska davası için vermiş olduğu mücadele incelenecek, Ahıska Türklerinin seslerinin duyurulmasında Yunus Zeyrek'in rolü ve önemi değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Ahıska, Ahıska Türkleri, Göç, Mücadele, Yunus Zeyrek.

The Role and Importance of Yunus Zeyrek in The Struggle of The Ahıska Turks

ABSTRACT

The Ahıska geography is located in the southwestern region of Georgia and has been an important region where Turks settled throughout history. Located in a strategically important position, Ahıska Turks came under the rule of the Russian Tsardom with the Edirne Treaty signed in 1829 after the protection of the Ottoman Empire. The Ahıska Turks, who experienced difficult times from that date on, were exiled by Soviet Russia in 1944 and removed from their homeland. After this date, they lived in many countries of the world scattered and struggled to return to their homeland. Yunus Zeyrek, who was one of the leaders of this struggle and who made the cause of the Ahıska Turks known in the Republic of Turkey and also fought worldwide, was born in Posof in 1956. After a good education and training life, he worked as an educator abroad and in the Republic of Turkey. During this period, he started his struggle by thinking about the Ahıska cause and tried to make the issues of Ahıska people heard with the articles he wrote, the meetings he held and the conferences he presented. In this context, Yunus Zeyrek is one of the important names in the struggle of Ahıska Turks. In this study, Yunus Zeyrek's struggle for the Ahıska cause will be examined and Yunus Zeyrek's role and importance in making the voices of Ahıska Turks heard will be evaluated.

Keywords: Ahıska, Yunus Zeyrek, Ahıska Turks, Struggle, Migration.

GİRİŞ

Ahıska Bölgesi, Rus yayılmacılığının bir sonucu olarak 1829 Edirne Antlaşması ile savaş tazminatı olarak Rus Çarlığına verilmiştir. Böylelikle Osmanlı egemenliğinden kopan pek çok bölge gibi Ahıska'da türlü zorluklarla yüzleşmek zorunda kalmıştır. Kendi yurtlarında esaret hayatı yaşayan Ahıskalılar 1944 sürgünüyle yurtlarından da kovulmuş; Özbekistan, Kazakistan ve Kırgızistan'a sürgün edilmiştir. Sürgün kararı neticesinde 92.307 kişi bölgeden sürülmüştür. 1956'da Sovyetler Birliği, sürgün ettiği toplulukların pek çoğuna yurtlarına dönme hakkı tanıdıysa da Ahıskalılara bu

imtiyazı tanımamıştır.

1944 sürgünü sırasında Ahıska Türklerinin yerleştiği bölgelerin başında Özbekistan'ın Fergana Vadisi gelmekteydi. 1989'da KGB'nin müdahaleleri sonucunda Fergana'nın Kuvasay şehrinde Özbek ve Ahıska Türkleri arasında ciddi gerginlikler meydana gelmiştir. Önü alınamayan olaylar neticesinde 100 bin Ahıska Türk'ü bölgeyi terk etmek zorunda kalmış ve bölgedeki 45 yıllık birikimleri hiçe sayılmıştır. 1992 yılına gelindiğinde "Ahıska Türklerinin Türkiye'ye Kabulü ve İskânına Dair Kanun"un yürürlüğe girmesiyle Türkiye'ye düzenli göçleri başlamıştır.

Genç yaşta Ahıska sorunuyla tanışan Yunus Zeyrek ömrünü bu mağduriyetin giderilmesine, sürgün hayatı yaşayan binlerce insanın anayurtlarına dönebilmesine, en azından Türkiye tarafından vatandaşlık hakkı elde etmelerine vakfetmiştir. Bu gaye uğruna, Ahıskalıların haklılıklarını Akademik çerçevede ele almış, onlarca eser yazmıştır. Sivil toplum faaliyetlerinde başı çekmiş, daha evvel bir benzeri olmayan *Bizim Ahıska* dergisini 15 yıl boyunca çıkartmıştır. Ahıska'nın sesi olabilmek için şiirler kaleme almış, pek çok ülkeye seyahatler gerçekleştirmiş, Avrupa Konseyi ile temaslarda bulunmuştur. Bu çalışmada Yunus Zeyrek'in Ahıska davası için vermiş olduğu mücadele incelenmiş, Ahıska Türklerinin seslerinin duyurulmasında Yunus Zeyrek'in rolü ve önemi değerlendirilmiştir.

Ahıska'nın Tarihçesi

Ahıska Bölgesi günümüzde Türkiye ile Gürcistan sınırı boyunca Acarya Özerk Cumhuriyeti ile Ermenistan arasında yer almaktadır (Kariptaş, 2021). Ahıska ifadesi Dede Korkut Kitabı'nda "Ak-Sıka" (Ak Kale) olarak geçmektedir (Seferov & Akış, 2008).

Türklerin bölgedeki geçmişi M.Ö. 4. yüzyılda varlık gösteren "yerli Türkler" olarak ifade edilen Bun-Türklerine kadar gitmektedir. Süreç içerisinde Hunlar, Hazarlar ve Kıpçaklar da bölgeye yerleşmişlerdir (Beyoğlu, 2025). XII. yüzyılda Selçuklu baskınlarından yılmış olan Gürcü Kralı IV. David ve Kraliçe Tamara, çareyi Kıpçakları Kür ve Çoruh ırmaklarına iskân etmekte bulmuştur. Zamanla bölgede hatırı sayılır bir kuvvet elde eden Kıpçaklar, Atabegler Hükümeti'ni meydana getirmişlerdir. Sonraki süreçte ise 1578'de gerçekleşen Safevi-Osmanlı mücadelesiyle Ahıska, Osmanlı hakimiyetine katılmış ve Çıldır Eyaleti'nin başkenti haline gelmiştir (Kariptaş, 2021). Osmanlı hakimiyetiyle birlikte bölgeye Anadolu Türkleri de iskân ettirilmiştir (Bölükbaşı, 2017).

Rusların sıcak denizlere inme gayesi sebebiyle Kafkaslarda uzun yıllar boyunca Osmanlı-Rus çatışmaları gerçekleşmiştir. Bu rekabetçi süreç Ahıska'yı olumsuz yönde etkilemiştir (Kariptaş, 2021). Netice itibariyle Ahıska 1829 Edirne Antlaşması ile savaş tazminatı olarak Rus Çarlığı'nın egemenliğine girmiştir (Ali, 2024).

Bu antlaşmanın imzalanması Ahıska Türklüğünün bitmek bilmeyen sürgün ve esaret hayatının başlaması demekti. Ahıska, 16 Mart 1921 Moskova ve 13 Ekim 1921 Kars antlaşmaları sonucunda Sovyetler Birliği yönetiminin hakimiyetine girmiştir (Kariptaş, 2021). Sovyet yönetimi, o dönemde Abhaz, Asetin ve Acarlara özerk cumhuriyet kurma hakkı tanırken, Ahıska Türklerini bu haktan mahrum bırakmış, çeşitli asimilasyon politikalarını uygulamıştır. Okullarda önce Arap, sonra Latin ve daha sonra da Kiril alfabesi ile eğitim görmüşlerdir. Ahıska Türklerinin ileri gelenleri Sovyet yönetimi tarafından hapishanelere atılmış, pek çoğundan haber dahi alınamamıştır. İlk etapta büyük bir bölümünün soyadları Gürcüceye çevrilmiş, 1940 yılında ise resmi dilleri Gürcüce olarak kabul edilmiştir. II. Dünya savaşının patlak vermesiyle 40 bin kadar Ahıska Türk'ü Alman cephesine sevk edilmek üzere silah altına alınmıştır. Aynı zamanda 1944'te Borcom'dan Vale'ye yapılan demiryolu inşaatında çalıştırılan binlerce Ahıska Türk'ü ağır şartlar sebebiyle vefat etmiştir (Seferov & Akış, 2008).

31 Temmuz 1944'te 6279 sayılı SSCB Başkanı Josef Stalin imzalı Devlet Savunma Komitesi Kararıyla 14-15 Kasım 1944 tarihinde Ahıska Türkleri Özbekistan, Kazakistan ve Kırgızistan'a sürgün edilmiştir (Ali, 2024). Sürgünün başlıca sebepleri arasında Stalin'in Ahıska Türklerinin Türkiye'ye sınır bölgelerde yaşıyor olmasından duyduğu kaygı gelmektedir (Seferov & Akış, 2008). Bu ani sürgün kararı sebebiyle Ahıska'dan 92.307 kişi bölgeden sürülmüş ve 457 kişi sürgün esnasında hayatını kaybetmiştir (Ali, 2024). 1956 yılında toplanan Komünist Parti 20. Kongresi'nde Stalin döneminde sürgün edilen Kuzey Kafkasya topluluklarından Balkarlar, Çeçenler, İnguşlar,

Kalmuklar ve Karaçayların anavatanlarına dönmelerine izin verildiği halde Ahıska Türkleri bu haktan mahrum bırakılmıştır (Seferov & Akış, 2008). Ahıska Türkleri günümüzde bu haktan yararlanamayan tek topluluktur (Kariptaş, 2021).

1944 sürgününde Ahıska Türklerinin yerleştiği bölgelerin başında Özbekistan'ın Fergana Vadisi gelmekteydi (Seferov & Akış, 2008). Uzun yıllar huzur içinde yaşayan Ahıska Türkleri ve Özbekler arasındaki sükûnet 1989'da Fergana'nın Kuvasay şehrinde Özbek ve Ahıska Türkleri arasında çıkan çatışmalarla bozulmuştur. Bu çatışmalar Sovyet müdahalelerinin de etkisiyle büyük şiddet olaylarına dönüşmüştür (Seferov & Akış, 2008). Olaylar sebebiyle binlerce ev ve köy tahrip edilmiştir (Zeyrek, 2001). Netice itibariyle Ahıska Türklüğü 1944 sürgününden sonra ikinci büyük felaketi yaşamış oldu. 100 bin Ahıska Türk'ü bölgeyi terk etmek zorunda kaldı ve bölgedeki 45 yıllık birikimleri heba edildi. Ne acıdır ki Dünya kamuoyu bu olay sonucunda Ahıska Türklüğünden haberdar olmuştu (Devrısheva, 2019).

Ahıskalıların Türkiye'ye düzenli bir şekilde gelişleri ise 1992 yılında "Ahıska Türklerinin Türkiye'ye Kabulü ve İskânına Dair Kanun"un yürürlüğe girmesiyle gerçekleşmiştir. İlk etapta 150 aile kabul edilerek Iğdır'a yerleştirilmiştir (Bölükbaşı, 2017). Gürcistan 1999 yılında Avrupa Konseyi'ne üye olmuştur. Üyelik şartlarından biri de Ahıskalıların Anavatan'a dönüşlerinin kabulüdür. Gürcistan ilgili yasayı 2007 yılında kabul etmiş olsa da göçü zorlaştırma yönünde adımlar atmış bu sebeple hedeflenen göç gerçekleştirilememiş, çok az sayıda Ahıska Türk'ü anavatanlarına dönebilmiştir (Aydıngün, 2007).

Uluslararası Göç Örgütü, Amerika Birleşik Devletleri'nin mülteci programı kapsamında, Özbekistan'dan Rusya'ya göç etmek zorunda kalmış, Krasnodar'da yaşayan ve geçerli kimlik belgesi bulunmayan Ahıska Türklerinin Amerika Birleşik Devletleri'ne göçmen olarak gidebilmelerini sağlayan süreci yönetmiştir. Göçü düzenlemeye yönelik olarak 2004 yılında başlayan çalışmalar sonucunda 2006 yılında başlayan ve birkaç yıl boyunca devam eden göç, yaklaşık 15 bin Ahıska Türkü'nün Amerika'ya gitmesini mümkün kılmıştır (Aydıngün, 2007).

Yunus Zeyrek'in Hayatı ve Faaliyetleri

Yunus Zeyrek, 15 Ocak 1956'da Ardahan'ın Posof ilçesinin Yolağzı Köyü'nde doğmuştur. Babası Polikler'den Dursun Ali'nin oğlu Nusrettin Bey, Annesi ise Posof'un Özbaşı Köyü'nden Nuri Polatoğlu'nun kızı Safura Hanımdır. Ahıska Türklerinden olan Zeyrek, İlkokula Günlüce Köyü'nde başlamış, 1969'da mezun olduktan sonra ortaöğrenimini Diyarbakır-Silvan Yatılı Bölge Ortaokulunda gerçekleştirmiştir. Lise ve yüksek tahsilini ise Erzurum'da tamamlamıştır (Gündoğu, 2021).

Erzurum'da geçirdiği yıllar Zeyrek'in araştırmacı kimliğinin oluşmasında oldukça besleyici olmuştur. Nitekim Seyfettin Özege Kitaplığı gibi dünyaca bilinen bir koleksiyonda yaptığı araştırmalar, Erzurum'daki sahaflardan edindiği kitaplarla ileride yapacağı çalışmaların temelini henüz öğrencilik yıllarındayken atmasına imkân sağlamıştır (Gündoğu, 2021).

Ahıska Meselesiyle ilk tanışması ise yine bu süreçte 1977 yılında olmuştur. Zeyrek, üniversite tahsiline devam ederken, hemşerisi Köksal Bey Kiril alfabesiyle yazılmış bir mektubu çevirmesini rica etmiştir. Zeyrek, mektubu çevirebilmek için Ahmet Bican Ercilasun'un Bugünkü Türk Alfabeleri adlı eserinden edindiği bilgilerle mektubun çevirisini sağlamıştır. Mektupta özetle "sekiz yaşında iken bütün köylülerin Özbekistan'a gittikleri" anlatılmaktadır. Bu husus Zeyrek'in dikkatini çekmiş, Prof. Dr. M. Fahrettin Kırzıoğlu'nun Ahıska ve Ahıska Türkleriyle ilgili kaleme aldığı makalelerine yönelmiştir (Gündoğu, 2021).

1979'da Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü Türkçe Bölümünden mezun olmuştur (Gündoğu, 2021). Böylelikle edebiyat öğretmeni olarak memuriyet hayatına geçen Zeyrek, Pınarbaşı, Gökçeada ve Çan'daki orta okullarda Türkçe ve edebiyat öğretmenliği yapmıştır (Kalenderoğlu, 2024). Sonraki süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1988 yılında Almanya'daki işçilerin çocuklarına ders vermek üzere görevlendirilmiş, (Kalenderoğlu, 2024) 1988-1994 yılları arasında Münih'te Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri öğretmeni olarak çalışmıştır. Bu 6 yıllık süreç zarfında Türkoloji alanındaki araştırmalarını sürdürmüş, Almanya ve Avusturya'da konferanslar vermiş, Münih'te çıkan Türk gazetelerinde yazılar kaleme almıştır (Çetinoğlu, 2017). Münih şehri 20.yy'ın başlarından itibaren İdil-Ural, Türkistan, Azerbaycan, Kırım-Tatar aydınlarının uğrak yeri olması sebebiyle Türk

milliyetçiliği açısından arka planı olan bir şehirdir. Zeyrek, burada geniş bir çevre edinmiş, İdil-Ural Türklerinin öncülerinden Ali Akış gibi önemli aydınlarla tanışma fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda Münih'te bulunan Amerika'nın Hürriyet Radyosu arşivlerinden de faydalanmıştır. Ahıska meselesi ile ilgili o yıllarda epeyce belge toplayan Zeyrek, Almanya'da bulunduğu sıralarda gerçekleşen Fergana Faciası (1989) sonrasında Türk basınında Ahıskalılar ile alakalı ilgili çıkan yanlış haberlere karşı Ahıska Türklerini müdafaa etmiştir (Kalenderoğlu, 2024).

1994 yılında Türkiye'ye dönen Zeyrek, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunda çalışmıştır. Ayrıca Gazi Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Halk Edebiyatı Dalında Yüksek Lisans yapmıştır. 1996 yılı ağustos ayında ise Ahıska'ya gitmiş, saha araştırmaları ve fotoğraf çekimleri gerçekleştirmiştir. *Posoflu Aşık Zülali Hayatı, Eserleri, Karşılaşmaları ve Milli Faaliyetleri* adlı tezi ile 1998'de yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 1997'de Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı okutmanı olarak göreve başlamış, Mühendislik Fakültesi olmak üzere farklı fakültelerde dersler vermiştir (Gündoğu, 2021).

2004 yılında Ahıska davası için verilen mücadele önemli bir ivme kazanmıştır. Ahıska Türklerinin yurt içi ve yurt dışındaki dernekleri bir araya gelerek Uluslararası Ahıska Türk Dernekleri Federasyonu'nu meydana getirmişlerdir (Bizim Ahıska, 2004). Ahıska için verdiği mücadelede akademik faaliyetleriyle yetinmeyen Zeyrek, toplumsal faaliyetlerde de boy göstermiş, 2004 yılında Uluslararası Ahıska Türk Dernekleri Federasyonu başkanlığına seçilmiştir (Hacılı, 2021). Federasyonun Yönetim Kurulu, 20 Ağustos'ta yaptığı toplantı sonucunda Bizim Ahıska dergisini çıkarmaya karar vermiştir (Bizim Ahıska, 2004).

Bizim Ahıska, Ahıska Türklerinin ilk ve tek periyodik yayın organı mahiyetindeki kültür, tarih, edebiyat, folklor ve haber dergisidir (Gündoğu, 2021). Derginin ilk sayısında belirtildiği üzere bu yayını çıkarmaktaki amaç, bütün Ahıska Türklerinin sesi olmak, uzun yıllar anayurttan ayrı düşmüş olan Ahıskalıların Anadolu Türklüğü ile kucaklaşmasını sağlamaktır (Bizim Ahıska, 2004).

Uluslararası Ahıska Türk Dernekleri Federasyonun yayın organı olarak yola çıkan Bizim Ahıska, 2007 yılında federasyonun kendini feshetmesiyle bir kırılma anı yaşamış, Yunus Zeyrek derginin yükünü tamamen üstüne alarak dergiyi devam ettirmeye karar vermiştir. Bu süreçte maddi imkansızlıklar, yazar kadrosundaki eksiklikler gibi pek çok zorlu süreçle karşılaşılmış, ikinci bir örneği bulunmayan dergi, süreç içerisinde Ahıska Türklerinin sesi ünvanını sonuna kadar hak eden bir mahiyete ulaşmıştır. İlk etapta olumsuz cevap veren Kültür Bakanlığı, yurt sathında kütüphaneler için abone olmuş ve dergi Azerbaycan, ABD, Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Ukrayna'da okunur hale gelmiştir. 3 ayda bir çıkan dergi, 15 yıl boyunca varlığını sürdürmüştür (Zeyrek, 2019). Sahibi, Genel Yayın Yönetmeni, Yazı işleri müdürü Yunus Zeyrek'tir (Bizim Ahıska, 2004). Ahıska sorununa farklı disiplinlerle odaklanan yayının her sayısında en az birkaç tane bilimsel makale bulunmaktadır. Bilimsel makaleler Ahıska literatürünün zenginleşmesine de büyük katkı sağlamıştır (Akpınar, 2017). Yayın, Ahıska davasını duyurmanın yanında dünyanın dört bir tarafındaki Ahıskalıların kimliklerinden kopmasına mâni olmayı da görev edinmiştir (Ulfanov, 2017).

Zengin yazar kadrosuna sahip dergi, Ahıska davasıyla özdeşleşmiş olsa da bu alanla kendini sınırlandırmamış, bütün Türk dünyasını ele alan bir anlayış ortaya koymuştur. Türk dünyasının çeşitli sorunları ve farklı coğrafyalarında varlık gösteren aydınların yaşam hikayeleri de dergide yer almıştır.[33] Ahıska davasını dolaylı yoldan ilgilendiren Sarıkamış harbi ve Ermeni meselesi gibi konular Bizim Ahıska'da işlenen konuların başında gelir. Nitekim Zeyrek'in "Bu Dosyayı Kaldırıyorum" adlı eseri Ermeni lobisi ile Zeyrek arasında çekişmelere sebebiyet vermiştir. Zeyrek, bazı Türk hariciyecilerin Ahıska Türklüğü için ön gördüğü "herkes bulunduğu ülkede kalmaya devam etmeli" tezine tamamen karşıydı. Ona göre *sürgün yerinde kal* demek Ahıska Türklerine en ağır hakarettir. Fergana olaylarının bir benzerinin yaşanması potansiyeli de devam etmektedir. Rusya'nın bu insanları vatandaş olarak görmediğini aktaran Zeyrek, bunun en temel göstergesi olarak

[33] Detaylı bilgi için bknz. Bizim Ahıska, 6. Sayı, Uzaklarda Kalan Kardaşlar. Bizim Ahıska, 18. Sayı, Azerbaycan Milli İstiklal Şairi Ahmed Cevad ve Acara. Bizim Ahıska, 40. Sayı, Rusya'nın İlhakından sonra Kırım. Bizim Ahıska, 53. Sayı, Türklüğün Kanayan Yarası: Doğu Türkistan.

Ahıskalıların Amerika'ya yönelişini işaret etmiştir (Zeyrek, 2019). Onun ortaya koyduğu düstura göre Ahıska meselesi Türkiye için bir Musul veya bir Kıbrıs meselesi kadar mühimdir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin, TBMM'nin meseleyi ele alması ve ilgili ülkelerle (Rusya ve Gürcistan) gerekli müzakereleri yürütmesi gerekmektedir. Bu girişimlerin bir sonuç vermediği takdirde ise Ahıska Türklerinin Türkiye'ye kabulü ve iskanı sağlanmalıdır (Zeyrek, 2013). Çalışkan, temiz ahlaklı Ahıskalıların göçü Türkiye'nin de yararına olacaktır (Detay 13, 2016). Karşılaştığı bütün Ahıskalılara uzun yıllardır görmediği akrabalarına kavuşan bir kimsenin heyecanıyla ilgi alaka gösteren Zeyrek'in mücadele hayatında önemli bir yeri de gerçekleştirdiği yurt dışı seyahatleri ve katıldığı çeşitli konferanslar teşkil etmektedir. 1980'li yılların sonundan itibaren Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde, Almanya, Avusturya, Belçika, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve ABD gibi ülkelerde konferanslar vermiştir. Konferanslarında Ahıska Türklerinin menşei meselesi, güncel sorunları, Türkiye-Gürcistan ilişkileri gibi konular üzerinde durmuştur. Aynı zamanda akademik çalışmalarına paralel olarak Ermeni meselesi, Sarıkamış harbi, Dede Korkut Oğuz nameleri gibi konularda da konferanslar vermiştir (Gündoğu, 2021).

1996 yılı ağustos ayında gerçekleştirdiği Ahıska ziyaretinin yanı sıra Irak'ın kuzey bölgelerindeki Türkmen şehirlerini ziyaret etmiş, Türkmenlerle ilgili önemli analizlerde bulunmuştur (Gündoğu, 2021).

2006 yılının mayıs ayında ise Azerbaycan'a, ağustos'un son günlerinde Kırgızistan'a gitmiştir. Kırgızistan'da Bişkek, Celalabad, Kara-Balta ve Oş şehirlerinde bulunan Ahıskalıları ve Ahıska derneklerini ziyaret ederek burada bir dizi toplantılar düzenlemiş, çalışmaları için malzeme toplamıştır (Gündoğu, 2021). Yunus Zeyrek, görüşmeleri neticesinde Ahıska üzerine şu hususları ifade etmiştir:

"Onlara Ahıska'yı soruyorum. Anlatmakla bitiremiyorlar. "Ahıska, ekilip biçilecek yeri olmayan yaşanmaz bir yer diyorlar. Ne dersiniz?" diye soruyorum. Kesin ifadelerle karşı çıkıyorlar. "Kim demiş onu? İnanma! Biz tarlalarımızda buğday yetiştirirdik. Elmamız, armudumuz, üzümümüz, karpuzumuz vardı. Küçücük köyümüz savaş zamanı devlete 13 ton fasulye verdi. Malımız davarımız vardı. Yaylalarda yağ peynir yapardık. Bizi sürdükleri zaman ambarlarımız doluydu. Kimler yağmaladı malımızı?" diyorlar" (Zeyrek, 2006).

27 Ocak 2007 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Ahıska Türkleri Vatana Dönüş Konferansı büyük yankı uyandırmıştır. Dönemin Gümrüklerden Sorumlu Devlet Bakanı Kürşad Tüzmen'in de katılım gösterdiği konferansa milletvekilleri, akademisyenler, sivil toplum kuruluşu temsilcileri iştirak etmiştir. Avrupa Konseyinden ve Rusya'dan katılım gösteren önemli şahsiyetler de bulunmaktadır (Zeyrek, 2007). Zeyrek, yoğun bir basın ilgisinin bulunduğunu dikkate alarak etkileyici bir konuşma gerçekleştirmiştir. Vatana dönüşe odaklamanın önemini vurgulamış, Ahıska Türklerinin kökeni gibi gereksiz tartışmalardan uzak durulmasına dikkat çekmiştir (Doğan, 2021).

4 Mart 2009'da tekrar Ahıska'yı ziyaret etme imkânı bulan Zeyrek, aynı günün akşamı Batum'a da gitmiştir. 17 Haziran 2010'da Münih'e, oradan da Chicago'ya geçmiştir. Daha sonra ise Dayton'da Ahıska derneğinin birlik beraberlik temalı iki günlük programına iştirak etmiştir (Gündoğu, 2021).

Dünya Ahıska Türkleri Birliği (DATÜB) organizasyonu sonucunda 2009 yılında Ahıska Türklerini temsil eden ve Zeyrek'in de içinde bulunduğu bir heyet, vatana dönüş süreciyle ilgili görüşmeler yapmak üzere Strazburg'a gitmiştir. 23 Haziran'da Avrupa Konseyi yetkilileriyle görüşmelere başlamıştır. Dönemin TBMM-Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi Türk Delegasyonu Başkanı Antalya Milletvekili Mevlüt Çavuşoğlu'nun desteği ile yapılan görüşmeler verimli geçmiştir. Netice itibariyle Gürcistan, Ahıska Türklerinin vatana dönüş için müracaat süresini ikinci defa altı ay daha uzatmıştır (Zeyrek, 2009).

2011 yılının temmuz ayında ilmi bir seyahate çıkan Zeyrek, Ukrayna steplerinden başlayıp Rusya'nın güney steplerine kadar gitmiş, Rostov-Don bölgesine kadar iletişim kurmuştur. Ukrayna seyahatinde verimli görüşmeler yapmış, Ahıskalıların sosyal ve kültür hayatına dair (Seferov & Akış, 2008) fotoğraflar toplamıştır. Kırım'ın Bahçesaray şehrini de ziyaret eden Zeyrek, burada Kırım Türklerinin izlerini sürmüş, pek çok ziyarette bulunmuştur. Seyahat sonrasında Ukrayna ve Rusya steplerinde yaşayan Ahıskalıların ahvalini bir rapor halinde hazırlayarak Dışişleri Bakanlığı'na

sunmuştur (Gündoğu, 2021). Zeyrek aynı yıl 17-18 Eylül tarihlerinde Dayton'da Türk-Amerikan Dayanışma Konferansına katılım göstermiş, Ahıska Türkleri üzerine konuşmalar gerçekleştirmiştir (Zeyrek, 2011). Strasburg'da Avrupa Konseyi parlamentosunda ilgili birimlerle görüşüp raporlar vermiştir. Aynı zamanda iki yıl boyunca toparlanan fotoğraf arşivi sonucunda parlamentoda *Ahıska Türklerinin Hayatı* konulu sergisini açmıştır (Kopuzlu, 2011).

2014'te Rusya-Ukrayna savaşı sonrasında17 Mayıs 2015'te Resmî Gazetede 2015/7668 Sayılı Karar'la Ukrayna'daki Ahıska Türklerinin Türkiye'ye getirilmesi resmiyet kazanmıştır. Çatışma bölgelerindeki Ahıska Türklerinin Erzincan'ın Üzümlü, Bitlis'in Adilcevaz ve Ahlat ilçelerine yerleştirilmiştir (Yerlioğlu, 2015).

Zeyrek'in son yurtdışı seyahati ise Nisan 2016 tarihinde Belçika'ya olmuştur. Leuven şehrindeki Türk öğrenci derneği tarafından düzenlenen "Sürgün'de bir halk: Ahıska Türkleri" konulu konferansa davet edilen Zeyrek, 14 Nisan'da Leuven Üniversitesinde bir konuşma gerçekleştirmiş, 15 Nisan akşamı da Anvers Avrupa Türk İslam merkezine konuk olmuştur (Gündoğu, 2021).

3835 Sayılı Kanun'un birinci maddesine göre 15.08.2017 tarihi öncesi iskânsız göç etmiş, Türkiye'ye giriş yapmış olup, ellerinde uzun veya kısa dönem yasal ikameti bulunanlar, bazı nedenlerden dolayı ikamet teskeresi alamayanlar veya süresini uzatamayan ailelere de istisnaî vatandaşlık verilmesi kararlaştırılmıştır (Agara, 2017). Bu karar neticesinde gerçekleşen süreci eleştirmekten geri durmayan Zeyrek, çalışma izni bulunmayan Ahıska Türklerinin yıllarca göç ve nüfus dairelerinde vakit kaybettiğini, kaçak bir şekilde çalışmak zorunda kaldıklarını ve bu sıkıntılar çekildikten sonra geç kalınmış şekilde elde edilen hakların bir manası olmadığını ifade etmiştir (Zeyrek, 2019).

Zeyrek, akademisyenliği ve dava adamlığı yönlerinin dışında aynı zamanda bir şairdi. Henüz ortaokul yıllarındayken şiir yazmaya başlamış, bu alanda yapılan yarışmaların birinde "Türkiye'm" adlı şiiri ile birinci seçilmiştir. Heceyi ve serbest ölçüyü kullanan Zeyrek'in şiirlerinde yer bulan temalar arasında milli hassasiyetler ve çocukluk yıllarının geçtiği Posof başta gelmektedir (Gündoğu, 2021).

2017 yılında kolon ve karaciğer kanserine yakalanan Yunus Zeyrek, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde kapsamlı bir ameliyat geçirmiş, 2019 yılının mart ayına kadar aynı hastanede kemoterapi tedavisine devam etmiştir (Gündoğu, 2021). Azerbaycan'da, Kazakistan ve Rusya'da Zeyrek için toplu dualar edilmiştir. Bu haberlerden büyük memnuniyet duyan Zeyrek, şükran duygularını ifade etmiştir. Tedavi sürecinde de Bizim Ahıska'dan yazılarını mahrum bırakmayan Zeyrek, derginin son sayısı olan 2019 bahar sayısında kaleme aldığı "Veda Ederken" adlı yazısında Ahıska Türklüğünün mücadelesine son kez değindikten sonra Bizim Ahıska'nın hoş bir sada bırakacağını ümit ederek okuyucularına veda etmiştir (Zeyrek, 2019). Büyük bir mücadele adamı olan Zeyrek, son günlerinde dahi Ahıska Türklüğünü hatırından çıkarmamıştır. Vefatından beş gün önce evinde onu ziyaret eden İlyas Doğan'a "biliyorum bu dert beni bırakmayacak ama milli davamızı sürdürmeliyiz" demiştir (Doğan, 2021). Durumu giderek kötüleşen Zeyrek, 18 Kasım 2019 Pazartesi günü, saat 02.20'de Ankara Yenimahalle'deki evinde vefat etmiştir (Gündoğu, 2021).

Ardahan Belediyesi, 7 Mart 2019 tarihli Meclis kararıyla Kaptanpaşa Mahallesi'nde daha önce Anadolu olan sokağın ismini Yunus Zeyrek olarak değiştirmiştir. Zeyrek'in yakın dostlarının girişimiyle Ankara Atatürk Orman Çiftliği arazisinde, yaklaşık 2 hektarlık alana 2.000 fidan dikilerek Yunus Zeyrek Hatıra Ormanı oluşturulmuş ve 2 Nisan 2021'de açılmıştır (Gündoğu, 2021).

SONUÇ

Ahıska Davası denilince akla ilk gelen kişi 63 yıllık ömrünü bu uğurda feda eden ve yılmak nedir bilmeyen Yunus Zeyrek'tir. Kendisi mücadeleye başladığı sırada Ahıska sorunu kısıtlı bir azınlıktan başka kimsenin duyup bilmediği bir meseleydi. Bu yolda Türkiye, Gürcistan, Amerika Birleşik Devletleri, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Rusya, Ukrayna ve Almanya gibi ülkelerde bulunmuş, çeşitli faaliyetlere iştirak etmiştir. Ahıska'nın haklılığını büyük ölçüde Türk bilim ve edebiyat dünyası ile hariciyecilerine kabul ettirmiştir. Günümüzde Ahıskalıların yaşadığı 1944 sürgünü her sene anılır hale geldiyse Zeyrek'in verdiği mücadele neticesindedir. Oldukça üretken bir kimse olan Zeyrek, 2004-2019 yılları arasında türlü zorluklara rağmen çıkardığı Bizim Ahıska

dergisinde kendi adıyla birçok yazısını yayımladığı gibi Nusret Kopuzlu, Y. Polikoğlu ve Yusuf Uramalı isimlerini kullanarak yazılar da kaleme almıştır. Bu gaye uğruna Ahıskalıların haklılıklarını akademik çerçevede ele almış ve onlarca eser yazmıştır. Sivil toplum faaliyetlerinde başı çekmiş, Bizim Ahıska dergisini 15 yıl boyunca çıkartmıştır. Böyle bir fedakarlıkla çıkartılan yayının Zeyrek'in vefatıyla son bulması Ahıska Türklüğü ve Türk Dünyası için büyük bir talihsizliktir.

Ahıska Türkleri günümüzde Kazakistan, Azerbaycan, Rusya, Kırgızistan, Türkiye, Özbekistan, Amerika Birleşik Devletleri, Ukrayna ve Gürcistan'da 600 bin kadar bir nüfusla dünyanın dört bir tarafına dağılmış haldedir. Bu kadar az nüfuslarına rağmen halen Ahıska meselesinin çözülememiş olması, güncelliğini koruması, göç ettikleri yerler arasında en rahat ettikleri yerin A.B.D olması bir utanç vesikasıdır. Türkiye'nin tabiî bir parçası olan Ahıska Türklerinin maddi beklentileri yoktur. Onların en temel arzusu bir iskân programıyla vatan kabul ettikleri Türkiye'de yaşamak, bir an önce Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmaktır.

ESERLERİ

Kafkas Yollarında Hatıralar ve Tahassüsler (2001)
Âşıklar Serdarı Posoflu Âşık Zülâlî (1998)
Dünden Bugüne Ahıska Türklüğü (1995)
Bu Yolda (1998)
IV. Sultan Murâd'ın Revân ve Tebriz Seferi Rûz-nâmesi (1999)
Ahıska Bölgesi ve Ahıska Türkleri (2001)
Târih-i Osman Paşa (2001)
Ali Akış Hayatı ve Faaliyeti (2003)
Posof'un Çizgileri (2002)
Posoflu Zülâlî Hayatı, Eserleri, Karşılaştırmaları ve Millî Faaliyetleri (2004)
Ahıska Araştırmaları (2006)
Bu Dosyayı Kaldırıyorum (2007)
Amasya'nın Altın Tarihi (2009)
Selçuklu Fethinin 930. Yıl Dönümünde Posof-Kol Zaferi (2010)
Yunus'a Doğru (2013)
Dede Korkut Kitabı (2015)
Erzurum'un Kara Günleri "Erzurumlu Tellibeyzade Hacı Faruk Efendi" (2014)
Ahıska Gül İdi Gitti (2015)
Âşık Şenlik'in Sanatı, Ümmîliği ve Karşılaşmaları Üzerine Bazı Mülâhazalar (2000)
Hayatı ve Eserleriyle Prof. Dr. M. Fahrettin Kırzıoğlu (2005)
Sürgünün 61. Yılında Ahıska Türkleri (2005)

KAYNAKÇA

Agara, İ. (2017). *Ahıska Türklerine İstisnaî Vatandaşlık.* Bizim Ahıska. 13/47: 40.

Akpınar, E. (2017). *Ahıska Sorunuyla Özdeşleşmiş Bir Dergi: Bizim Ahıska.* Bizim Ahıska. 13/46: 3-5.

Ali, M. (2024). Ahıska Türklerinin geri dönüş problemi ve Gürcistan'ın Avrupa Konseyine taahhütleri. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 6(2), 225-239.

Aydıngün, A. "Ahıska Türkleri: Küresel Dinamikler Işığında Göç, Kimlik ve Ulusötesicilik." *Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu,* Erzincan, Türkiye, 11-13 Mayıs 2017 c.2: 299-305.

Beyoğlu, Ö. (2019) 1944 Ahıska Sürgünü Son Tanıkları, *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.*

Bölükbaşı Ö. (2017) Ahıska Türklerinin Türk Vatandaşlığını Kazanması, *Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu,* c.2 Erzincan, Türkiye, 11-13 Mayıs 2017, ss.113-122.

Çetinoğlu, O. (2017). *Dr. Yunus Zeyrek ile Ahıska ve Ahıskalı Türkler Hakkında Konuştuk.* Önce Vatan.

Devrısheva, K. (2019). *Türk ve Rus Kaynakları Işığında 1989 Fergana Olayları.* Belgi. 2/17: 1170-1187.

Detay 13. (2016). *120 Ahıska Türkü Aile Erzincan'a Yerleştirildi.* TRT Avaz.
Doğan, İ. (2021). *Milli Bir Dava Nasıl İnşa Edilir?* Ed. Minara Aliyeva Çınar. Yunus Zeyrek Armağanı Ankara: Astana Yayınları.
Gündoğu, Ş. K. (2021). *Ahıska Türklüğüne Hasredilen Bir Ömür: Yunus Zeyrek (1956-2019),* Ed. Minara Aliyeva Çınar. Yunus Zeyrek Armağanı Ankara: Astana Yayınları.
Kariptaş, G.N. (2021). Dünden Bugüne Ahıska Türkleri, *Ahi Evran Akademi,* 2(1), 91-107.
Kalenderoğlu, İ. (2024). *Yunus Zeyrek.* Türk Dünyası Ansiklopedisi. https://turkdunyasiansiklopedisi.gov.tr/detay/1480/Yunus_Zeyrek.
Kopuz, N. (2011). *Ahıska Dostları Bir Araya Geldi.* Bizim Ahıska 7/24: 10-12.
Hacılı, A. (2021). *Ahıska Sevdalısı Yunus Zeyrek ya da Sizsiz Geçen İki Yıl.* Ed. Minara Aliyeva Çınar. Yunus Zeyrek Armağanı Ankara: Astana Yayınları.
Seferov, R ve Akış, A. (2008). Sovyet Döneminden Günümüze Ahıska Türklerinin Yaşadıkları Coğrafyaya Göçlerle Birlikte Genel Bir Bakış. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 24: 393-411.
____ (2004). *Bu Dergi.* Bizim Ahıska. 1/1.
Ulfanov, O. (2017). Genel Bir Değerlendirme. Bizim Ahıska. 1*3/46: 49-50.*
Yerlioğlu, H. (2015). *Ukrayna'daki Ahıskalıların Türkiye'ye Kabulü Üzerine Notlar.* Bizim Ahıska 12/41: 52-53.
Zeyrek, Y. (2001). Ahıska Bölgesi ve Ahıska Türkleri. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
Zeyrek, Y. (2006). *Uzaklarda Kalan Kardaşlar.* Bizim Ahıska *2/6.*
Zeyrek, Y. (2007). *Konferans Açılış Konuşması.* Bizim Ahıska *3/7.*
Zeyrek, Y. (2009). *Ahıska Türkleri Avrupa Konseyinde.* Bizim Ahıska 5/15: 3-6.
Zeyrek, Y. (2011). Dayton'da Bir Konferans. Bizim Ahıska 7/24: 3-6.
Zeyrek, Y. (2013). Durgunlaşan Türkçe. *Yeni Türkiye. 9/55.*
Zeyrek, Y. (2019). *Veda Ederken.* 15/54-55: 3-6.

ТИЛДЕН ТИЛГЕ ӨТКӨН СЕЗИМДЕР: ЗАМАНБАП ТҮРК ЫРЫНЫН КЫРГЫЗЧА КОТОРМОСУ

ОМУРЗАКОВА К.Т.
К. Карасаев атындагы БМУ, немис тил кафедрасы,
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
ok2424@mail.ru
ORCID: 0009-0001-4304-1596

Аннотация

Бул макалада заманбап түрк поэзиязындагы сүйүү темасы тил илимий аспектиде талданат. Изилдөөнүн негизги өзөгү катары түрк ырчысы, көптөгөн ырлардын автору Айла Челиктин «Багдат» (Bağdat) аттуу лирикалык ыры алынган. Ырдын лексикалык, синтаксистик жана фразеологиялык түзүлүштөрү аркылуу каармандын сүйүү сезимин кантип билдирээри каралат. Ошондой эле тексттеги маданий символдор жана уламыш каармандарына шилтемелер интертекстуалдык ыкма аркылуу талданат. Макалада турк жана кыргыз тилдериндеги поэтикалык каражаттардын окшоштуктары жана айырмачылыктары белгиленип, поэзия тилинин эмоционалдык жана маданий терендиги ачылып берилет.

Ачкыч сөздөр: түрк поэзиясы, сүйүү ; дүйнөнүн эң чоң ашыгы; тилдик каражаттар, лексикалык талдоо, фразеология.

Emotions Carried from One Language to Another: The Kyrgyz Translation of Contemporary Turkish Poetry

ABSTRACT

This article analyzes the theme of love in contemporary Turkish poetry from a linguistic perspective. The main focus of the study is the lyrical poem titled “Bagdat”. The lexical, syntactic and phraseological structures used in the poem are examined to explore how the lyrical subject expresses feelings of love. In addition, cultural symbols and references to legendary figures within the text are analyzed through the method of intetextuality. The article highlights the similarities and differences between poetic devices in Turkish and Kyrgyz languages, revealing the emotional and cultural depth of poetic language.

Keywords: Turkish poetry, Love, Most in love, Linguistic devices, Lexical analyses, Phraseology.

Киришүү

Бул макала түрк тилинен кыргыз тилине котормо боюнча менин алгачкы макалам жана алгачкы тажрыйбам.

Сүйүү- адамзат маданиятынын жана адабияттарынын түпкүрүндө орун алган түбөлүктүү тема. Түрк жана кыргыз поэзиясында сүйүүнүн сүрөттөлүшү улуттук дүйнө таанымдын, сезимдерди туюнтуу маданиятынын жана тилдик өзгөчөлүктөрдүн чагылуусу катары өзгөчө орунду ээлейт. Ар кыл доорлордо жаралган поэтикалык чыгармаларда лирикалык каарман сүйүү аркылуу өзүн жана дүйнөнү түшүнүүгө аракет кылат.

Бул макалада заманбап түрк поэзиясынын мисалы катары сунушталган ыр «Багдад» тил илимий аспектиде талданат. Ырда колдонулган лексикалык жана синтаксистик каражаттар, фразеология аркылуу сүйүүнүн кантип туюндуруларын аныктоо максат кылынат. Ошондой эле тексттеги уламыш каармандарына жана маданий символдорго шилтемелер аркылуу сүйүүнүн универсалдуу образ катары кандайча иштелгенине көңүл бурулат.

Макаланын максаты - түрк тилиндеги лирикалык поэзиянын тилдик өзгөчөлүктөрүн ачып берүү, сүйүү образын берүүдө колдонулган лингвистикалык ыкмаларды талдоо жана аларды кыргыз тилиндеги поэтикалык салттар менен салыштыруу үчүн негиз түзүү. Изилдөөдө лингвистикалык талдоо, семантикалык жана интертекстуалдык ыкмалар колдонулат.

Ayla Çelik Bağdat

Yine seni sevmekten başka
Hiç bir şey yapmadım bugün
Enikonu çaldı telefonlarım…
Boşver bakmadım bugün
Ne gazete okudum ne de bir haber
Derdi yasakladım bugün

Kaç öpücük olmuş inanamazsın
Aşkı hesapladım bugün
Dün geceyle tam üç ay bir gün
Ben dünyanın en büyük aşığı olabilirim
Ben koynunda yüz sene bin sene durabilirim
Ben Leyla'yı Mecnun'u Ferhat'ı Aslı'yı
Kerem'i bilmem ama
Bağdat'ı iki gözüm kapalı bula bilirim[1]

Кыргыз тилине которулушу
Дагы сени сүйүүдөн башка
эч нерсе кылбадым
Телефондорум улам-улам шырылдады
Кой дедим, карабадым бүгүн
Же бир гезит окудум, же бир кабар
Кайгыны тыюу салдым бүгүн
Канча өбүшүү болгонун ишенбейсин
Сүйүүнү эсептедим бүгүн
Кечээ түн менен кошо так үч ай бир күн

Мен дүйнөнүн эң чоң ашыгы боло беремин.
Мен койнуңда жүз жыл, миң жыл тура беремин
Мен Лейланы, Мәжнунду,
Ферхад менен Аслыны, Керемди билбейм, бирок
Багдатты эки көзүмдү жумуп таап алам

1. Түрк поэзиясындагы лирикалык образ жана анын маданий мааниси

Ырдын текстин анализдеп, каарман сүйүүсүн кантип билдирет?

Түрк поэзиясындагы салттуу "ашык" образы (Лейла-Мәжнун, Ферхад-Аслы,…) менен салыштыруу

Ырдагы "Багдатты эки көзүмдү жумуп таба алам" деген сүйлөмдүн символикалык мааниси.

Бул ыр — сүйүү жөнүндөгү абдан терең жана эмоционалдуу чыгарма. Лирикалык каарман бүгүнкү күнүн толугу менен сүйгөнүнө арнаганын айтып жатат. Ал башка эч нерсеге көңүл бурбаган: телефон чалса да көтөргөн эмес, гезит окуган эмес, жаңылык уккан эмес. Бүгүнкү күндү ал сүйүү үчүн гана арнаган.

Башкы идея — чыныгы сүйүү адамды башка нерселерден алыстатып, бүтүндөй дүйнөсүн ошол сүйгөн адамына багыттайт. Лирикалык каарман өзүн "дүйнөдөгү эң чоң ашык" деп мүнөздөйт жана эгер мүмкүн болсо, сүйгөнүнүн жанында бүт өмүрүн өткөрүүгө даяр экенин айтат.

Мисал катары, ал атактуу сүйүү жуптарын (Лейла-Мәжнүн, Ферхад-Аслы, Керем) айтат, бирок аларды билбесе да, сүйүктүүсү менен байланышкан нерселерди (мисалы, Багдатка баруу, көзүн жумуп таап кете алам.) дейт. Бул — сүйүүсүнүн күчүн, ишенимин жана берилүүсүн көрсөтөт. Мындайча айтканда, эмоционалдык экспрессиялар колдонулат.

Ырдагы саптар:

«Ben dünyanın en büyük aşığı olabilirim»- Мен дүйнөнүн эң чоң ашыгы боло беремин (же болсом керек). Бул жерде гиперпола (ашырмалоо) аркылуу сүйүүнүн күчү көрсөтүлүп, эмоция күчтүү билдирилет.

«Derdi yasakladım bugün» - Кайгыны тыюу салдым бүгүн. Бул поэтикалык образ аркылуу кайгысын жеңгенин, көңүлүнүн бийик экенин билдирет. Бул да эмоционалдык экспрессия.

2. Кыргыз поэзиясы менен салыштырма талдоо

Кыргыз поэзиясындагы сүйүү темасы кандай берилет?

Кыргыз поэзиясында лирикалык сүйүү темасынын өзгөчөлүктөрү. Кыргыз поэзиясында сүйүү- бул жөн гана романтикалык сезим эмес, ал адамдын ички дүйнөсүнүн ачылышы. Сүйүү темасындагы ырлар көбүнчө жалгыздык, күтүү, үмүт, кечирим сыяктуу терең психологиялык абалдарды сүрөттөйт. Көп учурда турмуштук шартка байланыштуу каршылыкка туш болгон, жоготуу ж.б.

Кыргыз поэзиясында интертекстуалдык ыкма менен сүйүү темасын сүрөттөгөн чыгармалар айрым учурларда элдик уламыштарга, эпосторго, тарыхый жана адабий каармандарга, о.э. башка классикалык чыгармаларга шилтеме берүү аркылуу тереңдетилет.

Мисалы: Жусуп Турусбековдун «Ашык» поэзиясында Лейла менен Межнун, Ширин менен Фархад сыяктуу чыгыш классикасындагы ашыктарга түз шилтемелер бар,

«Мен Межнундай талаада жалгыз калганым менен, сүйүүмдү айтып айкырган акын болоюн…» [5]

Поэманын кыскача мазмуну: Поэмада жигиттин сүйгөн кызына болгон сезими, анын жолундагы тоскоолдуктар, коомдук шарттар о.э. сүйүүгө болгон берилгендиги сүрөттөлөт. Лирикалык каарман өз сүйүүсүнө берилген, ашыктыкка жашоосун арнаган инсан.

Алыкул Осмоновдун «Сүйүү деген сүйүү эмес бетиңден, сүйүү деген сүзүп өтүү деңизден» [4] деген ыр саптарын мисал келтирсек болот. Бул жерде «сүйүү деген сүзүп өтүү деңизден» деген сапта гипербола (ашырмалоо) аркылуу сүйүүнүн күчү, эмоциясы көрсөтүлгөн.

3. Лингвистикалык жана маданий аспекти

Ырдагы күнүмдүк турмуштун элементтери (телефон, кабар, газета) жана алардын поэтикалык контексте колдонулушу.

Түрк жана кыргыз тилдериндеги лирикалык образдардын тилин салыштыруу.

Түрк жана кыргыз тилдериндеги эмоционалдык экспрессиялар

4.Ырдын тилдик анализи

1. Лексикалык өзгөчөлүктөр

-Жеке/сезимге байланыштуу сөздөр ("сүйүү", "дүйнөдөгү эң чоң ашык")

- салыштыруулар

Ырда автор негизги өзөгүн сүйүү сезимине багыттап, аны билдирген сөздөр менен эмоционалдык боёкту терең берет. Мисалы, "сени сүйүүдөн башка эч нерсе кылган жокмун" деген сапта "сүйүү" – негизги тема катары алынып, күнүмдүк жашоонун баарынан жогору коюлат.

Мындай лексика күнүмдүк жашоодогу жөнөкөй аракеттер ("телефон чалуусу", "гезит окуу") менен карама-каршы коюлуп, сүйүүнүн артыкчылыгын көрсөтөт.

Ашык образы өзүн "дүйнөдөгү эң чоң ашык" деп мүнөздөйт — бул гипербола (чектен чыккан күчөтүү) аркылуу берилген өзгөчө сүйүү сезимин тастыктайт.

5. Синтаксистик түзүлүштөр

-Кайталоо, риторикалык суроолор

-Уламыш каармандарына шилтеме берүү (интертекстуалдуулук)

Ырда көбүнчө кыска, түз сүйлөмдөр колдонулган. Бул ыкма эмоционалдык жандуулук берип, ырдын ыргактуулугун камсыздайт. Мисалы:

«Ne gazete okudum ne de bir haber» - параллелдүү түзүлүш аркылуу күнүмдүк иштердин баарын четке какканын билдирет.

«Derdi yasakladım bugün» - синтаксистик жактан кыска, бирок маани терең (кайгыга тыюу салуу – ички чечим жана эркиндик).

Ошондой эле ырдын соңунда уламыш каармандарына шилтеме берилип, татаал, бирок риторикалык күчү бар конструкция жаралат:

«Leyla'yı Mecnun'u Ferhat'ı Aslı'yı
Kerem'i bilmem ama
Bağdat'ı iki gözüm kapalı bula bilirim» - бул жерде каршы коюу жана интертекстуалдык ыкма колдонулат.

6. Фразеология жана идиомалар

Ырда автор түрк тилине мүнөздүү идиомаларды жана поэтикалык салыштырууларды колдонот. Атайын көңүл бура турган сап:

Bağdat'ı iki gözüm kapalı bula bilirim»-бул жерде Багдат символ катары колдонулат. Түрк тилинде "Багдатты көзүмдү жумуп таба алам" деген сөз айкашы мүмкүн эмес нерсени жеңил аткарууга даярдыкты, ишенимди билдирет. Бул, ашык өз сүйүүсүнө кандай ишеним менен мамиле кылып жатканын көрсөткөн күчтүү фразеологизм.

Жыйынтык:

Бул макалада заманбап түрк поэзиясындагы сүйүү тил илимий аспектинде талданып, поэтикалык тексттеги эмоционалдык экспрессия, интертекстуалдык шилтемелер жана фразеологиялык каражаттар изилденди. Ошондой эле кыргызча котормосу салыштырылып, түп нускадагы образдуулук жана маданий маани котормо аркылуу кандайча берилгени каралды. Түрк менен кыргыз тилдеринин окшоштугуна карабай, айрым сөз айкаштары толук эквивалентсиз болушу мүмкүн. Бул болсо котормочудан лингвистикалык жана маданий сезимталдыкты талап кылат.

Изилдөөнүн жыйынтыгы поэтикалык котормо жаатында терең изилдөөлөрдү улантууга өбөлгө түзөт.

Колдонулган адабияттар жана интернет ресурстары:

1. www.lyricstranclate.com
2. www.m.imdb.com Айла Челик, Биография
3. Кыргыз поэзиясы
4. www.kutbilim.kg Алыкул Осмонов – Кыргыз поэзиясынын Чолпон Жылдызы
5. www.bizdin.kg Жусуп Турусбеков «Ашык» поэмасы

MİLLÎ TETEBBULAR MECMÛASI'NIN TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARINA KATKISI

Yağız YALÇINKAYA
Dr. Öğr. Üyesi
İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
İstanbul/TÜRKİYE
y.yalcinkaya@iku.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9674-0606

ÖZET

Millî Tetebbular Mecmûası, Âsâr-ı İslâmiye ve Milliye Tedkik Encümeni tarafından hicri 1331/miladi 1915 senesinde, iki ayda bir neşredilmiş ilmî bir dergidir. Yazar kadrosunu Encümen-i Tedkik üyelerinin oluşturduğu dergi iki cilt halinde beş sayı olarak yayımlanmıştır. Derginin muhtevasını, encümenin ismine muvafık olacak şekilde Türk-İslam medeniyetinin ürettiği eserler üzerine araştırma ve inceleme çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalar edebiyat, tarih, musiki, din, ahlak, sosyoloji gibi bugün sosyal bilimler çatısı altında toplayabileceğimiz disiplinleri kapsamaktadır.

Çalışmamız, *Millî Tetebbular Mecmûası*'nda neşrolunan çalışmalardan hareketle derginin Türklük araştırmalarının bir bilim olarak tesisinde ve hususen Türk edebiyatı alanında verdiği katkıları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Mehmed Fuad Köprülü, Ziya Gökalp, Necip Asım Yazıksız gibi Türklük bilimin kurucu isimlerinin idari ve yazar kadrosunda yer aldığı dergi aynı zamanda Vasilij Barthold, Edgar Blochet, Martin Hartmann gibi dönemin önde gelen şarkiyatçılarından tercümelere yer vermiştir. Dergideki birçok çalışmanın daha sonra o alanda yapılan çalışmalara kaynaklık ve rehberlik etmesi ve bilhassa Köprülü ve Gökalp'in tarih, edebiyat ve sosyolojiye dair metodolojik yazıları derginin Türkiyat tarihinde ayrı bir yere sahip olmasını sağlamıştır.

Edebiyattan tarihe, ahlaktan sosyolojiye geniş bir araştırma sahasını kapsayan telif ve tercüme neşirleri ve Türklük biliminin tesisinde öncülük eden yazar kadrosu ile *Millî Tetebbular Mecmûası*, Türklük araştırmalarının Türklük bilimine evrilmesinde önemli katkılarda bulunmuştur, denilebilir.

Anahtar kelimeler: Millî Tetebbular Mecmûası, Türkiyat, Matbuat.

Contribution of Milli Tetebbular Mecmuası to Turkish Studies

ABSTRACT

Milli Tetebbular Mecmuası is a scientific journal published bimonthly by Asar-ı İslamiye and Milliye Tedkik Encümeni in 1331 AH/1915 AD. The journal, whose writers were composed of Encümen-i Tedkik members, was published in two volumes and five issues. The content of the journal consists of research and examination studies on the works produced by the Turkish-Islamic civilization, as befits the name of the council.

These studies cover disciplines that we can gather under the roof of social sciences today, such as literature, history, music, religion, ethics, and sociology. Our study aims to determine the contributions of the journal to the establishment of Turkish studies as a science and especially to the field of Turkish literature, based on the studies published in the *Milli Tetebbular Mecmuası*. The journal, which included founders of Turkish studies such as Mehmed Fuad Köprülü, Ziya Gökalp and Necip Asım Yazıksız in its administrative and writing staff, also included translations from leading orientalists of the period such as Vasilij Barthold, Edgar Blochet, and Martin Hartmann. The fact that many of the studies in the journal served as sources and guides for later studies in that field, and especially Köprülü and Gökalp's methodological articles on history, literature, and sociology, ensured that the journal had a special place in the history of Turkish studies.

With its copyrighted and translated publications covering a wide field of research from literature to history, from ethics to sociology, and its writing staff pioneering the establishment of Turkish studies, it can be said that the *Milli Tetebbular Mecmuası* made significant contributions to the evolution of Turkish studies into Turkish studies.

Keywords: Milli Tetebbular Mecmuası, Turkish studies, Press.

GİRİŞ

Millî Tetebbular Mecmûası, Âsâr-ı İslâmiye ve Milliye Tedkik Encümeni tarafından hicri 1331/miladi 1915 senesinde, iki ayda bir neşredilmiş ilmî bir dergidir. Yazar kadrosunu Encümen-i Tedkik üyelerinin oluşturduğu dergi iki cilt halinde beş sayı olarak yayımlanmıştır. Derginin muhtevasını, encümenin ismine muvafık olacak şekilde Türk-İslam medeniyetinin ürettiği eserler üzerine araştırma ve inceleme çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmalar edebiyat, tarih, musiki, din, ahlak, sosyoloji gibi bugün sosyal bilimler çatısı altında toplayabileceğimiz disiplinleri kapsamaktadır. Çalışmamızın asıl konusuna geçmeden önce mevzubahis mecmuanın naşiri olan Encümen hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır.

Âsâr-ı İslâmiye ve Milliye Tedkik Encümenine (Encümen-i Tedkik) Dair

"Türkiyat Encümeni" adıyla da anılan kurul Ziya Gökalp'in öncülüğünde, Fuad Köprülü'nün gayretleri ile müesses hale gelmiştir. 1915 yılında kurulan Encümen-i Tedkik, Aralık 1908'de tesis edilen Türk Derneği ile kurumsallaşan ve Mart 1913'te kurulan Türk Bilgi Derneği ile devam eden Osmanlı Türkoloji çalışmalarının bir mertebesidir. Osmanlı Devleti'nin Darülfünûn reformu çerçevesinde hayata geçirilmiş önemli bir araştırma merkezi projesidir (Oral, 2024: 2). Encümen-i Tedkik ilmî bir heyet olarak ortaya çıkmış, kuruluş gayesiyle ilgili konularda araştırmalarda bulunmak ve ulaşacağı sonuçları yayımlamak üzere Maarif nâzırı tarafından hazırlanan yirmi dört maddelik tâlimatnâmeye uyarak çalışmıştır (Yazıcı, 2020: 83).

Encümen- i Tedkik için hazırlanan dört maddelik nizamname tasarısı 23 Mart 1915 tarihinde Padişah Mehmet Reşat'a sunulmuş, Padişahın iradesiyle tasarı kabul edilmiş, böylece encümen 23 Mart 1915'te kurulmuştur. Nizamnamesinin 28 Mart 1915 tarihli *Takvim-i Vekâyi*'de yayınlanması ile birlikte resmen yürürlüğe girmiştir. Encümenin ilk toplantısı 4 Nisan 1915 Cumartesi günü Darülfünûn'da daire-i mahsusada yapmıştır. Bu toplantıda encümen başkanlığına Ali Emirî Efendi, kâtipliğe Fuad Köprülü, yönetim kurulu üyeliklerine Ahmet Ağaoğlu ile M. Ziya Gökalp seçilmiştir. Toplantıda, *Millî Tetebbular Mecmuası* adında iki aylık bir derginin çıkarılması kararlaştırılmıştır (Oral, 2024: 2-3).

Encümen'in çıkardığı tek süreli yayın iki ayda bir neşredilen *Millî Tetebbular Mecmuası* olmuştur. *Divanü Lugati't-Türk*'ün basımı da encümen nezaretinde yapılmıştır. Basıma nezaret eden encümen üyesi, Kilisli Rıfat Bilge'dir. *Millî Tetebbular Mecmuası*'nın İslam medeniyeti ve Türk kültürü araştırmaları açısından ciddi bir yayın organı olması amaçlanmıştır. Derginin ilk sayısı Temmuz 1915'te, 5. sayısı 1916 yılı sonunda yayınlanmıştır. Kapağında 1. sayı Mart-Nisan 1915 tarihli olduğu kayıtlı olmasına karşın, 1915 Temmuz ortalarında; 5. sayı Kasım-Aralık 1915 tarihli olmasına karşın 1916 sonlarında çıkmıştır. Z. Velidi Togan, mecmuanın 1918'de yeniden çıkarılmaya çalışıldığını belirtmiştir (Oral, 2024: 3).

Encümen-i Tedkik, düşünsel önderi sayılabilecek Ziya Gökalp'in yol göstericiliği ve Fuad Köprülü'nün azimeti ile eski Türk eserlerinden ilham alarak köklü bir Türk kültür varlığı tetebbuuna kalkışmış bilimsel bir kuruldur. *Millî Tetebbular Mecmuası*'nda İslam ve Türk kaynaklarının yayınına öncelik verilmiştir. Meşrutiyet döneminde *Divanü Lûgati't-Türk*, *Hibetü'l-Hakayık* (*Atabetü'l-Hakayık*) ve *Kitâb-ı Dedem Korkut* gibi Türk yazınının en eski örneklerinin yayınlanması, Türkiyat araştırmalarına önemli katkılar sunmuş ve ufuklar açmıştır. Encümen, Darülfünûn mensubu Türkiyat âlimleri bünyesinde toplayarak bir ekol oluşturmuştur. Bu haliyle 1924'te tesis edilen Türkiyat Enstitüsü'nün temellerinin de bu encümen ile birlikte atıldığını söylemek mümkündür. (Oral, 2024: 6-7).

Millî Tetebbular Mecmûasına Dair

İslâm medeniyeti ve Türk kültürüyle ilgili din, ahlâk, hukuk, iktisat, lisâniyat, bedîiyat, fenniyat, ictimâiyye tetkikatı hedeflerine yönelik yapılan bir neşriyattır. Kapaklarında belirtilen tarihlere göre Mart-Nisan 1331 - Teşrînisâni-Kânunuevvel 1331 arasında ikişer aylık olarak beş sayı çıkan derginin yaklaşık 1000 sayfayı bulan hacmi içinde çok sayıda önemli araştırma yayımlanmıştır. Matbaa-i Âmire'de o günün şartları içerisinde iyi cins kâğıda basılan dergi dönemine kadar neşredilen Türkçe süreli yayınların en kalitelileri arasında sayılmıştır. (Yazıcı, 2020: 83)

Millî Tetebbular Mecmuası'nda ileride çok sayıda çalışmaya kaynaklık, yol göstericilik edecek önemli makaleler neşredilmiştir. (Yazıcı, 2020: 83) Dergiyi bilhassa Türkiyat araştırmaları sahasında ayrıcalıklı kılan husus da budur. Derginin yazar kadrosu Encümen-i Tedkik üyeleri ile sınırlıdır. Bu açıdan tam bir kadro dergisi olarak anılabilir. (Çolaker, 1994: 2) Derginin kapağında da belirtildiği üzere dergide "Din, Ahlak, Hukuk, İktisat, Lisaniyat, Bediiyat, Fenniyat, Bünye-i İçtimaiye" konularında araştırma ve incelemelere yer verilmiştir. (Turba, 2009: 1) Akademik Türkçü bir dergi olan *Milli Tetebbular Mecmuası*'nda, Mehmet Fuad, Ziya Gökalp gibi Türk edebiyatında büyük yer etmiş, derin izler bırakmış olan önemli yazarların yazıları yer alırken Barthold, Edgar Blochet, Jósef Thúry gibi yazarlardan da çeviriler bulunmaktadır. (Aslantaş, 2008: 209)

Bu isimler dışında dergide Abdurrahman Paşa, Rauf Yekta, Necip Asım, Martin Hartman, Necip Asım, Şerafettin Yaltkaya dergiye katkıda bulunan isimler arasındadır. Adı geçen müsteşriklerden yapılan tercümelerde ise Ragıp Hulusi imzası vardır.[34]

Derginin kapağında belirtilen, yukarıda zikrettiğimiz çalışma alanları, Türklüğün dinî, ictimâî, edebî ve lisânî vaziyetini tespit ve tetkik açısından önemli başlıklardır. Derginin 5 sayısında da söz edilen çalışma sahalarıyla ilgili çok mühim yayınlar yer almaktadır. Alanımız gereği biz bu çalışmalar içerisinde dil ve edebiyat ile ilgili olanları ele alacağız.

Millî Tetebbular Mecmûası'nın Türkiyat Araştırmalarına Katkısı

Mecmuada yer alan dil ve edebiyat yayınlarına bakıldığında bunların araştırma-inceleme, metin neşri ve kitap tanıtımı tarzında çalışmalar olduğunu görülmektedir. Bunlardan biri derginin açılış yazısı mahiyetinde olan ilk sıradaki eseri, Fuad Köprülü tarafından kaleme alınan "Türk Edebiyatında Âşık Tarzının Menşei ve Tekamülü Hakkında Bir Tecrübe" başlıklı makaledir. Köprülü, Türk edebiyatı tarihinde o zamana kadar ilgi görmemiş bir alan olduğunu ileri sürdüğü âşık edebiyatını tedkik eden bu çalışmasında *Türk edebiyatının başlangıcını layıkıyla aydınlatmak ve açıklamak için karşılaştırmalı yöntemi kullanmıştır*. Hint, Pers, Yunan, Fin, Keldanî, Arap edebiyatlarının ortaya çıkışı ile Türk edebiyatının teşekkülü arasında önemli benzerlikler bulunduğunu savunmuştur. İslamiyet öncesi Türk edebiyatını ana hatlarıyla ortaya koymuş, putperestlik olarak tanımladığı şamanlık döneminin edebî şekillerini, konularını İslamiyet'ten sonra farklı şekillerle de olsa korunduğunu kanıtlamaya çalışmıştır (Oral, 2024: 6).

Edebiyat sahasındaki bir diğer araştırma-inceleme çalışması, yine Köprülü'ye ait "Türk Edebiyatı'nın Menşei" başlıklı çalışmadır. İkinci cildin ilk eseri olan bu yazı seksen sayfadan oluşan hacimli bir makaledir. Makalede Türk Edebiyatı *Şiirin Menşei, Türklerde İlk Şiirler ve Şairler, Ayinlerde Şiir, Kopuz, Türklerde Musiki, İlk Mevzular: Neşire* başlıklı bölümler ile ele alınmıştır. Köprülü bu makalesinde bir öncekine benzer şekilde mukayeseli bir tedkikatta bulunmuştur. Mısırlılarda, Hintlilerde, Yunanlılarda, Asurîlerde ve Kendanilerde şiir ve musikinin menşeini tetebbu ederek bu medeniyetlerde de şiirin ilk olarak dinî bir özelliğe sahip olduğu çıkarımında bulunmuştur (Turba, 2009: 19-20).

Edebiyat tarihi alanında mecmuada yer alan tek çalışma sayabileceğimiz makale dördüncü sayıda yer alan Jósef Thúry'nin "14. Asrın Sonlarına Kadar Türk Dili Yadigarları" başlıklı yazısıdır. Ragıp Hulusi tarafından Macarca'dan çevrilen makale, Thúry tarafından 1903'te Macar İlimler Akademisi 1. Şubesi Toplantısında okunan bildirinin metnidir. Çalışmada Divanü Lugatı't-Türk, Yusuf u Züleyha, Divan-ı Hikmet, Şecere-i Türkî, Garipname gibi eserler üzerine durduktan sonra Ahmedî'nin İskendername'si üzerine geniş bir tahkikat ile son bulur (Çolaker, 1994: 11-12).

Yine aynı sayıda Encümen'in fahri üyesi durumdaki Martin Hartman'ın mecmuadaki tek çalışması olan "Divanü Lugatı't-Türk'e Aid Birkaç Mülahaza" başlıklı yazısı yer almaktadır. Hartman makalesinde Divanü Lugatı't-Türk ile ilgili o güne kadar yapılan çalışmalara değinmiş, Kaşgarlı Mahmud'un ilmi kişiliği üzerine durmuştur (Çolaker, 1994: 56).

Şerafettin Yaltkaya'ya ait "Vesikalar ve Muhtıralar: Türk Takvimiyle Takvimî Bazı İbadet ve Adetler" başlıklı yazısı mecmuada yer alan tek halkiyat incelemesi olarak ele alınabilir. Alıntılar ve tarihi ayrıntılar ile desteklediği çalışmasında Yaltkaya bilhassa ilm-i nücum ve fal adetleri üzerinde durmuştur (Çolaker, 1994: 65).

Türk dili sahasındaki tek çalışma ise yine Jósef Thúry'den yepılan bir çeviridir. 2. sayıda yayınlanan makale 23 Nisan 1906'da Macar Encümen-i Daniş'inde sunulan bildirinin metni olup yine Ragıp Hulusi tarafından tercüme edilmiştir. Eserde Thúry Ali Şir Nevâyî ve Ahmet Vefik Paşa'nın eserlerinden hareketle toplu bir Orta Asya Türkçesi tedkiki gerçekleştirmiş ve "Türkçe'ye Ait Lisan Kitapları" alt başlığı ile bu alanda verilmiş eserlerle ilgili bir bibliyografya denemesinde bulunmuştur (Çolaker, 1994: 65).

Mecmuanın Türk edebiyatı sahasındaki çalışmalarında metin neşri vadisinde yapılan yayınlar da ön plana çıkmaktadır. Mecmuada edebiyat tarihimizden bazı adet eserlerin tamamı yahut bir kısmı

[34] Buna tek istisna Blochet'nin yazısıdır. Bu çalışma Köprülü tarafından tercüme edilmiştir.

dergi kadrosu tarafından neşredilmiştir. Söz konusu nâşirlerden Fuad Köprülü Babür Şah'ın *Risale-i Validiye Tercümesi*'ni ve *Divan*'ından belirli kısımları; Şerafettin Yaltkaya Niksarîzâde'nin *Nefsü'l-Emr-name Tercümesi*'ni; Necip Asım, Molla Câmî, Nevâyî, Fuzûlî, Rıhletî, Münîf, Nâbî'ye ait kırk hadis eserlerini neşretmişlerdir.

Risale-i Validiye neşrinde Köprülü, *Nefsü'l-Emr-name Tercümesi* neşrinde Yaltkaya ve kırk hadis neşirlerinde Necip Asım çalışmalarının başına sunuş mahiyetinde kısa inceleme yazıları eklemişlerdir. Bu küçük parçalar da söz konusu eserler üzerine ilk ilmî tetkikler olmaları sebeiyle makalelerin kıymetini artırmaktadır.

Mecmuanın 4 ve 5. sayılarında yer alan "Kitabiyyât Tenkitleri" başlıklı kitap tanıtımı tarzındaki yazılar Fuad Köprülü'ye aittir. İlk yazı Ali Emiri tarafından yayımlanan *Acaibü'l-Letayif* isimli bir Hatay seyehatnamesidir. Hoca Gıyaseddin Nakkaş'a ait olan eser Çelebi-zade Asım tarafından tercüme edilmiştir. Eser Köprülü tarafından ayrıntılı bir kritiğe tabi tutulmuştur. Satır ve paragraf gösterilerek metin incelemesi yapılmıştır. Tenkidi yapılan diğer eser Matbaa-i Âmire'de basılan Necip Asım'ın *Atabetü'l-Hakayık* neşridir. Burada Köprülü derin ve ince bir tahlil ile eseri ele almıştır. Köprülünün bu kitap tenkitleri söz konusu türe yeni ve önemli ilkeler getirmesi açısından mühimdir (Çolaker, 1994: 13).

Türk milletine dair her tür konunun sosyal bilimlerin tüm sahaları ile araştırılması Türklük biliminin faaliyet alanı içine girmektedir (Gökdağ, 2023: 16). Bu minvalde mecmuada bilhassa Türk tarihi alanında önemli çalışmaların yer aldığı görülür. Abdurrahman Paşa'nın "Osmanlı Kanunnameleri" neşri bu çalışmalara bir örnektir. Derginin ilk üç sayısında üç parça halinde neşredilen kanunnameler 10 ve 11. asır (hicri) olarak tarihlenmiştir. Beşinci sayının ilk yazısı olan Fuad Köprülü'ye ait "Selçukîler Zamanında Anadolu'da Türk Medeniyeti" başlıklı makale, yine alanında ilk ve yol gösterici olması bakımından kıymeti haizdir.

Mecmuadaki Rauf Yekta'ya ait Türk musikisine dair yazılar da dikkat çekicidir. "Eski Türk Musikisine Dair Tarihi Tetebbular" başlığını taşıyan bu yazılar derginin üç, dört ve beşinci sayılarında yer almaktadır. Alman yazar Gizveter'in "Araplar'ın Musikisi" başlıklı eserindeki eleştirilerine cevap mahiyetindeki (Çolaker, 1994: 73) yazıların üçüncü sayıda yer alan ilki "Kökler" alt başlığını taşırken dört ve beşinci sayılarda bulunan diğer ikisi "Türk Sazları" alt başlığı ile neşrolunmuştur.

Mecmuanın fikri önderi durumundaki Ziya Gökalp ise tarih-sosyoloji sahalarındaki yazıları ile dergiye katkıda bulunmuştur. Gökalp'in iki ve üçüncü sayılarda yer alan makaleleri sırasıyla "Bir Kavmin Tedkîkinde Takip Olunacak Usul" ve "Eski Türklerde İçtimaî Teşkilât ile Mantıkî Tasnifler Arasında Tenazur" başlıklarını taşımaktadır.[35] Milli sosyolojinin oluşmaya başladığı bir dönemde sahayı tanımlayan ve sahanın amaçlarını tespit eden bir isim olan Gökalp'in (Akpolat-Davud, 1997: 86) mecmuadaki bu yazıları dolayısıyla bir hayli önem arz etmektedir. Konu kapsamı ortak olan bu iki makalede Gökalp'in usül olarak Emile Durkheim'dan etkilendiği söylenebilir (Çolaker, 1994: 70).

SONUÇ

Mehmed Fuad Köprülü, Ziya Gökalp, Necip Asım Yazıksız gibi Türklük bilimin kurucu isimlerinin idari ve yazar kadrosunda yer aldığı dergi aynı zamanda Vasilij Barthold, Edgar Blochet, Jósef Thúry gibi dönemin önde gelen şarkiyatçılarından tercümelere yer vermiştir. Dergideki birçok çalışmanın daha sonra o alanda yapılan çalışmalara kaynaklık ve rehberlik etmesi ve bilhassa Köprülü ve Gökalp'in tarih, edebiyat ve sosyolojiye dair metodolojik yazıları derginin Türkiyat tarihinde ayrı bir yere sahip olmasını sağlamıştır.

Edebiyattan tarihe, ahlaktan sosyolojiye geniş bir araştırma sahasını kapsayan telif ve tercüme neşirleri ve Türklük biliminin tesisinde öncülük eden yazar kadrosu ile *Millî Tetebbular Mecmûası*, Türklük araştırmalarının Türklük bilimine evrilmesinde önemli katkılarda bulunmuştur, denilebilir.

KAYNAKÇA

Akpolat-Davud, Y. (1997). "II. Meşrutiyet Dönemi Türk Sosyolojisinin Kaynakları I: Milli Tetebbular Mecmuası". *Türkiye Günlüğü*. S. 44. s. 86-91.

[35] Bu makaleler Prof. Dr. Ali Duymaz tarafından kitaplaştırılarak neşredilmiştir. Bk. Gökalp, 2023.

Aslantaş, S. (2008). “II. Meşrutiyet Döneminde Bir Akademik Türkçü Dergi: Milli Tetebbu‘lar Mecmuası”. *Kebikeç*. S. 26. s. 209-220.

Çolaker, İ. (1994). *Millî Tetebbular Mecmuası Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gökalp, Z. (2023). *Milli Tetebbular "Milli Tetebbular Mecmuası" Yazıları*. haz. Ali Duymaz. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gökdağ, B. A. (2023). “Stratejik Bilim Alanı Olarak Türkoloji”. *Türk Yurdu - Cumhuriyet’in 100. Yılında Türkoloji*. S. 429. s. 16-21.

Milli Tetebbular Mecmûası (1331). C. 1. S. 1. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Milli Tetebbular Mecmûası (1331). C. 1. S. 2. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Milli Tetebbular Mecmûası (1331). C. 1. S. 3. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Milli Tetebbular Mecmûası (1331). C. 2. S. 4. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Milli Tetebbular Mecmûası (1331). C. 2. S. 5. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Oral, M. (2024). “Türkiyat Encümeni”. *Türk Dünyası Ansiklopedisi*. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu - Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı https://turkdunyasiansiklopedisi.gov.tr/detay/1666/T%C3%BCrkiyat_Enc%C3%BCmeni (erişim tarihi: 13.05.2025).

Turba, B. (2009). *Millî Tetebbular Mecmuası (549–750. s.) Latin Alfabesine Aktarımı ve İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, N. (2020). “Millî Tetebbular Mecmuası”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. 30. s. 83-84. Ankara: TDV Yayınları.

TÜRKİSTAN/ORTA ASYA TÜRK UYGARLIĞINDA İSLÂM'IN İLİM VE TASAVVUF MİRASI VE MİRASÇILARI ÜZERİNE ÇUBAK HACI CALİLOV İLE MÜLAKAT'IN TARİHÎ, GÜNCEL ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa BIYIKLI
Doç. Dr.
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
Kütahya/TÜRKİYE
mustafa.biyikli@dpu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2614-4638

ÖZET

Bu çalışma, Türkistan/Orta Asya'da İslâm'ın ilim ve tasavvuf mirasının tarihî süreçteki rolü ve günümüzdeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. 2019 yılında gerçekleştirilen Çubak Hacı (Acı) Calilov ile mülakat, bu bağlamda önemli bir saha çalışması niteliğindedir. Mülakat, bölgenin İslâmî ve kültürel ortak mirasının korunması, yerel halkın İslâmî ortak değerlere olan bağlılığı ve kurumsal ilim ve tasavvuf mirasının günümüz sivil toplumları üzerindeki etkilerini anlamak için birincil bir kaynak sunmaktadır.

Araştırmada tarihî kaynaklar, literatür taraması ve saha çalışmaları bir arada kullanılmıştır. Özellikle Ahmet Yesevî ve Bahâeddin Nakşibend gibi tasavvuf önderlerinin mirasının, bölgenin geleneksel sosyo-kültürel yapısındaki yeri incelenmiş; Türkistan'ın ilim ve tasavvuf gelenekleri üzerine Çubak Hacı Calilov'un görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir. Mülakatta ele alınan konular, tasavvufun ilmî ve manevî ortak mirasının günümüzde nasıl korunduğu ve İslâmî ilimlerin modern dönemdeki yansımalarına ışık tutmaktadır.

Araştırma sonuçları, Türkistan/Orta Asya'da İslâm'ın ilim ve tasavvuf ortak mirasının hâlen canlı bir şekilde kurumsal olarak varlığını sürdürdüğünü ve bu mirasın yerel sivil toplum üzerinde temel, tarihî ortak değerler merkezli birleştirici bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışma, İslâm-Türk uygarlığının ilmî, manevî ve kültürel unsurlarını anlayarak günümüzdeki toplumsal sorunlara çözüm sunmayı hedefleyen araştırmalara rehberlik etmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkistan/Orta Asya, Türk Uygarlığı, Ortak Değerler, İslâm İlim ve Tasavvuf mirası, Kültür koruma ve aktarma.

The Historical and Contemporary Analysis and Evaluation of The Interview With Çubak Haci Calilov on The Scientific and Sufi Heritage of Islam and Its Heirs in The Turkic Civilization of Turkistan/Central Asia

ABSTRACT

This study aims to evaluate the historical role and contemporary impact of the scientific and Sufi heritage of Islam in Turkistan/Central Asia. The interview conducted in 2019 with Çubak Hacı (Acı) Calilov constitutes a significant fieldwork effort in this regard. The interview provides a primary source for understanding the preservation of the region's shared Islamic and cultural heritage, the local community's adherence to shared Islamic values, and the impact of institutional scientific and Sufi heritage on contemporary civil societies.

The research employs historical sources, literature reviews, and field studies in an integrated manner. The study particularly examines the legacy of Sufi leaders such as Ahmed Yesevi and Bahauddin Naqshband within the traditional socio-cultural fabric of the region, analyzing in depth the views of Çubak Hacı Calilov on Turkistan's traditions of scientific and Sufi knowledge. The topics discussed in the interview shed light on how the scholarly and spiritual shared heritage of Sufism is preserved today and how Islamic sciences resonate in the modern era.

The findings reveal that the shared scientific and Sufi heritage of Islam remains institutionally vibrant in Turkistan/Central Asia and continues to play a fundamental, historically rooted unifying role within local civil society. This study serves as a guide for research aiming to address contemporary social issues by comprehending the intellectual, spiritual, and cultural elements of Islamic-Turkic civilization.

Keywords: Turkistan/Central Asia, Turkic Civilization, Shared values, Islamic science and Sufi heritage, Cultural preservation and transfer.

GİRİŞ

İslâm medeniyetinin ilim, hukuk, tasavvuf ve kültürel mirası, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) tebliğiyle başlayan ve günümüze kadar vahye dayalı olarak kesintisiz devam eden köklü bir geleneğe dayanmaktadır. Bu miras, temelini Kur'ân-ı Kerim ve Sünnet'ten alarak, tarih boyunca çeşitli ilim dallarında sistematik bir yapı kazanmıştır. İslâm ilim geleneği, erken dönemlerde tefsir, hadis, fıkıh ve kelâm gibi dinî ilimlerle başlamış, zamanla tıp, astronomi, matematik ve felsefe gibi aklî ilimleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Özellikle 8-14. yüzyıllar arasında İslâm dünyasında yetişen âlimler, İslâm medeniyetine ve dünya bilim tarihine de önemli katkılarda bulunmuşlardır. Fıkıh/hukuk

alanında ise sistemli ekoller ortaya çıkmış, mezhep imamlarının yazdığı temel eserler İslâm hukuk ve itikadının şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Tasavvuf geleneği ise öncü mutasavvıfların katkılarıyla İslâm'ın manevî boyutunu sistemleştirmiş, tasavvuf yolunda kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Medeniyet boyutunda ise mimarî şaheserler ve edebî eserler İslâm medeniyetinin estetik ve entelektüel derinliğini yansıtmıştır. Çağımızda bu miras, geleneksel medreselerden modern üniversitelere, tasavvufî kuruluşlardan dijital kütüphanelere kadar çeşitli kanallarla yaşatılmaya ve gelecek nesillere aktarılmaya devam etmektedir. Özellikle Türkistan Orta Asya'da, bu mirasın korunması ve geliştirilmesi yönünde önemli hizmetler yapılmaktadır., Bu zengin miras hem Müslüman toplumlar hem de insanlığın ortak medeniyet birikimi açısından da büyük önem taşımakta ve disiplinlerarası çalışmalara kaynaklık etmeye devam etmektedir.

Türk medeniyeti, siyasî ve askerî başarıların yanında yüksek düzeyde ürettiği kültürel, ilmî ve manevî değerlerle dünya medeniyetleri arasında özgün bir konum elde etmiştir. Bu medeniyetin temelini oluşturan İslâm'ın ilim, fıkıh, akîde ve tasavvuf mirası, özellikle Türkistan/Orta Asya coğrafyasında derin kökler salmış, bölge halklarının zihinsel, kültürel ve toplumsal inşasında belirleyici rol oynamıştır. Türk-İslâm medeniyet havzasında şekillenen bu özgün yapı, Hanefî fıkhı, Maturidî akîdesi ve Nakşibendî-Müceddidî tasavvufu üzerinden vücut bulmuş ve bu yönüyle sadece dinî bir yapı değil, aynı zamanda bir hayat tarzı, bir medeniyet paradigması olarak da varlık göstermiştir. 2019 yılında Molla Çubak Hacı Calilov ile gerçekleştirilen mülâkat, bu mirasın tarihî seyri, güncel durumu ve gelecek projeksiyonları açısından önemli veriler sunmakta; bölgenin ilmî, manevî ve toplumsal kodlarına ışık tutmaktadır.

Çalışma kapsamında, yapılandırılmış sorularla gerçekleştirilen bu mülâkat hem ferdî bir şahitlik hem de kolektif bir hafızanın yansıması olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde muhteva analizi yöntemi kullanılmış; Calilov'un bilgi, gözlem ve tespitleri, ilgili literatür ile karşılaştırılarak akademik bir çerçevede yorumlanmıştır. Bu değerlendirme sürecinde, Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat çizgisindeki Hanefî fıkhının akılcı yaklaşımı, Maturidî inanç sisteminin tutarlı ve mutedil yapısı ile Nakşibendî tasavvufunun iç disiplin ve maneviyat temelli yöntemi birlikte ele alınarak, bu dengeli üçlü yapının bölgedeki ilim, kültür ve toplum hayatına etkileri tarafsız ve bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Calilov'un vurguladığı gibi, bu üç unsurun dengeli ve eşit bir biçimde benimsenmesi, korunması, bölgenin İslâmî temsil gücünü ve Türk ortak değerlerini doğru bir şekilde yaşatma potansiyelini korumaktadır. Dengenin bozulması ise, tarihî süreçte zaman zaman görülen sapmaların, aşırılıkların ve dış etkili deformasyonların önünü açabilmektedir.

Çalışmanın konusunu oluşturan bu tarihî-manevî miras, sadece geçmişin bir yansıması değil, aynı zamanda bugünün kimlik inşasına ve yarının kültürel sürekliliğine yön verecek stratejik bir değerler sistemidir. Bu bağlamda, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi tarafından düzenlenen ve "Türk Uygarlığı ve Ortak Değerleri" temalı kongre çerçevesinde sunulan bu çalışma, Türk dünyasının müşterek tarihî aklını ve medeniyet kodlarını görünür kılmayı amaçlamaktadır. Türk ortak değerler sistemi; adâlet, meşveret, ahde vefa, aile kurumunun önemi, inanç-devlet senkronizasyonu ve kut anlayışı gibi temel prensipler üzerinden şekillenmiş; bu değerler sadece toplumsal yapının değil, aynı zamanda devlet aklının da temellerini oluşturmuştur. Geniş bir coğrafyada yaşayan Türk toplulukları, bu ortak değerler üzerinden tarihî bir süreklilik ve kültürel bütünlük üretmiş; bu akıl ve ruh birliği, milletin ilim, sanat, mimarî, hukuk ve edebiyat alanlarındaki üretimini de derinden etkilemiştir.

Ancak günümüzde, küreselleşmenin hızla arttığı, dijitalleşmenin yaygınlaştığı ve kültürel sınırların muğlaklaştığı bir dönemde, bu kadim miras ciddî tehditlerle karşı karşıyadır. Sekülerleşmenin, ideolojik propagandaların, algı operasyonlarının dezenformasyonun, kültürel asimilasyonun ve değer erozyonunun yoğunlaştığı bir çağda; Türk-İslâm medeniyetinin temel kodlarının korunması, yeniden anlaşılması ve nesiller arası aktarımının sağlanması hayati bir önem taşımaktadır. Molla Çubak Hacı Calilov'un mülâkatta dile getirdiği üzere, bu mirasın korunmasında en temel görev, ilim, akide ve tasavvuf bütünlüğünün eşit, dengeli ve hikmetli bir şekilde yaşatılmasıdır. İmam Azam Ebu Hanife, İmam Maturidî, Ahmed Yesevî, Bahâeddin Nakşibend, Selahaddin b. Siraceddin Oşî ve onların ilmî ve manevî mirasını taşıyan Ebu'l-Fâruk Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) gibi ilim ve tasavvuf önderlerinin öğretileri, bu coğrafyanın İslâmî kimliğini

şekillendirmiş; Türk milletinin ilmî, manevî ve ahlâkî direncini inşa etmiştir. Bu bağlamda çalışma hem tarihî sorumluluğa hem de güncel stratejik ihtiyaçlara cevap verecek bir perspektifle, Türk medeniyetinin, tarihî ilim mirasının ve ortak değerlerinin korunmasına, yaşanmasına ve yaşatılmasına yönelik ilmî ve sivil katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Molla Çubak Hacı Calilov (1975-2020), genç yaşta ilmî meraka yönelmiş, özellikle Kur'ân-ı Kerim hıfzı, Arapça ve fıkıh alanlarında kendisini geliştirmiştir. Çubak Hacı, olumsuz şartlara rağmen Buhara'daki eski ulemanın izinden giderek Arapça, fıkıh ve kelâm gibi alanlarda yetkinlik kazanmıştır. Calilov, eğitimli bir ailenin çocuğu olarak samimi, kararlı ve idealist bir şekilde İslâmî ilimlerde kendini iyi yetiştirmiş olarak tanınmıştır. Calilov, iyi bir okuyucu olarak aynı zamanda Kırgız tarihini, millî örf ve âdetlerini, kültürünü derinlemesine öğrenmiştir. İslâm Enstitüsü'nden mezun olduktan sonra, Mekke-i Mükerreme'deki Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi'nde tahsil görmüştür. Burada özel dersler almıştır. Arapça ve fıkıh ilminde uzmanlaşmıştır. Kırgızistan'a döndükten sonra İslâm Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak göreve başlamış ve kendisine Müftiyat fetva bölümünün idareciliği de verilmiştir. Bir dönem Baş Müftülük (Müftiyât/Din İşleri Başkanlığı) vazifesini de üstlenmiştir. Buradan ayrıldıktan sonra hayatını bütünüyle tebliğ ve irşad faaliyetlerine adamıştır. Ancak zamanının seküler küresel siyaseti, algı operasyonları ve uluslararası emperyalist güç merkezlerinin projeleri karşısında Calilov, ülkesindeki gruplar ve sivil toplum kuruluşları arasında köprü vazifesi görmeye çalışmış ve İslâmî bazda toplumu bütünleştirici yönde sohbetler yapmıştır.

Molla Çubak Hacı Calilov İle Yapılan Mülâkatın Analizi ve Değerlendirilmesi

Türkistan coğrafyası tarih boyunca, İslâmî ilim ve tasavvufun kadim merkezlerinden biri olarak, Mâverâünnehir bölgesi başta olmak üzere Buhara, Semerkant, Tirmiz, Nesef, Yesi ve Oş gibi şehirlerde gelişen güçlü bir medeniyet ve kültür mirası üretmiştir. Bu havza, sadece fizikî mekân olarak değil, aynı zamanda düşünce, hikmet ve maneviyatın harmanlandığı bir merkez olarak dikkat çekmiş; Hanefî fıkhı, Maturidî akaidi ve Nakşibendî Müceddidî tasavvufu gibi Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat çizgisinin aslî unsurlarını asırlardır dengeli bir biçimde koruyarak geleceğe taşımıştır. Bu bağlamda, Kırgızistan'ın önemli din âlimlerinden ve bir dönem ülkenin Müftüsü olarak görev yapmış olan Molla Çubak Hacı Calilov'un (1975-2020) ilmî ve fikrî katkıları (kabar.kg, 21.10.2020), bu kadim geleneğin çağdaş dönemlerdeki yeniden üretimi açısından dikkate değerdir. 2019 yılında yapılan mülâkat temelinde değerlendirilen Calilov'un görüşleri, onun Türkistan'daki vahye dayalı İslâmî geleneklerin yaşatılmasına ve korunmasına yönelik hassasiyetini ortaya koymaktadır. Calilov, İslâm'ın üç sacayağı olan akaid (inanç), fıkıh (amel) ve tasavvufun eşgüdüm içinde yürütülmesinin, bu coğrafyada tarih boyunca dinî istikrarı sağladığını ve günümüzde de aynı dengeli anlayışın muhafaza edilmesinin hayati olduğunu savunmuştur. Özellikle bölgede Bahâüddin Nakşibendî (k.s.) Hazretleri ile devam eden tasavvufî silsilenin, Şeyh Selâhaddîn b. Muhammed Sirâceddin Oşî (k.s.) Hazretleri üzerinden İstanbul'a, Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) Hazretlerine intikal ettiğini belirterek, bu manevî zincirin sürekliliğine işaret etmiştir. Calilov'a göre, bu silsiledeki âlimlerin ve mutasavvıfların yalnızca dinî değil, aynı zamanda ahlâkî, terbiyevî ve ictimaî sorumluluklar taşıyan birer medeniyet taşıyıcısı oldukları vurgulanmalıdır. Özellikle Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) Hazretlerinin geleneğini sürdüren, gönüllülük esasına dayanan ve denetimli faaliyet gösteren sivil toplum yapılarının, klasik, kadîm, ana metinleri esas alan medrese eğitimiyle hem Ehl-i Sünnet yolunu hem de geleneksel Türk-İslâm ahlâkını ve temel değerlerini yaşatmaları, Calilov'un dikkat çektiği önemli bir hususdur.

Bu kuruluşların, kişinin zihnî, manevî ve ahlâkî gelişimine verdiği önemle birlikte, ilim, amel ve ihlâsı esas alan "âlim, âmil ve kâmil insan" modelini yeniden inşa etmeye yönelik gönüllü gayretleri, Türkistan, Orta Asya'daki dinî-kültürel sürekliliğin teminatı olarak görülmektedir. Calilov, bu yapıları sadece geleneksel birer kurum olarak değil, aynı zamanda çağdaş tehditlere karşı Türk-İslâm mirasının korunmasında etkili stratejik aktörler olarak değerlendirmiştir. Mülâkat boyunca dile getirdiği bu görüşler, onun tarihî mirasa bağlılığı kadar, bu mirasın günümüz şartlarında nasıl yaşanabileceği ve gelecek nesillere nasıl aktarılabileceğine dair derin bir medeniyet perspektifi taşıdığını da göstermektedir.

Çubak Hacı Calilov İle Mülakat

"Tarihten gelen dinî miras, tasavvuf irası, Ehl-i Sünnet vel-Cemaat irası, medrese irası" ile ilgili birinci soruma verdiği kapsamlı cevapta Molla Çubak Hacı Calilov, Orta Asya'nın özellikle Kırgızistan ve Özbekistan gibi bölgelerinin tarih boyunca İslâmî ilim, fıkıh, akaid ve tasavvufun dengeli bir şekilde birlikte yürütüldüğü nadir medeniyet havzalarından biri olduğunu vurgulamıştır. Bu coğrafyada İslâm, Hanefî fıkhı, Maturidî akîdesi ve özellikle Nakşibendî tarikatı çerçevesinde kurumsallaşmış ve bu üç temel dinî unsurun bir arada tutulması sayesinde bölge uzun süre dinî istikrarı ve ilmî üretkenliği koruyabilmiştir. Calilov'a göre, bu denge bozulduğunda sapkın akımların ortaya çıkması kaçınılmaz olmakta; ancak Türkistan ve Mâverâünnehir gibi bölgelerde bu denge asırlarca titizlikle muhafaza edilmiştir. İbn Sînâ, el-Fârâbî, el-Bîrûnî gibi filozof ve bilim adamlarının yanı sıra İmam Buharî, İmam Tirmizî ve İmam Serahsî gibi büyük muhaddis ve fakihlerin bu topraklardan yetişmesi, söz konusu denge ve bütünlük anlayışının somut bir sonucu olarak değerlendirilmelidir. Mülâkatta dikkat çeken önemli hususlardan biri de Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) Hazretlerinin geleneğine ve metoduna duyulan güçlü bağlılıktır. Calilov, bu geleneğin kökeninin aslında Orta Asya'ya, özelde ise Oş şehrinde bulunan Şeyh Selâhaddîn b. Muhammed Sirâceddin Oşî Hazretleri'ne dayandığını ve Süleyman Efendi'nin bu tasavvufî mirasın Türkiye'ye, İstanbul'a ve oradan da bütün dünyaya taşınmasına vesile olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki "Süleymancılar" veya "Süleymanlılar" olarak bilinen kuruluşların aslında Orta Asya kökenli bir tasavvufî yolun temsilcileri olduğunu belirtmiş; bu yolun, gönüllülük esasına dayanan, Ehl-i Sünnet çizgisinde klasik medrese geleneğini koruyan ve ilim, fıkıh, akîde ile tasavvufu birlikte ele alan bütüncül bir yapıyı temsil ettiğini vurgulamıştır. Calilov, günümüzde Kırgızistan'daki medreselerin bir kısmında geleneksel programların terk edilip dışarıdan ithal edilen müfredatların uygulanmasından duyduğu endişeyi dile getirmiş; buna karşın Kırgızistan'da, Süleyman Hilmi Tunahan Hazretleri'nin metodunu örnek alan ve sürdüren medreselerde klasik ilimlerin (sarf, nahiv, belâgat, fıkıh, ahlâk, akîde ve tasavvuf terbiyesi gibi) hâlâ aslına uygun şekilde okutulmasından duyduğu memnuniyeti ifade etmiştir. Vahye dayalı bu geleneğin sadece dinî değil, aynı zamanda ahlâkî ve kültürel kimliğin korunmasında da hayatî bir rol oynadığını belirten Calilov, bu medreseleri, ilimleri, gelenekleri yaşatan hocalara ve gönüllülere minnettar olduklarını, onların, dualarında her zaman yer aldığını ve bu mirasın yaşatılması için ellerinden gelen desteği vermeye hazır olduklarını içtenlikle beyan etmiştir. (Bıyıklı, Çubak Hacı Calilov ile Mülâkat*,* youtube.com, 26 Ekim 2019).

"Hem tasavvufta hem medresede okutulan medrese kitaplarında Süleyman Efendi (k.s.) ile Buhara, Semarkand medrese usulü, tasavvuf yolu aynı mı, mirasın tam devamı mı?" şeklindeki ikinci soruma verdiği cevapta Molla Çubak Hacı Calilov, Süleyman Hilmi Tunahan Hazretleri'nin (k.s.) takip ettiği ilmî ve tasavvufî geleneğin, Orta Asya'nın kadim medrese sistemleriyle -özellikle Semerkand, Buhara, Oş ve Özgen merkezli ilim havzalarıyla- birebir örtüştüğünü güçlü bir biçimde vurgulamaktadır. Ona göre, gerek okutulan temel fıkıh metinleri olan *Muhtasaru'l-Vikâye*, *Kudûrî*, *Şerhu'l-Vikâye* ve *Hidâye*, gerekse kelâm ve akaid alanında *Akâid-i Nesefî*, *Fıkh-ı Ekber*, *Tahâvî* şerhleri gibi klasik metinlerin kullanımı açısından hiçbir farklılık söz konusu değildir. Aynı şekilde, usûl-i fıkıh alanında *Usûlü'ş-Şâşî* ve *Nûru'l-Envâr*, belâgat kitapları ve tasavvuf sahasında ise İmam-ı Rabbânî'nin *Mektûbât*ı gibi eserlerin medrese müfredatında yer alması, bu geleneğin sürekliliğini teyit etmektedir. Calilov'a göre, bu ilim ve irfan çizgisinin Türkiye'de Süleyman Hilmi Tunahan Efendi (k.s.) tarafından ihyâ edilerek bir sistem hâlinde yeniden inşa edilmesi, aslında Orta Asya'nın kaybedilmek üzere olan öz mirasının muhafazası ve iadesi anlamına gelmektedir. Kendi ifadesiyle, "kaybolan istikamet"in Türkiye'deki kardeşler eliyle yeniden hatırlatılması, sadece ilmî değil, aynı zamanda manevî bir uyanışa vesile olmuştur. Bu bağlamda, Süleyman Efendi'nin (k.s.) yolunu sürdüren medreselerde ve sivil toplum kuruluşlarında sadece ilim değil, aynı zamanda Türk-İslâm geleneğine özgü tertip, temizlik, hocalara saygı, ahlâk ve edep anlayışının da canlı şekilde yaşatıldığını belirten Calilov, bu medreselerin ve sivil toplum kuruluşlarının gerek manevî mirasın gerekse ahlâkî erdemlerin gönüllü taşıyıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Nihayetinde, bu ortak metodoloji ve anlayışın sadece vahye dayalı bir dinî gelenek değil, aynı zamanda bir millî kültür ve kimlik aktarımı olduğu; geçmişten bugüne uzanan ilmî silsilenin ve tasavvufî terbiyenin yaşayan

miras olarak sürdüğünü açıkça ifade edilmektedir. (Bıyıklı, Çubak Hacı Calilov ile Mülâkat, youtube.com, 26 Ekim 2019).

"Bu gelinen noktada, bu internet çağında, bilgi kirliliği var, eskisi gibi okumalar yok, televizyon, haberler vs. halkı etkiliyor. Bu hizmetler, toplum tarafından ne kadar biliniyor? Veyahut da siyaset ve hükümetler tarafından nasıl karşılanıyor? Yani toplum bunu kabulleniyor mu, tutunuyor mu toplumda bu hizmetler ve faaliyetler? Tasavvuf, medrese vs. toplum nasıl karşılıyor?" sorum konusunda Molla Çubak Hacı Calilov'un değerlendirmesi, çağdaş dönemde Kırgızistan'daki dinî yapı ile geleneksel Ehl-i Sünnet anlayışı arasındaki ilişkinin, özellikle tasavvuf boyutuyla zayıflamakta olduğunu gözler önüne sermektedir. Calilov'a göre, resmî kurumlar -meselâ Din İşleri Komisyonu, müftülük ve cumhurbaşkanlığına bağlı komisyonlar- Hanefî mezhebi ve Maturidî itikadına yönelik politikaları benimseseler de bu anlayıştan ayrılmaz bir parça olan tasavvufun dışarıda bırakılması, dinî bütünlüğü tehdit etmektedir. Ona göre tasavvuf, yalnızca bir uygulama değil, Hanefî-Maturidî çerçevenin iç manevî derinliğini oluşturan vazgeçilmez bir boyuttur. Tasavvufun dışlanmasının ardında bilinçli bir karşıtlık değil, bilgi eksikliği olduğunu belirten Calilov, halkın tasavvufa olan teveccühünü ve sahih gelenekle olan bağını memnuniyetle vurgulamaktadır. Nitekim, geçmiş ulemanın ve müftülüğün tasavvufu desteklediğini hatırlatarak, bu çizginin halk nezdinde hâlen karşılık bulduğunu ifade etmektedir. Kendi tecrübesinden hareketle, Mekke-i Mükerreme'de Selefîliğin hâkim olduğu bir ortamda bile Hanefî-Maturidî geleneği ve Nakşibendî tasavvufunu arayışını sürdürmesi, onun ilmî ve manevî kimliğini bu üçlü temel üzerine inşa ettiğini göstermektedir. Bu çerçevede "inanç"ı, delil ve bilgi ötesinde bir sadakat ve yön tayin edici ölçü olarak tanımlayan Calilov, "terazimiz mezhebimiz, itikadımız ve tarikatımızdır" ifadesiyle, kişinin hangi bilgiye sahip olursa olsun, istikametini koruyabilmesinin ancak bu vahye dayalı sahih geleneksel mihverle mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla, modern dönemde bilgi kirliliği, sekülerleşme ve yönsüzlük karşısında tasavvuf, yalnızca şahsî maneviyatın değil, aynı zamanda toplumsal istikrarın ve ilmî devamlılığın da teminatı olarak değerlendirilmelidir. (Bıyıklı, Çubak Hacı Calilov ile Mülâkat, youtube.com, 26 Ekim 2019).

"Türkiye'den (Kırgızistan'a) gelen diğer sivil toplum kuruluşları var. Onların Kırgızistan'daki topluma yönelik dinî hizmetlerde katkılarını, hizmetlerini ve onların hizmetlerinin karşılığı görülüyor mu? Bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorum hususunda Molla Çubak Hacı Calilov'un değerlendirmesi, Türkiye'nin Kırgızistan'daki dinî faaliyetlerinin çok yönlü ve genel itibarıyla olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır. Calilov'a göre TİKA, Din Müşavirliği ve çeşitli sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla yürütülen dinî hizmetlerde, Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) usulünü örnek alan gönül bağlıları başta olmak üzere Türkiye'den gelen birçok topluluk ve ilahiyat çevresi aktif rol oynamaktadır. Bu grupların tamamı Hanefî mezhebine ve Maturidî itikadına mensup olmaları bakımından ortak bir zemine sahiptir ve çoğu tasavvufi çizgiye bağlılık göstermektedir. Fakat bu toplulukların bazıları, daha geleneksel bir usulü takip ederken, bazıları modernize edilmiş yöntemler benimsemektedir. Calilov, Kırgız toplumu içinde Türkiye'den gelen bu yapılar hakkında olumsuz bir ifade veya mezhebî ya da akîdevî açıdan eleştirel bir tutum olmadığını, aksine dinî birliktelik ve anlayış açısından genel bir uyumun söz konusu olduğunu belirtmektedir. Arapça bilgisi eksikliği gibi bazı dikkat çekici durumlar tespit edilse de bu tür durumlar bile toptancı bir yargıya dönüşmemekte, yapıcı bir eleştiri çerçevesinde değerlendirilmektedir. Özellikle tasavvufa dair bazı kavramların -meselâ râbıta- farklı cemaatlerce yeterince bilinmemesi hâlinde, bu eksikliğin ilmî bir izah ve tebliğ ile giderilmesi gerektiğini ifade eden Calilov, dinî alanda Türkiye menşeli grupların Kırgızistan'da genel olarak saygıyla karşılandığını ve aralarındaki görüş farklılıklarının siyasî değil, daha çok metodolojik veya iletişime ait olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin dinî sahadaki katkıları Kırgızistan toplumunda bir ihtilaf değil, bir zenginlik ve dayanışma unsuru olarak algılanmaktadır. (Bıyıklı, Çubak Hacı Calilov ile Mülâkat, youtube.com, 26 Ekim 2019).

NETİCE ve DEĞERLENDİRME

Bu sunumda, Molla Çubak Hacı Calilov ile gerçekleştirdiğimiz mülakat temel alınarak, bölgedeki İslâmî ilim ve tasavvuf mirası tarihî ve güncel yönleriyle ele alınmıştır. Bu çerçevede, Buhara, Oş ve İstanbul talim ve terbiye geleneğinin özgün yapısına, bölgede yetişmiş âlimlerin talim

ve terbiye usül ve anlayışına ve bu mirasın bugünkü izdüşümüne odaklanılmıştır. Aynı zamanda Türkiye'de bu mirası temsil eden önemli bir isim olan Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) Hazretleri üzerinden tarihî süreklilik ve benzerlik bağlamında bir karşılaştırma yapılmıştır. Çubak Hacı Calilov'un özellikle vurguladığı husus, Buhara ve Oş'taki tasavvufî geleneğin hâlen canlı olmasıdır. Kendisi, tasavvufu "ilimle birlikte yürütülen, kalbi arındırmayı, Allah'a yakınlaşmayı ve kâmil bir insan olmayı hedefleyen bir eğitim süreci" olarak tanımlamakta; bu sürecin sadece kitaplarla değil, bir mürşidin terbiyesiyle mümkün olacağını vurgulamaktadır. Bu yönüyle Buhara, Oş ve İstanbul'da sürdürülen Nakşibendî gelenek hem ilim hem itikad hem de tasavvuf disiplinlerinin iç içe geçtiği bir zemin sunmaktadır. Çubak Hacı Calilov'un ilmî ve tasavvufî anlayışı, Türkiye'de özellikle Süleyman Hilmi Tunahan'ın temsil ettiği usül, üslup ve gelenekle önemli benzerlikler taşımaktadır. Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) da benzer şekilde, modernleşmenin ve sekülerleşmenin baskılarına rağmen, vahye dayalı geleneksel ilim, fıkıh, tasavvuf mirasını ve talim-terbiye sistemini sürdürmüş, sahip çıkmış; ilim mirasını devralarak, selef-i salihînce, Ehl-i Sünnet ulemaca icma ile kabul edilmiş ilmî derinliği olan klasik Arapça eserleri okutarak talebe yetiştirmiştir. Onun da ilim, talim ve terbiye faaliyetleri, Türkistan'daki mollalar gibi özel ders halkaları içinde, sıkı takip ve takibat altında gerçekleşmiştir.

Türkistan coğrafyası, tarih boyunca İslâmî ilim, fıkıh, akaid ve tasavvufun birlikte geliştiği nadir medeniyet havzalarından biri olmuştur. Özellikle Mâverâünnehir bölgesi, Buhara, Semerkant, Tirmiz ve Oş gibi şehirlerde, Müslüman Türk milletinin sahipliğinde, bu ilim ve irfan mirası asırlar boyunca kurumsallaşarak varlığını sürdürmüştür. Bu miras, Hanefî fıkhı, Maturidî akaidi ve Nakşibendî Müceddidî tasavvufu gibi Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat çizgisinin temel dinamiklerini dengeli ve eşit bir biçimde birleştirmiştir. Kırgızistan'ın eski müftüsü ve önemli din âlimlerinden Molla Çubak Hacı Calilov'un bu bağlamdaki görüşleri, söz konusu kadim geleneğin çağdaş dönemde nasıl yaşatılabileceğine dair dikkate değer bir medeniyet perspektifi sunmaktadır. 2019'daki mülâkatına dayanan değerlendirmelerde Calilov, Türkistan'daki dinî sürekliliğin, akaid, fıkıh ve tasavvufun eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesiyle mümkün olduğunu vurgulamış, bu denge bozulduğunda ise sapkın eğilimlerin baş gösterdiğine dikkat çekmiştir. O, Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) Hazretlerinin temsil ettiği tasavvufî usül ve geleneğin Orta Asya'daki Şeyh Selâhaddîn Oşî (k.s.) Hazretleri'ne dayandığını belirtmiş ve bu silsileyi hem tarihî hem de fikrî sürekliliğin göstergesi olarak değerlendirmiştir. Calilov, "Süleymancılar" veya "Süleymanlılar" olarak bilinen Süleyman Hilmi Tunahan (k.s.) Hazretlerinin talebeleri ve gönül bağlılarının sivil toplum kuruluşlarının gönüllülüğe dayanan, denetimli ve vahye dayalı klasik metinleri esas alan eğitim usül ve modelleriyle sadece ilmî değil, aynı zamanda ahlâkî ve kültürel kimliği de koruma konusunda önemli bir misyon üstlendiğini savunmuş; bu kurumların ilim, amel ve ihlâsı esas alan "âlim, âmil ve kâmil insan" modelini yeniden inşa ettiğini ifade etmiştir. Günümüzde bazı Kırgızistan medreselerinde geleneksel müfredatların terk edilmesinden duyduğu endişeyi dile getirirken, Süleyman Efendi'nin usulünü örnek alıp sürdüren medreselerde klasik ilimlerin hâlâ okutulmasından duyduğu memnuniyeti açıkça ortaya koymuştur. Calilov'un bu görüşleri, onun İslâmî mirasa olan derin bağlılığını, bu mirasın çağdaş tehditlere karşı korunması için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine dair stratejik bakış açısını ve gönülden gelen bağlılığını yansıtmaktadır.

Molla Çubak Hacı Calilov, Süleyman Hilmi Tunahan Hazretleri'nin (k.s.) takip ettiği ilmî ve tasavvufî geleneğin, Orta Asya'daki klasik medrese usulüyle birebir örtüştüğünü açıkça ifade ederek, bu çizginin hem içerik hem yöntem açısından kadim Buhara, Semerkand, Oş ve Özgen medrese sisteminin bir devamı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle geçmişten bugüne İslâm ulemasınca kabul görmüş ve okutulmuş temel eserlerin her iki gelenekte de değişmeden okutuluyor olması, bu ilim havzalarının ortaklığını ve sürekliliğini ortaya koymaktadır. Calilov'un ifadesiyle, Süleyman Efendi'nin (k.s.) Türkiye'de bu geleneği yeniden ihyâ etmesi, kaybolmak üzere olan bir istikametin, yani Orta Asya'daki ilmî ve manevî mirasın yeniden hatırlatılması ve ayağa kaldırılması manasına gelmektedir. Bu sadece teknik bir eğitim modeli değil, aynı zamanda tertip, terbiye ve güzel ahlâk gibi unsurlarla Türk-İslâm medeniyetine özgü bütüncül bir kimlik aktarımıdır. Calilov'un bu değerlendirmesi, Süleyman Efendi usül, üslup ve geleneğinin klasik Orta Asya ilim ve tasavvuf

mirasının çağdaş bir taşıyıcısı olduğunu, bu mirasın gönüllü ve denetimli sivil yapılar aracılığıyla sadece korunmadığını, aynı zamanda yaşayan, yaşatan ve halk tarafından genel kabul görmüş bir İslâmî ve kültürel kimliğe dönüştüğünü göstermektedir. Bu manada, ilmî terbiye ve tasavvufî silsilenin sadece dinî değil, aynı zamanda millî ve medenî bir hafıza aktarımı olduğu açıkça ortaya konulmaktadır.

Molla Çubak Hacı Calilov'un değerlendirmesi, çağdaş dönemde özellikle Kırgızistan gibi Orta Asya ülkelerinde yaşanan bilgi kirliliği, medya-algı etkisi ve seküler baskı ve yönelimlerin, geleneksel Ehl-i Sünnet anlayışıyla şekillenen dinî ve sosyal yapıyı tehdit ettiğini göstermektedir. Ona göre, Hanefî fıkhı ve Maturidî akaidini benimseyen resmî kurumların politikaları görünürde bu çizgiyi desteklese de bu yapının ayrılmaz parçası olan tasavvufun ihmal edilmesi dinî bütünlük açısından ciddî bir eksikliktir. Calilov, tasavvufun dışlanmasının ardında kötü niyet değil, bilgi eksikliği olduğunu belirterek, halkın tasavvufa ve vahye dayalı sahih geleneğe olan tabiî yönelişini ve teveccühünü vurgular. Tasavvufun sadece ferdî maneviyat değil, aynı zamanda dinin manevî boyutunu, ahlâkî derinliğini ve toplumsal istikametini sağlayan temel bir unsur olduğunu savunur. Kendi tecrübelerinden yola çıkarak, Hanefî-Maturidî çizgiyle birlikte Nakşibendî tasavvufunu arayışını sürdürmesi, onun bu üçlü yapıya olan bağlılığını ve bu yapının ferdî ve toplumsal istikamet için vazgeçilmez olduğunu ortaya koyar. Calilov, bu geleneğin kişiye yalnızca bilgi değil, yön ve sadakat kazandırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, tasavvufun günümüzde aynı zamanda bilgi kirliliğine, yönsüzlüğe ve değer aşınmasına karşı ferdî ve toplumsal bir denge unsuru ve dinî istikrarın dengesi ve teminatı olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Molla Çubak Hacı Calilov'un değerlendirmesi, Türkiye'den Kırgızistan'a yönelik dinî hizmetlerin, özellikle TİKA, Din Müşavirliği ve çeşitli sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yürütülen faaliyetlerin, genel itibarıyla olumlu karşılandığını ve toplumda uyumlu ve huzulu bir zemin oluşturduğunu göstermektedir. Calilov'a göre bu hizmetlerde Süleyman Hilmi Tunahan Hazretleri'nin ilmî ve tasavvufî çizgisini benimseyen kuruluşlar başta olmak üzere, Hanefî-Maturidî geleneğe bağlı farklı gruplar aktif rol almaktadır. Bu gruplar arasında geleneksel yöntemleri sürdürenlerle daha modern yaklaşımlar benimseyenler bulunsa da Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat yolunda mezhebî veya itikadî düzlemde herhangi bir ayrışma ya da toplumsal huzursuzluk yaşanmadığı belirtilmektedir. Halk nezdinde bu yapılara yönelik olumsuz bir algının bulunmaması, Türkiye menşeli dinî yapıların Kırgızistan toplumuyla sahih ve sağlam bir bağ kurduğunu göstermektedir. Her ne kadar Arapça bilgisi gibi bazı teknik eksiklikler dikkat çekse de bu durumlar yapıcı eleştiriler çerçevesinde değerlendirilmekte ve genelleştirilmemektedir. Özellikle tasavvufî kavramların yeterince bilinmemesi gibi meselelerde, Calilov bu eksikliklerin ilmî bir tebliğ ve doğru iletişimle giderilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşımıyla Calilov, Türkiye'den gelen dinî grupların Kırgızistan'daki faaliyetlerinin bir çatışma veya rekabet değil, dinî dayanışma, bilgi paylaşımı ve geleneksel çizginin ihyası açısından bir fırsat ve zenginlik olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmaktadır.

KAYNAKÇA

Mustafa Bıyıklı, *Çubak Hacı Calilov ile Mülâkat: "Asya'da Tarihten Gelen Dinî Miras, Medrese Mirası, İlim ve Tasavvuf Mirası, Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat Mirası ve Mirasçıları"* (Video Ses Kaydı, 26 Ekim 2019), https://www.youtube.com/watch?v=28hYUQwXyps, 10.10.2024.

"*Kırgızistan'da Din Adamı Çubak Hacı Calilov Ölümünden Sonra Aykөl Nişanı İle Ödüllendirildi*" (21.10.2020), https://tr.kabar.kg/news/k-rg-zistanda-din-adam-cubak-hac-calilov-olumunden-sonar-aykol-ni-an-ile-odullendirildi/, 21.10.2024.

MUHAMMED MEHDİYEV'İN TURNALARIN İNDİĞİ YERDE ROMANINDA "AVLAK ÖY" GELENEĞİ

Gülşah YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü
Afyonkarahisar/TÜRKİYE
gulsahyilmaz4048@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0940-9411

ÖZET

Muhammed Mehdiyev XX. yüzyıl Tatar edebiyatının önemli yazarlarından biridir. Mehdiyev, eserlerinde Tatar halkının günümüzde pek de uygulanmayan veya tamamen unutulan gelenek göreneklerini, köy hayatını, köyde yaşayan insanların yaşantısını, karakterini, dünyaya bakış açısını ustaca tasvir ederek okurlarına sunar. Tataristan Cumhurbaşkanı Mintimir Şeymiyev tarafından *Cumhuriyetin Millî Yazarı* ilan edilen ve *Abdullah Tukay Devlet Ödülü*'ne sahip olan Mehdiyev, anı niteliğindeki *Turnaların İndiği Yerde* adlı romanında Avrupa seyahati sırasında tanık olduğu olaylar ve gördüğü nesnelerin köyünde yıllar evvel olduğunu fark eder ve bu bağlamda kendi kültürünü tanıtır. Başka ülkelere, kültürlere hayranlık duyarken kendi kültüründe var olan değerlerin görmezden gelinmemesi mesajını açıkça veren eserde, bu temelde Tatar kültürüne ait önemli bilgiler verilmektedir. Bunlardan biri de günümüzde yaşamayan "Avlak Öy" geleneğidir. "Avlak Öy" Tatar gençlerinin sonbahar kış mevsimlerinde aralarından birinin evinde toplanarak örgü örüp, nakış işleyip, çeşitli oyunlar oynayarak sosyalleşmesini sağlayan bir gelenektir. Bu çalışmada Tatar Türklerinin günümüzde yaşamayan "Avlak Öy" geleneği, Muhammed Mehdiyev'in *Turnaların İndiği Yerde* adlı eseri bağlamında incelenmiştir. Bu geleneğin rutin zamanlarda ve savaş zamanlarında uygulanışı üzerinde durulmuş ve Tatar gençlerinin bir araya gelerek tanışıp sosyalleşmelerinin yanı sıra bu geleneğin uygulanışı sırasında eğlenceyle birlikte birbirlerinden çeşitli bilgi ve becerileri öğrendikleri dolayısıyla "Avlak Öy" geleneğinin Tatar Türklerinin yaşamına ve kültürüne pozitif katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tatar, Gelenek, Muhammed Mehdiyev, Turnaların indiği yerde, Avlak öy.

The Tradition of "Avlak Öy" in Muhammed Mehdiyev's Novel Where The Cranes Land

ABSTRACT

Muhammad Mehdiyev is one of the important writers of Tatar literature of the XX century. In his works, Mehdiyev skillfully depicts the traditions and customs of the Tatar people, which are not practiced today or have been completely forgotten, village life, the life of people living in the village, their character, and their view of the world. Mehdiyev, who was declared the National Writer of the Republic by the President of Tatarstan Mintimir Seymiyev and received the Abdullah Tukay State award, realizes that the events he witnessed and the objects he saw during his trip to Europe were in his village many years ago and introduces his own culture in this context in his memoir In the Place Where Cranes Land. In the work, which clearly gives the message that while admiring other countries and cultures, the values of one's own culture should not be ignored, important information about Tatar culture is given on this basis. One of these is the tradition of "Avlak Öy", which does not exist today. "Avlak Öy" is a tradition that allows Tatar youth to socialize by gathering in the house of one of them in the autumn and winter seasons, knitting, embroidering and playing various games. In this study, the tradition of "Avlak Öy" of Tatar Turks, which does not exist today, is analyzed in the context of Muhammad Mehdiyev's work "In the Place Where Cranes Land". The practice of this tradition in routine times and in times of war was emphasized, and it was concluded that Tatar young people come together, meet and socialize, as well as learn various knowledge and skills from each other during the practice of this tradition, so the tradition of "Avlak Öy" makes a positive contribution to the life and culture of Tatar Turks.

Keywords: Tatar, Tradition, Muhammed Mehdiyev, Where the Cranes Land, Avlak öy.

GİRİŞ

Muhammed Mehdiyev 20. yüzyıl Tatar edebiyatında önemli yer tutan yazarlardan biridir. Eserlerinde özellikle köyde yaşayan Tatar halkının yaşam tarzı, hayata bakışı, millî değerleri ve elbette köy hayatı, doğası ile ilgili bilgiler ustalıkla işlenmiştir.

1 Aralık 1930 tarihinde dünyaya gelen Mehdiyev'in babası şeceresine göre yedi göbek molla soyundan, annesi ise maarifçi Taip Yahin soyundandır. 1944 yılında Sikerten köyünde 7 yıllık okuldan mezun olmasının ardından (o yıllarda zorunlu eğitim 7 yıldır), 1947 yılına kadar Arça Öğretmenler Okulunda (günümüzde Abdullah Tukay Arça Pedagoji Koleji) eğitim alan Mehdiyev, mezun olduktan sonra bir yıl kendi köyüne komşu Sece köyünün ortaokulunda, daha sonra 1948-1950'li yıllarda Kerenne köyünün 7 yıllık ortaokulunda tarih öğretmeni olarak çalışmıştır. 1950-1954 yılları arasında Baltık Donanmasında askerliğini yapan yazar, memleketine döndüğünde (1955-1960'lı

yıllarda) çeşitli ortaokullarda öğretmenlik yapmış ve 1959 yılında Kazan Devlet Pedagoji Enstitüsü Tarih Bölümünden (açık öğretim olarak) mezun olmuştur. 1960 yılında ise Kazan Devlet Üniversitesinin Tatar Edebiyatı bölümüne doktora öğrencisi olarak kabul edilmiş ve 1964 yılında başarılı bir şekilde "Tatar Sovyet Edebi Eleştiri Tarihi (1917-1932)" adlı doktora tezini savunmuştur. Sonrasında ise yine Kazan Devlet Üniversitesinde, Tatar Edebiyatı bölümünde önce öğretim görevlisi, sonra 1968 yılından emekli olana kadar (1990) doçent olarak görev yapmıştır (Zaripova Çetin, 2021: 162).

Sanat hayatına edebiyatçı ve tenkitçi olarak başlayan, halk yazarı olarak anılan Mehdiyev, 20. yüzyıl başı Tatar edebiyatıyla Tatar folkloruna ait, sosyal düşünce tarihi sayfalarını aydınlatan, zengin arşiv belgelerini kaynak alarak yazdığı makaleleriyle kamuoyunda geniş ilgi uyandıran, edebiyat tarihinin zenginliğini göstermede büyük payı olan bir aydındır (TDTEA, 2001: 348). O, Tatar halk edebiyatı ve Tatar eleştiri tarihi alanında bilimsel çalışmalara imza atmıştır (Zaripova Çetin, 2021:162). *Romanlarıyla Kazan Tatar edebiyatına farklı bir soluk getiren yazar, kendine özgü anlatım tarzıyla edebiyatımıza "Mehdiyev üslubu"nu kazandırmıştır. Geleneklerin icrasını bizzat gördüğü ve yaşadığı için olsa gerek, yazarın eserlerindeki geleneksel bayramlar gerçeğini aratmayacak nitelikte gerçekçidir.* (Kurban, 2019: 180). Mehdiyev'in "Turnaların İndiği Yerde" adlı eserinde de söz konusu özellikleri açıkça görülmektedir. Yirmi bir bölümden oluşan eserde, başkahraman olan köylüleri ve köy hayatını pek çok açıdan ele almıştır. Eser, yazarın Avrupa seyahati sırasında gördüklerinin kendi köyünde yıllar önce de var olduğunu fark etmesi sonucu yaşadığı şaşkınlıkla başlamaktadır. Yazar, kültür ve medeniyet açısından üstün sayılan Avrupa'da gördüklerinin kendi köyünde çoktandır var olması ve köydeki insanların kendi ellerinin altında bulunan nimetlere bakış açısını düşünerek köylülerin hayatını ve köy hayatını irdeleyerek anlatmıştır.

Eserde, yazarın memleketi Göbercek köyü, Fransa (Paris, Marsilya, Avignon), Kıbrıs ve Kazan (Arça İlçesi, Çurili, Göbercek, Masra köyleri) mekân olarak geçmektedir. Elbette çalışmanın konusu olan Avlak Öy geleneği köylerde görülmektedir. Günümüzde kaybolan Tatar geleneklerinden biri olan bu geleneğin ismi Tatarca sözlükte; "Anne baba ve evin büyükleri bir yere gidince yalnız kalan ev; bu evde gece oturmak veya kızlar ve delikanlılarla oyun meclisi." (TTAS, 1977; 86) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu gelenek kadın ve kızların eski bir eğlence biçimidir. Tenha bir evde kızlar kendi aralarında ve aynı zamanda erkeklerle de görüşebiliyorlardı. Bu tür eğlenceler genellikle sonbahar-kış dönemine rastlamıştır. Antik çağda (örneğin Bulgar döneminde), bu tür eğlence oyunları su kenarlarında, orman açıklıklarında yapılmış, zamanla tenha ev şeklini almıştır (Timĭrğalin, 2016: 113-114). Kurban bu geleneğin sonbaharda hasat işlerinin tamamlanmasının ardından gerçekleştiğini ifade etmiştir (2019: 185).

Avlak kelimesinin Kazan Tatar Türkçesi sözlüğündeki karşılığı "1. Issız, sakin, tenha. 2.İnsansız ücra yer." şeklinde verilmektedir (Öner, 2015: 39). Tatar Dilinin Anlatmalı Sözlüğünde ise "1. Sessiz, insanların olmadığı, ıssız, tenha. 2. Yön ve yer zaman durumlarında: ıssız, sakin yer. Avlak söz: sır, gizli söz (TTAS, 1977: 86) olarak açıklanmıştır. Avlak kelimesinin etimolojisine bakıldığında L. Celey, av + lak şeklinde deşifre etmiş ve avların (hayvanların) yaşadığı sakin bir yer olarak açıklamıştır (Özbekçede böyle). Tatar dilinin lehçesinde avlak gizli anlamına gelmektedir. Moğolcada avlak-aglak (temiz havalı yer, çorak arazi). Görünüşe göre Rusça pustır' "çorak arazi" manasına da gelir. Avlak söz, gizli kelime, sır demektir (Timĭrğalin, 2016: 113-114). Avlak kelimesi ile ilgili bilgilere bakıldığında geleneğin bu kelimenin manasıyla ilişkisi açıktır.

Günümüzde rastlamadığımız Avlak Öy geleneği Tatar köylerinde çok eski dönemlerde toplum hayatına, millî birliğin sağlanmasına ve kültürün sürdürülebilirliğine katkı sağlamıştır. Muhammed Mehediyev'in "Turnaların İndiği Yerde", Ömer Beşirov'un "Doğduğum Yer Yeşil Beşik" Kerim Tinçurin'in "Sönmüş Yıldızlar" gibi edebi eserlerinde karşımıza çıkan bu geleneği inceleyen Yarullina Yıldırım, "Avlak Öy"ün geçen yüzyılın altmışıncı yıllarına kadar yaşatıldığını belirtmiştir (2017: 49) Bazı kaynaklara göre ise bu gençlerin bir araya gelerek büyüklerinin olmadığı bir evde oturma geleneği yani Avlak Öy geleneği neredeyse geçen yüzyılın 80'li yıllarına kadar sürmüştür (Zaripova, Çetin, 2011: 251). Bu bilgilerden yola çıkarak geleneğin 1960'lı yıllardan sonra nadir uygulandığı ancak 1980'li yıllardan sonra geleneğin uygulanışına rastlanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Geleneğin uygulanışına bakıldığında kızlar *burada el işi yapar, türküler yakar, maniler söyler, aşk hikâyeleri anlatırlar ve oturma evine girmeye çalışan köyün gençlerini eve alarak onlarla bir arada eğlenirlermiş. Çoğu zaman kızların başında yaşlı bir nine kalır ve evin bir köşesine çekilerek kızların ve gençlerin edebe uygun bir şekilde eğlenmelerini sağlarmış* (Zaripova Çetin 2009:54; Zaripova Çetin, 2011: 251).

Anlaşıldığı üzere bu gelenek sayesinde Tatar gençleri sosyalleşmektedir. Avlak Öy hakkında negatif yorumlar yaparak bu evleri ahlaksızlık yapılan yer olarak eleştirenlerin gençliğini unutan insanlar olduğunu düşünen Mehdiyev bu eleştirilere karşı çıkmıştır. "Zamanında "Avlak Öy"leri kötülük yuvası olarak kabul eden ve eleştirenler de az değildi. Bunu, genelde gençliğini unutan insanlar yaptı. Gençler akşam nereye gitsin? Kulüpte konser ya da bir akşam programı olan gün oturmaya gidilmez. Çok istesen bile düzenleyemezsin. Peki, kulüp her akşam açılmazsa o zaman ne yapılır? "Avlak Öy", köylerde kulüplerin olmadığı çok eski zamanlarda ortaya çıkan bir gelenektir" (Mehdiyev, 2015: 404) ifadelerinden anlaşıldığı üzere yazar, eleştiri yapanları kendi gençliklerini unutmakla suçlayarak, gençlerin başka bir sosyal aktivite seçenekleri olmamasından dolayı gençlerin suçlanamayacağını savunmaktadır. Mehdiyev'e göre bu geleneğin ortaya çıkması ve uygulanması vakit geçirecek başka bir yer olmamasından kaynaklanmaktadır.

Mehdiyev'in *Turnaların İndiği Yerde* adlı eserine bakıldığında gençler toplanarak sohbet ettikleri, oyunlar oynadıkları ve çeşitli el işleri (şal örnekleri, nakış, örgü örme, dikiş, vb.) yaptıkları görülmektedir. Mehdiyev, Avlak evlerin işlevi hakkında ise eserinde şu ifadeleri kullanmıştır: "Oturmaya gidilen evde birçok soruna çözüm bulunurdu. Buraya gelen kızlar birbirinden hüner öğrenir (Şal örnekleri, el işi, örme, dikme vb.); genç seçer ve onlarla tanışır, anlaşır; beste türkü öğrenir ve oyun oynarlardı. Sevgi ve aşk konulu türkülerin birçoğu oturmaya gidilen evlerde ortaya çıkmıştır. Kötülüğe gelince… Kötülük yapmak isteyen insana hiçbir yer engel olamaz!" (Mehdiyev, 2015: 404). Anlaşıldığı üzere kızların bir taraftan çeşitli el becerilerini geliştirip, çeyiz hazırlama imkânı bulduklarını, türküler öğrenip hem de söyleyerek oyunlar oynadıklarını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca burada eş seçerek aile kurmaya da bu geleneğin katkı sağladığı söylenebilir. Böylece aslında bu evlerde bilgi, beceri kazanırken gençlerin kendi aralarında eğlenerek eleştirilerin aksine kendilerini ve kültürlerini koruduklarını anlaşılmaktadır.

Mehdiyev, eserinde şal ören kızlar ve Masra gelinleriyle bir arada oturmaya gidilen bir "Avlak Öy"ü hatırladığını belirterek bu gelenek sırasında neler yaşandığını detaylı bir şekilde aktarmıştır. "Oraya köyün en havalı kızı, Zekercan'ın kardeşi Zölhebire damadını getirmişti." cümlesiyle başlamaktadır. Bu bölümde Zölhebire tasvir edilirken "Çiftçinin 1930-1940'lı zor yıllardaki rızkını yiyerek yetiştiğine bakmaksızın korunan endamlı boyu…" (Mehdiyev, 2015: 405) ifadeleriyle Zölhebire'nin güzelliği anlatılırken toplum hayatı da yansıtılmıştır. 1930-40'lı yıllardaki kıtlık dönemlerinde de toplumun geleneklerine bağlı oldukları görülürken dönem şartlarında bir damadın görülmesinin önemli olduğu da anlaşılmaktadır.

Mehdiyev'in anlatımda tarih detayına önem vermesi şartların hem geleneği hem de insanları nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir. Komşu evin "Avlak Öy" olduğu ve burada toplanan kızları anlattığı bölümdeki "…kızların nefesi kesildiğinden sesleri çıkmıyormuş. Damat mı? O da nasıl birisi? Bu olay, 1940'lı yıllarda gerçekleşiyor… Evlenme mutluluğuna eren kız nasıl oluyor? O damadın belki de kendisi gibi iyi niyetli dostları da vardır, kim bilir?" (Mehdiyev, 2015: 406) ifadeleriyle olayın 1940'lı yıllarda geçtiğini belirtmesi kızların yanlış değerlendirilmesinin de önüne geçmektedir. Çünkü 40'lı yıllarda 1941-1945 yılları arasında gerçekleşen Büyük Vatan Savaşı sırasında köydeki erkeklerin savaşa gitmesi ve büyük kayıplar verilmesi yüzünden savaş ve sonrası dönemde yani 1940'lı yıllarda evlenmek eskisi kadar sık karşılaşılan bir durum değildir. Kızlar, varsa askere yolladıkları sevdiklerinin yollarını gözlerlerdi. Bu durum Mehdiyev'in oturma sırasında söylendiğini aktardığı türkülerden de anlaşılmaktadır.

"Efkârlanma kuş, vururlar…
Biz efkârlansak da olur
Gurbete gönderiyorlar…" (Mehdiyev, 2015: 407).

"Her çeşit bilgili, kültürlü insanın bir araya geldiği yerlerde oluşabilen zor bir an; birçok şey konuşulabilir ancak kelimeler boğazda düğümlenir, sessizlik olur… Burada da böyle oldu. Farkında olmadan parmaklarında şal şişini oynattılar, şaklatıp sakız çiğnediler ama herkesin aklını tek bir soru kurcaladı: 'Damat, kim o? Nasıl birisi? Köyümüzde savaş sonrası damat olan ilk kişi kim?'" (Mehdiyev, 2015: 408). Bu ifadelerden de anlaşılıyor ki Büyük Vatan Savaşı sonrasında da bu gelenek sürdürülmüştür. Dolayısıyla zor şartların ya da bireysel üzüntülerin "Avlak Öy" geleneğini aksatması veya durdurması söz konusu olmamıştır. 1938'de gençlerin askere alınması sürecini anlatan yazarın "Demek ki köy bir nevi boş kalacak. Demek ki otuza yakın genç kız sevdiği gençten ayrı kalacak, 'Avlak Öy'e gidince keder içinde oturacak." (Mehdiyev, 2015: 309) ifadeleri genç kızların sevdikleri askere gitse dahi bu geleneği sürdürdüklerini göstermektedir. Asker yolu gözleyen genç kızların da Avlak Öyde bulunması, bu geleneğin gerçekten sosyalleşme işlevi taşıdığının ve art niyete yer olmadığının ispatıdır.

Avlak Öylerde genç kızlar kendi aralarında malzeme toplayarak yiyecekler hazırlar, sofralar kurar, oyunlar oynayıp türküler söylerler. Hatta bu arada normalde "Avlak Öy"de yeri olamayan küçük çocuklara da eğlence çıktığı görülmektedir. "Zülfiye, arada bir gençlere 'Avlak Öy' düzenlerdi. Kız arkadaşlarından birer avuç un ve on tane patates toplayıp orada oturma yemeği yapar ve oturmaya gelen gençlerle oyunlar düzenlerdi. İhtiyar Maşa olup *Çabata* bestesini çalar, ala kula Nigaj kılığına girip *Çabata* bestesiyle oynar, Nigaj'ın babası olup türkü söyler ve bunun gibi birçok rolü yalnız başına yapardı. Aynı zamanda malzemesi herkesten toplanarak pişirilen oturma evi keşkeğinin birazını herkesten gizli oturma evine girme hakkı olmayan yaşı küçük çocuklara yedirirdi. Keşkeğin azaldığını gören kızları kandırmaya çalışır, hatta onları birbirine düşürürdü." (Mehdiyev, 2015: 397). Bu ifadelerle aynı zamanda kızların yetenekleri ön plana çıkarılırken Kazan Tatar toplumunda çok eski dönemlerde de kadınların kısıtlanmadığı anlaşılmaktadır.

"Avlak Öy"de söylenen türkülerin de toplumsal hayatın aynası olduğu söylenebilir. Mehdiyev'in eserindeki ifadelerde bu durum açıkça görülmektedir. "'Alman ezgisi' köyümüzde aniden duyuldu. 1941 yılının sonbaharında avlak öyde hep bu ezgiyi söylemeye başladılar. Sanki sadece üç ezgi vardı. Sessizce şal ören gelin ya da genç kız, birden derin bir nefes alıp ağzının içinden bu ezgiyi söylemeye başlardı. Bu anı bekleyen garmuncu, garmun tuşlarının kemiklerinden gürültülü bir şekilde parmaklarını kaydırarak tüm hızıyla çalmaya başlardı. Tüm kalbiyle içten bir sesle söylerlerdi.

Bindim atın sırtına,
Gittim Alman yerine ley;
Alman yeri yeşil çimen,
Ya dönerim ya dönemem." (Mehdiyev, 2015: 437).

Bahsi geçen türkü o dönem delikanlıların sevdiklerini geride bırakarak savaşa gittiğini ve savaşa giden gençlerin ardından ise sevdiklerinin özlemle beklediğini açıkça anlatmaktadır.

"Avlak Öy" geleneğinde tüm ritüeller özenli bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Oturulacak ev temizlenir, yiyecekler hazırlanır ancak özel bir misafir geldiğinde bu durumun daha da titizlikle yapıldığı "Zölhi'nin eşinden daha büyük, daha önemli bir şahıs, bir olay olacağı kimsenin aklının ucundan bile geçmiyordu. Şallar örülmedi, ağızlar diller bağlandı… Gaz lambasının fitilini makasla düzeltip kestiler ve sıcak lambanın içini üfleyerek temizlediler. Pencerelerdeki perdeleri hızlıca bir o tarafa bir bu tarafa çektiler. Döşemeleri iki kez süpürüp temizlediler. 'Zölhi eşini getirecek!'" (Mehdiyev, 2015: 406) ifadelerinden anlaşılmaktadır.

"Nihayetinde kızlar, arkasındaki gümüşü dökülmüş ve camla tahtasının arasına bayağı hamamböceği yumurtası toplanmış olan kocaman aynanın önüne üşüştüler. Kaşa, saça, yüze bir kez daha çeki düzen verildi, sesli bir şekilde saçlar tarandı." (Mehdiyev, 2015: 406) ifadeleri vasıtasıyla oturmaya giden kızların süslenmeyi de ihmal etmedikleri dolayısıyla çevreye olduğu kadar kendilerine de özen gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak Muhammed Mehediyev'in "Turnaların İndiği Yerde", Ömer Beşirov'un "Doğduğum Yer Yeşil Beşik" Kerim Tinçurin'in "Sönmüş Yıldızlar" gibi edebi eserlerinde karşımıza çıkan bu geleneğin uygulandığı dönemde gençlerin sosyalleşmesine ve kültürel devamlılığı sağlamalarına katkısı açıktır. Günümüze gelindiğinde ise gençlerin Avlak Öy geleneğini uygulamadığı ve hatta çoğunluğunun böyle bir gelenekten haberdar olmadığı açıktır.

Muhammed Mehdiyev'in eserinde gençlerin yemekler yapıp sofralar kurdukları, oyunlar oynayıp, türküler söyleyerek kültürel devamlılığı sağladıkları ve birbirlerine bilgi becerilerini aktarırken aynı zamanda eğlendikleri görülmektedir.

Mehdiyev, eserinde tarihleri de aktardığı için rutin zamanlarda olduğu gibi zor dönemlerde de Avlak Öy geleneğinin uygulandığı açıktır. Savaş yılları ve sonrasında da bu gelenek sürdürülmüştür. Böylelikle geleneğin zor zamanlarda gençleri bir arada tuttuğunu ve zor dönemleri atlatmak için bu gelenek sayesinde birbirlerinden güç aldıklarını söylemek gerekir.

Kısaltmalar

TTAS: Tatar Tĕlĕnĕŋ Aŋlatmalı Süzlĕgĕ

TDTEA: Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Ansiklopedisi.

KAYNAKÇA

Kurban, Roza (2019). "Möhemmet Mehdiyev'in *Turnaların İndiği Yerde* Adlı Romanında Kazan Tatar Gelenekleri" TÜRK DÜNYASI Dil ve Edebiyat Dergisi. S.47, s.177- 194.

Mehdiyev, Mŭḫemmed (2015). *Kĕşĕ Kite – Cırı Ḳala.* Kazan: Tatarstan Kitap Neşriyatı.

Öner, Mustafa (2015). *Kazan Tatar Türkçesi Sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tatar Tĕlĕnĕŋ Aŋlatmalı Süzlĕgĕ C1, Kazan: Tatarstan Kitap Neşriyatı, 1977.

Timĕrġalin, Adlĕr (2016). *Milliyet Süzlĕgĕ 1.* Kazan: Tatarstan Kitap Neşriyatı.

Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Ansiklopedisi: (Nesir-Nazım). Ankara: Kültür Bakanlığı, 2001.

Yarullina Yıldırım, Ramilya. (2017). "Tatar Geleneklerinden "Avlak Öy"" *22.Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu*, Üsküp, Macedonia, s.49-57.

Zaripova Çetin, Çulpan (2009). *Tatar Türklerinin Gelenek ve Görenekleri.* Ankara: Karadeniz Dergisi yayınları.

Zaripova Çetin, Çulpan (2011). "Ö. Beşirov, A. Şamov ve Mehdiyev'in Eserlerinde Tatar Türklerinin Milî Değerleri" *VI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri.* 25-28 Eylül. Erzurum. s. 251-261.

Zaripova Çetin, Çulpan (2021). Tatar Yazar Muhammet Mehdiyav'in "Turnaların İndiği Yerde" Adlı Eserinde Köy ve Köylülere Özlem" *Türk Dünyası Dil, Kültür ve Edebiyatı İncelemeleri, Türkbilim Araştırmaları Dizisi üçüncü Kitap*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.

КЫРГЫЗ ЭЛИНДЕ «ТЕРГӨӨ» САЛТЫ ЖАНА АНЫН УЧУРДАГЫ АБАЛЫ

Кадиян БООБЕКОВА
Ph.D.
Кыргыз-Түрк "Манас" университети
Гуманитардык факультет, Педагогика бөлүмү
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
kadiyan.boobekova@manas.edu.kg

АННОТАЦИЯ

Бул билдирүүдө Кыргыз элинде элдин биримдикти жана туугандык байланышты сактап турган баалуулуктардын бири – тергөө салты тууралуу сөз болот.

Тергөө салты - Кыргыз элинин жети атасын билүү сыяктуу маанилүү үрп-адаттарынын бири болуп, уруулук идентификациянын айрым көрсөткүчү, жети муунга чейинки туугандар ортосундагы сый-урматты сактоо, ынтымакты бекемдөө жана адептүүлүктүн көрсөткүчү, келиндин же күйөө баланын кайын-журтуна мамилесинин чагылдырылышы катары каралат. Тергөө салты Кыргыз элинин кайын журтундагы улуу кичүүнү сыйлоо, алардын атын атабай, ал атты сылык түрдө, таандык ат атоочтун мүчөсү уланып, сөзмөрлүк, тапкычтык менен тергелип жаткан адам, аял, кыз, балага туугандык байланышына, статусуна, кызматына, ишине, өнөрүнө, сырткы көрүнүшүнө, жашына, жашаган жерине карата өзгөчө сөздөрдү же синонимдерди, лакап аттарды колдонуу аркылуу сөз болуп жаткан адамды туюндуруу менен сакталат. Тергелген адам тууралуу атын атабай туруп, жакшынакай, жагымдуу, назик, көркөм, сыйга татыктуу атты табуу аркылуу туюндуруу келинден айрыкча тапкычтыкты талап кылат, анын тарбия көргөндүгүн айгинелейт. Бул салт аркылуу тил да бай бойдон сакталат. Азыркы убакта бул салт анчалык катуу кармалбай, айрым учурларда унутулуп баратса да, кээ бир жерлерде дагы эле колдонулат да, улуулар аны сактоо керектигин баса белгилеп келишет.

Бул изилдөөнүн максаты – Кыргыз элинин тергөө салтын жана баалуулуктарын ар тараптуу анализдөө.

Изилдөө методдору – илимий адабияттардын анализи, кейс стади, баяндоо методу колдонулду.

Түйүндүү түшүнүктөр: Кыргыз эли, үрп-адат, тергөө салты, сый мамиле, туугандык байланыш.

The Tradition of "Not To Say Someone's Name" As A "Tergoo" in The Kyrgyz Peoples and Its Current Status

ABSTRACT

In this paper will discuss the tradition of not to say someone's name, one of the values that preserves the unity and kinship of the Kyrgyz people.

The tradition of not to saying someone's name or "tergoo" is one of the important customs of the Kyrgyz people, like as knowing the seven generation, and is considered a certain indicator of tribal identification, maintaining respect between relatives up to seven generations, strengthening harmony and an indicator of decency, and a reflection of the attitude of the bride or groom for to their in-laws. The Kyrgyz tradition of respecting the elder and younger in-laws is preserved by not calling them by their names, but by using them politely, using the possessive pronoun, is retained by using special words or synonyms, nicknames, and other names to describe the person about whom being discussed, whether it is a person, woman, girl or child, who is not to saying someone's name, their relationship, status, position, work, profession, appearance, depending on their age and place of residence. Expressing the meaning of a person's name without mentioning it, but by finding a beautiful, attractive, delicate, and respectful name, requires special ingenuity from the bride, and shows her upbringing. Through this tradition, the language is also preserved in its richness. Although this tradition is not as strictly observed today and is sometimes forgotten, it is still practiced in some places, and elders emphasize its importance.

The purpose of this study is to conduct a comprehensive analysis of the Kyrgyz people's investigative traditions and values.

Were used research methods as literature review related to the field, descriptive method, case study.

Keywords: Kyrgyz people, Customs, Tergoo, Not to saying of someone's name traditions, Respect, Kinship ties.

Киришүү

Тергөө салтынын мааниси Кыргыз элинин эл катары, улут катары сакталышында да терең дегенге болот. Бул салттын мааниси тереңде болуп, туугандарды ынтымакка, биримдикке чакырган, бириктирген жана башка уруулардан айырмалаган салт. Илгертен бери б.а. Манас атанын заманынан бери сакталып келип, эл арасында азыркы учурга чейин сакталып келген. Бул Кыргыз элинин байыркы каада-салтын жөн гана улууларга жана кичүүлөргө карата сыйлоо маданияты катары карабастан, туугандык, уруулук биримдикти да бекемдеген жана чагылдырган көрүнүш деп кароого болот.

Тергөө – келин жаңы келгенден баштап, кайын-журтундагы жакын жана алыс туугандардын аттарын тикелей айтпай, башка ат менен сыйлуу, сыпаа шекилде туюндуруусу

менен билинет. Албетте мындай ар бир кишинин атын атабай, башка ат менен атоо, ошол эле учурда аларды таарынтып албагандай жакшы ат табуу - татаал иш. Андай салт келинден ийкемдүүлүктү, тапкычтыкты, ыйбалуу, тартиптүүлүктү, сөз байлыгын сактоону талап кылат. Бул өз учурунда келин менен кайын журттун ортосундагы мамилени бекемдөөгө жардам берип, жаңы үй-бүлөгө тезирээк көнүгүүгө шарт түзөт. Тергөө салты Кыргыз элдик фольклордук чыгармаларында да, заманбап жазма адабий чыгармаларда да көп кездешет. Мисалы, «Каздар кантип акыл үйрөткөн» деген жомокто, агасы аялын уруп жатканын көрүп, иниси же агасына, же жеңесине болушаарын билбей, эшикти тээп качып кетет. Келин кайнисинин аркасынан чыгып: "*Ай уул, токто, эле токто! Койлуу катын куйрук жейт, эрлүү катын таяк жейт. Кетпе уул, кетпе*!"- үй-бүлөдө чыр-чатак боло берет, ага сенин тиешең жок. Үйдө кал, деп, кайнисин кайтарып келет. Мында кыргыз аялдардын жүрүм-туруму, акылдуулугу жана эрксиздиги тууралуу терең сатира жана тарбиялык мааниси бар ойлор берилет. (КЭЖ, 2020).

Эгерде мындан 30-40 жыл мурда келин келген үйдө улуулар менен бирге жаш курагы 2-3 жаштан жогору болгон балдарды да атын айтпай тергөө талап кылынса, учурда деле айрыкча айыл жергесинде же салттуу үй-бүлөлөрдө тергөө салтына маани берилип, өзгөчө улууларды тергөө талап кылынат.

Кыргызда келин күйөөсүн жана анын туугандарын өзү ошол жерде бар болсо да, жокто да атынан айтпай, башка сөз менен атап, тергөө маанилүү. Мындай мамиле үй ээсинин жети атасына да тиешелүү болгон. Кээ бир чоң апалар ошол уруунун атын да айтпай, «биздин уруунун балдары»- деп коюшат.

Кайын журтту тергөө жана улууларга кайрылуу

Кыргыздарда ата-энени, чоң ата-чоң энени, кайын ата-энени, кайната-кайненени өз аты менен чакыруу одоно көрүнүш болуп эсептелет да улуулардын атын атабоо, жакын туугандарга сылык кайрылуу эски салт болуп, азыр мурункуга караганда актуалдуулугун жоготуп баратат. Туугандарды тергөө – бул кыргыз элинин салттуу маданиятында туугандык байланыштары бар улууларды жана кайын-журтту урматтап, аларды түз атын атап эмес, сылык жана таандык ат менен чакыруу адаты. Бул салт кыргыз элинде бүгүнкү күнгө чейин жашап келген улууларга жана кайын журтка сый-урматын билдирген маданий баалуулуктарынын бири.

Мисалы, кайненесин жергиликтүү салтка ылайык "апа" же "эне" десе, кайнатасын "ата", чоң кайын ата – чоң кайын энени "чоң ата" – "чоң апа", таята тарапты да "таята", "таене" – деп, кайрылуусу туура көрүлөт. Улууларга мындай кайрылуу, кайын ата-кайын энесине "ата-апа" деп кайрылуу башка элдерде да кездешет.

Кыргыздар байыркы замандан бери эле улуу кишини атынан атаган эмес. Атынан атаган күндө да «Аба, чоң ата, байке, апа, чоң эне, эже» сыяктуу сөздөрдү кошуп айткан. Ал тургай кичүү балдарды, кыздарды да эркелетип, «эрке» деген сөздү кошумчалап айтышаар эле. Ушундай урматтоого сөздөрдү кошпой, орой түрдө айткан адамды жек көрүп, «Сен анын бешигин терметтиң беле» деп, кагып коюшкан. Улуу адамды атынан атабай, тергеп айтуу өтө эле ыйык эсептелген. Ошон үчүн келиндер эч качан улуу адамды атынан атаган эмес. «Тергөө - терең урматтоонун белгиси. Ата-бабаларыбыздан келе жаткан ыйык салт. Муну келин, кыздарыбыз колдонушу керек. Муну колдонгон келиндер эл ичинде чоң сыйга татыктуу да болушат. Бул ыйык салт бара бара жоюлуп да кетти. Ият бар жерде гана ыйман бар!» - дейт, кыргыздын улуу окумуштуусу Х.Карасаев (1990).

Кайын журтту тергөөнүн өз орду, эрежеси бар. *Келин* күйөөсүнүн ата-энесин «ата-апа» деп тергегендей эле, улуу агаларын "байке", "аке", "ава"; ал эми эжеге "эже" деп; тайларына да "таяке", "таэже" -деп кайрылуусу туура көрүлөт. Кичүүлөрдү "уул", "бала" "кичине бала", "биздин бала" десе, кыздарды да "кыз", "биздин кыз" –деп тергеши, кайним, кайын сиңдим деп аташы күтүлөт. Кичүүлөрдүн да атын атабай, кайын энеси "тергеши керектигин" айткан болсо, тергейт. Кээде жаш өзгөчөлүгү же төрөлүү иретине жараша тергелген кишинин атын атабай, "чоң акем", "ортончу акем", кенже бала", "чоң эжем," ортончу эжем","кичине эжем" - деген

сыяктуу атайын тергөө сөздөрүн колдонуусу да мүмкүн. Кээде алмаштырып ат коюу, синоним сөздү айтуу да мүмкүн.

Күйөө бала кайын журтуна келиндей эле кайын ата –кайын энесине «ата-апа» деп кайрылуусу, агаларга да «байке, аке, ава» -деп, кайнежеге «эже» деп, ал эми кайын ини менен балдызга «кайним», «балдызым» - деп кайрылат. Бирок кичүүлөрдүн атын атай берет.

Кыргызда эженин күйөөсүнө «жезде» деп кайрылса, айрым жерлерде келин болуп келген учурда жашы чоңураак болгон жээндердин да атын атабай, «жээн бала», «жээн кыз», «жээн келин» - деп тергелген учурлар көп кездешет.

Туугандарды тергөөнүн максаты – жалпысынан сый көрсөтүү, туугандык, уруулук байланышты чыңдоо болуп, балдардын бири-бирин таануусуна, жакын туугандар арасында кыз алып берүүгө болбостугун түшүндүрүүгө ынтымакка салым кошуу болуп саналат.

Бул жерде тергөө салты жана анын ишке ашышы жалпысынан **он түрдүү топко** бөлүнүп каралды.

- Тергөө –тапкычтыкты талап кылган ат коюу же жаңы ысым менен атоо;
- Туугандык мамиледе жакындыкты билдирген чагылдыруу;
- Титул, статус, наам дарга жараша атоо;
- Кесипке, кызматка, иштеген ишине, жасаган эмгегине, таанылганына жараша атоо;
- Жашаган жерине жараша атоо;
- Мүнөз, кыял-жоругуна жараша атоо;
- Дене мүчөсү, кебетеси, келбетине жана тышкы көрүнүшүнө жараша атоо;
- Жаш курагына карата атоо;
- Балдарынын аты менен кошо “баланчанын атасы”, ”баланчанын атасы” - деп атоо;
- Күйөөсүнүн же аялынын аты менен “баланчанын күйөөсү” же “баланчанын аялы” - деп атоо;

Бул изилдөөнүн максаты – Кыргыз элинин тергөө салтын жана баалуулуктарын ар тараптуу анализдөө жана жайылтуу.

Бул изилдөөдө илимий адабияттардын анализи, контент анализ, сапаттык изилдөөнүн «окуя анализи» методдору колдонулду. Контент анализ - негизинен бири-бирине окшош маалыматтарды белгилүү түшүнүктөргө жана темаларга топтоштуруп, аларды окугандарга түшүнүктүү боло тургандай формада же тартипте аныктама берүү [Şimşek: 2005: 227]. «Окуя анализи» (phenomenology) методу– бизге чоочун эмес, күнүмдүк турмушта байкалган, бирок терең жана деталдуу билбеген окуяларды анализдеген изилдөө методу болуп саналат (Şimşek, 2005:107).

Тергеле турган кишини жаңы ысым менен атоо

Бул жерде тергеле турган кишинин жакындыгы же окшош аттардын ичинен аны айырмалап көрсөтүү үчүн атына жараша жаңы атты ойлоп табуу маселеси жатат.

Мисалы, Алтын аттуу бирөөнү “Зер, Дилде, Кымбат” сыяктуу аттар менен атоо, Күмүштү да ошол сыяктуу “Аппак, сулуу” десе, Булбул аттуу аялды “Торгой” деп тергөө. Бурулду “Кайрыл, Жаңыл же Адаш” деген ат менен чакыруу буга мисал боло алат. Кымбат деген атты “ баалуу” деп тергесе болот. Тайлак баатырды туугандарынан бир аял телеберүүдө “Бото” деп айтып түшүндүрүп жатат. Жыйынтыгында экөө тең эле төөнөн баласы да. Андан сырткары, кээде тергеле турган адамдын ысымы менен үндөш, окшош сөздөрдү да айтуудан оолак болуп келген. Мисалы, Кулузак деген аттуу кишинин келини “кулумчак” өсүмдүгүн “чырычтын баласы” –деп, ал эми “кулун” деген сөздү да “жабагы” – деп айтчу. Арпа апаны “түктүү буудай” же “ат жеми”–деп келиндери тергешкен.

Кыргыздарда кыздарына табият кооздугу, кымбат баалуу түстүү метал, жер-жемиш, өсүмдүк, гүлдөр, канаттуулар, өзгөчө сайроочу куштардын атын берүү, кээ бир жаныбарлардын атын берүү же ырымдалып коюлган аттар көп кездешет. Ошону менен бирге эркек балдарына да күчтүү болсун, аман болсун, жаны бекем болсун деп ырымдап коюлган

аттар көп. Аларга мисал катары жаныбарлардын, алгыр куштурдын, кээде жемиштердин, мезгилге жараша өзгөргөн табигый кубулуштардын атын да бергенин кездештирүүгө болот. Албетте бул аттар да тергөө учурунда келиндерден тапкычтыкты, туура сүйлөнүү, тергеп жатып, бирөөнүн көңүлүн оорутуп албоону талап кылат.

Көптөгөн кыздардын аттарын туура синоним сөздөр менен атоо маанилүү болуп саналат. Мисалы, кыздын аты Жүзүмкан болсо, аны “Мейиз”, “Кишмиш” –деп атап койгон туура көрүнүш катары эсептелинет. Эгер кыздын аты Мейизкан болсо, аны тескерисинче “Жүзүм” же “Кишмиш” -деп чакырышы мүмкүн. Алма, Алча, Анар деген аттар кыргыздарда көп кездешип, аны жеңелери “Жемиш” – деп чакырса, кээ бири сулуу кыздарды “Данек”- деп да аташы кадимки көрүнүш. Куштардын аттарынан аталган Карлыгач, Торгой, Булбул, Күкүк, Барпы деген аттар да бар. Карлыгачты- чабалекей же чымчык –деп тергесе, Барпыны сары барпы канаттууга окшотуп, “сары чымчык” –деп эркелетип тергеши да мүмкүн. Жомоктон алынган каармандарга карата Күкүк аттуу кызды “Зейнеп” же “Зейнептин түгөйү”, ырчы кыз деп да чакыруусу толук ыктымал. Калтар, Кундуз, Аккоён сыяктуу аттарды да эркелетип, “кара кыз”, “бөжөк” дешет.

Эркек балдарды тергөөдө аларга берилген Арстан, Жолборс, Илбирс, Бөрүбай аттары берилсе, аларды “кабылан”, “кыраан”, “карышкыр аке” дегенин угууга болот. Ошондой эле мал жандуу эл балдарына Койчу, Уйчубек, Жылкыбай, Анатай, Тайлак, Бото, Козубек, Коёнбек, Түлкүбек сыяктуу аттарды да ыйгарышат. Баланын төрөлгөн жерине карап “Жайлообек, Кыштообай сыяктуу аттар берилсе, табият кубулуштарына жараша “Жамгыр, Аяз, Ызгаар” деген аттарды коюшу күтүлөт. Бүркүт, Шумкар, Ылаачын сыяктуу аттарды тергөөдө “алгыр, куш”- деп коюшу да мүмкүн.

Байлыкка байланыштуу Акчабай, Теңгебек, Тиллабай, Дилде сыяктуу аттарды биринин ордуна бирин коюп тергей беришет. Мисалы, Акчаны –Теңге деп, Тилла же Дилдени Алтын деп айтуу толук ыктымал. Кээде балдарын Алмаз, Алтынбек, Күмүшбек –деп атаса да биринин ордуна бирин айтып, чакырганы кездешет. Баланын жаны бекем болсун деп, атын Жаныбек, Темирбек, Таштан деген, ырымдап коюлган ат менен чакырышат.

Туугандык мамиледе жакындыкты билдирген чагылдыруу

Бул жерде 1-жактын таандык мүчөсү уланып “апам”, “атам”, “акем”, “эжем”, “чоң атам”, “чоң апам”, “биздин бала”, “биздин кыз” сыяктуу сөздөр колдонулат. Же жакындыгын билдирүү үчүн “чоң акем”, “кайын агам”, “кайним”, “кайын сиңдим” – деген сыяктуу сөздөр менен туугандарга аныктама берилет. Адебин бийик туткан келиндер кайындарын «биздин бала», «биздин уул», «биздин кыз», «эрке кыз», «кызыке» - деп жүргөндөрдү көрүү, ошол келинге карата ич жылытат. Кыздарын турмушка узатып жатып, энелер да кыздарына эскертет: «Ат тергөө — ата-энеңдин ар-намысы, барган жериндеги жүзүң. Кыял-жоругуң менен элге жаксаң, анда сенин орун-очок алганың». Кээде кйанене да келин келгенде кимдерди тергеп, кимдерди тергебей турганын үйрөтөт.

“Апа, кичине баладан кат келиптир, - деди Алиман” (Айтматов, 2010).

Титул, статус, наамдарга жараша атоо

Бул жерде аты уйкаш же окшош болгон бирөөлөрдү да айырмалаш үчүн аткарган ишинен улам алган наамына жараша тергөө салты, СССР учурунда Социалисттик Эмгектин Баатыры наамы барларды “баатыр же герой”- деп, “Эмгектин ударниги” наамы барларды “ударник аке”, ударник жеңе” - деп тергешкен. Күрөштөн, жарыштан дайыма жеңген кишини атын айтпай, “балбан”, “мерген”, ”улакчы” – деп аташса, аялдарды да “байбиче” апа, “өйдөңкү чоң апа”, эмчи-домчу болсо, “эмчи апа” сыяктуу аттар менен тааныткан. Колунда барлыгына карап “бай”, “бардар”, “кедей”, “жарды” деген аныктамалар да колдонулат. К. Култегиндин “Шыпыргы өмүр” (2012) поэмасындагы Россияга мигрант болуп барган “Манаң палван” буга мисал боло алат.

Кесипке, кызматка, иштеген ишине, жасаган эмгегине жараша тергөө

Туугандарды же кайын-журтундагы кишилерди тергөөдө көп учурда алардын кесибине, кызматына жана жасаган ишине сөз жасоочу *–чы* мүчөсү жана биринчи жактын таандык *–ым*, *-ыбыз* мүчөлөрү улануу менен да ал кишини түшүндүрүүгө болот.

Мисалы, мугалим эже, агай, бухгалтер акем, экономист акем, бригадир акем, партком акем, директор акем, айыл өкмөтү акем, шоопур акем, секретарь эжем, ашпоз жеңе, тракторист акем, автобусчу акем, картошкачы акем, балчы акем, дыйкан акем, малчы акем, уйчу акем, жылкычы жездем, саанчы жеңем, сугатчы акем, майчы акем, сүтчү акем, жолчу акем, кароолчу жезде, доктур бала, доктур аке, инженер, медайым эже, дүкөнчү аке, спортчу бала, күрөшчү же балбан, багбан ж.б.

Жашаган жерине жараша атоо

Туугандардын жашаган жерине, өлкө, шаар, аймак, район, айыл, көчө, тоо, кыр, бел, жон, суунун жээги, ж.б. жерде болгонуна карап, туугандарды тергешет. Мисалы, Россиядагы кыз, Бишкектеги бала, борбордогу эжем, шаардагы акем, тигил айылдагы таякем, Кызыл-Жардагы таежем, микророайондогу жеңем, бул жактагы байкем, жайлоодогу чоң атам, тигил көчөдөгү жездем, ж.б.

Мүнөз, кыял-жоругуна жараша атоо

Адамдардын өзгөчөлүктөрүнө жараша, мүнөзүнө, кыял-жоругуна карап да ат берүү – тергөөнүн жайылган формасы дегенге болот.

Мисалы, адамдын жооштугу, куудулдугу, сөзмөрлүгү, унчукпаганы, коркоктугу, эр жүрөктүгү, баатырдыгы, кыймылынын жайлыгы же ылдамдыгы, кандайдыр бир адаты, үнү, сүйлөгөнү, өнөрү, усталыгы, шайырлыгы, түнттүгү, кырстыгы, берешен, колу ачык же битирлиги да тергеле турган өзгөчөлүктөгө кирет. Анда, жоош акем, уста ава, комузчу аке, уз эже, саймачы эже, оймочу апа, өрмөкчү/ термечи жеңе, ырчы уул, созулган жеңе, шыпылдак жеңе, шайыр жеңе, күркүрөк акем, күлкүчү кыз, куудул аке, жазуучу аке, акын кыз, сыяктуу аттар менен кишини туюндуруп берүүгө мүмкүн. А.Осмоновдун “Ким болду экен?” аттуу поэмасында Баркалбас жана Күлбөс кыз тууралуу элдин аларга берген аты да буга мисал боло алат.

“Айылда бир бир жаш кыз бар гүлдөй толгон,
Сыналып, бойго жетип, сынга толгон.
Жакшы өңдүү, күлүк аттуу далайларга,
Кашкайып, өйдө карап, күлбөй койгон.
Аялдар, Сонун атын кери тергеп,
Айталган, Күлбөс делип, ошол бойдон”.
“Жана да Бактыбек деп ардакталган,
Момун бар, кой оозунан чөп албаган.
Көп жерден, көңүл калган жеңелери,
“и байкуш, барк албас”-деп шылдыңдаган... (Осмонов, 1972:297).

Дене мүчөсү, кебетеси, келбетине жана тышкы көрүнүшүнө жараша атоо

Боюнунун узундугу, чарчылыгы, кыскалыгы, өңү-түсү, чачы, башы, кебетеси, сулуулугу, колу-бутунун узундугу, арыктыгы, болуктугу, чоңдугу, жарашыктуулук, кийген кийими, басканы, ж.б. карап тергөө түрү да көп кездешет. Узун бала, “Кара Асан”, “Сары Шүкүр”, кара кыз, сары кыз, данек кыз, кодо бала, тармал чач кыз, узун чач, сары көйнөк, кара шапкечен, сары тончон аке ж.б. Тергөөнүн жакшы бириктирүүчү жагы менен бирге, кээде иренжиткен араптары да болушу мүмкүн. Ат тергөөдө да тергелген адамга мүнөздүү жерин, сырткы кебетелерин чукуп, ошол «талуу жерин» таап койгон учуру да болгон. Мисалы, «жоош аке», сырты даалдап, ичинде кири жокторду «калдырак аке», шуулдап жүргөндөрдү «суу

жукпас аке», узун бойлууларды «куркут аке», «жыртак», «чоң баш»... өндүүлөрдү кыйыр туугандардын келиндери, жеңелери айта коюшчу (Карасаев, 1990).

Жаш курагына карата атоо

Жаш өзгөчөлүгүнө, улуу- кичүүлүгүнө, курактык катышына карап тергөө түрү да кеңири таралган. Улуу же чоң акем, улуу же чоң эжем, чоң бала, ортончу акем, кичүү акем, кичине бала, улуу кыз, кичине кыз, аксакал акебиз, аксакалыбыз, биздин эже, биздин кыз сыяктуу атоо да элибизде көп кездешет.

Балдарынын аты менен кошо атоо

Туугандык байланышына жатраша кайын журттун атын атабай, аларды балдарынын аты менен атоо да сыйдын белгиси катары каралат. Мисалы, “баланчанын атасы”, ”баланчанын атасы” – деп атын айтпай тергөө, туугандык байланышты сактоодо маанилүү. Мисалы, Анарбайдын атасы, Айгүлдүн апасы, Таалайдын акеси, Аруузаттын жеңеси, Жазгүлдүн кайненеси, ж.б.

Күйөөсүнүн же аялынын аты менен атоо

Көп учурда кайни же кайынсиңдисинин атын айта албагандыгы үчүн аларды тергеп, алар жөнүндө сөз болуп жатса, “баланчанын күйөөсү” же “баланчанын аялы” – деп туюндурушат. Бул да балдардын атасы же энеси дегендей тергөө түрү болуп саналат. Аты айтылбай тургандай жакындык же өз туугандарында да ошондой ат болсо, аны да атабай жубайларынын аты аркылуу таанытат. Бул учурда эки-үч өзгөчөлүктү кошуп айтуу да кездешет. Кошуна айылдагы чоң эжемин баласы, күйөөсү, тигил көчөдөгү кыздын күйөөсү, же Асандын аялы кайынсиңдим, Айшанын күйөөсү кайним, ж.б.

Жыйынтык

Туугандарды тергөөнүн максаты – жалпысынан сый көрсөтүү, туугандык, уруулук байланышты чыңдоо болуп, балдардын бири-бирин таануусуна, жакын туугандар арасында кыз алып берүүгө болбостугун түшүндүрүүгө ынтымакка салым кошуу болуп саналат. Акыркы учурларда салттуу үй-бүлөлөрдө тергөө адаты уланганы менен, көпчүлүгү муну сактабаганга аракет кылууда. Бирок, тергөө биздин элге тиешелүү өзгөчөлүк жана ынтымакты сактоонун, биригүүнүн жана туугандарды таануунун бир куралы катары сакталуусу эл ичинде маанилүү биримдикке салым болмок жана тилдик байлык сакталмак.

Колдонулган адабияттар:

Айтматов Ч. (2010), «Саманчынын жолу», Тандалган чыгармалар 10 томдук, 2010-ж. Бийиктик басмасы, Бишкек.

Айтматов Ч. (2010), «Жамила», Тандалган чыгармалар 10 томдук, 2010-ж. Бийиктик басмасы, Бишкек.

Карасаев Х. (1990), «Камус наама» (Манас сөздүгү), Бийиктик басмасы, Бишкек .

Култегин К. (2008), “Жүрөк конуш” («*Шыпыргы өмүр*»), Бийиктик Басмасы, Бишкек.

Осмонов А. (1972), «Көл толкуну» («*Ким болду экен*?»), Кыргызстан басмасы, Фрунзе.

Şimşek, H. (2005), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri / Коомдук илимдерде сапаттык изилдөө методдору [Текст] / H. Şimşek.- Анкара, - 227 б.

21. YÜZYIL BECERİLERİ VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İŞ BULMA KAYGISI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Gülşen ÇETİN AYDIN
Doç. Dr.
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Karaman/TÜRKİYE
gulsenaydin@kmu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8371-2251

Ahmet Burhan ÇAKICI
Prof. Dr.
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Karaman/TÜRKİYE
ahmetburhan@kmu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4848-3278

Kubilay ÖZER
Dr. Öğretim Üyesi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Karaman/TÜRKİYE
kubilayozer@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4043-5047

ÖZET

Üniversite yılları öğrencilerin hayatlarının en önemli ve kaygılarının en yüksek olduğu dönemdir. Özellikle kaygılarının temelini mezuniyet sonrası işsizlik korkusu oluşturmaktadır. İş bulma kaygısı, öğrenciler üzerinde baskı, stres ve umutsuzluğa neden olmaktadır. Öğrencinin iş bulma kaygı düzeyini cinsiyeti, kişiliği, strese dayanma düzeyi, umut düzeyi, okul başarısı, arkadaş çevresi gibi birçok faktör etkilemektedir. Eğitim yaşantılarının son yıllarını yaşadığını fark eden ve stresle başa çıkmada zorluk, umutsuzluk yaşayan kaygı düzeyleri yüksek öğrenciler gelecek kaygısını daha çok yaşamaktadır.

Eğitim, bireyi birçok yönden geliştirmeyi ve hayata hazırlamayı amaçlarken; beceri, bireyin belli bir işin üstesinden gelebilmesi ve o işe yatkınlık gösterip amacına uygun bir şekilde başarabilmesi ve sahip olduğu zihinsel kaynakların uygulamaya aktarılması sürecidir. Üniversite öğrencilerinin becerilerinin gelişmeye ve içinde bulundukları yüzyılın koşullarına uyum sağlama ihtiyaçları bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri tam burada karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin öğrenme eğilimlerini ve başarılı olmaları için edinmeleri gereken üst düzey becerilerini ifade etmektedir. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanırken aktif rol oynaması ve hazır bilgiye ulaşmak yerine kendilerinin keşfetmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 21. yüzyıl becerilerinin üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısı üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Son yıllarda yaşanmış olan, eğitim ve istihdamı doğrudan etkileyen ekonomik krizler, toplumsal felaketler, istihdam sorunları, tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi ve ülkede yaşanan ekonomik krizler göz önüne alındığında çalışmanın gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: İş bulma kaygısı, Beceri, Öğrenci.

An Assessment of 21st Century Skills and Employment Anxiety of University Students

ABSTRACT

The university years are the most important and most anxious period of students' lives. The basis of their anxiety is the fear of unemployment after graduation. Anxiety about finding a job causes pressure, stress and hopelessness on students. Many factors such as gender, personality, stress tolerance level, hope level, school success and circle of friends affect the student's anxiety about finding a job. Students who realize that they are in the last years of their education and have difficulty coping with stress and hopelessness experience anxiety about the future more.

While education aims to develop the individual in many ways and prepare him/her for life; skill is the process of an individual being able to handle a certain task and being able to show an aptitude for that task and succeed in a way that is suitable for its purpose and transferring the mental resources he/she has to the application. University students need to develop their skills and adapt to the conditions of the century they are in. 21st century skills come into play right here. These skills express the students' learning tendencies and the high-level skills they need to acquire to be successful. Students need to play an active role in gaining 21st century skills and discover them themselves instead of reaching for ready-made information.

The purpose of this study is to evaluate the effects of 21st century skills on the job anxiety of university students. Considering the economic crises, social disasters, employment problems, pandemics affecting the whole world and economic

crises in the country that have been experienced in recent years and directly affecting education and employment, the necessity and importance of study becomes evident.

Keywords: Job anxiety, Skill, Student.

GİRİŞ

21. yüzyıl, teknolojik ilerlemeler ve küresel rekabetin iş piyasasını dönüştürdüğü bir çağ olarak tanımlanmaktadır (World Economic Forum [WEF], 2020). Özellikle dijitalleşme ve otomasyon, işverenlerin aradığı becerileri kökten değiştirmiş, üniversite öğrencilerinin istihdam edilebilirlikleri üzerinde yeni bir baskı oluşturmuştur (Schwab, 2016). Bu dönemde, küreselleşmenin ve teknolojinin hızlı gelişimi, iş dünyasında köklü değişimlere neden olmaktadır. Bu değişim, bireylerin yalnızca alan bilgisine değil; aynı zamanda aynı zamanda problem çözme, iletişim, takım çalışması, dijital okuryazarlık gibi çok yönlü becerilere sahip olması gerekmektedir. Öte yandan geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kalması, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, dijital okuryazarlık ve duygusal zeka gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Özellikle üniversite öğrencileri, iş gücü piyasasındaki rekabetin artmasıyla birlikte mezuniyet sonrası iş bulma konusunda kaygı yaşamaktadır (OECD, 2021). Bu durum, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemine entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Küresel ekonomik değişim, teknolojik dönüşüm ve iş gücü piyasasının evrimi, bireylerden çok yönlü becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Özellikle üniversite öğrencileri, mezuniyet sonrası istihdam konusunda büyük bir belirsizlik yaşamaktadır. Bu belirsizlik, iş bulma kaygısına neden olmakta ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Tuncer, 2021).

Türkiye'de genç işsizliğin %15'1'i aşması (TÜİK, 2025), üniversite öğrencilerinin kariyer endişelerini daha da artırmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda belirsizlik yaşadıklarını ve bu süreçte soft skills (yumuşak beceriler) eksikliğinin kaygıyı tetiklediğini göstermektedir (Kılıç & Yılmaz, 2022).

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile iş bulma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin sahip oldukları becerilerin istihdam kaygısını nasıl etkilediği analiz edilecek ve çözüm önerileri sunulacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

21. Yüzyıl Becerileri ve İş Bulma Kaygısı

21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi bireylerin modern dünyada başarılı olabilmeleri için gerekli olan yetkinlikleri kapsar (Partnership for 21st Century Skills [P21], 2009). Bu beceriler, sadece iş yaşamında değil, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de temel bir role sahiptir.

21. yüzyıl becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi çok yönlü becerileri kapsamaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Bu beceriler, bireylerin karmaşık sorunları çözebilmesini, yenilikçi düşünebilmesini ve teknolojiyi etkin kullanabilmesini sağlamaktadır.

Özellikle iş dünyasında bu becerilere sahip bireylerin tercih edildiği görülmektedir. OECD (2018) raporuna göre, işverenler artık yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel becerilere de önem vermektedir.

Bu beceriler üç temel başlıkta toplanabilir:

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri: Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik.

Dijital Okuryazarlık Becerileri: Bilgi ve medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı.

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik, öz-yönetim, liderlik ve sorumluluk.

Üniversite öğrencilerinin büyük bir bölümü mezuniyet sonrası iş bulamama korkusu yaşamaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar, genç işsizlik oranlarının yüksek olduğunu ve üniversite

mezunlarının iş gücü piyasasına entegrasyonunun beklenenden zor gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (TÜİK, 2023). Bu durum, öğrencilerde ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkiler yaratmakta; kaygı, stres ve gelecek korkusuna yol açmaktadır (Karakaya ve Yıldırım, 2020).

Öğrencilerin bu kaygılarla baş edebilmeleri için sahip olmaları gereken yetkinliklerin başında 21. yüzyıl becerileri gelmektedir. Bu beceriler, mezun bireyin sadece bir çalışan değil, aynı zamanda girişimci, yaratıcı ve uyum sağlayabilen bir birey olarak öne çıkmasını sağlar.

İşsizlik oranlarının yüksekliği ve mezun sayısındaki artış, üniversite öğrencilerinin geleceklerine dair kaygılarını artırmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük bir bölümünün iş bulamama korkusu yaşadığını ve bunun akademik başarılarını da etkileyebildiğini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Altınok, 2020).

İş bulma kaygısı, bireyin öz yeterlik düzeyini, kariyer kararlarını ve hatta psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak bu kaygı, gerekli becerilere sahip bireylerde daha düşük düzeyde görülmektedir (Karacan ve Yıldız, 2022).

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

Son yıllarda yapılan çalışmalar, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin iş bulma sürecinde daha avantajlı olduklarını göstermektedir. Bu bireyler, iş görüşmelerinde kendilerini daha iyi ifade edebilmekte, problem çözme ve takım çalışması gibi yetkinlikleriyle öne çıkmaktadır. Özellikle dijital yetkinliklerin artması, uzaktan çalışma ve serbest çalışma gibi yeni istihdam biçimlerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca dijital becerilere sahip öğrencilerin uzaktan çalışma, serbest meslek gibi alternatif istihdam biçimlerine daha açık oldukları görülmüştür (World Economic Forum, 2020). Bu da iş bulma kaygısını azaltan önemli bir faktördür. Bu durum, bireylerin sadece iş bulma süreçlerinde değil, aynı zamanda kendi işlerini kurmalarında da kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır.

Görsel Okuryazarlık, eleştirel düşünme, çevik öğrenme gibi beceriler, öğrencinin sürekli değişen iş koşullarına hızlı adapte olmasını sağlar. Böylece işsizlik korkusu yerini daha kontrollü ve özgüvenli bir kariyer planlamasına bırakabilir (Anderson, 2016).

21. yüzyıl becerileri ile üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygıları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, bu becerilerin öğrencilerin istihdam edilebilirliğini artırdığına ve işsizlik kaygılarını azalttığına dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ancak bu becerilerin kazanımı, bireysel çabalardan çok eğitim sisteminin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Öncelikle, Trilling ve Fadel (2009), bireylerin bilgi çağında başarılı olabilmeleri için geleneksel bilgi aktarımının ötesinde eleştirel düşünme, yaratıcılık ve dijital yetkinlik gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini savunur. Bu bağlamda, yalnızca akademik başarıya odaklanan müfredatların öğrencileri iş hayatına hazırlamada yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır.

Benzer şekilde, OECD (2021) tarafından yayımlanan Education at a Glance raporunda, iş dünyasında aranan becerilerin önemli bir kısmının bilişsel olmayan yetkinlikler (soft skills) olduğu ifade edilmiştir. Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin büyük bölümü ise bu tür becerileri kazanmakta güçlük çekmektedir. Bu durum, yüksek öğrenim görmelerine rağmen işsizlik oranlarının yüksek olmasına neden olmaktadır (TÜİK, 2025).

Karakaya ve Yıldırım (2020), Türkiye'deki üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin işsizlik korkusu ile birlikte kaygı düzeylerinin arttığını ve bu durumun akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, üniversite eğitimlerinin onları iş hayatına hazırlamada yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum, 2020) Future of Jobs raporuna göre ise işverenlerin en çok talep ettiği beceriler arasında karmaşık problem çözme, öz-yönetim, aktif öğrenme ve teknoloji kullanımı yer almaktadır. Ancak bu becerilerin çoğu üniversite müfredatlarında sistematik olarak yer almamaktadır. Bu da üniversite mezunlarının işe alım süreçlerinde zorlanmasına neden olmaktadır.

Ayrıca, Türkiye'de yapılan son saha araştırmalarından biri olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2023 Mezun İzleme Araştırması, üniversite mezunlarının iş bulma süresinin ortalama 12 aya kadar uzayabildiğini ve mezunların %47'sinin mezuniyet sonrası iş arama sürecinde yeterli donanıma sahip hissetmediğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygılarının azaltılması için yalnızca kariyer hizmetleri değil; bütüncül, beceri temelli bir eğitim reformuna ihtiyaç vardır. Özellikle dijital okuryazarlık, iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının kazandırılması, öğrencilerin iş dünyasına adaptasyon sürecini kolaylaştıracaktır.

SONUÇ

21. yüzyıl becerileri, üniversite öğrencilerinin sadece iş bulma sürecinde değil, kariyer gelişiminde ve yaşam doyumunda da belirleyici bir faktör haline gelmiştir. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi için üniversite müfredatlarının güncellenmesi, uygulamalı eğitimlerin artırılması ve kariyer merkezlerinin aktif rol üstlenmesi önemlidir.

21. yüzyıl becerileri, üniversite öğrencilerinin sadece akademik değil, aynı zamanda profesyonel başarıları için de kritik öneme sahiptir. Bu beceriler öğrencilerin iş gücü piyasasında fark yaratmalarını sağlamakta ve iş bulma kaygılarını azaltmaktadır.

Öneriler:

Üniversiteler, müfredatlarına 21. yüzyıl becerilerini entegre etmelidir.

Kariyer merkezleri, öğrencilere dijital ve sosyal beceri eğitimleri sunmalıdır.

Öğrencilere staj, gönüllülük gibi uygulamalı deneyim fırsatları sağlanmalıdır.

Üniversiteler, 21. yüzyıl becerilerini temel alan ders içerikleri oluşturmalıdır.

Öğrencilere yönelik dijital beceri ve kariyer gelişimi eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.

İş dünyasıyla iş birliği içinde mentorluk ve staj programları artırılmalıdır.

Bu sayede üniversite öğrencileri, mezuniyet sonrası daha az kaygı yaşayarak, bilgi, beceri ve özgüvenle iş hayatına atılabileceklerdir.

KAYNAKÇA

Anderson, C. (2016). The Long Tail: Why the Future of Business is Selling Less of More. Hyperion.

Karakaya, H., ve Yıldırım, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 40(2), 185-202.

Karacan, H., ve Yıldız, R. (2022). Üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısı ve kariyer uyumları arasındaki ilişki. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9(1), 45-60.

Kılıç, S. & Yılmaz, A. (2022). *Türkiye'de genç işsizliği ve üniversite mezunlarının istihdam kaygıları*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing.

OECD. (2021). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing.

OECD. (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). Framework for 21st Century Learning. Retrieved from http://www.p21.org

Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.

Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass.

Tuncer, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik kaygıları ve umut düzeyleri. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 14(3), 112-130.

TÜİK. (2025). İşgücü İstatistikleri, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0%C5%9Fg%C3% BCc%C3%BC-%C4%B0statistikleri-Mart-2025-54061&dil=1 Erişim Tarihi: 20.05.2025

Yıldırım, H., ve Altınok, H. (2020). Genç işsizliği ve üniversite öğrencilerinin iş bulma endişesi. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Dergisi, 7(2), 77-95.

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Retrieved from http://www.weforum.org, Geneva: WEF.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). Mezun İzleme Araştırması 2023. Ankara: YÖK Yayınları.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KARİYER FARKINDALIĞI VE GELECEK KAYGISI: LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Kubilay ÖZER
Dr. Öğr. Üyesi
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Karaman/TÜRKİYE
kubilayozer@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4043-5047

Gülşen ÇETİN AYDIN
Doç. Dr.
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Karaman/TÜRKİYE
gulsenaydin@kmu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8371-2251

ÖZET

Kariyer farkındalığı, bireylerin mesleki hedeflerini belirleme ve iş dünyasına bilinçli bir şekilde hazırlanma süreci olarak tanımlanırken, gelecek kaygısı ise işsizlik, finansal istikrarsızlık ve mesleki tatminsizlik gibi faktörlerden kaynaklanan belirsizlik ve stres durumu olarak ele alınmaktadır. Literatürde gençlere yönelik kariyer farkındalığı ve gelecek kaygısının ayrı ayrı ele alındığı çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Her iki kavramın birlikte ele alındığı akademik araştırmalar merak konusudur. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı ve gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi sistematik bir literatür taraması yoluyla derleyerek incelemektedir. Çalışmada makale taraması yöntemi kullanılmıştır. "Kariyer farkındalığı" ve "gelecek kaygısı" anahtar kelimeleri birlikte YÖK tez arama, Google akademik, Scopus, Web of science, Piri AI veri tabanlarında önce Türkçe sonra İngilizce dillerinde son on yıl da yapılan çalışmalarda taranmıştır. Veri tabanlarında anahtara kelimelerin yer aldığı 12723 çalışma bulunmaktadır. Terimlerin üniversite öğrencilerinde benlik saygısı, öz yeterlilik, kişilik özellikleri, stres, psisokojik dayanıklılık, duygusal zeka, staj, iş deneyimi, mesleki rehberlik, istihdam imkanları gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Değerlendirme sürecinde, mükerrer kayıtlar, açık erişime kapalı çalışmalar, üniversite öğrencileriyle yapılmayan araştırmalar ve her iki anahtar kelimeyi birlikte ele almayan çalışmalar kapsam dışı bırakıldığında, konunun üç tez çalışması ve üç makalede ele alındığı görülmüştür. Elde edilen araştırmalarda, öğrencilerin kariyer farkındalığı ve gelecek kaygısının bireysel, psikososyal ve çevresel faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir. Çalışmalarda, kariyer farkındalığı yüksek bireylerin geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, kariyer farkındalığının artırılması için eğitim hayatının erken dönemlerinden itibaren kariyer rehberlik hizmetlerinin sunulması, üniversite eğitiminde staj, uygulama ve saha çalışmalarına ağırlık verilmesi, ayrıca üniversite-sektör iş birliğinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, bireyin psikolojik ve mesleki uyumunu desteklemek amacıyla psikolojik dayanıklılığın artırılması ve istihdam ile ekonomik istikrara yönelik geliştirilen politikaların öğrencilere etkin bir şekilde ulaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Üniversite, Öğrenci, Kariyer, Gelecek, Kaygı.

Career Awareness and Future Anxiety in University Students: A Literature Survey

ABSTRACT

Career awareness is defined as the process of determining the professional goals of individuals and preparing for the business world consciously, while future anxiety is considered as a state of uncertainty and stress caused by factors such as unemployment, financial instability and professional dissatisfaction. There are numerous studies in the literature in which career awareness and future anxiety for young people are considered separately. Academic research in which both concepts are considered together is a matter of curiosity. The aim of this study is to Decipher the relationship between career awareness and future anxiety of university students by compiling a systematic literature review. Article review method was used in the study. The keywords "career awareness" and "future anxiety" were scanned together in YÖK thesis search, Google Scholar, Scopus, Web of science, Piri AI databases, first in Turkish and then in English in the last ten years. There are 12723 studies with the keywords in the databases. It is seen that the terms were studied with variables such as self-esteem, self-efficacy, personality traits, stress, psychological resilience, emotional intelligence, internship, work experience, vocational guidance, employment opportunities in university students. In the evaluation process, when duplicate records, studies that were not open access, studies that were not conducted with university students and studies that did not address both keywords together were excluded, it was seen that the subject was addressed in three thesis studies and three articles. In the obtained studies, it is stated that students' career awareness and future anxiety are affected by individual, psychosocial and environmental factors. Studies show that individuals with high career awareness have lower levels of anxiety about the future. This study suggests that in order to increase career awareness, career guidance services should be provided from the early stages of education, internships, practice and field studies should be emphasised in university education, and university-industry cooperation should be strengthened. It is

also suggested that psychological resilience should be enhanced to support individual psychological and professional adjustment, and that employment and economic stability policies developed should be effectively communicated to students.

Keywords: University, Student, Career, Future, Anxiety.

GİRİŞ

Türkiye'deki ve Türk dünyasındaki üniversite öğrencileri, rekabetçi ve sürekli gelişen işgücü piyasalarına adım atarken önemli belirsizliklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu belirsizlikler, öğrencileri mezuniyet sonrası kariyerleri hakkında kritik kararlar almaya ve iş hayatına geçiş gibi zorlu süreçleri yönetmeye itmektedir. Özellikle yapay zeka ve diğer dijital teknolojilerdeki hızlı ilerlemeler, öğrencilerin kariyer planlamasında bilinçli ve öngörülü olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini ve mevcut fırsatları derinlemesine anlamalarını içeren kariyer farkındalığı, gelecekteki kariyer yollarını şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadır. Ne var ki, istihdam beklentilerine, ekonomik koşullara ve bireysel yeterliliklere dair var olan belirsizlikler, öğrenciler arasında artan bir gelecek kaygısına neden olmaktadır.

Gelecek kaygısının potansiyel riskleri göz ardı edilmemelidir.Bu durum, öğrencilerin duygusal ve zihinsel iyilik hallerini olumsuz etkileyerek akademik başarılarını ve kariyer hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırabilir. Ancak doğru yönetilen belirsizlikler, öğrencilere önemli fırsatlar da sunarak esnekliklerini artırabilir, değişime uyum becerilerini güçlendirebilir, problem çözme yeteneklerini geliştirebilir ve kariyerlerine yönelik daha stratejik ve bilinçli kararlar almalarına olanak tanıyabilir. Dolayısıyla, eğitim kurumları ve politika yapıcılar, öğrencilerin hem bu risklerden korunmaları hem de bu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmaları için destekleyici mekanizmalar geliştirmelidir.

Bu çalışmanın amacı, kariyer farkındalığının gelecek kaygıları üzerindeki etkisini değerlendirmek ve literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkiye dair mevcut çalışmaları incelemektir. Elde edilen bulgular, öğrencilere yönelik kariyer rehberliği ve danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Kariyer Farkındalığı Kavramı

Kariyer, bireyin yaşamı boyunca edindiği iş ve meslek unvanlarının oluşturduğu aşamalar bütünüdür (Wise vd., 1976). Buna ek olarak, kariyer; bireyin eğitim süreci boyunca hazırlandığı ve yaşamı boyunca dahil olmayı hedeflediği meslek veya iş alanı olarak da tanımlanabilir (Ndung, 2008). Türk Dil Kurumu'na (2025) göre kariyer yapmak, bir alanda çalışmak, uzmanlaşmak ve mesleki gelişim sağlamak anlamına gelmektedir. Meslek, benzer niteliklere, sorumluluklara ve kazanımlara sahip iş pozisyonlarının genel bir adı iken; iş, belirli bir çalışma alanında gerçekleştirilen ürün veya hizmet üretimini ifade eder (Öztürk ve Şirin, 2021). Kariyer kavramı, yalnızca meslek ya da işten ibaret olmayıp, bireyin mesleki yaşamı boyunca karşılaştığı deneyimlerin yanı sıra iş yaşamı ve sosyal yaşantı ile olan ilişkilerini de içeren kapsamlı bir yapıya sahiptir (Güner ve Hacıferoğlu, 2022; Öztürk ve Şirin, 2021).

Kariyer farkındalığı, bireylerin mesleki kararlarını bilinçli bir şekilde şekillendirmelerini sağlayan bir süreçtir (Savickas, 2013). Super (1980)'in yaşam boyu kariyer gelişimi teorisine göre, kariyer farkındalığı bireyin mesleki rollerini anlamasını ve iş yaşamına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Lent ve Brown, (2002) sosyal bilişsel kariyer teorisi, bireylerin kariyer planlama sürecinde öz yeterlilik, kişisel hedefler, çevresel koşullar ve geçmiş deneyimlerin önemini vurgulamaktadır. Özellikle endüstri 4.0 ile işlerin hızlanan dijitalleşmesi ve otomasyonu bireylerin kariyer deneyimleri üzerine büyük bir etki bırakacağı öngörülmektedir (Hirschi, 2018).

Gelecek Kaygısı

Gelecek kaygısı, bireylerin mesleki ve ekonomik gelecekleri hakkında duyduğu belirsizlik ve stres durumudur (Oral Kara vd., 2020). Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin özellikle mezuniyet sonrası iş bulma sürecine dair yoğun kaygı yaşadığını göstermektedir (Korkmazer, 2020). Zimbardo ve Boyd (1999) zaman perspektifi kuramına göre, bireylerin geleceğe yönelik algıları ve belirsizlik seviyeleri kaygı düzeylerini etkilemektedir. Ayrıca, ekonomik krizler, işsizlik oranları ve

mesleklerin gelecekteki durumu gibi makroekonomik faktörler de öğrencilerin kaygı seviyelerini belirleyen önemli kontrol edilemeyen değişkenler arasındadır (Demirgil, 2021). Literatürde, gelecek kaygısının akademik başarıyı ve mesleki yönelimleri olumsuz etkilediğine dair bulgulara rastlanmıştır (Kocaman ve Kuyu Rol, 2020; Bülbül ve Odacı, 2023). Psikolojik açıdan incelendiğinde, gelecek kaygısı depresyon, anksiyete ve stres gibi duygu durum bozuklukları ile de ilişkili olduğu bildirilmektedir. (Türk vd., 2022). Gelecek kaygısı bireylerin psikolojik sağlığını, kariyer beklentilerini ve genel yaşam doyumlarını etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin belirsizliği nasıl algıladıkları ve baş etme stratejileri, gelecek kaygısının şiddetini belirlemektedir(Alaosman, 2019). Sonuç olarak kişisel özellikler, belirsizlik ve kontrol eksikliği ile doğrudan ilişkili olan bu kavram, bireylerin yaşamlarının farklı alanlarında çeşitli olumsuzluklara yol açabilmektedir. Bu nedenle, gelecek kaygısının yönetilmesine yönelik bireysel ve kurumsal düzeyde stratejiler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Her iki kavramın teorik çerçevede bireysel, psikososyal ve çevresel faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Literatürde öne çıkan değişkenler aşağıda sunulmuştur.

Benlik Saygısı ve Öz-Yeterlik: Bireyin mesleki kararlarına olan güveni, kariyer farkındalığını artırırken kaygıyı azaltabilir (Yıldırım Kurtuluş vd., 2022).

Sosyal Destek: Aile, arkadaşlar ve akademik mentörlerin sağladığı destek, öğrencilerin kariyer planlamasında olumlu bir etkiyebilir (Duman vd., 2019).

Ekonomik Koşullar: Ülkenin ekonomik durumu ve işsizlik oranları, mezuniyet sonrası kariyer kaygısını doğrudan etkileyebilir (Tatlı vd., 2021).

Staj ve İş Deneyimi: Kariyer farkındalığına katkı sağlayarak öğrencilerin iş dünyasına daha iyi hazırlanmasını sağlar (Dost ve Bilgin, 2020).

ARAŞTIRMA

Bu çalışma, sistematik literatür taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri tabanlarında, "kariyer farkındalığı/career awarness" ve "gelecek kaygısı/future anxiety" anahtar kelimeleri Türkçe ve İngilizce dillerinde, 2000-2025 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar taranmıştır. career awareness” and “future anxiety”

BULGULAR

Aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Web of Science,	405/0 çalışma
Yükseköğretim kurulu tez arama,	3 çalışma
Google akademik veri tabanlarında	5200/3 çalışma
SCOPUS 1593 / açık erişim	159/0 çalışma
Web of science 5482 açık erişim	422/0 çalışma
Piri Aİ 43 çalışma	2 tez 1 dergi park

Veri tabanlarında yapılan taramada, terimlerin üniversite öğrencilerinde benlik saygısı, öz yeterlilik, kişilik özellikleri, stres, psikolojik dayanıklılık, duygusal zeka, staj, iş deneyimi, mesleki rehberlik, istihdam imkanları gibi çeşitli değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Mükerer kayıtlar, erişime kapalı yayınlar, üniversite öğrencileri üzerinde yapılmamış araştırmalar ve her iki anahtar kelimeyi birlikte ele almayan çalışmalar ayıklandıktan sonra, bu konunun üç tez ve üç makalede incelendiği belirlenmiştir.

Üstün, (2022) yüksek lisans tez çalışmasında spor bilimleri fakültelerine hazırlanan bireylerin mesleki kariyer farkındalık düzeyleri ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara ilinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, toplam 375 aday (166 kadın, 209 erkek) oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, kariyer farkındalık düzeyi arttıkça bireylerin umutsuzluk ve gelecek kaygılarının azaldığını göstermektedir. Çalışma, mesleki farkındalığın güçlendirilmesinin öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Kaya, (2023) tıpta uzmanlık tezinde, Tıp Fakültesi 6. sınıf öğrencilerinin gelecek ile ilgili kaygı durumları ile kaygıyı etkileyen faktörlerin kariyer planlarına etkisini değerlendirmiştir. Ankara

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 350 son sınıf öğrencisinden 209 öğrenciye ulaşılmıştır. Ailelerinden farklı şehirde yaşayanlar ve ailesinin isteğiyle tıp fakültesini seçenlerde gelecek kaygısı daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin %82,8'i gelecekle ilgili kaygı duyduğunu belirtirken, %46,4'ü mesleğini değiştirmek istediğini belirtmiş, mesleğini değiştirmek isteyenlerde gelecek kaygısının yüksek olduğu görülmüştür. Kaygı nedenleri arasında fiziksel şiddet ilk sırada yer almaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin çoğunun gelecek kaygısı taşıdığı ve aile isteğiyle tıp fakültesi tercihinin kaygıya neden olabileceği belirlenmiştir.

Okyay, (2024) psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) bölümü öğrencilerinin kariyer farkındalığı, stresle başa çıkma tarzları ve gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma sonucunda, kariyer farkındalığı ile gelecek kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şimşek ve Karahüseyinoğlu, (2024) üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kariyer farkındalığı ve gelecek kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Munzur Üniversitesinde öğrenim gören 374 öğrencinin katılımıyla elde edilen veriler, kadın katılımcıların mesleki bilinçlerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin kariyer farkındalığı arttıkça umutsuzluklarının azaldığını göstermiştir. Sonuçlar, öğrencilerin demografik özellikleri ve kişilik tiplerinin kariyer farkındalığı ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Karaman ve Kuşcu Karatepe, (2024) hemşirelik öğrencilerinde gelecek kaygısının kariyer iyimserliği üzerindeki etkisini inlemektedir. 158 hemşirelik öğrencisi ile yürütülmüştür. Cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olunan lise ile gelecek kaygısı ve kariyer iyimserliği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur; ayrıca gelecek kaygısı, gelecek korkusu ve gelecekten umutsuzluk, kariyer iyimserliğini etkilemektedir.

Tutar ve Öner, (2023) spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kariyerlerine yönelik mesleki farkındalıkları ile iş bulma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Munzur üniversitesinden 359 öğrenci katılmıştır. İş bulma kaygısı ile kariyer farkındalığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Kariyer farkındalığı düzeyleri yüksek öğrencilerin iş bulma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir.

SONUÇ

Elde edilen araştırmalarda, öğrencilerin kariyer farkındalığı ve gelecek kaygısının bireysel, psikososyal ve çevresel faktörlerden etkilendiği izlenmektedir. Çalışmalarda, kariyer farkındalığı yüksek bireylerin geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenciler ve mezunlar, gelecekteki istihdam olanaklarını değerlendirirken veya iş arama sürecine girdiklerinde sıklıkla kaygı içeren düşünceler geliştirmekte ve endişe yüklü tutumlar sergilemektedirler. Mezunların iş arama, başvuru yapma ya da kariyer beklentilerini tartışma süreçlerinde kaygılı davranışlar göstermeleri yaygın ve beklenen bir durumdur (Nurul Atikah vd., 2023). Literatürde kariyer farkındalığı yüksek olan bireylerin geleceğe yönelik daha az kaygı duyduğu tespit edilmiştir (Hirschi ve Koen, 2021; Üstün, 2022; Tutar ve Öner, 2023).

Özellikle staj programları, mentörlük hizmetleri ve kariyer danışmanlığı alan öğrencilerin, gelecek kaygısını daha düşük seviyede yaşadığı belirlenmiştir (Dost ve Bilgin, 2020) Ekonomik belirsizliklerin arttığı dönemlerde iş kaybı ve iş arama sürecinin zihinsel sağlık üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Paul ve Moser, 2009). Son yıllarda yaşanan pandemi sonrası iş dünyasındaki değişimlerin öğrenci kaygılarını etkilediği görülmektedir (Uğuz Arsu, 2022; Baş, 2024). Sonuç olarak kariyer farkındalığı, bireylerin mesleki geleceklerini daha bilinçli şekilde planlamalarına yardımcı olurken, gelecek kaygısı ise bireyin psikolojik ve mesleki uyumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Kariyer farkındalığını artırmak için eğitim hayatının erken dönemlerinden itibaren kariyer rehberliği hizmetleri sunulmalı, üniversite eğitiminde kariyer rehberliği hizmetlerinin yaygınlaştırılmalı ve staj olanakları artırılmalı, uygulama ve saha çalışmalarına ağırlık verilmeli ve üniversite-sektör iş birliği güçlendirilmelidir. Öğrencilerin gelecek kaygısını azaltmada psikolojik dayanıklılığı artırmaya yönelik programlar ve ekonomik istikrara yönelik politikalar önemli bir rol oynamaktadır. Psikolojik ve mesleki uyumunu desteklemek amacıyla bu program ve politikaların öğrencilere etkin bir şekilde ulaştırılması önerilmektedir. Gelecekteki araştırmaların, farklı

sosyoekonomik gruplardaki öğrencilerin kariyer farkındalıkları ve gelecek kaygıları arasındaki uzun vadeli ilişkiyi nicel, nitel ve boylamsal yöntemlerle derinlemesine incelemesi, literatür için değerli bir kazanım olacaktır.

KAYNAKÇA

Alaosman, F. B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygisi ve başa çikma yöntemleri*. Yakın Doğu Üniversitesi.

Baş, K. (2024). Üniversite öğrencilerinin gelişim düzeylerine kaygının etkisi : Pandemi döneminde kesitsel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *54*, 1–14.

Bülbül, K., ve Odacı, H. (2023). Analysis of Studies about Academic Anxiety: A Thematic Review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *15*(2), 370–384. https://doi.org/10.18863/pgy.1124868

Demirgil, B. (2021). Makroekonomik değişkenler ile işsizlik ilişkisi: Türkiye üzerine ekonometrik bir analiz. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 13–21. https://doi.org/10.46482/ebyuiibfdergi.863713

Dost, Z. D., ve Bilgin, K. U. (2020). Gençlerin işgücü piyasasına geçişinde deneyim ve staj etkisi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, *1*(1 (January)), 119–153.

Duman, A. E., Kahraman, M., ve Mert, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *Yuzunci Yil Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, *16*(1), 594–619. https://doi.org/10.23891/efdyyu.2019.183

Güner, O., ve Hacıferoğlu, S. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının incelenmesi : Karadeniz bölgesi örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *10*(28), 111–130.

Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, *66*(3), 192–204. https://doi.org/10.1002/cdq.12142

Hirschi, A., ve Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, *126*, 103505. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505

Karaman, M., ve Kuşcu Karatepe, H. (2024). Hemşirelikte gelecek kaygısının kariyer iyimserliği üzerindeki etkisi. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 32–42. https://doi.org/10.46413/boneyusbad.1334028

Kaya, D. (2023). *Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kariyer planları ile gelecek kaygsı düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. T.C. Salğık Bilimleri Üniversitesi.

Kocaman, S., ve Kuyu Rol, E. P. (2020). Öğrencilerin mesleki algı ve beklentileri ile gelecek kaygılarının sektörde çalışma isteği üzerine etkisi: Antalya yükseköğretim turizm öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, *8*(4), 3192–3217. https://doi.org/10.21325/jotags.2020.758

Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı algılarının incelenmesi. *Business, Economics and Management Research Journal*, *3*(2), 141–152. http://www.tuik.gov.tr

Lent, R. W., and Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory. Içinde S. G. Niles (Ed.), *Contemporary Theories of Career Development* (3. baskı, Sayı 3, ss. 76–97). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315276175-6

Ndung, N. O. (2008). *The role of career guidance and counselling in career awareness and planning among public secondary school students in Kenya* (Sayı December). Agerton Universty.

Nurul Atikah, D., Kurniawati, F., and Rifameutia, T. (2023). Students' Career Anxiety: A Systematic Literature Review. *Jurnal Pendidikan Progresif*, *13*(3), 1366–1381. https://doi.org/10.23960/jpp.v13.i3.202335

Okyay, C. (2024). *Kariyer farkındalığı ve stresle başa çıkma tarzları ile gelecek kaygısı arasındaki ilişki:PDR lisans öğrencilerine ilişkin araştırma*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Oral Kara, N., Akın, G., ve Alp, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sınav kaygısı

arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, *2*(2), 150–169.

Öztürk, M., ve Şirin, A. (2021). Kariyer farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlilik güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi. *6.Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 47*(4), 124–134. https://doi.org/10.31857/s013116462104007x

Paul, K. I., and Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(3), 264–282. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practici. Içinde S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Career development and counseling : putting theory and research to work.* (2. baskı, ss. 147–183). Wiley.

Şimşek, A., ve Karahüseyinoğlu, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri, kariyer farkındalıkları ve gelecek kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, *13*(2), 587–609.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(3), 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Tatlı, H. S., Kazan, H., ve Öngel, V. (2021). Kariyer planlama; ülkenin ekonomik itibarı ve kariyer kaygısı açısından bir inceleme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *22*(1), 167–185.

TDK. (2025). *Türk Dil Kurumu*. https://sozluk.gov.tr/kariyer yapmak

Türk, A., Öztürk, M., ve Gökkaya, V. B. (2022). Investigation of the Relationship Between Depression, Anxiety, Stress and Future Anxiety by Canonical Correlation Analysis. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, *4*(3), 262–270. https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.3.06

Tutar, Ö. F., ve Öner, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı ile iş bulma kaygısı arasındaki ilişki. *ROL Spor Bilimleri Dergis*, *4*(3), 1043–1058. https://doi.org/10.5281/zenodo.8353441

Uğuz Arsu, Ş. (2022). Covid-19 pandemisinde öğrencilerin gelecek kaygılarının kariyer geleceği algısı ile ilişkisi. *İşletme | The Business Journal*, *3*(2), 95–114.

Üstün, O. (2022). *Spor bilimleri sınavlarına hazırlanan adayların kariyer farkındalıkları ile gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Wise, R., Charner, I., and Randour, M. Lou. (1976). A conceptual framework for career awareness in career decision-making. *The Counseling Psychologist*, *6*(3), 47–53. https://doi.org/10.1177/001100007600600309

Yıldırım Kurtuluş, H., Kurtuluş, E., ve Yaman, K. G. (2022). Ergenlerin benlik saygısı ile kariyer kaygısı arasındaki ilişki:Gelecek beklentisinin aracı rolu. *Ekev Akademi Dergisi*, *26*(90 Bahar), 283–302.

Zimbardo, P. G., and Boyd, J. N. (1999). Journal of personality and social psychology 1999 zimbardo. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1271–1288.

TURİZMİN YÖRE HALKI ÜZERİNDE KÜLTÜREL ETKİLERİ: BİBLİYOMETRİK BİR İNCELEME

Ozan ESEN
Dr.
Ministry of National Education
Aydın/TURKEY
ozan.esen@adu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1410-6282

Ozgür YAYLA
Doç. Dr.
Akdeniz University, Manavgat Tourism Faculty
Antalya/TURKEY
ozguryayla@akdeniz.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7124-9311

ÖZET

Bu araştırma turizmin yöre halkı üzerindeki kültürel etkilerinin ele alındığı çalışmaların belirlemesi amacıyla yürütülecektir. Araştırma amacına bağlı olarak literatürün ulaştığı somut bilgi birikiminin ne olduğunun tartışılması planlanmaktadır. Zira, son yıllarda bibliyometrik araştırmalar önem kazanmıştır. Herhangi bir bilim dalına ilişkin olarak alanyazının belli dönemlerde incelenmesi, o bilim dalındaki gelişmelerin ortaya konulması açısından önemlidir. Bibliyometrik açıdan bir incelemenin belirli sıklıktaki zaman dilimlerinde gerçekleştirilmesiyle, inceleme konusu olan bilim dalı ya da disiplindeki gelişme çizgisini ortaya çıkarmak söz konusu olabilmektedir. Öte yandan turizmin yöre halkı üzerindeki kültürel etkilerini inceleyen çalışmaların bibliyometrik açıdan incelenmesi belirsizliğini korumaktadır. Araştırma kapsamında 'tourism' 'residents' ve 'cultural effect' anahtar kelimeleri kullanılarak Scopus veri tabanında yer alan çalışmalar elde edilecek, R paket programı aracılığıyla analizleri gerçekleştirilecektir. Araştırmaya bağlı olarak ilgili konuya ilişkin en fazla yayın yapan dergiler, yıllara göre yayın sayılarındaki değişiklikler, trend analizleri ve ülkeler arası iş birliklerinin tespiti planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ilgili alanda çalışan akademisyenlere bir takım teorik öneriler sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Turizm, Kültürel etki, Yöre halkı, Bibliyometri.

Cultural Effects of Tourism on Local People: A Bibliometric Study

ABSTRACT

This research will be conducted to determine the studies on the cultural effects of tourism on local people. Based on the aim of the research, it is planned to discuss what the specific knowledge reached by literature is. Because bibliometric research has gained importance in recent years. It is important to analyze the literature on any discipline in particular periods to reveal the developments in that discipline. Bibliometric analysis can be conducted at a certain frequency of time periods to reveal the line of development in science or discipline that is the subject of investigation. On the other hand, the bibliometric analysis of studies examining the cultural effects of tourism on local people remains unclear. Within the context of the research, the studies in the Scopus database will be obtained by using the keywords 'tourism' 'residents' and 'cultural effect', and analyses will be carried out through the R package program. Based on the research, it is planned to determine the journals with the highest number of publications on the relevant subject, changes in the number of publications by years, trend analyses and inter-country collaborations. According to the results of the research, some theoretical suggestions will be presented to academicians studying in the related discipline.

Keywords: Tourism, Cultural impact, Local people, Bibliometrics.

GİRİŞ

Turizm, dünyanın en büyük istihdam kaynaklarından biri olup özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli bir ihracat kaynağıdır. Bu ülkelerde, turizm, sanayileşme gibi geleneksel ekonomik sektörlere alternatif olarak ekonomik kalkınmayı teşvik etmek ve yoksulluğu azaltmak amacıyla bir araç olarak değerlendirilmektedir. UNWTO, turizmin ekonomik büyüme ve kalkınmaya katkı sağladığını belirtmektedir (Meyer ve Meyer, 2015; Joun ve Kim, 2020). Turizm faaliyetleri, ekonomik kalkınmanın yanı sıra sosyal, kültürel, siyasal ve çevresel alanlarda da etkiler yaratan, ziyaretçilere bölgenin kültürünü ve geleneklerini deneyimleme fırsatı sunan önemli bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Güngör, 2018, Acıelma ve Güngör, 2021). Araştırmalara göre, turizm sadece

ekonomik etkiye değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel olaylar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Turizm faaliyetlerine katılan bireyler ve hizmet sunan yöre halkı arasında yapısal değişiklikler gözlemlenmektedir (Ersoy, 2017).

Turizmin artışı, toplumlar arasında etkileşimleri kaçınılmaz hale getirmiştir. Her yıl milyonlarca kişi, hem yurt içinde hem de yurt dışında seyahat ederek büyük bir nüfus hareketliliği yaratmakta ve bu durum sosyo-kültürel etkileşimlerin önemini artırmaktadır (Ersoy, 2017). Turizm sayesinde insanlar, farklı yerlere gitmekte ve gidilen yerlerde yaşayan insanlarla etkileşime girmektedirler. Yöre halkının ziyaretçilerle etkileşimi ve turizmle ilişkileri, çok sayıda değişken içeren, zamanla değişen ve çok boyutlu bir konu olarak ifade edilmektedir (Işıldar ve Yıldız, 2018).

Turizmin yöre halkı üzerindeki potansiyel etkileri, uzun zamandır tüm paydaşlar tarafından kabul edilmekte ve bu konu araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Turizmin, geliştiği bölgelerde, hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Yöre halkı, bu etkileri değerlendirerek turizmin gelişimine yönelik tutumlarını belirlemektedir. Bu tutumlar, turizmi destekleme veya direnç gösterme şeklinde ortaya çıkabilir. Bu nedenle, yöre halkının turizme yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesi önemlidir (Avcı, 2018). Yerel halkın turizmin olumlu ve olumsuz etkilerine dair algıları ile turizmin geliştirilmesine yönelik tutumları turizm destinasyonlarında sürdürülebilirliğin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Destinasyon paydaşları arasında yerel halkın turizmi destekleme düzeyi, turizmin etkilerine ilişkin algılarının tatmin edici olmasına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Kodaş vd., 2021).

Turizm, her yıl milyonlarca insanın etkileşime girmesine yol açarak turistler ile yerel halk arasında etkileşimler oluşturmaktadır. Bu durum, toplumların iç içe geçmesiyle çeşitli etkiler doğurmaktadır. Turizmin toplumsal etkileri çevresel, sosyal, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlarda incelenmektedir. Turizm, geleneklerden yaşam tarzına kadar birçok olumlu ve olumsuz sosyo-kültürel etki yaratmaktadır. Özellikle turistik bölgelerde, farklı turist profille riyle günlük etkileşim, yerel halkın turist kültüründen etkilenmesine neden olabilir (Baştan ve Alkaya, 2021). Dönbak (2020) kültür ve turizmin birbirleriyle her zaman sıkı bir bağ içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bu veriler ışığında araştırmanın amacı, turizmin yöre halkı üzerindeki kültürel etkilerini ortaya koyan araştırmaların sistematik bir analizini gerçekleştirmektir.

LİTERATÜR TARAMASI

Turizm sektörü, dünyanın en büyük ekonomik sektörlerinden biri olarak iş olanakları yaratmakta, ihracatı artırmakta ve küresel ekonomik ve sosyal refahı desteklemektedir. Günümüzde turizm, kültürler arası etkileşim ve entegrasyonun önemli bir aracı olarak toplumsal yapıların şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Keleş 2021). Turizm sektörü, ulusal ve bölgesel kalkınmada önemli bir rol oynamakta ve ekonomiye büyük katkı sağlamaktadır. Sektörün daha fazla gelişmesi ve olumlu etkilerinin artırılması planlı bir gelişim sürecine bağlıdır. Bu süreçte yöre halkının desteği kritik öneme sahiptir, çünkü yöre halkı, turizm başarısının anahtarı olarak kabul edilmektedir. Sürdürülebilir turizm gelişimi, turistlere ev sahipliği yapan yerel halkın istekliliğine bağlıdır (Eser vd., 2018).

Turizm, ekonomik bir faaliyet olmasının yanı sıra sosyal ve kültürel bir alışveriş niteliği taşımaktadır (Sert, 2017). Küreselleşme, turizm sektöründe önemli değişimlere yol açmaktadır. 21. yüzyılda turistlerin tüketim algıları değişmiş, deniz-kum-güneş yerine alternatif turizm türlerine yönelmişlerdir. Bu türler, dinlenme, eğlenme, sağlık, spor, tarih, kongre ve fuar gibi sosyo-kültürel değerleri ön plana çıkarmaktadır. Kültürel değerlerin varlığı, bir bölgenin destinasyona dönüşmesini sağlarken turizm sektörü de bu değerlerin korunmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kalem ve Deniz, 2018).

Kültür kavramı, Latince "cultura" kelimesinden türeyen, insan-doğa ilişkilerini en iyi ifade eden çok boyutlu bir yapı olarak nitelendirilmektedir. Bu kavram, başlangıçta tarımsal yaşam tarzını tanımlarken 19. yüzyıldan itibaren toplumun becerileri, gelenekleri ve sanatları gibi unsurları içeren bir yaşam biçimi olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise kültür, doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun yarattığı her şey olarak nitelendirilmektedir (Emekli 2021). Turizmin sosyal ve kültürel etkileri, sosyal hayata, değerlere, inançlara, yaşam tarzına ve geleneklere olan etkileriyle

ortaya çıkmaktadır. Turizm destinasyonlarındaki rekreasyon faaliyetleri ve kültürel etkinliklerin artışı olumlu etkiler olarak görülürken kalabalık, kültürel değerlerin değişimi, suç oranlarının artışı ve yabancılaşma gibi durumlar olumsuz etkiler olarak algılanmaktadır. Turizmin büyümesi, genellikle yerel kimlik ve kültürün kaybolmasına yol açabilmektedir (Avcı, 2018). Kalem ve Deniz (2018), turizmin ev sahibi toplum kültürünü olumlu açıdan etkileyen unsurları; yerel kültür bilincinin artması, modern değerlerin yerel bölgelerde tanıtılması, geleneksel el sanatlarının yaşatılması, serbest zaman aktiviteleri ve yabancı dil öğrenimine ilginin artırılması, yerel bölgede yüksek katma değer, yeni iş fırsatları ve toplumsal kurumların oluşumu ile yaşam seviyesinin yükselmesi, yerel mirasların turizm kaynağı haline getirilmesi, tarihi yapıların kimliklerini koruyarak modern yapılarla bir arada var olabilmesi, yerel halkın turizm bilincinin artması ve turizm varlıklarının korunmasına yönelik duyarlılığın yükselmesi olarak nitelendirmiştir. Yöre halkını olumsuz yönde etkileyen unsurlar incelendiğinde ise yerel kültürlerin ticarileştirilmesi ve değersizleştirilmesi, turist tüketimleri nedeniyle geleneksel folklorik değerlerin ve uygulamaların kaybolması, geleneksel ve modern yaşam tarzları arasındaki gerilimin artması, örneğin aile otoritesinin azalması, kadının evdeki rolündeki değişimi ve çekirdek aile yapısının ön plana çıkması, yerel dil ve ahlaki değerlerin zayıflaması, kültürel değerlerin erozyona uğraması, toplum düzenine aykırı durumların (alkol, uyuşturucu, kumar, fuhuş, hırsızlık) ortaya çıkma riskini, turizmin yerel iş olanakları yaratmasıyla geleneksel el sanatlarının unutulmasına yol açmasını ve turizm varlıklarının korunamaması durumunda fiziki bozulmalara uğrayabileceğini vurgulamaktadır (Shalzalal, 2016; Kalem ve Deniz, 2018).

Türkiye'de turizmin yerel halk üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik pek çok nicel ve nitel çalışma bulunmaktadır (Türker, 2020). Turizm faaliyetlerinin etkileri, literatürde çeşitli alanlarda incelenmiştir. En çok ekonomik etkiler öne çıksa da son zamanlarda sosyal ve çevresel etkiler de önem kazanmaktadır (Mesci ve Dönmez, 2016). Ancak sınırlı sayıda araştırma, turizmin yerel halkın kültürü üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Bu nedenle, bu etkileri değerlendirmek, temel özellikleri belirlemek ve gelecekteki araştırma fırsatlarını keşfetmek için kapsamlı ve güncel bir incelemeye acil bir ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, turizmin yerel halk kültürü üzerindeki etkilerine dair güncel literatür kapsamlı bir şekilde incelenerek önceki çalışmalardan daha derinlemesine bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir.

METODOLOJİ

Araştırma teması kapsamında yöre halkının turizmden kaynaklı kültürel etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar bibliyometrik açıdan incelenmiştir. Bibliyometrik yöntem ile akademinin spesifik bir alanında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların belirli özellikleri incelenerek özellikle akademik bir alanda yapılmış çalışmaların belirli özellikleri analiz edilerek alan yazının ulaştığı bulgular hakkında bilgi elde edilmektedir (Güdü ve Dinç, 2017). Aynı zamanda bibliyometrik yöntemin son yıllarda sosyal bilimler alanında oldukça popülerlik kazandığı söylenebilir (Gesso vd. 2024; Wu vd. 2024).

Araştırmada elde edilen makalelerin kaynağının belirlenebilmesi için ilk olarak sosyal bilimler alanında makaleleri tarayan veri tabanları araştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Web of Science ve Scopus veri tabanlarının gerek taradığı makale sayıları gerekse de taranan dergilerin etki faktörleri açısından sosyal bilimler alanında en kapsamlı veri tabanlarından ikisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan her iki veri tabanında da taranan makalelerin oluşturacağı duplikasyon riski açısından yalnızca Scopus veri tabanında yer alan makalelerin incelenmesine karar verilmiştir. Zira, Martin vd. (2018), Scopus veri tabanının Web of Science veri tabanına göre kapsamının daha geniş olduğunu iddia etmektedir.

Makalelere ulaşmak amacıyla 20.03.2025 tarihinde Scopus veri tabanı üzerinden 'residents cultural effect and tourism' anahtar kelimelerini kullanarak bir tarama gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk taramada herhangi bir yıl sınırlamasına gidilmemiş ve 428 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilimler alanında yer alan ve yalnızca İngilizce dilinde yayımlanan makale çalışmaları dikkate alınarak ikinci bir taramaya gidilmiş sonuç olarak 345 adet makale çalışmasıyla veriler analiz edilmiştir. Makalelerin değerlendirilmesinde kullanım kolaylığı ve görsel anlamda faydalar sunan R bibloyometrix programı (Aria ve Cuccurullo, 2017) tercih edilmiştir.

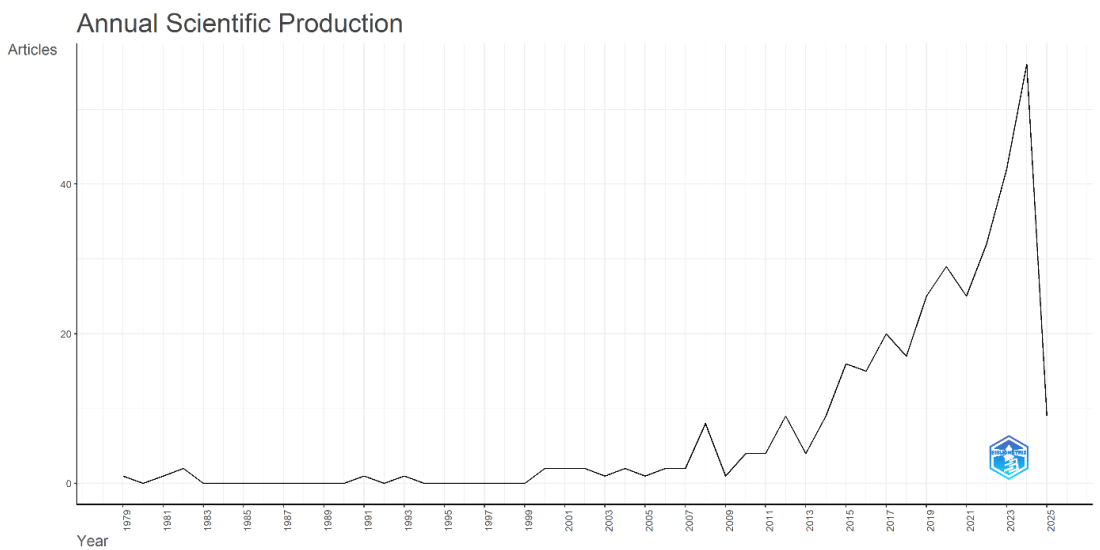
BULGULAR

'Yöre halkı kültürel etki ve turizm' anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama neticesinde Scopus veri tabanından elde edilen 345 adet makale çalışmasının genel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde söz konusu konuya ilişkin ilk incelemenin 1979 yılında yapıldığı ve yıllık makale artış oranının %4,89 olduğu sonucuna varılmıştır. Makale başına yaklaşık olarak 19,9 atıfın yapıldığı çalışmalarda toplamda 18.354 adet referans kullanılmıştır. Ayrıca makalelerde 1.268 adet anahtar kelimenin yazıldığı tespit edilmiştir. Toplamda 982 farklı yazarın yer aldığı çalışmalarda makale başına düşen yazar sayısının 3,15 olduğu ve 54 adet makalenin tek yazarlı çalışmalardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Son olarak uluslararası iş birliği oranı %25,8 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Genel Özellikleri

İncelenen Dönem	1979-2025
Makale	345
Makale yıllık artış oranı (%)	4,89
Anahtar Kelime	1268
Yayın Başına Ortalama Atıf	19,9
Toplam Yazar Sayısı	982
Tek Yazarlı Yayınların Sayısı	54
Makale Başına Düşen Yazar	3,15
Toplam Referans	18.354
International co-authorships %	25,8

Yöre halkının turizmden kaynaklı kültürel etkilerini belirlemeye yönelik elde edilen 345 adet makalenin yazıldığı yıllara göre dağılımları araştırılarak sonuçları Şekil 1 ve Tablo 2'de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde 1979 ve 2015 yılları arasında ilgili temaya yönelik az sayıda çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Öte yandan 2016-2021 yılları arasında ise ilgili temaya ilişkin çalışmaların sayısında az da olsa bir artış saptanmıştır. Tablo 2 değerlendirildiğinde 2021-2024 yılları arasında yöre halkına yönelik incelemelerin geçmiş yıllara oranla daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Yıllık Bilimsel Üretim

Tablo 2. Yıllara Göre Yayın Sayısı

Yıl	Yayın Sayısı	Yıl	Yayın Sayısı	Yıl	Yayın Sayısı
1979	1	2005	1	2015	16
1981	1	2006	2	2016	15
1982	2	2007	2	2017	20
1991	1	2008	8	2018	17
1993	1	2009	1	2019	25
2000	2	2010	4	2020	29
2001	2	**2011**	4	**2021**	25
2002	2	**2012**	9	**2022**	32
2003	1	**2013**	4	**2023**	42
2004	2	**2014**	9	**2024**	56
				2025*	9

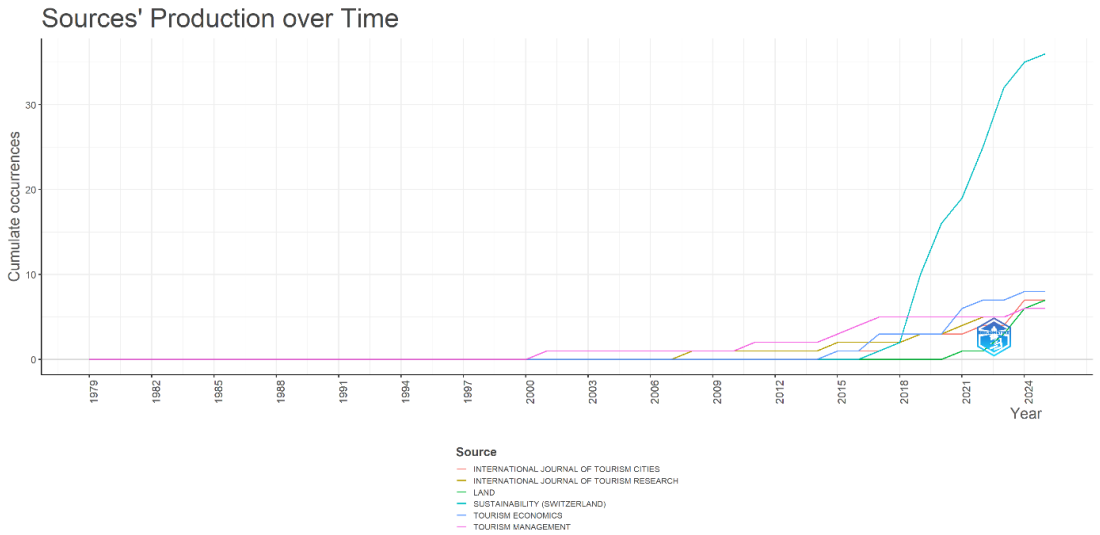
Araştırılan 345 adet çalışmanın en çok yayımlandığı dergiler incelenerek sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablodaki veriler değerlendirildiğinde konuya ilişkin en çok makale yayımlanan derginin Sustainability (n=35) olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, araştırma neticesinde yayımlanan çalışmaların genel olarak etki faktörleri yüksek dergiler tarafından yayımlandığı göze çarpmaktadır.

Tablo 3. Turizmin Yöre Halkı Kültürüne Yönelik Etkisi En Fazla Makale Yayımlayan Dergiler*

Dergi İsmi	Makale Sayısı
Sustainability	35
Tourism Economics	8
International Journal of Tourism Cities	7
Land	7
International Journal of Tourism Research	6
Tourism Management	6
Current Issues in Tourism	5
African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure	5
Dili Xuebao/Acta Geographica Sinica	5
Geojournal	5
Journal of Destination Marketing and Management	5

*İlk 10 dergi sunulmuştur.

İncelemelerin yapıldığı dergilerde tarihsel dalgalanmalara ilişkin veriler Şekil 2'de verilmiştir. Görsel incelendiğinde son dönemde özellikle Sustainability dergisinin toplam sayılarından konuya ilişkin çalışmalara sıklıkla yer verdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, tabloda yer alan diğer beş dergide de yöre halkı kültürel etkiye ve turizme yönelik çalışma sayılarında yıllık bazda küçük de olsa bir artış göze çarpmaktadır.



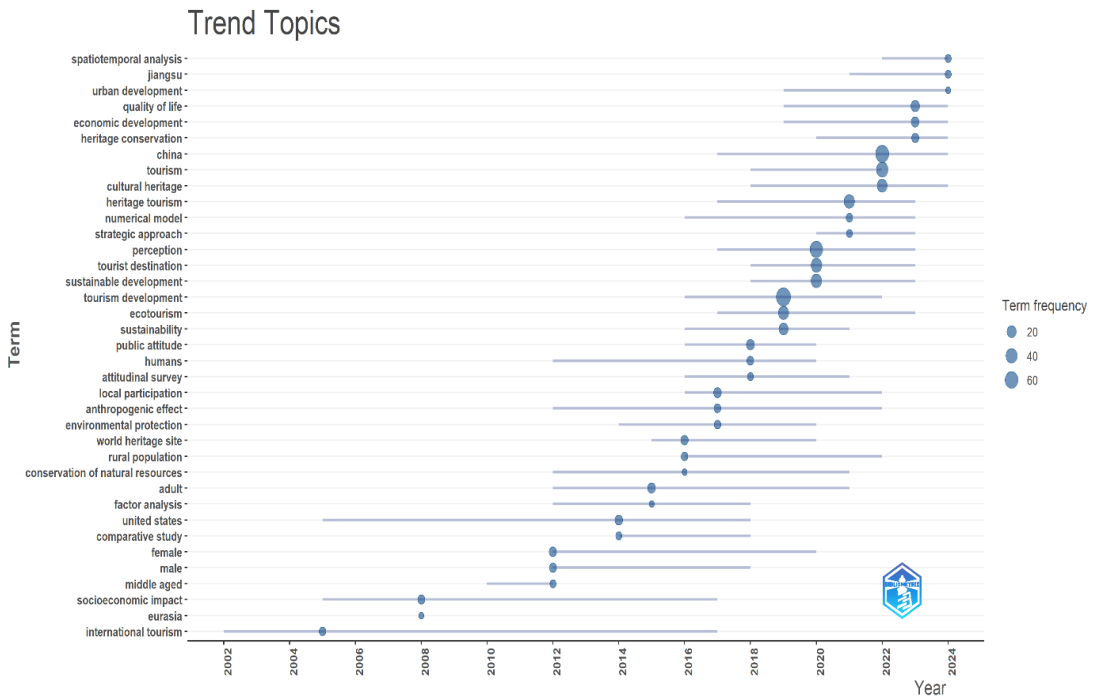
Şekil 2. Kaynakların Zaman İçindeki Üretimi

Şekil 3'te yöre halkının turizm kaynaklı kültürel etkilerine yönelik Scopus veri tabanında araştırılan dergilerdeki makalelerin anahtar sözcükleri değerlendirilmiş ve bir kelime bulut görseli elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde turizm gelişimi, algı, turist destinasyonu gibi anahtar kelimelerin çok fazla kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durum ilgili temanın daha çok pazarlama ağırlıklı çalışmalarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ayrıca kullanılan anahtar kelimeler değerlendiğinde Çin anahtar sözcüğün yüksek oranda kullanılması çalışmaların sıklıkla yapıldığı destinasyon hakkında bilgi vermektedir.



Şekil 3. Makalelerin Anahtar Kelimelerinde En Fazla Kullanılan Kelimelere İlişkin Bulut Görseli

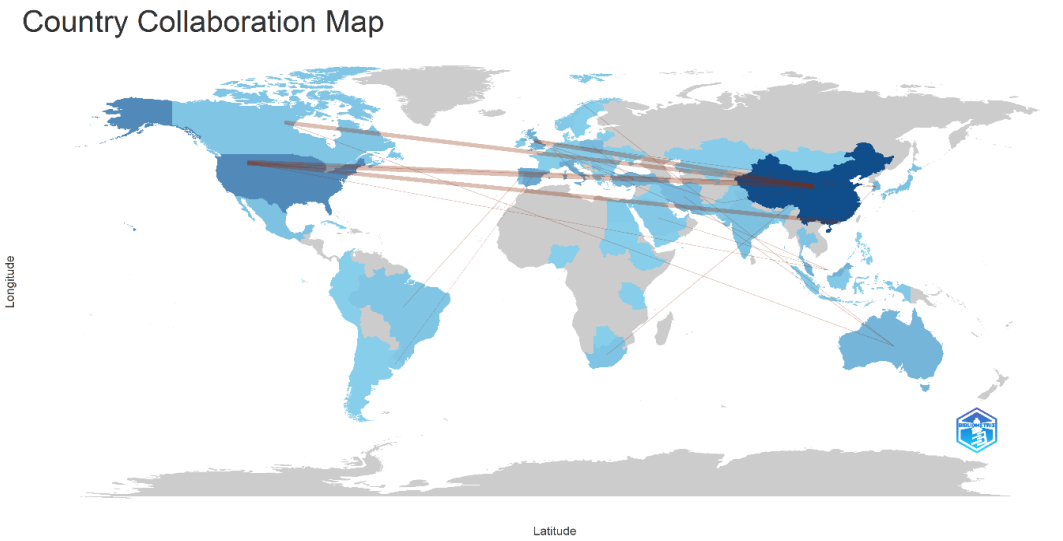
Temaya ilişkin çalışılan trend konular dönemsel olarak incelenmiş ve 2000'li yılların başında yöre halkı kültürel etkileri uluslararası turizm ve sosyo-ekonomik etkiler ile ilişkilendirilmiştir. 2010'lu yıllara gelindiğinde ise söz konusu tema cinsiyet ve sürdürülebilirlik kavramları ele alınarak incelenmiştir. Son yıllarda ise yaşam kalitesi ve kırsal kalkınma konuları ile ilişkilendirilerek tartışıldığı göze çarpmaktadır.



Şekil 4. Trend Konular

Yöre halkı kültürel etkileri ve turizm alanında yapılan çalışmalarda iş ortaklığında bulunan ülkeler incelemiş ve sonuçları şekil 5'te gösterilmiştir. Koyu mavi renge sahip olan ülkeler çok fazla çalışmaya sahipken açık mavi renge sahip olan ülkeler ise çalışma sayıları sınırlıdır. Kırmızı çizgiler ise devletler arasındaki iş birliğini göstermektedir. Ayrıca, kımızı çizgilerin kalınlığı arttıkça ortaklığın gücü doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu noktada, Amerika ve Çin temaya ilişkin en fazla çalışmanın ve ortaklığın yapıldığı devletler olarak belirlenmiştir. Diğer yandan, Afrika ve Güney Amerika kıtalarındaki ülkelerde yöre halkı kültürel etkileri ve turizm ilişkisine yönelik çalışmaların çok az olduğu söylenebilir.

Şekil 5, turizmin yöre halkı etkileri üzerine ülkeler bazında iş birliği yapan yazarların bilgilerini sunmaktadır. Koyu mavi ile gösterilen ülkeler, en fazla yayına sahipken, açık renkli ülkelerde bu konuda daha az çalışma bulunmaktadır. Kırmızı çizgiler, ülkeler arasındaki iş birliğini ve çizgilerin kalınlığının artmasının iş birliğinin gücünü ifade ettiğini göstermektedir. Şekil 5'e göre, turizm, yöre halkı ve kültürel etki konularında en fazla araştırma Amerika ve Çin'de yapılmıştır. Ayrıca, bu iki ülke arasında en fazla iş birliği gözlemlenmektedir.



Şekil 5. Yöre Halkı Kültürel Etki Alanında Dünyadaki İş Birliği Haritası

SONUÇ

Turizm, ülkeler için önemli bir gelir kaynağı olmasının yanı sıra sürekli gelişim ve büyüme gösteren bir sektördür. Sektör, ekonomilere döviz girdisi sağlayarak canlılık kazandırırken sosyal, kültürel ve çevresel etkileriyle yöre halkı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, turizmin bölgeler arası gelişmişlik farklarını azaltmada önemli bir sektör olduğunu ve hizmet ağırlıklı yapısı nedeniyle turist çeken bölgeler ile yerel halk üzerinde çeşitli etkileri bulunduğunu göstermektedir (Mesci ve Dönmez, 2016). Bu durumlar, yerel halkın kültürünü hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Shalzalal (2016), turizmin kültür üzerindeki olumsuz etkilerinin olumlu etkilerinden daha ağır basıp basmadığının yaygın bir tartışma konusu olduğunu belirtmiştir.

Çalışma 1979-2025 yılları arasını kapsamakta olup elde edilen 345 adet makaleye ilişkin istatistiki veriler incelenmiştir. Turizm yöre halkı ve kültürel etki ile ilgili çalışmalar ilk olarak 1979 yılında yayınlanmış, 2015'li yıllardan sonra niceliksel olarak artmaya başlamıştır. Bu durum ilk başlarda turizmin ekonomik etkisinin araştırma konusu olduğu ve sonraki yıllarda kültürel ve çevresel etkilerini içeren çalışmaların artmasıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir. Çalışmaların genelde ortak yazarlı olduğu ve tek yazarlı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ortaya koyulmuştur.

Turizmin yöre halkı kültürüne yönelik etkisi konusunda yıllara göre dağılımları göz önünde bulundurulduğunda en fazla makale 2024 yılında yayımlanmıştır. Konuya ilişkin en fazla makale yayımlayan dergiler açısından ilk sırada Sustainability, ikinci sırada ise Tourism Economics bulunmaktadır. Özellikle Scopus veri tabanında yayımlanmış ve incelemeye konu olan 345 adet makalenin % 9'unun Sustainability dergisinde yayımlanmış olması dikkat çekici bir veri olarak durmaktadır. Turizmin yöre halkı kültürü üzerine çalışma yürütecek araştırmacıların, bu hususu değerlendirmelerinin doğru olacağı düşünülmektedir.

Bu gelişmeler ışığında turizmin yöre halkı kültürü üzerindeki etkilerinin akademik olarak incelendiği ve 2015'li yıllardan itibaren sayısal olarak arttığı belirlenmiştir. Çalışmada Scopus veri tabanında taranan dergilerde yapılan çalışmalar incelenmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak son yıllarda yapılan çalışmalarda turizmin olumlu ekonomik etkisinin yanı sıra turizmin olumsuz çevresel ve kültürel etkilerini içeren çalışmalar artmaktadır. Sürdürülebilir turizme ilgi arttkça turizmin yöre halkının kültürü üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaların önümüzdeki yıllarda artacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sadece Scopus veri tabanında yer alan İngilizce yazılmış makaleleri incelemektedir. İlerleyen dönemlerde turizmin yöre halkı üzerindeki kültürel etkilerini konu alan farklı veri tabanlarında yayımlanmış makalelerin bibliyometrik analizleri gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Acıelma, B., & Güngör, Ş. (2021). Kültürel mirasın korunması ve turizm ilişkisi bağlamında Altınköy Açık Hava Müzesi. *Kültürel Miras Araştırmaları*, *2*(2), 72-77.

Aria, M., ve Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. Journal of Informetrics, 11(4), 959-975.

Avcı, N. (2018). Turizmin yöre halkının yaşam kalitesine etkileri: Çeşme ilçesi örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, *29*(2), 164-174.

Baştan, N. B., & Alkaya, Ö. Ü. S. (2021). Turizmin Yerel Halk Üzerine Sosyo-Kültürel Etkileri: Şirince Köyü Örneği1. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, *7*(13), 1-26.

Dönbak, E. R. (2020). Kültür ve turizm araştırmalarının bilim haritalama teknikleri ile bibliyometrik analizi. Journal of Travel and Tourism Research, 17(17), 52-78.

Emekli, G. (2021). Coğrafya, Turizm, Kültür İlişkilerinin Turizm Coğrafyasina Yansimalari Ve Kültürel Turizm. *Ege Coğrafya Dergisi*, *30*(2), 405-428.

Ersoy, H. (2017). *Turizmin gelişiminin yerel halk üzerine sosyo-kültürel etkileri: Manavgat örneği* (Master's thesis, Izmir Katip Celebi University (Turkey)).

Eser, K., Çelik, N., & Yıldız, O. (2018). Turizmin Yerel Halkin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri: Muğla-Akyaka Örneği. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 60-73.

Gesso, D. C., Lodhi, R. N., Asif, M. & Çobanoğlu, C. (2024). A bibliometric analysis of intellectual capital research in the hospitality and tourism business setting. International Journal of Hospitality Management, 119, 103713.

Güdü D., Ö & Dinç, T., N. (2017). Sürdürülebilir Turizm Konulu Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Profili. Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 14 (2), 20-30.

Güngör Ş (2018). İç Anadolu Bölgesi'nin Turizm Coğrafyası. Ö. Sertkaya Doğan ve E. Duran (Editörler), Türkiye Turizm Coğrafyası içinde. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Işıldar, P., & Yıldız, Ö. (2019). Festivaller ve yerel halk üzerindeki sosyal etkileri: Urla örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, *3*(4), 931-948.

Joun, H. J., & Kim, H. (2020). Productivity evaluation of tourism and culture for sustainable economic development: Analyzing South Korea's metropolitan regions. *Sustainability*, *12*(7), 2912.

Kalem, M. Y., & Deniz, F. Ö. (2018). Turizmin Yerel Halkin Sosyo-Kültürel Yapisina Etkisi. Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi, 1(2), 79-91.

Keleş, H. (2021). *Turizmin yerel halkın yaşam kalitesi, memnuniyeti ve turizme desteği üzerindeki etkileri: Manavgat örneği* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Kodaş, D., Öztürk, E., & Deniz, S. (2021). Turizmin etkilerine yönelik yerel halkın algıları, turizm gelişim desteği ve yaşam tatmini ilişkisi: Mardin odaklı bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, *5*(4), 2613-2629.

Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M. & López-Cózar, E. D. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. Journal of Informetrics, 12(4), 1160-1177.

Mesci, M., & Dönmez, G. (2016). Turizmin bölgesel kalkinma ve yerel halk üzerindeki etkisi: Mudurnu örneği. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 21-50.

Meyer, D. F., & Meyer, N. (2015). The role and impact of tourism on local economic development: a comparative study and leisure. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, *21*(1.1), 197-214.

Sert, A. N. (2017). Festivallerin Yerel Halk Üzerindeki Sosyal Etkileri: Beypazari Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 187-199.

Shahzalal, M. (2016). Positive and negative impacts of tourism on culture: A critical review of examples from the contemporary literature. Journal of Tourism, Hospitality and Sports, 20(1), 30-34.

Türker, N., Selçuk, Ş., & Özyıldırım, A. (2016). Turizmin yerel halkın yaşam kalitesi üzerine etkisi: Safranbolu örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 1-13.

Türker, G. Ö. (2020). Turizmin yerel halk üzerine etkileri: Seyahat acentaları perspektifinden bir inceleme. *Journal of Travel and Tourism Research*, *16*(16), 65-84.

Wu, X., Shi, J., & Xiong, H. (2024). Tourism forecasting research: a bibliometric visualization review (1999–2022). Tourism Review, 79 (2), 465-486.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE OKUDUKLARI BÖLÜMDEN MEMNUNİYET DURUMLARININ ARAŞTIRILMASI

Bermet KENEŞOVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
2001.08009@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0009-1802-8910

Erkan EFİLTİ
Doç. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
erkan.efilti@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0003-1158-5764

ÖZET

Bu araştırma Kırgızistandaki üniversite öğrencilerinin bölüm tercihine hangi faktörler etkili olduğunu ve bu faktörlerin öğrencilerin okudukları bölümlerden duydukları memnuniyet durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kırgızistan üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 5 erkek ve 10 kız olarak toplam 15 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bölüm seçiminde en belirleyici faktörlerin ilgileri, yetenekleri, aileleri, öğretmenleri ve hedefleri olduğu bulunmuştur. Bölüm seçimi sırasında yaşanan zorluklar ise kararsızlık, aile baskısı, meslek hakkında bilgi eksikliği ve iş bulma kaygısı olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bölümlerinin ilgilerine, yeteneklerine ve kişilik özelliklerine uygun olduğunu düşünmektedir. Memnuniyet düzeyi genel olarak yüksek olup, öğrencilerin çoğu 8/10 seviyesinde memnun olduklarını ifade etmiştir. Çoğu öğrenci tekrar seçim yapacak olsa aynı bölümü tercih edeceğini belirtirmiştir. Öğrencilere bölümün sağladığı en önemli kazanımları arasında mesleki bilgi ve beceriler, farklı alanlarda çalışma imkânı, çevre, geniş ufku, eleştirel düşünme yer almaktadır. Geleceğe dair en büyük endişeleri arasında ise meslekteki rekabetçilik, uygun iş bulamama ve düşük maaş seviyeleri olmuştur.

Anahtar kelimeler: Meslek, Bölüm, Bölüm seçimi, Etkileyen faktörler, Memnuniyet durumu

Investigation of The Factors Influencing University Students' Choice of Department and Their Satisfaction With The Department They Study in

ABSTRACT

This research was conducted in order to examine which factors influence the department choice of university students in Kyrgyzstan and the satisfaction with the department they study in. As a research method, phenomenological design, which is one of the qualitative research approaches, was used. The study group of the research consisted of a total of 15 students, 5 male and 10 female, studying at undergraduate level in Kyrgyzstan universities in the 2024-2025 academic year. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. 'Content analysis' technique was used to analyse the data. According to the results of the research, it was found that the most determining factors in students' choice of department were their interests, abilities, families, teachers and goals. The difficulties experienced during the selection of the department were determined as indecision, family pressure, lack of information about the profession and anxiety about finding a job. The majority of the students think that their departments are suitable for their interests, abilities and personality traits. The level of satisfaction is generally high and most of the students stated that they are satisfied at the level of 8/10. Most students stated that they would prefer the same department if they were to choose again. The most important gains provided by the department to the students include professional knowledge and skills, the opportunity to work in different fields, the environment, broad horizons, and critical thinking. Among their biggest concerns about the future were competitiveness in the profession, inability to find a suitable job and low salary levels.

Keywords: Profession, Department, Department selection, Influencing factors, Satisfaction status.

GİRİŞ

Bireylerin hayatlarını şekillendiren en önemli kararlardan biri, seçecekleri meslektir. Meslek, bir kişinin yaşamını sürdürebilmesi amacıyla gerçekleştirdiği ve topluma fayda sağlayan hizmet veya ürünler sunmaya yönelik, toplumun belirlediği kurallara ve belirli bir eğitimle kazanılan bilgi ve

becerilere dayalı faaliyetlerdir (Kuzgun, 2009). Bir meslek edinmenin temel amacı, sadece maddi ihtiyaçları karşılamanın ötesinde, sosyal ve psikolojik ihtiyaçların da tatmin edilmesidir (Yeşilyaprak, 2010). Bir meslek, sadece bir gelir kaynağı olmanın ötesindedir. İnsanlar, meslekleri aracılığıyla topluma hizmet ederken, kendilerini değerli hisseder, başkalarına katkı sağlayarak anlam bulurlar. Ayrıca, çalışmak bir bireye özgüven, başarı duygusu ve başkalarıyla etkileşimde bulunarak sosyal bağlar kurma fırsatı verir. Psikolojide en büyük ve önemli katkı sağlayan figürlerden biri olan S. Freud göre "Sağlıklı insan sevebilen ve çalışabilen kişidir"(Yeşilyaprak, 2010). Meslek ve iş sahibi olma, bireyin hayatında önemli bir rol oynayan psikososyal etmenlerle şekillenir. Bu etmenler, bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekler, potansiyel ve gizil güçlerdir. İnsanlar, yaşamları boyunca bu yetenekleri ortaya koymak, kullanmak ve geliştirmek için çaba gösterirler. Meslek alanları, bu yetenekleri ifade etme ve geliştirme fırsatı sunar; işte bu noktada birey, varoluşunun anlamını bulur.

Bir bireyin meslek seçimi ve bu meslekteki başarısı, genellikle doğuştan sahip olduğu yetenekler, ilgi alanları ve potansiyeli ile şekillenir. İnsanlar yaşamları boyunca bu yetenekleri keşfetmek, geliştirmek ve ifade etmek için çaba gösterirler. Meslekler, bireylere bu yetenekleri uygulama ve geliştirme fırsatı sunar. Birey, mesleğini icra ederken yeteneklerini kullanarak üretkenlik hissini yaşar, kendine olan güvenini artırır ve başkalarına fayda sağlama yoluyla toplumsal saygınlık kazanır. Bu durum, bireyin özsaygısının artmasına ve sosyal kimliğinin inşa edilmesine olanak sağlar. Özellikle, meslek sahibi olma sürecinde kurulan sosyal ilişkiler, bireylerin yaşamlarına değer katmakla kalmaz, aynı zamanda toplumla olan bağlarını güçlendirir.

Sonuç olarak, meslek edinmenin ardında bireyin çok yönlü psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması yatmaktadır. Meslek/iş, bireyin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamada temel bir araç olup, aynı zamanda yaşama anlam katmak ve yaşam doyumunu etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Herr, Cramer, Niles, 2004).

Üniversite öğrencilerinin bölüm seçimi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğuran karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca akademik bir tercih olmanın ötesine geçer ve bireyin yaşamını, kariyerini, toplumsal kimliğini, maddi durumunu ve gelecekteki yaşam tarzını şekillendiren çok boyutlu bir karar olarak karşımıza çıkar. Çünkü bir insan bir mesleği seçerken, sadece mesleğin kendisini değil, aynı zamanda o mesleğin getirdiği yaşam tarzını, iş ortamını, sosyal statüyü ve toplumsal kabulü de benimsemiş olur. Bir meslek seçmek, yalnızca günlük yaşamın rutinini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda bireyin toplum içindeki yerini, saygınlığını ve kimliğini de etkiler. Bu nedenle, meslek seçiminde dikkat edilmesi gereken faktörler çok çeşitlidir ve bireyin yaşam yolculuğu üzerinde kalıcı etkiler yaratır. Bir meslek seçmek, kişisel beceriler, değerler, tutkular ve ilgi alanları gibi bireysel özelliklerin yanı sıra, çevresel faktörlerden de büyük ölçüde etkilenir. Bireylerin meslek tercihi, yaşam yeri, ailenin ekonomik ve eğitim seviyesi, mesleğin maddi kazancı, bireyin yeteneklerine uygunluğu ve ilgi alanları gibi çeşitli etmenlerden etkilenmektedir (Sarıkaya ve Khorsid, 2009). İkamet yeri, öğrencilerin bölümlere yönelik tercihlerini şekillendirirken, özellikle büyük şehirlerdeki öğrenciler için daha geniş kariyer imkanları ve sosyal çevreler, meslek seçiminde belirleyici olabilir. Küçük yerleşim yerlerinde ise, daha sınırlı olanaklar, yerel ihtiyaçlar ve ailevi bağlar, öğrencilerin kariyer seçeneklerini kısıtlayabilir. Ayrıca, mesleğin maddi getirileri, kişisel tatmin duygusu ile birleşerek, bireylerin iş seçimlerinde önemli bir kriter haline gelir. Birçok öğrencinin, toplumda saygı gören ve iyi gelir sağlayan meslekleri tercih etmesi, sadece bireysel kazanç sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplum içindeki statülerini de yükseltir.

Meslek seçiminde, bireysel ilgi alanlarının ve yeteneklerin uyumlu olması, uzun vadede iş tatmini ve kişisel başarı açısından oldukça önemlidir. Bir meslek, kişinin yeteneklerine ve ilgi alanlarına ne kadar uygunsa, o kadar doyurucu ve tatmin edici olabilir. Ancak meslek tercihi, sadece bireysel faktörlerle şekillenen bir karar değildir. Toplumda yerleşmiş olan meslek normları ve sosyal beklentiler, bireylerin tercihlerinde belirleyici rol oynar. Bireylerin meslek seçiminde, ilgi alanları, değer yargıları, inançları ve kişisel özelliklerinin yanı sıra aile yapısı, çevresel koşullar ve ekonomik durumları da önemli bir etki yapmaktadır (Ak, 2017; Ay, 2017; Adıbelli ve Olğun, 2020). Toplumda prestijli olarak görülen meslekler, genellikle toplumun daha yüksek sosyoekonomik statüyle ilişkilendirilen ve maddi açıdan kazançlı olan mesleklerdir. Bu meslekler, bireyler için sadece maddi

kazanç sağlama amacı taşımakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kabul, saygı ve statü elde etme fırsatı da sunar. Bu nedenle, bireylerin meslek seçimlerinde sosyal baskılar da önemli bir faktör olabilir. Ailelerin veya çevrenin beklentilerine uygun meslekler seçildiğinde, bireyler toplumda kabul görebilir ve ailelerinin gurur kaynağı olabilir. Ancak, bu durum bazen bireysel tatminsizliklere yol açabilir, çünkü bireyler kendi ilgilerine ve becerilerine uygun olmayan bir meslek seçtiklerinde, profesyonel yaşamda tatmin duygusu azalabilir.

Ekonomik olarak sahip olunan imkanlar, özellikle yüksek öğrenim gören öğrenciler için, meslek seçiminde önemli bir rol oynar. Maddi kaynakların sınırlı olması, bazı öğrencilerin daha az maliyetli ve daha kolay ulaşılabilir meslek alanlarına yönelmesine neden olabilir. Öte yandan, ailelerin ekonomik olarak güçlü olduğu durumlarda, daha pahalı ve uzun eğitim süreçleri gerektiren meslekler tercih edilebilir. Bu faktör, öğrencilerin meslek seçimlerini belirlerken sahip oldukları maddi olanaklarla doğrudan bağlantılıdır ve bazen ideal kariyer hedeflerinden sapmalarına yol açabilir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin bölüm seçiminde etkili olan faktörler oldukça çeşitlidir ve bu seçim, yalnızca akademik başarı ile ilgili değildir. Öğrencilerin ailesinin ekonomik durumu, kişisel ilgi ve yetenekler, toplumsal beklentiler, çevresel faktörler ve mesleğin maddi getirileri gibi pek çok etken, öğrencinin meslek tercihini etkileyen temel unsurlar arasında yer alır. Bu unsurların her biri, öğrencinin hem bireysel yaşamını hem de toplumsal hayatını şekillendiren birer faktör olarak meslek seçimi sürecinde önemli rol oynamaktadır.

Bölüm seçiminde etki eden bu unsurların yanı sıra, öğrencilerin okudukları bölümden memnuniyet durumları da önemli bir araştırma konusudur. Araştırmalar, bölüm memnuniyetinin bireyin iş ve yaşam doyumunu olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Nauta, 2007; Sovet, Park ve Jung, 2014). Bu nedenle, bölüm seçimi ile memnuniyet durumu, öğrenci gelişimi ve eğitim kalitesi açısından dikkate alınması gereken bir unsurlardır. Doğru kariyer tercihleri yapan ve eğitim aldıkları bölümü daha iyi kavrayan öğrenciler, kariyerlerini daha etkili bir şekilde yönlendirerek başarılı olmaktadırlar (Wanberg ve Muchinsky, 1992; akt. Hasret, 2019). Bu bağlamda, bireyin kendi ilgi, yetenek ve değerleri ile uyumlu bir bölüm seçmesi, hem akademik anlamda başarıya ulaşmasını hem de eğitim sürecinden tatmin olmasını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, bölüm seçiminde yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda toplumsal, ekonomik, kültürel ve ailevi faktörlerin de etkili olduğu bilinmektedir. Örneğin, ailelerin yönlendirmesi, iş piyasasındaki talep, ekonomik kaygılar veya toplumda belirli mesleklerin prestijli görülmesi gibi dışsal faktörler, öğrencilerin karar alma süreçlerini derinden etkileyebilmektedir. Bu unsurlar, öğrencinin bölümünü yalnızca kısa vadeli bir eğitim kararı olarak değil, aynı zamanda yaşam boyu sürecek bir meslek ve kimlik seçimi olarak algılamasına neden olmaktadır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, Ulaş, Demirtaş-Zorbaz, Dinçel, Çiffiliz-Kınay, Coştur (2017), öğrencilerin meslek seçiminde profesyonel yardım aldığını ve seçimlerini hayallerine, ilgi alanlarına, kişiliklerine ve kariyer olanaklarına göre yaptıklarını belirlemiştir. Çalışkan (2015), endüstri meslek lisesi öğrencilerinin meslekî olgunluk düzeyinin, aile, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destekle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tekin (2019), saha araştırmasında öğrencilerin meslekî bilgelerinin yetersiz olduğunu ve tercihlerini aile, okul puanı ve yükseköğrenime geçiş gibi faktörlerin etkilediğini belirlemiştir. Araştırmalardan görüldüğü üzere meslek seçimini ilgi, aile, cinsiyet, değerler gibi bir çok faktörler etkilemektedir. Ancak literatürde özellikle üniversite öğrencilerinin bölüm seçimini etkileyen faktörler üzerine yapılmış araştırmalara sınırlı şekilde rastlanmıştır. Özellikle, öğrencilerin bir bölümü neden seçtikleri, bu seçimin kendileriyle uyumlu olduğu ve okuduğu bölümden memnuniyeti üzerine detaylı bir analiz yapılmamıştır. Bu bağlamda, bu nitel araştırma, üniversite öğrencilerinin bölüm seçiminde etkili olan faktörleri ve öğrencilerin bölümünden memnuniyet durumlarını anlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi ise ‘Üniversite öğrencilerinin bölüm seçiminde hangi faktörler etkili oldu ve okuduğu bölümünden memnun mu?’ sorularına yanıt aramaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Kırgızistan’daki üniversite öğrencilerinin bölüm tercihine hangi faktörler etkili olduğunu ve öğrencilerin okudukları bölümlerden duydukları memnuniyet durumunu incelemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve araştırmadan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Kırgızistan yükseköğretiminde lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin görüşlerinin saptanmasını içeren bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, yorumlayıcı bir yaklaşımı benimseyerek, gerçekleri ve olayları doğal bağlamında bütüncül bir şekilde ele alan bir süreçtir. Bu tür araştırmalar, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşmeler ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırma, nicel araştırmadan farklı olarak, sabit aşamalardan oluşan bir sürece bağlı kalmaz. Araştırma sürecinde durumlara göre değişiklik yapılabilir, yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirilebilir ve araştırmanın yapısı esnek bir şekilde yeniden şekillendirilebilir. Bu tür araştırmalarda esneklik, bağlantı ve etkileşim kavramları öne çıkar. Nitel araştırma tasarımı, nicel araştırmaya kıyasla çok daha esnek olup, keşfedici bir niteliğe sahiptir. Bu özelliği sayesinde, daha az çalışılmış, üzerine yeterince araştırma yapılmamış veya sınırlı şekilde ele alınmış konuların incelenmesine olanak tanır (Neuman, 2017). Nitel araştırmacı, üç temel unsuru göz önünde bulundurmalıdır: sağlam bir teorik çerçeve oluşturmak, esnek ve uygulanabilir bir araştırma stratejisi benimsemek ve okuyucu için anlaşılır ve anlamlı bir rapor hazırlamak (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak belirli bir olgu hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu tür araştırmalarda, incelenen olguya ilişkin doğrudan deneyime sahip olan ve bu deneyimlerini aktarabilecek bireyler ya da gruplar veri kaynağı olarak kullanılır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim araştırmalarında temel veri toplama yöntemi ise görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kırgızistan üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 5 erkek ve 10 kız öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma, belirli kriterlere ve özelliklere sahip öğrencileri içermektedir. Amaç, küçük bir örneklem oluşturarak, çalışılan problemle ilgili farklı bakış açılarına sahip katılımcılar arasındaki çeşitliliği en üst düzeye çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışma için Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İ.Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi, I.K. Akhunbaev Kırgız Devlet Tıp Akademisi, Jusup Balasagın Kırgız Ulusal Üniversitesi, Kırgız-Rus Slav Üniversitesi, Orta Asya'daki Amerikan Üniversitesi, K.I. Skriabin Kırgız Ulusal Tarım Üniversitesi, Oş Devlet Pedagoji Üniversitesi, Celal-Abad Devlet Üniversitesi lisans eğitimi gören 15 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerden 5 Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde, ikisi Kırgız-Rus Slav Üniversitesinde, ikisi Jusup Balasagın Kırgız Ulusal Üniversitesinde, birisi Orta Asya'daki Amerikan Üniversitesinde, birisi K.I. Skriabin Kırgız Ulusal Tarım Üniversitesinde, birisi Oş Devlet Pedagoji Üniversitesi, birisi Celal-Abad Devlet Üniversitesinde, birisi İ.Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesinde, birisi I.K. Akhunbaev Kırgız Devlet Tıp Akademisinde eğitim almaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler lisans düzeyinde eğitim görmektelerdir ve yaş aralıkları 18-24 şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin lisans eğitimi gördükleri alanlar iktisat, halkla ilişkiler ve reklamcılık, türkoloji, bilgisayar mühendisliği, uygulamalı matematik ve enformatik, hukuk, sosyal hizmet, dilbilim, pediatri şeklinde değişiklik göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, katılımcıların duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya yönelik en eski nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yüksel, Yanık ve Ayazlar, 2015). Teorik çerçevenin oluşturulmasının ardından süreç esnek bir yapıya kavuşturulmuş, görüşme yöntemi benimsenmiş ve konudan sapmamak kaydıyla çeşitli sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları, kapsamlı bir

literatür taramasının ardından hazırlanmıştır. Konuşma ve dinleme becerileri gerektiren bu yöntem, yalnızca bir veri toplama aracı olmanın ötesinde, farklı boyutlar içermesi nedeniyle hem bir sanat hem de bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir (Patton, 1987). Ayrıca, katılımcıların görüşme sorularını rahatlıkla yanıtlayabilmeleri için gerekli koşullar sağlanmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, sorular önceden hazırlanmış ve öğrenciler için anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, çalışmaya katılan öğrencilerin araştırma sorularına yönelik duygu, düşünce ve görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır.

Araştırmacı, katılımcılarla hem çevrimdışı hem de çevrimiçi iletişim kurarak sorular yöneltmiş ve derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Görüşme sürecinde öğrencilere herhangi bir şekilde yönlendirme yapılmamıştır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, araştırmaya katkıda bulunmak isteyen öğrencilerle uygun tarih ve saatler belirlenmiştir. Araştırma konusuna ilişkin görüşmeler, iki hafta içinde tamamlanmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla, izin veren katılımcılar için ses kayıt cihazı ve not alma yöntemi kullanılmıştır. Her bir öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeler ortalama olarak bir saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, verilerin dökümü için "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkili unsurlara ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha ayrıntılı bir şekilde incelenerek, betimsel yaklaşımla gözden kaçabilecek kavram ve temaların ortaya çıkarılması sağlanır. İçerik analizinde temel olarak benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde gruplandırılır, düzenlenir ve okuyucuların kolayca anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu teknik, konuya ilişkin benzer bilgileri bir araya getirip anlamlandırarak karşı tarafa anlaşılır bir biçimde sunmayı amaçlar. İçerik analizi süreci; verilerin kodlanması, ana temaların belirlenmesi, kod ve temaların organize edilmesi, sonuçların yorumlanması ve raporlanması gibi aşamalardan oluşmaktadır. Verilerin temelini oluşturan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler, kodlama yöntemiyle ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacı tarafından elde edilen veriler sınıflandırılmış, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Veriler ilk olarak görüşmeye katılan öğrencileri sembolize etmek için kadın katılımcı K (kadın) ve erkek katılımcı (E) olarak kodlanmıştır. Düzenlenen veriler, ilgili kısımlarda çalışma grubunun ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca, güvenilirliği sağlamak amacıyla her bir soruya örnek teşkil edebilecek katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan "Bölüm seçiminde hangi faktörler etkili oldu?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Bölüm seçiminde etki eden faktörler

Katılımcılar	Cevaplar	f
K3, E8, K9, K12, E14, K15	İlgiler	6
E1, K7, E10	Yetenekler	3
K2, K6, K13	Aile	3
K4, K11	Öğretmen	2
E5	Hedefler	1

Tablo 1 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (6) bölüm seçiminde etki eden faktörler ile ilgili 'İlgiler' olarak belirtmişler. Katılımcı E8 *'Ben küçüklüğümden beri futbol ile ilgileniyordum. Sonra bir gün kod yazmaya çalıştım ve becerdim. Ondan sonra bilgisayara olan ilgim daha çok arttı. Gönlüm onu istedi, sanki onun için doğmuştum. Bu nedenle bu mesleği seçtim'* ifade etmiş.

Katılımcı K12 *'Ben siyaset ile ilgilenmeyi 9. sınıfta başladım. Siyasetle her gün karşılaşyordum. Dünyada olan gelişmeler nasıl oluyor, olaylar nasıl çözümleniyor, ülkeler kendi arasında nasıl etkileşiyor diye merak ediyordum. Bu ilgi ve merakımdan dolayı bu alana yönelmeyi seçtim'* ifade etmiş.

Katılımcıların önemli bir kısmı (3) bölüm seçiminde hangi faktörler etkili olduğu ile ilgili 'Yetenekler' olarak tanımlamış. Katılımcı E1 *'Ben okulda matematik dersinde başarılıydım. Bir de okul, şehir ve ilçe düzeylerinde olimpiyatlara katılırdım. Bu alanı yeteneğim güçlü olduğu için okumaya karar verdim'* ifade etmiş. Katılımcı K7 *'Ben lisedeyken fen bilimlerinden iyi anlardım, o alana gideceğimden emindim. Ayrıca matematik dersinden olimpiyatlara çok katılırdım. Matematiği iyi yapabildiğim için bu bölümü tercih ettim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (3) bölüm seçiminde hangi faktörler etkili olduğu ile ilgili 'Aile' olarak belirtmişler. Katılımcı K2 *'Bende üniversiteye başvururken hangi meslek sahibi olacağım diye bir sorum yoktu, çünkü dedem hep benim kırgız dili ve edebiyatı öğretmeni olmamı istemişti'* ifade etmiş. Katılımcı K6 *'Babam bana küçüklüğümden beri doktor olacağımı söylemişti. Ben de hiç düşünmeden bu bölümü seçtim'* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları (2) bölüm seçiminde 'Öğretmen' etkili olduğunu tanımlamış. Katılımcı K4 *'Benim 'İnsan ve toplum' dersinden hocamızın benim hukuk hakkında çok şey öğrenmeme ve onunla ilgilenmeme, dolayısıyla bu alanda eğitim almaya devam etmeme büyük bir etkisi oldu'* ifade etmiş. Katılımcı K11 *'Ben matematik öğretmeni olacağım diye hiç düşünmemiştim. Ama benim matematik öğretmenim bana hem matematiği hem de öğretmenlik mesleğini sevdirdi. Ben de onun gibi olacağım dedim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) bölüm seçiminde etki eden faktör 'Hedefler' olarak belirtmiş. Katılımcı E5 *'Ben hep seyahat etmeyi istiyorum. Bütün dünyayı gezmek istiyorum. Bunun için dilleri öğrenmem gerekiyor diye dilbilimini seçtim'* ifade etmiş.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Bölüm seçiminde yaşadığınız zorluklar nelerdi?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar

Katılımcılar	Cevaplar	f
E5, K6, K11	Meslek seçiminde kararsız olması, bir kaç tercihlerin olması	3
E1, K13	Ailenin şehir dışında okumasını istememesi	2
K3, E10	Meslek hakkında bilgi yetersizliği	2
K4, E14	Ailenin karşı çıkması	2
K9	Mesleki rehberliğin olmaması	1
K12	Mesleği ile iş bulup bulmama endişesi	1
K2, K7, E8, K15	Zorluk yoktu	4

Tablo 2 incelendiği zaman katılımcıların birçoğu (3) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Meslek seçiminde kararsız olması, bir kaç tercihlerin olması' olarak belirtmişler. Katılımcı E5 *'Futbol ve dilbilimi arasında seçim yapmak zorunda kaldım. Futbolcu olmak için yurtdışında okumam için çok para lazımdı, dilbilimi ise benim hedeflerimle uyuşuyordu'* ifade etmiş. Katılımcı K11 *'Ya yönetmen ya da öğretmen olacağıma karar veremiyordum. Yönetmen olmama ailem karşı çıkmıştı, bir de o mesleği okumak riskliydi, çünkü hemen çalışıp para kazanmam şüphe doğruyordu. Öğretmenliğe ise hem ailem sıcak bakıyordu, hem de çalışma imkanları çok ve ben kendim de ilgileniyordum. Sonuçta öğretmen olmaya karar verdim'* ifade etmiş.

Katılımcıların bir kısmı (2) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Ailenin şehir dışında okumasını istememesi' olarak belirtmişler. Katılımcı E1 *'Annem evde yalnız oğlu olduğum için şehir dışında okumamı istemedi, onların yanında kalmamı istedi'* ifade etmiş. Katılımcı K13 *'Ailem benim onlardan uzak olmamı istemedi, benim yerime karar verdiler'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (2) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Meslek hakkında bilgi yetersizliği' olarak belirtmişler. Katılımcı K3 *'Ben meslek hakkında bilgi almak için internetten çok araştırdım. Bilgiler yetersizdi, çok soyut geliyordu, spesifik bir şey yoktu' ifade etmiş.* Katılımcı E10 *'Benim için en büyük zorluk bilgilerin çok az olmasıydı. Ayrıca Kırgız dilinde meslek*

hakkında bilgi bulamıyordum' ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (2) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Ailenin karşı çıkması' olarak belirtmişler. Katılımcı K4 *'Ailem adli tıp alanında avukat olarak kız olduğum için ve o alan çok tehlikeli olduğu için çalışmamı istemedi'* ifade etmiş. Katılımcı E14 *'Babam öğretmen olmamı istemişti. Ailece bana benim seçtiğim meslek bana nasıl bir fayda getireceğinden ve ben onunla iş bulabileceğimden şüpheleniyordu'* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Mesleki rehberliğin olmaması' olarak belirtmiş. Katılımcı K9 *'Okulda mesleki rehberlik yok olduğu için ben hangi mesleği seçmekte zorluk çektim. Meslekler hakkında daha çok bilgi alamadım'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (1) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Mesleği ile iş bulup bulmama endişesi' olarak belirtmiş. Katılımcı K12 *'Bu mesleği seçersem ileride iş bulabilir miyim diye endişeleniyordum, nerde çalışacağım, bu meslek perspektif midir gibi sorular oluşmuştu'* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları (4) bölüm seçiminde yaşadığı zorluklar ile ilgili 'Zorluk yoktu' olarak belirtmiş.

Katılımcı K2 *'Ben mesleğimi daha küçükken dedemin isteğiyle belirlemiştim ve onda bir itirazım yoktu. Bu nedenle bölüm seçiminde bir zorluk yaşamadım'* ifade etmiş. Katılımcı E8 *'Ben bölüm seçimi ile ilgili bir zorluk yaşamadım, çünkü kim olacağımı, seçtiğim meslekte nasıl ilerleyeceğimi, nasıl çalışacağımı biliyordum'* ifade etmiş.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Okuduğunuz bölümün size uygun olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 3'de verilmiştir:

Tablo 3. Okuduğu bölümün uygun olup olmaması

Katılımcılar	Cevaplar	Cevaplar	f
K4, K6, K7, E8, E10		İlgilere	5
E1, K2, K7, E8, E10		Yeteneklere	4
K11, K12, E14, K15	Uygun	Kişiliğine	4
E5, K11		Hedeflere	2
K9		Değerlere	1
K3, K13	Uygun değil	İlgileri ile uyuşmuyor	2

Tablo 3 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (5) okuduğu bölümün onlara uygun olup olmaması ile ilgili 'İlgilerine uygun' olarak belirtmişler. Katılımcı K4 *'Hukuk benim için uygundur, çünkü benim belirsiz olana, onu bulmaya ve araştırmaya yönelik ilgim var'* ifade etmiş. Katılımcı K6 *'Pediatrist olmak bana göre bir meslektir, çünkü ben çocukları severim, onlarla konuşmayı, iletişim kurmayı, bakmayı severim ve yetişkinlere göre onlar daha hoştur'* ifade etmiş.

Katılımcıların önemli bir kısmı (4) okuduğu bölümün onlara uygun olup olmaması ile ilgili 'Yeteneklere uygun' olarak belirtmişler. Katılımcı *K2 'Türkoloji bana uygundur, çünkü bölümde başarılı öğrenciyim. Diğerlerine göre daha çabuk ve kolay algılayabiliyorum dersleri. Ben başarılı olduğum yerde devam etmek isterim'* ifade etmiş. Katılımcı *K7 'Benim mesleğim benim için uygundur, çünkü ben bu işi becerebiliyorum, hiç bir zorluk çekmeden, bunu yeteneğim olarak kabul ediyorum'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (4) okuduğu bölümün onlara uygun olup olmaması ile ilgili 'Kişiliğine uygun' olarak belirtmişler. Katılımcı K11 *'Ben bir öğretmende olması gereken özellikleri kendimde taşıdığım için bu meslek benim için uygun diye düşünüyorum. Ben kendimi bir öğretmene benzetiyorum. Benim davranışlarım, konuşma tarzım onunki gibidir'* ifade etmiş. Katılımcı K12 *'Siyaset gerektiren özellikler bende var olduğu için benim mesleğim bana uygundur. Mesela, ben sorumlu birisiyim, dürüstüm, kendi prensiplerim var, işi sonuna kadar bırakmam'* ifade etmiş. Katılımcı K15 *'Ben meraklı bir insanım. Hep bir şeylerle ilgilenirim, yeni bilgileri öğrenmek isterim, gazetecilikte de öyle birileri gerekiyor. Bu yönden benim meraklılığım beni bu meslekte çalışmama teşvik ediyor'* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları ise (2) okuduğu bölümün onlara uygun olup olmaması ile ilgili

‘Hedeflere uygun’ olarak belirtmişler. Katılımcı *E5 ‘Dilbilim uygun bir meslektir, çünkü gelecekte ben öğrencileri yurtdışına göndermek için bir şirket açmak istiyorum. Hem dil öğretip, hem de dosyalarını hazırlamaya yardım edeceğim, kendim de daha sonra seyahat edeceğim’* ifade etmiş. Katılımcı K11 *‘Öğretmenlik benim hedeflerime uygundur. Benim hedefim ise öğrencilere doğru ve iyi bir eğitim vermektir’* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) okuduğu bölümün onlara uygun olup olmaması ile ilgili ‘Değerlere uygun’ olarak belirtmiş. Katılımcı K9 *‘Ben sosyal hizmet uzmanı olarak insanlara yardım edebilirim, onlar için bir faydada bulunabilirim, benim işim bir hayırseverlik türüdür, bu nedenle de okuduğum bölümüm bana uygundur’* ifade etmiş.

Katılımcıların bir kısmı (2) okuduğu bölümün onlara uygun olup olmaması ile ilgili ‘İlgilerine uygun değil’ olarak belirtmişler. Katılımcı *K3 ‘Okuduğu bölüm ile ilgili ilgilendiğim her şeyi öğrendim, artık ilgim gitti, başka bir şeye dikkatimi vermek istiyorum’* ifade etmiş. Katılımcı K13 *‘En başından beri bu alana kendim istemeden gelmiştim ve hala hiç ilgim olmadı. Bana göre bir meslek değil’* ifade etmiş.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Okuduğunuz bölümden memnuniyet durumunuzu çok düşük 1-10 çok yüksek aralığında değerlendiriniz” sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4. Okuduğu bölümü ile memnuniyet durumu

Katılımcılar	Cevaplar	f
K7, E10, K12, K13, E14	Memnun, 8/10	5
E1, K3, K6, K9, K11	Memnun, 7/10	5
K2, K4, E5, E8	Memnun, 10/10	4
K15	Memnun, 5/10	1

Tablo 4 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (5) okuduğu bölümü ile memnuniyet durumu ile ilgili ‘8/10’ olarak belirtmişler. Katılımcı K7 *‘Bölümüm ile memnunum, gerekli becerileri ve bilgileri öğrendim, şu anda çalışıyorum bile, sadece alanımla ilgili daha çok şey bilmem gerekiyor’* ifade etmiş. Katılımcı E10 *‘İktisadi ve idari bölümü her yerde gerekli bir meslektir, ben dünyanın her yerinde çalışabilirim ve bu mesleğin geleceği vardır. Ben daha çok idari alanına yöneleceğim, onu severek yapıyorum. Bu nedenle bu bölümde okuduğum için memnunum’* ifade etmiş. Katılımcı E14 *‘Mesleğimde kariyer gelişimim baya büyük, ileride çalışmam için pek çok imkânlar önümde açılacak, hatta bilgisayar mühendisleri yurtdışında da çok talebe sahiptir’* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (5) okuduğu bölümü ile memnuniyet durumu ile ilgili ‘7/10’ olarak belirtmişler. Katılımcı K3 *‘Meslekte gerekli olan becerilerden ötesi toplum, etik gibi genel konulardan da bilgi edindim. Bölümüm ile 7/10 memnunum, sadece öğretmenlerin daha çok bilgi vermesini ve daha çok tecrübe kazanmayı isterdim’* ifade etmiş. Katılımcı K9 *‘Sosyal hizmet uzmanı olarak pek çok alanda çalışma imkânım var, en önemlisi insanlarla çalışacağım. Ben insanlarla çalışmayı severim, onlara nasıl faydam dokunabileceğini düşünürüm, mesleğim bunları yerine getirdiği için memnunum’* ifade etmiş.

Katılımcıların önemli bir kısmı (4) okuduğu bölümü ile memnuniyet durumu ile ilgili ‘10/10’ olarak belirtmişler. Katılımcı K2 *‘Benim bölümüm benim istediğimin iki katını verdi. Ben sadece Kırgız dilini öğrenmeyi hedefliyordum, ama Türkoloji de okuyup artık bütün Türk dillerini biliyorum. Hem derslerimden, hem de öğretmenlerimden memnunum. Gelecekte birçok yerde farklı pozisyonlarda çalışabilirim’* ifade etmiş. Katılımcı K4 *‘Hukuk bölümünden mezun olmam farklı alanlarda çalışmamı sağlar, ister muhasebede, ister girişimcilikte, ister işletmede’* ifade etmiş. Katılımcı E8 *‘Bilgisayar ve yapay zekâ artık hayatımın bir parçası oldu. Günün yarısını onlarla geçiriyorum. Onsuz bir hayat düşünemem. Bilgisayar programcılığı bizim geleceğimizdir’* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) okuduğu bölümü ile memnuniyet durumu ile ilgili ‘5/10’ olarak belirtmiş. Katılımcı K15 *‘Ben okuduğum bölüm ile yarı yarıya memnunum. Ters yönlerden söylemek gerekirse kendimi stajlarda denemediğim için çok bilmiyorum, eksik kalıyorum. Hem de gazetecilikte çok para kazanmak için çok yıl çalışmak lazım. Ama iyi yönlerinden ise toplumda belli bir statüye sahip olacağım’* ifade etmiş.

Araştırmanın beşinci sorusu olan "Şimdi karar verme sürecinde olsaydınız, bölüm seçimi ile ilgili ne karar verirdiniz?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 5'de verilmiştir:

Tablo 5. Şimdi karar verme sürecinde olma durumunda bölüm seçimine karar verme

Katılımcılar	Cevaplar	f
E1, K2, E5, K6, K7, E8, K12, E14, K15	Aynı bölümü seçmek	9
K3, K9, E10	Başka bölümü tercih etmek	3
K4, K11	Başka üniversite seçmek	2
K13	Başka şehirde okumak	1

Tablo 5 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (9) şimdi karar verme sürecinde olma durumunda bölüm seçimine kararı ile ilgili 'Aynı bölümü seçmek' olarak belirtmişler. Katılımcı E1 *'Yine ekonomist olmayı seçerdim, çünkü ekonomi hayatta gerekli bir bilimdir. Bu bölüm hem kendim, hem de toplum için katkı sağlayacak. Okuduğum yıllarda çok başarılı oldum, yurtdışında okudum, belki de bu yolu seçmesem bunlar olmayacaktı'* ifade etmiş. Katılımcı K6 *'Ben yine bu bölümü seçerdim, sadece en baştan daha çok çabalardım, daha iyi ve derin okurdum, puanlardan çok bilgilere önem verirdim'* ifade etmiş. Katılımcı K7 *'Bence bu bölümü seçmem bir kaderdi. Şu an sonuncu sınıftayım ve her şey böyle olduğuna, hayatım istediğim gibi gittiğinden o kadar memnunum ki'* ifade etmiş. Katılımcı *K12 'Ben ilgilerime ve gönlüme dayanarak siyaset bölümünü seçmiştim, şu an ise iyi ki de her şey böyle olmuş diyorum. Yine karar verme sürecinde olsam yine bu bölümü seçerdim'* ifade etmiş. Katılımcı K15 *'Ben yine gazeteci olurdum, çünkü başka meslekte ben kendimi göremiyorum'* ifade etmiş.

Katılımcıların bir kısmı (3) şimdi karar verme sürecinde olma durumunda bölüm seçimine kararı ile ilgili 'Başka bölümü tercih etmek' olarak belirtmişler. Katılımcı K3 *'Ben insanlarla ilgili bir meslek seçerdim – sosyoloji ya da psikoloji. İnsanları analiz etmek ilgimi çekiyor. Bir de bu kararıma benim yakın çevremin ve daha önce çalıştığım yerlerden edindiğim tecrübenin çok etkisi oldu'* ifade etmiş. Katılımcı K9 *'Ben psikoloji okumayı tercih ederdim. Kendimi ve insanları daha çok bilmek isterdim'* ifade etmiş. Katılımcı E10 *'Ben bilgisayar teknolojisi bölümün seçerdim. Şu anda teknoloji çok gelişiyor, hem de idari ve işletme ile ilgili benzer yönleri vardır'* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları (2) şimdi karar verme sürecinde olma durumunda bölüm seçimine kararı ile ilgili 'Başka üniversite seçmek' olarak belirtmişler. Katılımcı K4 *'Ben başka üniversite seçerdim, çünkü benim üniversitem bana gerekli olan şartları sağlayamadı, okuma imkanlarını pek veremedi. Başka üniversiteye seçsem hem kişisel hem de profesyonel olarak gelişirdim'* ifade etmiş. Katılımcı *K11 'Benim üniversitem mesleki ve sosyal gelişimim için lazım olan imkanı ve şartı sağlayamadı, bu nedenle başka üniversitede, ama aynı bölümde okumayı tercih ederdim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) şimdi karar verme sürecinde olma durumunda bölüm seçimine kararı ile ilgili 'Başka üniversite seçmek' olarak belirtmiş. Katılımcı K13 *'Başka şehirde daha doğrusu Bişkek'te okusam daha çok seçme imkanım olurdu. Kendi şehrimde ise sadece olanlardan seçmek zorunda kaldım. Bişkek'te ise hem üniversiteler hem de bölümler çok. Belki de bambaşka bir bölümü seçerdim'* ifade etmiş.

Araştırmanın altıncı sorusu olan "Okuduğu bölümünüzün size sağladığını düşündüğünüz en önemli kazanımlar neler?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Okuduğu bölümünün sağladığı en önemli kazanımlar

Katılımcılar	Cevaplar	f
K2, K3,K9, E10, K12, E14	Mesleki beceriler ve bilgiler	6
K7, K11, K15	Farklı alanlarda çalışabilme	3
E1, K13	Çevre	2
K4	Geniş ufku	1
E5	Kritik düşünme	1
K6	Aile için fayda	1
E8	Ekip yönetimi	1

Tablo 6 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (6) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Mesleki beceriler ve bilgiler' olarak belirtmişler. Katılımcı K2 *'Kırgız dili hakkında bildiklerimi derinleştirdim, nerde çalışılması ve gelişmesi gerektiğini bildim'* ifade etmiş. Katılımcı K3 *'Tasarımdan başlayarak reklamcılığa kadar çok farklı alanlarda kullanabileceğim becerileri öğrendim'* ifade etmiş. Katılımcı K9 *'Bu mesleğin anahtarı olan duygusal zeka ve empati becerilerini geliştirdim. İşimi anlamlı ve tatmin edici kılan zor durumlarda insanları anlamayı ve desteklemeyi öğrendim. Ayrıca meslekte daha iyi gezinmeme yardımcı olan çeşitli sosyal sistemler hakkında pratik bilgiler edindim'* ifade etmiş. Katılımcı K12 *'Uluslararası siyaset bölümünde okumak bana karmaşık küresel süreçleri analiz etmeyi öğretti. Ben ülkeler arası ilişkileri, uluslararası kuruluşların mekanizmaların ve türlü siyasi sistemlerin etkileşimin anlayabildim'* ifade etmiş.

Katılımcıların bir kısmı (3) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Farklı alanlarda çalışabilme' olarak belirtmişler. Katılımcı K7 *'Benim bölümümün mezunları muhasebeci, analist, öğretmen, programcı olarak çalışabilir. Yani bölümden aldığım bilgiler bana farklı yerlerde çalışabilmemi sağlıyor. Bu beni esnek ve evrensel bir uzman yapıyor'* ifade etmiş. Katılımcı K11 *'Uygulamalı matematik ve enformatik bölümü bana hem matematikçi olmamı hem de programcı olmamı sağlıyor. Aynı anda iki alanda da uzman oluyorum ki, mezun olduktan sonra istediğim alana yönelebilirim'* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları (2) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Çevre' olarak belirtmişler. Katılımcı E1 *'Bölümüm sağladığı en büyük kazanım benim sınıf arkadaşlarım ve öğretmenlerimdir. Sınıf arkadaşlarımla çok güçlü bağım var, hep birbirimizi destekliyoruz, hep sınavlara birlikte hazırlanıyoruz, birbirimize yardım ediyoruz. Bizim öğretmenlerimiz ise kendi işini iyi bilen ve bize hep destek veren, motive edici insanlardır'* ifade etmiş. Katılımcı K13 '*Sınıf arkadaşlarımın sayesinde eğitim alma ve kendimi geliştirme imkanları hakkında çok şey öğrenebildim, iletişim becerilerimi geliştirdim, dünyaya olan bakış acımı değiştirdim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen (1) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Geniş ufku' olarak belirtmiş. Katılımcı K4 *'Benim bölümüm zaten kendisi geniş bir alanı kapsıyor. Hukuk her yerde vardır ve gereklidir. Bu nedenle ben hem siyaset, hem sosyoloji, hem uluslararası hukuk gibi alanlarda da kendimi geliştirdim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (1) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Kritik düşünme' olarak belirtmiş. Katılımcı E5 *'Dilbilimi dili sistematik olarak analiz etmeyi, onun yapısını, modellerini ve topluma olan etkisini görmeyi öğretiyor. Bu da daha geniş ve derin düşünmeye etki ediyor. Dilbilimi bana toplum ile etkileşmeyi ve dili daha bilinçli kullanmayı sağlayacak düşünmeyi öğretti'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (1) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Aile için fayda' olarak belirtmiş. Katılımcı K6 *'Ben bir pediatrist olarak ileride kendi çocuklarıma ve aileme bakabilirim, çocuklarımı daha iyi anlarım ve doğru tedavi edebilirim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (1) okuduğu bölümün sağladığı en önemli kazanımlar ile ilgili 'Ekip yönetimi' olarak belirtmiş. Katılımcı E8 *'Ben bölümde okuduğum süreçte bölümdeki programcılar kulübün yönetmeye başladım. Orda çok deneyim kazandım, ekiple nasıl çalışılır, nasıl yönetilir ile ilgili bilgi ve tecrübe kazandım'* ifade etmiş.

Araştırmanın yedinci sorusu olan "Gelecekte bu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişeniz nedir?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Gelecekte bu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi

Katılımcılar	Cevaplar	f
K4, K12, E14, K15	Meslekte rekabetçilik	4
K2, K6, K7	Kendi şartlarına ve isteğine uygun bir iş bulmama	3
E1, K3, K9	Psikolojik sorunlar	3
E10	Hem kişisel hem mesleki gelişimi aynı anda sürdürememe	1
K11	Az maaş	1
E5, E8, K13	Endişe yok	3

Tablo 7 incelendiği zaman katılımcıların önemli bir kısmı (4) gelecekte okuduğu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi ile ilgili 'Rekabetçilik' olarak belirtmişler. Katılımcı K4 *'Rekabetin bu kadar yüksek olduğu bir sektörde, yalnızca mezun olmanın yeterli olmayacağından korkuyorum. İşverenler staj, projeler, yabancı dil bilgisi gibi ek nitelikler ve deneyimler istiyor, bu da üzerimde çok fazla baskı oluşturuyor'* ifade etmiş. Katılımcı K12 *'Küresel rekabetin artması ve teknolojinin bu kadar hızlı değişmesi beni endişelendiriyor. Mesleklerdeki gereklilikler sürekli değişiyor ve bu değişimlere ayak uyduramazsam mesleğimde geride kalmaktan korkuyorum'* ifade etmiş.

Katılımcıların bir kısmı (3) gelecekte okuduğu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi ile ilgili 'Kendi şartlarına ve isteğine uygun bir iş bulmama' olarak belirtmişler. Katılımcı K2 *'Ben staja gittiğimde okulda bir öğretmen olarak çalışmak istemediğimi anladım. Bana daha çok üniversite ortamında çalışmak uygun geliyor, ama onu yapabilir miyim diye düşünüyorum'* ifade etmiş. Katılımcı K6 *'Ben staj yaptığım hastanede hastane ortamını pek sevmedim. Doktorlar için sağlanan şartlar çok kötüydü. Bu nedenle daha hoş ve temiz yerlerde çalışmak istiyorum. Ancak daha nerede benim istediğim gibi bir işi bulabileceğime karar veremedim'* ifade etmiş. Katılımcı K7 *'Ben istediğim pozisyona, istediğim maaşa, istediğim yere uygun bir iş bulamam diye korkuyorum. Çünkü bizim ülkede iş yerlerinde bu saydığım özelliklerden birisi varsa, başkası yoktur'* ifade etmiş.

Katılımcılardan aynı oranda ise (3) gelecekte okuduğu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi ile ilgili 'Psikolojik sorunlar' olarak belirtmişler. Katılımcı *E1 'Mesleğimde başarılı olmak ve çok para kazanmak için çok çalışmam gerekecek, bundan dolayı çok stres yaşayacağımdan endişeliyim'* ifade etmiş. Katılımcı K3 *'Staj sürecinde halkla ilişkiler uzmanın yardımcısı olarak çalışmıştım, çok yoğun çalışmıştım ve çok büyük yük verilmişti bizim bölümümüze, ondan ben tükenmişlik yaşamıştım ve çok zorlanmıştım. Bununla ileride de karşılaşabilirim diye endişelenirim'* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) gelecekte okuduğu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi ile ilgili 'Hem kişisel hem mesleki gelişimi aynı anda sürdürememe' olarak belirtmiş. Katılımcı E10 *'Ben iyi bir ekonomist olmak için bütün dikkatimi ve zamanımı ona yöneltmem gerekecek. Ama benim kişisel gelişimim önemlidir, o ise mesleğimle ilgilenirken geride kalacak diye korkuyorum'* ifade etmiş.

Katılımcılardan en az ifade edilen ise (1) gelecekte okuduğu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi ile ilgili 'Az maaş' olarak belirtmiş. Katılımcı K11 *'Ben ileride matematik öğretmeni olmayı planlıyorum, ama bizim ülkede öğretmenler az maaş alıyor, bu da bende kaygı yaratıyor'* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları (3) gelecekte okuduğu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesi ile ilgili 'Endişe yok' olarak belirtmişler. Katılımcı E5 *'Benim endişem yok, bu mesleği yapabileceğimden eminim'* ifade etmiş. Katılımcı E8 *'Ben hiç bir şeyden endişen mi yorum, çünkü ben kendimden eminim, kendime güvenim tamdır. Ben yapabilirim'* ifade etmiş. Katılımcı K13 *'Ben bir programcı olmayacağım ya da bilgisayar ile ilgili bir iş yapmayacağım, dolayısıyla bu mesleğe yönelik endişem yoktur. Sadece bunca zaman okuduğum bölüm ile ilgili bir meslekte çalışmayacağım diye pişmanım'* ifade etmiş.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlara bulgu sıralamasına göre yer verilmiştir.

Katılımcıların bölüm seçiminde hangi faktörler etkili olduğuna ilişkin vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu için etkileyen faktör olarak ilgiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazıları ise yetenekleri ve ailesi bölüm seçiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin kendi bölümünü seçmesine öğretmenler de sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Bölüm seçimine etki eden faktörler arasında öğrencinin hedefleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin'in (2022) çalışmasında, meslek seçiminde belirleyici faktörler çoktan seçmeli sorular aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin %76,9'u ve %76,3'ü mezun olduktan sonra iş

bulma kolaylığı ve mesleğin ilgi/yeteneklere uygun olması kriterlerini önemli görmüştür. Bunun yanı sıra, %74,4'lük bir kesim aile isteğinin de belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da ilgi ve yeteneklerin bölüm seçiminde belirleyici olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmada aile de etkileyici faktör olması Şahin'in çalışmasındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Böylece Şahin'in çalışması yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Alizada'nın (2022) Azerbaycan yükseköğretiminde kadınların bölüm seçiminde etkili olan faktörleri incelediği araştırması, öğrencilerin büyük çoğunluğunun aileleri tarafından yönlendirildiğini, iş imkanlarının hangi alanda daha iyi olduğunun ve kendilerini hangi alanda mutlu hissettiklerinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğu bölüm seçiminde kendi ilgilerini ön planda tutarken, Alizada'nın çalışmasında iş imkanları ve ailesi daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, Azerbaycan'daki yükseköğretim sisteminin ve sosyo-ekonomik dinamiklerin öğrencilerin tercihlerini nasıl etkilediğine dair ipuçları sunmaktadır.

Korkut-Owen ve arkadaşları (2012), üniversite öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenleri arasında alana duyulan ilgi, alınan puanın bölüme yetmesi, alanın kişilik özelliklerine uygunluğu ve iş bulma oranının yüksekliği gibi faktörlerin öncelikli olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin ilgi alanlarının bölüm seçiminde önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Korkut-Owen ve arkadaşlarının çalışmasında, kişilik özelliklerine uygunluğun önemli bir faktör olduğu belirtilirken, bu çalışmada bu faktör yeteneklerin seçimde etkili olması, kişilik özellikleriyle de örtüşen bir yön olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Korkut-Owen ve arkadaşlarının çalışması yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Katılımcıların bölüm seçiminde yaşadığı zorluklara ilişkin vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların birçoğunun yaşadığı en büyük zorluk olarak meslek seçiminde kararsız olması, bir kaç tercihlerin olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin ailesinin şehir dışında okumasını istememesi de onlar için bir zorluk yaşattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların yaşadığı zorluk olarak meslek hakkında bilgi yetersizliği ve öğrencilerin istediği bölümü okumasına ailesinin karşı çıkması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların yaşadığı zorluklar arasında mesleki rehberliğin olmaması ve mesleği ile iş bulup bulmama endişesi var olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak büyük bir çoğunluğunun bölüm seçiminde hiç bir zorluk çekmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir (2017) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre mesleki kararsızlıklarını incelediği çalışmasında; kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla mesleki kararsızlık yaşadığı, bu durumun kendini tanıma ve meslek bilgisi eksikliği ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. İçsel çatışma ve dışsal çatışma puanlarında cinsiyete göre bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin kararsızlıkları ve meslek hakkında bilgi yetersizliği onların bölüm seçiminde yaşadığı en büyük zorluklardan biri olduğu belirtilmiştir. Bu da belirtilmiş araştırmanın çalışmanın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı, ailelerinin başka bir şehirde eğitim almalarına karşı çıkmalarının kendileri için bir zorluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, Aydemir (2017) çalışmasında belirtilen dışsal çatışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin gelecekte iş bulma konusunda endişelerinin olduğu, bu nedenle karar verme süreçlerinde zorlandıkları görülmüştür. Bu durum, Aydemir (2017) çalışmasında geleceğe yönelik kaygıların karar süreçlerini etkilediğini vurgulayan sonuçlarla örtüşmektedir.

Fidan (2019) İzmir ilindeki denizcilik meslek liseleri ile diğer liselerdeki son sınıf öğrencileri üzerine bir çalışmasında öğrencilerin mesleki karar verme sürecinde genel olarak orta düzeyde zorlandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin bilgi eksikliği (kendini tanıma, meslekler hakkında bilgi, bilgiye ulaşma yolları) boyutunda orta düzeyde zorlandığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada katılımcıların önemli bir kısmı meslek seçiminde kararsızlık yaşadıklarını, birden fazla tercihleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin meslek hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve mesleki rehberlik eksikliği de öne çıkan sorunlar arasında yer almıştır. Bu durum, Fidan (2019) çalışmasında belirtilen bilgi eksikliği boyutuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, çalışmada elde edilen sonuçlardan biri, katılımcıların önemli bir kısmının meslek seçiminde herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmesidir. Bu durum, öğrencilerin bir kısmının hedeflerini ve mesleki

ilgi alanlarını net bir şekilde belirlemiş olabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların okuduğu bölümün uygun olup olmamasına ilişkin vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun okuduğu bölüm ilgilerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında okuduğu bölümün öğrencilerin yeteneklerine ve kişilik özelliklerine de uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların bazıları için okuduğu bölümün tutunduğu değerler doğrultusunda uygun olduğu saptanmıştır. Sadece bir kişinin bölümü hedeflerine uygun olduğu görülmüştür. Bunun dışında çok az katılımcılar için bölümü uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Altındal (2022) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Hizmet Bölümünü tercih eden öğrencilerin büyük bir kısmı, sahip oldukları özelliklerin okudukları bölümle örtüştüğünü ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin kendi kişisel ve mesleki özellikleri ile uyumlu bölümler seçmelerinin, bölüme olan memnuniyetlerini ve gelecekteki başarılarını artırabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, yapılan bu çalışmada da katılımcıların çoğunluğunun, okudukları bölümün ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Öğrenciler, bölümün kişilik özelliklerine de uygun olduğuna ve bölümlerinin sunduğu değerlerle uyumlu olduğuna dair benzer görüşlerde bulunmuşlardır. Böylece Altındal'ın çalışmasının (2022) sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Altındal'ın çalışmasında katılımcıların %4.8'i bölümlerinin kendilerine uygun olmadığını belirtirken, bu çalışmada da çok az sayıda katılımcı bölümlerini uygun bulmamıştır. Bu durum, öğrencilerin bölüm tercihlerinde büyük oranda doğru kararlar verdiklerini ancak yine de bazı durumlarda, bireysel tercihler ve kişisel hedeflerin bölümle örtüşmediği noktaların olabileceğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların okuduğu bölümden memnuniyet durumuna ilişkin vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun okuduğu bölüm ile 8/10 memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların 7/10 memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca memnuniyet durumu en yüksek olan katılımcıların olduğu da sonucuna varılmıştır. Bunun dışında öğrencinin memnuniyet düzeyi orta derecede olduğu da saptanmıştır.

Naralan ve Kaleli (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin %68'inin bölümünden memnun olduğu, %18'inin ise memnun olmadığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmada da katılımcıların büyük çoğunluğunun okuduğu bölümden 8/10 düzeyinde memnun olduğu ve bunu takip eden bir grubun memnuniyet düzeyinin 7/10 olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, memnuniyet düzeyi en yüksek olan bireyler de belirlenmiştir. Bu bağlamda, Naralan ve Kalelinin çalışması yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Katılımcıların şimdi karar verme sürecinde olma durumunda bölüm seçimine karar vermesine ilişkin vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun aynı bölümü seçeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin okuduğu bölümünden memnun olduğunu göstermektedir. Bunun dışında bazılarının başka bölümü seçmek isteyeceği görülmüştür. Başka üniversitede okuma imkanı da öğrencilerin şimdi vermek istediği karar olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir öğrencinin görüşünün sonucunda başka şehirde okumayı isteyeceği tespit edilmiştir.

Altındal (2022) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Hizmet Bölümünü tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%87.3) tercihinden memnun olduğu ve "iyi ki bu bölümü tercih ettim" ifadesine yüksek düzeyde katıldığı görülmüştür. Çalışmada da katılımcıların büyük bir çoğunluğunun aynı bölümü tekrar seçeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle bu sonuç katılımcıların okuduğu bölümü ile memnun olduklarını göstermektedir. Böylece Altındal'ın çalışması yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Benzer şekilde, Altan (2020) tarafından yapılan çalışmada da Sağlık Yönetimi Bölümü öğrencilerinin önemli bir kısmının doğru bir tercih yaptığını ifade ettiği, ancak kararsız ve doğru karar vermeyen öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada bazı katılımcılar başka bir bölümü tercih etmek ya da başka bir üniversite veya şehirde okumak istediklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, Altan (2020) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların okuduğu bölümünün sağladığı en önemli kazanımlara ilişkin vermiş

oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu için önemli kazanım olarak mesleki bilgi ve beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazıları bölüm onlara farklı alanlarda çalışabilme imkanı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmı için bölümün sağladığı kazanım olarak yakın bir çevre belirttiği saptanmıştır. Bunun dışında kazanımlar arasında geniş ufku, kritik düşünme, aile için fayda, ekip yönetimi, kişilikte değişiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

Altan'ın (2020) çalışması, Sağlık Yönetimi Bölümü öğrencilerinin, bölümün kendilerine en çok iş imkanı, kariyer ve bilgi birikimi sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur. En az katkının ise gelir olduğunu belirtmeleri, öğrencilerin bölümden beklentilerinin daha çok mesleki gelişim ve olanaklarla ilgili olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada da benzer şekilde, öğrencilerin en önemli kazanım olarak mesleki bilgi ve becerileri vurguladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, bölümün sağladığı yakın bir çevre ve farklı alanlarda çalışma imkanı gibi sosyal ve profesyonel fırsatların da önemli kazanımlar arasında yer aldığı belirlenmiştir. Böylece Altan'ın çalışması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Katılımcıların gelecekte bu bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik endişesine ilişkin vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların önemli bir kısmı için meslekte rekabetçilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin bazılarını kendi şartlarına ve isteğine uygun bir iş bulamama ve psikolojik sorunlar endişe ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca endişelerin arasında hem kişisel hem mesleki gelişimi aynı anda sürdürememe ve az maaş olduğu sonucuna varılmıştır. Bölümle ilgili bir mesleği yapmaya yönelik hiç bir endişesi olmayan katılımcıların olduğu da saptanmıştır.

Özdinç, Biçici, Çamur ve Turan (2018) tarafından yürütülen araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin mesleki yeterliliğe yönelik kaygılarının, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise gelecek ve iş bulma kaygılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, bu araştırmada da öğrencilerin gelecek kaygılarının önemli bir konu olduğu belirlenmiş, ancak spesifik olarak meslekte rekabetin en büyük endişelerden biri olduğu, ikinci sırada ise kendi şartlarına ve isteğine uygun bir iş bulamama endişesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, Özdinç vd. çalışması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Özgül (2023) tarafından yapılan araştırmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin mezun olma sürecine yaklaştıkça gelecek kaygılarının arttığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları kaygılar sektörel/mesleki etmenler, gelecek kaygısı ve kariyerde engelleri keşfetme olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları da benzer şekilde öğrencilerin sektördeki rekabet, uygun iş bulamama ve ileride karşılaşabilecekleri psikolojik sorunlar gibi endişeleri olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, Özgül çalışması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öneriler

1. Eğitim kurumları, öğrencilere meslekler hakkında bilgi sağlayacak etkinlikler ve seminerler, paneller, meslek tanıtım günleri düzenleyerek, daha bilinçli bölüm seçimleri yapmalarını destekleyebilir.
2. Mesleki rehberlik hizmetlerinin daha yaygın hale getirilmesi, öğrencilerin meslek seçimi ile ilgili endişelerini gidermelerine yardımcı olabilir.
3. Öğrenciler, seçim yapmadan önce bölümleri daha derinlemesine araştırmalı, mezunların kariyer yollarını incelemeli ve kendi ilgi ile yetenekleri doğrultusunda karar vermelidir.
4. Öğrenciler, seçtikleri bölümün ilgi, yetenek, kişilik ve hedefleriyle uyumlu olup olmadığını düzenli olarak değerlendirmelidir.
5. Kararsızlık yaşayan öğrenciler, mesleklerin avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirerek uzun vadeli düşünmeli, gerektiğinde uzmanlardan veya danışmanlardan destek almalıdır.
6. Ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilere bağımsız kararlar almaları için destekleyici bir yaklaşım sergileyerek, onlara çeşitli seçenekler hakkında rehberlik etmeleri amacıyla daha fazla eğitim alması önerilmektedir.
7. Üniversiteler, zorunlu staj programlarını teşvik etmeli ve öğrencilerin alanlarında daha fazla pratik deneyim kazanmalarına yardımcı olacak projeler geliştirmelidir.

8. Öğrencilerin memnuniyet düzeyini artırmak için ders içerikleri sektörel ihtiyaçlara göre güncellenmeli ve uygulamalı derslerin sayısı artırılmalıdır.

9. Mezuniyet sonrası iş fırsatlarını artırmak için öğrenciler, bölümle ilgili ek sertifikalar almalı, yan beceriler kazanmalı ve alanlarında uzmanlaşmaya çalışmalıdır.

10. Kariyer planlamasını erken yaparak, iş piyasasındaki fırsatları araştırmaları ve farklı iş alanlarını keşfetmeleri, gelecekteki iş bulma kaygılarını azaltabilir.

KAYNAKÇA

Ak, B. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçim nedenleri ve öğrenim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Alizada, H. (2022). *Azerbaycan yükseköğretiminde kadınların bölüm seçimini etkileyen faktörler.* Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Altan, E. (2020). *Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin bölümü seçmelerine etki eden faktörler: Üsküdar Üniversitesi örneği.* Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi.

Altındal, H. (2022). *Gümüşhane üniversitesi sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmet bölümünü tercih nedenleri.* Yüksek lisans tezi. Gümüşhane Üniversitesi.

Ay, E. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engelleri ile meslek seçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi.

Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler (Trabzon örneği). Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 651 – 664.

Çalışkan, E. (2015). *Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi.

Fidan, V. (2019). *Meslek seçiminde kariyer karar verme zorlukları: İzmir ilindeki denizcilik meslek liseleri ile diğer liselerdeki son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma.* Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Hasret, Y. (2019). *Öğretmen adaylarının bölüm memnuniyetlerini yordayan faktörlerin incelenmesi.*Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi.

Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling: through the lifespan.* (6th. ed.) Boston: Pearson Education, Inc.

Korkut Owen, F., Kepir, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., vd. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151. https://doi.org/10.17860/efd.87701

Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (4. baskı). Nobel Yayınevi.

Naralan, A., & Kaleli, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversiteden beklentileri ve bölüm memnuniyeti araştırması: Atatürk Üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462.

Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, Çev.). Yayınodası.

Olğun, S., & Adıbelli, D. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi,* 11(1), 55-60.

Özdinç, S., Biçici, Y., Çamur, M. & Turan, F. (2018). Fizyoterapi ve rehabilitasyon eğitimi alan lisans öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 12(3), 471-479.

Özgül, O. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer sıkıntılarının belirlenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 1049-1070.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.

Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(2), 393-423.

Sovet, L., Park, M. S. A., & Jung, S. (2014). Validation and psychometric properties of academic

major satisfaction scale among Korean college students. *Social Indicators Research*, 119 (2), 1121-1131.

Şahin, S. (2022). *Lise öğrencilerinin meslek seçimi ve tercihlerine ilişkin bir inceleme: İstanbul Kadıköy ve Üsküdar ilçeleri örneği.* Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi.

Tekin, S. (2019). *Genç işsizliğinin potansiyel sebeplerinden biri: ara eleman problemi ve meslek seçimi.* Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Ulaş, Ö., Demirtaş-Zorbaz, S., Dinçel, E. F., Çiffiliz-Kınay, G., & Coştur, R. (2017). Özel okulda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-456.

Wanberg, C. R., & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 71–80.

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (19. baskı). Nobel Yayın Evi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, A., Yanık, A., & Ayazlar R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MUTLULUĞA BAKIŞ AÇILARININ ARAŞTIRILMASI

Aybike KANİEVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
2001.08010@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0003-6050-1480

Erkan EFİLTİ
Doç. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
erkan.efilti@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0003-1158-5764

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin mutluluğa bakış açılarını incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören her sınıftan olmak üzere Kırgız-Türk Manas Üniversitesinden 5, Kırgızistan Uluslararası Üniversitesinden 6, Kırgızistan Teknik Üniversitesinden 5 öğrenci olmak üzere 7'si kadın, 9'u erkek toplam 16 öğrenciden oluşmuştur. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları nitel veri analizi türlerinden içerik analizi tekniği kullanarak analiz edilmiştir. Veriler sınıflandırılıp düzenlenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve güvenirlik için katılımcı görüşlerine numaralandırılarak kadınlara 'K', erkeklere 'E' olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre: Katılımcıların, ''mutluluk ifadesi'' olarak vermiş oldukları cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre istikrarlı bir yaşantı, yakınlarla sağlıklı ilişki, aşk, ailenin refahı, sağlık, birisi tarafından ihtiyaç duyulduğunu hissetmek, finansal güven, özgürlük ve bağımsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutlu eden durumlar ile ilgili**;** yakınlarla zaman geçirmek, hedeflerine ulaşmak, spor yapmak, sevdiklerine yardım etmek, keyif verici aktivitelerle meşgul olmak sonucuna ulaşılmıştır. Mutsuz eden durumlar ile ilgili; her şeyin istediği gibi gitmediği durumda, başarısızlıklar, sevdiklerine yardım edemediklerinde, başkalarının duygularını incittiklerinde, hastalık, insanların olumsuz davranışları, adaletsizlik onları mutsuz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İnsan hayatı için mutluluğun önemi olarak; mutluluğun hayatı olumlu hale getirdiği, yaşam kalitesini arttırdığı, bir şey yapma arzusunu arttırdığı, ilişkileri geliştirdiği, ruh halini yükselttiği, gençliği uzattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Mutluluk, Mutluluk algısı, Üniversite öğrencileri

Researching University Students' Perspectives on Happiness

ABSTRACT

The aim of this research is to examine university students' perspectives on happiness. In this research, a qualitative research method and case study model were used. The study group consisted of 16 students — 5 from Kyrgyz-Turkish Manas University, 6 from Kyrgyz International University, and 5 from Kyrgyz Technical University — from all grade levels in the 2024–2025 academic year. Among them, 7 were female and 9 were male. A semi-structured interview technique was used in this study. The research findings were analyzed using the content analysis technique, one of the qualitative data analysis methods. The data were classified and organized, supported with direct quotations, and presented with participant opinions numbered for reliability; females were indicated as 'F', and males as 'M'. According to the results obtained in the research: The analysis of the participants' responses to the expression of "happiness" revealed that a stable life, healthy relationships with loved ones, love, family welfare, health, feeling needed by someone, financial security, freedom, and independence were key elements. Regarding situations that cause happiness; spending time with loved ones, achieving goals, doing sports, helping loved ones, and engaging in pleasurable activities were found to be significant. Regarding situations that cause unhappiness; when things do not go as desired, failures, being unable to help loved ones, hurting others' feelings, illness, negative behaviors of people, and injustice were found to be sources of unhappiness. In terms of the importance of happiness in human life; it was concluded that happiness makes life more positive, increases quality of life, boosts the desire to do things, improves relationships, elevates mood, and prolongs youth.

Keywords: Happiness, Perception of happiness, University students

GİRİŞ

Mutluluk, insan yaşamının temel arayışlarından biridir ve bireyler, yaşamlarında bu hissi keşfetmek için farklı yollar ararlar. Psikologlar, mutluluğu genellikle pozitif duyguların baskın olduğu, tatmin ve huzur hali olarak tanımlarlar (Lyubomirsky, 2008). Ancak mutluluk, yalnızca dış etkenlerden ibaret bir duygu değildir; onu yaratan ve besleyen asıl unsur, bireyin içsel dünyası, değerleri ve hayat bakış açısıdır.

Mutluluk, günlük hayatta sıkça karşılaşılan bir kavram olmasına rağmen, ‘‘mutluluk nedir?’’ sorusuna kesin bir cevap vermek her zaman kolay değildir. Çünkü mutluluk kavramı, bireyler arasında büyük farklılıklar gösterir. Bazı insanlar için mutluluk, neşe ve haz dolu anlarla tanımlanırken, diğerleri için bu duygu, kendileri ve çevreleriyle uyum ve dinginlik hali olarak tanımlanabilir (Seligman, 2002). İnsanlar için mutluluk, kişisel deneyimlerin, beklentilerin ve değerlerin bir birleşimidir. Bu nedenle, her birey farklı bir mutluluk anlayışına sahip olabilir.

İnsanların en temel gereksinimlerinden biri mutluluğa ulaşmaktır; çünkü insanlar mutluluğu yakaladıkça kendilerini daha başarılı ve daha güvenli hissederler. Bu duygu, hayatın her anına anlam katabilecek güçlü bir potansiyele sahiptir. Ancak mutluluğun doğası kişiden kişiye ve durumdan duruma farklılık gösterebilir. Bir arzunun yerine gelmesi ya da uzun süredir beklenen bir olayın gerçekleşmesi, bireyde mutluluk yaratır. Özellikle bu duygu, bireyin hayatını doğrudan etkileyerek, iletişim kurma biçimlerinde önemli değişimlere yol açabilir (Demir, 2022).

Yaşam, insanlara bazen mutluluk bazen de acı getirebilir; dolayısıyla karşıtlıklarla doludur. Buna rağmen, hayatı bir bütün olarak kabul etmek ve yaşamda anlamlı bir amaç bulmak, varoluşun sürekliliği açısından büyük önem taşır. Frankl (2013), zorlayıcı koşullar altında bile hayatın anlamlı olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmalar, yaşamın anlamı ile olumlu duygular arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaşamda anlam bulmanın, mutluluk ve yaşam memnuniyeti ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Steger, Oishi ve Kashdan, 2009).

Mutluluk, günümüz toplumlarında yaşam kalitesini belirleyen en önemli bileşenlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Diener, 1984). Mutluluk üzerine yapılan araştırmalar, mutlu bireylerin daha sağlıklı olduklarını, yaşamdan daha fazla doyum aldıklarını, yaratıcı özelliklerinin yüksek olduğunu ve kişilerarası ilişkilerde, özellikle duygusal bağlarda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Diener & Seligman, 2002; Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Üniversite yılları, bireylerin kişisel ve akademik gelişimlerinin hızla şekillendiği, aynı zamanda toplumsal ve psikolojik değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde, bireylerin mutluluk algıları, hem akademik başarıları hem de sosyal çevrelerinden büyük ölçüde etkilenir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin mutluluğa bakış açılarını incelemek, yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de büyük bir öneme sahiptir.

Öğrencilerin mutluluğu, akademik yaşamın getirdiği zorluklar, sosyal ilişkiler ve geleceğe dair belirsizlikler gibi bir dizi faktörden etkilenebilir. Schimmack, Oishi ve Diener (2002), üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin, eğitim sürecinin zorluklarına ve sosyal bağlarına nasıl tepki verdiklerine göre değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Akademik hayat, öğrenciler için sıkça stres, baskı ve belirsizlik yaratırken, aynı zamanda kişisel kimliklerini geliştirmeleri için de fırsatlar sunar. Bu süreç, öğrencilerin yaşam tatminlerini ve genel mutluluk seviyelerini doğrudan etkiler.

Aynı şekilde, üniversite yıllarında bireylerin kişisel kimliklerini bulma çabaları, onların duygusal ve sosyal iyilik hallerini de şekillendirir. Arnett (2000), üniversite yıllarının, gençlerin kendiliklerini inşa ettikleri ve farklı sosyal kimlikler denediklerini belirterek, bu dönemin mutluluk algısına olan etkisini vurgulamaktadır. Sosyal bağlar, arkadaşlık ilişkileri ve aidiyet duygusu, özellikle bu dönemde, bireylerin mutluluk seviyelerini belirlemede önemli bir rol oynar. Demir ve Weitekamp (2007), üniversite öğrencilerinin mutluluklarını, sosyal çevreleri ve ilişkilerinden aldıkları destekle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Psikolojik sağlık ve mutluluk arasındaki ilişki, üniversite hayatının getirdiği stres ve zorluklar göz önüne alındığında daha da belirginleşir. Diener (1984), bireylerin mutluluklarının, psikolojik sağlıklarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Özellikle, öğrencilerin sosyal yaşamları ve

akademik başarıları, onların genel mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerdir. Ancak, kültürel, sosyal ve ekonomik faktörler de mutluluk algılarını şekillendiren önemli unsurlardır. Tay ve Diener (2011), farklı sosyoekonomik arka plana sahip öğrencilerin mutluluk düzeylerinin önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin mutluluğunun yalnızca kişisel çabalarına değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal faktörlere de bağlı olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin mutluluk algılarını anlamak, hem bireysel refah hem de toplumsal iyilik hali için büyük önem taşır. Gençlerin mutluluklarını etkileyen sosyal ilişkiler, psikolojik sağlık, akademik başarı ve kültürel faktörler üzerine yapılan araştırmalar, bu dönemdeki öğrencilerin genel yaşam tatminlerini daha iyi kavrayabilmemize olanak tanır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin mutluluğa bakış açılarını incelemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir olayın veya olgunun ne kadar iyi olduğu, hangi sıklıkta ortaya çıktığı gibi niceliksel sorgulamalar yerine olgunun niteliği üzerine odaklanmakta ve derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nitel araştırma, nitel veri yöntemleri (gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi) aracılığıyla araştırlan olguyu ve olayı bulunduğu bağlam çerçevesinde bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmaya ve anlamaya yardımcı olmaktadır. Karmaşık sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerdeki anlaşılması zor örüntülerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemi, küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin ayrıntılarla dolu bir veri seti sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması modeli, tek bir durum, ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelediği verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönleriyle durum çalışmasının, 'nasıl' sorusun temel aldığı ve araştırmacının kontrol altında tutamadığı olgu veya olayı derinlemesine inceleme imkanı verdiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencileridir. Araştırmada 1.ila 4. sınıfta okuyan Kırgız-Türk Manas Üniversitesinden 5, Kırgızistan Uluslararası Üniversitesinden 6, Kırgızistan Teknik Üniversitesinden 5 öğrenci olmak üzere 7'si kadın, 9'u erkek toplam 16 öğrenciyle yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mutluluğa bakış açılarını öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Nitel verileri toplama sürecinde, görüşmeler yoluyla bireylerin deneyimleri, tutumları, düşünceleri gibi gözlemlenemeyen yanlarının anlaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme, bireyin nitelikleri, görüş ve düşünceleri hakkında objektif bilgi toplama, bilgi verme, kişisel yardım veya davranış değişikliğini gerçekleştirme gibi amaçlara yönelik olabilir (Özgüven, 1994). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirli bir konuda derinlemesine bilgi almak amacıyla hazırladığı bir görüşme formatıdır. Bu görüşme türünde, araştırmacı önceden belirlenmiş bir soru listesi kullanır ancak katılımcılara konuyla ilgili kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade etmeleri için esneklik sağlar. Bu şekilde, araştırmacı belirli konular hakkında derinlemesine bilgi edinebilirken, katılımcıların deneyimlerinden ve bakış açılarından faydalanır. Bu tür görüşmeler, katılımcıların kendi dilinde konuşmalarına izin verir ve bu da daha derin ve zengin veri elde edilmesine olanak sağlar (Rubin, H.J., Rubin, I.S., 2012; Fontana, Frey,

2005; Gubrium, Holstein, 2002). Görüşme formu hazırlanırken literatür taranarak konuyla ilgili sorular oluşturulmuş, oluşturulan sorular alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Alan uzmanı tarafından soruların sayısı 6 indirilmiştir. Sonuçta 6 açık uçlu soru netleşip, araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile her biri ortalama 15-25'er dakika süren yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve yazılı metne dökümü yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma bulguları nitel veri analizi türlerinden içerik analizi tekniği kullanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çeşitli kavramlar ve temalar altında düzenlenerek bir araya getirilmesi, kategorize edilen bilginin yorumlanarak okuyucuya aktarılma sürecidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). İçerik analizinde veriler, derin bir işleme tabi tutulduğundan betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara ulaşılma imkânı sağlar. Nitekim içerik analizi ile verileri tanımlama ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri tespit etmek amaçlanır. İçerik analizi yoluyla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı tarafından elde edilen veriler sınıflandırılmış anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Düzenlenmiş veriler gerekli yerlerde çalışma grubunun ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca güvenirlik için her bir soru için örnek olabilecek katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar katılımcılara numara verilerek ve kadınlara ''K'', erkeklere ''E'' olarak sunulmuştur (E1, E2, E3, ... , K16).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ait bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu olan ''Mutluluk sizin için ne ifade ediyor?'' sorusuna verilen cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Mutluluğun ifadesi.

Katılımcılar	Temalar	f
E4, E8, K10, K11, K16	Istikrarlı yaşam.	5
E1, E2, E6, K14	Yakınlarla ilişki	3
E9, K15	Aşk	2
K12, K13	Ailenin refahı.	2
E3	Sağlık.	1
E5	Birisi tarafından ihtiyaç duyulduğunu hissetmek	1
E6	Özgürlük ve bağımsızlıktır.	1
E7	Finansal olarak güvende olmak.	1

Tablo 1 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (5) mutluluğun ifadesi olarak ''istikrarlı yaşam'' olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E4, ''Benim için mutluluk, sevdiklerimle birlikte huzurlu ve istikrarlı bir yaşam sürdürebilmektir.''* ifade etmiştir. *K11, ''Benim için mutluluk, hayatımda istikrarın olduğu, geleceğe dair endişe duymadan yaşayabilmek anlamına gelir.''* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı(3) mutluluğun ifadesi olarak ''yakınlarla ilişki'' olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E1, ''Benim için mutluluk, yakınlarımla güçlü ve sevgi dolu bağlar kurarak onların hayatımda var olduğunu hissetmektir.''* ifade etmiştir. *K14, ''Benim için mutluluk, ailem ve dostlarımla sevgi dolu ilişkiler içinde olup onlarla hayatı paylaşabilmektir.''* ifade etmiş.

Katılımcıların bazıları (2) mutluluğun ifadesi olarak ''aşk'' olarak belirtirlerken aynı oranda (2) 'ailenin refahı' olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E9, ''Mutluluk benim için, aşkın bana ilham verip hayatımı zenginleştirmesidir.''* ifade etmiştir. *K15, ''Benim için mutluluk, aşkın yürekte yarattığı sıcaklığı hissetmek ve onunla her anı güzelleştirmektir.''* ifade etmiştir. *K12, ''Mutluluk, ailenin refahı ve her birinin sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesiyle şekilleniyor.''* ifade etmiştir.

Katılımcılardan mutluluğun ifadesi olarak en az belirtilen (1) ‘‘sağlık’’, ‘‘birisi tarafından ihtiyaç duyulduğunu hissetmek’’, ‘‘özgürlük ve bağımsızlıktır’’, ‘‘finansal olarak güvende olmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E3, ‘‘Benim için mutluluk, sağlıklı olmak ve sağlıklı bir hayat sürdürebilmek, çünkü sağlığım yoksa hiçbir şeyin anlamı yok.’’* ifade etmiştir. *E5, ‘‘Benim için mutluluk, birinin bana karşı ihtiyaç duyması, hayatımın başkaları için önemli olduğunu ve etrafımdakiler için faydalı olabileceğimi hissetmekle ilgilidir.’’* ifade etmiştir. *E6, ‘‘Benim için mutluluk, özgürlük ve bağımsızlıktır. Kendi ilkelerime uygun olarak yaşama, karar verme, başkalarının beklentilerine ve sınırlamalarına bağlı olmama yeteneğidir.’’* ifade etmiştir. *E7, ‘‘Benim için mutluluk, finansal olarak güvende olmak, kendimin ve sevdiklerimin geçimini sağlamak. Ve ayrıca hedeflerimi ve hayallerimi gerçekleştirmek için istikrar ve özgürlüğe sahip olduğumu bilerek gelecek için endişelenmemek.’’* ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan ‘‘Hangi durumlar sizi mutlu eder?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Mutlu eden durumlar.

Katılımcılar	Temalar	f
E1, E3, E4, E6, E8, E9, K10, K11, K13, K14, K16	Yakınlarla zaman geçirmek.	11
E7, K12, K15	Hedefine ulaşmak	3
E2, E5	Spor yapmak.	2
E5	Sevdiklerine yardım etmek	1
K16	Keyif verici bir şeylerle meşgül olmak.	1

Tablo 2 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (11) mutlu eden durumlar olarak ‘‘yakınlarla zaman geçirmek’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E1, ‘‘Yakınlarımla zaman geçirmek, onlarla sohbet edip güzel anılar biriktirmek beni her zaman mutlu eder.’’* ifade etmiştir. *K10, ‘‘Yakınlarımla birlikte geçirdiğim zaman, bana hem huzur verir hem de içimi mutlulukla doldurur; onların varlığı hayatımın en anlamlı parçalarından biri.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı(3) mutlu eden durumlar ile ilgili ‘‘hedefine ulaşmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştı. *E7, ‘‘Uzun uğraşlar sonucunda bir hedefime ulaştığımda hissettiğim tatmin ve gurur, mutluluğun en güzel hallerinden biridir.’’* ifade etmiştir. *K15, ‘‘Bir hedefe ulaşmak için çabalayıp sonunda başardığımı görmek, kendime olan güvenimi artırır ve beni tarifsiz bir şekilde mutlu eder.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (2) mutlu eden durumlar ile ilgili ‘‘spor yapmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E2, ‘‘Spor yaparak hem bedenimi hem de zihnimi dinç tutmak bana enerji ve huzur verir.’’* ifade etmiştir. *E5, ‘‘Spor yaparken hem kendimi daha sağlıklı hissederim hem de enerjim tazelenir; bu, hayatı daha canlı yaşamamı sağlar.’’* ifade etmiştir.

Katılımcılardan mutlu eden durumlar ile ilgili en az ifade eden (1) ‘‘sevdiklerine yardım etmek’’, ‘‘keyif verici bir şeylerle meşgül olmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E5, ‘‘Sevdiğim insanlara yardım edebilmek, onların yüzündeki bir tebessüme sebep olmak mutluluğumu kat kat artırır.’’* ifade etmiştir. *K16, ‘‘Keyif verici bir şeylerle meşgul olmak, mesela sevdiğim bir hobiye zaman ayırmak, kendimi mutlu ve üretken hissettirir.’’* ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan ‘‘Hangi durumlar sizi mutsuz eder?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 3’te verilmiştir

Tablo 3. Mutsuz eden durumlar.

Katılımcılar	Temalar	f
E1, E2, E5, E9 K11, K15	Her şey istediği gibi gitmediğinde.	6
E4, E8, K12, K13, K14	Başarısızlıklar	5
E3, E5, K16	Sevdiklerine yardım edemediğinde.	3
E3, E5, K12	İnsanların duygularını incittiğinde.	3
E6, E7	Hastalık	2
K10, K14	Kişilerin olumsuz davranması.	2
E8	Adaletsizlik	1

Tablo 3 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (6) mutsuz eden durumlar olarak ‘‘her şey istediği gibi gitmediğinde’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E2, ‘‘Her şey istediğim gibi gitmediğinde, bu durum beni derinden etkileyebilir ve motivasyonumu kaybettiğimi hissedebilirim.’’* ifade etmiştir. *K15, ‘‘Her şey istediğim gibi gitmediğinde, bazen çaresizlik hissine kapılırım, ama bu durumları atlatmaya çalışmak da beni güçlü biri yapar.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı(5) mutsuz eden durumlar ile ilgili ‘‘başarısızlıklar’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E8, ‘‘Başarısızlıklarla karşılaştığımda, içimde bir hayal kırıklığı oluşur, ancak bu durum genelde bana dersler çıkarma fırsatı verir.’’* ifade etmiştir. *K13, ‘‘Başarısız olduğumda, bu durum kendime olan güvenimi zedeler, ancak bir yandan da hatalarımı görüp daha iyisini yapmaya çalışmam için beni motive eder.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (3) mutsuz eden durumlar ile ilgili ‘‘sevdiklerine yardım edemediğinde’’olarak belirtirlerken aynı oranda (3) ‘‘insanların duygularını incittiğinde’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E5, ‘‘Sevdiklerime yardım edemediğimde ya da onların ihtiyaçlarına cevap veremediğimde kendimi güçsüz hissederim.’’* ifade etmiştir. *K12, ‘‘Farkında olmadan birinin duygularını incittiğimde, vicdan azabı ve üzüntü beni rahatsız eder.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların birkaçı (2) mutsuz eden durumlar ile ilgili ‘‘hastalık’’ olarak belirtirlerken aynı oranda (2) ‘‘kişilerin olumsuz davranması’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E6, ‘‘Hastalık gibi durumlar hem fiziksel hem de ruhsal olarak zorlayıcı olabilir, çünkü sağlığın kıymeti bu zamanlarda daha çok anlaşılır.’’* ifade etmiştir. *K14, ‘‘İnsanların olumsuz davranışlarıyla karşılaştığımda ise, çevremdeki atmosferin değiştiğini ve bunun enerjimi düşürdüğünü fark ederim.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların mutsuz eden durumlar olarak en azı (1) ‘‘adaletsizlik’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E8, ‘‘Adaletsizlikle karşılaştığımda, içimde hem bir öfke hem de haksızlıkların son bulmasını dileyen güçlü bir arzu doğar.’’* ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan ‘‘İnsan hayatı için mutluluğun önemi nedir?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İnsan hayatı için mutluluğun önemi.

Katılımcılar	Temalar	f
E1, E5, E6, E7, E8, K10, K15, K16	Hayatı olumlu hale getirir	8
E3, E4, E9, K11, K12,K13	Yaşam kalitesi artar.	6
E4, K11, K12, K13	Bir şey yapma arzusu yükselir	4
E2, E6	İlişkiler gelişir	2
E2	Ruh hali yükselir.	1
K14	Ömrü ve gençliği uzattırır.	1

Tablo 4 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (8) insan hayatı için mutluluğun önemi olarak ‘‘hayatı olumlu hale getirir’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E1, ‘‘Mutluluk, hayatı daha anlamlı ve olumlu hale getirerek insanın yaşama sevincini artırır.’’* ifade etmiştir. *K15, ‘‘Mutluluk, insanın hayatındaki zorlukları daha kolay aşmasını sağlar ve yaşama olumlu bir bakış açısı kazandırır.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (6) insan hayatı için mutluluğun önemi ile ilgili ‘‘yaşam kalitesi artar’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E9, ‘‘Mutlu bir insan, yaşam kalitesini yükseltir ve hayattan daha fazla keyif alır.’’* ifade etmiştir. *K13, ‘‘Yaşam kalitesini artıran mutluluk, hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı güçlendirir.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (4) insan hayatı için mutluluğun önemi ile ilgili ‘‘bir şey yapma arzusu yükselir’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E4, ‘‘Mutlu bir insan, bir şeyler yapma arzusuyla dolup taşar ve çevresiyle daha güçlü, sağlıklı ilişkiler kurar’’* ifade etmiştir. *K12, ‘‘Mutluluk, bireyin bir şeyler yapma arzusunu canlandırır ve hedeflerine ulaşması için motivasyon sağlar.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların birkaçı (2) insan hayatı için mutluluğun önemi ile ilgili ‘‘ilişkiler gelişir’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E6, ‘‘İnsanın çevresiyle kurduğu ilişkiler, mutluluk sayesinde güçlenir ve daha sağlıklı hale gelir.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların insan hayatı için mutluluğun önemi ile ilgili en azı (1) ‘‘ruh hali yükselir’’, ‘‘Ömrü ve gençliği uzattırır’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E2, ‘‘Ruh hali yükselen birey, karşılaştığı zorluklara karşı daha dayanıklı olur ve hayata umutla bakar.’’* ifade etmiştir. *K14, ‘‘Mutluluk, hem ömrü uzatır hem de gençlik enerjisini koruyarak hayata taze bir soluk getirir.’’* ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan ‘‘Mutlu olmak için ne yapıyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Mutlu olmak için yapılanlar.

Katılımcılar	Temalar	f
E2,E3,E5,E6,E7,E8, E9,K11,K13,K16	Spor yapmak	9
E3, E4,E7, E8, E9, K10, K15	İnsanlarla iletişim kurmak	7
E1,E5, K11, K12, K13, K16	Sanat yapmak	6
E8, E9, K11, K13	Eğitim almak	4
E5, K10,K14	Sevdiğim şeyi almak	3
E7, K15	Hedeflerime ulaşmaya çalışmak	2

Tablo 5 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (9) mutlu olmak için yapılanlar olarak ‘‘spor yapmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E3, ‘‘Mutlu olmak için spor yapıyorum, çünkü bedenim sağlıklı ve güçlü olduğunda kendimi daha iyi hissediyorum.’’* ifade etmiştir. *E7, ‘‘Mutlu olmak için sabahları erken uyanıp güne spor yaparak başlıyorum, bu bana enerji veriyor.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (7) mutlu olmak için yapılanlar ile ilgili ‘‘insanlarla iletişim kurmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *K11, ‘‘İnsanlarla iletişim kurarak onların desteği ve sevgisiyle kendimi daha huzurlu hissediyorum.’’* ifade etmiştir. *K13, ‘‘İnsanlarla kaliteli zaman geçirip, derin sohbetler yaparak ruhumu besliyorum.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (6) mutlu olmak için yapılanlar ile ilgili ‘‘sanat yapmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E5, ‘‘Mutlu olmak için mobilya yaratmayı tercih ediyorum çünkü her parçasını tasarlamak ve şekillendirmek, bana büyük bir tatmin duygusu veriyor ve kendi yaratıcılığımı keşfetmemi sağlıyor.’’* ifade etmiştir. *K12, ‘‘Sanatla uğraşmak da mutluluğumu artırıyor; dans etmek, müzik dinlemek veya çizim yapmak gibi aktivitelerle ruhumu besliyorum.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların birkaçı (4) mutlu olmak için yapılanlar ile ilgili ‘‘eğitim almak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E9, ‘‘Eğitim almak ise beni daha donanımlı hale getiriyor ve bu da kendime güvenimi artırıyor.’’* ifade etmiştir. *K11, ‘‘Eğitim alarak her gün yeni bir şeyler öğrenmek ve kendimi geliştirmek, ilerlediğimi hissettiriyor.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların az sayısı (3) mutlu olmak için yapılanlar ile ilgili ‘‘sevdiğim şeyi almak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *K10, ‘‘Sevdiğim şeyleri almak, kendime küçük ödüller vererek mutlu oluyorum.’’* ifade etmiştir. *K14, ‘‘Sevdiğim şeyi almak ise bana, küçük ama anlamlı bir mutluluk veriyor; her yeni parça, hayatımı güzelleştiren ve içsel huzurumu artıran bir dokunuş gibi oluyor.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların mutlu olmak için yapılanlar ile ilgili en azı (2) ‘‘hedeflerime ulaşmaya çalışmak’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E7, ‘‘hedeflerime ulaşmak için çaba harcıyor ve her adımda daha güçlü hissediyorum.’’* ifade etmiştir.

Araştırmanın altıncı sorusu olan ‘‘Mutlu olmanızı sağlayacak olan faktörler nelerdir?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler.

Katılımcılar	Temalar	f
E3, E4, E5, E7, K11, K12, K15	Akademik başarı	7
E4, E5, E6, K11, K12	Sağlıklı ilişkiler	5
E2,E6, E8, K13	Sağlık (uyku, beslenme)	4
K10, K11, K13, K14	Sevdiğin iş	4
E1, E2, K10	Zenginlik.	3
E4,E9, K15	Seyahat	3
K16	Güvenlik	1

Tablo 6 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (7) mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler olarak ‘‘akademik başarı’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E4, ‘‘Mutlu olmamı sağlayacak en önemli faktörlerden biri akademik başarıdır, çünkü kendimi geliştirdiğimde özgüvenim artar.’’* ifade etmiştir. *K11, ‘‘Akademik başarı, yeni hedeflere ulaştıkça daha fazla tatmin ve mutluluk hissedeceğim.’’* ifade etmiştir. *K15, ‘‘Akademik başarı, kendimi geliştirdiğimde ve hedeflerime ulaştığımda daha mutlu olacağım.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı(5) mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler ile ilgili ‘‘sağlıklı ilişkiler’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E8, ‘‘Sağlıklı ilişkiler kurmak, sevdiklerimle geçirdiğim zaman bana huzur verecek.’’* ifade etmiştir. *K13, ‘‘Sağlıklı ilişkiler kurduğumda, sevdiklerimle geçirdiğim anlar bana derin bir huzur verecek.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (4) mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler ile ilgili ‘‘sağlık’’ olarak belirtirlerken aynı oranda (4) ‘‘sevdiğin iş’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E2, ‘‘Sağlık, düzenli uyku ve dengeli beslenme, enerjik ve mutlu olmamı sağlayacak.’’* ifade etmiştir. *K10, ‘‘Sevdiğim işte çalışmak, her gün yaptığım şeyde anlam ve keyif bulmamı sağlayacak.’’* ifade etmiştir. *K13, ‘‘Sevdiğim işte çalışmak, her gün işime olan tutkumla daha motive ve mutlu olmamı sağlayacak.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların birkaçı (3) mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler ile ilgili ‘‘zenginlik’’ olarak belirtirlerken aynı oranda (3) ‘‘seyahat’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *E1, ‘‘Zenginlik, finansal özgürlük ve güvence sağladığında bana rahatlık getirecek.’’* ifade etmiştir. *E2, ‘‘Zenginlik, maddi güvencem arttıkça, daha fazla fırsata sahip olacağım ve yaşam kalitem yükselecek.’’* ifade etmiştir. *K15, ‘‘Seyahat etmek, yeni yerler keşfetmek ve farklı kültürlerle tanışmak yaşamımı zenginleştirecek.’’* ifade etmiştir.

Katılımcıların mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler ile ilgili en azı (1) ‘‘güvenlik’’ olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. *K16, ‘‘Güvenlik duygusu, kendimi güvende hissettiğimde içsel huzur bulacağım.’’* ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, literatürden elde edilen bulgular ile tartışılmıştır ve elde edilen sonuçlara göre öneriler verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların, **‘‘mutluluk ifadesi’’** olarak vermiş oldukları cevaplarının analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğunun mutluluk ifadesi olarak istikrarlı bir yaşantı cevabı verirken katılımcıların önemli bir kısmı da yakınlarla sağlıklı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bazıları mutluluk ifadesi olarak aşkı ifade ederken bazıları ailenin refahı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan çok azı ise mutluluk ifadesi olarak sağlık, birisi tarafından ihtiyaç duyulduğunu hissetmek, finansal güven, özgürlük ve bağımsızlık sonucuna ulaşılmıştır.

Diener ve Seligman (2002)’ın araştırması, mutluluğun sosyal ilişkiler ve ekonomik güvenceyle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da katılımcılar, yakın ilişkilerin ve finansal güvenliğin mutluluklarını doğrudan etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Lyubomirsky (2007), bireysel özerklik ve kişisel anlam bulmanın mutluluk üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarında da özgürlük ve bağımsızlık, katılımcılar tarafından mutluluğun temel

unsurlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diener ve Seligman'ın ile Lyubomirsky'ın araştırmalarının sonuçları bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Kırlıoğlu ve Özdemir'in (2023) araştırmasında, çalışan üniversite öğrencilerinin çalışma deneyimleri ele alınmış ve çalışmanın iyilik halini geliştirdiğine inandıkları belirtilmiştir. Bu durum, çalışmanın bireylerin mutluluk algısına katkı sağladığını göstermektedir. Kırlıoğlu ve Özdemir'in çalışma sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Kahneman ve Deaton (2010)'un çalışması, belirli bir gelir düzeyinin üstünde finansal güvenliğin mutluluk üzerindeki etkisinin azaldığını öne sürerken, bu araştırmada öğrenciler finansal güvenliği mutluluğun vazgeçilmez bir unsuru olarak tanımlamışlardır. Bu farklılık, üniversite öğrencilerinin ekonomik bağımsızlıklarını tam olarak kazanamamış olmalarından kaynaklanabilir. Öğrenciler için maddi güvence, geleceğe dair belirsizlikleri azaltan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Kahneman ve Deaton'un araştırmalarının sonuçları bu çalışma sonuçlarını desteklememektedir.

Katılımcıların, **''mutlu eden durumlar''** olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğu yakınlarla zaman geçirmenin mutluluğu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların önemli bir kısmı hedeflerine ulaşmanın kendilerini mutlu ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Spor yapmayı sağladığını belirten bazı katılımcılar, bu durumun mutluluklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan çok azı ise mutlu eden durumlar olarak sevdiklerine yardım etmek, keyif verici aktivitelerle meşgul olmak sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Weitekamp (2007) dostluk ilişkilerinin mutluluk üzerindeki etkisini incelemiş ve yakın arkadaşlıkların bireyin genel yaşam tatminini artırdığını ortaya koymuştur. Demir ve Weitekamp'ın araştırmalarının sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı'na göre bireylerin hedeflerine ulaşması, onların içsel motivasyonlarını artırmakta ve mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir. Üniversite öğrencileri açısından düşünüldüğünde, akademik başarı ve kişisel gelişim hedeflerine ulaşmanın psikolojik iyi oluşu desteklediği söylenebilir. Deci ve Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Hassmén, Koivula ve Uutela (2000) düzenli spor yapan bireylerin depresyon ve anksiyete seviyelerinin daha düşük olduğunu ve genel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu çalışmanın bulguları da üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivitenin mutluluk üzerindeki etkisini benzer şekilde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Csikszentmihalyi'nin (1990) çalışmalarına göre, bireyin kendini tamamen kaptırdığı ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmediği aktiviteler, yüksek düzeyde mutluluk ve tatmin sağlamaktadır. Görüşmelerde dile getirilen hobiler ve eğlenceli uğraşlar, bu teorik çerçeveyle açıklanabilir. Hassmén, Koivula ve Uutela ile Csikszentmihalyi'nin çalışmaları çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Katılımcıların, **''mutsuz eden durumlar''** olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğu her şeyin istediği gibi gitmediği durumda mutsuz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, önemli bir kısmı başarısızlıkların onları mutsuz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar sevdiklerine yardım edemediklerinde mutsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazıları, başkalarının duygularını incittiklerinde mutsuz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hastalık, insanların olumsuz davranışları, katılımcıların birkaçı için mutsuzluk kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların en azı ise adaletsizlik onları mutsuz ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Seligman (2002), bireylerin kontrol edemedikleri olumsuz olaylara verdikleri tepkilerin mutluluk seviyelerini belirlediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Kahneman ve Deaton (2010), ekonomik ve sosyal faktörlerin bireylerin yaşam doyumu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışmada da ortaya çıkan adaletsizlik ve kişisel başarısızlık gibi unsurların öğrencilerin mutsuzluk algısı üzerindeki belirleyici rolü belirlenmektedir. Seligman'ın, Kahneman ve Deaton'un araştırmalarının sonuçları bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Katılımcıların, **‘‘insan hayatı için mutluluğun önemi’’** olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, büyük bir çoğunluk mutluluğun hayatı olumlu hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Birçok katılımcı, mutluluğun yaşam kalitesini arttırdığı ve bunun bireylerin daha sağlıklı bir yaşam sürmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar, mutluluğun bir şey yapma arzusunu arttırdığı sonucuna ulaşılmışken, önemli bir kısmı da mutluluğun ilişkileri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların birkaçı, mutluluğun ruh halini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Az sayıda katılımcı ise mutluluğun gençliği uzattığını ve ömrü daha sağlıklı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lyubomirsky, King ve Diener (2005) çalışmalarında mutluluğun bireylerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve yaşam sürelerini uzatabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma bulguları da katılımcıların mutluluğun ömrü ve gençliği uzattığı yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Yıldırım’ın (2017) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlar, bu üç değişken arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve yaşadıkları yere göre mutluluk düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, demografik faktörlerin mutluluk üzerinde belirleyici olmadığını, ancak psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik gibi kişisel özelliklerin önemli olduğunu göstermektedir. Lyubomirsky, King ve Diener’in ile Yıldırım’ın araştırmalarının sonuçları bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Katılımcıların, **‘‘mutlu olmak için yapılanlar’’** olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğu spor yapmak mutlu olmanın önemli bir yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı, insanlarla iletişim kurmanın ve sosyal bağlar kurmanın mutluluğu artırdığı sonucuna varmıştır. Bazı katılımcılar sanat yapmak ve yaratıcı aktivitelerde bulunmakla mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların birkaçı mutlu olmak için eğitim aldığı sonucuna ulaşılmışken, katılımcıların az sayısı sevdiği şeyi alma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların en azı ise mutlu olmak için hedeflerine ulaşmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lyubomirsky (2007), insanların sosyal ilişkiler kurarak, sevdiği aktiviteleri yaparak ve kişisel hedeflerine ulaşarak mutluluk deneyimlerini artırabileceklerini öne sürmektedir. Ayrıca, Fredrickson (2001) pozitif psikoloji alanında, bireylerin olumlu duygular geliştirmeleri için sosyal bağlar kurmalarının ve sanatsal ifadelerde bulunmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çalışmadaki bulgular, mutluluğu destekleyen aktivitelerin, bireylerin içsel ve dışsal tatminlerini artırma noktasında geniş bir yelpazeye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Akyıl’ın (2024) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordama gücü araştırılmıştır. Sonuçlar, duygusal zeka ve empati düzeylerinin öğrencilerin mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin duygusal becerilerinin ve empati yeteneklerinin mutluluk algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yukarıda belirtilen çalışmalar çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Katılımcıların, **‘‘mutlu olmayı sağlayacak olan en önemli faktörler’’** olarak verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğu mutlu olabilmek için akademik başarı gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Birçok katılımcı, mutluluğun en önemli faktörlerinden birinin sağlıklı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmışken, bazıları sağlık ve sevdiğin iş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların birkaçı mutluluğun en önemli faktörlerinden zenginlik ve seyahat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan çok azı ise mutluluğun en önemli faktörleri olarak güvenlik sonucuna ulaşılmıştır.

Ryff ve Keyes (1995)'in sosyal bağların ve kişilerarası ilişkilerin mutluluğa olan katkısının altını çizen görüşlerini desteklemektedir. Sağlıklı ilişkiler, sadece bireysel duygusal tatmin için değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve destek mekanizmalarının sağlanması açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Veenhoven (2000)’in, yaşam doyumunun hem maddi hem de manevi tatminle bağlantılı olduğu görüşünü desteklemektedir. Ayrıca, zenginlik, bireylerin hayatlarını daha kolay ve rahat hale getiren bir faktör olarak tanımlanmıştır; ancak, bu faktör tek başına kalıcı mutluluk sağlamaktan çok, yaşam kalitesini artıran bir unsur olarak görülmektedir. Ryff ve Keyes'in ile Veenhoven’in çalışmaları bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Turan'ın (2019) çalışmasında, bir kamu üniversitesi personelinin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler incelenmiş ve kişisel, çevresel, işe yönelik tutum, ilişkiler ve yönetimsel faktörler gibi çeşitli etmenlerin etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, üniversite ortamındaki bireylerin mutluluğunu etkileyen faktörlerin çeşitliliğini ve karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Turan'ın çalışması bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Öneriler

1. Katılımcıların önemli bir kısmı için mutluluğun temelinde yakınlarla sağlıklı ilişkiler yer almaktadır. Bu doğrultuda, üniversitelerde öğrenci toplulukları ve sosyal etkinlikler artırılarak öğrencilerin daha güçlü sosyal bağlar kurmaları desteklenmelidir.

2. Spor yapmanın mutluluğu artırdığı göz önüne alındığında, ülkede fiziksel aktiviteyi teşvik eden çeşitli uygulamalar hayata geçirilebilir. Halkın kolayca erişebileceği ücretsiz veya düşük maliyetli spor alanları oluşturulabilir, açık hava spor etkinlikleri düzenlenebilir ve bisiklet yolları yaygınlaştırılabilir.

3. Katılımcıların büyük çoğunluğunun her şeyin istedikleri gibi gitmediği durumlarda mutsuz hissetmesi, esneklik ve psikolojik dayanıklılığın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bireylerin hayal kırıklıklarıyla başa çıkmalarını kolaylaştıracak stres yönetimi ve duygusal dayanıklılık programlarının yaygınlaştırılması faydalı olacaktır.

4. Mutluluğun hayatı olumlu hale getirdiği sonucundan yola çıkarak, bireylerin mutluluk seviyelerini artırmaya yönelik çeşitli uygulamalar hayata geçirilebilir. Bireylerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamak için sosyal bağları güçlendiren etkinlikler, topluluk destek programları ve gönüllülük projeleri teşvik edilebilir.

5. Mutluluğun bir şey yapma arzusunu artırdığı, bireylerin iç motivasyonlarını destekleyecek yaklaşımların önemini vurgulayan sonuçlar göz önünde bulundurularak, kişisel gelişimi teşvik eden programlar, bireylere yeni beceriler kazandıran eğitimler ve toplumsal katılımı artıran projeler yaygınlaştırılabilir.

6. Üniversitelerde akademik başarıyı artırmak amacıyla, öğrencilere etkili öğrenme stratejileri kazandıran kurslar açılabilir. Bu kurslar kapsamında, zaman yönetimi, odaklanma teknikleri, sınav kaygısını azaltma yöntemleri ve verimli ders çalışma stratejileri gibi konular ele alınabilir.

7. Sağlık ve sevilen bir işin mutluluk için önemli olduğu sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını koruyabilmeleri için daha erişilebilir sağlık hizmetleri sunulabilir ve iş yerlerinde çalışan mutluluğunu artıran düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akyıl, F. (2024). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordama gücü. *MARU Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 35-52.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Pegem Akademi.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* Harper & Row.

Davey, G. (1991). *The application of case study evaluations.* Princeton University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Demir, M. (2022). Mutluluk ve iletişim: Bireylerin iletişim tarzları üzerindeki etkisi. *Psikoloji Dergisi, 34*(2), 112-123.

Demir, M., & Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy because today I found my friend: The role of friendship in happiness. *Journal of Social and Personal Relationships, 24*(1), 1-13.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*(1), 81-84.

Diener, E., & Tay, L. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(2), 354-365.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695–727). Sage Publications.

Frankl, V. E. (2013). *Man's search for meaning.* Beacon Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). *Handbook of interview research: Context and method.* Sage Publications.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz.* Seçkin Yayıncılık.

Hassmén, P., Koivula, N., & Uutela, A. (2000). Physical exercise and psychological well-being: A population study in Finland. *Preventive Medicine, 30*(1), 17-25.

Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(38), 16489-16493.

Kırlıoğlu, M., & Özdemir, H. (2023). Çalışan üniversite öğrencilerinin çalışma deneyimlerine yönelik nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 41*, 145-162.

Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want.* Penguin Press.

Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A new approach to getting the life you want.* Penguin Press.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.

Özgüven, İ. E. (1994). *Bireyi tanıma teknikleri.* PDREM Yayınları.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data.* Sage Publications.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* Free Press.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.

Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life and its relevance to psychological well-being. *Psychological Bulletin, 135*(2), 230–257.

Turan, S. (2019). Bir kamu üniversitesi personelinin çalışma mutluluğunu etkileyen faktörler: Nitel araştırma örneği. *Journal of Economy, Culture and Society, 59*, 73-92.

Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies, 1*(1), 1-39.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik ilişkisi. *Anadolu İletişim ve Teknoloji Dergisi, 5*(2), 44-61.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ ZAMAN KULLANIMLARININ ARAŞTIRILMASI

Gulzina BEKBOLOT KIZI
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
2001.08002@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0003-1384-2522

Erkan EFİLTİ
Doç. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
erkan.efilti@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0003-1158-5764

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin zamanı nasıl etkili kullandıklarını araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Bişkek'te öğrenim gören 18-23 yaş arası 10 kadın ve 4 erkek olmak üzere 14 üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış. Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Güvenilirliği artırmak için katılımcı alıntılarıyla desteklenmiş ve her bir görüşmeci "G" harfiyle numaralandırılarak katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre: Katılımcıların çoğunluğu günde 8 saat uyuduklarını, 4-6 saat derslere katıldıklarını, 2 saat yemek yediklerini ve 1-2 saat tez yazmaya ayırdıklarını belirtmiştir. Ev işlerine genellikle 1 saat, arkadaşlarıyla vakit geçirmeye 1-3 saat, sosyal medyaya 1-4 saat, kitap okumaya 1-2 saat, dil öğrenmeye 1-3 saat, spor yapma süresi çoğunlukla 1 saattir. Çalışma süresi genellikle 8 saat olup, yolculuk için çoğunlukla 2 saat harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleklerine yönelik olarak çoğu seminerlere katılırken, bazıları güncel gelişmeleri takip etmekte, blog ve YouTube içerikleri izlemekte, mesleki kitaplar okumakta, online kurslar almaktadır. Ders çalışma zamanı olarak en çok akşam saatleri tercih edilmekte, çalışma ortamı olarak sessiz bir yer veya müzik eşliğinde çalışmak yaygındır. Haftada 1-5 saat ders çalışılmakta, bazıları daha fazla zaman ayırmaktadır. Kendini geliştirme yöntemleri arasında kitap okuma, yeni insanlarla tanışma, dil öğrenme, beceri edinme, hobilerle ilgilenme ve kurs/seminer katılımı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Zaman, Zaman yönetimi, Üniversite öğrencileri.

Investigation of Effective Time Use of University Students Abstract

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate how university students in Kyrgyzstan use their time effectively. The study, which was conducted using the qualitative research method, used the case study model. The study group consists of 14 university students, 10 female and 4 male, aged 18-23, studying in Bishkek. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher. Data analysis was conducted using the content analysis method. In order to increase reliability, participant quotations were supported and each interviewee was numbered with the letter "G" and participant statements were included. According to the results obtained: The majority of the participants stated that they sleep 8 hours a day, attend classes for 4-6 hours, eat for 2 hours and spend 1-2 hours writing their thesis. They usually spend 1 hour on housework, 1-3 hours on spending time with friends, 1-4 hours on social media, 1-2 hours on reading books, 1-3 hours on learning a language and mostly 1 hour on sports. The study time is usually 8 hours and it was concluded that they mostly spend 2 hours on travel. While most attend seminars for their professions, some follow current developments, watch blogs and YouTube content, read professional books, and take online courses. Evening hours are the most preferred time for studying, and a quiet place or working with music is common as a study environment. 1-5 hours of study is done per week, and some spend more time. It has been concluded that self-development methods include reading books, meeting new people, learning a language, acquiring skills, engaging in hobbies, and attending courses/seminars.

Keywords: Time, Time management, University students.

GİRİŞ

Zaman, insan yaşamının en kıymetli kaynaklarından biridir. Doğumdan ölüme kadar geçen süreç, zamanın nasıl kullanıldığına bağlı olarak bireyin yaşam kalitesini belirler. Zamanı etkili ve verimli bir şekilde yönetmek, bireyin sadece kişisel başarılarını değil, aynı zamanda toplumun ve

ülkenin gelişimini de doğrudan etkiler. Bireylerin zaman yönetimi becerileri, toplumsal dinamiklerin ve ekonomik kalkınmanın temel taşlarını oluşturur. Başarı zinciri, bireylerden başlayarak toplumlar ve ülkeler arasındaki etkileşimi besler; bu nedenle zamanın doğru kullanımı, geniş kapsamlı bir fayda sağlar. Zaman yönetimi, bireylerin daha fazla iş yapma ve yüksek verimlilik sağlama ihtiyacından dolayı günümüzde önem kazanmıştır. Bu kavram, belirli bir zaman diliminde hedeflere ulaşmak için tüm kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını ifade eder (Ardahan, 2003). Zaman yönetimi, bireylerin ya da işletmelerin belirledikleri hedeflere ulaşırken zamanı verimli kullanmalarını sağlayan bir süreçtir. Aynı zamanda, bu beceri kazanılması gereken bir yetkinlik olarak görülür ve bireylerin amaçlarına etkili şekilde ulaşabilmesi için alınması gereken önlemler olarak tanımlanabilir (Sezen, 2013). Zaman, en az anlaşılan ve en kötü yönetilen kaynaklardan biridir çünkü zaman kavramı genellikle tam olarak anlaşılmamaktadır. Zaman, dış etkenlere bağlı olmadan akar ve ne depolanabilir ne de tasarruf edilebilir bir kaynak olarak ele alınabilir. Bu yüzden zamanı etkin kullanabilmek, zorunlu bir gereklilik haline gelir. Zaman, arzı tamamen esnek olmayan bir yapıya sahiptir. Örneğin, bakır yerine alüminyum, insan gücü yerine makine kullanılabilir, ancak zamanın yerini alabilecek başka hiçbir kaynak yoktur. Bu sebeple zaman, yaşamla özdeşleştirilebilir. Zamanı boşa geçirmek, yaşamı boşa geçirmek anlamına gelir. Zaman, o kadar değerli bir kaynaktır ki, onu nasıl kullandığımız, yöneticilerin başarısını ya da başarısızlığını belirleyecek kadar önemli olabilir. Zamanın etkin kullanılamaması, bireylerin gerginleşip strese girmesine, bu da depresif bir tutumla örgütlerine zarar vermelerine yol açabilir (Sabuncuoğlu Paşa, 2002; Kıngır, 2007). Günümüzde değişen yaşam koşulları, bireylerin zamanlarını daha etkili değerlendirme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Hızla akan yaşam içinde, zamanın yetersizliği hissedilmektedir. Zamanı yönetmek, aslında kendimizi yönetmek anlamına gelir. Bu süreç, günü son dakikasına kadar doldurmak değil, akıllıca planlayarak belirli bir düzen içinde hareket etmeyi gerektirir. Zamanı verimli kullanmak, bireylerin hedeflerine ulaşmasını sağlarken, aynı zamanda zamanın boşa gitmesini engeller. Zaman, belirli periyotlarla sürekli olarak akar; dakikada 60 saniye, saatte 60 dakika gibi bir düzende ilerler ve bu konuda yapılabilecek bir şey yoktur. Ancak zamanı planlamanın temel unsuru, insanın kendisidir. İşimizi nasıl yaptığımız, nasıl yaşadığımız ve var olmanın anlamını kavrayabilmek için zaman yönetimi kritik öneme sahiptir (Scoot, 1997). Zaman yönetimi aslında bir öz yönetimdir; yaşamımızdaki olayların kontrolünü sağlama sürecidir. Birey, kendini yönlendirerek olayları yönetmelidir. Yaşadığımız olayların ne kadarının istediğimiz gibi gerçekleştiğini, ne kadarını bekleyebileceğimizi ve bu olayların oluşmasındaki etkilerimizi anlamak, zamanımızı ne kadar iyi yönetebildiğimizi gösterir (Güçlü, 2001). Zamanı etkin ve verimli kullanmak, üniversite eğitimi sürecinde özellikle önemlidir. Üniversite öğrencileri, derslere devam etmekle birlikte araştırmalar yaparak sonuçları düzenleyip rapor haline getirme, ders sınavlarına hazırlanma gibi çeşitli faaliyetlerle meşguldürler. Bu bağlamda zamanı iyi yönetmek, bireysel kariyer planlaması ve geleceğe hazırlık, daha fazla okuma ve öğrenme, güncel gelişmeleri ve teknolojiyi takip etme, aile ve çevreye daha fazla zaman ayırma, eğlenme, dinlenme, düşünme, yeni projeler başlatma ve yeni fikirler geliştirme gibi birçok fırsat sunmaktadır (Başak, Uzun ve Arslan, 2008; Çağlıyan ve Göral, 2009).

Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerindeki eksiklikler, akademik başarıyı ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir; bu nedenle, üniversite öğrencileri arasında etkili zaman kullanımı alışkanlıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin etkili zaman kullanmalarının araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırma, bir olgunun ya da olayın niceliksel analizler yerine, olgunun niteliğine

odaklanarak derinlemesine bilgi sunar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu yöntem, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleriyle, incelenen olgu ya da olayın bağlam içinde bütünsel bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur. Karmaşık sosyal etkileşimleri ve anlaşılması güç örüntüleri çözmek adına nitel araştırma, küçük gruplar ya da özel durumlar üzerinde zengin ayrıntılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması modeli ise, tek bir olay ya da durumu derinlemesine ve boylamsal olarak inceleyen, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve olayın gerçek ortamında neler yaşandığının analiz edildiği bir yaklaşımdır. Bu model, araştırmacıya olayın neden böyle geliştiğini anlamak ve gelecekte yapılacak çalışmalarda hangi alanlara odaklanılması gerektiğini belirlemek imkanı sunar (Davey, 1991). Durum çalışmasının diğer araştırma türlerinden farkı, "nasıl" sorusuna odaklanması ve araştırmacının müdahale etmeden, olgu ya da durumu doğal haliyle derinlemesine inceleme fırsatı vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırgızistan'ın Bişkek şehrinden, 18-23 yaşları arasındaki 10 kadın, 4 erkek toplam 14 üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak dahil olmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, bireylerin deneyimlerini, tutumlarını ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir nitel veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler, katılımcıların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini daha özgürce ifade etmelerini sağlayarak derinlemesine bilgi edinmeyi mümkün kılar (Rubin, H.J., Rubin, I.S., 2012; Fontana, Frey, 2005; Gubrium, Holstein, 2002). Görüşme soruları, literatür taraması yapılarak oluşturulmuş ve alan uzmanı tarafından incelenerek sayısı 4e indirilmiştir. Bu sorular, 14 katılımcı ile yapılan pilot görüşmelerde test edilerek geçerliliği değerlendirilmiş ve sonrasında araştırmada kullanılacak sorular netleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, her biri ortalama 15-25 dakika sürmüş ve ses kaydı alınarak yazılı metne aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin belirli kavramlar ve temalar altında toplanarak kategorize edilmesi ve bu kategoriler üzerinden yorumlanması sürecidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu yöntemle, veriler derinlemesine işlenerek gizli kavramlar ve temalar ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizi, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirip anlamlı bir şekilde düzenleyerek yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı, elde edilen verileri anlamlı bir şekilde sınıflandırıp bir araya getirmiştir. Düzenlenen bu veriler, gerekli yerlerde katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenmiştir. Ayrıca, güvenilirlik sağlamak amacıyla her bir soru için, örnek teşkil edebilecek katılımcı görüşlerine alıntılarla yer verilmiş ve katılımcılara numaralar verilerek görüşmeciler "G" harfi ile belirtilmiştir (G1, G2, G3, ..., G14).

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen üniversite öğrencilerinin etkili zaman kullanımı ile ilgili bulgular sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bir gün 24 saatte yapılan faaliyetler

Aktivite	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	G14
Uyku Süresi	8	8	7	6	7	7	8	8	9	7	8	9	7	8
Derslere Katılım Süresi	4	6	6	4	5	3	6	5	4	4	3	4	6	5
Yemek Süresi	1	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Tez Yazma Süresi	2		2					1	1				2	
Ev İşlerine Ayırılan Süre	2	1		1	1	1	1		1	2		2		1
Arkadaşlarla Vakit Geçirme Süresi	3		1		1		1					2		3
Sosyal Medya Kullanım Süresi	2	3	2	1	4	1	3	2	1	2	1	2	2	3
Kitap Okuma Süresi	1		1				2	1	1				2	1
Dil Öğrenmeye Ayrılan Süre		3	1						3			2		
Spor Yapma Süresi					3				2				1	1
Çalışma Süresi (Part-time, vs.)				8		8		4		5	8			
Yolda Geçen Süre	1	1	2	2		2	2	1		2	2	1	2	

Tablo 1 deki bulguların her biri alt tablolar şeklinde (Tablo 1.1-Tablo 1.12) aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplardan ‘‘uyku’’ya ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1. Uyku Süresi

Saat	Katılımcılar	f
8	G1, G2, G7, G8, G11, G14	6
7	G3, G5, G6, G10, G13	5
9	G9, G12	2
6	G4	1

Tablo 1.1 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğu (6) *‘‘8 saat uyuduğunu’’* belirtmiştir. *G1,* "*Benim için ideal uyku süresi 8 saat. Bu süre bana enerjik ve zinde hissettiriyor.*" ifade etmiş. *G2,* "*8 saat uyuyarak daha verimli bir şekilde ders çalışabiliyorum ve gün boyunca odaklanmam artıyor.*" ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (5) ‘‘*7 saat uyuduğunu’’* belirtmiştir. *G3, "Genellikle 7 saat uyurum, bu süre benim için yeterli oluyor ve sabahları dinç kalkıyorum*." ifade etmiştir. *G5,* "*7 saat uyumak, benim günlük aktivitelerimi rahatça yapmamı sağlıyor.*" ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (2) *‘‘9 saat uyuduğunu’’* belirtmiştir. *G9, "Ben 9 saat uyuyorum, benim için yeterli dinlenmeyi sağlıyor.*" ifade etmiştir. *G12,* "*Uzun süreli uyku, zihinsel ve fiziksel olarak daha verimli olmamı sağlıyor.*" ifade etmiştir.

Katılımcıların en azı (1) *‘‘6 saat uyuduğunu’’* belirtmiştir. *G4, "6 saat uyku bana yeterli oluyor, daha kısa sürede dinlenip işe koyulabiliyorum.*" ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Derslere katılım’’a ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.2’de verilmiştir.

Tablo 1.2. Derslere katılım Süresi

Saat	Katılımcılar	f
4	G1, G4, G9, G10, G12	5
6	G2, G3, G7, G13	4
5	G5, G8, G14	3
3	G6, G11	2

Tablo 1.2 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir kısmı (5) *‘‘4 saat derslere katıldığını’’* belirtmiştir. *G1, "Derslere 4 saat katılmak, konuya hakim olmama yetiyor ve anlamadığım yerleri tekrar ediyorum."* ifade etmiştir. *G4, "Her gün 4 saat derslerim sürüyor,bazen sıkılabiliyorum."* ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (4) *''6 saat derslere katıldığını''* belirtmiştir. *G2*, *"6 saatlik dersler bana daha fazla içerik öğrenme fırsatı sunuyor ve bu süreyi verimli değerlendirebiliyorum."* ifade etmiştir. *G3*, *"Daha uzun süreli derslere katılmak, bilgiyi daha derinlemesine öğrenmeme yardımcı oluyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (3) *''5 saat derslere katıldığını''* belirtmiştir. *G5*, *"5 saat ders, hem derse odaklanmama hem de konuya dair yeterli bilgi edinmeme olanak tanıyor."* ifade etmiştir. *G8*, *"5 saatlik bir süre benim için ideal çünkü hem bilgi alabiliyorum hem de dinlenmeye vakit buluyorum."* ifade etmiş.

Katılımcıların en azı (2) *''3 saat derslere katıldığını''* belirtmiştir. *G6*, *"Dersler için 3 saatlik bir süre benim için yeterli oluyor, ders dışında farklı aktivitelerle vakit geçirebiliyorum."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ''Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?'' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ''Yemek''e ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.3'de verilmiştir.

Tablo 1.3. Yemek Süresi

Saat	Katılımcılar	f
2	G2, G3, G4, G6, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14	11
1	G1, G7	2
3	G5	1

Tablo 1.3 incelendiği zaman katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (11) ''*günün 2 saatini yemek yemeye ayırdığını''* belirttiği görülmüştür. *G2*, *"2 saat yemek yemek, hem düzgün bir şekilde öğünümü yiyebilmemi sağlıyor hem de keyifle vakit geçirmemi sağlıyor."* ifade etmiştir. *G4*, *"Genellikle gün içinde toplam 2 saat yemek yerim çünkü bu süre yeterli oluyor ve rahatça yemek yiyebiliyorum."* ifade etmiştir.

Bir grup katılımcı (2) *''günün 1 saatini yemek yemeye ayırdığını*'' belirtmiştir. *G1*, *"Yoğun bir günümde 1 saatte yemek yemek yeterli oluyor, fazla zaman harcamadan hızlıca yemek yiyip diğer işlere geçiyorum."* ifade etmiştir. *G7*, *"Genellikle 1 saat yemek yemek bana yeterli oluyor, yemek sonrası hemen işime devam ediyorum."* ifade etmiştir.

Katılımcıların çok azı (1) *''günün 3 saatini yemek yemeye ayırdığını''* belirtmiştir. *G5*, *"Bazen 3 saat yemek yemek, rahatça ve keyifle zaman geçirmemi sağlıyor. Özellikle sosyal yemeklerde bu süre daha uzun oluyor."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ''Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?'' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ''Tez yazma''ya ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.4'de verilmiştir.

Tablo 1.4. Tez yazma Süresi

Saat	Katılımcılar	f
2	G1, G3, G13	3
1	G8, G9	2

Tablo 1.4 incelendiği zaman, katılımcıların çoğunluğu (3) *''günün 2 saatini tez yazmaya ayırdığını''* belirtmiştir. *G1*, *"Tez yazarken 2 saatlik süre, odaklanarak verimli çalışmamı sağlıyor."* demiştir. *G3*, *"2 saatlik bir süre bana yeterli oluyor, yazmaya başladığımda yoğunlaşabiliyorum."* ifade etmiştir.

Katılımcıların en azının (2) *''günün 1 saatini tez yazmaya ayırdığı''* belirtmiştir. *G8, "Genellikle tez yazarken 1 saat çalışırım."* ifade etmiş. *G9, "Bir saatlik süreyle yazı yazmak bana yeterli oluyor, sonra bir ara verip tekrar çalışmayı tercih ediyorum."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ''Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?'' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ''Ev işlerine'' ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.5'de verilmiştir.

Tablo 1.5. Ev İşlerine Ayrılan Süre

Saat	Katılımcılar	f
1	G2, G4, G5, G6, G7, G9, G14	7
2	G1, G10, G12	3

Tablo 1.5 incelendiği zaman, katılımcıların büyük bir kısmının (7) *‘‘günün 1 saatini ev işleri yapmaya ayırdığı’* belirmiştir. *G2*, *"Ev işlerini genellikle 1 saatte halletmek yeterli oluyor, hızlıca bitiriyorum."* demiştir. *G4*, *"1 saat içinde ev işlerini tamamlamak için yeterli zamanım oluyor."* ifade etmiştir.

Bir grup katılımcı (3) *‘‘günün 2 saatini ev işleri yapmaya ayırdığı’’* belirtmiştir. *G1*, *"Bazen ev işlerini bitirmek için 2 saatime ihtiyaç duyuyorum, özellikle temizlik işleri için."* ifade etmiş. *G10*, *"Ev işleri için 2 saatlik bir zaman dilimi genellikle yeterli oluyor, ancak bazı günler daha fazla zaman harcıyorum."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Arkadaşlarla vakit geçirme’’ye ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.6’da verilmiştir.

Tablo 1.6. Arkadaşlarla Vakit Geçirme Süresi

Saat	Katılımcılar	f
1	G3, G5, G7	3
3	G1, G14	2
2	G12	1

Tablo 1.6 incelendiği zaman, katılımcıların çoğunluğunun (3) *‘‘günün 1 saatini arkadaşlarıyla vakit geçirmeye ayırdığını’’* belirtmiştir. *G3*, *"Arkadaşlarımla bir saat geçirdikten sonra başka işlere geçmek daha kolay oluyor, onlar bana enerji veriyor"* ifade etmiştir. *G5*, *"1 saatlik bir süre benim için yeterli, arkadaşlarımla hızlıca bir şeyler yapabiliyoruz."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (2) *‘‘günün 3 saatini arkadaşlarıyla vakit geçirmeye ayırdığını’’* belirtmiştir. *G1*, *"Bazen 3 saatlik bir süre içinde arkadaşlarımla daha fazla eğlenebiliyoruz ve birlikte vakit geçirmek benim için çok değerli."* ifade etmiştir. *G14*, *"3 saat arkadaşlarımla birlikte uzun süre sohbet edebiliyoruz."* ifade etmiştir.

Katılımcıların en azı (1) *‘‘günün 2 saatini arkadaşlarıyla vakit geçirmeye ayırdığını’’* belirtmiştir. *G12*, *"Arkadaşlarımla 2 saat vakit geçiriyorum."* ifade etmiş.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Sosyal medya kullanımına’’ ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.7’de verilmiştir.

Tablo 1.7. Sosyal Medya Kullanım Süresi

Saat	Katılımcılar	n
2	G1, G3, G8, G10, G12, G13	6
1	G4, G6, G9, G11	4
3	G2, G7, G14	3
4	G5	1

Tablo 1.7 incelendiği zaman, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (6) *‘‘günün 2 saatini sosyal medya kullanmaya ayırdığı’’* görülmüştür. *G1*, *"Sosyal medyada 2 saat geçirerek hem eğlenebiliyorum hem de arkadaşlarımın paylaşımlarını takip ediyorum."* ifade etmiştir. *G3*, *"2 saat sosyal medya kullanmak benim için yeterli oluyor."* ifade etmiştir.

Bir çok katılımcı (4) *‘‘günün 1 saatini sosyal medya kullanmaya ayırdığını’’* belirtmiştir. *G4*, *"Sosyal medya kullanımım genellikle 1 saatle sınırlı, bir şeyler paylaşmak ve güncel gelişmeleri takip etmek için yeterli oluyor."* ifade etmiştir. *G6*, *"Genellikle 1 saat sosyal medya kullanıyorum."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (3) *‘‘günün 3 saatini sosyal medya kullanmaya ayırdığını’’* belirtmiştir. *G2*, *"3 saat sosyal medyada vakit geçirmeyi genellikle tercih ediyorum, özellikle ilgimi çeken içeriklerin olduğu zaman."* ifade etmiştir. *G14*, *"Sosyal medyada 3 saat geçirmek benim için normal, bazen daha uzun sürebiliyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların en azı (1) *‘‘günün 4 saatini sosyal medya kullanmaya’’* ayırmaktadır. *G5*, *"Sosyal medya kullanımı bazen 4 saati bulabiliyor."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Kitap okuma’’ya ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.8’de verilmiştir.

Tablo 1.8. Kitap Okuma Süresi

Saat	Katılımcılar	f
1 saat	G1, G3, G8, G9, G14	5
2 saat	G7, G13	2

Tablo 1.8 incelendiği zaman, katılımcıların büyük bir kısmının (5) *‘‘günün 1 saatini kitap okumaya ayırdığını’’* belirtmiştir. *G1*, *"Her gün 1 saat kitap okumak, hem zihinsel olarak dinlenmeme yardımcı oluyor hem de yeni şeyler öğreniyorum."* ifade etmiştir. *G3*, *"Kitap okumak için günlük 1 saat ayırmak benim için yeterli oluyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (2) *‘‘günün 2 saatini kitap okumaya ayırdığını’’* belirtmiştir. *G7*, *"Genellikle 2 saat kitap okumak, derinlemesine bir şeyler öğrenmek için bana yeterli süreyi sağlıyor."* ifade etmiştir. *G13*, *"2 saat kitap okumak, okuduğum kitabın içeriğine bağlı olarak ideal bir süre."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Dil öğrenmeye’’ ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.9’da verilmiştir.

Tablo 1.9. Dil Öğrenmeye Ayrılan Süre

Saat	Katılımcılar	f
3	G2, G9	2
1	G3	1
2	G12	1

Tablo 1.9 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (2) ‘‘*günün 3 saatini dil öğrenmeye ayırdığını’’* belirtmiştir. *G2*, *"Dil öğrenmeye 3 saat ayırıyorum, hem kelime bilgimi artırmama hem de dil becerilerimi geliştirmeme yardımcı oluyor."* ifade etmiştir. *G9*, *"Dil öğrenmeye 3 saat ayırarak, dil becerilerimi bu şekilde geliştirebiliyorum."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (1) *‘‘1 saat’’* ve aynı oranda (1) *‘‘2 saat dil öğrenmeye’’* ayırmaktadır. *G3*, *"Dil öğrenmek için genellikle 1 saat ayırıyorum, bu süre bana yeterli oluyor."* ifade etmiştir. *G12*, *"Dil öğrenmeye 2 saat gidiyor, öğretmenimle birlikte okuyoruz."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Spor yapmaya’’ ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.10’da verilmiştir.

Tablo 1.10. Spor Yapma Süresi

Saat	Katılımcılar	f
1 saat	G13, G14	2
2 saat	G9	1
3 saat	G5	1

Tablo 1.10 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmı (2) ‘‘günün 1 saatini spor yapmaya ayırdığını’’ belirtmiştir. G13, "Spor yapmaya 1 saat ayırıyorum, hem fiziksel sağlığımı korumama yardımcı oluyor." ifade etmiştir. G14, "Enerjimi artırmak ve formda kalmak için 1 saat spor yaparım." ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (1) *''2 saat''* ve aynı oranda (1) *''3 saat saatini spor yapmaya ayırdığını''* belirtmiştir. *G9*, *"Spor için 2 saat ayırmak, hem kardiyo hem de güç antrenmanlarını yapmak için ideal bir süre."* ifade etmiştir. *G5*, *"Haftada 3 saat spor yapmak, formda kalmak ve sağlıklı bir yaşam sürmek için benim için en uygun süre."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Çalışmaya’’ ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.11’de verilmiştir.

Tablo 1.11. Çalışma Süresi

Saat	Katılımcılar	f
8	G4, G6, G11	3
5	G10	1
4	G8	1

Tablo 1.11 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (3) *‘‘gün içinde 8 saat çalıştığını’’* belirtmiştir. *G4*, *"Günde 8 saat garson olarak çalışıyorum"* ifade etmiştir. *G11* de, *"8 saatlik bir çalışma süresi benim için verimli oluyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların çok azı (1) ‘*5 saat’* ve aynı oranda (1) ‘*gün içinde 4 saat çalıştığını’* belirtmiştir. *G10, " 5 saat çalışıyorum dersten sonra."* ifade etmiştir. *G8, "İşim çok zor değil, 4 saatlik bir çalışma."* ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘‘Bir gün 24 saatinizi hangi faaliyetlerle geçiriyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ‘‘Yolda geçirdiği zamana’’ ayrılan zamanların görüşmecilere göre dağılımı Tablo 1.12’de verilmiştir.

Tablo 1.12. Yolda Geçen Süre

Saat	Katılımcılar	f
2	G3, G4, G6, G7, G10, G11, G13	7
1	G1, G2, G8, G12	4

Tablo 1.12 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (7) *‘‘2 saatlerini yola ayırdıklarını’’* belirtmiştir. *G3, "2 saatimi yola ayırmak, şehiriçi trafik koşulları nedeniyle doğal bir durum ama bu süreyi podcast dinleyerek değerlendirebiliyorum.*" ifade etmiştir. G4, "*Yola 2 saat gidiyor, genellikle dersten sonra işe giderim ve eve gelirken çok zamanımı alıyor*." ifade etmiştir.

Katılımcıların bir grup kısmı (4) *‘‘1 saatlerini yola ayırdıklarını’’* belirtmiştir. *G1, "Günlük 1 saatimi yola ayırmak, işime veya okula giderken verimli bir şekilde kitap okuma veya müzik dinleme fırsatı sunuyor.*" demiştir. *G2, "Yola 1 saat ayırdığımda, çoğunlukla online dersleri takip edebiliyorum.*" ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan ‘‘Dersler dışında mesleğinize yönelik ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dersler Dışında Mesleğe Yönelik Yapılan Etkinlikler.

Katılımcılar	Cevaplar	f
G4, G7, G8, G9, G12, G10	Seminerlerine katılma	6
G1, G4, G5, G7, G13	Meslek alanımdaki güncel gelişmeleri takip etme	5
G9, G12, G4, G11	Bloglar ve YouTube kanallarındaki mesleki içerikleri izleme	4
G1, G5, G14, G4	Meslekle ilgili kitap okuma	4
G8, G10, G11	Online kurslar alma	3
G3, G2	Meslekle ilgili çalışmalar yapma	2
G6, G12	Meslekle ilgili işte çalışma	2
G9	Gönüllü projelere katılma	1
G5	Filmleri izleme	1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (6) dersler dışında mesleğe yönelik ‘‘seminerlerine katılmayı’’ belirtmiştir. G4, "Seminerlere katılmak, mesleki gelişimimi destekliyor ve yeni bilgiler edinmemi sağlıyor." ifade etmiştir. G7, "Seminerlere katılarak, mesleğimi daha iyi anlayabiliyor ve diğer profesyonellerle bağlantı kurabiliyorum." ifade etmiş.

Katılımcıların önemli bir kısmı (5) *‘‘meslek alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeyi’’* belirtmiştir. *G1, "Meslek alanımdaki güncel gelişmeleri takip etmek, alanımda yenilikleri kaçırmamak için çok önemli.*" ifade etmiş. *G13, "Güncel gelişmeleri takip ederek mesleki bilgimi taze tutuyorum*." ifade etmiş.

Bir grup katılımcı (4) *‘‘bloglar ve YouTube kanallarındaki mesleki içerikleri izlemeyi’’* ve aynı oranda *‘‘meslekle ilgili kitap okumayı’’* belirtmiştir. *G9, "Mesleki içerikleri takip etmek, alandaki gelişmeleri ve farklı bakış açılarını öğrenmeme yardımcı oluyor."* ifade etmiştir. *G1, "Meslekle ilgili kitaplar, bilgimi artırmak ve daha derinlemesine öğrenmek için önemli."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (3) *‘‘online kurslar almayı’’* belirtmiştir. *G10, "Online kurslar, profesyonel becerilerimi artırmak için mükemmel bir fırsat.*" ifade etmiştir. *G11, "Online kurslar sayesinde zamanımı verimli kullanarak öğrenmeye devam ediyorum*." ifade etmiştir.

Katılımcıların azı (2) *‘‘meslekle ilgili çalışmalar yapmayı’’* ve aynı oranda (2) ‘*meslekle ilgili işte çalışmayı’* belirtmiştir. *G3, "Meslekle ilgili çalışmalar yaparak pratikte deneyim kazanıyorum."* ifade etmiştir. *G6, "İş yerimde meslekle ilgili daha fazla çalışma fırsatım oluyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların çok azı (1) *‘‘filmleri izlemeyi’’* ve aynı oranda (1) *‘‘gönüllü projelere katılmayı’’* tercih etmektedir. *G5, "Filmler, mesleğimle ilgili bakış açıları kazanmama yardımcı oluyor."* demiştir. *G9, "Gönüllü projeler, işimi geliştirmem ve deneyim kazanmam için çok değerli."* ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan ‘‘Hangi zamanlarda ders çalışıyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ders Çalışma Zamanları.

Zaman	Katılımcılar	f
Akşamları	G1, G2, G3, G4, G5, G8, G11	7
Sabah	G5, G7, G9, G10	4
Öğlen	G8, G12, G14	3

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (7) ders çalışma zamanlarını *‘‘akşamları’’* tercih ettiklerini belirtmiştir. *G1, "Akşamları ders çalışmak, günün yorgunluğunun geçmesiyle daha verimli olmamı sağlıyor.*" demiştir. *G4, "Akşam saatlerinde daha sakin bir ortamda çalışarak derse odaklanmak daha kolay oluyor.*" ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (4) ders çalışma zamanlarını *‘‘sabah’’* tercih ettiğini belirtmiştir. *G5, "Sabahları daha enerjik oluyorum, bu yüzden ders çalışmak için sabah saatlerini tercih ediyorum."* demiştir. *G10, "Sabah saatlerinde zihnim daha açık olduğu için sabahları ders çalışmak bana daha verimli geliyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların azı (3) ders çalışma zamanlarını *‘‘öğlen’’* tercih ettiklerini belirtmiştir. *G8, "Öğlen saatlerinde kısa bir ara verdikten sonra daha dinç bir şekilde ders çalışabiliyorum."* ifade etmiştir. *G12, "Genelde öğle arası sonrası ders çalışıyorum."* ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan ‘‘Hangi ortamda ders çalışıyorsunuz?’’ sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ders çalışma ortamlarının görüşmecilere göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Ders Çalışma Ortamları

Ortam	Katılımcılar	n
Sessiz ortamda	G1, G2, G3, G5, G7, G8, G10, G13	8
Müzik dinleyerek	G9, G4, G11, G12	4
Arkadaşlarla birlikte	G4, G7, G14	3

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (8) ders çalışma sırasında *''sessiz bir ortamı''* tercih ettiklerini belirtmiştir. *G1, "Sessiz bir ortamda ders çalıştığımda dikkatim dağılmıyor ve daha verimli oluyorum.*" ifade etmiş. *G8, "Sessizlik, özellikle karmaşık konuları anlamamda çok yardımcı oluyor."* ifade etmiştir.

Katılımcı önemli bir kısmı (4) ders çalışırken *''müzik dinlemeyi''* tercih ettiklerini belirtmiştir. *G9, "Müzik dinlemek, ders çalışırken beni motive ediyor ve sıkılmamı engelliyor.*" ifade etmiştir. *G12, "Çalışırken hafif bir müzik açıyorum ve beni rahatlatıyor ve konsantrasyonumu artırıyor."* ifade etmiştir.

Katılımcıların azı (3) *''arkadaşlarıyla birlikte''* ders çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. *G4, "Arkadaşlarımla çalışmak, zorlandığım konuları onlarla tartışarak daha iyi anlamama yardımcı oluyor."* demiştir. *G7, "Grupla çalışmak hem daha eğlenceli hem de birbirimizi motive ediyoruz."* ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan ''Ders çalışmayı ne kadar süreyle devam ettiriyorsunuz?'' sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda, ders çalışma sürekliliğinin görüşmecilere göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Ders Çalışma Sürekliliği

Süreklilik	Katılımcılar	f
Haftada 1-3 saat	G7, G8, G9, G11	4
Haftada 3-5 saat	G4, G12, G13	3
Hafta boyunca	G3, G7	2
Haftada 5 saatten fazla	G10, G14	2
Ders çalışmıyorum	G6	1

Tablo incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı (4) ders çalışmaya *''haftada 1-3 saat ayırdıklarını''* belirtmiştir. *G9, "Haftada birkaç saat çalışmak, derslerde geri kalmamamı sağlıyor."* ifade etmiştir. *G11, "Kısa ama düzenli çalışarak konuları daha iyi pekiştiriyorum."* ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (3) ders çalışmaya *''haftada 3-5 saat ayırdıklarını''* belirtmiştir. *G4, "Her gün biraz çalışarak haftalık 4-5 saate ulaşıyorum ve bu benim için yeterli oluyor*." demiştir. *G13 ise, "Haftada 4 saat çalışmak, sınavlara hazırlanmam için yeterli*." ifade etmiştir.

Katılımcıların azı (2) ders çalışmaya *''haftada 5 saatten fazla''* ve aymı oranda (2) *''hafta boyunca''* zaman ayırdıklarını belirtmiştir. *G10, "Düzenli olarak haftada 6-7 saat çalışıyorum, bu şekilde konuları derinlemesine öğreniyorum*." ifade etmiştir. G3, "Derslerime her gün vakit ayırıyorum, bu şekilde birikme yaşamıyorum." ifade etmiş.

Katılımcıların çok azı (1) *''ders çalışmadığını''* belirtmiştir. *G6, "Ders çalışmıyorum çünkü şimdilik buna ihtiyaç duymuyorum."* ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan ''Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?'' sorusuna verilen cevaplar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kendini Geliştirmek İçin Yapılanlar.

Katılımcılar	Cevaplar	f
G1, G2, G5, G7, G8, G10, G12, G13	Kitap okuma	8
G5, G14, G9, G5, G9, G6	Yeni insanlardan farklı bakış açıları kazanma	6
G5, G10, G11, G2, G6	Dil öğrenme	5
G9, G2, G4, G14, G11	Yeni beceriler edinme	5
G10, G12, G1	Hobilere vakit ayırma	3
G3, G8	Çeşitli kurslara katılma	2
G3, G4	Seminerlere katılma	2
G5, G6	Seyahate çıkma	2

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (8) kendilerini geliştirmek için *''kitap okuduklarını''* belirtmiştir. G1, *"Okuduğum kitaplar hem mesleki bilgi birikimimi artırıyor hem de genel kültürümü geliştiriyor."* ifade etmiştir. G12, "*Kitap okumak, hem keyifli vakit geçirmenin hem*

de öğrenmenin en iyi yollarından biri." ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (6) *''yeni insanlarla tanışarak ve farklı bakış açıları kazanarak kendilerini geliştirdiklerini''* belirtmiştir. *G5, "Farklı insanlarla tanışmak, dünyaya dair düşüncelerimi genişletiyor ve empati yeteneğimi geliştiriyor."* ifade etmiştir. *G9, "Yeni insanlarla sohbet etmek, kendime farklı perspektifler katmamı sağlıyor.*" ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları (5) *''dil öğrenmeyi''* ve aynı oranda (5) *''yeni beceriler edinerek''* kendilerini geliştirmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. *G10, "Dil öğrenmek, iş hayatımda ve seyahatlerimde bana büyük avantaj sağlıyor*." ifade etmiş. *G14 ise, "Özellikle dijital becerilerimi geliştirmek, günlük hayatta işimi oldukça kolaylaştırıyor."* ifade etmiş.

Katılımcıların azı (3), kendilerini geliştirmek için *''hobilere vakit ayırdıklarını''* belirtmiştir. *G10, "Hobilerimle uğraşmak beni hem stresten uzaklaştırıyor hem de yaratıcılığımı artırıyor."* demiştir. *G1, "Fotoğrafçılık gibi hobilerle ilgilenmek, hayatın detaylarını daha iyi fark etmemi sağlıyor."* ifade etmiş.

Katılımcıların çok azı (2) *''çeşitli kurslara katıldıklarını''* ve aynı oranda (2) *''seminerlere katıldıklarını''* ve aynı oranda (2) *''seyahate çıkarak''* kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. *G8, "Online kurslar sayesinde ilgimi çeken yeni konular öğrenebiliyorum*." demiştir. *G4, "Seminerlere katılmak, mesleki açıdan yeni fikirler edinmemi sağlıyor."* ifade etmiştir. *G6, "Seyahat etmek, farklı kültürleri keşfetmek ve kendimi geliştirmek için harika bir fırsat."* ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin etkili zaman kullanımını incelemek amacıyla yapılan araştırma ve görüşme formları ile toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlara bulgu sıralamasına göre yer verilmiştir.

Katılımcıların, bir gün boyunca 24 saatlerini hangi faaliyetlerle geçirdiklerine ilişkin verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, uyku sürelerine ilişkin olarak büyük bir çoğunluk 8 saat uyuduğunu belirtmiştir. Birçok katılımcı 7 saat uyuduğunu ifade etmiş, bazıları ise 9 saat uyuduklarını belirtirken, en azı 6 saat uyuduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kara ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin ortalama 7-8 saat uyuduğu tespit edilmiştir. Demir ve arkadaşları (2018), öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları geliştirebilmeleri için ortalama 7-9 saat uyku süresinin ideal olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın sonuçları, literatürdeki önceki bulgularla paralellik göstermektedir. Çelik ve Aydın (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal medya kullanımı nedeniyle uyku süresinin azaldığı ve bu durumun akademik performans üzerinde olumsuz etkiler yarattığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla, mevcut çalışmada az uyuyan öğrencilerin zaman yönetimi stratejilerinin daha ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir. Yükarıda bahsedilen litertürdeki araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Derslere katılım sürelerine bakıldığında, katılımcıların büyük bir kısmı 4 saat derslere katıldığını belirtmiştir. Önemli bir kısmı 6 saat derslere katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazıları 5 saat derslere katıldıklarını belirtmişken, en azı 3 saat derslere katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve arkadaşlarının (2020) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin günlük derslere katılım süresinin genellikle 4-6 saat aralığında olduğu ve öğrencilerin akademik başarısı ile derslere katılım süresi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yılmaz ve Demir (2018) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin derslere katılım süresi üzerinde belirleyici bir etken olduğu vurgulanmıştır. Çalışmamızda da öğrencilerin derslere ayırdıkları sürenin etkili zaman kullanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Arslan ve Çelik (2019) tarafından yapılan araştırmada, bazı öğrencilerin derslere katılım sürelerinin 2-3 saat arasında değiştiği ve öğrencilerin zaman yönetimi stratejilerini akademik yüklerine göre şekillendirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bireysel tercihlerinin ve akademik gereksinimlerinin derslere katılım sürelerini etkileyebileceğini göstermektedir. Bahsi geçen literatür bulguları bu araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir.

Yemek yeme sürelerinde, büyük çoğunluğun günün 2 saatini yemek yemeye ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir grup katılımcı günün 1 saatini yemek yemeye ayırdığını belirtmiş, ve çok

azı ise günün 3 saatini yemek yemeye ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Demir (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yemek yeme süreleri genel olarak 1-1,5 saat arasında değişirken, bu çalışmada büyük çoğunluğun 2 saat ayırdığı görülmüştür. Bu durum, zaman kullanım alışkanlıklarının üniversiteye, yaşanılan şehre veya bireysel tercihlere göre değişebileceğini göstermektedir. Kaya (2018) ise, öğrencilerin yemek yeme sürelerinin ders programları ve sosyal aktivitelerden etkilendiğini vurgulamıştır. Bu çalışma da benzer şekilde, bazı öğrencilerin yalnızca 1 saat ayırdığı, bazılarının ise 3 saat harcadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç, bireysel zaman yönetimi becerilerinin ve alışkanlıklarının etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmaların bulguları, bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Tez yazmaya ayırdıkları süreler arasında çoğunluğun günün 2 saatini tez yazmaya ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. En az katılımcı ise günün 1 saatini tez yazmaya ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yapılan benzer çalışmalara bakıldığında, tez yazma sürecinde öğrencilerin çoğunlukla günde 3 saat ve daha fazla zaman ayırdığını belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarıyı artırmak için uzun süreli çalışmalar yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ancak bu çalışma, öğrencilerin tez yazım sürecini daha kısa sürelerle sınırladığını ortaya koyarak farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğunun tez yazmaya haftada birkaç saatini ayırdığı, ancak sürekli bir çalışma alışkanlığı edinmedikleri ifade edilmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin zamanını belirli saat dilimlerine ayırarak daha verimli bir yazma süreci izlediklerini düşündürmektedir. Literatürdeki benzer çalışma, bu araştırmanın bulgularını teyit etmemektedir.

Ev işleriyle ilgili olarak, katılımcıların büyük kısmı günün 1 saatini ev işleri yapmaya ayırdığını belirtmiş, bir grup ise 2 saatini ev işleriyle geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve arkadaşlarının (2022) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin ev işleri için ayırdığı sürenin ortalama 1,5 saat olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışmada elde edilen verilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Demir ve Kaya'nın (2021) araştırması, aile yanında yaşayan öğrencilerin ev işleri için daha fazla zaman ayırdığını ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın bulguları ise bu konuda daha genel bir çerçeve sunarak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 1 saatlik bir süre ile yetindiğini göstermektedir. Bilimsel yazında yer alan bulgular, bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Arkadaşlarla vakit geçirme konusunda çoğunluk günün 1 saatini bu faaliyet için ayırdığını belirtmişken, bazı katılımcılar günün 3 saatini arkadaşlarıyla vakit geçirmeye ayırmış, en azı ise 2 saatini arkadaşlarıyla geçirmektedir.

Öztürk'ün (2020) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal etkinliklere ayırdığı sürenin genellikle 2-3 saat arasında değiştiği bulunmuştur. Bu durum, sosyal etkileşimin öğrenciler için önemli bir ihtiyaç olduğunu, ancak bireysel planlamalara göre bu sürenin değişebileceğini göstermektedir. Yıldırım ve Kara (2021) ise, akademik başarısı yüksek öğrencilerin zamanlarını daha planlı kullandıklarını ve sosyal etkinliklere daha sınırlı süreler ayırdıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın sonuçları, öğrencilerin akademik yükümlülükleri ile sosyal hayatlarını dengeleme konusunda farklı stratejiler izlediklerini desteklemektedir. Bahsedilen literatürdeki veriler, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Sosyal medya kullanımıyla ilgili olarak, büyük bir çoğunluk günün 2 saatini sosyal medya kullanmaya ayırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Birçok katılımcı 1 saatini sosyal medya kullanmaya ayırırken, bazı katılımcılar 3 saat, en azı ise 4 saatini sosyal medya kullanımına ayırmaktadır.

Karaca ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerinin 1,5 ile 3 saat arasında değiştiği bulunmuştur. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın sonuçları literatürdeki önceki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Demir ve Kaya (2020), üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım süresinin ortalama 3,5 saat olduğunu belirtmiştir. Bu durum, özellikle öğrencilerin çevrimiçi ders materyallerine erişiminin artması ve pandeminin etkileriyle açıklanabilir. Ancak, mevcut araştırmada katılımcıların büyük bir kısmının 2 saat sosyal medya kullandığı görülmektedir; bu da öğrencilerin akademik çalışmalarına ve diğer sosyal etkinliklerine daha fazla zaman ayırma eğiliminde olduklarını gösterebilir. Aydın ve Çelik (2019)'in bulgularıyla kıyaslandığında farklılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin

günlük ortalama 4 saat sosyal medya kullandıkları tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada en yüksek kullanım süresinin 4 saat olduğu göz önüne alındığında, bireysel farklılıkların ve zaman yönetimi alışkanlıklarının sosyal medya kullanım süresi üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Literatürdeki önceki çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde sonuçlar ortaya koymuştur.

Kitap okuma sürelerine ilişkin olarak, büyük bir kısmı günün 1 saatini kitap okumaya ayırdığını belirtmiş, bazıları ise 2 saatini kitap okumaya ayırmıştır.

Aydoğan ve Demir (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının kitap okumaya günlük ortalama 45 dakika ayırdığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise katılımcıların çoğunun günlük 1 saatini kitap okumaya ayırdığı, bazılarının ise 2 saate kadar çıkardığı gözlemlenmiştir. Bu fark, çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin akademik yoğunluğu, öğrencilerin kişisel alışkanlıkları ve sosyal çevrelerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Gökçe ve Arslan (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik performanslarını önemli ölçüede etkilediği ortaya konmuştur. Bu çalışmada da öğrencilerin zaman yönetimi alışkanlıklarının akademik performans ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak, bazı çalışmalardan farklı olarak, bu araştırmada sosyal ve kişisel gelişim faaliyetlerinin de zaman kullanımına olan etkisi detaylı olarak incelenmiştir. Literatürdeki benzer çalışma, bu araştırmanın bulgularını teyit etmemektedir.

Dil öğrenmeye ayırdıkları süreler arasında, çoğunluk günün 3 saatini dil öğrenmeye ayırdığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar 1 ve 2 saatini dil öğrenmeye ayırdıklarını belirtmiştir.

Demir ve arkadaşlarının (2020) üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmının akademik çalışmalarına iki saatten fazla vakit ayırdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada dil öğrenimi özelinde benzer bir eğilim gözlemlenmiş olup, öğrencilerin büyük bir kısmının belirli bir süreyi düzenli olarak dil öğrenimine ayırdığı görülmektedir. Arslan ve Yılmaz'ın (2019) zaman yönetimi stratejileri üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinde en az iki saat ayırmalarının verimli olduğu belirtilmiştir. Kaya (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin yalnızca küçük bir yüzdesinin günlük iki saatten fazla akademik çalışmalara zaman ayırdığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin genel zaman yönetimi alışkanlıklarının ve akademik disiplinlerin farklı olabileceğini göstermektedir. Dil öğrenimi, diğer akademik uğraşlardan farklı bir zihinsel çaba gerektirdiğinden, bu alana ayrılan sürenin bireysel motivasyon ve akademik hedeflere göre değişkenlik gösterebileceği düşünülebilir. Literatürdeki çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını destekleyen kanıtlar sağlamaktadır.

Spor yapma konusunda, büyük bir kısmı günün 1 saatini spor yapmaya ayırırken, bazı katılımcılar 2 ve 3 saatlerini spor yaparak geçirmektedir.

Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yılmaz'ın araştırmasında üniversite öğrencilerinin günlük ortalama 60 dakika spor yaptığı, ancak ders yoğunluğunun bu süreyi etkilediği belirtilmiştir. Yükarıda bahsedilen litertürdeki araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Çalışma sürelerinde, çoğunluk gün içinde 8 saat çalıştığını belirtmiş, bazı katılımcılar ise 5 saat ve 4 saat çalıştıklarını ifade etmiştir.

Özdemir (2017) yaptığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin %60'ının günde 8 saatten fazla çalıştığını, ancak bireysel farklılıkların önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde, öğrenciler arasında 4-5 saat çalışma süresi belirtenlerin bulunması, öğrencilerin zaman yönetimi ve kişisel verimlilikleri arasındaki farkları vurgulamaktadır. Yılmaz (2020) çalışmasında, öğrencilerin zaman kullanımını etkileyen faktörler arasında psikolojik durumlar ve sosyal etkileşimlerin de önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, bu çalışmada da gözlemlenen bireysel farklılıkları ve öğrencilerin farklı stratejiler geliştirmesinin önemini desteklemektedir. Literatürde yer alan araştırmalar, bu çalışmanın sonuçlarını doğrulamaktadır.

Son olarak, katılımcıların büyük bir kısmı 2 saatlerini **yola ayırdığını** belirtmiş, bir grup ise 1 saatlerini yola ayırdığını ifade etmiştir.

Alptekin (2019) ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Alptekin, üniversite öğrencilerinin özellikle ulaşım süreleri nedeniyle zaman yönetiminde

sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Yılmaz ise, öğrencilerin genellikle kampüs dışındaki konaklama yerlerinden dersliklerine ulaşmak için uzun süre harcadıklarını vurgulamaktadır. Smith ve arkadaşları (2018) İngiltere'deki üniversite öğrencilerinin, çoğunlukla kampüs içindeki yurtlarda konakladıkları için ulaşım süresi açısından daha az bir zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir. Wang ve Li (2021), Çin'deki üniversite öğrencilerinin daha kısa mesafelerdeki okul yerleşkelerinde eğitim gördükleri için ulaşım süresinin daha az olduğunu ve dolayısıyla daha fazla zamanlarını eğitim faaliyetlerine ve sosyal etkinliklere ayırabildiklerini ortaya koymuştur. Yukarıda bahsedilen literatürdeki araştırma sonuçları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Katılımcıların, dersler dışında mesleklerine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların çoğunluğu dersler dışında mesleğe yönelik seminerlerine katılmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı ise meslek alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeyi ifade etmiştir. Bir grup katılımcı bloglar ve YouTube kanallarındaki mesleki içerikleri izlemeyi ve aynı oranda meslekle ilgili kitap okumayı tercih etmiştir. Katılımcıların bazıları online kurslar almayı belirtmiştir. Katılımcıların azı meslekle ilgili çalışmalar yapmayı ve aynı oranda meslekle ilgili işte çalışmayı tercih etmektedir. Katılımcıların çok azı ise filmleri izlemeyi ve aynı oranda gönüllü projelere katılmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kocacık (2019), üniversite öğrencilerinin mesleki gelişim için seminer ve etkinliklere katılmayı daha verimli bir zaman kullanımı olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Bu durum, meslek alanındaki yeni gelişmelerin takip edilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve gelecekteki kariyerlerine olumlu katkı sağladığını düşündürmektedir. Gürpınar ve Yılmaz (2021), meslekle ilgili güncel gelişmeleri takip etmenin, öğrencilerin hem teorik bilgiye dayalı öğrenmelerini hem de uygulama alanındaki becerilerini geliştirmelerini sağladığını vurgulamışlardır. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin kendilerini sürekli güncel tutmalarının, mesleklerinde etkin bir şekilde yer almak için kritik bir faktör olduğunu göstermektedir. İnce ve Demir (2022), üniversite öğrencilerinin online eğitimlerin esneklik sağlayarak, mesleki becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını ve bu tür eğitimlerin giderek daha popüler hale geldiğini ortaya koymuşlardır. Erdem (2021) ve Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmalarla çelişmemektedir; bu araştırmalar, gönüllü projelere katılımın genellikle öğrencilerin akademik programları ve kişisel hedefleriyle uyumlu olmadığını, bu nedenle gönüllü çalışmalara katılım oranının düşük olduğunu göstermektedir. Literatürdeki araştırma sonuçları, bu araştırmanın bulgularını destekleyen niteliktedir.

Katılımcıların, hangi zamanlarda ders çalıştıklarına ilişkin verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu ders çalışma zamanlarını 'akşamları' tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazıları ders çalışma zamanlarını 'sabah' tercih ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların azı ise ders çalışma zamanlarını 'öğlen' tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiş, üniversite öğrencilerinin en verimli ders çalışma zamanının akşam saatleri olduğu vurgulanmıştır. Yılmaz'a göre, akşam saatlerinde öğrencilerin dikkatlerinin daha yüksek olduğu ve bu zaman diliminde ders çalışmanın daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Demir (2020) sabah saatlerinde ders çalışmanın verimliliği artırabileceğini savunmuş, özellikle sabahları yapılan ders çalışmalarının öğrencilerin gün içinde daha yüksek başarı gösterdiğini tespit etmiştir. Aslan ve Koca (2019) öğle saatlerinde yapılan ders çalışmalarının, öğrencilerin yorgunluk seviyelerinin artmasıyla birlikte verimliliğin düştüğüne dair bulgulara ulaşmışlardır. Yukarıda belirtilen literatür, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcıların hangi ortamda ders çalıştığına ilişkin verdikleri cevapların analizine göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu ders çalışma sırasında 'sessiz' bir ortamı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı ders çalışırken 'müzik dinlemeyi' ifade ederken, katılımcıların azı ise 'arkadaşlarıyla birlikte' ders çalışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin ve Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmektedir. Çetin ve Yılmaz, ders çalışma ortamının sessiz olmasının, öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına ve daha verimli çalışmalarına olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sessiz ortamın öğrenme sürecini destekleyen

bir faktör olduğu ifade edilmiştir (Çetin & Yılmaz, 2022). Kalaycı (2021) müziğin, öğrenme sırasında motivasyonu artıran ve zihinsel yorgunluğu azaltan bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulguları, müziğin yalnızca odaklanmayı artırmadığını, aynı zamanda çalışma sürecinde eğlenceli bir unsur da eklediğini gösteriyor. Aksoy ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırma ile tutarlıdır. Aksoy ve Yılmaz, grup çalışmalarının, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışma, ders çalışma sırasında sosyal etkileşimin önemli bir öğrenme stratejisi olabileceğini desteklemektedir. Literatür taramasında yer alan bulgular, bu araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır.

Katılımcıların haftada ders çalışmaya ne kadar zaman ayırdığına ilişkin verdikleri cevapların analizine göre, katılımcıların önemli bir kısmı ders çalışmaya haftada 1-3 saat ayırdıklarını belirtirken katılımcıların bazıları ders çalışmaya haftada 3-5 saat ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştı. Katılımcıların azı ders çalışmaya haftada 5 saatten fazla ve aynı oranda hafta boyunca zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çok azı ise ders çalışmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da doğrulanmaktadır; bu çalışmada katılımcıların çoğunun, haftada 3 saate kadar ders çalışma süresi ayırdığı gözlemlenmiştir. Ancak, bazı katılımcıların haftada 3-5 saat ders çalıştığı, çok az bir kısmın ise haftada 5 saatten fazla zaman ayırdığı ortaya çıkmıştır. Literatür taramasında elde edilen veriler, bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Katılımcıların, kendilerini geliştirmek için neler yaptıklarına ilişkin verdikleri cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini geliştirmek amacıyla kitap okudukları, birçok katılımcının ise yeni insanlarla tanışarak ve farklı bakış açıları kazanarak kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar dil öğrenme ve yeni beceriler edinme yoluyla gelişim sağladıklarını belirtmişken, az sayıda katılımcı hobilerine vakit ayırarak kendilerini geliştirmeyi tercih etmektedir. Katılımcıların çok azı ise çeşitli kurslara katılmak, seminerlere katılmak ve seyahate çıkarak kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal (2018), üniversite öğrencilerinin kişisel gelişimlerinde kitap okuma alışkanlıklarının önemli bir yer tuttuğunu ve bunu zaman yönetimiyle ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Atakan (2020), üniversite öğrencilerinin sosyal etkileşim yoluyla kendilerini geliştirdiklerini vurgulamış ve bu sosyal etkileşimlerin farklı bakış açıları kazanmada önemli olduğunu ifade etmiştir. Şimşek (2017), hobilerin öğrencilerin stresle başa çıkmalarına ve kişisel tatmin sağlamalarına yardımcı olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak, bu çalışmada hobilerle ilgili gelişim sağladıklarını belirten katılımcı sayısının diğer gelişim yöntemlerine kıyasla daha düşük olması, öğrencilerin kişisel gelişimlerine yönelik hobilerin daha az zaman ayrıldığı bir alan olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Kuru (2021), öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını eğitimlerine, sosyal etkinliklere ve kişisel gelişimlerine ayırırken, seyahat ve seminer gibi dışsal gelişim aktivitelerine sınırlı bir zaman ayırdıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin genellikle daha ulaşılabilir ve günlük yaşantılarına entegre olabilecek gelişim yöntemlerine yöneldiğini işaret etmektedir. Yükarıda bahsedilen litertürdeki araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öneriler

1. Öğrencilere, günlük aktivitelerini etkili bir şekilde planlayarak verimliliklerini artırmaları için zaman yönetimi becerileri kazandırılmalıdır.
2. Öğrencilere, mesleki gelişimlerini destekleyecek seminerler, güncel gelişmeler ve farklı öğrenme kaynaklarına yönelme konusunda rehberlik edilmelidir.
3. Öğrencilere, ders çalışma sürelerini ve ortamlarını kişisel tercihlerine göre optimize etmeleri ve verimli çalışma teknikleri kullanmaları teşvik edilmelidir.
4. Kitap okuma alışkanlığı ve farklı bakış açıları kazanma gibi kişisel gelişim yolları keşfetmeleri için öğrencilere rehberlik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Aksoy, T., & Yılmaz, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde grup çalışmalarının öğrenme sürecine etkisi. Eğitimde İş Birliği ve Öğrenme Dergisi, 5(1), 78-92.

Alptekin, R. (2019). Üniversite öğrencilerinin ulaşım süreleri ve zaman yönetimi sorunları. Şehir ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 45-60.
Ardahan, F. (2003). Zaman yönetimi ve verimlilik ilişkisi. İstanbul: Alfa Yayınları.
Arslan, B., & Yılmaz, H. (2019). Zaman yönetimi stratejilerinin bireysel öğrenme süreçlerine etkisi. Eğitim ve Öğrenci Başarıları Dergisi, 5(2), 98-112.
Arslan, M., & Çelik, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin derslere katılım sürelerinin zaman yönetimi stratejileriyle ilişkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 44(198), 123-137.
Aslan, F., & Koca, M. (2019). Öğle saatlerinde ders çalışmanın verimlilik üzerindeki etkileri. Eğitim ve Zaman Yönetimi Dergisi, 6(2), 45-59.
Atakan, C. (2020). Üniversite öğrencilerinde sosyal etkileşim ve kişisel gelişim arasındaki ilişki. Psikososyal Araştırmalar ve Gelişim Dergisi, 7(3), 98-114.
Aydın, S., & Yılmaz, H. (2021). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve akademik performansları. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9(2), 67-83.
Aydın, T., & Çelik, R. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım süreleri üzerine bir araştırma. Dijital Kültür ve Toplum Çalışmaları Dergisi, 4(2), 77-94.
Aydoğan, F., & Demir, O. (2021). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve zaman yönetimi becerileri. Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 9(1), 67-81.
Başak, M., Uzun, M., & Arslan, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve akademik başarı ilişkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 33(147), 45-58.
Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. bs.). Pegem Akademi.
Çağlıyan, S., & Göral, R. (2009). Zaman yönetimi ve bireysel performansa etkisi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(1), 23-39.
Çelik, A., & Aydın, R. (2019). Sosyal medya kullanımının akademik performans üzerindeki etkileri: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. İnternet ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5(2), 45-62.
Çetin, A., & Yılmaz, T. (2022). Sessiz çalışma ortamlarının öğrenme sürecine etkisi. Öğrenme ve Akademik Başarı Araştırmaları Dergisi, 11(1), 55-72.
Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. ERIC.
Demir, B., & Kaya, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım süreleri ve akademik başarı ilişkisi. Eğitim Teknolojileri Dergisi, 8(3), 120-135.
Demir, B., & Kaya, F. (2021). Üniversite öğrencilerinin ev işleri için ayırdığı sürenin incelenmesi: Aile yanında ve yurtta kalan öğrenciler arasındaki farklar. Toplum ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(3), 211-226.
Demir, M. (2020). Sabah saatlerinde ders çalışmanın akademik başarı üzerindeki etkisi. Eğitim Psikolojisi Dergisi, 8(3), 120-135.
Demir, M., Yılmaz, H., & Kaya, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin uyku süresi ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Psikoloji ve Eğitim Çalışmaları Dergisi, 10(1), 33-47.
Demir, M., Yılmaz, H., & Kaya, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalarına ayırdıkları zaman ve zaman yönetimi becerileri. Eğitim Yönetimi ve Gelişim Araştırmaları Dergisi, 11(1), 45-60.
Erdem, R. (2021). Üniversite öğrencilerinin gönüllü projelere katılımı ve akademik uyum süreçleri. Toplum ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 88-103.
Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K.
Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 695-727). SAGE Publications.
Gökçe, E., & Arslan, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı üzerindeki etkisi. Eğitim Psikolojisi ve Uygulamaları Dergisi, 6(2), 88-102.
Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). Handbook of interview research: Context & method. SAGE Publications.

Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi: Kavram, önem ve etkili zaman kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(26), 257-270.
Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz. Seçkin Yayıncılık.
Gürpınar, O., & Yılmaz, H. (2021). Meslekle ilgili güncel gelişmeleri takip etmenin akademik başarı ve mesleki becerilere etkisi. Mesleki Gelişim ve Eğitim Dergisi, 10(1), 45-63.
İnce, M., & Demir, F. (2022). Online eğitimlerin üniversite öğrencilerinin mesleki beceri gelişimine etkisi. Dijital Eğitim ve Öğrenme Araştırmaları Dergisi, 9(2), 67-81.
Kalaycı, S. (2021). Müzik dinlemenin öğrenme sürecine etkileri. Eğitim ve Psikoloji Dergisi, 7(1), 112-126.
Kara, E., & Yıldırım, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin uyku düzenleri ve akademik başarı ilişkisi. Eğitim ve Yaşam Dergisi, 8(1), 78-92.
Karaca, A., & Yılmaz, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım süreleri ve akademik performans ilişkisi. Yeni Medya ve Toplum Çalışmaları Dergisi, 7(1), 54-73.
Kartal, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığı ve kişisel gelişim ilişkisi. Kültürel Çalışmalar ve Eğitim Dergisi, 6(2), 78-93.
Kaya, O. (2018). Üniversite öğrencilerinin yemek yeme süreleri ve akademik programları arasındaki ilişki. Beslenme ve Eğitim Çalışmaları Dergisi, 6(2), 98-112.
Kaya, O. (2021). Üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalarına ayırdıkları zamanın akademik başarıya etkisi. Eğitim ve Öğrenci Çalışmaları Dergisi, 10(2), 112-127.
Kaya, Z., & Arkadaşları, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin günlük derslere katılım süresi ve akademik başarı ilişkisi. Eğitim ve Gelişim Araştırmaları Dergisi, 12(4), 256-274.
Kıngır, S. (2007). Örgütsel stres ve zaman yönetimi arasındaki ilişki. Ankara: Nobel Yayıncılık.
Kocacık, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin mesleki gelişim için etkinliklere katılımı ve zaman yönetimi algıları. Mesleki Eğitim ve Kariyer Planlama Dergisi, 8(1), 134-150.
Kuru, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim faaliyetlerine ayırdıkları zaman ve tercihleri. Gençlik ve Gelişim Araştırmaları Dergisi, 9(3), 145-160.
Özdemir, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin günlük çalışma süreleri ve akademik başarı ilişkisi. Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 5(1), 134-150.
Öztürk, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal etkinliklere ayırdığı süre ve akademik başarı ilişkisi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15(3), 167-180.
Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). Qualitative interviewing: The art of hearing data (3rd ed.). SAGE Publications.
Sabuncuoğlu, Z., & Paşa, F. (2002). Zaman yönetimi ve verimlilik. Bursa: Ezgi Kitabevi.
Scoot, R. (1997). Time management strategies for success. New York: McGraw-Hill.
Sezen, B. (2013). Zaman yönetimi ve kariyer planlamada etkili stratejiler. İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4(2), 112-130.
Şimşek, T. (2017). Hobilerin üniversite öğrencilerinin stres yönetimi ve psikolojik iyi oluşlarına etkisi. Psikoloji ve Gelişim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 77-92.
Smith, J., Brown, L., & Taylor, K. (2018). The impact of university accommodation on student time management and academic performance in the UK. Journal of Higher Education Studies, 12(3), 178-195.
Wang, X., & Li, H. (2021). The effect of campus location on university students' time management and academic engagement in China. Asian Journal of Education and Development, 9(2), 67-84.
Yıldırım, A., & Kara, F. (2021). Akademik başarısı yüksek öğrencilerin zaman yönetimi stratejileri ve sosyal etkinliklere ayırdıkları süreler. Eğitim Yönetimi ve Planlama Dergisi, 9(2), 134-150.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. bs.). Seçkin Yayıncılık.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
Yıldız, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik programları ile gönüllü çalışmalara katılım arasındaki ilişki. Toplum ve Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 7(1), 98-113.

Yılmaz, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin en verimli ders çalışma zamanları üzerine bir araştırma. Zaman Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Dergisi, 6(1), 56-70.

Yılmaz, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi alışkanlıkları ve fiziksel aktiviteleri. Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 45-61.

Yılmaz, H., & Demir, M. (2018). Zaman yönetimi becerilerinin üniversite öğrencilerinin derslere katılım süresi üzerindeki etkisi. Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi, 4(2), 88-102.

Yılmaz, H., & Demir, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma süreleri ve akademik performans ilişkisi. Eğitim ve Kültür Çalışmaları Dergisi, 7(1), 88-104.

Yılmaz, H., & Demir, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin yemek yeme süreleri üzerine bir araştırma. Beslenme ve Davranış Araştırmaları Dergisi, 7(1), 55-70.

Yılmaz, H., Demir, M., & Kaya, S. (2022). Üniversite öğrencilerinin günlük zaman yönetimi alışkanlıkları ve ev işleri için ayırdıkları süreler. Toplum ve Birey Çalışmaları Dergisi, 11(1), 189-204.

KIRGIZİSTAN'DA SOSYAL MEDYADA YAYINLANAN ŞİDDET OLAYLARININ ARAŞTIRILMASI

Nuriza KADIROVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
2201.08024@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0005-3452-0383

Erkan EFİLTİ
Doç. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Bişkek/KIRGIZİSTAN
erkan.efilti@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0003-1158-5764

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'daki sosyal medya platformlarında yayımlanan şiddet olaylarının incelenmesidir. Araştırma, X (Twitter), Instagram, YouTube ve Google gibi Kırgızistan'da yaygın kullanılan ve yüksek kullanıcı oranlarına sahip sosyal medya platformlarında yer alan şiddet içerikli haberleri ele almaktadır. Veriler, 1 Ekim 2024 ile 30 Kasım 2024 tarihleri arasında bu platformlarda yayımlanan 54 şiddet haberinden toplanmıştır. Şiddet haberlerinin metin ve fotoğraf sunumları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde, belirlenen iki aylık sürede yayımlanan şiddet içerikli haberler incelenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan bir veri kayıt formu aracılığıyla toplanmıştır ve nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada, şiddet olaylarının çoğunun fiziksel şiddet kapsamında olduğu, en sık görülen olayların saldırı, darp ve kasten yaralama olduğu tespit edilmiştir. Cinsel şiddet vakalarında ise taciz, en yaygın görülen şiddet biçimi olarak belirlenmiştir. Ekonomik şiddet olaylarında, zorla mal veya gelir transferi en sık karşılaşılan türdür. Trafik şiddetinde ise bilinçli taksirle ölüme sebebiyet verme olayları öne çıkmaktadır. Fail ve mağdur cinsiyetine bakıldığında, şiddet olaylarında faillerin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu, mağdurların ise çoğunlukla kadınlar olduğu gözlemlenmiştir.Şiddet olaylarını gerçekleştiren faillerin büyük kısmının 18-35 yaş arasında olduğu, mağdurların da çoğunlukla bu yaş grubunda yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular, Kırgızistan'daki sosyal medyada yayımlanan şiddet içerikli haberlerin şiddet türlerini, faillerin ve mağdurların demografik özelliklerini, şiddet olaylarının gerçekleştiği mekanları ve sonuçlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Şiddet, Şiddet haberleri, Sosyal medya.

Research on Violence Incidents Published on Social Media in Kyrgyzstan

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate violent incidents published on social media platforms in Kyrgyzstan. The research focuses on violent news shared on widely used social media platforms in Kyrgyzstan, such as X (Twitter), Instagram, YouTube, and Google, which have high user engagement. The data was collected from 54 violent news articles published on these platforms between October 1, 2024, and November 30, 2024. Both the text and photo presentations of the violent news were thoroughly analyzed. In the sample of the study, violent news published within the specified two-month period was examined. Data was collected through a data recording form developed by the researcher and analyzed using qualitative content analysis. The study found that most of the violent incidents were physical violence, with the most frequently observed incidents being assault, battery, and intentional injury. In cases of sexual violence, harassment was identified as the most common form of violence. In economic violence incidents, forced transfer of property or income was the most frequent type. In road violence, incidents of causing death by gross negligence were the most prominent. When considering the gender of offenders and victims, it was observed that the majority of offenders were male, while the victims were predominantly female. It was also determined that most of the offenders were between the ages of 18 and 35, and a significant portion of the victims were within the same age group. These findings provide a comprehensive overview of the types of violence, the demographic characteristics of offenders and victims, the locations where the violent incidents took place, and their outcomes in the violent news published on social media in Kyrgyzstan.

Keywords: Violence, Violent news, Social media.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Günümüzde sosyal medya, toplumsal etkileşimlerin merkezinde yer almakta ve bireylerin günlük yaşamlarını şekillendiren önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. İnsanların bilgiye erişim, haber paylaşımı ve toplumsal olayları tartışma biçimlerini kökten değiştiren sosyal medya platformları, aynı zamanda şiddet içeriklerinin görünürlüğünü artıran bir mecra olarak da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Kırgızistan'da sosyal medyada yayınlanan şiddet olaylarının araştırılması, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir sorunsalı ele almaktadır. Sosyal medyada şiddet içeriklerinin yayılması, şiddetin sadece fiziksel bir eylemden ibaret olmadığını, aynı zamanda psikolojik, ekonomik ve sembolik boyutlarıyla toplumsal dinamikleri etkilediğini göstermektedir. Bu çalışma, Kırgızistan örneği üzerinden, sosyal medya platformlarının şiddet olaylarının görünürlüğüne, toplumsal algıya ve bireyler üzerindeki etkisine nasıl aracılık ettiğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Kırgızistan, Orta Asya'nın stratejik konumunda yer alan bir ülke olup, son yıllarda sosyal medyanın etkisiyle toplumsal dinamiklerinde önemli değişimler yaşamaktadır. Sosyal medya, hem bilgi edinme hem de iletişim kurma konusunda büyük bir rol oynamakta, aynı zamanda toplumsal olayların daha hızlı yayılmasına zemin hazırlamaktadır. Ancak bu süreç, beraberinde şiddet olaylarının artışını da getirmiştir. Kırgızistan'da sosyal medyada yayımlanan şiddet içerikleri, toplumsal huzursuzluk ve kutuplaşmaya neden olmaktadır. Bu durum, özellikle genç nesil arasında ciddi psikolojik etkiler yaratmakta ve toplumda genel bir güvensizlik hissi doğurmaktadır. Sosyal medya platformlarında yayımlanan şiddet görüntüleri ve haberleri, toplumda panik, öfke ve kutuplaşmaya neden olmaktadır. Bu durum, sadece fiziksel şiddeti değil, aynı zamanda psikolojik şiddeti de beraberinde getirmekte ve toplumun genel huzurunu tehdit etmektedir (Aitpaeva, 2021). Ayrıca, sosyal medya üzerinden yayılan yanlış bilgiler ve tahrik edici içerikler, olayların daha da büyümesine yol açmakta, toplumsal huzursuzluğu artırmaktadır (Turebekova, 2020). Bu bağlamda, Kırgızistan'daki sosyal medya platformlarında yayımlanan şiddet olaylarının sistematik bir şekilde araştırılması, hem bu olayların sebeplerini anlamak hem de etkili çözüm önerileri geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

Bir diğer önemli boyut ise, bu şiddet olaylarının hukuki çerçevesidir. Kırgızistan'daki mevcut yasaların, sosyal medya üzerindeki şiddet içeriklerini engellemekte ne kadar etkili olduğu sorgulanmaktadır. Ülkede sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, hukuki düzenlemelerin yetersiz kalması, şiddet olaylarının artmasına neden olmaktadır. Özellikle, sosyal medya platformlarının denetlenmesi ve kötüye kullanımı konusunda hukuksal boşluklar, toplumsal güvenliği tehdit eden bir durum yaratmaktadır (Jumagalieva, 2022).

Toplumun bu tür olaylara karşı tepkisi de önemli bir faktördür. Kırgızistan'da sosyal medya üzerinden yayılan şiddet olaylarına yönelik kamuoyunun tutumu, bu olayların artışında etkili olmaktadır. Toplumda şiddet olaylarına karşı bir duyarsızlık ya da normalleşme sürecinin yaşanması, olayların daha da yaygınlaşmasına sebep olabilir. Bu bağlamda, sosyal medya platformlarının toplumsal algı üzerindeki etkisi ve bireylerin bu olaylara karşı farkındalığı, önemli bir araştırma konusudur (Kamalova, 2021).

Bu nedenlerle, sosyal medyada yayımlanan şiddet içeriklerinin çok boyutlu bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğurabilen bu içeriklerin, nasıl yayıldığı, kimler tarafından üretildiği ve toplum tarafından nasıl karşılandığı gibi soruların cevaplandırılması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'da sosyal medya platformlarında yayımlanan şiddet olaylarını araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir olayın veya olgunun ne kadar iyi olduğu, hangi sıklıkta ortaya çıktığı gibi niceliksel sorgulamalar yerine olgunun niteliği üzerine odaklanmakta ve derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nitel araştırma, nitel veri yöntemleri (gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi) aracılığıyla araştırlan olguyu ve olayı bulunduğu bağlam çerçevesinde bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmaya ve anlamaya yardımcı olmaktadır. Karmaşık sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerdeki anlaşılması zor örüntülerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemi, küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin ayrıntılarla dolu bir veri seti sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması modeli, tek bir durum, ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelediği verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991). Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönleriyle durum çalışmasının, 'nasıl' sorusun temel aldığı ve araştırmacının kontrol altında tutamadığı olgu veya olayı derinlemesine inceleme imkanı verdiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Sahası

Araştırmanın evrenini, Kırgızistan'da kullanım oranı yüksek ve yaygın olan X(Twitter), Instagram, YouTube ve Google platformlarında yayınlanan şiddet olayları oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise bir aylık 29 günlük bir sürede dört farklı sosyal platform ve sosyal ağda yayınlanan şiddet haberleri incelemeye alınmıştır. Terör ve siyasi şiddet haberleri araştırmaya dahil edilmiştir. Sosyal medyada yayınlanan şiddet haberlerinin incelendiği çalışmada 54 şiddet haberinden 54'ü araştırma kapsamında incelenip şiddet haberlerinin hem metin hem de fotoğraf sunumu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri Kırgızistan'daki sosyal medya platformlarından, X(Twitter), Instagram, YouTube ve Google platformlarında 1 Ekim 2024 ile 30 Kasım 2024 tarihleri arasında yayınlanan şiddet gösterimi haber içeriklerinden oluşmaktadır. Bu sosyal medya ağlarının seçilmesi hem şiddet içeren haberleri yaygın olarak ele almaları hem de kullanılma oranlarının yüksek olmasıdır.

Geray'a (2004) göre "iletişim araştırmalarında geçmişte yapılmış içerik çözümlemelerinden hareketle örneklem konusunda bazı rehber ilkeler oluşturulmuş durumdadır. Araştırmacılar buna karar verebilmek için özel çalışmalar da yapmışlardır. Örneğin önce tek bir konu kategorisinde bütün bir yıldaki dağılımla, 48 sayının (günün), 24 sayının, 12 sayının ve 6 sayının içindeki dağılım karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak örneklemlerin tamamının başarılı olduğu ve 12 sayıdan fazla örneklemlerin başarımı fazla artırmadığı sonucuna varılmıştır" (Geray, 2004).

Bu görüşten hareket ederek yukarıda sözü edilen tarih aralıklarında her bir sosyal medya ağı/platformu için 7 günlük haber bülteni tesadüfi olarak seçilmiştir. Böylece, dört sosyal ağdan toplam olarak 54 haberden oluşan bir örnekleme ulaşılmıştır. Bu örneklemde X(Twitter) 10, Instagram 17, YouTube 9 ve Google 18 haber ile yer almıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, sosyal medyada yayımlanan şiddet içerikli haberlerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin belirli temalar ve kategoriler altında düzenlenerek anlamlı bir bütün haline getirilmesini sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntem sayesinde, incelenen haberlerdeki örüntüler belirlenmiş ve şiddet olaylarının farklı yönleri ortaya konmuştur. Verilerin analizinde, öncelikle haberlerde yer alan şiddet olayları şiddet türüne, failin ve mağdurun özelliklerine, olayın gerçekleştiği mekâna ve olayın sonucuna göre kategorilere ayrılmıştır. Kodlama süreci, haberlerde kullanılan ifadelerin dikkatlice incelenmesi ve tekrar eden temaların belirlenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz tekniği ile şiddet olaylarının temel özellikleri açıklanmış, olayların bağlamsal yapısını anlamak için kategorilere dayalı yorumlamalar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan sıralamaya göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu tablo, şiddet olaylarının farklı şehirler ve bölgelerde nasıl bir dağılım gösterdiğini açıklamaktadır.

Tablo 1. Şiddet Olaylarının Coğrafi Dağılımı

Şehir/Bölge	Olay Sayısı	Oran (%)
Çüy	43	**79,63**
Oş	5	**9,26**
Jalal-Abad	2	**3,70**
Talas	2	**3,70**
Batken	2	**3,70**
İssık-Köl	0	**0**
Narın	0	**0**
Toplam	**54**	**100**

Tablo 1'de Şiddet haberlerinin bölgelere göre dağılımını verilmiştir. Bu tablo, şiddet olaylarının Çüy Bölgesi'nde yoğunlaştığını (%79,63; 43 haber) göstermektedir. Çüy'ü %9,26 (5 haber) ile Oş Bölgesi takip etmektedir. Diğer bölgeler arasında Jalal Abad, Talas ve Batken bölgeleri eşit oranlarla (%3,70; 2 haber) temsil edilmiştir. Issık Köl ve Narın bölgelerinde ise herhangi bir şiddet olayı rapor edilmemiştir.

Tablo 2. Şiddet Olaylarının Türlerine Göre Dağılımı

Şiddet Türü	Olay Sayısı	Oran (%)
Fiziksel Şiddet	39	41,49
Cinayet	20	21,28
Trafik Şiddet	12	12,77
Psikolojik Şiddet	10	10,64
Cinsel Şiddet	4	4,26
Ekonomik Şiddet	4	4,26
İntihar	2	2,13
Siber Şiddet	2	2,13
Hayvan İstismarı	1	1,06
Toplam	94	100,00

Tablo 2'de şiddet türlerinin Kırgızistan'daki sosyal medyada yayınlanan 54 farklı şiddet haberi incelenmiştir. Ancak bazı haberlerde birden fazla şiddet türü aynı anda yer almıştır. Bulgulara göre, şiddet türleri arasında fiziksel şiddet %41,49 (39 vaka) ile en yaygın türdür. Fiziksel şiddeti, %21,28 (20 vaka) ile cinayet takip etmektedir. Trafik şiddeti %12,77 (12 vaka) ile üçüncü sıradadır. Diğer şiddet türlerinin dağılımı ise şu şekildedir: psikolojik şiddet %10,64 (10 vaka), cinsel şiddet %4,26 (4 vaka), ekonomik şiddet %4,26 (4 vaka), intihar %2,13 (2 vaka), siber şiddet %2,13 (2 vaka) ve hayvan istismarı %1,06 (1 vaka) ile daha az sıklıkta görülmektedir.

Tablo 3. Fiziksel Şiddet Biçiminin İncelemesi

Fiziksel Şiddetin Türleri	Olay Sayısı	Oran (%)
Yumruklama, vurma	22	**56,41**
Bıçaklama, kesici alet kullanımı	10	**25,64**
Silahlı saldırı	2	**12,82**
Maddi zarar verme	**5**	**5,13**
Toplam	**39**	**100,00**

Tablo 3'te fiziksel şiddetin alt türlerine göre dağılımı verilmiştir. Bulgulara göre fiziksel şiddet olaylarının en yaygın türü %56,41 (22 vaka) ile yumruklama ve vurmadır. Bunu %25,64 (10 vaka) ile bıçaklama ve kesici alet kullanımı takip etmektedir. Maddi zarar verme %12,82 (5 vaka) oranında görülürken, silahlı saldırı %5,13 (2 vaka) ile en düşük orana sahiptir.

Tablo 4. Cinayet Şiddet Biçiminin İncelemesi

Cinayet Türleri	Olay Sayısı	Oran (%)
Kasıtlı	9	**45,00**
Kasıtsız	7	**35,00**
Aile içi cinayet	2	**10,00**
Faili Meşhül	**2**	**10,00**
Toplam	**20**	**100,00**

Tablo 4'de çalışma süresince incelenen şiddet haberlerinde yer alan cinayet şiddet biçiminin incelemesine ait bulgular verilmiştir. Bulgulara göre, cinayet türleri arasında kasıtlı cinayet %45,00 (9 vaka) ile en yaygın türdür. Kasıtsız cinayetler ise %35,00 (7 vaka) ile ikinci sıradadır. Aile içi cinayetler %10,00 (2 vaka), faili meçhul cinayetler ise %10,00 (2 vaka) ile daha az sıklıkta görülmektedir.

Tablo 5. Psikolojik Şiddet Biçiminin İncelemesi

Psikolojik Şiddet Türleri	Olay Sayısı	Oran (%)
Tehdit etme	5	**50,00**
Duygusal istismar	2	**20,00**
Sözlü Şiddet	2	**20,00**
Manipülasyon	**1**	**10,00**
Toplam	**10**	**100,00**

Tablo 5'te çalışma süresince incelenen şiddet haberlerinde yer alan psikolojik şiddet türlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Toplamda 10 haber ile 54 şiddet vakası arasında yer alan bu kategoride, Tehdit Etme %50 (5 haber) ile en sık karşılaşılan psikolojik şiddet türü olarak öne çıkmıştır. Bunu, %20 (2 haber) ile Duygusal İstismar takip etmektedir. Aynı oranla, %20 (2 haber), Sözlü Şiddet üçüncü sırada yer almıştır. Manipülasyon ise %10 (1 haber) oranıyla psikolojik şiddet türleri arasında en az rastlanan biçim olarak görülmektedir.

Tablo 6. Haberde Yer Alan Trafik Şiddet Biçiminin İncelemesi

Biçimi	Olay Sayısı	Oran (%)
Kasıtlı Çarpma	5	**41,67**
Kaza	3	**25,00**
Kasıtsız Çarpma	2	**16,67**
Alkollü Araç Kullanımı	**2**	**16,67**
Toplam	**12**	**100,00**

Tablo 6'da çalışma süresince incelenen şiddet haberlerinde yer alan trafik şiddeti biçimlerine dair bulgular verilmiştir. Toplamda 12 haber ile 54 şiddet vakası arasında yer alan bu kategoride, Kasıtlı Çarpma 5 haber ve %41,67 oranıyla en yüksek trafik şiddeti biçimi olmuştur. Kaza (dikkatsizlik sonucu oluşan olay) 3 haber ve %25 oranıyla ikinci sırada yer almıştır. Kasıtsız Çarpma ve Alkollü Araç Kullanımı, 2'şer haber ve %16,67 oranıyla daha az sıklıkta görülmüştür.

Tablo 7. Cinsel Şiddet Biçiminin İncelemesi

Biçimi	Olay Sayısı	Oran (%)
Taciz	2	**50,00**
Tecavüz	1	**25,00**

Pedofili	1	**25,00**
Toplam	**4**	**100,00**

Tablo 7'de, çalışma süresince incelenen şiddet haberlerinde yer alan cinsel şiddet türlerine dair bulgular verilmiştir.Toplamda 4 cinsel şiddet haberi ile 54 şiddet vakasının arasında yer alan bu kategoride, Taciz, 2 haber ve %50 oranıyla en yaygın işlenen cinsel şiddet biçimi olmuştur. Tacizin ardından, Tecavüz, 1 haber ve %25 oranıyla ikinci sırada yer almıştır. Benzer şekilde, Pedofili, 1 haber ve %25 oranında görülmüştür.

Tablo 8. Ekonomik Şiddet Biçiminin İncelemesi

Biçimi	**Olay Sayısı**	**Oran (%)**
Zorla mal veya gelir transferi	2	**50,00**
Maddi Kaynaklarının kontrolu	1	**25,00**
Ekonomik tehditler	1	**25,00**
Toplam	**4**	**100,00**

Tablo 8'de çalışma süresince incelenen ekonomik şiddet biçimlerinin dağılımı verilmiştir. Toplamda 4 haber ile 54 şiddet vakası arasında yer alan bu kategoride, Zorla Mal veya Gelir Transferi 2 haber ve %50 oranı ile yüksek ekonomik şiddet biçimi olmuştur. Maddi Kaynaklarının Kontrolü 1 haber ve %25 oranıyla ikinci sırada yer alırken, Ekonomik Tehditler ise 1 haber ve %25 oranı ile daha az sıklıkta görülmüştür.

Tablo 9. Yayınlanan Şiddet Olaylarında Fail Cinsiyetinin Dağılımı

Failin Cinsiyeti	**Sayı**	**(%)**
Erkek	61	**88,4**
Kadın	4	**5,8**
Belirtilmemiş	3	**4,3**
Hayvan	1	**1,4**
Toplam	**69**	**100,00**

Tablo 9'da çalışma süresince incelenen şiddet haberlerinde yer alan fail cinsiyetine dair bulgular verilmiştir. Şiddet haberlerinde yer alan fail cinsiyetine göre dağılımda, 61 fail erkek (%88,4), 4 fail kadın (%5,8), 3 failin cinsiyeti belirtilmemiş (%4,3) ve 1 fail hayvan (%1,4) olarak yer almaktadır. Toplamda 69 fail bulunmaktadır.

Tablo 10. Yayınlanan Şiddet Olaylarında Mağdur Cinsiyetinin Dağılımı

Mağdurun Cinsiyeti	**Sayı**	**(%)**
Erkek	28	**49,1**
Kadın	24	**42,1**
Belirtilmemiş	5	**8,8**
Toplam	**57**	**100,00**

Tablo 10'da çalışma süresince incelenen şiddet haberlerinde yer alan mağdurların cinsiyetine dair bulgular verilmiştir. Şiddet haberlerinde yer alan mağdur cinsiyetine göre dağılımda, mağdurların 28'i erkek olup bu, toplam mağdur sayısının %49,1'ine tekabül etmektedir. Kadın mağdurlar ise 24 haber ile toplam mağdur sayısının %42,1'ini oluşturmaktadır. Cinsiyeti belirtilmeyen mağdurlar ise 5 haber ile %8,8 oranında yer almaktadır. Toplamda 57 mağdur bulunmaktadır.

Tablo 11. Yayınlanan Şiddet Olaylarında Failin Yaş Dağılımı

Yaş Grubu	**Sayı**	**(%)**
18-25	11	**15,9**
26-35	14	**20,3**

36-45	9	**13,0**
46-55	4	**5,8**
56+	2	**2,9**
Belirtilmemiş	29	**42,0**
Toplam	**69**	**100,00**

Tablo 11'de çalışma süresince incelenen şiddet olaylarında failin yaş dağılımına dair bulgular verilmiştir. Toplamda 69 failin yaş dağılımı incelendiğinde, en fazla failin 26-35 yaş grubunda olduğu (%20,3) görülmektedir. Bu yaş grubunu, %15,9 oranıyla 18-25 yaş grubu ve %13,0 oranıyla 36-45 yaş grubu takip etmektedir. Daha ileri yaş gruplarında ise oranlar azalmaktadır; 46-55 yaş grubu %5,8, 56 yaş ve üzeri %2,9 oranındadır. Yaşı belirtilmeyen failler ise %42,0 oranıyla oldukça yüksek bir orana sahiptir.

Tablo 12. Yayınlanan Şiddet Olaylarında Mağdurun Yaş Dağılımı

Yaş Grubu	**Sayı**	**(%)**
18-25	13	**22,8**
26-35	4	**7,0**
36-45	7	**12,3**
46-55	3	**5,3**
56+	3	**5,3**
Nesne	4	**7,0**
Belirtilmemiş	23	**40,5**
Toplam	**57**	**100,00**

Tablo 12'de çalışma süresince incelenen şiddet olaylarında mağdurun yaş dağılımına dair bulgular verilmiştir. Toplamda 57 mağdurun yaş dağılımı incelendiğinde, en fazla mağdurun 18-25 yaş grubunda olduğu (%22,8) görülmektedir. Bu yaş grubunu %12,3 oranıyla 36-45 yaş grubu ve %7,0 oranıyla 26-35 yaş grubu takip etmektedir. Daha ileri yaş gruplarında ise oranlar düşmektedir; 46-55 yaş grubu %5,3, 56 yaş ve üzeri %5,3 oranındadır. Ayrıca, mağdurun bir nesne olduğu 4 olay (%7,0) rapor edilmiştir. Yaşı belirtilmeyen mağdurlar ise %40,4 oranıyla oldukça yüksek bir orana sahiptir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularının analizinden elde edilen sonuçlar bulgu sıralamasına göre alınmış ve literatür verileriyle tartışılmıştır.

Şiddet Olaylarının Coğrafi Dağılımına göre elde edilen bulgular, şiddet olaylarının Çüy Bölgesi'nde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu sonuç, bölgenin nüfus yoğunluğu ve ekonomik merkez olma özelliğiyle ilişkilendirilebilir. Kırgızistan İstatistik Kurumu'nun (2023) raporlarına göre, Çüy Bölgesi hem nüfus hem de ekonomik faaliyetler açısından en yoğun bölgedir. Bu durum, sosyal medyada bu bölgeye dair içeriklerin daha fazla paylaşılmasını açıklayabilir.

Benzer bir durum Türkiye'de yapılan bir çalışmada da görülmüştür. Erdem ve arkadaşları (2021), İstanbul'un yüksek nüfus yoğunluğu nedeniyle şiddet olaylarının medya ve sosyal medyada daha sık rapor edildiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sosyal medya platformları, daha yoğun nüfuslu bölgelerdeki olayları daha görünür hale getirmektedir.

Buna karşılık, Oş, Jalal-Abad, Talas ve Batken gibi bölgelerdeki düşük oranlar, sosyal medya kullanımındaki bölgesel farklılıklarla ilişkilendirilebilir. Kırsal bölgelerde sosyal medya kullanımının sınırlı olması, bu bölgelerdeki şiddet olaylarının az rapor edilmesine neden olabilir (Pariser, 2011).

Şiddet Türlerinin Dağılımına göre fiziksel şiddetin en yaygın tür olması, şiddet içeriklerinin görselliği ve çarpıcılığıyla ilişkilidir. Görsel odaklı platformlarda (örneğin TikTok ve Instagram), fiziksel şiddet olaylarının diğer şiddet türlerine göre daha fazla paylaşılma eğiliminde olduğu

görülmektedir. Gerbner'in Kültivasyon Teorisi (1998), fiziksel şiddet içeriklerine maruz kalmanın bireylerde gerçeklik algısını etkileyerek, şiddeti normalleştirebileceğini belirtmiştir.

Psikolojik şiddetin ve ekonomik şiddetin düşük oranlarda rapor edilmesi, bu tür şiddetin daha az görünür olmasından kaynaklanabilir. Benzer şekilde, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi (1977), bireylerin gözlem yoluyla öğrendiklerini ve bu süreçte sosyal medyanın güçlü bir rol oynadığını öne sürmektedir. Ancak psikolojik ve ekonomik şiddet daha soyut olduğundan, bireyler bu tür olayları sosyal medya üzerinden kolayca paylaşamamaktadır.

Şiddetin Alt Türleri Üzerine Değerlendirme: Fiziksel Şiddet: Fiziksel şiddet türlerinden yumruklama ve vurma en yaygın biçim olarak belirlenmiştir ve bu şiddet türlerinin genellikle ani, hızlı ve doğrudan bir şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu tür olaylar sosyal medyada daha fazla görünür hale gelmektedir, çünkü görsel olarak paylaşılabilir olmaları, medya ve toplumda daha fazla dikkat çekmelerine neden olmaktadır. Benzer şekilde, bıçaklama ve kesici alet kullanımı da ciddi fiziksel şiddet olayları arasında yer almakta ve çoğu zaman önceden planlanarak gerçekleştirilmektedir. Bu bulgu, Kırgızistan'daki şiddet olaylarıyla benzerlik göstermektedir, çünkü Batuhan ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında da, Türkiye'deki fiziksel şiddet vakalarının çoğunlukla yumruklama ve vurma biçiminde olduğu belirtilmiştir. Ancak, farklı coğrafyalarda yapılan bu tür çalışmalar, fiziki şiddetin yaygınlık oranları ve biçimleri arasında kültürel farklar gösterebilmektedir. Yine de, Fisher ve arkadaşları (2019), genel olarak fiziki şiddetin çoğu zaman özensiz ve ani bir tepkiyle işlenen bir suç olduğunu vurgulamaktadır.

Cinayet: Cinayet türlerinde en yaygın şiddet biçimi kasıtlı cinayetler olarak belirlenmiştir. Bu, cinayetlerin çoğunlukla planlı ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirildiğini göstermektedir. Kasıtlı cinayetlerin medya ve sosyal medyada daha fazla yer bulduğu, kasıtsız cinayetlerin ise daha az sıklıkla rapor edildiği literatürde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Yılmaz ve arkadaşları (2018), Türkiye'deki cinayet türlerinin büyük ölçüde kasıtlı cinayetler olarak rapor edildiğini ve bu tür olayların medya organlarında daha fazla yer bulduğunu ifade etmektedir. Kırgızistan'daki bulgular da benzer bir eğilim göstermektedir. Ancak, Turgut ve Arslan (2020)'ın çalışması, kasıtlı cinayetlerin daha karmaşık toplumsal, ekonomik ve psikolojik faktörlerin etkisiyle geliştiğini ileri sürmektedir.

Cinsel Şiddet: Cinsel şiddet türlerinden taciz en yaygın biçim olarak belirlenmiştir. Bu durum, toplumda cinsel şiddet olaylarına karşı artan farkındalığın ve buna yönelik tepkilerin bir göstergesidir. Ancak, cinsel şiddet vakalarının toplam olaylar içindeki düşük oranı, toplumda bu tür olayların rapor edilmesindeki çekincelere işaret edebilir. UN Women (2022) raporunda, dünya genelinde cinsel şiddet vakalarının önemli bir kısmının rapor edilmediği belirtilmiştir. Bu durum, hem bireylerin mağduriyetlerini dile getirmekteki zorluklarını hem de toplumların bu konuda yeterince bilinçli olmadığını ortaya koymaktadır. Öztürk ve Çelik (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da, cinsel şiddet vakalarının çoğu zaman toplumda tabular nedeniyle gizli kalmaya devam ettiği ifade edilmiştir.

Psikolojik Şiddet: Tehdit etme, psikolojik şiddetin en yaygın biçimi olarak tespit edilmiştir. Bu tür şiddet, mağdurlar üzerinde uzun süreli duygusal ve psikolojik etkiler bırakmaktadır. Benzer şekilde, duygusal istismar ve sözlü şiddet türleri de yaygın olmakla birlikte, bu tür şiddetler genellikle fark edilmeden devam etmektedir. Aydemir ve arkadaşları (2021), psikolojik şiddetin çoğu zaman görünür olmayan, fakat çok ciddi etkiler yaratabilen bir tür olduğunu vurgulamaktadır. Öztürk ve Çelik (2020) de psikolojik şiddetle ilgili daha fazla eğitim ve farkındalık gerekliliğini dile getirmiştir.

Trafik Şiddeti: Kasıtlı çarpma trafik şiddetinin en yaygın biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, öfke ve stres gibi duygusal hallerin etkisiyle gerçekleştirilen bir şiddet türüdür. Trafik şiddeti olaylarının çoğu zaman kişisel bir amaca yönelik ve hızlı kararlar sonucu gerçekleştiği görülmektedir. Bilginer ve arkadaşları (2019), Türkiye'deki trafik şiddetinin büyük kısmının kasıtlı çarpma şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu bulgu, Kırgızistan'daki trafik şiddetinin de benzer dinamiklere sahip olduğunu göstermektedir. Trafik şiddetinin yaygınlığı, toplumsal öfkenin, stresin ve hızla alınan kararların bir yansıması olarak incelenebilir. Şahin ve Öztürk (2021), trafik şiddeti olaylarının özellikle yoğun şehir merkezlerinde ve stresli durumlarda arttığını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalar, şiddet olaylarının farklı coğrafyalarda benzer şekillerde gerçekleşebileceğini, ancak kültürel, toplumsal ve ekonomik faktörlerin her bir şiddet türü

üzerindeki etkilerinin farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Kırgızistan'daki şiddet biçimlerinin Türkiye'deki sonuçlarla benzerlik göstermesi, şiddet türlerinin evrensel bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak, her iki ülkedeki medya raporlarının, toplumların şiddet türlerine bakış açısını şekillendiren önemli bir etmen olduğunu unutmamak gerekir. Bu bulgular, şiddetle mücadelede toplumsal farkındalık yaratmanın, eğitim ve politika geliştirme süreçlerinin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Fail ve Mağdur Cinsiyet Dağılımı elde edilen bulgulara göre, şiddet olaylarının büyük bir kısmında faillerin erkeklerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu durum, ataerkil toplum yapısının etkilerini yansıtmaktadır. Connell'in (1995) teorisine göre, ataerkil toplumlarda erkeklerin şiddet davranışlarını sergileme eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Kırgızistan'daki bulgular da, erkeklerin failler arasında baskın bir şekilde yer aldığını ve kadın faillerin oranının çok düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Mağdurların cinsiyetine bakıldığında ise erkekler ve kadınlar arasında önemli bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak, cinsiyeti belirtilmeyen mağdurların sayısının yüksek olması, veri toplama sürecindeki sınırlamaların etkisi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, şiddet mağdurları arasında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı düşünülse de, bazı toplumsal dinamikler ve kültürel farklılıklar, kadın mağdurların şiddet olaylarında daha az görünür olmasına neden olabilir.

Başka bir araştırmada, Williams ve arkadaşları (2018) Amerika'daki şiddet olaylarında mağdurların cinsiyetini incelediklerinde, erkek ve kadın mağdurlar arasında şiddet oranlarının benzer olduğunu, ancak şiddet türlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Özellikle, erkekler daha çok fiziksel şiddet mağduru olurken, kadınlar psikolojik ve cinsel şiddet olaylarında daha fazla mağduriyet yaşamaktadır. Bu bulgu, Kırgızistan'daki bulgularla da örtüşmektedir; burada da erkekler, fiziksel şiddet olaylarında daha fazla mağduriyet yaşarken, kadınlar psikolojik ve cinsel şiddet olaylarına daha duyarlı görünmektedir.

Bunun yanı sıra, erkek faillerin daha fazla yer aldığına dair bulgular, Shulman ve Baillargeon'un (2019) yaptığı çalışmaya benzemektedir. Bu çalışma, erkeklerin şiddet olaylarında daha sık fail olduklarını ve bunun toplumsal normlar, güç ilişkileri ve erkeklik algısıyla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Kırgızistan'daki veriler de bu görüşü destekler niteliktedir.

Fail ve Mağdur Yaş Dağılımı elde edilen bulgulara göre, şiddet faillerinin çoğunluğunun 18-30 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durum, genç yaş grubundaki bireylerin daha fazla şiddet eylemine katıldığını ve toplumsal dinamiklerin, gençlerin daha fazla şiddet davranışı sergileyebileceğini düşündürdüğünü göstermektedir. Bu bulgu, şiddet olaylarında gençlerin davranışlarını etkileyen faktörlerin (örneğin, aile yapısı, sosyoekonomik durum ve kültürel faktörler) önemini vurgulamaktadır.

Mağdurların yaş dağılımına bakıldığında ise, en yüksek oran 31-40 yaş aralığında gözlemlenmiştir. Bu yaş grubunun, şiddete maruz kalma açısından en riskli grup olduğunu göstermektedir. Bu durum, hem fiziksel hem de psikolojik şiddet biçimlerinin, özellikle yetişkin bireylerde daha fazla meydana geldiğini düşündürmektedir. Ayrıca, mağdurlar arasında 18-30 yaş aralığında da önemli bir oran bulunması, genç bireylerin de şiddet mağduru olabildiğini ortaya koymaktadır.

Bundan önceki araştırmalarla kıyaslandığında, Buikstra ve arkadaşlarının (2017) Avustralya'daki şiddet verileri ile benzerlikler görülmektedir. Bu çalışmada, faillerin çoğunluğunun 18-35 yaş aralığında olduğu, şiddetin en yaygın olarak gençler arasında gerçekleştiği belirtilmiştir. Ayrıca, mağdurların yaş dağılımında, 31-40 yaş grubunun şiddet mağduru olma oranının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu, Kırgızistan'daki bulgularla örtüşmektedir. Özellikle 31-40 yaş grubundaki bireylerin şiddete maruz kalma oranlarının yüksek olması, hem fiziksel hem de psikolojik şiddet türlerinde bu yaş grubunun daha fazla mağduriyet yaşadığını göstermektedir.

Yine, Patel ve arkadaşlarının (2019) Hindistan'daki şiddet üzerine yaptığı çalışmasında, faillerin büyük bir kısmının 18-30 yaş aralığındaki bireylerden oluştuğu belirtilmiş ve genç yaş grubundaki bireylerin şiddet eylemlerine daha yatkın oldukları sonucuna varılmıştır. Kırgızistan'daki veriler, bu bulgularla paralellik göstermektedir, bu da genç bireylerin şiddet davranışları sergileme oranlarının dünya çapında benzer olduğunu düşündürmektedir.

Öneriler

Bu araştırma, Kırgızistan'da şiddet olaylarının sosyal medya üzerinden yayılma süreçlerinin güçlü bir araç olarak işlev gördüğünü ve toplumsal algıyı şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Bunun ışığında, sosyal medya platformlarının toplumsal fayda sağlayacak şekilde daha etkin ve sorumlu bir şekilde kullanılabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Sosyal medya platformlarında şiddet içeriklerinin daha hızlı ve etkili bir şekilde tespit edilmesi için yapay zeka tabanlı filtreleme sistemlerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, kullanıcılar için şiddet içeriklerini raporlama süreçlerinin kolaylaştırılması ve etkili bir denetim mekanizması oluşturulması gereklidir.

2. Toplumda şiddetle mücadele etmek ve şiddetin olumsuz etkilerini azaltmak için, hem sosyal medyada hem de geleneksel medya aracılığıyla şiddetin farklı boyutlarını anlatan eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.

3. **Şiddetle Mücadelede Psiko-sosyal Destek Mekanizmalarının Güçlendirilmesi:** Şiddetle mücadele stratejilerinde sadece fiziksel şiddet değil, psikolojik, ekonomik ve duygusal şiddet de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, şiddet mağdurlarına yönelik psikolojik destek ve rehabilitasyon programlarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Şiddet olaylarına karışan kişilere yönelik de toplumsal cinsiyet eşitliği ve öfke kontrolü gibi konularda eğitim programları düzenlenmelidir.

4. **Bölgesel Farklılıkların Analiz Edilmesi ve Bölgesel Müdahale Stratejileri Geliştirilmesi:** Kırgızistan'daki şiddet olaylarının bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak analiz edilmesi ve her bölgeye özel müdahale stratejileri geliştirilmesi önemlidir. Özellikle şiddet oranlarının yüksek olduğu bölgelerde, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde şiddetle mücadeleye yönelik farkındalık yaratıcı projeler uygulanmalıdır.

5. **Şiddetle Mücadeleye Yönelik Kapsamlı Politikaların Geliştirilmesi:** Şiddetle mücadele konusunda kapsamlı bir politika geliştirilmesi gerekmektedir. Bu politika, şiddetin kökenlerine inmek için sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri de dikkate almalı ve şiddet öncesi, sırası ve sonrasına dair müdahale stratejilerini içermelidir. Hükümet, toplumsal cinsiyet eşitliği, hukuk reformları ve şiddetle mücadele stratejilerini entegre eden çok yönlü bir yaklaşım benimsemelidir.

6. **Gelecek Araştırmalar İçin Kapsamlı Çalışmaların Yapılması:** Kırgızistan'daki şiddet olayları ile ilgili daha geniş çaplı ve derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar, toplumsal dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak ve şiddetle mücadeleye yönelik etkili politika önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aitpaeva, A. (2021). *Social Media and Violence in Kyrgyzstan: An Analysis of Online Behavior*. Journal of Central Asian Studies.

Jumagalieva, A. (2022). *Legal Framework for Social Media in Kyrgyzstan: Challenges and Opportunities*. Law and Society Review.

Kamalova, R. (2021). *Public Reactions to Violence in the Age of Social Media in Kyrgyzstan*. International Journal of Sociology.

Turebekova, A. (2020). *Misinformation and Its Impact on Social Cohesion in Kyrgyzstan*. Central Asian Review.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. baskı). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Davey, D. (1991). The case study approach. In Education Research and Development, 23(4), 123-134.

Geray, G. (2004). İletişim araştırmalarında içerik çözümlemeleri ve örneklem seçimi. İletişim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 45-59.

Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An overview. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 229-243). Erlbaum.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press.

Yılmaz, A., Erdem, F., & Kara, M. (2021). İstanbul'daki yüksek nüfus yoğunluğu ve şiddet olaylarının medya ve sosyal medyada görünürlüğü. *Sosyal Bilimler Dergisi, 45*(2), 112-128.

Batuhan, Ö., & Arkadaşları. (2017). Türkiye'deki fiziksel şiddet vakalarının analizi: Bir durum çalışması. *Journal of Social Studies, 12*(4), 89-102.

Fisher, B. S., Daigle, L. E., & Cullen, F. T. (2019). *Handbook of crime and justice*. Springer.

Turgut, E., & Arslan, M. (2020). Kasıtlı cinayetler ve toplumsal faktörler: Türkiye örneği. *Journal of Criminology, 9*(3), 245-259.

UN Women. (2022). *Gender-based violence in the world: A global overview*. UN Women.

Öztürk, A., & Çelik, Z. (2020). Cinsel şiddet vakaları ve toplumsal tabular: Türkiye örneği. *Women's Studies Journal, 14*(2), 67-82.

Aydemir, B., & Arkadaşları. (2021). Psikolojik şiddetin görünürlük ve etkileri üzerine bir inceleme. *Journal of Psychological Studies, 23*(1), 45-59.

Bilginer, Z., & Arkadaşları. (2019). Türkiye'de trafik şiddeti ve kasıtlı çarpma vakaları. *Traffic Safety Journal, 17*(1), 34-42.

Şahin, T., & Öztürk, A. (2021). Trafik şiddeti olayları ve sosyal psikolojik etkileri. *Sociology and Transportation Journal, 8*(3), 215-223.

Williams, R., & Arkadaşları. (2018). Şiddet olaylarında mağdur cinsiyeti: Amerika'daki örnek. *American Journal of Social Issues, 45*(4), 112-129.

Shulman, A., & Baillargeon, B. (2019). Şiddet, toplumsal normlar ve erkeklik algısı. *Journal of Social Behavior Studies, 12*(3), 99-112.

Buikstra, J., & Arkadaşları. (2017). Avustralya'da şiddet olayları: Yaş, cinsiyet ve kültürel etkiler. *Australian Journal of Social Research, 22*(5), 67-78.

Patel, S., & Arkadaşları. (2019). Hindistan'daki şiddet olaylarının yaş ve cinsiyet açısından analizi. *Indian Journal of Violence Research, 10*(2), 45-59.

A TEACHER'S NEW CHALLENGE: HOW TO TEACH ENGLISH TO TURKIC LANGUAGE SPEAKING STUDENTS

Olyesya RAZDORSKAYA
Kursk State Medical University
Kursk/RUSSIA
razdorski@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6316-3948

ABSTRACT

In the framework of the author's Reflective and Creative Approach (RCA) and student-centered language a teacher should take into account the students' personal characteristics including their first language, cultural and religious background. The aim of this research is to share the experience of teaching English for the speakers of Turkic languages (they are taught together with monolingual Russian students). The method of reflective analysis of the educational and extracurricular activities with bilingual students was used. The analysis has shown that pedagogic technologies based both on the RCA and comparative analysis of lexical and grammatical characteristics of the students' first language and English are the most efficient in the conditions of trilingualism. Here we can see the need for a creative teacher's new skills and abilities. It's necessary to create a sort of team with a student who becomes a 'language consultant' for a teacher who doesn't have a command of a Turkic language. Ideally, a teacher should raise a multilingual creative personality in a student that studies EMP and participates at a students' scientific society and is a representative of a certain Turkic nation while presenting the results of the research in linguistics at the conferences in Russia and abroad.

Keywords: Teacher, New challenge, Turkic language, Speaking students.

Yeni Öğretim Görevlisi Zorluğu: Türk Dillerini Konuşan Öğrencilere İngilizce Nasil Öğretilir?

ÖZET

Yazarın yansıtıcı ve yaratıcı yaklaşımı (YYY) (Reflective and Creative Approach, RCA) ve öğrenci merkezli dil eğitimi çerçevesinde öğretmenler, öğrencilerin ana dilleri, kültürel ve dini kökenleri de dahil olmak üzere kişisel özelliklerini dikkate almalıdır. Bu çalışmanın amacı, Türk dillerinin anadili İngilizce olan öğrencilere İngilizce öğretme deneyimini paylaşmaktır (Rusça konuşan tek dilli öğrencilerle birlikte eğitim görürler). İki dilli öğrencilerle ders içi ve ders dışı etkinliklerin yansıtıcı analizi yöntemi kullanıldı. Yapılan analiz, hem YYY'ya hem de öğrencilerin ana dili ile İngilizce'nin sözcüksel ve gramer özelliklerinin karşılaştırmalı analizine dayanan pedagojik teknolojilerin üç dilli ortamda en etkili olduğunu göstermiştir. Burada yaratıcı bir öğretmenin yeni becerilerine ve becerilerine ihtiyaç olduğunu görüyoruz. Türk dili bilmeyen bir öğretmen için 'dil danışmanı' olan bir öğrenciyle bir tür ekip oluşturmak gerekir. İdeal olarak, bir öğretmen, öğrencide yabancı dil öğrenen, öğrenci bilim topluluğuna katılan ve belirli bir Türk ulusunun temsilcisi olan, dilbilim alanındaki araştırmasının sonuçlarını Rusya'daki ve yurtdışındaki konferanslarda sunan çok dilli yaratıcı bir kişilik yetiştirmelidir.

Anahtar kelimeler: İki dillilik, İngilizce, Türk dilleri, Eğitim.

INTRODUCTION

Teaching English to the representatives of different nations has become a new trend in language didactics. There is a need in a creative and innovative teacher that can implement student centered methods of teaching English, including English for Special Purposes.

The aim of this research is to show the author's experience of teaching ESP (namely, EMP, English for Medical Purposes) to the bilingual students of a medical university. One of the solutions that can be used to increase the efficiency of teaching EMP is a teacher's set of competences, such as creative, reflective, and ethnic and cultural. All these competences can be interrelated in the framework of the Reflective and Creative Approach (RCA) developed by the author of this research. The components of a healthcare provider's reflective culture (emotive, cognitive, operative and active) can be correlated with the components of creativity (emotional responsiveness, skills of creative activity, and motivation for making a creative product), as well as with such factors of ethnic and cultural competence as empathy, the knowledge of cultural similarities and differences, and the practical need for the communication with a representative of a certain nation (here the classification of factors of ethnic and cultural competence made by W.B. Gudykunst was used) (Gudykunst W.B., Ting-Toomey S., 1990). All these aspects are implemented in the process of teaching EMP: a creative teacher tries to reveal the students' creative potential, the students get the skills of professional communication while taking part in the creative activities at the class, both a teacher and the students reflect on the certain linguistic and cultural phenomena of the process of communication.

METHODS

Ethnography of speaking was viewed as both a method and a theory by Dell H. Hymes (Hymes D.H., 1972). Taking into account his ideas, the analysis of the bilingual students' speech behavior at the classes of EMP and during extracurricular activities was made. There was observation of the students' activities at the classes of EMP with the emphasis of the negative or positive interference of their first language, and pedagogical reflection of the author's own experience of teaching monolingual and bilingual students.

RESEARCH and FINDINGS

In our opinion, a creative teacher of English who is going to teach bilingual students should have a certain idea of the students' cultural and language background. Table 1 presents the diversity of the Turkic languages which are the first ones for the bilingual students that study at the same academic groups with the Russian students (as they are the citizens of Russia) or at the separate groups of the International Medical Institute with the instruction in Russian (the Institute was organized at the basis of KSMU and teaches the students from the Central Asia in Russian, and the language of instruction for the students from India, Malaysia, Nigeria, Sri Lanka, Brazil, etc. is English).

English is a compulsory subject for the first and second year students (the citizens of Russia) of all the faculties of the medical universities. Medical vocabulary is now studied from the very beginning of the course. The author's experience of teaching EMP has shown that the first year students, both monolingual (Russians) and bilingual have certain difficulties with its learning and memorizing. That is why making etymologic research of the somatonyms (the words denoting the body parts) and medical terms is initiated. Special attention is paid to the origin of the lexical units under study. It is well known that the English medical vocabulary includes the words of Latin and Greek origin. Russian students often use the 'language guess' and can easily translate an English word with international Greek or Latin term elements into Russian. But for bilingual students it is more difficult to learn the same English words as the medical vocabulary in their first languages can be of Persian or Arabic origin. It takes them more time to memorize the English somatonyms, clinical terms (the names of the diseases), or eponyms (medical terms derived from the names of scientists, doctors, etc.).

Table 1. Classification of the Turkic languages that are the students' first ones

Bilingual students' first languages		
Language	Branch/sub-branch	Language Family
Kyrgyz	The Kipchak branch The Kyrgyz-Kipchak sub-branch	Turkic
Kazakh	The Kipchak branch The Kipchak-Nogai sub-branch	
Turkmen	The Oghuz branch (Eastern Oghuz)	
Uzbek	The Karluk sub-branch (Western Karluk)	
Azerbaijani	The Oghuz branch (Western Oghuz)	
The language of Ahıska Türkleri	Eastern Anatolian dialect of Turkish	
Nogay	The Kipchak branch The Kipchak-Nogai sub-branch	
Kumyk	The Kipchak branch The Kipchak-Cuman sub-branch	
Karachay	The Kipchak branch The Kipchak-Cuman sub-branch	
Gagauz	The Oghuz sub-branch (Western Oghuz)	

Then, the ways of word formation is analyzed. A teacher's task is to show the bilingual students that some phrases in the Turkic languages, such as *muu oopycy* (toothache) in Kyrgyz or *diş ağrısı* in Azerbaijani are formed in a way similar to the formation of the phrases in English: the first word is a noun that has the function of an adjective (Abdullayev S.M., 2023). It is important for the bilingual students to know this way of word formation as it is an example of positive interference that

makes learning English easier.

The next objects of the analysis made by both a teacher and bilingual students are the phraseological units with the somatonyms. Here the ethnic and cultural aspect is used, as the analysis of proverbs with somatonyms is encouraged, too (Karagishiyev A.A., 2024).

The analysis of the grammar of the bilingual students' first language and the foreign language under study is also made. Under the teacher's supervision, the students make comparative analysis according to the scheme presented in Table 2.

While making the comparative analysis of the characteristic features of functional parts of speech, a teacher should pay special attention to prepositions. The point is that the students have some difficulties with using prepositions in their speech in English as there are no prepositions in their native languages. Moreover, there are no auxiliary verbs in the Turkic languages, as well as in Russian, that's why a teacher usually checks the mistakes of both bilingual and monolingual students, that is omitting the auxiliary verbs in their speech in English.

Table 2. Parts of speech analyzed by the students when studying English

Part of the speech	The object of the analysis
NOUN	Grammatical gender
	Cases, their amount, the case endings
	Formation of the plural form
	Formation of medical terms consisting of two or more nouns
ADJECTIVE	Kinds of adjectives
	Order of the adjective (before or after the noun)
	Single or plural form of the adjective
	Degrees of comparison of adjectives
VERB	Present Simple Tense
	Past Simple Tense
	Future Simple Tense
	Form of a verb in the questions and negative sentences
FUNCTIONAL PARTS OF SPEECH	Articles and other determinatives
	Prepositions
	Conjunctions
	Auxiliary verbs

Comparative analysis is used when the bilingual students study the disciplines *Foreign Language* and *Foreign Language as a Means of a Doctor's Professional Communication*. The stages of many-sided comparative analysis of the first language and English are presented in Table 3.

Table 3. Stages of the comparative analysis and the interdisciplinary links taken into account by a teacher of EMP

The object of the analysis	Who makes this analysis?	Interdisciplinary links of EMP and the other subjects under study
Etymology of the medical vocabulary in the Turkic language and English.	The first year students.	Latin
The ways of word formation in the Turkic languages and English.	The first and second year students (depending on the medical terms under study).	-
Phraseological units and proverbs with the somatonyms in both languages.	The first and second year students (depending on the medical terms under study).	Culture Study
Grammar of the bilingual students' first language and English.	Usually the first year students; sometimes made by the second year students that have difficulties in studying English grammar.	-
Analysis of the toponyms of Turkic origin	Usually the members of the students' scientific society	History of Russia, Regional Studies

Analysis of the Turkic borrowings in the Russian language	The second year students or the members of the students' scientific society	Russian
Speech behavior of healthcare providers in different cultures	The second year students or the members of the students' scientific society	Philosophy, Bioethics, Medical Pedagogy

Some objects of the analysis from the table can be optional, for example, the research of the toponyms of Turkic origin (namely, the names of the towns and rivers in the Kursk Region). This topic of the research was offered to a bilingual (Kumyk) student of the Faculty of Medicine from Dagestan, a member of the students' scientific society (Nikiyev A.K., 2024). Making research of the toponyms of the region where the students get medical education can contribute to their interest and respect to the local culture and history.

The activity of a student and a teacher at any of these stages often becomes a factor of a student's motivation to join the students' scientific society of the Department of Foreign Languages of KSMU. Usually, the majority of its members are bilingual students. Traditionally, the results of this research are then presented by the bilingual students at the conferences at KSMU and the other universities.

As for monolingual Russian students, they also made the analysis of the etymology of the English words, but they make research of the other sources of borrowings except Greek and Latin. For example, the research of the words denoting a human's unhealthy state borrowed from Scandinavian languages was made by the second year student of the Faculty of Medicine. Russian students with an excellent command of English can also present the results of their research in Philology and Linguistics at the conferences with English as a working language and organized in Turkic-speaking countries.

As all the activities of the teacher and the students are of interdisciplinary character, it should be mentioned that it is necessary for a teacher's success among the bilingual students to be competent in many aspects of the culture they represent. When I started teaching bilingual students (Karachay, Turkmen, Ahıska Türkleri) in 2005, I was reading the information about their customs and traditions, their first languages and religious background. In fact, these very students became the first members of the students' scientific society under my supervision, and they made diversity a kind of 'trademark' of this very society. The presentations made by them at the conferences were of a great interest for their group mates, the Russian students. At the classes of English after the conferences, the reflection of ethnic and cultural components was initiated by me as I find it necessary to compare all the students' cultures for understanding its common and different features. It can promote tolerant attitude to the representatives of different nations, cultures and religions.

CONCLUSION

The ethnically oriented and student-centered teaching English becomes relevant due to the fact that a future healthcare provider can work with various patients, including the representatives of different nationalities and religions. Healthcare providers may use their native language when communicating with patients of their nationality. At the same time, a teacher of English should use the advantages of the trilingual educational environment and know how to cope with the challenges and problems caused by it. The methods based on the RCA should be modified in case of the ethnically diverse students that study English. The results of the research has confirmed the necessity of a teacher's competences which can be formed by self-education (e.g. getting to know the information about the cultures and languages represented by the students), a teacher's own experience and cooperation with the bilingual students.

REFERENCES

Abdullaev S.M.o. (2023). Comparative Analysis of the Professional Vocabulary of Azerbaijani and English languages (at the Example of Dental Vocabulary). In: Language. Society. Medicine. Proceedings of the 23rd Republican Student Conference with international participation and the 20th Republican Scientific and practical seminar with international participation 'Formation of

intercultural competence in higher education institutions in language teaching', in honor of the 30th anniversary of the Department of Russian and Belarusian Languages, Grodno, (November 23, 2023) [Electronic resource]. Eds. Ye.P. Pustoshilo. Grodno: GrSMU, 2023. (In Russian)

Karagishiyev A.A. (2024). Analysis of Medical Vocabulary in the Kumyk and English Languages. In: Language. Education. Culture. Proceedings of the 18th International Scientific and Practical Electronic Conference. Kursk: KSMU, 2024. (In Russian)

Nikiyev A.K. (2024). The Turkic Toponyms of the Kursk Region. In: Language. Education. Culture. Proceedings of the 18th International Scientific and Practical Electronic Conference. Kursk: KSMU, 2024. (In Russian)

Gudykunst W.B., Ting-Toomey S. & Nishida T. (1996). Communication in Personal Relationships across Cultures. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 1)

Wodak, R., & Meyer, M. (2001). Methods of Critical Discourse Analysis. London: SAGE. 209 p.

«СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ КЫРГЫЗСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)»

БИРНАЗАРОВА А.Ж.
birnazar.ripk22@gmail.com
ORCID: 0009-0003-7479-4130

БЕКСУЛТАНОВА Г.А.
ORCID: 0000-0002-2742-0342

АННОТАЦИЯ

Данное исследование посвящено анализу символики чисел в кыргызском и французском языках с точки зрения их лингвокультурологических особенностей. В работе рассматриваются числительные, их классификация, функции в языке, а также влияние мифологии, религии и фольклора на восприятие чисел в различных культурах. Особое внимание уделяется числовой символике в кыргызской и французской культурах: исследуются лингвистические особенности числительных, их роль в мифах, народных верованиях, литературе и традициях. Проведен сравнительный анализ числовой символики в обоих языках, выявлены общие черты и различия.

Ключевые слова: числа, числительные, символика, разные культуры, лингвокультурология.

The Symbolism of Numbers in Different Cultures
(A Case Study of the Kyrgyz and French Languages)

ABSTRACT

This research is dedicated to analyzing the symbolism of numbers in the Kyrgyz and French languages from the perspective of their linguistic and cultural characteristics. The research examines numerals, their classification, functions in language, and the influence of mythology, religion, and folklore on the perception of numbers in different cultures. Particular attention is given to numerical symbolism in Kyrgyz and French cultures: the linguistic features of numerals, their role in myths, folk beliefs, literature, and traditions are explored. A comparative analysis of numerical symbolism in both languages is conducted, revealing commonalities and differences.

Keywords: Numbers, Numerals, Symbolism, Different cultures, Linguistic and cultural studies.

ВВЕДЕНИЕ

Числа сопровождают человечество с древнейших времён, служа не только инструментом измерения и расчёта, но и мощным носителем символических значений. Во многих культурах числам приписываются особые свойства, которые отражают мифологические представления, религиозные верования, национальные традиции и ментальные установки. Символика чисел формирует важный пласт лингвокультурного сознания и влияет на интерпретацию текстов, повседневную речь и даже поведение людей.

В условиях глобализации и межкультурного взаимодействия изучение числовой символики в разных языках приобретает особую актуальность. Кыргызская и французская культуры представляют интересные примеры двух различных цивилизационных кодов - тюркского и романского. Несмотря на различие в исторических, религиозных и социальных контекстах, обе культуры сохраняют богатую систему числовых символов, встроенных в фольклор, язык и обыденные практики.

Цель данного исследования - выявить особенности числовой символики в кыргызском и французском языках и провести сопоставительный анализ их культурных и лингвистических значений. В статье рассматриваются наиболее значимые числа с точки зрения их устойчивых смыслов, отражённых в пословицах, фразеологизмах и культурных практиках. Такой подход позволяет не только углубить понимание символического мышления, но и содействовать развитию межкультурной компетенции в образовательной и исследовательской среде.

Числовая символика - это область знания, изучающая значения, придаваемые числам в культурном, религиозном, мифологическом и языковом контексте. Она формируется под влиянием исторического опыта народа, его верований и образа мышления. Символы чисел нередко выходят за пределы их количественного значения и приобретают качественные

характеристики (например, 7 как символ духовного совершенства, 13 - как знак несчастья).

Числа, закреплённые в языке, часто становятся компонентами устойчивых выражений, пословиц, загадок и поговорок. Их интерпретация зависит от культурного кода, где каждое число может нести особый смысл. Например, число 40 в кыргызской культуре символизирует завершённость и переход, а во французской оно не имеет подобного сакрального значения.

Межкультурный анализ позволяет выявить как универсальные, так и уникальные аспекты числовой символики. Числа могут совпадать по форме, но различаться по смыслу, что требует тонкого понимания контекста и национальных особенностей.

Кыргызская культура глубоко пропитана сакральным отношением к числам. Это особенно заметно в устной традиции, в эпосе «Манас», обрядах и религиозных представлениях. Числа здесь выполняют не только описательную, но и символическую функцию. Например, *3* - часто используется для обозначения кратности и полноты действия (трижды повторённые действия).

7 - священное число, связанное с небом, духовным очищением.

9 - символ силы и предельного усилия.

40 - число завершённости, используется в ритуалах (например, 40 дней после смерти, 40 воинов Манаса).

Французская культура восприняла числовую символику из римской, христианской и средневековой традиций. Большое влияние оказала Библия и античные философские учения. Например, **7** - символ совершенства и завершённости (*les sept merveilles du monde* - семь чудес света).

13 - символ неудачи и суеверий (*vendredi treize* -пятница 13-е).

100 - символ идеала и полноты (*donner 100 %*, *être à cent pour cent*).

Во французском обществе некоторые числовые символы сохраняют своё значение, особенно в медиакультуре и языке повседневного общения. Суеверия, связанные с числом 13, всё ещё живы.

Обе культуры придают числам не только количественное, но и символическое значение. Однако доминирующие числа и их интерпретация различаются: в кыргызской культуре преобладают числа, связанные с ритуалами, во французской - с христианской традицией и суевериями. Язык фиксирует символические значения в пословицах и фразеологизмах. В кыргызском - часто используются числа в обрядах и благословениях; во французском - в устойчивых выражениях и повседневной речи. Непонимание числовой символики может привести к ошибкам в коммуникации. Знание культурных контекстов помогает в переводе, преподавании языка и культурной адаптации.

ДАННЫЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ

В процессе исследования было проанализировано:

более 50 кыргызских пословиц и выражений, содержащих числа;

около 40 французских фразеологизмов и культурных контекстов;

сопоставлены значения 7 ключевых чисел (3, 7, 9, 13, 40, 100, 1).

Результаты:

✓ Обнаружены универсальные символы (7 - совершенство) и уникальные (40 в кыргызской культуре).

✓ Подтверждена гипотеза о значительной роли чисел в языковом отражении менталитета.

✓ Разработана таблица соответствий и различий числовой символики двух культур.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование числовой символики в кыргызской и французской культурах позволило сделать несколько значимых выводов, подтверждающих лингвокультурологическую значимость чисел как универсальных и одновременно культурно-специфических знаков. Числа не просто обозначают количество - они несут в себе глубокий пласт символических,

ментальных и ценностных смыслов, отражающих мировоззрение конкретного народа.

Анализ показал, что в кыргызской культуре числам придаётся ритуально-сакральное значение, связанное с традициями, обрядами, устным народным творчеством и мировоззренческими установками. Особенно выделяются числа 3, 7, 9 и 40, которые формируют основу для объяснения духовных и жизненных этапов, таких как взросление, смерть, очищение и переход. Эти числа часто встречаются в эпосах, пословицах, благословениях, где закрепляются традиционные смыслы и формируются элементы национальной идентичности.

Во французской культуре числовая символика в большей степени отражает влияние христианской традиции, античной философии и народных суеверий. Числа 7, 13 и 100 наиболее часто используются в языке и культуре, при этом особенно интересна дихотомия: 7 - как знак идеала, а 13 - как символ неудачи. Эти значения находят отражение в устойчивых выражениях, литературе, праздниках и медиаконтексте.

Сопоставительный анализ показал, что некоторые символы чисел имеют универсальные значения (например, 7 как знак полноты и завершённости), тогда как другие интерпретируются диаметрально противоположно (например, 40 - сакральное число у кыргызов и нейтральное у французов). Это подчёркивает необходимость учитывать культурный контекст при переводе, межкультурной коммуникации, преподавании иностранных языков и в исследовании менталитета народов. Таким образом, числовая символика представляет собой важный компонент национальной картины мира и может служить эффективным инструментом в изучении культурной семантики, межъязыковой прагматики и этнолингвистики. Полученные результаты не только расширяют лингвокультурологическое поле знания, но и способствуют развитию диалога между культурами. Перспективными направлениями дальнейшего исследования являются изучение символики чисел в других языках, её отражение в современном цифровом и визуальном дискурсе, а также возможности применения числовой символики в графическом дизайне, культурном переводе и обучении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Топоров М. Н. (1980). Числа / М. Н. Топоров // Мифы народов мира: Энциклопедия. – Москва: Советская энциклопедия,. – Т. 2. – С.629-631.

Васильева, И. И. (2019). Символика чисел и их значение в языковой картине мира. Екатеринбург: Уральское издательство.

Касымбекова, Н. Ж. (2020). Лингвокультурные особенности числа семь. Бюллетень науки и практики, 6(1), 401–406.

Ахматалиев, А. (2016). *Кыргыз фольклору жана сандардын символикасы*. Бишкек.

Жусупов, К. (2015). Сандын маниси кыргыз салтында. *Ала-Too*, (5), 45–49.

Дикарева, К. А. (2018). Французские фразеологические единицы с нумерологическим компонентом. Вестник Воронежского государственного университета, (9), 1–5.

Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1997). *Dictionnaire des symboles* (2nd ed.). Robert Laffont.

Le Goff, J. (2003). *La civilisation de l'Occident médiéval*. Arthaud.

Карасик, В. И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (n.d.). *CNRTL*. https://www.cnrtl.fr

La culture générale. (n.d.). *La culture générale pour les curieux*. https://www.laculturegenerale.com

Научно-технические и инновационные исследования в Кыргызстане. (2018). Некоторые вопросы символики чисел в культуре. Научный журнал, 4, 209–211. http://science-journal.kg/media/Papers/nntiik/2018/4/nntiik_2018-4-209-211.pdf

Национальный центр ресурсов французского языка (CNRTL): CNRTL. (н.д.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. https://www.cnrtl.fr

Mamergova, K. Z. (2022). Признаки фразеологических единиц во французском языке. Молодой ученый, 18(413), 532–53 https://moluch.ru/archive/413/90981/(дата обращения: 22.05.2025).

БИОФИЗИКА КУРСУНДА ГЕМОДИНАМИКАЛЫК ПРОЦЕССТЕРДИ ОКУТУУ МЕТОДИКАСЫ ТУУРАЛУУ

КАРАШЕВА Тамара
доц.,ф.-м.и.к.
Кыргыз-Түрк "Манас" университети
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
tamara.karasheva@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0002-5296-9334

АННОТАЦИЯ

Бул жумуш биофизика курсунда кан айлануу системасындагы физикалык процесстерди окутуу методикасына арналат. Капиллярларда басымдын градиентинин себебинен суюктук менен бирге заттарды ташуунун фильтрациялык-реабсорбциялык механизми ишке ашат. Нормалдык шарттарда фильтрацияланган жана реабсорбцияланган суюктуктардын көлөмдөрүнүн ортосунда тең салмактуулук сакталат. Бул тең салмактуулукту аныктаган факторлордун бири эле өзгөрсө, тең салмактуулук бузулат да, натыйжада фильтрацияланган суюуктуктун көлөмү реабсобцияланган суюуктуктун көлөмүнөн ашыкча болуп, ткандардын шишишине алып келет. Белгилүү математикалык моделди жана Smath Studio программасын колдонуу аркылуу сандык эксперимент жүргүзүүү менен студенттерге гемодинамикалык параметрлердин өзгөрүшү кандай натыйжаларга алып келерин көрсөтүүгө болот.

Капиллярларда фильтрациялык-реабсорбциялык процесстердин жүрүшүндө капиллярдан аккан суюктуктун көлөмдүк ылдамдыгынын капиллярдын артериялык учундагы гидростатикалык басымдан, кан плазмасынын онкотикалык басымынан, капиллярлардын бетиндеги көзөнөктөрдүн радиусунан көз карандылыгын изилдөөгө болот. Сандык эсептөө жолу менен клеткалар аралык мейкиндикте кармалган суюктуктун үлүшү аныкталат. Ошентип, сунушталган методиканын колдонуу менен студенттерге фильтрациялык-реабсорбциялык процесстерге гемодинамикалык параметрлердин өзгөрүшүнүн тийгизген таасирин көрсөтмөлүү жана жеткиликтүү кылып берүүгө болот.

Ачкыч сөздөр: Гемодинамика, кан айлануу системасы, капиллярлар, фильтрациялык-реабсорбциялык процесстер

On The Methodology of Teaching Hemodynamic Processes in The Course of Biophysics

ABSTRACT

This work is dedicated to the methodology of teaching physical processes in the blood circulation system in the biophysics course. In capillaries, the filtration and reabsorption mechanism of substance transfer together with the liquid is realized. Under normal conditions, the equilibrium between the volumes of filtration and reabsorption fluid is maintained. If one of the factors determining this equilibrium changes, as a consequence, the volume of filtration fluid may exceed the volume of reabsorption fluid, which leads to tissue edema. Using a known mathematical model and performing a numerical experiment using the Smath Studio program, it is possible to show students what results a change in hemodynamic parameters leads to.

It is possible to study the dependence of the volume velocity of the liquid flowing through the capillary in filtration-reabsorption processes on the hydrostatic pressure at the arterial end of the capillary, oncotic pressure of blood plasma and on the pore size of the capillary walls. By numerical calculation, it is possible to obtain the values of the coefficient determining the proportion of liquid retained in the intercellular space. Thus, this technique allows to explain to students the mechanism of filtration-reabsorption processes in capillaries in a clear and accessible way.

Keywords: Hemodynamics, Blood circulation system, Capillaries, Filtration and reabsorption processes.

КИРИШҮҮ

Бул макала Биофизика курсунда кан айлануу системасындагы физикалык процесстерди окутуу методикасына арналат. Биофизика жандуу системалардагы процесстердин физикалык аспектилерин изилдеп, алардын түзүмү, жашоо-тиричилиги жана өнүгүү закон ченемдүүлүк-төрү тууралуу окуу катары эксперименталдык методдор менен бирге математикалык моделдөөнү да кеңири колдонот. Моделдөө - реалдуу объектти, анын тигил же бул касиеттерин алып жүргөн идеалдуу объект менен алмаштыруу б. а. математикалык (же компьютердик) тилге которуу дегендикке жатат. Объекттердин жана процесстердин математизацияланууу деңгээли маалыматтын жетиштүүлүгүнөн б.а. эксперименталдык изилденүү даражасынан көз каранды.

Гемодинамикада кан тамыр системасы боюнча кандын агымын серпилгичтүү түтүктөрдүн системасынан аккан суюуктуктун кыймылы катары кароого болот. Кан айлануу

системасын моделдөө ондогон жылдык тажрыйбага ээ болгону менен, толук кандуу математикалык модель тургузуу маселеси бүгүнкү күнгө чейин чечиле элек. Бул каралып жаткан биологиялык системанын өтө татаал жана көп факторлордон көз карандылыгы менен түшүндүрүлөт. Мында модель түзүүдөн тышкары маселени чыгаруунун сандык методдорун иштеп чыгуу жана компьютердин жардамы менен сандык эксперименттерди ишке ашыруу талап кылынат [Резниченко Ю. 2002].

Кан агымын математикалык изилдөөнүн башталышы физик, математик жана врач Д.Бурнуллинин, физик жана врач Пуазейлдин ысымдары менен байланыштуу [Антонов В. Коржуев А. 2004]. Моделдердин басымдуу бөлүгү кан тамырлардагы физикалык процесстерди, алардын өз ара байланышын жана бүтүндөй кан айлануу системасына тийгизген таасирин изилдөөгө арналган.

Жүрөк-кан тамыр системасынын алгачкы модели О.Франк тарабынан сунушталган (1899-ж.). Бул моделге ылайык ири кан тамырлар бир серпилгич резервуарга бириктирилип, ал эми майда кан тамырлар - катуу түтүк, жүрөк болсо ал резервуар менен клапан аркылуу байланышкан механикалык насос катары каралган. Кан айлануу маселелерин кошумча процесстерди эске алуу менен чечүүнүн заманбап ыкмалары [Холодов А.2001] кеңири баяндалган.

Кан айлануу системасы боюнча кандын циркуляциясы капиллярларда басымдын градиентинин себебинен каптал беттери аркылуу суюктук менен бирге заттарды ташуунун фильтрациялык-реабсорбциялык процесси жүрөт. Фильтрациялык-реабсорбциялык процесстерде суу жана туздардын эритмелери капиллярлардын каптал беттери аркылуу, анын бир тектүү эместигинен улам, өтүп кете алышат. Капиллярдык беттерден суунун өтүү багыты жана ылдамдыгы плазмадагы клеткалар аралык суюктуктардагы *гидростатикалык* жана *онкотикалык басым* менен аныкталат.

$$q = f\left((P_{гк} - P_{гт}) - (P_{ок} - P_{от})\right) \quad (1)$$

Мында

q -капиллярдык бет аркылуу өткөн суунун көлөмдүк ылдамдыгы (капиллярдын бирдик узундугу аркылуу),

$P_{ГК}$- капиллярдагы гидростатикалык басым,

$P_{ГТ}$ -ткандык суюктуктагы гидростатикалык басым,

$P_{ОТ}$ -ткандык суюктуктун онкотикалык басымы,

$P_{ОК}$ -капиллярдагы онкотикалык басым.

f -фильтрация коэффициенти өтүп жаткан суюктуктун илээшкектиги, капиллярдык беттеги поралардын өлчөмү жана адардын санынан көз каранды.

Нормалдык шарттарда фильтрацияланган жана реабсорбцияланган суюктуктардын көлөмдөрүнүн ортосунда фильтрациялык-реабсорбциялык тең салмактуулук сакталат. Капиллярдан агып чыккан суюктуктун 10% и калып, андан кийин ал лимфадренаждык система аркылуу капиллярларга кайра кайтарылат. Бул тең салмактуулукту аныктаган факторлор өзгөрсө эле, тең салмактуулук бузулат. Фильтрациялык-реабсорбциялык тең салмактуулуктун бузулушунан пайда болгон патологиялардын бири - ткандардын шишиши. Тканга келген жана чыккан суюктуктун көлөмүнүн айырмалуулугу ткандарда суюктуктун кармалышына б.а. ткандын шишишине алып келет. Фильтрацияланган суюуктуктун көлөмү реабсобцияланган көлөмдөн ашыкча болушу же лимфадренаждык системадагы жабыркоолор кан тамырга суюктуктун кайтышына жолтоо болот.

Биолог студенттерди биофизикалык моделдер менен тааныштырууда, гемодинамикалык моделдердин мисалы катары, капиллярлардагы фильтрациялык-реабсорбциялык процесстер-дин моделин сунуш кылууга болот. Авторлор [Elena K. Kozlova, Alexander M. Chernysh, Tatyana N. Matteys. 2000] макаласында баяндаган математикалык моделдин жардамы менен сандык эксперименттерди ишке ашырып, фильтрациялык-реабсорбциялык процесстердин жүрүшүн талдоого болот[Антонов В. и др. 2001].

ИЗИЛДӨӨ жана НАТЫЙЖАЛАР

Сунушталган фильтрациялык-реабсорбциялык модель капиллярдагы гидростатикалык басым *P(x)*, капиллярдын ичиндеги суюктуктун көлөмдүк ылдамдык *Q(x),* жана каптал бетиндеги поралар аркылуу өткөн суюктуктун көлөмдүк ылдамдык *q(x)* функцияларын камтыйт. Жалпы учурда бул функциялар бири-биринен көз каранды жана сызыктуу эмес болот.

P(x), Q(x),q(x) –функцияларын табуу үчүн теңдемелердин системасын түзүлөт. Мында бир эле учурда капиллярларды бойлото суюктуктун агымы жана гидравликалык поралар аркылуу перпендикуляр багыттагы суюуктуктун агымы эске алынат. Капиллярларды каптал беттеринде поралары бар катуу түтүк катары элестетебиз.

qdx порасы аркылуу суунун агымынын ылдамдыгы *dx* узундугунда капиллярды бойлото ылдамдыктын азаюусуна барабар.

$$dQ = -qdx, \tag{2}$$

Гемодинамикалык чоңдуктардын байланышы Пуазейлинин закону аркылуу туюнтулсун. Капиллярды бойлото кеткен агым үчүн:

$$Q = -\frac{1}{W} \cdot \frac{dP}{dx} \tag{3}$$

Натыйжалоочу гидростатикалык басым: $P(x) = P_{гк}(x) - P_{гт}$

Капиллярдын бирдик узундугуна туура келген салыштырма гидравликалык каршылык:

$$W = \frac{8\eta}{\pi R^4},$$

Мында *R*- капиллярдын радиусу, η - суюктуктун илээшкектик коэффициенти. Ал суюуктукту *ньютондук* деп эсептейбиз. Каппилярдын каптал бети аркылуу туурасынан кеткен агым үчүн:

$$q = \frac{P - P_0}{w} \tag{4}$$

Мында $P_o = P_{ок}(x) - P_{от}$ натыйжалоочу онкотикалык басым.

$$w = \frac{8\eta l}{\pi r^4 \cdot N \cdot 2\pi R} = \frac{4\eta l}{\pi^2 r^4 \cdot R \cdot N}$$

Бул чондук капиллярдын бирдик узундугундагы бардык поралардын гидравликалык каршылыгына барабар. Мында: *N*- капиллярдын бетинин бирдик аянтына туура келген бардык поралардын саны, *r*-поранын радиусу. *l* –кариллярдын каптал бетинин калыңдыгы. Поралардын өлчөмдөрү жана бет боюнча бөлүштүрүлүшү бирдей деп эсептейбиз.

$$\lambda = \sqrt{\frac{w}{W}} = \sqrt{\frac{R^3 \cdot l}{2\pi r^4 \cdot N}},$$

(2)-(4) теңдемелерин эске алып, төмөнкү экинчи тартиптеги дифференциалдык теңдеме алынат:

$$\frac{d^2P}{dx^2} - \frac{P}{\lambda^2} = -\frac{P_0}{\lambda^2} \tag{6}$$

Берилген теңдеме үчүн чектик шарт катары капиллярдын артериалдык *(x=0)* жана веналык*(x=L)* учтарында гидростатикалык басымдардын чоңдуктары алынат.

$(x = 0) = P_a$,
$P(x = L) = P_b$
Теңдеменин чыгарылышы (5):

$$P = A \cdot e^{\frac{x}{\lambda}} + B \cdot e^{-\frac{x}{\lambda}} + P_0$$

A жана *B* коэффициенттери чектик шарттардан табылат. Теңдемелердин системасын чыгаруу аркылуу төмөнкү натыйжа алынат:

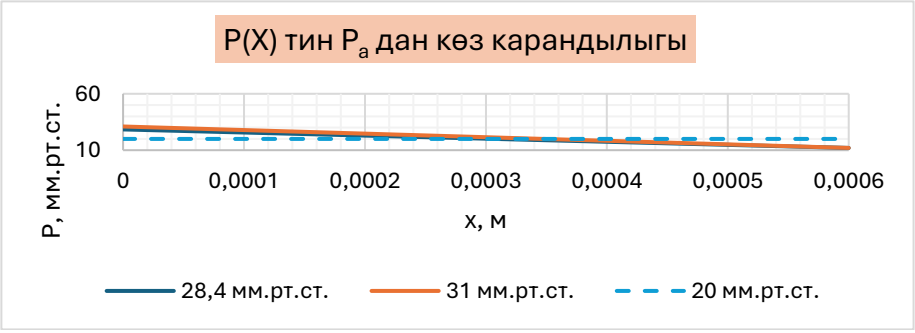
$$P(x) = \frac{(P_0 - P_b) + (P_a - P_0) \cdot e^{-\frac{L}{\lambda}}}{e^{-\frac{L}{\lambda}} - e^{\frac{L}{\lambda}}} \cdot e^{\frac{x}{\lambda}} + \frac{(P_0 - P_b) + (P_0 - P_a) \cdot e^{-\frac{L}{\lambda}}}{e^{-\frac{L}{\lambda}} - e^{\frac{L}{\lambda}}} \cdot e^{-\frac{x}{\lambda}} + P_0 \quad (6)$$

Q(x) жана *q(x)*ти функцияларын (3) жана (4) формулалары аркылуу эсептейбиз. *q(x)*таап, клеткалар аралык мейкиндикте калган суюуктуктун көлөмдүк үлүшүн аныйтай алабыз.

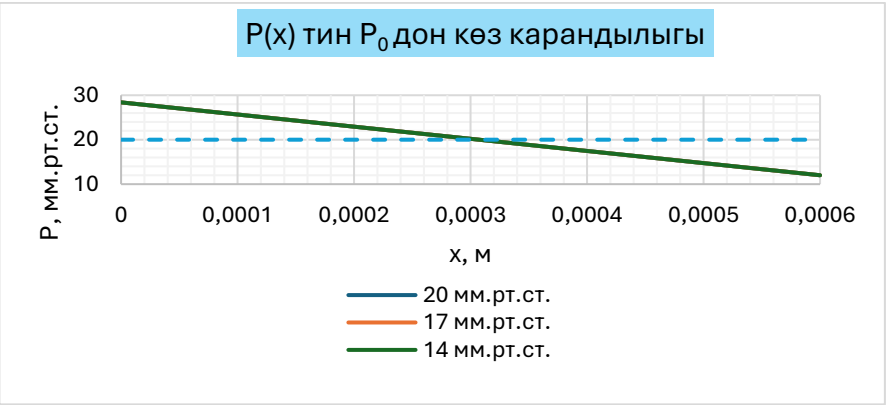
$$K = \frac{\int_0^L q(x)\,dx}{\int_0^A q(x)\,dx}, \quad (7)$$

Мында *L*- капиллярдын узундугу, X_A – тең салмактуу чекиттин координатасы $q(X_A)=0$. $P(x), Q(x), q(x)$ көз карандылыктарынын графиктерин тургузуу максатында ***MS Excel*** программалык пакетин колдонобуз.

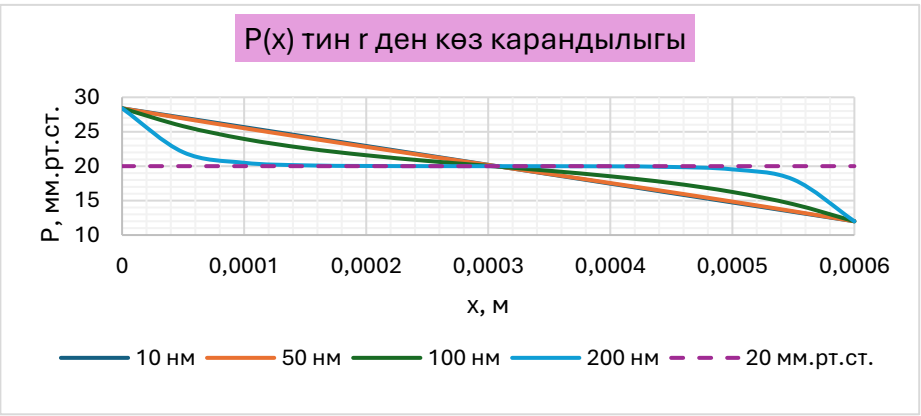
Капиллярды бойлото басымдын түшүшү *P(x)* ке таасирин анализдөө максатында P_a, P_0, r карап көрөбүз. 1а,б,в-сүрөттөрдөн *P(x)* тин көз карандылыктарынын графиктери сызыктуу болорун көрүүгө болот. Нормалдык шарттарда фильтрация- капиллярдын артериялык учунда, реабсорбция веналык учунда ишке ашат. Графикте X_A тен салмактуулук чекитин, б.а. фильтрация жана реабсорбция тең салмактуулукта болгон чекит аныкталат. P_a өскөндө тең салмактуулук чекити оңго жылганын көрүүгө болот.



1а-сүрөт.



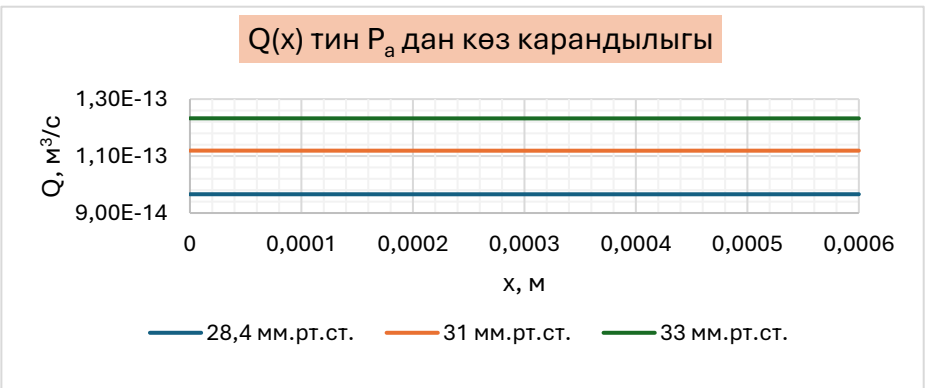
1б-сүрөт.



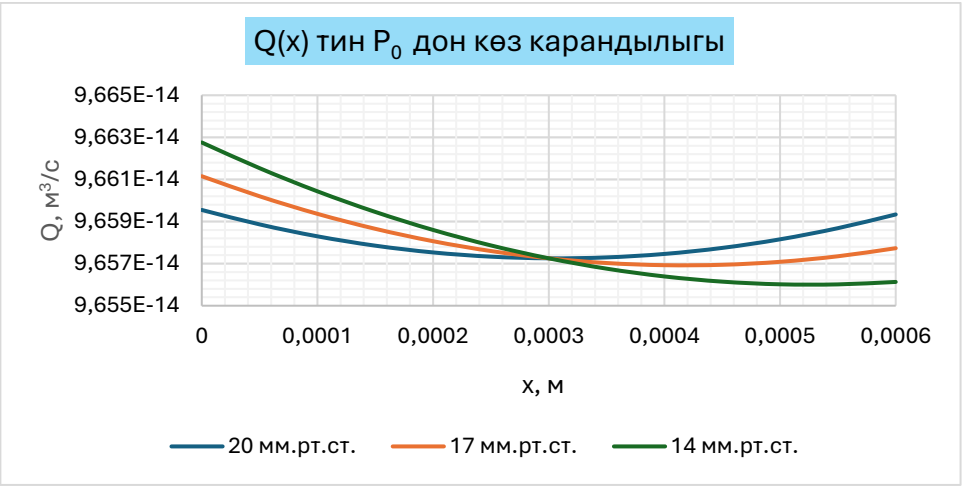
1в-сүрөт.

Акыркы графиктен поралардын радиусу чоңойгондо *P(x)* көз карандылыгы сызыктуу болбой калары (r>100нм) аныкталды.

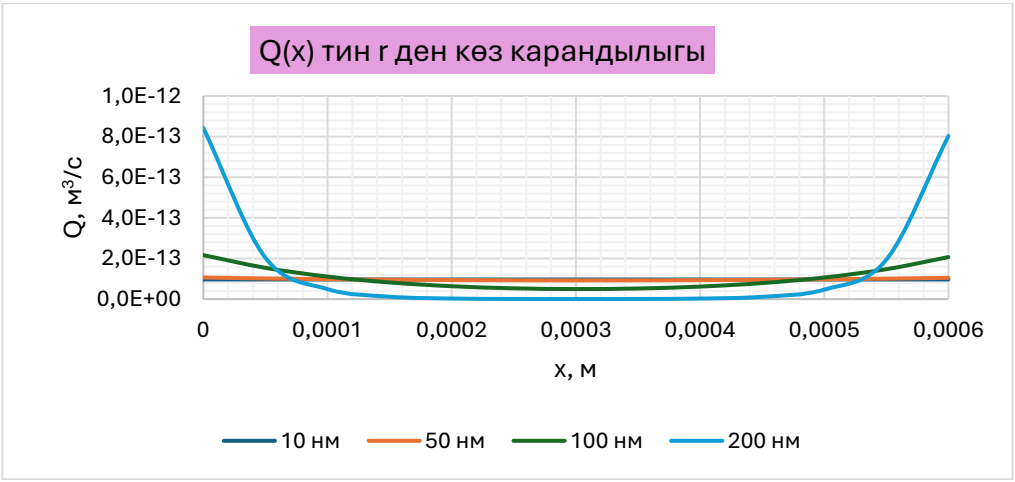
Эми капиллярдагы суюктуктун ылдамдыктары, б.а. *Q(x)* капиллярды бойлото суюктуктун көлөмдүк ылдамдыгынын P_a, P_0, r параметрлеринен көз карандылыгын изилдейбиз (2а,б,в,-сүрөттөр).



2а-сүрөт.

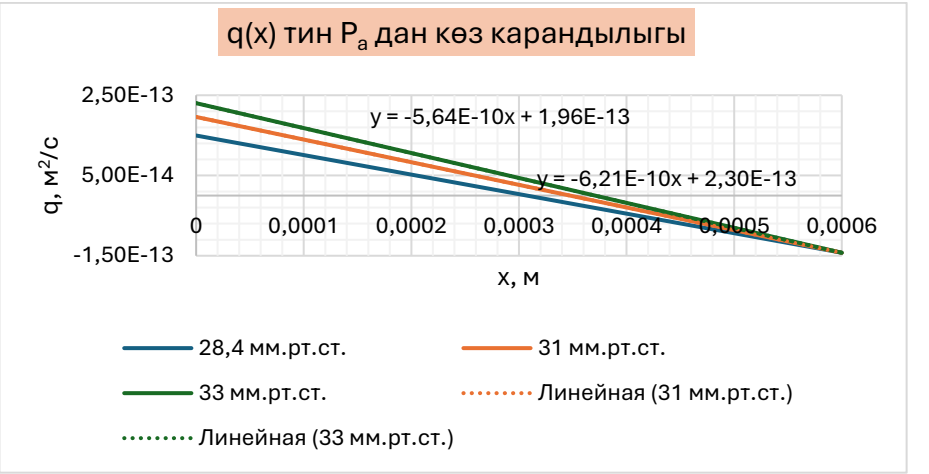


2б-сүрөт.

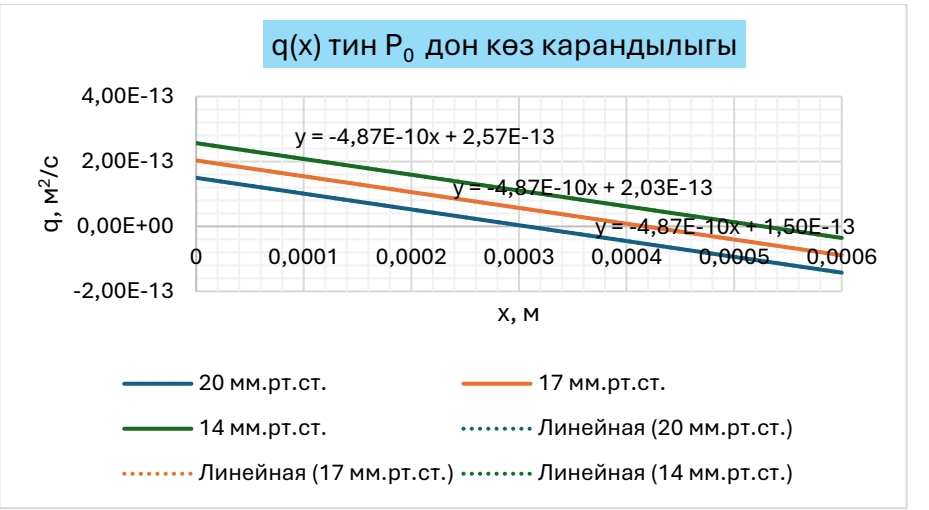


2в-сүрөт.

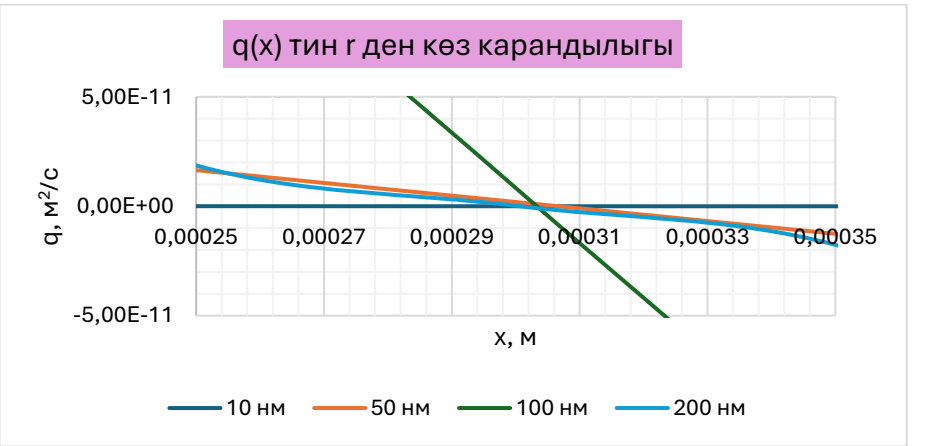
Эми *q(x)* көзөнөктөр аркылуу суюктуктун көлөмдүк ылдамдыгынын көз карандылыктары боюнча тургузулган графиктерди карап көрөбүз (3а,б,в-сүрөттөр).



3а-сүрөт.



3б-сүрөт.



3в-сүрөт.

Андан ары клеткалар аралык мейкиндикте калган суюктуктун көлөмүнүн үлүшүн, б.а. фильтрация коэффициенти *K* ны (7) боюнча эсептеп, таблицаны толтурабыз. Мында X_A тең салмактуулук $q(X_A)=0$ чекитинин координатасы. Эсептөөлөр үчүн *Smath Studio* [6] программасын колдонобуз.

1-таблица

	P_a мм.сым. мам	P_0 мм.сым. мам.	r, нм		$q(X_A)=0$	K
P_a нын өзгөрүшү	28,4	20	10	$-4{,}87*10^{-10}x+1{,}50*10^{-13}$	$0{,}31*10^{-3}$	0,1013
	31			$-5{,}64*10^{-10}x+1{,}96*10^{-13}$	$0{,}35*10^{-3}$	0,4722
	33			$-6{,}21*10^{-10}x+2{,}30*10^{-13}$	$0{,}37*10^{-3}$	0,6156
P_0 дун өзгөрүшү	28,4	20	10	$-4{,}87*10^{-10}x+1{,}50*10^{-13}$	$0{,}31*10^{-3}$	0,1013
		17		$-4{,}87*10^{-10}x+2{,}03*10^{-13}$	$0{,}42*10^{-3}$	0,807
		14		$-4{,}87*10^{-10}x+2{,}57*10^{-13}$	$0{,}53*10^{-3}$	0,9813
r дин өзгөрүшү	28,4	20	10	$-4{,}87*10^{-10}x+1{,}50*10^{-13}$	$0{,}31*10^{-3}$	0,1013
			50	$-3{,}00*10^{-7}x+9{,}21*10^{-11}$	$0{,}31*10^{-3}$	0,0891
			100	$\frac{Ae^{\frac{x}{\lambda}}+Be^{-\frac{x}{\lambda}}}{w}$	$0{,}30*10^{-3}$	0,0573
			200	$\frac{Ae^{\frac{x}{\lambda}}+Be^{-\frac{x}{\lambda}}}{w}$	$0{,}30*10^{-3}$	0,0497

P_a жана P_0 өзгөрүшүндө $q(x)$ гарфиктеринин аянтын эсептөө аркылуу *K* ны аныктайбыз (1-таблица). X_A чекитин графиктерде тренд сызыктары жана тренд теңдемелери менен толуктайбыз. Масштабды чоңойтуу менен сызыктуу көз карандылыктары үчүн X_A ны аныктайбыз. *K* нын P_a =28.4 *мм.сым.мам*., P_0 =20 *мм.сым.мам*. жана *r*=10*нм* мааниси 10% нормага туура келет. Алынган маанилерден төмөндөгүдөй корутунду чыгарабыз. P_a нын өсүшү, P_0 дун төмөндөшү жана көзөнөктөрдүн радиусунун чоңоюшу *K* коэффициентинин чоңоюшуна алып келет. Мында А чекити оң жакка жылышат, ал эми радиустун өзгөрүшү таасир этпегенин байкоого болот.

КОРУТУНДУ

Ошентип, белгилүү математикалык моделди жана компьютердик математиканы колдонуу аркылуу сандык эксперимент жүргүзүүү менен студенттерге капиллярларда гемодинамикалык параметрлердин өзгөрүшү кандай натыйжаларга алып келерин көрсөтүп, фильтрациялык-реабсорбциялык процесстин механизмин жеткиликтүү жана көрсөтмөлүү кылып окуп-үйрөтүүгө болот.

АДАБИЯТТАР

1. Ю. Резниченко Математические модели в биофизике и экологии, М.,2002, 183 с.
2. Антонов В.Ф., Коржуев А.В. Физика и биофизика, М., 2004, 192с
3. Холодов А.С. Некоторые динамические модели внешнего дыхания и кровообращения с учетом их связности и переноса веществ./сб. Компьютерные модели и прогресс медицины, М.:Наука, 2001, с.127-163.
4. Elena K. Kozlova, Alexander M. Chernysh, and Tatyana N. Matteys modeling of blood flow as the result of filtration-reabsorption processes in capillaries. Advances in physiology education. Volume 23, Number 1, 2000, p.34-39
5. Антонов В.Ф., Черныш А.М., Пасечник В.И. и.др. Практикум по биофизике. 2001, М. 352 с.

REFERENCES

1. YU. Reznichenko Matematicheskie modeli v biofizike i ekologii, M.,2002, 183 s.
2. Antonov V.F., Korzhuev A.V. Fizika i biofizika, M., 2004, 192s
3. Holodov A.S. Nekotorye dinamicheskie modeli vneshnego dyhaniya i krovoobrashcheniya s uchetom ih svyaznosti i perenosa veshchestv./sb. Komp'yuternye modeli i progress mediciny, M.:Nauka, 2001, s.127-163.
4. Elena K. Kozlova, Alexander M. Chernysh, and Tatyana N. Matteys modeling of blood flow as the result of filtration-reabsorption processes in capillaries. Advances in physiology education. Volume 23, Number 1, 2000, p.34-39
5. Antonov V.F., CHernysh A.M., Pasechnik V.I. i.dr. Praktikum po biofizike. 2001, M. 352s.

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ OKULLARDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Özlem AKIN MART
Dr.
Gölhisar Adnan Menderes İlkokulu
Burdur/TÜRKIYE
oakin2409@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1597-1200

Öznur TULUNAY ATEŞ
Prof. Dr.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Burdur/TÜRKIYE
oznurtulunayates@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1784-7227

ÖZET

Kendi içinde birçok farklı göç türünü barındırması nedeniyle, bu araştırmada göçmenlik olgusu bir ülke veya bir yerden başka bir ülkeye daimi veya geçici göç etmeyi ifade edecek şekilde kullanılmıştır. Göçmen öğrenciler ile kast edilen ise mülteci, sığınmacı, ekonomik ya da başka sebeplerden ötürü göç eden öğrencilerin tümüdür. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki öğretmenlerin göçmen öğrencilerle yaşadıkları problemlerin neler olduğu, bu problemlere ilişkin uyguladıkları yöntemlerin ve kalıcı çözüm önerilerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ile fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu Burdur ilinde bağlı okullarda görev yapan 64 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri incelendiğinde çoğunlukla erkek, 0-5 yıl arasında kıdemi olan, ortaokul öğretmenlerinden oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik iletişim problemlerinin yanında akademik, toplumsal ve bireysel problemler yaşadığı belirlenmiştir. Bu problemlere problemlere yönelik herhangi bir şey uygulamayan öğretmenlerin olmasının yanında; iletişim, akademik, toplumsal ve aile problemlerine yönelik uygulanan çözümlerin olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin akademik, sosyalleşme, aile problemlerine yönelik çözüm önerilerinin olmasının yanında politika düzeyinde ve öğretmenlere yönelik önerilerinin de olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Göçmen öğrenci, Göçmenlik, Mülteci.

Problems Encountered in Schools Regarding Immigrant Students and Solution Suggestions

ABSTRACTSince it includes many different types of migration, the concept of migration is used in this research to refer to permanent or temporary migration from one country or place to another. Migrant students are all students who migrate due to refugee, economic or other reasons. The aim of this research is to obtain the opinions of teachers in schools affiliated with the Ministry of National Education about the problems they experience with immigrant students, the methods they apply to solve the problems, and permanent solution suggestions they offer. The qualitative research method and phenomenological design were used in the study. The study group of the study was determined with maximum diversity and criterion sampling from purposeful sampling techniques. The study group of the study consists of 64 teachers working in affiliated schools in Burdur province. When the characteristics of the study group were examined, it was determined that they were mostly male, middle school teachers with 0-5 years of seniority. The data of the study was obtained with a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the study; it was determined that teachers had academic, social and individual problems in addition to communication problems towards immigrant students. In addition to the teachers not applying anything to these problems; it was determined that there were solutions applied to communication, academic, social and family problems. It was finally determined that the teachers had solution suggestions for academic, socialization and family problems as well as suggestions at the policy level and for teachers.

Keywords: Immigrant student, Immigration, Refugee.

GİRİŞ

İnsanlar çeşitli sebeplerle yaşadıkları yerden başka yere veya ülkeye gitmektedir. Bazıları yaşam şartlarını iyileştimek için giderken, bazıları da doğal afetler, terör ve savaş vb. sebeplerle başka ülkelere göç etmek zorunda kalmaktadır (Başar, Akan, ve Çiftçi; 2018). Dünyanın her yerinde gerçekleşen bu göç olgusu, insanlık tarihinden beri sürekli yaşanmakta ve bu durumun gelecekte de

yaşanmaya devam edeceği düşünülmektedir (Ergin, 2016; Koçak ve Terzi, 2012). Bu nedenle, insanların yaşadığı yerden siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olarak yer değiştirmesi olarak tanımlanabilen göç olgusu evrenseldir (Koçak ve Terzi, 2012; Sezik ve Ağır, 2015; Segal, Mayadas, & Elliot, 2006). Bireysel veya kitlesel (Şahin, 2001) olarak görülen göç olgusuna, toplumunun tüm kesiminin maruz kaldığı (Sezik ve Ağır, 2015) ifade edilmektedir. Son yıllarda Türkiye'ye Suriye ve Irak vatandaşlarının göçü zorunlu ve kitlesel bir göç olarak değerlendirilmekte (Sezik ve Ağır, 2015) ve göç edenlerin sayıca çok olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'deki sadece Suriyeli vatandaş sayısı 27 Şubat 2020 tarihi itibariyle 3 milyon 587 bin 266'tür ve bu sayının 1 milyon 657 bin 936'sı (% 46, 21) 0-18 yaş arası çocuklardır (Mülteciler Derneği, 2020). Türkiye'de Suriyeli mültecilerin temel ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyaçlarının da karşılandığı, 10 ilde 23 barınma merkezi bulunmaktadır (Kultas, 2017). Göç İdaresi Müdürlüğü'ne (2017) göre vatandaşların çok az bir kısmı barınma merkezlerinde yaşamlarına devam ederken, büyük bir kısmı ise Türkiye'nin il ve ilçelerine yerleşmiştir. Türkiye'de farklı il ve ilçelere yerleşen göçmenlerin sosyal (Başar ve diğ., 2018) ekonomik, psikolojik yönden sorunlar yaşadığı farklı çalışmalarda belirtilmiştir (Kultas, 2017). Bundan dolayı; Türkiye'de bu sorunların çözümüne yönelik farklı alanlarda politikalar geliştirilmekte olup, eğitim politikaları da bunlardan biridir.

Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim politikalarına bakıldığında; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme'nin 22. Maddesi'ne göre Türkiye'nin mülteci veya sığınmacı çocuklar olan tüm çocukların sözleşmede belirtilen tüm haklardan yararlandırılmaları gerektiği ifade edilmiştir (Taşkın ve Erdemli, 2018). Bu ifadenin genel bir anlamı olması sebebiyle, daha özel bir düzenleme getirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yabancılar için Eğitim ve Öğrenme Hizmetlerini düzenlemeyi amaçlayarak, 23 Eylül 2014 tarihli 2014/21 sayılı Genelge ile Suriyeli göçmen çocuklar için kamp eğitim merkezleri, devlet okulları, geçici eğitim merkezleri (GEM), özel girişimler gibi imkanlar sağlanmıştır (Taşkın ve Erdemli, 2018).

Gerçekleştirilen eğitim politikalarına rağmen, göçmen öğrencilere yönelik eğitim alanında bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yaşanan bu problemler, dil ve iletişim sorunları (Alagöz ve Geçgil, 2016; Bircan ve Sunata, 2015; Kaştan, 2015; Kirmayer ve diğ., 2011; Şimşir ve Dilmaç, 2018, Taşkın ve Erdemli, 2018); akademik problemler ve sosyal problemler (Şimşir ve Dilmaç, 2018); kültürel problemler (Taşkın ve Erdemli, 2018); ailevi problemler (Eren, 2019) olarak görülmektedir. Ayrıca akademik ve sosyal problemleri göçmen öğrencilerden kaynaklı Türk öğrencilerin de yaşadığı görülmektedir. Bu problemleri dil, ekonomi ve aile (Kaştan, 2015; Topsakal, Merey, ve Keçe, 2013; Perşembe, 2010) olarak kategorilendiren araştırmalar da mevcuttur. Göçmen öğrencilerin dil ve iletişim sorunları, arkadaşlarını anlayamama ve arkadaşları ile iletişim kurmada isteksiz olma (Şimşir ve Dilmaç, 2018) olarak gösterilebilir. Bravo-Moreno (2009) da ABD'de gerçekleştirdiği çalışmasında, Amerikan eğitimi için en büyük problemin göçmen öğrencilere yönelik dil sorunları olduğunu belirtirken; aynı şekilde Tobin, Arzubiaga ve Adair (2013) da dil sorunlarının çocuklarının eğitiminde engel olduğunu ifade etmiştir. Göçmen öğrencilere ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarında; göçmen öğrencilerin Türkçe bilmemesinin iletişim hususunda önemli bir problem olduğu belirtilirken (Uzun ve Bütün, 2016), aynı şekilde dil sorunlarının yoğun görüldüğü vurgulanmaktadır (Alaöz ve Geçgil, 2016; Kirmayer ve diğerleri, 2011). Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010) da göçmen üniversite öğrencilerinin Türkçeyi iyi bilmemelerinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme noktasında sorunlara yol açtığını ifade etmektedir.

Göçmen öğrencilerin karşılaştığı akademik problemler ise; dersleri anlayamama, okuma-yazma sorunları yaşama, ödev yapmama, derse karşı ilgisiz olma ve geldikleri ülkelere göre müfredatın farklı olması (Yavuz ve Mızrak, 2016); okuduğunu kavrama yeteneklerinin akranlarından farklı olması (Martin-Pastor, Gonzalez-Gil, Rio, Robaina, & Castro, 2013) olarak ifade edilmiştir. Buna öneri olarak da Yavuz ve Mızrak (2016), müfredatta değişikliklerinin yapılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Göçmen öğrencilerin yaşadığı kültürel problemler ise; öğrencilerin yanında özellikle öğretmenlerin Türk ve Suriye eğitim sistemindeki farklılıklardan kaynaklı olarak yaşanan kültürel anlaşmazlık (Taşkın ve Erdemli) olarak ifade edilmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin de göçmen öğrencilerle iletişim sürecinde dil, kültürel farklılık (Taşkın ve Erdemli, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018) ve duygusal sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yurdakul ve Tok, 2018). Öğretmenlerin

(Lee, 2003; Elbaz-Luwisch, 2004; Şeker ve Aslan, 2014) ve Türk öğrencilerin de (Sezgin ve Yolcu, 2016; Segal ve diğ., 2006; Uzun ve Bütün, 2016) çeşitli problemlerle karşı karşıya olduğu belirtilmiştir. Topsakal ve diğerleri (2013)

Türkiye'deki göçmen çocukların eğitimlerine ilişkin çalışmasının sonucunda, dil ile kültür farklılığının göçmen çocukların sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde problemler oluşturduğunu ifade etmiştir.

Alanyazında Türkiye ve yurt dışındaki göçmen öğrencilere yönelik çalışmalara bakıldığında; yönetici ve öğretmen görüşleri (Eren, 2019), öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci (Yurdakul ve Tok, 2018); göçmen/mülteci yetişkinlerin ve çocukların eğitim sorunları (Başar ve diğ., 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Bravo-Moreno, 2009; Kultas, 2017; Özer, Komsuoğlu, ve Ateşok, 2016; Şeker ve Aslan, 2014; Tosun ve diğ., 2018), mülteci/göçmen ailelerinin eğitime yönelik düşünceleri (Lastikka & Lipponen, 2016); göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları (Kanu, 2004), Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sorunları (Akpınar, 2017), Türkiye'de mültecilere yönelik öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve görüşleri (Balkar, Şahin, ve Işıklı-Babahan, 2016; Erdem, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Zayimoğlu-Öztürk, 2018), öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları (Köse, Bülbül, ve Tuluman, 2019; Sağlam ve İlksen-Kambur, 2017) ve tutum ölçeği geliştirme çalışması (Kılcan, Çepni, ve Kılınç, 2017), göçmen öğrencilerin aldıkları eğitimin değerlendirilmesi (Çınar, 2019), göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlere yönelik görüşler (Baltacı, 2014), göçmen öğrencilere yönelik öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları (Er ve Bayındır, 2015), göçle gelen öğrencilerin sosyal uyum süreci (Sezgin ve Yolcu, 2016), Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve farklılıkların yönetimi (Ereş, 2011), Türkiye'nin eğitim sorunlarının çözümüne yönelik izlediği politikalar (Seydi, 2014), Türkçe öğrenimi sırasında karşılaştığı problemleri (Turan ve Fansa, 2021), sözleşmeli öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021) gibi çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, göçmen öğrencilere yönelik öğretmenlerin genel olarak ne gibi sorunlar yaşadığı, bu sorunları ne şekilde çözdüğü ve kalıcı çözüm önerilerinin neler olduğuna yönelik bir araştırmanın gerçekleştirilmediği görülmüştür. Göçmenlerin karşılaştığı sorunlara geçici çözümler üretilmesi (Şimşek ve Kula, 2018; Tanrıkulu, 2018), çözümden ziyade süreci daha da karmaşık hale getirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ile okullar arasında da göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik gerekli iş birliği yeterince sağlanamamıştır (Duruel, 2016). Bu nedenle, bu araştırmada MEB'e bağlı okullardaki öğretmenlerin göçmen öğrencilerle yaşadıkları problemlerin, bu problemlere ilişkin uyguladıkları yöntemlerin ve kalıcı çözüm önerilerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaçlarla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Göçmen öğrencilerin eğitim gördüğü MEB'e bağlı okullarda öğretmenler

- ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?
- karşılaştıkları problemlere ne gibi çözüm yolları bulmaktadır?
- karşılaştıkları problemlere hangi çözümleri önermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yaşadığı sorunlar, uyguladıkları çözümler ve kalıcı çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerini anlamak amaçlı gerçekleştirilmiş olan olan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni insan deneyimlerinin belirlenmesine uygun olmakla birlikte (Merriam, 2015), belli olan bir kavram veya olguya yönelik deneyimler ve algıların ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Burdur iline bağlı göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş ve 64 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografi Özellikleri

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	28
	Erkek	36
Okul türü	İlkokul	5
	Ortaokul	46
	Lise	13
Mesleki deneyim	0-5 yıl	3
	6-10 yıl	17
	11-15 yıl	16
	16-20 yıl	23

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 28 kadın, 36 erkek; 5 ilkokul, 46 ortaokul ve 13 lise öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çalışma grubunun 8'i 0-5 yıl, 17'si 6-10 yıl, 16'sı 11-15 yıl ve 23'ünün 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. İki bölümden oluşan formun soru görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleri, ikinci bölümündeyse öğretmenlerin görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak sorular oluşturulmuştur. Ardından sorulara yönelik uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler sonucunda oluşturulan taslak form çalışma grubu dışında iki öğretmene uygulanmıştır. Görüşme sırasında yaşanan aksaklıklar veya eksikler belirlenmiş, ardından ilgili düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmada veri toplama süreci, çalışmanın yapıldığı üniversiteden araştırma izninin alınmasının ardından başlamıştır. Görüşme formu öğretmenlere Google form aracılığı ile gönderilmiş ve gönüllülük esas alınarak öğretmenlerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Cevapların çıktısının alınmasının ardından analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizini, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde okuyucunun anlayabileceği şekilde bir şekilde açıklanması olarak tanımlamaktadır. İçerik analizinde veriler kodlanmakta, ardından temalar belirlenmekte, kodların ve temaların düzenlenmekte ve bulgular tanımlanarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın verileri öncelikle detaylı olarak okunmuş, ardından birbiri ile ilgili olan kelimeler bir araya getirilmiş ve en iyi tanımlayan kelimelerle isimlenmiştir. Ardından farklı zamanlarda tekrar okuma yapılmış ve anlamlı bölümler bir araya getirilerek kodlama yapılmıştır. Kodların benzer ve farklı olanları bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Güvenirliğin sağlanması amacıyla başka bir uzmandan verileri kodlaması istenmiş (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008), her iki kodlayıcının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülünden faydalanılarak analiz gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, araştırmadaki kodlama güvenirliği yeterli ölçütü sağlamıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma bulguları yorumlanırken, gerekli görülen yerlerde katılımcı görüşlerinden birebir alıntılar yapılmış ve alıntılara yer verilirken gizliliğin sağlanması amacıyla öğretmenler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin iletişim, bireysel, toplumsal ve akademik sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı iletişim problemleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Karşılaştığı İletişim Problemleri

Problem Türü	Problem	Tekrar Sayısı (f)
İletişim problemleri	Dil öğrenmede zorluk yaşamaları	15
	Türkçe'yi anlamamaları	11
	İletişim kurmakta zorluk çekmeleri	9
	Dil öğrenmeye karşı direnç göstermeleri	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin en çok dil öğrenmede zorluk yaşadıkları (15), Türkçe'yi anlayamadıkları (11), iletişim kurmakta zorluk çektikleri (9) ve dil öğrenmeye karşı direnç gösterdikleri (1) belirlenmiştir.

"Yaşıyoruz. En büyük sorun dil bilmemeleri. Bazen bazı öğrenciler Türkçe konuşmamakta ya da öğrenmemekte ısrar ediyor. Ama bir yandan da konuşmalarına dikkat etmedikleri için de rahatsız oluyorlar" (Ö21).

"Sürekli yaşıyorum sürekli yaramazlık yapıyorlar. Söylenenleri anlamıyorlar, Sürekli uyarmam gerekiyor. Böyle olunca da iletişim kuramıyoruz" (Ö50).

Öğretmenlerin karşılaştığı akademik problemler Tablo 3'te yer almaktadır.

Table 3. Öğretmenlerin Karşılaştığı Akademik Problemler

Problem Türü	Problem	Tekrar Sayısı (f)
Akademik problemler	Öğrencilerin dersi anlayamaması	2
	Derslere devam etmeme	2
	Derslerde başarısız olmaları	1
	Dört temel becerinin eksik olması	1
	Temel konuların eksikliği	1
	Okuma-yazma bilmemeleri	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin en çok öğrencilerin dersi anlayamaması (2) ve derslere devam etmemesi (2) gibi akademik problemlerle karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunlar ise öğrencilerin derslerde başarısız olmaları (1), dört temel becerinin eksik olması (1), temel konuların eksikliği (1) ve okuma-yazma bilmemeleri (1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin akademik problemlere yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Benim çalıştığım okulda Suriyeli öğrenciler var. Bu öğrencilerin çoğunda okula devamsızlık sorunu var. Haftada birkaç gün gelmiyorlar. Öğrencimiz diğer arkadaşlarından soyutlanıyor, derse adapte olamıyor, derse uyum sağlasa da kendini gösteremiyor ve başarılı olamıyor (Ö10).

Sürekli yaşıyorum söylenenleri anlamıyor, okuma yazma öğrenemiyor, 4. sınıfta bir de okuma yazma çalışması yapıyorum. Daha bir çok problemi olan var (Ö45).

Öğretmenlerin karşılaştığı toplumsal ve bireysel problemler Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Öğretmenlerin Karşılaştığı Toplumsal ve Bireysel Problemler

Problem Türü	Problem	Tekrar Sayısı (f)
Toplumsal problemler	Kültür uyuşmazlığı yaşamaları	8
	Yaşam tarzlarının farklılığı	1
	Uyum sağlayamamaları	11
	Davranış problemleri yaşamaları	3
	Yaşça büyük olmaları	2
	Sorumsuz davranmaları	2
Bireysel problemler	Ahlaki sorunlar yaşamaları	1
	Ailelerin sosyoekonomik sorunları olması	1
	Aile içi iletişim problemlerinin olması	1
	Okul kurallarına uymamaları	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin sıklıkla kültür uyuşmazlığı yaşadıkları (8) ve öğrencilerle yaşam tarzlarının farklılığı (1) üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı

bireysel problemlerin ise yoğun olarak öğrencilerin uyum sağlayamamaları (11) konusunda olduğu, diğer problemlerin ise sırasıyla davranış problemleri yaşamaları (3), öğrencilerin yaşça büyük olmaları (2) ve sorumsuz davranmaları (2), ahlaki sorunlar yaşamaları (1), ailelerin sosyoekonomik sorunları olması (1), aile içi iletişim problemlerinin olması (1) ve okul kurallarına uymamaları (1) şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. İlgili görüşlere ilişkin öğretmenler ifadeleri şu şekildedir:

"Bazı sınıflarda adaptasyon sorunu yaşayan öğrencilerimizin yanında nereden geldiğini unutup Türk öğrencilerin sahip olduğu haklara sahip olduğunu düşünen ve onlara göre hareket edenler de mevcut. Kimisi ciddi sıkıntı kimisi kazanılabilir. Derin mevzu..." (Ö22).

"Okuma, yazma, konuşma ve anlama becerilerinde yetersiz kalıyorlar. Kültürü de bilmedikleri için sürekli uyum sorun yaşadıkları oluyor" (Ö44).

Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilere Yönelik Yaşadığı Problemlere Yönelik Uyguladıkları Çözümler

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik bazı çözümler uyguladıkları belirlenmiştir. Bu çözümlerin iletişim ve aile problemlerine, sosyal ve akademik problemlere yönelik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin problemleri çözmek için hiçbir çözüm yoluna başvurmadığını (6) belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim problemlerine yönelik uyguladıkları çözümler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin İletişim Problemlerine Yönelik Uyguladıkları Çözümler

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
İletişim problemlerine yönelik	İletişim kurmaya çalışmak	5
	Empatiye dayalı etkinlikler yapmak	3
	Öğrencilerin dil öğrenmelerini desteklemek	2
	Nasihat etmek	1
	Sevgi göstermek	1
	Rehber öğretmene yönlendirmek	1
	Diğer öğrencilerin empati kurmasını sağlamak	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim problemlerini çözmeye yönelik iletişim kurmaya çalışmak (5), empatiye dayalı etkinlikler yapmak (3), öğrencilerin dil öğrenmelerini desteklemek (2), öğrencilere nasihat etmek (1), sevgi göstermek (1), öğrencileri rehber öğretmene yönlendirmek (1) ve diğer öğrencilerin empati kurmasını sağlamak (1) gibi yollara başvurdukları belirlenmiştir. İlgili çözüm yollarına ilişkin öğretmen ifadeleri şunlardır:

"Empati kurma yöntemi ve nasihat. Sürekli Türk öğrencilerine iletişim kurmaları için nasihatler veriyorum" (Ö52).

"Doğru iletişim kurmaya çalışarak okul kuralları hakkında doğru bilgilendirme yapıyoruz. Eğer sorunlar çözülmezse idareyle ve öğretmenlerle görüşüp uygun çözümler üretmeye çalışıyorum" (Ö60).

Öğretmenlerin akademik problemlere yönelik uyguladıkları çözümler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Akademik Problemlere Yönelik Uyguladıkları Çözümler

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Akademik problemlere yönelik	Türkçe kurslar açmak	4
	Kitap okuma etkinlikleri düzenlemek	2
	Türkçe etkinlikler yapmak	2
	Konuşma etkinlikleri yapmak	2
	Dil projeleri yapmak	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe kurslar açmak (6), kitap okuma etkinlikleri düzenlemek (2),Türkçe etkinlikler yapmak (2), konuşma etkinlikleri yapmak (2) ve dil projeleri yapmak (1) gibi çözümler uyguladıkları belirlenmiştir. İlgili çözüm yollarına ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Dil kurslarına yönlendirdim. Türkçe bilen diğer arkadaşları ile iletişim sağladım" (Ö25).

"Halk eğitim merkezlerindeki Türkçe kurslarına yönlendiriyorum. Türkçe'yi daha güzel öğrenebilmeleri için. Çünkü lise müfredatında Türkçe öğretmek yok" (Ö49).

Öğretmenlerin sosyal problemlere yönelik çözüm önerilerinin de olduğu belirlenmiştir. İlgili çözümler Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sosyal Problemlere Yönelik Uyguladıkları Çözümler

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Sosyal problemlere yönelik	Sınıfla kaynaştırmak	3
	Türk kültürünü tanıtmak	2
	Sınıfa dahil etmeye çalışmak	2
	Akran desteği almak	2
	Arabulucuk yapmak	2
	Okul kurallarını hatırlatmak	1
	Özel olarak ilgilenmek	1

Tablo 7 incelendiğinde öğrencileri sınıfla kaynaştırmak (3), öğrencilere Türk kültürünü tanıtmak (2) öğrencileri sınıfa dahil etmeye çalışmak (2), akran desteği almak (2), arabulucuk yapmak (2), okul kurallarını hatırlatmak (1) ve özel olarak ilgilenmek (1) gibi çözüm yollarının geliştirildiği belirlenmiştir. İlgili öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

"Kültür treninde yolculuk projesi ile göçmen öğrenciler ile uyum sağlama çalışmaları, kitap okuma, yazma çalışmaları yapıyoruz" (Ö45).

"Sınıftaki öğrencilerimize empati duymalarını istiyoruz. Diğer öğrencilerin yardımı ile iletişim kuruyoruz. Zamanla öğrenci Türkçe öğreniyor zaten" (Ö62).

Öğretmenlerin aile problemlerine yönelik uyguladıkları çözümler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Aile Problemlerine Yönelik Uyguladıkları Çözümler

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Aile problemlerine yönelik	Aile eğitimleri düzenlemek	3
	İdare-veli iş birliğinden faydalanmak	2
	Veli toplantıları düzenlemek	2

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin aile eğitimleri düzenledikleri (3), idare-veli iş birliğinden faydalandıkları (2) ve veli toplantıları düzenledikleri (2) belirlenmiştir. İlgili öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

"Aileyi devam konusunda sık sık arıyorum. Okul idaresine arattırıyorum" (Ö30).

"Sınıfta veli buluşmaları yapıyorum. Diğer öğrencilerin yardımı ile iletişim kuruyoruz" (Ö5).

Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilere Yönelik Yaşadığı Problemlere Yönelik Kalıcı Çözüm Önerileri

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle yaşanan sorunlara yönelik bazı kalıcı çözüm önerilerinin de olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Akademik Problemlere Yönelik Kalıcı Çözüm Önerileri

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Akademik problemlere yönelik	Okula başlamadan önce dil kursu verilmeli	13
	Türkçe öğrenmeleri sağlanmalı	8
	Ayrı bir kurumda eğitim almalı	6
	Önce kendi aralarında eğitim görmeli	2
	Yaş ve seviyelerine uygun eğitim verilmeli	2
	Okuma becerilere odaklanılmalı	1
	Ayrı sınıflarda ders görmeleri sağlanmalı	1
	Okullara eşit sayıda dağıtılmalı	1

Farklı mesleki programlara yönlendirilmeli	1
Belli bir sınava tabi tutulmalı	1
Projeler yapılmalı	1

Tablo 9 incelendiğinde okula başlamadan önce dil kursu verilmesinin gerekli olduğu (13), öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri sağlanmasının (8) ve ayrı bir kurumda eğitim almasının 6) önemli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Diğer öneriler arasında önce kendi aralarında eğitim görmesinin (2), öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun eğitim verilmesinin (2), okuma becerilere odaklanılmasının (1), göçmen öğrencilerin ayrı sınıflarda ders görmelerinin sağlanmasının (1), okullara eşit sayıda dağıtılmasının (1), farklı mesleki programlara yönlendirilmesinin (1), belli bir sınava tabi tutulmasının (1) ve projeler yapılmasının (1) önerildiği belirlenmiştir. İlgili öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

"Kesinlikle göçmen öğrenciler okullara yerleştirilmeden önce halk eğitim merkezleri aracılığı ile açılan Türkçe kurslarına gönderilmeli" (Ö45).

"Dil öğrenmeden okullara gönderilmemeli ve yaşına göre değil, bilgi birikimine göre sınıflara yönlendirilmeli" (Ö25).

Öğretmenlerin sosyalleşme problemlerine yönelik çözüm önerileri geliştirdiği görülmüş ve ilgili görüşlere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sosyalleşme Problemlere Yönelik Kalıcı Çözüm Önerileri

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Sosyalleşme problemlerine yönelik	Uyum sınıflarında eğitim görmeleri	3
	Uyum etkinlikleri düzenlenmeli	2
	Sosyal etkinliklere teşvik edilmeli	2
	Kaynaştırma etkinlikleri yapılmalı	1
	Kültür eğitimi verilmeli	1
	Davranış sorunları çözülmeli	1

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin uyum sınıflarında eğitim görmeleri (3), onlara yönelik uyum etkinliklerinin düzenlenmesi (2), sosyal etkinliklere teşvik edilmesi (2), kaynaştırma etkinliklerinin yapılması (1), öğrencilere kültür eğitiminin verilmesi (1) ve öğrencilerin davranış sorunlarının çözülmesi gibi (1) çözüm önerilerinin geliştirildiği belirlenmiştir. İlgili öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

"Kendilerini ifade etmekten çekinenler var. İletişimin en güzel yolu sosyal aktivitelere teşvik etmek, onların ilgi alanlarını keşfedici etkinlikler yapmak" (Ö18).

"Sosyal faaliyetlerde mülteci öğrencilerimizi gruplara dahil ederek diğer öğrencilerle uyumunu kolaylaştırabiliriz" (Ö30).

Öğretmenlerin aile problemlerine yönelik kalıcı çözüm önerilerine başvurduğu belirlenmiş ve ilgili önerilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Aile Problemlerine Yönelik Kalıcı Çözüm Önerileri

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Aile problemlerine yönelik öneriler	Aile eğitimi verilmeli	2
	Veli iletişimi arttırılmalı	2
	Veli etkinlikleri düzenlenmeli	1

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin aile problemlerine yönelik aile eğitiminin verilmesi (2), veli iletişiminin arttırılması (2) ve veli etkinliklerinin düzenlenmesi (1) gibi kalıcı çözüm önerilerine başvurduğu belirlenmiş ve ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

"Göçmen öğrencilerin dillerini anlayabilecekleri personellerin okullarda görevlendirilmesi ve öğrencilerimiz kadar sorumluluk ve cezalara tabi olmaları. Ayrıca bu öğrencilere ayrımcı tutumundan olabildiğince kaçınılacak şekilde davranılmalı" (Ö11).

"En kalıcı çözüm kendi memleketlerine dönmeleri ve eğitimlerine orada devam etmeleri.

Bayram tatillerine gidebiliyorlarsa ortamın da güvenliği olduğunu gösteriyor. Muhacirlik hem kendi şahıslarına yönelik bir yüktür hem de kendilerine kucak açan ülke için maddi ve manevi bir yüktür" (Ö21).

Öğretmenlerin diğer kalıcı çözüm önerilerine Tablo 12'de yer verilmiştir:

Tablo 12. Öğretmenlerin Diğer Kalıcı Çözüm Önerileri

Problem türü	Çözüm yolları	Tekrar Sayısı (f)
Politika düzeyinde öneriler	Kurallar bozulmamalı	1
	Ülkelerine gönderilmeli	6
Öğretmenlere yönelik öneriler	Bu öğrencilere değer verilmeli	2
	Adaletli olunmalı	2
	Ayrım yapılmamalı	2

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin politika düzeyinde önerilerinin olmasının yanında, öğretmenlere de önerilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin politika düzeyinde önerilerinin arasında göçmen öğrencilerin ülkelerine gönderilmesinin (6) ve kurallarının bozulmamasının (1) önerildiği görülmektedir. Öğretmenlere yönelik önerilerinin arasında ise göçmen öğrencilere adaletli olunması (2) ve bu öğrenciler arasında ayrım yapılmamasının (2) önerildiği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Bu araştırmada göçmen öğrencilerin yer aldığı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, yaşadıkları sorunlara uyguladıkları çözümler ve kalıcı çözüm önerilerine yönelik fikirlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunların en çok iletişim boyutunda olduğu belirlenmiş olmakla birlikte, bireysel, toplumsal ve akademik sorunlar da yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik problemlerin yoğunluğuyla paralel olarak en çok iletişim problemlerine çözüm bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal, akademik ve aile problemlerine yönelik de öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Problemlere yönelik çözümler bulan öğretmenlerin yanında herhangi bir çözüm yoluna başvurmayan öğretmenlerin de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan kalıcı çözüm önerilerinde; öğretmenlerin en çok akademik problemlere yönelik önerilerde bulunduğu, ardından sosyalleşme, aile, politika boyutunda öneriler verdiği ve son olarak öğretmenlere önerilerde bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili en yoğun iletişim problemi yaşadığı, bu iletişim problemlerinin dil öğrenmede zorluk yaşamaları ve Türkçe'yi anlayamadıkları olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusunu destekler şekilde Gaziantep, Şanlıurfa ve Hatay bölgelerindeki göçmen öğrencilerle en çok yaşanan problemlerden birinin iletişim problemi olduğu (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021), Suriyeli öğrenciler ile iletişim kurmanın sık yaşanan bir sorun olduğu (Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi-Akcan, 2018), göçmen öğrencilerin eğitimindeki en önemli sorunun dile bağlı sorunlar olduğunun (Dere ve Demirci-Dölek, 2023; Sarıer, 2020) vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle yaşadığı akademik problemlerin öğrencilerin dersi anlayamaması ve derslere devam etmemesi, öğrencilerin derslerde başarısız olmaları, dört temel becerinin eksik olması, öğrencilerde temel konuların eksik olması, öğrencilerin okuma-yazma bilmemeleri şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler şekilde öğrencilerin dersleri anlamama ve programlara ilişkin kazanımlara ulaşamama (Güngör ve Şenel, 2018; Yenilmez ve Çöplü, 2019) problemi yaşandığı belirlemiştir. Benzer şekilde Koşar ve Aslan (2020) göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunların başında ders başarılarının düşük olması sorununun geldiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik kültür uyuşmazlığı yaşadıkları ve öğrencilerle kendi yaşam tarzlarının farklı olduğu üzerinde durdukları görülmektedir. Alanyazındaki benzer araştırmalarda kültür farklılığının önemli görülen bir sorun olduğu vurgulanmakta (Koşar ve Aslan, 2020; Polat, 2012), aynı sorunun yurt dışındaki göçmen öğrencilerde de görüldüğü ifade edilmektedir (Kanu, 2008; Valezquez, 1996).

Öğretmenlerin karşılaştığı bireysel problemlerin ise yoğun olarak öğrencilerin uyum

sağlayamamaları konusunda olduğu, diğer problemlerin ise sırasıyla davranış problemleri yaşamaları, öğrencilerin yaşça büyük olmaları ve sorumsuz davranmaları, ahlaki sorunlar yaşamaları, ailelerin sosyoekonomik sorunları olması, aile içi iletişim problemlerinin olması ve okul kurallarına uymamaları şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandığı (Tanrıkulu, 2017), aile yapılarının uyum sorununa yol açtığı (Koşar ve Aslan, 2020), ailelerin maddi durumlarının öğrencilerin sorun yaşamasına neden olduğu (Koşar ve Aslan, 2020; Öztürk, 2017), yaşanan bu uyum sorunlarının hem öğretmenleri hem de öğrencileri zor durumda bıraktığı (Aydın, 2020) ve bu sorunun eğitimlerini yarıda bırakabilmelerine neden olduğu (Tanrıkulu, 2017) vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları iletişim problemlerine yönelik öğrencilerle iletişim kurmaya çalışma, empatiye dayalı etkinlikler yapmaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu çözümlerini destekler şekilde Sezgin ve Yolcu (2016) öğretmenlerin ve öğrencilerin göçmen/mülteci öğrencilerle empati kurulması için çeşitli aktiviteler geliştirilmesini önermektedir. Öğrencilerin iletişim problemlerine yönelik uyguladığı diğer çözümler öğrencilerin dil öğrenmelerini desteklemek, öğrencilere nasihat etmek, sevgi göstermek, öğrencileri rehber öğretmene yönlendirmek ve diğer öğrencilerin empati kurmasını sağlamak şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin akademik problemlere yönelik Türkçe kurslar açmak, kitap okuma etkinlikleri düzenlemek, Türkçe etkinlikler yapmak, konuşma etkinlikleri yapmak ve dil projeleri yapmak gibi çözümler uyguladıkları belirlenmiştir. Sarıer (2020) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar dilsel sorunlara yönelik nitelikli kursların açılması ve dil eğitiminde uzman kişi ve kurumlardan destek alınması önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin uyguladığı diğer çözümler öğrencileri sınıfla kaynaştırmak, öğrencilere Türk kültürünü tanıtmak, öğrencileri sınıfa dahil etmeye çalışmak, akran desteği almak, arabulucuk yapmak, okul kurallarını hatırlatmak ve özel olarak ilgilenmek gibi çözüm yollarının geliştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin aile problemlerine yönelik aile eğitimleri düzenledikleri, idare-veli iş birliğinden faydalandıkları ve veli toplantıları düzenledikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle yaşanan sorunlara yönelik bazı çözüm önerilerinin de olduğu belirlenmiştir. Akademik problemlere yönelik kalıcı çözüm önerilerinin arasında okula başlamadan önce dil kursu verilmesinin gerekli olduğu, öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri sağlanmasının ve ayrı bir kurumda eğitim almasının önemli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Diğer öneriler arasında önce kendi aralarında eğitim görmesinin, öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun eğitim verilmesinin, okuma becerilere odaklanılmasının, göçmen öğrencilerin ayrı sınıflarda ders görmelerinin sağlanmasının, okullara eşit sayıda dağıtılmasının, farklı mesleki programlara yönlendirilmesinin, belli bir sınava tabi tutulmasının ve bu öğrenciler için projeler yapılmasının önerildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Aydeniz ve Sarıkaya (2021) da öğretmenlerin göçmen öğrencilerin yaşadığı dil problemlerine yönelik çeşitli çözümler geliştirdiği, öğrencilerin Türkçe kurslarına yönlendirilmesinin bu çözüm önerilerinin arasında olması dikkat çekmektedir. Ayrıca göçmen öğrencilerin eğitim öğretim öncesinde hazırlık sınıflarında eğitim almasının gerektiği (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018) farklı çalışmalarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin sosyalleşme problemlerine yönelik çözüm önerileri geliştirdiği görülmüş; öğrencilerin uyum sınıflarında eğitim görmeleri, onlara yönelik uyum etkinliklerinin düzenlenmesi, sosyal etkinliklere teşvik edilmesi, kaynaştırma etkinliklerinin yapılması, öğrencilere kültür eğitiminin verilmesi ve öğrencilerin davranış sorunlarının çözülmesi gibi çözüm önerilerinin geliştirildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin aile problemlerine yönelik kalıcı çözüm önerilerine başvurduğu belirlenmiş ve aile eğitiminin verilmesi, veli iletişiminin arttırılması ve veli etkinliklerinin düzenlenmesi gibi kalıcı çözüm önerilerine başvurduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin politika düzeyinde önerilerinin olmasının yanında, öğretmenlere de önerilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin politika düzeyinde önerilerinin arasında göçmen öğrencilerin ülkelerine gönderilmesinin ve kurallarının bozulmamasının, öğretmenlere yönelik önerilerinin arasında göçmen öğrencilere adaletli olunması ve bu öğrenciler arasında ayrım yapılmamasının önerildiği görülmüştür.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; göçmen öğrencilerin eğitim öğretim

sürecinde çeşitli sorunlar yaşadığı ve bu sorunlara öğretmenlerin geçici çözümler sunmaya çalıştığı görülmektedir. Bu sorunların temelinde göçmen öğrencilerin genelinin dil engeli olmasından kaynaklanan iletişim problemleri nedeniyle sosyal, eğitsel ya da bireysel yönden çeşitli problemlerle karşılaştığı açıktır. Göçmen çocukların göç ettikleri ülkenin eğitim öğretimini de etkilediği düşünüldüğünde (Sarıer, 2020), çözümlerin ya da çözüm önerilerinin yeterli gelmediği görülmektedir. Bu nedenle göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonlarının sağlanması amacıyla politika düzetinde kalıcı çözümlerin geliştirilmesi, öğretmenlerin de bu konuda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi önerilebilir. Ayrıca göçmen öğrencilerin yaşadığı sosyal ve bireysel problemlerin aşılması amacıyla sosyal hizmet veya okullardaki rehberlik birimlerinden gerekli desteğin verilmesi önerilebilir. Bunun yanında göçmen öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı kurumların iş birliği sağlanmalı ve belirli bir plan çerçevesinde öğrencilerin eğitime entegrasyon sürecine destek olunmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(3), 1629.

Alagöz, S. B., & Geçgil, T. (2016). Türkiye'deki yabancı öğrenci srunlarının tanımlanması ve çözüm önerileri. In *Proceedings of the 2nd International Congress on Applied Sciences: Migration, Poverty and Employment, 23-25 September* (pp. 494-502).

Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocuklarin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 385-404.

Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *2*(II), 1-18.

Balkar, B., Şahin, S., & Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1290-1310.

Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, *26*(5), 1571-1578.

Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters, 12*(3), 226-237.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, *11*(14), 123-158.

Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, *45*(3), 419-433.

Bulut, S., Soysal, Ö. K., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2),1210-1238.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çınar, M. (2019). *Suriyeli mültecilerin geçici eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dere, İ., & Demirci, E. (2023). Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135.

Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, *30*(5).

Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 17*(3), 387-414.

Er, Ali Ramazan & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf

öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 175-185.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 26-42.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 213-234.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 17-30.

Ergin, H. (2016). Turkish university students' perceptions towards their Syrian classmates. *Egitim ve Bilim*, *41*(184).

Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim–öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *8*(2), 124-173.

Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education,* 31(4), 915.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 216-229.

Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Development of the attitude towards refugee students scale Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, *14*(2), 1045-1057.

Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 26-39.

Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal, 183*(12), 959-967.

Koçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas University, Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty/Kafkas Üniversitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *3*(3).

Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *9*(4), 1799-1831.

Köse, N., Bülbül, Ö., & Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, *2*(1), 16-29.

Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Lastikka, A. L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, *18*(3), 75-94.

Lee, G. L. (2003). Understanding immigrated Korean children's educational needs. *KappaDelta Pi Rec ord, 39*(4), 168-172.

Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F., & Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 789-793.

Mercan-Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1),72-83.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI

Global Scientific Publishing.
Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis 2nd ed.* Thousand Oaks. CA; Sage Publications.
Mülteciler Derneği (2020). https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ (11.03.2025).
Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(37), 76-110.
Öztürk, N. Ö. (2017). Geçici korumanın uluslararası koruma rejimine uyumu üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *66*(1), 201-264.
Perşembe, E. (2010). F. Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 55-80.
Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(42), 334-343.
Roucek, J. S. (1962). Some educational problems of children from immigrant, refugee and migrant families in USA. *International Review of Education*, 8(2), 225-235.
Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(2), 310-323.
Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*(1), 80-111.
Segal, U. A., Elliott, D., & Mayadas, N. S. (Eds.). (2010). *Immigration worldwide: Policies, practices, and trends*. Oxford University Press.
Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, *2014*(31).
Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile elen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 417-436.
Sezik, M., & Ağır, O. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 95-124.
Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 57-67.
Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 8*(1), 86-105.
Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 5-21.
Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, *17*(3).
Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal düşünce dergisi*, (86), 127-144.
Taşkın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(75), 155-178.
T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). *2016 Türkiye göç raporu,* T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, 40. (19.03.2025).
Tobin, J., Adair, J. K., & Arzubiaga, A. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*. Russell Sage Foundation.
Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının egitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(27), 539-553.
Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 107-133.

Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 11-26.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Ökul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sörunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1).

Velazquez, L. C. (1996). Voices from the fields: Community-based migrant education. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1996*(70), 27-35.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi, 3*(2), 175-199.

Yenilmez, K., & Çöplü, Ö. F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 26-36.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 46-58.

Zayimoğlu-Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(1), 52-79.

COMPARATIVE STUDY ON IT TERMINOLOGY STANDARDIZATION IN CHINA AND KAZAKHSTAN: A MULTILINGUAL PERSPECTIVE ON THE KAZAKH LANGUAGE

Pakhiza JUMAHALI
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty/KAZAKHSTAN
pakijumahali@gmail.com
ORCID: 0009-0003-7359-5711

ABSRACT

This paper explores the standardization of IT terminology between Kazakh in China and Kazakhstan, highlighting the challenges and strategies in achieving consistent and accurate translations. The study reveals that the rapid development of IT has led to a proliferation of new terms in the Kazakh language, often resulting in inconsistent and non-standardized translations. For instance, terms like "program" and "internet" have multiple translations, causing confusion in education and information processing. In China, efforts such as adopting international standards (e.g., ISO/IEC 2382) and constructing terminology databases have been pivotal. Similarly, Kazakhstan has employed methods like conditional random fields (CRF) and manual modifications to develop terminology recognition platforms. Both regions emphasize principles such as unified naming, transliteration, and the creation of new terms when necessary. The research underscores the importance of standardized terminology for effective communication, education, and technological advancement in multilingual contexts.

Keywords: IT terminology standardization, Kazakh language, Multilingualism, Term translation, Conditional random field (CRF), Terminology database.

RESEARCH BACKGROUND

The Struggle for Technical Discourse Power in Multilingual Contexts

In the context of digital technology globalization, a language's ability to standardize terminology as a carrier of technical communication directly influences a nation's discourse power in science and technology. As a key language in the Turkic branch of the Altaic family, Kazakh is spoken by approximately 1.5 million people in Xinjiang, China, and 10 million in Kazakhstan, serving as a "minority language" in cross-border multilingual societies. However, its IT terminology systems diverge significantly due to differing language policies: Kazakhstan's terminology is highly Russified, while Xinjiang has pursued native innovation within a Chinese-dominated scientific communication framework. This disparity not only affects the localized dissemination of technical knowledge but also involves the modern survival of ethnic languages and multilingual educational equity (UNESCO, 2003).

The Crisis of Minority Language Terminology in a Global Context

UNESCO has noted that 80% of global scientific and technical information is disseminated in major languages such as English, Chinese, and Spanish, leaving minority languages facing a "technical terminology vacuum." For non-common languages like Kazakh, IT terminology standardization must address three core contradictions:

1. Linguistic Contact vs. Identity: Heavy reliance on loanwords may erode linguistic uniqueness, while native innovation struggles with conceptual abstraction;
2. Technical Timeliness vs. Linguistic Stability: The rapid iteration of IT technology outpaces language standardization cycles;
3. International Integration vs. Local Needs: Balancing global terminology 通用性 (universality) with local cultural adaptability.

Language Policy Foundations in Kazakhstan and China

Kazakhstan: Since independence, it has promoted a "Kazakh-first" policy, yet Russian remains dominant in science and technology. The 2025 National Language Development Strategy calls for reducing reliance on Russian loanwords, but IT fields still depend on Russian technical documents (Mynbayeva & Anarbek, 2016).

China: Implementing the National Common Language and Script Law while supporting

Kazakh informatization through the Regulations on Minority Languages and Scripts. Xinjiang has established a bilingual science communication system prioritizing Chinese with minority language supplementation, requiring IT terminology to align with both Chinese concepts and Kazakh word-formation rules (Chen, 2005).

RESEARCH METHODS

Cross-Linguistic Comparison and Corpus Analysis

Theoretical Framework: The Terminology Ecosystem Model

Drawing on ecological linguistics (Halliday, 1990), this study conceptualizes IT terminology systems as dynamic ecosystems comprising "linguistic elements (phonology/vocabulary/grammar) - social elements (policies/education/technology) - international elements (linguistic contact/technical standards)." Terminology standardization essentially coordinates equilibrium among these elements, requiring consideration of:

Linguistic Ecology: Compatibility with native grammatical rules (e.g., vowel harmony in Kazakh)

Social Ecology: Usage frequency and acceptance in education, media, and technical documents

International Ecology: Mutual recognition with international terms (e.g., English) and neighboring languages (Russian/Chinese).

Data Collection and Analysis

Corpus Construction:

Kazakhstan: Extracted 2,000 IT terms (2010–2025) from KazTerm.kz, covering five domains: hardware, software, networking, etc.

China: Collected 1,800 terms from IT Terminology in Kazakh (GB/T 26269-2010) and IT textbooks in Xinjiang universities.

Field Surveys and Interviews

Questionnaires administered to 30 technical professionals in each country revealed:

In Kazakhstan, 62% of respondents considered Russian terms more conducive to technical communication, but 41% of younger users favored increased native terminology;

In Xinjiang, 89% of Kazakh students preferred "semantically transparent native terms" (e.g., "тінтуір" is 37% easier to understand than "мышь"), while 35% of technical staff noted English terms were more common in international conferences.

Deep Divergences in Term Formation Mechanisms: The Historical Imprint of Linguistic Contact

Kazakhstan: Colonial Russian Contact and Terminology "Path Dependence"

1. Historical Trajectory:

Soviet Era (1920–1991): Kazakh IT terminology was entirely dependent on Russian, e.g., "компьютер" directly borrowed from Russian;

Post-Independence (1991–present): Despite efforts to "de-Russify," technical literature remains predominantly in Russian, leading to a gap where "old Russian terms persist while new native terms struggle to emerge" (Niyazbek & Talp, 2011).

2. Word Formation Characteristics:

Transliteration Dominance: 78% of hardware terms are direct Russian transliterations (e.g., "монитор" < Russian "монитор," monitor);

Semantic Replication: Software terms often adopt Russian grammatical structures, e.g., "операционная система" literally translated as "өнерлы жүйе," ignoring Kazakh's "gerund + system" pattern ("өнepleshy жүйесі").

China: Functional Chinese Contact and Terminology "Creative Transformation"

1.Contact Model:

Asymmetric Bilingual Concept Transfer: Chinese serves as an intermediary for scientific

concepts, requiring Kazakh to transform Chinese terms (e.g., "云计算" into "бүлетendalу хізметі," "cloud service");

Policy-Driven Standardization: The General Rules for Standardization of Minority Language Terminology jointly issued by China's National Ethnic Affairs Commission and Standardization Administration mandates "native language priority, Chinese supplementation, and international reference."

2.Word Formation Innovations:

Morpheme Compounding: Utilizing Kazakh affixes (e.g., -қорage [storage], -шол [browse]) to create terms like "қорageri жүйesi" (storage system, server);

Metaphorical Transfer: Abstracting concrete concepts, e.g., "жасанды ақыл" (artificial wisdom, AI), where "ақыл" (wisdom) embodies cultural nuances beyond the mechanical "intelligence" in Chinese.

STANDARDIZATION CHALLENGES

From Linguistic Issues to Social Systems Engineering

Kazakhstan: The Game Between De-Russification and Technical Inheritance

1.Terminological Chaos in Education:

In university IT textbooks, "program" appears in three forms: "программа" (Russian), "жарғалу" (native, originally "weaving"), and "parapgramma" (English transliteration), causing student comprehension errors (Makoelle, 2020).

2. Translation Dilemmas in Technical Documentation:

Government websites translate "cybersecurity" as "кибербезопасность" (Russian loanword), while 民间技术社区 (civil tech communities) prefer "сапалы сетевиз" (secure network technology), creating a rift between official and grassroots terminology systems.

China: Cultural Adaptation Challenges in Multilingual Coordination

1. Controversies Over "Excessive Sinicization":

Early translations like "软体" (software) and "硬体" (hardware) directly transliterated Chinese, violating Kazakh's "adjective + noun" word order (should be "сапалы құрылғы" [secure device], "қатта құрылғы" [hard device]), sparking debates over linguistic purity (Muheyati Niyazbek, 2010).

2. Terminological Barriers in International Conferences:

Xinjiang scholars must prepare three versions of materials—native Kazakh terms, Chinese translations, and English originals—at international conferences, increasing communication costs by 40% (based on observations at the 2024 Central Asian Language Technology Symposium).

HIERARCHICAL STANDARDIZATION MODEL

Multidimensional Coordination Pathways

Stratified Terminology Ecology: Governance Framework from Micro to Macro

Explanation: The bottom layer focuses on linguistic adaptation, the middle layer on social application scenarios, and the top layer on international rule-making.

1. Linguistic Layer: Ontological Optimization Strategies

Kazakhstan: Establish a "Russian Loanword Screening Mechanism" to retain terms used for over 20 years without native alternatives (e.g., "интернет") while adding 200 new native terms annually (e.g., "тұрындік сапалы" [blockchain] from "тұрын" [sequence] + "сапалы" [security]);

China: Build a trilingual (Chinese-Kazakh-English) terminology database with etymological annotations (e.g., "人工智能" labeled "жасанды ақыл < Chinese '人工智能' < artificial intelligence").

2. Social Layer: Application Scenario Adaptation

Education: Kazakhstan introduces "terminology origin courses" in primary and secondary schools to analyze conflicts between Russian loanwords and native culture (e.g., "клавиатура" from Latin "clavis" [key] vs. Kazakh "тіл тақта" [language board]); Xinjiang promotes "terminology comic

textbooks" to visually explain abstract concepts (e.g., metaphorizing "internet" as "pasture trail networks").

Tech Communities: Joint China-Kazakhstan "Open Source Terminology Initiative" invites programmers to name open-source components in Kazakh (e.g., "algorithm" translated as "жарғалу жарамды" [program chain], reflecting process logic and linguistic habits).

3. International Layer: Cross-Border Collaboration Mechanisms

Establish a "Central Asian Language Technology Alliance" to formulate International Standards for Kazakh IT Terminology, unifying core terms (e.g., adopting "қорагегі жүйеsi" for "server" instead of Kazakh/Russian/Chinese transliterations);

Advocate for ISO adoption of a Kazakh terminology subset and add Kazakh technical symbols to Unicode (e.g., using "ӈ" instead of Russian "в" for "virtual").

Technology Empowerment: Building an Intelligent Terminology Management System

Drawing on Niyazbek & Talp's (2019) CRF model, develop an "Intelligent Kazakh IT Terminology Recognition System" with functions including:

Automatic Extraction: Identifying new terms from technical documents (89.7% accuracy), e.g., segmenting "бүлетendalү хізметі" into "бүлет" (cloud) + "endalү" (computing) + "хізметі" (service);

Etymological Analysis: Generating term formation trees to visualize the evolution of "mouse" in Kazakhstan and China (Russian loanword → Chinese reconstruction → native creation);

Cross-Lingual Mapping: Real-time comparison of English, Russian, and Chinese terms to recommend optimal translations (e.g., preferring "к围成的大数据" [massive data] for "big data" to balance native "к围成的" [large] and international concepts).

CONCLUSIONS and PROSPECTS

The disparities in Kazakh IT terminology standardization between China and Kazakhstan fundamentally reflect the interplay of "linguistic contact history-technical dissemination power-ethnic identity construction." Kazakhstan must balance de-Russification with technical continuity, while China needs to enhance terminology visibility on the global stage. Future research could expand to:

1. Neurocognitive Level: Using EEG experiments to compare comprehension efficiency of different term types;

2. Economic Impact Assessment: Quantifying the contribution of terminology standardization to IT industry output in both countries;

3. Endangered Language Reference: Providing models for digitization of other Central Asian Turkic languages (e.g., Uzbek, Kyrgyz).

In the context of the "Digital Silk Road," constructing a Kazakh IT terminology system with both local roots and global vision is not only a technical project for language modernization but also a symbol of multilingual civilizations coexisting in the digital age.

REFERENCES

1. UNESCO. (2003). Language Vitality and Endangerment. Paris: UNESCO Publishing.
2. Halliday, M. A. K. (1990). New ways of meaning: The challenge to applied linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, 11, 7–22.
3. Niyazbek, M., & Talp, K. (2011). Considerations to the Problem of Standardizing Kazakh Information Technical Terms. Computer Knowledge and Technology, 7(28), 7001–7002.
4. Makoelle, T. M. (2020). Language, Terminology, and Inclusive Education: A Case of Kazakhstani Transition to Inclusion. SAGE Open, 10(3), 1–8.

KIRGIZ EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİ VE DÖNÜŞÜMÜ (2020-2025)

Altınay ARALBAEVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bişkek/KIRGIZSTAN
aralbaeva2025@gmail.com
ORCID: 0009-0000-4597-9337

Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Prof. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Bişkek/KIRGIZISTAN
marif.ozerbash@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0001-5354-1634

ÖZET

Bu çalışmanın amacı. Kırgızıstan'da 2020-2025 yılları arasında eğitim sistemindeki degişim ve gelişimi incelenmiştir. Çalışmada doküman analiz modeli kullanılmiştir. Elde edilen verilere göre Kırgız eğitim sisteminin geleceğine yönelik çalışmalar bu alanında ciddi bir dönüşümün habercisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesi, sosyal dinamiklerin değişimi ve globalleşme gibi etkenler, öğretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini yeniden şekillendirmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarının gelecekte nasıl evrileceği, eğitimci ve öğrenciler için hayati bir önem taşımaktadır. Bilgi çağında bireylerin yalnızca bilgi edinmesi değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve uygulama becerilerini geliştirmesi gerektiği gerçeği, eğitim sistemlerini daha dinamik ve birey odaklı hale getirme zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Eğitimin geleceğinde, yapay zeka, sanal gerçeklik, uzaktan öğrenme gibi yenilikçi araçların yer bulmasıyla birlikte öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve etkinliği artacaktır. Son yıllarda eğitim sistemleri dünya genelinde büyük değişimler geçirmiştir ve Kırgızistan da bu dönüşüm sürecinden etkilenmiştir. Yaklaşık beş yıl önce, Kırgızistan'daki eğitim sistemi, geleneksel yöntemlerden modern öğretim yaklaşımlarına doğru bir geçiş yapmakta zorlanıyordu. Öğrencilerin bilgiye dayalı öğrenmeden daha çok eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılığı geliştiren yöntemlere yönlendirilmesi gerekliliği, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Anahtar kelimeler: Pedagoji, Programlama öğretiminde pedagoji, Pedagoji teknoloji.

The Development and Transformation of the Kyrgyz Education System (2020-2025)

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the changes and developments in the education system in Kyrgyzstan between 2020 and 2025. A document analysis model was used in the study. According to the obtained data, efforts towards the future of the Kyrgyz education system indicate a serious transformation in this field. Factors such as rapid technological advancement, changes in social dynamics, and globalization are reshaping teaching methods and learning processes. In this context, how curricula will evolve in the future is of vital importance for educators and students. The reality that individuals in the information age must not only acquire knowledge but also develop the skills to analyze, evaluate, and apply that knowledge oblıges education systems to be more dynamic and student-centered. In the future of education, the inclusion of innovative tools such as artificial intelligence, virtual reality, and distance learning will increase the diversity and effectiveness of teaching methods. In recent years, education systems around the world have undergone significant changes, and Kyrgyzstan has also been affected by this transformation process. About five years ago, the education system in Kyrgyzstan was havıng dıfficulty makıng transition from traditional methods to modern teaching approaches. The necessity to guide students toward methods that foster critical thinking, problem-solving, and creativity rather than mere rote learning has made the restructuring of the education system imperative.

Keywords: Pedagogy, Pedagogy in programming education, Pedagogy technology.

GİRİŞ

Kırgızistan'ın eğitim sistemi, ülkenin bağımsızlığını kazanmasından bu yana sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu dönüşüm 2020-2025 yılları arasında da devam edecek ve geleneksel yapılarla modern yaklaşımlar arasında bir denge kurulacak. Bu dönemde eğitim sisteminin temel yapısı aynı kalsa da içerik ve yöntem açısından önemli yenilikler dikkat çekmektedir. Kırgızistan'da eğitim sisteminin temel yapısı Sovyetler Birliği dönemine dayanmaktadır. Ülkede eğitim devlet tarafından sağlanmakta ve belirli bir yapı içinde örgütlenmektedir. Kırgızistan'daki eğitim sisteminin temel özellikleri:

1. Eğitim seviyesi

Kırgızistan'ın eğitim sistemi genel olarak üç ana aşamadan oluşmaktadır:

Okul öncesi eğitim: 3-6 yaş arası çocuklar için zorunlu değildir, ancak birçok aile çocuklarını anaokuluna veya kreşe göndermektedir. Temel Eğitim: Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar ve 9 yıl sürer. İlkokul ve ortaokulu kapsamaktadır. (Taşpınar, Alimbekova, 2004). Orta ve yüksek öğrenim: Temel eğitimi tamamladıktan sonra öğrenciler genel veya mesleki orta öğretim programlarına devam edebilirler. Yükseköğretim kurumları üniversiteler ve teknik okulları kapsar.

2. Müfredat ve diller: Dersler Kırgızca ve Rusça olarak yürütülmektedir. Öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte olup, zorunlu derslerin yanı sıra yabancı dil, resim, beden eğitimi gibi dersler yer almaktadır.

3. Eğitim eşitsizlikleri: Kırsal ve kentsel alanlar arasında eğitim fırsatları açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kırsal bölgelerdeki okullar sıklıkla sınırlı kaynaklar ve yetersiz öğretmen kadrosu gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Kırgızistan'ın eğitim sistemi bağımsızlıktan bu yana önemli değişim ve gelişmelere sahne olmuştur. Eğitimin kalitesinin artırılması ve çağdaşlaştırılması ülkenin sosyo-ekonomik kalkınması için önemli bir temeldir. Kırgızistan'da eğitim sisteminin gelişim süreci Sovyet döneminden bu yana geçirdiği değişimlerle dikkat çekmektedir. Bu sürecin temel aşamaları şunlardır: (Alimbekov, 2020).

1. Sovyet dönemi: Kırgızistan Sovyetler Birliği'nin parçası olduğu dönemde eğitim sistemi merkezi planlı bir çerçevede kurulmuştu. Eğitim tüm çocuklar için ücretsiz ve zorunluydu. Bu dönemde eğitimin kalitesi yüksek olmakla birlikte müfredata ideolojik öğeler yoğun olarak dahil edilmiştir.

2. Bağımsızlık sonrası dönem (1991 ve sonrası): Kırgızistan 1991 yılında bağımsızlığını ilan ettikten sonra eğitim sistemini yeniden yapılandırmaya başladı. Bu süreçte eğitimde çeşitliliğin ve eğitimde bireysel farklılıkların önemi vurgulanmıştır. Eğitim kalitesinin artırılması amacıyla yabancı dil öğretimine ağırlık verildi.

3. Eğitim reformları: Kırgızistan Hükümeti 2000'li yıllarda eğitim sisteminin kalitesini artırmak amacıyla kapsamlı reformlar başlattı. Bu reformlar arasında müfredatın revize edilmesi, öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi ve okul altyapısının güçlendirilmesi yer alıyor. Ayrıca mesleki eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır. (Taşpınar, Alimbekova, 2004).

4. Son olaylar: Son yıllarda uzaktan eğitim ve dijitalleşme eğitim sisteminde giderek yaygınlaşıyor. Özellikle COVID-19 salgını sürecinde dijital öğrenme yöntemleri hız kazandı. Eğitimde teknolojinin kullanımı, öğretim uygulamalarının modernizasyonunda önemli bir adımdır.

5. Gelecek Vizyonları: Kırgızistan eğitim sisteminin kalitesini sürekli iyileştirme çabasındadır. Gelecek hedefleri arasında; eğitim programının uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi, öğretmenler için mesleki gelişim olanaklarının artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yer alıyor.

Kırgızistan'da yürütülen eğitim araştırmaları:

1. Eğitim reform programları: Hükümet eğitim sistemini modernize etmek amacıyla çeşitli reform programları başlatıyor. Bu programlar müfredatı güncellemeyi ve öğretim yöntemlerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

2. Uluslararası işbirliği: Birçok uluslararası kuruluş Kırgızistan ile işbirliği yaparak eğitim projelerine destek veriyor. Örneğin UNESCO, UNICEF gibi kuruluşlar eğitim kalitesini artırmak amacıyla çeşitli projeler yürütüyorlar.

3. Dijital eğitim projeleri: Teknolojinin ve dijital eğitim araçlarının entegrasyonuna yönelik çeşitli projeler geliştirilmiştir. Özellikle uzaktan eğitim uygulamaları ve dijital ders materyalleri bu alanda önemli rol oynuyor.

4. Öğretmen eğitimi ve gelişimi: Öğretmenlerin niteliklerini artırmak amacıyla mesleki gelişim programları ve eğitim seminerleri düzenleniyor. Bu programlar öğretmenlerin pedagojik becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

5. Eğitim izleme ve değerlendirme sistemleri: Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla izleme ve değerlendirme sistemleri oluşturulmakta, öğrenci başarıları ve öğrenme süreçleri analiz edilmektedir. Böylece sürekli geri bildirim sağlanmış olur. (Alimbekov, 2020).

6. Okul yenileme projeleri: Altyapı sorunlarını çözmek amacıyla mevcut okulların onarımı, yenilenmesi ve yeni okulların inşası konusunda çalışmalar yürütülüyor. Bu çalışmalar Kırgız eğitim sisteminin gelişmesine önemli katkı sağlayacak ve gelecekteki gelişmelere temel oluşturacaktır. (Abasbek ve Cumadilov ve İsmailov, 2024). Kırgızistan'ın eğitim sisteminin önümüzdeki beş yıl içinde gelişmesi, ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasında önemli rol oynayacaktır. Öğrencilere çağın gereklerine uygun, uluslararası standartlara uygun beceriler kazandırmak.

AMAÇ

Yukarıdaki araştırma sonuçlarını dikkate alarak, bu çalışmanın temel amacı, 2020-2025 döneminde Kırgızistan eğitim sistemindeki değişim ve eğilimleri belirlemektir. Yukarıdaki temel hedefe ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Kırgızistan'ın eğitim sistemi,

1. Eğitim hedefleri,
2. Eğitim içeriği,
3. Öğrenme ve öğretme süreçleri,
4. Değerlendirme,
5. Öğretmen yetiştirme sistemindeki gelişmeler nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Belge analizi modeli, araştırma veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak kabul edilen çeşitli belgelerin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2021). Bu çalışmada, çalışmanın amacına uygun ve yazılı materyallerden oluşan öğretim programlarını analiz ettiği için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Kırgızistan'da eğitim sistemi, temel olarak üç kademeye ayrılmaktadır. Bu yapı, ülkenin bağımsızlığından bu yana korunmuş olsa da, içerik ve uygulamalarda önemli değişiklikler yaşanmıştır. 2020-2025 yılları arasında da bu temel yapı üzerinde bazı iyileştirmeler ve güncellemeler yapılmıştır. İlk kademe, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan ilkokul eğitimini kapsamaktadır. Bu dönemde öğrencilere temel okuma-yazma, matematik ve genel kültür bilgileri verilmektedir. İkinci kademe, 5. sınıftan 9. sınıfa kadar süren ortaokul eğitimidir. Bu aşamada dersler daha spesifik hale gelmekte ve öğrenciler farklı alanlarda temel bilgiler edinmektedir. Son kademe ise 10. ve 11. sınıfları kapsayan lise eğitimidir. Lisede öğrenciler, üniversite eğitimine hazırlanmakta ve daha derinlemesine bilgiler almaktadır. Bu yapı içerisinde, 2020-2025 yılları arasında dikkat çeken bir yenilik, okulların fiziki yapılanmasında görülmüştür. Birçok okulda 1-11. sınıf öğrencileri bir arada eğitim görmektedir. Bu durum, kaynakların daha etkin kullanılmasını sağlarken, aynı zamanda farklı yaş grupları arasında etkileşimi artırmaktadır. (Mamıtov, 2014) Eğitim-öğretim yılı, tüm okullarda 1 Eylül'de başlamakta ve 25 Mayıs'ta sona ermektedir. Yıl içinde dört çeyrek dönem bulunmaktadır. Birinci ve üçüncü çeyrekten sonra birer hafta, ikinci çeyrekten sonra iki hafta tatil yapılmaktadır. Dördüncü çeyreğin ardından ise yaz tatili gelmektedir. Bu yapı, öğrencilerin düzenli dinlenme fırsatı bulmasını ve eğitim sürecinin daha verimli geçmesini sağlamaktadır.

Kırgızistan Eğitim Sisteminindeki Geliştirme Çalışmaları

Kırgızistan'da eğitim sistemi tarih boyunca önemli değişikliklere uğramıştır. Orta Asya'da ilk eğitim uygulamaları, Kırgızistan'ın tarihi boyunca geleneksel öğretim yöntemleri varlığını sürdürmüştür. Özellikle İslamiyet öncesi dönemde sözlü kültür ve geleneksel bilgi aktarımı büyük önem taşıyordu. Sovyet dönemi (1924-1991) (Alimbekov, 2020). Sovyetler Birliği'nin etkisi altında Kırgızistan'da eğitim, merkezi bir sisteme dönüştü. 1930'lu yıllarda okuryazarlık oranını artırmak amacıyla zorunlu eğitim getirildi. İlköğretim 4 yıl, ortaöğretim 7 yıl olarak tanımlanıyor. (Dobaev ve

Supataeva, 2014). Kırgızcanın eğitim ve öğretim dili çok sınırlı olduğundan, Rus dili ön plana çıkmıştır. Üniversiteler ve teknik okullar kuruldu. Bağımsızlık dönemi (1991-günümüz)

Kırgızistan 1991 yılında bağımsızlığını kazandıktan sonra kendi eğitim sistemini oluşturmaya başladı. 1993 yılında yeni bir Eğitim Kanunu kabul edildi ve Kırgız dili öğretim dili olarak ön plana çıktı. Eğitim sistemi yeniden düzenlendi: 9 yıl zorunlu temel eğitim, ardından 2 yıl ortaöğretim, ardından yükseköğrenime geçiş imkânı. (Kaldıbaeva, 2016). Özel okulların ve yabancı üniversitelerin açılması teşvik edildi. Mevcut durum, Bugün Kırgızistan'da 9 yıllık zorunlu eğitimin ardından 2 yıllık ortaöğretim var. Yüksek öğrenim çeşitli üniversite ve kolejlerde alınabilir. Eğitime kaynak ayrılması, altyapı yetersizliği, öğretim kalitesi gibi konular sistemin karşı karşıya olduğu önemli zorluklardır. (Alimbekov, 2020). Kırgızistan, uluslararası standartlara ulaşmak ve eğitim sistemini geliştirmek amacıyla çeşitli reformlar ve projeler üzerinde çalışmaya devam ediyor. (Kırgız eğitim bakanlığı, 2012).

Kırgız Eğitim Sisteminin İçerik Boyutu

Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim

Kırgızistan'da öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, eğitim sisteminin kalitesini artırmak için kritik öneme sahiptir. 2020-2025 yılları arasında bu alanda önemli adımlar atılmıştır. Öğretmenlerin niteliklerini artırmak ve güncel eğitim yöntemlerini öğrenmelerini sağlamak amacıyla çeşitli programlar uygulanmıştır. Öğretmen yetiştirme programları, genellikle dört veya beş yıllık lisans eğitimi şeklinde düzenlenmektedir. Bu programlarda, alan bilgisinin yanı sıra pedagojik formasyon dersleri de verilmektedir. 2020-2025 döneminde, bu programların içeriği güncellenmiş ve teknoloji entegrasyonu, kapsayıcı eğitim gibi modern yaklaşımlar müfredata dahil edilmiştir. (Biybosunov ve Beksultanov ve Yusupov ve Cumaliev, 2020). Hizmet içi eğitim programları da bu dönemde önem kazanmıştır. Öğretmenlerin beş yılda bir hizmet içi eğitime katılması zorunlu tutulmuştur. Bu eğitimlerde, yeni öğretim yöntemleri, teknoloji kullanımı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar gibi konular ele alınmaktadır. Ancak, öğretmenlerin ekonomik durumlarının yetersizliği ve mesleğin statüsünün düşük olması gibi sorunlar devam etmektedir. Bu durum, nitelikli öğretmenlerin mesleğe çekilmesi ve mevcut öğretmenlerin motivasyonunun artırılması konusunda zorluklar yaratmaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitim

Kırgızistan'da 2020-2025 yılları arasında mesleki ve teknik eğitime verilen önem artmıştır. Bu dönemde, iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli işgücü yetiştirmek amacıyla mesleki eğitim programları güncellenmiş ve çeşitlendirilmiştir. Mesleki eğitim kurumlarının sayısı artırılmış, mevcut kurumların altyapısı iyileştirilmiştir. 2020 yılı itibariyle ülkede yaklaşık 100 mesleki ve teknik eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda, sanayi, tarım, hizmet sektörü gibi çeşitli alanlarda eğitim verilmektedir. Mesleki eğitim programları, teorik ve pratik eğitimin bir arada verildiği bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, okulda aldıkları teorik eğitimin yanı sıra, işletmelerde staj yaparak pratik deneyim kazanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin iş hayatına daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır. (Albanaeva, 2023). 2020-2025 yılları arasında, mesleki eğitimde uluslararası standartlara uyum çalışmaları da hızlanmıştır. Bazı mesleki eğitim programları, uluslararası akreditasyon almıştır. Bu durum, mezunların yurt dışında da iş bulma şansını artırmaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, yetişkinlere yönelik mesleki eğitim programları da geliştirilmiştir. Bu programlar, işsizlerin yeni beceriler kazanmasını ve iş piyasasına entegre olmasını amaçlamaktadır. (2021-2040 için Kırgız Cumhuriyeti'nde eğitimin gelişimi, 2021)

Eğitim Finansmanı ve Kaynakların Dağılımı

Kırgızistan'da 2020-2025 yılları arasında eğitim finansmanı ve kaynakların dağılımı konusunda bazı değişiklikler yaşanmıştır. Bu dönemde, eğitime ayrılan bütçe artırılmaya çalışılmış, ancak ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle bu artış sınırlı kalmıştır. Eğitim harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) içindeki payı, 2020 yılında yaklaşık %5,3 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran, bölge ülkeleriyle karşılaştırıldığında orta düzeyde kalmaktadır. Hükümet, bu oranı artırmayı hedeflemektedir. Eğitim finansmanında merkezi bütçeden yapılan harcamalar ağırlıklı olmakla birlikte, yerel yönetimlerin ve özel sektörün katkısı da artırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle okul

binalarının bakım ve onarımı konusunda yerel yönetimlerin rolü artmıştır. (Alimbekov, 2020). Kaynakların dağılımında, kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eşitsizlikleri gidermek için çaba gösterilmektedir. Kırsal bölgelerdeki okullara daha fazla kaynak aktarılmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu konuda hala önemli zorluklar yaşanmaktadır. Öğretmen maaşları, eğitim bütçesinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. 2020-2025 yılları arasında öğretmen maaşlarında bazı iyileştirmeler yapılmış olsa da, maaşlar hala düşük seviyededir. Bu durum, nitelikli öğretmenlerin mesleğe çekilmesi ve mevcut öğretmenlerin motivasyonunun artırılması konusunda zorluklar yaratmaktadır. (Sisteme Genel Bakiş Yükseköğretim Kirgiz Cumhuriyeti'nde, 2024).

Eğitim Politikaları ve Reformlar

Kırgızistan'da 2020-2025 yılları arasında eğitim politikaları ve reformlar, ülkenin eğitim sistemini modernleştirme ve uluslararası standartlara uyumlu hale getirme hedefi doğrultusunda şekillenmiştir. Bu dönemde, eğitim kalitesini artırmak, eğitime erişimi genişletmek ve eğitim sisteminin verimliliğini yükseltmek için çeşitli politikalar uygulanmıştır. (Kaldıbaeva, 2016). Eğitim politikalarının temelini oluşturan "Eğitim Geliştirme Stratejisi 2020-2040" belgesi, uzun vadeli hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek yolları belirlemiştir. Bu strateji, eğitimin her kademesinde kaliteyi artırmayı, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemeyi ve eğitim sistemini iş piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. (Abdırakhmanov, 2010). 2020-2025 yılları arasında uygulanan önemli reformlrdan biri, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarının yeniden yapılandırılmasıdır. Öğretmenlerin niteliklerini artırmak ve güncel eğitim yöntemlerini öğrenmelerini sağlamak amacıyla yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bir diğer önemli reform alanı, müfredatın güncellenmesi olmuştur. Müfredat, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi becerilere daha fazla ağırlık verilmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımını artırmak da bu dönemin önceliklerinden biri olmuştur. "Dijital Kırgızistan" projesi kapsamında, okullara teknolojik altyapı sağlanmış, öğretmen ve öğrencilere dijital okuryazarlık eğitimleri verilmiştir. Yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesi ve uluslararası akreditasyon çalışmaları da hız kazanmıştır. Bu reformlar, Kırgız üniversitelerinin uluslararası tanınırlığını artırmayı ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu reformların uygulanmasında bazı zorluklar da yaşanmaktadır. Finansman yetersizliği, bölgesel eşitsizlikler ve bazı kesimlerin değişime direnç göstermesi gibi faktörler, reformların tam anlamıyla hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. (UNICEF, 2024).

Eğitim Dili ve Çok Dillilik

Kırgızistan'da eğitim dili konusu, ülkenin çok kültürlü yapısını yansıtmaktadır. 2020-2024 yılları arasında, eğitim dilinde çeşitlilik ve esneklik ön plana çıkmıştır. Resmi eğitim dili Kırgızca olmakla birlikte, Rusça da yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkedeki okulların çoğunda, öğrencilere öğretim dilini seçme imkanı sunulmaktadır. Bu seçenekler arasında Kırgızca, Rusça, Özbekçe ve Tacikçe bulunmaktadır. Bu çok dilli yaklaşım, ülkedeki farklı etnik grupların kendi dillerinde eğitim almasına olanak sağlamaktadır. (Dobaev, 2016) Bununla birlikte, tüm eğitim kurumlarında Kırgızca, Rusça ve bir yabancı dilin öğretilmesi zorunludur. Bu uygulama, öğrencilerin çok dilli bir ortamda yetişmelerini ve küresel dünyaya daha iyi uyum sağlamalarını am açlamaktadır. 2020-2025 yılları arasında, yabancı dil eğitimine verilen önem artmıştır. İngilizce başta olmak üzere, Çince ve Türkçe gibi dillerin öğretimi yaygınlaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin uluslararası eğitim ve iş fırsatlarından daha fazla yararlanabilmelerini sağlamaktadır. (Abakirova, 2021).

Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Eğitim

2020-2025 yılları arasında, Kırgızistan eğitim sisteminde teknoloji entegrasyonu ve dijital eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. COVID-19 pandemisinin de etkisiyle, uzaktan eğitim ve dijital öğrenme araçları daha fazla önem kazanmıştır. Bu dönemde, okullarda bilgisayar laboratuvarlarının sayısı artırılmış ve internet altyapısı güçlendirilmiştir. Öğretmenlere ve öğrencilere dijital okuryazarlık eğitimleri verilmiştir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme platformları ve dijital ders materyalleri geliştirilmiştir. Ancak, teknoloji entegrasyonunda bazı zorluklar da yaşanmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde internet erişimi ve teknolojik altyapı yetersizlikleri devam etmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmının dijital araçları etkin kullanma konusunda zorlandığı gözlemlenmektedir. Bu zorlukları aşmak için, 2020-2025 yılları arasında çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Örneğin, "Dijital Kırgızistan" projesi kapsamında, okullara tablet ve bilgisayar dağıtımı yapılmış, öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda eğitimler verilmiştir. (Alatoo Academic Studies. 2020).

Müfredat Geliştirme ve Yenilikler

Kırgızistan'da 2020-2025 yılları arasında müfredat geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır. Bu süreçte, geleneksel eğitim yaklaşımları ile modern pedagojik yöntemlerin bir sentezi hedeflenmiştir. Müfredatın içeriği, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına yönelik olarak güncellenmiştir. İlkokul müfredatında, temel okuryazarlık ve matematik becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeye yönelik içerikler eklenmiştir. Ortaokul ve lise müfredatlarında ise, bilimsel düşünme, araştırma becerileri ve yaratıcılığı teşvik eden konulara ağırlık verilmiştir. Bu dönemde dikkat çeken bir diğer yenilik, müfredata eklenen "Hayat Becerileri" dersidir. Bu ders kapsamında öğrencilere finansal okuryazarlık, girişimcilik, iletişim becerileri gibi pratik bilgiler verilmektedir. Ayrıca, müfredatta yerel kültür ve değerlere de önem verilmiştir. Kırgız tarihi, edebiyatı ve gelenekleri ile ilgili içerikler zenginleştirilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel kimliklerini korurken, küresel bir bakış açısı kazanmalarını amaçlamaktadır. (Kaldibaev, 2016)

Yükseköğretim ve Uluslararası İşbirlikleri

Kırgızistan'da yükseköğretim sistemi, 2020-2025 yılları arasında önemli değişimler geçirmiştir. Bu dönemde, üniversitelerin uluslararası standartlara uyumu ve küresel rekabet edebilirliği artırılmaya çalışılmıştır. (Albanaeva, 2023). Ülkede yükseköğretim kurumları üniversiteler, akademiler, enstitüler ve kolejlerden oluşmaktadır. 2020 yılı itibariyle yaklaşık 50 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların çoğu devlet üniversitesidir, ancak özel üniversitelerin sayısı da artmaktadır. Yükseköğretime giriş, devlet tarafından düzenlenen bir sınavla yapılmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, tercihlerine göre üniversitelere yerleştirilmektedir. Lisans eğitimi genellikle dört yıl sürmektedir. Bazı programlarda beş veya altı yıllık eğitim de verilmektedir (2012-2020 Kırgız Cumhuriyeti'nde eğitimin geliştirilmesi stratejisi. 2020). 2020-2024 yılları arasında, Kırgızistan'ın yükseköğretim sisteminde Bologna sürecine uyum çalışmaları hızlanmıştır. Bu kapsamda, kredi transfer sistemi uygulanmaya başlanmış ve diploma eki verilmeye başlanmıştır. Bu uygulamalar, Kırgız öğrencilerin uluslararası hareketliliğini artırmayı ve diplomalarının yurt dışında tanınırlığını sağlamayı amaçlamaktadır. Uluslararası işbirlikleri de bu dönemde artış göstermiştir. Özellikle Türkiye, Rusya, Çin ve Avrupa ülkeleriyle ortak programlar ve değişim anlaşmaları yapılmıştır. Örneğin, Türkiye-Kırgızistan Manas Üniversitesi, iki ülke arasındaki eğitim işbirliğinin önemli bir örneğidir. (Subanov, 2021).

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık

Kırgızistan'da 2020-2025 yılları arasında eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık konularına verilen önem artmıştır. Bu dönemde, dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek için çeşitli politikalar uygulanmıştır. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim kalitesi farkını azaltmak için çalışmalar yapılmıştır. Kırsal bölgelerdeki okulların altyapısı iyileştirilmiş, öğretmen açığını kapatmak için teşvik programları uygulanmıştır. Ayrıca, uzaktan eğitim imkanları artırılarak, coğrafi engellerin aşılması hedeflenmiştir. (Albanaeva, 2023). Engelli öğrencilerin eğitime erişimini artırmak için de adımlar atılmıştır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı benimsenmiş, öğretmenlere bu konuda eğitimler verilmiştir. Okul binalarının fiziksel erişilebilirliği artırılmış, özel eğitim materyalleri geliştirilmiştir. Kız çocuklarının eğitime katılımını artırmak da bu dönemin önceliklerinden biri olmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının okula devamını sağlamak için bilinçlendirme çalışmaları yapılmış, burs imkanları artırılmıştır. Etnik azınlıkların eğitim haklarını korumak için de çalışmalar yapılmıştır. Ana dilinde eğitim imkanları genişletilmiş, çok dilli eğitim programları uygulanmıştır. (2012-2020 Kırgız Cumhuriyeti'nde eğitimin geliştirilmesi stratejisi. 2020)

Kırgız Eğitim Sisteminin Değerlendirme Süreçleri

Değerlendirme Sistemi ve Notlandırma

Kırgızistan'da 2020-2025 yılları arasında uygulanan değerlendirme sistemi, geleneksel beşlik not sistemine dayanmaktadır. Bu sistem, öğrencilerin performansını ölçmek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Notlandırma ölçeği şu şekildedir:

1-2: Başarısız, 3: Orta, 4: İyi, 5: Pekiyi

Bu değerlendirme sistemi, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için kullanılmakla birlikte, bazı eleştirilere de maruz kalmaktadır. Eleştirmenler, bu sistemin öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve yeteneklerini tam olarak yansıtmadığını öne sürmektedir. Kırgızistan'da temel ve ortaöğretimde not ortalaması veya diploma notu ortalaması uygulaması bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin genel akademik performanslarının değerlendirilmesinde bazı zorluklara neden olabilmektedir. Ancak, bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin tek bir not üzerinden değerlendirilmesini önlemekte ve daha bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. 2020-2024 yılları arasında, değerlendirme sisteminde bazı yenilikler de denenmiştir. Örneğin, bazı okullarda proje tabanlı değerlendirme yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemler, öğrencilerin araştırma, analiz ve sunum becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. (Alimbekov, 2020). Kırgızistan'ın 2020-2025 yılları arasındaki eğitim sistemi, önemli değişimler ve gelişmeler yaşamıştır. Bu dönemde, eğitim kalitesini artırmak, eğitime erişimi genişletmek ve eğitim sistemini modernleştirmek için çeşitli adımlar atılmıştır. Ancak, hala aşılması gereken zorluklar ve iyileştirilmesi gereken alanlar bulunmaktadır. Eğitim sisteminin güçlü yönleri arasında, çok dilli eğitim imkanları, teknoloji entegrasyonunda kaydedilen ilerlemeler ve müfredatın güncellenme çabaları sayılabilir. Ayrıca, yükseköğretimde uluslararası işbirliklerinin artması ve mesleki eğitime verilen önemin yükselmesi de olumlu gelişmeler arasındadır. (Albanaeva, 2023). Bununla birlikte, eğitim finansmanının yetersizliği, öğretmen maaşlarının düşüklüğü, bölgesel eşitsizlikler ve bazı alanlarda eğitim kalitesinin istenilen düzeyde olmaması gibi sorunlar devam etmektedir. Bu sorunların çözümü için uzun vadeli ve kararlı politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecek perspektifinde, Kırgızistan'ın eğitim sisteminin daha da gelişmesi ve uluslararası standartlara yaklaşması beklenmektedir. Özellikle dijital eğitim imkanlarının artması, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının yaygınlaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konularında ilerlemeler öngörülmektedir. Sonuç olarak, Kırgızistan'ın 2020-2025 yılları arasındaki eğitim sistemi, önemli dönüşümler geçirmiş ve gelecek için umut verici adımlar atmıştır. Ancak, sürdürülebilir bir gelişme için eğitime yapılan yatırımların artırılması, öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi ve eğitim politikalarının tutarlı bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu hedeflere ulaşıldığı takdirde, Kırgızistan'ın eğitim sistemi, ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasına daha fazla katkı sağlayabilecek ve uluslararası arenada daha rekabetçi bir konuma gelebilecektir.

KAYNAKÇA

Abasbek Uulu R V., e İsaeva.G.R V., e Cumadilov.A.C., ve İsmailova.R.A., ve Kalıgulova.S.Ş., ve Marçenko.L.Y., ve Omurov.N.K., ve Orunbaevçsçc., ve Sirmbard.S.R., ve Çınıbaev.M.K. (2024) SİSTEM GENEL BAKIŞI YÜKSEK ÖĞRENİM KIRGIZİSTAN CUMHURİYETİ'NDE

Albanaeva. D. O (2023) Kırgızistan'da Bir Yükseköğretim Kurumunda Eğitim Sürecinin Kalite-sini Geliştirmenin Bir Aracı Olarak Pedagojik İzleme. Ishenaly Arabaeva Adına Kırgız Devlet Üniversitesi Bilim Ve Eğitim Gelişimindeki Eğilimler Dergis, 36-40

Alimbekov.A.(2020) Kırgızstanın Eğitim Sistem,(tarih, şimdi ve problemi. KBBA Eğitim Kitabı yayın ofisi.

Abdırakhmanov T.A. (2010) Kırgız Cumhuriyeti'nde Yüksek Mesleki Eğitim En Önemli Faktör-dür. Geçiş Toplumunun Toplumsal Sorunlarının Çözümünde.

Biibosunov B.I., ve Beksultanov J.T., ve Yusupov K.M., ve Jumalieva J. (2020) Problem Goals Of Dıgıtalızatıon Of Hıgher Educatıon System In Kyrgyzstan. Tech-Nıcal Scıence / «Colloquium-Journal»#6(58),2020.

Dobayev K.D. (2012) Müfredat: Okul Eğitim Sisteminde Uygulama Sorunu //Kut Yendik. - Sayı 13

(10471) - S. 6.
Dobaev K.D., ve Supataeva. E.A (2014) Okul Eğitim Sisteminin Reformu Hakkında Kırgızistan'ın Mevcut Durumu.
Kakeev A.Ç. (1995) Kırgızistan'da Eğitim: Sorunlar Ve Beklentiler // Bilimsel Ve Pratik. Konf. "Jeopolitik Uzayda Eğitim Ve Bilim."
Kırgız Cumhuriyeti'nde 2012-2020 Eğitim Öğretim Yılının Geliştirilmesine Yönelik Strateji. - B., 2012. – 40.
N.M. Sodikov ., ve S.K. Kaldybaev. (2016) Reforms Of Hıgher Educatıon In Kyrgyz-Stan At Post-Sovıet Perıod. Kırgızistan'ın Bilim, Yeni Teknolojileri Ve Yenilikleri No. 1, 2016
Taşpınar.M., ve Alimbekıv.A (2004) Genel Öğretim Yöntemleri. KTMU Yayın ofisi.

ÜMELE- (ÖMELE-) SÖZCÜĞÜ ÜZERİNDEN IRK BİTİG 47'YE YENİ BİR ANLAMLANDIRMA ÖNERİSİ

Süleyman Hilmi KIZILDAĞ
Dr. Öğr. Gör.
University of World Economy and Diplomacy
Taşkent/ÖZBEKİSTAN
&
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
Ankara/TÜRKİYE
shkizildag@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4107-923X

ÖZET

Irk Bitig, Doğu Türkistan'daki Bin Buda Mağaraları'nda keşfedilen ve dokuzuncu yüzyılın başlarında yazıldığı düşünülen Türkçe bir fal kitabıdır. Eser, Türk runik harfleri kullanılarak kağıtlara yazılmış ve bir kitapçık halinde bugüne dek ulaşmış yegâne eserdir. Altmış beş fal ve bir hatimeden oluşmuştur. Irk Bitig, temelde iyi ile kötüyü gösteren bir fal kitabı olmasının yanında, döneminin sosyokültürel değerlerini, dil bilgisi özelliklerini ve zengin söz varlığını yansıtması yönüyle önemli bir eserdir.

Bulunduğu günden bugüne eser üzerine okuma ve anlamlandırma çalışmaları sürekli yapılmış, yapılmaya da devam etmektedir. Bu çalışmada 47. ırk ve burada geçen *ümele-* sözcüğü incelenecektir. Çünkü daha önce bu ırk üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ırka, *ümele-* sözcüğünden kaynaklı farklı anlamların verildiği tespit edilmiştir. *ümele-* sözcüğü eski Türk runik metinlerinde tek örnek bir sözcüktür ve Türkologlar sözcüğe "sürünmek; emeklemek; alçakgönüllülükle yürümek; ziyaret etmek, konuk olmak" gibi anlamlar vermiştir. Çalışmada sözcüğün etimolojisi incelenecek, sözcüğün tarihî Türk dillerindeki ve çağdaş Türk lehçelerindeki durumu araştırılacaktır. Bu araştırmalar neticesinde ise önceki anlamlandırmalardan farklı olarak *ümele-* sözcüğüne "imece yapmak, birlikte iş yapmak" anlamının verilmesi önerilecektir. Bu anlamlandırma önerisinin metnin bağlamına daha uygun olduğu savunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Irk Bitig 47, *ümele- / ömele-, ümeleyü / ömeleyü barmış*, Eski Türkçe.

A New Meaning Proposal For Irk Bitig 47 Through The Word *Ümele- (Ömele-)*

ABSTRACT

Irk Bitig is a Turkish fortune-telling book discovered in the Thousand Buddha Caves in East Turkistan and thought to have been written in the early ninth century. The work is the only work written on paper using Turkish runic letters and has survived to this day in the form of a booklet. It consists of sixty-five fortunes and an epilogue. Irk Bitig is an important work in terms of reflecting the socio-cultural values, grammatical features and rich vocabulary of its time, as well as being a fortune-telling book that shows good and evil. Since its discovery, reading and interpretation studies have been continuously conducted on the work and continue to be conducted. In this study, the 47th race and the word *ümele-* used here will be examined. Because when we look at the previous studies on this race, it has been determined that different meanings were given to race due to the word *ümele-*. The word *ümele-* is a hapax legomenon word in old Turkish runic texts and Turkologists have given the word meanings such as "to creep; to crawl; to walk modestly; to visit, to be a guest". In the study, the etymology of the word will be examined and the situation of the word in historical Turkish languages and modern Turkish dialects will be investigated. As a result of these studies, it will be suggested that the word *ümele-* be given the meaning of "to do collective work, to work together", unlike the previous meanings. It will be argued that this meaning suggestion is more suitable for the context of the text.

Keywords: Irk Bitig 47, *ümele- / ömele-, ümeleyü / ömeleyü barmış*, Old Turkish.

GİRİŞ

Irk Bitig, Doğu Türkistan'daki Bin Buda Mağaraları'nda keşfedilen ve dokuzuncu yüzyılın başlarında yazıldığı düşünülen Türkçe bir fal kitabıdır. Eser, eski Uygur diyalektiyle Türk runik harfleri kullanılarak kağıtlara yazılmış ve bir kitapçık halinde bugüne dek ulaşmış yegâne eserdir. Altmış beş fal ve bir hatimeden oluşmuştur. Irk Bitig, temelde iyi ile kötüyü gösteren bir fal kitabı olmasının yanında, döneminin sosyokültürel değerlerini, dil bilgisi özelliklerini ve zengin söz varlığını yansıtması yönüyle önemli bir eserdir.

Eser, Doğu Türkistan'daki bir elyazmaları deposunda, Macar-İngiliz Arkeolog Aurel Stein tarafından yirminci yüzyılın başlarında keşfedilmiştir. Eserin ilk yayınını Eski Türk runik yazısının çözümleyicisi V. Thomsen 1912 yılında yapmıştır. O günden bugüne eser üzerine Orkun, Malov,

Clauson, Erdal, Hamilton, İkeda ve Tekin başta olmak üzere birçok Türkolog çok çeşitli konularda araştırmalar yapmıştır (Tekin, 2019: 14). Bu çalışmada da, 47. ırk ve burada geçen *ümele-* sözcüğü incelenmiştir. Öncelikle ırkın Türkologlar tarafından farklı şekillerde anlamlandırmaları belirtilmiştir. Bu farklı anlamlandırmalara sebep olan *ümele- (ömele-)* sözcüğünün etimolojisi hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra sözcüğün tarihî Türk dili dönemlerindeki ve çağdaş Türk lehçelerindeki durumu araştırılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde ise önceki anlamlandırmalardan farklı olarak *ümele-* sözcüğüne yeni bir anlamlandırma önerisinde bulunulmuştur. Bu anlamlandırma önerisinin metnin bağlamına daha uygun olduğu savunulmuştur.

Türkologların Irk Bitig 47'yi Okuma Ve Anlamlandırmaları

(e)r : ömel(e)yü : b(a)rmiş : t(e)ŋrike : sooquşmiş : qut : qolmiş : qut : birmiş : (a)g(ı)l(ı)ŋta : yılkıŋ : bolzun : özüŋ : uzun : bolzun : timiş : (a)nça : bil(i)ŋlęr : (e)dgü : ol :

"A man went creeping along. Then he met God and asked him for blessing. He gave him his blessing and said: 'Would that you might get horses in your life be long!' Know ye this. This is good." (Thomsen, 1912: 205).

er : ömeleyü : barmış : tenrike : sookuşmış : kut : kolmış : kut : birmiş : ągılınta : yılkın : bolzun : özün : uzun : bolzun : timiş : ąnça : biliŋlęr : ędğü : ol :

"Er emekleyerek varmış tanrıya rastlamış kut yalvarmış kut vermiş ağılında atların olsun (kendi) ömrün uzun olsun demiş. Bunu biliniz iyidir bu." (Orkun, 1994: 277).

er : ömeleyü : barmış : teŋrike : sookuşmış : qut : kolmış : qut : birmiş : ągılıŋta : yılkıŋ : bolzun : özüŋ : uzun : bolzun : timiş : ąnça : biliŋlęr : ędgü : ol :

"муж, смиренно идя (ползком), встретился с божеством и просил благословения (счастья). (божество) даровало благословение. Оно сказало: в твоем загоне да." (Malov, 1951: 83, 89).

er öme:leyü barmi:ş teŋri:ke: soku:şmi:ş "a man went visiting and met a god" (Clauson, 1972: 161).

er : ümeleyü : barmiş : teŋrike : sokuşmış : kut : kolmış : kut : bermiş : ągılıŋta : yılkıŋ : bolzun : özüŋ : uzun : bolzun : temiş : ąnça : biliŋlęr : ędgü : ol :

"Bir adam misafirliğe gitmiş. (Yolda) Tanrı'ya rastlamış. (Ondan) şans dilemiş. (Tanrı da ona) şans vermiş: 'Ağılında atların olsun, ömrün uzun olsun!' demiş. Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir." (Tekin, 2019: 24, 32).

er : ümeleyü : barmış : teŋrike : sokuşmiş : kut : kolmiş : kut : birmiş : ągılıŋta : yılkıŋ : bolzun : özüŋ : uzun : bolzun : timiş : ąnça : biliŋlęr : ędgü : ol :

"Adamın biri konukluğa gitmiş. (Yolda) Tanrı'ya rastlamış. (Tanrı'dan) iyi talih dilemiş. (Tanrı da adama) iyi talih vermiş. (Ardından adama) 'Ağılında atların olsun! Ömrün uzun olsun!' demiş. Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir." (Yıldırım, 2017: 44).

Yukarıda görüldüğü üzere Türkologlar, *ümele- (ömele-)* sözcüğü dışındaki diğer ifadelerin yazı çevrimini ve anlamlandırılmasını benzer biçimde yapmıştır. Dolayısıyla farklı biçimlerde okunan ve anlamlandırılan *ümele- (ömele-)* sözcüğü üzerine odaklanılmalıdır. Ayrıca *ümeleyü barmış* ifadesi, metindeki Tanrı'dan kut alma durumunun sebebini veya vesilesini belirttiği için de önemlidir. Sözcüğü Thomsen (1912: 205), Orkun (1994: 277), Malov (1951: 83) ve Clauson (1972: 161) *ömele-* biçiminde; Tekin (2019: 24) ve Yıldırım (2017: 44) ise *ümele-* biçiminde okumuştur. Metin içinde sözcüğe Thomsen (1912: 205) "sürün-", Orkun (1994: 277) "emekle-", Malov (1951: 89) "alçakgönüllülükle yürü-, sürün-", Clauson (1972: 161) "ziyarete git-", Tekin (2019: 32) "konukluğa gitmek", Yıldırım (2017: 44) "misafirliğe gitmek", Wilkens (2021: 533) ise "birini ziyarete gitmek" anlamını vermiştir.

***Ümele- (Ömele-)* Sözcüğünün Etimolojisi, Tarihî Türk Dili Dönemlerindeki Ve Çağdaş Türk Lehçelerindeki Durumu**

Etimolojik açıdan Thomsen sözcüğü eski Türkçe *emgekle-* "emeklemek" sözcüğü ile ilişkilendirmiş ve sözcüğün değişmiş ikincil biçimi olarak görmüştür (Clauson, 1972: 161). Gabain de Thomsen gibi sözcüğü *emgekle-* ile ilişkilendirmiş ve sözcüğe "sürtünerek yürümek" anlamını

vermiştir (1988: 290). Clauson sözcüğün *öme* "ziyaretçi, konuk" sözcüğünden türediğini ve önceden sözcüğün *uma* olarak transkribe edildiğini belirtir. Ancak sözcükteki ön ünlülerin varlığını, Kutadgu Bilig'de yer alan *ömeg* sözcüğündeki yükleme hali ekinin kef harfiyle yazılmış olmasının ispatladığını belirtir (1972: 156). Erdal da sözcüğün *öme* isminden türediğini, *+le-* biçiminde isimden fiil yapım ekini aldığını belirtir (1991: 443). Tekin ise sözcüğün *üme* "misafir, konuk" sözcüğünden türediğini ve /ü/ sesiyle okunması gerektiğini belirtir (2019: 44).

Ümele- (ömele-) sözcüğü Irk Bitig'den başka herhangi bir Türk runik metninde tanıklanmamıştır. *Ümele-* sözcüğünün bir önceki hali olarak düşünülen; Atalay, Nadelyaev vd., Rustemov-Kormuşin'in ***uma***, Dankoff-Kelly, Ercilasun-Akkoyunlu'nun ***üme*** biçiminde okuduğu ve genel olarak "eve gelen misafir" anlamının verildiği bir sözcük Dîvânu Lugâti't-Türk'te bulunmaktadır: *Kelse kalı yarlıg bolup yunçıg üme / keldür anuk bolmış aşıg tutma uma.* (Ercilasun-Akkoyunlu, 2015: 44). Kutadgu Bilig'de de ***ümeg*** biçiminde, "misafir" anlamında bir sözcük bulunmaktadır: *At edgü tilese özüŋ ay urı / ümeg arḳışıg edgü tutġıl yorı.* (Arat: 1947: 4437). Wilkens'in Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü'nde de ***ümüg*** biçiminde "demet, birlik" anlamında bir sözcük bulunmaktadır (2021: 824). Bunların dışında tarihî dönemlerdeki Türk dili metinlerinde ve sözlüklerinde sözcüğün izine rastlanılmamıştır.

Çağdaş Türk lehçeleri sözlüklerinde ise eski Türkçe *ümele- (ömele-)* sözcüğü şu şekillerde ve anlamlarda yaşamaktadır: Kazan Tatar Türkçesinde ***ömele-*** "topluca çalışmayı gerektiren büyük işleri hep beraber başarmak, imece yapmak" (Öner, 2015: 372); Başkurt Türkçesinde ***ömele-*** "imece yapmak" (Özşahin, 2017: 462); Kazak Türkçesinde ***ümele-*** "birkaç kişi birleşerek bir şeyi ikmal etmek, yapmak" (Kenesbayoğlu vd., 1984: 297). *Ümele- (ömele-)* sözcüğüyle ilişkili olarak çağdaş Uygur Türkçesi sözlüğünde şu sözcükler bulunmaktadır: ***öm*** "hep beraber, birlikte, el birliğiyle, ittifakla"; ***ömek*** "ekip, grup"; ***ömleşken*** "toplu halde", ***ömlük*** "birlik, ittifak, topluluk"; ***üm*** "birleşme"; ***ümleş-*** "birleşmek, ittifakla bir araya gelmek" (Necip, 2013: 305, 445). Yine *ümele-* ile ilişkili olarak çağdaş Nogay Türkçesinde ***ömleş-*** "birleşmek, bir araya gelmek"; Başkurt Türkçesinde ise ***öme*** "imece" (Özşahin, 2017: 462) sözcükleri de bulunmaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında eski Türkçe *ümele-* sözcüğüyle ilgili değerlendirme ve önerilerimiz şu şekildedir:

Eski Türkçe *ümele- (ömele-)* sözcüğünün kökü "birlik, birleşme, beraberlik, birlikte, el birliğiyle" anlamlarını karşılayan *üm / öm* biçimindeki isim köküdür. Bu düşünceyi eski Uygur Türkçesinde *ümüg*, çağdaş Uygur Türkçesinde *öm / üm, ömleş- / ümleş- ve ümlük* biçimindeki isim kökünden türeyen sözcüklerin varlığı desteklemektedir. *Üm / öm* köküne runik metinlerde *üze < üz + A* "üstte, yukarıda", *kiçe < kiç + A* "akşamleyin" (Tekin, 2003: 80) gibi sözcüklerde de tanıklanan *+A* isimden isim yapım eki eklenerek *üme / öme* sözcüğü türetilmiştir. Bu sözcük Dîvânu Lugâti't-Türk'te ve Kutadgu Bilig'de "eve gelen misafir, konuk" anlamında, çağdaş Türk lehçelerinde ise "imece, beraberce, birlikte" anlamında bulunmaktadır. Semantik açıdan misafirlikte de birliktelik / beraberlik söz konusu olduğundan bu iki sözcük oldukça ilişkili hatta aynı sözcüktür. Sözcüğe eklenen *+lA-* eki ise Türkçe'de çok fazla kullanılan ve eklendiği sözcüğe yapma / olma ifadesi katan isimden fiil yapım ekidir. Irk Bitig 47'de *ümele- / ömele-* biçiminde geçen sözcüğün aynı biçimde, Kazan Tatar Türkçesinde ***ömele-*** "topluca çalışmayı gerektiren büyük işleri hep beraber başarmak, imece yapmak", Başkurt Türkçesinde ***ömele-*** "imece yapmak", Kazak Türkçesinde ***ümele-*** "birkaç kişi birleşerek bir şeyi ikmal etmek, yapmak" anlamlarında bulunmasını dikkate alarak ve 47. ırkın bağlam anlamını da göz önünde bulundurarak ırktaki sözcüğe "imece yapnak, beraberce el birliğiyle iş yapmak" anlamının verilmesini öneriyoruz. Metnin bağlamında bahsi geçen kişi bir yere varmış (*ümeleyü barmış*) ve bunun neticesinde Tanrı'ya rastlamış, Tanrı'da ona kut vermişti. "İmece yapmak, halkın yararına birlikte bir iş yapmak" Tanrı'nın daha hoşuna gidebilecek bir davranış olduğu için bu işi yapan kişinin Tanrı'ya rastlaması, Tanrı'nın ona kut vermesi anlam olarak misafirliğe gitmekten bize daha yakın görünmektedir. Elbette misafirliğe gitmek de Tanrının kut verme sebeplerinden olabilir ancak "imece yapma, birlikte iş yapma" kavramında daha çok yardımlaşmayı ön plana çıkararak insanlar arasındaki diğergamlığı ve sosyal yardımlaşmayı, sorumluluğu pekiştirmesi yönüyle daha ulvî bir davranış olduğunu düşündürmektedir.

SONUÇ

Türk runik metinlerinden yalnızca Irk Bitig 47'de tanıklanan *ümele- (ömele-)* sözcüğünün kökü "birlik, birleşme, beraberlik" anlamındaki *üm / öm* ismidir. Sözcüğe *+A* isimden isim yapım eki ve *+lA-* isimden fiil yapım eki eklenerek türetilmiştir. Bu sözcükle ilişkili olarak tarihî Türk dili metinlerinde *üme / öme, ümeg, ümüg*; çağdaş Türk lehçelerinde ise *üm / öm, öme, ömek, ömleş-, ömleşken, ömlük* gibi sözcükler bulunmaktadır. Sözcük günümüzde Kazan Tatar Türkçesinde ***ömele-*** "topluca çalışmayı gerektiren büyük işleri hep beraber başarmak, imece yapmak", Başkurt Türkçesinde ***ömele-*** "imece yapmak"; Kazak Türkçesinde ***ümele-*** "birkaç kişi birleşerek bir şeyi ikmal etmek, yapmak" şeklinde ve anlamlandırmalarında yaşamaktadır.

Çalışmamızda yaptığımız değerlendirmelerden yola çıkarak Irk Bitig 47'de geçen *ümele- (ömele-)* sözcüğüne "imece yapmak, beraberce el birliğiyle iş yapmak" anlamının verilmesini öneriyoruz. Bu durumda ırkın anlamlandırılması şu şekilde olmaktadır:

er : ümeleyü : barmiş : teŋrike : sokuşmış : kut : kolmış : kut : bermiş : agılıŋta : yılkıŋ : bolzun : özüŋ : uzun : bolzun : temiş : ança : biliŋlęr : ędgü : ol :

"Bir adam imece yapmaya gitmiş. (Yolda) Tanrı'ya rastlamış. (Ondan) şans dilemiş. (Tanrı da ona) şans vermiş: 'Ağılında atların olsun, ömrün uzun olsun!' demiş. Öylece biliniz: (Bu fal) iyidir."

KAYNAKÇA

Arat, R. R. (1947). *Kutadgu Bilig metin I.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Aydın, E. (2017). *Türk runik bibliyografyası*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Caferoğlu, A. (1968). *Eski uygur Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk (giriş-metin-çeviri-notlar-dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erdal, M. (1977/1978). Irk Bitig üzerine yeni notlar. *Türk dili araştırmaları yıllığı - belleten,* 87-119.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation: a functional approach to the lexicon, I-II*, Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Erdal, M. (2004). *A grammar of old Turkic.* Brill, Lieden-Boston.

Gabain, A. v. (1988). *Eski Türkçenin grameri.* (çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kenesbayoğlu, İ. K. vd. (1984). *Kazak Türkçesi sözlüğü.* (çev. H. Oraltay, N. Yüce, S. Pınar). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Yayını.

Malov, S. Y. (1951). *Pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti*. Moskva.

Necip, E. N. (2013). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü* (çev. İ. Kurban). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Orkun, H. N. (1994). *Eski Türk yazıtları* (birleştirilmiş 3. bsk.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi grameri.* İstanbul: Sanat Kitabevi.

Tekin, T. (2019). *Irk Bitig.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Thomsen, V. (1912). Dr. M. A. Stein's manuscripts in Turkish 'runic' Script from Miran and Tun-Huang. *Journal of the royal Asiatic society*, 181-227.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Yıldırım, F. (2017). *Irk Bitig ve orhon yazılı metinlerin dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜRKLERİN TARİH BOYUNCA KUTLADIĞI GELENEKSEL ETKİNLİĞİ NEVRUZ BAYRAMI: NEVRUZ SOFRASI RİTÜELLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Mikail BATU
Prof. Dr.
Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü
Konya/TÜRKİYE
mikailbatu@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6791-0098

Şehriban KAYACAN
Dr.
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, iletişim Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü
Kahramanmaraş/TÜRKİYE
sehriban.kayacan@istiklal.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5664-7928

ÖZET

Çok eski bir Türk Bayramı olan Nevruz geçmişten günümüze kadar her yıl -nesilden nesle- kutlanarak südürülmüştür. Yeni bir yılın başlangıcı olarak kabul edilen Nevruz gece ve gündüzün eşit olduğu 21 Mart tarihinde farklı ülkelerde benzer ritüellerle kutlanmaktadır. Yenigün olarak da bilinen Nevruz Bayramı baharın gelişini, yeni başlangıçları ve doğanın uyanışını simgelemektedir. Dini ve milli bayramlarda olduğu gibi bu bayramda da birlik ve beraberliği güçlendirecek, dayanışmayı arttıracak ve paylaşmanın önemini vurgulayacak çeşitli ritüeller gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen birçok etkinliğe ek olarak "Yedi Sin Sofrası" diğer bir deyişle "Haft Sin" adı verilen sofra Nevruzdan önce hazırlanmaya başlanmakta ve Nevruz Bayramı'nın en bilinen ritüellerinden birisi olmaktadır. Bu çalışma Türk gelenek ve göreneklerinde zenginleştirilmiş Nevruz ritüellerinden biri olan ve "7 S" olarak da bilinen Nevruz sofrası ritüelini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. S harfi ile başlayan 7 ögenin her biri farklı bir anlama sahip olmakta ve farklı unsurları sembolize etmektedir. Bu ritüelin gerçekleştirilmesindeki temel amaç bütün bir yılın bereket içinde geçmesini temenni etmektir. Türk Dünyası'nda Nevruz ritüelleri günümüzde çeşitli etkinliklerle yaşatılmaya devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Nevruz bayramı, Nevruz ritüelleri, Nevruz sofrası, Haft Sin, Türkiye.

Nowruz, A Traditional Event Celebrated by Turks Throughout History: An Evaluation on Nowruz Table Rituals

ABSTRACT

Nowruz, an ancient Turkish holiday, has been celebrated every year from past to present - from generation to generation. Nowruz, which is considered the beginning of a new year, is celebrated with similar rituals in different countries on March 21, when day and night are equal. Nevruz, also known as Newday, symbolizes the arrival of spring, new beginnings and the awakening of nature. As in religious and national holidays, various rituals are performed on this holiday to strengthen unity and togetherness, increase solidarity and emphasize the importance of sharing. In addition to many activities, the table called "7 Sin Table" or "Haft Sin" is prepared before Nowruz and is one of the most well-known rituals of Nowruz. This study was prepared to examine the Nowruz table ritual, which is one of the Nowruz rituals enriched with Turkish traditions and customs and also known as "7 S". Each of the 7 elements starting with the letter S has a different meaning and symbolizes different elements. The main purpose of performing this ritual is to wish for a fruitful year. Nowruz rituals continue to be kept alive in the Turkish World today with various events.

Keywords: Nowruz feast, Nowruz rituals, Nowruz table, Haft Sin, Türkiye.

GİRİŞ

Kültür bir milleti, bir toplumu ve ya bir grubu yansıtan işaret gibidir. Bir topluluğun olduğu yerde kültür de oluşmaya başlamaktadır. Kültür sayesinde milletler diğerlerinden farklılaşır (Topçuoğlu,1975:88). Kültür üst soylardan devralınan ve onu yaşayarak alt soylara miras bırakılan bir kavramdır ve insan davranışlarını yönlendirmektedir. Bayramlar kültürü oluşturmada ve yaşatmada önemli rol oynamaktadır. Bayramlar geçmişten günümüze kadar gelen gelenekleri yaşatan, ortak değerler bütünüdür. Bu önemli ve özel günler insanlar arasındaki dayanışmayı arttıran önemli zaman dilimleridir. Bayramlar; değerlerin aktarımı, toplumsal bağların güçlenmesi, gelenek-göreneklerin sürdürülmesi ve kültürel kimliğin yaratılması gibi kültürü oluşturmada önemli rollere sahiptir.

Bayramlarda belli başlı kültürel davranışlar sergilenmektedir. Örneğin; dini ve milli bayram farketmeksizin her bayramda erken uyanılır. Genellikle bayramlarda ailelerin, akrabaların, arkadaşların bir araya gelerek özlem gidermesi, küslüklerin son bulması ve çocukların sevindirilmesi de bu önemli günlerde gelenek haline getirilmiştir. Nesilden nesle aktarılan kültürel miras olan bayramlarda aileyi bir araya toplayan büyük sofralar kurulmaktadır. Bayram sofraları Türk kültüründe ailenin ve dostların bir araya gelmesine ve paylaşımlarının artmasına neden olan ritüellerdir. Aynı zamanda bereketin simgesi olarak da görülmektedir. Oruç ayının arkasından gelmesi nedeniyle Ramazan Bayramı sofrasında tatlılar ve özel yemekler, Kurban Bayramı'nda kurban kesilmesi nedeniyle et yemekleri ve baharın gelişini temsil etmesi nedeniyle Nevruz Bayramı sofrasında da doğayı temsil eden yiyecekler yer almaktadır. Her bayramın kendine özgü sofrası olmasına rağmen hepsi; birlik, beraberlik, bereket, paylaşma, dayanışma ve gelenekleri yaşatma amacı taşımaktadır. Kültürleri gereği bu duygulara sahip olan Türkler, bayramları yaşatmaya devam ederken gelecek nesillerin de bu gelenekleri benimsemesini sağlamaktadır.

Kültür

Kültür, bir toplumun süreç içinde oluşturduğu ve nesilden nesle aktardığı değerler bütünü olarak açıklanmaktadır. Bu kavramın içine dil, din, gelenek, görenek, sanat, ahlak, hukuk, yaşam tarzı ve üretim biçimleri gibi unsurlar dahil olmaktadır (Oğuz, 2011: 124). Kısaca kültür, bir toplumun nasıl yaşadığı, ne düşündüğü, ne hissettiği ve nasıl davrandığı ile yakından ilgilidir. Ziya Gökalp tarafından kültür, "yalnız bir milletin dinî, ahlaki, hukuki, akli, estetik, lisanî, iktisadî ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür" şeklinde tanımlanmaktadır. Gökalp kültür kavramını incelerken medeniyet ile kültürün birbirinden farklı kavramlar olduğunu söylemektedir. Kültür; bir milletin kendi öz değerlerini, geleneklerini, inançlarını, sanatını, ahlakını, dilini ve edebiyatını yansıtmaktadır. Ona göre kültür milli, uygarlık evrenseldir (Gökalp, 1994: 25). İnsan davranışlarını yönlendirdiği söylenen kültür kavramını açıklamak için Şimşek (2001: 3) kültürün özelliklerinden aşağıdaki gibi bahsetmektedir:

- Kültür, bir toplumun hayat biçimidir.
- Kültür, öğrenilmiş davranışlar topluluğudur.
- Kültür, toplumca benimsenmiştir.
- Kültür, toplumun üyelerince paylaşılmıştır.
- Kültür, durgun olduğu kadar devamlıdır.
- Kültür, değişebilir.
- Kültür, insanın biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını giderici bir yapıdadır.
- Kültür, bütünleştirici bir eğilime sahiptir.

Bu özellikler toplumun maddi ve manevi birikimi sonucu kültürün meydana geldiğini göstermektedir. Kültürün çeşitli türleri bulunmaktadır. Elle tutulabilen, gözle görülebilen somut öğeler maddi kültür olarak açıklanmaktadır. Maddi kültüre verilebilecek en iyi örnekler; evler, arabalar, araçlar, sanat eserleri, teknolojik aletler ve yemekler olarak çeşitlendirilebilir. Maddi kültür maddeden oluşan kültürdür; dünyada emekle ortaya çıkan içsel bir zekâdır, maddelerle başlama zorunluluğuna rağmen, bitme zorunluluğu olmayan, insan düşünce ve davranışlarını anlamak için nesneleri kullanır (Glassie, 1999: 41). Öte yandan somut kültür olarak da geçen manevi kültür; düşünceye, inanca ve davranışlara dayanmaktadır. Bu kültür dil, din, ahlak kuralları, gelenekler, müzik, eğitim sistemi gibi elle tutulamayan kavramlardan oluşmaktadır (Aktan & Tutar, 2007: 9). Başka bir kültür çeşidi, kitle iletişim araçları yoluyla geniş kitlelere yayılan ve moda trendleri, sosyal medya akımları gibi genellikle geçici olan kültürel öğelerden oluşan kitle kültürüdür (Güneş, 2001: 157). Türk Dil Kurumu bu kavramı "Toplumsal yapı ayrılıkları gözetilmeksizin televizyon, radyo, sinema, basın vb. kitle iletişim araçlarıyla yaygınlaştırılan kültür" olarak tanımlamaktadır (www.tdk.gov.tr). Kitle kültürünün aksine halk kültürü, geçici değil yüzyılların birikimi ile oluşmaktadır. Toplumun uzun yıllar içerisinde oluşturduğu ve nesilden nesle aktardığı geleneksel yaşam biçimi olduğu söylenebilir. Bu kültüre ait örnekler köy düğünleri, yöresel yemekler, halk oyunları ve atasözleri olarak sıralanabilir. Halk kültürünün oluşması, toplum arasında ortak dünya görüşünü zorunlu kılmaktadır (Kazmaz, 2001: 298). Kültürel çalışmalar içerisinde alt kültür kavramından da bahsedilmektedir. Alt kültür, toplumun

genel kültüründen kopmadan farklılaşan, belli bir grup ya da topluluk tarafından benimsenen yapılardır (Kartari, 2014: 39). Alt kültür, ana kültürden farklılık gösteren, belirli bir grup veya topluluk içinde benimsenen, paylaşılan değerlere, davranışlara, moda akımlarına, müzik türlerine, sanat formlarına, dil kullanımına veya yaşam tarzlarına atıfta bulunan bir kültürel fenomendir (Jenks, 2007: 19). Alt kültürler, genellikle toplumun ana akımından ayrılan veya onun karşıtı olan bir grup tarafından oluşturulur ve takip edilir. Alt kültürler, belirli bir sosyal, etnik, dinî, cinsel yönelim veya gençlik grupları gibi birbirlerine bağlı insanlar arasında ortaya çıkabilir (Cohen'den akt. Hebdige, 2004: 75). Alt kültüre örnek olarak siyasi gruplar, dini cemaatler, gençlik grupları gösterilebilir (Aydın vd., 2021: 473). Alt kültür açıklandığı zaman egemen kültüre karşı çıkan, onun değerlerini reddeden ve onunla sürekli çatışma halinde olan karşı kültürden ya da diğer ismiyle karşıt kültürden de söz etmek gerekmektedir. Karşıt kültür, toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören değerleri, normları, inançları, davranışları ve sembolleri reddetme biçimi olarak açıklanırken (Bozkurt, 2011: 105) alt kültür egemen kültüre aykırı olmadan ayrışan yaşam tarzı olarak açıklanmaktadır. İki kültür çeşidi zaman zaman birbirine karıştırılsa da birbirlerinden farklı olduğunu Bostancı (2003: 121) şu sözlerle açıklamaktadır:

"Alt kültür unsurları önemli ölçüde üst kültürün paydasıdır. Diğer kültür elemanlarıyla farklılıkları bir çatışma ve uyumsuzluk haline dönüşmez. Karşıt kültür ise hâkim kültürel değerleri reddeder, alternatif bir kültürel sistem takdim etme ideali ve çabasında olur".

Karşıt kültürün farkını ortaya koyabilmek için Bostancı (2003: 121) Hippi kültürünü, 68 kuşağının sömürü karşıtı duruşu, kadını ve aileyi özgürleştirme çabalarını, komünal hayatı ideal edinmeyi, medeniyet ve teknolojiyi reddederek doğayla birlikte yaşamı öne çıkarmayı, tıbba karşı alternatif tıbbı, eğitime karşı alternatif eğitim arayışlarını örnek olarak göstermektedir. Kültür evrensel bir olgu olarak tanımlansa da yerel ve tikel bir özelliği bulunmaktadır. Her milletin kendine ait kültürel tarihi ve kültürel mirası bulunmaktadır. Türkler göçebe bir yaşam tarzı benimsedikleri için uzun yıllar farklı kültürler ile karşılaşmış, hem karşılaştığı kültürleri etkilemiş hem de o kültürlerden etkilenmiştir. Bu toplumsal etkilenmeye rağmen özlerinde var olan gelenek, görenek, örf, adet ve ritüellerini yaşamaya ve gelecek nesillere aktarmaya devam etmektedir (Karhan, 2024: 226-227). Toplumsal birlik ve beraberliği sağlayan en önemli unsur kültürdür. Ortak değerler etrafında toplanan insanlar birbirlerine bağlı olmaktadır. Ortak acılar, sevinçler yaşayan toplumların ortak milli duyguları da gelişmektedir. Bu nedenle kültürünü kaybetmiş toplumların varlıklarını sürdürmeleri de zorlaşmaktadır.

Bayramlar ve Ritüelleri

Bayram kelimesinin halk arasında "gülme ve sevinme" anlamında kullanıldığını belirten Kâşgarlı Mahmud, kelimenin aslının nereden geldiğini bilmediğini ancak ilk kez Farslardan işittiğini söylemiştir. Bu kelimenin "çiçekler ve ışıklar ile bezenen yere bayram yeri, yani gönül açan yer" olarak kullanıldığını ve Oğuzlar tarafından da "beyrem" olarak telaffuz edildiğini kaydetmiştir (Atalay, 1985: 484). Ancak Argunşah ve Güner'e (2008) göre bayram kelimesi Türkçe kökenlidir. Kâşgarlı Mahmut'un Farslardan duyduğunu söylediği "*baδrām"* kelimesinin anlamının Türkçe'deki "bayram" kelimesinin anlamından farklı olduğunu söylemektedir. Kelime olarak "*baδrām",* "eğlence yeri" anlamı taşırken "bayram" derin anlamlar taşımaktadır (Güner & Argunşah, 2008: 6). "Bayram" sözcüğü Türk Dünyası'nda; Azerbaycan'da "Bayram", Kazakistan'da "Meyram, Mereke", Kırgızistan'da "Mayram", Özbekistan'da "Bayram, Hayıt, Ayyam", Tataristan'da "Bayram" ve Türkmenistan'da "Bayram" olarak çeşitli adlandırmalarla bilinmektedir (Aynur: 2001: 369-371).

Bayramların türü değişse de dini ve milli tüm her bayram coşku, sevinç, mutlulukla kutlanmaktadır ve bu özel günlerde küslük, kırgınlık bitmektedir. İnsanlar bayramlara dostlukların pekiştirilmesi, akraba ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, çocukların sevindirilmesi ve ilişkilerin tazelenmesi gibi sevgi içeren anlamlar yüklemektedir. Dünyada var olan her milletin kendine özgü kutladığı bayramları ve bu bayramlarda yaptıkları ortak ritüeller bulunmaktadır. Ritüel kelimesi Türkçe Sözlük'te "Bir din veya inanç sistemine ait ibadet, ayin, merasim ve bu sırada uyulması gereken kurallar" ya da "Adet haline gelen şey" olarak tanımlanmaktadır (sozluk.gov.tr). Süreklilik kazanan davranış kalıpları kültürel belleğin oluşmasını sağlamaktadır.

Bayram geleneklerinden en önemlisi bayram sabahı erken uyanılmasıdır. Bu geleneğin sürmesindeki temel neden İslamiyet'in kabul edilmesinden beri kutlanan dini bayramlarda bayram namazına gidilmesidir. İki rekât bayram namazının kılınması ile bayram başlamış olarak kabul edilir. Namazdan hemen sonra cemaat birbirleriyle bayramlaşır ve sonra evlerine giderek evde onları bekleyen aileleriyle bayramlaşırlar. Büyüklerin elleri öpülür, küçüklere şekerleme ikram edilerek bayram harçlığı verilmektedir. Birlikte yapılan bayram kahvaltısının arkasından ziyarete gelecek misafirler beklenmektedir. Kurban Bayramı'nda ise namazdan sonra kurban kesimine başlanmaktadır. Kurban Bayramı kahvaltı sofrasının farklı bir özelliği vardır. Kurban kesen aile bayram sabahı kurbanları kesilene kadar herhangi bir şey yemeyerek kurban etiyle kahvaltı yapmaktadır. Bayramlarda bir sofra etrafında bir araya gelmek aile bağlarını kuvvetlendirdiği gibi nesiller arasındaki bağı da güçlendirmektedir. Dini bayramların yanı sıra milli bayramlar da Türk toplumu açısından büyük önem taşımaktadır. Milli birlik ve beraberliği oluşturmak ve kuvvetlendirmek için önemli olan milli bayramlar milletlerin oluşumunda önem taşıyan ortak tarihlerde kutlanmaktadır.

Türkiye'de kutlanan milli bayramlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (www.pau.edu.tr):

- 1 Ocak: Yılbaşı
- 23 Nisan: Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
- 1 Mayıs: İşçi Bayramı (Emek ve Dayanışma Günü)
- 19 Mayıs: Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı
- 15 Temmuz: Milli Birlik ve Dayanışma Günü
- 30 Ağustos: Zafer Bayramı
- 29 Ekim: Cumhuriyet Bayramı

Milli bayramların ne zamandan itibaren kutlandığını ve neden bu isimlerin verildiğini bilmek önemlidir. Milli bayramlar, bir milletin tarihindeki dönüm noktalarını hatırlamak, ortak değerlerini yaşatmak ve milli bilinci güçlendirmek açısından değerlidir. İçinde yaşadığı halka milletin bağımsızlık, özgürlük ve vatan sevgisi gibi değerlerini öğretmekte ve hatırlatmaktadır. Ayrıca vatan için canını vermiş insanlara duyulan saygıyı ifade etmenin bir yolu olarak da görülmektedir. Geçmişe duyulan saygı beraberde geleceğe olan inancı da pekiştirmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu simgeleyen 29 Ekim, bağımsızlık uğruna verilen büyük mücadelenin sonucudur. 23 Nisan, millet iradesinin egemenliğe dönüşmesinin simgesidir. 19 Mayıs, gençliğe emanet edilen bir umudun başlangıcıdır. Milli bayramlar insanlara kim olduklarını, nereden geldiklerini ve nereye gitmesi gerektiğini hatırlatan, öğreten olgulardır. Dini bayramlarda olduğu gibi bu bayramların da ritüelleri bulunmaktadır. İnsanlar bu önemli ve özel günlerde millet olarak bir araya gelmenin tadını çıkarmaktadır. Sokaklar bayraklarla süslenmekte, çocuklar ya da gençler törenlere hazırlanmakta, coşkulu marşlar söylenmektedir. Bu duygular ve bu ruhla büyüyen çocukların vatanını sevmesi, milletine fayda sağlayacak işler yapması ve geleceği şekillendirmesi beklenmektedir.

Nevruz Bayramı ve Ritüelleri

Geçmişten günümüze kadar Türkler Nevruz'a farklı farklı isimler vermiştir. Nevruz'a verilen isimlerin çeşitliliğinin fazla olmasının nedeni; Türklerin geniş bir coğrafyaya yayılmış olması ve buna bağlı olarak da kültürünün zengin olması gösterilebilir. Yıllar içerisinde Nevruz için verilen isimler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır: "Baba Marta", "Bahar Bayramı", "Baş-ay", "Baş bahar", "Bozkurt", "Cılgayak/Yılbaşı", "Çağan", "Diriliş", "Ergenekon", "Erkin Kün/ Kurtuluş Günü", "Gündönümü", "Iŭlkyaz Bayramı", "Kurtuluş", "Mart Dokuzu", "Mereke", "Mesir Bayramı", "Meyram", "Nevruz/ Novruz/ Noy-nuz", "Sultan Nevruz /Sultan Navrız/ Sultan Mevriz/ Nevruz-ı Sultani", "Teze İl/ Yeni Yıl", "Ulustın ulu küni/Ulus küni", "Uyanış", "Yaz-Başı Bayramı", "Yengikün", "Yeniden Doğuş", "Yenigün", "Yeni Hayat", "Yeni Yıl", "Yılbaşı", "Yörük Bayramı" (Durbilmez, 2007: 1). Bu denli farklı isimlendirmelerin olması Türklerin bu güne önem verdiği söylenebilir.

Nevruz Bayramı, Orta Asya, Anadolu, Balkanlar ve Kafkasya'da her yıl 21 Mart'ta kutlanır. Büyük bir coşkuyla kutlanan bu bayram aynı zamanda baharın habercisi olarak algılanmaktadır. Nevruz Bayramı, baharın gelişini, yeni başlangıçları ve doğanın uyanışını simgeler. Divan-ı Lügat'it-Türk'te baharın gelişi "suların çoğalması, karların eriyip da başlarının görünmeye başlamaları, dünyanın nefesinin ısınması, diğer bir ifade ile havaların ısınması, türlü çiçeklerin açması, yeryüzüne

yemyeşil bir ipek kumaşın serilmesi, hayvanların çoğalmaları" olarak yer almaktadır (DLT, I: 119,179,214,215,236,285,331; II: 122,283.). Bozkır yaşam tarzı ve göçebe kültürü benimsemesi nedeniyle mevsimler Türkler için büyük önem taşımaktadır. Özellikle bahar mevsimi Türk kültüründe yaşamın belirleyicisi olarak yerini almaktadır. Kış aylarında hayvanlarını beslemek, tarlalarını sürmek ve göç etmek açısından hayatlarının zorlaşması baharın gelişi ile son bulmaktadır. İnsanlar için bahar mevsimi ile doğanın canlanması, kışın zorlu şartlarının geride kalması ve ekim-dikim zamanının gelmesi bolluk ve bereketin geldiğinin habercisi olmaktadır. Bu mevsimde yalnızca ekonomik hayat değil aynı zamanda sosyal hayat da canlanmaktadır. Düğünler, dernekler, eğlenceler, şenlikler bu mevsimde artar ve insanları bir araya toplamaktadır. Tıpkı dini ve milli bayramlarda olduğu gibi insanları bir araya getirerek birlik, beraberlik ve dayanışmayı sağlamaktadır (Şengül, 2008: 66). Bu bağlamda Nevruz için sadece mevsimsel bir değişim değil aynı zamanda yaşamın devamlılığı, bereketin artışı, özgürlüğün kazanılması ve toplumun güçlenmesi anlamlarını taşıdığı da söylenebilir.

Nevruz Bayramı'nda da diğer bayramlarda olduğu gibi süregelmiş çeşitli inanışlar, ritüeller, örfler ve adetler vardır. Nesilden nesle aktarılarak günümüze kadar gelen bu ritüeller Nevruz'un kutlandığı yerlerde varlığını sürdürmektedir. Nevruz Bayramı'nda yapılanları Ahundov (1994: 436) şu cümlelerle açıklamaktadır: "Bayram günü çok erken vakitte erkekler, kadınlar toplanırlar. Önce onlar birbirleri ile tokalaşırlar ve bayramın mübarek olsun derler. Sonra önlerinde ihtiyarlar olduğu halde yıl içerisinde evlerinden birisi ölmüş olanların kapısına giderler, onlara başsağlığı verirler. Yaslı yaralı insanlar, kapılarına gelenlerin bayramlarını tebrik edip onlarla birlikte giderler. Bugün yas tutmak büyük günahtır."

Dini ve milli duyguların dışa vurumu olarak da tanımlanabilecek ritüeller arasında en eğlenceli olanları "kutlama" amacıyla yapılan ritüelleridir (Batu & Kayacan, 2021: 473). Eski bir Türk inanışı olarak günümüze kadar gelen Nevruz Bayramı çeşitli ritüelleri de beraberinde getirmiştir. Türk dünyasının ortak bir mirası olan Nevruz Bayramı'nda baharın gelişi çeşitli etkinliklerle kutlanmaktadır. Nevruz Bayramı'nda yapılan etkinlikler nesilden nesle günümüze kadar gelmiştir. Bunlar; Çocuk Bayramı, Alav-Alav, Kosa-Kosa, Mendil Atma (Bacadan Şal Atmak), Kulak Asma (Kapı Dinleme), Kabir Üstü (Ölü Bayramı), Yeddi Levin (Yedi Çeşit), İğne-İğne (Su Falı), Nevruz Honçası, Su Serpme olarak sıralanmaktadır (Batu & Kayacan, 2021: 473). Bu etkinliklerin çoğu hem doğayla hem de toplumsal dayanışmayla ilgilidir. Nevruz zamanı yapılan her etkinlik ya da ritüel bir olguyu temsil etmektedir. Nevruz Bayramı'nda yapılan ritüeller aşağıda sıralanmaktadır (Pirverdioğlu, 1999: 260–261):

1. Nevruz günü insanlar temizlik ve sağlık için erkenden uyanıp akan su ile yıkanmakta ya da su kenarına gitmektedir.
2. Kötülüklerden, hastalıklardan ve geçmişin olumsuzluklarından arınmak için ateş yakılarak üzerinden atlanmaktadır.
3. Yeni başlangıçlara kucak açmak için yeni giysiler giyilmektedir.
4. Birlikteliğin devamı için aile büyükleri ziyaret edilmekte, bayramlaşılmakta ve büyüklerin elleri öpülmektedir.
5. Doğayla paralel yaşamak ve onun uyanışına hazır olmak için ev ve çevre temizliği yapılmaktadır.
6. Üretkenliğin ve bereketin artması için toprağa tohum ekilmektedir.
7. Birlikte eğlenmek ve bayramı kutlamak amacıyla halk danslarının yanı sıra yumurta boyama-tokuşturma, halat çekme, aşık oyunu, kör kuyruğu, çelik çomak gibi oyunlar oynanmaktadır.
8. Bolluk bereket için özel yemekler yapılmakta, Haft Sin adı verilen Nevruz Softası kurulmaktadır.

Ritüeller, iletişimin güçlü araçlarıdır. Toplumsal ve kültürel bağların kurulmasında, güçlenmesinde ve sürdürülmesinde önemli etkilere sahiptir. Nevruz Bayramı'nda sergilenen ritüeller hem bireysel hem de toplumsal düzeyde iletişim imkânı sunmaktadır. Örneğin; ateş üzerinden atlama ritüelini gerçekleştirirken tutulan dilek bireyin iç iletişimi ile alakalı iken Haft- Sin Sofrası'nın hazırlanması sembolik iletişimin örneğidir. İnsanlar bu semboller üzerinden birbirlerini anlamakta ve paylaşımlarda bulunmaktadır.

Görsel 1: Bir Nevruz Ritüeli Yumurta Tokuşturma



Kaynak: kultur.istanbul (2020). Kültürlere Göre Nevruz Ritüelleri, Kültürlere göre Nevruz ritüelleri - KÜLTÜR.İSTANBUL

Görsel 2: Bir Nevruz Ritüeli Ateş Yakma ve Ateşten Atlama



Kaynak: Ünal Ş. (2023). Nevruz Ateşi Avrupa da Yanacak, www.aa.com.tr, Erişim Tarihi: 22.04.2025

Yukarıdaki ritüeller gerçekleştirilirken bazıları unutulmuş olsa da günümüzde sürdürülen bazı inanışlar da bulunmaktadır. Bu inanışlardan bazıları Akyıldız (2018:16) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Dini bayramlarda da olduğu gibi çocuklara sevecen davranılması ve onlara küçük bayram hediyeleri alınması,
- Nevruz'a yaklaşırken ve Nevruz Bayramı'nda insanları kırmamaya özen gösterilmesi ve özellikle küfürlü konuşmalardan uzak durulması,
- Sosyal hayatın önemli bir parçası olan komşuluk ilişkilerinin unutulmaması,
- Özellikle akan su olması nedeniyle derelerden getirilen su ile yıkanılması,
- Nevruz ayı, dua ayı ve günü olarak kabul edildiğinden Allah'ın her duayı kabul edeceğinin beklenmesi,

- Hayırlı gün olduğuna inanıldığından bugün doğan erkek çocuğa Nevruz adının konması,
- Evlilik, söz, yeni ev alma gibi hayırlı işlerin hepsi Nevruz gününe denk getirilmeye çalışılması,
- Nevruz'da evde cenaze olursa bayram ziyaretinin yapılmaması ve tüm yılın ağlayarak geçeceğine inanıldığı için ölenin arkasından ağlanmaması.

Yukarıdaki inanışlar -Nevruz zamanı- ritüellere ek olarak hala sürdürülmeye çalışmakta ve gelecek nesillere hem davranışla hem de sözel olarak aktarılmaya devam etmektedir. Bayramları "bayram" yapan birliktelik, dayanışma, yardımlaşma kavramlarıdır. Bu bayramlarda insanlar bir sofranın etrafında toplanmaktadır. Nevruz zamanı kurulan sofrada yalnızca üzerine yiyecekler konan bir masa değil geçmişle ve bugünle kurulan bir bağ olarak kabul görmektedir. Her bir öğesiyle derin anlamlar taşıyan bu sofra binlerce yıllık geleneklerin günümüze taşınmasında önemli rol oynamaktadır.

Nevruz Sofrası

İnsanların beslenme şekilleri, besinlerini saklama koşulları, göçebe hayattan yerleşik hayata geçerek birlikte yemek yemeye başlamaları mutfak kültürünün otaya çıkmasına neden olmuştur. Sofra gelenekleri farklı kültürlerde farklı şekillerde gelişmiş zaman zamanda birbirlerinden etkilenmiştir. Yemek sadece belirli malzemeleri birleştirip yenecek duruma getirerek karın doyurmak amacıyla yapılan bir karışım değil aynı zamanda kültürü yansıtan önemli bir olgudur. İnsanlara bir duygu, işaret, mesaj verebildiği için iletişim ve sosyoloji alanıyla da bağlantılıdır. Yemek hem insanlar arasında hem de toplumlar arasındaki sosyal etkileşimi arttırmaktadır. Öyle ki; bir kültüre ait sofra ile karşılaşıldığında o kültür hakkında sosyoekonomik durumu, kültürel yapısı, yeme-içme alışkanlıkları gibi fazlaca bilgiye sahip olunur (Macit & Kıran: 2024: 98). Doğdukları andan itibaren insanların nerede, kiminle, ne şekilde ve hangi gıdaları tükettikleri toplumsallaşma süreciyle ilişkilidir (Beardsworth & Keil, 2012: 90). Kültürün önemli bir göstergesi olan yiyecekler kutlamalarda, eğlencelerde, doğumlarda, cenazelerde ya da bayram törenlerinde dostluk kurma, yakınlaşma, paylaşma, gibi duyguları yansıtarak toplumsal aidiyet oluştururlar. Bazı yiyecekler simgesel özellik taşımaktadır (Beşirli, 2023: 58). Örneğin; cenaze törenlerinde irmik helvası, doğumlarda lohusa şerbeti ya da muharrem ayında aşure dağıtılması bu duruma örnek gösterilebilir.

Kültürün etkisiyle besinlere çeşitli anlamlar yükleyen insanlar bu gıdaların tüketilebilir ya da tüketilemez olduğuna karar vermişlerdir. Toplumun hemen her alanını düzenleyen din, insanların yeme-içme ritüelleri üzerinde de etkili olmuştur (Gürhan, 2017: 1205). Özellikle İslamiyet'in kabul edilmesiyle tüketilecek gıdaların haram-helal ve günah-sevap olarak ayrıldığı da görülmektedir. Müslüman halka bazı hayvanların kurban edilmesi, yiyeceklerin temiz olması ve bu gıdaların helal kazanç ile alınmış olması uygun görülürken domuz gibi bazı hayvanların tüketilmesi ya da şarap gibi içeceklerin tüketilmesi yasak kılınmıştır. Bu süreçte sadece "tüketmek" olarak değil israf etmemek, bozmadan tüketmek gibi kavramlar da önem kazanmıştır (Beşirli, 2023: 52). Bu nedenle beslenme alışkanlıkları, sofra adabının oluşması, yeme- içme ritüelleri gibi olguların insanlar açısından önem kazanması bu durumun yalnızca karın doyurmaktan ibaret olmadığını aynı zamanda toplumsal, kültürel ve dini anlamlar taşıdığını kanıtlamaktadır (Gürhan, 2017: 1205). Belge (2013: 20-23) bu ayrımı şu cümle ile açıklamaktadır: "Yaşamak için yemek yemek doğal bir durumdur ancak yemek için yaşamak kültürel anlamlar taşımaktadır". Yiyeceğe yüklenen bu işlevler onun metafor ve iletişim aracı olduğunu göstermektedir. Hemen her toplum kendi sembollerini oluşturmaktadır. Örneğin, Nevruz Bayramı'ında Haft Sin olarak bilinen Nevruz Sofrası'nın kurulması sofradaki gıdalardan çok daha fazlasına işaret etmektedir. Kültürel kodlara sahip olan Nevruz Sofrası bunu gelecek nesillere de aktarma yönünde varlığını sürdürmektedir. Nevruz sofrasının 7 "S" si, Nevruz Bayramı'nın Türk kültüründeki anlamını yansıtan yiyecekler ve ritüel ögelerini temsil etmektedir. Nevruzla ilişkilendirilen 7 kavram, Sib, Sabze, Samanu, Senjed, Sir, Serkeh ve Sumak olarak sıralanmaktadır (Rehnimun, 2000: 273).

1. **Sabzeh:** Yeniden doğuşu sembolize eden; bir çanakta filizlendirilen buğday, arpa, mercimek ya da çim.
2. **Samanu:** Zenginliği sembolize eden; helva.

3. **Senjed:** Sevgiyi sembolize eden kurutulmuş iğde (İğde; Tevrat "Nehemya bölüm 8″de geçer. Pers kralı Artaserhas'ın (M.Ö. 465-425) Yahudilerle olan ilişkisi bağlamında bir korelasyon olabilir.)

4. **Sîr:** Sembolik ilaç; sarımsak.

5. **Sîb:** Güzellik ve sağlığı sembolize eden elmalar.

6. **Somaq:** Gün doğumundaki rengi sembolize eden; sumak (Sumak; meyvasının dalındaki rengi, güneşin doğum anındaki rengine çok benzer.)

7. **Serkeh:** Olgunlaşmayı ve sabrı sembolize eden; sirke (Sirke; fermantasyon sonucunda oluşur. Binlerce yıl önceki doğal yöntemlerde sürecin uzunluğunu dikkate almak gerekir.)

Görsel 3: Nevruz Bayramı İçin Hazırlanmış Haft-Sin Sofrası



Kaynak: Mehr Haber Ajansı, İran'da Nevruz Gelenekleri, www.mehrnews.com.

Ritüelik bir sofra olan Haft Sin'de -Nevruz Sofrası'nda- 7 S dışında Kuran-ı Kerim, boyanmış pişmiş yumurta ve çeşitli çörekler de bulunmaktadır (Kafkasyalı, 2010: 155). Bazı kaynaklara göre bu sofrada sümbül, nergiz, ekmek, peynir, boyalı mum, balık ve aynanın da yer aldığı söylenmektedir (Bal, 1998:120). Nevruz Sofrası tüm yıl bolluk ve bereket getirmesi için kurulmaktadır. Seyidoğlu'nun (1998b: 12) aşağıdaki sözleri bu olguyu destekler niteliktedir.

"O zaman her şey güzel ve mükemmeldi. İnsanlar sağlıklı, bitkiler ve hayvanlar bol ve bereketliydi. O dönemde hayvanlar nasıl beslendiyse, bitkiler nasıl yetiştiyse, mahsulün bol ve bereketli olması için neler yapıldıysa aynısını yapmakla yine bolluk ve bereket ve zenginliğe kavuşulacağına inanılmaktadır..."

SONUÇ

İnsanlar kültürleri sayesinde kendilerini bir topluma ait hissetmektedir. Bu aidiyet duygusu insanları ve toplumları bir arada tutmaktadır. Kültür bireylerin yaşam tarzlarını ne yiyeceği, ne giyeceği, nasıl selamlaşacağı, hangi önemli günü ne zaman ve nasıl kutlayacağı gibi belli başlı konularla biçimlendirmektedir. Bayramlar da milli kültür içerisinde şekillenmektedir. Halkın tarihinde geçirdiği olaylar ile özümsediği olgular bayramlar üzerinde etkili olmuştur. Bayramlar hem insanların hem de kültürün üzerinde etkiye sahiptir (Gönel Sönmez, 2016: 143). Bayramlar geçmişi hatırlatan,

geleceğe umut vaad eden, nesillerin birbiriyle bağ kurmasına sebep olan ve toplumsal birlikteliği güçlendiren önemli günlerdir. Kültürel miras olan bayramlar; günlük hayatın sıkıntılarından uzaklaşma, dayanışma, birlik ve beraberliği pekiştirme ve manevi arınma zamanları olarak görülmektedir. Türkler dini ve milli bayramlara sahip olsa da tarihi olaylarla ilişkili olan bayramlara da sahiptir. Bunlardan en coşkuyla kutlananlardan bir tanesi Nevruz Bayramı'dır. Geçmişte tarım ve hayvancılıkla hayatını sürdüren ve göçebe bir hayat biçimini benimseyen Türk toplulukları doğanın döngüleriyle yaşamak ve ona ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Nevruz da doğanın canlanışını simgeler ve beklentiler hep bereketin artmasından, yeni başlangıçların gelmesinden yanadır. Bu inanç insanların çeşitli ritüeller geliştirmesine neden olmuştur. Nevruz Bayramı ritüeli olan "Haft Sin Sofrası" isimleri "S" harfi ile başlayan 7 sembolik nesneden oluşmaktadır. Her bir nesne farklı mesajlar taşıdığı için iletişim bağlamında önemlidir. Geçmişten günümüze kadar aynı anlamlar yüklenerek gelen bu nesneler kuşaklar arasındaki bağı kuvvetlendirdiği gibi geleceği de inşa etmeye yönelimlidir.

Bayramlar geçmişi yaşatırken geleceği inşa etmeye odaklanmaktadır. Bayramları bayram gibi yaşayıp gelenek ve göreneklerin sürdürülmesi toplumsal aidiyetin devamı için önemlidir. İnsanların birlik, beraberlik ve dayanışma içinde olması toplumun birbiriyle yardımlaşan kocaman bir aile gibi hareket etmesi unutulmayan bayramlar ve ritüelleriyle mümkün olacaktır. Türk kültürü arasındaki iletişimin devamını sağlayan Nevruz Bayramı'nın ve ritüellerinin Türklerin yaşadığı her yerde varlığını sürdürmeye devam edeceğine inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

Ahundov, E. (1994). Azerbaycan Halk Yazını Örnekleri, akt. Semih Tezcan, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Akyıldız, A. (2018). Azerbaycan'dan Iğdır'a Nevruz Gelenekleri. Kafdağı, 3(1), 1-18.

Aktan, C. C.& H. Tutar (2007). Bir Sosyal Sabit Sermaye Olarak Kültür. Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi. 6 (20), 1-12.

Atalay, B. (1985). Divanü Lügat-it-Türk Tercümesi. Ankara: TTK Basımevi.

Aydın, E.B., Batu, M. & Aydın, A. (2021, 5-7 Aralık). Bourdieu'nün Perspektifinden Alt Kültürü Anlamak ve Açıklamak, 3. Uluslararası Ankara Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Ankara, https://www.izdas.org/multidisipliner-calismalar-kongresi

Bal, H. (1998). Kültürlerin Ortak Bayramı; Nevruz, SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 113-133.

Batu, M. & Kayacan, Ş. (2021). Kültürel Bir Miras Olarak Iğdır'da Nevruz Kutlamaları, 4th Internatıonal Nowruz Conference on Scıentıfıc Research, March 18-21, Karabagh, Azerbaıjan

Beardsworth, A. & Keil, T. (2011) Yemek Sosyolojisi, Yemek ve Toplum Çalışmasına Bir Davet, (Çev. Abdulbaki DEDE), Ankara: Phoenix Yayınları.

Belge, M. (2013) Tarih Boyunca Yemek Kültürü, İstanbul: İletişim Yayınları.

Beşirli, H., (2023). Yiyecek ve Mutfağın Toplumsal Görünümleri - Yemek ve Mutfak Tipolojisi Çalışması -. Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi,11, 45-62.

Bostancı, N. (2003). "Kültür ve Toplum", Sosyolojiye Giriş, İhsan Sezal, Martı Yayınları, 2. Baskı, 121

Divan-ı Lügat'it- Türk, C.I, s.119,179,214,215,236,285,331; C.II, s, 122,283.

Durbilmez, B. (2007). "Türk Kültüründe Yenigün/Nevruz Bayramı", Türk Dünyası-Kültür-SanatBilim-Haber ve Araştırma Dergisi, 2(9), 29-34.

Glassie, H. (1999). Material Culture. Bloomington: Indiana University Press.

Gökalp, Ziya, (1994). Türkçülüğün Esasları, İstanbul: İnkilap Yayınları.

Gönel Sönmez, T. (2016). Geleneksel Bayramların Halk Hayatındaki Rolü. Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi, (7), 143-147.

Güner, G. & Argunşah, M. (2008). Divânü Lügâti't-Türk'te Geçen badram-bayram Kelimesinin Etimolojisi Üzerine, Uluslararası Doğumunun 1000. Yıl Dönümünde Kaşgarlı Mahmud ve Divanü Lugati't-Türk Bilgi Şöleni, China.

Güneş, S. (2001). Medya ve Kültür-Sessiz Yığınların Kültürel İntiharı, Vadi Yayınları, Ankara.

Gürhan, N. (2017). Yemek ve Din: Yemeğin Dini Simgesel Anlamları Üzerine Bir İnceleme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1204-1223. https://doi.org/10.15869/itobiad.315633

H. Aynur. (2001). "Bayram", Türk Dünyası Edebiyat Kavramı Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, C.1., Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, s. 369-371.

Kafkasyalı, A. (2010). Türk Dünyasında Nevruz Geleneğine Toplu Bakış. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 149-172.

Karhan, J. (2024). Oklavadan Sofraya Türklerin Kültürel Mirası "Yufka" Ekmeğinin Sosyotarihsel ve Kültürel Anlamı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(46), 221-233. https://doi.org/10.21550/sosbilder.1340398

Kartari, A. (2014). Kültür, farklılık ve iletişim. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kazmaz, S. (2001). Halk Kültürüne Toplu bir Bakış Düşünceler ve Değerlendirmeler. Erdem, 13(38), 295-326.

Kultur.istanbul (2020). Kültürlere Göre Nevruz Ritüelleri, Kültürlere göre Nevruz ritüelleri - KÜLTÜR.İSTANBUL.

Macit, N., & Kıran, Ö. (2024). Yemek ve Toplum: Kültür, Kimlik ve Eşitsizlikler. Olgu Sosyoloji Dergisi, 3(2), 97-106. https://doi.org/10.58632/olgusos.1573307

Mehr Haber Ajansı, İran'da Nevruz Gelenekleri, https://tr.mehrnews.com/news/1901125/%C4%B0ran-da-Nevruz-gelenekleri, Erişi Tarihi: 25.03.2025.

Ünal Ş. (2023). Nevruz Ateşi Avrupa da Yanacak, www.aa.com.tr/tr/yasam/nevruz-atesi-avrupada-da-yanacak/264749 , Erişim Tarihi: 22.04.2025

Pamukkale Üniversitesi, Topluma Katkı Süreçleri- Milli ve Dini Bayramlar, https://www.pau.edu.tr/tks/tr/sayfa/milli-ve-dini-bayramlar, Erişim Tarihi: 21.04.2025.

Pirverdioğlu, A., (1999). Türklerde Yılbaşı ve Bahar Geleneği Nevruz. Türk Dünyasında Nevruz Üçüncü UluslarArası Bilgi Şöleni. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Rehnimun, Ş. (2000). Güney Azerbaycan'da Yıl Bayramının Gelenek ve Görenekleri, Türk Dünyasında Nevruz, III. Uluslar Arası Bilgi Şöleni Bildirileri. AKMB Yayınları, Ankara.

TDK, Ritüel, https://sozluk.gov.tr/, Erişim Tarihi: 23.04.2025.

Seyidoğlu, B. (1998). Nevruz, İlkbahar Bayramı Nevruz Bildiriler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları, Erzurum, 11–15.

Şengül, A. (2008). Türk Kültüründe Nevruz ve Anadolu'da Nevruz Kutlamaları. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, (26), 61-73.

Şimşek, Ş., Akgemici T. & Çelik, A. (2001). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış.(2.Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 28(2).

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, 'Kitle Kültürü', Çevrimiçi: http://www.tdk.gov.tr, Erişim Tarihi:24.04.2025.

ALGI VE KÜLTÜR BAĞLAMINDA BAŞKALARINDAN NASIL ETKİLENİLİR?

Mikail BATU
Prof. Dr.
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü
Konya/TÜRKİYE
mikailbatu@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6791-0098

ÖZET

Algılama bireylerin beş duyu organıyla elde ettikleri enformasyonun ayırt edilmesini ifade etmektedir. Bu süreçte en fazla etkili olan unsurlar yaşamsal tecrübeler, sosyal etkileşim, iletişim, dil, kültür vb. olarak sıralanabilir. Ayrıca ikna ve manipülasyon, duygusal etkileşim, toplumsal normlar ve değerler, mitler, kültürel ikonlar ve simgeler, toplumsal rol ve kimlikler, sosyal kimlik ve gruplar, kültürel etkileşim başlıkları sıralanabilir. Ek olarak bireyin doğumundan hayatının son bulmasına kadar kendisine farklı çevre ve kanallardan aktarılan sosyal ve kültürel sermaye, algı sürecindeki ana etkilerden birisi olabilmektedir. Görünmez bir ağ içerisinde yer alan birey, "varlığını gerçekleştirme" dürtüsü içerisinde anlama, algılama ve yargılama perspektifi oluşturmakta; ancak oluşturduğu perspektif yine toplumsal aktarımlar çerçevesinde gerçekleşebilmektedir. Bu çalışmada algı süreci, algının nasıl gerçekleştiği, algıya etki eden faktörler, bu faktörlerden özellikle kültür ve bu temelde dilin toplumsal etkileşim sürecine ilişkin etkisinin incelenmesi düşünülmüştür.

Anahtar kelimeler: Algı, Kültür, Kültürel aktarım, Etki.

How Are We Affected by Others in The Context of Perception and Culture?

ABSTRACT

Perception refers to the discrimination of information obtained by individuals with their five senses. The most effective elements in this process can be listed as life experiences, social interaction, communication, language, culture, etc. In addition, persuasion and manipulation, emotional interaction, social norms and values, myths, cultural icons and symbols, social roles and identities, social identities and groups, and cultural interaction can be listed. In addition, the social and cultural capital transferred to the individual from birth to the end of his life through different environments and channels can be one of the main effects in the perception process. The individual, who is in an invisible network, creates a perspective of understanding, perception and judgment within the urge to "realize his existence"; however, the perspective he creates can still be realized within the framework of social transfers. In this study, the perception process, how perception occurs, the factors affecting perception, and the effect of these factors, especially culture and language on the social interaction process, are considered to be examined.

Keywords: Perception, Culture, Cultural transfer, Effect.

ALGI VE KÜLTÜR BAĞLAMINDA İNSANLAR BAŞKALARINI NASIL ETKİLER?

Özellikle toplumsal anlamda bireylerin kültürel çerçevede söylemleri ile birbirilerinin davranışlarını algıladıkları gerçekler ölçüsünde yönlendirmeleri dikkat çeken bir durumdur. Kültür yapısının soyut ve karmaşık olması nedeniyle, ülkeden ülkeye, coğrafyadan coğrafyaya göre farklı anlamlara sahip olabilecek şekilde ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile toplumdan topluma farklılık gösterebilen kültür aynı zamanda bir toplum içinde de zaman içerisinde değişebilmektedir. Kültür kavramını ilk kez açıklayan kişilerden biri olarak Taylar'a göre kültür kompleks bir düşüncedir. Bu kompleks düşüncede bireyin içinde bulunduğu toplumdan aldığı bilgi, inanç, sanat, gelenek, görenek, ahlak, huy ve beceriler bulunmaktadır (Tylor, 1871). Diğer bir tanıma göre kültür, belirli bir süreç içerisinde ve mekân çerçevesinde, anlamların/değerlerin üretilip gönderilip ve alındıkları söylemsel ve ideolojik bir yaşam bütününü karşılamaktadır (Keyman, 2000: 224). Kongar'a (2005, s. 38) göre kültürü insanoğlu yaratmıştır. Hofstede (1994) ise kültürü biraz daha kıyaslama temelinde açıklamaktadır. Ona göre kültür bireylerin kazandığı tecrübelerinin, bir toplumdan diğerine göre değişiklik gösterdiği sürekli, tekrar eden, zihinsel bir programlamadır (Hofstede, 1994: 1). Kültür; davranışların öğrenilmesi ve bunun sürdürülmesidir. Oluşturulur, gelenekseldir, benzerliklere sahip olduğu gibi farklılıkları da içinde barındırmaktadır. Toplumun üyelerince paylaşılan bütünleşme ve örgütlenmedir. Başka bir ifade ile bir toplumun geçmişe ilişkin elde ettiği bilgi birikimi ve değerlerini sonraki kuşaklara aktarmada kullandığı yaşam ipuçları olarak açıklanabilir. Kültür genel olarak

düşünüldüğünde soyut ve somut olmak üzere iki farklı başlıkta ele alınabilir. Toplumun çoğu tarafından farklı bir söylemle genel kitle tarafından paylaşılan kültür ana kültür olarak ifade edilmekte; ancak ana kültür de alt kültürlerden meydana gelmektedir. Bir toplumun sahip olduğu geniş çaplı olmayan/olamayan benzer yargılar değerler bütünü alt kültür olarak açıklanabilir. Bu açıdan bakıldığında alt kültürü toplum içerisindeki toplum olarak açıklamak mümkündür. Yapılan çalışmalarda alt kültüre de çoğunlukla değinilmiş ve alan uzmanlarının üzerinde hassasiyetle durdukları görülmüştür. Örneğin bu konuda üretilen teorilerden birisi alt kültür teorisi olarak adlandırılmaktadır. Bu teoriye göre şehir hayatı toplumun üyeleri tarafından alışılmamış özellikler taşımaktadır. Bu özellikler alt kültür bireylerince geçmişten getirilen özelliklere gözle görülmeyen bir şekilde müdahale etmekte ve onların sahip oldukları kültürel değerler değişmektedir. Bu değişim alt kültür içerisindeki bireyleri düşünülenden daha fazla özgür yapmaktadır. Fakat genellikle pozitif olarak kullanılan bu kavram toplumsal belirsizlikleri ve bağlılıkları azaltacağından karmaşıklığa neden olabilmektedir. Bunun nedeni ise özgürleşen bireylerin birbirlerine karşı yabancılaşmaları ve normsuzluk sonucunda kişisel kural koyma ihtimallerinin artmasıdır. Diğer yandan alt kültürün içinde dünyaya gelebilen bireyler bu kültürel çerçeveye dâhil de olabilmektedirler. Ancak yeni alt kültüre dâhil olunma durumunda alt kültürün kurallarının dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin alt kültür içerisinde kurulan hiyerarşi basamağının en altından başlanıp zaman içerisinde güvenirliğini, sadakatini ve pozitif yönde etkileşiminin olduğunu ispat etmesi gerekmektedir. Alt kültürle beraber biraz da bunun tam karşısında olabilecek kitle kültüründen bahsetmek gerekmektedir. Kitle kültürü 15. yüzyıldan sonra toplumsal hareketlerle beraber kentleşmenin yeni bir vizyon kazanmasına kadar gidilerek açıklanabilecek bir kavramdır. Bu dönemde endüstri çağının toplum üyelerini etkilemesi ve şehirlerin merkezi noktalarda yoğunluk kazanmaları gerçekleşmiştir. Bu süreçte coğrafi yakınlıkların değişmesi ile diğer bir ifade ile coğrafi anlamda çok daha yakın olan insan yığınları eski hayatlarının tersine ve endüstrileşme ile de beraber daha hızlı iletişim teknolojilerinin olduğu sürece girmiştir. Bu anlamda kitle kültüründen bahsetmek mümkün olmuştur. 1950'lerden sonra televizyon ve radyonun daha fazla bireyin evine girmesi ile beraber kitle toplumunun bahsedilme sıklığı da artmıştır. Bu sürece ilişkin farklı alanlarda uzman olan kişilerin de farklı düşünceleri olduğu bilinmektedir. Örneğin Marksist görüş ele alındığında şeyleşme, metalaşma ve ideolojik egemenlik açısından kitlekültürüne bakmak gerekmektedir. Adorno ise kitle kültürü kavramının yerine kültür endüstrisi kavramını kullanmaktadır. Ona göre kitle kültürü ifadesi basit ve konunun anlaşılması bakımından sığ bir içeriğe sahiptir. Kültürel çerçevede kitle kültürü ile de doğrudan ilişkili olan bir diğer kavram ise popüler kültürdür. Bazı alan uzmanlarına göre köken olarak mitolojiye kadar gidebilecek popüler kültür, diğer bazı uzmanlara göre üzerinde çok fazla durulmaması gereken ve derinliği olmayan, suni bir kavramdır. Popüler kültürün farklı şekillerde ortaya çıkması mümkün olabilmektedir. Örneğin planlı bir şekilde yaratılabileceği gibi toplum üyeleri tarafından da kendiliğinden ortaya çıkabilir. Bu durumu rap müziği üzerinden birçok örnek bulunmaktadır. Popüler kültürün temelinde tüketimin olduğu, diğer bir ifade ile tüketim kültürü ile eşdeğer görülebildiğini de söylemek mümkündür. Popüler kültüre ilişkin eleştirilerin temelinde onun daha fazla tüketime yönlendirmesi, var olan genel toplum kültürü açısından dejenere edici özelliğinin bulunması ve insanları kitle iletişim araçları üzerinden manipüle etmesidir. Özellikle reklam ve tanıtım çalışmaları üzerinden manipülasyonlar gizli veya açık bir şekilde yapılır. Adorno da reklam çalışmalarının işleyiş biçimini eleştirmekte ve kültür endüstrisinin çarklarından biri olarak görmektedir. Kültür bireysel ve toplumsal açıdan bakıldığında insanların bir durumda neler düşündüğünü, ürettiğini ve nasıl hareket ettiğini anlatmaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2010: 349). Bu süreç Bourdie'nun alana giren ve habitusla tanışan bir bireyin sürecine benzemektedir. Yeni bir alana giren birey nasıl ki bu alandan hem etkilenmekte hem de etkilemekte ise birey de hem kültürden etkilenmekte hem de onu etkilemektedir (Aydın, Batu, Aydın, 2021: 471). Bu süreçte modernizm, postmodernizm ve küreselleşme bağlamında kültürün değişimine yönelik hızın arttığı belirtilmektedir. Ancak bu değişim kültürün doğal değişiminden daha farklıdır. Çünkü bu değişim içerisinde dıştan yoğun bir etki söz konusu olmakta ve özünde sınıflandırma, sınırlar çizme ve ayrımlar yapma olguları bulunan kültürde bunun tersine birbirine benzeme ve tektipleşme söz konusu olmaktadır (Bouman, 2005: 46). Bu doğrultuda kültür,

belli bir insan topluluğunun geçmişten içinde bulunulan zamana kadar taşıdığı ve geleceğe yönelik de aktarımlarının olacağı, dil, din, adet, ahlak ve sanat gibi farklı sosyal uygulamaları içinde barındıran tecrübelerle örülü, toplumu ve bireyi diğerlerinden ayıran değerler bütünüdür.

Kültür birçok alt bileşenden oluşmaktadır. Bunların onun deneyimlenmesi, aktarılması ve devam ettirilmesi açışınsan en önemlilerinden birisi dildir. Dil toplumları, milletleri bir arada tutan önemli fonksiyonlara sahiptir. Türkiye'de 1932'de hem tarihin öneminin anlaşılması hem de dilin incelenip korunması için 1931 yılında Türk Tarih Kurumu (TDK) kurulmuştur (Aslan, 2018: 101). İnsanlar arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan bir araç olarak tanımlanabilecek dil, içinde bulunduğu bağlam gereği içinde kültür ögeleri taşımaktadır. Kültürden ayrı düşünülemeyecek dil, insanların törenlerinin, inançlarının, düşünce biçimlerinin, davranışlarının ve manevi, maddi birikimlerinin toplamını ifade etmektedir. Kültürün yaratıcısı ve aktarıcısı olan dil, kültürün devam etmesi için de büyük öneme sahiptir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 222). Dil, hem kültürün oluşmasında hem de aktarılmasında önemli bir role sahiptir. Dil, düşüncenin aktarıcısı, insan davranışının etkileyicisi ve yönlendiricisi olarak düşünüldüğünde kültür açısından da önemi daha iyi anlaşılacaktır (Melanlıoğlu, 2008: 68).

Her dil kendi kültürüne yönelik tüm değerlerin birincil kaynağıdır (Al-sharabı, 2018: 6). Aksan'a göre (2000, s. 67) bazı durumlarda bir dildeki basit görünen bir tek kelime bile bir ulusun sahip olduğu gelenekleri, inançları, bireylerin maddi ve manevi kültürü veya yaşadıkları davranışlarına ilişkin fikir verebilir (Aksan, 2000) "Dil, bireyler açısından düşüncelerin aktarıldığı simgesel düzeyde bir işleve sahiptir. Dili kullanan kişi düşüncelerini oluştururken yalnızca kendi hayat tecrübesinden yola çıkmaz aynı zamanda toplumun sahip olduğu düşünce evreni üzerinden de hareket eder (Turner & Elliott, 2017: 210). Dolayısıyla toplum dili ne kadar etkiliyorsa dilin de toplumu o kadar etkilediğini söylemek mümkündür. İletişimsel edimler, dil aracılığı ile aktarıldığında dilin sebep olduğu simgesel yapıdan bahsetmek söz konusu olmaktadır. Bu yapı içerisinde dilin üreticisi ve tekrar üretilmesine de sebep olan alıcısı arasında yeniden yapılandırma sınırsız bir şekilde devam eder (Habermas, 2019: 606). Bu noktada üretilen anlamın art alanına bakmak germektedir. Dil sosyal hayat içerisinde diğer bir ifade ile gündelik hayat içerisinde doğar bu doğrultuda dilin kendi kalıplarının olduğu ve kişiyi bu kalıpları kullanmaya itebildiği söylenebilir. Dil kişinin sahip olduğu deneyimleri sınıflandırmaya dolayısıyla başkalarının yaşam içerisinde hayatının daha da kolaylaşması sorumluluğu taşımaktadır (Berger, 2020: 56-57).

Bugün dil öğretiminin tartışılmayan değerlerinden biri "kültür öğretimi", "kültür aktarımı"dır. Öğrenciler Türk kültürünü anlatan metinleri ne kadar okursa okusun veya dinlerse dinlesin bu metinlerdeki kültür unsurlarını yazılı ve sözlü olarak başkasına aktarmazsa bu kültür unsurlarını bilip, sahiplenip sevemez. Bunun için dil derslerinde yazma çalışmalarını Türk kültür unsurlarını tanıtıp benimsetebilecek şekilde düzenlemek gerekir (Tekşan, 2010, s. 595).

Dilin incelenmesi ve korunması kadar onun kültürel aktarımdaki yerinin de önemi büyüktür. Kültür aktarımı bir ulusun sahip olduğu özellikleri ve kültürü içerisindeki değerler nesilden nesle aktarılması ve anlatılması amacıyla bilinçli veya bilinçsiz uygulamaların bütünüdür (Uyar, 2007: 19). Bu noktada kültürleme kavramının da üzerinde durulması gerekmektedir. Kültürleme, toplumsal barış, dirlik, beraberlik amacıyla toplumların içinde bulunan bireylere bilinen bir kültürü benimsetme ve onları kontrol altında tutma sürecidir (Güvenç, 2004: 85). Kültür aktarma sürecinde kaynağın diğer bir ifade ile aktarılan kültürün özelliklerinin ne olduğu, nasıl ve kime aktarıldığı büyük önem taşımaktadır (Kalenderoğlu, 2016: 82). Kaynağı veya çıkış noktası tam olarak anlaşılamamış ve günümüzde de bu duruma ilişkin araştırmaların devam ettiği dil, farklı milletlerin birlik olma süreçlerinde kimlik sahibi olmalarının temel unsurlarından birisi olmuş ulusal ve uluslararası ölçeklerde de önemli bir güç olarak değerlendirilebilir. Özellikle günümüzdeki bilgi iletişim teknolojilerinin artması, yeni mesleklerin oluşması ve mesajların yaygınlığı dilin doğru anlaşılması ve aktarımını daha da önemli kılmıştır (Kalenderoğlu, 2016: 73).

Ünveren ve Kapanadze (2018: 1575) Türkçe dersinin ortaokullardaki müfredatında Türk kültüründeki temaların kültür aktarımı ve dil kültür ilişkisi araştırmasını yapmışlardır. Bu araştırmada kültürdeki hangi ögelerin ele alındığı ve bu ögelerin nasıl aktarıldığı araştırma sorusu olarak yer

almıştır. Çalışmada, bilinç ve bellek ve kültür konularında daha fazla çalışılması ve öğretmenlerin de daha fazla sorumluluk almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Ünveren-Kapanadze, 2018: 1575). Caner, Direkçi ve Kurt (2019: 76) ise İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde Türk kültürel ögelerinin yer almasının öğretimi içeriği bakımından olumlu sonuçlar olacağını vurgulamışlardır.

Yukarıdakiler çerçevesinde algının yeri ve önemi büyüktür. Algı, bireyin çevresini nasıl anlamlandırdığı süreci ifade etmektedir. Başkalarından etkilenme ise bir bireyin başkalarının söylem veya ifadelerine yönelik kendini şekillendirdiği durumları ifade etmektedir. Birçok insan çevrelerini gözlemler ve bu doğrultuda kendi davranışlarını ve düşüncelerini şekillendirirler. Böylece kendi algıları da oluşmuş olur. Özellikle grup içi davranışlarda bu durumu gözlemlemek daha belirgin olabilir.

Başkalarından etkilenme unsuru olarak ikna ve manipülasyon da söz konusu olabilir. İnsanlar başkalarının duygu ve düşüncelerini dolayısıyla davranışlarını yönlendirmek istediklerinde farklı psikolojik stratejiler kullanabilirler. Bu stratejiler ise bazı insanları etkiler. Bu durum ise bir diğer insanlar açısından bakıldığında bir etkilenme süreci başlatır. Örneğin sosyal ağlarda sürekli paylaşılan ve belli çerçevelere oturtulan güzellik ya da başarılı olma diğer insanları etkileyebilir ve bazı insanların başkalarının norm ve değerlerine göre hareket etmelerine sebep olabilir.

Etkilenme sürecini belirleyen bir diğer unsur ise duygulardır. Bir başkasından duygusal olarak etkilenme, bireyin algısını doğrudan şekillendirecektir. Örneğin sevilen bir kız/erkek arkadaşın söylediği ifadeler durum olumsuz olsa da pozitif yönde algılanabilir.

Başkalarından etkilenmeye neden olan bir diğer unsur iletişim biçimidir. Kişilerin sözlü, sözsüz, görsel iletişim biçimini daha fazla kullanmaları ve bunlar açısından alıcı olan kişinin hangi iletişim biçimini daha fazla kullandığına yönelik durumlar, etkilenme biçimini şekillendirebilir. Örneğin müzik üzerinden kurgulanan bir içerik işitsel eğilimi olan bir bireyi daha fazla etkileyecektir. Diğer yandan görsel eğilimi olan bir birey sözsüz iletişim unsurlarından etkilenecektir.

Başkalarından etkilenme sürecinin önemli unsurlarından birisi de kitle iletişim araçlarıdır. 21. yüzyılla beraber özellikle sosyal medya önemli bir role sahiptir. Bu ortamlarda üretilen içerikler, sorgulanmadan doğrudan içselleştirilebilmekte, bireyin ve toplumun hayatına etkide bulunabilmektedir. Bu durumun birçok nedeni olabilir, monitör illüzyonu, kişinin içinde bulunduğu hayatta mutlu olmaması, kendisini farklı hayatlarla özdeşleştirmesi bunların bazılarıdır.

Sosyal kimlik de kişinin başkalarından nasıl etkileneceğini belirleyebilir. Örneğin kişi içinde bulunduğu politik, dini veya sosyal grupların inanç ve değerlerini benimsendikçe, kendi inanç, değer ve davranışları yeniden şekillenir. Sosyal kimlik teorisi, bireylerin kimliklerini diğer insanların kimliklerini dikkate alıp karşılaştırma yaparak belirlediklerini öne sürer. Bu doğrultuda insanların kendilerini başkaları ile karşılaştırarak kimlik ve algılarını oluşturdukları söylenebilir. Örneğin kişi kendisini başkaları ile karşılaştırarak daha güzel, daha başarılı hissedebilir. Bu karşılaştırma sonucunda birey farklı normları içselleştirme ve kişisel rahatlama olanağı bulabilir.

SONUÇ

Bu çalışmada öncelikle kültür ele alınmıştır. Kültürün ne olduğu ve bileşenleri üzerinden bir giriş yapılmıştır. Sonrasında kültür, alt kültür, kitle kültürü, popüler kültür kavramları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu doğrultuda dilin içinde bulunduğu kültürü nasıl etkilediği ve ondan nasıl etkilendiği tartışılmıştır. Dilin kültürün aktarılması ve sürdürülmesinde önemi üzerinde durulmuştur. Sonrasında ise bireyin diğer bireylerden nasıl etkilendiği ikna/manipülasyon, duygusal etkileşim, iletişim, kitle iletişim araçları, sosyal medya, grup etkisi irdelenmiştir. Sonuç olarak kültür ve algı temelinde kişinin başkalarından etkilenme sürecini birçok farklı faktör belirleyebilmekte, bu faktörler kişinin özgür iradesi ile veya bunun dışında gerçekleşebilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil. Ankara: TDK Yayınları.

Al-sharabı, T. A. (2018). Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısıyla Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı (Türkçe-Arapça Örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 6-16.

Armay, Z., Özkan, M. Kocaman, N., Özkan, S. (2007). Hastalık Algısı Ölçeği'nin Kanser Hastalarında Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalıþması, *KlinikPsikiyatri*, (10). 192-200.

Aslan, F. (2018). "Türk Kültürü İçerisinde Türk Aile Yapısının Yeri Yüksek Lisans Tezi", Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrasya Araştırmaları Anabilimdalı.

Aydın, E.B., Batu, M., Aydın, A. (2021). Bourdie'nün Perspektifinden Al Kültürü Anlamak ve Açıklama, III. International Ankara Multidisciplinary StudiesCongress, Tam metin basılı bildiri. 1. Cilt. 468-480.

Bauman, Z. (2005). Bireyselleşmiş Toplum, (Çev: Yavuz, Alogan), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Berger, P. L. ve Luckmann, T. (2020). Gerçekliğin Sosyal İnşası Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi, Ankara: Atıf Yayınları.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. Turkish Studies (Elektronik), 5(4), 221-235.

Caner, M, Direkçi, B. ve Kurt, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Journal of Language Education and Research, 5(2), 76-92.

Erdoğan, İ. & Korkmaz, A. (2010). Öteki Kuram, 3.Baskı, Ankara: Erk Yayınları.

Güvenç, B. (2004). Kültürün ABC'si, İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Habermas, J. (2019). İletişimsel Eylem Kuramı, (Çev: Mustafa Tüzel), İstanbul: Alfa Yayınları.

Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture, *International Business Review*, 3(1).

Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (12), 73-83.

Keyman, E.F. (2000). Küreselleşme, Devlet, Kimlik/Farklılık: Uluslararası İlişkiler Kuramını Yeniden Düşünmek, çev. Simten Coşar, İstanbul, Alfa.

Kongar, E. (1999). Kültür Üzerine. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-72.

Özçağlayan, M., Apak, D. (2017) Soğuk Savaş Yıllarında Algı Yönetimi, Haber ve Propaganda İlişkisi, *Marmara İletişim Dergisi*, (17). 107-130.

Tekşan, K. (2010). Kültür aktarımında yazılı anlatımın rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 595-619.

Turner, B. S. ve Elliott, A. (2017). Çağdaş Toplum Kuramından Portreler, Çev: Barış Özkul, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tylor, E.B. (1871). Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, 1. Cilt, London: John Murray Albemarle Street.

Ünveren-Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneğİ. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).

Yasin,Uyar, Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimlik Geliştirme Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

BİN VE ÇEYREK SAAT: TATAR MASALLARI"NIN, TÜRK EDEBİYATINDA "BİNBİR GECE MASALLARI"NIN BİR YANSIMASI OLARAK ELE ALINMASI

Rehile SADIQOVA İNTİQAM KIZI
Scientific Worker
National Museum of Azerbaijan Literature, named after Nizami Ganjavi
Baku/AZERBAIJAN
rehile.sadiqova_87@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2936-6159

ÖZET

Doğu edebiyatının değerli örneklerinden biri olarak kabul edilen Binbir Gece, Azerbaycan edebiyatı ve sanatı da dahil olmak üzere dünyanın birçok ulusunun kültürü üzerinde büyük bir etki göstermiştir. 1704 yılında Arapçadan Fransızcaya çevrilen Binbir Gece masalları, o dönemde Avrupa'da çok sayıda eserin yaratılmasına yol açmıştır. Hem başlık hem yapı, hem de içerik olarak Binbir Gece'yi andıran bu tür edebi örneklerin temelinde Fransızcaya çevrilmiş eski Doğu el yazmaları bulunmaktadır. "Binbirler" olarak adlandırılan bu eserler arasında Türk edebiyatından gelen "Binbir çeyrek saat. Tatar masalları" özel olarak anılmayı hak ediyor. Bu eser beş esas masaldan ve yetmiş dört çeyrek saatten (yani masalların parçalarından) oluşmaktadır. Fransız hikaye anlatıcısı Thomas Simon Qallet, zamanının ansiklopedilerinden ve bilinmeyen bir Türk kaynağından yararlanarak "Binbir çeyrek saat. Tatar masalları"nı yazdı. Yaptığımız çalışmalarda ilk defa "Binbir çeyrek saat. Tatar masalları" ile ortak Türk edebiyatının örtüşen yönleri tespit edilmiştir. Araştırmamızda, tarihsel-karşılaştırmalı yöntem yardımıyla, söz konusu eserin eski Türk destanlarını, masallarını, geleneklerini yakından yansıttığı anlaşılmıştır. Sunumda "Binbir çeyrek saat. Tatar masallarının" yaranma nedeni, eserin yapı özellikleri,

"Binbir gece" ile benzerliği ve onu farklı kılan taraflarından söz edilecektir. Burada eserin içeriği hakkında kısa bir bilgi veriliyor, "Binbir gece" geleneğinin belirtileri gösteriliyor.

Anahtar kelimeler: Masal, "Binbir çeyrek saat. Tatar masalları", "Binbir gece", Türk-Tatar Edebiyatı.

"One Thousand and A Quarter of An Hour. Tatarian Tales" As A Reflection of "One Thousand And One Nights" in Turkish Literature

ABSTRACT

Considered one of the valuable examples of Oriental literature, the "One Thousand and One Nights" have shown a great influence on the culture of many nations of the world, including Azerbaijani literature and art. The fairy-tales of the "One Thousand and One Nights" which were translated in 1704 from Arabic into French, led to the creation of many works in Europe at that time. There are ancient Oriental manuscripts translated into French on the basis of these literary works, which resemble the "One Thousand and One Nights" both in title, structure and content. Among these works, called "*Binbirler*", is the "One Thousand and a quarter of an hour. Tatarian tales" which comes from Turkish literature deserve to be remembered. This work consists of five basic fairy-tales and seventy-four quarter of an hour (i.e. fragments of fairy-tales). The French storyteller Thomas Simon Gallette, using the encyclopedias of his time and an unknown Turkish source, created "One Thousand and a quarter of an hour. Tatarian tales". For the first time in our studies, have been identified overlapping aspects of "One Thousand and a quarter of an hour. Tatarian tales" with common Turkish literatures. In our research, with the help of the historical-comparative method, it has been understood that the work in question, closely reflects the ancient Turkish epics, fairy tales and traditions. In the presentation, will be mentioned the reason for the creation of "One Thousand and a quarter of an hour. Tatarian tales", the structural features of this work, its similarity and the sides that make it different with "One Thousand and One nights". Here is given a brief information about the content of the work, and the signs of the "One Thousand and One nights" tradition are shown.

Keywords: Fairy-tale, "One thousand and one quarter of an hour", "One thousand and One nights", Turkish-Tatar literature.

GİRİŞ

1704 yılında Antoan Galland tarafından "Binbir Gece Masalları"nın Fransızcaya çevrilmesinden sonra, bu masal derlemesinin şöhreti tüm Avrupa'ya yayıldı ve okuyucular tarafından büyük ilgiyle qarşılandı. Bu fırsattan yararlanan Fransız Oryantalistleri ve hikâye anlatıcıları, "Binbir Gece Masalları"na benzeyen taklit derlemeler oluşturmaya başladılar. Nasıl ki "Binbir Gece Masalları" Arap kültürüyle özdeşleşmişse, bu taklit koleksiyonlar da farklı milletlerin tarih ve edebiyatı ile ilişkilendirilmiştir. O dönemde Doğu elyazmalarına olan ilgi ve dikkat tesadüf değildir. Dönemin tanınmış aydınları, daha fazla elyazması temin etmek için girişimlərə başlamışdır. Bu elyazmalarından yararlanmış, çeşitli bölümleri eserlerine almış, ansiklopedik gerçek bilgileri kullanarak yeni bir "Binbir" serisi yaratmağa çalışmışlardır. Dolayısıyla 18. yüzyıl Fransız edebiyat

ortamında ortaya çıkan bu tür eserler çeviri temelli taklitler olarak adlandırılabilir. Bu tür çeviri temelli taklitler arasında "Bin bir çeyrek saat. Tatar masalları" özellikle dikkat çeker.

Eserin içeriği "Binbir Gece Masalları" örneği üzerine kurulduğu için burada da anlatıcı karakter, her gün hükümdara ilginç hikâyeler anlatır. Sevgili eşini kaybettikten sonra, Şemseddin adlı hükümdar uzun süre onun ardından ağlar ve bunun sonucunda gözlerini kaybeder. Acısını hafifletmek için hekim Ebu Bekir uzun bir yolculuğa çıkar. Genç ve kör olmasına rağmen Şemseddin, ülkeyi adaletle yönetir. Devlet işleriyle o kadar meşguldür ki, dinlenmeye bile vakti yoktur. Saray erkânı, onun düşünceli hâlini görerek sürekli endişe içindedir. Bu nedenle her gün kralı eğlendirmek için neşeli hikâyeler anlatacak bir sohbet arkadaşı ararlar. Bu önemli görevi doktor Ebu Bekir'in oğlu Bin Aridun üstlenir. Böylece Bin Aridun her gün krala gelir ve ona on beş dakikalık (bir çeyrek saat) ilginç hikâyələr anlatır.

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

"Bin Bir Çeyrek Saat. Tatar Masalları"Nın Yapısal ve İçerik Özellikleri

Eserin başlıca anlatıcısı olan Bin Aridun, hikâyeleri bölümlere ayırarak krala anlatır. Bu bölümler bir çeyrek saat (on beş dakika) olarak adlandırılır. Bu küçük bölümler birleşerek beş büyük masalı meydana getirir. Eser boyunca Şemseddin'e anlatılan beş kapsamlı masal şunlardır:

"Hürmüz hükümdarının oğlu Şərəfəddin ile Tulufan prensi Gülhindi'nin hikâyesi", "Şamlı üç kamburun hikâyesi", "Çinli prens Uçim Oxantey'in hikâyesi", "Elçavuz, Tahir ve değirmencinin hikâyesi", "Faruk'un hikâyesi".

"Bin bir saat" masalları, yapısal olarak "Binbir Gece Masalları"nı temel almasına rağmen, Türk folkloruna özgü edebi kalıplarla zengindir. Bu hem imgeler sisteminde hem de konu ve üslup yönündeki benzerliklerde açıkça görülür. Eserde eski Türk edebiyatına fikir ve içerik bakımından benzeyen çok sayıda unsur vardır ki, bu da eserin etnopoetik yapısını doğrudan etkiler.

"Binbir Gece Masalları" geleneğine uygun olarak her hikâye ana masal çerçevesinde anlatılır. Bu özelliğe çerçeve masal ilkesi denir. "Binbir Gece Masalları"nın tanınmış araştırmacılarından Alman bilim insanı M. Gerhardt, bu masalları: çerçeve masallar, ikincil masallar ve sonradan eklenmiş masallar şeklində gruplandırır (Герхардт, 1984, с.105; с.336). "Bin bir çeyrek saat" eseri de çerçeve ve ikincil masallara ayrılabilir. Ancak "Binbir Gece Masalları"ndan farklı olaraq, burada sonradan eklenen masallar yoktur. Herhangi bir hikâyeyi kapsayan masal, çerçeve masal işlevi görür. Çerçeve masallar kendi içinde şu şekilde sınıflandırılabilir: birinci derece çerçeve masallar, ikinci derece çerçeve masallar, üçüncü derece çerçeve masallar vb. Her karakterin anlattığı yeni hikâye, bir önceki hikâyeyi çerçeveye dönüştürür. Bu yapı "masal içinde masal" ilkesini doğurur ki, bu da "Binbir Gece Masalları" tarzında yazılmış eserlerin özgün özelliklerinden biridir. "Bin bir çeyrek saat" bu özgün yapıyı tamamen yansıtır.

Masalların incelenmesinde, yapısal kurallara uygun şekilde içeriği oluşturan malzeme ayrı ayrı ele alınmamalıdır. Her masalın merkezinde belli bir tema yer alır. M. Gerhardt yapıya dair şöyle der: "Masal incelenirken içerik ve yapı birbirinden ayrılmamalıdır" (Герхардт, 1984, с.105). Bu nedenle yapısal özelliklerinden söz ederken içerik özelliklerine de değinmek gerekir. "Bin bir çeyrek saat"teki hikâyələr, ana çerçeve masal olan "Şemseddin'in hikâyesi" içinde anlatılır. Tematik olarak masallar şu şekilde gruplandırılabilir:

- Aşk masalları ("Hürmüz hükümdarının oğlu Şərəfəddin ile Tulufan prensi Gülhindi", "Zəbd əl-Qaton'un hikâyesi")
- Büyülü masallar ("Mavi Sentor'un hikâyesi", "Tiflis prensi Gülgüli Şamama'nın hikâyesi", "Bruney prensi Saçe-Kara'nın hikâyesi" vb.)
- Günlük hayat masalları ("Şamlı üç kamburun hikâyesi", "Elçavuz, Tahir və değirmencinin hikâyesi", "Səzan hekim'in oğlu Sinədab'ın hikâyesi", "Yaşlı dervişin hikâyesi" vb.)
- Seyahat masalları ("Faruk'un anlatısı", "Çin prensi Uçim Oxantey'in hikâyesi")

Bu masallar keskin sınırlarla birbirinden ayrılmaz. Her hikâyede aşk, yolculuk ve macera temaları bir arada yer alır.

“Bin Bir Çeyrek Saat. Tatar Masalları” “Binbir Gece Masalları” Geleneğinin Devamı Olarak

“Binbir Gece Masalları” geleneğinin başarılı bir devamı olan “Bin bir çeyrek saat” eseri, ana karakter Şemseddin hakkında detaylı bilgilerle başlar. Doğumundan kral olmasına kadar başına gelen olaylar ilgi çekici bir kurgu içinde anlatılır. Sonrasında ise masal ve efsaneler anlatılmaya başlanır. Eser bu giriş kısmı ve yalnızca yetmiş dört çeyrek saatten oluşmasına rağmen, geleneksel olarak “Bin bir çeyrek saat” olarak adlandırılır.

“Binbir Gece Masalları” ve “Bin bir çeyrek saat” arasında dikkat çekici benzerlikler ve farklar vardır. “Binbir Gece”de masallar öfkeli bir krala anlatılırken, burada adaletli ve nazik bir krala anlatılır. Her gün sadece on beş dakika boyunca krala halkının refahını düşünen, devlet işlerine kendini adamış bir hükümdar olarak ruhen dinlenmesi amacıyla bir hikâye sunulur. “Binbir Gece Masalları”nda masalları akıllı ve güzel Şehrazat anlatırken, burada eğitimli bir genç olan doktor Ebu Bekir’in oğlu Bin Aridun anlatır.

Her iki eserde de mitolojik karakterler, hayvanların dilini anlayan insanlar, doğaüstü varlıklar, cinler, periler, büyücüler gibi unsurlar yer alır. Bu varlıklar geleceği haber verir, kötülük ya da iyilik yaparak okuyucuda farklı duygular uyandırır. Örneğin, “Tiflis Prensi Gülgüli Şamama’nın hikâyesi”nde Gülgüli’nin dedesi iyilik yapan bir büyücüdür, babası Homer İzuf ise hayvanların ve kuşların dilini bilen Tiflis hükümdarıdır (Императорский Московский Университет, т.2, 1765, с.332). “Şərəfəddin ile Gülgindi’nin hikâyesi”nde zalim cin Zalulu ile iyiliksever cin Jeyonga arasındaki mücadele ve bunun insanlar üzerindeki etkisi anlatılır (Императорский Московский Университет, т.1, 1765, с.80). Ana karakterler bu mücadelenin acı sonuçlarından etkilenseler de sonunda mutlu sona ulaşırlar.

Her iki eserde de kadın karakterler önemli yer tutar. Kadınların cesur, kararlı ve akıllı tasvir edilmesi dikkat çekicidir. Ortaçağ İslam toplumlarında kadınların geri planda tutulduğu bir dönemde, bu tür güçlü kadın figürlerine yer verilmesi şaşırtıcıdır. Örneğin, “Şemseddin’in hikâyesi” bölümünde Duyma Hanım, oğlunu ölümden kurtarıp yıllar sonra saraya geri getirir ve tahtı ona kazandırır. Duyma Hanım’ın kocasına duyduğu derin sevgi ve anlayış da övgüyle anlatılır.

Eserin başka bir yerinde, dönemin adetlerinin aksine, Sadrazam evlenmek istediği Buzəmgird prensesinin fikrini sorar (Императорский Московский Университет, т.1, 1765, с.113). Bu, kadına verilen önemin göstergesidir. Bir başka örnekte Prenses Gülxüller, ihanete uğrayarak öldürülen eşinin intikamını almak için savaşçılarla birlikte düşmanları bulur ve kendi elleriyle öldürür (Императорский Московский Университет, т.1, 1765, с.170–172).

“Bin bir çeyrek saat. Tatar masalları”ndaki kadın imgeleri “Kitab-ı Dede Korkut” destanı düzleminde incelendiğinde, her iki edebî örnekte de anne figürü dikkat çeken unsurlardan biri olarak öne çıkar. Gerek “Kitab-ı Dede Korkut”ta gerekse “Bin bir çeyrek saat”te anne, çocuğunu koruyan ve gerektiğinde onu ölümden kurtaran bir koruyucu kadın olarak tasvir edilir.

“Bin bir çeyrek saat”in ana masalında yer alan hükümdar Şemseddin’in annesi Duyma Hanım ile “Kitab-ı Dede Korkut” destanının önemli kadın karakterlerinden biri olan Dirse Han’ın eşi karşılaştırıldığında, her iki anne karakterinin de yükselen bir çizgide gelişim gösterdiği gözlemlenebilir. Gerçekten de, hem Şemseddin’in annesi Duyma Hanım hem de Dirse Han’ın eşi, eşlerini oğul katili olmaktan alıkoymakta, her daim oğullarının arkasında olduklarını hissettirerek onlara destek olmaktadır.

Hikayelerin dikkat çekici yönü, her iki kadın kahramanın da bu denli zor bir görevi — oğullarını gizleyerek ve babaları ağır bir vicdan yükünden kurtararak — başarıyla yerine getirebilmiş olmalarıdır. Kadın karakterlerin zekaları sayesinde barış ve huzura ulaşmaları, Türk folklorunda sıkça karşılaşılan ve tipik kabul edilen anlatı unsurlarından biridir.

Eserde geçen farklı şehir ve ülkeler, okuyucuyu zihinsel olarak Ortaçağ Doğu coğrafyasına taşır. Olayların geçtiği coğrafya oldukça geniştir. Oryantalist çevirmen M.A. Salye, “Binbir Gece Masalları” çevirisinin önsözünde olayların çoğunun Kahire’de geçtiğini belirtir (Салье, 2020, с.6). Ancak “Bin bir çeyrek saat”te her yeni masalda olaylar farklı şehirlerde geçer. Ana olaylar Astrahan Hanlığı’nda geçse de, çerçeve masallar Doğu’nun farklı şehir ve ülkelerinde geçmektedir.

SONUÇ

"Bin bir çeyrek saat. Tatar masalları", "Binbir Gece Masalları" temel alınarak yazılmış bir çeviri temelli taklit olup, 18. yüzyıl başlarında Avrupa'da oluşan bu edebi geleneğin başarılı bir örneğidir. Yapılan araştırmalar, bu eserin hem masal, hem de hikâye türünün özelliklerini taşıdığını göstermektedir. "Binbir

Gece Masalları"ndan farklı olaraq, burada baba-oğul, karı-koca ilişkileri gibi didaktik içerikli masallar daha belirgindir.

Ortaçağ Türk edebiyatının bir parçası olan "Bin bir çeyrek saat", o dönemin Türk kültürü hakkında ilginç bilgiler içermektedir. Eski Türk halk motifleri, eski Türk inançları ve geleneksel anlatım kalıpları burada kullanılmıştır. İçerdiği öğüt dolu masallarla bu eser her zaman güncel kalacak ve okuyucuların ilgisini çekecektir.

KAYNAKÇA

1. Dufrenoy, M. (1975). *L'Orient romanesque en France 1704–1789* (Vol. 3). Amsterdam.
2. Eliseeff, N. (1949). *Thèmes et motifs des Mille et une nuits: Essai de classification*. Beyrouth.
3. Gueullette, T. S. (2010). *Contes* [Édition électronique]. https://www.fabula.org/actualites/t-s-gueullette-contes_35815.php
4. Герхардт, М. (1984). *Искусство повествования*. Москва: Наука.
5. Раджабова, И. С. (1987). *Таджикско-персидская повествовательная проза в литературном процессе Франции начала XVIII в.* Душанбе: Дониш.
6. Салье, М. (Trans.). (2020). *Тысяча и одна ночь. Ночи 1–270* (Vol. 1). Москва: Азбука.
7. Императорский Московский Университет. (1765). *Тысяча и одна четверть часа. Татарские повести* (Vol. 1, Перевод с французского). Москва.
8. Императорский Московский Университет. (1765). *Тысяча и одна четверть часа. Татарские повести* (Vol. 2, pp. 196–392, Перевод с французского). Москва.
9. Императорский Московский Университет. (1765). *Тысяча и одна четверть часа. Татарские повести* (Vol. 3, pp. 394–619, Перевод с французского). Москва.
10. Императорский Московский Университет. (1765). *Тысяча и одна четверть часа. Татарские повести* (Vol. 4, pp. 621–859, Перевод с французского). Москва.
11. Жирмунский, В. М., & Сигал, Н. А. (1967). *У истоков европейского романтизма* [Электронный ресурс]. http://lit-prosv.niv.ru/lit-prosv/articles-eng/zhirmunskmj-u-istokov-romantizma.htm

LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF THE "SUN" COSMONYM IN KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES

Marita SNABEKOVA
Senior Lecturer
Kazakh National Women's Teacher Training University
Almaty/KAZAKHSTAN
arumama@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0110-6814

ABSTRACT

The "sun" cosmonym is a shared astronomical term within the celestial world, universally recognized by humanity. Each nation, however, perceives and understands this common world in its unique way, creating a linguistic image of its national worldview. Understanding each nation's uniqueness through its language is a crucial issue in contemporary linguistic communication. Folk cosmonyms include ancient names, which along with the derived linguistic units, are subjects of linguistic study. This research aims to reveal the linguocultural and semantic features of the concept of the "sun" in English and Kazakh, considering it as an indicator of national mentality and worldview. To achieve this, the task was set to comparatively study the linguocultural features of the concept of "sun" in the non-related Kazakh and English languages.

At the level of the linguistic image of the world, the cosmonymic system has not been widely explored in comparative-typological terms. The research findings related to revealing the semantic features of the "sun" cosmonym in Kazakh and English cultures will significantly impact the theoretical and practical development of the anthropocentric direction of cosmonymy, a relatively new field in onomastics. This study will provide new insights in semasiology and linguocultural studies, emphasizing the value of contemporary research. The results and conclusions of the article can serve as supplementary teaching material in university courses on lexicology, semasiology, onomastics, and linguocultural studies.

Keywords: Cosmonym, Linguistic image of the world, Linguocultural semantics, Comparative research, Onomastics.

Қазақ және ағылшын тілдеріндегі "күн" космонимінің тілдік көріністері жайында

Түйіндеме

«Күн» космонимі астрономиялық атауларға жататын адамзатқа ортақ атаулардың бірі болып табылады. Дегенмен, әрбір ұлт осы ортақ әлемді өзінше көріп-біліп, өзінше түсініп, ұлттық әлемінің тілдік бейнесін жасайды. Әрбір ұлттың ерекшелігін оның тілі арқылы танып-білу қазіргі заманғы тілдік коммуникацияның маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Ежелгі көне атаулар мен олардан туындайтын тілдік бірліктер лингвистиканың зерттеу нысаны болып табылады. Бұл зерттеудің мақсаты – «Күн» ұғымының қазақ және ағылшын тілдеріндегі лингвомәдени-семантикалық ерекшеліктерін анықтап көрсету. Осы мақсатта қазақ және ағылшын тілдеріндегі «Күн» ұғымының лингвомәдени ерекшеліктерін салыстыра зерттеу міндеттері қойылды.

Әлемнің лингвистикалық бейнесі деңгейінде космонимдік жүйені салыстырмалы-типологиялық тұрғыда зерттеу кеңінен қолға алына қойған жоқ. Қазақ және ағылшын мәдениетіндегі «Күн» космонимінің семантикалық ерекшеліктерін анықтау бойынша ізденістерден алынған нәтижелер ономастиканың антропоөзекті бағытта дамуына теориялық және практикалық тұрғыдан маңызды әсер етеді. Бұл зерттеу семасиология және лингвомәдениеттану салалары бойынша жаңа пайымдаулар жасауға мүмкіндік береді. Сондықтан, қазіргі таңдағы зерттеудің құндылығы айқындалады. Мақала нәтижелері мен қорытындыларын жоғары оқу орындарында лексикология, семасиология, ономастика және лингвомәдениеттану пәндері бойынша дәріс және практикалық сабақтарда қосымша оқу материалы ретінде пайдалану тиімді болып табылады.

Тірек сөздер: *космоним, әлемнің тілдік бейнесі, лингвомәдени семантика, салғастырмалы зерттеу, ономастика.*

INTRODUCTION

Phraseological units are the result of the development of language and are capable of conveying complex concepts in a concise, figurative, and emotional manner. They are linguistic units that reflect a nation's history, culture, and way of life, often possessing national characteristics. Phraseological expressions related to celestial bodies serve as a means for human society to metaphorically interpret the cosmos. These expressions are created through comparisons of the appearance, position, and movement of celestial objects. For example, "*жұлдыздай жарқырады*" ("shines like a star") is a phrase in the Kazakh language that positively describes a person. In English culture, human kindness is likened to the morning, symbolizing the renewal of life with the dawn, as in the expression "*as gracious as the morn*." Although summers in England are not as scorchingly hot as those on the Kazakh steppes, the warm days of May are metaphorically associated with health, as in

the expression "*as healthy as a May morning*." This is because, as winter departs and cheerful summer begins, the transition of seasons and the bounty of nature seem to heal and rejuvenate the human spirit, weary from the harsh cold.

The lexicons of any languages are enriched by cosmological elements and the stable expressions derived from them, which are interconnected with various objects and concepts in the world. Thus, a systematic categorization and thematic-semantic grouping of phraseological expressions with the component "sun" in Kazakh and English languages becomes necessary. During this classification process, the role of such expressions within the phraseological systems, their usage in both languages, as well as their semantic and functional peculiarities, are identified. Additionally, the contextual and stylistic application of "sun"-based phraseological units clarifies their meanings.

RESEARCH MATERIALS and METHODS

Comparative linguistics examines not only the differences but also the similarities between language units, treating the metalinguistic system as a comparative resource in a theoretical framework. Vasiliev, in his work on comparative phraseology, highlighted that the study of phraseology in unrelated languages aims to distinguish their differences while also describing the national perception, linguistic worldview, application, and function of phraseology in each language (Vasiliev, 1981: 19).

Kazakh scholars such as I. Kenesbayev, A. Kaidar, A. Yskak, M. Balakayev, T. Kordabayev, R. Syzdyk, G. Kaliyev, A. Bolganbayev, N. Uali, S. Isabekov, S. Satenova, Z. Akhmetzhanova, M. Sabitova, K.Duisekova, G. Smagulova, R. Avakova, and Sh. Aryngazina have made significant contributions to the research of phraseological expressions.

Based on the structural-level paradigm of comparative linguistics, this research seeks to identify the functional peculiarities, semantic similarities, and differences of phraseological units in Kazakh and English. Kenesbayev (1975: 18) emphasized that understanding the origins of phraseological meanings requires analyzing linguistic phenomena, intrinsic language laws, and extralinguistic factors. For instance, the Kazakh phrase "*жұлдызы қарсы*" ("(simeone's) star is against") originates from an ancient belief that each person has their own star in the sky. Academician A. Kaidar (1998: 21) argued that modern phraseological units, proverbs, and sayings mostly stem from daily life experiences, phenomena, and interpersonal relationships of the past.

Semantic, componential, and comparative-contrastive analyses have been applied to achieve meaningful results. The study specifically compares the role and semantic categories of the "sun" component in Kazakh and English phraseologies. Despite apparent similarities, the "sun" component exhibits unique semantic traits in English due to cultural differences and distinct worldviews.

This research applies the cognitive metaphor theory of G. Lakoff and M. Johnson (2004: 198), which posits that metaphor involves understanding and experiencing one thing in terms of another. Human thought processes are largely metaphorical, allowing people to structure and interpret the surrounding world. Consequently, the metaphor systems created by a culture reflect its conceptualization of reality, emotional attitudes, and culturally conditioned worldview. Phraseological expressions and proverbs in Kazakh and English serve as the material for this study.

RESEARCH RESULTS and DISCUSSION

The term "Күн/Sun" is defined as: 1. the central body of the solar system that provides light and heat to the world and is the closest star to Earth; 2. the glaring, dazzling disk of the sun, especially during summer; 3. figuratively, an open space exposed directly to sunlight; sunshine. 4. the daytime period (from dawn to sunset); 5. a day (a 24-hour period); 6. a day of the week; 7. time, period, moment (e.g., childhood days); 8. life, existence (e.g., "My days are passing by"). (Kuderinova et al., 2011); 1. the star round which the earth travels; 2 light and warmth from the sun: *Go and sit in the sun;* 3 any star in the universe round which planets travels). (Hawkins, 2002: 479)

Throughout human history, the powerful energy of the sun has played a crucial role. In ancient Greek mythology, the sun was personified as Helios, the son of the Titans Hyperion and Theia. Helios was associated with the god of light, Apollo, though many Greeks regarded them as distinct entities.

The Romans worshipped several sun deities, and the Greek Helios was replaced by the Latin term "Sol," as seen in phrases like "solar system." The English word "sun" derives from the Latin "sol" and the Old English "sunne." Interestingly, until the 16th century, the sun was perceived as feminine, later transitioning to a masculine representation (e.g., "he hides his beams" from *The Comedy of Errors*, Shakespeare).

Thus, the lexicographic sources of the Kazakh and English languages address the origins, interpretation, and development of names related to the cosmological terms "Күн" and "Sun." To explore the unique features of these terms, phraseological expressions, proverbs, and set phrases containing the components "Күн" and "Sun" in Kazakh and English were categorized into the following groups:

1. Phraseological units with the "Sun" component related to weather prediction

The phraseological expression "күн қабағын бақты" ("observed the sun's disposition") conveys the act of predicting weather by monitoring celestial bodies. This single phrase underscores the historical role of the sun in weather forecasting. Proverbs and sayings containing the "sun" component further illustrate its influence in determining weather conditions. For instance, in Kazakh proverbs:

- A sunset with a halo indicates clear weather, while a sunrise with a halo suggests poor weather: *"Ашылатын күн айқұлақтанып батады,"* meaning, "A clear day sets with a halo"; or *"Кешкі күн құлақтанса, Әйелің ұл тапқандай қуан. Ертеңгі күн құлақтанса, Еліңді жау шапқандай күйін"*, advising a good weather for an evening halo but caution for a morning one.

- A red sunset predicts rain, as exemplified in *"Жауатын күн қызарып батады"* ("if it is going to rain, sun sets red") and *"Жауатын күннің арты қызыл"* ("if it is going to rain, sun sets red (leaving red colour on the sky)"). (Baba Words, 2011: 88, 223, 264).

Additionally, many Kazakh phraseological units and expressions involve the "sun" to depict different weather scenarios: *"Күн жылт етті"* refers to the sun appearing and warming after cold days; *"Күн күйді," "Күн қақтады," "Күн шыжыды"* describe the scorching heat of summer; *"Күн тұтылды"* indicates an overcast or cloudy day.

The analysis of phraseological units and proverbs identified semantic components shared by the Kazakh word "күн" and the English word "sun," including "color," "dryness," "rising," "setting," and "visibility in the sky," which enable weather predictions. For example, in English:

- *Drie sunne, drie winde* ("Dry sun, dry wind"): Emphasizes the importance of dry conditions for crop preservation, reflecting the significance of favorable weather for agriculture (Wilkinson et al., 2002: 309).

- *A March sun sticks like a lock of wool*: Vividly describes the weak warmth of early spring sun (Wilkinson et al., 2002: 424).

A diffuse and bright white sun before sunset foretells a storm; Dark clouds lingering in the west at sunrise indicate rain; A pale or dull sun suggests imminent rain; An orange sun often predicts foul weather, whereas a red sun signals clear skies are weather predictions based on the sun's color and appearance. This cultural understanding is reflected in literature, as seen in Mitchell's *Gone with the Wind*: *"Oh, it'll be clear tomorrow and hot as June," said Stuart. "Look at that sunset. I never saw one redder. You can always tell weather by sunsets."* Here, the red sunset not only denotes the evening but also serves as a metaphorical cue to anticipate clear and warm weather the next day, showcasing the cultural reliance on such observations for weather forecasting.

2. Phraseological units with the "Sun" Component related to time

The analysis of material highlights the significant role of the semantic component "sun" (күн) in determining time intervals throughout a day (morning, afternoon, evening, night). For example, in English, expressions like *"with the sun"* (morning), *"the sunlight sliced the dark"* (sunlight cutting through darkness, morning), and *"before the sun sets " (evening)* are used to mark specific times. Literary references also contribute, such as *"The sun was now below the horizon"* (Mitchell, 2016: 45).

In Kazakh, time-related expressions include, determining, m**orning**: *"Айды итеріп, күнді*

жылжытты" (the moon recedes, and the sun advances), *"Күн көтерілді"* (the sun has risen), *"Күн ұясынан шықты"* (the sun has left its nest), *"Күн найза бойы көтерілді"* (the sun has risen to the height of a spear); a**fternoon**: *"Күн асты"* (the time nearing midday); e**vening**: *"Күн еңкейді"* (the sun has declined), *"Күн ұясына кірді"* (the sun has nestled), *"Күн батты"* (the sun has set), and *"Күн бата"* (sunset leading into twilight); phrase *"Күн жоқта"* (when there is no sun) marks nighttime. In English, *"*day*"* was included because in Kazakh it has the meaning "күн", which enriches expressions related to time: *"All day long"* (the entire day), *"Day in and day out"* (daily), *"Between two days"* (nighttime), *"Day after day"* (regularly), *"A month of Sundays"* (a long duration), and *"From sun to sun"* (from dawn to dusk) and the Kazakh phrases *"Күн шыққаннан батқанша"* (from sunrise to sunset), *"Күн құрғатпай"* (without skipping days) illustrate daily regularity. Names of days such as *"Sunday"* (from "sun's day") and *"Monday"* (from "moon's day") made by adding the word day, but Monday trace linguistic evolution and erosion. Other terms such as *"Holiday"* (from "holy day") preserve the semantic origins of the second component (Liberman, 2009: 82).

In both Kazakh and English, phraseological units linked to "күн/day/sun" describe parts of the day, durations, and shifts in time (e.g., *"Күн төбеден ауды"* (the sun moved past its peak)). Such expressions involve secondary meanings through metaphorical associations. Linguistics distinguishes between "semantic shift" (leading to polysemy, where words gain new meanings) and "lexical substitution" (where words retain their primary meaning but adopt metaphorical usage). Jalmakhanov (2001: 42) explores how meanings evolve, leading to nuances and variations within a single concept.

3. Phraseological units with the "Sun" Component related to the description of beauty

Expressions involving the "sun" (күн) component often convey feelings of tenderness, preciousness, and reverence. For instance, the phrases *"Күн тимеген, жел тимеген"* ("untouched by the sun or wind") symbolize innocence and fragility. In Kazakh poetry, beauty is frequently illustrated using cosmological symbols like the sun and moon, as seen in the verse: *"Бір қыз бар Маралдыда Қорлы-қайың Табиғат берген екен Күн мен Айын"* ("There is a girl in Maraldy with her beauty gifted by nature compared to sun and moon"). The metaphors *"Күн мен Айым"* ("my sun and moon") are poetic representations of beauty.

This usage highlights the emotional and expressive resonance of words enhanced through possessive forms. Although these forms denote possession grammatically, their primary function in such contexts is to amplify emotional meaning, creating nuances of affection, endearment, and admiration. Phrases like *"Айым, күнім"* ("my moon, my sun") signify not ownership but emotional intensity. The frequent application of cosmological terms in possessive form reflects the Kazakh people's deep cultural connections, potentially rooted in their ancient spiritual beliefs. Similar poetic and metaphorical interpretations of celestial objects, such as the sun and moon, exist in English literature and culture. For example: *"You are my sunshine"* convey affection and emotional warmth, much like *"Айым, күнім"* in Kazakh.

While the scientific analysis of the sun focuses on their physical properties and astronomical significance, their metaphorical application in language and literature serves as a universal means to evoke beauty, tenderness, and human connection across cultures. Both Kazakh and English traditions emphasize the symbolic power of celestial objects to enrich expressions of admiration and emotionality.

Phraseological units with the "Sun" Component as a source of life

In Kazakh mythology and religious beliefs, the concepts of the Sun (Күн) and Earth (Жер) have been preserved since the era of the Turkic Khaganate. They later evolved into poetic symbols, artistic devices, and metaphors in folk literature and classical works (Qasqabasov, 1984). In mythological contexts, the Sun is often portrayed as a male principle, a divine light from Allah, and a source of life.

This idea is vividly depicted in the poetry of Shakarim:

"Breathing life with light and warmth,
The Sun - my father - made the Earth fertile.

...
Our souls come from the light of the Sun,
Our bodies from soil and water,
The Sun - my father, surely, the Earth - my mother."

These poetic lines personify the Sun and Earth as living beings, imbuing them with animistic traits. They illustrate the nurturing relationship between sunlight, which brings warmth and fertility, and the Earth, which sustains life. The human soul is depicted as originating from the Sun's light, while the body is created from earth and water. Within this cosmological framework, the Sun is revered as "father," while the Earth is embraced as "mother."

The concept of the Sun as the source of life finds universal resonance. The Sun's energy drives photosynthesis, enabling plant growth and providing the foundation for ecosystems. This centrality of the Sun is celebrated metaphorically across cultures. The Sun is often described as the giver of life. Expressions such as *"the nurturing rays of the Sun"* or references like Shelley's *"Life of life! Thy lips enkindle"* from *Prometheus Unbound* mirror the interconnection of sunlight and vitality. Both Kazakh and English linguistic traditions use the Sun metaphorically as a life-giving force, reflecting its fundamental importance to existence, both physically and symbolically.

5. Phraseological units with the "Sun" Component related to human conditions and moods

The metaphor of the sun (күн) is widely used in Kazakh culture to symbolize human conditions and emotions. Phraseological expressions and proverbs highlight this tendency. Depending on the sun's position and brightness in the sky, the Kazakh people associate it with the improvement (*"күні оңынан туды"* – "his sun rose on the right side") or deterioration (*"күні қарады [түсті]"* – "became dependent"; *"күнін салды"* – "became dependent") of a person's situation. Similarly, it reflects elevated moods (*"көңілі күншуақ болды* (his spirit became sunny)*"* – "to be happy" or lower spirits (*"басын күн шалды* (his head was sunstruck)*"* – "to have a problem ").

There are other figurative expressions including blessings, as in *"ақ күн тусын, күні көкке жүзсін"* ("may a white day dawn, may his sun rise to the sky"), conveying wishes for prosperity and success; curses, such as *"күнше бат!"* ("may you set like the sun"), reflecting symbolic negativity; *"Қара күн"* ("a black sun") describes hardship or dark times. Additionally, the phrase *"аузы күншығысқа қарап қалды"* ("his mouth faced the sunrise") metaphorically indicates intoxication. In English, similar expressions are found with positive connotations, such as *"one's sun is rising"* (indicating improving circumstances) and *"adore the rising sun"* (seeking success or positivity). However, *"the rising sun (star)"* can carry a negative undertone, suggesting dependency on a high-ranking individual for assistance. Emotional states are reflected in phrases like *"as calm as a toad in the sun"* (peaceful and relaxed) and physical states use expressions such as *"to be in the sun/sunshine"* to describe intoxication.

Furthermore, *"think the sun shines out of somebody's backside"* humorously conveys blind adoration, implying a person's inability to see flaws in someone they idolize. These metaphorical expressions highlight the universal cultural tendency to assign symbolic meanings to the sun, making it an integral part of human expression and understanding.

6. Phraseological units with the "Sun" Component related to universality, eternity, and comfort

The association of the sun (күн) with concepts of eternity and universality is reflected in English idioms and expressions containing the "sun" component, demonstrating these qualities from various perspective. The phrases ***"Under the sun"/"Beneath the sun"*** signify existence "on Earth" or "everywhere," expressing the universal nature of phenomena, objects, or individuals. For example, *"Nobody under the sun eats more than you do"* uses comparison on a global scale to highlight a trait humorously or figuratively. ***"A place in the sun"*** denotes "a favorable situation" or "a prominent position" and underscores the idea that everyone has the right to a place in the world. Historically, this phrase was associated with Germany's national ambition, yet its broader meaning connects to fairness

and universality. In some cases, *"a place in the sun"* is used as a synonym for *luxury*. ***"As ageless as the sun"/"As ancient as the sun (the stars)"*** emphasize eternity and timelessness, linking the sun to the infinite past and continuity. ***"To have one's day in the sun"*** represents a fleeting moment of success or recognition in someone's life. Despite its transience, the imagery of the sun implies that even a brief period of brilliance leaves a lasting and profound impact. The sun's eternal, universal, and infinite qualities are deeply embedded in these expressions, influencing global perceptions and enriching human perspectives on life. The sun embodies deep cultural and philosophical meanings, these idioms in English reflect a similar understanding of its symbolic resonance.

7. Phraseological units with the "Sun" Component related to its effects

The physiological effects and healing properties of the sun are equally recognized in both Kazakh and English cultures. In Kazakh, expressions like *"күн қақты"* (sunburnt), *"күн қарыды"* (sun-scorched), and *"күн шалды"* (sun-stricken) describe adverse consequences of direct sun exposure, such as sunburn, redness, or heatstroke. The phrase *"күн өтті"* (excessive exposure to sunlight) further elaborates on symptoms caused by overexposure, including dizziness, nausea, and weakness.

On the other hand, the therapeutic qualities of sunlight are also celebrated in Kazakh culture. For example, *"күн шуағымен емделді"* ("treated with sunlight") refers to using sunlight for healing or preventing illnesses. This practice emphasizes the health benefits of sun exposure in strengthening and rejuvenating the body. In English, similar idioms reflect both the positive and negative effects of the sun: *"Catch the sun"* denotes mild sunburn or tanning. *"To expose oneself to the sunshine"* describes intentional sun exposure, potentially leading to sunburn.

These phraseological units effectively depict the dual impact of the sun on the human body - its drawbacks as well as its restorative advantages. They serve as valuable linguistic resources highlighting the cultural and medical significance of sunlight across languages.

8. Phraseological units with the "Sun" Component related to opportunity

In both Kazakh and English, the appearance of the sun is directly associated with concepts of opportunity, success, and effective time management. These phraseological expressions reflect cultural attitudes toward life, the value of opportunities, and the ability to make the most of them. ***"Everything but the kitchen sink under the sun"***: This English idiom, meaning "almost everything," uses the phrase "under the sun" to signify universality and limitless possibilities. It metaphorically conveys the idea of utilizing all available resources and opportunities in any situation. ***"Make hay while the sun shines" is*** **a** classic English proverb that translates to *"күн жарқырап тұрғанда шөп шап"*, meaning "take advantage of opportunities while they last." It underscores the fleeting nature of opportunities and the importance of seizing them without delay. The Kazakh proverb *"Таң атпайын десе де – күн қоймайды"* ("Even if the dawn refuses to break, the sun does not relent") highlights the natural and unstoppable process of change, symbolizing the inevitability of new opportunities and positive developments. Another Kazakh expression, *"Күнмен бірге тұрды"* ("rose with the sun"), emphasizes early rising to make full use of the day, advocating for hard work and effective time management. These expressions and proverbs showcase the richness of both languages, their vivid imagery, and the worldview of their respective cultures. They reveal the symbolic connection between the sun and ideas of opportunity, productivity, and the efficient use of time.

9. Phraseological units with the "Sun" Component related to spiritual values

Across Turkic cultures, the sun (күн) is widely regarded as a symbol of light, warmth, life, and truth. Consequently, in language, the sun is intertwined with spiritual concepts such as morality, justice, and truth. Phrases like *"күн көру"* ("to sustain"), *"күндеу"* ("to envy"), and *"күншіл"* ("jealous") evaluate human actions and behaviors. The phrase *"күн көрсетпеу"* ("to deny someone sunlight") figuratively represents depriving someone of life's pleasures or inflicting suffering. These expressions are rooted in mythological perceptions of the sun as a symbol of light and life. Positive connotations of the sun are associated with moral values, while negative meanings highlight human cruelty. In English, the proverb *"The Sun never hurts an honest man's face"* emphasizes the triumph

of honesty and justice, conveying the idea that upright individuals are protected from harm. Meanwhile, the expression *"The same sun that will melt butter will harden clay"* suggests that justice can be relative, with outcomes varying for different individuals under the same conditions. Both Kazakh and English idioms reflect the sun's symbolic importance in expressing values of morality and fairness. These linguistic representations deepen cultural and philosophical understandings, showcasing the universal nature of sunlight as a metaphor for truth and virtue.

10. Phraseological units with the "Sun" Component related to death and the end of life

In many cultures, the setting sun is metaphorically associated with the end of life, death, or the conclusion of happiness. In Kazakh, this symbolism is captured in phrases such as *"батар күнмен батты"* ("set with the setting sun"), likening the end of life to a sunset. Additionally, expressions like *"ажалынан үш күн бұрын өлді"* ("died three days before his destined time") or *"ажал күні болды"* ("it was the day of death") combine the words for "sun" and "death" to emphasize premature passing or the inevitability of death. Similarly, in English, the phrase *"someone's sun is set"* reflects the end of a person's flourishing period. This metaphor, akin to the setting sun, illustrates that bright or prosperous days are behind, signaling decline. It can also explicitly denote the end of life. The sunset metaphor universally symbolizes the conclusion of life or lost opportunities, drawing parallels between natural cycles and human existence. This imagery, present in both Kazakh and English linguistic traditions, resonates deeply, reflecting shared human perceptions of mortality and the finite nature of life.

CONCLUSION

The analysis of phraseological units containing the "sun" (күн) component reveals numerous similarities between the Kazakh and English languages. In both languages, the sun's position, brightness, and warmth play a significant role, and such expressions are used to predict weather, define time, and depict human conditions and emotions. Additionally, they highlight the positive and negative effects of the sun, emphasize the utilization of opportunities, and stress the importance of effective time management.

Both Kazakh and English expressions associate the "sun" component with spiritual values and concepts related to the end of life. However, in Kazakh culture, the sun holds a particularly distinctive place as a source of life, reflected in expressions that emphasize its light, sanctity, and vitality. Kazakh phraseological units frequently incorporate celestial elements, while English expressions often focus on the colors of sunrise and sunset for weather forecasting.

English idioms with "sun" commonly describe various parts of the day and time intervals, whereas in Kazakh culture, the sun is extensively used to portray human physical states and moods. Thus, the "sun" component in phraseological units from both languages showcases unique similarities and differences, reflecting the richness of language, cultural worldviews, and national characteristics. These linguistic treasures serve as a testament to the depth of expression and the cultural significance of the sun in both traditions.

REFERENCES

Babalar sozi: Hundred volumes. - Astana: "Foliant", 2011. T. 67: Kazakh proverbs (Proverbs of the Chinese Kazakhs). - 464 p. [in Kazakh]

Vasiliev L.M. Semantics of the Russian verb. - M.: Vysshaya shkola, 1981. - 184 p. [in Russian]

Zhalmakhanov Sh.Sh. The semantic composition of polysemantic nouns in the modern Kazakh language. - Karaganda: Karaganda Institute of Law of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan, 2001. - p. 42). [in Kazakh]

Kenesbayev I. Phraseological dictionary of the Kazakh language. Almaty: Nauka, 1977. - 712 p. [in Kazakh]

Kenesbayev I., Musabaeva G. Modern Kazakh language: phonetics and morphology. - Almaty: Nauka, 1975. 304 p. [in Kazakh]

Dictionary of the Kazakh literary language. Fifteen volumes. 8 - volume / Compiled by: K.

Kuderinova, O. Zhubayeva, M. Zholshaeva and others - Almaty, 2011. - 744 p.) [in Kazakh]
Kaidar A.T. Actual problems of the Kazakh language. – Almaty: "Ana tili", 1998. - 304 p. [in Kazakh]
Kaskabasov S., Kazakh folk prose. – Almaty, "Science", 1984 [in Kazakh]
Lakoff George, Johnson Mark. Metaphors, which we live: Trans. from English. / Ed. and with a preface by A. N. Baranova. - M.: Editorial URSS, 2004. - 256 p. [in Russian]
Hawkins, J. M. (2002). The explanatory dictionary of the English language (828 p.). Astrel, AST.
Liberman, 2009. Words origin and … How we know them. Etymology for everyone. Oxford university press. 2009, 154 pages
Mitchell Margaret, Gone with the wind, Last updated Sunday, March 27, 2016 https://ebooks.adelaide.edu.au/m/mitchell/margaret/gone/index.html
Wilkinson, P.R. (Peter Richard), 1926-Thesaurus of traditional English metaphors. second edition 2002 p. 2009

ТАРЫХ ЖАНА КЕЛЕЧЕК: ФИЛОСОФИЯЛЫК ТАЛДОО

Жамгырбек БӨКӨШОВ
Кыргыз-Түрк "Манас" университети, Гуманитардык факультет, Философия бөлүмү
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
zhamgyrbek.bokoshov@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0008-7585-7515

АННОТАЦИЯ

Өткөн, учур жана келечек ич ара байланышкан, түбү- туташ. Аларды бириктирип турган маңыз- убакыттык, убакытка тиешелүүлүк. Убакытты үч ченемге ажыратыш убакыттын өзүнүн маани-маңызын түшүнүүнүн негизинде жүрөт. Бул ой тааныш чындыктан алыс, спекулятив турумда, асмандаган кыязда көрүнүшү мүмкүн. Ал эми чынында тереңдетип ойлонсок өткөндү, учурду, келечекти жиктеп караштын негизинде убакыттын өзү, анын түпкү жана бүтүн болуму турганына ынанышка туура келет. Өткөндү толук жана туура таанып-билиштин да өз кыйынчылыктары бар. Бекеринен Ф.Шлегель тарыхчы- бул артка карай көзү ачыктык кылган пайгамбар деп айтпаса керек (Борис Пастернак жаңылып, муну Гегель айткан деген ыр саптарын жазган). Ошондой эле азыркы форсайт адабиятта кезиккен "тарых- бул форсайттын артка карай перспективасы" деген мүнөздөмө тамаша кейиптеги гана сөз эмес. Тарых теориясына жана тарых философиясына баш баксак, өткөндү таанып-билишке тиешелүү кыйынчылыктар аз эмес экенине көзүбүз жетет. Ал эми өзүбүз жашап жаткан турмушту, бизди курчаган дүйнөнү толук жана таамай-таасын таанып-билиш деле оңой эмес экени баарыбызга маалым. Демек, келечекти таанып-билиш гана кыйын эмес. Кеп- анын өзгөчөлүгүндө, ошого ылайык иликтөөнүн, изилдөөнүн жарактуу жолдорун, ыкмаларын, куралдарын тандай алышта, келечек менен иштөөнүн өзгөчө максат-милдеттерин түшүнүүдө. Келечекти философиялык талдоонун үч багытын өзгөчө белгилеш зарыл. Биринчиси- онтологиялык талдоо. Же "келечектин онтологиясы" десек да жарашат. Келечектин өзү эмне? Ал кандай мааниде "бар"? Келечек деген кандай болот? Адам баласынын жашоо-турмушунда келечектин орду кандай? Ушул сыяктуу суроолорго философиянын онтология аталган тармагы жооп издейт. Экинчиси- эпистемологиялык (гносеологиялык) талдоо. Же "келечектин эпистемологиясы" десек болот. Келечекти адам кантип таанып-билет? Келечек тууралуу билим кандай мүнөзгө жана мазмунга ээ? Келечек тууралуу көргөн-билгенибиз эмнеге таянат, чын-төгүнү кантип айгинеленет? Мындай суроолорго эпистемология аркылуу жооп издейбиз. Үчүнчүсү- методологиялык талдоо. Келечекти кантип таанып-билебиз? Келечекке байланышкан ой-түшүнүк, билим кандай негизде, кандай шартта, кайсы курал-шаймандардын жардамы аркасында калыптанат? Бул багытта, демек, келечекти иликтеп-изилдөөнүн жана келечекке мамиле жасаштын жол-жоболору, ык-эптери, калыптары, нормалары талдоого алынат.

Ачкыч сөздөр: тарых, келечек, убакыт, философиялык талдоо, келечекти изилдөөлөр.

History and The Future: A Philosophical Analysis

ABSTRACT

The past, present, and future are inherently interconnected, with temporality itself forming the foundation of this connection. The three-dimensional perception of time stems from an understanding of time's very essence - time as it originally is. This refers to the being of time, which determines the distinction between the existence of the past, present and future. It is well known that understanding the past presents its own challenges. It is no coincidence that F. Schlegel called the historian a prophet who predicts backward. In contemporary future studies literature, history is sometimes described as foresight with a perspective directed backward. This is not merely a metaphorical assertion. Research in the theory and philosophy of history demonstrates that providing an accurate and comprehensive description and explanation of the past encounters significant methodological difficulties. Understanding the present also presents cognitive challenges. The world we live in today is far from transparent or fully accessible. Thus, uncertainty and the unknown are not exclusive to the future. At the same time, the study of the future has its own distinctive features. The future holds a unique ontological status. Accordingly, it is essential to define the goals, objectives, principles, methods and tools for both theoretical reflection and applied research on the future. There are three main directions in the philosophical analysis of the future. The first is the ontological analysis of the future or the "ontology of the future". This examines questions such as: What is the future in itself? How does it exist? What is its structure? The second direction is epistemological analysis or the "epistemology of the future" which explores: How do we come to know the future? What constitutes our knowledge of the future? How is such knowledge formed and developed? The third primary direction is methodological analysis or the "methodology of future studies". The future, as an object of scientific inquiry, is inherently multidisciplinary. From a methodological standpoint, key questions include: What are the fundamental principles of future research? What methods and tools are used in both theoretical and applied studies of future-related issues? The philosophical analysis of the relationship between the past and the future encompasses various dimensions of this interconnection.

Keywords: History, Future, Time, Philosophical analysis, Future studies.

Макаланын негизги максаты- тарых менен келечектин карым-катышын аныктаган негиздерди философиялык жактан талдоого алуу. Демейки турмуштун жана аң-сезимдин алкагында бул көнүмүш, тааныш, кайсы бир жагынан алганда түшүнүктүү маселе, тема көрүнөт. Бирок, тереңдете ойлоно келсек же белгилүү бир суроого кеңирээк жооп издесек, анда тарых менен келечектин карым-катышы кыйла татаал жана чиеленишкен абалда экенине көзүбүз жетет. Мындай байланышты илим жолунда, илимий талаптарга ылайык изилдөөгө өтсөк, маселе ого бетер татаалдашат. Ал эми акыркы 40-50 жылдары дүйнөдө дүркүрөп өнүгүп жана жайылып жаткан, теориялык жактан да, практикалык (колдонмо) жактан да чоң кызыкчылык жараткан “келечекти изилдөөлөр” аймагы аталган маселенин жаңы кырларын ачып жатат. Ушул контекстте философияга тиешелүү маселелер да өзгөчө маанеге ээ экени айгине болот.

Адегенде айрым терминологиялык тактоолорду киргизип, кээ бир негизги түшүнүктөрдү ачыктап алыш зарылдыгы бар деп эсептейбиз. “Тарых” дегенде көбүнчө өткөн иш, болгон окуя, мурунку мезгилдеги жагдайлар тууралуу айтылган же жазылган кеп, баян, маалымат, иликтөөлөрдү түшүнөбүз. Бул сөздүн дагы бир мааниси- ошол сөзгө алынган, тигил же бул кыязда сыпатталган, сүрөттөлгөн окуя, иш, жагдайлар. Башкача айтканда, “тарыхтын” өзү. Анын элеси, сүрөтү, изи, күбөсү эле эмес, иш жүзүндө, өз убагында кандай болгону. Ошондой эле гуманитардык дискурста кеңири колдонулган маанилеринин бири мындай: тарых- бул коом, коомдун өнүп-өсүш жолу. Бул маанисинде “тарых” “табиятка” (жаратылышка) карама-каршы коюлат, тарых мыйзамдары табият мыйзамдарынан маңызы боюнча айрымаланат деп ырасталат. Демек, келечекти тааныш-билиш, иликтеш, изилдеш, түшүнүш, көрүш, болжош, куруш тууралуу сөз болгондо “тарыхтын” мындай иш-аракеттерге тиешеси болсо, кайсы маанисине басым жасаш зарыл- муну тактап-аныкташ керек болот. Биздин изилдөөнүн алкагында атайын көңүл бура турган дагы бир маселе- философиялык талдоонун өзгөчөлүгүн аңдап-билиш. Анткени, “келечекти изилдөөлөр” дисциплина аралык, мультидисциплиналык мүнөзгө ээ. Кайсы тармактын же кайсы маселенин келечегин иликтеп билгибиз келет, ал келечек кайсы деңгээлде же кайсы жагынан бизди кызыктырат, келечектин кандай болорун аныктай турган шарт-жагдайлар кандай- ушул сыяктуу суроолорго канааттандырарлык, сапаттуу, ийги жооп алыш үчүн ар кыл илим, теория, илимий ыкма (метод), изилдөө куралдары колдонулушу керек. Демек, ошолордун арасында тарых менен келечектин карым-катышын изилдөөдө философиянын орду кайсы, мүмкүнчүлүгү кандай, эмне бере алат- бул дагы орчундуу суроо. Албетте, макалабызда бул теманы бүтүндөй карай албайбыз, анын айрым орчундуу көрүнгөн жактарына токтолобуз.

Философиянын башкы маселеси- болум маселеси. Ар кандай жетилген, өнүккөн философиялык окуунун, системанын негизин анын онтологиясы (болум тууралуу ой-түшүнүк, көз караш тутуму) түзөт. Тигил же бул нерсе кандайча бар, анын чыныгы маңызы эмнеде, ал нак өзүндө кандай болот жана болушу керек- бул сыяктуу суроолор онтологияга кирет. Демек, келечек деген өзү эмне, келечек кандай болот- бул суроо ири алдыда философиялык маани-мазмунга ээ. Арийне, бир нече сөз менен туюнтулуп, анан уккан же окуган адам жаттап алып айтып жүргүдөй, керектүү жерде эстей коюп колдоно бергидей дапдаяр аныктама (дефиниция) жөнүндө сөз жүрүп жаткан жок. “Келечек” аталган нерсенин табияты, маңызы кандай, анын дүйнөдөгү, адам баласынын жашоо-турмушундагы орду кайсы- мунун тегерегинде ой толгоо, акыл-эс элегинен өткөрүп, маанилеп түшүнүү кайсы бир жагдайда чечүүчү орунду ээлейт. Белгилүү бир жагдайда адам чындай келгенде келечектин тереңдеги маңызы тууралуу “философтук” кылууга мажбур болот. Бир жаңсыл, ток этер жооп таппашы ыктымал. Бирок, келечек табышмагын ойлонуп жатып башка, ага түз же кыйыр тиешеси, байланышы бар көптөгөн нерсени көрүшү, түшүнүшү мүмкүн.

Илгери Августин айткан экен: убакыт деген эмне экенин билчүдөй көрүнөм, бирок, бирөө убакыт деген эмне деп сураса эле аны билбей турганым айгинеленет. Анысы кандай “келечек” деген сөздү баарыбыз эле колдонобуз, келечек тууралуу кеп-сөз болсо түшүнгөндөй эле болобуз. Бирок, чындап териштире келсек, көптөгөн чиеленишкен суроолорго дуушар келебиз.

Демейде убакытты үч тилкеге жиктеп карайбыз: өтмүш (өтүп кеткен учур), азыркы учур жана келечек. Кадимки ой-түшүнүктүн алкагында мындай ажыратып караш табигый көрүнөт, өзүнөн өзү түшүнүктүүдөй кабыл алынат. Убакыттын үч тилкеси турмуштун өзүнөн чыгат. Ал эми теориялай келгенде, концептуал талдоого алганда татаал, чиеленген суроолор жаралат.

Эгерде өткөндү убакыттын артта калган ченеми катары гана карасак, албетте, ал азыр жок, кайра кайтпайт. Бирок, ал көңдөй эмес, мазмунга ээ, кайсы бир нерселердин, окуялардын, иштердин орун алган мейкини. Демек, мындай маанисинде өткөн тарыхка айланат. Анын күбөлөрү азыр бар жана кийин да болот. Өткөндө курулган имараттар, эстеликтер, жолдор, өткөндөн калган буюмдар, урандылар, издер; айтылып жана жазылып калган тарых, уламыш, аңыз; эсте сакталган окуялар; илим ырастаган мыйзам ченемдер, фактылар, маалыматтар. Өткөн азыр бар. Ал эстемде толукпу-жартылайбы сакталат. “Тарыхка айланып” дегенде болуп өткөндү гана эмес, анын сыпаттамасын да түшүнөбүз.

Азыркы учур- биз жашаган мезгил, чөйрө, шарт. Учурдун күбөсү- биз, биздин жашоо-турмуш. Биздин кылган-эткенибиз, иш-аракетибиз учурдун мазмунун түзөт. Өткөндөн айрымаланып, азыркы учур ачык-айкын, дайын сыяктанат. Биз баарын көрүп-билип тургандайбыз. Бирок, чынында учурдун мазмунунда биз көрбөгөн, баамдабаган, баалабаган нерселер да көп экени талашсыз.

Ал эми келечек- бул алдыда боло турган, али чындыкка айлана элек, чындыкта өз ордун ээлей элек нерселер, иштер, окуялар. Келечек- “азырынча жок”. Ошондо “жокту” кандайча көрөбүз, кантип билебиз, кайсы жагынан ал тууралуу кеп кыла алабыз? Бирок, келечек кайсы бир жагынан бар. Келечек болуму (келечек болуш) өзгөчө, өткөндөн жана азыркы учурдан айрымаланган түргө, даражага ээ. Философия илиминин тили менен айтканда, келечек өзгөчө онтологиялык статуска ээ. Демек, маселе- келечекти ошол өзгөчө турумунда, болумунда кантип тааныш-билебиз, көрө алабыз жана ага кандай мамиле жасашыбыз абзел- ушунда.

Ушул мааниде эске алчу жагдайлар мындай. Биринчиден, өткөн, азыркы учур жана келечек ич ара байланышкан, түбү- туташ. Аларды бириктирип турган маңыз- алар түбү убакыт экени, убакытка тиешелүү экени. Убакытты үч ченемге ажыратыш убакыттын өзүнүн маани-маңызын түшүнүүнүн негизинде жүрөт. Бул ой тааныш чындыктан алыс, спекулятив турумда, асмандаган кыязда көрүнүшү мүмкүн. Ал эми чынында тереңдетип ойлонсок өткөндү, учурду, келечекти жиктеп караштын негизинде убакыттын өзү, анын түпкү жана бүтүн болуму турганына ынанышка туура келет. Мартин Хайдеггер муну философиялык жактан “Болум жана убакыт” эмгегинде (Хайдеггер М. 1997) негиздегенге, кийинки эмгектеринде (айрыкча “Философияга салым (окуя тууралуу)” аталган экинчи чоң чыгармасында, Хайдеггер М. 2020) ачыктаганга аракет кылган. Ал убакытты үч ченемге ажыратыш- бул демейки аң-сезимдин иши, атүгүл Гегелдин убакыт тууралуу көз карашы ошол демейки ой-түшүнүктүн чегинде калган деп эсептеген. Албетте, мындай тыянактын, бааның тактай турган жактары бар. Деген менен, убакыттын философиялык маани-маңызын Хайдеггердей терең түшүнгөн, ачкан ойчул жок. Айтайын дегенибиз, убакытты өткөнгө, азыркы учурга, келечекке жиктеп, алардын өз алдынча касиеттерин концепт деңгээлинде чечмелеп түшүнүш дегеле убакыттын өзү эмне экенин түшүнүшкө таянып турарын белгилеш.

Экинчиден, өткөн, азыркы учур жана келечектин уланмалыгын, ич ара байланышын, бирин бири шарттаганын тарам-тарамдап, ар жагынан изилдеп түшүнүш зарыл. Өткөндөн жана азыркы учурдан келечекте эмне уланат, эмне калат, кандай түрдө турум-болумун кийинкиде сактайт, кандайча өзгөрүп-өсөт жана келечекте кандай таптакыр жаңы, күтүлбөгөн, ойго келбеген нерселер болушу ыктымал- адам баласына бул кызык жана керек. Бул багытта, өткөн менен келечектин, азыркы учур менен келечектин карым-катышында өзүнчө карала турган жагдайлар бар экенин, мындай эки байланыштын өзгөчөлүктөрү барлыгын эске алыш зарыл.

Үчүнчүдөн, келечекти тааныш-билиш гана кыйын эмес. Өткөндү толук жана туура тааныш-билиштин да өз кыйынчылыктары бар. Бекеринен Ф.Шлегель тарыхчы- бул артка карай көзү ачыктык кылган пайгамбар деп айтпаса керек (Борис Пастернак жаңылып, муну Гегель айткан деген ыр саптарын жазган). Ошондой эле азыркы форсайт адабиятта кезиккен

“тарых- бул форсайттын артка карай перспективасы” деген мүнөздөмө тамаша кейиптеги гана сөз эмес. Тарых теориясына жана тарых философиясына баш баксак, өткөндү таанып-билишке тиешелүү кыйынчылыктар аз эмес экенине көзүбүз жетет. Ал эми өзүбүз жашап жаткан турмушту, бизди курчаган дүйнөнү толук жана таамай-таасын таанып-билиш деле оңой эмес экени баарыбызга маалым. Демек, убакыт ченемдерин салыштыра караганда келечекти таанып-билиш гана кыйынчылыктарга дуушар болот, анткени ал “жок”, белгисиз, күтүлгүс деп тыянак жасаш натуура. Кеп- анын өзгөчөлүгүндө, ошого ылайык иликтөөнүн, изилдөөнүн жарактуу жолдорун, ыкмаларын, куралдарын тандай алышта, келечек менен иштөөнүн өзгөчө максат-милдеттерин түшүнүүдө.

Келечек алдыда боло турган нерсе, “келе элек”, азырынча “жок” болгону менен биз ал жөнүндө ойлонуп, сөз кылып жатканда ал белгилүү бир мааниде бар. Кайсы бир жагынан келечек өткөндүн жана азыркынын уландысы. Демек, тарыхый жана табигый мыйзам ченемдүүлүк толук кайталанбаса да, белгилүү бир мааниде келечекте да уланат. Келечекти көрө билиш жана алдын алыш үчүн тарых мыйзамдарына таяныш зарыл. Ошол эле учурда тарыхты келечектин көзү менен карай турганыбыз талашсыз.

Робин Жорж Коллингвуд (1889-1943) “Автографиясынын” бир параграфын “Келечектин фундаменти” деп атап, анда мындай дейт: “Эгер тарыхтын милдети өткөн доор тууралуу менен чектелсе, өткөндүн өзү өлүк кейпинде каралса, анда адам иш-аракети үчүн тарыхтын пайдасы деле жок. Ал эми тарыхтын милдети элге азыркы учурга байланышта маалымат бериш, өткөн ачыкпы-көмүскөбү, азыркы учурда бар экенин баамдап-баалаш деп эсептесек, анда тарыхтын практикалык жашоо-турмуш менен тыгыс байланышта экенин көрөбүз” (Коллингвуд Р. 1980. 383-бет) деп жазат. Тарыхка кызыгыш, тарыхты билиш мүдөөсү адамдын азыркы турмушу жана келечек көздөгөн иш-аракети менен тикеден-тике байланышта экени анык.

Тарых менен келечектин карым-катышын онтологиялык капталдан карасак, алардын болуму (“тарых болуш”, “келечек болуш”) ар кандай түрдө болсо да, ортосунда азыркы учур тургандай көрүнсө да, маани-маңызы жагынан уламалык, себеп-натыйжалык байланышта экенин баамдайбыз. Эпистемологиялык жактан талдай келсек, келечекти көрө билиш жана алдын алыш тарыхый билим, көз караш, ой-түшүнүк болбосо, мүмкүн эместигин аныктайбыз. Албетте, буга байланыштуу Гегелдин “тарыхтын жападан жалгыз сабагы- адам баласы тарыхтан эч кандай сабак албаганын айгинелегени” деген айтымы. Бир караганда парадокс көрүнгөнү менен бул кептин артында терең маани турганын аңдашыбыз абзел. Тарыхты рефлексиянын предмети катарында карасак, тарых келечек үчүн жаңы мүмкүнчүлүктөрдү көргөзөт, жаңы кыйырларды ачат. Аксиологиялык жактан көз салсак, тарых жакшы менен жаманды, бийик менен пасты ажырата билишке негиз болот. “Тарых сабагы” жакшыдан өрнөк алуу гана эмес, жамандан алыс болуш, жаңылышты кайталабас үчүн да керек.

Убакыттын үч ченемин салыштырып изилдөөдө азыркы учур методологиялык артыкчылыкка ээ сыяктуу көрүнөт. Башкача айтканда, тарыхка да, келечекке да азыркынын “территориясында” туруп көз салып жатабыз. Азыркынын көзү менен карайбыз. Кайсы бир мааниде азыркы (современность) убакыт ченеминин борборунда тургандай, өткөн менен келечектин ортосун ээлеген өзгөчө инстанциядай кабыл алынат. Анан калса, өткөн азыр “жок”, өтүп кеткен, келечек да “жок”, келе элек. Азыркы учур гана бардай (кол менен кармап көргүдөй) сезилет. Ошондуктан “дүйнө- бул түбөлүк азыркы” (вечное настоящее) деген формула онтологиялык негизге ээ сымал. Бирок, азыркыны жана келечектегини “тарыхтан чыгып” карасак болот. Ошондой эле тарыхты жана азыркыны “келечектен чыгып” караш да мүмкүн. Ар бири бет алдыбызга дүйнөнүн ар кыл келбетин тартат. Перспектива убакыттын кайсы тарабынан ачылып жатат- бул суроо атайын методологиялык изилдөөгө муктаж.

Тарыхты семантикалык жактан талдоого алган белгилүү илимпоз Р. Козеллек “тарыхтар” деп көптүк түрдө кеп кылуу 17-кылымдан баштап гана кезигерин ырастайт. Байыркы доордун жөнү башка. Орто кылымдарда коомдун өсүп-өнүгүшүн Жараткандын амири менен жашап турган дүйнөдө айланпа жол, кайталанма окуялар өкүм сүрөт деген ишеним аркылуу баамдап-баалашкан. Козеллектин ою боюнча 17-кылымдан илим-билимдин,

өнөр жайдын, техниканын дүркүрөп өнүгүшү менен бирге тарыхтын көп кырлуулугу, көп катмарлуулугу да ачыкка чыгат (Koselleck R. 2004). Кызык жагдай, азыркы "келечекти изилдөөлөр" жаатында иштеп жаткан адистер да келечек тууралуу тематикалык ой-санаа, талдоо 17-кылымдан башталганын белгилешет. Тарых менен келечекти маанилеп түшүнүүдөгү мындай үзөңгүлөш кадам бекер жеринен чыкпаганын белгилесек болот. Бул маселени тереңдеп изилдеш зарыл деп ойлойбуз.

Тарых менен келечектин карым-катышын талдоодо мындай жагдай да өзүнө көңүл бурдурат. Тарыхтын өзү мурун келечек болгон. Кийин тарыхка айланган окуя, иш, кубулуш да өзүнөн мурунку учурда "келечекте" деген мөөр менен сөз болгон, болжонгон, тигил же бул кейипте сыпатталган. Анан иш жүзүндө кандай болду, чынында кандай орундалды- тарыхты ушул өңүттөн да иликтөөгө болот. Бир жагынан бул "тарыхтын келечеги" болсо, экинчи жагынан бул "келечектин тарыхы" болуп калат.

Жок нерсенин тарыхы болушу мүмкүнбү? Франциялык белгилүү саясий ишмер жана экономист Жак Аттали 21-кылымдын кандай болорун болжоп иликтегенге арнаган эмгегин "Келечектин кыскача тарыхы" деп атаган. Кириш сөзүндө мындай жазат: "Келерки 50 жылдын тарыхын беш этапка жиктеп, алдын ала айтса болот. 2035- жылгы жакын америкалык империянын үстөмдүгү аяктайт. Анан дүйнөнү 11 мамлекет жана стихия бөлүштүрүп алып бийлейт. Акырында келечектин үч катуу толкуну- гиперимперия, гиперконфликт жана гипердемократия- биринин артынан бири келип, жер жүзүн каптайт" (Аттали Ж. 2014. 9-бет). Атталинин алдын ала айтканы канчалык ордунан чыгат, жалпак тил менен айтканда, "келечек көрсөтөт". Деген менен, 21-кылымдын биринчи чейреги мындай божомол тегин жерден чыкпаганын айгинелейт.

Дагы бир көп тараган китептин аталышына назар буралы. Юваль Ной Харари. "Homo Deus. Келечектин кыскача тарыхы". Харари минтип жазат: "Бул бапта сыпатталган келечек-болгону өткөндүн келечеги, башкача айтканда, акыркы үч жүз жылда дүйнө жүзүндө өкүм сүргөн идеялардан жана үмүт-тилектерден келип чыккан келечек" (Харари Ю. 2020. 82-бет).

Бул контекстте эске алчу дагы бир жагдай- "келечектин тарыхы" деген түшүнүк фантастика жанрындагы чыгармаларга байланыштуу да колдонулары. Көбүн эсе илимий-фантастикалык чыгармалар адамзаттын, цивилизациянын келечегине арналат: болуп көрбөгөндөй технологиялар, азыр ойго келбеген мүмкүнчүлүктөр, адам баласынын азыркыга таптакыр окшобогон жашоо жолу ж.б. Айтор, жакынкы-алыскы келечек кур эмес, көңдөй эмес, жазуучунун ой-кыялына жараша белгилүү бир мазмун менен толтурулат.

Ушул сюжеттен улам айтарыбыз- өткөн учур гана тарыхка ээ эмес, "келечектин тарыхы" тууралуу да мазмундуу, маанилүү сөз кылсак болот.

Тарых менен келечектин тыгыс байланышы азыркы учурдагы түрк мамлекеттеринин, түрк элдеринин арасындагы мамилелерден да ачык-айкын көрүнөт. Биздин элдерди тарыхыбыз, маданиятыбыз, тилибиз бириктирип турат, түбүбүз- бир, түрүбүз- бир. Ал эми улам өөрчүп, улам күчөп бара жаткан биримдик келечекке багытталат. Бүгүнкү кылганыбыз- эртеңкиге кам көргөнүбүз. Демек, түрк цивилизациясын изилдөөгө философтор да өз салымын кошууга милдеттүү.

Адабият

Аттали Ж. 2014. Краткая история будущего. СПб.
Бөкөшов Ж. 2024. Келечекти өздөштүрүү (Футуросфера. Футурономика. Форсайт). Бишкек.
Коллингвуд Р. 1980. Идея истории. Автобиография. Москва.
Хайдеггер М. 1997. Бытие и время. Москва.
Хайдеггер М. 2020. К философии (О событии). Москва.
Харари Ю. 2020. Homo Deus. Краткая история будущего. Москва.
Koselleck R. 2004. Futures past : on the semantics of historical time. N.Y.

MÂTÜRÎDÎ'NİN DÜŞÜNCESİNDE BAĞLAMIN YERELLİĞİNDEN DEĞERİN EVRENSELLİĞİNE GEÇİŞ İZLERİ

Nail KARAGÖZ
Doç. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
nail.karagoz@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0001-6409-6513

ÖZET

İslam düşüncesinde önemli bir yeri olan Mâtürîdî, işlek aklını Kur'an'ın anlaşılması amacıyla kullanmış ve bize bu konuda kıymetli bir eser olan Te'vîlâtü'l-Kur'ân'ı bırakmıştır. Mâtürîdî, bu eserinde âyetleri yorumlarken ilahî mesajın belirli bir kültürel bağlamda indiğinin ve bu bağlamın, mesajın evrenselliğini ortaya koymanın bir aracı olduğunun farkındadır. Dolayısıyla o, metne manayı muhafaza eden bir zırh olması nedeniyle önem vermekle birlikte daha önemli olanın metinde saklanan mana olduğu bilinciyle hareket etmektedir. Zaten ait bulunduğu ve başını Ebû Hanîfe'nin çektiği Ashab-ı rey de aynı bilinçle hareket etmiştir. Mâtürîdî, mana öncelikli anlayışını ortaya koyarken Kur'an vahyinin ilk muhataplarının duyuya dayalı bilgisini temele almaktadır. Burada kültürel değerlerden inanışlara, alışkanlıklara, dil kullanımına varana kadar pek çok unsur yer almaktadır. İşte Mâtürîdî bu unsurları dikkate alarak gelen vahiy mesajından evrensel değerlere geçiş yapıp yeni değerler üretebilmekte ve bunları akıl yoluyla da temellendirebilmektedir. Bildirimizde Mâtürîdî'nin bu geçişi nasıl yapabildiğini örnekler üzerinden incelemek temel amacımızdır. Çalışmamızda tarama yöntemiyle Mâtürîdî'nin Kitâbü'Tevhîd ve Te'vîlâtü'l-Kurân adlı eserleri incelenecek ve bulgular tümevarım, tümdengelim ve karşılaştırma yöntemleriyle değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Kelâm, Mâtürîdî, Bağlam, Yerellik, Evrensellik.

Traces of Transition From The Localness of Context To The Universality of Value in Maturidine's Thought

ABSTRACT

Māturīdī, who has an important place in Islamic thought, used his active intellect for the purpose of understanding the Qur'ān and left us a valuable work on this subject, al-Ta'wīl al-Qur'ān. While interpreting the verses in this work, Māturīdī is aware that the divine message descended in a specific cultural context and that this context is a means of revealing the universality of the message. Therefore, although he attaches importance to the text as an armour that preserves the meaning, he acts with the awareness that what is more important is the meaning hidden in the text. The Ashab al-Rayy, to which he already belonged and to which Abu Hanīfa was the leader, acted with the same consciousness. Māturīdī bases his understanding of the priority of meaning on the sensory knowledge of the first interlocutors of the Qur'anic revelation. There are many elements here, from cultural values to beliefs, habits, and language use. By taking these elements into consideration, Māturīdī is able to produce new values by transitioning from the message of the revelation to universal values and to justify them through reason. In our paper, our main aim is to examine how Māturīdī was able to make this transition through examples. In our study, Māturīdī's Kitāb al-Tawḥīd and Ta'wīl al-Qurān will be analysed and the findings will be evaluated by inductive, deductive and comparative methods.

Keywords: Theology, Māturīdī, Context, Locality, Universality.

GİRİŞ

İmam Mâtürîdî, Ashab-ı rey'in kurucusu kabul edilen Ebu Hanife'nin en önemli takipçisidir. Onun görüşleri sayesinde Ashab-ı rey sünni doktrinin akılla barışık bir yapıda gelişmesi sağlanmış, sünniliğin akılcı yönünü kendi döneminde Mâtürîdî temsil etmiş ve bu konuda günümüze kadar ulaşan büyük bir miras bırakmıştır. Mâtürîdî'nin akılcılığı her ne kadar sonradan Hanefî gelenek içinde yeterince takip edilmese de onun günümüze ulaşan *Kitâbü't-tevhîd* ile *Te'vîlâtü'l-Kurân* adlı eserleri ve bazı takipçilerinin aktardığı bilgiler sayesinde düşünce mirası günümüze de pek çok şey söylemektedir.

Mâtürîdî'nin olaylara akılcı yaklaşımı, dinin naslarını anlama ve onlardan evrensel değerler çıkarma konusunda bizlere örneklik teşkil etmektedir. Onun anlayışında peygamberler insanları insan aklının ve fıtratının kolayca benimseyebileceği esaslara ve değerlere davet etmişlerdir (Mâtürîdî, 2005, 16/36; 2020, 16/46). Peygamberlerin getirdikleri ile insan aklının ürettikleri paralel olsa da insanların tercihleri göreceli olduğu için peygamberler, nassın muhtevasını içinde bulunduğu topluma göre gerekçelendirip toplumsal bir değere dönüştürmek, topluma mal etmek gibi bir görev üstlenmişlerdir (Özcan, 2012, 112). Bu görev, peygamberlerden sonra onun manevi mirasçıları olan bilginlere düşmektedir.

Mâtürîdî'nin akla yüklediği ibret alma ve düşünme görevi aklın olayları ve durumları karşılaştırma becerisine sahip olduğuna inandığını göstermektedir. Bu sayede akıl, nasla/metinle/bağlamla olguyu veya nasla/metinle/bağlamla manayı karşılaştırarak metni işlevselleştirmekte, metne dayalı yeni hükümler ve çözümler üretmeye elverişli hale getirmektedir. Buna bağlı olarak da yerel bir ortamda, belli bir kültürel zeminde ve bağlamda ortaya çıkan metinden evrensel değerler üretmek mümkün olmaktadır. Bu bildiride temel amacımız, Mâtürîdî'nin bize açtığı bu yolu, onun değindiği örnekler üzerinden daha yakından tanıyıp yerel bağlamlardan nasıl evrensel değerler ürettiğini incelemektir.

1. Evrensel Değer Üretmede Duyu Bilgisinin Önemi

Mâtürîdî açısından bakıldığında insanın nesneye dair tecrübesi yani duyularıyla onu algılaması, sonradan onu tanıyabilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu şekilde insan önceki duyu tecrübesini dayalı olarak istidlalde bulunur ve nesneyi tanır, insani ilişkiler kurması mümkün hale gelir (Mâtürîdî, 2003, 20; 2002, 17). Duyu bilgisine yüklenen bu anlam, Mâtürîdî'nin şâhitten gâibe, bağlamdan ve yerelden evrensele, insan tabiatından aklına geçiş yapabilmenin anahtarı konumundadır. Zira ona göre insan eğitilebilen, duyu bilgisini delil kabul edip duyular ötesini akıl yoluyla algılayabilen bir kapasiteye sahiptir. Aynı zamanda bu özellikler insanın sorumlu tutulmasının da dayanağıdır (Mâtürîdî, 2003, 156; 2002, 127).

Aslında duyudan duyu ötesine geçiş yerelden evrensele geçişin başka bir şeklidir. Bu bakımdan Allah insanların fizyolojik ve psikolojik yapılarını vb. örnek göstererek yani duyu alanını temele alarak duyu ötesini anlamayı gerekli kılmıştır (Mâtürîdî, 2003, 16; 2002, 14). Bundan dolayı insan aklı ahiretin gerekliliğini kavrayabilir ve ahiretle/gayb alanıyla ilgili değerlendirmelerde bulunabilir (Karagöz, 2021). Bu ise aklın görmediği, algılayamadığı nesneleri bilebilme özelliğinden kaynaklanmaktadır (Mâtürîdî, 2005, 11/282; 2020, 11/320).

2. İnsan Tabiatının Yerelliğinden Aklın Evrenselliğine Geçiş

Mâtürîdî, akıl nimetinin beden nimetinden daha değerli olduğuna inanmaktadır. Beden nimetinin geçiciliğine karşın akıl nimeti hem dünya hem de ahirette kalıcı olarak vardır (Mâtürîdî, 2005, 17/114-115; 2020, 17/129). Mâtürîdî'nin beden nimetini akılla, dünya hayatını ahiretle karşılaştırarak birincilerin beklentilerine uymanın yanlış olduğunu vurgulamasından anlaşıldığı kadarıyla o, kalıcı olanı geçici olana tercih etme gibi bir durumu salık vermektedir. Buradan onun yerel olan beden isteklerini sonuca göre karar veren aklın isteklerinden daha değersiz gördüğü sonucu çıkarılabilir. Zira bedenin istekleri, zaman ve mekâna bağlı çalışan, âna göre hareket eden, yerel isteklerdir. Buna karşın akıl, sonuca göre hareket ettiği için bir bakıma evrensel olanı ister. Yani insanın bedeninin yerelliğine karşın aklının evrensel bir değeri vardır. İnsan tabiatı yalnızca duyu alanına giren ve şu an olanları kavrayabilir. Akıl ise duyu alanını kavrayabildiği gibi duyu ötesini de kavrayabilir (Mâtürîdî, 2003, 355; 2002, 285).

Ona göre aklını kullanan insanlar dünya hayatının geçiciliğine, zahirî yönüne kanmazlar. Dünya hayatının son bulmasına karşın akıbetin düşünülmesi gerektiğini anlarlar ((Mâtürîdî, 2005, 5/217; 2020, 5/236). Mâtürîdî, dünya hayatının sonlu oluşuna vurgu yaparak bir bakıma onun da yerelliğini esas almış ve ahiret hayatının kalıcılığı/evrenselliği karşısında bir değer taşımadığını anlatmak istemiş olsa gerektir.

3. Yerel Bilgiden/Bağlamdan Evrensel Değer Üretmek

Mâtürîdî, ayetlere anlam verirken Kur'an'ın nüzulüne şahit olan toplumun sosyolojik özelliklerine ve insanların psikolojik yönlerine dikkat etmektedir. Özellikle yeni Müslüman olmuş kitlelerde imanın ve tevhidin pekişmesi için ayetlerin o günkü toplumun günlük hayatından örnekler verdiğinin ve evrensel değerleri insanlara bu örnekler üzerinden anlattığının farkındadır. Söz gelimi 'Alâ suresinin 4. ayetinde "mera" kelimesinin geçmesine bağlı olarak birtakım anlamlar çıkarır. Ona göre bu ayette zikredilen yeşil bitki örtüsü anlamındaki mera, insanların hayatlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları hayvanlara gereklidir. İnsanların bu şekilde yakınlarında bulunanları düşünmesi uzaktakileri düşünmesinden daha kolaydır. İnsanlar yeşil bitkilerin var ve yok oluşlarını kısa sürede gözlemleyebilmektedirler. Oysaki uzaktaki göklerin ve yerin insan ömrünü çok aşan oluşum ve yok oluş süreçlerine bakarak Allah'ın varlığına ulaşmaları için çok fazla tefekkür etmeleri

gerekmektedir (Mâtürîdî, 2005, 17/168; 2020, 17/186). Allah'ın varlığını ve birliğini kabul etmenin aklın gereği olduğunu söyleyen Mâtürîdî (Karagöz, 2024, 95-105) açısından bu ayetin nüzul sürecinde insanların yerel yaşantılarında çok yaygın bilinen meradan bahsetmesi, evrensel bir değer olan tevhide ulaşmanın bir ipucu konumundadır. Böylece Mâtürîdî metnin bahsettiği yerel bir bilinenden (şâhit/mera) evrensel bir değer olan tevhide/gâibe ulaşabilmektedir.

İnsanlar yüzyıllardır bitkileri "aşılama" yoluyla dölleyerek daha fazla verim elde etme yöntemini kullanmaktadırlar. Mâtürîdî, İnfitar suresinin ilk ayetlerindeki kıyametle ilgili öğütlerin tekrarlanmasını aşılama yöntemiyle ilişki kurarak açıklamaktadır. Ona göre yeni Müslüman olmuş Mekke dönemi insanlarına öğütler tekrarlanarak akıllarının aşılanması, kalplerinin yatışması amaçlanmaktaydı (Mâtürîdî, 2005, 17/87; 2020, 99). Buradan varılabilecek evrensel değer, insanların kalplerinin imana ikna olabilmesi için akıllarının sürekli tekrarlarla aşılanması ve ikna edilmesi gerekmektedir.

Mâtürîdî, "*Güzel memleketin bitkisi Rabb'inin izniyle (güzel) çıkar; kötü olandan ise faydasız üründen başka bir şey çıkmaz. İşte biz şükreden bir kavim için âyetleri böyle açıklıyoruz.*" anlamındaki Araf suresinin 58. ayetini açıklarken buradaki mümin kafir karşılaştırmasında verimli toprağın mümin, verimsiz toprağın ise kafir olduğunu söylemektedir. Ona göre müminin ameli olan iman iyi, kafirin ameli olan küfür ise kötüdür. İman gayb alanıyla ilgili olduğu için onun iyiliği duyularla kavranamaz, yalnızca akılla bilinebilir. Buna karşın verimli toprağın ve onun ürününün "iyi" olduğu duyularla müşahede edilebilir. Bundan dolayı Allah his yoluyla bilinen bir şeyi gaybî bir bilgi olan imanın iyiliğine örnek vererek imanın iyiliğinin his yoluyla bilinmesine imkân sağlamaktadır (Mâtürîdî, 2005, 5/392-393; 5/418).

İnsanlar kendilerinin nasıl yönetildiğini bilirler. Yöneticinin yetkileri, ödül veya ceza vermesi, yönettiği topraklarda sözünü nasıl geçirdiği ve birtakım kararlarını hayata nasıl geçirebildiği halk tarafından duyu organları aracılığıyla bilinir. Mâtürîdî'nin bu bilinirliği duyu ötesindeki Allah'ın kâinata hakimiyetinin nasıl olduğunun açıklanmasında dayanak olarak kullandığını görmekteyiz. O, Allah'ın arşa hükümran olmasının ne anlama geldiğini ancak akıl sahiplerinin anlayabileceğini söyler. Zira akıl sahipleri bu güçleri sayesinde diğer yaratılmışlara üstünlük sağlayabilirler, onları kendilerine hizmet edecek hale getirebilirler (Mâtürîdî, 2005, 5/370; 5/39-398). İşte bunun gibi Allah'ın arşa istivası da O'nun bütün yaratıklara hükmetmesi, onları yönetimi altına alması anlamına gelmektedir (Mâtürîdî, 2003, 111-112; 2002, 92; Karagöz, 2015, 167-168). Böylece Mâtürîdî, arşa istiva gibi bir evrensel değeri, insanların yerel olarak bilebildikleri ve gerek yönetme gerekse yönetilme yönünden bizzat içinde bulundukları "yönetme" hadisesine benzeterek anlaşılır hale getirmektedir. Allah'ın arşa istivasının bu şekilde insanların bildikleri yönetme gücüne dayanılarak açıklanması Mâtürîdî'nin yaşadığı dönem itibariyle devrim niteliğinde bir tevildir. Zira o dönemlerde hatta günümüzde bile bu olay Allah'ın arşa fiziki olarak oturması şeklinde algılanabilmektedir. Özellikle soyut düşünme yeteneği gelişmemiş, naslarda yer alan her türlü bilgiyi gerçek manasıyla algılamanın ötesine geçemeyen, mecaz ve temsilî anlatımı kabul etmeyen, benzetmeleri kavrayamayan kimseler için elbette Mâtürîdî'nin açıklamaları kabul edilebilir değildir.

Mâtürîdî, Nalh suresinin 11. ayetinde Allah'ın suda bir delil olduğunu bildirmesine rağmen bunun ne olduğunu açıklamadığına dikkat çeker. Ona göre bu delilin ne olduğunu bulmak kullara bırakılmıştır. İnsanlar tefekkür yoluyla söz konusu delilin ne olduğunu anlayabilirler. Bildiri konumuz açısından bakıldığında burada metindeki yerel yaşantıda çok iyi bilinen "su"dan evrensel bir değer üretildiği görülmektedir: "Görünüşleri açısından bilinemeyen varlıkların iç yüzü tefekkür ve nazar yoluyla anlaşılır" (Mâtürîdî, 2005, 8/83; 2020, 8/99).

4. Dil Değerlerinin Yerelliğinden Evrensel Değer Üretmek

Mâtürîdî, insan aklının ve fıtratının olay ve nesneleri aynı şekilde anlamadığına dair açıklamaları esnasında söz ve ifadelerin değerlendirilmesine de değinir. Ona göre söz ve ifadeler fıtrata göre değerlendirildiğinde başka, akılla değerlendirildiğinde başka sonuç çıkmaktadır. Fıtrat, aynı ifadenin dile getiriliş şeklindeki tatlılığa veya kabalığa bağlı olarak dinleyenleri olumlu ya da olumsuz kanaate yönlendirebilir. Akıl ise üsluba değil, fikrin hakikatine ve muhtevasına baktığı için iyiyi kötü görmez. Bu nedenle bir nesnenin iyi ya da kötü oluşu akıl ölçüsüne göre takdir edilmiştir (Mâtürîdî, 2003, 355, 2002, 285).

Mâtürîdî, metnin anlaşılmasında dilin konumu hususunda önemli bir konuya daha değinmektedir. Ona göre Kur'an, Arapların kullandıkları kavramlarla onlara hitap etmiştir. Arap dilindeki "uğurlu" ve "uğursuz" kavramları buna örnektir. Araplar bir şeyin hayırlı olup olmadığını "kuş ona şu hayrı getirdi, şu kötülüğü getirdi" gibi sözlerle ifade ederlerdi. İşte bundan dolayı Allah, Araplara dile yansıyan inanç değerleriyle hitap etmiş ve aslında hayrın ve şerrin insanların kendi çabalarına bağlı olduğunu haber vermiştir (Mâtürîdî, 2005, 8/239; 2020, 8/266). Mâtürîdî, burada da Arapların dilde kullandıkları bir yerel değeri alıp evrensel bir değer üretmektedir. Böylece o, Allah Arapların dilde kullandıkları yerel inanç değerlerini kullanarak aslında buradan evrensel bir değeri yani her insanın iyi ve kötüyü tercih edebilecek kabiliyette olduğunu ve bu kabiliyetinin sorumluluk doğuran fiillerinin sonuçlarını doğrudan etkilediğini göstererek bir evrensel değer üretmektedir.

5. Yerel Değerlerin Ahiret Değerlerine Dönüştürülmesi

Mâtürîdî'nin düşüncesinde aklın çok fazla yeri vardır. Onun akla yüklediği anlamlardan biri de aklın, sahibini kendisini kullanmaya yönlendirmesidir. Aklını kullanan, nefsinin isteklerine uymaz, aklını kullanmayı engelleyenin şeytan olduğunu fark eder. Şeytanın aklı kullanmayı engellemek istemesinin nedeni, insanın aklının ürününü toplamaktan alıkoyma, fırsatları değerlendirme arzusuna ulaşmasını engelleme isteğidir. Konumuz açısından bakıldığında Mâtürîdî'nin burada sunduğu gerekçe hayli dikkat çekicidir. Ona göre insan, aklını kullandığında duyu alanı olan şehâdet âleminin başlangıcını ve sonucunu/âhireti düşünür ve yaratılış amacıyla ilgili gizli kalan yönleri öğrenir ve âlemin sonradan yaratıldığını, yaratıcısının varlığına delil teşkil ettiğini anlar (Mâtürîdî, 2003, 172; 2002, 208). İşte bundan dolayı şeytan, insanın aklını kullanmasını istemez. Mâtürîdî'nin burada yaptığı çıkarım; sınırlı, sonlu, yerel olan şehâdet âliminden kalıcı, evrensel olan âhiret âlemine geçiş eyleminin aklın görevi olduğudur. Dünya hayatının/duyu alanının yerelliğine karşın âhiretin sınırsızlığı/evrenselliği insanın nihai hedefidir ve Mâtürîdî açısından insan bu hedefine ancak aklını kullanarak ulaşabilir.

Rahman suresinin 7. ayetinde "*Göğü O yükseltti, denge ve ölçüyü (mizan) O koydu*." buyrulmaktadır. Mâtürîdî'ye göre ayetteki mizan kelimesinin gerçek manada terazi olmasının yanında başka anlamlara gelmesi de mümkündür. Mizan; adalet, akıl, insanlar arasındaki hukukun tam olarak gerçekleşmesini sağlayan ölçü anlamları yanında dünyada yapılanların karşılığının âhirette tam olarak verilmesine yarayan âlet anlamına da gelebilir (Mâtürîdî, 2005, 14/257; 2020, 14/283). Görüldüğü üzere Mâtürîdî Kur'ân'ın indiği zamana bağlı bir kavram olan ve yerel olarak bilinen mizan kelimesini alıyor ve metne de sadık kalarak ondan zaman üstü/evrensel değerler üretebiliyor. Mâtürîdî'nin bu çıkarımlarından aklı haklı ile haksızı ayıran bir hakem olarak gördüğü söylenebilir. Onun aklı bir denge unsuru olarak görmesi de (Mâtürîdî, 2005, 1/82; 2020, 1/114) bu düşünceyi pekiştirmektedir.

Mâtürîdî'nin mizan kelimesi ile ilgili değerlendirmelerinde başka unsurlara da rastlanmaktadır. "*O zaman kimlerin tartıları ağır gelirse işte bunlar kurtuluşa ermiş olacaklar. Tartıları hafif gelenler ise kendilerini ziyan etmişlerdir ve bunlar cehennemde ebedî kalacaklardır*." anlamındaki Müminûn suresinin 102-103. âyetlerini yorumlarken bu ayetlerde geçen "mizanları/tartıları ağır basanların", "işlemiş olduğu salih ameller ve yaptığı iyilikler nedeniyle Allah katındaki değeri ve şerefi yüksek olanlar"; "tartıları hafif gelenlerin" ise "kötü işler yapmış olmaları yüzünden Allah katındaki şerefi ve değeri düşük olanlar" olduğunu belirtir (Mâtürîdî, 2005 10/67; 2020, 10/90). Bu yorumdan anlaşıldığı kadarıyla o, nüzul döneminde yakından bilinen mizan kelimesini yerellikten kurtarmakta, bu kelimeye evrensel bir anlam vererek ayetin anlamını evrensel bir boyuta taşımaktadır.

Mâtürîdî Zuhruf suresinin 34-35. âyetlerinde gümüş ve altından bahsedilmesine dikkat çeker. Ona göre gümüş ve altından daha değerli madenler olmasına rağmen insanlar onlar aracılığıyla her türlü üstünlüğe ulaştıkları için Allah insanlara en değerli gelen bu ikisinden söz etmiştir (Mâtürîdî, 2005, 13/246; 2020, 13/266). Buradan anlaşılan Allah, kulların gözündeki kıymet değerlerini dikkate alır, örneklerini bunlar üzerinden verir ve onları bu değerler üzerinden ikna eder.

İnsanların dünyada nelere özlem duyuyorlarsa cennet nimetlerinin anlatımında onlar kullanılmıştır. Söz gelimi dünya hayatında tahta oturmak, sıra sıra dizilmiş yastıklara, serilmiş değerli halılara, incilere (Mâtürîdî, 2005, 14/300; 2020, 14/324) karşı duyulan özlem, ahirette ödül olarak sunulmaktadır (Mâtürîdî, 2005, 17/181; 2020, 17/199). Dolayısıyla Mâtürîdî'ye göre, kimi zaman

Arap kültüründe kimi zaman da genel olarak insanlık algısında değerli olan ve ödül niteliği taşıyan ne varsa cennet nimeti olarak bunlar vadedilmiştir.

Bunun yanında Allah, insanın beyaz renkten hoşlanmasını dikkate alarak cennet içeceklerinin beyaz olacağını (Mâtürîdî, 2005, 12/145; 2020, 12/168), insanların gece karanlığından hoşlanmamalarına dayanarak cehennem ehlinin yüzlerinin gece karanlığı gibi olacağını (Mâtürîdî, 2005, 7/47; 2020, 7/57) bildirmiştir. Yine ahirette müminlere amel defterlerinin sağ taraftan verilmesi, dünya hayatında insanların değer verdikleri şeyleri sağ elleriyle tutmaları, kafire sol taraftan verilmesi de sol elin kötü işler için kullanılması esasına dayandırılmıştır (Mâtürîdî, 2005, 17/130; 17/145).

Mâtürîdî, cennet nimetlerinin yerel algılar üzerinden anlatılmasına başka ilginç örnekler de vermektedir. Söz gelimi cennette birbiri üzerine yapılmış odalardan bahseden Zümer suresinin 20. ayetini açıklarken dünya hayatında birbiri üstüne oda yapmanın ancak yer darlığından olacağını, cennette böyle bir inşa gerekçesi olmadığını söyler. Ona göre bunun sebebi insanların dünyada yüksek katlarda oturmayı arzu etmeleri, alt ve zemin katlardan hoşlanmamalarıdır. Allah onlara dünyada arzu ettikleri şeylere ahirette ulaşmaya özendirmekte ve bunu da imana ve salih amel işlemeye bağlamaktadır (Mâtürîdî, 2005, 12/145; 2020, 12/168). Görüldüğü üzere Mâtürîdî, cennette insanlara vadedilenlerin, insanların ödül algısını göre olduğunu söyleyerek aslında Allah'ın yerel olan ödül algısından evrensel değerler olan iman ve salih amele ulaşmaya geçiş yaptığını vurgulamaktadır.

Mâtürîdî'nin bu konuda verdiği belki de en çarpıcı örnek, altın bilezikler ve çadırın cennette müminlere ödül olarak sunulmasıdır. Ona göre ayetlerde ödül olarak geçen altın bilezikler, erkekler için özenilecek bir şey değildir. Ama Araplar için bunlar yerel bir anlayış olarak özenilecek şeylerdir ve Allah bu durumu bilmektedir. Yine cennette vadedilen çadır da aslında yolculuk sırasında, mekân darlığından veya bina bulunmadığında, başka bir tercih imkânı yoksa kullanılır. Fakat Araplar bunlara özendiği için ayette ödül olarak geçmektedir. Mâtürîdî, cennette ödül olarak bahsedilen bu nimetlerin dünyadakilerle aslında isimden başka benzerliğinin olmadığını söyleyerek, "Orada (yani cennette) hiçbir gözün görmediği, hiçbir kulağın işitmediği, insanın kalbine veya hayaline bile gelmeyen şeyler vardır", "Cennette olan şeyler dünyadakilere benzemez yahut sadece isimleri benzer" rivayetlerini zikretmektedir (Mâtürîdî, 2005, 12/43-44; 2020, 12/55). Anlaşıldığı kadarıyla Mâtürîdî, yerel ödül algısını temele alarak buradan evrensel değerler üretmekte ve adeta "aslında burada asıl kastedilen çadır değil ödüldür" kavramlaştırmasında özetlenebilecek bir düşünceyi dile getirmektedir denilebilir.

Görüldüğü üzere Mâtürîdî, Kur'an'da cennetin ve cehennemin tasvirlerinin yer aldığı âyetlerin insanlar tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için onların günlük hayatta karşılaştıkları yerel yaşantıda anlamı olan örnekleri temele almaktadır. Zira bunlar insanların duyu alanında yer alan, yabancı olmadıkları değerlerdir. Mâtürîdî açısından anlatımın, tasvirin yerel değerler üzerinden yapılması, buralardan evrensel değer üretmeye engel değildir. Hatta gereklidir bile. Zira kelâm ilmi açısından bakıldığında sem'iyyât bahisleri içerisinde yer alan cennet ve cehennemin duyu organlarıyla algılanması, oralardaki ödül ve ceza başta olmak üzere her türlü durumun idrak düzeyinde kavranması mümkün değildir.

SONUÇ

Sünni düşünce geleneği içinde bekli de akla en fazla vurgu yapan âlim İmam Mâtürîdî'dir. Aklı diğer bilgi kaynaklarının denetleme aracı görmesinin yanında ona duyu ötesine ulaşabilen bir etki alanı açmış olması zaman zaman Mâtürîdî'nin akılcılığının sorgulanmasına veya kimi zaman da kabul edilmemesine neden olmuştur denilebilir. Ancak Mâtürîdî, çağının çok önünde bir anlayışla akla hem bilgi üretme aracı hem de gayb alanına ulaşabilme kapasitesi olan bir beceri olarak bakmıştır. Onun anlayışında akıl, duyu bilgisine dayanarak duyu ötesine yönelik çıkarımlarda bulunabilir. Bu bağlamda Mâtürîdî, yerel değerlerden, bağlamdan, metinden hareket ederek yerelin ötesine geçebilen bir akıl tasavvuruna sahiptir. Bununla birlikte Mâtürîdî aklın bu işlevini duyu alanından bağımsız, hayali bir işlem olarak görmez. Tam tersine Mâtürîdî, aklın evrensel değer üretme anlayışını duyu bilgisine dayandırır. Duyu bilgisi bu anlamda çok önemlidir. Çünkü yerel olan bağlam bilgisinin kaynağı duyulardır.

Öte yandan Mâtürîdî'nin üzerinde durduğu diğer bir konu insan tabiatının yerelliğidir. Fıtratının/tabiatının sınırlı, tek yönlü, yaşanılan ana dayalı istek, beklenti ve algılamalarını temele alarak

aklın duyu ötesine geçebilme becerisi sayesinde insan, bu temelde kalmaz, aklının sonuca odaklı hareketi ile evrensel değer üretme gücü kazanır. Mâtürîdî, işte bu prensibe bağlı olarak Kur'an'ın nüzulü sırasında var olan ve yaşantı yoluyla öğrenilen sosyal, psikolojik durumları yani yerel bilgiyi/bağlamı kullanıp evrensel mesajlarını bu vesile ile verdiğini kabul eder. İlk muhatap Arapların hayvanlarını doyurmak için kullandıkları mera, bitkilerin verimini artırmak için kullandıkları aşılama, verimli-verimsiz tarla, yönetim şekli, suya duyulan gereklilik gibi yerel değerlerin Kur'an'da yer alması, onları temele alarak evrensel değerlerle ilgili mesajların verilmesi amacına yöneliktir.

Aynı şekilde Arapların kullandıkları günlük dil ifadeleri de yerel yaşantının şâhit pozisyonuna alınarak bunlar, verilmek istenen evrensel değerlerle ilgili mesajın aracı yapılmıştır. İnsan fıtratının yerelliğine karşın aklın sonuç odaklı evrensel değer üretebilme becerisi söz ve ifadelerdeki üslubun fıtrat ve akılca aynı değerlendirilmemesi sonucunu doğurur. Böylece akıl, yerel saiklerle hareket eden fıtratın aksine üsluptaki güzelliğe veya kötülüğe kanmaz, üsluba göre değil, sözün hakikatine göre karar verir. Aynı şekilde yön, renk gibi yerel dilin anlam yüklediği kelimeler de Kur'an tarafından şahit konumunda kullanılmış, buna dayalı olarak ahiret durumları tasvir edilmiştir. Yani bir anlamda yerel değerler, ahiret değerlerine dönüştürülmüştür. Aklı toplum tarafından ölçüm aracı olarak kullanılan mizanla/teraziyle, adaletle ilişkilendirmesi ve dünyada yapılanların ahirette hesabının verileceği gerçeğini bu kavramlar üzerinden vermesi Mâtürîdî'nin ahiret yönelik tevillerinin gerçeklikle sembolik anlatım arasında esaslı ilişkiler kurabildiğinin göstergesidir. Ve nihayet onun ahiretle ilgili nasda geçen ifadelere sembolik, mecazi anlamlar yüklemesi, bunları gerçek anlamı dışında anlayanların küfre düşecekleri yönünde Sünni gelenek içindeki kimi çevrelerce savunulan görüşlere Sünni geleneğin asıl kurucusunun verdiği esaslı bir cevap olsa gerektir.

KAYNAKÇA

Karagöz, Nail. "Mâtürîdî'de Delâletü'ş-Şâhid Ale'l-Gâib Metodu Açısından Âhiretteki Ödül Ve Cezanın Mâhiyeti". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 25/2 (Aralık 2021), 875-892. https://doi.org/10.18505/cuid.961356. 881.

Karagöz, Nail. *Hanefî-Mâturîdî Gelenekte Kıyas İçerikli İstidlâl (Hulviyyât Örneği).* Ankara: Serüven Yayınları, 2015.

Karagöz, Nail. *Mâtürîdî Akılcılığı*. Ankara: Berikan Yayınları, 2024.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Kitâbü't-Tevhîd Tercümesi*. Çev. Bekir Topaloğlu. Ankara: İSAM Yayınları, 2002.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Kitâbü't-Tevhîd.* Thk. Bekir Topaloğlu-Muhammed Aruçi. İstanbul: İsam Yayınları, 1432/2003.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 1*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Bekir Topaloğlu. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 10*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Mehmet Erdoğan. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 11*. ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Fadıl Ayğan. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 16*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. İbrahim Tüfekçi. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 17*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Mehmet Erdoğan- Bekir Topaloğlu. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 5, 7, 12, 13, 14*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Kemal Sandıkçı. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân Tercümesi 8*. Ed. Yusuf Şevki Yavuz, çev. Yunus Vehbi Yavuz. İstanbul: Ümraniye Belediye Başkanlığı, 2020.

Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Te'vîlâtü'l-Kur'ân*, thk. Ahmet Vanlıoğlu. İstanbul: Mizan Yayınevi, 17 cilt, 2005.

Özcan, Hanifi. *Türk Düşünce Hayatında Mâtürîdîlik.* Ankara: Cedid Neşriyat, 2012.

Yürük, İsmail. "Kelâm İlminin Ortaya Çıkış Nedenleri". *Kelâm I KelâmTarihi Kelâm Okulları.* ed. İsmail Şık-Nail Karagöz. Ankara: Gece Kitaplığı, 2017.

АНАЛИЗ ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

НАРОЗЯ Алла Георгиевна
Кандидат филологических наук
Кыргызско-Турецкий «Манас» университет
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
alla.narozya@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0001-6390-8559

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – выявить особенности анализа эпического произведения в тюркоязычной аудитории на примере литературной сказки Л. Пантелеева «Две лягушки». Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации методик анализа художественного текста к специфике восприятия тюркоязычной аудиторией, для которой русский язык не является родным. В условиях межкультурной коммуникации и усиливающегося интереса к русской литературе среди студентов, владеющих тюркскими языками, особенно важно учитывать лингвокультурные особенности при интерпретации эпических произведений.

Для анализа произведения используются поэтологический, структурно-семиотический и формально-психологический методы анализа и интерпретации литературно-художественного текста. Анализ проводится по схеме: изобразительно-выразительные средства художественной речи – образная система – сюжет и композиция – идейно-тематическое содержание текста. Художественный текст рассматривается как автономное целое, определённым образом организованное единство, обладающее собственными внутренними законами.

В результате студенты, изучающие русский язык как неродной и иностранный, пополняют словарный запас, развивают творческое воображение, навыки чтения, слушания, говорения и письма, а самое главное проникают в ткань словесного произведения искусства, познавая тайну его создания и красоту содержательной формы.

Ключевые слова: эпический литературный род, жанр, сюжет, образы-характеры, идея

Analysis of an Epic Work in a Turkic-Speaking Audience

ABSTRACT

The aim of this article is to identify the specific features of analyzing an epic work within a Turkic-speaking audience, using the literary tale “Two Frogs” by L. Panteleev as an example. The relevance of the topic lies in the necessity of adapting methods of literary text analysis to the perception characteristics of a Turkic-speaking audience for whom Russian is a non-native language. In the context of intercultural communication and the growing interest in Russian literature among students who speak Turkic languages, it is especially important to consider linguistic and cultural specificities when interpreting epic works.

The analysis employs poetological, structural-semiotic, and formal-psychological methods of interpreting literary and artistic texts. The analytical framework includes the following components: stylistic and expressive devices of literary language – the system of imagery – plot and composition – and the ideological and thematic content of the text. The literary text is treated as an autonomous whole, a specifically organized unity governed by its own internal laws.

As a result, students learning Russian as a non-native and foreign language expand their vocabulary, develop creative imagination, and improve reading, listening, speaking, and writing skills. Most importantly, they engage with the fabric of the literary work, uncovering the mystery of its creation and appreciating the beauty of its meaningful form.

Keywords: Epic literary type, Genre, Plot, Character images, Idea.

ВВЕДЕНИЕ

В программу баклавриата по направлению «Филология» отделения филологии, программы русского языка и литературы Кыргызско-Турецкого университета «Манас» включён курс «Филологический анализ художественного текста», который изучается в течение четырёх семестров на первом и втором курсах по четыре часа в неделю. *Цель курса* – рассмотрение художественного текста в совокупности всех его сторон формы и содержания; определение функции каждого компонента внутри художественного текста. Задача филологического анализа состоит в выяснении этих отношений и функций в соотношении текста как с автором, создавшим его, так и с иноязычным читателем, воспринимающим его на изучаемом языке.

Цель статьи – проанализировать особенности восприятия эпического произведения тюркоязычной аудиторией на примере литературной сказки Леонида Пантелеева «Две лягушки». Актуальность исследования определяется необходимостью адаптировать методику

анализа художественного текста с учётом специфики восприятия русскоязычной литературы студентами, для которых русский язык не является родным. В условиях активного межкультурного взаимодействия и растущего интереса к русской литературе среди носителей тюркских языков особенно важно учитывать лингвокультурные аспекты при интерпретации эпических текстов.

ДАННЫЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Прежде чем приступать к анализу эпического произведения, необходимо остановиться на специфике эпоса как литературного рода. **Эпос** (от греч. *epos – слово, повествование, рассказ*) – литературный род, основной особенностью которого является *повествование*. Как отмечается в «Литературной энциклопедии терминов и понятий», «специфическая черта эпоса – в организующей роли повествования: носитель речи сообщает о событиях и их подробностях как о чем-то прошедшем и вспоминаемом, попутно прибегая к описаниям обстановки действия и облика *персонажей,* а иногда – к рассуждениям (Хализев, 2001: стлб. 1239). Важную роль в эпическом произведении играет сюжет. ***Сюжет*** – основа повествования, *система событий*, отражающих действительность. Благодаря сюжету эпическое произведение можно пересказать.

Л.И. Тимофеев отмечает: «Эпос представляет большие возможности для многостороннего изображения действительности и обрисовки человека в развитии его характера для обстоятельной мотивировки событий и поведения персонажей» (Тимофеев, 1974:475). Благодаря повествованию, в эпическом произведении возможно *изображение разносторонних человеческих характеров*. Следует отметить основные ***средства и способы создания характера*** в эпическом произведении:

- *портрет* – изображение внешности литературного героя;
- *прямая речь* – монолог, диалог, полилог, внутренний монолог;
- *характеристика* – авторская характеристика, самохарактеристика, взаимохарактеристика;
- *события* (эпизоды) – описание действий героя;
- *пейзаж* – изображение природы;
- *интерьер* – описание внутреннего состояния помещения.

Таким образом, методика анализа и изучения эпического произведения в значительной степени опирается на своеобразие рода и жанра. Поскольку мы остановимся на анализе литературной сказки Леонида Пантелеева «Две лягушки», необходимо дать определение жанра литературной сказки.

Сказка – *малый* жанр фольклора *нравоучительного* характера с установкой на *вымысел*. ***Литературная сказка*** – это *авторское произведение*, созданное по образцу народной сказки, но с *оригинальным сюжетом*, *индивидуальным стилем* и часто с более *глубоким психологизмом*. В отличие от народной, у литературной сказки всегда известен *автор*. Следовательно, при чтении мы всегда ощущаем ***авторское отношение к героям и событиям***. «В основе литературной сказки находится особое авторское мировоззрение, умение не только и не столько стилизовать сказочные приемы, а выразить принадлежность к нравственно-философским принципам, которые основаны на гармонии чувственного и эстетического и составляют суть народного творчества в целом», (Сухоруков, 2014:150), – подчеркивает специфику литературной сказки Е.А. Сухоруков.

Далее мы приступаем непосредственно к **чтению и анализу** литературной сказки Леонида Пантелеева «Две лягушки».

Приведём текст сказки.

Л. Пантелеев

ДВЕ ЛЯГУШКИ

Сказка

Жили-были две лягушки. Были они подруги и жили в одной канаве. Но только одна из них была настоящая лесная лягушка – храбрая, сильная, весёлая, а другая была ни то ни сё:

трусиха была, лентяйка, соня. Про неё даже говорили, будто она не в лесу, а где-то в городском парке родилась.

Но всё-таки они жили вместе, эти лягушки.

И вот однажды ночью пошли они погулять.

Идут себе по лесной дороге и вдруг видят – стоит дом. А около дома погреб. И из этого погреба очень вкусно пахнет: плесенью пахнет, сыростью, мохом, грибами. А это как раз то самое, что лягушки любят.

Вот забрались они поскорей в погреб, стали там бегать и прыгать. **Прыгали, прыгали и нечаянно свалились в горшок со сметаной.**

И стали тонуть.

А тонуть им, конечно, не хочется.

Тогда они стали барахтаться, стали плавать. Но у этого глиняного горшка были очень высокие скользкие стенки. И лягушкам оттуда никак не выбраться. Та лягушка, что была лентяйкой, поплавала немножко, побултыхалась и думает: «Всё равно мне отсюда не вылезти. Что ж я буду напрасно барахтаться? Только нервы даром трепать. Уж лучше я сразу утону».

Подумала она так, перестала барахтаться – и утонула.

А вторая лягушка – та была не такая. Та думает: «Нет, братцы, утонуть я всегда успею. Это от меня не уйдёт. А лучше я ещё побарахтаюсь, ещё поплаваю. Кто его знает, может быть, у меня что-нибудь и выйдет».

Но только – нет, ничего не выходит. Как ни плавай – далеко не уплывёшь. Горшок узенький, стенки скользкие – не вылезти лягушке из сметаны.

Но всё-таки она не сдаётся, не унывает.

«Ничего, – думает, – пока силы есть, буду барахтаться. Я ведь ещё живая – значит, надо жить. А там – что будет».

И вот – из последних сил борется наша храбрая лягушка со своей лягушачьей смертью. Уж вот она и **сознание стала терять**. Уж вот **захлебнулась**. Уж вот **её ко дну тянет**. А она и тут не сдаётся. Знай себе лапками работает. Дрыгает лапками и думает: «Нет! Не сдамся! Шалишь, лягушачья смерть...»

И вдруг – что такое? Вдруг чувствует наша лягушка, что под ногами у неё уже не сметана, а что-то твёрдое, что-то такое крепкое, надёжное, вроде земли. Удивилась лягушка, посмотрела и видит: никакой сметаны в горшке уже нет, а стоит она на комке масла.

«Что такое? – думает лягушка. – Откуда здесь взялось масло?»

Удивилась она, а потом догадалась: ведь это она сама лапками своими из жидкой сметаны твёрдое масло сбила.

«Ну вот, – думает лягушка, – значит, я хорошо сделала, что сразу не утонула».

Подумала она так, выпрыгнула из горшка, отдохнула и поскакала к себе домой – в лес.

А вторая лягушка осталась лежать в горшке.

И никогда уж она, голубушка, больше не видела белого света, и никогда не прыгала, и никогда не квакала.

Ну что ж. Если говорить правду, так сама ты, лягушка, и виновата. Не падай духом! Не умирай раньше смерти...

1937 г.

Анализ литературной сказки как эпического произведения проводится нами по **схеме**: изобразительно-выразительные средства художественной речи – образная система – сюжет и композиция – идейно-тематическое содержание текста. Художественный текст рассматривается как автономное целое, определённым образом организованное единство, обладающее собственными внутренними законами.

После ознакомительного чтения сказки Л. Пантелеева, мы переходим к аналитическому чтению сказки. Следует заметить, что на занятиях используется ***поэтологический метод***

анализа текста, который предполагает детальное изучение системы изобразительно-выразительных средств литературно-художественного произведения с целью выявления художественного мастерства писателя, создающего словесный художественный образ. Такой метод позволяет студентам не только пополнять свой словарный запас, но и способствует развитию образного мышления, что мотивирует их к говорению. Так, мы обращаем внимание на авторскую характеристику лягушек в сказке, которая построена на противопоставлении образов: «одна из них была *настоящая лесная лягушка – храбрая, сильная, весёлая*, а другая была *ни то ни сё: трусиха была, лентяйка, соня*» (Пантелеев:5). А затем – на внутренний монолог каждой из них: «Та лягушка, что была *лентяйкой*, поплавала немножко, побултыхалась и думает: "*Всё равно мне отсюда не вылезти. Что ж я буду напрасно барахтаться? Только нервы даром трепать. Уж лучше я сразу утону*"

Подумала она так, перестала барахтаться – и утонула.

А *вторая лягушка* – та была не такая. Та думает: "*Нет, братцы, утонуть я всегда успею. Это от меня не уйдёт. А лучше я ещё побарахтаюсь, ещё поплаваю. Кто его знает, может быть, у меня что-нибудь и выйдет*"». (Пантелеев:6). По отношению к героям мы явно чувствуем авторскую позицию, особенно в конце сказки, когда автор симпатизирует трудолюбивой лягушке и осуждает ленивую: «*И никогда уж она, голубушка, больше не видела белого света, и никогда не прыгала, и никогда не квакала*» (Пантелеев:7).

Далее мы переходим к анализу сюжета и композиции сказки. Здесь важно правильно определить конфликт текста. Хотя две героини с противоположными характерами, но они не сталкиваются между собой, а, напротив, дружат: «Были они подруги и жили в одной канаве. <…> Но всё-таки они жили вместе, эти лягушки» (Пантелеев:5). Конфликт же возникает между лягушками и горшком со сметаной, который символизирует экстремальную ситуацию и определяет поведение каждой из героинь по отношению к ней. Следовательно, завязка сюжета – именно тот момент, когда они «*Прыгали, прыгали и нечаянно свалились в горшок со сметаной*» (Пантелеев:5). Развитие действия построено на отношении каждой лягушки к создавшейся ситуации и поведении в ней. А где же будет кульминация? Здесь вновь возникают споры и разногласия. Ведь «кульминация (от лат. *culmen – вершина*) – высшая точка напряжения в развитии действия художественного произведения» (Тимофеев, 1974:169), которая всегда создает эффект удивления. Следовательно, кульминацией и будет тот момент, когда наша лягушка удивляется тому, откуда же здесь появилось масло: «*И вдруг – что такое? Вдруг чувствует наша лягушка, что под ногами у неё уже не сметана, а что-то твёрдое, что-то такое крепкое, надёжное, вроде земли. Удивилась лягушка, посмотрела и видит: никакой сметаны в горшке уже нет, а стоит она на комке масла*» (Пантелеев:7). Кульминации предшествует нагнетание событий, выраженное прямой градацией: «*И вот – из последних сил борется наша храбрая лягушка со своей лягушачьей смертью. Уж вот она и* ***сознание стала терять****. Уж вот* ***захлебнулась****. Уж вот её* ***ко дну тянет***» (Пантелеев:6). А развязка уже ясна: каждая лягушка решила свой конфликт с горшком. Первая лягушка «*выпрыгнула из горшка, отдохнула и поскакала к себе домой – в лес.*

А вторая лягушка осталась лежать в горшке» (Пантелеев:7).

Как и в характеристике героев, мы обращаем внимание на систему изобразительно-выразительных средств, когда каждое слово, мастерски подобранное писателем, выражает авторскую позицию и помогает проследить динамику событий.

И в заключение анализа мы обращаемся к идейно-тематическому содержанию текста. Студентам предлагается определить тематику, проблематику, идею и пафос сказки. Студенты активно работают в этом направлении и в результате приходят к выводу о том, что, хотя сказка о лягушках, через их образы решаются проблемы человеческие: трудолюбие и лень, активность и пассивность, храбрости и трусость, находчивость и безнадежность, риск и комфорт, целеустремленность и безразличие, выбор и последствие, попытка и отчаяние, жизнь и смерть. Идея выражается самим автором в конце сказки: «*Не падай духом! Не умирай раньше смерти...*» (Пантелеев:7). Студенты выделяют еще и такие идеи, выраженные в пословицах и

поговорках: Дорогу осилит идущий. Кто ищет, тот всегда найдет. Упорство и труд все перетрут. Надежда умирает последней. Труд кормит, а лень портит. Крепко верить – значит победить. Мы вольны выбирать нашу судьбу и даже нашу смерть. На Бога надейся, а сам не плошай. Пафос сказки студенты определяют как эпический, иронический, аллегорический, философский, подчёркивая тем самым важность и философскую направленность поставленных в ней проблем.

Интересно то, что, читая сказку, студенты постоянно ощущают перевоплощение лягушек в человека: лягушки были *подруги*; качества у них человеческие (*храбрая, сильная, весёлая*; *трусиха, лентяйка, соня*), *идут* себе по дороге, под *ногами* земля; лягушка *подумала*, *удивилась*, *догадалась*, *теряет сознание*, *лапками работает* и т.д. Следовательно, автор использует аллегорию, а «аллегоричность присутствует в литературе всякий раз, когда идеи становятся важнее образно-художественной стороны произведения, при этом аллегорический характер стремится стать однозначным, персонифицируя добродетели или пороки» (Лагутина, 2001:стлб. 27).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы со студентами используются различные интерактивные ***методы*** (работа в мини-группах, составление схем, кластеров, таблиц, подготовка презентаций, написание сочинений и т.д.). Такой детальный анализ эпического произведения в тюркоязычной аудитории со студентами, изучающими русский язык как неродной и иностранный, пополняет словарный запас, расширяет кругозор, развивает критическое и творческое мышление, способствует развитию навыков чтения, слушания, говорения и письма, а самое главное – учит проникновению в образную ткань литературного произведения и познания его в единстве художественного содержания и формы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лагутина, И. Н. (2001). *Аллегория.* В А. Н. Николюкин (Ред.), *Литературная энциклопедия терминов и понятий* (стлб. 27). Москва: НПК «Интелвак».
2. Николюкин, А. Н. (Ред.). (2001). *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва: НПК «Интелвак».
3. Пантелеев, Л. И. (б. д.). *Две лягушки. В Малышам для чтения дома и в детском саду: 100 рассказов* (с. 5–7). https://www.troykaonline.com/files/pdf/9785171484378.pdf (дата обращения: 28.05.2025).
4. Тимофеев, Л. И., & Тураев, С. В. (Ред.). (1974). *Словарь литературоведческих терминов*. Москва: Просвещение.
5. Сухоруков, Е. А. (2014). *Соотношение понятий «Фольклорная – литературная – авторская сказка» (на примере современных экологических авторских сказок).* Вестник МГЛУ, (19 [705]), 144–151.
6. Хализев, В. Е. (2001). *Эпос.* В А. Н. Николюкин (Ред.), *Литературная энциклопедия терминов и понятий* (стлб. 1238). Москва: НПК «Интелвак».

ENHANCING FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS WITH DISABILITIES: INCLUSIVE APPROACHES AND EFFECTIVE STRATEGIES IN SCHOOLS

BAKHTIYAROVA Arailym
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty/KAZAKHSTAN
arai2001.10.10@mail.ru
ORCID: 0009-0003-0986-9490

ABSTRACT

Inclusive education has become a key priority in modern schools, ensuring equal learning opportunities for students with disabilities. Learning a foreign language is essential in today's world, yet traditional teaching methods often fail to accommodate diverse learners. This study examines the challenges faced by students with visual, hearing, and mobility impairments in foreign language learning and explores effective teaching strategies. O. V. Smolovik highlights the importance of fostering both linguistic competence and social confidence among students with disabilities. And schools need to ensure that foreign language learning is accessible, engaging, and adapted to individual needs. This article aims to identify adaptive teaching approaches that enhance accessibility and engagement in inclusive classrooms.

The study employs a qualitative methodology, including teacher interviews, classroom observations, and student progress analysis. Findings reveal that multimodal instruction, assistive technologies, and personalized learning plans significantly improve comprehension and motivation. As supported by Krashen's Input Hypothesis, using visual aids, subtitles, speech-to-text tools, and interactive language applications fosters a more inclusive learning environment. Structured lessons with clear instructions and varied activities, such as role-playing and digital games, further enhance engagement.

Also, one of the biggest challenges in inclusive foreign language education is maintaining student motivation. Teachers can foster engagement by organizing collaborative projects, storytelling activities, and cultural exploration tasks. Using educational apps and virtual language games provides an interactive learning experience, while peer learning encourages socialization and communication. Positive reinforcement and celebrating progress, even in small steps, build students' confidence and enhance their willingness to participate.

The results emphasize the necessity of collaboration between teachers, parents, and specialists in supporting students with disabilities. By integrating adaptive methods and assistive technologies, schools can create an inclusive educational environment where all learners can successfully develop foreign language skills.

Keywords: Inclusive education, Foreign language learning, Assistive technology, Adaptive teaching, Student engagement.

INTRODUCTION

In recent years, inclusive education has become the most important in Kazakhstan. This is due to create a more open and friendly society, where every students, regardless of their physical or mental disabilities, can learn and develop themselves every day. Inclusive education in English and Turkish classes provides new opportunities for all students, creating an environment where they can learn and grow together. Also nowadays creating a flexible educational environment that supports all students is nessesery. This helps to form a respectful and friendly attitude between students.

In Kazakhstan, the topic of inclusion is becoming increasingly important, especially in English classes. This article shows effective methods of inclusive education and their importance of the country's educational system (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2009).

Inclusive education is an important and relevant issue that affects many aspects of social and educational policy. It involves creating conditions for teaching students with special educational needs within the framework process. The main objective is to create effective educational conditions that allow children with disabilities to participate in education equally with other students. Inclusive education requires a variety of pedagogical principles and methods aimed at individualizing the educational process. Teaching English in an inclusive environment should include special strategies aimed at developing communication and cognitive skills in student with special educational needs. An important aspect is the creation of a motivational environment that helps students know every new material and they can adopt it (Movkebayeva & Iskakova, 2016).

The teacher must have competencies related to psychological and pedagogical support, the use of various teaching methods, including interactive and interesting technologies. Interesting activities

help students to master the language more easily and develop communication skills. Inclusive education requires teachers to constantly update their knowledge and skills, as well as interact with parents and specialists working in this area. Inclusion should become not just a form of education, but also process in which each student can develop their potential and abilities.

DATA and RESULTS

Inclusive education is becoming increasingly important in the modern world, and this applies not only to Kazakhstan, but to many countries. This is an approach in which children with disabilities are taught together with normally developing children, which involves creating equal conditions for everyone. In this process, special attention is paid to the social and educational development of children with developmental disabilities.

Inclusive education involves teaching children with various developmental disabilities in general classes. This can be integrated education, where students study together with ordinary students, or partial, when they spend part of the day in special groups and the rest in ordinary classes. It is important to note that inclusive education is aimed not only at teaching, but also at the socialization of students with disabilities, which contributes to their integration into society (Skryabina & Korlyakova, 2015).

For the successful realization of inclusive education, qualified teachers we also should have who can effectively work with students with special educational needs. It is important that teachers understand the individual characteristics of each student and use approaches that help to develop their skills. This also includes the use of modern technologies, such as interactive whiteboards and computer programs, which help make the lesson more accessible and interesting for students.

There are the main principles of inclusive education. They are:

- The value of each person.
- Every person has the ability to feel and think.
- Every person has the right to communicate.
- All people need each other.
- Every person needs the support and friendship with someone.
- Each student has the right to achieve success with his capabilities.
- Diversity expands the scope of a person's life (Karynbayeva, 2015).

Different countries show the increasing importance of computer technology in special education. Computer technology is a unique tool for ensuring interaction with the environment for students. These technologies have created several important opportunities:

- Create conditions for stimulating the student's learning activities.
- Allows you to identify the interrelationship of learning and development.
- Increases the effectiveness of traditional teaching and correction methods.
- Contributes to the development of new methods of individual learning (Oralkanova, 2014).

The challenges and solutions in teaching English and Turkish to students with disabilities are related to the assimilation of the material. For successful teaching, it is necessary to develop effective strategies that will help students with disabilities to develop language competence. We should pay attention to this table which is below.

Table 1. The challenges and solutions in teaching English and Turkish to students with disabilities

Challenges	Solutions
1. Limited perception abilities. Students with disabilities may have difficulty accept sounds, text or visual information. This makes the learning process difficult because of disabilities.	1. Modern computer technology can be an important tool in teaching. For example, programs with voice prompts or videos help students with disabilities perceive information more easily. Also, we can increase volume of computer then begin our exercises that include all tasks.
2. Due to limitations in skills, students may lose interest in learning, which reduces their	2. Developing individual approaches allows you to take into the characteristics of each student and help

motivation during the lesson. It's also connected psychologically. Because lack of interesting materials, students can be bored.	them realize the material at their own pace.
3. Each child with disabilities has his or her own characteristics, so it is necessary to create individual learning plans that meet their needs.	3. Incorporating game elements into lessons helps students with disabilities be more involved in the learning process and maintain an interest in languages.
4. Due to developmental differences, students may have problems learning languages, especially with grammar, pronunciation, and memorizing new words.	4. Visual materials such as pictures, cards, diagrams, and videos help improve their skills and understanding of new material, and also make learning more accessible. Regular repetition and practice help children consolidate their knowledge and develop confidence in learning the language.

Effective teaching of English and Turkish to children with disabilities requires using a variety of methods and approaches that meet their individual needs. This will help develop language competence, increase motivation and improve overall learning outcomes.

To develop an effective strategy for teaching English and Turkish to students with disabilities, it is important to consider the students' needs and abilities, as well as their individual characteristics. It is important to create an inclusive environment where students can develop their language competence at their own pace and with the support of appropriate methods (Fuller, Bradley, & Healey, 2004).

1. Individualized approach – assessing the level and specificity of students' disabilities to develop individual educational environment. Using materials suitable for different types of disabilities, such as large font texts for students who has problems with eyes or audio materials for students who has problem with ears.

2. Interactive and multimodal teaching methods. To use specialized applications and platforms. For examples: Duolingo, Memorize, Kahoot etc. These applications are the best and students' motivation will be improved by using them. Using sign language for students with hearing to use visual cues to help them learn new words and phrases.

3. Creating an inclusive environment – using methods of support and encouragement in this case students can feel important and confident in the learning process. Collaboration between students of different abilities to work together and develop communication skills. Working in pairs is effective part of exercise. Two students will have cozy relationships between them.

4. Developing all aspects of language competence. To improve speech comprehension and pronunciation, audio lessons, repetition through games should be used. To improve reading skills, will be used books that have simple words and students shouldn't face misunderstanding during the reading, as well as writing tasks are available to these students who has specific disabilities. Regularly practice speaking with the teacher and peers to build confidence in speaking.

Strategies for Students with Specific Disabilities	
For Students with Hearing Impairments	To use subtitles and text translations. Incorporating sign language and other visual learning methods.
For Students with Visual Impairments	Providing materials in audio format. Because it is big challenge to this person who has problem with eyes. To use large print materials, especially letters.
For Students with Mobility Impairments	Providing technology for easy interaction. Inclusive physical environment that accommodates mobility needs.

Article claims three types of strategies. The first is for students who have problems with ears. There are several solutions:

- Subtitles help students comprehend information from the ear through the visual perception of text. This is especially important for audio and video materials. Text translations can be used in lessons where students can read a description of what is happening on the screen or in an audio file.

This method can be used not only for communication, but also to teach grammatical structures of the language. Teachers can learn and teach basic grammatical structures so that students with hearing impairments can understand and participate in lessons.

The second is for students who have problems with eyes.

- Books, articles, and course materials can be used into audio format using text-to-speech technologies. This allows students with visual impairments to accept information through hearing. Audio textbooks or online courses that use voicemail will also be useful for such students.

It is important to provide materials with large fonts. These can include printed books or electronic materials, which enlarge the font on a computer or mobile device screen.

The third is for students who has mobility impairments:

- Using specialized devices such as adaptive keyboards, mice, touchscreen tablets, or voice interfaces allows students with mobility impairments to easily interact with the educational process.

It is important to organize the space so that it is accessible to all students, including those who use wheelchairs or other devices. Online learning and flexible educational platforms allow students with limited mobility to study at a convenient time and in comfortable conditions.

These strategies are aimed at making learning accessible and comfortable for students who have various physical and sensory limitations. Involve parents in the educational process, they should support their child at home. An effective teaching strategy should be flexible and adaptable. The use of technology in the inclusive environment helps students with disabilities develop language competence in a comfortable and supportive environment.

CONCLUSION

Inclusive education in English and Turkish classes in Kazakhstan is not just educational system, but a real necessary system that opens new opportunities for all students. Education based on the principles of inclusion helps to create a more equitable and amazing educational environment. It is important for teachers, students and parents to work together and to create conditions for the successful learning of each student. Using these strategies, we can overcome our challenges and achieve any goals. It's great opportunities to make great relationships with students and learn English and Turkish languages and cozy environment.

REFERENCES

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. (2009). *Даму мүмкіндіктері шектелген балаларға кіріктірілген (инклюзивті) білім беруді ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар* (Хат № 4.02.4.45). Астана.
2. Movkebayeva, Z. A., & Iskakova, A. T. (2016). *Inclusive education* (34 p.). Almaty: Association of Higher Educational Institutions of Kazakhstan.
3. Скрябина, Д. Ю., & Корлякова, Я. Е. (2015). Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. *Современные проблемы науки и образования*, (6), 486–494.
4. Карынбаева, О. В. (2015). *Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях* (Кандидатская диссертация, 214 с.). Санкт-Петербург.
5. Оралканова, И. А. (2014). *Формирование готовности учителей начальных классов работе в условиях инклюзивного образования* (Докторская диссертация, 210 с.). Алматы.
6. Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive education environment. *Disability and Society*, 19(5), 455–468. https://doi.org/10.1080/0968759042000235307

DESIGNING SUPPLEMENTARY MATERIALS FOR DEVELOPING ENGLISH VOCABULARY BASED ON SONG MATERIALS FOR STUDENTS OF AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

RYSPAYEVA Sabina
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty/KAZAKHSTAN
sabinaryspaeva17@mail.ru
ORCID: 0009-0001-1122-1779

ABSTRACT

Effective vocabulary acquisition is a key component of foreign language learning, requiring engaging and innovative methodologies to enhance retention and practical application. This study focuses on the development of supplementary materials based on song lyrics to support English vocabulary learning among students at Al-Farabi Kazakh National University. Songs provide a unique combination of rhythm, repetition, and emotional engagement, which can facilitate the memorization of new words and phrases while reinforcing their contextual usage. The research explores the pedagogical benefits of music in language education, emphasizing how song-based learning contributes to motivation, listening comprehension, and pronunciation improvement.

The methodology includes a comprehensive literature review on music-assisted language learning, an analysis of existing song-based teaching approaches, and the design of structured vocabulary-building exercises using authentic song lyrics. Additionally, the study incorporates an experimental approach, evaluating the effectiveness of these materials through student performance and feedback. The findings indicate that integrating music into vocabulary instruction enhances word retention, fosters deeper linguistic and cultural immersion, and creates a more dynamic and interactive learning environment. By leveraging the natural mnemonic power of melodies, this research demonstrates that song-based learning can significantly improve students' lexical competence and overall engagement in the language-learning process.

The study contributes to the field of foreign language education by offering practical recommendations for incorporating song materials into teaching methodologies. It highlights the potential of music as a pedagogical tool that not only aids vocabulary acquisition but also fosters a positive and immersive learning experience. The results suggest that song-based supplementary materials can serve as an effective resource for educators seeking to enhance vocabulary instruction in a meaningful and enjoyable way.

Keywords: Vocabulary acquisition, Song-based learning, Foreign language teaching, Music in education, Supplementary materials.

INTRODUCTION

In the context of foreign language education, vocabulary acquisition remains a fundamental and ongoing challenge. University students often struggle with retaining new lexical items, particularly when traditional rote memorization methods fail to provide meaningful engagement. This is especially true in Kazakhstan, where English is taught as a foreign language across various institutions, including Al-Farabi Kazakh National University.

One innovative method that addresses this challenge is music-based learning. Songs present language in a natural, rhythmic, and emotionally resonant context. The repetitive nature of lyrics, combined with melody and cultural relevance, helps reinforce vocabulary and pronunciation. Despite its potential, the systematic integration of music into vocabulary instruction remains underexplored.

This study proposes the design of structured supplementary materials grounded in song lyrics to support vocabulary acquisition. It seeks to answer the following questions: (1) What linguistic and cognitive benefits do songs offer in vocabulary learning? (2) How can song-based materials be structured for maximum impact? (3) What are the practical outcomes of using these materials in a university setting?

THEORETICAL BACKGROUND

Language acquisition theories provide a strong foundation for integrating music into vocabulary instruction. According to Krashen's Input Hypothesis (1982), learners acquire language when they are exposed to input that is slightly above their current proficiency level (i+1) in a low-anxiety environment. Songs create such an environment by reducing affective filters and providing engaging content.

Multiple studies support the cognitive benefits of using music. Medina (1993) demonstrated that music aids memory by enhancing mental associations and recall. Murphey (1992) highlighted how melody and rhythm improve pronunciation, intonation, and the internalization of syntactic patterns. Additionally, Paquette and Rieg (2008) found that music increases learners' motivation, participation, and literacy skills.

Furthermore, the dual coding theory posits that learners retain information better when it is presented through both verbal and non-verbal channels—songs, with their auditory and textual components, fit this model perfectly.

METHODOLOGY

This research adopts a mixed-methods approach to both design and evaluate the effectiveness of song-based supplementary materials for vocabulary learning. The study involved a comprehensive review of the existing literature, followed by the development of materials and their implementation in a classroom setting.

Participants included 47 intermediate-level English language learners from Al-Farabi Kazakh National University. They were divided into a control group (23 students) and an experimental group (24 students). Both groups received vocabulary instruction over a four-week period. While the control group followed a traditional approach, the experimental group used specially designed song-based materials.

Songs were selected based on linguistic richness, clarity, thematic relevance, and student interest. Exercises were developed from the lyrics, incorporating vocabulary tasks such as gap-fills, synonym/antonym matching, contextual guessing, and role-playing dialogues. The materials were piloted and refined before the full implementation.

Data collection included pre- and post-tests to measure vocabulary retention, classroom observations, and student feedback surveys. Quantitative data was analyzed using descriptive statistics, while qualitative data was coded thematically to capture student perceptions and engagement.

DATA and RESULTS

The pre- and post-tests revealed a significant improvement in vocabulary retention in the experimental group. On average, the experimental group's post-test scores increased by 26%, compared to 14% in the control group. This suggests that the song-based approach had a measurable impact on vocabulary acquisition.

Observational data showed greater student participation and enthusiasm in the experimental group. Students were more willing to repeat, sing along, and engage with the vocabulary embedded in the songs. Survey responses indicated that 91% of students found music-based activities enjoyable and helpful for memorizing new words.

One effective activity involved using the song 'Count on Me' by Bruno Mars. Students filled in missing words, matched idiomatic phrases with meanings, and discussed the theme of friendship using new vocabulary. Another example included using 'Someone Like You' by Adele to explore emotional vocabulary and pronunciation of irregular past tense forms.

These results confirm that music can create an immersive learning environment where vocabulary is not only introduced but internalized. The findings support prior research suggesting that emotional engagement through music strengthens memory pathways and improves recall.

DISCUSSION

The results of this study align with theoretical and empirical findings on music-assisted language learning. By incorporating rhythm, melody, and emotion, songs foster multisensory engagement that facilitates vocabulary acquisition. The structure of song lyrics—often repetitive and contextual—allows learners to encounter target words multiple times in meaningful contexts.

Another key insight is the increase in student motivation. Language learning is often hindered by anxiety or lack of interest, particularly when vocabulary is taught in isolation. Song-based instruction not only reduces stress but also transforms passive learners into active participants.

From a pedagogical perspective, integrating music into language lessons supports inclusive teaching by addressing various learning styles. Auditory, visual, and kinesthetic learners all benefit from the multimodal nature of songs. Moreover, song-based learning encourages creativity and cultural appreciation, offering an authentic dimension to language use.

Challenges do exist—such as ensuring appropriate content, dealing with slang or idiomatic expressions, and balancing music with curriculum goals. However, with careful selection and task design, these obstacles can be mitigated. Teachers should be trained in choosing suitable materials and developing context-specific exercises.

CONCLUSION

This study highlights the significant potential of music as a pedagogical tool for vocabulary acquisition among university students learning English as a foreign language. The development and implementation of song-based supplementary materials not only improved vocabulary retention but also fostered greater engagement, motivation, and pronunciation accuracy.

Songs offer a dynamic and emotionally rich environment that supports multiple aspects of language development. Through authentic lyrics, learners are exposed to real-world usage, cultural references, and meaningful contexts that make vocabulary learning more effective and enjoyable.

The findings suggest that language instructors should consider incorporating music into their teaching strategies. Practical recommendations include selecting songs based on thematic relevance, clarity, and student preferences; designing structured tasks that reinforce vocabulary; and assessing outcomes through both testing and student reflection.

As language education continues to evolve, embracing creative and inclusive methodologies such as song-based instruction will be essential for addressing diverse learner needs and promoting long-term lexical competence.

REFERENCES

1. Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
2. Murphey, T. (1992). Music and Song. Oxford University Press.
3. Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. Early Childhood Education Journal, 36(3), 227–232.
4. Medina, S. L. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. National Network for Early Language Learning, 6(3), 1–7.
5. Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. The Internet TESL Journal, 7(2).
6. Fonseca-Mora, M. C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. ELT Journal, 54(2), 146–152.
7. Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. English Language Teaching, 6(2), 113–127.
8. Lems, K. (2001). Using music in the adult ESL classroom. ERIC Digest.

THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: IMPACT ON MOTIVATION AND LEARNING OUTCOMES

Dariya YERSAINKYZY
Al-Farabi Kazakh National University
Almaty/KAZAKHSTAN
dyersainkyzy@gmail.com
ORCID: 0009-0002-8650-9600

ABSRACT

The rapid advancement of digital technologies has significantly transformed foreign language education, making the integration of multimedia tools increasingly relevant. Traditional teaching methods often struggle to maintain students' engagement and motivation, whereas multimedia technologies offer interactive and immersive experiences that enhance language learning. This study aims to investigate the impact of multimedia technologies on students' motivation and learning outcomes in foreign language acquisition.

The research employs a mixed-methods approach, combining literature analysis, surveys, and classroom observations to assess the effectiveness of digital tools such as videos, mobile applications, interactive platforms, and online resources. The study examines how these technologies influence engagement, comprehension, retention, and overall language proficiency.

The findings indicate that multimedia technologies create a dynamic learning environment, increasing student motivation and improving the ability to apply language skills in real-life contexts. However, challenges such as technical limitations, lack of teacher training, and potential distractions were also identified. The study suggests that structured lesson planning and professional development programs are essential for the successful integration of multimedia tools in language teaching.

These results provide valuable insights for educators on optimizing the use of digital technologies in foreign language education. Future research should explore long-term effects and best practices for multimedia-based learning.

Keywords: Multimedia technologies, Motivation, Learning outcomes, Digital tools, Interactive learning, Student engagement.

INTRODUCTION

In the 21st century, foreign language education faces increasing demands for effectiveness, innovation, and student-centered approaches. Traditional methods, while foundational, often lack the dynamism needed to captivate learners and support long-term retention. With the rapid development of information and communication technologies (ICT), multimedia tools have emerged as powerful instruments to enhance language acquisition. These technologies include a broad spectrum of digital resources—such as videos, language learning applications, interactive whiteboards, and online learning platforms—that allow for multimodal instruction and active student participation.

The foundation of motivational studies was laid by Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985), which emphasized intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation arises from internal factors, such as curiosity and personal interest, while extrinsic motivation depends on external rewards or pressures. Both types are relevant in understanding how multimedia tools can inspire learners. SDT proposed that fostering autonomy, competence, and relatedness could significantly enhance student motivation. Autonomy refers to the feeling of control over one's actions and decisions. In an educational context, students are more motivated when they have opportunities to make choices about their learning process. Multimedia technologies, such as interactive apps, allow students to select tasks, set their own pace, and explore topics of interest, thus fostering autonomy. Competence is the perception of being capable of succeeding in a task. When multimedia tools provide immediate feedback, gamified progress tracking, or scaffolded activities, students can experience a sense of accomplishment that reinforces their motivation. Relatedness involves the need to feel connected to others. Collaborative tools, like virtual discussion boards or language learning apps with social features, satisfy this need by creating opportunities for interaction and peer support. This theory laid the groundwork for understanding how educational tools, including multimedia, could address these psychological needs.

Motivation is a critical component in the success of foreign language learning. According to Gardner (1985), motivated learners are more likely to engage with the language, persevere in the face

of difficulties, and achieve higher levels of proficiency. Multimedia learning is most effective when learners can process both visual and verbal information simultaneously (Mayer 2009).

This study investigates the role of multimedia technologies in enhancing student motivation and improving learning outcomes in foreign language classrooms. It seeks to answer the following questions:

1) How do multimedia tools affect students' motivation to learn a foreign language?
2) What impact do these tools have on comprehension, retention, and language proficiency?
3) What challenges do educators face in implementing multimedia technologies effectively?

DATA and RESULTS

This study employed a mixed-methods approach to gain a comprehensive understanding of how multimedia technologies affect student motivation and learning outcomes. The research combined quantitative data (collected via surveys) and qualitative insights (from classroom observations and teacher interviews).

Participants:

- 20 students aged 14–18 (secondary school level)
- Language school setting in an urban area

Digital tools used during the study included:	Educational videos (e.g., TED-Ed, YouTube language tutorials)
	Language learning apps (e.g., Duolingo, Memrise)
	Interactive platforms (e.g., Kahoot!, Wordwall, Quizlet)
	Learning management systems (e.g., Moodle, Google Classroom)

Quantitative data: survey results

A structured questionnaire consisting of 15 Likert-scale items (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree) was distributed among the students after 3 months of multimedia-enhanced instruction. The key results are presented below:

Statement	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Multimedia made lessons more interesting	68%	25%	5%	2%	0%
I feel more motivated to learn using apps and videos	60%	30%	8%	2%	0%
My vocabulary improved due to digital tools	55%	35%	7%	3%	0%
I prefer traditional lessons over digital ones	10%	12%	20%	30%	28%

Key findings

- 93% of students agreed or strongly agreed that multimedia made lessons more interesting.
- 90% reported increased motivation due to the integration of videos and apps.
- Only 22% expressed a preference for traditional lessons, showing a strong shift toward digital learning preferences.

Qualitative data: classroom observations

Observations were conducted over 6 weeks, focusing on two language classrooms using different multimedia tools. Notes were taken on student engagement, participation, and comprehension.

Notable observations:

- Students were more responsive when teachers used interactive platforms like Kahoot! or Wordwall.
- Lessons involving short videos led to better retention of new vocabulary, especially when subtitles were included.
- Group activities using online platforms (e.g., Padlet) enhanced collaborative learning and student communication in the target language.

Despite the benefits, several obstacles were noted:

Technical issues	Unstable internet and device compatibility problems interrupted learning.
Teacher readiness	Some educators lacked adequate training in using digital tools effectively.
Distractions	Over-reliance on multimedia without clear structure led to off-task behavior.

Analysis of learning outcomes

By comparing mid-term test results before and after multimedia integration, the following improvements were observed:

Skill	Pre-intervention Avg. Score	Post-intervention Avg. Score	Improvement
Listening comprehension	64%	76%	+12%
Vocabulary usage	61%	76%	+15%
Speaking performance	58%	70%	+12%

These results suggest that multimedia tools had a positive effect on core language skills, particularly listening and vocabulary acquisition. Improvement in speaking was also noted, attributed to the use of speaking-focused apps and platforms enabling verbal interaction.

CONCLUSION

The integration of multimedia technologies in foreign language instruction has shown significant potential to enhance both learner motivation and educational outcomes. The interactive and multisensory nature of digital tools caters to diverse learning preferences and supports engagement, comprehension, and retention. However, for such tools to be truly effective, educators must be equipped with the necessary training and support to incorporate them purposefully and strategically.

It is essential to recognize that multimedia technologies are not substitutes for sound pedagogy but should be used as complementary tools to enrich traditional teaching. Future research should explore the long-term impact of multimedia integration, examine its effectiveness across different age groups and languages, and identify best practices for maximizing its educational benefits.

REFERENCES

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York, NY: Plenum.
2. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.
3. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

MÜZİK VE TÜRK DÜNYASI ÇALIŞMALARINDA YENİ BİR YÖN: KIRGIZ KARTALLA AVCILIĞINDAKİ İNSAN İLE KARTALIN ORTAKLILIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE İNSAN/İNSAN OLMAYANIN SESLİLİĞİNİN ROLÜ

Federica NARDELLA
Dr.
Georg Forster Forum Fellow, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Department of Anthropology and African Studies, (Antropoloji ve Afrika Çalışmaları Bölümü)
İTALYA
federicanardella@gmail.com

ÖZET

Bu proje, Ekomüzioloji ve Türkoloji'yi bir araya getiren çokdisiplinli bir vaka çalışması olarak Kırgızistan'ın kartalla avcılık geleneğinde avcılar ile kartalların arasındaki bağı ve yakınlığı geliştirmek amacıyla kullanılan seslendirmelerin kullanımına odaklanmaktadır. Kırgızistan'da çoğunlukla Bokonbayevo (Issık Göl) köyünde uygulanan eski bir gelenek, Türk halkları arasında paylaşılan güç, dayanıklılık, cesaret, sabır değerlerini kanalize etmektedir. Orta Asya göçebeliğini nitelendiren ve değer, inanç sistemlerinin esası olan insan ile doğa arasındaki derin ilişkiyi somutlaştırmakatdır. Bu araştırma projesi, Türk dünyasının özel bağlamında insan/yaban hayatı çatışmasında arabuluculuk etmek için bir araç olarak sesliliği önermekte ve bu eşsiz geleneğin incelenmesinin, insan-çevre ilişkilerine odaklanan hem Ekomüzikoloji hem de Türk Çalışmaları alanlarını önemli ölçüde ilerletebileceğini savunmaktadır (Mundy 2018; Steingo 2024; Fijn 2011; Pegg 2024; Dağyeli 2022). Emirlere boyun eğmeyen kartalın doğası, pazarlık gerektirir. Kartalla avcılar, kendi iradelerini empoze etmekten ziyade sürekli onu dinleme sürecinde uğraşmaktadir. Ayrıca ortaklıkları, kartalın dinlemeyi öğrenmesine ve isteyerek eldivene geri dönmesine dayanır. Bu, kuşa büyük bir eylemlilik derecesi verir, kendi iradesini, zihnini ve benliğini kabul eder. Bokonbayevo'daki alan çalışmamı temel alarak, sunumum Türk dünyasında türler arası iletişimin ve Kırgız kartalla avcılığın insan olmayanın eylemliliği, hayvan müzik kabiliyeti ve daha geniş anlamda çevre krizini ele alma çabaları üzerine güncel çalışmalar için önemini söz edecektir.

Anahtar kelimeler: Seslilik, İnsan/insan olmayan eylemliliği, Kırgız kartalla avcılığı, Göçebelik, İnsan/yaban hayatı çatışması.

A New Direction in Music and Turkic Studies: The Role of Human/Nonhuman Vocality In The Development of The Human/Eagle Partnerships of Kyrgyz Eagle-Hunting

ABSTRACT

This project, a multidisciplinary case study that brings together Ecomusicology and Turkology, focuses on the use of vocalizations to develop the bond and intimacy between hunters and eagles in the Kyrgyz eagle hunting tradition. This ancient tradition that, today, is practiced mostly in the village of Bokonbayevo (Issyk Kul), channels the values of strength, resilience, courage and patience shared among Turkic peoples. It embodies the deep relationship between humans and nature that characterizes Central Asian nomadism and that is at the foundation of its value and belief systems. This research project proposes vocalization as a tool for mediating human/wildlife conflict in the specific context of the Turkic World. It argues that the study of this unique tradition can significantly advance both the fields of Ecomusicology and Turkic Studies that focus on human-environment relations (Mundy 2018; Steingo 2024; Fijn 2011; Pegg 2024; Dağyeli 2022). The nature of the eagle, which does not simply submit to orders, requires negotiation. The hunters are engaged in a constant process of listening to it rather than imposing their will upon it. Moreover, the partnership depends on the eagle's learning to listen and willingly return to the glove. This gives the bird a high degree of agency, acknowledging its own will, mind, and self. Drawing on my fieldwork in Bokonbayevo, my presentation will discuss the importance of interspecies communication in the Turkic world and Kyrgyz eagle-hunting for current research on nonhuman agency, animal musicality, and, more broadly, efforts to address the environmental crisis.

Keywords: Vocality, Human/nonhuma agency, Kyrgyz eagle-hunting, Nomadism, Human/wildlife conflict.

GİRİŞ

Kartalla avcılık, Orta Asya'daki göçebe toplumların yaşamında önemli bir rol oynamıştır (McGough, 2019; Soma, 2015). Göçebelerin bilgi ve deneyimleriyle harmanlanan bu gelenekte, iki aylık yavru bir kartal yuvasından alınarak, kartal terbiyecisiyle birlikte on üç ila on beş yıl boyunca birlikte yaşar. Bazen bu süre yirmi yıla kadar uzayabilir. Bu sürenin sonunda, avcılar kuşları doğaya geri bırakırlar. Bu çalışma, insanlar ile kartallar arasındaki türler arası ilişkinin sesler aracılığıyla nasıl kurulduğunu analiz etmekte ve bu seslerin insanların doğayla olan etkileşimlerini nasıl şekillendirdiğini incelemektedir.

ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Bu makale, Kırgızistan'ın Bökönbayev köyünde üç buçuk ay süresince gerçekleştirilen saha çalışması sırasında kartal terbiyecileriyle yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Bu süre zarfında, kartal terbiyecilerini eğitim seanslarında, turistlere yönelik gösterilerde ve av gezilerinde takip ettim; ayrıca, günlük yaşamlarında kartallarla olan etkileşimlerine tanık olmak amacıyla evlerine ziyaretlerde bulundum. Kış mevsiminde, av sezonu sırasında, kısa bir süreliğine bir kartal terbiyecisinin evinde yaşadım. Ayrıca, çeşitli ortamlarda kartal terbiyecileri ile kartallar arasındaki sesli iletişimleri kaydettim ve bu kayıtları müzikoloji perspektifinden analiz ettim. Analizime, kartalların kendi aralarındaki sesli iletişimleri (tür içi vokalizasyonlar) de dahil edilmiştir.

TARTIŞMA

Kartalın Orta Asya'daki sosyal rolü, Türk göçebe kültüründeki insan-doğa etkileşimini yansıtan önemli bir göstergedir. Bu rol, doğa koruma çabaları, ekolojik haklar ve eko-müzikoloji gibi çağdaş disiplinlerde tartışılan türler arası yaratıcılık ve insan dışı varlıkların müzikal yeteneklerindeki "eylemlilik" (*agency*) kavramına örnek teşkil edebilir. Bu çalışma, Orta Asya kültüründe, inançlarında ve geleneklerinde insan ile insan dışı varlıklar arasındaki ilişkinin, günümüzde insan dışı varlıkların eyleyiciliğine odaklanan akademik söylemlerde öncelikli bir konumda olması gerektiğini vurgulamaktadır.

İnsan ile kartal arasındaki sesli iletişim ve ilişki kurma sürecinde, insan olamyanın eylemliliği ve kontrolü, işitme aracılığıyla ortaya çıkar; bu durum, insan sesinin üstünlüğü anlayışını sorgular. Kartal terbiyecilerinin sesli ifadeleri, farklı olmayı ve insan olmayan varlıkların özgür eylemlerini tanıyarak, onları işitme yetisine sahip insan olmayan öznelere dayandırır. Bu bağlamda, De Castro'nun (1998) özneyi "bakışa sahip canlı" olarak tanımlayan anlayışına atıfta bulunuyorum. Kartal terbiyecileri, kartalın öznelliğini tanıyarak, tüm ortaklıklarının kartalın işitme isteğine bağlı olduğunu ve kartalın insanla anlaşmayı reddedebileceğini veya dinlemeyi bırakabileceğini kabul ederler. Geleneksel olarak, kartalı dinlemeye alıştırdığını kanıtlayan kartal terbiyecisi ancak usta olarak kabul edilir. Usta olma süreci, konuşma ve başarma süreci olarak, insan sesinin otorite kaynağı olarak anlaşılmasını eleştirir. "Önderlik eden" ses, "nesnesine" bağımlı hale gelerek, onu özneye dönüştürür.

Burada, vokalizasyonun üstünlük anlamına gelmediği düşüncesini savunurken, ses ile (emperyal) güç arasındaki ilişkiye dair son dönem araştırmalarını (McMurray ve Mukhopadhyay, 2024) dikkate alıyorum. Ses, farklı olmayı temellendirmek ve kontrol etmek için kullanılan ayırt edici bir özellik olarak görülmekte; insanlığı ve müzikaliteyi tanımlamak ve kuramsallaştırmak için de kullanılmaktadır (Ochoa, 2014; Mundy, 2018). Öne sürdüğüm açıklamada, ses — ontolojik olarak bağımsız özneleri (yani insan ve kuş) tanımlayıp ayırırken, bu farklılık, ortaklığı ve ortak amacı (av yakalama) gerçekleştirmeye olanak tanır. Nazan Maksudyan'ın "ses — dinleyici ile dinlenen şey arasındaki ilişki olarak analiz edilmelidir" anlayışına dayanarak (Maksudyan, 2024, s. 56), sesi — vokalizasyon ve işitme aracılığıyla — insan ile kartal arasındaki buluşma noktası olarak yorumluyorum. Bu iki varlığın birbirinden farklı kimlikleri ses aracılığıyla belirlenir; ancak bu farklılık, rekabet veya üstünlük yaratmak için değil, karşılıklı anlayış ve iş birliği için hizmet eder.

SONUÇ

Bu çalışmanın mevcut bulgularına göre, Kırgızistan'daki özgün kültürel bağlamda kartallarla kurulan türler arası iletişim, eylemlilik ve güç ilişkilerinin tersine işlediğini göstermektedir. Bu bağlamda, kartalın kültürel ve simgesel önemi ile doğal özellikleri nedeniyle, insan ile kartal arasındaki sesli iletişim sadece emir verme işlevi görmez ve insanın üstünlüğünü vurgulamakla sınırlı kalmaz. Aksine, bu tür bir iletişimde işitme, gerçek eylemiliğin ve iş birliğinin bir göstergesi olarak.

Kırgızistan'da Kartalla Avlanmak ve Sesler Aracılığıyla Türler Arası İlişki İnşası

Bökönbaev'de ilk ziyaret ettiğim kartalla avcılığın geleneğinin ustalarından Ruslan Kubatbekov'un on yedi yaşındaki çırağı Adil'e, "kartallarla konuşur musunuz?" diye sordum.

"Biz onlarla her zaman konuşuruz — şu anda o da bizimle konuşuyor," diye yanıtladı.

Birkaç saat sonra, Ruslan Bey'in kartallarını uçurmasını heyecanla bekleyen bir grup turistle buluştuk. Turistlerden biri, kartalın çıkardığı sesi kastederek, "Tüm gün mü bu sesi çıkarıyor?" diye

sordu. Ruslan Bey, "Adamların sesini duyduklarında," diyerek yanıtladı. Kartallar, uçmadıkları zamanlarda gözleri 'tomogo' adlı bir başlıkla kapatılır; çevrelerini büyük ölçüde işitsel uyarılarla algılarlar. Bu bağlamda, avcılarının sesi onlar için yön bulmalarına imkân tanıyan bir tür pusula işlevi görür.

"Şu anda bizimle konuşuyor." Bir özne, bir eylem, bir zaman. Şimdiki zamanın içinde, anlaşılması güç çağrılarla sürekli olarak süregiden bir hâl. Özne konumu bizden ona kaydı; o, hem cümlemizin öznesi hem de tüm dikkatimizin nesnesi hâline geldi. Bu tür özne-nesne ayrımları, Bennett'in (2010) maddeselliğin özneselliğine dair yeni teorileştirmesi gibi yaklaşımlar tarafından yeniden düşünülmekte ve 'özne' ile 'nesne' kavramları farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Müzik çalışmaları ve politika alanında da son dönemde insan olmayan müzikalite, kişilik ve eylemlilik konularına artan bir ilgi gözlemlenmektedir. Ochoa-Gautier (2014) ile Mundy'nin (2018) işitsellik ve hayvan müzikaliteleri üzerine çığır açıcı çalışmaları, sound anlamında ses üretiminin türler arası yakınlıkların kurulmasında ve türsel ayrımların inşasında oynadığı rolü incelemiştir (Mundy, 2018; Ochoa-Gautier, 2014). Bu güncel literatürde ses, insanlık ve insan olmayan varlık tanımlarının merkezinde yer alarak, hem ayrım üretici hem de birleşme sağlayıcı bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kartallarla kurulan tutarlı sesli etkileşimler, bu ilişkinin sürdürülebilirliği açısından belirleyici bir role sahiptir. Avcılar, kartallarla olan etkileşimlerinde üç temel ses türü kullanmaktadır: *kyittu*, *ku* (özellikle kartal dağlarda ve uzaktayken), ve konuşma/şarkı söyleme/mırıldanma. Öte yandan kartallar da avcılarıyla sesli etkileşim kurmaktadır. Bu etkileşim kimi zaman doğrudan bir yanıt niteliği taşırken, kimi zaman ise dikkat çekme amacıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda sesler, insan ile insan olmayan canlılar arasında kurulan ortaklıklarda özel bir anlam kazanarak, söz konusu ilişkinin biçimlerini temsil eden bir araç hâline gelir. Bu durum, özellikle kartalın doğasında belirgin şekilde gözlemlenebilir. Zira kartal, itaat etmeye zorlanamayan bir hayvandır; insan partneriyle iş birliği kurmadan önce, onun tarafından dinlenmeyi, kendi hızına ve taleplerine uyum sağlanmasını zorunlu kılar. Sesten konuşmadan şarkı söylemeye dalgalanan bu ses modaliteleri, türler arasında gerçekleşen akışkan ilişkilerin aşamalarını yansıtırken, aynı zamanda miras ve soy (*kyittu*) ile manzara (*ku*) gibi yerel bilgi sistemleriyle kurulan bağlantıları da somutlaştırır.

Tutarlı ve sürekli konuşma, kartalın insan sesine aşinalık geliştirmesi ve bu yolla bir yakınlık oluşturması açısından merkezi bir rol oynar. Bentivegna ve Edlund (2022, s. 4–5), sesin, 'insan ve hayvan' gibi ikiliklere dayanan tahakküm ilişkilerini aşmadaki kurucu rolünü ve sesin, dünyada var olmanın farklı biçimlerine dair anlatılara erişim sağlayan bir kanal olarak işlevini vurgulamaktadır. Bu makalede, Kırgızistan'daki insan/kartal ortaklıklarında gözlemlenen türler arası sesliliği, insan ile hayvan arasında gerçekleşen bir tür karşılıklı seyahat biçimi olarak ele almaktadır. Ancak bu seyahat yalnızca iletişimi mümkün kılan bir kanal olarak değil, aynı zamanda insan/hayvan ayrımını görünür kılan ontolojik bir sınırda gerçekleşen bir süreç olarak da kuramlaştırılmaktadır. Çerçevemde, türler arası karşılaşmaların sadece fiziksel ya da duygusal etkileşimler değil, aynı zamanda insanın kendi sınırlarını tanımasını ve dönüştürmesini mümkün kılan ontolojik karşılaşmalar olduğunu ileri sürmektedir.

İşitme ve Özneleşme Biçimleri

Konuşmanın aksine, şarkı söylemek ya da mırıldanmak, sesi taşıdığı anlamdan bağımsız biçimde 'ön plana çıkarır' (Dolar 2006, s. 39). Dolar bu durumu sesin "postdilsel (postlinguistik) yönü" (s. 38) olarak tanımlar. Ancak bu temelli iletişim biçimi, sadece üretimle değil, aynı zamanda dinlenme ile tamamlanır. Menezes Bastos'un kavramsallaştırdığı biçimiyle, bu durum "dünyayı işitme" (2013, s. 288) uygulamasıyla yakından ilişkilidir. Bastos'un çalıştığı Güney Amerika'nın ova bölgesinde yaşayan Kamayurá (Apùap) topluluğunda, fono-işitsel algı, hem insanlarla hem de insan olmayan varlıklarla ortak bir ontolojik düzlemde kurulmuş birincil ilişki biçimidir.

Bu dünya görüşü, insanın çevresiyle kurduğu ilişkide herhangi bir hakimiyet konumuna sahip olmadığını varsayar. Bu noktada, "özenli dinleme" kavramı da Wergin tarafından önerilmiştir (2021). Wergin'e göre bu dinleme biçimi, insanî ve insan olmayan unsurların iç içe geçtiği manzaraları ve bu manzaralar hakkındaki algımızı oluşturan dolaşıklıklarla yakından ilişki kurmanın bir yoludur. Çevremizi dinlemek, sadece onu anlamamızı değil; aynı zamanda çevrenin de bizi tanımasını ve bu tanımaya bir yanıt üretmesini mümkün kılar. Bu etkileşim, öznel bir farkındalık üretir: çevrenin

eylemlilikleriyle kurulan ilişkiler, bireyin kendi insanlığını yeniden tanımlamasına olanak tanır.

Bu bağlamda, insan/kartal ortaklıklarında insan olmayanın dinleme uygulaması, ilişkisel eylimlilikleri dönüştürme kapasitesine sahiptir. Mladen Dolar da, bu türden bir vokal etkileşimi açıklarken, Öteki'nin sesini dinlemenin yalnızca bir pasif kabul değil, aynı zamanda konuşmanın öğrenilmesinin ön koşulu olduğunu ileri sürmektedir: "Öteki'nin sesini dahil etmek, konuşmayı öğrenmek için gereklidir" (Dolar 2006, s. 90). Bu çerçevede, işitme, dikkatle dinleme ve sesin dahil edilmesi gibi üç kavram, insan/kartal vokal ortaklıklarında iç içe geçerek, sabit olmayan ve değişken özne–nesne konumlanmaları üretmektedir. Geleneksel olarak, genç avcıların yeterlilikleri, eğittikleri kartalın tepkiselliği üzerinden değerlendirilir. Bir avcının gerçek bir "adam" ve "avcı" olarak tanınabilmesi için, kartalının dinlemeyi öğrendiğini ve kendi isteğiyle ona geri dönmeyi tercih ettiğini gösterebilmesi gerekir.

İnsan/Kartal Vokal ve İlişkisel Dinamiklerinde Dinlemenin Ontolojik Temelleri

İnsan–kartal ilişkilerinde dinleme, bu türler arası ortaklığın temelini oluşturur ve insan sesinin ilişkide hegemonik bir araç hâline gelmesini engeller. Bu ortaklıkta insan ve insan olmayan varlıklar, ontolojik olarak farklı düzlemlerde konumlanmaktadır. Kartalla avcılar, kartalları kendileriyle aynı dünyayı paylaşan varlıklar olarak değil, farklı bir ontolojik aleme ait, gözlemlenmesi ve anlaşılması gereken varlıklar olarak tanımlar. Ochoa-Gautier, kişiliğin tanımlanmasında sesin rolüne işaret eder. Ona göre, Kolombiya'nın kürekçilerin hayvan seslerini taklit etmeleri, insan ve hayvan dünyaları arasında geçişkenlik sağlarken, Batılı dinleyiciler açısından bu sesler, seslendirenlerin düşük sosyal statüsünü ve "hayvanlığa yakınlıklarını" ifade eder (2014, s. 63). Bu durum, Dolar'ın Aristoteles'ten esinle ifade ettiği "hayvanlarla insanların ortak noktası yalnızca sestir" (2006, s. 114) düşüncesini çağrıştırsa da, Kırgız kartalla avcılık bağlamında ses, ontolojik olarak ayrı iki varlık arasında bir ilişki kurma aracıdır.

Bu ontolojik sınır, kartalların sahip olduğu uçma yetisi, üstün görme gücü ve avlanma sırasındaki hız gibi becerilerle, insanlardan farklılaştığı noktada belirginleşir. Ne var ki bu farklılık, avcıların kartalın zekâsını ve karakterini "insan gibi" tanımlamalarını engellemez. Bu bağlamda sınır, insan ve insan olmayan varlıkların tam da birbirinden farklı olması karşılıklı bilme, anlama ve birlikte var olma kapasitesini mümkün kılar. Böylece insanlar, hem kendi varoluşsal sınırlarının hem de insan olmayanlarla kesiştikleri mekânların farkına vararak ontolojik olarak konumlarını yeniden değerlendirirler.

Kartalla avcılar, insan olmayanın eylemliliğini kabul eder. Seslendirmeleri, başkalığı onurlandırır çünkü insan olmayan öznenin dinlemesine dayanır. Avcılar, tüm ortaklıklarının kartalın dinlemeye istekli olmasına bağlı olduğunu kabul ederler. Bu, aynı zamanda kartalın, insanla aynı fikirde olmayan ya da basitçe onu dinlemeyen bir bakış açısına sahip bir özne olduğunu da kabul etmektir. Dinleme burada, insan olmayanın eylemliliğini kullanma aracıdır.

"Atalarımızın Sesi": Mirası Seslendirmek

Orta Asya'nın Türk kültürlerinde, Şamanizm'de özel bir yeri olan kartal güçlü bir sembolizm atfedilir. Kartal, gücü ve cesareti nedeniyle saygı görürken, şamanik inançlarda yeryüzü ile gökyüzü arasındaki iletişimi sağlayan bir bağ olarak kabul edilir (Şahin 2021). Sovyet sonrası Kırgızistan'da, kartallar hâlâ avcıların sosyal dünyasını aktif bir şekilde şekillendirmekte ve kartalla avcılar ayrı bir insan kategorisi olarak gören diğer topluluk üyeleriyle etkileşimlerini etkilemektedir.

Kırgız kartalla avcıların kullandığı "kıyttu" seslendirmesinin, nesilden nesile aktarılan, geleneksel bir bağ ve mirasla olan güçlü bir ilişkiyi de simgelediği vurgulanıyor. Kartalların sesleriyle iletişim kurma ve bu sesleri kelimelere dönüştürme, bir türler arası diline örnek olarak ele alınmakta. Bu sesin, kaytuu, yani "geri dönmek" anlamına gelen Kırgızca kelimesiyle benzerliği, dilin işleyişi içinde kültürel ve anlamsal bir yakınlık sağlarken, geleneksel öğelerin, tarihsel sürekliliğin ve kimlik bağlarının bir simgesi olarak kalmasını sağlıyor. Son dönemdeki ses çalışmalarına da değinilerek, sesin zaman, hafıza ve arşivle olan ilişkisinin önemi vurgulanıyor. Bu bağlamda "kıyttu" seslendirmesi, yalnızca bir iletişim aracı değil, geçmişle geleceği, insanlarla hayvanlar arasındaki bağları birbirine bağlayan bir kanal olarak da işlev görüyor. Sesin, bu tür bir kültürel, ontolojik ve tarihsel bağ kurma gücü, sesin daha geniş anlamlarını ve işlevlerini daha iyi anlamamıza olanak tanıyor.

Sesin bu bağlamdaki rolü, hem türler arası ilişkilerin hem de toplumsal hafızanın aktarılması açısından önemli bir yer tutar. Kartalla avcılar, kartallarını ve atalarını "geri çağırarak" ses aracılığıyla geçmişle olan bağlarını canlı tutar. Bu ses, türler arası bir dolaşıklıkla birleşir ve hem insan hem de insan olmayan varlıklar arasındaki sınırları aşan bir bağlantı yaratır. Sesin bu işlevi, Kırgız kültüründeki *Manas* destanı gibi tarihsel ve kültürel metinlerin aktarılmasında da önemli bir yer tutar. Buradaki "geri dönüş" çağrısı, hem bir türler arası etkileşim hem de geçmişle yeniden ilişki kurma anlamına gelir. Bu bağlamda ses, hem geçmişin izlerini taşır hem de bu izleri bugünün toplumsal yapılarında yeniden inşa eder. Ses, insan ve insan olmayan arasındaki ilişkinin bir ifadesi olarak, kültürel kimliklerin şekillendirilmesinde ve mirasın aktarılmasında merkezi bir rol oynar.

KAYNAKÇA

Bayat, F. (2005). *Türk şaman metinleri - efsaneler ve memoratlar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Beahrs, R. O. (2019). "Tuning a Throat Song in Inner Asia: On the Nature of Vocal Gifts with People's Xöömeizhi of the Tyva Republic Valeriy Mongush (b. 1953)." In *The Oxford Handbook of Voice Studies*. Edited by Nina Sun Eidsheim and Katherine Meizel, 315-342. Oxford: Oxford University Press.

Bentivegna, F., Edlund S. (2022). "Posthuman Voices: Channels across Time and Shared Memories." *Journal of Interdisciplinary Voice Studies* 7 (1): 3-9.

De Castro, E. V. (1998). "Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism." *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 4 (3): 469-488.

Fijn, N. (2011). *Living with Herds: Human-Animal Co-Existence in Mongolia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harrison, J. W. (2021). "Two Left Feet: A Study of Multispecies Musicality in British Women's Sport," PhD Thesis, University of Toronto.

Levin, T., Süzükei, V. (2006). *Where rivers and mountains sing: sound, music, and nomadism in Tuva and beyond.* Bloomington: Indiana University Press.

Maksudyan, N. (2024). "Encounter and Memory in Ottoman Soundscapes: an Audiovisual Album of Street Vendors' Cries." In *Acoustics of Empire: Sound, Media, and Power in the Long Nineteenth Century*, edited by Peter McMurray and Priyasha Mukhopadhyay, 55-85. Oxford: Oxford University Press.

McGough, L. M. (2019). "Partnerships and Understandings Between Kazakh Pastoralists and Golden Eagles of the Altai Mountains: a Multi-Species Ethnography," PhD Diss., University of St. Andrews.

McMurray, P., Mukhopadhyay, P. (2024). *Acoustics of Empire: Sound, Media, and Power in the Long Nineteenth Century*. Oxford: Oxford University Press.

Mundy, R. (2018). *Animal Musicalities: Birds, Beasts, and Evolutionary Listening*. Middeltown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Ochoa Gautier, A. M. (2014). *Aurality: Listening & Knowledge in Nineteenth-century Colombia*. Durham and London: Duke University Press.

Ramnarine, T. K. (2009). "Acoustemology, Indigeneity, and Joik in Valkeapää's Symphonic Activism: Views from Europe's Arctic Fringes for Environmental Ethnomusicology." *Ethnomusicology* 53 (2): 187-217.

Reichl, K. (1992). *Turkic Oral Epic Poetry: Traditions, Forms, Poetic Structure*. New York and London: Garland Publishing.

Soma, T. (2015). *Human and Raptor Interactions in the Context of a Nomadic Society. Anthropological and Ethno-Ornithological Studies of Altaic Kazakh Falconry and its Cultural Sustainability in Western Mongolia*. Kassel: Kassel University Press.

Steingo, G. (2024). *Interspecies Communication: Sound and Music Beyond Humanity*. Chicago: The University of Chicago Press.

Şahin, S. (2021). "Gök tanrı inancı ve şamanizm'de kullanılan kartal füğürünün kimliği üzerine bazı düşünceler." *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2): 99-113.

TECCESSÜS KAVRAMI: TANRI BILGISI VE TOPLUMSAL ÖZGÜRLÜK ARASINDAKI ETKILEŞIM

Yüsra İSENÇ
Doktora Öğrencisi
Kırgızistan-Türkiye Manas Ünivrsitesi Sosyoloji Bölümü
Bişkek/KIRGIZİSTAN
2452d1301003@manas.edu.kg

ÖZET

Bu makale, İslam düşüncesinde ahlaki bir yasak olarak tanımlanan "tecessüs" kavramını Tanrı bilgisi ve toplumsal özgürlük kavramları çerçevesinde çok boyutlu olarak ele almaktadır. Tecessüs, bireyin başkasının mahremiyetine izinsiz şekilde müdahale etmesi anlamına gelirken, bu eylemin hem bireysel ahlak hem de toplumsal düzen açısından ciddi sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır. Kur'an ve hadislerde sıkça yer verilen bu kavram, bireyin iç dünyasına saygıyı, gizliliğin korunmasını ve toplumsal güvenin teminat altına alınmasını amaçlayan bir ahlaki norm olarak değerlendirilmektedir.

Makalenin birinci bölümünde, İslam teolojisinde Tanrı'nın "Alîm, Basîr, Habîr" gibi sıfatları çerçevesinde Tanrı bilgisi kavramsallaştırılmış; mutlak bilgi sahibi bir Tanrı'nın birey üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, ilahi gözetim anlayışı ile beşerî tecessüs arasındaki fark ortaya konulmuştur. İkinci bölümde ise tecessüs kavramının Kur'an ayetleri ve hadislerdeki kullanım biçimleri, dini kaynaklar ışığında detaylı olarak ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde, sosyolojik perspektiften tecessüsün modern biçimleri tartışılmış; Michel Foucault'nun panoptikon modeli, Zygmunt Bauman'ın şeffaflık toplumu eleştirisi ve David Lyon'un dijital gözetim kavramı üzerinden analizler yapılmıştır. Dördüncü bölüm, dijital çağda mahremiyetin nasıl yeniden tanımlandığını ve gözetim teknolojilerinin birey üzerindeki etkisini değerlendirmektedir. Son olarak, özgürlük kavramı ile güvenlik ve kontrol sistemleri arasındaki etik gerilim tartışılarak tecessüsün birey-toplum-devlet üçgenindeki yeri irdelenmiştir.

Çalışma sonucunda, Tanrı bilgisi ile tecessüs arasında ahlaki ve epistemolojik açıdan ciddi farklar olduğu, mahremiyetin dinî ve toplumsal meşruiyetinin korunması gerektiği ve dijital çağda yeni bir "görmenin ahlakı" anlayışına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tecessüs, Tanrı bilgisi, Mahremiyet, Gözetim, Özgürlük, İslam ahlakı, Dijital çağ.

The Concept of Tacessus: Interaction between Divine Knowledge and Social Freedom

ABSTRACT

This article examines the concept of "tecessüs"—often described in Islamic thought as an immoral act—from a multidimensional perspective, exploring its intersection with divine knowledge and social freedom. While tecessüs refers to the intrusive observation of others' private affairs without permission, the study emphasizes its ethical implications both for the individual and for the social order. In the Qur'an and Hadith, the concept functions as a moral imperative aimed at protecting personal privacy, human dignity, and social trust.

The first part of the article focuses on the theological dimension, discussing the attributes of God such as Alīm (All-Knowing), Basīr (All-Seeing), and Khabīr (All-Aware), and analyzes how the notion of divine knowledge influences human responsibility. It then contrasts divine omniscience with human surveillance, arguing that the former encourages internal moral consciousness, whereas the latter is associated with power and control.

The second part explores the representation of tecessüs in religious texts, particularly through Qur'anic verses and Prophetic traditions that prohibit spying and intrusion into others' secrets. In the third part, the paper shifts to a sociological perspective, analyzing modern forms of surveillance through Michel Foucault's panopticon model, Zygmunt Bauman's critique of transparency, and David Lyon's theories on digital monitoring.

The fourth section addresses the transformation of privacy in the digital era and how technological surveillance redefines the boundaries of the private self. The final section evaluates the tension between freedom and security, discussing how tecessüs now operates within the triangle of individual, society, and state.

The study concludes that there are profound ethical and epistemological distinctions between divine knowledge and tecessüs, and that in today's digital world, there is a pressing need for a renewed "ethics of seeing" that honors both spiritual values and individual rights.

Keywords: Tecessüs, Divine knowledge, Privacy, Surveillance, Freedom, Islamic ethics, Digital age.

GİRİŞ

Bireyin bilgiye duyduğu ilgi, varoluşunun en temel yönlerinden biridir. Ne var ki bu ilgi, her zaman etik sınırlar içinde kalmayabilir. İnsan, başkasının özel hayatına dair bilinmeyeni öğrenme arzusunu çoğu zaman merak, kontrol ve güçle iç içe geçirerek yönlendirir. Bu noktada İslam düşüncesinde derin bir kavramsal karşılığı olan "tecessüs" devreye girer. Tecessüs, yalnızca bir başkasının mahremiyetine zarar vermekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal güveni zedeler, bireyler

arası ilişkilerde onarılması güç kırılmalara neden olur. Ancak bu kavramın anlam çerçevesi yalnızca bireyler arası ilişkilerle sınırlı değildir; çok daha geniş bir epistemolojik ve teolojik alana uzanır. Zira tecessüsün anlamı, Tanrı'nın her şeyi bilen ve gören bir varlık olmasıyla kıyaslandığında daha da karmaşık bir hal alır. Bu bağlamda "Tanrı bilgisi" ile "beşerî gözetim" arasında nasıl bir sınır vardır? Mahremiyet, bu iki kutup arasında nasıl şekillenir? Ve nihayetinde özgürlük, bu bilgilenme süreçlerinin neresinde durur?

Bu sorular, modern çağın mahremiyet krizleri ve dijital gözetim ortamlarıyla daha da görünür hale gelmiştir. Günümüzde bireyin her hareketi izlenebilir, analiz edilebilir ve yönlendirilebilir hale gelmişken; mahremiyetin değeri ve özgürlüğün sınırları da yeniden tartışmaya açılmıştır. Bu dönüşüm, aslında modern tecessüs biçimlerinin bir yansımasıdır. İslam düşüncesinde bireylerin gizli kusurlarını araştırmak haram kabul edilirken, modern sistemler bireyin gizliliğini pazarlanabilir bir meta haline getirmiştir. Böyle bir ortamda, tecessüs kavramı yalnızca ahlaki değil; aynı zamanda politik, teknolojik ve hukuki bir sorun olarak da karşımıza çıkar.

Makalenin temel amacı, tecessüs kavramını hem İslam teolojisi hem de modern sosyolojik kuramlar çerçevesinde yeniden düşünmektir. Bu bağlamda, çalışmanın odaklandığı temel sorunsal şu şekildedir: "Tecessüs, Tanrı bilgisinin aşkınlığı ile beşerî gözetimin dünyevîliği arasında nasıl bir sınır oluşturur ve bu sınır bireyin özgürlüğünü, mahremiyetini ve toplumsal ilişkilerini nasıl etkiler?"

Bu bağlamda çalışma dört ana düzlemde yapılandırılmıştır: İlki, Tanrı bilgisi ekseninde tecessüsün teolojik temellerini ele alır. Allah'ın sıfatları bağlamında her şeyi bilen ve gören bir Tanrı tasavvuru, bireyde nasıl bir ahlaki sorumluluk duygusu oluşturur? İkincisi, Kur'an-ı Kerim ve hadislerde tecessüsün nasıl ele alındığı; özellikle bireyin özel hayatına yönelik sınırların nasıl çizildiği detaylandırılır. Üçüncüsü, sosyolojik bir perspektiften modern gözetim biçimleri, mahremiyetin tarihsel dönüşümü ve bireyin görünürlük baskısı altındaki özgürlük mücadelesi incelenir. Son olarak, dijital çağda bireyin sürekli izlendiği bir gözetim toplumunda, dinî etik ilkelerle teknolojik gerçekliklerin nasıl çatıştığı ve/veya sentezlenebileceği analiz edilir.

Araştırmanın yöntemi, hem kavramsal analiz hem de karşılaştırmalı teorik yorumlama yöntemlerine dayanmaktadır. Teolojik düzlemde klasik kelam literatürü, tasavvufi görüşler ve Kur'an tefsirleri; sosyolojik düzlemde ise Michel Foucault, Zygmunt Bauman, David Lyon gibi çağdaş düşünürlerin gözetim toplumuna ilişkin çözümlemeleri esas alınmıştır. Böylelikle, hem metafizik hem de modern seküler dünyada tecessüsün nasıl konumlandığına dair çok boyutlu bir anlayış inşa edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın özgün katkısı ise iki düzlemde ortaya çıkmaktadır: İlk olarak, Tanrı bilgisi ile beşerî gözetim arasında genellikle gözden kaçırılan ahlaki farklara dikkat çekilmektedir. Tanrı'nın bilgisi aşkındır, mutlak iyilikle bağlantılıdır ve bireyin içsel olgunluğunu hedeflerken; beşerî tecessüs çoğunlukla niyet okumaya, kontrol etmeye ve mahremiyeti ihlale yöneliktir. İkinci olarak ise, dijital çağda bu iki bilgi biçiminin nasıl iç içe geçtiği ve bireyin özne olarak bu yapıların neresinde durduğu tartışılmaktadır. Sosyal medya, devlet gözetimi ve algoritmaların yönlendirdiği dijital mahremiyet kavramları, artık klasik anlamdaki tecessüsle aynı etik düzlemde değerlendirilemez hale gelmiştir. Bu da yeni bir "görme ahlakı"nı gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak bu giriş bölümü, makalenin temel sorunsalını kavramsal ve metodolojik zemine oturtmakta; tecessüsün sadece geçmişteki bireysel bir günah değil, aynı zamanda çağdaş toplumun derin bir etik meselesi olduğunu ortaya koymaktadır. Tanrı bilgisi ile toplumsal özgürlük arasındaki bu gerilim hattı, yalnızca dini ya da seküler değil; insanın özüne dair bir tartışmadır.

TEOLOJİK ÇERÇEVE: TANRI BİLGİSİ VE TECESSÜS

Tanrı'nın Bilgi Sıfatları: Alîm, Basîr, Habîr

İslam teolojisinde Tanrı, sonsuz bilgi ve hikmet sahibi olarak tanımlanır. Allah'ın sıfatları arasında yer alan "Alîm" (her şeyi bilen), "Basîr" (her şeyi gören), "Habîr" (her şeyden haberdar olan) ve "Semi'" (her şeyi işiten) sıfatları, onun mutlak bilgiye sahip olduğunu gösterir. Bu bilgi, yalnızca fiziksel olaylarla sınırlı değildir; insanların kalplerinden geçen düşünceler, niyetler ve gizli arzular da bu bilgi kapsamına dâhildir. Kur'an-ı Kerim'de bu husus açıkça ifade edilir:

"Şüphesiz Allah, göklerin ve yerin gaybını bilir. Allah, kalplerin özünü de bilir." (Fatır, 35/38)

Bu bilgi, klasik kelam ilminde zâtî sıfatlar ve subûtî sıfatlar çerçevesinde değerlendirilir. Bilgi, Allah'ın zatından ayrılmaz ve onun tüm eylemleri, iradesi ve kudretiyle ilişkilidir. Bu nedenle Allah'ın bir şeyi bilmesi, onun zamanla öğrenmesi ya da gözlemlemesi anlamına gelmez. O'nun bilgisi ezelîdir, değişmez ve kuşatıcıdır. Gazâlî'ye göre bu bilgi, zaman dışıdır; geçmiş, şimdi ve gelecek Allah için bir fark oluşturmaz.

Tecessüs ve Tanrı Bilgisi Arasındaki Ayrım

Burada önemli olan, Tanrı'nın her şeyi biliyor olmasının "tecessüs" anlamına gelmemesidir. Çünkü tecessüs, niyet itibarıyla başkasının mahremine zarar vermeyi amaçlayan, sınır ihlali içeren bir eylemdir. Tanrı'nın bilgisi ise bu sınır ihlaline dayanmaz; tersine, varlığın hakikatini bilme ve her varlığı onun hayrına yönlendirme iradesine dayanır. Beşerî tecessüs ile ilahî bilgi arasındaki en büyük fark, "niyet" ve "amaç" boyutundadır.

İbn Arabî gibi tasavvuf düşünürleri, Tanrı'nın biliciliğini bireyin gönül terbiyesiyle ilişkilendirir. Onlara göre, "Allah'ın seni gördüğünü bilerek yaşa" ilkesi (ihsan derecesi), bireyin sürekli bir içsel denetim halinde olmasını sağlar. Bu, baskılayıcı değil, geliştirici ve arındırıcı bir denetimdir. Tecessüs ise bu bilinçten yoksun bir şekilde dıştan kontrol etmeye yöneliktir.

Allah'ın Bilgisi ile İnsan Özgürlüğü Arasındaki İlişki

Tanrı'nın her şeyi bilmesi, insanın özgür iradesini geçersiz kılar mı? Bu soru, kadim kelam tartışmalarından biridir. Eş'arîler'e göre Allah her şeyi bilir ve yaratır, ancak bu bilgi insanın tercih hakkını ortadan kaldırmaz. Mâtürîdî düşünceye göre ise insan fiillerinin yaratıcısı değil; seçicisidir. Tanrı, insanın hangi tercihi yapacağını bilir; fakat insanı bu tercihe zorlamaz.

Bu görüşlerin ortak paydası, Allah'ın bilgisi ile insanın özgürlüğü arasında bir çelişki olmadığıdır. Tanrı, insanın özgür iradesiyle neyi seçeceğini bilir; ancak bu, zorlayıcı değil, kuşatıcı bir bilgidir. Bu nedenle Allah'ın bilgisi, bireyin sorumluluğunu artırır, özgürlüğünü yok etmez.

İlahi Gözetim ve Ahlaki Sorumluluk

Kur'an'da geçen "O, gözlerin hain bakışlarını ve kalplerin sakladıklarını da bilir" (Gafir, 40/19) ayeti, Tanrı'nın gözetiminin yalnızca dışa dönük davranışları değil, içsel eğilimleri de kapsadığını belirtir. Bu gözetim, bireyi korkuya değil, ahlaki sorumluluğa sevk eder. İnsan, Tanrı'nın bilgisi karşısında kendi niyetini ve eylemini sorgulamak zorunda kalır. Bu bağlamda ilahi bilgi, bireyin oto-kontrolünü güçlendiren bir manevi iç denetim işlevi görür.

Bu da bizi modern sosyolojiyle bir bağ kurmaya götürür. Michel Foucault'nun "panoptikon" metaforu, bireyin sürekli izlendiği bir yapıyı anlatırken; bu izleme dışsal ve cezalandırıcıdır.

Oysa Tanrı'nın gözetimi, bireyin ruhsal gelişimini hedefler. Bu fark, ahlaki olanla baskıcı olanın ayrım çizgisini çizer.

Tecessüsün İlahi Olamayacak Kadar Beşerî Yüzü

Beşerî tecessüs, bireyin sınır tanımayan bir bilgi açlığı ve kontrol arzusuyla hareket etmesidir. Bu, kıskançlık, korku, iktidar kurma gibi motivasyonlarla birleştiğinde zararlı hale gelir. Tanrı bilgisi ise böyle zaaflardan arınmıştır. Bu nedenle Tanrı'nın her şeyi biliyor olması ile insanların birbirlerini gözetlemesi arasında niteliksel bir fark vardır.

Kur'an'da tecessüs doğrudan yasaklanırken (Hucurât, 49/12), Tanrı'nın bilgisi övgüyle anılır. Tecessüs, bireyin kusurunu aramak ve ifşa etmek amacı taşırken; ilahi bilgi, bireyin iyiliği, arınması ve yönlendirilmesi için kullanılır. Böylece tecessüs "kulun kula tecavüzü", Tanrı bilgisi ise "yaratıcının kula rahmeti" olarak yorumlanabilir.

Tanrı Bilgisinin Sosyal İlişkilerdeki Yansıması

Tanrı bilgisi, bireyin yalnızca kendisini değil, başkalarını da değerlendirirken dikkatli olmasına yol açar. Mahremiyetin korunması, dedikodu yapmama, ayıp örtme gibi İslam ahlakının temel ilkeleri, Tanrı'nın her şeyi bilici oluşuna dayalı bir ahlak sistemini besler. "Kim bir müminin ayıbını örterse, Allah da kıyamet gününde onun ayıbını örter" hadisi bu mantığın yansımasıdır.

Bu anlayış, bireyin toplum içindeki davranışlarını sadece yasalara değil, ilahi otoriteye ve vicdana göre de şekillendirmesini sağlar. Böylece toplum, yalnızca dışsal kontrolle değil; bireysel sorumluluklarla da ayakta durur.

TECESSÜSÜN KUR'AN VE HADİSLERDEKİ YANSIMASI

Kur'an'da Tecessüs: Hucurât Suresi 12. Ayet ve Yorumu

Kur'an-ı Kerim'de "tecessüs" kavramı doğrudan ve açık şekilde yalnızca bir yerde geçer:

"Ey iman edenler! Zannın çoğundan kaçının. Çünkü zannın bir kısmı günahtır. Birbirinizin kusurunu araştırmayın (.) وَلَا تَجَسَّسُوا Birbirinizi gıybet etmeyin. Sizden biriniz ölmüş kardeşinin etini yemekten hoşlanır mı? İşte bundan tiksindiniz. O hâlde Allah'a karşı gelmekten sakının. Şüphesiz Allah tövbeyi çok kabul edendir, çok merhametlidir." (Hucurât, 49/12)

Bu ayette geçen "tecessüs" yasağı, zannın (suizan), gıybetin ve dedikodunun bir uzantısı olarak tanımlanır. Ayetin bağlamı toplumsal ilişkilerin ahlaki temeline vurgu yapar: suizan, tecessüs ve gıybet bir zincirin halkalarıdır ve bu zincir, bireylerin güven temelinde kurduğu sosyal ilişkileri zedeleyen bir davranış biçimini temsil eder.

İbn Kesîr, bu ayetin tefsirinde "tecessüs"ü başkalarının ayıplarını, kusurlarını ve gizli hâllerini öğrenmeye çalışmak olarak açıklar. Elmalılı Hamdi Yazır ise bu davranışın kalpteki fesat duygusundan doğduğunu ve bu tür davranışların ümmet içinde ayrışma ve fitneye sebep olduğunu belirtir. Tecessüs yasağı, yalnızca bireyler arası ilişkileri değil, aynı zamanda toplumsal dokuyu korumayı hedefler. Çünkü her birey, mahremiyetinin ihlal edilmediği bir toplumda huzurlu bir yaşam sürdürebilir.

Hadislerde Tecessüs: Hz. Peygamber'in Uyarıları

Hz. Peygamber'in hayatında, bireylerin mahremiyetine saygı ve özel alanın korunması konusunda çok sayıda örnek yer alır. Sahih hadis kaynaklarında yer alan rivayetlerde, tecessüsün ne kadar ciddi bir ahlaki sapma olduğu ortaya konmuştur. Buhari ve Müslim'de geçen bir hadiste şöyle buyrulur:

"Kim insanların gizliliklerine kulak verirse, kıyamet günü kulaklarına erimiş kurşun dökülür." (Buhari, Edep, 90; Müslim, Birr, 147)

Bu hadis, tecessüs eyleminin yalnızca dünyevi bir kabahat değil, uhrevi cezası olan bir suç olduğunu göstermektedir. Başkasının izni olmadan onun özel hayatına, sözlerine ya da yazışmalarına müdahil olmak; hem bireyin onuruna zarar verir hem de toplumsal huzuru bozar.

Yine Hz. Peygamber, evlere izinsiz girilmemesi konusunda ısrarla uyarmıştır:

"Sizden biri, izinsiz olarak birinin evine bakarsa ve ev sahibi de onu gözüyle yaralarsa, bundan dolayı mesul tutulmaz." (Buhari, İsti'zan, 43)

Bu rivayet, özel alanın kutsallığını vurgular. Gözle dahi olsa, birinin mahrem alanına yönelmek, İslam ahlakında hoş karşılanmayan bir davranıştır. Bu bağlamda bakmak, yalnızca fiziksel bir fiil değil; ahlaki bir duruşu yansıtan bir tavırdır. Görmenin ahlaki boyutu, İslam düşüncesinde sıklıkla vurgulanır.

Fıkhi Yaklaşımlar: Tecessüsün Yasal Yeri

İslam hukukçuları (fukaha), tecessüs meselesini özellikle kamu otoritesinin sınırları bağlamında tartışmışlardır. Temel soru şudur: Bir kişinin suça karıştığına dair şüphe varsa, onun özel alanı araştırılabilir mi? Bu bağlamda Hanefi, Şafiî ve Malikî mezhepleri arasında çeşitli ihtilaflar bulunur. Ancak genel görüş, delil olmadan birinin özel hayatına müdahalenin caiz olmadığı yönündedir.

Özellikle Ömer bin Hattab'ın halifeliği sırasında geçen meşhur bir olay fıkıh usulünde sıkça örnek verilir. Hz. Ömer, duvarından atlayarak bir kişinin evinde içki içtiğini görmüş ve onu sorgulamıştır. Ancak adam ona şu şekilde cevap vermiştir:

"Ey müminlerin emiri, ben bir günah işledim ama sen üç hata yaptın: İzinsiz girdin, duvardan atladın ve gizlice dinledin."

Bu olay üzerine Hz. Ömer yaptığı davranıştan dolayı pişmanlık duymuş ve adamı cezalandırmamıştır. Bu örnek, tecessüsün yalnızca bireyler değil, otorite sahibi yöneticiler için de bir sınır olduğunu gösterir. Hukuki yetki bile bireyin mahremiyetine keyfî şekilde müdahale edemez. Bu, İslam hukukunun en ileri mahremiyet koruma ilkelerinden biridir.

Ayıpları Örtme Ahlakı

İslam ahlakı, ayıpları araştırmak yerine örtmeyi teşvik eder. Tecessüs yasağı, sadece kötü niyeti engellemekle kalmaz; toplumsal bağışlayıcılık, empati ve ahlaki yumuşaklık gibi değerleri de

besler. Hz. Peygamber'in şu hadisi bu anlayışı özetler:

"Kim bir Müslümanın ayıbını örterse, Allah da kıyamet günü onun ayıbını örter." (Tirmizî, Birr, 85)

Bu anlayışta bireyin özel hayatı, hakikatin değil, saygının ve güvenin alanıdır. Mahremiyet, bir suçun delili değil; korunması gereken bir sınırdır. Dolayısıyla tecessüs yasağı, hem bireyi hem de toplumu koruyan ahlaki bir kalkandır.

SOSYOLOJİK YAKLAŞIM: MAHREMİYET, GÖZETİM VE TOPLUMSAL DÖNÜŞÜM

Mahremiyetin Sosyolojik Tanımı ve Tarihsel Arka Planı

Mahremiyet, sosyolojik anlamda bireyin "görünürlük sınırlarını" belirlediği özel bir alanı ifade eder. Bu alanın sınırları kültürel, dini ve tarihsel koşullara göre değişiklik gösterir. Geleneksel toplumlarda mahremiyet daha çok aile içi ve topluluk temelli sınırlarda tanımlanırken, modern toplumlarla birlikte bireyin kendi iç dünyasına çekilmesiyle daha bireysel bir anlam kazanmıştır.

Erving Goffman'ın "kişisel alan" (personal space) ve "sahne-arka sahne" (front stage–back stage) kavramları, bireyin toplumsal rollerini oynarken aynı zamanda kendine ait bir mahram alanı muhafaza etme ihtiyacını gösterir. Modern birey, her ne kadar görünür olma baskısı altında olsa da hâlâ kendine ait "görülmemesi gereken" bir alanın sahibi olmak ister. Tecessüs, tam da bu alanı ihlal eden bir davranıştır ve yalnızca kişisel değil, toplumsal yapıdaki güven ilişkisini de zedeler.

Michel Foucault ve Panoptikon: Gözetimin İçselleştirilmesi

Michel Foucault'nun "Hapishanenin Doğuşu" adlı eserinde geliştirdiği panoptikon modeli, modern gözetim toplumunun en çarpıcı metaforudur. Jeremy Bentham'ın 18. yüzyılda tasarladığı panoptikon hapishanesinde, gardiyan tek bir merkezde yer alır ve tüm mahkûmları görebilir; ancak mahkûmlar gardiyanın kendilerini ne zaman izlediğini bilemez. Bu yapı, gözetimin sürekliliğinden değil, olasılığından doğan bir denetim biçimidir.

Foucault'ya göre modern toplum, bireyin sürekli izlendiğini düşündüğü ve buna göre davranışlarını otomatik olarak denetlediği bir yapıdır. Bu, dışsal baskıya değil; içselleştirilmiş kontrol mekanizmasına dayanır. Modern gözetim, bireyi disipline eder, uysallaştırır ve böylece iktidar ilişkilerini görünmez hâle getirir.

İşte burada, klasik anlamda "tecessüs"ten farklı ama aynı sonucu doğuran bir gözetim biçimi söz konusudur. Modern panoptik toplumda kimse başkalarının gizlisini doğrudan araştırmaz; ancak sistemler ve kurumlar, bireyi zaten şeffaf olmaya zorlar. Mahremiyetin gönüllü şekilde terk edilmesi, bu baskının en güçlü kanıtıdır.

Zygmunt Bauman: Sıvı Mahremiyet ve Şeffaflık Toplumu

Zygmunt Bauman'a göre modern toplum, "katı"dan "sıvı"ya geçmiştir. Geleneksel yapılar çözülmüş, ilişkiler, normlar ve değerler akışkan hale gelmiştir. Bu çözülmenin en görünür olduğu alanlardan biri de mahremiyettir. Artık bireyler, sosyal medya üzerinden kendi özel hayatlarını paylaşmakta; görünürlük üzerinden onay ve aidiyet aramaktadır.

Bauman, bu süreci "şeffaflık baskısı" olarak tanımlar. Birey, mahremiyetinden gönüllü olarak vazgeçmez; buna zorlanır. Çünkü şeffaf olanın güvenilir olduğu, açık olanın değerli olduğu şeklinde bir toplumsal anlatı inşa edilmiştir. Sosyal medyada ne kadar çok görünürsen, o kadar var olursun. Bu, modern tecessüsün içselleştirilmiş biçimidir.

Bu noktada, tecessüs artık başkalarının hayatını gizlice izlemek değil; insanların kendi hayatlarını ifşa etmeye zorlanması şeklinde tezahür etmektedir. İslam ahlakının "ayıpları örtme" ilkesi ile bu çağdaş görünürlük arzusu arasında radikal bir gerilim bulunmaktadır.

David Lyon: Dijital Gözetim ve Verileşmiş Birey

Gözetim çalışmaları alanının önde gelen isimlerinden David Lyon, gözetimin artık yalnızca fiziksel izleme ile değil; veri toplama, analiz ve algoritmalar yoluyla yapıldığını savunur. Lyon'a göre birey artık yalnızca bir vatandaş, bir tüketici ya da bir özne değil; aynı zamanda bir veri nesnesidir. Her tıklama, her mesaj, her GPS konumu birer "iz" bırakır ve bu izler sistemler tarafından toplanarak bireyin profili oluşturulur.

Bu gözetim biçimi, geleneksel tecessüsten daha sistematik ve daha derindir. Çünkü bireyin sadece yaptığı değil, ne yapabileceği de öngörülmekte ve yönlendirilmektedir. Bu, özgürlüğün yapay zeka ve algoritmalar yoluyla biçimlendirilmesi anlamına gelir. Böyle bir ortamda mahremiyet artık bireyin iradesiyle koruyabileceği bir alan olmaktan çıkar; kurumsal denetimin insafına kalır.

Sosyal Medya ve Oto-Tecessüs: Kendi Mahremine Bakmak

Modern birey, yalnızca başkalarının hayatına göz dikmekle kalmaz; aynı zamanda kendi hayatını da sürekli gözetler hale gelir. Sosyal medya platformları, bireyin kendisini izleyiciye sunma alanı haline gelmiştir. Bu durum "oto-tecessüs" kavramını doğurur: Bireyin kendi hayatını, kendi mahremiyetini sistematik olarak teşhir etmesi.

Bu durum, bireyin yalnızca toplumsal onay arayışına değil; aynı zamanda kimlik inşasına da hizmet eder. Kendini gören bir başkasının gözünden tanımlamak, modern bireyin varlık biçimidir. Fakat bu varoluş tarzı, sürekli bir denetim, kıyaslama ve tatminsizlik üretir. Böylece birey kendi mahremiyetine karşı duyarsızlaşır ve zamanla onu kaybeder.

DİJİTAL ÇAĞDA YENİ BİR TECESSÜS

Dijitalleşme ve Mahremiyetin Yeniden Tanımlanması

21. yüzyılda bireyin mahremiyeti, artık yalnızca dört duvar arasında sakladığı bir gerçeklik değil; dijital platformlar üzerinden biçimlendirilen ve yeniden üretilen bir olguya dönüşmüştür. Akıllı telefonlar, sosyal medya platformları, mobil uygulamalar ve çevrim içi veri takip sistemleri sayesinde bireylerin günlük yaşamları kayıt altına alınmakta, analiz edilmekte ve çoğu zaman izni dışında farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Bu durum, klasik anlamda tecessüsün çok ötesinde, kurumsallaşmış ve normalleştirilmiş bir gözetim pratiğine işaret eder.

Mahremiyetin bu yeni tanımı, bireyin sadece özel alanını değil, kimlik, düşünce ve tercihlerini de kapsar. Dijital çağın gözetimi, bireyin rızası varmış gibi sunulan ancak çoğu zaman karmaşık sözleşmeler ve algoritmalarla sınırlandırılmış, görünmez bir iktidar biçimidir. Bu nedenle tecessüs, artık sadece bireyin bireyi gözetlemesi değil; sistemlerin bireyi saydamlaştırma çabasıdır.

Algoritmalar ve Yapay Zeka ile Derinleşen Gözetim

Yapay zeka ve makine öğrenmesi teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, gözetim artık statik değil, öngörücü ve müdahaleci hale gelmiştir. Sadece geçmişte ne yaptığımız değil, gelecekte ne yapacağımız da algoritmalar tarafından tahmin edilmektedir. Bu, gözetimin zamansal sınırlarını da aşarak geleceğe taşınmasını sağlar.

Google, Facebook, TikTok gibi platformlar, kullanıcılarının veri akışlarını analiz ederek onların neye ilgi duyduğunu, neyi satın alabileceğini, neye güleceğini ya da neyi korkutucu bulacağını belirleyebilmektedir. Bu tahminler, yalnızca reklam sunumu için değil, aynı zamanda sosyal yönlendirme ve hatta politik manipülasyon amacıyla da kullanılabilmektedir.

Bu teknolojik altyapı, bireyin yalnızca davranışlarını değil, tercihlerini ve düşünce kalıplarını da şekillendirmektedir. Artık sadece gözetlenmiyoruz; aynı zamanda yönlendiriliyoruz. Bu noktada dijital çağda tecessüs, klasik gözetimden farklı olarak bireyin bilincini biçimlendirme gücüne sahiptir.

Dinî Ahlak ve Dijital Mahremiyet: Yeni Bir Sentez Mümkün mü?

İslam ahlakında mahremiyet, sadece mekânsal bir sınır değil; aynı zamanda ruhsal bir haktır. Bireyin iç dünyasına, niyetine, düşüncesine saygı göstermek, tecessüsün karşısına konan temel ilkedir. Fakat dijital çağda bu sınırlar muğlaklaşmaktadır. Bir kişi sosyal medyada her şeyini paylaşmak zorunda hissediyorsa; bu, tecessüsün gönüllü biçimidir. Fakat bu gönüllülük gerçek mi, yoksa görünür olma baskısından doğan bir mecburiyet mi?

İslam etiği açısından bu ortamda bireyin hem kendine hem başkasına karşı sorumluluğu vardır. Kendi mahremiyetini korumak, teşhirci bir yaşamdan kaçınmak, başkasının dijital izini izlememek, sanal dedikoduya bulaşmamak günümüzün ahlaki tecessüs karşıtı tutumlarıdır.

Ayrıca mahremiyet, yalnızca bireyin değil; toplumun ruh sağlığını da koruyan bir sınırdır. Sürekli izlenen, değerlendirilen, kıyaslanan birey, zamanla ya narsistik bir yapıya ya da değersizlik duygusuna kapılabilir. İslam ahlakı bu tür yapay kıyasların yerine tevazu, sabır ve ölçülü yaşamı

önceler. Dolayısıyla, dijital çağda mahremiyetin korunması yalnızca teknik değil; ahlaki bir mücadele olarak da değerlendirilmelidir.

Dijital Gözetim ve İktidar: Yeni Tecessüs Kimin Elinde?

Geleneksel anlamda tecessüs bireylerin birbirine karşı uyguladığı bir gizli gözlem türüydü. Oysa bugün gözetim çok daha karmaşık, çok daha kurumsal ve çok daha küreseldir. Google, Apple, Amazon, Facebook, TikTok gibi dev teknoloji şirketleri, bireylerin her türlü çevrim içi hareketini veri setlerine dönüştürmekte; bu verileri reklam şirketleriyle, hükümetlerle ve diğer platformlarla paylaşabilmektedir.

Bu yapılar, artık yalnızca teknoloji üreticileri değil; aynı zamanda veri temelli gözetim düzeninin egemenleridir. Böylece tecessüs sadece etik bir ihlal olmaktan çıkar, politik bir iktidar meselesi haline gelir. Dijital gözetimle, sadece bireyler değil; gruplar, topluluklar, hatta ulus devletler kontrol edilebilir hale gelmektedir.

İslam düşüncesinde gözetim yalnızca Allah'a mahsustur; o ise asla adaletten sapmaz. Oysa bugünkü veri sahipleri hem adaletle hareket etmez hem de mutlak bilgiye sahip değildir. Bu durum, modern tecessüsün hem yanıltıcı hem de tehlikeli olduğunu gösterir. Görünmez algoritmaların yönettiği bir toplumda, birey kendi kendisinin bile efendisi olamaz hale gelir.

Bireyin Direnci: Sessizlik, Unutma Hakkı ve Dijital Orucun Önemi

Bu ortamda bireyin mahremiyetini koruma yolları vardır, ancak bu yollar çoğunlukla bilinçli bir direnişi gerektirir. Dijital sessizlik (sosyal medya orucu), "unutulma hakkı" gibi kavramlar, modern çağın ahlaki araçları olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca dijital davranışlarda "gizlilik ayarları"nı kullanmak, dijital izlerin azaltılması, veri minimizasyonu gibi teknik önlemler de tecessüs karşıtı refleksler olarak okunabilir.

Bu refleksler, sadece teknoloji bilgisiyle değil; ahlaki bir farkındalıkla şekillenmelidir. Kişi, görünürlüğünü seçmeli, sınırlarını tanımlamalı, kendi hayatına ve başkasınınkine saygı duymalıdır. İşte bu, İslam ahlakında olduğu gibi, modern dijital çağda da "görmenin adabıdır."

BİREYSEL VE TOPLUMSAL ÖZGÜRLÜK SORUNSALI

Özgürlük Kavramının Çok Boyutlu Doğası

Özgürlük, bireyin arzu ettiği gibi düşünmesi, inanması, hareket etmesi ve yaşamasıyla ilişkilidir. Ancak hiçbir özgürlük, mutlak değildir. Bireyin özgürlüğü, başkasının haklarıyla ve toplumun düzeniyle sınırlanır. Sosyolojik olarak özgürlük, bireyin toplumsal normlara rağmen değil; o normların içinde kendiliğinden var olabilme kabiliyetiyle tanımlanır. Ne var ki tecessüs gibi gözetimsel davranışlar, bu kabiliyeti zayıflatır. Çünkü birey, gözetlenme hissi altındayken davranışlarını içinden geldiği gibi değil, izleniyor olmanın etkisiyle belirler.

Bu gözetim, yalnızca fiziksel değil; dijital ve sosyal anlamda da olabilir. Mahremiyetin olmadığı bir yerde bireyin özgürlük alanı daralır; çünkü kişi kendini sürekli savunma, gizleme ya da rol yapma mecburiyetinde hisseder. Bu durum, bireyin yalnızca dışsal değil; içsel özgürlüğünü de tehdit eder.

Tecessüsün Yol Açtığı Sosyal Maskeler

Tecessüs, bireyin özel alanını tehdit ettiğinde, kişi sosyal ortamlarda kendini tam olarak ifade edemez. Bu da "sosyal maske" takma zorunluluğunu doğurur. Goffman'ın terimleriyle ifade edecek olursak, birey "ön sahne"de sürekli bir rol oynar; "arka sahne"ye yani mahrem benliğine ise yalnızca kendisi ulaşabilir. Ancak sürekli izlenme baskısı altında olan birey, bu arka sahneyi de terk etmek zorunda kalır. Böylece samimiyet, özgünlük ve özgürlük zayıflar.

Toplum, bireyin sürekli izlenmek zorunda olduğu bir tiyatroya dönüşür. Kendi gibi olamayan birey, başkalarının beklentisine göre şekillenir; bu da zamanla kişilik çatışmalarına, kaygıya ve sosyal izolasyona yol açabilir. Tecessüsün bu psikolojik etkisi, onun yalnızca ahlaki değil; ruhsal sağlığı da tehdit eden bir davranış biçimi olduğunu gösterir.

Güvenlik–Özgürlük Dengesinde Tecessüsün Rolü

Modern devletler, bireyin güvenliğini sağlamak adına çeşitli gözetim mekanizmaları geliştirirler. Kamera sistemleri, dijital takip araçları, sosyal medya analitikleri bu sistemin parçalarıdır.

Bu noktada temel soru şudur: Bireyin güvenliği mi daha önemlidir yoksa özgürlüğü mü?

Bu soru aslında basit bir ikilem değildir. Güvenlik ile özgürlük arasında doğrudan bir gerilim vardır. Aşırı güvenlik tedbirleri bireyin özgürlüğünü baskılar; özgürlüğün mutlak serbestliği ise toplumsal anarşiye neden olabilir. Tecessüs bu gerilimin tam merkezindedir. Çünkü güvenlik adına yapılan gözetim çoğu zaman "önleyici" olduğu iddiasıyla bireyin mahremiyetini ihlal eder. Böylece özgürlük, sistematik olarak zayıflatılır.

İslam düşüncesinde ise güvenlik, adaletle birlikte düşünülür. Bireyin iç huzuru, dış güvenliğinden önce gelir. Özgürlüğün sınırları başkasının haklarıyla çizilir; ama bu çizgiyi geçmeden bireyin kendini gerçekleştirmesi teşvik edilir. Tecessüs ise, bu sınırın ihlal edilmesi anlamına gelir. Güvenlik adına bile olsa bireyin izinsiz gözetlenmesi, İslam ahlakında kabul görmez. Bu noktada, hem bireyin hem toplumun çıkarını gözeten dengeci bir yaklaşım esastır.

Tecessüsün Normalleşmesi ve Bireyin Direnci

Bugün, gözetim toplumu o kadar yaygın hale gelmiştir ki bireyler, tecessüsün birçok türünü normal kabul eder hâle gelmiştir. Kimi zaman "herkes yapıyor", kimi zaman "zaten gizleyecek bir şeyim yok" gibi gerekçelerle mahremiyetin yok oluşu meşrulaştırılır. Bu meşrulaştırma, bireyin özgürlüğüne yönelik en sinsi tehdittir. Çünkü birey, tehdit altında olduğunu bile fark etmeden kendi kendini ifşa eder.

Bu noktada bireyin yapabileceği en önemli şey, farkında olmak ve direnç göstermektir. Dijital platformlarda sınır koymak, izleme kültürüne katılmamak, başkalarının gizliliğine saygı göstermek ve kendi mahremiyetine sahip çıkmak, bireyin özgürlüğünü korumanın yollarıdır.

İslam ahlakında bu direnişin adı "iffet"tir. İffet yalnızca cinsel anlamda bir erdem değil; gözünü, dilini, kulağını, niyetini temiz tutma hâlidir. Tecessüsten kaçınmak, bu iffetin toplumsal tezahürüdür. Birey hem başkasının sınırlarına riayet eder hem de kendi sınırlarını korur. Bu da hem özgürlüğü hem de barışı koruyan bir tutumdur.

Toplumsal Dayanışma ve Mahremiyet Arasındaki Denge

Toplumlar, ancak güven, saygı ve dayanışma üzerine inşa edildiklerinde sağlıklı bir şekilde var olabilirler. Tecessüs, bu üç unsura da zarar verir. Çünkü gözetlenen birey güvende hissetmez; saygı görmez ve kendini toplumun bir parçası olarak hissedemez. Dolayısıyla tecessüs, yalnızca bireyi değil; toplumsal dokuyu da yıpratır.

Ancak burada bir çelişki de vardır: Toplumsal dayanışma için bilgi paylaşımı gerekir. Özellikle kriz anlarında, bireylerin açık ve dürüst olmaları önemlidir. Bu noktada "bilme hakkı" ile "özel alan hakkı" arasında denge kurulmalıdır. Bu dengeyi sağlayan şey ise etik bir zihin yapısıdır. Yani birey, ne zaman susacağını, ne zaman konuşacağını, nerede geri duracağını, nerede destek olacağını ahlaki değerlerle tayin edebilmelidir.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, İslamî düşüncede bireysel ve toplumsal ahlâkın en hassas sınırlarından biri olan tecessüs kavramını, hem teolojik hem sosyolojik açıdan çok boyutlu bir çerçevede ele almayı amaçlamıştır. Tecessüs, klasik anlamıyla bireyin başkasının mahremiyetine izinsiz biçimde müdahale etmesini ifade ederken; modern anlamda bu kavram, dijital gözetim, veri toplama, algoritmik yönlendirme ve sosyal medya pratikleri gibi araçlarla yeni biçimlere bürünmüştür.

Makalenin ilk bölümünde Tanrı bilgisinin aşkın doğası irdelenmiş, Allah'ın her şeyi bilen, gören ve işiten olması ile beşerî tecessüs arasındaki ahlaki ve epistemolojik fark ortaya konmuştur. Tanrı'nın bilgisi kuşatıcı, merhametli ve bireyi arındırmaya yönelikken; tecessüs, sınır ihlaliyle beslenen, zarar verme potansiyeli taşıyan, çoğu zaman kontrol ve baskı amacı güden bir eylemdir. Bu fark, bireyin hem Tanrı ile ilişkisini hem de toplumla olan bağlarını anlamada temel bir ölçüt olarak kabul edilmelidir.

İkinci bölümde Kur'an ve hadisler ışığında tecessüsün dini temsili incelenmiş; Hucurât Suresi 12. ayet başta olmak üzere, Hz. Peygamber'in mahremiyet, saygı ve gizliliğe dair uyarıları vurgulanmıştır. Tecessüsün yasaklanması, İslam toplumunun güvene dayalı bir birlikteliğe yönlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Tecessüs yalnızca bireyin değil; ümmetin huzurunu tehdit

eden bir davranış biçimi olarak resmedilmiştir.

Üçüncü bölümde modern sosyoloji kuramlarıyla birlikte tecessüsün nasıl yapısal bir gözetim biçimine dönüştüğü gösterilmiştir. Foucault'nun panoptikon modeliyle içselleştirilen gözetim, Bauman'ın şeffaflık toplumu tahliliyle gönüllü teşhire, Lyon'un dijital gözetim analizleriyle ise algoritmik denetime evrilmiştir. Bu yaklaşımlar, çağımızda bireyin mahremiyetini yalnızca kendi hataları değil, sistematik yapıların da tehdit ettiğini ortaya koymuştur.

Dördüncü bölüm, dijital çağda tecessüsün birey üzerindeki etkilerini analiz etmiş; algoritmaların bireyin davranışlarını öngörmesi, verilerin pazarlanması ve sosyal medya aracılığıyla mahremiyetin dönüşmesi gibi pratikler ele alınmıştır. Bu bağlamda, İslam ahlakında yer alan "iffet", "ayıp örtme" ve "susma edebi" gibi kavramların dijital dünyada yeniden yorumlanması gerektiği ortaya konmuştur.

Beşinci bölüm ise özgürlük, sosyal maske, güvenlik ve bireysel direnç kavramları üzerinden tecessüsün birey üzerindeki psikolojik ve toplumsal etkilerini değerlendirmiştir. Gözetim altında yaşayan bireyin özgürlük alanı daralmakta; kendi gibi olamamak, sürekli rol yapmak, görünür olma baskısı gibi dinamikler, hem bireysel kimliğe hem de toplumsal barışa Zarar vermektedir. Mahremiyetin yok olması, yalnızca bireysel değil; kültürel ve yapısal bir çözülmeye de neden olmaktadır.

Bu makale göstermiştir ki Tanrı bilgisi ile tecessüs arasındaki sınır, ahlaki, epistemolojik ve varoluşsal bir farktır. Tanrı bilgisi, bireyin kendi özünü bulması için bir yol açarken; tecessüs, bu özü bastıran bir mekanizma olarak işlev görür. Özgürlüğün korunması, mahremiyetin kutsanması ve saygının yeniden inşası, hem bireysel hem de toplumsal sağlığın temelidir.

Sonuç olarak, dijital çağda tecessüsle mücadele yalnızca teknik bir mesele değil; bir ahlak ve bilinç meselesidir. İslam düşüncesinde var olan "görmenin adabı", günümüz dünyasına ahlaki bir alternatif olarak sunulabilir. Görmek, bilmek ve kontrol etmek kadar; susmak, saygı duymak ve geri durmak da bir meziyettir. Bu denge kurulabildiği ölçüde, özgür birey ve adil toplum mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Albayrak, İ. (2005). Kur'an'da Ahlak İlkeleri ve Sosyal İlişkiler. İstanbul: İnsan Yayınları.
Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press.
Bauman, Z. (2007). Consuming Life. Cambridge: Polity Press.
Çotuksöken, B. (2012). Etik Nedir?. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
Elmalılı, M. H. (2006). Hak Dini Kur'an Dili (Tefsir). İstanbul: Azim Dağıtım.
Foucault, M. (1977). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. New York: Vintage Books.
Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Anchor Books.
Gürkan, S. (2012). "İslam Ahlak Düşüncesinde Tecessüs ve Mahremiyet". İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 28(1), 55–73.
İbn Kesîr. (2014). Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm. İstanbul: Çağrı Yayınları.
Kılıç, M. (2013). Kur'an'da Sosyal Ahlak İlkeleri. Ankara: Fecr Yayınları.
Kamali, M. H. (2008). Freedom, Equality and Justice in Islam. Cambridge: Islamic Texts Society.
Lyon, D. (2001). Surveillance Society: Monitoring Everyday Life. Buckingham: Open University Press.
Lyon, D. (2018). The Culture of Surveillance: Watching as a Way of Life. Cambridge: Polity Press.
Nasr, S. H. (1989). Knowledge and the Sacred. New York: State University of New York Press.
Öztürk, M. S. (2010). Kur'an'da Birey ve Toplum İlişkisi. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
Sönmez, H. (2015). "İslam'da Mahremiyet Anlayışı ve Günümüz Problemleri". Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14(1), 109–127.
Tirmizî, M. (2010). Sünen-i Tirmizî. İstanbul: Çağrı Yayınları.
Yavuz, Y. (2018). İslam Ahlakı Bağlamında Sosyal Kontrol Mekanizmaları. İstanbul: Ensar Neşriyat.
Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism. New York: PublicAffairs.

ЫРК БИТИГДЕГИ АЙРЫМ СӨЗДӨРДҮН АЗЫРКЫ КЫРГЫЗ ТИЛИНДЕГИ АБАЛЫНА АНАЛИЗ

Зарина ЖАЛБИЕВА
PhD
Kyrgyz-Turkish Manas University, Түркология
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
zarina.calbiyeva@manas.edu.kg
ORCID: 0009-0001-7027-1610

АННОТАЦИЯ

Тилдин кыймылдуу, жандуу кубулуш экенин анын байыркы формаларынан байкалып турат. Түрк тилдеринин алгачкы жазуу эстеликтеринен баштап азыркы күнгө чейин колдонулуп келе жаткан тилдик бирдиктер (фонетикалык морфологиялык, лексикалык) буга мисал болуп бере алат. Ага ылайык байыркы түрк сөздөрүнүн изи же сакталып калган эквиваленти түрк тилдеринин ар кандай группасында ар кандай даражада, формада, маанилик өзгөрүүгө канчалык деңгээлде дуушар болгонуна жараша түрдүүлүк көрсөтөт. Бул изилдөөдө байыркы уйгур тилинде жазылган Ырк битиг чыгармасында кездешкен айрым сөздөрдүн кыргыз тилиндеги азыркы абалын (фонетикалык, лексикалык, семантикалык) диахрондук, тарыхый-салыштырма метод менен изилдөөгө алабыз. Мааниси күңүрттөнгөн, активдүү колдонулбаган айрым сөздөрдүн баштапкы маанисин тактоо тил илиминин актуалдуу маселелеринин бири болуп эсептелет. Мисалы байыркы уйгур тилинде активдүү түз маани берип колдонулуп, бирок азыркы кыргыз тилинде мааниси күңүрттөнүп, маанилик жактан толук өзгөрбөй, бүтүндүн бөлүгү же кош сөздүн мааниси белгисиз бир компонентине айланган, же болбосо колдонуу чөйрөсү чектелген сөздөр кездешет. Мисалы *торук* сөзү кыргыз тилинде жалгыз колдонулбайт. Ал дайыма синонимдик катыштагы *арык* сөзү менен биргеликте колдонулат. *Аарт* сөзү өзүнүн байыркы мааниси менен азыркы кыргыз тилинде жер аталыштарында гана сакталып калган: Ашуу аттарында *Кызарт, Торугарт* ж.б. Ушул сыяктуу сөздөрдүн Ыр битиг чыгармасынын чегинде гана карап, азыркы кыргыз тилиндеги колдонушу, өзгөрүү даражасын белгилегенге аракет кылабыз.

Түйүндүү Сөздөр: Байыркы уйгур тили, кыргыз тили, синоним, кош сөздөр

Analysıs of Some Words From Irk Bıtıg in The Modern Kyrgyz Language

ABSTRACT

The fact that language is a dynamic, living phenomenon is understood from its ancient forms. An example of this is the language units (phonetics, morphology, lexics) used from the oldest written works of the Turkic languages to the present day. According to him, the traces or preserved equivalents of old Turkic words change in different groups of the Turkic language depending on the degree, form and degree of semantic change they have undergone. In this study, we will examine the current status (phonetics, lexics, semantics) of some words in the ancient work of the Uyghurs, Yrk Bitig, in Kyrgyz using a diachronic, historical-comparative method. The clarification of the original meanings of some words whose meanings have become unclear and are no longer actively used is one of the current issues of linguistics. For example, there are words that are used with an active direct meaning in the old Uyghur language, but whose meanings have become unclear in the modern Kyrgyz language, whose meanings have not changed completely, but have become part or component of a compound word whose meaning is unknown, or whose area of use is limited. For example, the word toruk is not used alone in the Kyrgyz language. It is always used together with the word "arık" as a synonym. The word Aart in its ancient meaning has been preserved in the modern Kyrgyz language only in place names: in the names Aşu, Kyzart, Torugart, etc. We will try to determine the degree of change and use of these words in the modern Kyrgyz language, considering them only within the scope of the Yr Bitig study.

Keywords: Old Uyghur language, Kyrgyz language, synonyms, double words.

Киришүү

Тилдин кыймылдуу, жандуу кубулуш экенин анын байыркы формаларынан байкалып турат. Түрк тилдеринин алгачкы жазуу эстеликтеринен баштап азыркы күнгө чейин колдонулуп келе жаткан тилдик бирдиктер (фонетикалык морфологиялык, лексикалык) буга мисал болуп бере алат. Ага ылайык байыркы түрк сөздөрүнүн изи же сакталып калган эквиваленти түрк тилдеринин ар кандай группасында ар кандай даражада, формада, маанилик өзгөрүүгө канчалык деңгээлде дуушар болгонуна жараша түрдүүлүк көрсөтөт. Убакыттын өтүшү менен тилдеги айрым элементтер өзгөрүүгө учурап, таптакыр башка формага келип, башка милдетти аткарып же болбосо кээ бир функцияларын аткарбай калышы мүмкүн. Ошондой эле тектеш тилдерде тамырлаш тилдик элементтердин бири-бирине окшобогон же болбосо өзгөчөлөнүп, айырмаланган жактары болот. Мындай тилдик элементтерди изилдөө,

алардын этимологиясын аныктоо иши алардын баштапкы абалын, жалпылыктарын, айырмачылыктарын аныктоого шарт түзөт.

Байыркы уйгур жана байыркы кыргыздардын бир чөлкөмдү ээлеп, коңшу жашагандыгы алардын каада-салт, жашоо образы жана тилдерине карама-каршылыктуу таасирин тийгизбей койгон эмес.

Байыркы түрк тилинин издери азыркы түрк тилдеринде ар кандай деңгээлде (фонетикалык, лексикалык, грамматикалык) сакталган. Кээ бир тилдерде байыркы көктүрктөрдүн, кээ бир тилдерде байыркы уйгур, кээ бирлеринде болсо дагы башка тарыхый түрк тилдеринин өзгөчөлүктөрү көбүрөөк кездешет.

Түрк тилинин байыркы уйгур доору түркчөнүн байыркы (эски) түркчө деп аталган мезгилинин (V-XI кк.) 2-доору VIII-кылымдан X-кылымдын аягына чейин колдонулган тарыхый түрк жазуусу болуп эсептелет. (Akar, 2005 62-б.) Кошумчалай кетсек, жогоруда көрсөтүлгөн мезгилдер менен бүтпөйт, байыркы уйгур жазма текст мурасына XV кылымдарга чейин уланган. (Şen, 2020 21-б.)

Байыркы уйгурлар көктүрк каганаты урагандан кийин калыптанып, орхун өрөөнүн ээлеп келген түрк калктарынан алгачкылардан болуп жашоо образында маданий өзгөрүүлөрдү жасаган байыркы түрк эли. Алгач динин жана анын таасири менен колдонгон алфатин алмаштырган. (Ercilasun, 217-230-бб.)

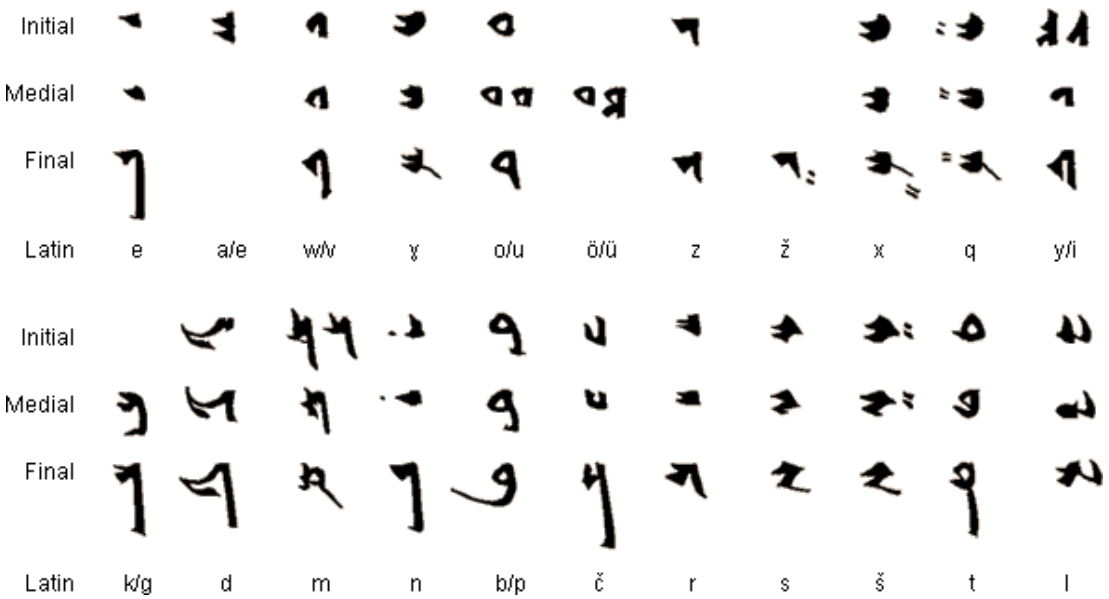
Б.з. 745-жылы Орхон өрөөнүндө курулган Уйгур каганаты 840-жылы байыркы кыргыздар тарабынан кулатылганга чейин үстөмдүк кылган.

Жалпы түрк элдеринин тарыхында Көктүрк каганатынан кийин тарыхый аренага чыккан байыркы уйгурлар эң эски түрк калктарынын бири болуп саналат.

751-жылы Талас согушунда кытайлардын мусулман араб ордосунан жеңилиши, кытайларды Тарым аймагынан чегинүүгө аргасыз кылган. Бул тарыхый окуяны улай, т.а. 755-жылы кытайдагы ички көтөрүлүштөр анын абалын ого бетер алсыраткан. Уйгурлар кытайларга көтөрүлүштөрдү басууга жардам берген. Буга ыраазы болгон кытай императору көптөгөн баалуу белек-бечкектери менен бирге жылына салык төлөөгө да мажбур абалда калган. Уйгур каны Баян Чор согды жана кытайларга Бай Балык шаарын курдурган. Баян Чордон кийинки Бөгү каган уйгур канынын башкаруу мезгилинде да кытайда көтөрүлүш чыгып, аны дагы басууга жардам беришкен. Мына ушул көтөрүлүштөн кийин Бөгү каган Ордо Балыка төрт манихей кечилдерин өзү менен кошо Ордо Балыка ээрчитип келет. Бул окуя түрк маданиятына чон өзгөрүү киргизген. Себеби, эки күндүк талкуудан кийин 762-жылдын аягында уйгурлар расмий түрдө манихеизм динин кабыл алышкан. (Ercilasun, 2004 222-б.)

Манихеизм динининн кабыл алынышы жаңыдан отурукташууга ылайыкташып бараткан уйгурлардын жашоо маданиятына дагы башка өзгөрүүлөрдүн киришине себепкер болгон.

Байыркы уйгур жазма эстеликтеринин алгачкылары Орхон-Енисей рун тамгалары менен жазылган. Кийинчерээк согды жазуусун колдонушкан. Байыркы уйгурларга таандык жазма эстеликтердин орчундуу бөлүгү согды жазуусу менен жазылган. Бул жазуу системасы оңдон солго карай жазылган. (Eraslan, 2012 52-53-бб.)



Уйгурларга таандык жазма эстеликтер негизинен төрт группага бөлүнөт:

1. Манихеизм динине таандык жазма эстеликтер
2. Буддизм динине таандык жазма эстеликтер
3. Христиан динине таандык жазма эстеликтер
4. Мусулман динине таандык жазма эстеликтер (Ercilasun, 2004 230-б.)

Жогоруда маалымдагандай байыркы уйгурлар алгач манихеизм динин кийинчерээк будизм динин кабыл алышкан. Бизге жеткен БУ жазма эстеликтеринин дээрлик 80% буддизм чөйрөсүнө таандык чыгармалар. Буддизм чөйрөсүнүн чыгармалары байыркы уйгурлар орхун өрөөнүнөн Кансу жана Хочо Турфан жерине (Байыркы уйгурларга таандык жазма эстеликтердин табылышын алып карасак) баргандан кийин дагы активдүү жазылганы байкалат.

Негизги бөлүм

Манихеизм чөйрөсүнөн бизге жеткен 8 ыр түрмөгү: *Тан теңри* ж.б. жана кара сөз чыгармалар: *Ырк битиг (Төлгө китеп), Хуастуанифт, Ики йылтыз ном (Эки көк мыйзамы)* жана Бөгү кагандын манихей кечилдери менен болгон сүйлөшүүлөр чагылдырган чыгарма, макал-лакаптардын топтому, Эзоп аңгемелери ж.б.у.с. кыскача аңгемелер кездешет.

Бул изилдөөдө колго алынган Ырк Битиг чыгармасы Байыркы уйгурчанын манихеизм чөйрөсүндө жазылган эң алгачкы кагазга түшүрүлгөн чыгарма.

Ырк битиг же болбосо кыргызча “Төлгө китеп” IX кылымдын баштарында руникалык алфавит менен кагазга түшүрүлгөн чыгарма. (Tekin, 2013 13-14-бб.) Бул чыгарма Чыгыш Түркистандагы Дун-Хуандагы “Миң будда үңкүрлөрүнөн” табылган миңдеген жазуулардын бирөөсү.

Көптөгөн башка байыркы текстердей бул чыгарманын да жазылган тарыхы тууралуу 2 түрдүү маалымат бар: Луи Базиндин пикири боюнча 930-жылдын 17 марты же болбосо 942-жылдын 4-февраль айы болушу мүмкүн. Ал эми Марсел Эрдал бул чыгарманын X кылымдан да мурунку мезгилдерге таандык деп эсептейт. (Tekin, 2013 13-14-бб.) Бирок тилдик өзгөчөлүктөрүнө караганда VIII-кылымдын аягы IX-кылымдын баштарында жазылышы мүмкүн. Китепченин өзүндө жаылышы боюнча мындай маалымат бар: *“Барс йыл экинти ай бир йигирмике Тай-гүн-тан маныстантакы кичиг динтар буруа гуру эшитип эчимиз исиг Сангун Итачук үчүн битидим. - ”Барс жылы, экинчи ай, он биринде Тай-гүн-тан*

монастырындагы (мен) кичи диндар (мүрүт), мүршит көзү ачыктан эшитип, агабыз азиз Сангун Итачук үчүн (бул китепти) жаздым.

Биринчиден, китеп байыркы уйгур жазуусу болсо да, руникалык алфавит менен жазылган. Тарыхына көңүл бурсак, Байыркы уйгур доорунун башталгыч мезгилинде руникалык алфавит менен ташка чегилген бир нече жазуусун жана сөз болуп жаткан Ырк битигди эске албаганда арамей жазуусу менен жазышкан.

Экинчиден, чыгармада “н” диалектисинде, Манихеист чөйрөсүндө жазылган.

Тактай кетсек, Орхун-Енисей жазма эстеликтеринде колдонулган “нй” тыбышы БУ тилинде экиге бөлүнөт: Манихеист диалектиси көбүнчө “н”, будисттик чөйрөдөгү чыгармаларда “й” колдонулган. (*БТ: Манихеист: коній>кон, чыганй>чыган / Будисттик текст: коній>кой, анйыг>айыг ж..б.у.с.*) Доордун алгачкы мезгилине таандык тексттерде (ал мезгил чыгармалары манихеисттик чөйрөгө таандык) чыгармалар “н” диалектиси жана Орхун жазуу эстеликтеринин тилдик өзгөчөлүктөрү параллель колдонулган.

Анын эч кандай котормо эмес, түрктөрдүн кылымдар бою келе жаткан жашоо философиясынан, жашоо тажрыйбасынан алынып жазылган чыгарма деп айткандар да бар.



Китепче сары түстүү, жакшы сапаттагы кытай кагазына жазылган. 57 баракган турат. Түркчө текст 5 баракгын экинчи бетинен башталат. Ичинде 67 төлгө тексти бар. 101 бетинде китептин аты “Ырк Битиг” деп өтөт. Китепти жазгандар боюнча маалыматда алгач аны эки будист кечил тарабынан жазылган деп болжолдошсо, кийинчирээк Ж.Хамилтон Тайгунтан монастрдын кечили агасы Сангун Итачук үчүн жазган деп белгилейт. (Tekin, 2013 13-14-бб.)

Аталган чыгармадагы айрым сөздөрдүн кыргыз тилиндеги учурдагы абалы менен окшоштуктарын, айырмачылыктарын салыштырып, тарыхый маанилеринен ар кандай өзгөрүүгө дуушар болгонун байкадык.

1. Ырк. Китептин аталышында кездешкен *ырк* сөзү.

ЫБ: *Амты амрак огланым анча билиңлер: Бу* ***ырк*** *битиг едгү ол. Анчып алку кентү үлүги ерклиг ол – эми сүйүктүү балам, мындайча билгиле: бул* ***төлгө*** *китеп жакшы. Бирок баары өз тагдырын башкара алат.*

“Чүчүкулак алуу үчүн колдонулган сөөк таякчалары, сыйкырдуу фигура гексеграммасы, төлгө алуу (ачуу) белгиси”/ төлгө/ Байыркы анатолия жана осмон түркчөсүндө ийгилик, бакыт, ынтымак ж.б. (Clauson, 1972 213-б.)

“белги, лакап ат, төлгө” (Caferoğlu, 2015 62-б.)

Irk - fal, kehanet, kader, zar, kehanet kitabı (s./bk. Sogd. ʾrk) – төлгө, пайгамбарлык ж.б. (Wilkens, 2021 290-б.)

Кашкарлы Махмуд «төлгө ачуу, сырларды ачуу» деп билдирет.

“Ырк” сөзү кыргыз тилинин сөздүгүндө 1. Бири-бири менен ынтымактуулук, чыр-чатагы жок, ынтымактуу мамиле. Мис: *Ынтымак жакшы –* ***ырк*** *жакшы*. (КТС, 828-б.)

Азыркы кыргыз тилинде *ырк* сөзү *«ыркы келишпөө /келишпей калуу»* фразеологизминде колдонулат. Бул жогорудагы сөздүктө берилгендей «Бири-бири менен ынтымактуулук, чыр-чатагы жок, ынтымактуу мамиле» маанисинин терс маанисин чагылдырат б.а. «*ырксыз*». Тилде колдонууда анын «*биримдиги жок, ынтымагы жок*» деген маанини дагы экспрессивдик жактан күчөтүп бергенин байкоого болот.

Синонимдик дагы бир айтым «Жылдызы келишүү/ келишпей калуу». Бул фразеологизм ынтымактуулукту же ынтымаксыздыкты эмес, көбүрөөк бири-бирине мамилеси туура келгендикти, жактыргандыкты/жактырбагандыкты, мүнөздөрүнүн дал келип, келбегендигин билдирет.

Демек байыркы ырк сөзүнүн мааниси ырк сөзүнөн башка көбүрөөк «жылдызы келишүү / келишпөө» фразеалогизминде сакталган деп айта алабыз. Учурда биз монгол тилинен кирген *төлгө* сөзүн колдонобуз. Ошол эле төлгөнүн түрлөрүнүн аталыштарынын ичинде жылдыз төлгө бар. Б.а. жылдыздардын жайгашуусуна карап айтылган төлгө.

2. Маң.

ЫБ: *Тенси мен. Йарын киче алтун өргин үзе олурупан меңилейүр мен. – Тенсимин (Көктүн уулумун, Кытай императорумун). Эртеден кечке алтын тактын үстүндө отуруп жыргаймын. Ушундай билгиле: (бул төлгө) жакшы.*

mäŋgülüg → mäŋülüg

1. Меңдубана 2. Нашаа 3. Өтмө мааниде келесоо, кейбир. Мис: Күйөөң жаман жан болсо, күндө акылың маң болор. (КТС, 216-бет) фраз. Маң болуу (маңги баш болуу) – эмне кылаарын билбей, башы айланган абалда дал болуу, өзүнчө чечимге келе албай башы катуу. Мис: *Эмне үчүндүр менин башыма эч нерсе келбей башым маң болду.*

Маң сөзү менен уңгулаш маңги, маңгилик деген дагы лексемалар бар.

а.*Маңги*. 1. Баңги зат, нашаа 2. Өт. Дөдөй макоо, келесоо. Мис. *Адам болбой баарыбыз маңги болгон экенбиз (Эр Төштүк)*

i. *Маңгилик* -баңги затын колдонгондук

b. *Маңгилик* -түбөлүктүк

Алгач байыркы маанисине

mäŋi (Skt. sukha)|| *sevinç, neşe, mutluluk (Skt. sukha'nın da eş değeri), zevk, eğlence* || *sevinçli, neşeli*
mäŋi bermäklig küsüš || *sevinç verici arzu*
mäŋi bermäklig ugur || *sevinç verici sebep*
mäŋi ilinčü || *sevinç, neşe, zevk, eğlence*
mäŋi täginmäk || *sevinci hissetme*
mäŋili ämgäkli || *sevinç ve acı*
mäŋili taŋlı || *sevinç ve acı, mutluluk ve bunaltı*
mäŋin bädizin || *sevinçli ve süslü (*Wilkens, 2021 472-б.*)*

mäŋi ге атоочтон атооч жасоочу +IIg мүчөсү жалганганда төмөндөгүдөй маани берет.

mäŋilig sevinçli, neşeli, mutlu, sevindirici; || mutluluk || sevinçli kişi
mäŋilig igsiz || sevinçli ve sağlıklı
mäŋilig yertinčü (Skt. Sukhāvatī) || sevinçli dünya, mutluluk dünyası (Wilkens, 2021 473-б.)

Жогоруда мисалдарда берилген түбөлүктүүлүктү туюндурган сөз омоним болуп ал сөз азыркы түрк тилдеринде, анын ичинде байыркы лексикалык жана семантикалык маанисин сактап кыргыз тилинде *маңги, мөңгү* деген сыяктуу формада колдонулат.

А.э. тексттеги ***mäŋi*** лексемасы азыркы кыргыз тилиндеги ***маң, маңги*** деген лексемалардын тарыхый эквиваленти б.э. деп ойлойбуз.

Түрк тилине которулган чыгармалардын эң алгачкы үлгүлөрүн Байыркы уйгурчадан башталат. Которулган тексттерди уйгур тилинин бар лексикалык корун максималдуу пайдаланып которгонго аракет кылгандары дагы көптөгөн тексттерден көрүнүп турат. Диндин кабыл алынышы менен байыркы уйгурлардын дүйнө таанымында болбогон материалдык жана

руханий ар кандай түшүнүктөрдү мүмкүн болушунча түрк тилине которгонго аракет кылышкан.

Мисалы: *Sudur<Skr. Sûtra =* ***Судур;*** *Çatik<Skr. Jâtaka =* ***Чатик;***

Dharma<Skr. = Kirtgünç (ыйман); Pitaka <Skr.= Агылык (руханий казына, байлык); Duhkha <Skr. = Emgek (кыйноо, азап) ж.б.

Сейдакматовдун Кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгүндө маңги – иранча банг сөзү "индиялык кендир"деген өсүмдүктү билдирет деп жазылат. Кыргыз тилине **м>б** тыбыштык өзгөрүүсү менен кирип, *"дубана"* деген сөз менен бириккенде "*мең*"- *меңдубана* болуп калат деген пикирин жазган. (Сейдакмотов, 1988 177-б.)

**** Уулуулугунан улам колдонулушу чектелүү болгон дары өсүмдүк. Өсүмдүктүн бардык бөлүктөрү, айрыкча уруктары уулуу. Курамында гиосциамин, атропин жана скополамин алкалоиддери бар. Уулануунун кесепеттери: көрүүнүн начарлашы, конвульсиялар жана эсин жоготуу.*

А.э. БУ тилинде түбү санскритче болгон сөздү түз алган күндө да, ал сөздүн түрк тилинин фонетикалык өзгөчөлүгүнө адаптацияланышы жана анын адамга берген таасирин оң коннотацияда абал билдирген активдүү лексемага айландырып колдонулушу дагы белгилей кетчү эң маанилүү учурлардын бири.

А.э. кыргыз тилине байыркы уйгур тилинен берки өтүүсүн мындайча жыйынтап айтсак болот: Маанилик өзгөрүүгө дуушар болгон, оң мааниден терс мааниге өткөн. Маңи = маң экөө тең адамдын акыл-эсинин, аң-сезиминин абалын билдирет. Байыркы маанисин карасак толугу менен абстрактуу мааниде болуп адамдын өзүнө-өзү жасаган, туюмунда өзү пайда болгон жакшы сезим болсо, азыркы кыргыз тилинде мезгилдин өтүшү менен ал маани сырттан таасир берүү аркылуу пайда болгон акыл-эстин, аң-сезимдин абалын туюндурат. Байыркы оң маани, терс мааниде кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгүндө 3. Өтмө маани деп берилип жүргөнүн жакын деп ойлойбуз.

3. **Өңі.**

ЫБ: *Өзлүк ат* ***өң*** *йерде арып оңуп туру калмыш – Минген ат* ***башка*** *жерде арып, оңуп туруп калыптыр*.

öŋi || uzak, ayrılmış || eşsiz, benzersiz; || özel, belirli; || mülhit, doğru inançtan sapmış, yanlış, sahte; || olumsuz; || (bulunma hâliyle birlikte sontakı olarak) (… -dan) başka, (… -nın) dışında, bir yana, olmadan (Skt. vinā'nın da eş değeri); || farklı, başka, değişik, değişmiş; || ayrılmış; || mükemmel, olağanüstü || yabancı; || başka bir kişi, diğer kişi; || fark; || (ön fiil olarak) uzaklaşma, ayrılma, hazır bulunmayış (Wilkens, 2021 535-б.)

Кыргыз тилинде ***өңгө*** *– башка, бөлөк, өзгө*. Мис: *өңгө жалган, өлүм ак*. (КТС 355-бет)

Кыргыз тилинде сөз маанисинин тарышы жана тарыхый формасынын өзгөрүшү байкалат.

4. **Йабыз**

ЫБ: *Кийик оглы мен. Отсуз субсуз калты уйын? Нечүк йорыйун? Тир. Анча билиңлер:* ***Йабыз ол****. - Кийик баласымын (Чаарчыкмын) Отсуз, суусуз кантип жашаймын? Кантип жүрөм? дейт.*

Ушундайча билгиле: (бул төлгө) ***жаман.***

Yavız || berbat, iğrenç, çirkin, fena, kötü, düşük değerli, sefil || çok; || sıkıntılı, üzgün; || tatsızlık, yavanlık, kötülük; || kötü taraf, kötü bakış açısı; || kötü durum; || sefil kişi

yavazta yavaz || çok kötü, kötünün kötüsü

yavız artak || bozulmuş

yavız yaman || kötü ж.б. (Wilkens, 2021 877-878-бб.)

Йабыз сөзүнүн кыргыз тилиндеги эквиваленти *жапыз / жапыс. 1. Бийиктиги жагынан ортодон төмөн, бою жагынан жапалдаш. 2. Көтөрүңкү эмес, катуу эмес, жай, акырын (үн) (КТС, 2011 512-б)*

Азыркы семантикалык мааниси менен салыштыра келсек, маанисинин кеңейгенин байыркы лексикалык маанисинен айырмаланып оң коннотацияга өткөнүн байкоого болот.

Себеби кыргыз тилиндеги жапыз / жапыс сөзү жандуу-жансыз заттарга карата айтыла берет. *Жапыз үй, бою жапыз дарак* ж.б.у.с. а э. Адамдардын физикалык боюн туюндурууда жапалдаш сөзү колдонулат. БТдө анын ичинде Байыркы угурчада *йабыз* сөзү адамзаттын ар кандай абалын сүрөттөөгө колдонулган. О.э. ырк битигдеги биринчи мааниси "*жаман, начар*" (Caferoğlu, 2015 278-б.)

***5.* Үрүң.**

ЫБ: *Үрүң эсри тоган куш мен. Чынтан ыгая үзе олурупан меңилейүр мен. Анча билиңлер:Эдгү ол. – Ак темгилдүү шумкар кушмун. Сандал жыгачынын үстүндө олтуруп жыргаймын (бактылуумун). Ушундайча билгиле: Жакшы (төлгө)*

yürüŋ || beyaz, ak, aydın; || beyaz şey (sperm, döl = erkeklerin üreme özü)

ürüŋ (ä)sri erk(ä)k buzagu (r) || beyaz benekli erkek dana

ürüŋ ing(ä)n || beyaz dişi deve, beyaz daylak deve

ürüŋ köpük || beyaz köpük, beyaz salya (deve)

yürüŋ arıg bulıt || beyaz ve arı bulut (Wilkens, 2021 925-б.)

үрөң-бараң – 1. Түрдүү түстө болуу (түпкү маани) 2. Өтм. Көз байланган кез, эртең мененки мунарык. (Карасаев, 1996 748-б.)

үрүл –боз мунарык таң агараардагы, түн кирердеги күңүрт жарык. Үрүл жарык. (КТС, 671-бет)

үрүң же йүрүң байыркы түркчөдө *активдүү "ак", "күмүш өң", "күмүш"* өңүн туюндурууда активдүү колдонулган.(Усеев, 2010 42-б.) *Үрөң-бараң* кош сөзү жана *үрүл* сөзү кыргыз тилинде табиятка гана тиешелүү өндү туюндурат. Эгерде түпкү мааниси түрдүү түстө болууну чагылдырса, үрөң-бараң көбүрөөк кечке маал күн горизонтго толугу менен батып, бирок караңгы боло элек мезгил. Күндүзгү жарыктан кийин ал жарык ак түскө анчалык жакындай бербейт, түрдүү түс бериши мүмкүн. А.э. караңгыдан кийин күндүн чыгуу мезгилиндеги жарык көбүрөөк "*жарык, ак*" түс менен ассоциацияланат. Демек, байыркы *үрүң* же *йүрүң* тыбыштык жактан *үрөңдө* сактатса да, ак өңдүн берилиш даражасы жагынан *үрүл* сөзү менен көбүрөөк берилет. Бирок үрүл сөзү дайыма эле таңкы же кечке маалкы жарыкты эмес, негизи эле

6. Йылкы

ЫБ: *йаш от үнди, йылкыка кишике едгү болты тир – жаш от чыкты, жаныбарларга, кишилерге (адамдарга) жакшы болду дейт.*

yılkı || yılkı, hayvan; || yük hayvanı; || sığır

yılkı ažunı || hayvan varlığı

yılkı ažunıntakı || hayvan varlığındaki

yılkıčı kız || çoban kız

yılkıčı oglan || genç erkek çoban (Wilkens, 2021 899-б.)

"Йылкы" түрк тилиндеги эң эски байыркы лексемалардын бирөөсү. Байыркы жазма эстеликтериндеги маанилерине караганда колго багылган ат, кой, уй сыяктуу бодо (чоң баш) малдын жалпы аталышы болуп колдонулган. А.э. ат – ат, йунт, адгыр, би, кулун ж.б. аталыштар менен туюндурулган.Түрк тилдеринде фонетикалык жана маанилик өзгөрүүгө учураган: Кыргыз тилинде бул сөздүн конкреттүү үй жаныбарынын жалпы аталышын берип, маанисинин тарышы бар. (й>ж) *Жылкы* деп жалпы аттардын аталышы. А.э. түркия түркчөсүндө жапайы аттардын үйүрү маанисинде колдонулат.

7. Калы-

ЫБ: *Тоган кушун тырңакы үгүшүпен калыйу бармиш, табышкан териси үңүшүпен йүгүрү бармиш - Шумкар тырмактары жулунган бойдон учуп кетиптир, коён териси сыйрылган бойдон чуркап кетиптир.*

kalı- ~ || uçmak, süzülmek (s./bk. Mo. qali-)

kalımıš bulıt || yükselmiş bulut

k(a)lıyu b(a)r- (r) || uçarak gitmek

kalıyu kalaŋur- || (kalp) sevinçten havaya zıplamak

kalıyu käl- || uçarak gelmek
kalıyu uča käl- || uçarak gelmek (Wilkens, 2021 321-б.)

Бул сөздүн азыркы кыргыз тилиндеги эквиваленти *калкы-*: 1. Суу же башка суюк нерсенин үстүндө чөкпөй сүзүп жүрүү, калкылдап турган абалда болуу 2. Канаттарын ирмебей, күүлөбөй учуу, каалгып учуу. 3. Өтм. Жай, билинер-билинбес болуп жылуу. *Асмандагы калкыган ай.* 4. Термелип, көйкөлүп туруу 5. Леп-леп эткен мелүүн жел жүрүү. 6. Өтм. Ойго батып, санаага кыялга чөмүлүү.

Кыргыз тилиндеги маанилерине карасак байыркы маани 2. Маанисинде сакталган, бирок маанинин тарышы байкалат.

8. **Эмгек**

Байыркы уйгурчада “эмгек” деген сөздүн мааниси “квйналуу, азап, азап тартуу” (Wilkens, 2021 104-б.); (Caferoğlu, 2015 71-б.)

Кыргыз тилиндеги азыркы мааниси: 1. Акыл-эстин, күч-кубаттын жумшалышы аркылуу белгилүү максатка ылайык жүргүзүлгөн иш аракети, жумуш, адамдын ишмердүүлүксапатынын белгиси. Мис: *Эмгек – эрдин көркү, эр – элдин көркү.* (КТС, 2015 849-б.)

Жыйынтык

Жогоруда изилдөөгө алынган сөздөрдүн баштапкы тарыхый жана учурдагы кыргыз тилиндеги маанилерин салыштыра келе мындай жыйынтык чыгарсак болот; Сөздөр тарыхый өзгөрүү процессте өзгөрүүгө кабылган. Бул мыйзамченемдүү кубулуш деп айта алабыз.

Изилдөөгө алынган сөздөрдүн бири маанилик жактан абстрактуу мааниге өтсө, бири конкреттүү мааниге (*йылкы* сөзү) өткөн. Ошондой эле оң мааниден терс мааниге өткөн мисалдар да кездешет: (*маңги, эмгек* сөзү).

Айрым бир сөздөрдүн лексикада активдүү колдонулбаса да, байыркы маанисин жоготпой фразеологизмдерде колдонулганы байкалат (*ырк, үрүң сөзү*).

Демек канча мезгил өтсө дагы тарыхый тилдик маалыматтардын азыркы кыргыз тили менен бекем байланышта деп айта алабыз.

Түрк элдерин жана тилдеринин тарыхый эволюциясын иликтөөдө алардын ар түрдүү кырдаалдагы турмушуна ылайык, тилдин башка фонетикалык же грамматикалык аспектилерине караганда тез өзгөөрүүлөргө дуушар болуучу лексикалык, семантикалык катмарларды, топторду үйрөнүү жана эске алуу бир топ маанилүү.

Колдонулган адабияттар

1. Akar, A. (2005) Türk Dili Tarihi.İstanbul.
2. Caferoğlu, A. (2015) Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü. Ankara.
3. Eraslan, K. (2012) Eski Uygur Türkçesi Grameri. Ankara.
4. Ercilasun, A.B. (2004). Türk Dili Tarihi. Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla. Akçağ, Ankara.
5. Şen, S. (2020) Eski Uygur Türkçesi Dersleri. İstanbul.
6. Sir Gerard Clauson, (1972) An Etymological Dictionary Of Pre Thirteenth Century Turkish. London.
7. Tekin, T. (2012) Irk Bitig. Ankara.
8. Wilkens, J. Eski Uygurcanın El Sözlüğü. Eski Uygurca – Almanca – Türkçe. Göttingen/
9. Абдувалиев И., Акматалиев А. Ж.б. (2011) Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү I, II. Бишкек.
10. Карасаев Хусаин, (1996) Камус наама. Бишкек.
11. Сейдакматов К., (1988) Кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгү. Фрунзе.
12. Усеев Нурдин, (2010) Сөз сырлары: тарыхый лексикологияга кириш. Бишкек.

MAHTUMKULU'NUN ŞİİRLERİNDEKİ STANDART TÜRKMEN TÜRKÇESİNDE KULLANILMAYAN EKLER

Tuna BEŞEN DELİCE
Doç. Dr.
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü
Afyonkarahisar/TÜRKİYE
tunabesen@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9216-4210

ÖZET

Türkmenler ve Türk dünyası için en önemli edebî şahsiyetlerden biri olan Mahtumkulu, yalnız şair olma vasfıyla değil; şiirlerinde verdiği mesajlarla dağılmış Türkmen boylarının birlik ve beraberliğini sağlamış olan manevi bir liderdir. Bununla birlikte Mahtumkulu, kendi halkının diliyle yazarak hem Türkmen Türkçesi edebî dilinin ilk örneklerini vermiş hem de çağdaş Türkmen yazı dilinin temellerini atmıştır.

Mahtumkulu'nun şiirlerinde karışık bir gramer yapısı hâkimdir. Bunun bir sebebi, şairin orijinal divanının bir kısmının talancılar tarafından yok edilmiş olması ve bir kısmının da doğal afetlerde kaybolması dolayısıyla eldeki eserlerin derleme yoluyla toplanmış olmasıdır. Şairin eğitim dilinin Çağatay Türkçesi olmasının da bu durumda payı büyüktür.

Standart Türkmen Türkçesinin dil kuralları temel olarak Teke ve Yomut ağızları esas alınarak belirlenmiştir. Göklen boyuna mensup Mahtumkulu'nun şiirlerindeki standart dilden farklı gramer yapıları, bize hem ağız farklılıkları hem de Kıpçak ve Karluk dil özelliklerinin Türkmen Türkçesine yansımaları hakkında bilgi verecektir.

Bu çalışma, standart Türkmen Türkçesindeki gramer yapılarıyla Mahtumkulu Divanı'nda tespit edilen gramer yapılarının karşılaştırılması suretiyle 18.-19. yy. Türkmencesinin günümüz Türkmencesinden farklarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Örneklem alanımızı *Mahtumkulu Divanı*'ndaki şiirler ve Türkmence gramer çalışmaları oluşturacaktır. Şiirler, Oğuz Türkçesinden farklı ses özellikleri ile isim ve fiil işletme ekleri bakımından incelenecek, diğer farklılıklar çalışma dışı bırakılacaktır. Geçmişten günümüze değişen dili incelerken başvurulacak art zamanlı yöntemin yanı sıra, diğer Oğuz lehçelerinden farklı yönlerin tespiti için eş zamanlı ve karşılaştırmalı yönteme de başvurulacaktır.

Anahtar kelimeler: Mahtumkulu, Standart Türkmen Türkçesi, Karşılaştırmalı gramer.

Affıxes in Mahtumkulu's Poems That are Not Used in Standard Turkmen Turkish

ABSTRACT

Mahtumkulu, one of the most important literary figures for Turkmens and the Turkic world, is not only a poet but also a spiritual leader who ensured the unity and solidarity of the scattered Turkmen tribes with the messages he gave in his poems. In addition, Mahtumkulu, by writing in the language of his own people, both gave the first examples of Turkmen Turkish literary language and laid the foundations of modern Turkmen written language.

Mahtumkulu's poems are characterized by a complex grammatical structure. One reason for this is that some of the poet's original divan was destroyed by plunderers and some of it was lost in natural disasters, so the available works were collected through compilation. The fact that the poet's medium of instruction was Chagatai Turkish also plays a major role in this situation.

The linguistic rules of standard Turkmen Turkish are based on Teke and Yomut dialects. The grammatical structures different from the standard language in the poems of Mahtumkulu, who belongs to the Goklen tribe, will give us information about both dialectal differences and the reflections of Kipchak and Karluk language features in Turkmen Turkish.

This study aims to reveal the differences of 18th-19th century Turkmen from today's Turkmen by comparing the grammatical structures in standard Turkmen Turkish with the grammatical structures found in Mahtumkulu Divan. Our sample area will consist of the poems in Mahtumkulu Divan and Turkmen grammar studies. The poems will be analyzed in terms of sound features different from Oghuz Turkish and noun and verb operating suffixes, and other differences will be excluded from the study. In addition to the diachronic method to be used while examining the changing language from past to present, simultaneous and comparative methods will be used to determine the different aspects from other Oghuz dialects.

Keywords: Mahtumkulu, Standard Turkmen Turkish, Comparative grammar.

GİRİŞ

Mahtumkulu, Türkmenlerin diliyle yazdığı şiirlerinde birlik beraberlik mesajları vermiş; zalime karşı mazlumun yanında durmuş, yaşadığı zamanın yanlışlarını korkusuzca eleştirmiştir. Mahtumkulu, bu duruşu ve dünya görüşünü yansıttığı şiirleriyle Türkmenler ve dönemin diğer Türk halkları tarafından çok sevilmiş ve şiirleri önce Türkistan'da sonra dünyada tanınmıştır. Şiirlerini Türkmenlerin diliyle yazdığı için bu şiirler, Türkmen yazı dilinin ilk örnekleri olarak kabul edilmiştir.

18. yy şairi olan Mahtumkulu ve çağdaşı olan Türkmen şairler, eğitim dilleri Çağatay Türkçesi olduğu için eserlerini de bu dille yazmışlardır. Mahtumkulu ise bu geleneğin dışına çıkıp kendi diliyle eserler vermiştir. Bununla birlikte aruz ölçüsüyle yazdıklarından daha fazla hece ölçüsüyle de şiirler yazmıştır. Mahtumkulu'nun şiirleri, hem içerik hem de yapısı dolayısıyla Türkmen halkı tarafından sevilmiş ve sürekli okunarak dilden dile hem Türkmenler hem de Türkistan coğrafyasındaki diğer Türk halkları arasında yayılmıştır.

Mahtumkulu'nun bugüne kadar yayınlanmış olan eserleri, derlemedir. Şairin yazdığı divanın bir kısmı Mahtumkulu hayattayken talancılar tarafından yok edilmiş ve bir kısmı da doğal afetler yüzünden kaybolmuştur. Şair, şiirlerinde eserlerinin nasıl kaybolduğu bilgisi vermektedir (Beşen Delice, 2017:100):

Yazan kitaplarım sile aldırıp,	Yazdığım kitapları sele kaptırıp,
Gözlerim ızında giryan eyledi.	Gözlerim ardında giryan eyledi.
Bäş yılda bir kitap eden işimiz,	Beş yılda bir kitap olan işimiz,
Gızılbaşlar alıp, veyran eyledi	Kızılbaşlar alıp viran eyledi.
(Aşırov 1984: 11)	

Şairin orijinal divanının günümüze ulaşamaması ve eldeki divanın derleme yoluyla hazırlanmış olması dolayısıyla *Mahtumkulu Divanı*, karışık dilli bir eser niteliğindedir (Kara 1998: 132). Bununla birlikte *Mahtumkulu Divanı* olarak basılan ve içindeki şiir sayısının sürekli arttığı bu eser için Yusuf Azmun, yanlış istinsah edilmiş şiirlerin, halk ozanlarının bazı türkülerinin ve halk arasında yaygın bilinen bazı şiirlerin divana alındığını iddia eder. Ayrıca, hatalı olan nüshalardan alınan şiirlerin de günümüz Türkmencesiyle verildiğini, bu durumun metin kargaşası yarattığını ve bir de şaire ait olamayn şiirlerin de esere alınması dolayısıyla durumun iyice karmaşıklaştığını belirtir (Azemoun b 2012: 12).

Azmun'un iki bölümden oluşan makalesinin (Azemoun a/b 2012) konusu olan bu iddiası dolayısıyla çalışmamızın sonuçları, tartışmalı bir hâl alacaksa da Mahtumkulu'nun şiirleri olarak verilen eserlerin dilbilgisel yapısının çözümlenmesi, bu şiirlerin dil yapısının ortaya konması ve böylece şiirlerin derlendiği bölge ile şairin -ve belki de Mahtumkulu'na ait olmayan şiirlerin şairlerinin- dil kullanımı ile ilgili bilgilere ulaşılması için gereklidir. Çalışmada standart Türkmen Türkçesi çıkış noktası olarak alınarak *Mahtumkulu Divanı* olarak basılan iki çalışmadaki şiirlerde geçen işletme eklerinin durumu ortaya konacaktır. Standart dilden farklı kullanımlar ve bu kullanımların hangi lehçe kolunda veya hangi Türkmen ağzında olduğu belirlenerek bu şiirlerin dili ile ilgili çıkarımlarda bulunulacaktır. Eserin 18. yy. eseri olması dolayısıyla art zamanlı karşılaştırmalı yöntemle *Magtymguly Eserler Ýygyndysy* (MEY) (Aşyrow, 2012) ve *Magtymguly* (M) (Garryýew, 1959) adlı divanlar incelenmiş ve standart Türkmen Türkçesinden farklı olan işletme ekleri tespit edilmiştir. Ekler, isme ve fiile getirilen işletme ekleri olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Türkmen Türkçesinin Genel Dil Özellikleri

Türkmen Türkçesi; Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Gagavuz Türkçesi ile birlikte Oğuz grubu lehçelerinden biridir, ancak bir çok özelliğiyle kendi grubundaki diğer Oğuz lehçelerinden farklılaşır. Bu farklılığın en önemli sebebi olarak Türkmenlerin yaşadığı coğrafya gösterilebilir. Diğer Oğuz boyları Moğolların önünden kaçarak İran ve Anadolu sahaları boyunca yerleşirken Türkmenler Hazar Denizi'nin doğusunda; Kıpçak, Karluk ve bugünkü İran sınırı boyunca yerleşen topraklarda dağınık bir şekilde yaşamışlardır. Eğitim alamak isteyen Türkmenler, genel olarak Hive, Buhara, Semerkant, Taşkent gibi kültür merkezlerine gitmişler ve buralardaki merdreselerde Çağatay Türkçesi ile eğitim almışlardır. Bu nedenle Türkmenlerin Klasik Edebiyat eserlerinin çoğu Çağatay Türkçesiyle yazılmıştır. Halkın konuşma dili de yine Çağatay ve Kıpçak Türkçesi etkisinde gelişmiştir. Tabii bütün Türkmenlerin aynı şekilde konuştuğunu söylemek mümkün değil; ancak, yazı dili için temel alınan Teke ve Yomut ağızlarında bu farklı özelliklerin olduğu görülmektedir. Oğuz grubu lehçeleri *ol-* derken Türkmenler *bol-* der. Oğuzlar *var-, ver-, var* derken

Türkmenler *bar-, ber-, bar /ba:r/* der. Buna karşılık Oğuz lehçelerinin ayırt edici ses özelliği olan sözcük başı *k-* > *g* (ET *kel-* > Tkm *gel-*, ET *ḳız* > Tkm *ġız*); *t-* > *d-* (ET *til* > Tkm *dil*) değişimi ve ek başlarındaki *-g-* sesinin düşmesi (ET ilgerü > Tkm ileri) Türkmen Türkçesinde de görülür. Bunlardan da önemlisi asli uzun ünlüleri en iyi ve sistematik şekilde korumuş olan Türk lehçesidir. Kaynaştırma ünsüzü *y* sesinin kullanılmaması ve tarihsel süreçte büzülme ve kaynaşma ses olayları dolayısıyla ortaya çıkan dolaylı uzun ünlüler de Türkmen Türkçesinin Oğuz grubundan farklı özelliklerindendir.

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

Mahtumkulu'nun Şiirlerinde Kullanılan İşletme Ekleri

İsme Getirilen İşletme Ekleri

Mahtumkulu'nun şiirlerinde kullanılan isim işletme eklerinin önemli bir kısmı standart Türkmen Türkçesinde olduğu gibidir. Taranan şiirlerde isim işletme eklerinin çok az bir kısmında farklılıklar tespit edilmiştir.

Çokluk Ekleri

Mahtumkulu'nun şiirlerinde çokluk eklerinde bir fark yoktur; standart Türkmen Türkçesindeki gibi *-lAr* olarak kullanılır (Azımov, 1960: 161).

*Haýbatyndan dag**lar**-daş**lar** gapyşar,*
*Öli turup, diri**ler**e ýapyşar*, (M: 5)

Hâl Ekleri

Türkmen Türkçesinin en önemli özelliklerinden biri olan dolaylı uzun ünlüler, standart Türkmen Türkçesinde ilgi, belirtme ve yönelme hâli eklerinin ünlü ile biten isimlere getirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır: *oba+nyň* > *oba:nyň* "köyün, *oba+ny* > *oba:ny* "köyü", *oba+ a* > *oba:* "köye"; *ülke+niň* > *ülkä:niň* "ülkenin", *ülke+ni* > *ülkäni* "ülkeyi", *ülke+e*> *ülkä*: "ülkeye". Örneklerden de anlaşıldığı gibi belirtme ve yönelme hâli eki, ünlüyle biten isme eklenirken araya kaynaştırma ünsüzü *y* getirilmez.

Belirtme hâli eki Türkiye Türkçesi dışındaki birçok lehçede ve Türkmen Türkçesinde ünlü ile biten isimlere *+nI* şeklinde gelir (Söýegow, 1999: 67). Kaynaştırma ünsüzü Türkmen Türkçesinde kullanılmadığı için de sondaki ünlüler yönelme hâli eki getirildiğinde *a* ve *ı* > *a:, e* ve *i* > *ä* şeklinde değişir. İlgi ve belirtme hâli ekleri ünlüyle biten isimlere getirildiğinde ise sözcük sonunda *a*> *a:, e* > *ä:, ı* >*ı:, i* > *i:* ses değişimleri olur.

İlgi Hâli

Standart Türkmen Türkçesinde ilgi hâli çekimi, ünsüzle biten isimlerden sonra *+Iň /+Uň*, ünlü ile biten isimlerden sonra -sondaki ünlüyü de uzatarak- *+nIň/ +nUň* ekiyle yapılır. Mahtumkulunun şiirlerinde bu eklerin yanı sıra ünsüzle biten isimlerden sonra da *+nIň/ +nUň* eklerinin getirildiği görülmüştür. Bu kullanıma Çağatay Türkçesi (Argunşah, 2020: 143) ve bu tarihî lehçenin günümüzdeki temsilcisi olan Özbek Türkçesinde de (Coşkun, 2000: 75) rastlanır. Ayrıca Türkmen Türkçesi ağızlarından Stavropol Türkmenlerinin ağzında da bu kullanım görülmektedir: *garıbıñ-ġarıpnıñ* "garibin", *siziñ-sizniñ* (Nartıyev, 1994: 134).

*Seýil kylyp geler boldy Remezan**yň** aýyda,* (MYE: 60)
*Her ülkä**niň** häkim äri bolmasa.* (M: 46)
*Goç ýigit**niň** goludan gaçdy bu gün, gör, gylyjy,* (MYE: 55)
*Olar**nyň** jaýynda menem kän bolsam.* (MYE: 92)

Standart Türkmen Türkçesinde diğer Oğuz Türkçesi grubu lehçelerinden farklı olarak *men* ve *biz* zamirlerinden sonra gelen ilgi eki, benzeşmeye uğramaz ve diğer lehçelerdeki gibi *+iň* şeklinde görülür. Şiirlerde ise her iki şekilde de kullanımlara rastlanmıştır.

*Hiç uýalmaz, handan kylar, gorkmaz men**iň** nazarymdan.* (MYE: 106)
*Bäş gün biz**iň** bilen gül ýar oýnaşar.* (MYE: 162)
*Men**im** deý özün derde,* (MYE: 134)
*Eger ki meýl etse ýar biz**im** sary.* (MYE: 183)

Belirtme Hâli

Standart Türkmen Türkçesinde belirtme hâli çekimi, ünsüz ile biten isimlere *-I,* ünlü ile biten isimlere *-nI* olarak getirilir. Mahtumkulu'nun şiirlerinde bu eklerin yanı sıra ünsüzle biten isimlerden sonra belirtme hâli çekimi işaretçisi olarak *-nI* (Divanın birinde *-I,* diğerinde *-nI* olarak tespit edilmiştir.), 3. şahıs iyelik çekimli isimlerden sonra *-n* eki görülür. Bazı örneklerde ise ölçüyü bozmamak için belirtme hâli ekinin kullanılmadığı tespit edilmiştir.

*Ýa ymam Alyýa bagyşla biz**i**.* (MYE: 76)
*Ýüreginden owaz eýlär, goşup oňa sazyn**y**.* (MYE: 105)
*Dem çekedir aždarha**ny** ýuwtmaga.* (MYE: 303)
*Ýetmiş ýaşap, ýat etmezler toba**ny**,* (MYE: 303)
*Hak yşykdyr biz**ni** goýan közlere*, (M: 34)
*Yşk dagy**n** asdylar gögüň boýnundan,* (MYE: 94)
*Merdiň sözü**n** bawer kylmaz,* (MYE: 265)
*Ärniň hyzmaty**n** bitiren,* (MYE: 181)
Erte garnyň doldurarlar ataşdan, (MYE: 470)

Yönelme Hâli

Mahtumkulunun şiirlerinde ise yönelme hâli eki olarak *+A* ekinin yanı sıra *+gA*'nin de kullanıldığı görülür. *+gA,* farklı fonetik şekilleriyle olsa da, Kıpçak ve Karluk grubu lehçelerinde kullanılan yönelme hâli ekidir. Standart Türkmen Türkçesinde *+gA* eki kullanılmaz. Bununla birlikte Kıpçak ağızlarının alt kollarından olan Dörtgül ve Çärcev ağızlarında (*uka:-uvḳıġa* "uykuya", *guya:-ḳuyıġa* "kuyuya") ve Stavropol Türkmenlerinin ağzında (*bize-bizge* "bize", *oba:-obaġa* "köye", *kişä:-kişige* "adama") bu ekin kullanıldığı görülmektedir (Nartıyev, 1994: 134-135). Standart Türkmen Türkçesinde *+A* eki kullanıldığında ise ünlü ile biten isimden sonra "kaynaştırma ünsüzü" kullanılmaz. Mahtumkulu'nun şiirlerinde ise hem ikincil uzunluklu hem de -az sayıda örnekte de olsa- kaynaştırma ünsüzüyle yapılan yönelme hâli çekimlerine rastlanır.

*Kenar**a** çykdylar suwdan balyklar,* (MYE: 20)
*At aýagn**a** galar ýegsan*, (MYE: 15)
*Dogry bakmazlar jullu**ýa***, (M: 44)
*Eý-ä, dostlar, ell**ä** ýetişdi salym*. (MYE: 74)
*Alty aýlyk ýol**a** – Käb**ä** gidenler*, (MYE: 74)

Mahtumkulu'nun şiirlerinde *-gA* eki ile çekimlenmiş örnek de oldukça fazladır.

*Kuýaşymy bent kylyp, dünýä**ge** zar etdiň meni*, (MYE: 61)
*Ol Isa**ga** bagyş kylmaý, namarda har etdiň meni.* (MYE: 63)
*Akyban, derýa**ga** döndi, möwç urup gözler ýaşy,* (MYE: 64)
*Duşmany**ga** dostuň etdiň giriftar,* (MYE: 76)
*Gyş hem gelse, ýyglap geçer halym**ga**.* (M: 34)
*Düşdi başym**ga** ki, dostlar, beýle bir ahyrzaman*, (MYE: 54)
*Gyş pasly**ga** öwrülibän, gitdi ol pasly-bahar,* (MYE: 54)
*Nä**ge** hyýal etsem, ele getirdim*, (MYE: 13)

Bulunma Hâli

Standart Türkmen Türkçesindeki kullanımla aynıdır. Bulunma hâli *+dA* ekiyle yapılır (Söýegow, 1999: 70). Ötümsüz ünsüzle kullanımına rastlanmamıştır.

*Ady Günden meşhur olmuş älem**de***, (MYE: 77)
*Aşyklar**da** söndi ataş, perwana**da** ne günä?* (MYE: 121)
*Seýil kylyp geler boldy Remezanyň aýy**da**,* (MYE: 60)

Ayrılma Hâli

Şiirlerde de standart Türkmen Türkçesindeki *+dAn* eki kullanılmaktadır (Söyegov, 1999: 72). Ötümsüz ünsüzle kullanımı yoktur.

*Zülpi gara**dan** aýryldym.* (MYE: 154)
*Mekge**den** çykdy bir gözel,* (MYE: 211)
*Gopdy Aý, Gün ýerin**den**, galdy kyýamat aýaga,* (MYE: 128)

*Goç ýigitniň golu**dan** gaçdy bu gün, gör, gylyjy,* (MYE: 55)

Vasıta Hâli

Standart Türkmen Türkçesinde vasıta işlevini *bilen* edatı yerine getirmektedir ve bu edat henüz ekleşmediği için Oğuz grubunda kullanılan *-lA* eki Türkmen Türkçesinde kullanılmamaktadır. Buna karşılık Mahtumkulu'nun şiirlerinde az sayıda örnekte de olsa *-lA* ekine rastlanmıştır.

*Buýurdy dört at**la**: «Eltip tabşyryň*" (MYE: 13)

*Diýerdi ýar: Men aşygym öz elim-**le** katl edem* (MYE: 14).

İyelik Ekleri

Standart Türkmen Türkçesindeki iyelik çekimi, genel olarak diğer Oğuz Türkçesinde olduğu gibidir. Yalnız 1. ve 2. teklik ve çokluk şahıs ekleri, ünlü ile biten isimlere getirildiğinde sondaki ünlüyü uzatır. Ayrıca 2. şahısları bildiren iyelik eklerinin *+Iň/ +Uň* ve *+IňIz/ +UňIz* şeklinde nazal *n*'li olduğu görülür (Kara, 2005: 99). Mahtumkulu'nun şiirlerinde de genel olarak aynı eklerin kullanıldığı görülür.

*Bardy hal**ym** ölümge,* (MYE: 134)

*Aç, roý**uň**y göreý diýsem,* (MYE: 135)

*Göz**i** düşmez bir dogana.* (MYE: 143)

*Magtymguly, ýok bu sözüň hata**sy***, (MYE: 32)

*Bir-bire bakmakdan doýmaz göz**ümiz**,* (MYE: 179)

*On bir ymam gol**uňyz**dan goldarlar,* (MYE: 28)

*Az galypdyr Aý-Gün**üňiz** batmaga.* (MYE: 303)

*Lallaryň men söz**i** idim*, (MYE: 81)

Mahtumkulu'nun şiirlerinde standart Türkmen Türkçesinden farklı olarak iyelik çekimli ve sonu ünsüzle biten isimlerden sonra hâl eki getirildiğinde aradaki zamir n'sinin düşürüldüğü örnekler oldukça fazladır. Bununla birlikte aynı durumdaki birçok sözcükte 3. şahıs iyelik ekinin düşürüldüğü ya da 1 ve 2. çokluk iyelik eklerinin bağlantı ünlüsünün eksiltildiği tespit edilmiştir.

*Il-güni bolmasa şalar tagt**ydan** düşer gider,* (MYE: 44)

*Seýil kylyp geler boldy Remezanyň aý**yda**,* (MYE: 60)

Hak gullugna ýokdur zerre mejalym. (MYE: 74)

At aýagna galar ýegsan, (MYE: 15)

Ärniň hyzmatyn bitiren, (MYE: 181)

Musulmany goýma, kapyr horlugna, (MYE: 18)

*Aýyrdyň, aglaýyp galdy ýarlar**myz**,/ Pelege ýetendir tartan zarlar**myz**,/ Adamlar asylgy duryar darlar**ňyz**,* (MYE: 31)

*Giden**miz** ýok alty bile, bäş bile,* (MYE: 37)

İsmin Yüklem Durumu Ekleri / Ek-Fiil

Standart Türkmen Türkçesinde ismin yüklem görevinde kullanılmasını sağlayan ek-fiil yapısı, Oğuz grubu lehçelerinden büyük oranda farklıdır. Standart dilde ek-fiilin *i-* şekli yoktur. Ancak ek-fiilin duyulan geçmiş zaman çekimi için *(i-)-mIş* yapısının yanı sıra Çağatay ve Kıpçak Türkçesi ve onların günümüzdeki devamı olan lehçelerde kullanılan *eken* yapısı standart Türkmen Türkçesinde yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Bu durumda Türkmen Türkçesinde bugün *i-* yapısı yoksa da *eken* yapısı içinde *e-* ek-fiilinin kullanıldığını söylemek mümkündür. Mahtumkulu'nun şiirlerinde ise ek-fiilin *eken* şeklinin yanı sıra *er-* ve *i-* şekillerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Bugün genel olarak Çağatay ve Kıpçak grubu lehçelerinde kullanılan ve ek-fiilin olumsuz çekimini yapmaya yarayan "değil" anlamındaki *emes*, standart Türkmen Türkçesinde hiç kullanılmazken Mahtumkulu'nun şiirlerinde *imes* şeklinde görülmmüştür.

*Niçe dostlar bilen seýranda **eken**,* (M: 158)

*Diýdigim galat **imesdir**, meger, behiştdir jaýyň,* (MYE: 52)

*Jaý **imesdir** eglenmäge, durmaga*, (M: 40)

*Syrdaş **imes** pelek-döwran,* (MYE: 35)

*Aklym gysga **erdi**, käsäm gaýnady,* (MYE: 65)

*Pelek, idär **idim**, sen duçar bolduň,* (MYE: 40)

Ýok ***imiş*** *bu eşýada heman Senden bihabar.* (MYE: 99)

Standart Türkmen Türkçesinde *ise* yapısı, hem ismin üzerinde hem de fiillerin birleşik zaman çekiminde *bolsa* olarak kullanılırken (*mugallym bolsa* "öğretmen ise, *gelen bolsa* "gelmişse") Mahtumkulu'nun şiirlerinde ek-fiilin *ise* şekli tespit edilmiştir.

Eger ki hiç ***isem****, sana geler men, / Höşk ustuhan* ***isem****, gana geler men, / Murda set sal* ***isem****, jana geler men,* (MYE: 172)

Standart Türkmen Türkçesinde ek-fiilin geniş zaman çekiminin şahıs çekimi, iki farklı şekilde yapılır. Birinde şahıs işaretçisi zamirlerdir, isim üzerine şahıs bildiren ek getirilmez: *men çaga* "çocuğum", *sen çaga* "çocuksun", *ol çaga(dyr)* "çocuk", *biz çaga* "çocuğuz", *siz çaga* "çocuksunuz", *olar çaga* "çocuklar". Şahıs eki, yalnız ismin üzerine eklenen *+dIr/ +dUr* ekinden sonra getirilebilir: *çagadyryn* "çocuğum", *çagadyrsyň* "çocuksun", *çagadyr* "çocuk", *çagadyrys* "çocuğuz", *çagadyrsyňyz* "çocuksunuz", *çagadyr(lar)* "çocuklar". Mahtumkulu'nun şiirlerinde bu kullanımlardan yalnız 3. şahıs çekimine rastlanmaktadır. Ek-fiilin diğer şahıs çekimleri ise genelde isimden sonra şahıs zamiri getirilerek yapılmaktadır. Bunun yanı sıra ek-fiil 1. teklik şahıs çekiminin -günümüzde Azerbaycan Türkçesinde kullanılan- *-Am* ekiyle yapıldığı tespit edilmiştir.

«Öwliýä ***men****» diýip, jögi sopular* (M: 116)
Akly çaşan, bagty ýatan, bir misgin bigäne ***men****,* (MYE: 62)
Ýa ki Karun merjeni ***sen****, ýakutmy* ***sen****, dürmi* ***sen****?* (MYE: 63)
Bu gün şa ***sen****, erte geda bolar sen,* (MYE: 30)
*Garga aýdar: «Ýok****dur*** *men dek şabaza»,* (MYE: 303)
*Nadanam, zat bilmen****em****,/ Bir günäli gul men****em****,/ Sirke aýdar: «Bal men****em****»,*(MYE: 247)
*Dadyma hiç kimse ýetmez, bir ýazykly gul men****em****,* (MYE: 56)
*Il malyna, men halyma giryan****am****,*/ Gorky, umyt ortasynda haýran**am**, (MYE: 74)
*Bolsa****ýdy*** *waslyňa bir çäre kylmak.* (MYE: 172)
*Käşki soran bolsa, saça****ýdy****m dürler.* (M: 97)

Fiile Getirilen İşletme Ekleri

Şahıs Ekleri

I. Tip Şahıs Ekleri

Standart Türkmen Türkçesinde görülen geçmiş zaman, şart ve emir kipleri dışındaki şahıs çekimleri, *I. tip* ya da *zamir kökenli* şahıs ekleriyle yapılır: *geler-****in,*** *geler-****siň,*** *geler-****Ø,*** *geler-****is,*** *geler-****siňiz,*** *geler-****ler***. Mahtumkulu'nun şiirlerinde ise özellikle 1. ve 2. teklik ile 1. çokluk şahıs çekimleri, standart dildeki eklerden ziyade, ya Azerbaycan Türkçesindekilere benzer şahıs ekleriyle ya da şahıs zamirleriyle yapılmaktadır. Şahıs zamirleriyle yapılan şahıs çekimi, Oğuz grubu lehçeleri dışındakilerde görülür.

Tablo 1. I. Tip Şahıs Eklerinin Karşılaştırması

Şahıs Çekimi	Standart Türkmen Türkçesi	Mahtumkulu'nun şiirleri
1. teklik şahıs	*-In*	*-ım, -ın, -n, -Am, men*
2. teklik şahıs	*-sIñ*	*-sIñ, -ñ, sen*
3. teklik şahıs	*-Ø*	*-Ø*
1. çokluk şahıs	*-Is*	*-Is, -s, -miz*
2. çokluk şahıs	*-sIñIz*	*-sIñIz*
3. çokluk şahıs	*-Ø, -lAr*	*-Ø, -lAr*

*Paş eder****in****, habar alsaň, Azadym!* (M: 25).
*Gorkar****ym****: ýar bizi çykarar ýatdan* (M: 168)
*Gide bilme****n*** *şähriňizden – hyz-haramdan gorkar****am*** (M: 174).
*Gazanyp****syň*** *çoh günäni, sen fetdah!* (M: 120).
*Galam alyp, namany gönderdigim bilmezmi****ň****?* (M: 30).
*Bir gün duşar****syňyz*** *dowasyz derde.* (MEY: 353).
Istemez ***men*** *ol ataşy, neýleý, Hakyň permanydyr.* (MEY: 118).
Diýgil ahyr: kimiň bile gider ***sen****?* (M: 26).
*Ahyry geçer****miz*** *üstüňden biz hem.* (M: 104).

II. Tip Şahıs Ekleri

Mahtumkulu'nun şiirlerinde tespit edilen *II. tip* ya da *iyelik kökenli* şahıs eklerinin standart Türkmen Türkçesinde kullanılanlardan farklı olmadığı görülmüştür. Standart dilde görülen geçmiş zaman ve şart kipi çekiminde kullanılan II. tip şahıs ekleri şu şekildedir: *berdi-**m,** berdi-**ñ,** berdi-**Ø,** berdi-**k,** berdi-**ňiz,** berdi-**ler.*** Bu ekler, standart dilde *-ka / -kä* zarf-fiil eki üzerinde de görülür. Mahtumkulu'nun şiirlerinde bu kullanımların yanı sıra artık günümüzde kullanılmayan istek kipi eki *-A* üzerine de II. tip şahıs eklerinin getirildiği tespit edilmiştir.

*Magtymguly aldy**m** diýr sen,* (MYE: 297)

*Iýse**m**, içse**m**, hoş bolsa**m**,/ Ýatsa**m** eýwan içinde.* (M: 138)

*Säher wagty seýran edip gezerkä**m**,/.../ Ugrum bilmeý, ýoldan-ýola azarka**m**,* (M: 158).

*Gel, könlüm, nesihat bere**m***, "Gel gönlüm, nasihat verem," (MEY: 264). *Kysmat olsa, gide**m** uzak ýollara,/ .../ Haýran-mejnun bolup, çyka**m** çöllere, / Baryp, mesgen tuta**m** sizi, daglar, heý*. (MEY: 318).

*Kaýda watan tutdu**ň**, gardaş Abdylla?* (M: 200).

*Doga kylyp, döker boldu**k** ýaşymyz* (M: 4).

*Uzak, ýakyn ýola barar bolsa**ňyz.*** (M: 18).

*Müňkürler jem bolup, **ýykdy** Käbäni* (M: 115).

III. Tip Şahıs Ekleri

III. tip ya da emir kipindeki şahıs eklerinde kip ve şahıs kategorisi aynı ekte gösterilmektedir. Standart Türkmen Türkçesindeki III. tip şahıs çekimi şu şekildedir: *gel-**eýin**, gel-**Ø**, gel-**sin**, gel-**eliň** / gel-**eli**, gel-**iň**/ -gel-**seňizlä**, gel-**sinler**.* Mahtumkulu'nun şiirlerinde standart dilden farklı olarak Oğuz grubunun diğer lehçelerindeki ve Çağatay ile Kıpçak grubundaki kullanımlara benzer yapıların da olduğu görülmüştür.

Tablo 2. III. Tip Şahıs Eklerinin Karşılaştırması

Şahıs Çekimi	**Standart Türkmen Türkçesinde**	**Mahtumkulu'nun şiirlerinde**
1. teklik şahıs	*-AyIn*	*-AyIn, -AyIm, -Ay, -y, -Aymen*
2. teklik şahıs	*-Ø, -gIn/ -gUn, -sAnA*	*-Ø, -gIl/ -gUl, -gIn/ -gUn*
3. teklik şahıs	*-sIn/ -sUn*	*-sIn/ -sUn*
1. çokluk şahıs	*-AlI:ñ, -AlI*	*-AlI:ñ, -AlI*
2. çokluk şahıs	*-Iñ/ -Uñ, sAñIz-lA, sañyzla/ seňizlä*	*-Iñ/ -Uñ, -ıñız, -ıñızlar*
3. çokluk şahıs	*-sInlAr/ -sUnlAr* (Söýegow 1999: 293)	*-sInlAr/ -sUnlAr*

*El uzadyp, içe bilmen, neýl**äýin**!* (M: 29).

*Mylaýym sen bolsan, gulun bol**aýym**, /Gulagymga beren pendin al**aýym*** (M: 72).

*Ah, neýle**ý** ötürdim ýigitlik çagym* (M: 110).

*Hakdan özge çäre ýokdur, ne kyl**aýmen**, neýleýin* (M: 187).

*Hak ýoluna **bagla** biliň,* (M: 93).

*Ýykyl**gyn**, ýumrul**gyn**, loly dünýä heý!* (M: 104).

*Magtymguly, ýan**gyl**, öç**gül*** (M: 59).

*Öýde yssyg nanyn gadryn näbil**sin*** (M: 83).

*Galm**alyň** biz gyzylbaşyň horlugna* (M: 4).

*Görüş**eli** Meňli hanym* (M: 179).

*Rowaç ber**iň** ýomut, gökleň birligne* (M: 4).

*Ýalandyr, ynanma**ň**, ähdi-wepasy* (M: 9).

*Eý musulmanlar, halal diýip, **kylmaňyz** hiç oýuny* (M: 125).

*Bary gapyl olma**ňyzlar** şeýle betkärdir çilim* (M: 126).

*Söýle, Magtymguly, älem bil**sinler**,/ Jaýy jennetdedir, güwä bol**sunlar**,/ «Hak rehmet etsin» diýp, doga kyl**synlar*** (M: 201).

Kip Ekleri
Haber Kipleri
Şimdiki Zaman

Standart Türkmen Türkçesinde şimdiki zaman çekimi, farklı şekillerde yapılır: *-ya:r /-yä:r* (*oka-ýa:r, gel-ýär*), *-ya:/ yä* (*oka-ýa:, gelýä:*), *asıl fiil-Ip du:r/ ýö:r/ oty:r/ ýaty:r* (*oka:p oty:r, gelip ýö:r, gidip du:r, akyp ýaty:r*), *asıl fiil-sıfat-fiil+ iyelik eki+ýo:k* (*gel-en+im ýo:k > gelemo:k* "gelmiyorum) (Beşen Delice, 2020: 123-134).

Mahtumkulu'nun şiirlerinde ise *-ya:r /-yä:r* ve bu ekin kısaltılmış şekli *-ya:/ yä*'ye çok az sayıda örnekte rastlanır. Standart dilde bu ek, fiile eklenirken aradaki asıl fiili yardımcı fiile bağlayan (*gel-e yorır> gel-eyor> gel-**i**yor*) bütünleşik ekin kaybolduğu görülür; ancak Mahtumkulu'nda bu ekin korunduğu bir örnek tespit edilmiştir.

*Adamlar asylgy dur**ýar** darlarňyz,* (MYE: 31)
*Aýlan**yýar** aýlar, dolanyp ýyllar,* (MYE: 47)

Mahtumkulu'nun şiirlerinde şimdiki zaman işaretçisi olarak en fazla -bugün Azerbaycan Türkçesinde de kullanılan- *-(y)Ir* (Ercilasun vd., 2013: 211) ekine rastlanmıştır. Fakat bu ekin de her zaman şimdiki zaman işlevinde kullanılmadığı, aynı zamanda geniş zaman anlatmak için de kullanıldığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma ünsüzünün kullanılıyor olması da önemli bir ayrıntıdır.

*Düýe ýaly dagda ýatan daşlary / Gol bilen göterip, atyp bolma**ýyr*** (M:95).
*Agla**ýyr** sen, gözlerinden ýaş ýerine* (M:130).
*Sora**ýyr** men, men hem sen deý bir ýary* (M: 154).
*Gije-saba ýatma**ýyr**, geler olarnyň nalasy, / Her gadam ursa saýýat, bolma**ýyr** ol duşugär* (M: 12).
*Anyrsyzy azdyr**yr** / Götin döwlet baş gitmek*. (M: 64)

Asıl fiil-Ip du:r/ ýö:r/ oty:r/ ýaty:r yapısındaki fiil öbekleri, standart Türkmen Türkçesinde şimdiki zamanı anlatmak için çok sık kullanılırken Mahtumkulu'nun şiirlerinde bu yapıların şimdiki zamandan çok işin yapılışını tasvir etmek için kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanım, daha çok Oğuz grubunun diğer lehçelerinde tasvir fiil olarak adlandırılan yapıların işlevine denk düşer.

*Agzyn aç**yp dur**muş ýer bizim sary* (MYE: 183).
*Kaza gylyç çek**ip dur**muş gezenip* (MYE: 310).
*Hak edip, nähak kyl**yp ýör**seň ýürekden gan döküp* (MYE: 100).
*Jennet diý**ip ýör**gül tamada, belli* (MYE: 484).
*Çoh ýalbaryp, «Goýber» diý**ip dur**dular* (MYE: 40).
*Ondan ýene otl**ap ýör**en mal ýagşy* (MYE: 395).

Standart dilde olumsuz şimdiki zaman çekimi için kullanılan *asıl fiil-sıfat-fiil+ iyelik eki+ýo:k* (*baraňok* "gitmiyorsun", *geleno:klar* "gelmiyorlar) yapısında şimdiki zaman çekimine Mahtumkulu'nun şiirlerinde rastlanmamaktadır. Bu yapı diğer Oğuz Türkçelerinde kullanılmazken Özbek Türkçesinde geçmiş zaman çekimi için kullanıldığı bilinmektedir (Coşkun, 2000: 162).

Geniş Zaman

Standart Türkmen Türkçesinde geniş zaman çekimi sadece *-Ar* eki ile yapılırken Mahtumkulu'nun şiirlerinde bu ekin yanı sıra *-r, -Ir/ -Ur* eklerinin de kullanıldığı görülmüştür. Bu ek, standart dilde *r* ve *l* ünsüzü ile biten fiillere getirildiğinde sıra dışı ses olaylarına sebep olur (*bolar> bo:r, berer > biyr* gibi). Bu durum Mahtumkulu'nun şiirlerinde de tespit edilmiştir.

*Gork**ar**am çarhy-pelekden, boldy bizar, Azadym* (MYE: 36).
*Bihasrat ýaýnaýam, bigam gez**er** men,/ Dahan içre asal-zyban ez**er** men* (MYE: 66).
*Düzer**em** men bu dessany, Abdylla* (MYE: 26).
*Pyragy diýr, rowaç ber**er** sen dini* (MYE: 29).
*Öl**er**miň, gal**ar**myň, gitmegil, oglum!* (MYE: 38).
*Wadaryg-a, neýl**er**em men, mähribanym, kaýda sen?* (MYE: 53).
*Bagtymyň syýasy reň **biýr** kömüre* (MYE: 74).

Geniş zamanın olumsuz şekli standart dilde de Mahtumkulu'nun şiirlerinde de düzensizdir. Standart dilde *gel-mer-in, gel-mer-siň, gel-mez; gel-mer-is, gel-mer-siňiz, gel-mez-ler* şeklindeki

olumsuz çekimin yalnız 3. şahıs çekimi Mahtumkulu'nun şiirlerinde görülür; 1 çekiminde ise farklılıklar görülür. Şiirlerde geniş zamanın olumsuzunun 2. şahıs çekimine rastlanmamıştır.

*Ne bolupdyr, ne sebäpdir, gör**mer**em men ýüzüni**,*** (MYE: 14).

*Kuwwatsyz galyp men, neçün çaş**maz men**,/ Haýrany men, bent astynda daş**maz men**,/ Nar üstüne düşdüm, ýanyp-biş**mez men**,* (MYE: 75).

*Iste**mez men** ol behişti, behişt mekanym bar meniň* (MYE: 61).

*Görmesem, söýle**men** oý bile çenden*, (MYE: 39).

*Gözüm gaýra düş**mez**, göwün eglen**mez**,* (MYE: 4).

Gelecek Zaman

Standart dilde kullanılan geniş zaman eki *-cAk* ekidir (Erdem, 2024: 440) ve şahıs çekimi şahıs zamirleriyle yapılır (Beşen Delice, 20018: 300). Mahtumkulu'nun şiirlerinde ise gelecek zaman eki olarak *-cAk* ekinin yanı sıra *-AcAk* ve *-gAy* eki kullanılmıştır.

*Säher tursan geç**jek** barça günäni* (M: 76).

*Munça ýat**ajak sen** kepenin geýip* (M: 82).

*Munça dözüp ýata**jaksyň** gör bile* (MYE: 315).

*Näler gör**ejekdir** bu sum könüller* (M: 40).

*Humar gözüň, gül dek ýüzüň /Hazan urup sol**ajakdyr*** (MYE: 237).

*Ogry bolsaň, dinlegil, bol**gaý** niçik halyň seniň* (M:129).

*Gylça yssy görme**geý sen,** dag gadar puşman edip* (M:130).

*Ol Muhammet garşysynda hem uýal**gaý sen** o gün* (M:130).

*Bu ýalançylyk bile öt**geý** mahy-salyň seniň* (M:129).

Görülen Geçmiş Zaman

Standart Türkmen Türkçesinde kullanılan görülen geçmiş zaman eki *-dI / -dU,* Mahtumkulu'nun şiirlerinde de aynıdır. Ek başında ötümsüzleşme görülmez.

*Nebse uý**dum**, özüm bilmeý, hyrs bol**dum**,/ Akyl işin dogry san**dym**, ters bil**dim**,/ Her eşýadan ýar sypatyn ders al**dym**,/ Gurhan haýsy, kitap haýsy, bilme**dim*** (MYE: 352).

*Bu guluň maksadyn bergil!» diý**di**ler* (MYE: 12).

Duyulan Geçmiş Zaman

Standart Türkmen Türkçesinde duyulan geçmiş zamanın olumlu çekimi *-IpdIr/ -UpdIr* ekiyle, olumsuzu ise *-ma:ndır/ -mä:ndir* ekiyle yapılır (Kara, 2005: 119; Beşen Delice 2020: 117).. Mahtumkulunun şiirlerinden ise bu zaman için *-Ip/ -Up, -IpdIr, -mIş/ -mUş, -mIşdIr, -AndIr* gibi oldukça fazla işaretçi olduğu görülmüştür.

*Ýowuz galdym, sil al**ypdyr** etrabym* (MYE: 40).

*Gazan**ypsyň** çoh günäni sen, Fetdah* (MYE: 30) .

*Ýagşy gün, hoş sähet gel**ip**mi salym* (MYE: 38).

*Käbämden aýrylyp, jyda bol**up men*** (MYE: 66).

*Magtymguly aýdar: gal**myşam** çohdan* (MYE: 38).

*Kyl**myşam** bihet nisary* (MYE: 43).

*Indi men geç**mişem**, waý, bahar, nowruz, gyşydan* (MYE: 50).

*Asal eripdi bu gün zäher bol**muş** sözlerim* (MYE: 51).

*Dep**mişem** bedew diýip, gör, eşek ol**muşdyr** çaman* (MYE: 56).

*Pederim, dözmeý bu derde huna boýýal**myş** Kuýaş* (MYE: 51).

*Ymamsyz gal**andyr** metjit-mähräbym* (MYE: 40).

*Üstümizden duşman höküm sür**endir,/** Mömin bary jebri-jepa gör**endir**,/ Ogul-gyzy har öňüne ber**endir*** (MYE: 33).

Tasarlama Kipleri

Şart Kipi

Mahtumkulu'nun şiirlerinde kullanılan şart kipi standart Türkmen Türkçesinde olduğu gibidir.

*Maşryga ýüz urup çyk**saň** Horasan* (MYE: 26).

*Öýüne bar**saňyz**, bir binyýazyň,/ Göwresi gysylar, köňli dar bolar* (MYE: 486).

*Ýol üstünde öl**sem**, ýola atsalar,/ Razy men üstümden basyp öt**seler**,/ «Magtymguly» diýip adym tut**salar**,/ Gören göz jort atar eşden gulaga* (MYE: 313).

*Bar**sam**, Käbäni görsem* (MYE: 67).

İstek Kipi

Standart Türkmen Türkçesinde istek kipi için *-mAkçI* eki kullanılmaktadır. İstek kipinin şahıs çekimi şahıs ekleriyle değil şahıs zamirleriyle yapılmaktadır (Beşen Delice, 2018: 301): *men gelmekçi, sen gelmekçi, ol gelmekçi* gibi. Olumsuzu da ek-fiilin olumsuzu gibi *däl* "değil" sözcüğüyle yapılır. Mahtumkulu'nun şiirlerinde ise *-mAkçI* ekinin kullanımına rastlanmamıştır. Onun yerine şiirlerde istek kipi -Türkiye Türkçesinde de kullanılan- *-A* ekiyle yapılmıştır.

*Istär – elden çyk**a** döwlet humaýym* (MYE: 18)

*Bu dertleriň haýsy birne ýan**a** sen* (MYE: 49).

*Meger şonda gamgyn köňlüm hoş bol**a*** (MYE: 37).

*Kime derdim äşgär kyl**aý**?* (MYE: 43).

*Kemine bendeýem, gelip-gid**eýem*** (MYE: 77).

*Diýerdi ýar: Men aşygym öz elim-le katl ed**em*** (MYE: 14).

*Duşadyr börige her dem, galmaý**a** biri aman* (MYE: 54).

Gereklilik Kipi

Standart Türkmen Türkçesinde gereklilik kipi *-mAlI* ekiyle yapılır ve bu kipin şahıs çekimi ve olumsuz şekli gelecek zaman ve istek kipinde olduğu gibi yapılır (Beşen Delice, 2018: 302). Şahıs ekleri, yalnızca *-mAlIdIr* yapısı üzerinde görülür: *men gelmeli, men gelmeli däl, men gelmelidirin, men gelmeli däldirin* gibi. Mahtumkulu'nun şiirlerinde de *-mAlI* ekinin standart dilde olduğu gibi kullanıldığı görülmüştür. Şahıs eki almış *-mAlIdIr* kullanımına rastlanmamıştır.

*Pyragy, dert aýdyp, derde ýan**maly,**/ Gan ýuwudyp, zalym Fetdah gan**maly**,/ Diri özüm, läkin öli san**maly*** (MYE: 31).

*Ondan owwal gam meni paýmal edip al**malydyr*** (MYE: 14).

Şiirlerde *-mAlI* eki daha çok fiil öbeği içerisinde ve *bol-* yardımcı fiili ile birlikte, "bir şey yapmak durumunda kalmak, bir şey yapması gerek" anlamıyla görülür.

*Imdi çäre ýokdur, döz**meli boldum.*** (MYE: 394).

*Nebs ile şeýtanyň paý**maly boldum*** (MYE: 394).

Emir Kipi

Şahıs ekleri bahsinde incelenmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada Türkmen yazı dilinin oluşmasının temellerini şiirleriyle atan Mahtumkulu'nun eserlerindeki işletme ekleri incelenmiş ve bu eklerin standart Türkmen Türkçesindeki durumu sorgulanmıştır. Şiirlerde isimlere getirilen eklerin çoğunun kullanımının standart ile aynı olduğu görülse de en dikkat çekici fark, yönelme hâli eki olarak kullanılan *+gA* ekidir. Oğuz grubunda kullanılmayan bu eski versiyon bugün Çağatay ve Kıpçak grubu lehçelerinde kullanılmaktadır. Bununla birlikte Türkmen Türkçesinin Kıpçak ağızlarının alt kollarından olan Dörtgül ve Çärcev ağızlarında ve Stavropol Türkmenlerinin ağzında bu ek hâlen kullanılmaktadır. Yine ünsüzlerle biten isimlere ilgi hâli ekinin *+nIň* olarak getirilmesi de günümüzde standart dilde rastlanmayan bir durumdur. Ancak, Stavropol Türkmenlerinin ağzında bu kullanım görülür.

Şiirlerdeki en farklı kullanımlar fiiller üzerine getirilen eklerde görülür. Ek-fiil kullanımı da buna dahildir. Ek-fiil üzerine getirilen şahıs işaretçileri oldukça farklıdır. 1. şahıs çekiminin özellikle Azerbaycan Türkçesindeki kullanımlara benzemesi, ayrıca ekleşmemiş şahıs zamirleriyle yapılan çekimler de Mahtumkulu'nun dilindeki farklardandır.

Mahtumkulu'nun şiirlerinde tespit edilen şahıs çekimlerinde standart dilden en bariz farklar, I. tip şahıs eklerinde görülmüştür.

Kip çekimlerinde duyulan geçmiş zamanın çok çeşitli eklerle yapılmış olması, şimdiki zaman çekimi için günümüzde kullanılan eklerin örneklerine çok az rastlanması, istek ekinin günümüzden tamamen farklı *-A* ekiyle yapılması gibi sonuçlar bu çalışmayla ortaya konmuştur.

Mahtumkulu'nun şiirlerindeki işletme eklerine bakıldığında eserin derlendiği bölgelere göre standart Türkmen Türkçesinden farklı bir çok yapının olduğu, bu yapıların da Oğuz grubundaki diğer lehçelerde, Kıpçak ve Karluk grubu Türk lehçelerinde günümüzde kullanıldığı görülmüştür.

KAYNAKÇA

Argunşah, M. (2020). *Çağatay Türkçesi.* 6. bs. Ankara: Kesit.

Aşırov, A. (1984). *Magtımgulınıñ Golyazmalarınıñ Tesviri.* Aşgabat: Ilım.

Aşyrow, A. (2012). *Magtymguly Eserler Ýygyndysy.* Aşgabat: MGI.

Azemoun, Y. (Yusuf Azmun) (2012). "Türkmen Şairi Mağtımgulı ve Onun Eserleri Hakkında Bilinmesi Gereken Konular-1". *Belleten,* 85-122.

Azemoun, Y. (Yusuf Azmun) (2012). "Türkmen Şairi Mağtımgulı ve Onun Eserleri Hakkında Bilinmesi Gereken Konular-2". *Belleten,* 5-28.

Azımov, P. vd. (1960). *Häzirki Zaman Türkmen Dili*. Aşgabat: A. M. Gorkiy Adındakı Türkmen Dövlet Üniversiteti.

Beşen Delice, T. (2018). "Türkmen Türkçesinde Fiillerin Şahıs Ekleriyle Kullanım Durumu". *Diyalektolog*, Yaz/ 18, 285-314.

Beşen Delice, T. (2020). *Türkmen Türkçesinde Fiil.* Ankara: Gece.

Coşkun, V. (2000). *Özbek Türkçesi Grameri*. Ankara:TDK.

Ercilasun, A. B., Karahan, L., Kirişçioğlu, F., vd. (2013). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Grameri I – Fiil- Basit Çekim.* 2. bs. Ankara: TDK.

Erdem, M. (2024). *Türkmen Grameri*. Ankara: Grafiker.

Garryýew, Baýmuhammet Atalyýewiç (Haz.) (1959). *Magtymguly*. Aşgabat: Türkmendöwletneşir.

Kara, M. (2005). *Türkmen Türkçesi Grameri*. Ankara: Gazi.

Kara, M. (1998). "Mahtumkulu'nun Şiirlerinde Çağatayca ve Oğuzca Unsurlar". *Bilig,* 7-Güz: 131-135.

Nartıyev, N. (1994). *Türkmen Dialektologiyasınıñ Esasları.* Çärcev: Türkmen Bilim Ministrligi.

Söýegow, Muratgeldi vd. (1999). *Türkmen Diliniň Grammatikasy-Morfologiýa*. Aşgabat: Ruh.

DOĞU TÜRKÇESİNDE NADİR BİR SÖZCÜK: *BURUNÇAḲ*

Yeşim ÇAĞLAR
Dr. Öğr. Üyesi
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Tekirdağ/TÜRKİYE
ycaglar@nku.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7791-7883

ÖZET

15-20. yüzyılları içerisine alan Doğu Türkçesinin önemli şair ve yazarlarından biri Yûsuf Emirî'dir. Şairin Farsça ve Türkçe şiirlerinden oluşan *Divan*'ı, *Beng ü Çagır* adlı münazarası ve *Dehnâme* adlı mesnevisi bulunmaktadır. Tek nüshası, Londra British Museum'da yer alan *Dehnâme*, 906 beyitten oluşmaktadır. Çalışmanın konusunu oluşturan *burunçaḳ* sözcüğü, Doğu Türkçesi metinlerinden *Dehnâme*'de yer almaktadır. Metinde sadece bir beyitte tespit edilen *buruncaḳ* sözcüğü "ince bez" şeklinde anlamlandırılmıştır. Dönem sözlüklerinden yalnız Şeyh Süleyman Efendî Buharî'nin *Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî* adlı sözlüğünde bulunan *buruncaḳ* sözcüğü "ince bez, patiska, tülbent" anlamlarıyla açıklanmıştır.

Çalışmada, *buruncaḳ* sözcüğünün kullanım ve anlamları Türkçenin tarihi şivelerinde incelenmiş, tespit edilen kullanımlar art ve eş zamanlı metinlerde değerlendirilmiştir. *buruncaḳ* sözcüğünün *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te yer alan ve "kadın başörtüsü, bürünülecek nesne" anlamlarına gelen *bürünçük* sözcüğü ile Türkiye Türkçesinde bulunan *bürümcek*, *bürümcük* sözcükleriyle ilişkisi kurulmuştur. İlk bakışta *burun+caḳ* gibi duran sözcüğün yapısı, Türkçedeki addan ad yapım eklerinden *+çAK* ve *+çUK*; eylemden ad yapım eklerinden *-çAK*, *-çUK* ve *-GUç* ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eski Türkçe, Doğu Türkçesi, Köken bilimi, Söz yapımı, Şekil bilgisi.

A Rare Word in Eastern Turkish: *Burunçaḳ*

ABSTRACT

One of the important poets and writers of Eastern Turkish, covering the 15th-20th centuries, is Yûsuf Emirî. The poet has a *Divan* consisting of Persian and Turkish poems, a debate called *Beng ü Çagır* and a masnavi called *Dehnâme*. *Dehnâme*, the only copy of which is in the British Museum in London, consists of 906 couplets. The word *burunçaḳ*, which is the subject of the study, is found in the Eastern Turkish text *Dehnâme*. The word *buruncaḳ*, which is found only in one couplet in the text, is interpreted as "thin cloth". Among the dictionaries of the period, the word *buruncaḳ*, which is found only in Şeyh Süleyman Efendi Buharî's *Lugat-i Çağatay and Türkî-i Osmânî*, is explained as "thin cloth, calico, headscarf".

In the study, the usage and meanings of the word *buruncaḳ* were examined in historical Turkish dialects, and the detected usages were evaluated in diachronic and contemporaneous texts. The word *buruncaḳ* was related to the word *bürünçük* in *Dîvânu Lugâti't-Türk*, meaning "woman's headscarf, object to be wrapped", and the words *bürümcek*, *bürümcük* in Turkish. The structure of the word, which seems like *burun+caḳ* at first glance, was evaluated by comparing it with the Turkish noun-derivative suffixes *+çAK* and *+çUK*; and the verbal noun-derivative suffixes *-çAK*, *-çUK* and *-GUç*.

Keywords: Old Turkish, Eastern Turkish, Etymology, Word formation, Morphology.

GİRİŞ

Çalışmanın konusunu *burunçaḳ* sözcüğü oluşturmaktadır. Sözcük Doğu Türkçesiyle yazılmış olan metinlerden biri olan *Dehnâme*'de yer almaktadır. Çalışmada öncelikle *Dehnâme* ve eserin yazarı olan Yûsuf Emirî hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Yûsuf Emirî ve *Dehnâme*

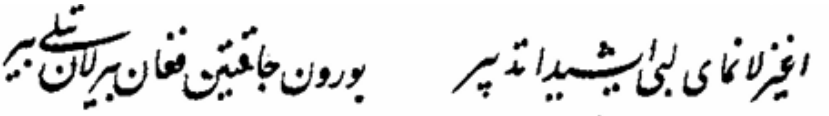
Doğu Türkçesinin önemli şair ve yazarlarından biri olan Yûsuf Emirî, 14. yüzyılın ikinci yarısı ile 15. yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır. *Mecâlisü'n-Nefâyis*'in birinci meclisinin 28. şairi olarak Mevlânâ Emîrî bahsinde yer almaktadır. Alî Şîr Nevâyî Türk olduğunu söylediği Yûsuf Emirî'nin güzel şiirler yazdığından ancak şöhret kazanamadığından bahsetmektedir (Eraslan, 2015: 22, 334). *Muhâkemetü'l-Lugateyn*'de ise Farsça şiir yazma eğilimine dikkat çeken Nevâyî, Şâhruh Mirza döneminde Türk diliyle şiir yazan şairlerin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu şairler arasında da Yûsuf Emirî'ye yer vermektedir (Barutçu Özönder, 1996: 188, 223-224). Yûsuf Emirî, Şâhruh Mirza'nın oğlu Baysungur Mirza'nın meclisinde bulunan şairlerden biridir.

Devletşah Tezkiresi'nin yedinci tabakasında Yûsuf Emirî yer almaktadır. Tezkirede Yûsuf Emirî, hakkında döneminin belli başlı şairlerinden biri olduğu ve Nevâyî'nin düşüncesinin aksine şöhret kazandığı belirtilmekte ve Baysungur Mirza için yazdığı bir kasideye yer verilmektedir (Devletşah, 1977: 511-512).

Yûsuf Emirî'nin Farsça ve Türkçe şiirlerinden oluşan *Divan*'ı, *Beng ü Çagır* adlı münazarası ve *Dehnâme* adlı mesnevisi bulunmaktadır. *Divan*'daki tüm şiirlerin Yûsuf Emirî'ye ait olup olmadığı tartışma konusudur (Ayrıntılı bilgi için bk. Aslan, 2011; Toprak, 2020). *Dehnâme*'nin tek nüshası, Londra'da British Museum'da kayıtlı bir mecmuanın içerisinde yer almaktadır (Köktekin, 2022). Ayrıca mesnevinin Uygur harfli 23 beyitlik bölümü Reşit Rahmeti Arat tarafından bir mecmua içerisinde tespit edilmiş ve yayımlanmıştır (Arat, 1953). 906 beyitten oluşan ve H 833 (M 1429) yılında tamamlanan *Dehnâme*, Timurlu prensi Baysungur Mirza'ya sunulmuştur (Köktekin, 2013: 21).

Dehnâme'de burunçaḳ Sözcüğü

Dehnâme, âşık ve sevgilinin karşılıklı soru ve cevapları üzerine kurgulanmıştır. İran edebiyatının önemli türlerinden biri olan *Dehnâme*'de âşıkla sevgili arasındaki mektuplaşmalar on bölümde anlatılmaktadır (Vanlıoğlu, t.b.: 106). *burunçaḳ* sözcüğü, Doğu Türkçesi metinlerinden *Dehnâme*'de sadece bir beyitte tespit edilmiştir. Sözcük, âşığa sevgilinin dilinden yazılmış onuncu mektubun yer aldığı bölümde 777. beyitte bulunmaktadır. *Dehnâme* üzerinde kapsamlı bir çalışma yapan Kâzım Köktekin, *burunçaḳ* sözcüğünü "ince bez" şeklinde anlamlandırmıştır (2013: 121).



777 *Aġızlanmay lebi işide tedbîr*
Burunçaḳtın fiġān birlen tili bir (Köktekin, 2013: 98)

Çalışmada 265[b] varağında yer alan bu beyitten hareketle *buruncaḳ* sözcüğünün kullanım ve anlamları Türkçenin tarihi şivelerinde incelenmiş, tespit edilen kullanımlar art ve eş zamanlı metinlerde değerlendirilmiştir.

İlgili beyit sevgilinin ağzından âşığa yazılmıştır. Dudağı ağza almadan yani konuşmadan önce, âşığın işinde örtü yardımıyla tedbir almasından, ağzının ince bezle örtülmesinden bahsedilir. Çünkü aşığın ağzından çıkacak her şeyin dili inleme ile birdir, feryat ile aynı dili konuşmaktadır. Beyitte yer alan *burunçaḳtın* ifadesindeki *+tın* ayrılma hâl ekidir. *burunçaḳ* sözcüğü beyitte "ince bez, örtü, tülbent" gibi anlamlandırılmalıdır.

burunçaḳ sözcüğü, diğer Doğu Türkçesi metinlerinde geçmemektedir. Dönem sözlüklerinden sadece Şeyh Süleyman Efendî Buharî'nin *Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî* adlı sözlüğünde bulunmaktadır. Sözcük *burunçaḳ* (بورنجاق) biçiminde "bürünçek, ince bez, liḥāf, patiṣḳa, dulbend" [ince bez, yorgan, patiska, tülbent] anlamlarıyla açıklanmaktadır (Şeyh Süleyman Efendî Buharî, 1298: 81).

Tarihi Türk Şivelerinde *burunçaḳ* Sözcüğü

Tarihi Türk şivelerinde *burunçaḳ* sözcüğü tespit edilememiştir. Ancak sözcüğün anlamını karşılayan *bürünçük ~ bürünçek* sözcüğü dikkat çekmektedir. Sözcük, Eski Uygur Türkçesinde *bürünçük* biçiminde kullanılmaktadır. *Handwörterbuch des Altuigurischen / Eski Uygurcanın El Sözlüğü*'nde yer alan sözcük "kılıf, peçe, örtü, örtünme, sarma, örtme" anlamlarıyla açıklanmaktadır (Wilkens, 2021: 213). Wilkens *bürünčük* sözcüğünün Sanskritçe *avaguṇṭhikā*'nın eş değeri olarak kullanıldığını belirtmektedir. Sözlükte ayrıca *+lüg* varlık ekiyle genişlemiş biçimi olan *bürünčüklüg* "örtülü, kaplanmış" ile *bürün-* "örtünmek, bürünmek" eylemi yer almaktadır (Wilkens, 2021: 213). Eski Uygur Türkçesi Budist çevre metinlerinden *Maitrisimit Nom Bitig*'de sözcük, *bir toyın başı bürünçüklüg* yapısı içerisinde "başında örtü olan bir keşiş" anlamıyla yer almaktadır (Erdal, 1991: 357).

Dîvânu Lugâti't-Türk'te sözcük, *bürünçük* maddesinde "kadın başörtüsü, bürünülecek nesne" olarak açıklanmakta, *sarındı* maddesinde ise *uragut bürünçük sarındı* "kadın, başörtüsünü örtündü" cümlesinde yer almaktadır (Atalay, 1985a: 510; Atalay, 1985b: 151). *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ün dizin bölümünde *bürünçük* sözcüğünü "büründük; kadın baş örtüsü" olarak açıklayan Kâşgarlı Mahmud,

sözcüğün *bürünçek* biçimine dikkat çekmektedir (Atalay, 1986b: 126). Harezm Türkçesinin önemli eserlerinden *Mukaddimetü'l-Edeb*'de sözcük *bürüncük* biçimindedir. Metinde *bürüncük örtdi, bürüncük örtündi, bürüncük sarındı*, *bürüncük uçuḳdı* gibi bağlamlarda kullanılan sözcük, "bürüncek, örtü" anlamıyla karşılanmaktadır (Yüce, 2014: 46, 58, 66, 67, 109).

Alî Şîr Nevâyî'nin son eseri olan *Mahbûbu'l-Kulûb*'de sözcük *bürünçek* biçimindedir. *Şerbetî destārın başıġa bürünçek ḳılġaylar* cümlesinde yer alan sözcük "kadınların başlarına örttükleri bir çeşit örtü, başörtüsü" anlamlarına gelmektedir (Kargı Ölmez, 1993: 153, 415). Doğu Türkçesine ait Uygur harfli *Rızvan Şah ile Ruh-Afza Hikâyesi*'nde ise sözcük *bürünçek* biçimindedir. "Başörtüsü" anlamına gelen sözcük, *tonı taḳı bürünç(e)ki tiveniŋ yüŋindin irdi* "Elbisesi ve başörtüsü deve yünündendi." cümlesinde yer almaktadır (Kaya, 2014: 143, 180). Altın Ordu sahasında yazılmış Kutb'a ait *Hüsrev ü Şirin*'de ise sözcük genişlemiş biçimi olan *bürünçüklüg* şeklinde *Ni yerde bar bürünçüklüg ya börklüg* mısraında bulunmaktadır (Hacıeminoğlu, 2000: 354).

Köken Bilgisi Açısından bürünçük ~ bürünçek, burunçaḳ

bürünçük sözcüğünün *bür-* kökünden geldiği açıktır. *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te de yer alan *bür-* eylemi "büzmek" olarak açıklanmakta, aynı kökten türeyen *bürül-* "buruşturulmak, bükülmek", *bürün-* "bürünmek" eylemlerine yer verilmektedir (Atalay, 1986b: 125-126). *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te ayrıca *bürme* "don, torba gibi şeylerin ağı", *bürük* "sofra başı, şalvar uçkuru gibi şeylerde bulunan yuvarlak ip ve iplikler" sözcükleri ile *bürüş-* "yuvarlak şey dikmekte yardım etmek" eylemi bulunmaktadır (Atalay, 1986: 125-126). İlgili örnekler ve *bürünçük* sözcüğüyle olan anlam ilişkisi, sözcüğün kökünün *bür-* eylemine dayandığı düşüncesini desteklemektedir.

Karahanlı Türkçesi döneminin önemli eserlerinden *Kutadgu Bilig*'de ise *bürün-* "bürünmek" eylemi yer almaktadır (Arat, 1979: 120). Eser üzerinde kapsamlı bir söz yapımı çalışması hazırlayan İbrahim Taş, *bürün-* eyleminin **bür-* "büzmek" eyleminden türediğini belirtmektedir (2009: 197). Marcel Erdal ise, *bürünçük* sözcüğünü *bür-ün-* "bir şeyi kendi etrafına sarmak" eylemine dayandırmaktadır (1991: 357-358).

An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish'te Clauson, *bürünçük* sözcüğünü "bir kadının örtüsü veya peçesi" olarak açıklamakta, *bürün-* eyleminden geldiğini söylemektedir (1972: 367b-368a). Sözlükte *bür-* "bükmek, sarmak, vidalamak" eylemine de yer veren Clauson, eylemin lehçelerde *bur-, bura-, bör-, bür-, bürü-*, *pur-,* biçimlerinde yaşadığını belirtmektedir (1972: 355a-b).

Doğu Türkçesi metinlerinde sözcük hem *burunçaḳ* hem de *bürünçek* olarak yer almaktadır. Dönem metinlerinden hareketle hazırlanan bir sözlük olan *Dictionnaire Turk-oriental*'de *bürünçek* (بورونجاك) sözcüğü "voile de femme; toile fine" [kadın başörtüsü, ince kumaş] olarak açıklanmaktadır (Courteille, 1870: 168). *Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî*'de ise *burunçaḳ* sözcüğü "bürünçek, ince bez, liḥāf, patiṣka, dulbend" [ince bez, yorgan, patiska, tülbent] şeklinde anlamlandırılmaktadır (Şeyh Süleyman Efendî Buharî, 1298: 81).

Tarihi metinlerden hareketle *bürünçük* ve *bürünçek* sözcükleri, *bür-* eylem kökünden gelmekte *-n-* dönüşlülük çatı eki ve *-çük* ile *-çek* eylemden ad yapım ekleriyle genişleyerek *bür-ü-n-çük* ve *bür-ü-n-çek* şekillerini almaktadır.

burunçaḳ sözcüğünün yapısı ise ilk bakışta *burun+çaḳ* gibi durmaktadır. *Dehnâme*'nin metin neşrini yapan Kâzım Köktekin de *burunçaḳ* sözcüğünü *burun+çaḳ* biçiminde tahlil etmektedir (2013: 25). Muhtemeldir ki sözcüğü koklama organı olan burunla ilişkilendirmekte ve *+çaḳ* addan ad yapım ekiyle açıklanmaktadır. Tarihi Türk şivelerinde tanıklanan *burunçaḳ, bürünçük* ve *bürünçek* sözcükleri de düşünüldüğünde Türkçedeki addan ad yapım eklerinden *+çAK* ve *+çUK*; eylemden ad yapım eklerinden *-çAK*, *-çUK* ve *-GUç* ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Addan ad yapım eki *+çAK*

Eski Türkçeden beri kullanılan *+çAK* eki, küçültme bildiren bir ektir. Ayrıca ek nesne adları ve sıfatlar da türetmektedir. Marcel Erdal ekin *+ç* ve *+K* eklerinin birleşimiyle oluştuğu düşünmektedir (1991: 44-47). Aynı görüş Kemal Eraslan tarafından da desteklenmektedir (2012: 95). Eski Türkçede *+çAK* addan ad yapım ekiyle genişleyen bazı sözcükler şunlardır: *alçaḳ* (< *al* "ön"

+*çaḳ*) “alçak gönüllü”, *ḳulunçaḳ* (< *ḳulun* “tay” +*çaḳ*) “taycık, küçük tay”, *ḳolıçaḳ* (< *ḳol* “kol”+*ı*+*çaḳ*) “kolcuk”, *sörçek* (< **sör* + *çek*) “hikâye, anlatı”, *urunçak* (< *urun* + *çak*) “depozit, teminat” (Gabain, 2007: 43; Eraslan, 2012: 95; Ölmez, 2019: 244).

+*çAK* eki, Doğu Türkçesinde küçültme ve alet ismi yapmaktadır. Metinlerde *avçaḳ* (< *av* “av” +*çaḳ*) “avcı”, *alınçaḳ* (< *alın* “alın +*çaḳ*) “atın alın süsü”, *békçek* (< *bég* “bey” +*çek*) “küçük bey”, *çuḳurçaḳ* (< *çuḳur* “çukur” +*çaḳ*) “küçük çukur, çukurcuk”, *yançaḳ* (< *yan* “yan” +*çaḳ*) “atın yanlarına bağlanan zırh”, *yarġuçaḳ* “el değirmeni” gibi örneklere rastlanmaktadır (Argunşah, 2013: 102; Eckmann, 2017: 48).

Addan ad yapım eki +*çUK*

+*çUK* eki, Eski Türkçeden beri kullanılan küçültme eklerinden biridir, alet ve organ adları yapmaktadır. Marcel Erdal +*çU* ve +*OK* eklerinin birleşimiyle oluştuğunu söylemektedir (1991: 106-108). Eski Uygur Türkçesi metinlerinde +*çUK* ekiyle oluşturulmuş *ḳap*+*çuḳ* (< *ḳap* “kap” +*çuḳ*) “küçük kap”, *küpçük* (< *küp* “küp” +*çük*) “küçük küp, küpecik”, *ot*+*çuḳ* (< *ot* “ateş” + *çuḳ*) “küçük bir ateş yeri, ocak”, *yançuḳ* (< *yan*+*çuḳ*) “para kesesi” gibi örnekler mevcuttur (Ölmez, 2019: 251; Eraslan, 2012: 96).

Doğu Türkçesinde de kullanılan ekin, küçültme işlevi devam etmektedir: *oyunçuḳ* (< *oyun* “oyun” + *çuḳ*) “oyuncak”, *taġarçuḳ* (< *taġar* “torba” +*çuḳ*) “küçük torba”, *yarımçuḳ* (< *yarım* “yarım” +*çuḳ*) “tamamlanmamış, yarım” (Argunşah, 2013: 103; Eckmann, 2017: 48).

Eylemden ad yapım eki -*çAK*

Clauson (1962) -*çAK* ekinin az görüldüğünü ve sadece dönüşlü fiillere eklendiğini belirtmektedir. Daha sonraki “Three Notes on Early Turkish /Eski Türkçe Üzerine Üç Not” başlıklı çalışmasında ise ekin sadece dönüşlü çatılara eklenmiş olsaydı -*ç* eylemden ad yapım eki ile +*k* addan ad yapım ekinin birleşimiyle açıklanabileceğini söylemektedir. Ancak *bürçek* “kıvırcık” sözcüğündeki -*çek* ekinin doğrudan *bür*- eylemine eklendiğini; *bürünçek* “kadınların örttüğü şey, çarşaf” sözcüğünün ise *bürün*- “bürünmek” eyleminden geldiğini belirtmektedir (Clauson, 1967: 28).

-*çAK* eki, Doğu Türkçesinde çoğunlukla nesne ve alet isimleri, özellikle soyut isimler yapmaktadır: *avunçaḳ* (< *avun*- “teselli bulmak, avunmak” -*çaḳ*) “teselli, yardım, avuntu”, *bürünçek* (< *bürün*- “bürünmek” -*çek*) “örtü, yaşmak”, *silkinçek* (< *silkin*- “silmek” -*çek*) “tılsım, büyü, uğur”, *tayançaḳ* (< *tayan*- “dayanmak, yaslanmak” -*çaḳ*) “dinlenme yeri, sedir”, *tüfürçek* (< *tüfkür*- “tükürmek” -*çek*) “tükürük”, *yasançaḳ* (< *yasan*- “süslenmek” -*çaḳ*) “gösteriş meraklısı, züppe”, *yastançaḳ* (< *yastan*- “dayanmak, yaslanmak” -*çaḳ*) “dinlenme yeri, sedir” (Eckmann, 2017: 52).

Eylemden ad yapım ekleri -*çUK, -GUç*

Eski Türkçedeki eylemden ad yapım eklerinden biri olan -*çUK*, çoğunlukla alet ismi türetmektedir: *bürünçük* (< *bürün*- “bürünmek” -*çük*) “kadın başörtüsü”, *olurçuḳ* (< *olur*- “oturmak” -*çuḳ*) “oturulacak yer”, *sunçuk* ~ *sunçug* (< *sun*-*çuḳ*) “döşek, hasır” (Ölmez, 2019: 263; Eraslan, 2012: 104).

Marcel Erdal’a göre -*çUK* eki, -*GUç* ekinin yer değiştirmesiyle oluşmuş bir ektir. (1991: 357-359). -*GUç* eki, Eski Türkçede çoğunlukla alet ismi türeten eylemden ad yapım eklerinden biridir.

Doğu Türkçesinde kullanılmaya devam eden -*GUç* eki, çoğunlukla alet ismi yapmaktadır: *aldaġuç* “aldatıcı, hilekâr”, *çatlaġuç* (< *çatla*- “çatlamak” -*ġuç*), “sakız”, *örgüç* (< *ör*- “örmek” -*güç*) “atın yelesini örtmek için kullanılan tarak”, *saraġuç* (< *sar*- “sarmak” -*ġuç*) “sarık”, *süzgüç* (< *süz*- “süzmek” -*güç*) “süzgeç, temizleyici”, *titregüç* (< *titre*- “titremek” -*güç*) “gelinlerin başına takılan süslü taç, sorguç”, *yélpigüç* (< *yélpi*- “yelpazelemek” -*güç*) “yelpaze” (Argunşah, 2013: 107; Eckmann, 2017: 53).

Eski Türkçede /*r*/ ve /*n*/ ünsüzleriyle biten eylemlere -*çUK*, diğer durumlarda ise -*GUç* eki getirilmektedir (Erdal, 1991: 359). *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te sadece /*n*/ ünsüzlerinden sonra -*çUK* eki getirilmektedir ve diğer örneklerde -*GUç* eki bulunmaktadır: *bürünçük* “bürüncük; kadın başörtüsü”, *saraguç* “kadın yaşmağı”, *saraguçlan*- “başörtüsü örtmek” (Atalay, 1986b: 126, 490). Erdal, Kâşgarlı Mahmud’un /*r*/ ünsüzünden sonra da -*çUK* ekinin getirildiğinin farkında olduğunu, bu durumun de -*GUç* ve -*çUK* eklerinin birbirinin metatezi olduğunu doğruladığını belirtmektedir (1991: 359). Eski

Uygur Türkçesi metinlerinde zayıf bir şekilde doğrulanmasına rağmen orijinal ve ana varyantın *-GUç* eki olduğunu düşünmektedir.

Türkiye Türkçesinde ve Ağızlardaki Kullanımı

Hasan Eren, *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*'nde *bürümcük* sözcüğüne yer vermektedir. "Ham ipekten dokunmuş ince kumaş" anlamıyla açıkladığı sözcüğün Türkçede *bürümçek* olarak da geçtiğini belirten Eren, ağızlarda ise *büründük*, *bürümcek* biçimlerine dikkat çekmektedir (2020: 82).

Türkiye Türkçesinde ise hem *bürümcük* hem de *bürümcek* versiyonları kullanılmaktadır. *Güncel Türkçe Sözlük*'te *bürümcük* "1. ham ipekten dokunmuş ince kumaş; bürümcek, 2. bu kumaştan yapılmış; bürümcek, 3. ham ipekten yapılmış başörtüsü; bürümcek" (Bürümcük, t.b.) şeklinde, *bürümcek* ise "koza gibi yumaklanmış şey; bürümcük" (Bürümcek, t.b.) olarak anlamlandırılmıştır.

DEĞERLENDİRME ve SONUÇ

bürünçük sözcüğü, *bür-* "büzmek" eylem kökünden gelmektedir. *-n-* dönüşlülük çatı ekinin eklenmesiyle oluşan *bürün-* eylemi ise "bürünmek, örtünmek" anlamındadır. *-çük* eylemden ad yapım ekiyle genişleyen sözcük (*bür-ü-n-çük*) "başörtüsü, bürünülecek nesne" manasına gelen *bürünçük* sözcüğünü oluşturmaktadır. İlk olarak Eski Uygur Türkçesi metinlerinde tanıkladığımız *bürünçük* sözcüğünün yine bu dönem eserlerinde, bünyesindeki *-çUK* lekseminin genişlemesiyle oluşan *bürünçüklüg* "örtülü" kullanımı da bulunmaktadır.

Türkiye Türkçesinde kullanılan *bürümcük* ve *bürümcek* kullanımları, *bürünçük* ve *bürünçek* sözcüklerinden *n* > *m* ve *ç* > *c* ses değişiklikleri ile oluşmuştur. Zira bu sözcüklerin eski versiyonları /*n*/'lidir. İlgili sözcüklerin tarihi seyri *bürünçük* (< *bür-ü-n-çük*) > *bürümcük* ve *bürünçek* (< *bür-ü-n-çek*) > *bürümcek* şeklindedir.

burunçaḳ sözcüğü ilk bakışta *+çaḳ* addan ad yapım ekiyle genişlemiş gibi durmaktadır. *Dehnâme* üzerinde kapsamlı bir çalışma yapan Kâzım Köktekin de sözcüğü *burun+çaḳ* biçiminde tahlil etmektedir. Muhtemeldir ki sözcüğü koklama organı olan burunla ilişkilendirmekte ve *+çaḳ* addan ad yapım ekiyle açıklanmaktadır.

Burun sözcüğünün "burun; ön, önce" gibi anlamları dikkate alındığında *burunçaḳ* sözcüğünün "ağzı ve burnu kapatması, yüzü gizlemesi nedeniyle yüz örtüsü, peçe" anlamına gelebileceği düşünülebilir. *burunçaḳ* sözcüğü, *burun* sözcüğünün yapısı göz önünde bulundurulduğunda **bur-u-n+çaḳ* gibi tahlil edilmelidir. Günümüzde lehçelerde kullanılmaya devam eden **bur-*, *bura-* eylemi "kokmak, koku vermek" anlamını karşılamaktadır. Türkçede eylemden ad yapan *-n* eki, sık sık organ adlarının yapımında kullanılmaktadır: *alın, beyin, boyun* vb.

Sadece Doğu Türkçesinde tanıklanan *burunçaḳ* sözcüğünün yapısı için görüşümüz *bur-u-n-çaḳ* biçimindedir. Sözcük, *bur-* "burmak, bükmek" eylem köküne getirilen *-n-* dönüşlülük çatı eki ve *-çaḳ* eylemden ad yapım ekiyle genişlemiştir.

Doğu Türkçesinde "bürmek, bükmek, kıvırmak" gibi anlamlar *bür-* eyleminin yanı sıra *bur-* "burmak, bükmek", *ḳıvra-* "bir şeyi bükmek" ve *tévret-* "bükmek, batırmak" eylemleri ile de gerçekleşmektedir. Hem *bür-* hem de *bur-* eylemleri "büzmek" anlamını karşılamaktadır.

Doğu Türkçesi sözlüklerinden biri olan *Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî*'de eylem *burmaḳ* maddesinde "bükmek, bürmek, pîçîden [< Far. "bükmek"], taftîl [< Ar. "bükme"]" olarak açıklanmaktadır. Sözlükte ayrıca *bur-* eyleminden genişleyen *burma* sözcüğü yer almakta ve "burulmuş, muṣluḳ, bend kîse, ḳapçuḳ ["burma, çanta"], burġu" olarak anlamlandırılmaktadır (Şeyh Süleyman Efendî Buharî, 1298: 79).

Karahanlı Türkçesine ait metinlerden *Kutadgu Bilig*'de *bur-* eylemi "burmak, sıkılaştırmak" anlamıyla yer almaktadır. Harezm Türkçesi eserlerinden *Kısasü'l-Enbiyâ*'da ise *burun-* eylemi "kıvrılmak, dolanmak" manasında kullanılmaktadır. Bu kullanımlar *burunçaḳ* sözcüğü için yaptığımız *bur-u-n-çaḳ* şeklindeki görüşümüzü desteklemektedir.

Türkiye Türkçesinde varlığını devam ettiren *bur-* eylemi, *Türkçe Sözlük*'te "bir şeyi iki ucundan tutup ekseni etrafında ters yönlere çevirerek bükmek" biçiminde açıklanmaktadır (Burmak, t.b.). *burun-* eylemi ise "kendi etrafında döndürmek, bükülmek" anlamına gelmektedir.

buruncaḳ sözcüğü *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te yer alan ve "kadın başörtüsü, bürünülecek nesne"

anlamlarına gelen *bürünçük* ve *bürünçek* sözcükleri ile Türkiye Türkçesinde bulunan *bürümcek* ve *bürümcük* sözcükleriyle ilişkilidir.

Doğu Türkçesinde *burunçaḳ* sözcüğünün yanı sıra *bürünçek* sözcüğü de kullanılmaktadır. Aynı anlamları karşılayan bu iki sözcüğün yapıları da ortaktır. Doğu Türkçesinde *bür-* ve *bur-* eylemleri yakın anlamlıdır. İlk bakışta *burun+çaḳ* gibi duran sözcüğün yapısı, *bur-u-n-çaḳ* biçimindedir.

KAYNAKÇA

Arat, R. R. (1953). Bir yazı numunesi münasebeti ile. *60. doğum yılı münasebetiyle Fuad Köprülü armağanı* (içinde s. 17-29). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III indeks*. (K. Eraslan, O. F. Sertkaya, N. Yüce, haz.). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi.* Kesit Yayınları.

Aslan, Ü. (2011). Han şair Emîrî'nin musammatları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 42-51.

Atalay, B. (1985a). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi I.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atalay, B. (1985b). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi II.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atalay, B. (1986a). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi III.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atalay, B. (1986b). *Divanü Lûgat-it-Türk dizini "endeks".* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Barutçu Özönder, F. S. (haz.). (1996). *'Alí Şír Nevāyí Muḥākemetü'l-Luġateyn: İki dilin muhakemesi.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Burmak. (t.b.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. https://sozluk.gov.tr/?ara=burmak [Erişim Tarihi: 20 Mart 2025].

Bürümcek. (t.b.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. https://sozluk.gov.tr/?ara=b%C3%BCr%C3%BCmcek [Erişim Tarihi: 05 Mart 2025].

Bürümcük. (t.b.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. https://sozluk.gov.tr/?ara=b%C3%BCr%C3%BCmc%C3%BCk [Erişim Tarihi: 05 Mart 2025].

Clauson, S. G. (1967). Three notes on Early Turkish. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 14,* 1-18.

Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Clarendon Press.

Clauson, S. G. ve Levendoğlu, A. (1967). Eski Türkçe üzerine üç not. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 14*, 19-37.

Courteille, P. (1870). *Dictionnaire Turk-oriental*. L'imprimerie Impériale

Devletşah (1977). *Devletşah tezkiresi (Tezkiretü'ş-şuarâ) III.* (N. Lugal, çev.). Tercüman.

Eckmann, J. (2017). *Çağatayca el kitabı.* (G. Karaağaç, çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eraslan, K. (haz.) (2015). *Alî Şîr Nevâyî: Mecâlisü'n-Nefâyis (Giriş-metin-çeviri-notlar).* (N. Tokmak, çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation: A functional approach to the lexicon I-II.* Otto Harrassowitz.

Eren, H. (2020). *Eren Türk dilinin etimolojik sözlüğü (ETDES)*. (Ş. H. Akalın, haz.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin grameri.* (M. Akalın, çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hacıeminoğlu, M. N. (2000). *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve dil hususiyetleri.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kargı Ölmez, Z. (1993). *Mahbūbü'l-Kulūb (İnceleme-metin-sözlük).* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Kaya, C. (2014). *Uygur harfli Rızvan Şah ile Ruh-Afza hikâyesi: Giriş, tıpkıbasım, metin, çeviri, notlar ve dizinler.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köktekin, K. (2022). Deh-nâme (Emîrî). *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/deh-name-emiri [Erişim Tarihi: 24 Mart 2025]

Köktekin, K. (haz.). (2013). *Yûsuf Emirî: Dehnâme (İnceleme-metin-dizin-tıpkıbasım).* Türk Dil

Kurumu Yayınları.
Ölmez, M. (2019). *Köktürkçe ve Eski Uygurca dersleri.* Kesit Yayınları.
Şeyh Süleyman Efendî Buharî (1298). *Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî.* Mihran Matbaası.
Taş, İ. (2009). *Kutadgu Bilig'de söz yapımı.* Türk Dil Kurumu Yayınları.
Toprak, F. (2020). Emîrî, Yûsuf Emîrî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/emiri-yusuf-emiri [Erişim Tarihi: 24 Mart 2025].
Vanlıoğlu, M. Dehnâme. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, https://islamansiklopedisi.org.tr/dehname [Erişim Tarihi: 14 Nisan 2025].
Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen: Altuigurisch - Deutsch - Türkisch / Eski Uygurcanın el sözlüğü:* Eski Uygurca - Almanca - Türkçe. Universitätsverlag Göttingen.
Yüce, N. (2014). *Mukaddimetü'l-Edeb: Ḫvārizm Türkçesi ile tercümeli Şuşter nüshası giriş, dil özellikleri, metin, indeks.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

ƏHMƏD BƏY AĞAOĞLUNUN YARADICILIĞINDA "İTTİHADİ-İSLAM" İDEYASI

Afiq Hafiz oğlu NADİROV
Azərbaycan Universitetinin Doktorantı
Baku/AZƏRBAYCAN
afig.nadirov@au.edu.az
ORCID: 0009-0009-2963-414X

XÜLASƏ

Görkəmli Azərbaycan mütəfəkkiri Əhməd bəy Ağaoğlu türk dünyasının da təəssübkeşi olmuşdur. Onun yaradıcılığının böyük bir hissəsi türkçülük, maarifçilik, islam, islam birliyi kimi ideyalardan ibarətdir. Tezisdə islam birliyi ideyası araşdırılmış, türk dünyası mütəfəkkirlərinin fikirləri ilə qarşılıqlı təhlil edilmiş, tarixşünaslığına nəzər yetirilmişdir.

Açar sözlər: Əhməd bəy Ağaoğlu, İslam birliyi ideyası, panislamizm.

The Idea of "Ittihadi-Islam" in the Works of Ahmad Bey Agayev

ABSTRACT

The prominent Azerbaijani thinker Ahmad Bey Agaoglu was also a devoted advocate of the Turkic world. A significant part of his intellectual work focused on the ideas of Turkism, enlightenment, Islam, and Islamic unity. This thesis explores the idea of Islamic unity in Agaoglu's works, analyzing it in relation to the views of other intellectuals from the Turkic world and examining its historiography. The study highlights how Agaoglu envisioned Islamic unity not only as a religious concept but as a broader cultural and political framework aimed at empowering Muslim societies.

Keywords: Ahmad Bey Agaoglu, Idea of Islamic Unity, Pan-Islamism.

The Turkic-Muslim community in Azerbaijan at the beginning of the 20th century lagged behind neighboring peoples in terms of development. Illiteracy and outdated beliefs, stemming from the misinterpretation of Islamic values, were significant factors contributing to this societal backwardness, especially when compared to the number of modernly educated individuals among Armenians and Georgians. A simple fact illustrates this point: in the late 19th century, while 19 Armenian and Georgian newspapers were published in Russia, the Azerbaijani Turks, with a population of approximately 2 million, were deprived of such an opportunity [11, p.51].

From the late 1890s onwards, a wide array of articles concerning the Islamic faith appeared in the "Kaspi" newspaper, the publication of the Azerbaijani National Bureau. These articles covered Islam itself, its religious rites, ceremonies, and customs, Islamic history, various schools of thought and orders, the relationship between Islam and science, education, and progress, the spiritual values of Islam, the mutual relations of the Muslims of the South Caucasus and Russia, and various other topics. The vast majority of these articles published in the newspaper were penned by the prominent intellectual Ahmad Bey Aghaoghlu [10, p.88]. The "Kaspi" newspaper was founded in 1881. Subsequently, in 1896, Zeynalabdin Taghiyev acquired the newspaper along with its publishing house for 57,000 Russian rubles. During that period, Ahmad Bey Aghaoghlu, through his works "Woman According to Islam and in Islam" and "Islam, Akhund, and Hatif-ul-Gheyb," as well as other articles published in Russian in the "Kaspi" newspaper, strived to improve the existing situation in the Islamic world and to enlighten Muslim peoples. He was primarily deeply concerned with topics such as the theological issues of the Islamic faith, the modernization of Muslim society, and its integration into the contemporary world. [12, p.99].

From this, the Azerbaijani thinker Ahmad Bey Aghaoghlu concludes that the various schools of thought and dogmas that have emerged in Islam, just as in other religions, were created later and are therefore inconsistent with the essence of Islam. For him, Islam is the expression of a "single truth," the will of God, and is invariably constant. The separate schools of thought, orders, and movements that have arisen within Islam are contrary to its spirit. At one time, the Prophet Muhammad, in accordance with the word of God, united all the existing religious differences and schools of thought among the Arabs, inviting the peoples of the world to live by means of "one doctrine." To fragment this unified religion, therefore, amounts to striving for its decline [7].

Ahmad Bey Aghaoghlu's ideas in the field of religious philosophy did not transcend the eclectic framework of theology and idealist philosophy. In his extensive series of treatises entitled "The Situation of the Muslim Peoples," he partially attempted to elucidate his religious and political views. In this work, he divides the development of Islam into three periods:

1.The period from the 7th to the 16th centuries – the dynamic period of Islam's internal and external forces;

2.The 17th and 18th centuries – the "period of Islamic stagnation";

3.The period beginning in the 19th century, particularly from the second half of the 19th century – the "period of Islamic awakening" [10, p.89-90].

During the first period of Islam, which lasted until the 9th century, three peoples – Arabs, Persians, and Turks – served as the pillars of Islam. Connecting the second and third levels of this first period with the activities of the "Turkic-Tatar peoples," Ahmad Bey Aghaoghlu notes them as the mainstay of Islam throughout this long duration. In his view, the transfer of the Islamic religion from the Persians to the hands of the Turkic-Tatar tribes safeguarded it from decline, ensuring its rapid progress [3].

Aghaoghlu propagated the idea that Persians, Turks, Tatars, and other tribes and peoples, including Azerbaijani Turks, voluntarily embraced Islam because it elevated them from decline to progress, from barbarity to civilization. In his article of the same name, where he critiqued Krymsky's work "Islam and Its Destiny," Aghaoghlu acknowledges that Islam spread not by the force of the sword, but based on the miraculous verses of the Holy Quran. In the aforementioned article, the author writes: "Just as Islam invited the Arabs to life, so too did the Arabs invite the neighboring peoples who were in a state of death to life... Because it offered positive conditions in moral and cultural life, the Persians also accepted Islam" [3]. Indeed, these points noted by Aghaoghlu are factors that fully correspond to the early period of Islam. This is because during the time of the Prophet Muhammad and the subsequent early caliphate period, known as the "Rashidun Caliphate," the commanders and soldiers sent to battle were advised not to deviate from the commandments of Islam. However, this rule was forgotten in later periods.

When discussing the "reasons" for the decline of Islam at the end of the 17th and the beginning of the 18th centuries, Aghaoghlu blamed the "never conscious, savage" Arabs who lacked national sentiment, the Persians who "created a new order every day, guilty of religious schisms," and the "semi-savage" Mongols who "invented various dervish orders." He attributed the primary cause of Islam's decline to changes that occurred in the "general intellectual state of Asia" during the 12th-13th centuries. He viewed the continuous mental and moral influence of the East and the uninterrupted force of moral decay within Islam as one of the main reasons for its decline. In his opinion, on one hand, the Muslims themselves, and on the other hand, the religious influence of the West, "shattered the unified spiritual and moral understanding from within, creating conditions for the emergence of various schools of thought and orders." Consequently, Shiaism, Sunnism, Sufism, Ismailism, Zaydism, Babism, Aliallahism, Naqshbandiyya, Qadiriyya, Mevleviyya, and other sects and factions arose. As a result, this internal fragmentation of the Islamic religion, mysticism, the spiritual and moral degradation of Islamic peoples, hypocrisy, enmity, arrogance contrary to the nature of Islam, and other negative attributes weakened the Muslims. With this, scholasticism began to invade the place of school, education, and science in Islam [10, p.153].

Aghaoghlu also persistently stated that the internal fragmentation of Islam was one of the main reasons for its decline: "If the Islamic religion, which is the sole truth, is divided into doctrines for various purposes, it negates itself." Just as this "truth" or "word," or "universal spirit," delivered through various prophets, could not survive because it was distorted by people. The cause of Islam's decline is not Islam itself, but the people who could not fully comprehend it, who sought to divide the "single truth," that is, those who tried to fragment it by inventing sects, orders, and "dervish and theosophical systems." Moving away from the single and universal religion of Islam is the main reason for the decline of Islam and, at the same time, the Muslim peoples [6].

In his articles titled "The Situation of the Muslim Peoples," Ahmad Bey Aghaoghlu also endeavors to point out the reasons for the decline of Islam and Muslim peoples, as well as the ways to overcome this situation. In these writings, he expresses his agreement with the ideas of Jamal al-Din al-Afghani and saw the path to the Islamic East's salvation from crisis in the "revival of Islam" – alongside nationalism, within Islam itself [2].

With the financial and moral support of H.Z. Taghiyev, the Turkish-language "Hayat" (Life) newspaper began publication on June 7, 1905. The publication of this newspaper provided Aghaoghlu with the opportunity to promote his philosophical ideas related to the Islamic faith more widely. In the very first issue of "Hayat," he proclaimed the slogan "there is no salvation for us outside of Islam," stating "first of all, to find Islam, to remain in Islam" [9, p. 410]. During this period, the director and editors of the "Hayat" newspaper, published in the Azerbaijani language, were the prominent intellectuals of the time, Ahmad Bey Aghaoghlu and Ali Bey Huseynzade.

Valuing the Islamic faith and the Muslim identity greatly, Ahmad Bey Aghaoghlu provided extensive information about this in the very first issue of the "Hayat" newspaper: "There is no afterlife without this world, and no this world without the afterlife... If you read and understand the Holy Quran, which is the point of reference for Islam, you will know that life is bordered by God's greatest blessings... In short, if we want to progress and become a nation with a literary 'enlightened life,' we must first and foremost accept Islam and remain in Islam..." [1].

Throughout all his treatises, Ahmad Bey Aghaoghlu also sought to answer the questions he posed regarding Islamic topics. In his tract "Thoughts of a Pessimist," published in 1901, he wrote: "A question constantly occupies the human mind – where do we come from and where are we going? The superstitious person beats their head against the wall and says, 'I have recognized my God and I pray to Him.' The arrogant one, however, blasphemes and becomes an infidel. Both are disgusting and cause hatred" [5]. He briefly expressed the essence of true Islam thus: "It was the Islamic religion that first invited the Arabs to life and brought them onto the world stage" [7].

By stating these latter thoughts, Ahmad Bey Aghaoghlu once again confidently proves his awareness of the sources and literature written about the Islamic religion and its history.

At the same time, emphasizing the misunderstanding of the problems between the Islamic religion and the idea of freedom, Ahmad Bey Aghaoghlu stated the following during his speech at the Baku Muslim intelligentsia in November 1905: "Recently, such an opinion has formed in the social sphere about Muslims that supposedly their religion is contrary to freedom. This is not true, because Islam is based on social principles" [4]. Ahmad Bey Aghaoghlu saw the salvation and progress of Islamic tribes in the radical solution of the women's issue and the alphabet issue. The resolution of these two problems would pave the way for the development of Islam and the Muslim community.

In his article "Woman According to Islam and in the Muslim World," published in Russian in 1901, the Azerbaijani thinker also expressed that Islam was regressing and declining due to the worldliness of scholars and sheikhs. In the article, the author prominently declares the "woman" factor among the reasons for the weakening of the Islamic world [8, p. 201-202].

Based on what we have noted so far, we can say that the Azerbaijani thinker Ahmad Bey Aghaoghlu, through his articles and the thoughts he expressed in them, by defending the Islamic religion and Muslims, sought to eliminate the internal manifestations that hindered the development of the Turkic-Muslim society and to pave the way for the progress of the society.

List of References

1. “Həyat” qəzeti, 7 iyun 1905, №1
2. “Kaspii” qəzeti, 12 noyabr 1904, №253
3. “Kaspii” qəzeti, 16 mart 1899, №59
4. “Kaspii” qəzeti, 29 noyabr 1905, №231
5. “Kaspii” qəzeti, 9 may 1901, №102
6. “Kaspii” qəzeti., 13 dekabr 1903, №259
7. “Kaspii” qəzeti., 22 mart 1902, №66
8. Akçura Y. Türkçülük. “Türkçülüyün tarihi gelişimi”, İstanbul: 1978, 357 s

9. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. III cilddə, Az.SSR EA nəşriyyatı, Bakı: 1960, II, 654 s., s.410
10. Mustafayev Q. XX əsrin əvvələrində Azərbaycanda İslam ideologiyası və onun tənqidi. "Maarif" nəşriyyatı, Bakı: 1973, 295 s
11. Баберовски Йорг. Враг есть везде. Сталинизм на Кавказе. М., 2010, 855 с
12. Балаев А. Ахмед Бек Агаоглу – Патриарх Тюркизма. Teas Press, Bakı: 2018, 508 с.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN POPÜLER KÜLTÜR EĞİLİMLERİ VE DİL UYGULAMALARINA ETKİSİ

Özlem ÇUKURLU AYDIN
Giresun Bilim ve Sanat Merkezi
Giresun/TÜRKİYE
ocukurlu.01gmail.com
ORCID: 0000-0002-7387-3203

İsmail YAMAN
Doç.Dr.
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Samsun/ TÜRKİYE
ismail.yaman@omu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1323-4909

ÖZET

Popüler kültür müzik, sinema, televizyon ve video oyunlarının aşırı tüketilmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dünyayı küresel bir köye dönüştüren yeni teknolojik gelişmelere bağlı olarak ulusal sınırları aşmış ve uluslararası düzeyde ortak kültürel deneyimleri teşvik etmiştir. Medya platformlarının kolay erişilebilirliği, gençlerin diğer ülkelere ait kültürel ürünleri edinme ve benimseme yollarını açmıştır. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin popüler kültür eğilimlerini ve popüler kültürün dil pratikleri üzerindeki etkisini popüler kültürün üç bileşeni (müzik, filmler / TV dizileri, oyunlar) aracılığıyla araştırmayı amaçlayan bu çalışmada nitel betimsel çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırma, Türkiye'deki bir Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlı 59 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler kısa cevaplı bir anket ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin popüler kültürle olan ilişkilerinin dil öğrenimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, film ve dizilerden ziyade çoğunlukla müzik ve oyunlarla ilgilenmektedirler. Çok sayıda öğrenci Spotify ve YouTube üzerinden müzik dinlemekte, Türkçe ve İngilizce şarkıları tercih etmekte, ancak yabancı şarkıların sözlerini hatırlama ve anlama konusunda farklılık göstermektedir. Dijital platformlarda İngilizce ve Korece içerikli film ve dizileri Türkçe altyazı olarak izlemeyi tercih etmektedirler. Öğrenciler, popüler kültür ögelerinden yabancı müzik ve filmlerin kelime öğrenme ve sesletimi, dijital oyunların ise dili kullanma açısından dil öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu düşünmektedir.

Anahtar kelimeler: Popüler kültür, Özel yetenekli öğrenciler, Dil öğrenimi

Pop Culture Tendencies of Gifted Students and Impact on Lingustic Practices

ABSTRACT

Popular culture has emerged overconsumption of music, cinema, television, video games. Regarding new technological developments transforming the world into a global village, it has crossed national borders and fostered shared cultural experiences internationally. The availability and accessibility of media platforms have opened youths' paths to get and adopt cultural products belonged to other countries. This study aiming to investigate gifted students pop culture tendencies and the impact of pop culture on language practices though three compounds of pop culture (music, films/TV series, games) employed a qualitative descriptive study design. It was conducted with 59 gifted lower secondary school students enrolled in a Science and Art Centre in Turkey. Data were collected through a short-answer survey and interviews. The findings revealed that gifted students' engagement with popular culture had a significant impact on their language learning They are mostly into in music and games rather than films and TV series. A remarkable number of students enjoy music via Spotify and YouTube, favoring Turkish and English songs, yet differing in remembering the lyrics and understanding the meanings of foreign songs. They prefer to watch English and Korean movies and TV series with Turkish subtitles on digital platforms. Students prefer foreign music and movies from popular culture elements. They prefer to watch English and Korean movies and TV series with Turkish subtitles on digital platforms. Students stated that foreign music and movies, which are elements of popular culture, contribute to the language learning process in terms of vocabulary learning and pronunciation, and digital games foster the language learning process in terms of language use.

Keywords: Popular culture, Gifted students, Language learning.

INTRODUCTION

Popular culture or pop culture, an offspring of globalization in nature, has emerged as a consequence of overconsumption of music, cinema, television, video games along with other media by individuals across countries (Chowdhury, 2014; Hachten, 2003; Singh, 2022; Werner, 2022).

Regarding new technological developments transforming the world into a global village (Kressel, 2007) it has crossed national borders and fostered shared cultural experiences internationally by influencing numerous aspects of social life such as reshaping lifestyles, preferences, and identities, interaction in the society and engagement with media (Hachten, 2003; Liu & Lin, 2017; Singh, 2022; Wood, 2021). Availability and accessibility of media platforms commenced with MTV around 1980s followed by the internet, have opened youths' path to get and adopt cultural products, including American music, fashion, and entertainment (Hachten, 2003). Chinese adolescents dressing styles with American jeans, rock music, and baseball cap; German teens' preferences for breakdancing, rap music, and windsurfing (Singh, 2022); and Korean Wave over various countries (Kriukova,2022; Shim, 2006) supremely reflect the effect of pop culture on youth.

On the other side of the coin, popular culture and language are interconnected (Hidasi, 2017). Hence, language evolves based on the cultural and social changes driven by technology and media, which offers noteworthy contributions to classroom atmosphere. Integration of pop culture elements like music, films, and video games into teaching implementations functions as appealing instruments for language acquisition and provides authentic educational tools, which fills the gap between students' needs and traditional strategies (Chowdhury, 2014; Liu & Lin, 2017). Hitherto, studies unveiled that integrating pop culture elements such as songs and TV programs into classroom atmosphere facilitated listening, pronunciation, vocabulary and grammar (Bruti, 2020; Domoney & Harris, 1993; Handscombe, 1975, McLean 1976; Richards, 1969; Tegge & Coxhead, 2020; Werner, 2020). Placer et.al (2024) investigating impact of pop culture on students' motivation concluded that learners engaging with pop culture media especially alternative media platforms -i.e. English cinema, music, and mobile devices- exhibit a greater tendency for both integrative and instrumental motivation in learning English. However, studies exploring the interconnection between gifted students' language learning and pop culture tendencies are required.

LITERATURE REVIEW

Culture vs Pop Culture

Culture- typically defined as the collection of values, beliefs, customs, and practices shared by members of a community (Hachten, 2003)- comprises language, religion, cuisine, social habits, and arts (Storey, 2021). Constituting the core of a society's identity, it is traditionally transmitted over generations with education, community rituals and narrative stories by establishing an integrated sense of integrity within a specific geographical or ethnic community. (Beard et al., 2021; Storey, 2021).

Pop culture, on the other side of the coin, addresses widespread cultural acts and goods that are mass-produced and extensively shared via recent media technologies including television, music, film, internet memes, social media, and video games (Storey, 2021; Werner, 2022). Mirroring the commercially-driven aspects of culture, it has significant impact on shaping the society, especially among young people (Alifah, 2024; Beard et al., 2021; Deleneay, 2007; Rafique et al., 2022).

The disparity between culture and popular culture has typically entailed a hierarchical appraisal of values, addressing the classical culture as "high" and the pop culture as "low" (Chowdhury, 2014; Storey, 2021; Singh, 2022). The classical cultural view has been highly associated with intellectualism, refinement, and exclusivity while pop culture has been criticized for being superficial or ephemeral (Chowdhury, 2014; Storey, 2021; Singh, 2022). Over time, this clear distinction has lost its power and pop culture gone beyond its previous boundaries as "low culture" (Werner, 2022). With the latest advancements in technology, it plays a catalyst role shaping multiple societal aspects including moral values and language across generations and geographies (Hachten, 2003; Rafique et al., 2022; Singh, 2022). Hachten (2003) indicates that global media channels have resulted in the predominance of Western culture globally, while simultaneously led to non-Western cultures, such as Korean pop (K-pop) to gain international popularity. In a similar vein, Singh (2022) underlined the that pop culture's role in both mirroring societal trends and as a means of influencing them.

Pop Culture and Education

The integration of pop culture into educational settings (i.e. music, media, and entertainment)

has gained scholarly interest, since it provides authentic and context-bound materials enabling student engagement, linguistic exposure, identity exploration, and cultural awareness (Abbasova, 2024; Aksoy, 2023; Duff, 2003; Kamalı & Temiz, 2017; Ludke & Morgan, 2022; Placer et al., 2024; Werner, 2018; Werner & Tegge, 2020), which assists to fill the gap between theory and students' needs (Chowdhury, 2014; Liu & Lin, 2017).

Werner and Tegge (2020) compiling a research to find out the impact of pop culture on language learning process, concluded that learners engaging with popular media elements get familiar with real-world language usage, raise awareness of cultural nuances and adopt common phrases. Several studies revealed that pop culture implementations in classrooms boosted listening and pronunciation skills, vocabulary knowledge and grammar; fostered student motivation and active participation (Bruti, 2020; Domoney ve Harris, 1993; Handscombe, 1975, McLean 1976; Richards, 1969; Tegge ve Coxhead, 2020; Werner, 2020), creating a positive classroom atmosphere (Jin et al., 2021).

In addition to linguistic gains, pop culture also characterizes students' identity. Placer et al. (2024), for instance, stressed that students -particularly teenagers- are involved in pop culture components, which frequently influences their identity constructions and language use. Similarly, Kamalı and Temiz (2017) exploring the role of the music in students' emotional and value development, concluded that popular media has significant impact on learners' emotional growing including love, justice, empathy and loyalty. Aksoy (2023) also indicated that pop music is frequently employed by the secondary school students for emotional expression.

Grounding on gifted students are individuals building up their own future (Crane, 2022) and pop culture has a considerable impact on obtaining linguistic patterns and language learning skills, this study aims to investigate gifted students pop culture tendencies and the impact of pop culture on language practices in addition to fashion preferences. It seeks answers to following questions:

1. What are the popular culture tendencies of gifted students regarding music, TV programs or digital games?
2. How diverse pop culture elements impact gifted students' linguistic practices?
3. How various components of pop culture affect gifted students' lifestyle or fashion style?

METHOD

Study Design

Current study employed a qualitative descriptive study design which is also known as exploratory research design employing a short-answered survey and a semi-structured interview. Qualitative descriptive studies depict situations in nature by seeking responses for 'who, what, where and how' rather than clarifying the phenomena with a strive to supply an extensive overview of incidents (Ayton, Tsindos & Berkovic, 2023; Kim, Sefcik, & Bradway, 2017). Ayton et al. (2023) found qualitative descriptive studies to be crucial and optimal strategy for studies that focus on obtaining insights into poorly researched areas. In qualitative descriptive studies, semi-structured interviews are employed and the data are analyzed through descriptive analysis (Sandelowski, 2010). Regarding that gifted learners' popular culture preferences and linguistic practices were under investigated area, qualitative descriptive research method perfectly fits the study employing both qualitative surveys and semi-structured interviews.

Participants

The participants of the study were 56 lower secondary school students identified as gifted and recruited to a Science and Art Centre- a governmental institute for gifted learners-in Giresun, Turkiye. These students are divided into three specific skill categories: visual arts, music, and general intellectual ability. Individuals referred to as "twice-exceptional" excel in two domains, such as intellectual ability and music ability and visual arts, or both music and visual arts. Students with intellectual ability engage in a diverse array of subjects, including English and artificial intelligence. Conversely, students in the visual arts only engage in artistic disciplines, while music students focus solely on instrumental performance. Nonetheless, all of the students have the opportunity to participate in transdisciplinary workshops. For instance, music students may participate in English

sessions incorporating games or AI classes. In addition to Science and Art Centre, the students are educated in a typical secondary school. Upon attending classes at their respective schools, students attend courses at the Science and Art Centre. Participants were determined with convenient sampling technique. The background information of the participants is illustrated in Table 1.

Table 1. Participants' background information

Fields	Ps
General intellectual ability	39
Music	9
Visual Arts	8
Total	**56**

Data Collection Tools

Data were collected through a short-answer survey and semi-structured interviews. The survey consisted of four main parts. In the first part demographic information of the students such as gender, grade, identification area was asked. Second part included 14 short-answered items about music and music preferences of the students as well as whether they grab linguistic units from lyrics and how they integrate these units into their daily lives. Third section covered 12 short-answered questions about TV/film/TV series habits; lines, formulaic and idiomatic expressions learnt from these programs and how they shape students' lifestyles. Fourth part involved 9 items requiring concise responses about games, gaming routines, linguistic patterns employed in or obtained from the games and how they reflect in students' language learning along with everyday existence. The survey was developed by the researchers within the scope of the study aim. To assess the questions' effectiveness and comprehensibility, a pilot research covering five regular students was conducted. Several questions were restructured and the flaws eliminated, accordingly.

Semi-structured interview questions included five open-ended items (see Appendix 1) to deeply delve into students' perceptions on pop culture and language learning with regard to the relationship among them. Additionally, pop culture impact on their everyday routine was investigated from multiple angles. Both data collection instruments were applied to the participants in their mother tongue to ensure comprehensibility and avoid misunderstandings.

Data Collection Procedure

Within the scope of the study aim, exploring gifted students' popular culture tendencies, and how these trends affect gifted learners' language learning and lifestyle, a short-answered survey was addressed to 56 gifted lower-secondary school learners. Upon their answers, semi-structured interviews were held with three volunteer students to unveil the pop culture effect on their everyday routine, dressing style and linguistic practices along with their own culture, in depth. Semi-structured interviews were held face to face and recorded. Participants were informed about the aim and the process of the study. Data collection lasted around four- five weeks. Ethical approvals were granted from Ondokuz Mayıs University ethical committee before application.

Data Analysis

Qualitative short-answered survey results were analyzed descriptively. Descriptive analysis attempts to precisely represent participants' perspectives and experiences by carefully organizing and analyzing textual data into relevant themes and patterns (Sandelowski, 2010). After semi-structured interview recordings were transcribed with Sonix AI tool, they were checked for misunderstandings or vague word to prepare analysis. The semi-structured interview data were analyzed through thematic coding. Two researchers analyzed the interviews to enable inter-coder reliability.

FINDINGS

To investigate gifted students' engagement with pop culture and the impact of pop culture on linguistic practices in addition to fashion preferences, a qualitative survey including short-answers was conducted with the students. The data were analysed descriptively. Table 2 presents students' overall engagement with three main pop culture domains: music, film, and games.

Table 2. Students' preferences of pop culture elements

	Yes		No	
Pop culture domains	**f**	**%**	**f**	**%**
Music	54	96.43	2	3.57
Films/series	53	94.6	3	5.4
Games	55	98.2	1	1.8

Table 2 reveals that nearly all participants engaged with pop culture to some extent. The most common genres were games (98.2%), followed by music (96.43%), and films/series (94.6%). The data indicate significant interest across all domains. To comprehend how students are involved in each aspect of pop culture and the relationship between these interests, language use and self-perception in depth, descriptive analysis of students' responses is provided below.

Musical Preferences

To thoroughly examine students' musical habits, taste, language preferences, and perceptions of educational profits as a significant component of pop culture, a short-answer survey was administered. Table 3 presents participants overall musical habits along with perceived benefits.

Table 3. Musical habits

Musical experiences	**Categories**	**f**	**%**
Music platforms	Spotify	32	57.1
	Youtube	45	80.4
	MYT	9	16.1
Music Genres	Rap	18	32.1
	Pop	17	304
	Phonk	5	8.9
	K-pop	4	7.1
	Classic	7	12.1
	All	8	14.3
Language preferences	Turkish	38	67.9
	English	42	75
	Korean	7	12.5
	Russian	3	5.4
	Japan	3	5.4
Benefits of listening to foreign music	vocabulary	15	26.79
	a new language	2	3.57
	pronunciation	3	5.36

Table 3 presents a comprehensive analysis of pupils' music listening habits. While YouTube (80.4%) and Spotify (57.1%) emerged as the most popular platforms among students, MYT was utilized by 16.1% of students. These results reflect students' strong preference for online opportunities for musical engagement. YouTube's popularity can be attributed to its rich visual content with lyrics, extensive availability, and membership-free access. MYT, a less-known app, was adopted possibly due to its free-of-charge downloadable content.

In terms of musical taste, rap (32.1%) and pop (30.4%) appeared as the predominant genres favored by students. Several additional genres, including phonk (8.9%), K-pop (7.1%), and classical music (12.1%), were also listed by a group of students whereas 14.3% of the participants favored all genres. Several students expressed their specific musical choice as serving to convey emotions and acquire new languages, which illustrate the influence of global music trends on development of identities.

From a linguistic perspective, findings revealed that songs in English were favored by 75% of participants, while Turkish-language songs were preferred by 67.9%. Furthermore, songs in various languages such as Korean (12.5%), Russian (5.4%), and Japanese (5.4%) were on students' playlists.

These results mirror a growing interest among individuals in multilingual music consumption, particularly in K-pop.

Students find listening to music in a foreign language quite beneficial in terms of vocabulary acquisition (26.79%), polishing pronunciation (5.36%) and learning another language (3.57%). These overall findings suggest that students were aware of the advantages of listening to foreign music and acted accordingly and consciously. Thus, listening to music in a foreign language may offer rich experiences facilitating the language learning process.

Students' overall learning experiences through listening to foreign music is presented in Table 4.

Table 4. Students' learning experiences with foreign music

Learning experiences	Yes		No		Sometimes	
	f	%	f	%	f	%
Remembrance of foreign lyrics	23	41.1	21	37.5	10	17.9
Comprehension of foreign lyrics	22	39.3	19	33.9	11	20.7
Perceived benefits of foreign music	34	60.7	22	39.3		
Impact on fashion style	9	16.1	44	78.6	2	3.6

Table 4 presents that regarding students' perceptions of overall learning experiences through engagement with foreign music, out of 56 students 41.1% claimed to recall the lyrics, 17.9% stated occasional remembrance and 37.5% expressed forgetfulness. These results may stem from the differences in learning strategies of the participants, frequency of exposure and learning motivation. Additionally, 39.3% of students could grasp the lyrics' meaning and 20.7% could partially comprehend. On the other hand, a significant proportion of individuals (33.9%) reported a lack of meaningful understanding. A large proportion of the participants (60%) found foreign music experiences advantageous in multiple ways (gaining vocabulary knowledge, pronunciation and another language). However, 39.3% of students didn't note any visible benefits. The results imply that even though students had an overwhelming desire to be involved in musical experiences from other countries with full awareness of potential benefits, they lacked full comprehension without additional support. Songs didn't impact students' dressing styles to a great extent in that only 16.1% of participants stated fashion preference reflecting their musical taste, followed by a small portion of students (3.6%).

Film/Series Habits and Preferences

Students' engagement with films and TV series regarding habits, taste, linguistic preferences, and perceived educational profits were thoroughly explored with a short-answer survey. Table 5 illustrates participants' overall habits and perceptions of watching films/TV series.

Table 5. Students habits of watching films/TV series

Film/TV series experiences	Categories	f	%
Platforms for watching films/TV	TV	18	32.7
	Digital platforms (Netflix, Disney+ etc…)	31	56.4
	Internet	34	61.8
Preferred platforms	Youtube	23	42.6
	Netflix	28	50
	Disney+	7	13
Language preferences	Turkish dubbed	40	72.7
	Turkish subtitled (English voiceover)	13	23.6
	Turkish subtitled (Original voiceover)	20	36.4
Perceived benefits	Vocabulary		
	Real-life expressions		
	Revision of school learnings		

According to Table 5, most students (61.8%) enjoyed watching films and TV series through online and digital platforms. Netflix (50%) and YouTube (42.6%) were favored over traditional TV which had a viewership of 32.7%. Disney+ (13%) subsequently came in the second place. These preferences indicate a significant tendency for gifted students towards personalized yet interactive media consumption, which is common behaviors of digital-native youth.

Students mostly (72.7%) had priority in Turkish-dubbed content rather than foreign languages, which is a sign of their easiness in their native language. On the other side of the coin, a significant proportion had preference of subtitled content, including Turkish-subtitled English voiceovers (23.6%) and Turkish-subtitled original voiceovers (36.4%). These findings signify that numerous students intentionally engaged with foreign languages via subtitles, reflecting the potential benefits of watching films and TV shows, including vocabulary enhancement, acquisition of real-life phrases, and reinforcement of classroom learning.

Students' overall experiences over watching films or series in foreign languages are given in Table 6.

Table 6. Students' learning experiences of watching films/series

Learning experiences	Yes		No		Sometimes	
	f	%	f	%	f	%
Recognizing classroom learnings	28	50	28	50		
Usage the phrases in daily life	16	29.1	39	70.9		
Perceived benefits of foreign films/series	28	50	25	45	3	3.6
Impact of admired actor/actress	9	16.7	45	83.3		

Table 6 shows to what extent engaging with media contributed to students' language acquisition. Half of participants reported noticing several classroom phrases within the films or television programs they viewed. However, the other half stated no recognition. These mixed findings suggest both a link between school output and popular media content, as well as a disparity among formal education and pop culture components. A small portion of students expressed adopting terminology from films or series for communicative purposes in daily practices whereas a substantial 70.9% indicated the opposite.

Most students (50%) believed foreign films and TV series facilitated their language acquisition (i.e. vocabulary, pronunciation, daily practices) yet 45% of participants perceived no advantages. Another 3.6% were indecisive. This division among students may reflect that motivation, genre and linguistic proficiency were key determiners of educational value derived from pop culture. Although students were largely satisfied with engaging in foreign films, the actors or actresses in those media had little impact on students' fashion style or identity with 83.3% reporting no influence. Only 16.7 of participants were affected by film actors or actresses in various aspects including trustworthiness, joy, dressing style or overall outlook.

Gaming Habits

Students' engagement with games in relation to habits, preferences, linguistic choices, and perceived educational benefits were scrutinized through a short-answer survey. Table 7 presents participants' overall habits and perceptions of gaming.

Table 7. Gaming habits

Gaming experiences	Categories	f	%
Preferred gaming style	Street games	18	32.1
	Online	9	16.1
	Both	28	50
Digital games	Brawl stars	21	37.5
	Minecraft	13	23.2
	PubG	5	8.9
	Roblox	4	7.1
	None	4	7.1

Motivation	Winning	20	35.7
	Making friends	18	32.1
	Learning	6	10.7
	Fun	6	10.7
	None	10	17.9

Table 7 overviews a detailed information about students' gaming habit and preferences. Accordingly, 50% of the students were interested in both street games and digital games, implying that both forms of play sparked participant's curiosity. A small group of participants (32.1%) primarily favored street games, while 16.1% opted solely for online games. These findings demonstrate the disparities in people's individual tastes or access to digital platforms. Among digital games, Brawl Stars was the most popular, with 37.5% participant engagement.

Minecraft came second with 23.2%, followed by PubG at 8.9%, and Roblox at 7.1%. A minority of students (7.1%) expressed not playing any digital games. Brawl Stars and Minecraft, the most popular digital games among participants, may lead to group work and online socialization due to their cooperative nature.

Students were motivated to play online games mostly to win (35.7), and to make friends (32.1%). A limited number of students (10.7%) reported playing digital games to learn new things or for fun, whereas 17.9% reported no specific reason for engaging with such games. The findings outline that competitiveness and social interaction were participants' primary motivations for gaming, while a small yet significant subset believe the educational side of the games.

Accordingly, students' learning experiences with online games are presented in Table 8.

Table 8. Linguistic experiences with games

Learning experiences	**Yes**		**No**		**Sometimes**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Learning vocabulary/phrases	31	55.4	25	44.6		
Usage the phrases in daily life	16	28.6	31	55..4	9	16.1
Interaction with other gamers	24	42.9	19	33.9	13	23.2
Communicating in Turkish	36	85.7				
Communicating in English	25	59.5				

Table 8 gives detailed information about participants' overall learning experiences related to gaming practices. The greater part of the students (55.45%) reported getting familiar with new vocabulary or phrases through online games; however, only 28.6% of them transferred these learnings to daily practices. A quarter of students (25%) indicated no new learnings. Nearly half of students (42.9%) stressed interaction with other players during games and a small portion indicated (23.2) partial communication. These interactions were held mostly in native language (85.7) and occasionally in English. These results reveal that the native language frequently leads peer interaction yet English is opted for international relations.

Qualitative Data Findings

Semi-structured interviews were conducted with three volunteer gifted students to delve into their perceptions on pop culture and language learning in depth. Furthermore, pop culture impact on participants' everyday routine was investigated from multiple angles. The data was thoroughly analyzed with thematic coding. Findings are illustrated in Table 9.

Table 9. Semi-structured interviews

Themes	**Codes**
Overall learnings	Vocabulary acquisition
	Pronunciation
Learning strategies	Translation
	Note-taking

	Repetition
Impact on students	Emotions/modes
	Role modelling
	Broadening perspectives
Transfer to daily life	Using the phrases in real-life contexts
	Imitate rap singers
	Warning friends for content
Cultural awareness	Noticing customs of other countries
	Comparison of cultural habits

Table 9 presents multiple aspects of pop culture including overall linguistic learning experiences, learning strategies, effect on students, cultural awareness and transferring the learnings to real-life contexts. Students reflected pop culture components as beneficial in terms of learning new vocabularies, phrases and boosting their pronunciation skills. P3 stated her experiences as:

'I try to imitate the pronunciation while singing the song'

'I look at the lyrics and their Turkish translation. That helps me remember the words.' (P2)

These findings illustrate that participants actively benefit from pop culture in various areas, such as gaining vocabulary and fostering speaking skills.

Students adopted several strategies while constructing knowledge, such as note-taking, translation and repetition. They mainly employed translation methods by checking the lyrics2 meaning thorough translation tools. They also listen to songs multiple times to remember the lyrics, phrases and related vocabulary. P1 stated his experiences;

'Sometimes I note down the time of the scene or song to listen to it again'

'For example, I turn on the song, look at the lyrics, and check the Turkish translation and the original version. That way, I can remember the meanings of the words in my head.' (P3)

These individual but conscious attempts may stem from these students' giftedness. They directed the learning process autonomously with a determined mind, which leads to meaningful learning and vocabulary retention.

Participants notified several impacts of pop culture on their fashion styles, emotions and thinking styles. They preferred to listen to songs based on their moods, sometimes to cheer themselves up. Their favorite genre sometimes affects their speaking or dressing, even opinions. P1 stated his favorite singer's impact on his hair and dressing style as:

'I have a haircut like my favorite singer and I wear a hat similar to my favorite rap group. My friends told me I look like my favorite singer and I like that. … I watch Ricky and Morty . I have printed a t-shirt with it.'

'….we feel energetic when listening to music, or we feel melancholic when listening to sad songs…. I try to imitate rap singers and I speak Turkish faster… I read books to sing rap songs… Sometimes, I start to think in a different way…' (P3).

'…after I watch a horror movie, I try to scare my friends.' (P2).

These reflections mirror how impactful pop culture is on gifted students' daily practices, ranging from hair styles to reading habits. However, they utilized these insights to filter the undesirable situations. P3 explained her practices as:

'If the song's lyrics are inappropriate, I warn my friends when they sing it; if the words are appropriate, I use them.'

This statement highlights a growing critical thinking over pop culture content. Regarding cultural facets, students were aware of cultural differences between their own and other cultures, making comparisons among them.

'….mostly, people's politeness or ways of being understanding. They are more thoughtful.'

'Americans have coins written 'In God We Trust' on it.' (P3).

These instances imply that pop culture offers informal yet effective intercultural educational opportunities to teenagers by serving as a window into various cultures.

DISCUSSION

The current study, aiming to explore gifted students' pop culture tendencies and the impact of pop culture on language learning and daily practices, was designed as a qualitative descriptive study. Data, collected through a short-answer survey and semi-structured interviews, were analyzed using descriptive and thematic coding. The findings revealed that students frequently engaged with all aspects of pop culture, with a slightly higher interest in games (98.2%) and music (96.4%) than films and series (94.6%). These findings align with previous study findings, underscoring the higher tendency of media consumption among youth due to technological advancements and easy access to media platforms (Aksoy, 2023; Singh, 2022; Kamalı & Temiz, 2017; Werner, 2022).

Students held positive perceptions regarding pop culture's influence on their linguistic practices, particularly in vocabulary acquisition, familiarization with new phrases, advancement in pronunciation, and real-life language use. Although their native language was dominant in linguistic preferences (i.e., songs, films, and interactions in online games), 75% of participants opted for English-language music. Additionally, 36.4% watched films/series, particularly those with English voiceovers or in other foreign languages, and 59.5% occasionally communicated with international peers in English. While following subtitles, students were able to notice classroom learning in movies or series. Besides, they had a chance to practice formal linguistic outputs with their international game-peers in game settings. These findings demonstrate the pervasive influence of English pop culture worldwide, supporting prior studies that have indicated pop culture elements as rich sources for vocabulary development and retention, improvement in pronunciation, and facilitating motivation (Bruti, 2020; Domoney and Harris, 1993; Handscombe, 1975; McLean, 1976; Richards, 1969; Tegge and Coxhead, 2020; Werner, 2020). However, several disparities were observed in the full comprehension of lyrics. Out of 56 participants, only 39.3% perfectly grasped the meaning of the songs, and 41.1% effectively recalled the lyrics. In a similar vein, half of the participants spotted classroom learning in movies/series, and only 29.1% of participants transferred movie-related phrases to daily practices. These results are consistent with Bruti (2020), who claimed that although exposure to music fosters the language learning process, comprehension occurs based on repetitive engagement and students' learning strategies.

Students adopted numerous strategies to benefit from pop culture components, notably with music lyrics, including translation, note-taking, and continuous repetition. Students autonomously ran these processes to maximize their benefit from pop culture, which mirrors the nature of gifted students as independent learners (Crane, 2022). Despite the perceived benefits, pop culture had a great impact on students in numerous aspects, ranging from haircut to reading habits. Students tended to imitate role models' behaviors, adopt their fashion style, and reflected speaking styles in daily practices. Besides, they utilized music for self-expression and mood change. These findings support previous studies emphasizing the effect of pop culture on youths' identity development and emotional expression (Aksoy, 2023; Placer et al., 2024; Kamalı & Temiz, 2017). Additionally, pop culture also contributed to thinking styles, broadening their perspectives. However, findings unveiled that gifted students were critical of pop culture content, often eliminating unwelcome products.

Pop culture facets assisted students in developing cultural awareness. They reported noticing specific cultural differences and making comparisons between them, playing a key role in informal learning. These findings support Werner (2020), who indicated pop culture as a medium for constructing informal learning experiences.

CONCLUSION

The study concluded that similar to their regular peers, gifted students were excessively engaged with pop culture elements (i.ei. music, films/series and digital games) indicating numerous linguistic and cognitive advantages. While music and games were the frequently preferred tools for linguistic experiences, foreign films/movies offer cultural-related practices along with incidental gaining. Students adopted self-control mechanisms and strategies to manage the learning process, which are consistent with their giftedness. They benefited from pop culture not only for entertainment but also for academic growth, since they critically think over the potential outcomes and eliminate

negative outputs. On the other hand, pop culture with a double-sides impact, affected students' lifestyles, fashion preferences, behaviors, daily moods and rituals. The multidimensional role of pop culture leverages their perspectives.

REFERENCES

Abbasova, K. (2024). *Leveraging German pop culture for language acquisition: A media-based approach to teaching German as a foreign language*. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. https://doi.org/10.69760/w26m4q62

Alifah, A. (2024). Study of pop culture representation in social media. *Enigma in Cultural*, *1*(2). https://doi.org/10.61996/cultural.v1i2.43

Ayton, D., Tsindos, T., & Berkovic, D. (2023). *Qualitative research: A practical guide for health and social care researchers and practitioners*. Council of Australian University Librarians, Open Educational Resources Collective.

Beard, K., Fugett, A., & Black, B. (2021). *Psychology and pop culture*. https://doi.org/10.5771/9781793624697

Bruti, S. (2020). Teen talk in TV series as a model of linguistic innovation and emotional language. In V. Werner & F. Tegge (Eds.), *Pop culture in language education* (pp. 33–49). Routledge.

Chowdhury, P. (2014). Use of popular culture in enhancing English language teaching. *International Journal of Advanced Research*, *2*(9), 805–815.

Crane, J. (2022). Gifted children, youth culture, and popular individualism in 1970s and 1980s Britain. *The Historical Journal*, *65*(5), 1418–1441.

Delaney, T. (2007). Pop culture: An overview. *Philosophy Now*, *64*, 6–7.

Domoney, L., & Harris, S. (1993). Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms. *ELT Journal*, *47*(3), 234–241.

Duff, P. A. (2003). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics and Education*, *14*, 231–276. https://doi.org/10.1016/j.linged.2004.02.005

Hachten, W. A. (2003). Globalization of media, concept and nature of. In D. H. Johnston (Ed.), *Encyclopedia of international media and communications* (Vol. 2, pp. 265–277). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-12-387670-2/00117-5

Handscombe, R. (1975). The Sunrunners: ESL by TV for Grade 3 in Ontario. *TESOL Quarterly*, *9*(3), 289–298.

Hidasi, J. (2017). The impact of interconnectedness: Culture, language, communication. *Nyelvvilág*, *(19)*, 62–69.

Jin, Y., Dewaele, J., & MacIntyre, P. D. (2021). Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach. *System*, *101*, 102604. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102604

Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health*, *40*(1), 23–42. https://doi.org/10.1002/nur.21768

Kressel, H. (2007). *Competing for the future: How digital innovations are changing the world*. Cambridge University Press.

Kriukova, O. (2022). Korean pop culture reshaping Korean teaching. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, *173*(2), 172–196.

Liu, Y., & Lin, A. M. Y. (2017). Popular culture and teaching English to speakers of other languages (TESOL). *Language, Education and Technology*, *1*(1), 87–101.

Ludke, K., & Morgan, K. (2022). Pop music in informal foreign language learning. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1075/itl.21009.lud

McLean, A. C. (1976). TV comedy and the teaching of English. *English Language Teaching Journal*, *31*(1), 10–14.

Placer, M. F., Ngo, C. G., Nano, S., & Calambro, A. (2024). Pop culture and English language

learning motivation among AB-English students. *International Journal Corner of Educational Research*, *3*(1), 39–46.

Rafique, S., Khan, M., & Bilal, H. (2022). A critical analysis of pop culture and media. *Global Regional Review*, *7*(1), 143–152. https://doi.org/10.31703/grr.2022(vii-i).17

Richards, J. C. (1969). Songs in language learning. *TESOL Quarterly*, *3*(2), 161–174.

Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, *33*(1), 77–84. https://doi.org/10.1002/nur.20362

Shim, D. (2006). Hybridity and the rise of Korean popular culture in Asia. *Media, Culture & Society*, *28*(1), 25–44. https://doi.org/10.1177/0163443706059278

Singh, A. K. (2022). A study of popular culture and its impact on youth's cultural identity. *The Creative Launcher*, *7*(6), 150–157.

Tegge, F., & Coxhead, A. (2020). Exploring the vocabulary of rap lyrics. In V. Werner & F. Tegge (Eds.), *Pop culture in language education* (pp. 71–84). Routledge.

Werner, V. (2020). Teaching grammar through pop culture. In V. Werner & F. Tegge (Eds.), *Pop culture in language education* (pp. 85–104). Routledge.

Werner, V. (2022). Pop cultural linguistics. In *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.713

Wood, D. (2021). Rural adolescent gifted girls: Exploring the impact of popular culture on their talent development. In S. W. Chan (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 1163–1192). Springer.

Appendix 1. Interview questions

Qs	Items
1	How do you use components of pop culture to learn new words or phrases?
2	Which strategies do you use to learn new words or phrases? Do you note down, for instance?
3	Do you think pop culture elements improve your language skills? Have you noticed any advancements in your own foreign language usage? If so, how?
4	How do films/music/games influence your life, in your opinion? Do you imitate your favourite band group/actor/actress or singer's in any way, for example?
5	Have you noticed any different cultural aspects through music, films or games? If yes, can you exemplify?

XIII АСР БОШИДАГИ ГЕОСИЁСИЙ МУНОСАБАТЛАР: ҚОРАХОНИЙЛАР, ХОРАЗМШОҲЛАР, НАЙМАНЛАР, МУҒУЛЛАР

Қозоқов Тоҳиржон ҚОДИРАЛИЕВИЧ
Тарих фанлари номзоди, доцент
Наманган Импульс тиббиёт институти, ЎЗБЕКИСТОН
tqozoqov@mail.ru
ORCID: 0009-0008-7833-1551

АННОТАЦИЯ

Ушбу мақолада XIII аср бошларидаги геосиёсий муносабатлар, хусусан, қорахонийлар, хоразмшоҳлар, найманлар, муғуллар, қорахитойлар ўртасидаги муносабатлар бирламчи манбалар асосида таҳлил қилинган. Шунингдек, Марказий Осиёга кўчиб ўтган киданларнинг қорахонийлар давлати ҳудудига эгалик қилиши, Ғарбий қорахонийларнинг бож тўлашдан бош тортиши ва унинг оқибатлари ёритиб берилган. Қорахонийлар билан Ляо сулоласи ўртасидаги муносабатлар тарихини ўрганилган. Қорахитойлар давлати тугатилгач, унинг ўрнида пайдо бўлган Найманлар давлати ва улар билан муғуллар ўртасидаги муносабатларга янгича асосда ёндошилган. Мўғуллар босқини Фарғона водийсида қай даражада кечганлиги, улар Фарғонани қай тариқа босиб олганликлари, Фарғона Қорахонийларининг муғул давлати таркибидаги фаолияти, уларнинг кейинги тақдири, нима сабабдан бу ердаги Қорахонийлар сулоласининг тугатилиши ва давлатнинг Чиғатой улусининг таркибий қисмига айлантирилиши масаласига ҳам изоҳ берилган. Шарқий Қорахонийлар давлатининг мўғул давлати таркибига қўшиб олиниши ва унинг сабаблари илк бор тарихий илмий, бирламчи манбалар асосида таҳлил қилинган. Фарғона водийси, Шарқий Туркистон ва Еттисув ўлкалари мўғуллар томонидан босиб олинмасдан, аксинча, тинч йўл билан қўшиб олинганлиги, бу борада совет тарихшунослигида берилган маълумотларнинг асоссизлиги, аксарият илмий хулосалар фақатгина тахминлар асосида берилганлигининг исботи келтирилган. Мазкур масалалар ҳозиргача тарихчилар томонидан ўрганилмагани билан долзарбдир. Тадқиқотнинг мақсади эса, муғуллар босқини арафасида ўлкадаги геосиёсий ҳолатни очиб беришга қаратилган. Бунинг учун объективлик, илмий асослилик, қиёсий таҳлил методларидан фойдаланилди. Натижада, қорахонийлар давлатининг тугатилиш сабаблари, Фарғона водийси ва Қошғарни муғуллар ўз давлатига босиб эмас, қўшиб олганлиги аниқланди.

Калит сўзлар: Қорахонийлар, Қорахитойлар, мўғуллар, Ахсикент, Найманлар, Кучлук, Жўжи, Хоразмшоҳлар, жанг, Шарқий Қорахонийлар, Сирдарё, бўлиниш, Алоуддин Муҳаммад Хўтаний, Жебе Нўён, зулм.

Geopolitical Relations of the Early 13th Century: Karakhanids, Khorezmshahs, Naimans, Muguls

ANNOTATION

This article analyzes the geopolitical relations of the beginning of the XIII century, in particular, the relations between the Karakhanids, Khwarazmshahs, naimans, Mughals, karakhitoi on the basis of primary sources. Thus, the Khitans, who invaded Marrakech, were forced to submit to pressure from the Khazar Khitan, who, in turn, was forced to abandon his claim to the throne and submit to His will. The history of the relationship between the karakhanids and the Liao Dynasty has been studied. After the end of the karakhitoy dynasty, the relationship between the Naiman dynasty, which emerged in its place, and the Mughals with them, was approached on a new basis. The question of the extent to which the Mongol invasion took place in the Fergana Valley, in what way they conquered Fergana, the activities of the Fergana Karakhanids within the Mughal state, their further fate, why the Karakhanid dynasty here was ended and the state was made a component of the Sigismund Ulus. The incorporation of the Eastern Karakhanid state into the Mongol state and its causes were first analyzed on the basis of historical scientific, primary sources. The fact that the Fergana Valley, Eastern Turkestan and Ettisuv were peacefully annexed rather than conquered by the Mongols, in this regard, the unreasonableness of the information given in Soviet historiography, is evidenced by the fact that most scientific conclusions were made only on speculation. These issues are relevant in that they have not been studied by historians so far. The purpose of the study, on the other hand, is to reveal the geopolitical situation in the territory on the eve of the invasion of Mughals. For this, objectivity, scientific validity, methods of comparative analysis were used. As a result, the reasons for the termination of the Karakhanid state were that the Mughals annexed the Fergana Valley and Qashqar not to their state.

Keywords: Karakhanids, Karakitayans, Mongols, Akhsikent, Naimans, Kuchluk, Jochi, Khorezmshakhs, war, Eastern Karakhanids, Syrdarya, division, Alauddin Muhammad Khotani, Jebe Noyan, oppression.

Туркистон халқлари тарихининг муғуллар даври ҳақида гап кетганида тарихчилар асосан хоразмшоҳлар давлати тарихи ҳақида фикр билдириб ўтадилар. Аммо, минтақа халқлари ўтмишида муҳим рол ўйнаган қорахонийлар тўғрисида эса, камроқ тўхталиб ўтилган. Бунинг асосий сабабларидан бири, ўлкада 300 йилдан ошиқроқ давр ҳукмронлик қилган бу давлатнинг сўнгги даврларида қарамлик ёки ярим қарамлик ҳолатига тушиб қолганлигида эди. XIII аср бошидаги геосиёсий муносабатлар: қорахонийлар, хоразмшоҳлар, найманлар,

муғуллар Марказий Осиё халқлари давлатчилиги тарихида узоқ вақт салтанат қурган бўлишига қарамай, тарихи энг кам ўрганилгани бу – Қорахонийлар давлатидир. Ваҳоланки, миллатимиз тарихида бу сулоланинг алоҳида ўз ўрни бор.

Қорахонийлар давлати X асрнинг охирларида Еттисувда ташкил топди. Мавжуд маълумотларга кўра, Буғрохон унвонли, Абдулкарим (955—956 йилларда вафот этган) исмли ёки арабча-туркча Хорун ибн Мусо ибн Сатук номи билан машҳур бўлган шахс сулолага асос солган [28, б.371].

Сулаймон Арслонхон-Сулаймон бинни Юсуф (1032-1040 йй) замонасига келиб, даволат иккига бўлингач, Фарғона водийси, Қошғар ҳамда Хўтан вилоятлари, Еттисув, Или водийси Шарқий Қорахонийлар давлати, деб аталиб, Боласоғундан бошқарилган [23, б.4,54.] Пойтахт Самарқанд саналган Ғарбий Қорахонийлар тасарруфига Мовароуннаҳр ва Хуросонинг бир қисми қараган. XII аср бошларига келиб, Шарқий Туркистон, Еттисув, Мовароуннаҳрни ўз ичига олган улкан Қорахонийлар салтанатига шарқдан кўчманчи Қорахитойлар бостириб кира бошлади. Улар қарийб 40 минг чодирдан, яъни 150—200 минг кишидан иборат эди. Дастлаб, улар Еттисув ҳудудидаги Қорахонийлар пойтахти бўлган Боласоғунни эгаллаб, ўзларига пойтахт қилиб оладилар. Шу ердан Қорахитойлар гўрхони Фарғона ва Мовароуннаҳрга ҳужум қилиб, 1137 йили Хўжанд ёнида султон Санжарнинг энг яқин қариндоши — Самарқанддаги Қорахонийлар хони Маҳмудни катта мағлубиятга учратди [12, б.245.] Бу катта мағлубият бўлса-да, аммо Қорахитойлар мамлакат ичкарисига бостириб кирмадилар. Улар ўлпон олиш билан чекланиб, ўз юртларига қайтиб кетдилар. Бироқ, сулҳ узоқ давом этмади. 1141 йилда Қорахитойлар яна Мовароуннаҳрга бостириб кирдилар. Бу сафар султон Санжарнинг ўзи Қорахонийлар давлатининг ҳимояси учун отланди. Бироқ, Самарқанд яқинидаги Катвон дашидаги жанг Салжуқий ва Қорахоний қўшинларининг Қорахитойлардан тўлиқ мағлубияти билан тугалланди. Шу тариқа бутун Мовароуннаҳр, Фарғона ва Шарқий Туркистон Қорахитойлар давлатига қарам бўлиб қолди [28, б.401.] Бу қарамлик 1212 йил Хоразмшоҳ Алоуддин Муҳаммад томонидан Тароз жангида Қорахитойларнинг мағлуб этилишигача давом этди.

Машҳур тарихчи Рашиддин Фазлуллоҳнинг маълумотларига кўра, Хоразмшоҳлар Алоуддин Муҳаммадга қадар Қорахитойларга йилига 3 000 динор ҳажмида ўлпон тўлаб келганлар. Бу борада аввалги ўтган султонлар ўз ворисларига Қорахитойлар билан тортишмаслик, белгиланган тўловларни вақтида етказиб беришни васият қилиб қолдирганлар. Қорахитойлар ортида муғул, найман ва бошқа жангари туркий халқлар бўлиб, Мовароуннаҳр ўлкасини уларнинг тажоввузидан ҳимоя қилиб туриш учун бу зўр омил бўлиб хизмат қилар эди. Бироқ, вақт ўтиб, султон Муҳаммад Хоразмшоҳнинг қудрати юксалиб, Ғурийлар ва Ғазна султонлари маҳв этгач, Хуросон, Ироқ ҳамда Туркистоннинг бир қисми унга бўйсунгач, у юқоридаги келишувдаги тўловларни тўлашдан бош торта бошлади. Шунингдек, гўрхонга қарши юриш қилиш учун иттифоқчилари билан бирга қўшин тўплай бошлади [22, б.181.]

Хоразмшоҳ Алоуддин Муҳаммад қорахитойлар қўл остида бўлган ерларни мусулмон ҳукмдор қўл остига қайтариш мақсадида 607 йил Рабиъ ул-аввал ойида (1210 йилнинг август-сентябрь ойлари) Банокат (Шоҳрухия-Т.Қ.) яқинидаги кўприкдан катта қўшин билан ўтиб, Тарозга етиб борди. У ерда у Қорахитойлар билан жанг қилиб, лашкарбоши Таянғуни асир олди. Бироқ, ҳали душман тўлиқ маҳв этилмаган эди.

Ушбу даврда, Шарқ томонда яна бир кучайиб келаётган ҳукмдор найманлар сардори Кучлукнинг элчилари Султон Муҳаммадга келиб, Қорахитойларга биргаликда ҳужум қилиш ҳақида Султон билан келишиш учун таклиф билан келадилар. Бу келишувнинг шартларига кўра, шарқдан Кучлук, ғарбдан Хоразмшоҳ Гўрхонга ҳужум қилиши, агар душманни Султон Муҳаммад аввалроқ мағлуб этса, Хўтан ва Кошғаргача Султонники бўлиши, агарда бу ишни Кучлук аввалроқ бажарса, Қорахитойлар тасарруфида бўлган Банокат (Фанокат) ирмоғигача бўлган ерлар унга берилишига келишилади[9, б.326,331.] Бу ўринда Кучлук илдамроқ ҳаракат қилиб, гўрхонни мағлуб этди ва унинг ихтиёрида бўлган Хўтан, Олмалиқ ва Кошғардан то Банокатгача бўлган ерларни тасарруфига киритди [19, б.376.]

Шундай қилиб, аввалига Қорахитойлар тасарруфида бўлган Шарқий Қорахонийлар

эндиликда Кучлук бошчилик қилаётган Найманлар давлатига тобеъ бўлиб қолди. Кучлук бу ўлкалардаги мусулмонларга ниҳоятда диний тақиқлар қўллаб, чексиз зулм ўтказди. Бу зулмлар Чингизхон қўшинлари томонидан 1219 йилнинг бошларида Кучлук давлати йўқ қилингунга қадар давом этди.

Чингизхон ўзининг ҳужумкорлик стратегиясига мувофиқ, Жебе нўёнга Шарқий Туркистон ва Еттисувга катта отряд билан бостириб бориб, Кучлук давлатини йўқ қилишни буюрди. Жебе бу топшириқни 1219 йилда бажарди. Шундай қилиб, Чингизхоннинг Сирдарё қирғоқларига, ҳамда Мовароуннаҳр ва Хоразмга бориши учун йўл очилди [28, б.428.]

1218 йилнинг охири 1219 йилнинг бошларида Жэбэ Нўён бошлиқ муғул қўшини Кучлукни тор-мор этиб, уни қатл этгач, Шарқий Туркистон ва Фарғона водийси Чингизхон давлати таркибига киритилди: “Шундан сўнг, Хўтан ва Кошғар вилоятлари Сайҳун, деб аталувчи Фанокат дарёсигача бўлган ҳамда яна бир қанча жойлар Чингизхон давлатига киритилди” [25, б.171.] Бу ҳақида Мирзо Улуғбек ҳам “Хўтан ва Кошғар шаҳарлари Оби фасокатки, уни Сайҳун, дерлар, Соҳибқирони аъзам Чингизхони муаззам мулкларига қўшиб олинди”. [20, б.132.] Эътибор берилса, Шарқий Туркистондан ҳозирги Сирдарё бўйларидаги Хўжанд ва Бинокатгача бўлган ерларни босиб эмас, қўшиб олинди, дейилмоқда.

Қорахитойлар салтанати харобалари ўрнида Кучлук Хўтан, Ёркенд, Кошғар, Еттисув, Фарғонадан иборат унчалик мустаҳкам бўлмаган давлат тузган эди. Ғарбга юриш бошлаган Чингизхон қўшинларининг динга, хусусан, Ислом динига эътиқоди учун таъқибга ва камситишларга йўл қўймаётганлигини кўрган мусулмонлар, тезда муғуллар томонига ўтиб, Кучлукка ҳеч қандай ёрдам кўрсатмадилар [15, б.307.]. Аксинча, маҳаллий аҳоли бу имкониятдан золимлар ўлкадан қувиб чиқариш учун фойдаландилар.

Алоуддин Атомалик Жувайний “Тарихи жаҳонгушо” асарида 1212 йил Ғарбий Қорахонийларнинг сўнги хони Усмон ибн Иброҳим Хоразмшоҳ Алоуддин Муҳаммад томонидан қатл қилингач, аввалари Қорахитойларга қарашли бўлган ерларни эгаллашда ташаббусни қўлга киритиш учун “Фарғона ва Туркистон амирларига элчилар юбориб, уларни амри остига киришга даъват қилди. Мудофаа учун бир ҳарбий қисмни Сифижоб (Исфижоб)га бир ҳарбий қисмни қайта кучлантириб ҳужумга ўтмаслиги учун Гурхон устига юборди” [9, б.326, 331,363.] деб маълумотлар берган. Аммо, бирон бир манбада Фарғона ва Туркистон амирларининг унинг амри итоатига кирганликлари ҳақида маълумот йўқ. Шу билан бирга агар бу ҳудудлар аввалдан Хоразмшоҳлар давлати таркибига кирганида эди, у ҳолда юқоридаги мазмундаги нома билан Хоразмшоҳнинг ўша ерларнинг амирларига мурожаат қилишига хожат қолмаган бўлар эди. Бу эса, Хўжанддан шарқдаги ерлар Хоразмшоҳлар тасарруфида бўлмаганлигидан дололат бериб турибди.

Айрим олимлар Фарғона водийси ҳам Хоразм давлати таркибида бўлганлигини исботлаш учун Ибн ал Асирнинг “...хоразмшоҳ Шош, Фарғона, Исфижоб, Косон ва унинг атрофидаги бошқа шаҳарлар аҳолисига мусулмонлар яшайдиган ҳудудларга кўчиб ўтишни буюриб, сўнгра, улардан татарлар (найманлар-Т.Қ.) фойдалана олмаслиги учун бузиб ташлашни буюрди”[12, б.367.], деган жумлаларини асос қилиб келтиришга ҳаракат қилишади. Аммо мазкур даврдаги бирон бир манбада бу иш содир этилганлиги баён этилган эмас. Шиҳобиддин ан-Насавий Ибн ал-Асирнинг меҳнатларини юқори баҳолагани ҳолда: “...Шу ўринда бир нарсани айтиш керакки, у (Ибн ал-Асир) асарида баъзи ўринларда ҳақиқатдан бир оз чекинган бўлса ҳам, энг муҳим ва асосий воқеалардан бирортасини эътибордан четда қолдирмаган. Шундан кейин ўзимча бундай хулосага келдим: ҳақиқатан ҳам, аш-Шом мамлакатида яшайдиган одамнинг Ҳиндистоннинг энг узоқ чеккаларида, Хитойнинг инсон қадами етиши қийин бўлган жойларида юз бераётган воқеаларни бировларнинг ҳикоялари орқали ёзиб олишга қарор қилиши ғаройиб иш эмасми!”[26, б.19.], дейди.

Шунингдек, асарни таржима қилиб, нашрга тайёрлаган шарқшунос олим Шамсиддин Камолиддин ҳам асар баъзи ўринларда ноаниқлик ва хатоликлардан ҳоли эмаслигини таъкидлаб ўтган эди [12, б.16.]

Туркистоннинг ўрта асарлар тарихи юзасидан талайгина ишларни амалга оширган

академик В.В.Бартольд қадимги қўлёзмаларни таҳлил қилиш жараёнида Шарқий Қорахонийлар давлати ҳудудлари (Фарғона водийси, Еттисув ва Қошғар) муғул давлати таркибига деярли қон тўкмасдан киритилганлигини ёзган эди. Бунинг ўзига хос сабаблари бўлиб, бу бевосита қорахитойлар давлатининг тугатилиши ва унга қарам бўлган ўлкалар - Шарқий Туркистон, Еттисув, Фарғона водийсининг қисқа вақт оралиғида найманлар сардори Кучлук давлати таркибида бўлганлиги эди. Бу ерларда Кучлук диний зулмни ўта кучайтириб юборгач, аҳолининг норозилиги ҳаддан зиёда ошади. Айни шу даврда муғуллар томонидан найманларнинг тор-мор этилиши, уларнинг юқоридаги ўлкаларга кириб келиши ва маҳаллий мусулмон эътиқодидаги аҳолини уларнинг зулмидан озод қилиши, ислом динига эътиқод қилишга монеълик қилмаганлиги албатта ижобий ҳодиса эди.

Ушбу жараённи батафсил ўрганган Мирзо Муҳаммад Ҳайдар ҳам бундай деб ёзган эди: “...Кучлук Қашғар и Хўтанни босиб олгач, насронийликдан будпарастликка қайтди. Аҳолини эса, ўзининг асл дини (Ислом динидан-Т.Қ.)дан қайтиб, оташпарастлар динига, ҳақиқатнинг ёрқин йўлини иймонсизлик ва зулмат даҳшатига, раҳмдил Роббига бўйсунишни эса, лаънатланган иблисга бўйсунишга ўзгартирди. Инсонлар ё унинг динига ўтишга ёки хитойча уст-бош кийишга мажбур этилдилар. Азон, ибодатлар тўхтатилиб, тақиқлаб қўйилди” [18, б.365.]

Академик В.Бартольднинг ёзишича, Боласоғунга бўйсунувчи ва гурхоннинг яқин кишиси бўлган Косон ёки Ахсикентнинг ҳокими Исмоил исмли шахс Фарғона водийсини найманлар зулмидан озод қилаётган муғул қўшинига шаҳар оқсоқоллари билан биргаликда пешвоз чиқиб, итоат изҳор қилган. Бу ҳақида Жэбэ Чингизхонга маълум қилгач, хоқоннинг буйруғи билан Исмоил, Жэбэ нўён қўшинининг авангардига келиб қўшилди. “Чингизхон ўрнатган қатъий тартиб-интизомга мувофиқ, Жэбэ бошлиқ қўшин, Муҳаммад Хоразмшоҳ билан қиёслаганда “ҳалоскор” вазифасини ўтай олди”, дейди академик В.Бартольд [5, б.469,470.] Жувайнинийнинг маълумотларига кўра, қашғарликлар бу ерларга муғулларнинг кириб келишига “Аллоҳнинг раҳмати”, деб қараганлар. “...Муғуллар Қашғарга киргач, азон, такбир ва намозни эркин қилдилар (яъни, рухсат бердилар-Т.Қ.). Ҳар бир одам ўз дини ва урф-одати талабларини бемалол эркин тарзда қила олишлари мумкинлиги ҳақида жарчига айттирдилар. Биз ўша қавмнинг борлигини Тангри раҳматларидан бири, деб ҳисоблаймиз”, деб ёзади Отамалик Жувайний [9, б.124.]

Муғуллар маҳаллий тинч аҳолининг мол-мулкига тегмаган ҳолда жуда катта миқдордаги бойликларни қўлга киритдилар. Жэбе нўён эса, Чингизхонга туҳфа тариқасида минглаб отларни совға қилиш имкониятига эга бўлди. Исмоил бошчилигидаги Фарғона қўшини эса, мўғуллар билан биргаликда найманларга қарши юришларда иштирок этди [5, б.470.]

Шу билан бирга академик В.Бартольд янада аниқроқ қилиб Хоразмшоҳнинг бунга муносабатини қуйидагича: “...Қорахонийларнинг аввалги мулкларидан саналган Фарғона ва унинг шимоли ҳамда шарқидаги, шунингдек, Чирчиқ ва Арисдан бошланган тараққий этган вилоятларни Кучлукнинг фойдасига воз кечишга мажбур бўлди. Мусулмон тарихчилари эса (бу ерда Ибн ал-Асир назарда тутиляпти-Т.Қ.), бу ҳудудлар Кучлукка ўтиб кетмаслиги учун у ерларни хоразмшоҳ ўзи вайрон қилганлигини ёзадилар. Бироқ, 1221 йилда бу ерлардан ўтиб борган хитой тарихчиси Чан-Чунь ҳеч қанақа вайроналик излари йўқлигини ёзади”, деб хулосалар берган эди [6, б.139.]

Жувайний Кучлик қўл остидаги мусулмонларга нисбатан ўта бераҳмликлар қилганлигини ёзиб: “...Зўравонлик ва зулм билан Муҳаммад (с.а.в.) динига ишонганлар овозини ўчирди ва уларни ўз эътиқодига бўйсунишга имкон бермади”, деган эди [9, б.126.]

“...Муғул қўмондони диний эркинлик ҳимоячиси бўлиб майдонга чиқиб, ҳар бир инсон ўз ота-боболари динига эркин эътиқод қила олишлиги мумкинлигини маълум қилди. Шу боис, Еттисувнинг жануби, Фарғона ва Қошғар деярли қон тўкилмасдан эгалланди. Кучлукка қарам ва итоатда бўлган мусулмонлар (улар орасида Фарғона ҳукмдори ҳам бор эди) муғуллар томонига ўтдилар” [6, б.141.], деб тадқиқотларига хулоса қилган В.Бартольднинг фикрларини XX асрнинг таниқли тарихчиларидан А.Бернштам ҳам тасдиқлайди [7, б.40.].

Шу ўринда замонамиздаги айрим тарихчилар Ибн ал Асирнинг Чингизхоннинг Мовароуннаҳрга босқини ҳақидаги “ Чингизхон одамларини бир неча гуруҳга ажратди. Шулардан бир гуруҳини у Фарғонани эгаллаш учун юборди” [12, б.360.], деган жумлаларини муғулларнинг Фарғонага юришлари учун асос сифатида келтирадилар. Аммо, биринчидан, бирон бир манба бу юриш ҳақида лом-мим дейилмаган. Иккинчидан, кўплаб ўрта аср географларининг асарларида Хўжанднинг Фарғона минтақасига тааллуқли шаҳар сифатида таърифлаганлар [13, б.30; 14, б.136.]. “Бобурнома”да “Хўжандни баъзи дохили Фарғона эмас дерлар”, деб муаллиф бу ерни баъзилар Фарғонага киритмаганлигидан ажабланганлигини ёзади [11, б.11]. Бундан Ибн ал Асир Фарғона, деганда Хўжандни назарда тутганлиги ойдинлашади, холос. Бу дегани, муғуллар Фарғона водийсига ҳужум қилди, дегани эмас. Балки, аксинча Хўжанд, гарчи, Фарғона шаҳарларидан бири саналсада, аммо сиёсий жиҳатдан Ғарбий Қорахонийлар давлати таркибида бўлган. Шу боис, муғулларнинг бу юришини, Ғарбий Қорахонийлар мулкини эгаллаган Хоразмшоҳларнинг шарқдаги чегара шаҳарларидан бири бўлган Хўжандга юриши сифатида тушуниш керак.

Тарихшуносликдаги яна бир муҳим масала, умуман Фарғона водийсини муғуллар босқинига учраган ёки учрамаганлиги масаласи ҳозиргача тарихий тадқиқот объекти бўлган эмас. Энг муҳими, Фарғона водийси умуман хоразмшоҳлар давлати таркибига кирмаган.

Ачинарлиси, XX асрнинг 60-йилларидан то бугунги кунгача бўлган деярли барча тарихий асарларда Фарғона водийси шаҳарларини Чингизхон қўшинлари босиб олиб, вайрон қилганлиги ҳақидаги асосиз маълумотлар бериб келинмоқда. Буни биргина Ахсикент мисолида таҳлил қилинса, масалага анча ойдинлик киритилади.

Яқин йилларгача Ахсикент тарихини фақат археологлар берган маълумотлар асосидагина ёритиб келинди. Тарихий манбалардан бехабарлик ёки нотўғри талқин қилиш ёхуд манбаларни менсимаслик охир оқибатда шаҳар тарихини тахминлар асосида ёритилишининг сабабларидан бўлди.

Сўнгги пайтларда Ахсикентни ўрганиш ҳукумат даражасига кўтарилиши оқибатида, шаҳар тарихини манбашунослик ва тарихшунослик нуқтаи назаридан таҳлил қилиниши, воқеалар жараёни мутлақо бошқача кечганлигини исботлади. Яъни, Фарғона водийси, хусусан, Ахсикент XX асрнинг 50-йилларидан эътиборан таъкидлаб келинганидек, мўғуллар босқини даврида эмас, 1621 йилдаги зилзила оқибатида вайронага айланганлиги илмий жиҳатдан қайта исботланди. Нима сабабдан қайта исботланди? Чунки, бу янги илмий кашфиёт эмас эди. Ахсикентнинг мўғуллар вайрон қилганлиги ҳақидаги чўпчакни биринчи бўлиб, Наманган ўлкашунослик музейи ходими бўлган Ю. Г. Чуланов ўтган асрнинг 50-йиллари охирларида фанга олиб кириб, “илмий кашфиёт” қилган эди [24, б.197-206.].

Воқеалар жараёнини манбавий асосда мантиқий таҳлил қилиш эса кун тартибидан олиб ташланди. Ҳатто аввалги мақолаларида Ахсикентни муғуллар вайрон қилганлиги тўғрисида ҳеч нарса демаган олимлар ҳам [3, б. 54,58,59. 8,17-19.] Ю.Г.Чуланов мақоласидан кейин шаҳарни Чингизхон қўшинлари яксон қилганлиги сабабли темурийлар “Янги Ахсикент” шаҳрини қуришга мажбур бўлганлигини ёза бошладилар [2, б. 80-81. 4, б.8-12.]. Муғуллар босқини ҳақида уйдирмалар сохта тарих, сохта зиёратгоҳларнинг яратилишига сабаб бўлди.

Фақатгина кам сонли рисола ва мақолалардагина Ахсикентда ҳаёт 1621 йилгача давом этиб, шаҳар зилзила сабабли вайрон бўлганлиги, Заҳириддин Муҳаммад Бобур ҳам тасвирлаган XV-XVI аср Ахси қалъаси билан IX-XII асрлардаги Ахсикент шаҳри бир макон эканлигига эътибор қаратилди холос [21, б. 200,495. 10, б. 187-190.]. Натижа эса, Ахсикент тарихи деганда, фақатгина Ю.Г.Чуланов фикрини давом эттирган, тахмин билан унинг тарихини битган совет даври археологларининг ишларигина тушунилишига олиб келди. Ваҳоланки, Ахсикент тарихи аввало, бу манбашунослик асосида, яъни, олимлар қолдирган ёзма манбалар асосида ўрганилиши керак эди. Моддий-ашёвий манбалар эса, ёзма манбаларни тўлдириш учун ёки умуман ёзма манбалар бўлмаган қадимги даврлар учун хизмат қилмоғи лозим эди. Бу борада бунинг аксига иш юритилди.

Бунинг оқибатида Ахсикентнинг 400 йиллик тарихи йўққа чиқарилди. Ахсикатий

олимларнинг номлари унутилди. Ваҳоланки, нафақат Ахсикент, балки умуман Фарғона водийсининг мўғуллар ҳужумига учраганлиги ҳақида бирон бир манбада маълумот берилмаганлигини тахминларга таяниб тарих битувчи археологлар ўйлаб ҳам кўрмадилар. Ахсикентни вайрон қилган мўғуллар водийнинг бошқа шаҳарларини ҳам шу тарзда вайрон қилганми? Ёки уларни тинч йўл билан босиб олганми? Аслида Ахсикентни ҳозирги хароба ҳолатга келишини Чингизхон босқини билан боғловчи археологлар, бу саволга ҳам жавоб беришлари керак эди.

Ҳолбуки, “Бобурнома”нинг ўзида Бобур Мирзо отаси Умаршайх Мирзони машҳур шоир Асириддин Ахсикатий яшаб ўтган шаҳарни пойтахт қилганлигини ёзганлигини [11, б.8], 1332 йилда эса тарихчи Абул Фидо томонидан ёзилган “Тақвим ал-Булдон” асарида Ахсикатни Фарғонанинг қасабаси - қадимий пойтахти сифатида таърифлаганлигини [1, б.500-502.] XIII ўрталарида эса бу ердан мусулмон оламида машҳур бўлган Ахсикатий тахаллусли фақиҳ олимлар етишиб чиққанлигини ҳисобини ҳам олмадилар.

Зеро, Асириддин Ахсикатий (1108-1196 йй.) XII асрда яшаб ўтган бўлиб, мўғуллар босқини эса, XIII аср бошларида содир бўлган эди. Бобур Мирзо эътироф этганидек, айнан ўша XII асрда Асириддин Ахсикатий яшаб ўтган шаҳарни унинг отаси (XV аср-Т.Қ.) пойтахт қилганлигини ёзган бўлса, қандай қилиб уни муғуллар вайрон қилган бўлади! Аслида манбадаги шу фикрнинг ўзиёқ муғул босқини ҳақидаги барча тахминларни йўққа чиқарар эди.

Ахир, темурийлар “Янги Ахси”ни қуриши учун аввало, қадимий Ахсикат вайрон этилган бўлиши керак эмасмиди!? Аммо манбалар уни темурийлар давригача ҳам вайрон этилмаганлигидан гувоҳлик бериб турибдику!

Манбалар шаҳарни Чингизхон қўшинлари эмас, 1621 йилги даҳшатли зилзила оқибатида вайрон бўлганлигини тўлиқ тасдиқлаб турган бўлса-да, биз ўз тадқиқотларимизда ёрдамчи тарих фанларининг, шунингдек, геология, гидрогеология, ирригация, кадастр, сейсмология соҳаси мутахассисларининг илмий хулосаларидан ҳам фойдаландик. Зеро, “Ҳақиқий билимнинг манбаси фактлардадир”, деган эди француз олими Буаст.

Аввало, Ю. Г. Чулановгача Ахсикентни ўрганган олимларнинг биронтаси “Темурийлар даври Ахсикенти”, деб аталган янги бир шаҳар қурганлигини тасдиқламаганлар. Ҳатто археолог Инқилоб Ахроров ҳам Ю. Г. Чуланов “Янги Ахси” тўғрисидаги ғояни ўртага ташлагунга қадар, бирон жойда бу ҳақда ёзган ҳам эмас, бунинг даъвосини ҳам қилмаган. Аксинча, унгача бўлган даврда у ҳам темурийлар ҳозирги Эски Ахси, деб аталувчи ёдгорликнинг ўрнида мавжуд бўлган шаҳарни пойтахт қилганликларини ёзган эди.

Исҳоқхон Ибрат Эски ва Янги Ахси атамалари темурийлар даврида мавжуд бўлмаганлигини, Ахсикент зилзиласидан кейин пайдо бўлганлигини ёзиб қолдирган. Яъни, 1621 йилги зилзиладан омон қолган кишилар шимолий томонларга кўчиб бориб ўрнашиб, янги қишлоқлар бунёд этганликларини ва ўша қишлоқлар бир сўз билан “Янги Ахси”, харобазорга айланган шаҳар ўрни эса, “Эски Ахси”, деб аталишини ёзиб қолдирган. Шунингдек, XIX аср охирларидан эса, маъмурий тузилишга кўра, Ахси қишлоғидан Шаҳанд қишлоғигача бўлган қишлоқлар “Ахси-Шаҳанд” волостига бирлаштирилиб, бир сўз билан Янги Ахси тушунчасини беришини ҳам кўрсатиб ўтган [16.].

Ваҳоланки, айнан “Бобурнома”даги фикрларни кейинги давр тарихчилари ҳам маъқуллаб ёзиб кетган эдилар. Галдаги вазифа, ўша мўътабар манбалардаги фикрларни ҳам албатта инобатга олиш эди, холос. Масалан, ҳатто XVII юз йилликнинг машҳур тарихчи олими Маҳмуд ибн Вали ҳам ўз асарида тасдиқлаб: “...Ахси-Фарғонанинг машҳур шаҳарларидан бири бўлиб, ушбу ўлкадаги ажойиб масканлардандир. Мовароуннаҳрдаги кўплаб шайх ва уламолар шу заминдан етишиб чиққандирлар. Жумладан, шоир Асириддин Ахсикатий ҳам айнан шу шаҳардандир” [17, б.15-17.], деб ёзади. XVII асрдаги Ахси шаҳрини таърифлаётган олим, XII асрда яшаб ўтган машҳур Асириддин Асикатийни ҳам айнан шу шаҳарда туғилиб ўсганлигини ёзмоқда. Шунинг ўзиёқ бу ерни муғул вайрон қилмаганлигини, Асириддин туғилган шаҳар айни XVII асрда ҳам мавжуд бўлганлигини, ҳеч қанақа афсонавий “Янги Ахсикент”, деган шаҳар қурилмаганлигини исботлаб турибди. Агар қадимги Ахсини муғул вайрон қилгану,

темурийлар бошқа “Янги Ахси”, деган шаҳар қурган бўлганларида эди, буни Иккинчи ренессанснинг таниқли олими Маҳмуд бин Вали “Асириддин Ахсикатий ҳам айнан шу шаҳардандир”, деб ёзмаган ва темурийлар “Янги Ахсикент”, деган шаҳар қурганликларини алоҳида таъкидлаб ўтган бўлар эди. Таажжубки, ундай эмас.

Ахсикентни муғул вайрон қилди, дейиш билан Ватан тарихшунослигида жуда катта қўпол хато ва чалкашликлар юзага келади. Аввало, XIII аср бошларида Марказий Осиё минтақасидаги геосиёсий вазият, найманлар давлатининг Фарғона водийси ва Қошғар аҳолисига нисбатан юритган мустамлакачилик сиёсати, ўтказган зулмлари унутилади. Қолаверса, Ахсикент зилзиласида оламдан ўтган инсонлар хотираси эсдан чиқарилади.

Гарчи, 1212 йил Ғарбий Қорахонийлар давлати қулатилган бўлсада, аммо, Шарқий Қорахонийлар давлати муғуллар даврида ҳам мавжуд бўлганлигини, хитой манбаларида, академиклар В.Бартольд ва К.Шониёзовлар ўз асарларида ёзиб қолдирганлар. Академик Карим Шониёзов ўз асарида Мункехон (1251-1259 йй) Арслонхон қарлуқнинг ўғлини Ўзган давлатига ва Фарғонага ҳукмрон қилиб тайинлаганлигини ёзган. Шу билан бирга олим Фарғона давлати XIII асрнинг 60-70 йилларигача ҳукм суриб, бироқ, Қорахонийларнинг бу давлати қайси давргача ўз мустақиллигини сақлаб қолганлиги аниқ эмаслигини ёзган эди [27, б.134.].

Ирландиялик ёзувчи Бернард Шоу: “Кўпгина буюк ҳақиқатлар аввалига масхараланган”, деган эди. Биз бундан 5-6 йил аввал Ахсикент тарихидаги афсонавий “муғул босқини” масаласини кўтарганимизда айрим кибру ҳавога берилган, тахминшунос олимлар бунинг учун устимиз кулишган ва бу “кулги”ларини матбуот орқали эълон ҳам қилишган эди. Аммо, бизнинг бу борада муттасил эълон қилаётган янгидан янги илмий асосларимиздан сўнг, улар ҳам Ахсикент муғул босқинида эмас, 1621 йилги зилзилада вайрон бўлганлигини ёзмоқдлар. Ўзлари ўйлаб топган Ахсикентнинг “Муғул вайрон қилганлиги” ҳақидаги саводсизларча ёзган мақола ва чиқишлари учун Ватан аҳлларидан узр ҳам сўрамайдилар.

Фарғона водийсини мўғуллар томонидан босиб олинганлиги масаласига келсак, яна бир талай саволларга жавоб беришга тўғри келади. Мўғул қўшини бу ерларни қачон босиб олган? Бу қўшиннинг лашкарбошилари кимлар эди? Жанглар қаерда ва қачон бўлган? Шу даврда уларга қарши курашган Ахсикент ҳокими ёки умуман Фарғона ҳукмдорлари ёки қўшин бошлиғи-лашкарбошилари кимлар эди? Энг асосийси, бу маълумот қайси ишончли манбадан олинмоқда? Ахсикент ва Фарғонанинг бошқа шаҳарлари мўғуллар босқини даврида вайрон этилган, дейишдан аввал юқоридаги саволларга жавоб беришга тўғри келади. Шу боис, тахминларга таяниб тарих ёзишдан воз кечган ҳолда, манбаларни синчиклаб ўрганиб тарих битиш пайти етиб келганлигини англаш лозим.

Аслида, мўғуллар босқини Фарғона водийсида қай даражада кечганлиги, улар Фарғонани қай тариқа босиб олганликлари, Фарғона Қорахонийларининг муғул давлати таркибидаги фаолияти, уларнинг кейинги тақдири, нима сабабдан бу ердаги Қорахонийлар сулоласининг тугатилиши ва давлатнинг Чиғатой улусининг таркибий қисмига айлантирилиши масаласи алоҳида мавзу бўлганлиги боис, ушбу масалани кейинги тадқиқотларимизда юқоридаги манбаларга таянган ҳолда баён этамиз. Шу ва шунга яқин барча масалаларга биз “Шарқий Қорахонийлар давлати тарихи” номли монографиямизда тўхталиб, баён қиламиз.

ФОЙДАЛАНИЛГАН МАНБА ВА АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ:

1. Абул Фидо. Тақвим ал Булдон.-Байрут: Доус саодат, 1840.
2. Ахраров И. Новые археологические материалы с городища Ахсикет XIV—XVI веков //Общественные науки в Узбекистане.-1969.-№ 8-9.
3. Ахроров И. Археологические исследования городища Ахсикент в 1960 году //Общественные науки в Узбекистане.-1962.-№8.
4. Ахроров И., Қосимов Й. Ахсикент тарихидан лавҳалар (1917 йилгача). Тошкент: Ўзбекистон, 1985.
5. Бартольд В. В. Сочинения. Том I.-Москва: Восточная литература, 1963.
6. Бартольд В. В. Сочинения. Том II. Часть I.-Москва: Восточная литература, 1963.

7. Бернштам А.Н. Древняя Фергана.-Ташкент: Издательство Академии Наук Уз ССР, 1951.
8. Ғуломов Я., Аҳроров И. Ахсикент обидалари изидан //Фан ва Турмуш, №8.
9. Жувайний Алоуддин Атомалик. Тарихи жаҳонгушо (Жаҳон фотиҳи тарихи) /Масъул муҳаррирлар Ҳ.Болтабоев, М.Маҳмудов. - Тошкент: MUMTOZ SO‘Z, 2015.
10. Зайниддинов Ҳ. Водий санами //Шарқ юлдузи, 1977.-№10.
11. Заҳириддин Муҳаммад Бобур. Бобурнома.-Тошкент: Юлдузча, 1989.
12. Ибн ал Асир. Ал камил фит тарих (Польный свод истории).-Тошкент: Ўзбекистон, 2006.
13. Ибн Ҳавақал. Китоб сурат ал-ард.-Тошкент: “Ўзбекистон миллий энциклопедияси” Давлат илмий нашриёти, 2011.
14. Истахрий. Китаб ал-масалик вал-мамалик (Хуросон ва Мовароуннаҳр) Йўллар ва мамлакатлар китоби (Тадқиқот, араб тилидан таржима, изоҳ ва кўрсаткичлар муаллифи Р.Т.Худайберганов).-Тошкент: Фан, 2019.
15. История народов Узбекистана. Том 1. (С древнейших времен до начала XVI века.).-Ташкент: Издательство АН Уз ССР, 1960.
16. Исҳоқхон тўра Жунайдуллаев. Фарғона областидаги қадимги Ахси шаҳрининг тарихи //Туркистон вилоятининг газети, №48.-1913.-23 июнь.
17. Махмуд ибн Вали. Море тайн относительно доблестей благородных. (Перевод Б.А.Ахмедова).-Ташкент: Фан, 1977.
18. Мирза Мухаммад Хайдар. Тарихи Рашиди.-Ташкент: Фан, 1996.
19. Мирзо Муҳаммад Ҳайдар Аёзий. Тарихи Рашидий.-Тошкент: Ўзбекистон, 2011.
20. Мирзо Улуғбек. Тўрт улус тарихи.-Тошкент: Чўлпон, 1994.
21. Новый каталог сильных землетрясений на территории СССР с древнейших времен до 1975 года.–Москва: Наука, 1977.
22. Рашидаддин Фазлуллах. Сборник летописей (Джами` ат-таварих). I том. Книга вторая. Москва-Ленинград: Издательство АН СССР, 1952.
23. Ходжаев А., Турдиева Д. Қорахонийлар хоқонлиги тарихи Хитой Халқ Республикаси олимлари тадқиқотларида.-Тошкент: Фан зиёси, 2021.
24. Чуланов Ю.Г. Городище Ахсыкет //Советская археология, 1963.-№3.
25. Шарафуддин Али Яздий Зафарнома. I китоб.-Тошкент: Фан, 2022.
26. Шиҳобиддин Муҳаммад ан-Насавий. Султон Жалолиддин Мангуберди ҳаёти тафсилоти.-Тошкент: Ёзувчи-Ўзбекистон, 1999.
27. Шониёзов К. Қарлуқ давлати ва қарлуқлар.-Тошкент: Шарқ, 1999.
28. Ўзбекистон СССР тарихи. Тўрт томлик. Т.I. – Тошкент: Фан, 1970.
29. Қосимов Й. Наманган тарихидан лавҳалар (1917 йилгача). Тошкент: Фан, 1990.

НЕВРОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ: СВОЙСТВА НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ И ВЫРАЖЕНИЯ

Бобокалонов Рамазон Раджабович
к.ф.н.доцент БухГУ
Бухара/ УЗБЕКИСТАН
boboramazon@mail.ru

Хаятова Нигина Икромджоновн
Преподаватель БухГУ
Бухара/ УЗБЕКИСТАН
nhayatova87@mail.ru

Бобокалонов Пулатшох Рамазонович
преподаватель БухГУ
Бухара/ УЗБЕКИСТАН
pelotchoh@mail.ru

Neurolinguistic Problems: Properties of Non-Verbal Means of Communication and Expression

ABSTRACT
This article discusses the scientific observations on theoretical issues related to the psychoneurolinguistic and lingvocultrological properties of non-verbal means of communication in the Uzbek language, as well as the attitude to scientific research in these areas.

В данной статье описаны научные наблюдения по теоретическим вопросам, связанным с психоневролингвистическими и лингвокультрологическими свойствами невербальных средств общения во французском языке, в узбекском языке и в русском языках, а также их отношение к научным исследованиям в этих областях.

Keywords*:* Psycho-neurolinguistics, non-verbal communication, verbal communication, kinesics, facial expressions, posture, visual contact, contact frequency, proxolics and extralinguistics, intonation, voice, pause, exhalation, crying, coughing, timbre, laughter, talesika, hand, applause, kisses, proxemics, emotional states; condition of the mouth. condition of the lips; the shape of the eyes, the brightness of the eyes, the position of the eyebrows, the position of the forehead, the position of the face.

Ключевые слова и фразы: психонейролингвистика, вербальное общение, невербальное общение, кинесика, мимика, поза тела, визуальный контакт (взгляд), частота контактов, проксолика и экстралингвистика, интонация, голос, пауза, выдох, плач, кашель, тембр, смех, талесика, рукопожатие, аплодисменты, поцелуи, проксемика, эмоциональное состояние, состояние ротовой полости. состояние губ; форма глаз, яркость глаз, положение бровей, положение лба, положение лица.

Введение

Актуальность рассматриваемых в статье вопросов состоит во внедрение вербальной и невербальной коммуникации в учебном процессе, которое имеет одновременно глобальное значение. В частности, ни для кого не секрет, то что в Европе, особенно в России, университеты достигли большого научного результата в этой области. Однако в контексте Узбекистана потребность исследований в этой области в настоящее время становится все более важной.

Научное и практическое значение

Существует потребность в преподавании французского и русского языков в специальных школах-интернатах у детей с ограниченными возможностями в школах Узбекистана. Мы исследуем подходы в обучении французского и русского языка у детей, страдающие аутитизмом, дислексией и дисграфией, а также создания благоприятных условий для того, чтобы дети с этими симптомами могли легко общаться на французском. Это требует оригинальности, новизны, интересных и неожиданных подходов к предмету.

Научное и практическое значение этой темы состоит в том, что детей с ограничеными возможностями, принимая во внимание их недостатки можно обучить их инностранному языку. Только в этом направлении необходимо выработать особый подход и выбрать конкретную

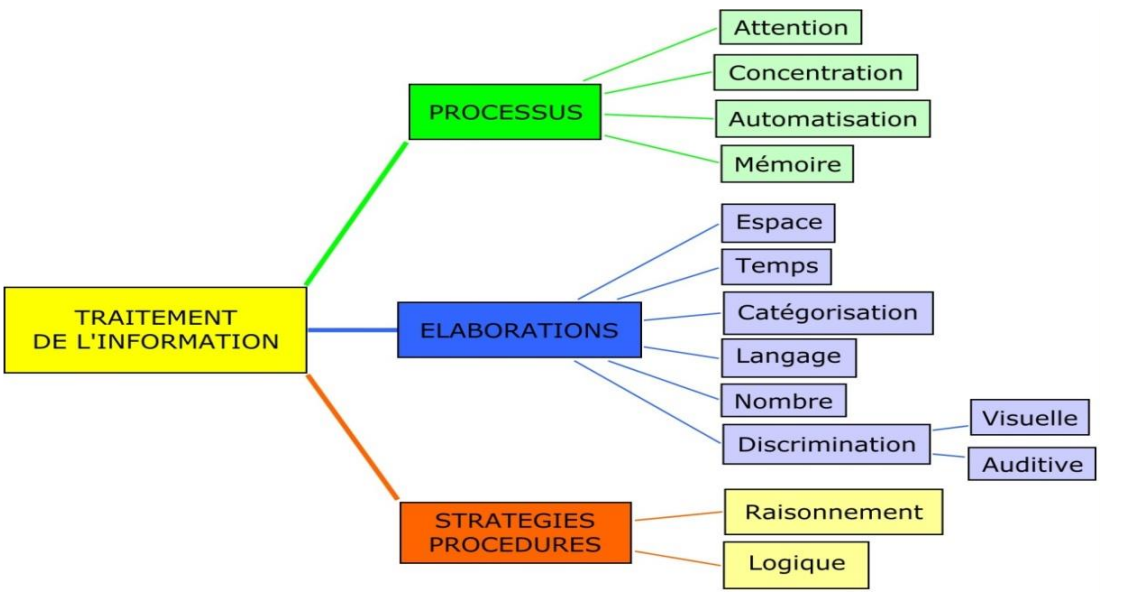
методику изучения языка. Изучаемый предмет помогает нам достичь этой цели. Для достижения наших целей мы брали за основу труды следующих ученных: Н.А.Багдасарова, Биркенбил, Г.В.Бороздина, Р.Р.Бобокалонов, В.А.Горянина, И.Н.Горелов, Т.В.Ермолова, Г.В.Алексеева, В.П.Конецкая, В.А.Лабунская, Э.А.Петрова, В.П.Морозов, Моррис Десмонд.

Материалы и методы

В течение второй половины двадцатого и двадцать первого веков образовательная система представляет собой передовой инструмент для приобретения, хранения и использования когнитивных знаний появившийся в странах Америки и Европы – карты разумного мышления результатов (A MIND MAP на английском языке, и на французском LES CARTES MENTALES). Целью этого является метод достижением интеграции всех психических процессов познания, включая сознание, мышление, рассуждение и суждение, путем передачи и восприятия знаний и мышления в конкретной системе [13]. Согласно этому методу необходимо психологически изменить неврологические механизмы в когнитивной сфере. Это обеспечивает ответственность ребенка за учебу и самостоятельную работу и, в свою очередь, учитывает основные психологические трудности ученика. В процессе получения и передачи информации, наряду с восстановлением психоневрологических дефектов: зрительных, слуховых, кинестетических, необходимо восстановить и создать долговременную память, включающую в себя все знания и понятия. На этом этапе процессы, связанные с обработкой информации, в первую очередь направлены на концентрацию и автоматизацию на обострение памяти и внимания. Это заполняет разрыв между учителем и учеником, делит знания учеников на категории и сочетает визуальные и аудиовизуальные (визуальные и слуховые) навыки.

Результаты

Особое внимание следует уделять стратегиям и действиям, которые необходимо реализовать с течением времени. В основе всего этого - результат мышления и логики. Они приведены в следующей таблице «Обработка данных» :



В веб-сайте Нова Эскола учёные обогатили это теорию преподавания. По словам североамериканского исследователя и автора книги «Психология образования” Дэвида Пола Аусубеля (1918-2008): «Вместо того, чтобы изолировать (ограничивать) читателя, необходимо отточить его мышление” [14], Жана Пиаже, Льва Выготского и Анри Валлона объяснили: «Чем больше человек знает, тем больше он хочет узнать. ... Обучение конструктивному мышлению -

это не попытка передать знания читателю, а научить их всему. Обучение - это процесс, в котором он развивает свои знания и навыки на основе своих предыдущих знаний».[36] Итак, конструктивное мышление - это правильное отражение ясных, реальных и сложных ситуаций, которые необходимо создать на основе собственного опыта. Для этого когнитивные знания формируются с помощью графических органайзеров, в которых важна взаимосвязь между способами передачи знаний учащимся. Аусубель за благовременное обучение определяет успех. Основные элементы теории его: «Ясность, количество, организация». Это потребует сотрудничества и взаимодействия, поэтому ученику нужно будет общаться, взаимодействовать и решать сложные задачи.

По словам Ф. Смита: «Для нас «Теория мышленые мира» - это способ восприятия суммы наших знаний об окружающем мире, суммы наших знаний о Вселенной и события, основанных на нашем собственном опыте.Когда мы сталкиваемся с этим, наша «Теория мышления мира» влияет на то, как мы объединяем новые знания с нашим ранее приобретенным грузом знаний» [16].

Коммуникация – это социально-психологический процесс взаимного обмена информацией между людьми, осуществляемый двумя способами – вербальным и невербальным способами речи воздействия. В процессе общения эти факторы тесно связаны друг с другом. Это означает, что информация передается людям устно (вербально) или не устно (невербальное). И оба эти средства общения одинаково важны [1; 6, с.238; 8, с.246; 9, с.189]. Эти оба случая не были глубоко изучены в области узбекской лингвокульторологии и психонейролингвистики.

Невербальное общение – уникальное средство передачи данных. Невербальные средства могут сопровождать речевой процесс, дополнять речь и в некоторых случаях делать информацию “бессловесной” для слушателя. Психонейролингвистика фокусируется на трёх аспектах: 1) умственная подготовка, 2) функция мозга, 3) языковые навыки [3, с.247; 8, с.246].

Дискуссия

Чувства и отношения людей оживляются посредством вербального общения. Информация передается логично, точно и четко, а иногда расплывчиво. Обмен идеями осуществляется устно и невербально параллельно и раздельно. Посредством общения говорящий не только передает информацию, но также анализирует и сентезирует сообщение, обменивается идеями о трудностях в решении проблемы, жалуется, выдвигает требования, задает вопросы, ищет ответы и т.д. Поскольку определение того, сопровождают ли невербальные средства коммуникативно-канонические речевые средства в той или иной степени, является отдельной темой [4, с.122; 15].

Факторы вербального и невербального общения заключаются в том, что люди встречаются, прощаются, аплодируют, поздравляют, скорбят, извиняются, предлагают, подтверждают, отрицают, удивляют, благодарят, удовлетворяют, как внимание на невербальные речевые сигналы хорошо наблюдается в таких коммуникативных процессах [2, с.176; 4, с.122; 9, с.189]. Как и вербальная речь, передают информацию слушателю в трех ситуациях: 1) при передаче информации собеседнику, 2) влияние на собеседника, 3) при оживлении разговора [6, с.238]. Ученые выяснили, что невербальное общение предполагает более семисот тысяч жестов руками, лицом и телом. Невербальное поведение считается самым богатым «алфавитом» языка и тела и рефлексивным поведением [2, с.176; 3, с.247; 6, с.238; 8, с.246 и. д.].

Э.А.Петрова отмечает, что впервые 12 секунд общения собеседников 92% информации визуализируется невербальное. Впервые 20 минут разговора при помощи невербальных жестов ключевая информация передается собеседникам. Количество невербальных сигналов, участвующих в процессе общения, очень велико. В некоторых случаях бывают случаи

[36] Ермолова Т.В. Алексеева Г.В. Обзор статьи Орландо Лоуренцо: «Пиаже и Выготский: многочисленные сходства и существенные расхождения» (New Ideas in Psychology 30 (2012) С. 281—295) Современная зарубежная психология. № 2 / 2013

несовместимости речи, и в таких обстоятельствах, если значение невербального сигнала противоречит значению вербального сигнала, люди верят невербальной информации. И наоборот, если человек бьет себя, а затем призывает его к компромиссу, то этот жест может противоречить содержанию словесной информации, и публика может не доверять ему из-за агрессивного жеста [11, с. 129]. Невербальные инструкции так же многозначны, как и слова. Невербальный сигнал «кивок» может означать согласие, внимание, признание, приветствие, благодарность, разрешение, мотивацию в зависимости от использованного контекста [9, с.189].

К средствам невербального общения относятся кинесика – это важнейшее средство невербального общения. Кинесика происходит от английского слова, которое выполняет выразительную и регулирующую функцию в общении. Это проявляется в мимике в положение, во взгляде, походке другого человека. Мимика – это набор сигналов понятных участникам в общении, таких как различные движения рук и головы, жесты. Количество жестов важно для людей, чтобы легко понять самих себя. Основная характеристика мимики – ее целостность и динамика. Это означает, что при мимическом выражении шести основных эмоциональных состояний (гнев, радость, страх, страдание, удивление и отвращение). Об этом мы узнали из исследования В.А.Лабунской. [8, с. 246]. Все люди, независимо от националности и культуры, выполняют эти имитационные конфигурации с достаточной точностью и последовательностью как выражение соотвествующих эмоций. Единица мимики называется миной. Каждая мина представляет собой конфигурацию лица. Информация в основном передается через разное положение бровей и губ. Постоянные эмоции могут включать больше чувств радости, удивления, отвращения, гнева и печали и меньше чувства страха. По словам В.А.Лабунской: “Если человек чем-то возбужден, заинтересован или находится в приподнятом настроении, его глаза расширяются в четыре раза больше, чем обычно”. И наоборот, когда он в гневе или в грустном состоянии, его глаза сужаются больше, чем обычно. Выражение лица содержит не только информацию о человеке, но и его внешний вид. Лицо – основной источник информации о психологическом состоянии человека, мимика в несколько раз контролируется сознательно, чем движение тела. [8, с.246]. Такое психофизиологическое состояние проявляется у каждой нации по разному. Напримиер, при определеных обстоятельствах, если человек хочет скрыть свои чувства или намеренно передать ложную информацию, его тело также становится источником информации.

Многие ученые заявляют о положение тела, что “Это положение человеческого тела, характерно для определеный культуры.” Поза тела – эдиница элементов человеческого поведения и вербальных характеристик. Вот почему – это язык тела [2, с.176; 10]. Культурные традиции каждого народа также можно определить по положение тела. Например, в художественной литературе, в фильмах есть много примеров позы тела. Например, у японцев и индейцев есть много жестов используемых, при встрече и прощание, например японцы наклоняются и прижимают руки ко лбу. Индузы же наоборот, приподносят руки ко лбу и слегка покачвают голову. Но они не кланятся, как японцы. Например, узбеки прикладывают руку на сердце, слегка улыбаются и двигают головой верх и вниз. Турки, например, когда здороваются и прощаются бьют друг от друга лбом. А также социальные и политические факторы влияют на язык тела и осанку. [2, с.176; 10].

До недавнего времени, мужчины в Европе при встречи знакомого, поднимали шляпы и слегка наклонялись в стороны. Этот жест давно уже не используют в Европе. Давным давно русские при виде хозяина, снимали шляпы и подносили к груди. После революции был отменен этот жест. В Советское время возникло ещё одно необычное чувство гордость, связанное с движением тела. Многие руководители подрожали И.В.Сталину, например, носили усы, пятизвездочные шляпы, обтягивающие брюки и бумагу под мышками. В то время, чтобы выразить радость, или ложное счастье, они немного подкручивали усы и крутили их. Во времена Мольера французы носили шляпы, сначала они снимали шляпы перед дамами, затем и перед джентльменами. Тем самым «Приветствовали их!». Снимая шляпу, которая своим ветром очищала их дорогу, вытягивали правую ногу вперед, а левую немного назад, держа

рукоятку меча в левой руке и используя слово «мадам, месье», делая комплимент, кланялись. Во времена буржуазии появились жесты во время приветствия приподнимать шляпу.

Пандемия корона вируса также нанесла удар по национальным традициям общения, выражаемым через язык тела. В это трудное время человечество вынужденно держаться на расстояние двух метров друг от друга, не соблюдая никаких традиций. Хорошо известно, что если человеку нужно общение с встретившимся его знакомым, он обязательно остановиться и обратит на него внимание. А если ему не интересно общение с данным человеком, он откидывает голову назад и делает вид, что не замечает. Человек проявляет себя, чтобы его заметили и это можно увидеть на примере в нескольких ситуациях: стоя, в напряженном положение, с широко открытыми плечами, иногда с руками, сложенными вокруг талии «оставаясь свободным», в слегка свободном и спокойном состоянии.

Просодические и экстралингвистические средства регулируют течение речи, за исключением средств языкового общения, они дополняют, заменяют и предсказывают речевые слова, выражают эмоциональные состояния. Энтузиазм, радость и неуверенность обычно передаются вслух, тогда как гнев и страх передаются более сильным тоном и голосом. Печаль, горе, усталость обычно передаются предложениями и приглушенными голосами, с понижением интонации в конце речи. Просодия – это общее название ритмических и интонационных аспектов, таких как высота и тон голоса, тембр голоса, сила ударение. Экстралингвистическая система – введение пауз в речи, а также различных психофизиологических проявлений человека: плач, кашель, смех, вздох и т.д.

В культуре каждого народа личные жесты имеют определенное значение. Есть и межкультурные подобные жесты. Э. Холл провел ряд исследований, сравнив особенности различных культурных групп и выделив их культурно-коммуникационные характеристики. Он пришел к выводу о том, что системы коммуникаций управляются невысказанными, скрытыми правилами, необходимыми для адекватного понимания происходящего и успешного межличностного общения. Он сфокусировал своё внимание на образцах коммуникации и разработал общую типологию по отношению к их контексту. Согласно Холлу, трудности в осуществлении межкультурной коммуникации возникают не из-за языкового кода или набора символов, а контекста, содержащего несколько значений. Без контекста код является неполным, несовершенным, Контекст и количество информации являются одним из параметров, по которым можно сравнить культурные социумы и определить характер и результаты процесса коммуникации [12].

Вывод

По итогам, невербальное общение – это когда человек выражает себя без слов. Но этот метод может сопровождаться устной речью. Общий язык тела – основа невербального общения. Язык жестов и движения тела не только помогают лучше понять собеседника, но также очень важны при обучении языку в педагогическом процессе, помогая преодолевать нейролингвистические проблемы. Создает условия для самовыражения человека в обществе. Подразумевается, что будет возрастать интерес студентов к методам обучения и методам обучения, что поможет предотвратить трудности в обучении и удовлетворить потребности специального образования. Образование не то, что каждый ученик подходит к нему в соответствии со своими интересами. В процессе обучения меняются усвоение знаний учеником, стиль чтения, мотивация. Кроме того, от учеников требуется умение освоить материалы по вкусу своему интереса.

Литература

1. Багдасарова Н.А. Невербальные формы выражения эмоций в контексте разных культур: универсальное и национальное//Материалы межвузовского семинара по лингвострановедению. – МГИМО, Университет, 2006.
2. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. - С.-П.: «Питер», 1997. - 176 с.
3. Бороздина Г.В. Психология делового общения. //Глава В. Невербальные особенности в

процессе делового общения.- М.: «Деловая книга»., 1998. - 247 с.
4. Бобокалонов Р.Р. Ўзбек тилида семантик-функционал шаклланган сўз-гаплар талқини. «Фан», Тошкент. 2006, -3-122 б.
5. Горянина В.А. Психология общения - М.: Издательский центр «Академия» - 2002. - 416 с.
6. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М.: «Наука», 1980. –238 с.
7. Конецкая В.П. Социология коммуникации. - М.: МУБУ, 1997. - 164 с.
8. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1988. - 246 с.
9. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. - М.: ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. - 189 с.
10. Моррис, Десмонд. Библия языка телодвижений: Эксмо; Москва; 2010.
11. Петрова Э.А. Пути и способы введения лекарственных средств в организм животных. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2019. – 129 с.
12. Холл Е.Т. За пределами культуры. - Якорные книги, 1989.
13. Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Montréal : Gaëtan Morin.
14. http://www.fse.ulaval.ca/chrd/Theories.app./theorie.htm
15. Sayfullaeva R. R., Bobokalonov R. R. and others. Social map of the language: neurolinguistics and optimization of speech// International Journal of Psychosocial Rehabilitation, Vol.24, Issue 09, 2020 ISSN: 1475-7192
16. SMITH, F. *La compréhension et l'apprentissage*, Canada, HRW, 1979
17. Théories de l'apprentissage, Anna R. GALIANO, Maître de Conférences à l'Université Catholique de Lyon. http://annarita.galiano.pagesperso-orange.fr/Enseignement.html.
18. *Le Mind-Mapping, Présentation des cartes mentales*, Jean-Pascal CÔTE, Avril 2010 http://www.slideshare.net/JPCOTE/les-cartes-mentalesv10

ТҮРІК ТІЛІН ҮЙРЕНІП ЖҮРГЕН ҚАЗАҚ СТУДЕНТТЕРІНІҢ АУЫЗЕКІ СӨЙЛЕУІНДЕГІ ҚАТЕЛІКТЕР МЕН ОЛАРДЫ ЖОЮ ТӘСІЛДЕРІ

Гүл Бану ДУМАН
Доцент, др. Сәрсен Аманжолов атындағы университеттің шақырылған оқытушысы (Зонгулдак Бюлент Эджевит университеті)
Өскемен / ҚАЗАҚСТАН
gulbanuduman@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6593-3587

Сара АМИРТАЕВА
А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, Лексикология бөлімі, Алматы/ҚАЗАҚСТАН
samirtayeva2@gmail.com
ORCID: 0009-0000-8198-3376

АННОТАЦИЯ

Бұл мақалада қазақ тілі мен түрік тілінің туыстығына қарамастан, қазақ студенттерінің түрік тілін үйрену барысында жиі жіберетін фонетикалық қателері қарастырылған. Автор түрік тіліндегі ерекше дыбыстардың, әсіресе “ğ”, “ü”, “ö” дыбыстарының қазақ студенттеріне тигізетін қиындықтарын талдайды. Мақалада студенттердің бұл дыбыстарды айтуда қандай қателіктерге ұрынып жатқаны нақты мысалдар арқылы көрсетілген. Сонымен қатар, екі тіл арасындағы фонетикалық айырмашылықтар салыстырмалы түрде беріліп, қазақ тіліндегі баламалармен шатастырудан туындайтын қателер сипатталады. Мәтінде түрік тілінің кейбір дыбыстары қазақ тілінде мүлдем кездеспейтінін, бұл жағдай студенттердің дұрыс дыбыстауына кедергі келтіретінін көрсетеді. Әсіресе, "ğ" дыбысы тыңдауда және айтылымда үлкен қиындық тудыратыны айтылған. Сонымен қатар, ортақ сөздер мен сандардың айтылымы да қарастырылады. Автор тіл үйренудегі табиғи және жасанды жолдарды ажыратып, диалект ерекшеліктерінің оң және теріс ықпалдарын түсіндіреді. Мақала соңында студенттер жіберетін қателердің алдын алу жолдары ұсынылады. Бұл зерттеу түрік тілін үйреніп жүрген қазақ аудиториясы үшін әдістемелік жағынан маңызды мәліметтер ұсынады.

Кілт Сөздер: Қазақстан, Түркия түрікшесі, жалған эквиваленттер, сөйлеудегі қателіктер, фонетикалық ерекшеліктер.

Speaking Errors of Kazakh Learners of Turkish and Strategies for Their Remediation

ABSTRACT

This article explores the common phonetic challenges faced by Kazakh students while learning the Turkish language, despite the close linguistic relationship between Kazakh and Turkish. Although both languages belong to the Turkic language family and share many phonetic and lexical similarities, Kazakh students still encounter specific difficulties in pronunciation, especially with unique Turkish sounds such as “ğ”, “ü”, and “ö”. The study outlines common pronunciation errors made by students and illustrates them with concrete examples. For instance, the sound “ğ”, which does not exist in Kazakh, often causes confusion in both perception and articulation. Additionally, the article explains how certain Turkish vowels are mispronounced by Kazakh students, leading to semantic misunderstandings. Words containing “ü” are frequently pronounced as “u”, and “ö” is often confused with “o”. The article also examines phonetic differences between the two languages and discusses how native language interference results in incorrect pronunciation. The influence of dialects is evaluated, highlighting both positive and negative impacts on the learning process. Common Turkic words and numerals, although easily recognized by Kazakh students during reading or listening, may still be incorrectly produced in speech. Finally, the study suggests pedagogical strategies to address and reduce these errors. The findings offer practical implications for language teachers and contribute to the methodology of teaching Turkish as a foreign language to Kazakh-speaking learners.

Keywords: Kazakhstan, Turkish Language of Turkey, False Equivalents, Speech Errors, Phonetic Featuresй.

КІРІСПЕ

Қазақстанда түрік тілі шетел тілдері бөлімдерінде оқытылғанымен, ол қазақ студенттері үшін шет тілі болып табылмайды. Қазақ тілі мен түрік тілі бір түбірден тарайды, екеуі де көне түркі тілінің диалектілері болып саналады. Сондықтан қазақ студенттері басқа елдердегі шетелдік студенттерге қарағанда түрік тілін әлдеқайда жеңіл меңгереді. Дегенмен, сөйлеу барысында қазақ студенттері де қиындықтарға тап болады. Бұл зерттеуде түрік тілін үйреніп жүрген қазақ студенттерінің жіберетін қателері мен олардың себептері қарастырылып, мақаланың қорытынды бөлімінде бұл қателерді жою жолдары ұсынылған. Тілді меңгеру мен

тіл үйрену арасында айырмашылық бар. Тілді меңгеру табиғи ортада өздігінен жүзеге асуы мүмкін, кейде арнайы күш-жігер жұмсау арқылы да үйренілуі мүмкін. Адамдар ана тілдерін табиғи жолмен, байқамай меңгереді. Екі тілді ортада өспеген адамдар, әдетте, екінші тілді өз күш-жігерімен үйренуге мәжбүр болады.

Тілді меңгеру табиғи үдеріс болғандықтан, игерілген тілдің дыбыстары да табиғи түрде қабылданады. Шет тілін үйреніп жүрген адамдар өз тілінде кездеспейтін дыбыстарды түсінуде және айтуда қиындықтарға тап болады. Дыбыс айту мәселелерінің ішінде ең алдымен ана тілімізде жоқ дыбыстарды қабылдау және оларды дұрыс айту қиындықтары тұр.

Тілдер отбасының бір тармағына жатпайтын, құрылымы мен тегі жағынан бір-бірінен алыс тілдерді үйрену жеке адам үшін анағұрлым күрделі болады. Фонетикалық, морфологиялық, семантикалық және синтаксистік параллельдер мақсатты түрде тілді меңгеруді жеңілдетеді [1, 67 б.].

ДЕРЕКТЕР МЕН НӘТИЖЕЛЕР

Қазақ және түрік тілдерінде көптеген дыбыстардың ұқсас болуына байланысты, қазақ студенттері түрік тілін үйренуде аса үлкен қиындықтарға тап бола бермейді. Алайда, түрік тіліндегі “жұмсақ g” деп аталатын “ğ” дыбысы қазақ студенттері үшін ең қиын дыбыстардың бірі болып саналады. “ğ” дыбысының қазақ әліпбиінде болмауы, ең алдымен қазақ студенттерінің бұл дыбысты дұрыс қабылдап, дәл айтуларына кедергі келтіреді. Сондықтан студенттерге “ğ” дыбысының айтылу ерекшеліктері нақты түсіндірілгені жөн. Мысалы, келесі ережелерге назар аудару қажет: «<ğ> соңғы позицияда келсе, алдындағы дауысты дыбысты ұзартады (мысалы: çığ [чыы] – «қар көшкіні», dağ [даа] – «тау»). <ğ> алдында дауысты, артында дауыссыз дыбыс болса, дауысты ұзақ айтылады (мысалы: kağnı [кааны] – «арба»). <ğ> екі бірдей сападағы дауыстының ортасында орналасса, олар бір-біріне ұласып ұзақ айтылады (мысалы: düğün [дүүн] – «той»)» [2, 69 б.]. Мысалы, «ağaç» [аач] сөзінде ағаш деп айту керек, «öğrenci» сөзі «өөренджи» - оқушы деп айтылуы керек. Кейде екі жіңішке дауыстының арасында қалған «ğ» дыбысы «й» сияқты айтылуы мүмкін. Мысалы, «değil» (дейиль) емес сөзін айтқанда, сөзде «й» әрпі бар сияқты «deyil» деп айтылуы мүмкін.

Қазақ студенттерінің айтылымда қиындық тудыратын тағы бір дауысты дыбыс – «ü» дыбысы болып табылады. Олар «ü» (ү) дыбысын «u» (у) дыбысына өте ұқсатып айтады. Ең жиі қолданылатын және қате айтылатын «ü» дыбысы бар сөздерге мысал ретінде «büyük» [бүюк] – үлкен, «küçük» [күчүк] – кішкентай, және «üç» [үч] – үш сөздерін келтіруге болады. Мысалы, «üç» [үч] сөзі «uç» [уч] деп айтылады. «Үш» – бұл сан, ал «uç» – «kalemin ucu» [калемин уджу] «қалам ұшы» мысалындағыдай басқа сөзді білдіреді.

Қазақ студенттері «ö» дыбысын айтқанда да кейде оны «о» ретінде айтады. Мысалы, «köy» [көй] – ауыл сөзі орнына «koy» [кой] қой деп айтады.

Ана тілінің диалектісін меңгеру кейде тіл үйрену процесіне оң әсер етсе, кейде теріс әсерін де береді. Екі диалект арасындағы ұқсастықтар тіл үйренуді жеделдетсе, фонетикалық және морфологиялық айырмашылықтар бұл процесті баяулатады. Қазақ және түрік тілдерінің арасында да фонетикалық айырмашылықтар бар. Фонетикалық айырмашылықтарға бірнеше мысал келтірсек, келесі ерекшеліктерді атауға болады:

• Түрік тілінде сөз басындағы «y» [й] дыбысы қазақ тілінде «j» [ж] болып өзгереді yol [йол]→ жол [жол], yıl (йыл) → жыл [жыл])

• Түрік тіліндегі «ş» [ш] дыбысы қазақ тілінде «с» [с] болып келеді baş [баш] → бас [бас], kaş (каш) → қас [қас])

• Түрік тілінде сөз басындағы «t» [т] дауыссызы кейбір сөздерде «d» [д] дауыссызына айналады. Сондықтан түрік тілінде «d» [д] әрпімен басталатын сөздер қазақ тілінде «t» [т] әрпімен айтылады dokuz [докуз]→ тоғыз [тоғыз], dil [диль] → тіл [тіл]

• Түрік тілінде сөз басында «b» [б] әрпі бар сөздер қазақ тілінде «m» [м] әрпімен басталады ben [бен] → мен [мен], burun [бурун] → мұрын [мұрын]

• Сөз басындағы «g» [г] дауыссызы қазақ тілінде «k» [к] түрінде айтылады gel [гел] → кел- [келу], göz [гөз]→ көз [көз]

Жоғарыда аталған фонетикалық айырмашылықтар қазақ және түрік тілдері арасындағы ең айқын ерекшеліктердің қатарына жатады. Түрік тілін үйреніп жүрген қазақ студенттері өз ана тілінен теріс аударма жасап, сөздерді қазақша айтылыммен қолданады. Ортақ түркі сөздерін қазақ студенттері басқа елдерден келген шетелдік студенттерге қарағанда әлдеқайда жылдам түсініп, жақсы есте сақтайды. Алайда фонетикалық айырмашылықтары бар ортақ сөздерді сөйлеу барысында қазақ тіліндегі баламасымен шатастырып, қате айтып жібереді. "Ортақ сөздер" дегенде ең алдымен сандар еске түседі. "Sıfır" [нөл] санынан басқа, қазақ және түрік тілдеріндегі барлық сандар ортақ. Қазақ студенттері тыңдап және оқығанда бұл сандарды оңай түсінсе де, жазу және сөйлеу барысында қателікке бой алдырады.

Түрікше (1-10)	Қазақша (1-10)	Түрікше (ондықтар)	Қазақша (ондықтар)
Бир (1)	Бір (1)	Йирми (20)	Жиырма (20)
Ики (2)	Екі (2)	Отуз (30)	Отыз (30)
Үч (3)	Үш (3)	Кырк (40)	Қырық (40)
Дөрт (4)	Төрт (4)	Элли (50)	Елу (50)
Беш (5)	Бес (5)	Алтмыш (60)	Алпыс (60)
Алты (6)	Алты (6)	Йетмиш (70)	Жетпіс (70)
Йеди (7)	Жеті (7)	Сексен (80)	Сексен (80)
Секиз (8)	Сегіз (8)	Доксан (90)	Тоқсан (90)
Докуз (9)	Тоғыз (9)	Юзь (100)	Жүз (100)
Он (10)	Он (10)		

1-сурет: Түрік және қазақ тілдеріндегі сандар кестесі

“i” (и) дыбысы да түрік тілін үйреніп жүрген қазақ студенттерінің жиі қателесетін дыбыстарының бірі болып табылады. Себебі қазақ тілінде көптеген сөздер “i” (и) әрпімен жазылғанымен, түрік тіліндегідей жіңішке айтылмай, “ı” (ы) дыбысына жақын, жуан дауысты түрінде айтылады. Бұл қателіктің айқын мысалы ретінде күнделікті қолданыста жиі кездесетін “bir” [бир] - бір сөзін келтіруге болады.

Қазақ тілінде “bir” [бир] - бір сөзі сырттай қарағанда түрік тіліндегідей “i” (и) әрпімен жазылғандай көрінеді. Алайда қазақ тілінде бұл сөз “ı” (ы) әрпі бардай, әлдеқайда қатты әрі қалың дыбыспен айтылады. Ал түрік тілінде керісінше, бұл сөз нәзік әрі жіңішке дыбыспен дыбысталады.

“i” (и) дыбысының қазақ тілінде кей жерлерде қалыңдау естілуі, қазақ студенттерінің, әсіресе бастапқы деңгейде түрік тілін меңгеру кезінде, “ı” (ы) мен “i” (и) дыбыстарын шатастыруына себеп болады. Соның салдарынан олар кейде “ı” (ы) орнына “i” (и), ал “i” (и) орнына “ı” (ы) дыбыстарын қолданады. Сөйлеуде тек қана фонетикасы әртүрлі ортақ түрік сөздері ғана емес, сонымен қатар шет тілдерінен енген, фонетикалық тұрғыдан ерекшеленетін ортақ шет тілі сөздері де сөйлеу қателіктеріне әкеп соқтырады. "Üniversite" [үниверсите] - университет, "otobüs" [отобүс] - автобус, "rektör" [ректөр] - ректор, "spor" [спор] - спорт, "avukat" [авукат] - адвокат, "plan" [плән] - жоспар, "hafta" [хафта] - апта, "helal" [хелаль] - халал сияқты сөздер — қазақ және түрік тілдерінде бірдей қолданылатын шет тілі текті сөздердің бір бөлігі болып табылады. Бұл сөздер екі тілде де ортақ болғанымен, фонетикалық сәйкессіздіктерге байланысты қазақ студенттері оларды сөйлеу және жазу кезінде кейде өз ана тілдерінің фонетикалық нормаларына сәйкес қолданады. Фонетикалық айырмашылықтары бар ортақ шет тілі сөздерінде айту қателері жиі кездеседі.

"Сөйлеу қателері" дегенде алдымен ойға айту (дыбыстау) қателері келетіні рас. Дегенмен, сөйлеу қателеріне себеп болатын басқа факторлар да бар. Мысалы, "жалған

эквиваленттер" (Жалған ұқсастықтар) де сөйлеу барысында қателіктер туындатады. Қазақ және түрік тілдері арасында да мұндай жалған эквиваленттер кездеседі.

"Диалектілер арасындағы тілдік ауысым барысында жалған эквиваленттер сөйлеу қателеріне себеп болуы мүмкін" [3, 111 б.].

Жалған эквиваленттерге мысал ретінде мынадай сөздерді келтіруге болады: "gül" (гүль) - гүл/раушан, "bank" [банк] - банк/орындық, "banka" [банка] - банк/ыдыс, "pasta" [паста] - паста/торт. Бұл сөздер — түрік тілінің бастапқы деңгейінде оқып жүрген қазақ студенттерінің назарын аударатын алғашқы жалған эквиваленттер қатарына жатады. Мұндай сөздер сөйлеу барысында да жиі қате қолданылады. Кейбір жалған эквивалент сөздер шығу тегі мен мағынасы жағынан мүлде өзгеше болуы мүмкін.

"Диалектілердегі жалған эквиваленттердің бір бөлігінде сөздер тек дыбысталуы жағынан ұқсас. Ал, шығу тегі мен мағынасы жағынан бірдей болмайды." [4, 111 б.].

Екінші жағынан, диалектілер арасында кейбір сөздердің бірінде бірнеше мағынасы болса, екіншісінде мағынасы шектеулі болуы мүмкін. Тегі мен мағынасына қарай әр түрлі жалған эквиваленттерді ажырату салыстырмалы түрде оңай, және мұндай тегі мен мағынасы сәйкес келмейтін жалған эквиваленттерде қате жиі кездеспейді. Бірақ ортақ түбірден шыққан, арасында мағыналық байланыс бар жалған эквиваленттерді тану қиынырақ, сондықтан дәл осындай сөздерде қателікке жол берілу ықтималдығы жоғары.

Мысал ретінде "hanım" [ханым] - ханым сөзін келтіруге болады. "Hanım" [ханым] сөзі — түрік және қазақ тілдерінде әйел адамға құрмет білдіру үшін қолданылатын сөз. Бұл мағынасына қоса, түрік тілінде ер адамдардың өз жұбайларына жүгінуінде "әйел, зайып" мағынасында да қолданылады. Түрік тілінде егер бұл сөз адамның есімінен кейін қолданылса, ол – әйелге арналған жүгіну сөзі (нақты мысал: "Gül Banu Hanım" → "Гүл Бану Ханым"). Ал адамның есіміңсіз, тек "hanım" [ханым] сөзі жеке тұрса, ол жағдайда "әйел, зайып" мағынасында қолданылуы мүмкін екеніне назар аудару қажет. Мысал сөйлем арқылы нақтылайық: Егер бір жігіт мені досымен таныстырып жатып: "Bu da benim hanım, Gül Banu Hanım" [Бу да беним ханым, Гүл Бану Ханым] десе, онда бірінші "hanım" [ханым] сөзі — "әйелім, зайыбым", ал екіншісі — әйел адамға жүгіну үшін қолданылатын құрмет сөзі болып табылады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Түрік тілін үйреніп жүрген қазақ студенттері «ğ», «i», «ü», «ö» сияқты кейбір негізгі дыбыстарды айтуда жиі қателіктерге бой алдырады. Қазақ студенттерінің қай дыбыстарда қиындық сезінетінін білетін тәжірибелі оқытушы, негізгі түрік тілі деңгейінің сабақтарының басында осы дыбыстарға байланысты жеткілікті жаттығулар ұйымдастыру арқылы бұл мәселені оңай шеше алады. Фонетикалық өзгерістерге ұшыраған ортақ түрік сөздері мен басқа тілдерден енген, фонетикалық құрылымы ерекшеленетін ортақ шет тілі сөздері сөйлеу барысында айту қателіктеріне себеп болуы мүмкін. Қазақ студенттері бұл сөздерді өз ана тілдерінің үлгісімен айтып, жазуға бейім келеді. Сондықтан мұғалімдер бұл мәселеге ерекше назар аударуы қажет. Ең жиі шатастырылатын сөздерге арналған тізімдерді де дайындау пайдалы болмақ. Оқытушылар жазу мен сөйлеу барысында студенттерге үнемі ескерту жасап, қателерін уақытында түзетіп отыруы керек. Қазақ студенттері жалған эквиваленттерге де мұқият болуы қажет. Оқытушылардың студенттер үшін жалған эквиваленттердің арнайы тізімін дайындауы — оқыту үдерісін жеңілдетудің тиімді жолы. Сөйлеу дағдыларын дамыту және сөйлеу қателерін барынша азайту үшін студенттерге жүйелі түрде сөйлеу тәжірибесі жасауға мүмкіндік беретін тілдік орта қалыптастыру қажет. Оқытушыларға студенттердің қателіктеріне тек түзету тұрғысынан емес, олардың себептерін ескере отырып әдістемелік тұрғыдан қарау қажет. Мақалада келтірілген тұжырымдар мен ұсыныстар түрік тілін үйретуде тиімді әдістемелерді әзірлеуге септігін тигізеді және қазақ аудиториясына бағытталған тіл үйрету үдерісін жетілдіруге көмектеседі. Студенттерге дәрісхана ішінде де, одан тыс жерде де сөйлеу мүмкіндіктері қарастырылуы тиіс. Қажет болған жағдайда, ынталы студенттер үшін сөйлеу клубтарын ұйымдастыру да пайдалы болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Duman G. B., Mukazhanova A. Kazakların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları sesletim sorunları (Қазақтардың Түркия түрікшесін үйрену кезіндегі дыбыстарды шығару мәселелері). VII. Uluslararası Türklerin dünyası sosyal bilimler sempozyumu. 02-04 Haziran/June 2023 Prag-ÇEKYA – Ankara. 2023. Б. 326-335.
2. Erdem Nas G. Türkçede tek seslemli sözcüklerdeki seslerin süre özellikleri (Түркі тіліндегі бір буынды сөздердегі дыбыстардың ұзартылып айтылу ерекшеліктері). Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştayı. - Ankara: TDK. 2019. Б. 67-78.
3. Aydoğmuş E. Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler üzerine (Қазақ түрікшесі мен Түркия түрікшесі арасындағы жалған эквиваленттер туралы). Gazi Türkiyat, Güz 2018/23: Б. 109-135.
4. Duman G. B, Mammadov M. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasında yalancı eşdeğerler. VI. Uluslararası Türklerin dünyası sosyal bilimler sempozyumu, 13-15 Mayıs 2022 Komrat-Gagauz Yeri (Moldova). -Ankara Б. 1447-1462.

KIRGIZ AİLESİNDE KADINLARIN GELENEKSEL DEĞERLERİ KORUMA VE AKTARMA ROLÜ: MODERNLEŞME KARŞISINDA DİRENÇ

Cevat ÖZYURT
Prof.Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
cevat.ozyurt@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0002-1818-6312

Gülsara MANASOVA
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
gulsara.manasova24@gmail.com

ÖZET

Kırgızistan'da aile ve geleneksel değerler, sadece kültürel miras değil, aynı zamanda ulusal kimliğin ve toplumsal istikrarın temel unsurlarıdır. Kırgız kadını, aile içindeki eğitici, koruyucu ve rehber rolleriyle, bu değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında kilit bir konumda yer almaktadır. Ancak modernleşme, küreselleşme ve kentleşme gibi dinamikler, geleneksel aile yapısını ve toplumsal cinsiyet rollerini dönüştürerek, Kırgız kadınının değer aktarımı konusundaki misyonunu yeni sınamalarla karşı karşıya bırakmaktadır.

Bu çalışma, Kırgız kadınının geleneksel rollerini nasıl koruduğunu, modernleşme sürecine karşı ne tür direnç ve uyum mekanizmaları geliştirdiğini incelemektedir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, Kirgiz kadınları ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Kadınların aile içinde üstlendikleri roller, nesiller arası değer aktarımındaki etkileri ve modernleşmeye karşı tutumları analiz edilmiştir. Kadınların aile içindeki statüsü, evlilik yaşları ve annelerinin rolleri ile kendi aile hayatları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ele alınarak, nesiller arası değerlerin korunması ve değişim süreçleri kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, Kırgız kadınlarının modernleşmeye tamamen karşı çıkmadığını, ancak geleneksel aile yapısının korunmasına yönelik güçlü bir eğilim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Özellikle ekonomik bağımsızlık kazanan kadınların aile içindeki statülerinin yükseldiği, ancak geleneksel sorumluluklarının da devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, Kırgız toplumundaki kadın rollerinin modernleşme ile birlikte değişim geçirdiğini, ancak geleneksel yapı ile belirli noktalarda bütünleşerek sürdüğünü göstermektedir. Bu çalışma, modernleşmenin Kırgız toplumundaki kadın rollerine etkisini derinlemesine analiz ederek, geleneksel değerlerin devamlılığı ile değişim dinamiklerini anlamaya katkı sağlamaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınların modernleşme sürecindeki konumlarını anlamak için önemli veriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Değer, Kadın, Kırgız toplumu, Gelenek, Modernleşme.

The Role of Women in The Kyrgyz Family in Preserving and Transmitting Traditional Values: Resistance To Modernization

ABSTRACT

In Kyrgyzstan, family and traditional values are not only part of the cultural heritage but also fundamental elements of national identity and social stability. Kyrgyz women hold a key position in preserving these values and passing them on to future generations through their roles as educators, protectors, and guides within the family. However, dynamics such as modernization, globalization, and urbanization are transforming the traditional family structure and gender roles, challenging Kyrgyz women's mission of value transmission.

This study examines how Kyrgyz women preserve their traditional roles and what kinds of resistance and adaptation mechanisms they develop in response to modernization. A qualitative research method was employed, interviews with Kyrgyz women. The study analyzes the roles they assume within the family, their influence on intergenerational value transmission, and their attitudes toward modernization. The research also explores the status of women in the family, their age at marriage, and the similarities and differences between their mothers' roles and their own family lives, providing a comprehensive evaluation of the preservation and transformation of intergenerational values.

The findings reveal that Kyrgyz women do not completely oppose modernization but exhibit a strong tendency to preserve the traditional family structure. In particular, it has been observed that women who achieve economic independence gain a higher status within the family while still maintaining their traditional responsibilities. This indicates that women's roles in Kyrgyz society are undergoing changes with modernization but continue to be integrated with traditional structures at certain points. By providing an in-depth analysis of the impact of modernization on women's roles in Kyrgyz society, this study contributes to understanding the continuity of traditional values and the dynamics of change. Additionally, it offers important data for understanding the position of women in the modernization process within the context of gender roles.

Keywords: Values, Women, Kyrgyz society, Tradition, Modernization.

GİRİŞ

Toplumların kültürel yapıları, değer sistemleri ve sosyal kurumları, tarihsel süreç içerisinde oluşmuş karmaşık bir bütünlüğü temsil eder. Aile, bu bütünlük içinde en temel ve kalıcı kurumlardan biridir. Özellikle geleneksel toplumlarda aile, sadece biyolojik birim değil; aynı zamanda ahlaki, dini, kültürel ve ekonomik değerlerin taşıyıcısı ve aktarıcısı konumundadır. Bu bağlamda, kadının aile içindeki konumu ve rolü yalnızca özel alana dair bir mesele olmayıp, aynı zamanda toplumsal yapı ve kültürel süreklilik açısından da hayati öneme sahiptir.

Kırgızistan örneğinde olduğu gibi, Orta Asya toplumlarında aile, tarih boyunca toplumun çekirdeği olmuş; kadının rolü ise bu yapının merkezinde şekillenmiştir. Kırgız kadını, sadece ev içi sorumlulukları yerine getiren bir birey değil, aynı zamanda kültürel kodları, gelenekleri ve inançları nesilden nesle aktaran bir aktör olarak görülmüştür. Örneğin, geleneksel düğün ritüellerinin düzenlenmesi, çocuklara verilen ahlaki eğitimin sağlanması ya da dini bayramların anlamlı bir şekilde yaşatılması gibi birçok uygulama, kadınlar tarafından sürdürülegelmiştir. Bu roller, kadınları aile içindeki bir "hafıza" ve "aktarıcı" konumuna yerleştirirken, toplumun değerlerinin devamlılığını da sağlamaktadır.

Ancak son yıllarda yaşanan toplumsal dönüşümler, bu geleneksel yapıyı ciddi biçimde etkilemiştir. Modernleşme, küreselleşme ve kentleşme gibi süreçler, sadece ekonomik ve teknolojik değişimler yaratmakla kalmamış; aynı zamanda değer yargılarında, aile yapılarında ve toplumsal rollerin algılanışında da radikal dönüşümlere yol açmıştır. Örneğin, genç kuşakların şehir yaşamına yönelmesiyle birlikte, geniş aile yapısının yerini çekirdek ailelere bırakması; kadınların iş gücüne katılım oranının artması ve eğitim seviyesinin yükselmesi gibi gelişmeler, geleneksel rollerin yeniden tanımlanmasına neden olmuştur.

Bu bağlamda, Kırgızistan'da kadınların hem değişen toplumsal koşullara uyum sağlama hem de geleneksel rollerini sürdürme çabaları dikkat çekicidir. Bir yandan ekonomik özgürlük ve eğitim yoluyla bireysel gelişimlerini destekleyen modern yaşam tarzlarına yönelen kadınlar, diğer yandan da aile değerlerini korumaya devam etmektedir. Bu ikili süreç, kadının sadece pasif bir "aktarıcı" değil; aynı zamanda aktif bir "dönüştürücü" olduğunu da göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, Kırgız kadınlarının modernleşme süreci karşısında geleneksel değerleri koruma ve aktarma yönündeki rollerini, karşılaştıkları zorlukları ve geliştirdikleri stratejileri analiz etmektir. Böylece hem toplumsal cinsiyet rolleri hem de değerlerin sürekliliği konularında daha derinlemesine bir anlayışa ulaşmak hedeflenmektedir.

1. Kırgız Aile Yapısında Kadının Geleneksel Rolü ve Değer Koruma İşlevi

Kırgız toplum yapısında aile, yalnızca bir sosyal birlik değil, aynı zamanda tarihsel sürekliliğe sahip bir değer aktarım mekanizmasıdır. Bu yapı içerisinde roller, toplumsal normların kuşaktan kuşağa geçişinde taşıyıcı sütunlar olarak işlev görür. Kadın ise bu yapının merkezinde yer alarak sadece evin iç düzeninden sorumlu olan bir birey değil, aynı zamanda gelenek, töre, dini inançlar ve ahlaki kodların aktarıcısıdır. İslam, Orta Asya'da yalnızca resmi dini kurumlar aracılığıyla değil, aynı zamanda yerel gelenekler ve aile yaşamına yerleşmiş gayrıresmi uygulamalar yoluyla da korunmuştur. Pek çok durumda, özellikle Sovyet döneminde kamusal dini ifade bastırıldığında, İslami gelenekleri özel alanda koruyanlar kadınlardı. Ev içi alanda, İslami gelenekler uygulanmaya devam etti ve dini değerlerin aktarımı esas olarak aile ağları aracılığıyla, özellikle yaşlı kadınlar tarafından gerçekleştirildi (Akiner, 2001, s. 6).

Kırgız kadınları yalnızca toplumsal yaşamın değil, aynı zamanda kültürel mirasın da başlıca koruyucuları olarak öne çıkar. Onlar aile içi terbiyede, geleneksel ritüellerin yürütülmesinde, ulusal örf ve adetlerin ve dini bayramların korunmasında temel bir rol oynarlar. Kırgız kadınlarının faaliyetleri sadece nostaljik bir anlam taşımakla kalmaz, aynı zamanda ulusal kimliğin ve tarihsel sürekliliğin bir devamı olarak değerlendirilir (Жуношалиева & Бексултанова, 2023, s. 203).

Bu çalışmada kadının geleneksel değerleri koruma ve aktarma rolü, Pierre Bourdieu'nün "habitus" kavramı üzerinden sosyolojik olarak ele alınmaktadır. Bourdieu'ye göre habitus, bireyin toplumsal çevresi içinde edindiği deneyimlerin, sınıf, dil, etnisite, cinsiyet ve normlar aracılığıyla zihninde yer eden kalıcı eğilimlere dönüşmesidir. Bu eğilimler bireyin düşünme, hissetme ve

davranma biçimlerini belirler; birey, çoğu zaman farkında olmadan bu şemalara uygun hareket eder (Bourdieu, 1977, s. 72-95).

Kırgız kadınlarının çocuk terbiyesinden düğün ve yas ritüellerine, dini bayramlardan misafirperverliğe kadar pek çok alanda sürdürdükleri geleneksel uygulamalar, onların içselleştirdikleri habitusun dışa yansımasıdır. Kadınlar bu değerleri yalnızca yaşatmaz etmez; aynı zamanda yaşadıkları gündelik hayat üzerinden yeni nesillere aktarmaktadır. Bu aktarımda kadınlar, değerlerin yalnızca öğreticisi değil; onları yaşayan, dönüştüren ve gelecek kuşaklara taşıyan fail bireylerdir. "Kadınlar, toplumsal değerleri şekillendiren ve toplumsal bilinci yükselten unsurlardan biri olmuştur. Kadına duyulan saygı, onun evlendikten sonra üstlendiği görevleri ne ölçüde yerine getirdiğine bağlı olarak gelişmiştir" (Özyurt & Manasova, 2023, s. 136).

"Annem çok güçlü bir kadındı. Ailede bazen kararları o verirdi. Biz kadınlar, annemize benzeriz. Bazen bunu istemesek bile, farkında olmadan onların izinden gideriz." (1.K.K.).[1]

Katılımcının bu ifadesi, Kırgız aile yapısında kadının sadece ev içi görevleriyle değil, karar alma süreçlerinde de etkili olabildiğini göstermektedir. Geleneksel olarak erkek egemen yapıya rağmen, bazı kadınlar özellikle anneler ailede görünmez bir otorite kurmaktadır. Burada annenin rol modeli olması dikkat çekicidir. Kadının bu yönüyle sadece bugünün değil, gelecek kuşakların da değer taşıyıcısı ve biçimlendiricisi olduğu anlaşılmaktadır. Annelik, yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda kültürel bir mirasın kuşaktan kuşağa geçmesidir.

"Kadın akıllı olmalı ki aile hayatta kalsın. Aslında çoğu şey kadına bağlı. Erkek anlayışsızsa ve kadın buna rağmen evliliği sürdürmeye çalışıyorsa, zararı gören yine kadın olur." (5.Ş.K.).[2]

Katılımcının bu sözleri, kadının aile içindeki yapıcı ve sürdürücü rolünü vurgular. Ancak bu yapı, sadece sabırla değil, aynı zamanda stratejik akılla ayakta kalmaktadır. Kadının her koşulda evliliği yürütme çabası, bazen kendi sınırlarının aşılmasıyla sonuçlanmakta ve kadın yıpranmaktadır. Bu nedenle, Kırgız aile yapısında kadının konumu, pasif fedakarlıktan çok, akıllı ve dengeli bir duruşla sürdürülebilir. Kadının gücü, yalnızca duygusal bağlılıkla değil, muhakeme yeteneğiyle de ilişkilidir.

"Annem çalışarak bizi büyüttü. Kendi ihtiyaçlarını hep erteledi, hep bizi önceledi. Şimdi ben de çocuklarım için aynı şekilde yaşıyorum. İstesem de istemesem de bu böyle oldu." (9.Ş.K.).

Bu sözler, Kırgız toplumunda kadının geleneksel rolünün ne denli derin ve içselleştirilmiş olduğunu çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Kadın, yalnızca annesinden gördüğünü tekrar eden bir figür değil; aynı zamanda bu rolü sorgulamaksızın, neredeyse içgüdüsel bir biçimde yeniden üreten bir kuşak aktarıcısıdır. Annesinin kendi istek ve arzularını geri plana atarak çocuklarını merkeze alan yaşam tarzını örnek alan katılımcı, benzer bir özveriyi kendi anneliğinde de sürdürdüğünü belirtir. Buradaki fedakarlık, yalnızca bireysel bir tercih değil; aynı zamanda toplum tarafından kutsanan, idealize edilen ve beklenen bir davranış biçimidir. Kadın, bu rolü yerine getirdiğinde "iyi anne" ve "iyi eş" sıfatlarıyla onurlandırılır; aksi durumda ise toplumsal baskıya maruz kalabilir. "İstesem de istemesem de bu böyle oldu" ifadesi, kadının bu rolü yalnızca benimsemediğini, aynı zamanda başka bir yolun mümkün olmadığını düşündüğünü de gösterir.

Bu türden özveri, kültürel sürekliliğin yalnızca sözlü gelenekle değil, yaşanmışlıklar ve duygusal aktarımla sürdürüldüğünü gösterir. Kadınlar, geçmiş kuşaklardan devraldıkları bu rolü sorgulamadan kabul ederek, hem aile yapısını hem de geleneksel toplumsal değerleri yeniden üretirler. Bu bağlamda, Kırgız kadını, yalnızca bir birey değil; aynı zamanda kendi benliğini geri plana atarak başkalarının hayatını inşa eden bir kültürel taşıyıcıdır.

Kültürel aktarım sadece maddi ya da görünür düzeyde değil, aynı zamanda sembolik ve ruhsal düzlemde de gerçekleşir. Cengiz Aytmatov'un *Yıldırım Sesli Manasçı* eserinde geçen annenin duası bu durumu çarpıcı biçimde ortaya koyar:

"Eğer Yurtçu olamazsa... Manas ozanı olmak istiyor... ona atalarının güzel konuşma, güzel anlatma yeteneğini ver... bu yetenek onda köklü bir ağaç gibi gelişsin ve sonra o bu yeteneği, bu

[1] Köylü katılımcı, (K.K.) olarak gösterilmiştir.
[2] Şehirli katılıcı, (Ş.K.) olarak gösterilmiştir.

geleneği çocuklarına, torunlarına aktarsın." (Aytmatov, 2019, s. 20).

Bu dua, kadının sadece anne kimliğiyle değil, aynı zamanda kültürel bir rehber ve dua aracılığıyla değer aktarımını gerçekleştiren manevi bir figür olarak konumlandığını gösterir. Bu yönüyle kadın, hem görünür hem de görünmeyen düzeylerde kültürel sürekliliğin garantörüdür.

Sonuç olarak Kırgız kadını, yalnızca geleneksel değerlerin koruyucusu değil; aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretiminde aktif rol oynayan bir faildir. Geleneksel ile modern arasında kurduğu denge, onun sadece geçmişin izlerini değil, aynı zamanda geleceğin yönünü de şekillendirme gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı kadınların tamamına yakını, aile içindeki en temel rollerini "annelik" olarak tanımlamıştır. Annelik, yalnızca biyolojik bir işlev değil; aynı zamanda eğitici, koruyucu ve yönlendirici bir sorumluluk alanı olarak görülmektedir:

"Benim için en önemli rolüm anne olmam. Mutlu anne olursam çocuklarım da mutlu olur." (9.K.K).

"Kadın bir eliyle beşik sallar, bir eliyle dünyayı. Her şey kadına bağlıdır." (6.Ş.K.).

Bu ifadeler, kadınların ailede üstlendikleri rollerin hem kişisel bir kimlik hem de kültürel bir misyon olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Bu noktada George H. Mead'in sosyal benlik kuramı açıklayıcıdır. Mead'e göre birey, sosyal rollerini toplumun kendisinden beklediklerini öğrenerek geliştirir; bu beklentiler, bireyin kimliğini biçimlendirir (Mead, 1934, s. 135-140). Kadınların rollerini doğallıkla ve sorgulamadan kabul etmeleri, onların bu rollerle bütünleşmiş bir toplumsal benlik geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Kadınlar ayrıca, kültürel ritüellerin sürdürülmesinde ve çocuklara değerlerin aktarılmasında da birincil aktör konumundadır. Ninni söylemek, beşikte büyütmek, arça yakmak[3], bayram hazırlıkları ve misafir ağırlama gibi pratikler sıklıkla dile getirilmiştir:

"Torunlarımı ninni söyleyerek uyutuyorum. Çocuklar hastalandığında arça yakıyoruz. Her evde beşik vardır." (1.K.K).

"Beşik toyu yaptık. Aslında istememiştim ama gelenek diye yaptılar. Beşiğin sağlığa zararlı olduğunu düşünsem de gelenekten kaçamadım." (4.Ş.K.).

Bu anlatılar, geleneksel normların kadınlar tarafından yalnızca korunmadığını, aynı zamanda her gün yeniden üretildiğini göstermektedir. Anthony Giddens'ın yapılaşma teorisine göre bu süreç, bireylerin yalnızca yapıların ürünü değil, aynı zamanda o yapıların üreticisi olduğunu gösterir (Giddens, 1984, s. 5-15). Kadınlar hem geleneksel değerlerin sürekliliğini sağlar hem de kendi bireysel farkındalıklarıyla bu yapının dönüşümüne katkıda bulunurlar. Katılımcıların bazılarının geleneksel pratiklere eleştirel yaklaşımı, bu çift yönlü ilişkiyi net biçimde ortaya koymaktadır.

Toplum içindeki sembolik rol de kadınlar açısından oldukça belirgindir. Misafir ağırlamak, düğün organizasyonları, bayramlaşma gibi etkinlikler, hem kültürel kimliğin dışavurumu hem de kadının toplumsal görünürlüğünü pekiştiren eylemlerdir:

"Misafir geldiğinde sevinmek lazım. Güzelce ağırlamak lazım, çünkü misafir her zaman gelmiyor. Kırgızlarda ne kadar misafir gelirse eve o kadar kut geldiğine inanılır." (6.Ş.K.).

Bu gibi ifadeler, kadının yalnızca ev içinde değil, kamusal geleneksel ritüellerin de başat öznesi olduğunu göstermektedir. Kadınlar burada hem geleneğin temsilcisi hem de taşıyıcısıdır. Kadının kültürel aktarım işlevi, yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda sembolik ve ruhsal düzeyde de gerçekleşir.

Öte yandan, modernleşme süreciyle birlikte geleneksel rollerin sorgulanmaya başlandığı da görülmektedir. Bazı katılımcılar, modern sağlık anlayışları ya da bireysel düşünceler nedeniyle geleneksel uygulamalara mesafeli durmakta, ancak sosyal baskı nedeniyle bu pratikleri sürdürmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu kültürel aktarım süreci yalnızca geleneklerin mekanik bir tekrarından ibaret değildir. Kadınlar, bir yandan kendi annelerinden öğrendikleri değerleri çocuklarına aktarmakta, diğer yandan geçmiş kuşaktan devraldıkları bazı tutumları eleştirel süzgeçten geçirerek yeniden şekillendirmektedirler.

Katılımcıların bir bölümü, annelerinin sessizliğini veya edilgenliğini eleştirirken; aynı zamanda

[3] Ardıç tütsüsü.

onların sabır, fedakarlık gibi yönlerini içselleştirdiklerini ifade etmiştir:

"Annem çok fedakardı ama hep sustu. Ben çocuklarıma güçlü olmayı da öğretiyorum." (3.K.K).

"Annem sabırlıydı ve bize asla bağırmazdı. Ben de onun gibi olmaya çalışıyorum." (5.Ş.K.).

Bu aktarım, yalnızca sözlü öğütlerle sınırlı kalmamakta; pratik davranışlar**,** ev içi rollerin devralınması ve ilişki biçimlerinin yeniden kurgulanması yoluyla gerçekleşmektedir. Kadınlar hem annelerinden devraldıkları değerlerin devamlılığını sağlamakta hem de bu değerleri çağın gereklerine ve kendi farkındalıklarına göre yeniden yorumlamaktadırlar. Bu bağlamda, kültürel aktarım süreci tek yönlü bir geleneksel miras değil, sürekli yenilenen ve yeniden kurulan bir sosyal yapı olarak işlemektedir. Kırgız kadını, geçmişin izlerini bugüne taşıyan ve geleceği şekillendiren bir toplumsal aktördür.

2. Modernleşme Sürecinde Kadının Değişen Konumu ve Direnç Stratejileri

Modernleşme; kentleşme, eğitim düzeyinin yükselmesi, kadınların iş gücüne katılımı gibi yapısal dönüşümleri beraberinde getirmiş, bunun sonucunda aile yapısı ve toplumsal roller de yeniden şekillenmiştir. Kırgız kadını bu süreçte yalnızca dönüşen bir figür değil, aynı zamanda değişime karşı direnç geliştiren aktif bir toplumsal aktör olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel yapıların çözülmesiyle birlikte kadınların toplumsal konumları evin sınırlarını aşarak kamusal alanlara taşınmış; ancak bu genişleme, geleneksel değerlerin tümüyle terk edilmesi anlamına gelmemiştir. Aksine, birçok kadın modern kazanımlar ile geleneksel değerleri aynı anda taşımayı amaçlayan çift yönlü bir strateji izlemektedir.

Katılımcı kadınların beyanları, modernleşmeye karşı salt bir tepkisellikten ziyade, bilinçli bir denge kurma çabasını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, Anthony Giddens'in (1991) "refleksivite" kavramı açıklayıcıdır. Giddens'e göre modern toplumlarda bireyler geleneksel yapılardan tümüyle kopmadan sürekli bir öz-düşünüm süreci içinde kimliklerini ve pratiklerini yeniden değerlendirirler. Kırgız kadınları da eğitim, istihdam, bireysel haklar gibi modern olanaklardan yararlanırken; aynı zamanda kültürel mirasın ve toplumsal değerlerin devamlılığını sağlamak adına bilinçli bir direnç ortaya koymaktadırlar. Bu refleksif tutum sayesinde kadınlar hem modernleşme sürecinin gerektirdiği dönüşümleri içselleştirebilmekte hem de geleneksel kültürel yapının sürdürülebilirliğini sağlayacak uyarlamalarda bulunmaktadır.

Katılımcıların ifadeleri bu stratejik konumlanmayı net bir biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin, 9. katılımcı şu sözlerle modern kadın kimliğinin taşıdığı çift yönlü sorumluluğu ifade etmektedir:

"Kadın çalışmalı ama ailesini de ihmal etmemeli. Para kazanmak güzel, ama çocuklarla ilgilenmek daha önemli." (9.Ş.K.).

Bu söylem, bireysel başarı arayışı ile ailevi yükümlülükler arasında bir denge kurma çabasının ifadesidir. Benzer şekilde, bazı kadınlar geleneksel rollerin korunması gerektiğini belirtmekle birlikte, geçmiş kuşaklardan farklı olarak bu rolleri eleştirel bir süzgeçten geçirdiklerini de ifade etmektedir. 7. katılımcı, bu dönüşümsel tutumu şöyle dile getirmiştir:

"Annem ailesinin istediği tüm işleri yapardı, erkeklere ait olan işleri bile yapardı. Ben yapmıyorum artık. Hayır diyebilmeli kadın." (7.Ş.K.).

Bu yaklaşım, kadınların sadece geleneksel kodları devralmadıklarını; aynı zamanda onları yeniden inşa ettiklerini göstermektedir.

Günümüzde bireyselleşme eğilimlerinin artmasıyla birlikte kadınlar, geçmişteki toplumsal dayanışma pratiklerine özlem duyduklarını da dile getirmişlerdir. 6. katılımcının ifadesi bu bağlamda dikkat çekicidir:

"Kadınlar artık özgür ama yalnız da. Biz eskiden komşuya giderdik, yardımlaşırdık. Şimdi herkes telefonla meşgul." (6.Ş.K.).

Bu tür eleştiriler, modernleşmenin getirdiği bireyci yaşam tarzının toplumsal çözülmeye neden olduğuna dair farkındalığın ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda kadınlar, geleneksel değerleri yalnızca geçmişin bir mirası olarak değil, aynı zamanda modern yaşamın boşluklarına karşı

bir sığınak ve anlam kaynağı olarak da görmektedir.

Kadınların kültürel direnci yalnızca geleneksel rollerin tekrarı şeklinde değil, aynı zamanda onların bilinçli bir yeniden üretimi olarak tezahür etmektedir. *Yıldırım Sesli Manasçı'*da geçen şu ifade, bu direnci simgesel düzeyde yansıtmaktadır:

"Herkes bilsin ki, savaş kapımızı çalmış olsa bile, biz insan olarak var oldukça, ölülerimizi gömmekten ve onlara ağlamaktan asla geri kalmayacağız." (Aytmatov, 2019, s.14).

Bu sözlerde temsil edilen kadın figürü, yalnızca aile onurunun değil; aynı zamanda bir halkın kültürel bütünlüğünün bekçisi olarak öne çıkar. Özellikle yaşlı kadınların bu bağlamda "koruyucu kale" işlevi gördükleri katılımcı ifadelerinde de sıkça vurgulanmıştır.

Bu direnç stratejileri arasında, kadınların geçmişten devraldıkları bazı uygulamaları bireysel farkındalıkla yeniden yorumlamaları da önemli yer tutmaktadır. Örneğin, 8. katılımcı çocuklarına masal anlatma sürecini şu sözlerle aktarmıştır:

"Çocuklarıma annemin anlattığı masalları anlatıyorum, ama bazen kendi yorumlarımı da katıyorum. Eskisi gibi korkutucu değil, daha eğitici yapıyorum." (8.Ş.K.).

Bu tür bireysel katkılar, kadınların hem aktarıcı hem de dönüştürücü bir toplumsal fail olduklarını açık biçimde göstermektedir.

Modernleşme karşısında kültürel ve dini değerlerin birlikte yaşatılmaya devam etmesi de kadınların refleksivite süreçlerinin bir parçasıdır. 6. katılımcının şu ifadesi bu durumu örneklemektedir:

"Dinle yaşıyoruz biz. Çocuklara da öyle öğretiyoruz. Kadınlar bu konuda sorumlu." (6.Ş.K.).

Bu yaklaşım, kadının sadece evin düzeninden değil; aynı zamanda toplumsal hafızanın, manevi eğitimin ve kültürel kimliğin aktarımından da sorumlu bir figür olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

Kırgız kadını modernleşme süreci karşısında pasif bir izleyici değil; bilinçli, eleştirel ve seçici bir özne olarak ortaya çıkmaktadır. Kadınlar, bir yandan eğitim ve ekonomik bağımsızlık gibi modern kazanımlardan faydalanırken, diğer yandan da toplumsal değerlerin sürekliliği için aktif bir koruyuculuk rolü üstlenmektedirler. Bu bağlamda, kadınlar hem modern normlarla hem de kültürel geçmişle sürekli etkileşim içinde bulunarak toplumsal dönüşümde belirleyici aktörler haline gelmektedirler.

3. Değer Aktarımı ve Uyum Arasında Kadın: Koruma ile Dönüşümün Kesişim Noktası

Gelenek ile modernlik arasında kalan Kırgız kadını, yalnızca bu iki kutup arasında savrulan bir figür değildir. Aksine, bu iki ekseni buluşturan ve dönüştürücü bir köprü kuran aktif bir faildir. Kadın, modernleşmenin getirdiği bireysel özgürlük, ekonomik bağımsızlık ve eğitim fırsatlarını değerlendirirken, bir yandan da ailesinden, annesinden, toplumundan miras kalan değerleri korumaya çalışır.

Bu süreçte kadın, sadece geçmişi muhafaza eden değil, geçmişi bugüne taşıyan ve bugünde yeniden yorumlayan bir aktarıcıya dönüşür. Kadının bu ikili rolü, hem bireysel kimlik gelişimi hem de toplumsal süreklilik açısından kritik bir denge unsurudur. "Kırgız toplumunda gerek geleneksel gerek ise modern olduğunu ileri süren ailelerin ortak görüşü, çocuğun anne tarafından yetiştirilmesi ve eğitilmesi düşüncesidir." (Ünal, 2017, s. 116).

Yıldırım Sesli Manasçı'da, anne (Kertolgo-Zayıp)'nin oğlu Eleman için ettiği dua sadece geleneksel bir temenni değil; aynı zamanda bu dönüşümün ruhsal temelidir:

"Bu yetenek onda köklü bir ağaç gibi gelişsin… Manas'ı iyi öğrenmesi, unutmaması için ona güç ve cesaret ver." (Aytmatov, 2019, s.20).

Bu ifadeler, kadının geleneği modern koşullarda yaşatma konusundaki içsel iradesini ve dua üzerinden gelecek kuşağa verdiği ideolojik mesajı açıkça ortaya koyar. Aynı şekilde, Eleman'ın şu sözleri de bu aktarımın sonsuzluğunu vurgular:

"İnsanın kendi hayatı zaman kadar kısadır. Ölümsüz olan düşüncedir, fikirdir ve bu fikirler insandan insana geçer. Ölümsüz olan Manas'tır." (Aytmatov, 2019, s.22).

Bu aktarımda kadın figürü, sadece ailevi değil, aynı zamanda kültürel ve ulusal değerlerin taşıyıcısı olarak milletin varoluş mücadelesinin bir simgesine dönüşmektedir. Böylece Kırgız kadını,

gelenek ile modernlik, koruma ile dönüşüm arasında bir köprü olmakla kalmaz; aynı zamanda bu köprünün kurucu mimarı olur.

Kadınların annelerinden öğrendikleri değerleri birebir aktarmaktan çok, onları yeniden yorumladıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar annelerinin rolünü kutsal bulmakla birlikte, onların yaptığı fedakarlıkları eleştirerek kendilerinin farklı bir yol seçtiklerini dile getirmiştir:

"Ben annem gibi olmayacağım dedim hep. Annem erkeklerin yaptığı işleri de yapardı, ben yapmıyorum artık. Hayır diyebilmeli kadın" (7.Ş.K.).

"Annem fedakardı ama çok suskundu. Ben de bazen çok sabırlı olup kendimi unuttuğum oluyor. Kızlarıma hep kendilerini sevmelerini söylüyorum" (10.Ş.K.).

Bu ifadeler, kuşaklar arası değer aktarımının birebir taklit değil, sorgulama, seçme ve dönüştürme yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir. Kadınlar, annelerinden geleneksel değerleri almakta ama bunları kendi yaşam gerçekliklerine uyarlayarak yeni anlamlar üretmektedirler.

"Ben de Böyle Yetiştim" Yerine: "Ben Böyle Yetiştirmeyeceğim" Söylemi

Bazı kadınlar, özellikle kendi çocuklarına verdikleri terbiyede, geçmişin katı ve otoriter tarzlarını reddettiklerini ifade etmiştir:

"Ben çocuklarımı azarlamıyorum, annem de azarlamazdı. Ama artık çocukların psikolojisi farklı. Onlar her şeyi sorguluyor. Ben de kendi fikirlerini destekliyorum" (10.Ş.K.).

"Anneme benzemek istiyorum ama o kadar güçlü olmak çok zor. Onun yaptıklarını görünce bazen 'ben yapamam' diyorum. Ama yine de benzemeye çalışıyorum" (15.K.K).

Bazı kadınlar ise annelerinden gördükleri değerleri sürdürülebilir hale getirmek için onları modernleştirerek yeni kuşaklara aktarmaktadır. Örneğin, geleneksel masalların modern pedagojik yöntemlerle çocuklara anlatılması gibi:

"Çocuklarıma annemin anlattığı masalları anlatıyorum ama bazen kendi yorumlarımı da katıyorum. Eskisi gibi korkutucu değil, daha eğitici yapıyorum" (8.Ş.K.).

Gelenekselin Sınırları, Modernin Fırsatları

Kadınlar, geleneksel normlara körü körüne bağlı kalmak yerine, kendi yaşam deneyimlerine göre seçici bir biçimde uyguladıklarını belirtmiştir. Bazı geleneklerin işlevini yitirdiğini, bazılarının ise yeniden anlamlandırılarak yaşatılabileceğini 8. ve 4. katılımcıların verdiği cevaplar tam bu fikri ifade etmektedir:

"Bazen gelenekleri yerine getirmek için kendi hayatını yaşama hakkını elinden alıyorlar. Ama ben artık her şeyi yapmıyorum. Kendimi yok etmek istemiyorum" (8.Ş.K.).

"Beşik toyu yaptık ama sadece büyükler üzülmesin diye. Yoksa ben istemiyordum. Ama bazen insan sadece kendini düşünemiyor" (4.Ş.K.).

Kadın sabit ve değişmeyen değil; koşullara göre esneyen, ama özünden kopmayan bir figürdür. Geleneksel değerlere sıkı sıkıya bağlı ama modern dünyanın imkanlarını da tanıyan bir bilinçle hareket eder.

10. katılımcımızın verdiği cevaplara bakacak olursak:

"Kızlarımı da kendim gibi geleneksel terbiye ile büyütüyorum. Ama onların fikirlerini de önemsiyorum. Bir şey yanlışsa neden yanlış olduğunu açıklarım. Ortak nokta bulmaya çalışırım." (10.Ş.K.).

Bu cevap, Kırgız toplumunda kadınların sadece kültürel değerlerin pasif taşıyıcısı değil, aynı zamanda o değerleri güncel toplumsal koşullara göre dönüştüren ve yeniden yorumlayan aktif birer özne haline geldiğini göstermektedir. Katılımcının sözleri, geleneksel terbiye anlayışının günümüz bireylerinin hak ve özgürlükleriyle çatışmadan sürdürülebileceğine işaret eder. Gelenek burada, değişmez ve katı bir normlar bütünü değil; tartışılabilir, esnetilebilir ve anlamlandırılabilir bir pratik olarak ele alınmaktadır. Katılımcının tutumu, geçmişle gelecek arasında bir köprü kurma çabasıdır. Geleneksel değerlerin bütünüyle reddedilmeden, ama bireysel özgürlüğü ve eleştirel düşünceyi baskılamadan aktarılması, kadının koruyucu ve dönüştürücü rolleri arasında kurduğu hassas dengeyi ortaya koyar. Bu tutum, sadece aile içinde değil, toplumsal düzeyde de kültürel sürekliliğin sürdürülebilirliğini sağlayan bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Katılımcının "ortak nokta bulma" çabası, bir otorite değil, bir rehber olarak hareket eden diyalog odaklı annelik modeline işaret eder. Bu model, çocukları yalnızca itaat eden bireyler olarak değil; fikirleri dinlenen, düşünceleri ciddiye alınan kişiler olarak konumlandırır. Böylece kadın, geleneksel rollerini günümüz pedagojik ve sosyal beklentileriyle yeniden harmanlamakta, nesiller arası aktarımı daha bilinçli ve demokratik bir biçimde gerçekleştirmektedir.

Kırgız kadını, değer aktarımı ile modernleşme arasında pasif bir figür değil; seçen, dengeleyen ve dönüştüren bir aktördür. Kadınlar, aileden gelen değerleri tamamen terk etmeden, kendi yaşam koşullarına ve çocuklarının ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemektedirler. Bu durum, toplumsal sürekliliğin ve bireysel özgürlüğün bir arada yürütüldüğü karmaşık ama üretken bir dengeyi ortaya koymaktadır.

4. Kırgız Kadınının Rolünde Melezleşme: Gelenek ile Modernlik Arasında Toplumsallığın Yeniden İnşası

Kırgızistan'da kadının toplumsal rolü, geleneksel kültürel kodlar ile modern bireysel yönelimler arasında şekillenen melez bir yapı içindedir. Bu melezlik, kadını sadece kültürel değerlerin taşıyıcısı değil; aynı zamanda değişimin öznesi haline getirir. Hem şehirli hem de köyde yaşayan kadınlar, bu iki dinamiği kendi yaşam pratiklerinde farklı stratejilerle birleştirir. Kadınlar ne tamamen geleneksel ne de bütünüyle modern, fakat ikisinin arasında sentez üreten özneler olarak hareket etmektedir.

Katılımcı ifadeleri, Kırgız kadınının gelenek ve modernlik arasında salt bir gerilim yaşamak yerine, bu iki uç arasında stratejik bir denge kurduğunu göstermektedir.

Katılımcı 7'nin şu sözleri bu esnekliğe dikkat çeker:

"Gelin olarak köye gittiğimizde onların gelinleri gibi davranıyorum. Ama şehirdeyken kendim gibi yaşıyorum. Sabah erken kalkmak, mantı yapmak gibi şeyleri artık sadece gerektiğinde yapıyorum." (7.Ş.K.).

Bu ifade, kadının kimliğini bulunduğu sosyal ve fiziksel mekana göre dönüştürdüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Köyde geleneksel rollerin gereği olan davranışlar benimsenirken, şehirde bireysel tercihlerin ön plana çıktığı bir yaşam tarzı sürdürülmektedir. Bu durum, sabit bir kadınlık kimliğinden ziyade, durumsallığa dayalı bir toplumsal performansı işaret eder. Kadın, geleneksel rollerin bir "zorunluluk" değil, bir "seçim" haline geldiği yeni bir özneleşme biçimi geliştirmektedir.

Benzer biçimde, Katılımcı 8 ve 6'nın yaklaşımı da seçici ve eleştirel bir gelenekçilik anlayışına işaret eder:

"Geleneksel çocuk terbiyesini seviyorum. Kırgız masalları anlatıyorum. Ama diğer yandan köyde kadına yüklenen işleri, gelin hizmeti zorunluluğunu çok saçma buluyorum." (8.K.K.).

"Köyde sabah 6'da kalkmalısın, dışarıyı süpürmelisin. Ama ben kötü gelinim, sabahları erken saatte kalkmıyorum. Yemeği akşamdan hazırlayıp bırakıyorum." (6.K.K).

Bu sözler, kadınların artık kültürel değerleri olduğu gibi kabul etmek yerine değer yargılarına göre ayıklayıp yeniden yorumladığını gösterir. Kırgız kültüründeki masallar gibi eğitsel araçlar olumlanırken, kadın emeğini sömüren "gelinlik" rolleri sorgulanmaktadır. Bu tür seçicilik, kadını pasif bir uygulayıcı olmaktan çıkarıp, kültürel normların aktif bir yorumcusu ve dönüştürücüsü haline getirir. Burada kadının pozisyonu, ne gelenekten kopuk ne de modernliğe tam teslimiyettir; aksine her iki yapıdan anlamlı olanı alan ve bu sentez üzerinden bir kimlik oluşturan eleştirel öznedir.

Katılımcı 3 ise, kimliğini açık biçimde çevreye göre kurduğunu ifade etmektedir:

"Modern olmam gereken yerde modernim. Geleneklere bağlı olmam gereken yerde ise onları uygularım. Çevreye göre değişiyorum." (3.Ş.K.).

Bu yaklaşım, bireyin kimliğini mutlak bir doğrultuda değil, çoğul ve bağlamsal olarak kurduğunu gösterir. Bu ifade, postmodern kimlik anlayışının pratikteki karşılığı gibidir: sabit, evrensel ve evdeki kadından çok, yerle ve zamanla kurulan bir kimlik inşası vardır burada. Kadın, ne tam anlamıyla gelenekçidir ne de bütünüyle modern; aksine, iki alanın da olanaklarını kullanarak kendine ait bir yaşam alanı kurar.

Tüm bu anlatımlar, Kırgız kadınının artık yalnızca toplumsal cinsiyet rollerini tekrarlayan değil, onları yorumlayan, dönüştüren ve yeniden kuran bir toplumsal özne haline geldiğini göstermek-

tedir. Bu kadınlar için "gelenek" bir mecburiyet değil, içinden seçim yapılabilecek kültürel bir kaynak; "modernlik" ise bir kopuş değil, yeniden anlam kurma imkanıdır. Böylece kadın, kendi yaşamının hem aktörü hem de mimarı olarak karşımıza çıkar. Bu, gelenek ile modernlik arasındaki boşlukta değil, tam da kesişiminde inşa edilen yeni bir kadınlık halidir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, kayınvalide figürünü geleneksel yapının en güçlü denetim unsuru olarak görmektedir. Bu baskıya rağmen, köylü kadınlar "sabır", "dua", "saygı" gibi kültürel kodları kullanarak dönüşümü içeriden başlatmakta, yeni nesil kadınlar için daha yumuşak geçişli modeller inşa etmektedir.

Şehirde yaşayan kadınlar ise gelenekle daha açık bir pazarlık içindedir. 4. katılımcı bu durumu şöyle ifade eder:

"Beşik toyu yaptık ama sadece büyükler üzülmesin diye. Yoksa ben istemiyordum." (4.Ş.K.).

Bu ifade, ritüelin artık toplumsal sembol değil, sembolik uyum aracına dönüştüğünü gösterir. 8. katılımcı ise açıkça şöyle demektedir:

"İyi gelin olma sendromu… Hep biz fedakarız, neden?" (8.Ş.K.).

Bu ifadede, gelenekle tam kopuş değil; ancak modern olanakları içeren seçici bir uyum söz konusudur.

Hem köyde hem şehirde yaşayan kadınlar, annelerinden devraldıkları rolleri ya aynen sürdürmekte ya da eleştirel süzgeçten geçirerek yeniden üretmektedir:

"Annem babamın işini de yapardı. Ben hiç yapmıyorum. Erkek yapsın diyorum." (10.Ş.K.).

Bu söylem, kadınların toplumsal yapıdan devraldığı davranış kalıplarını sorgulayıp dönüştürerek yeni bir toplumsal pratik geliştirdiğini göstermektedir.

Öte yandan, şehirli kadınlarda bireysel karar alma, ekonomik bağımsızlık ve zaman yönetimi ön plandadır. Şehirli kadınlar "kendi yaşamı için sınır koyabilen" ve "modern imkanları gelenekle harmanlayan" bir özne profili çizerken, köylü kadınlar ise daha sabırlı ama stratejik şekilde dönüşüm yaratan figürler olarak karşımıza çıkar.

Kırgız kadını, hem bireysel hem de kolektif düzeyde birleştirici bir aktördür. Mead'in (1934, s. 135-138) benlik kuramına göre, bireyin kimliği toplumsal rolleri ve bu rollere verilen tepkilerle şekillenir. Kırgız kadını bu anlamda, hem "geleneksel benlik" hem de "modern özne" kimliğini aynı anda taşıyabilecek sosyal ve kültürel sermayeye sahiptir.

Bu süreç, sadece bireysel kimlik dönüşümünü değil, aynı zamanda toplumsal yapıdaki kadın merkezli bir melezleşmeyi de mümkün kılmaktadır. Gerek köyde gerek şehirde, kadınlar artık sadece "uygulayan" değil, aynı zamanda "yorumlayan, seçen ve dönüştüren" sosyal aktörlerdir. Bu dönüşüm, Kırgız toplumunda sadece kadın rollerinin değil, kültürel kimliğin de yeniden biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, Kırgız kadınlarının geleneksel aile yapısı içerisindeki değer koruyucu rollerini, modernleşme süreciyle şekillenen yeni toplumsal dinamikler bağlamında inceleyerek, dönüşüm karşısında geliştirdikleri direnç ve uyum stratejilerini ortaya koymuştur. Nitel veri analizleri, Kırgız kadınlarının yalnızca pasif kültürel taşıyıcılar olmadığını; aksine, hem koruyucu hem de dönüştürücü nitelikte aktif toplumsal özneler olduklarını açıkça göstermektedir.

Kadınların annelik, eşlik ve ev içi rehberlik gibi geleneksel rolleri büyük ölçüde korunurken, modernleşmenin etkisiyle eğitim düzeyinin yükselmesi, ekonomik bağımsızlığın artması ve kamusal alana katılım gibi unsurlar, kadınların toplumsal konumlarını yeniden şekillendirmiştir. Çift yönlü bu yapı; bir yandan modern yaşam pratiklerine uyum sağlama, diğer yandan ise geleneksel değerlere bağlı kalma arzusu olarak tezahür etmektedir. Bu geçişkenlik, Pierre Bourdieu'nün "habitus" kavramı ve Anthony Giddens'ın "yapı-eylem" diyalektiği çerçevesinde sosyolojik olarak anlamlandırılmıştır. Kadınların davranışlarında gözlenen süreklilik ve değişim aynı anda varlık göstermekte; kadınlar, sosyal yapının yeniden üretiminde bilinçli birer fail olarak hareket etmektedirler.

Katılımcı anlatıları, dini ve kültürel pratiklerin birlikte yaşatıldığını, geleneksel değerlerin ise özellikle sözlü kültür, ritüeller ve gündelik yaşam üzerinden yeni kuşaklara aktarıldığını ortaya koymuştur. Kırgız kadını, sabit olmayan, ama köklerinden kopmayan; esnek ancak özünü koruyan bir

toplumsal aktördür. Bu durumu, "gelenekli modernlik" biçiminde kavramsallaştırmak mümkündür. Post-Sovyet Kırgızistan'ında bu gelenekli-modernliği desteklemek amacıyla çeşitli siyasal ve toplumsal stratejiler geliştirilmektedir. Örneğin, kamu kurumlarında çalışan kadınların haftada bir gün geleneksel kıyafetler giymeleri teşvik edilmektedir; bu, kültürel sürekliliğin kurumsal düzeyde desteklenmesine yönelik bir adımdır.

Sonuç olarak, Kırgız kadını yalnızca geçmişin taşıyıcısı değil; aynı zamanda geleceğin kurucusudur. Dünya ile bütünleşirken kendi kimliğini ve kültürel değerlerini taşımaktan gurur duyan bu kadın figürü, modernleşme sürecine karşı reddiyeci bir tutumdan ziyade, seçici uyum ve bilinçli direnç stratejileri geliştirerek hem değerlerin korunmasına hem de dönüştürülmesine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda Kırgız kadınının toplumsal rolü, yalnızca kültürel sürekliliği sağlamaya değil, aynı zamanda toplumsal değişimin yönünü belirlemeye yönelik dinamik bir güç olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Akiner, S. (2001). *"Islamic fundamentalism in Central Asia: Historical background and contemporary context"*. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Centre for Documentation and Research.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.

Жуношалиева, Г. И., & Бексултанова, Ч. Д. (2023). *"Роль женщины в традиционном и современном кыргызском обществе*" (Kırgız toplumunda kadının geleneksel ve modern rolü). *Religion and Society*, (*5)*, 201–209.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Polity Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.

Özyurt, C., & Manasova, G. (2023). *"Kırgız ailesinde kadının statüsünü belirleyen faktörler"*. Kırgızistan Üniversiteleri Haber Bülteni *(Известия ВУЗов Кыргызстана)*, *(1)*, 136-139.

Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. University of Chicago Press.

Ünal, A. (2017). *"Kırgız ailesinin yapısal analizi*". *Kırgızistan: Tarih-Toplum- Ekonomi-Siyaset* (ss. 113-122). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, ORASAM Yayınları.

МАХМУД КАШГАРИНИН «ТҮРК СӨЗДӨР ЖЫЙНАГЫНДАГЫ» БАЛДАР ОЮНДАРЫ ЖАНА ОЮНЧУКТАРЫ ТУУРАЛУУ МААЛЫМАТТАР

Акматали АЛИМБЕКОВ
Пед. илимд. Доктору профессор
Кыргыз-Түрк Манас университети
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
akmatali.alimbekov@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0002-9824-5377

Аннотация

Этнопедагогика илиминин маанилүү тармактарынын бири балдардын оюндарын изилдөө болуп саналат. Бул оюндарда элдин маданиятынын ар кандай элементтери түздөн-түз же оюн жүрүм-туруму аркылуу чагылдырылат. Салттык педагогика чөйрөсүндө балдар оюндарда ар кандай ролдорду ойноо менен элдин маданиятын кийинки муундарга өткөрүүдө маанилүү ролду аткарышкан. Махмуд Кашгаринин «Дивану Лугати-т-Түрк» аттуу эмгеги түрк элдеринин салттуу педагогикалык маданиятын изилдөө үчүн өтө баалуу жазма булак болуп саналат. Изилдөө документ анализи методу боюнча жүргүзүлгөн. Бул чөйрөдө Т. Токоев жана К. Кошмоковдун [40, 41] «Түрк сөздөрүнүн жыйнагы» котормосу документти изилдөө булагы катары талданган. Махмуд Кашгаринин «Дивану Лугати-т-Түрк» аттуу сөздүгү түрк балдардын оюндарында жалпы түрк элдерине таандык маданий уламалуулук, идентүүлүк сакталганын көрсөтөт. Макалада сөздүктөн алынган жана өзгөчө кыргыз эли арасында кеңири белгилүү болгон, так мисалдары бар оюндар кыскача талкууланып, бул оюндардын кыргыз балдардын оюндарына окшоштуктары баса белгиленет

Ачкыч сөздөр: Түрк сөздөрүнүн жыйнагы, оюн, балдардын оюндары, оюнчктар.

Mahmud Kashgari's "Turkish Dictionary" and Information on Children's Games and Toys

ABSTRACT

One of the key areas of ethnopedagogy is the study of children's games. These games reflect various elements of folk culture either directly or through the behaviors exhibited in play. Within the framework of traditional pedagogy, children play an important role in transmitting cultural heritage to future generations by embodying different roles in games.

Mahmud al-Kashgari's *Dīwān Lughāt al-Turk* is a highly valuable written source for the study of the traditional pedagogical culture of Turkic peoples. In this dictionary, children's games occupy a significant place as part of the spiritual and national values of the Turkic world. The research was conducted using a descriptive survey model. Within this framework, the translation of the *Collection of Turkic Words* by T. Tokoyev and K. Koshmokov [40, 41] was analyzed using document analysis methodology.

Mahmud Kashgari's Divanu Lugati't-Turk dictionary demonstrates that children's games preserve the cultural continuity and identity shared by the Turkic peoples. The article briefly discusses games taken from the dictionary, especially those widely known among the Kyrgyz people, highlighting specific examples and emphasizing their similarities to Kyrgyz children's games.

Keywords: Collection of Turkic Words, game, children's games, toys.

Киришүү

Бүгүнкү күндө оюн маданияттын негизги компоненттеринин бири катары таанылган. Балдардын улуттук оюндары — бул маданияттын маанилүү компоненти болуп, муундан муунга салттар жана баалуулуктарды өткөрүүгө көмөктөшөт. Алар балдарды гана көңүл ачуунун эмес, белгилүү бир маданияттын алкагында тарбиялоонун жана социализациялоонун маанилүү бөлүгү болуп саналат. (***Выготский, 1966; Кон, 1988; Алимбеков, 2013).*** Бирок, бүгүн балдар чөйрөсүндө оюн социалдык педагогикалык модель катары өзүнүн мурдагыдай функциясын аткара албай жатканы олуттуу тынчсыздыануунун предмети болуп келүүдө. Азыркы балдар маданиятында оюн чыныгы кризиске кабылды деп айтууга болот. ***(Ханова, Вавилова, 2016)***. Бул кризистердин бирден бир себептеринин бири балдар чөйрөсүндө улуттук оюндарды актуалдаштыруу эң обол ошол оюндардын топтоп иретке келтирип баштапкы мазмундук союжеттик өзөктөрүн ачып көрсөтүү менен байланыштуу. Буга байланыштуу илимий адабияттарда түрдүү мурастарда чагылдырылган улуттук балдар оюндары тууралуу маалыматтарды изилдөө иштери азыноолак аткарыла баштады ***(Саралаев, 1993; Молдобаев, 1995; Азизбаев, 2020; Амиркулова, Туратбек, К, 2021; Жузупекова, Рысмендеева, 2021 ж.б.)***

Мындай изилдөөлөрдүн катарында Махмуд Кашгаринин «Түрк сөздөр жыйнагындагы» оюнга баланыштуу түшүнүктөрдү ***(Kayaokay, İlyas, 2018; Kaplan, Poyraz, 2010)*** жана балдар оюндарын, оюнчуктарды талдоого алган ***(Kara, Gün, 2014; Чороев, 2017; Serbest, 2019; Абдиматалип уулу Н. (2015); Рысмендеева, 2019; Асамидинова, 2019; Алимбеков, 2024)*** бир катар эмгектер бар.

Бул изилдөөдө алгач Дивану Луғат-ит-Түрк сөздүгүндө кездешкен оюндар жана алардын тарбиялык маанилерин ачып көрсөтүүгө басым жасалат.

Изилдөөнүн методологиясы

Бул изилдөө тарама изилдөө моделине шайкеш жүргүзүлдү. Тарама моделинин алкагында документтерди изилдөө методу колдонулган. Сөздүктөгү педагогикалык баалуулуктарды таанып билүү сапаттык изилдөө моделинин бири болгон документ анализи методу аркылуу жүргүзүлдү.

Документ анализи методу изилдөөнүн предмети болгон объекттин мазмуну кандай 4

Махмуд Кашкари. Дивану лугати-т түрк (Түркий тилдер сөз жыйнагы). Которгондор: Абдувалиев И., Ахматов Т., Оморов А., Султаналиев И., Толубаев М. 2-том. Жалал-Абад. 2016.- 294 б. болсо, ошол калыбында аныктоону көзөмөл тутат.

Изилдөө маалыматтарынын булактары катары “Түрк сөздөр жыйнагынын” И. Абдувалиев., Т. Ахматов., А. Оморов., И. Султаналиев., М. Т. Толубаевдер (2016) тарабынан аткарылган котормосу, аалымдын өмүрү жана мурасынын мазмуну тууралуу макалалар, китептер колдонулду. Катталган баалуулуктар контент-анализ методу аркылуу ачыкталып чечмеленди. Сөздүктөгү оюндарды ачып көрсөтүүдө тарыхый педагогикалык изилдөөлөрдө калыптанган цивилизациялык мамиле принциби жетекчиликке алынды. Бул принцип педагогикалык баалуулуктар белгилүү мамлекет же расмий билим берүү системаларынын чегинде гана эмес, адамзат турмушунун бардык чөйрөсүндө анын ичинде тарбиялоого байланыштуу үй бүлөлүк, улуттук салттар, коомдук нормалар катары калыптанаарын жетекчилике алат.

Изилдөөнүн натыйжалары

«Дивандын» эң негизги өзгөчөлүгү – бул жөнөкөй сөздүк эмес, түшүндүрмө сөздүк, тагыраагы түрк дүйнөсүнүн биринчи энциклопедиясы. Махмуд Кашгари 10-15 жыл бою шаардан шаарды, айылдан айылды, айылдан айылды кыдырып 30дан ашык түрк тилинин диалектилерин үйрөнгөн. Сөздүк түрк дүйнөсүнүн миң жыл мурунку бардык өзгөчөлүктөрүн – тилин жана адабиятын, тарыхын, географиясын, маданиятын, экономикасын, руханий жана улуттук баалуулуктарын, психология, дүйнө таанымы, жашоо образы, үрп-адат, каада-салт, үй-бүлө, тууганчылык, коңшулук жана жалпы эле социалдык мамилелер, кийим-кече, курал-жарак, ашкана, оюн-зоокторун, үгүт насаат, макал лакаптарынын үлгүлөрүн сыйдырган энциклопедиялык окуу курал. Махмуд Кашгари (Барскани) өз чыгармасында Ысык-Көл ойдуңу, жергиликтүү калктын үрп-адаттары, каада-салттары тилинин өзгөчөлүктөрү, чарбасы жана негизги кесиптери жөнүндө кеңири маалыматтарды берет, аларды бөлөк түрк элдери менен салыштырат.

Махмуд Кашгари жашаган мезгилде балдарды жашоо турмуш үчүн зарыл билгичтик менен көндүмдөргө ээ кылууда оозеки чыгармачылык, оюн сыяктуу салттык педагогикалык каражаттардын таасири басымдуулук кылган.

Дивану Лугати-т-Түрк эмгегинде оюн түшүнүгү, оюнга байланыштуу кээ бир эрежелер, оюн шаймандары жана ошол доордо ойнолгон оюндар тууралуу маалыматтар камтылган. Бул эмгекте оюнга байланыштуу колдонулган айрым сөздөр төмөнкүлөр: **бүдхи-**: “ойноо, бийлөө” деген мааниде; мисалы: *кыз бүдхиди* (Кыз бийледи, ойноо кыймылын жасады); **бүдүүш-**: “оюнда жарышуу”; мисалы: *оглан бүдүшди* (Балдар оюнда жарышты); **бүдүүт-**: “ойнотмоо”; мисалы: *ол оглыны бүдүтти* (Ал баласын ойнотту); **бүдхик**: “ойун”; мисалы: *куртка бүдхик билмес, жерим тар дер* (Кемпир оюн билбейт, жерим тар деп наалып жатат); **бүдик**: “ойноо, секирүү кыймылы”; **кутруш-**: “ойноо, кубануу”; мисалы: *оглан кутрушды* (Балдар ойношуп,

кубанышты); **ойна-**: “ойноо”; мисалы: ыр саптарында колдонулган: *Көңүлүм агып кайнайт, ичтен ыйлап ойнойт...),* **ойнагу**: “ойной турган жер” деген мааниде); **ойун**: “оюн”; мисалы: *ол оюнда калды* (Ал оюнда жеңилип калды). (Кашгари, 2016)

Сөздүктүн маалыматтары түрк элдеринин салттуу тарбия маданиятында балдардын оюндарынын мазмунун аныктап, алардын оюн ишмердүүлүгүндөгү жорук -жосундарына такай байкоо жүргүзүүгө ата-энелер, улуу муундагылар такай катышканынан кабар берет. Мындай салттык маданияттын үлгүлөрү “Манас” эпосундагы фактылар менен тектеш.

Манастын теңтуштары менен ойногонуна назар салган улуулар кулк-мүнөзү, баам-парасаты, бүт тулкусунан бери өзгөчөлөнөт, чулусунан толуп, кара күчү ашат. Маселенин түпкү маанисин даанышман, көсөм карыя Акбалта оңго жоруп, «бала болсо шок болсун, тентек бала оңолот, өлбөсө бир күн журт коргойт..., белге таңуу уул ушул» деп, Манас-баланын келечегин жазбай тааныйт. Махмуд Кашгари да сөздүгүндө ата- энелердин балдар оюндарына баам салаарын, ал тургай чогуу ойной тургандыктарын **“ол оглын бедхүтти”** (“ol oglın bedhütti”) “ал баласын ойнотту” – деген сөздөр аркылуу туюнткан. Ошону менен бирдикте балдар оюн процессинде көңүлү көтөрүлүп, адаттан тыш эмоционалдык кырдаалды баштан кечирээри туралуу **“оглан кутрушды”** (“oglan kutruşdı”), башкача айтканда, “балдар оюн ойношуп сүйүнүштү” – деген сөздөр берилген.

Махмуд Кашгаринин балдар оюндарына байланыштуу сөздөрүнүн өзөгүн “охшагу” **(“охşagu”) “оюнчук”** деген сөз түзөт. Сөздүктө оюндардын негизги натыйжасын балдар арасында өз ара сыноо, жарышуу түзөөрү төмөнкү сөздөрдө белгиленген: **“оглан бедхүшди” (“oglan bedhüşdi”) башкача айтканда, “балдар оюнда жарышышты”.** Сөздүктөн **“өтүш өтүш” (“ötüş ötüş”), “Тепүк” тебүү (“tepük”), “Кудхурчук” (“kudhurçuk”), “Карагуны” (“karagunı”), “Мүңүз мүңүз”** деген сыяктуу азыркы аналогдору бар оюндарды жолуктурабыз. Арийне бул оюндардын аталыштарын азыркы оюндарга салыштырганда айырмачылык көп болоору айкын. Бирок, сөздүктө берилген мазмуну боюнча азыркы балдар оюндарынын байыркы аналогдорун боолгого болот. Сөздүктүн жардамы менен ал доордо селкинчек оюнунун бар экендигин **“женгли менгли”** (“cengli mengli”) деген сөздөн түшүнө алабыз. Селкинчек түрк элдеринин көпчүлүгүндө кезигет. (Кашгари, 2016: 149) Ал ыр-бий, шайыр-шатман таризде өткөндүктөн жаш өспүрүмдөрдө шамдагайлыкты, булчуң эттеринин чыңалышын гана камсыз кылбастан, эмоционалдык сезимдеринин өнүгүшөнө да өбөлгө болгон. Сөздүктөгү балдардын дүйнө таанымын, тапкычтыгын өнүктүрүүгө багытталган **“Мүңүз мүңүз”** (“münğüz münğüz”) оюну да өзгөчө кызыгууну туудурат. (Кашгари, 2016: 145) Балдар көлдүн жээгиндеги кумдун үстүнө отурушат, буттарынын ортосун кум менен толтурушат, толтурулган кумду колдору менен чабышат, чогулган балдардын бирөөсү оюндун башчысы болуп мүйүзү бар жаныбарлардын аттарын аташат. Оюндун башчысы ар бир жаныбардын атын айткан соң, оюнга катышкан балдар аны кайталашат. Бирок оюндун башчысы күтүүсүз жерден мүйүзү жок жаныбардын атын атаганда балдар капыстан анын сөзүн кайталап ийсе жазага кириптер болуп, сууга ыргытылат. Сөздүктөгү **“балдардын чабышып ойногон оюну” “Тепүк”** (“tepük”) оюну азыркы футбол оюнуна жакын.

Ойнагу йер (Кашгари, 2016: 245) - ойноочу жер. Ойной турган жер. Оюн ойноонун негизги шарттарынын бири – ойночу жерди тандоо болуп саналат. Оюндун кайсы түрү болбосун ойнооого ыңгайлуу болгон жерди тандоо зарыл. Кээ бир оюндар үйдүн ичинде ойнооого ыңгайлуу болсо, кээ бири сыртта ойнооого ыңгайлуу. Кыргыз элинин тажрыйбасында сыртта ойнолуучу оюндун түрлөрү көп. Анткени көчмөн калктын балдары кичинекей кезинен эле табият койнунда жетилип, шибер чөптүү талааларда күндүзү ат чаап ойносо, түнү ак чөлмөк ойноп чоңойгон .

Ол аны утты (Кашгари, 2016: 245) - ал аны (оюнда ж.б) утту. Оюндарга мүнөздүү эң негизги иш-аракеттердин бири-жарышуу болуп саналат. Жарышуу болгон жерде, албетте «утуу жана утулуу» деген нерсе бар.

Мураста кыз балдарды кенедей кезинен социалдаштырууга багытталган куурчак оюнчугу “Кудхурчук” (“kudhurçuk”) (Кашгари, 2016: 275) “адамдын жүзүнө окшогон, кыз

балдардын ойногон куурчагы" деп ачыкталган. Кыргыз үй-бүлөсүндө ар бир кыз баланын кандай мата, кездемелерден токулган өз куурчактары болгон. Айрым учурда кыздар куурчактардын сөлөкөтүн майда шакчалардан жасап, гүлдөргө ороп кооздошкон. Ошентип куурчак жасоо процессинде көркөм эмгекке көнүгүү менен табиятты, кооздугун тандоо, өздөштүрүү, колдонуу мүмкүнчүлүгүнө ээ болгон.

Жыйынтык.

Ошентип —«Түрк сөздөр жыйнагы» түрк элдеринин салттык тарбия маданияты тууралуу маалыматтар менен бирге өткөн доордо балдардын арасында ойнолгон оюндар тууралуу маалымат берген эң эски булактардын бири болуп саналат.

Махмуд Кашгаринин бул эмгегине болгону сегиз балдар оюнун киргизгени, ошол учурда бул оюндардын кеңири жайылган болушу мүмкүн же болбосо ал эстеген оюндарды гана жазып калган болушу да мүмкүн. Оюндун мазмуну тууралуу кеңири маалымат берилбеши жана айрым оюндардын аты гана эскерилиши бул ыктымалды күчөтөт. Ошондой эле, оюндардын кандайча ойнолоору тууралуу берилген маалыматтын чектелүү болушу же аты гана жазылып калганы айрым оюндардын так кандай оюн экенин түшүнүүгө тоскоолдук кылат жана башка окшош оюндар менен чаташтырылышы мүмкүн. Ошондуктан —«Түрк сөздөр жыйнагындагы» балдар оюндарын тарыхый өнүттөн кароо адилеттүү. Бул оюндар жөн гана оюн эмес, элдин маданий эс тутумун жана улуттук өзгөчөлүгүн сактап келген курал экенин эске алганда, алардын азыркы түрк элдеринин балдар чөйрөсүндө жоголуу коркунучу бүтүндөй бир улуттун маданиятына жасалган коркунуч катары бааланат.

Адабияттар

1. Выготский Л.С. (1966) Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. № 6. С. 62–68.
2. Кон И.С. (1988) Ребенок и общество. Москва. 270 с.
3. Махмуд Кашкари. (2016) Дивану лугати-т түрк (Түркий тилдер сөз жыйнагы). Которгондор: Абдувалиев И., Ахматов Т., Оморов А., Султаналиев И., Толубаев М. 2-том. Жалал-Абад. 2016.- 294 б.
4. Алимбеков А. (2015) Көчмөндөрдүн салттуу оюндарынын балдарды социалдаштыруучу функциялары. Түрк элдеринин салттуу спорттук оюндары – Türk Halklarının Geleneksel Spor Oyunları. Б.: 73-77 б.б. https://www.manas.edu.kg/docs/turk_halklarinin_geleneksel_spor_oyunlari.pdf (Кайрылуу датасы: 08.05.2025) .
5. Ханова Т., Вавилова В. Особенности современной субкультуры детской игры // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovremennoy-subkultury-detskoy-igry (дата обращения: 08.05.2025) .
6. Азизбаев С.С. (2020). Традиционные виды народных игр и состязаний кочевых народов (на примере культуры киргизов). Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки», (1), 187-192. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-vidy-narodnyh-igr-i-sostyazaniy-kochevyh-narodov-na-primere-kultury-kirgizov(дата обращения: 09.05.2025).
7. Амиракулова, Н. Н., & Туратбек, К. Ж. (2021). Основа народных игр в эпосе «Манас». Этнопедагогика в контексте современной культуры (pp. 474-478).
8. Жузупекова, К. Н., & Рысмендеева, Н. К. (2021). " Манас" эпосу жана ордо оюну-элдик дүйнө таанымдын өзөгү. *Alatoo Academic Studies*, (4), 120.
9. Молдобаев И.Б. (1995) «Манас» – историко-культурный памятник кыргызов. – Бишкек: Кыргызстан.
10. Саралаев М. (1993). Кыргыздын улуттук спортунун түрлөрү. -Ош.
11. Рысмендеева, Н. К. (2019). Народные игры кочевых кыргызов в историко-эпическом отражении. Актуальные научные исследования в современном мире, (2-6), 121-126.
12. KARA, Ömer Tuğrul ve GÜN, Mesut. (2014). "Kutadgu Bilig ve Divânü Lügati't-Türk'te

13. Oyunla İlgili Kavramlar ve Terimler". International Journal of Language Academy, S. 2/4, s. 49-67. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/748420
14. Чороев, Т.Ч. (2017) Махмуд Кашгари Барсканинин эмгеги – көөнөрбөс булак– Бишкек. 372 б.
15. Serbest, Kamile (2019). Divânü Lugâti't-Türk ve Uygur Türklerinde Çocuk Oyunları, Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi, Sayı: 2019/13, s. 101-114. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/748420
16. KAPLAN, Yunus ve POYRAZ, Yakup. (2010). "Divan Şiirine Kaynaklık Etmesi Bakımından Oyunlar". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, s. 151-175.
17. Kayaokay, İlyas. "Divan şiirinde satranç terimleriyle yazilmiş manzumeler". Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi [Journal Of Old Turkish Literature Researches], c. 1, sy. 1, 2018, ss. 245-68
18. KARS, Aykut. (2016). "Divanü Lugati't-Türk'e Göre Çocuk Oyunları ve Günümüz Oyunlarına Etkisi". Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri. (Ed.: Yılmaz Yeşil), Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları. https://turkegitimsen.org.tr/storage/2021/10/456-pdf.pdf (Кайрылуу датасы: 08.05.2025) .
19. Асамидинова А.М., Алимбеков А. (2019). Махмуд кашгаринин «диван лугат ат-түрк» сөздүгү этнопедагогикалык булак катары Известия ВУЗов Кыргызстана, (2), 181-194. http://science-journal.kg/media/Papers/ivk/2019/2/181-194.pdf (Кайрылуу датасы: 08.05.2025) .
20. Абдиматалип уулу Н. (2015) Махмуд Кашгаринин "Диван лугат ат-түрк" сөздүгүндө кездешкен "тепүк" оюну тууралуу. / Түрк элдеринин салттуу спорттук оюндары - Б.,. - 73-б. http://science-journal.kg/media/Papers/ivk/2019/2/181-194.pdf (Кайрылуу датасы: 08.05.2025) .
21. Алимбеков А. (2024) Махмуд Кашгаринин «Түрк сөздөр жыйнагындагы» педагогикалык баалуулуктар. Бишкек. 80 б.

КЫРГЫЗДАРДЫН САЛТТЫК ТАРБИЯЛОО МАДАНИЯТЫНДАГЫ ШЫКТАНДЫРУУ МЕТОДДОРУ

Акматали АЛИМБЕКОВ
Пед. илимд. доктору, профессор
Кыргыз-Түрк Манас университети
Бишкек/КЫРГЫЗСТАН
akmatali.alimbekov@manas.edu.kg
ORCID: 0000-0002-9824-5377

Аннотация

Сунушталган билдирүүдө кыргыздардын салттык тарбиялоо маданиятындагы шыктандыруу методдору талдоого алынат. Фольклордук, этнографиялык маалыматтар жана элдин күндөлүк педагогикалык турмушуна жүргүзүлгөн байкоолор кыргыздардын салттык тарбия маданиятында балдардын көз караштарын, пейилин, жүрүм турумун оң багытта өзгөртүү, өнүктүрүүгө багытталган бир катар методдор жана ыкмалар калыптандыгын тастыктайт. Бул ыкмалар күнүмдүк сүйлөшүүдө, жакын үй-бүлө мүчөлөрүнүн жүрүм-турумунда жана балага болгон мамилесинде камтылган. Жашоонун ар бир көз ирмеминде чоңдор балдардын жүрүм-турумундагы үлгүлүү сапаттарды баалап, бул сапаттарды андан ары өнүктүрүү керек экендигине баланы ынандыруу менен айтылат.

Негизгилери: тапшырма берүү, жактыруу, колдоо, мактоо, ыраазычылык билдирүү, ишенүү, белек берүү, бата ж.б.

Ачкыч сөздөр: салт, билим, маданият, метод, стимулдаштыруу

Motivation Methods in the Traditional Educational Culture of The Kyrgyz People

ABSTRACT

This article examines the methods of encouragement used in traditional Kyrgyz education, based on everyday pedagogical practices as well as folklore and ethnographic data. Observations of daily child-rearing practices and analysis of cultural sources confirm the existence of established methods aimed at positively influencing children's outlook, character, and behavior. These methods are embedded in everyday speech, the behavior of close family members, and the general attitude toward the child. Encouragement is expressed through adult recognition of exemplary qualities in a child's behavior and the promotion of their further development.

The main forms of encouragement include assigning responsibilities, approval, support, praise, gratitude, trust, gift-giving, blessings, and others.

Keywords: Tradition, Education, Culture, Methods, Stimulation.

Киришүү

Ар кандай улуттун салттык тарбия маданияты эң обол ошол элдердин жашоо практикасынан жаралган балдарды турмушка даярдоого байланышкан терең акыл тажрыйбага негизделген амалдардардан, метод ыкмалардан турат. Бул контекст элдик педагогикага берилген аныктамалардын дээрлик баарында орчундуу компонент катары орун алган. Алсак, Г.Н. Волков «Элдик педагогика — элдин оозеки чыгармачылыкта, үрп-адат, каада-салттарда, оюн жана оюнчуктарда сакталган педагогикалык идеяларынын жана тарбиялык тажрыйбаларынын тутуму»-деп тарбиялоо тууралуу баалуулуктар менен аларды муунга муунга өткөрүүнүн амалдарын, методдорун туташ биримдикте карайт. (Волков, 2000:4) Бул пикир А. Э. Измайловдун эмгектеринде төмөнкүчө бекемделген: «Эл массаларынын тарбия жаатындагы көз караштарынын тажрыйбаларынан улам жаралып, практикада текшерилип, тастыкталып, муундан муунга оозеки өтүп келген эмпирикалык билим, көндүм, ыкмалардын тутуму». (Измайлов, 1990:8) Ырасында эле, элдик педагогика — бул баарыдан мурда, тигил же бул улуттун социалдык турмушунун практикасы, таалим-тарбия жаатындагы предметтүү, көрөлгөлүү иш-аракеттеринин бөтөнчө системасы. Демек, элдик педагогика тарбиялоо, билим берүү жаатындагы акыл-ойлордун, ишеним-идеалдардын гана уюткусу эмес, ал баарыдан мурда, ошол идеалдарды калыптандырууга багытталган элдин практикалык педагогикалык иш-аракеттерди б.а. метод, ыкмаларды өз ичине камтыган өзгөчө феномен.

Педагогикалык адабияттарда тарбиялоонун методдоруна байланыштуу түрдүү аныктамалар учурайт. Н.Е. Щуркованын пикиринде «Тарбиялоо методдору – бул окуучулардын аң-

сезимине жана жүрүм-турумуна, аларда керектүү сапаттарды калыптандырууга, алардын тажрыйбасын пайдалуу иш-аракет жана ар түрдүү мамилелер менен байытууга багытталган педагогикалык таасир көрсөтүүнүн каражаты» (Щуркова, 2000:47).

Педагогика боюнча окуу китептерде тарбия методу – бул тарбияланууучунун инсандыгына педагогикалык таасир этүү амалы (Харламов, 2003:303), мугалим койгон максаттарды ишке ашыруу үчүн тарбияланууучунун аң-сезимине, сезимдерине, ишмердүүлүгүнө жана жүрүм-турумуна багытталган таасир этүүнүн атайын уюштурулган процесси (Подласый, 2004:274) катары түшүндүрүлөт.

Учурда тарбиялоо методдорунун маңызын жана мыйзам ченемдүүлүктөрүн ачып берүүчү кеңири илимий фонд топтолду. Алардын классификациясы тарбиялоонун жалпы максатка жана конкреттүү кырдаалга байланыштуу метод ыкмаларынын арымалап таануу жана жиктештирүүгө мүмкүнчүлүк берет. Азыркы педагогикалык адабияттарда өзгөчө мугалимдерди даярдоо үчүн жарыяланган окуу китептерде тарбиялоо методдору төмөнкүдөй топторго бөлүнүп каралып жүрөт:

- инсандын аң-сезимин калыптандыруу методдору (аңгеме, баарлашуу, лекция, диспут, үлгү);
- ишмердүүлүктү уюштуруунун жана инсандын социалдык жүрүм-турум тажрыйбасын өнүктүрүү (көнүгүү, тарбиялык кырдаалды түзүү, педагогикалык талаптар, инструкциялар, иллюстрациялар жана демонстрациялар);
- инсандын активдүүлүгүн жана жүрүм-турумун стимулдаштыруунун жана мотивациялоонун ыкмалары (жарыш, тарбиялык оюн, талкуу, эмоционалдык таасир, дем берүү, жазалоо ж.б.);
- тарбиялоо ишиндеги көзөмөл, өзүн-өзү башкаруу жана өзүн-өзү баалоо методдору. (Смородинова, 2020)

Тарбиялоонун методдор системасында балдарга жакшы сапаттрга үйрөтүүгө багытталган шыктандыруу методдору өзгөчө орунда турат. Педагогикалык стимул – «сырткы, түрткү берүүчү каражаттардын жардамы менен адамдын жеке ички кыймылдаткыч күчтөрүн активдештирүү процесси» (Равкин, 1972:65) Л.Ю. Гординдин пикиринде тарбиялоо чөйрөсүндө «стимул» термини «ишмердүүлүктүн жана активдүүлүктүн өзгөчө мотиваторлору» - деген түшүнүктөн келип чыгат" (Гордин, 1979:72). В.А. Сластенин стимулдаштыруу – бул окуучуну ойлонууга, сезүүгө жана иш-аракет кылууга түрткү берүүчү ишмердүүлүк - деп эсептейт (Сластенин, 2013:417).

Фольклордук, этнографиялык маалыматтар жана элдин күндөлүк педагогикалык турмушуна жүргүзүлгөн байкоолор кыргыздардын салттык тарбия маданиятында балдардын көз караштарын, пейилин, жүрүм турумун оң багытта өзгөртүү, өнүктүрүүгө багытталган бир катар методдор жана ыкмалар калыптандыгын тастыктайт. Кыргыз эл педагогикасындагы тарбиялоонун методдору белгилүү өлчөмдө А. Алимбеков (Алимбеков, 2018), Р.Умарова (Умарова, 2022) жана А. Жуматаеванын (Жуматаева, 2023) эмгектеринде сөз болгон. Алардын изилдөөлөрүнүн негизинде кыргыздардын салттык тарбия маданиятындагы методдорду жалпысынан төмнкүдөй жиктерге ажыратып кароого болот:

Аң-сезимди калыптандыруу методдору (түшүндүрүү, аңгемелешүү, кеңеш берүү, көрсөтүү, үлгү болуу, осуят, үгүт-насаат); **Адептик билимдерди жүрүм турумга айландыруу методдору (т**алап коюу, тыюу, көрсөтүп аткартуу, улгайган адамдардын батасын, ыраазычылыгын алуу; белги берүү (жаңсоо кол булгалоо, көз кысуу, эскертүү); **Стимулдаштыруу методдору (м**актоо, кубаттоо, алкыш, каалоо жана алкоо, бата берүү зекүү, айыптоо, жактырбай кароо, каргыш, тилдөө ж.б.)

Бирок, кыргыз этнопедгогика илиминде аталган методдордун бирөө да өз алдынча изилдөө предмети катары калыптана элек. Кыргыз эл педагогикасындагы тарбиялоонун методдору тууралуу жарыяланган эмгектер жокко эсе. Өзгөчө кыргыз эл педагогикасындагы тарбиялоонун шыктандыруучу методдору тууралуу атайын изилдөөлөр тургай гезиттик макалалар да учурабайт.

Ошондуктан сунушталган макалада *“Кыргыздардын салттык тарбиялоо маданиятында балдарды шыктандыруу максатында кандай методдор калыптанган?”* - деген маселеге жооп издөө көзөмөл тутулду.

Изилдөөнүн материалы жана методдору.

Изилдөөнүн негизги булактарын фольклордук жана этнографиялык булактар кыргыз жазуучуларынын чыгармалары түздү. Изилдөөдө семантикалык типологиялык, текстологиялык, контекстуалдык талдоо методдору колдонулду.

Изилдөөнүн натыйжалары жана аларды талкуулоо

Бардык улуттардай эле, кыргыздардын салттуу маданиятында да кыз балдарды социалдаштыруу, тарбиялоонун принциптери, методдору иштелип чыккан. Мындай табылгаларда милиондогон карапайым эл өкүлдөрүнүн кылымдар бою баштан кечирген баам туюмдары, ой тыянактары жана тажрыйбалары жатат. Алар көп кайталанып, сын сыдыргыдан өтүп олтуруп тарбиялоонун эреже негизине, жол жобосуна, ийкемдүү ыкмасына айланып кеткен.

Кыргыз эл педагогикасындагы балдарды социалдаштыруунун методдору дегенде, алардын дүйнө таанымында, ойлоо багытында, пейилинде, ишенген нарк-нускаларында, жүрүм-турумунда, кыймыл-аракетинде өзгөрүү, өнүгүш жаратууга таасир этүүчү ыкмаларды түшүнөбүз. Арийне, улуттук тарбиялоо процессиндеги методдор турмуш менен туташ ажырагыс биримдикте, б.а. алар оюн, эмгек, турмуш тиричилик чөйрөсү сыяктуу жана балдар аралашкан бардык чөйрөнүн ажырагыс компоненти катары аракетке келет.

Күндүк турмушунун көпчүлүк бөлүгүн балдар менен бирдикте түрдүү ишмердүүлүктөр алкагында өткөргөн эл балдар өздөрүнүн иш аракетин туура же жаңылыш аткарып жатканын өзүнөн улуулардын баа берүүсү менен тастыктап алууга муктаж экендигин жакындан туюшкан.

Салттык педагогикалык чөйрөдө балдарда ар кандай позитивдүү реакция, өзүнө болгон ишенимин жаратып анын позитивдүү сезимдерин жана импульстарын мотивациялоого багытталган таасирлер шыктандыруу деп аталат.

Кыргыз салттык маданиятында кубаттоо, мактоо, шыктандыруу тарбиялоолоонун өтө кеңири таралган көрүнүшү. Ал күндөлүк кеп айлампаларына, үй-бүлөдөгү жакын адамдардын жүрүм-турумуна, балага болгон мамилесине сиңип кеткен. Кыргыздар балдарды позитивдүү маанай аркылуу тарбиялоого умтулушкандыктан алардын тарбия практикасында жазага караганда шыктандыруу методдору басымдуулук кылат.

Көпчүлүк учурда кыз балдарды турмушка даярдоодо өз алдынчалыгын камсыз кылуу үчүн атайылап **тапшырма берүү же тапшыруу методу** кеңири колдонулган. Педагогика илиминин көз карашы боюнча бул метод эң эффективдүү жана таасирдүү. Аты аталган методдун эки тарабы бар: биринчиси, ыйгарым укуктуулук (сага ишеништи, муну бир гана сен кыла аласың, бул иш сенин аракетиңен көз каранды), экинчиси жоопкерчилик жүктөө (бул ишти аткарыш үчүн колуңан келген бардык нерсени жасашың керек). Мындай тапшырманын башатында ***ишеним*** менен ***талаптын*** айкылышы жатат. Бул жөн гана «балага ишенүү» эмес, бул – балага жоопкерчилик тапшыруу. Бул метод ата энелер тарабынан баланын өзгөчөлүгүн эске алуу менен анын туура иш кылууга жөндөмдүү экенине ишенген учурларда гана колдонулган.

Буга байланыштуу салттык турмушта кыз балдар кичинекей инисин же сиңдисин кароого милдеттендирилген. Муну менен келечекте эне болууга тажрыйба топтошуна кам көрүшкөн. Айрыкча кыз балдарды социалдаштырууда, бул өтө эле эрте жаш курагынан башталган. Кыз балдарга үйдү, эшикти шыпырып жыйноо, уй саамай, бөбөктөрүн терметүү, багууга көмөк көрсөтүү, суу ташуу сыяктуу иштер ташырылган. Көчмөн кыргыздар балдарын атка минүүгө өтө эртелеп үйрөтүшкөн, 3-4 жашар баланы кунанга олтургузуп ат үстүндө жүрөгүн эртелеп токтотууга аракет жасашкан.

Жаш баланын кунанга миниши жигит болууга машыктыруу, өзүн чоңдордун катарына

кошулгандай сезүү, жер кыдырып эл таануусун эртелетүү болгон. Балдарды дене-күч жактан тарбиялоонун программасына ылайык алар жети жашка чыкканда «ат жалын тартып минүү» тажрыйбасына ээ болуш керек болгон. Жаш баланын жети жашынан ат минип, жылкы багууга атайы жиберилиши, аны ысык -суукка, ачка-токко машыктырып тарбиялоонун эң кайтарымдуу методу болгон. Ошону менен бирдикте балдар эрте жашынан эле аталарын ээрчип ар кандай жумуштун кандайдыр бир бөлүгүн өз алдынча аткара башташкан. Ошондуктан кыргыз элинде 7—8 жаштагы баланы «кол арага жарап калган бала» деп мүнөздөшөт. Чындыгында эле, бул куракгагы балдар мал кайтарууда, багууда, кыздар ийне кармап, үй шыпырып, тамак даярдоодо ата-энелерине дилгирлик менен жакындан жардам көрсөтө башташат. Эл бул куракгагы балдарды улуу муундардын тажрыйбаларын үйрөнүүгө эң ийкемдүү курак деп эсептешкен. Балдар менен ата-энелердин ортосундагы мамилелердеги ишеним - балдардын адам катары өзүнүн кадырын, ордун таануу, бекемдөө, өнүктүрүүнүн башаты болгон.

Бара бара балдарды олутуу салттык социалдык милдеттерди аткартууга тарта башташкан. Буга байланыштуу Ч. Айтматовдун “Эрте келген турналар” повестиндеги тарбиялык сабактар өзгөчө маанилүү. Атасы уулу Султамурат экөө Жамбулга бара жатып ага белгилүү бир коомго аралашуу, эл жер таануу сабагын берүү менен бирдикте менен араба айдап бара жатып арабаны башкарууну ага ыйгаруу аркылуу жаңы социалдык милдеттерди жүктөйт. Арабаны өз алдынча башкарууну тапшыруу демек жашоо тиричилик түйшүгүн өз мойнуна алууга көнүктүрүүнүн кадамы катары кабылданат. Ал эми Чекиш чал элдик табийгый тарбиячы катары балдарды Анатай атасынан кара кагаз келип кайгыга батып турган чакта башкалар менен бирдикте салттык адамдык парызын аткаруунун жол жобосун үйрөтүп мындай дейт: *«- Силер эми бала эмессиңер, жигитсиңер. Жаш эмессиңер. Баргыла, батага келген элдин атын алып дегендей, каралашып тургула. Эл барып атат, силер да ошерде болгула. Анан Анатайдын жанына туруп алып, сай-сыздатып бышактай бербей, ыйласаңар жакшылап өкүргүлө. Анатайдын досу экениңерди эл билсин. Силерди шаштырганым ушул жүргүлө, чогуу барабыз»...* (Айтматов, 2011:88).

Кыргыздар балдардын ар бир жасаган иш аракети чоңдор тарабынан колдоого алынып кубатталып турушун табийгый тарбиялык зарылдык катары кабылдашып көз жаздымда калтырышкан эмес. Балдар эс тарта баштаганда аларды коом мүчөсү катары жоопкерчилигин андатып социалдык ролдорун аткартуу учун *«Сен эми чонойуп калдын», «Бала эмессин», “Сен эми чоңсун*”, *“Сен чоңоюп калдың да”, “Чоң эле бала мындай кылбайт”!...* –деген сөздөр көп айтылат. Демек, эл чебер психолог катары балдар өздөрү аткарган жумушунун башкалар өзгөчө улуулар тарабынан бааланышына муктаж экендигин кылдат эске алышкан. Өз милдетин мыкты жана толук түрдө аткаргандар энеси жана улуулар тарабынан мактоого жана сыйлоого татыган. Салттык педагогикалык маданияттагы стимулдаштыруу “мактоо”, “алкоо” методдору дал ушундай зарылдыктан жаралган. Стимулдардын түрлөрү абдан ар түрдүү: жактыруу, кубаттоо, мактоо, ыраазычылык билдирүү, ишеним артуу, белектерди берүү ж.б.

Булардын негизинде көңүл буруу – бул окуучулардын аракетине оң баа берүү турат.

Түпкүлүгүндө шыктандыруу балдарда позитивдүү эмоцияларды козгойт, позитивдүү көндүмдөрдү жана адаттарды бекемдейт, ишенимди арттырат, жагымдуу маанай жаратат, жоопкерчиликти арттырат. Салттык турмушта балдардын бардык иш аракеттери айыл элдеринин коз кырында болгон. «Бир баланы тарбиялоо учун бир айыл керек» деген кеп бар элде.

Көпчүлүк учурда балдардын жакшы иштерин колдоо иретинде «бали», «азаматсың», «чоңоюуп калган турбайсыңыбы», «адам болот деген ушул» -деген сөздөр колдонулган.

Мындай учурдагы алкоо мактоолордун эн жакшысы «Азамат атанын баласы болупсуң», «Атаңа ырахмат», «Жакшы атанын баласы турбайсыңбы».

“Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгүндө” макта –этиши “Жакшы жактары, көрүнүктүү иштери, аракети, баатырлыгы ж.б. жөнүндө жактырган сөз айтуу, жакшы жагын көрсөтүү, белгилөө” катары чечмеленет (Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү, 2019:101). **“Алка”** жакшы тилек каалоо билдирүү, алкыш айтуу катары тарбиялоо практикасында кеңири

колдонулган. Демек, бул ыкмалар кыз балдардын жакшы жактары менен көрүнүктүү иштеринин аркасында жакшы сөз угушу. Шыктандыруу улуулулардын балдардын жүрүм турумундагы өрнөктүү сапаттарды баалоо жана балага ал сапаттарын андан ары дагы өнүктүрүү зарылдыгына ынандыруу катары турмуштук кырдаалдардын ар бир учурунда айтыла берген. Балдардын жакшы иштерине күбө болгон карыялар *"өркөнүң өссүн, бактылуу бол балам, кудай тилегиңе жеткирсин"* – деп алкап макташкан. Көпчүлүк учурда балдардын жакшы иштерин колдоо иретинде «*бали», «азаматсың», «чоңоюп калган турбасыңыбы», «адам болот деген ушул»* -деген сөздөр колдонулган. Кыргыз эл педагогикасында балдарды шыктандырып тарбиялоонун эң таасирдүү методдорунун бири **"бата"** болгон. "Ак бата" алуу бул балдардын жүрүм турумунун оң багытта өзгөрүшүнө өзгөчө дем, кубат, стимул берген салттык педагогикалык императив. "Бата алуучу жашоого шыктанат, импульска ээ болот. Бата аны максаттуу өмүр кечирүүгө түртөт. Анын психика-физиологиялык да касиети бар. Ал адресатты оң жана пайдалуу жашоого ынандырып мээ нейрондорун активдештирип, денеенин жана аң сезимдин максаттуу башкарылышына алып келери ыктымал. Батаны улуулар айтат. Мында кереметтүү күч бардай сезилет. Батада сырдуу дүйнөгө ишеним берилет. Бата алууга умтулуу коомдук тартипти сактоого чоң өбөлгө боло алат" (Абдулатов, 2006).

Бирок, балдардын сезимталдыгын ичтен билген эл балдардын кылган эткенин мактоодо адилеттикти сактап, ашкере мактап, баланы да өзүн да алдоодон алыс болушкан.

Бирок, балдардын сезимталдыгын ичтен билген эл балдардын кылган эткенин мактоодо адилеттикти сактап, ашкере мактап, баланы да өзүн да алдоодон алыс болушкан. Ушундан улам, ата-энелер балдарды олдоксон жорук-жосундардан окчун кармап, айрым адепсиз көрүнүштөрдүн маанисин туура түшүндүрүүгө далалат кылышкан.

Кыргыздар балдарды позитивдүү маанай аркылуу тарбиялоого умтулушкандыктан алардын тарбия практикасында жазага караганда алардагы жакшы шыктандыруу методдору басымдуулук кылат.

Баланын шагын сындыруу акыл парасаттын, адеп нарксыздыктын белгиси катары кабылданган. Мисал катары Ч. Айтматовдун "Эрте келген турналар" повестинде кошко чегерүүчү аттарды чаап ойношуп тентектик кылган балдарды жазалоого батына албай турган карыя өзүнүн психологиялык абалын төмөнкүчө билдирет: " *…….тартып жиберишке камчы көтөрдү да, эсине келе калып, үнү буула кыйкырды: - Кач, иттин баласы! Кач дейм! Сабап салам! Кач! Кач десем мисирейип туруп бергенин карасаң мунун, атакей оой! Качып берсең шыйрагың сынат беле Мен баары бир жетпейт элем го? Силерди кубалап жетиш кайда мага! Жок дегенде сыйлап качып койсоң мен жеңилдене түшпөйт белем!* (Айтматов, 2011:52)

« Манас» эпосунда балдардын шагын сындарбай, өз алдынчалыгынын өнүгүшүн шыктандыруу үчүн балдардын тентектигин, шоктугун да жакшылыкка жорушкан.

Манас дайым салык алып, кордук көрсөтүп келген Кочкуну ээрден оодара сайып экинчи келгис кылганда Жакып «Тентек чыкты кулунум», "Уулум тентек чыкты деп кайнатат экен шорумду», «Тентек чыгып Чунайгыр, түгөтмөк болду түгүмдү» деп кайгырат.

Бул кырдаалга акыл парасаты бийик Акбалта
Эселек Жакып не дейсин
Эркек бала жок болсун
Шок болбосо ал бала
Туулганча жок болсун
Эркек бала эр болсун
Эр болбосо ал бала
Туулбай кара жер болсун
Аман болсо бул Манас
Добул келсе жел тийгис
Булун токой чер болот
Доочу келсе мал бергис
Кара кокжал эр болот –дейт. (Манас. 1-китеп, 1978:67)

Шок түшүнүгү Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгүндө «Шок тентек, шайкелең, оюнкарак, шайтандануу» деп берилген. (КТС.1969:733)

Ал эми эпосто душманга тайманбай кол салган, коркуу үркүү дегенди билбеген жүрөктүү өспүрүмдөргө карата айтылган.

Эгерде балдардын эркиндигин чектеп, тыйып олтурса Манас да жалтаак болуп чонойуп, кара кучу ашып ташкан менен катардагы балбандардын гана бири болуп калмак.

Байыркы кыргыз реалдуулугунда «Көзү жок эр, көзү курч баатырды тарбиялоо үчүн «Эркек болсо шок болсун, жок болбосо жок болсун» деген балдардагы ашып ташып турган дене күчү менен руханий энергиясын өчүрбөй, өнүктүрүп, жакшы жакка буруу, шыктандыруу негизги амал ыкма болгон.

Кулжуңдаба бай жакып
Бүткүл малды чачалык
Медер кылып Манасты.
Кыргызды көздөй качалык
Бул Алтайга турганда.
Не мураска жетебиз,
Медер кылып Манасты.
Жүр, кыргызга кетелик! (Манас. 1-китеп, 1978:67)

Эпостун бул саптарынан кыргыз элинин бала затын андан ар несени жасап алууга ийкемдүү "камыр","ылай" ар несени жаза берүүгө боло турган "актай барак " образында эмес, адамдын табияты өзүнүн генетикаллык өнүгүү программасы бар "данек", "урук" адамды тарбиялоо дегенибиз анын өзүндө программаланган потенциалдык мүмкүнчүлүктөрдүн өнүгүшүнө сүрөөнчү, демөөрчү болуу деген ой тыянактары жатат. Эгерде ушул шартта Жакыптын тили менен Манастын жоруктарын «тентектик», «шоктукка» жоруп катардагы балдардын бири катары кабылданганда анын табиятында уюп жаткан улуттук улуу рух басмырланып, учкун сымал бир жанып өчкөн бойдон калып, караламан башка балдардан анчейин айрымалнбаган адамдын тиби чыкмак. Манастын табийгый мүмкүнчүлүктөрүнүн толук өнүгүү мүмкүнчүлүгүнө ээ болушу анын табиятын ичтен билген Акбалта, Бакай, Кошой сыяктуу көсөм таалимчилердин шыктандыруучу тарбялоого багытталган педагогикалык чөйрөсүнүн жемиши.

Жыйынтык

Кыргыз эл педагогикасы балдарды тарбиялоо багытындагы баалуулуктардын гана эмес, ошол баалуулуктарды өнүктүрүүгө багытталган педагогикалык чөйрө түзүү багытындагы методдор системасы. Ал методдор балдарды салтуу нарк-нускаларга, жүрүм-турум нормаларына ылайык тарбиялоого таасир этүүчү ар түдүү амалдар. Салттык педагогикалык чөйрөдө балдарда ар кандай позитивдүү реакция, өзүнө болгон ишенимин жаратып анын позитивдүү сезимдерин жана импульстарын мотивациялоого багытталган мактоо, кубаттоо, алкыш, каалоо жана алкоо, бата берүү зекүү, айыптоо, жактырбай кароо, каргыш, тилдөө сыяктуу методдор басымдуулук кылган. Тарбиялоо иши улам татаалдашып бара жаткан азыркы учурда миң жылдардын тажрыйбасында тастыкталган андай методдорду изилдөө, ийкемдүү колдоно билүү педагогикалык теория менен практиканын актуалдуу милдеттери.

Адабияттар:

Манас. Кыргыз элинин баатырдык эпосу [Текст]: 1-китеп. С. Орозбаковдун варианты боюнча. (1978). Кыргызстан басмасы: Бишкек.

Абдулатов, А. (2006). Паремияларды когнитивдик-педагогикалык максатта сыпаттоонун айрым проблемалары. Ош.

Айтматов, Ч. (2011). Эрте келген турналар. Бишкек.

Алимбеков, А. (2018). Кыргыз эл педагогикасындагы адеп тарбиясы. Жалпы билим берүүчү мектептин мугалимдери, жогорку окуу жайлардын студенттери үчүн. Улуу Тоолор: Бишкек.

Волков, Г. Н. (2000). Этнопедагогика [Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений] (2-е изд., испр. и доп.). Издательский центр «Академия»: Москва.

Гордин, Л. Ю. (1979). Методологические проблемы педагогического стимулирования. Советская педагогика, (12), 72–79.

Жуматаева, А. (2023). Кыргыз эл педагогикасында балдарды улууларды урматтоого тарбиялоо идеялары жана тажрыйбалары [Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук]. Бишкек.

Измайлов, А. Э. (1991). Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. Москва.

Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү. (2019). Бишкек.

Подласый, И. П. (2004). Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учебное пособие для вузов. ВЛАДОС-пресс: Москва.

Равкин, З. И. (1974). Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования. Советская педагогика, (10), 64–79.

Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2013). Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Издательский центр «Академия»: Москва.

Смородинова, М. В. (2020). Методы и средства воспитания личности: Учебно-методическое пособие. Белый ветер: Москва.

Умарова, Р. Н. (2022). Кыргыздардын салттуу педагогикалык маданиятындагы кыз балдарды социалдаштыруу системасы [Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук]. Бишкек.

Харламов, И. Ф. (2003). Педагогика: Учебное пособие (4-е изд., перераб. и доп.). Гардарики: Москва.

Щуркова, Н. Е. (2000). Новое воспитание. Москва.

ТҮРКІ ӨРКЕНИЕТІНДЕГІ АКАДЕМИК РӘБИҒА СЫЗДЫҚТЫҢ ҒЫЛЫМИ МҰРАЛАРЫ

АЛДАШЕВА К.С.
PhD
қауымдастырылған профессор
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы/ҚАЗАҚСТАН
Kama_kz89@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Мақалада түркі әлемінің көрнекті ғалымы, қазақ тіл білімінің абыз анасы – академик Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұралары талданады. Ғалым еңбектері түркі өркениетінің тарихи-мәдени контексінде қарастырылып, оның тіл тарихы, тарихи лексикология, мәтінтану, орфоэпия, тіл мәдениеті салаларындағы сүбелі еңбектері жүйеленеді. Соның ішінде академик Рәбиға Сыздықтың Яссауи тілі, Абай және Алаш арыстарына арналған түркі өркениетіндегі зерттеулерге қосқан үлесі де атап көрсетіледі. Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұрасы тек қазақ тіл ғылымының дамуына ғана емес, түркі дүниесінің рухани жаңғыруына да негіз болды. Зерттеу нәтижелері ғалым мұрасын болашақта лингвомәдени, тарихи-лингвистикалық және пәнаралық бағыттарда тереңірек зерделеуге ықпал етеді. *Мақала ЖТН AP23486743 «Қазақ лингвостилистикасындағы академик Рәбиға Сыздық тұжырымдамалары: қазіргі қазақ әңгімелерін талдаудың метамоделі» атты гранттық жоба аясында әзірленді.*

Кілт сөздер: Түркі Өркениеті, Академиялық Дін, Сызықтық, Ғылыми Мұра.

Scientific Heritage of Academician Rabiga Syzdyk in Turkic Civilization

ABSTRACT

This article explores the scholarly legacy of Rabiga Syzdyk, a prominent scholar of the Turkic world and a revered figure in Kazakh linguistics. Her works are examined within the historical and cultural context of Turkic civilization, systematizing her significant contributions to the fields of language history, historical lexicology, textology, orthoepy, and language culture. Special attention is given to her research on the language of Yasawi, as well as her studies on Abai and the Alash intellectuals, which are considered valuable contributions to the Turkic heritage. Rabiga Syzdyk's scientific legacy has not only advanced Kazakh linguistics but also laid a foundation for the spiritual renewal of the Turkic world. The findings of this study highlight the potential for further interdisciplinary, historical-linguistic, and linguocultural exploration of her legacy. «This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Sci-ence of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP23486743).

Keywords: Turkish civilization, Academic religion, Linearity, Scientific heritage.

Кіріспе

Түркі өркениеті – терең тамырлы тарихы мен ғасырлар қойнауынан жеткен бай рухани, мәдени, тілдік және тарихи мұралар мен құндылықтардың синтезі, айрықша мәдени кеңістік. Әр дәуірдің өзіндік ерекшеліктерін бойына сіңірген, сан түрлі ұлттар мен ұлыстардың рухани һәм тілдік тәжірибесі тоғысқан бұл өркениеттің қалыптасуы мен дамуында дара тұлғалар мен ғалымдардың үлесі ерекше. Солардың бірі – академик, филология ғылымдарының докторы, профессор, ҚР ҰҒА академигі Рәбиға Сыздық. Ол – қазақ тіл ғылымының іргетасын қалауышылардың бірі, әдеби тілдің тарихы мен нормасын айқындаушы, сөз мәдениетінің темірқазығына айналған бірегей тұлға. Академиктің ғылымға қосқан үлесі тек қазақ тіл білімімен ғана шектелмей, бүкіл түркі әлеміндегі тілдік және әдеби үдерістерді зерттеуге серпін берді.

Тіл – рухани мұра мен тарихи жадыны ұрпақтан ұрпаққа жеткізетін, өркениеттің өзегін құрайтын басты феномен. Түркі тілдерінің ішінде қазақ тілі де осы өркениеттік үдерістің ажырамас бөлшегі ретінде ұлттық болмыс пен танымның көрінісі саналады. Қазақ тілінің ғылыми сипатын дамытуда, тарихи-мәдени контекстегі орнын белгілеуде академик Рәбиға Сәтіғалиқызы Сыздықтың орны айрықша.

Академик Рәбиға Сыздық – қазақ тіл білімінің көрнекті өкілі, тілдің тарихи тамырын тереңнен қазып, әдеби тілдің теориялық және практикалық негізін қалыптастырған, көркем сөз бен сөйлеу мәдениетінің мәнін ашқан ғалым. Оның есімі тек еліміздің ғана емес, бүкіл түркі өркениетінің тілтанымдық кеңістігінде ерекше аталады. Ғалымның көпқырлы шығармашы-

лығы тіл ғылымының әртүрі салаларын – тарихи грамматика, лексикология, стилистика, мәтінтану және лингвокогнитивтік бағыттарды қамтиды. Академиктің ғылыми зерттеулері арқылы тек қазақ тілінің емес, жалпы түркі тілдерінің тарихы мен қазіргі даму үдерістері жүйеленіп, кешенді сипатқа ие болды.

Академик Рәбиға Сыздықтың тіл туралы ой-тұжырымдары ұлттық мәдениеттің рухани негіздерін зерделеумен тығыз байланысты. Ғалым тілдің тек коммуникативтік құрал ғана емес, ұлттың танымдық, мәдени-эстетикалық құндылықтарын сақтайтын тірек жүйе екенін дәлелдеді. Рәбиға Сыздықтың бұл идеялар Абай, Ясауи, Қадырғали Жалайыр, Махамбет сынды тұлғалардың тілдік қолданыстарын зерттеу арқылы негізделіп, қазақ тілінің поэтикалық әлеуетін, көркемдік мүмкіндіктерін, тарихи-қоғамдық мазмұнын ашып көрсетуге бағытталады. Оның зерттеулері арқылы қазақ әдеби тілінің даму кезеңдері, жазба және ауызша әдеби тілдің арақатынасы, тілдік нормалар мен стильдік ерекшеліктер ғылыми негізде жүйеленді.

Рәбиға Сыздық – өзіндік ғылыми мектебі қалыптасқан Ұстаз, көптеген ғалымдарға жол көрсеткен әдіскер, академиялық кеңістікте ғылыми ізденістің мәдениетін қалыптастырған тұлға. Ол қалыптастырған бағыттар бүгінде көптеген жас ғалымдардың ізденістерінде жалғасын тауып, тілдің заманауи мәселелерін шешуге негіз болып отыр. Академиктің еңбектері тілдің тек ішкі құрылымын ғана емес, оның әлеуметтік, философиялық, мәдени аспектілерін де қамти отырып, ұлттық ғылымның өркениеттік деңгейге көтерілуіне зор үлес қосты.

Қазақ тіл білімінің абыз анасы Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұрасын тек лингвистикалық тұрғыдан ғана емес, өркениеттік ой-сананың, тарихи танымның, мәдени кодтың тілдік айнасы ретінде де қарастыруға болады. Себебі ғалым зерттеулерінде тіл мен тарих, тіл мен мәдениет, тіл мен ойлау жүйесі тұтас байланыста қарастырылады. Осы тұрғыдан, ғалымның мұрасы – тек ғылыми зерттеу нысанасы ғана емес, ұлттық рухани жаңғырудың құралы, жады мен дәстүрдің сабақтастығын қамтамасыз ететін тірек күш. Академиктің тілге деген адалдығы мен ғылыми табандылығы, тілді зерттеуге қатысты әдіснамалық тұтастығы, зерттеулерінің нақты фактіге, дәлелге, мәтінге сүйенетін дәлдігі, ғылыми стиль мен тілдік мәдениеттің үйлесі – бүгінгі ғылыми қауымдастыққа үлгі. Сондықтан да Рәбиға Сыздық ғылыми шығармашылығы қазіргі заманғы қазақ тіл білімі мен жалпы түркі филологиясының іретасын нығайта түсті.

Түркі өркениетіндегі академик Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұрасы, атап айтқанда, жазба ескерткіштерді талдаудағы жаңалығы, әдеби тілдің дамуындағы орны, орфография мен стилистикаға арналған еңбектері, тіл мәдениеті мен сөзқолданыс нормаларын қалыптастырудағы рөлі, Ясауи мен Абай тілі туралы зерттеулеріндегі әдіснамалық ерекшеліктері, терминология мен кірме сөздер, жаңа қолданыстар мен тілдің эволюциялық дамуы туралы ғылыми тұжырымдары ғалымның қазіргі түркітану ғылымына қосқан үлесін танытады.

Материалдар мен әдістер

Академик Рәбиға Сыздықтың түркі өркениетіндегі ғылыми мұраларын талдау үшін ғалымның әр жылдарда жарық көрген ғылыми монографиялары, мақалалары мен «Абайдың сөз өрнегі», «Сөздер сөйлейді», «Көркем проза тілі», «Қазақ әдеби тілінің тарихы», «Ясауи хикметтерінің тілі» сияқты іргелі еңбектері, тіл мәдениеті, орфография, стилистика, терминология туралы зерттеулері негізге алынды. Сонымен қатар ғалым жайлы жазылған зерттеулер, естеліктер мен сұхбаттар, ғылыми мақалалар қосымша дереккөз ретінде пайдаланылды.

Зерттеу барысында бірнеше ғылыми әдістер қолданылды. Ең алдымен, сипаттамалы әдіс арқылы ғалым еңбектеріндегі негізгі идеялар мен тілдік ерекшеліктері анықталып, жүйеленді. Бұл әдіс Рәбиға Сыздық зерттеген әдеби және тарихи мәтіндерді талдауда кеңінен қолданылды. Сондай-ақ салыстырмалы әдіс арқылы академиктің ғылыми тұжырымдары мен қазіргі қазақ тіл біліміндегі пікірлер өзара салыстырылып, үндестігі мен ерекшелігі айқындалды. Салыстырмалы-тарихи әдіс арқылы ғалым еңбектеріндегі тілдік бірліктердің көне түркі жазба ескерткіштермен сабақтастығы, тарихи дамуы мен түркілік жалғастығы зерттелді. Бұл әдіс, әсіресе «Ясауи хикметтерінің тілі» мен «Қазақ әдеби тілінің тарихы» еңбектерін талдауда қолданылды. Мұнда Р. Сыздықтың тарихи-лингвистикалық тұжырымдары қазіргі түркітанудағы классификациялық тәсілдермен салыстырылып, өзара үндестік пен ерекшеліктері анықталды.

Нәтижелер мен талқылау

Академик Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұрасы – қазақ тіл білімінің негізін қалаған тұғырлы еңбектердің бірі ретінде танылып, ұлттық тіл ғылымының іргетасын нығайтуда айрықша мәнге ие. Оның тілге деген ғылыми көзқарасы, лингвистикалық талдауларындағы тереңдегі, әдістемелік базасындағы жүйелілік қазіргі қазақ тіл білімінің даму жолын айқындап, бағыт-бағдар сілтейді. Рәбиға Сыздықтың зерттеулері тек қазақ тілі аясында ғана шектелмей, бүкіл түркі әлемінің тарихи-мәдени, тілдік тұтастығын терең зерделеуге арналды. Ол түркі халықтарының ортақ мұраларын зерттей отырып, қазақ тілінің сол кең өркениеттік жүйедегі өзіндік орнын нақтылап, төл тілдің тарихи үдерістермен тығыз сабақтастығын көрсетті. Ғалым еңбектері тіл тарихының терең қойнауларынан бастап, тілдің қазіргі заманғы функционалды қолданысына дейінгі кең ауқымды қамтитын ғылыми-танымдық жүйе ретінде ерекшеленеді.

Академик Рәбиға Сыздықтың «Қазақ әдеби тілінің тарихы» атты монографиясы қазақ тіл біліміндегі тарихи-лингвистикалық бағыттың негізін салған, бүгінге дейін маңызын жоймаған іргелі еңбек. Бұл кітап алғаш рет 1968 жылы жарық көріп, кейін бірнеше рет толықтырылып, қайта басылып шықты. Еңбектің басты ерекшелігі – қазақ әдеби тілінің қалыптасу кезеңдерін, оның даму жолдарын нақты тарихи контексте көрсету арқылы ұлттық тілдің тарихын терең зерделеуі. Зерттеудің басты нысанасы – әдеби тіл ұғымының нақты тарихи шеңберде қалай пайда болып, қандай даму сатыларынан өткенін көрсету. Автор әдеби тіл дегеннің өзі – белгілі бір өңделген, қалыпқа түскен, стильдік жүйесі бар, жазба дәстүрмен бекітілген тіл үлгісі екенін алға тарта отырып, қазақ тілінің дәл осы тұрғыда қалай және қашаннан бастап әдеби тіл ретінде дамығанын дәлелді мысалдармен көрсетеді. Еңбекте автор ауызша әдеби тіл мен жазба әдеби тілдің айырмашылығын, олардың тарихи негіздерін салыстыра отырып сипаттайды.

Рәбиға Сыздық бұл еңбекте XV ғасырдан бастап қазақ жазба әдеби тілінің бастауын Қадырғали Жалайыр, Дулатидің еңбектерімен, XVII-XIX ғасырлардағы жыраулар поэзиясымен, одан кейін Абай шығармашылығымен байланыста қарастырады. Ол әр тарихи кезеңнің тілдік ерекшеліктеріне, жазба және ауызша дәстүрдің ықпалына, әдеби тілдің грамматикалық нормаларына, лексикалық байлығына, стилистикалық өрнектеріне жан-жақты сипаттама береді.

Мәселен, академик Қадырғали би Қосымұлының жылнамалар жинағын зерттеудің қажеттілігі туралы былай деп жазады: Қадырғали би Қосымұлының қаламынан туған «Жами' ат-тауарих» («Жылнамалар жинағы») атты еңбек ортағасырлық түркі жазба мәдениеті үлгілерінің санатына жатады. Әсіресе, ортағасырлық қазақ тарихы мен тілін зерттеуде оның алатын орны ерекше. Соған қарамастан, соңғы жылдарға дейін бұл белгілі ескерткішті қазақ мәдениеті мен тарихына байланысты арнайы зерттеу, сондай-ақ еңбектің өзін қалың оқырман қауымның қолына беру жұмысы назардан тыс қалып келді» (Сыздықова, 1991).

Ғалым «әдеби тіл» деген ұғымды саяси-әлеуметтік, тарихи, мәдени факторлармен тығыз байланыста алып қарайды. Мысалы, қазақ хандығының құрылуы, жазба мәдениеттің таралуы, оқу-ағарту жұмыстары, баспасөздің пайда болуы, әдеби тұлғалардың ықпалы – барлығы да әдеби тілдің дамуына әсер етті деген ойды алға тартады. Бұл арқылы тілдің жай ғана сөздер жиынтығы емес, қоғаммен тығыз байланыста дамитын тірі жүйе екенін ғылыми негізде түсіндіреді. Зерттеуші-ғалым: «Әдеби тілдің тарихын баяндамас бұрын, «әдеби тіл» деген категорияның өзі туралы түсінікті анықтап алу қажет. Өйткені «әдеби тіл» дегеннің мазмұны, сипаты жөнінде тек қазақ тіл білімінде емес, жалпы тіл білімінде анық, айқын, үзілді-кесілді айтылған тұрақты пікір жоқ» деген тұжырым айтады (Сыздықова, 1984).

Еңбектің тағы бір құндылығы – тілдік деректерге сүйену әдісі. Автор тарихи жазба мәтіндерді (мысалы, «Тарих-и-Рашиди», «Жамиғ ат-тауарих», Абай шығармашалары, жыраулар поэзиясы) жан-жақты лингвистикалық талдаудан өткізе отырып, әр кезеңнің әдеби тіл нормаларын дәлелмен көрсетеді. Бұл тәсіл қазіргі мәтінтану мен тарихи грамматиканы сабақтастыра зерттеуге жол ашты.

Сонымен қатар еңбекте «қазақ әдеби тілінің тарихы» ұғымының шеңберін айқындау мәселесі де қозғалады. Кейбір зерттеушілердің қазақ әдеби тілінің басталуын Абай заманынан

немесе XX ғасырдан ғана санауының шектеулілігін айта отырып, Р. Сыздық бұл тілдің жазба негіздері мен тұрақты нормаларының әлдеқайда бұрын қалыптасқанын дәйекті деректермен дәлелдейді. Осы тұста ғалым Абайды «әдеби тілдің реформаторы» деп бағалайды, бірақ тілдің бастауы ретінде тек Абай кезеңін емес, одан бұрынғы дәуірлерді де қоса зерттеу қажеттігін негіздейді.

Ғалымның бұл еңбегі арқылы қазақ әдеби тілінің эволюциялық даму жолын ғылыми тұрғыдан жүйелеуге негіз болды және тек қазақ тілінің ғана емес, жалпы түркі тілдерінің тарихи-әдеби дамуын зерттеуге серпін берді. Еңбектің әдіснамалық маңызы – тарихи мәтіндер мен қазіргі тіл нормалары арасындағы сабақтастықты дәлелдеуінде. Тұтастай алғанда, «Қазақ әдеби тілінің тарихи» еңбегі – қазақ тілінің тарихи дамуын кезең-кезеңмен сипаттаған, тілдік фактілерді мәдени-әлеуметтік тұрғыдан түсіндірген, ұлттық тіл ғылымының классикалық үлгісі ретінде танылған ғылыми мұра. Бұл еңбек – қазақ филологиясы саласында ізденіс жүргізетін кез келген зерттеуші үшін теориялық әрі практикалық негіз бола алатын құнды зерттеу.

Академик Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұрасындағы ерекше бағыттардың бірі – XI-XII ғасырлардағы түркі жазба ескерткіштері мен сопылық әдебиеттің тілін зерттеу. Оның ішінде Хожа Ахмет Ясауидің «Диуани хикмет» атты рухани-философиялық шығармасы тілтанымдық тұрғыдан терең талданып, қазақ әдеби тілі тарихының маңызды бір кезеңі ретінде сипатталады.

Ғалым былай деп жазады: «Қазақстандағы ясауитану 1990 жылы қазан айында Түркістан қаласында «Ясауи әлемі» атты дөңгелек үстелде өткізілген халықаралық жиыннан бермен қарай жандана бастады деуге болады. Мұнда тарихшылар мен философтар, мәдениеттанушылар мен әдебиетшілер, тіл мамандары болып, Ясауидің идеологиясы мен философиялық ой-толғамдарын, жырлаған тақырыбы мен діни, гуманистік үгіт-насихаттарын, «Хикметтерінің» тілі мен көркемдігін сөз еткен баяндамалар жасалды. Дөңгелек үстел басында Ясауи мұрасы жайында Түркия ғалымдарымен тұңғыш рет жүзбе-жүз отырып, пікір алысу болды» (Сыздық, 2004).

Рәбиға Сыздық «Ясауи хикметтерінің тілін» зерттей отырып, бұл шығарманың көне түркі жазба тілінің жалғасы, сондай-ақ оғыздық және қыпшақтық тіл элементтерін біріктіретін ерекше тілдік қабат екенін дәлелдеді. Хикметтер тіліндегі араб-парсы кірме элементтері, исламдық терминология, діни-рухани лексика, поэтикалық құрылым – барлығы да орта ғасырлық жазба дәстүр мен сопылық ілімнің ықпалымен қалыптасқан.

Ғалым Хикмет мәтіндеріндегі лексикалық, морфологиялық, синтаксистік ерекшеліктерді талдай отырып, Ясауи тілінің поэтикалық әрі прагматикалық табиғатын ашуға тырысты. Мәселен, «жүрек», «нәпсі», «махаббат», «хақиқат», «фәни», «бақи» сияқты діни-философиялық ұғымдар жиі кездеседі және олардың қолданысы сопылық танымменен тығыз байланысты. Бұл лексемалар тек лингвистикалық емес, мәдени-танымдық кодтар жүйесін де білдіреді. Академиктің айтуынша, Ясауи хикметтерінің тілі тек сопылық поэзияның үлгісі емес, ол кейінгі қазақ поэзиясына, әсіресе Махамбет, Абай шығармашылығына идеялық-стильдік тұрғыдан ықпал еткен көне поэтикалық дәстүрдің негізін қалаған. Осылайша, Хикметтер тілі – қазақ әдеби тілінің қалыптасуындағы көпқабатты дәстүрдің бір көрінісі.

Ғалым Г. Сагидолда ясауитану бағыты туралы былай деп жазады: «Ясауитану – түркі жұртшылығына ғана емес, күллі ислам әлеміне танымал философ-сопы, ақын, ғұлама, данагөй ұстаз Қожа Ахмет Ясауидің (1167 ж.ө.) өмірі, туып өскен ортасы, ұрпаққа аманаттаған мұрасы, ұлы тұлғаның ислам діні тарихындағы және ислам мәдениетіндегі, сонымен қатар түркі жұртының рухани мәдениетіндегі орны, Ясауи мектебінің өкілдері мен олардың шығармаларындағы сопылық дәстүр сабақтастығының өміршеңдігі сияқты көптеген келелі мәселелерді X-XII ғасырлардағы Қараханид мемлекетінің құрылу, гүлдену және құлдырау кезеңімен, қараханидтер заманындағы феодалдық қатынастар және мемлекеттік құрылымның жүйесімен, исламдағы сопылық ағымның Орта және Орталық Азияда таралуымен, сол кездегі түркітілдес халықтардың қоғамдық, әлеуметтік, шаруашылық жағдайымен, рухани мәдени әлемімен, тұрмыс-тіршілігімен сабақтастықта зерделейтін дербес ғылым са- ласы ретінде қалыптасу процесін бастан өткеруде деуге болады» (Сагидолда, 2024). Сонымен қатар Ясауи

шығармаларындағы тілдік архаизмдер мен диахронды элементтер қазіргі түркі тілдеріндегі тілдік тарихи сабақтастықты зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл – түркі өркениеті аясында тілді өркениеттік құбылыс ретінде қарастыратын лингвомәдени бағыттың ғылыми негіздерін қалайды.

Ясауи тілінің ең маңызды тұсы – рухани лингвистикамен сабақтастығы. Р. Сыздық Хикметтерді зерттеу арқылы тілдің тек құрылым емес, дүниетанымның, сенімнің, рухтың көрінісі екенін танытты. Осылайша, Ясауи тілі ұлттық тіл тарихындағы сопылық дискурс пен жазба дәстүрдің тоғысқан тұсын айқындайды.

Рәбиға Сыздық еңбектерінде Абай Құнанбайұлының тілдік тұлғасы тек поэтикалық шеберлік емес, ұлттық әдеби тілдің дамуындағы жаңа белес ретінде қарастырылады. Ғалым Абай шығармаларындағы лексика, грамматика, троптар мен фигуралар, контекстік мағыналар мен поэтикалық синтаксис мәселелерін жіктей зерттейді.

Академик Абай тілі туралы былай деп пайымдайды: «Абай тілін зерттеу – бүгінде қазақ филологиясы ғылымының ауқымды саласы болып қалыптасып отырған абайтанудың өз алдына маңызы зор бір тармағы. Абай тілін танып-таныту саласы өзінің зерттеу нысаналары мен әдістерін, сондай-ақ жеке және жалпы мәселелерін біршама анықтап, бір алуан еңбектер ұсынғанымен, әлі де арнайы жүргізілетін зерттеулердің қажеттігі даусыз. Солардың бірі – ұлы суреткердің сөз өрнегін тіл білімі тұрғысынан тану, яғни ғылымның «лингвистикалық стилистика» деп аталатын саласы бойынша талдау деп білеміз (Сыздық, 2014).

Абай тілінің негізінде халық тілі – қазақтың ауызша поэзиясы мен шешендік сөз өнері жатқаны анық. Алайда Рәбиға Сыздық Абай шығармаларындағы қазақ әдеби тілінің жаңа сапалық деңгейге көтерілгенін дәлелдейді. Бұл туралы ол былай дейді: «Абай поэзиясының тілі – поэтикалық стильдің үлгісі ғана емес, сонымен бірге ұлттық ойлау жүйесінің, дүниетанымдық парадигманың көрінісі» (Сыздық, Абайдың сөз өрнегі).

Рәбиға Сыздықтың «Абайдың сөз өрнегі» (1995) атты еңбегі – ақын тілін филологиялық тұрғыда кешенді түрде талдаған ең алғашқы іргелі зерттеулерінің бірі. Бұл еңбекте Абайдың сөз қолдану шеберлігі, аударма тәсілдері, жаңашыл терминдерді енгізуі, лирикалық поэзиядағы экспрессия тәсілдері кеңінен талданған. Абай поэзиясындағы лексикалық жарыспалылық, синонимдік қатарлар, кітаби және тұрмыстық стильдердің араласуы, араб-парсы кірме элементтерінің қолданылу ерекшеліктері нақты мысалдар арқылы көрсетілген.

Академик Рәбиға Сыздық Абай шығармаларының прагматикалық табиғатына да ерекше назар аударады. Ақынның дидактикалық үні, қоғамдық-әлеуметтік сыншылдығы, философиялық тереңдігі тілдік құралдар арқылы жеткізілген. Ғалым бұл көркемдік модельдердің қазақ сөз мәдениетін қалыптастырудағы маңызын негіздейді. Абайдың «Қара сөздеріндегі» тілдік құрылымдарға ғалым модальдық, дискурстық, логикалық байланыс тұрғысынан талдау жасайды. Сонымен қатар Р. Сыздықтың пайымдауынша, Абай классикалық әдеби тіл мен ауызекі сөйлеу тілін үйлестіре отырып, өзіндік стиль қалыптастырған. Ол қазақ әдеби тілін сөздік құрам тұрғысынан байытып, синтаксистік құрылым тұрғысынан күрделендіріп, стильдік аяда философиялық-логикалық бағытқа бұрған. Ғалым Абай тілінің әдеби нормаларды бекітудегі, тіл мәдениетін қалыптастырудағы орнына ерекше баға береді.

Рәбиға Сыздықтың Абай тіліне қатысты зерттеулері қазақ тіл біліміне тіл мен ойлау, тіл мен мәдениет, тіл мен таным қатынастарын кешенді талдаудың үлгісін ұсынды. Абайдың тілдік шығармашылығы арқылы ұлттық поэтикалық дүниетанымның қалыптасу жолы, тілдің эстетикалық және рухани әлеуеті айқындалып, бұл бағыттағы зерттеулерге әдіснамалық негіз қаланды.

Қорытынды

Академик Рәбиға Сыздықтың ғылыми мұрасы – қазақ тіл білімінің алтын қазынасы ғана емес, бүкіл түркі өркениетіндегі рухани-мәдени сабақтастықты жүйелі ғылыми пайымдау арқылы өрнектеген іргелі зерттеулердің жиынтығы. Ғалымның тіл туралы тұжырымдары мен еңбектері ұлттық болмысты танудың, рухани кодты қалпына келтірудің және мәдени-тарихи жадыны сақтаудың маңызды тетігі ретінде танылады. Рәбиға Сыздықтың еңбектері қазақ әдеби

тілінің тарихи қалыптасу жолдарын айқындап қана қоймай, тілдік нормалардың кодификациясы, стильдік жіктелуі, мәтін табиғаты, көркемдік өрнек пен тілдік таным тұтастығы секілді маңызды мәселелерді шешуге сеп болған. Ғалымның Абай мен Ясауи тіліне қатысты еңбектері арқылы қазақ тілінің терең метафизикалық, сопылық-эстетикалық қабаттары ашылып, тіл мен руханияттың байланысы дәлелденді.

Сондай-ақ академиктің сөз мәдениеті, орфография, терминология, стилистика және тарихи лексика саласындағы үлесі қазіргі тілтанымдық зерттеулерге бағыт-бағдар береді. Ғалым еңбектері тіл мен мәдениет, тіл мен ойлау, тіл мен қоғам арасындағы тұтас жүйені ғылыми тұрғыдан тануға жол ашады. Осы арқылы Рәбиға Сыздық ұлттық тілтанымның өркениеттік деңгейге көтерілуіне, түркілік тілдік мұраны әлемдік ғылымға танытуға үлкен үлес қосты. Ғалым мұрасы қазіргі заманғы қазақ және түркі тілдерін оқытуда, терминологиялық саясатта, сөздіктану мен мәтінтану салаларында теориялық-әдіснамалық тірек ретінде қызмет етуде. Ғалымның ғылыми мектебі – заманауи лингвистика талаптарына сай дамып келе жатқан, болашақ зерттеушілерге бағыт беретін зияткерлік орталық. Бұл мектеп ұстанған принциптер мен әдістер бүгінгі күні тілдің даму эволюциясын, философиясы мен болмысын пайымдауда жаңа көкжиектерге жол ашып отыр. Академик Рәбиға Сыздықтың ғылыми жолын жалғастыру – тілдің мәдени код ретіндегі мәнін ұғыну, ұлттық тілдің тарихи сабақтастығын сақтау, түркі өркениетіне қызмет ету жолында ғылым мен руханиятты сабақтастыру. Сондықтан да ғалымның еңбектері – уақыт пен кеңістіктен тыс ұлттың болмысына дәнекер болатын мәңгілік мұра.

Зерттеу ЖТН AP23486743 «Қазақ лингвостилистикасындағы академик Рәбиға Сыздық тұжырымдамалары: қазіргі қазақ әңгімелерін талдаудың метамоделі» атты гранттық жоба аясында әзірленді.

Әдебиеттер

1. Сыздықова Р., Қойгелдиев М. Қадырғали би Қосымұлы және оның жылнамалар жинағы. – Алматы: Қазақ университеті, 1991. – 272 б.
2. Сыздықова Р. XYIII-XIX ғасырлардағы қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы, 1984. – 248 б.
3. Сыздық Р. Ясауи Хикметтерінің тілі. – Алматы: «Сөздік-словарь», 2004. – 550 б.
4. Сыздық Р. Абайдың сөз өрнегі. Көптомдық шығармалар жинағы. – Алматы. «Ел-шежіре», 2014. – 580 б.
5. Сагидолда Г. Р. Сыздық және ясауитанудың лингвистикалық бағыты // «Жаһандану әлеміндегі ғылымның дамуы: түркітану – лингвистика – филология» деп аталатын Академик Рәбиға Сәтіғалиқызы Сыздықтың туғанына 100 жыл толуына арналған халықаралық конгресс. – Алматы, 2024. – Б. 98-113.

IKKINCHI TURK XOQONLIGINING TASHKIL TOPISHI VA YUKSALISHIDA DASHT QABILALARI USTIDAN YURITILGAN SIYOSATNING AHAMIYATI

Ergashev Jahongir Yunus o‘g‘li
Tarix Fanlari Bo‘Yicha Falsafa Doktori (Phd),
Dotsent Buxoro Davlat Universiteti
Buxoro/O‘ZBEKISTON
j.y.ergashev@buxdu.uz
ORCID: 0009-0000-5743-967X

ANNOTATSIYA

Ikkinchi Turk xoqonligi (682–744 yy.) turkiy xalqlarning siyosiy va etnik uyg‘onishida muhim davrlardan biri bo‘lib, uning tashkil topishi va yuksalishi ko‘chmanchi qabilalar ustidan olib borilgan siyosat bilan chambarchas bog‘liq edi. Bu davrda turkiy elitalar, xususan, Qutluq Eltarish va To‘nyuquq kabi shaxslar Dasht qabilalarini birlashtirish, hokimiyatni mustahkamlash hamda tashqi dushmanlarga qarshi samarali siyosat olib borishda katta rol o‘ynaganlar. Maqolada, birinchi navbatda, Ikkinchi Turk xoqonligining tashkil topishi sabablari tahlil qilinadi. Birinchi Turk xoqonligi tanazzulga uchraganidan keyin turkiy qabilalar Tan imperiyasi ta’siriga tushib qoldi. Biroq Qutlug‘ Eltarish boshchiligidagi harakat Tan vassalligidan ozod bo‘lib, mustaqil hokimiyat tiklashga qaratilgan edi. Bu jarayonda Dashtdagi turkiy qabilalarni birlashtirish, ularni siyosiy markaz atrofida jipslashtirish muhim o‘rin tutdi. Ikkinchi Turk xoqonligining muvaffaqiyatli siyosiy tiklanishining asosiy omillaridan biri - uning ichki va tashqi siyosatini muvaffaqiyatli yo‘lga qo‘yish bo‘ldi. Xulosa qilib aytganda, Ikkinchi Turk xoqonligi o‘z zamonida Yevroosiyodagi turkiy xalqlarning siyosiy birligi va madaniy uyg‘onishida muhim rol o‘ynadi. Dasht qabilalarini boshqarish va ularni markazlashtirish siyosati xoqonlikning mustahkamlanishiga xizmat qilgan bo‘lsa, ichki nizolar va tashqi tahdidlar uning tanazzuliga olib keldi. Shu bois Ikkinchi Turk xoqonligi tarixiy jarayonlari va qabilalar ustidan yuritilgan siyosatning ahamiyatini yangi tahliliy nuqtai nazardan yoritib beriladi.

Kalit so‘zlar: Ikkinchi Turk xoqonligi, Qutluq Eltarish, To‘nyuquq, Tan imperiyasi, turkey qabilalar, mustaqillik harakati, siyosiy markazlashuv, ichki nizolar va tashqi tahdidlar.

İkinci Türk Kağanliği’nin Kuruluşu ve Yükselişinde Bozkir Kabileleri Üzerinde Uygulanan Politikanin Önemi

ÖZET

İkinci Türk Kağanlığı (682–744), Türk halklarının siyasi ve etnik uyanışında önemli bir dönem olup, kuruluşu ve yükselişi göçebe kabileler üzerindeki politikalarla yakındanbağlantılıydı. Bu dönemde, özellikle Kutluk Elteriş ve Tonyukuk gibi Türk elitleri, bozkır kabilelerini birleştirme, iktidarı pekiştirme ve dış düşmanlara karşı etkili stratejiler geliştirme konusunda önemli roller üstlendiler. Bu makale, öncelikle İkinci Türk Kağanlığı’nın kuruluş nedenlerini analiz etmektedir. Birinci Türk Kağanlığı’nın çöküşünden sonra, Türk kabileleri Tang İmparatorluğu’nun etkisi altına girdi. Ancak, Kutluk Elteriş liderliğindeki hareket, Türk halklarını Tang hâkimiyetinden kurtarmayı ve bağımsız bir yönetimi yeniden tesis etmeyi amaçlıyordu. Bu süreçte, bozkırdaki Türk kabilelerini bir araya getirmek ve merkezi bir siyasi otorite etrafında bütünleştirmek büyük önem taşıyordu. İkinci Türk Kağanlığı’nın başarılı bir şekilde yeniden inşasının temel faktörlerinden biri, iç ve dış politikaların etkili bir şekilde uygulanmasıydı. Sonuç olarak, İkinci Türk Kağanlığı, Avrasya’daki Türk halklarının siyasi birliği ve kültürel canlanmasında kilit bir rol oynadı. Bozkır kabilelerini yönetme ve merkezîleştirme politikaları kağanlığın güçlenmesine katkı sağlarken, iç çekişmeler ve dış tehditler zamanla zayıflamasına ve nihayetinde çöküşüne yol açtı. Bu nedenle, bu çalışma İkinci Türk Kağanlığı’nın tarihî süreçlerini ve göçebe kabileler üzerindeki yönetiminin önemini yeni bir analitik bakış açısıyla ele almaktadır.

Anahtar kelimeler: İkinci Türk Kağanlığı, Kutluk Elteriş, Tonyukuk, Tang İmparatorluğu, Türk kabileleri, bağımsızlık hareketi, siyasi merkezîleşme, iç çekişmeler ve dış tehditler.

KİRİSH

Ilk o‘rta asrlar davri Sharq ko‘chmanchi qabilalari tarixini o‘rganishda Sharqiy turklarning Xitoyga bo‘ysunish davrini tadqiq qilish alohida dolzarbdir. Odatda, tadqiqotchilar tomonidan Turk xoqonligining sharqiy qismida 630-679-yillarda sodir bo‘lgan voqealarga yetarlicha e’tibor berilmaydi. Xitoy imperatori Tayszun 626-yilda taxtga o‘tirgandan so‘ng darhol Xitoy iqtisodiyotini tiklash va uning aholisini ko‘paytirish siyosatini e’lon qilgan. Ma’lumki, Suy sulolasi hukmronligining so‘nggi yillarida Sharqiy Turk xoqonligiga ko‘plab xitoyliklar ko‘chib o‘tgan. Xitoy manbalarining xabar berishicha, 630-yilda xoqonlik qo‘shinlari mag‘lubiyatga uchraganidan so‘ng, ko‘plab turklar Xitoy hududlariga olib kelingan [4, 208]. Ammo, Sharqiy Turk xoqonligi hududi hali ham aholisi ko‘p bo‘lgan hudud hisoblanib, u bilan uzoq muddatli harbiy to‘qnashuvlarga kirishishdan ko‘ra oltin va ipak yordamida kelishuvga erishish osonroq bo‘lgan. Har holda, “Turk eli” yagona siyosiy kuch bo‘lib, Xitoyga munosib raqobatchi sifatida harakat qilishi mumkin edi.

Natija va Mulohaza

Sharqiy xoqonlik tanazzulidan so‘ng xalqaro savdoni o‘z nazoratiga olishga harakat qilgan. Bu borada imperator Tayszun birmuncha vaqt muvaffaqiyatlarga ham erishgan. Xitoy ishlab chiqarishdan tortib o‘z mahsulotlarini G‘arbda tashish va sotishgacha butun savdo jarayonini nazorat qila boshlagan. Ehtimolki, bu jarayon savdo yo‘li xavfsizligini ta’minlash uchun haddan tashqari ko‘p kuch va xarajat talab qilganligi sababli Xitoy uchun butun bir infratuzilma yaratishdan ko‘ra, sharqiy turklardan savdo hamkorlari sifatida foydalanish va ular bilan do‘stona munosabatlarni davom ettirishi qulayroq edi. Bu haqda Xitoy manbalarida ham shunday deyilgan: “*Avvaliga men (imperator Tayszun), Vey Chjenning so‘zlarini qabul qilmadim, keyin esa kundalik kuch va vositalarning tarangligi abadiy tinchlikka erishish yo‘li – Taoga qanchalik zarar yetkazishini angladim*” [14, 200].

Xitoy uchun yana bir muammo dasht hududlari va uning aholisini imperiya tarkibiga kiritish vazifasi edi. Shuning uchun Tayszun dastlab sharqiy turklarni Xitoy hududiga joylashtirishga qaror qildi va poytaxt Chan'anga jami 10 ming turk xonadonini ko‘chirib keltirdi. Sharqiy Turk xoqonligi hududida Tayszun Shunchjou, Dinsyan va Yunchjun qaram o‘lkalarini tashkil etdi. Biroq, A. Malyavkin ta'kidlaganidek, bu faqat nominal vassallikka asoslangan edi [13, 119].

639-yilda To‘lis xoqonning (Tan sulolasiga vassal bo‘lgan hukmdor, 630-631) ukasi va o‘g‘li – Tan qo‘shinlarida general lavozimida xizmat qilgan Jesheshuay hamda Xeloxu imperator Tayszunga suiqasd uyushtirishga uringanlar. Bu voqeadan so‘ng imperator o‘zining tashqi siyosatidagi muvaffaqiyatsizlikni va sharqiy turklarni Xitoyning ichki hududlariga joylashtirish qarorining xatoligini tan oldi [14, 200]. Keyingi davrda imperator Tayszun turklarga asl yashash joylariga qaytishga ruxsat berdi. Ehtimol, bu rasmiy qaror faqatgina turklarning ilgarigi yurtlariga qaytish jarayonini qonuniylashtirish maqsadida qabul qilingan bo‘lsa kerak.

Darhaqiqat, 639-yilga kelib hamma narsa o‘z joyiga qaytadi. Sharqiy turklar yana o‘z hududlariga egalik qila boshlaganlar. Ammo, bu ko‘p sonli turklarning Xitoyda yashab, yuqori rasmiy martabalarni egallab olishlariga to‘sqinlik qilmagan. 639-yilda Ashina Sьimo (Silibi xoqon, Tan vassali sifatida 639-647-yillarda xoqon bo‘lgan) Sharqiy Turk xoqonligining hukmdoriga aylangan. Bu davrda xoqonlik faol tashqi siyosat yuritmaydi. Bu Xitoy bilan munosabatlarda teng huquqlilik davri hisoblanib, Xitoy Koguryoga qarshi harbiy yurishlar olib borayotgan vaqtda shimollik ittifoq-chilarga muhtoj edi. Shu sababdan Tan saroyi xoqonlikka yumshoq munosabatda bo‘lishga majbur bo‘lgan. Manbalardan ma’lumki, “*oradan uch yil o‘tgandan so‘ng ham (Simo) odamlarining ko‘nglini qozona olmadi va xalqining katta qismi undan yuz o‘girdi*” [1, 287]. Ehtimolki, xalqni birlashtira oladigan liderlarning bo‘lmaganligi ham Ikkinchi Turk xoqonligi tuzilishini biroz kechiktirgan.

Yana bir turkiy hukmdor Chebi xoqon bo‘lib, manbalarda u shunday ta’riflanadi: *“Chebi Oltin tog‘lar (Jinshan, Oltoy) shimoliga qochdi. U yerda uch tomondan baland tog‘lar bor bo‘lib, faqat bir tomoni aravalar va otliqlar uchun o‘tish mumkin edi. Tuprog‘i tekis bo‘lib, Chebi u yerlarga egalik qildi. U o‘ttiz ming saralangan askarga ega bo‘lib, o‘zini Ichju Chebi (Elcho‘r Kyubye) deb e’lon qildi. Chan’andan 10 ming li (5 000 km) masofada ko‘chib yashardi. U g‘arbda Gelolu (qarluq), shimolda esa Gegu (qirg‘iz)larni bo‘ysundirdi”* [6, 263]. Xullas, Chebi xoqon Xitoyga nisbatan faol siyosat olib borgan. Bu davrda Sir-Tardush qabila ittifoqi (Tan imperiyasidan mustaqillikka intilgan turkiylar) tanazzulga yuz tutib, dasht hududlarida Xitoyning ta’siri sustlasha boshlagan [5, 482]. Chebi xoqon boshchiligidagi sharqiy turklar esa Xitoyga boradigan yo‘llarni nazorat qilib turishgan va buning uchun zarur harbiy kuchga ham ega edilar. Ushbu davr manbalarida 647-yili ba’zi qabila rahbarlarining Tan imperiyasi poytaxtiga kelish uchun, janubdagi uyg‘urlardan va shimoldagi turklardan yo‘l ochishni so‘rashganligi haqida ma’lumotlar mavjud [14, 236]. 650-yilda Chebi xoqon xitoyliklar tomonidan asirga olinadi. Bu hududlarda Tan imperiyasi ikkita rasmiy qaram o‘lkalar – “Shanyuy duxufu” va “Xanxay duxufu”larni tashkil etgan. Shundan so‘ng, 650-679-yillarda Turk xoqonligining sharqiy hududlari va Xitoy o‘rtasidagi munosabatlarda nisbiy barqarorlik davri bo‘lgan, manbalarda bu haqda shunday xabar beriladi: “*taxminan 30 yil shimolda harbiy xavf bo‘lmagan*” [7, 46., 1, 210]. Bu holatning natijasi o‘laroq, Ikkinchi Turk xoqonligining shakllanishi uchun zarur shart-sharoitlar yaratilgan. Shuni ta’kidlash mumkinki, Sharqiy Turk xoqonligi tarixi dasht davlatining barcha taraqqiyot bosqichlarini, ya’ni vujudga kelishidan gullab-yashnashi va tanazzulga qadar

bo‘lgan tabiiy taraqqiyot davrini qamrab olgan. Janubiy Sibir hududi va O‘rta Osiyoning shimoliy chekkalari axborot almashinuvi samaradorligi o‘troq davlatlarnikiga qaraganda ancha yuqori bo‘lgan hudud bo‘lib, bu davlatning rivojlanish jarayoni jadalligiga ta’sir ko‘rsatgan.

630-679-yillarda Xitoy va turklarning siyosiy taktikasi bu vaqtda mudofaa sifatida belgilanishi mumkin bo‘lib, tashqi munosabatlarining tabiati tinch-totuv yashash tamoyillariga mos kelgan. Ushbu siyosiy tenglik davrida davlatni mustahkamlash uchun zarur shart-sharoitlar yaratilgan. Keyinchalik, 679-yilda aynan Shanyuy duxufuda turklarning tartibsizliklari boshlanib, xoqonlikning kuchayishiga va yana faol tashqi siyosat yurita boshlashiga sabab bo‘ldi. Tan hukmronligidan 50 yildan ortiq vaqt, o‘tgach turklar xoqonlik va imperiya tuzumini tiklashga muvaffaq bo‘lganlar. Yangi hukmdor Qutlug‘ o‘zini Eltarish xoqon deb e’lon qildi [9, 101]. Eltarish xoqon tomonidan tayinlangan yabg‘u va shad boshchiligidagi qanotlarga ilgarigi bo‘linish asos qilib olingan [11, 38]. Xoqonlikning etnik-qabila iyerarxiyasiga tobe qabilalar (to‘quz-o‘g‘uz, tatarlar, qarluqlar, xitanlar, shi va boshqalar) kiritilgan. Turklardan keyin to‘quz-o‘g‘uzlar yuqori lavozimlarni egallaganlar. Pastroq o‘rinni boshqa qabilalar (xitan, shi, basmil, qirg‘iz va boshqalar) egallagan. Qapag‘on xoqon davrida qo‘l ostidagi ko‘chmanchilar soliq to‘lashga va harbiy xizmatga majbur bo‘lganlar [1, 242]. Bu esa davlatchilik an’analarining eski tartiblarda qayta tiklanganligini anglatadi.

Qapag‘on xoqon davrida Birinchi xoqonlikning ikki siyosiy markazi – Mo‘g‘uliston va Yettisuvni birlashtirishga harakat qilingan. Qapag‘on xoqon strategiyasida Xitoy chegarasidan shimoldagi barcha xalqlarni o‘ziga bo‘ysundirish maqsadi ham bor edi. Ko‘chmanchilarni bo‘ysundirish va Xitoyga bosqinchilik qilishning faol siyosati ma’muriyatning ma’lum darajada qayta tuzilishiga olib kelgan. Qapag‘on xoqon o‘z hokimiyatini mustahkamlashga, barqarorligini ta’minlashga intilgan. U o‘zining eng yaqin qarindoshlariga tayangan, ular o‘z qo‘l ostidagi hududlar va harbiy qismlarga ega bo‘lganlar. Eng katta qo‘shin (40 ming) o‘ndan ortiq urug‘lardan iborat bo‘lgan va “kichik xoqon” unvonini olgan o‘g‘li Byoguga tegishli edi. Qapag‘onning ukasi Dusifu chap qanot shadi (“To‘lis ustidan shad”), Mogilyan esa o‘ng qanot shadi (“Tardush ustidan shad”) etib tayinlangan [6, 271]. Ko‘rinib turibdiki, bu bo‘linishlar Birinchi Turk xoqonligida mavjud bo‘lgan ma’muriy-boshqaruv tajribalarini o‘zida aks ettirgan.

Biroq, Ikkinchi xoqonlikning qudrati Qapag‘on xoqon qo‘shinining harbiy muvaffaqiyatlari bilan bog‘liq edi. Birinchi yirik mag‘lubiyatlar hukmdor hokimiyatini qulash yoqasiga olib kelgan. Bu shuni anglatadiki, Qapag‘onning dashtdagi kuchi faqat harbiy kuchga tayangan bo‘lsa-da, u dasht aholisining kuchlarini to‘liq birlashtira olmaydi. Turklar 714-yilda Beyting (Gaochangdan shimolda) yaqinida mag‘lubiyatga uchragach, to‘quz-o‘g‘uz, qarluq, xitan, shi va boshqa qabilalar ularga qarshi qo‘zg‘olon ko‘targanlar. Turgashlar esa Tan imperiyasidan himoya so‘raydilar. To‘qqiz o‘g‘uz (uyg‘ur)larni ikki marta mag‘lub etgan Qapag‘on xoqon dashtda o‘z hokimiyatini tiklashga harakat qilgan. Ammo, xoqon 716-yilda bayirqu qabilasiga qarshi urush vaqtida pistirmaga tushib, o‘ldirilgan. Qapag‘on xoqonning o‘ldirilishi yana boshqa qabilalarning ham Xitoyga tobelik izhor qilishiga sabab bo‘lgan [10, 41]. Shuningdek, xoqonning o‘limi Ikkinchi Turk xoqonligida hokimiyat uchun kurashlarning kuchayishiga olib keladi.

Qapag‘on xoqon vafotidan keyin dashtda tartibni tiklash uchun sarkarda Kultegin o‘ta shafqatsiz choralar ko‘rgan. U endigina taxtga o‘tirgan Inal xoqonni va u bilan birga butun oilasini, deyarli barcha qarindoshlar va do‘stlarini yo‘q qilgan hamda akasi Bilga xoqonni hukmdor deb e’lon qilgan [2, 36]. Tarixiy adabiyotlarda Kulteginning, To‘nyuquq (Bilganing qaynotasi)dan tashqari, Qapag‘on qo‘l ostida xizmat qilgan barcha davlat arboblarini o‘ldirganligi yozilgan [3, 435]. Keyin Bilga xoqon, Kultegin va To‘nyuquq bir necha yillar davomida Mo‘g‘ulistondagi ko‘chmanchi qabilalarni “tinchlantirdilar”, jazolash ishlarini amalga oshirdilar, qo‘zg‘olonchilar qarorgohlarini vayron qildilar va ot podalarini olib ketdilar [11, 22-23]. Bu jarayon xoqonlikning qayta kuchayishi va yana yarim asrdan ortiq vaqt yashashi uchun sabab bo‘ldi.

Bilga xoqon davrida xoqonlikning boshqaruv tuzilmasi o‘zgargan. Chap va o‘ng qanotlarni o‘z ichiga olgan an’anaviy ma’muriy tuzilishga ham o‘zgartirishlar kiritilgan [12, 65]. O‘sha vaqtda uyg‘urlar o‘rtasida hokimiyatning tashkil etilishi misolidan kelib chiqib, buyuruqbegilar va oddiy buyuruqlar imperiya markazi bilan bog‘langan, harbiy-ma’muriy vazifalarni bajargan deb taxmin

qilish mumkin. Turklar orasida “buyuruq” lavozimining qachon paydo bo‘lganligini aytish qiyin. Ehtimol, uning paydo bo‘lishi turklarning Xitoyda uzoq vaqt qolishi va Tan boshqaruv tajribasini o‘zlashtirishi bilan bog‘liq. Umuman olganda, Bilga xoqon sharafiga yozilgan yozuv matni o‘rganilganda tizimli ma’noda hokimiyat institutlariga aniqlik kiritish mumkin. Har bir qanotning boshida bir shad, tajribali lashkarboshi, keyin tardushbegilar turishardi. Shu bilan birga, qabila boshliqlari va urug‘ aristokratiyasi ham siyosiy elita vazifasini bajarganligi ma’lum. Binobarin, buyuruqbegilar, tardushbegilar timsolida harbiy-ma’muriy tuzum urug‘-qabila tuzilishiga bog‘langan edi.

Xoqonlik va Tan imperiyasi o‘rtasidagi munosabatlarning ancha tinchligi hisobga olinsa (vaqt o‘tishi bilan dashtga 100 ming bo‘lakgacha ipak kela boshlaydi), turklarning asosiy harakatlari tobe xalqlarni boshqarishga qaratilgan edi [8, 119]. Xoqonlikning shimoliy hududlarida hozirgi Tuva, Oltoy, Xakasiya, Zabaykal va boshqa viloyatlarning o‘troq, yarim ko‘chmanchi va ko‘chmanchi aholisidan garnizonlar tizimi tuzilib, o‘lpon undirilgan. Bunday garnizonlarni harbiy qo‘mondonlar boshqargan. Ko‘chmanchilarning u yoki bu qaram uyushmalari tomonidan o‘lpon to‘lamaslik turklarning tezkor hujum bilan javob qaytarishiga sabab bo‘lganligi alohida e’tiborlidir. Bilga xoqon nomidan yigirma yoshligida “*basmillar va ularning mening oilamdan bo‘lgan idiquti*” o‘lpon jo‘natmaganligi ko‘rsatilgan. Bunga javoban harbiy hujum uyushtirilib, ko‘plab o‘ljalar qo‘lga olinadi [11, 20]. Bu misol Ikkinchi Turk xoqonligida tobe ko‘chmanchilar boyliklaridan foydalanishga katta ahamiyat berilganligini yana bir bor ta’kidlaydi.

Ikkinchi Turk xoqonligining boshqaruv tizimidagi o‘zgarishlarni Mo‘g‘uliston cho‘llaridagi ijtimoiy-siyosiy vaziyatning o‘zgarishi bilan bog‘lash mumkin. Dashtlarda turklarga muqobil ravishda uyg‘urlar, qirg‘izlar, turgashlar, xitanlarning ham xoqon maqomiga ega bo‘lgan bir nechta hukmdorlari mavjudligi Eltarish xoqonning davlat birlashmasi uchun xavf tug‘dirib, yagona xoqonlik g‘oyasiga zid edi. Keyinroq ko‘chmanchilarning, ayniqsa tele guruhlarining turklarga munosabati ham o‘zgarishlarga uchraydi. Mustaqillikka ma’lum darajada erishgan to‘qqiz o‘g‘uz, bayirqu, qirg‘iz, qarluqlar, turgashlar turklarga bo‘ysunishni istamay, qo‘zg‘olon ko‘targanlar va xoqonlik tarkibida muxtoriyatni saqlab qolganlar [11, 38-39]. Bu muxtoriyat har doim ham bo‘ysunuvchi qabila birlashmalarining qo‘mondonlik birligini nazarda tutmagan bo‘lib, to‘qqiz o‘g‘uz hukmdori (Baz xoqon) vafotidan keyin, uyg‘urlar va boshqa qabilalarining qo‘zg‘olonlari va ko‘chishlarini bunga dalolat beradi. U yoki bu yo‘l bilan to‘quz-o‘g‘uzlar alohida yoki boshqa qabilalar bilan birgalikda xoqonlik hokimiyatiga qarshilik ko‘rsatib kelganlar. Turk xoqonligi zaiflashgani sababli, uyg‘urlar boshlig‘i “shad” unvoniga erishadi. Keyin esa uyg‘urlar bilan ochiq kurash olib borilgan. Turklar davlatining yirik imperiyaga aylanganligi aniq harbiy-ma’muriy nazorat tizimi talab qilgan. Shuningdek, xoqonlik iqtisodiy va mafkuraviy jihatdan erkin bog‘langan qabila konfederatsiyasi edi. Bu esa ma’muriy nazoratni qiyinlashtiruvchi eng asosiy omillardan bo‘lib hisoblangan. Turkiy yozuvlar matnlari ham turklarning tobe xalqlardan ma’lum darajada uzoqlashganligini his qiladi [12, 40-42,45-46,48]. Shu nuqtai nazardan, Ikkinchi Turk xoqonligi tarixini tele qabila birlashmalarining turklarga qarshi uzoq muddatli qarama-qarshiligi sifatida talqim etish mumkin. Bunda o‘n qabilali uyg‘urlar turklarga qarshi koalisiyadagi eng kuchli birlashma sifatida ajralib turganlar.

Xulosa

Sifatida ta’kidlay olamizki, Turk xoqonlari, xususan, Bilga xoqon siyosatida Xitoy va boshqa o‘troq jamiyatlar resurslaridan foydalanish maqsadida ko‘chmanchilarni birlashtirgan integratsiya tartibi o‘zgarib, ko‘chmanchilarni harbiy-siyosiy bo‘ysundirish tizimiga aylangan. Shu sababli, xoqonlikning siyosiy tuzilmalaridagi o‘zgarishlarning asosiy yo‘nalishi qaram ko‘chmanchilarni boshqarish institutlarining murakkablashishi, shuningdek, xoqonlik chegaralaridagi aholi bilan bog‘liq edi. Qabilalarni harbiy jihatdan birlashtirish zaruriyatini sezmagan turk xoqonlari qo‘zg‘olonlarni qattiq bostirish tahdidi ostida o‘lpon yig‘ib kelganlar. Turklar keyinroq bo‘ysunuvchi qabilalarning Xitoy hududlariga ko‘chishini ham to‘xtatadilar. Bunda uyg‘urlarning janubga ko‘chish jarayonlarini eslashning o‘zi kifoya, uning ortidan Bilga xoqonning yurishi, uyg‘urlarning mag‘lubiyati, ularning bir qismining Mo‘g‘ulistonga qaytishi va turklarga bo‘ysunishi kuzatilgan. Ko‘rinib turibdiki, Ikkinchi xoqonlik davrida ichki tartiblarga qabilalarni bo‘ysundirish har doim xoqonlarni bezovta qilib turgan muammolardan biri bo‘lgan.

FOYDALANILGAN MANBA VA ADABIYOTLAR RO‘YXATI

1. Liu, M.-T. (2006). *Çin kaynaklarına göre Doğu Türkleri.* Selenge Yayınevi.
2. Taşağıl, A. (2004). *Gök-Türkler* (3. cild). Türk Tarih Kurumu.
3. Twitchett, D. (1979). Hsuan-tsung (reign 712–756). In *The Cambridge history of China: Vol. 3. Sui and T’ang China, 589–906, Part 1* (pp. 333–463). Cambridge University Press.
4. Wechsler, H. J. (1979). T’ai-tsung (reign 626–49) the consolidator. In *The Cambridge history of China: Vol. 3. Sui and T’ang China, 589–906, Part 1* (pp. 188–241). Cambridge University Press.
5. Bartol’d, V. V. (1963). Kirgizy. Istoricheskiy ocherk [The Kyrgyz. A historical essay]. In *Sochineniya* (Vol. 2, Pt. 1, pp. 471–543). Izdatel’stvo vostochnoy literatury.
6. Bichurin, N. Y. (1950). *Sobranie svedeniy o narodakh, obitavshikh v Sredney Azii v drevniye vremena* [Collection of information about peoples inhabiting Central Asia in ancient times] (Vol. 1). Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
7. Ganiev, R. T. (2011). Periodizatsiya "epokhi Tyurkskogo kaganata" (545-745 gg.) [Periodization of the "Turkic Khaganate era" (545-745 AD)]. In *Kitay: istoriya i sovremennost': materialy nauch.-prakt. konf.* (pp. 42-46). Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.
8. Klyashtorny, S. G. (2003). *Istoriya Tsentral'noy Azii i pamyatniki runicheskogo pis'ma* [History of Central Asia and runic script monuments]. Filologicheskiy fakul'tet SPbGU.
9. Klyashtorny, S. G., & Savinov, D. G. (2005). *Stepnye imperii drevney Evrazii* [Steppe empires of ancient Eurasia]. Filologicheskiy fakul'tet SPbGU.
10. Latipov, J. (2019). *Khitanlar: davlatchilik sari yo'l* [The Khitans: Path to statehood]. Navruz.
11. Malov, S. E. (1959). *Pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti Mongolii i Kirgizii* [Monuments of ancient Turkic writing in Mongolia and Kyrgyzstan]. Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
12. Malov, S. E. (1951). *Pamyatniki drevnetyurkskoy pis'mennosti* [Monuments of ancient Turkic writing]. Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
13. Malyavkin, A. G. (1980). Taktika Tanskogo gosudarstva v bor'be za gegemoniyu v vostochnoy chasti Tsentral'noy Azii [The tactics of the Tang state in the struggle for hegemony in the eastern part of Central Asia]. In *Dal'niy Vostok i sosedniye territorii v sredniye veka* (pp. 103-126). Nauka.
14. Popova, I. F. (1999). *Politicheskaya praktika i ideologiya ranne-tanskogo Kitaya* [Political practice and ideology of early Tang China]. Izdatel'stvo Vostochnaya literatura RAN.

ALİ ŞİR NEVAYİ'NİN TUYUĞLARINDA CİNAS SANATI

Ozan YILMAZ
Prof. Dr.
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Bişkek/KIRGIZİSTAN
ozan.yilmaz@manas.edu.kg
&
Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Sakarya/TÜRKİYE
oyilmaz@sakarya.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6375-2881

Özet

15. yüzyılda yaşayan Ali Şir Nevayi, Çağatay sahası klasik Türk şiirinin burç ismidir. Nevayi, Farsça yazmanın etkin olduğu bir coğrafyada yetişmesine rağmen Türkçe sevdasından vazgeçmeyip Türkçe eserler kaleme almış şuurlu bir müelliftir. Eserleri, Çağatay dilinin bütün inceliğini yansıtır. Gazel, mesnevi, kıt'a, rubai gibi nazım şekilleriyle yazılmış şiirlerinin yanı sıra Bedâyiü'l-Vasat adlı divanında on üç tuyuğu yer alır. Şair bu tuyuğlarında tuyuğ nazım şeklinin belirgin özelliklerinden biri olan cinaslı kullanımlara yer vermiş, Türkçe kelimelerin ahengiyle oldukça başarılı cinaslar oluşturmuştur. Böylece şair; Anadolu'da Kadı Burhaneddin, Azerbaycan'da Seyyid Nesîmî ve Hindistan'da Bâbür Şah'ın ustalıkla kullandığı bu nazım şeklinin Türkistan'daki örneklerinden biri olmuştur.

Nevayi'nin tuyuğları cinas sanatı bakımından oldukça zengindir. Bütün tuyuğlarında cinas sanatı kullanan şairin cinasa karşı özel bir ilgisi vardır. Muhâkemetü'l-Lügateyn adlı eserinde tuyuğu ve cinası Türklere özgü ustalıkların sergilendiği birer hüner olarak gösteren Nevayi, kendi tuyuğlarında cinas sanatının yetkin örneklerini vermiştir.

Bu bildiride Ali Şir Nevayi'nin kısaca biyografisi, tuyuğ nazım şeklinin mahiyeti ve cinas sanatı hakkında bilgi verildikten sonra şairin on üç tuyuğu Türkiye Türkçesine aktarılıp cinas sanatı açısından incelenecektir.

Anahtar kelimeler*:* Çağatay Edebiyatı, Ali Şir Nevayi, divan, tuyuğ, cinas

THE ART OF PARANOMOSIA IN ALİ SHİR NEVAYİ'S TUYUGHS

Abstract

Ali Shir Nevayi, who lived in the 15th century, is a prominent figure in the classical Turkic poetry of the Chagatai literary tradition. Despite being raised in a region where Persian was the dominant literary language, Nevayi remained devoted to the Turkic language and conscientiously composed his works in Turkish. His oeuvre reflects the full subtlety and richness of the Chagatai language. In addition to poems written in various verse forms such as *ghazal*, *mathnawi*, *qit'a*, and *rubai*, his divan *Badayi al-Vasat* contains thirteen *tuyughs*. In these *tuyughs*, Nevayi makes extensive use of *jinas* (paronomasia), a defining feature of the *tuyugh* form, and demonstrates a masterful command of sound harmony in Turkish to create highly effective wordplays.

In doing so, Nevayi became the representative of this verse form in Turkestan, akin to Qadi Burhan al-Din in Anatolia, Sayyid Nesimi in Azerbaijan, and Babur Shah in India, all of whom employed the *tuyugh* form with great artistry. Nevayi's *tuyughs* are particularly rich in the use of *jinas*. He employs this rhetorical device in all of his *tuyughs*, indicating a distinct affinity for the technique. In his treatise *Muhakamat al-Lughatayn*, he regards both the *tuyugh* form and *jinas* as artistic skills unique to the Turks. His own *tuyughs* provide some of the most accomplished examples of paronomastic artistry in classical Turkic poetry.

This paper will first provide a brief overview of Ali Shir Nevayi's biography, the structural and stylistic features of the *tuyugh* form, and the rhetorical device of *jinas*. It will then present the poet's thirteen *tuyughs* translated into modern Turkish and analyze them with a focus on the use of paronomasia.

Keywords: *Chagatai Literature, Ali Shir Nevayi, divan, tuyug, paranomosia*

Giriş

Türk edebiyatının burç isimlerinden Ali Şîr Nevayi (1441-1501), Türk dili ve edebiyatına yaptığı hizmetlerle tanınmış büyük bir Türk bilgesidir. 1441 tarihinde Herat'ta doğan Nevayi, Meşhed'de iyi bir öğrenim gördükten sonra yakın dostu Hüseyin Baykara'nın (slt. 1470-1506) tahta geçmesiyle Semerkant'a yerleşmiş, siyasi ve edebî kimliğiyle öne çıkmıştır. Hüseyin Baykara'nın danışmanlığını yapmış, bürokraside kendine has yöntemler geliştirmiş, döneminde Türkçenin layık olduğu ilgiyi görmesi için büyük bir çaba sarfetmiştir. Hayatının son on yılında birçok eser telif etmiş, yakalandığı bir hastalık sonucu 1501'de vefat etmiştir.[1] Altmış yıllık ömrüne sığdırdığı otuz kadar

[1] Nevayi'nin hayatı ve eserleri için bkz. Vahit Türk, "Nevâyî", Cumhuriyetin 100. Yılında 100 Türk Büyüğü:

eseriyle Türk edebiyatında seçkin bir yer edinmiştir.

Nevayi'nin hem manzum hem de mensur eserleri vardır. Türk şiirinin gazel, kaside, mesnevi gibi bilinen formlarında yazdığı eserler, kendisinden önceki büyük ustalardan aldığı ilhamı geleceğe taşıyan birer köprü olmuştur. Türklerin kendine has özgü nazım şekli olan tuyuğa da kayıtsız kalmayan Nevayi, orta yaş şiirlerini bir araya getirdiği *Bedâyiü'l-Vasat* adlı divanında on üç tuyuğa yer vermiştir. Bu tuyuğların ortak özelliği istisnasız hepsinde cinas sanatının kullanılmasıdır. Nevayi, Türkçenin edebî yetkinliğini göstermek için tuyuğ nazım şekliyle birlikte cinas sanatını seçmiş, bunları ustalıkla uyguladığı on üç örnek kaleme almıştır.

Araştırma ve Bulgular

Klasik Türk şiirinde tek bentli nazım şekillerinden biri olan tuyuğ, Türkler tarafından bulunup rağbet gören bir nazım şeklidir. Kesin olmamakla birlikte "tuy-" kökünden geldiği düşünülen tuyuğ, özel bir ezgiyle söylendiği varsayılan dört mısralık şiirlerin adıdır. Genellikle aruzun remel bahrinde "fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün" kısa kalıbıyla yazılırlar. Halk şiirindeki maniyi ve klasik şiirdeki rubaiyi andırmakla birlikte vezin yönüyle bunlardan ayrılırlar. Mahlas kullanılmadan yazılan tuyuğların kafiye düzeni genellikle aaxa olmakla birlikte aaaa ve xaxa düzenlerine de rastlanır (Öztoprak, 2012, s. 450). Tuyuğlarda aşk, kahramanlık, tabiat gibi konuların yanı sıra hikemi ve felsefi temalar da görülür. Anadolu sahasında Kadı Burhâneddin (ö. 1398), Azerbaycan sahasında Seyyid Nesîmî (ö. 1417?) ile Cihân Şah (ö. 1467), Hindistan sahasında Bâbür Şah (ö. 1530) ve Çağatay sahasında Ali Şir Nevayi (ö. 1501) tuyuğ nazım şeklini ustalıkla kullanan şairlerdir. Ali Şir Nevayi, aruz teorisi ve uygulaması üzerine yazdığı *Mîzânu'l-Evzân* adlı eserinde, tuyuğun Türkler arasında yaygın olduğunu şöyle anlatır:

> "Yana Türk ulusu be-tahsîs Çağatay halkı ara şâyi' evzân kim alar sürûdların ol vezinler bile yasap mecâlisde ayturlar. Birisi tuyuğdur kim iki beytka mukarrerdür ve sa'y kılurlar kim tecnîs aytalgay ve ol vezin remel-i müseddes-i maksûrdur" (Köprülüzâde, 1928, s. 220).
>
> {Türk ulusu, bilhassa Çağatay halkı arasında kullanılan vezinler vardır. Onlar şiirlerini o vezinlerle yazıp meclislerde söylerler. Bunlardan birisi tuyuğdur, dört mısradan oluşur, cinaslı söylemeye çalışırlar, vezinleri remel bahrinde kısa bir kalıptır.}

Nevayi'den sonra tuyuğ nazım şekli hakkında en etraflı, hatta Nevayi'den çok daha ayrıntılı bilgi veren, *Risâle-i Arûz* adlı eseriyle Bâbür Şah'tır (Köprülüzâde, 1928, s. 221). Son zamanlarda yapılan bir araştırmaya göre, 15. yüzyılda Kazakistan'ın Taraz bölgesinde yaşayan Şeyh Ahmed bin Hudaydad Tarazî'nin kaleme aldığı *Fünûnu'l-Belâga* adlı eserde de tuyuğla ilgili bilgilerin olduğu anlaşılmış, böylece tuyuğ nazım şekliyle ilgili kaynak eserlerin varlığı 15. yüzyılın başlarına kadar götürülmüştür (Çalka, 2019, s. 2).

Tuyuğların ayırt edici özelliklerinden biri de cinas sanatıdır. Yazılışları aynı ancak okunuşları farklı kelimeleri bir araya getirme sanatı olan cinas, tuyuğ nazım şeklinin yapı taşlarından biridir. Arapça bir mastar olan 'cinâs', lügatte 'iki şeyin birbirine benzemesi' anlamına gelir. Yazılış veya söylenişleri benzer, anlamları farklı kelimelerin bir araya getirilmesi sanatı olup tecnîs adıyla da bilinir (Kılıç ve Yetiş, 1993, s. 12). Osmanlı döneminde yazılmış birçok belagat kitabında cinas sanatı tarif edilmiş, türleri hakkında bilgi verilmiştir (bkz. Eliaçık, 2013, s. 81-85). Cinas sanatının tam cinas (cinâs-ı tâm), nâkıs cinas (cinâs-ı nâkıs), hattî cinas (cinâs-ı hattî), cinâs-ı mütekârib, cinâs-ı mütekerrir gibi türleri vardır (Cinas türleri hakkında bkz. Tâhirü'l-Mevlevî, 1994, s. 31-32; Bilgegil, 1989, s. 309). Genel olarak cinaslar cinâs-ı tâm ve cinâs-ı gayr-ı tâm olmak üzere ikiye ayrılır. Cinâs-ı tâmmın basît, mürekkeb, mümâsil ve müstevfâ olmak üzere dört alt başlığı vardır. Mürekkeb cinasın alt başlıkları merfû, mefrûk ve müteşâbihtir. Mürekkeb cinasların yazılışta benzer olanlarına müteşâbih; okunuşu aynı, imlası farklı olanlarına mefrûk adı verilir. Mümâsil cinas, iki aynı türden (isim, fiil vb.) kelime arasında, müstevfâ cinas ise iki ayrı türden kelime arasında yapılan cinastır. Cinâs-ı gayr-ı tâmmın alt başlıkları nâkıs, mütekârib ve muharreftir. Bunlar kendi içinde gösterdikleri özelliklere göre müzeyyel, müşevveş, mutarraf gibi türlere ayrılır. Mütekârib cinasın iki türü vardır:

Sanatçılar, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı Yayınları, İstanbul 2022, s. 70-119 .

lâhik ve muzâri. Cinası oluşturan kelimeler arasında harf ayrılığı varsa lâhik, harflerin sayısı eşit değilse nâkıs, harflerin sayı bakımından eksikliği başta olursa muharref, ortada olursa müşevveş, sonda olursa muzâri denir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1977, II, s. 73-74).

Divan şairleri cinasın her türlüsünü kullanmış, bunlarla kelime oyunları yapmayı maharet saymışlardır. Türk edebiyatının farklı bölgelerinde eser vermiş şairlerin tuyuğlarında geçen bazı cinas örnekleri şöyledir:

Kadı Burhâneddîn (cinâs-ı tâm, lâhik)
Şöyle ki ‘anber saçı miskîn olur
Ne ‘aceb ger cân ana miskîn olur
Niçe ki cânda köz olursa odı
Âh u zâr ile birez teskîn olur (Ergin, 1980, s. 536)

Seyyid Nesîmî (cinâs-ı tâm)
Düşmüşüm mestâne aynın âline
Cân fedâ gül-gûn yanağın âline
Ey çeken parmağı ayın âline
Ey cemâlin fitne aşkın âline (Ayan, 1990, s. 429)

Bâbür Şah (cinâs-ı tâm)
Méni bī-hâl iylegen yār ay durur
Kim anıŋ vaslı maŋa yaray durur
Ger visāli bolmasa kéter yérim
Yâ Horâsân yâ Hatâ yâ Ray durur (Yücel, 1995, s. 284)

Cihân Şah (hattî cinas)
Âşıkun râzını gel fâş eyleme
Kasd-ı cân-ı rind ü evbâş eyleme
Dilberâ sen bağrumı daş eyleme
Kanlu yaşumdan meni yaş eyleme (Macit, 2017, s. 65)

Anlaşılacağı üzere tuyuğ, şairlerin cinas sanatıyla kelime oyunları yapıp hüner sergilediği bir nazım şeklidir. Çağatay Edebiyatı şairleri arasında yaygın bir nazım şekli olan tuyuğ Mevlâna Lutfî (ö. 1462-63), Ali Şir Nevayi, Bâbür Şah başta olmak üzere dönem dönem denenmiştir. Mesela Bâbür Şah’ın tuyuğları cinas sanatı bakımından bir hayli zengin metinlerdir (Yılmaz, 2024, s. 585).

Ali Şir Nevayi’nin tuyuğları da cinas sanatı bakımından incelendiğinde şairin bu sanatı ustalıkla kullandığı ve bu sanat vasıtasıyla Türkçenin ifade gücünü gözler önüne serdiği anlaşılmaktadır. Nitekim Nevayi, *Muhâkemetü’l-Lügateyn* adlı eserinde Türkçenin Farsçadan daha yetkin olduğunu ispatlamak için Türkçenin ifade gücünü zenginleştirici bir sanat olarak gördüğü cinası (tecnîs) iki tuyuğla örneklendirir. Bunlardan birincisi olan ve “at” kelimesinin üç farklı anlamda kullanıldığı,

Çün perī vü ḥūrdur ***atıŋ*** *bégim*
Sürʿat içre dīv érür ***atıŋ*** *bégim*
Her ḫadengi kim ulus andın ḳaçar
Nātüvān cānım sarı ***atıŋ*** *bégim*
{Beyim! Adın peri ve huri olduğu gibi atın da sürat bakımından canavar gibidir. Beyim! İnsanların kaçtığı her oku benim güçsüz canımın tarafına atın.}

tuyuğundan sonra, bir tam tecnis örneği olan bu nazım şekline tuyuğ adı verildiğini, kendisinin kaleme aldığı *Mîzânu’l-Evzân*’da bu nazım şekliyle ilgili bilgiler olduğunu, Farslarda görülmeyen bu nazım şeklinin Türk şairlere has olduğunu söyler (Özönder, 2011, s. 197). Nevayi, örnek olarak verdiği ikinci tuyuğda ise “it” kelimesini üç anlamda kullanıp bunun Türkçeye özgü bir maharet olduğunu vurgular:

Ey raḳīb özni aŋa tutsaŋ hem it
Bizge raḥm eylep anıŋ kūyıdın it
Gerçi bar dūzaḫça ʿışḳıŋ şuʿlesi
Bizni öz élgiŋ bile ol sarı it (Özönder, 2011, s.197)
{Ey rakip! Kendini sevgiliye köpek saysan bile bize merhamet edip onun mahallesinden kaybol! Aşkın alevi cehennem kadar olsa da bizi kendi elinle o cehenneme it!}

Nevayi'nin *Bedâyiü'l-Vasat* adlı divanında yer alan on üç tuyuğu vardır. Şair bu tuyuğların tamamında cinas sanatını kullanmıştır. Nevayi'nin tuyuğları, bunların günümüz Türkçesine aktarımı ve kullanılan cinasların tespiti şöyledir.

1
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

یا رب اول شهد و شکر یا لب دورور
یا مکر شهد و شکر یالب دورور
جانمه پیوسته ناوک آتقالی
غمزه اوقین قاشیغه یالب دورور

Yā Rab ol şehd ü şeker **yā leb** durur
Yā meger şehd ü şeker **yalap** durur
Cānıma peyveste nāvek atḳalı
Ġamze oḳın ḳaşıġa **yalap** durur (Türkay, 2002, s. 519)
{Acaba o (gördüğüm) bal mı şeker mi veya dudak mıdır? Ya da (o sevgili) bal ve şeker mi yalamıştır? O, canıma sürekli ok atmak için kıyıcı bakış okunu kaşına yaylamaktadır.}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. Cinası oluşturan unsurlar "yaleb/yalap" kısımlarıdır. Birinci mısrada "yâ leb (ya dudak)", ikinci mısrada "yalap (yalamış)", dördüncü mısrada ise "yalap (yaya takmış)" anlamları vardır. İmlalarda farklılık olduğu için mürekkeb cinasın mefrûk türüdür.

2
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

جور اوقین جانمغه ساقی یازمادی
وصل جامیدین خمارم یازمادی
کلک قدرت سبز خطلار عشقیدین
اوزکه ایش آللمغه کویا یازمادی

Cevr oḳın cānımġa sāḳī **yazmadı**
Vaṣl cāmıdın ḫumārım **yazmadı**
Kilk-i ḳudret sebz-ḫaṭlar ʿışḳıdın
Özge iş allımġa gūyā **yazmadı** (Türkay, 2002, s. 519)
{Saki, eziyet okunu canıma atmadı (yaklaştırmadı). Kavuşma kadehiyle mahmurluğumu açmadı (gidermedi). Sanki ilahi takdir kalemi benim için, ayva tüyü yeni belirmiş güzellerin aşkından başka bir iş yazmadı.}

Cinâs-ı tâm, basît. Birinci mısrada yaz- (yaklaştırmak), ikinci mısrada yaz- (açmak, yaymak), dördüncü mısrada yaz- (yazı yazmak) anlamlarında olup yazılış aynı anlamlar farklı olduğu için aralarında tam cinas vardır.

3

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

یا قاشنکدین نیچه بر اوق کوز توتای
آت که اوتروسیغه آننک کوز توتای
نیچه کورکچ اوزکه مهوشلر قاشین
ینکی آی کورکن کیشی دیک کوز توتای

Yā ḳaşıŋdın néçe bir oḳ **köz tutay**
At ki utrusıġa anıŋ **köz tutay**
Néçe körgeç özge mehveşler ḳaşın
Yaŋı ay körgen kişi dik **köz tutay** (Türkay, 2002, s. 519)
{Yay kaşından daha ne kadar ok (atılmasını) gözleyeceğim? At da onun karşısında tıpkı insanın diğer ay yüzlü güzellerin kaşını görünce yeni ay görmüşçesine göz dikmesi gibi gözümü açayım.}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb. Birinci mısrada köz tutay (gözleyeyim), ikinci mısrada köz tutay (göz dikeyim), dördüncü mısrada köz tutay (göz dikeyim) arasında yazılış aynı anlamlar farklı olduğu için tam cinas vardır.

4
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

لعلیدین جانمغه اوتلار یاقیلور
قاشی قدمنی جفادین یا قیلور
مین وفاسی وعده سیدین شادمین
اول وفا بیلمم که قیلماس یا قیلور

Laʿlidin cānımġa otlar yaḳılur
Ḳaşı ḳaddimni cefādın ya ḳılur
Mén vefāsı vaʿdesidin şād-mén
Ol vefā bilmem ki ḳılmas yā ḳılur (Türkay, 2002, s. 519-520)
{Sevgilinin lal dudağıyla canımda ateşler yanar. Kaşı, ettiği cefalarla boyumu yaya çevirir. Ben bana verdiği kavuşma sözü nedeniyle mutluyum. O vefalı davranır mı davranmaz mı bilmem.}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. Birinci mısrada yakılur (yakılır), ikinci mısrada ya kılur (yay eder), dördüncü mısrada yâ kılur (ya da yapar) arasında tam cinas vardır.

5
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

باوجود اول یوز ایرور گلگونه سیز
کیم کورینور آلیدا کل کونه سیز
یوز قیزیللق یوق تورور ای اهل زهد
تا که منکرسز می کلکونه سیز

Bā-vücūd ol yüz érür **gülgūnesiz**
Kim körinür allıda **gül gūnesiz**
Yüz ḳızıllıḳ yoḳ turur ey ehl-i zühd
Tā ki münkirsiz mey-i **gülgüne siz** (Türkay, 2002, s. 520)
{O yüz, allıksız görünmesine rağmen onun karşısında gül renksizmiş gibi görünür. Ey yobazlar! Gül renkli şarabı inkâr ettiğiniz için yüzünüz hiç mi kızarmıyor?}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. Birinci mısrada gülgûnesiz (allıksız), ikinci mısrada gül

gûnesiz (gül renksiz), dördüncü mısrada gülgûne siz (gül renkliye siz) arasında tam cinas vardır.

6
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

چرخ تارتیب خنجر هجران بوتون
قویمادی بر ذره باغریمنی بوتون
تونکه باریب بزنی بی حال ایلدنک
نی بلالغ تون ایمش یا رب بو تون

Çarḫ tartıp ḫançer-i hicrān **bütün**
Ḳoymadı bir ẕerre baġrımnı **bütün**
Tünge barıp bizni bī-ḥāl eylediŋ
Ni belālıġ tün imiş yā Rab **bu tün** (Türkay, 2002, s. 520)
{Felek ayrılık hançerini çekip bağrımda kesilmedik yer bırakmadı (bağrımı tamamen kesti). (Sevdiğim!) Geceleyin gidip bizi halsiz ve çaresiz bıraktın. Tanrım! Bu gece ne uğursuz bir geceymiş!}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. Birinci mısrada bütün (tamamen), ikinci mısrada bütün (parçalanmamış), dördüncü mısrada bu tün (bu gece) arasında tam cinas vardır.

7
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

اوتکلی اول سرو کل رخساریدین
یوق خبر اول سرو کل رخ ساریدین
هجریدین باغ ایچره بیرور یادمه
قامتیدین سرو کل رخساریدین

Ötkeli ol serv-i gül-ruḫsārıdın
Yoḳ ḫaber ol serv-i gül-ruḫ sarıdın
Hicridin bāġ içre bérür yādıma
Ḳāmetidin serv gül ruḫsārıdın (Türkay, 2002, s. 520)
{(Âşık) o gül yüzlü servisinden ayrılalı o gül yüzlü serviden bir haber yok. Ayrılığında bahçedeki servi onun boyunu, gül de yüzünü bana hatırlatıyor.}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. Birinci mısrada gül-ruhsârıdın (gül yüzlüsünden), ikinci mısrada gül-ruh sarıdın (gül yüzlü tarafından), dördüncü mısrada gül ruhsârıdın (gül onun yüzünden) arasında tam cinas vardır.

8
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

تیغ عشقنک یاراسیدور بوتمکان
دردینی هر کیمکا آیتیب بوتمکان
هجر صحراسیدور آهم اوتیدین
آندا کل یاخود کیاهی بوتمکان

Tīġ-ı ʿışḳuŋ yarasıdır **bütmegen**
Derdini her kimge aytıp **bütmegen**
Hicr ṣaḥrāsıdır āhım otıdın
Anda gül yāḫud giyāhī **bütmegen** (Türkay, 2002, s. 520)

{Aşk kılıcının yarası iyileşmezmiş. Derdini her kime söylese inanmazmış. Ahımın ateşi yüzünden içinde gül ya da birot bitmeyen ayrılık çölüymüş.}

Cinâs-ı tâm, basît. Birinci mısrada bütmegen (iyileşmezmiş), ikinci mısrada bütmegen (inanmazmış), dördüncü mısrada bütmegen (bitmeyen, yetişmeyen) arasında tam cinas vardır.

9
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

وه قاچانغه تیکرو عشقونک کاجیدین
کوزومه هر لحظه اوت چاقیلغوسی
بس دورور کونکلومدا عشقونک یاقما اوت
کیم حرارت اول هم اوتچه قیلغوسی

Veh ḳaçanġa tégrü ʿışḳuŋ kācıdın
Közüme her laḥẓa **ot çaḳılġusı**
Bes durur köŋlümde ʿışḳuŋ yaḳma ot
Kim ḥarāret ol hem **otça ḳılġusı** (Türkay, 2002, s. 521)
{Eyvah! Ne zamana dek aşkının tokadıyla gözümde ateşler/şimşekler çakacak! Gönlümde aşkının varlığı yetiyor, ateş yakma! Çünkü o da sıcaklık bakımından ateş gibi etkili.}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. İkinci mısrada ot çakılgusı (ateş parlaması) ve dördüncü mısrada otça kılgusı (ateş gibi etki göstermesi) arasında tam cinas vardır.

10
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

اول پری عشقیدا بو دیوانه نی
ای که ایسترسین کیلیب کلخنده کور
بر قدح اول کلنی خندان ایلدی
ای کونکول نظاره ایت کلخنده کور

Ol perī ʿışḳıda bu dīvāneni
İy ki ister-sin kélip gülḫande kör
Bir ḳadeḥ ol gülni ḫandān eyledi
İy köŋül neẕẕāre it gül-ḫande kör (Türkay, 2002, s. 521)
{Ey o periyi andıran sevgilinin aşkında bu çılgın âşığı arayan kimse! Gel de onu külhanda gör/bul. Ey gönül! Bir kadeh, güle benzeyen o sevgiliyi gülümsetti. Bak da gül tebessümü nasıl oluyormuş gör!}

Cinâs-ı tâm, mürekkeb, mefrûk. İkinci mısrada gülhande kör (külhanda gör) ve dördüncü mısrada gül-hande kör (gül tebessümü gör) arasında tam cinas vardır.

11
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

یاغدی جورونک اوقی هجرونک تاشی دیک
قیلدی قان کونکلوم ایچین هم تاشی دیک
ساچقالی ماهم آیاغیغه سپهر
کوز یاشمننک لعل و درین تاشی دیک

Yaġdı cevrüŋ oḳı hicrüŋ taşı dik
Ḳıldı ḳan köŋlüm için hem taşı dik

Saçḳalı māhım ayaġıġa sipihr
Köz yaşımnıŋ laʿl ü dürrin taşı dik (Türkay, 2002, s. 521)
{Eziyetinin oku ayrılığın taşı gibi yağıp gönlümün içini de dışı gibi kana buladı. Felek, ay gibi sevgilimin ayağına saçmak için gözyaşımı lal ve inci taşına çevirdi.}

Cinâs-ı tâm, basît. Birinci mısrada taşı dik (taşı gibi), ikinci mısrada taşı dik (dışı gibi), dördüncü mısrada taşı dik (değerli taşı gibi) arasında tam cinas vardır.

12
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

نقش توتمش کوزده اول یاشم مینںک
ایله کیم بارماس بو یان یاشم مینںک
کامم اولمقدور حبیبمدین ییراق
کر خود اولسون خضرچه یاشم مینںک

Naḳş tutmış közde ol yaşım ménıŋ
Eyle kim barmas bu yan yaşım ménıŋ
Kāmım olmaḳdur ḥabībimdin yıraḳ
Ger ḫod olsun Ḫıżrça yaşım ménıŋ (Türkay, 2002, s. 521)
{Genç sevgilim yanıma gelmediği için o gözyaşım da gözümde iz bırakmış/resim yapmış. Hz. Hızır kadar yaşım olsa dahi amacım sevgilimden uzak kalmaktır.}

Cinâs-ı tâm, basît. Birinci mısrada yaşım ménıŋ (gözyaşım benim), ikinci mısrada yaşım ménıŋ (genç güzelim benim), dördüncü mısrada yaşım ménıŋ (yaşım benim) arasında tam cinas vardır.

13
fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

نیچه دیدم اول صنمغه بارماغین
قیلمادی اول ترک آخر بارماغین
مونچه کیم خودرایلق کورکوزدی اول
عقل حیرت قیلدی تیشلب بارماغین

Néçe dédim ol ṣanemġa barmaġın
Ḳılmadı ol terk āḫir barmaġın
Munça kim ḫod-rāylık körgüzdi ol
ʿAḳl ḥayret ḳıldı tişlep barmaġın (Türkay, 2002, s. 521-22)
{O putu andıran güzele ne kadar gitme dediysem de sonunda gitmekten vazgeçmedi. O öyle bencillikler yaptı ki akıl hayretten parmağını dişledi.}

Cinâs-ı tâm, basît. Birinci mısrada barmaġın (gitme), ikinci mısrada barmaġın (gitmeyi), dördüncü mısrada barmaġın (parmağını) arasında tam cinas vardır.

Sonuç

Yazdığı eserler ve öncü kişiliğiyle hem yaşadığı asra hem de daha sonrasına damga vurmuş, Çağatay dili tabirini "Nevayi tili" adlandırmasıyla andıracak kadar yetkin bir kalem olan Ali Şir Nevayi, Türkçenin zenginliğini ve etkili söyleyiş için ne kadar mükemmel bir dil olduğunu tuyuğları vasıtasıyla bir kez daha göstermiştir. Yazdığı on üç tuyuğun tamamında cinas sanatını ustalıkla kullanıp başka dillerde hemen hiç görülmeyen bu söyleyiş tarzından hareketle Türkçenin üstünlüğünü vurgulamıştır.

Nevayi'nin tuyuğlarında tam cinasın basit ve mürekkep türleri görülmektedir. Yazılışı aynı

anlamları farklı kelimeleri bir araya getirmekle birlikte bazen de aynı kelimeyi ikiye ayırarak mürekkep cinas örnekleri göstermiştir. Tuyuğların tamamında aşk teması hâkimdir.

Nevayi, Çağatay Türkçesinden seçtiği kelimelere farklı anlamlarla yer verip Türkçenin güçlü anlam dünyasına bir kez daha dikkat çekmiştir. Ondaki bu anlayış, Farsçanın ilgi gördüğü bir devirde Türkçeyle nasıl etkili işler yapılabileceğini bizzat göstermek isteyen şuurlu bir aydının tavrıdır. Bu tavrın görüldüğü örneklerden biri olan tuyuğ, cinas sanatıyla bütünleşen güçlü bir nazım şekli olmasının yanı sıra klasik Türk edebiyatının farklı sahalarında yaşamış şairler tarafından ilgi görmesi yönüyle de Türk dünyasını dil ve edebiyat paydasında birleştirici unsurlardan biri olmuştur. Bir başka deyişle Nevayi gibi usta isimler sayesinde tuyuğ, Arapların rubaisi ile Farsların dübeytine karşı Türklerin dünya edebiyatına övünçle sunduğu bir nazım şekli olmuştur.

KAYNAKÇA

Ayan, H. (2002). *Nesîmî Divanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Bilgegil, M. K. (1989). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri (Belâgat)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Çalka, M. S. (2019). *Klasik Türk Şiirinde Tuyuğ*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Eliaçık, M. (2013). "Bazı Belâgat Kitaplarında Tecnîs Hakkında Bir Araştırma". *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2/4, 75-86.

Eraslan, K. (1993). "Çağatay Edebiyatı". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 8, s. 168-176). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Ergin, M. (1980). *Kadı Burhaneddin Divanı*. İstanbul: İÜEFY.

Kılıç, H. ve Yetiş, K. (1993). "Cinâs". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde* (C. 8, s. 12-14). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Köprülüzâde M. F. (1928). "Tuyuğ". Türkiyat Mecmuası, 2, 219-242.

Macit, M. (2017). *Karakoyunlu Cihan Şah'ın Türkçe Şiirleri*. Kültür Bakanlığı e-kitap. erişim adresi:https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196581/karakoyunlu-cihansah39in-turkce-siirleri.html

Özönder, F. S. B. (2011). *Muhâkemetü'l-Lugateyn: İki Dilin Muhakemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öztoprak, N. (2012). "Tuyuğ". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 41, s. 450-451). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Tâhirü'l-Mevlevî (1994). *Edebiyat Lügatı*. (haz. Kemâl Edip Kürkçüoğlu). İstanbul: Enderun Kitabevi.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1977). "Cinas". (II: 73-74). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Türk, V. (2022). "Nevâyî". *Cumhuriyetin 100. Yılında 100 Türk Büyüğü: Sanatçılar*. Türk Kültürüne Hizmet Vakfı Yayınları. İstanbul 2022, s. 70-119.

Türkay, K. (2002). *Alî-Şîr Nevâyî Bedâyi'u'l-Vasat Üçüncü Dîvân*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yılmaz, O. (2024). "Babür Şah'ın Tuyuğlarında Cinas Sanatı". *Doğu Türkçesinden Batı Türkçesine Bir Ömür: Prof. Dr. Bilal Yücel Armağanı*, Çanakkale: Paradigma Akademi, s. 583-596.

Yücel, B. (1995). *Bâbür Dîvânı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

STUDYING ETHNIC STEREOTYPES AND PSYCHOLOGICAL STANDARDS IN PREPARING GIRLS FOR A FAMILY

Dzhukhonova Nokhida Khayotzhonovna
Ferghana State University
teacher of psychology department

Annotation: This article systematizes socio-psychological approaches, forms, methods and means aimed at identifying ethnic stereotypes and psychological institutions in preparing girls for a family. It is proved that ethnic stereotypes and psychological institutions of regional girls, social values, interpersonal emotional and cognitive components of behavior have ethnic significance, are socio-psychological characteristics that optimize the level of readiness for family life.

Key words: ethnic stereotype, social values, maturity, household, parental, intimate-personal, moral-psychological, motivation.

In the scientific research carried out in the world, special attention is paid to the establishment of healthy mutual relations in the family, work teams, educational institutions, and the stabilization of the psychological environment. Therefore, the comprehensive study of family relations, the socio-psychological impact of interpersonal relations in the family, ethnic stereotypes and psychological institutions, psychological readiness for family life, scientific research of their not yet well-studied aspects is of great importance.

No. PF-60 of the President of the Republic of Uzbekistan dated January 28, 2022 "On the development strategy of New Uzbekistan for 2022-2026", No. PF-5938 dated February 18, 2020 "Social-meaning in society on measures to improve the spiritual environment, further support the neighborhood institution, and bring the system of working with family and women to a new level" serves at a certain level. Every state tries to provide sufficient and necessary conditions to protect the family and ensure their stability. For this, it is important to establish norms dedicated to the family in the legislation, which ensure its necessity and stability and preserve the universal values of the family.

The rules that ensure family stability are defined in the Constitutions of many advanced and developed countries of the world. Today, if we pay attention to the family norms defined in the Constitution and the current legislation, some issues that need to be improved can be seen.

The stability of the so-called family, the sacred space, the "family castle" depends on the characteristics of the pre-marital factors that are the foundation of this castle, and how well they are properly and firmly established. If this foundation is mature and solid, the building built on it will be beautiful, bright, and will provide comfort, peace, peace, and happiness to its residents.

Ensuring the peace and happiness of the family will be stable if each person in the family feels and fulfills his responsibility. In order for the future of the society to be bright and have great opportunities, first of all, its inseparable basis is the meaningful health of families. This depends on compliance with the following conditions:

- the formation of a family of suitable people
- mutual respect and harmony between spouses
- a man should feel that he is the leader of his family and the responsibility of leadership and live by it
- a woman's responsibility for family affairs
- parents should obey their children and be fair to them
- children doing good to their parents.

If these conditions are observed, a healthy environment will be created in the family, and the children who are being educated will grow up to be decent people who serve the country. The Qur'an and hadiths show what must be done in important events in human life, such as marriage, having children, coming of age, family life, and death.

This view of the Islamic religion towards the family is derived from the basic principles of the Qur'an concerning family relations. It is important to understand that the right start of marriage

relations is a guarantee of success and their peaceful growth. The Qur'an mentions that marriage is part of the Sunnah, and Allah chose the Prophets to show the best examples of it: "Indeed, We sent (many) Prophets before you, and We gave them spouses and offspring" (Ra'd sura). In our blessed hadiths, our prophet Muhammad s.a.w. they say: "Marriage is my tradition, people who turn away from this tradition are not with me." Indeed, marriage in Islam is the cohabitation of men and women who love and desire each other, relying on the principles of mutual support, sincerity and patience to raise children and build a happy family. It is precisely these thoughts that are clearly described in the Holy Qur'an: "He is the one who sympathizes with you, creating partners from yourselves and creating familiarity and love for each other. (Surah Rum).

British psychologist A. Teshfel emphasized that stereotypes are able to protect not only the values of a person, but also his social identity [Tajfel, 1981]. Based on this, the main socio-psychological functions of the stereotype should be considered intergroup differentiation or evaluative comparison in favor of one's own group and maintaining a positive social identity with its help. In other words, the purpose of stereotypes is to establish the relations of the group, first of all, not with other groups, but within itself, to create an image that allows its members to identify themselves in the vortex of history. Let's remember the classic: "we are not slaves, slaves are not us." From this point of view, the "only function" of social stereotypes is symbolic, but to ensure the integrity of the social community.

In other words, the content of stereotypes is not determined by psychological, but by social factors. And it is hostile, superstitious stereotypes, not the mechanism of the stereotype itself, that contribute to the stability of intergroup relations based on dominance and subordination. On the other hand, ethnic stereotypes often play a negative role when used by a person in the process of interpersonal perception with a lack of information about a certain communication partner.

In our study, we used our method called "Study of individual motivation towards marriage" to identify positive (negative) attitudes towards family roles in both groups: Uzbek and Kyrgyz girls. Since it is difficult to analyze any motivation, the pairwise comparison technique was used, i.e. economic-household, parental, intimate-personal, moral-psychological, etc.

Analysis of the results of "Study of individual motivation towards marriage".

	Housekeeping		Parenthood		Intimate-personal		Moral and psychological	
degree	F	A	F	A	F	A	F	A
Average	1,73	1,87	7,40	7,70	2,27	2,01	3,06	3,28
Dispersion	1,39	1,76	2,89	2,49	1,35	1,35	1,88	2,83
n	529		529		529		529	
t	-1,20		-1,95*		2,47*		-1,59	

Significant differences were found in the results obtained from this pairwise comparison. The reason for this is that there was no statistically significant difference between the average arithmetical values of the girls of the two regions, i.e., Fergana and Andijan, on economic-household, parental, moral-psychological scales. *$p<0.05$, t=-1.20, t=-1.95*, t=-1.59. The fact that Fergana and Andijan families have similarities in managing the economy, domestic life, performing parental duties, moral and psychological personal qualities, moral standards, ethnic stereotypes, and psychological institutions, as well as the living opportunities of the girls of both regions taking into account the similarity of some national traditions, national values and living conditions, the fact that the families of both nations are close relatives, the harmony of ethnic stereotypes, and the instillation of psychological institutions depending on the environment may be the reason for this. . Because among the girls in Fergana and Andijan regions, the qualities of a woman for family happiness are highly appreciated: active in communication, being educated, intelligent, not being bored with her in the team, and being able to earn money independently. Analyzing these answers, it was found that the predominance of the motive for marriage among girls in the Fergana and Andijan regions is the behavior aimed at satisfying the need for marriage, and it is related to the choice of a marriage partner.

That is, girls from two regions choose a partner for marriage as a result of a process known as marriage sorting and studying individual motivation, choosing a single partner from among the existing candidates for marriage through one or another method, and this partner is later called "husband" or "wife." » was observed to be. Because choosing a marriage partner for Uzbek and Kyrgyz girls is a historically concrete process, which depends on the economic, social, socio-cultural and other conditions existing in the society. It was observed that the main characteristics of choosing a marriage partner are related to the possible space of choice and the level of individual freedom of choice in different cultures and at different stages of historical development.

According to the next result, a statistically significant difference was found between the average arithmetic values of Fergana and Andijan regions on the intimate-personal scale. *p<0.05, t=-2.47*. According to this, the daughters of families living in Fergana region have more interpersonal relationships in the family, trust, trust, and healthy competition in intimate-personal relationships than the daughters of Andijan families. was found to exist.

In conclusion, it should be said that ethnic stereotypes and psychological institutions of the environment in which daughters live in both regions have been formed, and the existence of similar living conditions and values for parents can shed light on this topic.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati:

1. Mirziyoev SH.M. «Erkin va farovon demokratik O'zbekiston davlatini birgalikda barpo etamiz».- T.: «O'zbekiston»-2016 yil.
2. Mirziyoev SH.M. «Buyuk kelajagimizni mard va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz».- T.: «O'zbekiston»-2017 yil.
3. Avloniy Abdulla. Turkiy guliston yoxud axloq. – T.: O'qituvchi, 1992. – 160 b.
4. Akramova F.A. Main problens of providing psychological service to the family // Ilim ha'm ja'miyet, Нукус, 2020 № 4. -P.105-107 (19.00.00. № 2).
5. Akramova F.A. The divorce factors of families and psychological service to the family. //International Scientific Journal ISJ Theoretical & Applied Science Philadelphia, USA issue 01, volume 81, 325-328. published January 30, 2020. (19.00.00. № 3).
6. Akramova F.A. Socio-psychological problems early marriage in Uzbekistan // Theoretical & Applied Science International Scientific Journal, Year: 2020 Issue: 06 Volume: 86 Published: 30.06.2020 p. 405-415. (19.00.00.№ 3).
7. Akramova F.A. Main requirements psychological service for families// European Journal of Research and Reflection in Educational Science, Great Britain Progressive Academic Publishing. [Electronic resource]. 2020, October, 8 (10), Part II, 16-18.(19.00.00.№2).
8. Akramova F.A. Psychological service and models of psychological assistance family as a necessary factor of family strengthening // ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal, India. Vol 11, Issue 4, April 2021, ImpactFactor: SJIF 2021=7,492 P.1574-1579. (19.00.00. № 2).
9. Акрамова Ф.А. Психологические особенности готовности старшеклассников к семейным отношениям. Семья и дети в современном мире. Сборник материалов конференции. Том VI. -СПб.: Изд. РГПУ им. А.И.Герцена, 2020. -1468 с. С. 37-41.
10. Акрамова Ф.А. Предназначение и социально-психологические проблемы семьей в Узбекистане // «Научные исследования XXI века» 2020 № 5. - С. 319-323.Дата выпуска– 28.06.2020 г. ISSN: 2713-14084.
11. Солиев, Ф. С., Абдуллаева, А. Р., & Джухонова, Н. Х. (2019). Формирование психологической культуры и этноценностных ориентаций студенческой молодежи. *Психологическое благополучие современного человека* (pp. 334-339).
12. Djuxonova N.X., Mamajonova SH. Mahalla-qizlarni oilaviy hayotga tayyorlashning muhim omili sifatida //innovatsii v pedagogike i psixologii. – 2021. – T. 4. – №. 7.
13. Исакова, М. Т. "Эмпирическое исследование взаимосвязи отношения личности к здоровью с индивидуально-динамическими характеристиками" П 86 Психология управления персоналом и экосистема наставничества в усло-виях изменения технологического

уклада. Вторая международная научно (2021): 544.
14. Isaqova M. T. Etnopsixologiya //Toshkent: Iqbol-Turon. – 2007.
15. Ostanakulov A.D The history and role of Islam and psychology in the education system in Central Asia. ResearchJet Journal of Analysis and Inventions https://RESERCHJET.ACADEMIASCIENCE.ORG ISSN: 2776-0960 Impact Factor: 7.655 V O L U M E 2, I S S U E 4, A P R I L - 2 0 2 1
16. Abduqodirova L. Y., Sobirova A. Iqtidorli o‘quvchilarda samarali koping xulq-atvorni shakllantirish mamlakat inson kapitalini rivojlantirish omili sifatida //Academic research in educational sciences. – 2022. – Т. 3. – №. 5. – С. 1357-1363.
17. Rustamovna, Abdullaeva Arofat, and Djukhonova Noxida. Ethnopsychological features of the preparation of student girls for family life. ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal 11(5) (2021): 974-979.
18. Джуҳонова Н. Подготовка учащихся к семейной жизни как психолого-педагогическая проблема //ББК Ю953. – 2020. – С. 68.
19. Djuhonova N. Preparing students for family life as a pedagogical and psychological problem //Психологическое здоровье населения как важный фактор обеспечения процветания общества. – 2020. – С. 68-71.
20. Джухонова, Нохида Хаётжоновна, and Дониёр Иброхимов. ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ //Scientific progress. – 2021. – Т. 2. – №. 4. – С. 829-835.

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ДІНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАР КӨРІНІСІ

Ескеева Мағрипа Қайнарбайқызы
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
түркітану кафедрасының профессоры, ф.ғ.д.
Астана, Қазақстан Республикасы
+77011512080; mag61103@inbox.ru
https://orcid.org/0000-0002-7647-817X

АННОТАЦИЯ

Мақала қазақ тіліндегі діни құндылықтарды сипаттайтын лексемалардың этномәдени мазмұнын саралауға бағытталған. Ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан жалпытүркілік рухани-мәдени құндылықтар жүйесі қазіргі түркі халықтарының рухани мәдениетінің негізін құрайды. Дін – адамдар қауымын ортақ мүддеге ұйыстырушы идеологиялық механизм, адами қарым-қатынасты реттеуші құрылым, адамның өзін және қоршаған ортаны тану жолы. Діни құндылық жалпы рухани-мәдени құндылықтар жүйесінің өзегі болып табылады. Сондықтан түркі тілдеріндегі ислами құндылықты бейнелейтін сөздерді антропоөзектік тұрғыдан зерттеу жалпытүркілік діни құндылықтың табиғатын тереңірек аша түсуге ықпал ететін өзекті мәселе. Мақсаты: діни құндылықтарды сипаттайтын сөздерге лингвофилософиялық талдаулар жасау негізінде қазақ дүниетанымындағы ислам дінінің маңызын айқындау, діни құндылық пен адамгершілік құндылық арасындағы тығыз сабақтастықты көрсету. Мақалада қазақ халқының діни құндылықтарының тілдік репрезентациясы түркі жазба ескерткіштері тілі деректерімен салыстырыла талданады. Дін қоғам мүшелерінің дүниетанымдық ерекшеліктерін, өздеріне тән рухани әлемін қалыптастырады. Соған сәйкес, тілдік жүйеде түрлі рәміздік мазмұнға ие лексикалық бірліктер қалыптасады. Олардың негізгі бөлігі этнос тілінде бұрыннан қолданыстағы төл сөздер болса, келесі бөлігі қоғамдағы тарихи өзгерістер мен лингвоконтактологиялық үдерістер нәтижесінде енген кірме сөздерден тұрады. Діни құндылықтарды бейнелейтін «Тәңір», «Алла», «Құдай», «Жаратқан», «Жасаған» теонимдерінің синонимдік мағынасы мен ортақ символдық мәндері сараланып, мұсылманшылдық пен имандылықтың қазақ дүниетанымындағы маңызы айқындалады. Дін тарихының көне қабаттарында мифологиялық наным-сенім жататындықтан қазақтар мәдениетіндегі мұсылманшылдық дәстүр көнетүркілік тәңірлік идеясымен сабақтастыра қарастырылады.

Түйін сөздер: қазақ тілі, түркі тілдері, жалпытүркілік дүниетаным, рухани-мәдени құндылықтар жүйесі, діни құндылықтардың тілдік репрезентациясы, теоним.

THE REPRESENTATION OF RELIGIOUS VALUES IN THE KAZAKH LANGUAGE

Yeskeyeva Magripa
Doctor of Philology, Prof. of the Department of Turkology,
L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

ABSTRACT

This article aims to analyze the ethnocultural content of lexemes that describe religious values in the Kazakh language. The system of common Turkic spiritual and cultural values, passed down from generation to generation, forms the foundation of the spiritual culture of modern Turkic peoples. Religion serves as an ideological mechanism that unites communities around shared interests, regulates human relationships, and provides a way for individuals to understand themselves and their surroundings. Religious values constitute the core of the overall system of spiritual and cultural values. Therefore, studying words that reflect Islamic values in Turkic languages from an anthropocentric perspective is a crucial issue that helps to reveal the essence of common Turkic religious values more deeply. The purpose of this study is to conduct a linguistic-philosophical analysis of words describing religious values in order to determine the significance of Islam in Kazakh worldview and to highlight the close connection between religious and moral values. The article compares the linguistic representation of Kazakh religious values with data from Turkic written monuments. Religion shapes the worldview and unique spiritual identity of a society's members. Consequently, various lexical units with symbolic meanings develop within the linguistic system. A significant portion of these words consists of native terms historically used in the ethnic language, while others have entered the language due to historical changes and linguistic contact processes. The article examines the synonymous meanings and shared symbolic significance of the theonyms "Тәңір" (Tengri), "Алла" (Allah), "Құдай" (God), "Жаратқан" (the Creator), and "Жасаған" (the Maker) that reflect religious values, shedding light on the role of Islam and piety in Kazakh worldview. Since mythology and belief systems form the ancient layers of religious history, the Islamic traditions in Kazakh culture are explored in connection with the ancient Turkic Tengri belief system.

Keywords: Kazakh language, Turkic languages, common Turkic worldview, spiritual and cultural value system, linguistic representation of religious values, theonym.

КІРІСПЕ

Қоғамның үйлесімді дамуы, белгілі бір дәрежеде, сол қоғам мүшелерінің береке-бірлігі

мен мақсат-мүддесіне, рухани-мәдени деңгейіне, мақсатқа жету барысындағы іс-әрекетіне де байланысты болатыны белгілі. Қоғамдағы әлеуметтік, адами қатынастар мен себебі түсінікті жағдайлардан басқа, адам мүмкіндіктерінен тыс, оларға түсініксіз құбылыстардың болуы адамзатты беймәлім бір құдіретті күшті тануға жетелейді. Бұл діннің қоғамдағы ерекше маңызын айқындаумен қатар, қоғам мүшелерінің дүниетанымдық ерекшеліктерін, өздеріне тән рухани әлемін қалыптастырады. Соған сәйкес, тілдік жүйеде түрлі рәміздік мазмұнға ие лексикалық бірліктер қалыптасады. Олардың негізгі бөлігі этнос тілінде бұрыннан қолданыстағы төл сөздердің мазмұнына орнықса, кей жағдайда қоғамдағы өзгеріспен бірге келген кірме сөздердің мазмұндық аясына енеді.

Белгілі бір тілде сөйлейтін қауымның ментальдық дара сипатын таныту қабілетіне ие этнос тілі жалпыадамзаттық концептуалдық түсініктер кешенінің тілдік бейнесін құрай отырып, әрбір халықтың өзіндік мәдени-рухани коннотацияларын бейнелейді. Ақиқат заттар мен құбылыстардан, уақиғалар мен іс-әрекеттерден тұратын денотаттық нысандар арасында тіршілік ететін адамзат санасында пайда болған ақиқат өмір туралы шашыраңқы, жалпылама ақпараттар танымдық процестер арқылы адамның ой елегінен өтіп, білім дүниесіне яғни интеллектуалдық, руханияттық, мәдени-әлеуметтік қажеттілікті өтейтін концептілерге айналады. Демек адамдар тек ақиқат дүние ортасында ғана емес өздері жасаған идеалды әлемінде де өмір сүреді, бұл діни дүниетанымға да қатысты. Дін – адамдар қауымын ортақ мүддеге ұйыстырушы идеологиялық механизм, адами қарым-қатынасты реттеуші құрылым. Рухани-мәдени құндылықтардың бастауында діни құндылық жатыр, витальды, әлеуметтік, моральдық, эстетикалық құндылықтардың, тіпті саяси құндылықтардың өзегін де діни құндылықтың басымдықтары құрайды. Себебі, дамыған, жетілген діндердің негізгі қағидалары қауымның үйлесімді өмір сүруін қамтамасыз етуге бағытталады, ол үшін адамгершілік нормалары сақталуы қажет.

Нәтижелер мен талқылау

Қазақ халқының рухани құндылықтар жүйесі ежелгі сақ, ғұн, көне түркі және орта ғасыр түркілерінің мәдениетінен бастау алып, XIII-XIV ғасырлардағы тарихи оқиғаларға байланысты «күйзеліске ұшыраған исламдық өркениеттің түркістандық тармағының» тезінен өтіп [1,257], XV-XVIII ғасырлар аралығында дара болмысын сипаттайтын дербес этностық құндылықтар жүйесін қалыптастырғаны белгілі.

Діни құндылық тарихының көне қабаттарында мифологиялық наным-сенім жататыны белгілі. Сондықтан ислам дінін ұстанатын түркі халықтары тіліндегі діни құндылықтар көрнісінің бір арнасын «Тәңірлік» идеясының із-сілемдері құрайды. «Дәстүрлі дүниетанымдық архетиптер мәдениеттің трансформациялық және трансляциялық түлеу процестерінде негізгі тұғыр қызметін атқаратындықтан» [2,33] танымдық және рухани-мәдени архетиптердің лингвистикалық архетұлғалары да белгілі бір уақыт шеңберіндегі әрбір мәдениеттің негізгі құндылықтарын ұрпақтан-ұрпаққа тасымалдаушы қызметін атқарумен қатар құндылықтар жүйесінің тұтастығы мен тепе-теңдігінің сақталуын да қамтамасыз етеді.

Тәңірлік идеясы, көне түркілердің табиғи құбылыстар, қоршаған орта, адамзаттың пайда болуы, адами қасиеттер жайлы таным-түсініктері, жалпытүркілік болмысқа тән мәдени-рухани құндылықтар жүйесі туралы нақты мағлұмат беретін бірден-бір жазба дерек – YI-X ғғ. түркі жазба ескерткіштерінің тілі: *üze kök teŋri, asra jaγyz jer qylyntuqda ekin ara kisi oγly qylynmys* «Жоғарыда көк Тәңірі, төменде қара жер жаралғанда, екеуінің арасында адам баласы жаралған [3,171].

Түркілік дүниетанымның негізі – «Тәңірлік» идеясы бастауын хун дәуірінен алатын терең тамырлы ілім. Белгілі қазақ ғалымы А. Сейдімбектің «Тәңірлік дүниетаным, наным-сенім әрісі көшпелілер үшін, берісі түркі тілдес халықтар үшін дін ғана болып қоймаған, ең алдымен өмір салтына айналған. Тәңірлік наным-сенімнің өзекті пастулаттарының негізінде табиғатпен тіл табысу идеясы бел алып жатады. Тәңірі көшпелілер ұғымында мәңгілік танымның объектісі,...ақырына дейін танып болмас ғарыш» [4, 89] деген ойлары түркілер үшін Тәңірдің тылсым құбылыс ретінде қабылданғанын меңзейді. Көне түркілер адамзат өміріндегі

ақиқат-шындықты терең философиялық негізде түсіне білген. Ел өміріндегі сәтсіздіктерге, келеңсіз оқиғаларға, жағымсыз қылықтарға «Тәңірі» емес, өздері себепкер, өздері кінәлі екенін де тасқа қашап қалдырып отырған. Мысалы, Күлтегін жазбасында: *Begleri, bodunï tüzsiz üčün, tabγač bodun tebligin kürlig üčün, armaqčïsïn üčün, inili-ečüli kek šürtükin üčün, begli bodunlïγ joŋašürtuqïn üčün türk bodun illedük ilin ičγïnu ïdmïs* «Бектерінің, халқының түзу еместігі үшін, табғач халқының алдауына иланғаны үшін, өтірігіне көнгендігі үшін, інілі-ағасының дауласқанынан, бекті халықтың жауласқанынан түркі халқы елдігінен айрылды» [3,173] тәрізді сөйлемдердің кездесуі көне түркілер болмысын тек діни-мифологиялық қарапайым дүниетаным арқылы ғана сипаттауға болмайтынын, адам іс-әрекеті, олардың жағымды-жағымсыз қылығы, білігі мен біліксіздігі арқылы айқындалатын ақиқат шындықты да терең түсіне білгенін байқаймыз.

Адамзат мәдениеті тарихындағы барлық наным-сенімдердің дін бола алмайтыны белгілі. «Сенім – діннің негізін қалаушы фактор, оның субстанциясы» [1, 57]. Адамзат дамуының алғашқы дәуірлерінен бастау алатын Аспан культі көне түркілердің ата-бабаларына да тән болғаны да белгілі. YII-IX ғасырларда өмір сүрген көне түркілердің дүниетанымындағы Тәңірлік идеясы мифологиялық танымнан діни танымға ұласқанын, олардың Аспанға емес Жалғыз Жаратушы ие – Тәңірге табынғанын ескерткіштер тілі негізінде дәйектеуге болады [5,166-168]. Бұрынғы бабаларымыздың аспан денелерін кие тұту дәстүрі орта ғасыр түркілерінде де сақталды, сілемдері қазіргі түркілерге де үзілмей жетіп отыр. Жүсіп Баласағұнидың «Құдатғу біліг» дастанындағы басты кейіпкерлердің «Күнту», «Айтолды» деп түркілік дүниетанымындағы аспан культіне қатысты рәміздік нысандармен аталуы да рухани-мәдени санадағы сабақтастықты сипаттайды.

Тәңір теонимін ислам мәдениеті басымдық алып тұрған дәуір өкілдері ортағасырлық ойшылдар тілінде де, ислам мәдениетін орыс мәдениеті ығыстыра бастаған заманда өмір сүрген Абай тілінде де қолданылуы түркілердің төл сенімі – Тәңірлік идеясының ислам дінімен үйлесімділікпен астасып кеткенін аңғартады: *Teŋrı äzze ve celle ögdisin ayır* [6,17] «Әзіз уа ұлы Тәңірдің құдіреттілігі айтылады» [7,65]; *Көрік – Тәңір дәулеті, Қылса ұнар құрматы*; *Ей, ақыл! Сенің айтқандарыңның бәрі де рас... Жаратқан тәңіріні де сен танытасың, жаралған екі дүниенің жайын да сен білесің* [8, 136, 394] т.б.

Тәңір «діни. 1. Құдай, Алла тағала, Құдірет; 2. Құдіретті күш иесі, пір»: *Тәңір алғыр/алсын* «құры, жоғал; бәтшағар, жолың болмағыр», *Тәңір атқан* «көксоққан, оңбаған», *Тәңір жазса* «Құдай бұйыртса, дәм тартса», *Тәңір жарылқасын* «алғ. Құдай оңдасын, жаманшылық көрме» [9,791].

Түркі халықтары дүниетанымының негізгі лексикалық бірлігі, жалпы алтайлық *täŋir* теонимі морфологиялық құрылымы, этимологиялық уәжі айқындалмаған көне лексемалар қатарына жатады. Ғылымда *тәңір* сөзіне жасалған бірнеше этимологиялық талдаулар белгілі: *teŋgiz* «теңіз» сөзімен бір семантикалық ұяға кіреді, *r≈z* сәйкестігі түркі тілдеріндегі жүйелі заңдылық [10, 171]; *teŋ* «половина, равно» сөзімен түбірлес [11,73-84]; бастапқы түбірі *ta/tä/te* «аспан» моделі, *-ŋ, -r* сөзжасам элементтері [12, 45]; *taŋ* «утреняя заря» және *iŋir* «вечерняя заря» сөздерінің бірігуі арқылы жасалған [13, 316]. Мыңдаған жылдарды қамтитын даму жолынан өткен жалпыалтайлық *täŋir* теонимінің этимологиялық тегін анықтап, морфемалық жігін ажырату әлі де терең зерттеуді қажет ететін күрделі мәселе. *Тәңір* теониміне талдау жасаған зерттеушілер аталған сөздің әртүрлі тілдердің көпшілігінде түрлі фонетикалық және семантикалық өзгерістерімен қолданылатынын негізге алып, түркілік тілдік семья қалыптасқанға дейін қолданыста болған лексема қатарында қарастырады [13, 335-336].

Түркі халықтары танымындағы Тәңір ұғымы да өзінің тұрақтылығымен ерекшеленеді. Мифологиялық-діни дүниетанымнан өрбіген Тәңірлік идеясының «Жаратушы – бір Тәңір» доктринасы ислам дінінің «Жаратушы – бір Алла» концепциясымен үйлесімділікпен ұласып, кейінгі түркілердің мұсылмандықты жатсынбай қабылдауына ықпал етті.

Жаратқан/Жаратушы «көне. Діни ұғым бойынша бүкіл әлемді жаратқан ұлы күш, құдірет; дүниеге келтіруші, өмір беруші» [9,271]. Қазақ тілінде *Жаратқан, Жаратушы*

сөздерімен қатар *Жасаған* «діни. Құдай, Алла, Тәңірі, жаратушы, жаратқан»: *Жасаған ием* «жаратушым, Құдайым, Аллам» [9, 276] лексемасы да жиі қолданылады. Адамзатты және оның қоршаған ортасын қалыптастырған адамға беймәлім «құдіретті күш» ұғымын білдіретін *Жаратқан, Жаратушы, Жасаған* лексемалары қазақы дүниетанымға сай қазақ тілінің сөзжасам үлгісімен жасалған тілдік бірліктер. Қалыптасу жолы мен құрамындағы компоненттердің жігі айқын, семантикалық-аталымдық уәжі белгілі, етістіктерден зат есімдердің жасалу заңдылықтарына сәйкес туындаған қазақ лексикасының төл қабатын құрайтын сөздер.

Құдай «діни. Бүкіл ғаламды жаратушы, Алла тағала, Құдірет; 2. ауысп. Ең мықты, әмірші, бастық»: *Құдай айдап* «тәңірдің жазуымен, дәм бұйырып» [9,532-533]. Құдай ақиқаттығы, құдіреттілігі жайлы идеялар *Құдай* лексемасы арқылы жасалған фразеологизмдердің семантикалық уәжіне негіз болды: *Құдай ақы/ақына* «ешқандай өтірігі жоқ, шын», *Құдай алдында сұраусыз* «ешбір сұрауы жоқ», *Құдай алмады* «өлмеді, құрымады», *Құдай атты/ұрды* «ісі оңға баспады, қырсық шалды», *Құдай білсін/Бір Құдайдың өзі білсін* «неғайбыл, белгісіз», *Құдайдың құтты күні* «күнде күн сайын», *Құдайдың еркесі* «экспр. Өз еркімен жүретін, ешкімге бағынбайтын адам». Түркілер мен парсылардың бір аймақта көршілес өмір сүруіне байланысты *Құдай* парсизмі түркі тілдерінің ономастикалық кеңістігіне *Алла* арабизміне қарағанда ертерек енген болса керек. Қазақ тіліндегі белсенді қолданысы, теоним қатысқан фразеологизмдер мен паремиялар ауқымының молдығы, ауыз әдебиеті үлгілерінде де жиі кездесуі *Құдай* сөзінің тілімізге X ғасырға дейін-ақ қолданыста болғанын айғақтайды. *Құдай* лексемасы ауыз екі тілде *Құда* тұлғасында да қолданылады: *Құданың құдіреті*. Сондай-ақ, қазақ тілінде *Алла тағала* тіркесінің ізімен жасалған *Құдай тағала* сөзі де қолданылады. *Құдай* парсизмі мен *Тағала* арабизмінің плеоназмдық қатар түзіп қолданылуының экспрессивтік мәні бар, күрделі теоним мазмұны Құдайдың құдіретілігін күшейте түсетін семантикалық реңк береді.

Саналы адамзаттың «басты жұмбағына» айналған ақиқат әрдайым Жаратушы құдіретті күшпен байланысты қарастырылады. Орта ғасырдағы батыс философтары «Адам санасы мен ақыл-ойынан жоғары тұратын дүние болса, ол – Құдай. Ақиқаттан жоғары дүние болса, ол – Құдай. Егер ақиқаттан жоғары дүние болмаса, онда ақиқаттың өзі – Құдай (Аугустин)» [14, 344] деп пайымдаса, ислам мәдениетінің ойшылдары «Ол – мінсіз, ол – шынайы ізгілік, ол – шындық, ол шынайы – зерде, ол басқалардың әдемілігі мен айбындылығының қайнар көзі (Ибн Сина) [14, 356] деген тұжырым жасайды. Діннің қай түрі болмасын, мейлі монотеистік, мейлі политеистік дін болсын маңызды адамгершілік қағидалары мен тағлымдамалық нұсқауларын қоса отырып, халықтың әлеуметтік өмірін сипаттайды. Ғылым дінді «рухани қажеттіліктерді қанағаттандыруға бейімделген, болмысқа неғұрлым жоғары мән беретін өмір сүру формасы» [15, 634] ретінде айқындайды. Сондай-ақ, дін «адам жан-дүниесінің талап-талпыныстары мен арман-мақсаттарының тоғысу нүктесі бейнесінде адам өмірінің толыққандылығын танытатын категория ретінде де қарастырылады» [1, 59].

Алла/Аллаһ «діни. Құдай, жасаған, жаратушы» [9, 42]. Қазақ тілінде *Алла* теонимі арқылы жасалған тұрақты тіркестер де көп қолданылады: *Алла атымен* «шындық, сендіру үшін айтылады»; *Алла жар болсын/жарылқасын* «жолың болсын/ әрдайым жолың болсын», *Алла жазуы* «құдайдың салғаны», *Алла риза болсын* «тәңір жарылқасын», *Алла тағала* «құдіреті күшті құдай». Түркі тілдеріне *Алла* лексемасының енуі тікелей түркілерге ислам дінінің таралуына байланысты X ғасырда қалыптасқан лингвомәдени байланыстың нәтижесі.

Алла теонимі ислам дінінің келуімен бірге қазақ халқының діни дүниетанымын сипаттайтын концептуалды түсініктер кешенін таңбалайтын әрі олардың мазмұнын айқындайтын тілдік репрезентацияның тірек сөзіне айналды. Қазақы болмыстың ерекшелігін, өр рухын сипаттайтын «Шалқайғанға шалқай, ол – Алланың ұлы емес, Еңкейгенге еңкей, ол – атаңның құлы емес» деген паремияның семантикалық уәжінің астарында да Алланың құдіретіне мойынсұну идеясы жатыр. *Алла* сөзі тілімізде бұрыннан бар жалпыалтайлық лексикалық қабатқа тән *Тәңір,* түркілік/қазақы қабаттағы *Жасаған, Жаратқан, Жаратушы*

парсы тілінен енген *Құдай* сөздерімен синонимдік қатар түзей отырып, белсенді қолданысқа ие болды. Халық дүниетанымындағы Жаратқан иенің ерекше қасиеттері *Алла* теонимінің мазмұнына жинақталып, қазақ тіліндегі діни концептінің ерекше белгілерін сипаттайтын фразеологизмдер мен паремиялардың қалыптасуына негіз болды.

Қазақ тіліндегі *Алла* сөзінің мазмұны Алланың ерекше белгілерін сипаттайтын бірнеше сакральды және рәміздік мағынаны қамтиды: Алла – ақиқат, Алла – жалғыз, Алла – мәңгі, Алла – құдірет, Алла – жаратушы, Алла – мінсіз, Алла – көркем, Алла – әділ, Алла – мейірімді т.б. *Алла, Алла тағала, Тәңір, Құдай,Құдай тағала, Жасаған, Жаратқан, Жаратушы ие* синонимдерінің этномәдени мазмұнынан да мәңгілік пен құдіреттіліктің, әділет пен махаббаттың, қайрат пен талаптың, ғылым мен білімнің, қайырымдылық пен қарапайымдылықтың, сұлулық пен көркем мінездің т.б. әлеуметтік қатынастардағы тұрақты да маңызды қасиеттердің түпнегізін Жаратқан иенің болмысына қатысты айқындайтын семантикалық идеялар жинақталған.

Алланың ақиқатын мойындау – адами қарым-қатынастың шындыққа құрылуының түпнегізін айқындаумен ұласады. *Алла, Тәңір, Байат, Құдай, Жаратқан, Жасаған, Жаратушы* сөздері *рас, бар, шын, хақ* т.б. сөздерімен синтаксистік қатынасқа түспей, дербес тұрып-ақ «ақиқат, шындық» ұғымдарын таңбалай алады. Бұл діни дүниетанымның негізгі қағидасын құрайтын Алланың ерекше сипаттары *Алла* теонимінің мазмұнында жинақтала алатынын көрсетеді, сөздің мазмұнында барлық жаман қасиеттерден сақтандыру идеясы сақталады. Алланың ақиқаттығы – мұсылман баласының, жалпы адамның өтірік айтпауын, ешкімді алдамауын, әрдайым шындық жолымен жүруін қамтамасыз ететін рухани құрал ретінде көрініс береді. «Дін адам жанынан туындайтын дүние, ол өзінің мазмұнын көптүрлі нәрседен жинақтайтын болғандықтан өз ретінде адам өмірінің көптеген салаларын тәртіптеуші нормативтік құрылым болып табылады» [1, 58-59]. Алланың ақиқаттығы туралы идеяны сипаттайтын тілдік бірліктер оның мәңгілігі, жалғыздығы, жаратушылығы, құдіреттілігі т.б. туралы идеяларды айқындайтын тілдік репрезентацияға ұласады.

Алла – жалғыз. Түркілердің діни-сенімінің бастауы – Тәңірлік идеясы бойынша да, ислам діні бойынша да Жаратқан ие – жалғыз. Оның құдіреттілігінің де, тылсым тереңдігінің де, шексіздігінің де мәні оның даралығында. Қазақ тіліндегі Алланың жалғыздығы оның мәңгілік ақиқаттың түпнегізі тұрғысынан сараланады.

Алла – мәңгі/тұрақты. Түркілердің діни дүниетанымындағы Жаратқан иенің мәңгілігі, өзгермес тұрақтылығы оның болмысына тән негізгі сипаттарының бірі. Әлемдегі діндердің бәрінде дерлік орын алған жанның тәннен басымдылығы немесе жанның мәңгілігі жайлы сенім Жаратқан иенің мәңгілік сипатынан туындайды. Қазақ тіліндегі Жаратқан иенің мәңгілігі жан(рух) мен тәннің, өмір мен өлімнің оппозициясын сипаттайтын тілдік бірліктер арқылы беріледі. Алланың мәңгілігі – адамдар арасындағы маңызды, пайдалы қасиеттердің өзгермес тұрақты болуын да қамтамасыз етеді.

Алла – жаратушы. Адамзаттың пайда болуы мен дамуы, табиғаттағы орны, жерді мекендей бастаған мерзімі жайлы қайшылыққа толы ғылыми пайымдаулардың осы уақытқа дейін бір тоқтамға келмегені белгілі. Діни дүниетаным бойынша, адамды да, басқа жаратылыстарды да жаратқан – бір Жаратушы Ие. Негізгі діндердің өзегіне айналған «Жалғыз Жаратушы» идеясы – ислам дінінің де ақиқаты, мұсылман қауымының «адамның шығу тегі» туралы мәңгілік жұмбағының шешуі, абсолютті шындығы.

Алла – құдіретті. Діни дүниетаным бойынша, Жаратқан Иенің құдіреттілігін оның жасампаздығы мен шексіз мүмкіндігі айқындайды.

Алла – тылсым. Түркілердің діни дүниетанымындағы Жаратқан иенің тылсымдығы оның адамзат үшін жұмбақтығымен, өзгермейтін мәңгілігімен, Алла болмысын ешкім ешқашан толық танып біле алмайтындығымен сипатталады. Адамзаттың таным әлеміндегі жұмбақ күш – Алла тағаланың тылсымдығы жайлы идея адамның өз бойындағы және қоршаған ортадағы өзгерістердің сырын білуге деген құлшыныс-құштарлығымен сабақтасып жатыр.

Алла – мінсіз. Алла тағаланың мінсіздігі оның көркемдігімен, жаратушы ретіндегі

шеберлігімен, оның жақсы қасиеттерін толық айту мүмкін еместігімен сипатталады. Орта ғасыр ескерткіштері тілінде: *Sini erdküŋ teg ögümez özüm, Sini senmet öggil kesildi sözüm* [6, 20] «Саған лайық өзім мақтау таппадым, Сөзді кестім. Өзіңді өзің мақтағын!» [7, 67]; қазақ тілінде: *Алла мінсіз әуелден, пайғамбар хақ, Му'мин болсаң, үйреніп, сен де ұқсап бақ.* [8, 250]. Аллаға жақын болу – Алланың мейірімділік, қайырымдылық, қарапайымдық, әділеттілік, білімділік, өнерлілік т.б. қасиеттерін бойға сіңіру. Бұл бақытты, құтты қоғам орнату шарттарының негізі. «Дін – бәрінен бұрын, қатынастың әлеуметтік формасы...өзінің эмпирикалық мазмұнынан бөлініп, дербес және өз субстанциясына бағдарланатын қатынастардың әлеуметтік формалары» [15,632]. Қазақ тіліндегі Алланың мінсіздігі жайлы тілдік бірліктер де әлеуметтік қатынастарды ретке келтірудің тетігі ретінде танылады. Алланың мінсіздігін сипаттайтын лексемалық деңгейдегі тілдік бірліктер қатарынан арабиздер де орын алатындықтан, синтаксистік және мәнмәтіндік деңгейдегі тілдік репрезентацияларға да араб тілінен енген сөздер қатысады: *әділ, әділет* ← *ғадалат* ← العدالة «әділеттік, адалдық, ақ ниеттік» [16, 462]; *хақ, хақтық* ← الحق «шынайы, дұрыс, нағыз, әділ, хақ» [16, 173] т.б. Алланың мінсіздігі оның әділеттілігін де сипаттайды.

Алла – әділ. Жаратқан Иенің әділдігі жердегі адамзаттың әділеттілігінің түпнегізі. Ислам дініндегі Алланың әділдігі де қоғамда, адами қарым-қатынаста әділеттіліктің орнауын қамтамасыз етуге ықпал етеді. «Дамыған діндердің ортақ мүддесі – қақтығыссыз, кикілжіңсіз өмір сүру» [1, 59].

Алла – шексіз мейірімді. Діни дүниетаным бойынша, Алла шексіз махаббат иесі, шексіз мейірімді әрі қайырымды, өзі жаратқан пендесіне әрдайым көмек қолын созады. Жаратқан Иенің махаббатқа толы мейірімділігін сипаттайтын тілдік бірліктер қатарында да арабизмдер жиі кездеседі, мысалы: *рақым, рақымды* ← *ар-рахман* «рақымды, мейірімді»: ← الرحمن «Аса мейірімді, рахымды, қайырымды (Алланың сипаты)» [16, 462].

Алла – қарапайым. Ислам мәдениетінде Алла қаншалықты құдіретті болса да, ұлы болса да өте қарапайым. Жаратқан Иенің қарапайымдылығы жайлы пайымдаулар орта ғасыр батыс философиясында да кеңінен талқыланғаны белгілі: «Біздің құдай туралы біле алатын мәліметтеріміздің ішіндегі ең маңыздысы – оның қарапайымдылығы (Аугустин)» [14, 344]. Алланың қарапайымдылығы – адамдардың қарапайымдылығы мен кішіпейілділігінің түпнегізі. Қазақ дүниетанымының ерекше қырларының бірі – «Ұлық болсаң, кішік бол» ұстанымы. Қарапайымдылық пен кішіпейілділікке қатысты синтаксистік деңгейдегі тілдік репрезентанттар орта ғасыр түркілерінің тілінде де жиі кездеседі: «*Uluğ bolduŋ ärsä kiçig tut köŋül, uluğqa kiçigilig jaraş oğul* «Ұлық болдың екен, көңіліңді кішік тұт, ұлыққа кішіктік жасар ұл» [7, 384].

Қазақ тіліндегі ислами құндылықтарды сипаттайтын тілдік бірліктердің біразы пайғамбарлар мен сахабаларға, Құранға, имандылыққа, жалпы шариғат заңдылықтарына қатысты сөздер мен сөйлемдерден, мәнмәтіндерден тұрады.

Пайғамбар. Мұсылман қауымының діни құндылықтарын сипаттайтын, жалпы діни концептінің тілдік моделін құрайтын тілдік репрезентацияның біразын Мұхаммед пайғамбардың болмысын айқындайтын лингвистикалық бірліктер құрайды. *Пайғамбар* «1.Әулие, көріпкел, Алланың дінін, уағызын қауымға таратушы. 2.ауысп. Өзінше білгір, әулие»: *Пайғамбар жасы* «алпыстан асқан шақ, алпыс үш жас», *Пайғамбардың үмбеті* «пайғамбар жолын қуушы, мұсылман» [9, 664]. Ислам діні бойынша, Құдіретті Алла тағаланың елшісі, Аллаға ең жақын – қасиетті Мұхаммед пайғамбардың бар болмысы әр мұсылман баласына үлгі. Қазақ ұғымында да «Пайғамбар жолын – хақ жолы».

Құран «Ислам дінінің негізгі ереже, уағыздары жазылған қасиетті кітап» [9, 544]. Ислами дүниетаным бойынша, ғылым мен өнер-білімінің де түпнегізі – Құран Кәрім, себебі ол – Алланың сөзі. Қазақ тіліндегі *Құран ұстады*: «ант-су ішті, ант берді» фразеологизмінің семантикалық уәжі де Құранның Алладан түскендігімен анықталады.

Шариғат. Қазақ тіліндегі діни құндылықтарды айқындайтын лингвоиндикаторлардың бірі – *шариғат* лексемасы. *Шариғат* «діни. Адам өмірінің барлық жай-жапсарын қамтитын

мұсылман дінінің заңы, ережелері» [9, 905], *шариғат* ← الشريعة «шариғат, заңдық қағида» [16, 370]. Қазақ дүниетанымы бойынша, шариғат адамгершіліктің де өлшемі, шариғат қағидаларының ерекшеліктерін сипаттайтын тілдік бірліктердің мазмұны «Шариғат жолы – адамшылық жолы, тазалық – жолы» ұстанымына негізделеді.

Иман. Қазақ халқының діни құндылықтарын танытатын терең мазмұнды ұғымның бірі – иман/имандылық. Ұғымның мазмұнына сәйкес *иман* лексемасының семантикалық аясы да аса кең. *Иман* «діни 1. Ислам дінінің бес парызының бірі, діншілдік наным. 2. Адам бойына тән ізгілік, адамгершілік. 3. Белгілі бір іс-әрекетпен байланысты серт, уәде, үміт» [16, 353]. Тіліміздегі *иман* сөзі арқылы жасалған туынды сөздер мен фразеологизмдердің саны да ауқымды, мағыналары да сан қырлы: *иман айтты* «Құдайға құлшылық», *иманды адам* «ұятты адам, таразысы тең ақыл иесі», *иманжүзді* «кішіпейіл, жылыжүзді», *иманы жоқ* «ар-ожданнан айырылған, имансыз» т.б. Тіліміздегі бір ғана *иманды↔имансыз* оппозициясының мазмұны адамгершілік қасиеттер мен адамшылыққа жат қылықтарды сипаттайтын семалардың тұтас кешенін қамтиды: *иманды* «құдайға сенетін», «құдайы бар», «әдепті», «арлы», «намысты», «мейірімді», «қайырымды», «кішіпейіл», «әділетті» т.б.↔ *имансыз* «құдайға сенбейтін», «құдайы жоқ», «дінсіз» «әдепсіз», «арсыз», «мейірімсіз», «қайырымсыз», «қатігез», «ұятсыз», «өтірікші», «ұрлықшы», «жемқор», «парақор», «оңбаған», «жауыз», «әділетсіз», «қаскүнем» т.б. Осы тілдік деректің өзі қазақтың рухани мәдениетіндегі иманның қаншалықты маңыздылығын, халық санасына соншалықты сіңісті болып кеткен адамгершілік өлшемі екенін көрсетеді. Алла – ақыл мен ділді игере білудің, имандылық пен имансыздықтың шегін ажырата білудің бағдары.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қазақ ұғымындағы имандылықтың бір баламасы – кісілік. «1.Адамгершілік, азаматтық. 2.Әлдеқандай болған, дандайсыған, кісімсіген мінез» [9, 441] мағыналарын беретін *кісілік* сөзінің екінші мәні сөз мазмұнындағы идеосемалардың бірнеше бағытта дамуға қабілетті полисемантикалық сипатына байланысты. Түркі тілдері семантикалық жүйесіндегі гомогенді сөздердің қарама-қарсы мағыналарға ыдырауы да жиі кездесетін құбылыс. Жалпытүркілік *kisi/ kiši* лексемасының этимологиясы жайлы көзқарастар да «Тәңірлік» идеясына барып тіреледі. Түркі тілдеріндегі үлкен – кіші оппозициясы арқылы *kisi/kiši* «адам, кісі» лексемасының аталымдық уәжін анықтауға болады. Тәңір түркілер танымындағы ұлылықтың, үлкендіктің символы болса *кісі/кіші* «адам» кішіліктің белгісі, адам баласы Тәңірдің алдында дәрменсіз, оған тәуелді, Тәңірдің туындысы. Жаратқанға жалбарынып, бойыңды да, ойыңды да күнадан алыс ұстап, кісілікті сақтау – имандылық шарты. Қазақ тіліндегі *кісілік* сөзінің мазмұнында кімге болса да құрметпен қарап, кішілік көрсету, мансап пен байлықты мақтан тұтпау, қарапайымдылық пен кішіпейілділікті сақтау сияқты адами қасиеттердің сипаттайтын семалар жинақталған. Қазақ тіліндегі иман жайлы лингвоақпараттың жалпы мазмұны иманшылықты адамның рухани әлемін тазарту жолы, қоғамды жаман әдеттен арылту жолы тұрғысынан айқындай отырып, «иман – мұсылманның басты парызы», «иман – адамгершілік өлшемі» идеяларының мазмұнын қамтиды.

Әдебиеттер

1. Мәдениеттану. Авторлар ұжымы: Ғабитов Т., Мүтәліпов Ж., Құлсариева А., Ибекеева С. – Алматы: Раритет, 2007. – 416 б.
2. Кенжетай Д. Қожа Ахмет Йасауи дүниетанымы. Түркістан: Халықаралық қазақ-түрік университеті, 2004. – 330 б.
3. Айдаров Ғ. Күлтегін ескерткіші. – Алматы: Ана тілі, 1995. –232 б.
4. Сейдімбек А. Қазақ әлемі. –Алматы: Санат, 1997. – 272 б.
5. Ескеева М.Қ. Көне түркі жазба мұраларының лингвофилософиялық негізі. –Астана: Сарыарқа, 2011. –320 б.
6. Reşid Rahmeti Arat. Kutadgu bilig. I. Metin. –Istanbul: Milli Eğitm Basımevi, 1947. – 658 s.
7. Жүсіп Баласағұн. Құтты білік. Аударған және түсініктемесін жазған А.Егеубаев //Әдеби

жәдігерлер. Т.5. –Алматы: «Таймас» баспа үйі, 2007. – 536 б.
8. Абай. (Ибраһим Құнанбаев). Өлеңдер, поэмалар, аудармалар мен қарасөздер. – Алматы: «Жібек жолы» баспа үйі, 2005. – 488 б.
9. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. –Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 968 б.
10. Сулейменов О. Трансформация огня. –Алма-Ата: Жалын, 1985. – 240 с.
11. Татаринцев Б. И. О происхождении тюркского наименования неба (таңрі) и его соответствий // Советская тюркология. 1984. № 4. – С. 73-84.
12. Махмутов А. М. Көне топонимдердің мағынасы // Қазақ ономастикасының мәселелері. – Алматы: Ғылым, 1986. – Б.40-52.
13. Жубанов Е., Ибатов А. Анализ этимона täŋrі «всевышний» (опыт ретроспективного подхода) // Проблемы этимологии тюркских языков. –Алма-Ата: Ғылым, 1990. – С. 314-337.
14. Энтони Кенни. Батыс философиясының жаңа тарихы. Орта ғасыр философиясы. Екі томдық. 2-том. –Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018/–Астана: Дәуір, 2018. –400 б.
15. Зиммель Г. К социологии религии//Избранное в 2-х томах. Т.1.Философия культуры. – Москва: Юрист, 1996. –680 с.
16. Арабша-қазақша сөздік. Құрастырғандар: Ы.Палтөре, Ж.Жүсіпбеков, Р.Мухитдинов, Қ.Қыдырбаев т.б. – Алматы: «Нұр Мүбарак» баспасы, 2016. – 918 б.

SAĞLIK HİZMETLERİNDE HASTA DENEYİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Harun Kırılmaz[1], Azhar Zhaiykkyzy[2]

Özet

Hasta deneyimi, hastaların sağlık hizmeti almak için sağlık kuruluşuna başvurmadan başlayan sağlık planlarını, sağlık profesyonellerinin uygulamalarını ve sağlık kuruluşunun sunduğu hizmetleri içeren sağlık sistemi ile etkileşimini kapsamaktadır. Hasta deneyimi sağlık kuruluşunun hizmet kalitesini ve performansını değerlendirmenin yanı sıra, hasta memnuniyetinin değerlendirilmesini de dikkate alan bir süreçtir. Günümüzde sağlık kuruluşlarının performans ve kalite algıları, tek başına ideal sağlık bakımının sağlanmasını incelemenin ötesine geçmeye ve hasta deneyimini önemli bir gösterge olarak görmeye ve benimsemeye başlamıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı hasta deneyimini etkileyen unsurların belirlenmesidir. Çalışmanın evrenini Kazakistan'da sağlık hizmeti alan Kazakistan Cumhuriyeti vatandaşları oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi ile 200 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu "Sosyo-Demografik Bilgi Formu" ile "Picker Hasta Deneyimi Anketi" esas alınarak hazırlanmıştır. Anket sonucunda elde edilecek verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ve fark analizleri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre hasta deneyiminin çeşitli unsurlardan etkilendiği görülmüştür. Ayrıca hasta deneyiminin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelir seviyesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hasta Deneyimi, Hasta Memnuniyeti, Kazakistan

FACTORS INFLUENCING PATIENT EXPERIENCE IN HEALTHCARE

Abstract

Patient experience covers the interaction of patients with the healthcare system, including their health plans, the practices of healthcare professionals and the services provided by the healthcare organisation, starting before they contact the healthcare organisation to receive healthcare services. Patient experience is a process that takes into account the assessment of patient satisfaction as well as the evaluation of the quality of service and the performance of the healthcare organisation. Today, the performance and quality perceptions of healthcare organisations have started to go beyond just examining the provision of ideal healthcare and have started to see and adopt patient experience as an important indicator.

In this direction, the aim of this study is to identify the factors that influence patient experience. The population of the study consists of citizens of the Republic of Kazakhstan who receive healthcare services in Kazakhstan. Convenience sampling was used to reach 200 people. A questionnaire form was used as a data collection tool in the study. The questionnaire form was prepared on the basis of "Socio-demographic information form" and "Picker Patient Experience Questionnaire". Descriptive statistical methods and difference analysis were used to analyse the data obtained as a result of the survey.

According to the findings of the research, patient experience was found to be influenced by several factors. It was also investigated whether the patient experience showed significant differences according to variables such as gender, age, educational status and income level.

Keywords: Patient Experience, Patient Satisfaction, Kazakhstan

GİRİŞ

Modern sağlık sistemlerinde hizmet kalitesinin yalnızca klinik sonuçlarla değil, aynı zamanda hastaların sağlık hizmeti sürecinde yaşadıkları deneyimlerle de ölçüldüğü giderek daha fazla kabul görmektedir. Sağlık sistemlerinin başarısı, yalnızca klinik sonuçlara değil, aynı zamanda hizmetten yararlanan bireylerin deneyimlerine de bağlıdır. Hasta deneyimi, bireylerin sağlık hizmeti alma sürecinde yaşadıkları tüm bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Wolf et al., 2014).

Modern sağlık sistemlerinde hasta merkezli bakım anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte hasta deneyimi, yalnızca bir memnuniyet unsuru değil, aynı zamanda hizmet kalitesinin ve sağlık sonuçlarının iyileştirilmesinde kritik bir değişken olarak kabul edilmektedir. Sağlık kurumları açısından hasta deneyiminin önemi, hasta memnuniyeti, tedaviye uyum, sağlık sonuçları ve kurum itibarına etkisi bakımından çok boyutludur (Epstein & Street, 2011).

Bu çalışmanın amacı hasta deneyimini etkileyen unsurları belirlemektir. Bu kapsamda hasta deneyimi konusunda genel bir çerçeve çizildikten sonra, Kazakistan'da sağlık hizmeti alan bireylerin

[1] Doç. Dr., ORCID: 0000-0001-6055-6826, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi & Sakarya Üniversitesi, harun.kirilmaz@gmail.com

[2] Dr., ORCID: 0009-0000-1508-9528, Sakarya Üniversitesi, zh.azhar@inbox.ru

hasta deneyimine ilişkin alan araştırması bulguları ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde hasta deneyimini etkileyen unsurlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

HASTA DENEYİMİ

Hasta deneyimi, bireylerin sağlık hizmetleriyle etkileşimlerinden doğan duygular, beklentiler ve algılar bütünüdür (Wolf et al., 2014). Geleneksel memnuniyet anketlerinin ötesine geçerek, sağlık hizmet sunumunun insani yönünü de dikkate alan kapsamlı bir kalite ölçütüdür. Hasta deneyimi, genellikle hasta memnuniyetiyle eş anlamlı kullanılsa da aslında daha geniş bir kavramı ifade eder. Doyle, Lennox ve Bell (2013), hasta deneyiminin yalnızca memnuniyet düzeyinden ibaret olmadığını, bakım sürecindeki iletişim, saygı, mahremiyet ve katılım gibi unsurları da kapsadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Institute for Healthcare Improvement (IHI), hasta deneyimini "sağlık hizmeti sunumu sırasında bireylerin doğrudan ve dolaylı olarak yaşadıkları tüm etkileşimlerin toplamı" olarak tanımlamaktadır (IHI, 2011).

Hasta deneyimi aşağıdaki temel boyutlar etrafında değerlendirilmektedir ((Wolf et al., 2014):

- *İletişim ve etkileşim*: Sağlık çalışanlarının açıklayıcı, saygılı ve şeffaf iletişimi.
- *Saygı ve mahremiyet*: hastaların onuruna uygun muamele ve özel bilgilerinin korunması.
- *Katılım ve bilgilendirme*: Karar alma sürecine dahil edilme, açık ve anlaşılır bilgi sağlanması.
- *Bekleme süreleri ve erişim*: Sağlık hizmetlerine ulaşımın kolaylığı ve hizmetin zamanlaması.
- *Fiziksel ortam*: Hastane koşulları, temizlik, güvenlik, konfor gibi çevresel faktörler.

Hasta deneyiminin ölçülmesi amacıyla çeşitli anketler ve değerlendirme sistemleri geliştirilmiştir. ABD merkezli HCAHPS anketi, hastaların hastane deneyimlerini standardize biçimde ölçen en yaygın araçlardan biridir (Centers for Medicare & Medicaid Services, 2023). Bu tür ölçümler, hastanelere karşılaştırmalı performans verisi sağlamanın yanı sıra kalite iyileştirme süreçlerine rehberlik eder. Avrupa'da ise "Picker Patient Experience Questionnaire" gibi araçlar yaygındır. Türkiye'de hasta deneyimi ölçümüne yönelik çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, Sağlık Bakanlığı'nın memnuniyet anketleri ve bazı akademik araştırmalar bu alana katkı sunmaktadır (Ateş et al., 2007).

Araştırmalar, olumlu hasta deneyiminin daha yüksek hasta güveni, tedaviye uyum, yeniden başvuru isteği ve düşük dava riski ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Anhang Price et al., 2014). Ayrıca sağlık çalışanlarının hasta merkezli yaklaşımlar sergilemeleri, empati göstermeleri ve etkili iletişim kurmaları, deneyimi doğrudan etkilemektedir (Epstein & Street, 2011). Bate ve Robert (2006), deneyim temelli tasarım (experience-based design) yaklaşımını önererek hasta yolculuğunun analiz edilmesi ve temas noktalarının iyileştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yaklaşımla hasta deneyimi, sağlık hizmetlerinin sadece sonucu değil, aynı zamanda tasarım girdisi haline gelmiştir. Doyle, Lennox ve Bell (2013) tarafından yapılan sistematik derleme, olumlu hasta deneyiminin klinik güvenlik, tedaviye uyum ve etkinlik gibi sağlık sonuçları üzerinde doğrudan olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu bağlamda hasta deneyimi, sadece subjektif bir değerlendirme değil, somut sağlık göstergeleriyle ilişkili bir faktördür.

ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve araştırma verileri anket tekniği ile edilmiştir. Araştırmanın evrenini Kazakistan'da sağlık hizmeti alan bireyler oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi ile 200 katılımcıdan elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "sosyo-demografik bilgi formu" ve "Picker Hasta Deneyimi Anketi" (Jenkinson et al., 2002; Leonardsen et al., 2017) kullanılmıştır. Araştırma için etik kurul izni alınmış, katılımcılar bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına göre anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS Statistics 22 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın tespit

edilmesi durumunda ise farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Veriler %95 güven aralığında $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcılara ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Buna göre katılımcıları %65,5'i kadın, %51'i evli, %39'u orta düzeyde gelire sahip, %41,5'i lise mezunu, %25,5'i 26-35 yaş aralığındadır. Bu sonuçlara dikkate alındığında, sosyo-demografik değişkenlere göre katılımcıların dengeli bir dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	131	65,5
	Erkek	69	34,5
Medeni Durum	Evli	102	51,0
	Bekâr	98	49,0
Gelir Durumu	Düşük	51	25,5
	Orta	78	39,0
	Yüksek	71	35,5
Eğitim Durumu	İlköğretim	27	13,5
	Lise	83	41,5
	Lisans	45	22,5
	Lisansüstü	45	22,5
Yaş	18-25	30	15,0
	26-35	51	25,5
	36-45	35	17,5
	46-55	44	22,0
	56 ve üzeri	40	20,0

Katılımcıların Hasta Deneyim Düzeyleri

Tablo 2'de katılımcıların hasta deneyimine ilişkin minimum ve maksimum değerler ile ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Bu sonuçlara göre bakım koordinasyonu ($\bar{x}$ = 1,47) ve fiziksel konfor ($\bar{x}$ = 2,11) boyutlarında hasta deneyimin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Süreklilik ve geçiş boyutu ($\bar{x}$ = 1,49) ile bilgi ve eğitim boyutunda ($\bar{x}$ = 1,53) hasta deneyimi daha düşük düzeydedir. Diğer boyutlarda ise hasta deneyiminin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Hasta Deneyimine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Boyutlar	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Bilgi ve Eğitim	,00	3,00	1,53	1,029
Bakım Koordinasyonu	,00	2,00	1,47	,763
Duygusal Konfor	,00	3,00	1,59	,845
Hasta Tercihlerine Saygı	,00	2,00	1,10	,435
Fiziksel Konfor	,00	3,00	2,11	1,026
Aile ve Arkadaş Katılımı	,00	4,00	2,05	1,133
Süreklilik ve Geçiş	,00	3,00	1,49	,708

Fark Analizleri

Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetine göre hasta deneyimi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre cinsiyetin hasta deneyimi üzerinde istatistiksel açıdan ayırt edici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3. Cinsiyete Göre Fark Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bilgi ve Eğitim	Kadın	131	1,56	1,062	3,292	,510
	Erkek	69	1,46	,968		
Bakım Koordinasyonu	Kadın	131	1,51	,738	2,532	,236
	Erkek	69	1,38	,806		
Duygusal Konfor	Kadın	131	1,58	,873	1,317	,747
	Erkek	69	1,62	,795		
Hasta Tercihlerine Saygı	Kadın	131	1,12	,428	,125	,255
	Erkek	69	1,05	,447		
Fiziksel Konfor	Kadın	131	2,15	1,026	,070	,419
	Erkek	69	2,03	1,029		
Aile ve Arkadaş Katılımı	Kadın	131	2,03	1,114	,088	,789
	Erkek	69	2,08	1,123		
Süreklilik ve Geçiş	Kadın	131	1,44	,697	,010	,164
	Erkek	69	1,58	,724		

Tablo 4'te katılımcıların medeni durumuna göre hasta deneyimi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre medeni durumun hasta deneyimi üzerinde istatistiksel açıdan ayırt edici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır (p>0,05).

Tablo 4. Medeni Duruma Göre Fark Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bilgi ve Eğitim	Evli	102	1,56	,973	3,664	,687
	Bekâr	98	1,50	1,089		
Bakım Koordinasyonu	Evli	102	1,36	,830	12,475	,052
	Bekâr	98	1,57	,674		
Duygusal Konfor	Evli	102	1,62	,810	,885	,658
	Bekâr	98	1,56	,883		
Hasta Tercihlerine Saygı	Evli	102	1,10	,449	,204	,964
	Bekâr	98	1,10	,423		
Fiziksel Konfor	Evli	102	2,22	,971	,254	,138
	Bekâr	98	2,00	1,074		
Aile ve Arkadaş Katılımı	Evli	102	2,06	,974	9,042	,863
	Bekâr	98	2,04	1,282		
Süreklilik ve Geçiş	Evli	102	1,51	,673	2,880	,712
	Bekâr	98	1,47	,746		

Tablo 5'te katılımcıların yaşına göre hasta deneyimi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre "bilgi ve eğitim", "bakım koordinasyonu" ile "aile ve arkadaş katılımı" boyutlarında hasta deneyiminin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Diğer boyutlarda ise yaş değişkeninin hasta deneyimi üzerinde istatistiksel açıdan ayırt edici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır (p>0,05).

Tablo 5. Yaşa Göre Fark Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Bilgi ve Eğitim	18-25	30	1,35	1,001	3,177	**,015**	2-4
	26-35	51	1,96	1,199			
	36-45	35	1,39	,654			
	46-55	44	1,35	1,169			

	56 ve üzeri	40	1,44	,778			
Bakım Koordinasyonu	18-25	30	1,60	,675	6,534	**,000**	1-5 2-5 3-5 4-5
	26-35	51	1,73	,451			
	36-45	35	1,49	,887			
	46-55	44	1,50	,849			
	56 ve üzeri	40	,98	,733			
Duygusal Konfor	18-25	30	1,60	,686	1,673	,158	
	26-35	51	1,63	,855			
	36-45	35	1,60	,859			
	46-55	44	1,34	,950			
	56 ve üzeri	40	1,81	,773			
Hasta Tercihlerine Saygı	18-25	30	,978	,419	1,351	,252	
	26-35	51	1,11	,425			
	36-45	35	1,22	,442			
	46-55	44	1,06	,396			
	56 ve üzeri	40	1,10	,485			
Fiziksel Konfor	18-25	30	1,90	,960	1,372	,245	
	26-35	51	2,25	1,093			
	36-45	35	2,34	,968			
	46-55	44	2,07	1,108			
	56 ve üzeri	40	1,93	,917			
Aile ve Arkadaş Katılımı	18-25	30	1,63	1,217	3,583	**,008**	1-4 5-4
	26-35	51	2,18	1,438			
	36-45	35	2,09	,680			
	46-55	44	2,45	,975			
	56 ve üzeri	40	1,73	,947			
Süreklilik ve Geçiş	18-25	30	1,50	,762	1,403	,235	
	26-35	51	1,52	,722			
	36-45	35	1,42	,777			
	46-55	44	1,33	,786			
	56 ve üzeri	40	1,68	,424			

Tablo 6'da katılımcıların eğitim durumuna göre hasta deneyimi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre "duygusal konfor" boyutunda hasta deneyimi, eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Diğer boyutlarda ise eğitim durumunun hasta deneyimi üzerinde istatistiksel açıdan ayırt edici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Fark Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Bilgi ve Eğitim	İlköğretim	27	1,48	1,014	,174	,914	
	Lise	83	1,55	1,044			
	Lisans	45	1,60	1,048			
	Lisansüstü	45	1,46	1,021			
Bakım Koordinasyonu	İlköğretim	27	1,19	,921	1,782	,152	
	Lise	83	1,57	,702			
	Lisans	45	1,49	,757			
	Lisansüstü	45	1,42	,753			
Duygusal Konfor	İlköğretim	27	1,59	,931	2,758	**,043**	3-4
	Lise	83	1,57	,792			
	Lisans	45	1,86	,777			
	Lisansüstü	45	1,36	,903			

Hasta Tercihlerine Saygı	İlköğretim	27	1,16	,447	1,393	,246
	Lise	83	1,08	,440		
	Lisans	45	1,01	,417		
	Lisansüstü	45	1,18	,430		
Fiziksel Konfor	İlköğretim	27	2,22	,892	,367	,777
	Lise	83	2,07	1,033		
	Lisans	45	2,20	,968		
	Lisansüstü	45	2,02	1,158		
Aile ve Arkadaş Katılımı	İlköğretim	27	1,93	1,080	1,153	,329
	Lise	83	1,92	1,180		
	Lisans	45	2,13	1,079		
	Lisansüstü	45	2,28	1,121		
Süreklilik ve Geçiş	İlköğretim	27	1,64	,710	1,317	,270
	Lise	83	1,53	,700		
	Lisans	45	1,33	,726		
	Lisansüstü	45	1,48	,695		

Tablo 7'de katılımcıların gelir durumuna göre hasta deneyimi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre "bilgi ve eğitim" boyutunda hasta deneyimi, gelir durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Diğer boyutlarda ise gelir durumunun hasta deneyimi üzerinde istatistiksel açıdan ayırt edici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 7. Gelir Durumuna Göre Fark Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Bilgi ve Eğitim	Düşük	51	1,54	1,024	3,158	**,045**	2-3
	Orta	78	1,33	1,035			
	Yüksek	71	1,75	,996			
Bakım Koordinasyonu	Düşük	51	1,33	,841	1,809	,167	
	Orta	78	1,44	,766			
	Yüksek	71	1,59	,688			
Duygusal Konfor	Düşük	51	1,54	,864	,127	,881	
	Orta	78	1,60	,797			
	Yüksek	71	1,62	,891			
Hasta Tercihlerine Saygı	Düşük	51	1,03	,407	,739	,479	
	Orta	78	1,12	,453			
	Yüksek	71	1,12	,437			
Fiziksel Konfor	Düşük	51	2,18	,994	,203	,816	
	Orta	78	2,12	1,001			
	Yüksek	71	2,06	1,081			
Aile ve Arkadaş Katılımı	Düşük	51	2,31	1,005	2,241	,109	
	Orta	78	1,88	1,235			
	Yüksek	71	2,04	1,081			
Süreklilik ve Geçiş	Düşük	51	1,46	,769	,324	,724	
	Orta	78	1,54	,691			
	Yüksek	71	1,45	,688			

TARTIŞMA

Bu çalışmada, bireylerin hasta deneyim düzeyleri ile sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, hasta deneyiminin bazı boyutlarının belirli demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar (%65,5), evliler (%51), lise mezunları (%41,5) ve orta gelir grubuna mensup bireyler (%39) oluşturmaktadır. Sosyo-demografik dağılım, örneklemin hasta deneyimi açısından çeşitlilik barındıran bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilerin genellenebilirliği açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Katılımcıların genel olarak en yüksek hasta deneyimi düzeyi, fiziksel konfor ve aile ve arkadaş katılımı boyutlarında gözlemlenmiştir. Bu durum, sağlık hizmeti sunumunda fiziksel rahatlığın ve sosyal destek unsurlarının hasta memnuniyeti üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bakım koordinasyonu ve süreklilik-geçiş süreçlerinde de ortalamanın üzerinde bir deneyim düzeyi gözlenmiştir. Buna karşılık, "hasta tercihlerine saygı" boyutunda deneyim düzeyinin görece düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, hastaların bireysel istek ve tercihlerinin karar alma süreçlerine yeterince yansıtılamadığını düşündürmektedir.

Hasta deneyimi boyutlarına ilişkin ortalama değerler incelendiğinde, bakım koordinasyonu ($\bar{x}$ = 1,47) ve fiziksel konfor ($\bar{x}$ = 2,11) en yüksek puanlara sahip boyutlar olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, sağlık hizmetlerinde fiziksel ortamın iyileştirilmesi ve bakımın düzenli biçimde yürütülmesinin hasta memnuniyeti üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öte yandan, bilgi ve eğitim ($\bar{x}$ = 1,53) ve süreklilik-geçiş ($\bar{x}$ = 1,49) boyutlarında hasta deneyimi daha düşük düzeyde bulunmuştur. Bu durum, hastaların bilgiye erişiminde ve sağlık hizmetlerinin sürekliliğinde çeşitli sorunlar yaşadığını düşündürmektedir (Wolf et al., 2014). Bu bulgular, Coulter ve Ellins (2007) ile Wolf ve arkadaşlarının (2014) hasta deneyimini etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalarını destekler niteliktedir. Buna karşılık, "hasta tercihlerine saygı" boyutunda deneyim düzeyinin görece düşük olması, hastaların bireysel istek ve tercihlerinin karar alma süreçlerine yeterince yansıtılamadığını düşündürmektedir. Bu sonuç, sağlık hizmetlerinde hasta merkezli bakımın yeterince uygulanamadığını savunan Epstein ve Street (2011) gibi araştırmacıların bulgularıyla örtüşmektedir.

Cinsiyet ve medeni duruma göre yapılan varyans analizlerinde, hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç, hasta deneyiminin cinsiyet veya medeni durum gibi değişkenlerden bağımsız olarak benzer düzeyde yaşandığını göstermektedir. Ancak bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla çelişebilir; örneğin bazı çalışmalar, kadınların sağlık hizmetlerine ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olabileceğini öne sürmektedir (Bleich et al., 2009; Green et al., 2008). Bazı araştırmalar, evli bireylerin sosyal destek ağları sayesinde daha olumlu hasta deneyimi yaşadığını ileri sürmektedir (Lee & Lin, 2010). Bu çelişki, sosyal destek sistemlerinin bireysel farklılıklar kadar kültürel ve sistemsel faktörlere de bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, "bilgi ve eğitim", "bakım koordinasyonu" ve "aile ve arkadaş katılımı" boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuçlar, yaş ilerledikçe bilgi gereksinimlerinin ve destek sistemlerine duyulan ihtiyacın değiştiğini işaret etmektedir. Özellikle 26-35 yaş grubunun daha yüksek bilgi ve koordinasyon beklentisine sahip olması dikkat çekicidir. Bu yaş grubunun sağlık bilgisine daha kolay erişebilmesi ve sağlık hizmetleri ile daha aktif etkileşim kurmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Buna karşılık, 56 yaş ve üzeri bireylerin bakım koordinasyonu deneyiminin belirgin şekilde düşük olması, yaşlı bireylerin sağlık sisteminde karşılaştıkları koordinasyon eksikliklerini yansıtıyor olabilir. Bunun, bu yaş grubunun sağlık bilgisine daha kolay erişebilmesi ve dijital sağlık teknolojilerini daha aktif kullanmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Kontos et al., 2014). Diğer yandan, 56 yaş ve üzeri bireylerin bakım koordinasyonu deneyiminin düşük olması, yaşlı bireylerin sağlık hizmetlerinde karşılaştıkları sistematik zorlukları yansıtıyor olabilir. Bu bulgu, yaşlı bireylerde sağlık sistemine entegrasyon güçlüğünü vurgulayan çalışmalarla (Tinetti et al., 2012) uyumludur. Ayrıca, "aile ve arkadaş katılımı" boyutunda 46-55 yaş grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olması, bu yaş grubunun sosyal çevresiyle olan etkileşiminden kaynaklanıyor olabilir. Literatürde de hasta deneyiminde yaşa bağlı

farklılaşmaların olabileceği vurgulanmaktadır (LaVela & Gallan, 2014).

Eğitim düzeyine göre yapılan analizde yalnızca "duygusal konfor" boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş (p= 0,043), bu da daha yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin sağlık hizmetlerinde duygusal destek beklentilerinin farklılaşabileceğini göstermektedir. Lisans mezunlarının bu boyuttaki deneyimi en yüksek düzeydeyken, lisansüstü bireylerde bu düzeyin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin sağlık hizmetlerinden beklentilerinin artması ve duygusal destek algısının buna bağlı olarak farklılaşması ile açıklanabilir. Ancak diğer boyutlarda anlamlı farkların bulunmaması, eğitimin doğrudan etkisinden ziyade, sağlık sisteminin genel sunum kalitesine işaret etmektedir. Yükseköğrenim gören bireylerin iletişim ve psikolojik destek konularında daha yüksek hassasiyet gösterdikleri düşünülmektedir.

Gelir düzeyine göre fark analizinde ise yalnızca "bilgi ve eğitim" boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (p= 0,045). Yüksek gelir grubunun bu boyutta daha yüksek puan alması, bilgiye erişim olanaklarının ekonomik durumla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Yüksek gelir grubundaki bireylerin bu boyutta daha yüksek deneyim düzeyine sahip olması, sağlık okuryazarlığına ve bilgiye erişim olanaklarının ekonomik düzeyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Baker et al., 2002). Bu durum, sağlık hizmetlerinde bilgiye erişim ve anlayış farklılıklarının, eşitsizlik yaratabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, sosyo-ekonomik durumun sağlık okuryazarlığı ve hizmetlerden yararlanma düzeyi üzerinde etkili olduğunu gösteren önceki çalışmalarla uyumludur (Berkman et al., 2011).

SONUÇ

Bu çalışma, günümüzde sağlık hizmetlerinin kalite değerlendirme süreçlerinde merkezi bir yer edinen "hasta deneyimi" kavramını çok boyutlu bir yaklaşımla ele alarak, Kazakistan'da sağlık hizmeti alan bireylerin deneyimlerini ölçmeyi ve bu deneyimlerin demografik değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Hasta deneyimi, yalnızca hizmetten duyulan memnuniyetin ötesinde; bakımın bütüncüllüğü, bilgilendirme yeterliliği, karar verme süreçlerine katılım, duygusal destek ve çevresel koşullar gibi çeşitli boyutları içeren bir olgu olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, katılımcıların bazı deneyim boyutlarında daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu, bazı boyutlarda ise görece düşük puanlar verdiğini göstermektedir. Özellikle "bakım koordinasyonu" ve "fiziksel konfor" alt boyutlarında elde edilen yüksek ortalamalar, söz konusu alanlarda sağlık hizmetlerinin göreli olarak daha etkili sunulduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, "bilgi ve eğitim" ile "süreklilik ve geçiş" boyutlarında kaydedilen düşük puanlar, hasta bilgilendirme süreçlerinde ve hizmetler arası geçişlerde önemli eksikliklerin bulunduğuna işaret etmektedir. Bu durum, sağlık hizmeti sunumunda bütüncül bir hasta yolculuğu anlayışının henüz yeterince tesis edilemediğini göstermektedir.

Demografik değişkenlerle ilişkili bulgulara bakıldığında; cinsiyet ve medeni durumun hasta deneyimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, söz konusu değişkenlerin hasta deneyimini şekillendirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yaş ve eğitim düzeyine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farkların bulunması, hasta deneyiminin daha çok bireysel özellikler ve hizmetle kurulan etkileşim çerçevesinde şekillendiğini düşündürmektedir. Özellikle yaş arttıkça bazı deneyim boyutlarında düşüş yaşanması, yaşlı bireylerin sağlık hizmetlerinden beklenti ve gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, eğitim düzeyinin "duygusal konfor" boyutunda anlamlı bir fark yaratması, daha yüksek eğitim seviyesindeki bireylerin sağlık hizmetlerine ilişkin farkındalık ve beklentilerinin farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, hasta deneyiminin iyileştirilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesinde yalnızca bireylerin demografik özelliklerinin değil, aynı zamanda hizmet sunum süreçlerinin niteliksel yönlerinin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Hasta deneyimi, çok katmanlı bir yapı arz etmekte olup, sağlık hizmetlerinin bütünsel bir yaklaşımla planlanmasını ve yönetilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, sağlık kurumlarının hasta yolculuğundaki temas noktalarını sistematik biçimde analiz etmesi ve bu temas noktalarını hasta merkezli ilkeler doğrultusunda yeniden yapılandırması, deneyim temelli sağlık hizmeti sunumunun temelini oluşturacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma Kazakistan özelinde hasta deneyimi konusunda literatüre özgün katkılar sunmakta ve sağlık hizmetlerinin kalite değerlendirme süreçlerine önemli girdiler sağlamaktadır. Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda nitel yöntemlerin kullanılması, hasta deneyiminin öznel ve duygusal boyutlarının daha derinlikli biçimde analiz edilmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, hasta merkezli bakım ilkelerinin sağlık politikalarına entegre edilmesi, hasta deneyimini esas alan kalite iyileştirme uygulamalarının sürdürülebilirliğini destekleyecektir.

KAYNAKLAR

Anhang Price, R., Elliott, M. N., Zaslavsky, A. M., Hays, R. D., Lehrman, W. G., Rybowski, L., ... & Cleary, P. D. (2014). Examining the role of patient experience surveys in measuring health care quality. *Medical Care Research and Review, 71*(5), 522–554.

Ateş, H., Kırılmaz, H., & Aydın, S. (2007). *Sağlık sektöründe performans yönetimi: Türkiye örneği*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Baker, D. W., Gazmararian, J. A., Sudano, J., & Patterson, M. (2002). The association between age and health literacy among elderly persons. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 55*(6), S368-S374.

Bate, P., & Robert, G. (2006). Experience-based design: from redesigning the system around the patient to co-designing services with the patient. *BMJ Quality and Safety*, *15*(5), 307-310.

Berkman, N. D., Sheridan, S. L., Donahue, K. E., Halpern, D. J., & Crotty, K. (2011). Low health literacy and health outcomes: an updated systematic review. *Annals of Internal Medicine*, *155*(2), 97-107.

Bleich, S. N., Özaltin, E., & Murray, C. J. L. (2009). How does satisfaction with the health-care system relate to patient experience? *Bulletin of the World Health Organization, 87*(4), 271-278.

Centers for Medicare & Medicaid Services. (2023). HCAHPS: Patients' Perspectives of Care Survey. https://www.cms.gov/Research-Statistics-Data-and-Systems/Research/HCAHPS

Coulter, A., & Ellins, J. (2007). Effectiveness of strategies for informing, educating, and involving patients. *BMJ, 335*(7609), 24-27.

Doyle, C., Lennox, L., & Bell, D. (2013). A systematic review of evidence on the links between patient experience and clinical safety and effectiveness. *BMJ Open, 3*(1), e001570.

Epstein, R. M., & Street, R. L. (2011). The values and value of patient-centered care. *Annals of Family Medicine, 9*(2), 100-103.

Green, C. A., Polen, M. R., Janoff, S. L., Castleton, D. K., Wisdom, J. P., Vuckovic, N., ... & Oken, S. L. (2008). Understanding how clinician-patient relationships and relational continuity of care affect recovery from serious mental illness: STARS study results. *Psychiatric rehabilitation journal, 32*(1), 9.

Institute for Healthcare Improvement (IHI). (2011). Patient-Centered Care Improvement Guide. https://www.ihi.org

Jenkinson, C., Coulter, A., ve Bruster, S. (2002). The Picker Patient Experience Questionnaire: Development and validation using data from in-patient surveys in five countries. *International Journal for Quality in Health Care, 14*(5), 353-358.

Kontos, E., Blake, K. D., Chou, W. S., & Prestin, A. (2014). Predictors of eHealth usage: Insights on the digital divide from the Health Information National Trends Survey 2012. *Journal of Medical Internet Research, 16*(7), e172.

LaVela, S. L., & Gallan, A. (2014). Evaluation and measurement of patient experience. *Patient Experience Journal*, 1(1), 28-36.

Lee, Y., & Lin, J. L. (2010). Do patient autonomy preferences matter? Linking patient-centered care to patient–physician relationships and health outcomes. *Social Science & Medicine, 71*(10), 1811-1818.

Leonardsen, A. C. L., Grøndahl, V. A., Ghanima, W., Storeheier, E., Schönbeck, A., Løken, T. A., ... & Jelsness-Jørgensen, L. P. (2017). Evaluating patient experiences in decentralised acute care using the Picker Patient Experience Questionnaire: Methodological and clinical findings. *BMC*

Health Services Research, *17*, 1–10.

Tinetti, M. E., Fried, T. R., & Boyd, C. M. (2012). Designing health care for the most common chronic condition—multimorbidity. *JAMA, 307*(23), 2493-2494.

Wolf, J. A., Niederhauser, V., Marshburn, D., & LaVela, S. (2014). Defining patient experience. *Patient Experience Journal*, *1*(1), 7-19.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KADİM SÖZÜN GÖLGESİNDE: VİRANÎ'NİN ŞİİRLERİNDE MİTOLOJİK İZLER

Öğr. Gör. Dr. Muhammet Faruk EKİCİ
Munzur Üniversitesi TÖMER
mfarukekici@munzur.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6320-2679

ÖZET

Mitolojik birikimi ifade eden mitik tasavvur, Türk edebiyatının hemen her alanını etkilemiştir. Şairlerin, ozanların şiirlerinde bu etkiyi çeşitli şekillerde görmek mümkündür. Mitik tasavvur, Türk edebiyatındaki Yedi Ulu'dan biri olan Viranî'yi de etkilemiş ve onun şiirlerinde çeşitli şekillerde tezahür etmiştir. Onun şiirlerine mitik tasavvurun tezahür etmesinde mensubu olduğu Alevi-Bektaşiliğin katkısı büyüktür. Çünkü mitik tasavvur, Alevi-Bektaşiliğin inanç sistemi başta olmak üzere hemen her alanında aktif rol oynamıştır. Viranî, şiirlerinde birçok mitolojik unsura yer vermiştir. Bu çalışmanın amacı, Viranî'nin divanındaki mitolojik unsurları tespit etmek ve bu unsurların mitik tasavvur içindeki işlevlerini incelemektir. Araştırma, Türk mitolojisindeki unsurların yanı sıra Alevi-Bektaşiliğin etkisiyle Viranî'nin şiirlerinde ortaya çıkan sembolik anlamları çözümlemeyi hedeflemektedir. Çalışmada, Viranî'nin şiirlerinde yer alan dört element, yer, gök, dokuz felek, simurg/anka, ejderha/yılan, dev, Deccal, Hızır, Kafdağı ve ab-ı hayat gibi mitolojik unsurlar değerlendirilecektir. Araştırmanın yöntemi, Viranî'nin divanındaki şiirlerin metin analizi ile mitolojik unsurların tespiti ve sembolik anlamlarının çıkarılmasıdır. Çalışmada kullanılan teknikler, metin çözümlemesi ve sembolik yorumlama üzerine yoğunlaşacaktır. Araştırma sonucunda, Viranî'nin şiirlerinde mitik tasavvurun etkisiyle insanın kemale erme yolculuğu ve insan-ı kâmil mertebesine ulaşma sürecinin sembolize edildiği görülecektir. Bu çalışma, mitolojik unsurların Viranî'nin şiirlerinde nasıl sembolize edildiğini ve bu unsurların Türk mitolojisindeki ve Alevi-Bektaşilikteki işlevlerini anlamaya yönelik katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mitoloji, Mitik Tasavvur, Alevi-Bektaşilik, Ozan, Viranî.

IN THE SHADOW OF THE ANCIENT WORD: MYTHOLOGICAL TRACES IN VİRANÎ'S POETRY

ABSTRACT

Mythic imagination, which expresses mythological accumulation, has influenced almost every field of Turkish literature. It is possible to see this influence in various forms in the poems of poets and bards. Mythic imagination also affected Viranî, one of the Seven Greats in Turkish literature, and manifested in his poems in various ways. Alevi-Bektashism, of which he was a member, contributed greatly to the manifestation of mythic imagination in his poems. Because mythic imagination played an active role in almost every aspect of Alevi-Bektashism, especially in its belief system. Viranî included many mythological elements in his poems. The aim of this study is to identify the mythological elements in Viranî's divan and to examine the functions of these elements in mythic imagination. The research aims to analyze the symbolic meanings that emerge in Viranî's poems under the influence of Alevi-Bektashism as well as the elements of Turkish mythology. In the study, mythological elements such as the four elements, earth, sky, nine heavens, simurg/anka, dragon/snake, giant, Antichrist, Hızır, Kafdağı and ab-ı hayat will be evaluated in Viranî's poems. The method of the research is to identify the mythological elements and their symbolic meanings through textual analysis of the poems in Viranî's divan. The techniques used in the study will focus on textual analysis and symbolic interpretation. As a result of the research, it will be seen that Viranî's poems symbolize the journey of human perfection and the process of reaching the level of human perfection under the influence of mythical imagination. This study will contribute to understanding how mythological elements are symbolized in Viranî's poems and their functions in Turkish mythology and Alevi-Bektashism.

Keywords: Mythology, Mythic Imagination, Alevi-Bektashism, Bard, Viranî.

GİRİŞ

İnsanoğlu, yeryüzüne ayak bastığı devirlerde kâinatı anlamlandırma çabalarıyla bugüne kadar ulaşan mitlerin oluşmasını sağlamıştır. Sembolik bir anlatıma sahip olan bu mitler, kolektif bilinçte yer alan kültürel kodların açığa çıkmasını sağlamıştır. İnsanlığın düşünce gücünün birçok yönünü mitlerde bulmak mümkündür. Bu işlevi, mitlere kutsallık atfedilmesini sağlamıştır.

Mitler, yaratılış öykülerine dayalı olarak, herhangi bir varlığın veya kozmosun nasıl ortaya çıktığını anlatan ve insanlık tarihinin en eski zamanlarına ait olayları barındıran kutsal anlatılardır (Eliade, 2001: 15-16). Mitlerin yaratılışını sağlayansa dinlerdir. Çeşitli uygulamalar veya törenler, mitlerin yaratılışına katkı sunar. Dolayısıyla mitolojinin temel yaratıcısı dindir (Çoruhlu, 2013: 13). Bu özelliklere sahip olan ve dünyayla insanların yaratılış şeklini anlatan mit, ona inanan kişilere göre dini bir anlatıdır (Çobanoğlu, 2001: 18). Mitleri incelemeyi temele alan bilim dalı ise mitolojidir. Mitolojiler, ait oldukları milletlerin tarih öncesi devirlerdeki kimliklerini aydınlatır. Türk mitolojisi de bu özelliğe sahiptir.

Türk mitolojisi önce Türk sözlü edebiyatına sonra da yazılı edebiyatına kaynaklık etmiştir. Sözlü edebiyatın ürünlerinden masalların, efsanelerin ve destanların mitlerle alakası da bunu göstermektedir (Bayat, 2019: 73). Edebiyata, inanışlara, ritüellere, kültürel kimliğin oluşumunu sağlayan her unsura kaynaklık eden mitoloji; kolektif bilincin en kıymetli hazinesidir. Kolektif bilinç, mitler ve ritüeller aracılığıyla kültürel birikimi aktaran önemli bir mekanizma olarak işlev görmüştür. Türk mitolojisinde bu birikim, belirli tarihsel süreçler içinde şekillenmiş ve değişime uğramıştır. Bayat'ın da belirttiği gibi, mitik tasavvur/mitolojik tefekkür, insanın doğayla ve evrenle olan ilişkisine dair temel sorulara yanıt arayan düşünsel bir çerçeve sunmaktadır (Bayat, 2019: 32). Türk mitik tasavvuru da Türk milletinin millî kültür kimliğinin oluşmasının temel kaynağıdır. Bu kaynak halkın içindeki sanatçıların özgün eserlerini ortaya koyarken söz konusu sanatçılara esin kaynağı olmuştur. Bu sanatçılardan biri de Türk halk edebiyatının ozanlık geleneği içinde değerlendirilen ve yedi ulu ozandan biri olan Viranî'dir.

Viranî'nin hayatı hakkındaki bilgiler yok denecek kadar azdır. Öyle ki ismi bile bilinmemektedir. Kaynaklarda onun nereli olduğu, ailesinin kimler olduğu şeklindeki bilgilere rastlanmamaktadır. Virani, Alevi-Bektaşiliğe mensup olduğu için Alevi-Bektaşi şairlerinden, Alevi-Bektaşi edebiyatından, yedi ulu ozandan bahseden kaynaklarda onun sanatsal özelliklerine ve bazı şiirlerine yer verilmiştir. Şiirlerinde genellikle Viran Baba, Viran Abdal gibi mahlaslar kullanan ve şiirlerini aruz vezniyle kaleme alan Viranî, bu şiirlerini sanat yapmaktan çok inandıklarını yayma amacıyla yazmıştır (Atalay, 1998: 9). Ancak sözlü kültüre dayalı bir gelenek içinde aktarılan bu şiirlerin zamanla değişime uğramış olma ihtimali de bulunmaktadır. Farklı dönemlerde eklemeler yapılmış veya şiirlerin içeriği toplumsal, siyasal ve kültürel bağlamlara göre yeniden yorumlanmış olabilir. Viranî'ye atfedilen şiirlerin varyantlarının incelenmesi, metinler arasındaki farkların tespit edilmesi ve bu farkların hangi dönemlerde, hangi etkenlerle ortaya çıktığının analiz edilmesi, onun edebi kimliğini ve sanatsal mirasını daha sağlıklı değerlendirmeye katkı sağlayacaktır. Ancak bu çalışmanın amacı, Viranî'ye atfedilen şiirlerin ona ait olup olmadığını ispatlamak değildir. Şiirlerin hangi tarihsel süreçlerden geçerek günümüze ulaştığı, zaman içinde değişime uğrayıp uğramadığı elbette ayrı bir araştırma konusudur. Bu çalışma, Viranî'ye atfedilen şiirlerde Türk mitolojisine ait unsurların ve motiflerin tespit edilip bunların incelenmesine odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu şiirlerde mitolojik unsurların nasıl işlendiği sorusu ön planda tutulmuştur. Viranî'nin şiirlerindeki mitolojik unsurların işlenişini anlamak, onun eserlerinin Alevi-Bektaşi geleneğinde nasıl korunduğunu ve aktarıldığını değerlendirmek bakımından da önem arz etmektedir.

Viranî'nin eserlerinin defalarca istinsah edilmiş, basılmış veya yayımlanmış olması, hâlâ sözlü kültürde şiirlerinin yaşatılması ve deyişlerinin söylenmesi, onun Alevilik ve Bektaşilik tarihinde oldukça sevilen, okunan ve takip edilen bir ozan olduğunu açıkça göstermektedir (Kaya, 2022: 91). Fuzulî, Kul Himmet, Pir Sultan Abdal, Şah Hatayî, Yeminî, Seyyid Nesimî gibi isimlerle birlikte anılan ve Yedi Ulu Ozan'dan biri olarak kabul edilen Viranî, şiirlerinde mensubu olduğu Alevi-Bektaşiliğin manevi değerlerini, Hz. Ali'ye olan bağlılığını ve sevgisini dile getirmiştir. Onun bu manevi ve edebi mirası, yaşadığı dönem ve kaleme aldığı eserler göz önünde bulundurularak daha iyi anlaşılabilir.

16. yüzyılın ikinci yarısı ile 17. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşayan Viranî, Viranî Baba Divanı ve Viranî Baba Risalesi adlı iki esere sahiptir (Atalay, 1998: 8). Viranî Divanı'nın beşi İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk kitaplığında, yedisi Ankara'daki Milli Kütüphanede, biri Kahire'deki Mısır Milli Kütüphanesinde, biri Konya İl Halk Kütüphanesinde, biri Konya Koyunoğlu Müzesinde, biri Amerika'nın New Jersey eyaletindeki Princeton Üniversitesinde, biri İstanbul Süleymaniye'deki yazma eser kütüphanesinde, biri de İstanbul- Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesinde olmak üzere toplamda on sekiz yazma nüshası bulunmaktadır (Kaya, 2022). Viranî Divanı ile ilgili Taha Tuna Kaya'nın doktora tezi (2022), M. Halid Bayrı'nın kitabı (1959) ve Adil Ali Atalay Vaktidolu'nun kitabı (1998) en kapsamlı çalışmalardır. Bu çalışmada da Adil Ali Atalay Vaktidolu'nun kitabı temel kaynak alınmıştır. Söz konusu çalışmalarda ve diğer çalışmalarda Viranî'nin şiirlerine dair mitolojik yaklaşımla ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

Araştırmanın temel amacı, Viranî'nin şiirlerinde Türk mitolojisine ait unsurların nasıl kullanıl-

dığını anlamak ve bu unsurların Viranî'nin Alevi-Bektaşi inançlarıyla nasıl bir ilişki kurduğunu incelemektir. Dolayısıyla çalışmada Viranî'ye atfedilen şiirlerdeki mitolojik öğelerin sembolik anlamları çözümlenmeye çalışılacaktır. Bu da insanın kâinatın içindeki varoluş gayesini arayışı çerçevesinde yapılacaktır. Sonuç olarak Viranî'nin şiirlerinin Alevi-Bektaşi geleneğinde nasıl korunduğuna ve aktarıldığına dair önemli bir katkı sağlanacaktır.

DÖRT ELEMENT

Viranî'nin şiirlerinde Türk mitolojisindeki unsurların nasıl kullanıldığını anlamak ve bu unsurların Alevi-Bektaşi inançlarıyla nasıl ilişkilendiğini incelemek, mitolojik semboller ve öğelerle kapsamlı bir bağlantı kurmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, özellikle dört elementin mitolojik ve sembolik anlamları, Viranî'nin şiirlerinde nasıl işlenmiş olduğuna dair değerli ipuçları sunmaktadır. Dört element, evrenin yaratılışı ve insanın varoluşsal yolculuğu açısından önemli bir yere sahiptir. Kâinat yaratıldığında içinde var edilen canlı cansız her varlığın yaratılışında dört element temel bileşenler olmuştur. Buradaki unsurlar, Viranî'nin eserlerinde derin anlamlar taşımaktadır. Bu dört elementin Viranî'nin şiirlerine nasıl yansıdığını incelemek, onun mitolojik düşünce sisteminin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecektir.

Dört element maddenin dört hâlini sembolize eden ve yaşamın temel unsurları olarak bilinen toprak, su, hava ve ateştir. Maddi evreni simgeleyen dört element soyut manada da birtakım anlamları ifade etmektedir. Bu doğrultuda ateş en üstte olup Tanrı'yı, toprak ise en altta olup bedeni sembolize etmektedir (Uslu, 2016: 229). İslamiyette Anasır-ı Erbaa olarak ifade edilen dört unsur, büyük âlem olan evrenle küçük âlem olan insanın yaratılışındaki temel yapı taşıdır. İnsanların karakterini etkileyen dört unsur, divan şiirinde tenasüp yoluyla, tasavvuf edebiyatında ise devriyelerde sıkça kullanılmıştır (Çağlar Abiha, 2018: 51). Mitik tasavvurda bu anlamlarla ve işlevlerle yer alan dört unsur, aynı anlamlarda ve aynı işlevlerle Viranî'nin şiirlerinde de kullanılmıştır. Bu şiirlerden örnek beyitler aşağıdaki gibidir:

Çâr anâsırla ben her vücûdün aslıyam
Hâk-ü türâb olduğum kimesne bilmez benim (Vaktidolu, 1998: 171).

Mitik tasavvurun oluşumu sağlayan temel öğelerden biri, insanın doğaya ve evrene dair anlam arayışıdır. Bu arayış, insanın evrenin işleyişine dair sorular sormasına ve sonuç olarak evreni anlamlandıracak bir düzen arayışına yol açmıştır. Bu düzenin varlığına dair yapılan sorgulamalar sonucunda, evrenin temel yapı taşları olarak dört elementin keşfi gerçekleşmiştir. Bu dört element, mitolojik anlatılarda, insanların yaşama dair temel anlayışlarını yansıtmakla beraber evrenin yaratılışını ve işleyişini de simgelemektedir. Viranî'nin yukarıdaki beytinde de bu mitolojik düşüncenin izlerine rastlanmaktadır. Viranî, "Hâk-ü türâb olduğum kimesne bilmez benim" diyerek kendi varoluşunu toprak (toprak ve maddi dünya) ile ilişkilendirirken, aslında dört elementten biri olan toprağa atıfta bulunmaktadır. Bu ifade, Viranî'nin evrenin temel düzenine dair bir farkındalığa sahip olduğunu ve kendisini bu düzenin bir parçası olarak gördüğünü yansıtmaktadır. Bundan ötürü Viranî'nin mitolojik tasavvurda yer alan dört elementin bir parçası olduğunu ve bu dünyadaki düzenin özünü oluşturan unsurlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Benzer bir beyit şu şekildedir:

Nutk-ı Hak'tır çâr anâsırdan mürekkeb (kaf) u (nun)
İki nokta üç huruf ol dört kitâb îman bize (Vaktidolu, 1998: 192).

Viranî, beyitte Allah'ın yaratma gücünü dört elementin birleşimiyle ifade etmiş, bu unsurların evrenin ve insanın varoluşundaki temel öğeler olduğunu vurgulamıştır. "İki nokta üç huruf" ifadesiyle, Hz. Ali'yi sembolize ederek onun da dört elementin yarattığı düzenin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, "dört kitap îman" ifadesiyle kutsal kitapların da bu dört elementin etkisiyle şekillendiğini ima etmektedir. Viranî, dört sayısının mitolojik sembolik anlamlarını kullanarak hem doğa hem de ruhani düzeydeki evrensel düzeni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu beyit, Viranî'nin dört elementin ve sayısının mitik ve sembolik anlamlarına hâkim olduğunu yansıtmaktadır. Aynı doğrultudaki bir diğer beyit de şu şekildedir:

Çar anasır sikkemizdir âdem-i hâkî biziz

Murtezâ'dan destur olsa eylesem bu sırrı fâş (Vaktidolu, 1998: 236).

Kâinatın yaratılışının temel unsurları olan dört element (ateş, hava, su, toprak), pek çok kültürde olduğu gibi eski Türk mitolojisinde de evrenin yapı taşları olarak görülmüştür. Viranî'nin şiirlerinde bu unsurlara atıfta bulunması, onun mitik tasavvur anlayışının Türk yaratılış mitleriyle bağlantısını da düşündürmektedir. Türk mitolojisinde toprak, insanın yaratılışında önemli bir yer tutmaktadır; Altay mitlerinde Tanrı Ülgen'in insanı topraktan şekillendirdiği anlatılmaktadır. Viranî de bu düşüncenin etkisinde kalarak yaratılışı bir sır olarak ele almakta ve mitik tasavvurun sembollerle örülü yapısına vakıf olduğunu göstermektedir.

YER

Yer, dört elementle yaratılan kâinatın en somut hâlidir. Gökle birlikte yerin altı ve üstü Türk kozmogonisinin temel bileşenlerini oluşturmuştur. Yerin kâinat için arz ettiği önem, Türk mitik tasavvurunda onun bir ruha sahip olduğu anlayışını doğurmuştur. Bu anlayışla birlikte yere atfedilen kutsiyet, özellikle Türk kozmogoni mitlerine yansımıştır.

Türk kozmogonisinde temel mesken işlevi gören yeryüzü, tapınakları ve dokuz hücreli yapıları bulundurmaktaydı. Bunlar, Türk kozmogonisinin evrensel niteliklere sahip olduğunu göstermektedir (Esin, 2001: 48-49). Mitik tasavvurda, Türk kozmogonisinin evrensel niteliğe kavuşmasını sağlayan ve üstünde dokuz hücreli tapınaklar bulunan yer, yedi katlı bir yapıya sahip olarak da mitik tasavvurda yer almıştır. Yeraltının kat sayısını ifade eden yedi sayısı Üstünova'ya göre sembolik manada olgunluğu, yüceliği ve Tanrı'ya açılan kapıyı temsil etmektedir (2021: 401). Temel gayesi Tanrı'ya ulaşmak olan ve evrenin kurulu düzeninde bir zerrecik olan insan, yeryüzüne ayağını basabildiği sürece var olmuştur. O, yaratılışının temel gayesine yeryüzünde yaşadıkları ile varacaktır. Yerin mitik tasavvurdaki varlığı, Viranî'yi de etkilemiş ve onun şiirlerindeki şu örnek bölümlere yansımıştır:

Tâ ezel ezelden böyle kuruldu
Hâriciler her dergâhtan sürüldü
(Kün) deyince yedi kat yer duruldu
Bir harf ile binâ tuttu arşu'llâh (Vaktidolu, 1998: 44).

Viranî'nin dörtlüğünde, yedi kat yerin yaratılışı ve bu yaratılışın Allah'ın "ol" emriyle gerçekleşmesi vurgulanmaktadır. Bu ifade, mitolojide yedi sayısının özel bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Türk mitolojisinde yedi kat yer, kâinatın yapısını oluşturan önemli bir semboldür ve her katın farklı bir işlevi bulunmaktadır. Viranî, bu mitolojik inancı benimseyerek, yaratılışı ve evrenin yapısını sembolik bir dil aracılığıyla anlatmıştır. Özellikle, kâinatın düzeninin Allah'ın kudretiyle şekillendiğine ve yedi kat yerin bu düzenin bir parçası olduğuna dair yapılan bu göndermeler, Viranî'nin Türk mitolojisine olan derin hâkimiyetini yansıtan önemli bir örnektir.

Yedi huruf yedi mushaf yedi âyet
Ma'nası küncünden gösterir surat
Yedi kat yer yedi kat gök harfî sahavet
Mah-i tâban ol noktada gizlidir (Vaktidolu, 1998: 61).

Viranî, bu dörtlüğünde yerin ve göğün yedi kat olarak yaratılmasına dikkat çekerken, aynı zamanda yedi sayısının kutsal anlamına atıfta bulunmuştur. Türk mitolojisinde ve diğer kültürlerde yedi sayısı, evrenin yapısındaki sembolizmin önemli bir göstergesidir. Viranî, bu mitolojik bakış açısını benimsemiş ve kâinatın yaratılışını Allah'ın kudreti ve cömertliğiyle ilişkilendirmiştir. Ayrıca, "yedi kat yer" ve "yedi kat gök" ifadeleri, bu yaratılışın birbirine paralel bir düzen içinde, bir bütün olarak Allah'ın takdiriyle şekillendiğini göstermektedir. Yedi sayısının kutsal anlamlarından yararlanarak Viranî hem yaratılışın derinliğine hem de Tanrı'ya olan bağlılığını sembolik bir şekilde dile getirmiştir.

Yer ve gök hem nüh felek emrinde durmuştur mukîm
Ay ve gün encüm saat hem çarh-ı devrandır Alî (Vaktidolu, 1998: 202).

Mitolojik unsurlar ve sayı sembolizmi yalnızca eski Türk inanışlarında değil, İslam kozmolojisinde, Antik İran ve Mezopotamya geleneklerinde de görülmektedir. Viranî'nin bu sayıları

kullanması, büyük ölçüde tasavvufi bakış açısı ile şekillenmiş olup, aynı zamanda içinde bulunduğu kültürel mirasın bir yansımasıdır. Bu nedenle, sayılar ve kozmolojiyle ilgili motiflerin kaynağını belirlerken kültürlerarası etkileşimi de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. O, neredeyse bütün mitolojilerde büyük önem arz eden ay, gün, yıldızlar gibi göksel cisimleri hatta göğü Hz. Ali ile ilişkilendirmiştir. Bunu İslam tasavvufunun mitik tasavvurla olan bağı sağlamıştır. Söz konusu bağ aynı zamanda, girişte de bahsedildiği üzere mitoloji ve din ilişkisini örneklemektedir.

GÖK

İnsanoğlu yeryüzüne ayak bastığı ilk devirlerde başını yukarı kaldırdığında göğün sonsuz gizemine kapılmış ve kâinatın yaratılışındaki ihtişamın farkına varmıştır. Mezopotamya'dan Antik İran'a, Hint geleneğinden Türk mitolojisine kadar birçok kültürde gök, ilahi ve kozmik bir gücün yansıması olarak kabul edilmiştir. Türk mitolojisinde Gök Tanrı inancı, bu kutsallığın en belirgin yansımalarından biridir. Ancak göğün kutsallığı yalnızca Türklerle sınırlı değildir; farklı coğrafyalarda, farklı halklar da göğü ilahi bir mekân olarak görmüşlerdir.

Türk mitolojisinde göğün kutsallığı, sadece mistik bir hayranlık değil, aynı zamanda toplumsal düzeni belirleyen bir ilahi güç olarak kendini göstermektedir. Gök Tanrı inancı, Türk hükümdarlarının iktidarlarını meşrulaştırmada önemli bir rol oynamış ve kutsal bir otorite kaynağı olarak görülmüştür. Bu yönüyle Türk kozmolojisinde gök tanrısal bir mekân olarak görülmekle beraber toplumsal düzenin temeli olarak ele alınmıştır. Çeşitli milletlerin benimsemiş olduğu dinlerde ve bu milletlerin mitolojilerinde göğün çok katlı olduğu görüşü hakimdir. Birçok inanışta olduğu gibi Uraz'a göre Türk mitik tasavvurunda da bu görüş hakim olup katlarla ifade edilen gökler; tanrıların, iyi ruhların, meleklerin, perilerin mekânı olarak algılanmıştır (1994: 87). Mitolojik tasavvurda bu derece önem arz eden gök, İslam tasavvufunda da aynı öneme sahip olmuş ve Allah'ın mekânı olarak algılanmıştır. Bu algı, Viranî'nin şiirlerine de yansımış olup örnekleri aşağıdaki gibidir:

Ali'dir bil gök ve yer arş-u kürsî
Alî'dir bil bu künbet çarh-ı eyvân (Vaktidolu, 1998: 122).

Viranî, bu beytinde göğü ve yeri, Allah'ın ve Hz. Ali'nin kudretine atfederek mistik bir öğretiyi yansıtmıştır. İlk mısrada, gök ve yerin Hz. Ali'nin ve Allah'ın ilahi makamları olduğuna dikkat çekmiş, ikinci mısrada Hz. Ali'yi gök olarak tanımlamış ve göğün kubbesiyle ilişkilendirmiştir. Bu ifadeler, Viranî'nin Hz. Ali'ye olan sevgisini ve ona duyduğu bağlılığı yansıtmaktadır. Ayrıca, göğün Allah ile ve Hz. Ali ile ilişkilendirilmesi, İslam'ın tasavvufi düşüncesindeki mitik değerleri hatırlatmaktadır. Türk mitolojisinde de benzer şekilde göğe tanrısal bir anlam yüklenmişti ki Viranî'nin bu temayı benimsemesi, İslami düşüncenin ve eski Türk mitolojisinin birleşiminden doğan bir anlayışın yansımasıdır.

Alî emri ile geldi vücûda
Yer ile gök dahi arş-u semâdır (Vaktidolu, 1998: 145).

Viranî, bu beyitte Allah'ın yaratıcı kudretini ve varlıkların ilahi niteliğini vurgulamaktadır. Alevilikte, Allah'ın doksan dokuz isminden biri olan "Ali" ile tanımlanması, Viranî'nin ifadelerinde açıkça yer almaktadır. Viranî, yerin ve göğün yalnızca yaratıcıları olarak değil, aynı zamanda Allah'ın bizzat kendisi olduğunu anlatmaktadır. Bu anlayış, Türk mitolojisinin izlerini taşımaktadır. Çünkü Türk mitolojisinde gök tanrısal bir varlık olarak kabul edilirken yer ise ruhani bir varlık olarak görülmüştür. Viranî'nin bu beyiti, hem Aleviliğin hem de Türk mitolojisinin etkisiyle şekillenmiş bir düşünsel yapıyı yansıtmaktadır. Bu da onun mitik ve tasavvufi bakış açısının bir göstergesidir.

İstivâ-i lâm eliften arşa mi'râc eyledik
Gördük anda Zâtı Hakk'ı kim likaamızdır Ali (Vaktidolu, 1998: 204).

Türk mitik tasavvurunun gökle ilgili algılamaları, İslamiyetin kabulünden sonraki dönemlerde de devam etmiştir. İslamiyeti Türk mitik devirlerinin kalıntılarıyla yaşayan Aleviler, cem ayinlerinin kaynağını Miraç olayına bağlamışlardır. Bilindiği üzere Miraç olayı, Hz. Muhammed'in göksel yolculuğunu sembolize etmektedir. Miraç olayı ile ilişkilendirilen "Kırklar Cemi" dolaylı olarak Hz. Muhammed'in Hz. Ali'deki cevheri keşfetmesini anlatmaktadır. Başka bir deyişle "Kırklar Cemi",

Hz. Muhammed'in Hz. Ali ile olan manevi bağının sembolize edildiği bir anlatıdır. Sonuç olarak Alevilikteki Miraç anlayışı, Türk mitik tasavvurunun gökle ilgili algılamalarının bir çıktısıdır. Aleviliğe mensup Viranî'nin yukarıdaki beyti de Hz. Ali'nin cevherinin ya da Allah'ın onda tecelli ettiğinin gökte fark edildiğini anlatmaktadır.

DOKUZ FELEK

Yerin ve göğün bağlı olduğu dokuz felek, mitik tasavvurun kozmogonik algılamasının ürünüdür. Kâinatın zirvesini ifade eden bu kavram, dokuz sayısının sembolik anlamları ile Türk mitik tasavvurundaki anlamlarını kazanmıştır.

Dokuz sayısı, yedi katlı olan ve sabit yıldızları bulunduran göğün üst kemerinin ötesindeki cenneti sembolize etmektedir (Schimmel, 1998: 179). Bu cennetin yani dokuz feleğin dünyayı çevrelediğine inanılır. Dokuz felekten yedi tanesi yedi gezegeni ifade etmektedir (Çoruhlu, 2013: 238). Tasavvuftaki yedi nefsin yedincisinde insan-ı kâmil mertebesinin bulunması veya nefsin katlarının bulunması, mitik tasavvurun tasavvuftaki tezahürünü örneklemektedir. Bunun başka bir örneği de mutasavvıf bir ozan olan Viranî'nin şiirleridir. Viranî'nin dokuz felekten bahsettiği bazı şiirleri aşağıdaki gibidir:

Yoğ idi ins-ü cinden eser bir zerre vü bir cân
Ne dahi nüh filek arz-u kevâkib bu şems-i tâbân
Ne bâd-u âteş-ü hâk-ü ne âb-ü mâh-ü ne ummaân
Cihan halk olmadan evvel gulâm-ı âl-ü evlâdım (Vaktidolu, 1998: 14).

Viranî, bu dörtlüğünde yaratılış öncesine dair derin bir mitolojik anlayışı yansıtmaktadır. Türkler için gök, tarihsel açıdan Tanrı'yı simgeleyen en önemli unsurdur ve Gök Tanrı inancı, erken dönem Türk inançlarının merkezindedir. Viranî'nin bu beyitteki ifadeleri, Gök Tanrı inancının etkisi ile mitolojinin izlerini taşımaktadır. Yaratılış öncesinde var olan tek şeyin Tanrı olduğunu belirten Viranî; yer, gök, su ve diğer unsurların henüz yaratılmamış olduğunu ifade etmiştir. Bu anlayış, Viranî'nin mitolojik ve tasavvufi bakış açısının, halk inançları ve Türk mitolojisinden beslendiğini göstermektedir. Yaratılış öncesine dair bilgisi, onun mitolojik düşünceyi nasıl benimsediğini ve edebiyatında nasıl yer verdiğini ortaya koymaktadır. Benzer konulu bir beyit şu şekildedir:

Yer-ü gök-ü nüh felek hem arş-ü kürsî yoğ iken
Hak ile bir zât idik Mevlâ'ya yoldaş olmuşam (Vaktidolu, 1998: 214).

Yukarıdaki beyitte Viranî, yaratılışın henüz gerçekleşmediği bir dönemi tasvir etmektedir. Yer, gök, dokuz felek ve Tanrı'nın katları yokken yalnızca kendisiyle Tanrı'nın mevcut olduğunu ifade ederek varlıkların başlangıcına dair mistik bir görüş sunmaktadır. Bu anlatım, Viranî'nin Allah'a olan derin bağlılığını ve Tanrı ile olan özel ilişkisine dair bir gösterge belirtmektedir. Ayrıca Viranî, mitolojik ve tasavvufi bir bakış açısıyla, Tanrı'nın varlıkla birlikte ortaya çıkmadığını ve her şeyin onun varlığı ile anlam bulduğunu ima etmektedir. Viranî'nin bu beyitteki mesajı, yalnızca Tanrı'ya olan bağlılığını yansıtmakla kalmamış aynı zamanda eski mitolojik bilgisi ve bu bilgileri şiirlerinde nasıl işlediği hakkında da bir izlenim bırakmıştır.

Dokuz eflâk Takî nûriyle bünyâd
Anınçün cism olur Şemsü'd-duhâ'ya (Vaktidolu, 1998: 86).

Viranî'nin bu beyti, Alevilikteki dokuzuncu imam olan Muhammed Taki'yi, mitolojik bir sembolizmle dokuz felekle ilişkilendirerek bir mistik bağlantı kurmaktadır. Beyitte, dokuz feleğin "Taki nuru" ile yaratıldığını ve bu yüzden güneşe bedensel bir yansıma kazandığını ifade etmektedir. Burada, Muhammed Taki'nin ışığının felekler üzerinde bir etki yarattığı ve bu etkilerle kozmik düzenin şekillendiği anlatılmaktadır. Viranî, Aleviliğin dini anlayışını ve Türk mitolojisinin simgesel değerlerini birleştirerek feleklerin yaratılışını ve kozmolojik yapısını, Aleviliğin öğretileriyle derinlemesine bir bağda sunmaktadır. Bu, onun hem mitolojik hem de dini bir bakış açısıyla, Alevilik inancının Türk mitik tasavvuru ile olan ilişkisini yansıttığı farklı bir örnektir.

SİMURG / ANKA

Simurg/Anka kuşu hem Türk mitolojisinde hem de tasavvufi düşüncede sembolik birtakım

anlamlar taşımaktadır. Anka kuşu, nefsin arındırılması ve manevi olgunlaşma yolculuğunda önemli bir figür olarak rol oynamaktadır. Tasavvuf edebiyatında, Simurg'un mekânsızlık ve arayış içindeki sembolizmi, Allah'a ulaşma sürecinin bir metaforu olarak kullanılmıştır.

Mitolojik bilince göre olağanüstü bir kuş olup Kafdağı'nda yaşadığına inanılan ve anka kuşu anlamına gelen Simurg (Develioğlu, 1997: 954), efsanelerde hayırsever güçlerden biri olarak gösterilmiştir. Kafdağı'nın ardındaki dünya ağacının zirvesini mesken tutan Simurg, kanatlı ve balık kuyruklu olup kendinde canlı âlemi sembolize ederek kozmogonik düşünceleri aktarır (Beydili, 2004: 496: 497). Tasavvufi yorumlar, Simurg'u kemale erme yolculuğundaki insanla özdeşleştirmiştir. Mitolojinin olağanüstü karakterlerinden biri olan Simurg, bahsi geçen işlevleriyle ve sembolik anlamlarıyla Viranî'nin şiirlerinde rol oynamıştır:

Cevâbım gûş-i cân eyle işit ey tâli-i mes'ûd
Yüzün harfinden açıldı cihâna her ne var mevcûd
Eğer serçe değilsen sen bu Ankaa lokmasın gel yut
(Hüvel evvel hüve'l-âhır) yüzündür able-i ma'bud (Vaktidolu, 1998: 11).

Viranî, talihe seslendiği bu dörtlükte Anka kuşunu serçe ile mukayese etmiştir. O, serçeyi küçümseme anlamında kullanmış, insan için önemli olanın Anka lokmasını yutabilmesi olduğunu söylemiştir. Anka lokması ile tasavvufi manada insan-ı kâmil mertebesi kastedilmiştir. Başka bir deyişle Anka lokması, insan-ı kâmil mertebesine ermeyi sağlayacak nefsi yenme aşamasıdır. Anka kuşu veya Zümrüdüanka; mitolojide, uzun süren arayışlar sonucunda kişinin kendini gerçekleştirip kemale ermesini sembolize etmiştir. Dolayısıyla Viranî de bu dörtlüğünde Ankanın mitik değerini tasavvufi görüşüne uyarlayarak şiirinde mitik tasavvurun tezahür etmesini sağlamıştır.

Ey gönül ermez eli didâra bîcân olmayan
Lâ-mekân tahtındaki Simurg-i Ankaa olmayan
Bu tecerrüd cur'asından ferd-i yektâ olmayan
Bulmadı yol vahdete fahr ile rüsvâ olmayan (Vaktidolu, 1998: 28).

Viranî, bu dörtlükte Allah'a ulaşmayı arzulayan kişilerin sadece dışsal bir arayışla değil, içsel bir dönüşümle bu yola çıkmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Anka kuşu, tasavvuf geleneğinde kişinin nefsini aşarak gönlünü arındırıp manevi olgunluğa ulaşmasını sembolize etmektedir. "Lâ-mekân tahtındaki Simurg-i Ankaa olmayan" ifadesiyle, kişilerin sadece maddi dünyada değil, manevi bir boşlukta (mekânsızlıkta) arayış içinde olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu, bireysel bir dönüşüm ve Allah'a yaklaşma çabası gerektiren bir süreçtir. Viranî, bu yolculuğu, içsel bir izole ile ve samimiyetle yürüyenlerin başarıya ulaşacağını ifade etmektedir.

Ol benim Sîmürg-i âlem âşiyânım Kaf'tır
Kim bilir bizi meğer kim ehl-i aşk hurrâftır
Nutkumuz âl-i Alî söylerbegaayet sâftır
İsm-i (bismi'llâh) Ali'dir sanmamız kim lâftır (Vaktidolu, 1998: 36).

Ozan Viranî, Simurg'un kendisi olduğunu söylediği bu şiirinde yuvasının da Kaf olduğunu ifade etmiştir. Türk mitolojisinin olağanüstü ve popüler karakterlerinden biri olan Simurg Kafdağı'nda yaşamaktadır. Kafdağı da yine Türk mitolojisinin en popüler mekânlarından biridir ki ona neredeyse bütün Türk halk anlatmalarında ve diğer edebi ürünlerde sık sık yer verilmiştir. Viranî'nin kendisinin Simurg olduğunu düşünmesi, Simurg'un yukarıda da bahsedildiği gibi tasavvufta insan-ı kâmil mertebesine ulaşmayı hedefleyen kişiyi temsil etmesindendir.

Ey Vîrânî kûh-ı Kaaf'ın aynıdır bu hilkatin
Baş açık Sîmürg-i âlem nutk imiş Ankaa-yı aşk (Vaktidolu, 1998: 212).

Mitolojiden anlaşılacağı üzere Kafdağı görkemli ve mükemmel bir mekândır. Kaf Dağı, Türk mitolojisinin yanı sıra Fars, Hint ve Arap kültürlerinde de önemli bir sembolizme sahiptir. Özellikle Fars kültüründe, Kaf Dağı dünyanın merkezi olarak kabul edilirken, Hint mitolojisinde de benzer bir anlam taşımaktadır. Viranî'nin Kaf Dağı'na yaptığı benzetme, onun yaratılış anlayışını ve tasavvufi algısını yansıtmaktadır. O, kendi yaratılışını Kafdağı'na benzetmiştir. Viranî'nin bu benzetmesi, Türk

mitolojisinin kozmolojik yapısı ve tasavvufun etkisiyle şekillenmiş bir düşüncedir. Ancak bu metaforun daha geniş bir kültürel bağlama yerleştirilmesi de önemlidir.

EJDERHA / YILAN

Ejderha/yılan, Türk mitolojisi ve İslam tasavvufunda önemli bir yere sahiptir ve çok sayıda kültürel anlam taşımaktadır.

Bazı metinlerde evren olarak anılan ejderhaya yazılı ve sözlü birçok edebî üründe rastlanmaktadır. Onun yedi başlı ve çok iri olması, ağzından ateş çıkarabilmesi gibi temel özellikleri bulunmaktadır. Masallarda su kaynaklarının koruyucuları olan ejderhalar efsanelerde sürekli bir hayvanla doyurulması gereken saygın bir varlık olarak yer almıştır (Boratav, 2012: 66). Yeraltında yaşaması onun mitolojide olumsuz anlamlar kazanmasına sebep olmuştur. Hatta ejderha, yeraltı dünyasının hakimi Erlik ile ilişkilendirilmiştir. Buna rağmen Türk kültüründe ejderhanın olumlu anlamları sembolize ettiği de görülmektedir. Şimşek'e göre esrarengiz bir güce sahip olan yılan; mutluluk, sağlık, yaşama gücü, uğur, verimlilik, doğurganlık, ölümsüzlük ve yeniden canlanma, gibi olumlu anlamları sembolize etmiştir (2019: 26-27). Sadece Türk mitolojisinde değil, Hint ve Çin mitolojilerinde de önemli bir figür yılan, tasavvufta ise genel olarak kötü nefsle ilişkilendirilmiş ve tasavvuf konulu edebî eserlerde kötü nefsin sembolü olarak yer almıştır. Viranî'nin şiirlerinde de yılan bu yönüyle rol oynamıştır.

Pendi gûş et doğru söz doğrulara acı değil
Kim ki olmaz doğru dil âlemde ol hâcı değil
Gaazi olmaz nefsini kalt etmeyen nâcî değil
Heft-ser bir ejderhâdır katl eder merdâneler (Vaktidolu, 1998: 34).

Mitolojiden beslenen Türk halk anlatılarında kahramanlar yedi başlı ejderhalarla mücadele etmiştir. Bu ejderhalar bireyleşme serüvenindeki gölge arketiplerini sembolize etmiştir. Jung'un öğrencisi Meier'e göre gölge, insan psikolojisinin bastırılan ve inkâr edilen yönünü sembolize eder. İnsanın olumsuz yönleri gölgelerle ifade edilir (2022: 54). Popüler literatürdeki bu gölge arketip kavramının tasavvuftaki karşılığı ise insanı kötülüğe sürükleyen nefstir. Viranî'nin yukarıdaki dörtlüğünde nefsini yenmeyenler yedi başlı ejderhayla eş tutulmuştur. Bu da Viranî'nin mitik bir karakter olan yedi başlı ejderhayı olumsuz anlamları ile tasavvufa uyarladığını göstermektedir. Nefsle ejderhanın alakalı olduğu bir Viranî şiiri de aşağıdaki gibidir:

Nefs-i ejderhâsını katl etmeyen merdâne var
Sanma ol merdânedir merdâne bilmez kim durur (Vaktidolu, 1998: 235).

Viranî'nin bu beytinde nefsin ejderha ile özdeşleştirilmesi, bireyin içsel mücadelesinin ve kendini aşma çabasının sembolüdür. Mitolojilerde sıklıkla kahramanın karşılaştığı en büyük engel olarak rol oynayan Ejderha, Viranî'nin şiirlerinde ise nefsin engelleyici ve karanlık yönlerini temsil etmektedir. Buradaki mesaj, gerçek mertliğin ve erdemin, nefsin ejderhasını yenebilen kişilere ait olduğudur. Yani insanın ruhsal ve manevi bir zafer kazanabilmesi için kendi içindeki karanlık yönlerle yüzleşmesi ve onları aşması gerekmektedir.

DEV

Edebi metinlerdeki kahramanların bireyleşim serüveninde karşılaştığı engellerden/gölgelerden birisi de devlerdir. Mitik tasavvurun olumsuz karakterlerinden biri olan ve psikolojik anlamda olumsuz ruh hâllerini temsil eden devler, söz konusu metinlerde gölge arketipinin sembolü olarak yer almıştır. Devler, insan-ı kâmil yolculuğundaki kişinin yenmesi gereken nefsin sembolü olarak Viranî'nin şiirlerinde de yer almıştır:

Hakk'ı görüben nâhak eden eğri nazardır
Sanma anı sen ademîdir dîv-i dü serdir
Lâ'nette değil yâ nedir ol dahi beterdir
Doğru sözüm eğrilere bil tîğ-u teberdir (Vaktidolu, 1998: 41).

Allah'ı bilip de bilmezlikten gelmek yanlış bir düşünce tarzıdır. Viranî, bu düşünce tarzına göre yaşayanları iki başlı dev olarak ifade etmiştir. İki başlı devler, Türk mitolojisinde olumsuz

anlamda rol oynamıştır. Tıpkı ejderhada olduğu gibi iki başlı devler de kahramanların gölge arketipini sembolize etmiştir. İki başlı devlerin mitolojideki olumsuz anlamlarının Viranî'nin şiirinde de yer alması, mitik tasavvurun onun eserlerindeki tezahürüne bir diğer örnektir.

Âl-ü evlâd-ı Ali'ye bakma hor
Olmagıl ismiyle sen dîv-i lâîn (Vaktidolu, 1998: 129).

Alevilikte tevella olarak ifade edilen ehlibeyt sevgisi, Alevi mensuplarınca kutsallık atfedilen bir olgudur. Yani ehlibeyti sevmek ve sevenleri sevmek Alevilikte önemsenen bir durumdur. Viranî, bu beyitte Alevilikteki ehlibeyt sevgisini vurgulayarak, Ali'nin soyunu küçümseyenleri lanetlemiş ve onları mitolojide olumsuz bir figür olan devle özdeşleştirmiştir. Dev, Türk mitolojisinde genellikle kötü ve yıkıcı bir güç olarak tasvir edilmektedir. Bundan ötürü Viranî'nin bu benzetmesi, ehlibeyti sevmemenin ciddi bir yanlışlık ve sapkınlık olduğunu ifade etmektedir. Mitolojik öğelerden beslenen Viranî, bu şekilde toplumsal ve dini değerleri şiirlerine yansıtarak Aleviliğin inanç sistemini pekiştirmektedir.

DECCAL

Mitoloji ile ilgili kaynaklardaki tasvirler, Deccal'in korkunç bir fiziki yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Mitolojinin en olumsuz ve en ürkütücü karakterlerinden biri olan Deccal, kâinatın sonu ile ilgili olan mitlerde rol oynamıştır.

Deccal'in ortaya çıkması kıyamet alameti olarak bilinmektedir. Tek gözlü olan Deccal ortaya çıktığında tanrılık iddiasında bulunup bir eşeğin üzerinde dolaşacaktır. Eşeğin tüylerinden çıkan seslere uyanlar, yoldan çıkmış kabul edilecektir. Ancak Mehdi, insanları ondan kurtaracaktır (Uraz, 1994: 97). Mitolojide kâinatın sonuna dair birçok mit bulunmaktadır. Mitolojide olduğu gibi dinlerde de kâinatın sonunu ifade eden kıyamet olgusu bulunmaktadır. Bunu tasavvufi metinlerde görmek mümkündür. Tasavvufi konularda şiir yazmış bir ozan olan Viranî de bazı şiirlerinde Deccal'in ismini anmıştır:

Ey cihanın ziynetine dil verip Deccâl olan
Kendi nefsin bilmeyip Hak'tan yana ihmâl olan
Gece gündüz zikr-ü fikri avrat oğlan mal-ü mülk
Ser-fürû etmez bu hâle baş açık abdâl olan (Vaktidolu, 1998: 27).

Dünya malına değer vermek, tasavvufta hoş karşılanmayan tutum ve davranışların başında gelir. Viranî, bu beyitte dünya malına değer veren ve manevi değerlere karşı kayıtsız olan kişileri eleştirmektedir. Bu kişiler, tasavvufta "Deccal" olarak sembolize edilen kötü bir figürle özdeşleştirilmiştir. Çünkü dünya malına tapmak, insanın gerçek amacını unutmasına ve ruhsal yozlaşmaya yol açabilmektedir. Viranî'nin şiirlerinde, bu tür bireyler toplumun dengesini bozan, manevi eksiklikleriyle bir tür mitolojik kötülük olarak tasvir edilmiştir.

Her ki Abdâl oldu bildi nefsini (Hakka'l-yakın)
Ol ki bilmez âdem olmaz lâcerem Deccâl'dir (Vaktidolu, 1998: 183).

Dünya malına tapmak nefsin arzularına yenik düşmekle başlar. Cana giyilen tenin geçiciliğini keşfetmek de nefsi yenmekle başlar. Viranî'nin yukarıdaki beytinde de nefsi yenmek, abdallık mertebesine ermekle eşdeğer görülmüştür. Ancak nefsi bilmeyen, onun esiri olarak yaşayan ise Deccal olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla bu şiirde Deccal, nefsin sembolü olarak rol oynamıştır. Diğer bir ifadeyle "gölge arketipi"ni sembolize etmiştir.

HIZIR

İnsan-ı kâmil yolculuğundaki kişi nefsini sembolize eden yılan, dev, Deccal gibi olumsuz karakterlerle mücadele ederken mitik tasavvurun sağduyusunu ifade eden Hızır karakteri sahneye girer. Kişi, onun yol gösteren kılavuz rolü sayesinde güvenli bir şekilde kemale erme yolculuğunu tamamlar.

Hızır, Türk milletinin Gök Tanrı dinini benimsemiş olduğu zamanlarda kendisine inanılan yardımcı bir ruhtur. O, zamanla kültürün içerisinde birtakım değişikliklere uğrayarak günümüze kadar varlığını korumuştur (Azar, 2009: 272). Tarih öncesi devirlerde mitik tasavvurun yarattığı ve

İslamiyet çatısı altında Hızır adıyla yaşayan bu olağanüstü yardımcı ruh, Viranî'nin şiirlerinde de adından bahsettirmiştir. Söz konusu şiirlerden örnek beyitler aşağıdaki gibidir:

Kitâb-ı hatt-u âyâtın çü bildim
Eriştim Hızr ile ben câvidâna (Vaktidolu, 1998: 83).

İslamiyetin kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'i anlamak, kişiyi kemale erdirebilecek nitelikte bir yolculuktur. Viranî, bu beyitte Kur'an'ı doğru bir şekilde bildiğini ve bu bilgi sayesinde Hızır ile ebediyete eriştiğini ifade etmiştir. Hızır, mitolojide ab-ı hayat içerek ölümsüzlük sırrına ermiş, zamanın ve ölümün ötesine geçmiş bir karakterdir. Viranî, kendisinin de her insan gibi ölümlü olduğunu kabul ederek, bu şiirinde, Kur'an'ı anlayarak nefsten arındığını ve "ölmeden önce öldüğünü" belirterek, mitik tasavvurun gücünden faydalanmış ve manevi bir ölümsüzlük deneyimi yaşadığını vurgulamıştır. Bu şekilde, Hızır'ın rolü ve ölümsüzlük sembolizmi, Viranî'nin kemale erme yolundaki manevi dönüşümünü anlatan bir araç olarak kullanılmıştır.

O kim tuttu sözün ol şehsüvârın
Erer Hızr ile bil Âb-ı Zülâle (Vaktidolu, 1998: 90).

Hz. Ali, atı Düldül ile birçok savaşta çeşitli kahramanlıklar göstererek İslam adına büyük hizmetler etmiştir. Onun at üstünde gösterdiği kahramanlıklar Aleviliği benimseyen ozanların şiirlerine konu edilmiştir. Viranî'nin yukarıdaki beytinde "Şahsuvar" olarak bahsedilen Hz. Ali'dir. Viranî, onun İslamiyet içindeki yerini bilenler için Hızır sayesinde ab-ı hayat içeceklerini söylemiştir. Başka bir deyişle, Hz. Ali'yi bilip sevenlerin nefsten arınıp kemale erebileceğini vurgulamak istemiştir. Ab-ı hayat kavramı ve Hızır karakteri, mitik tasavvurun oluşturduğu her edebi metinde genel olarak bu şekilde yer almıştır.

Zulmette iken buldu seni Hızr ile İlyâs
Anlar o sebeb olmalılar katı dilârâm (Vaktidolu, 1998: 168).

Mitlerdeki kahramanlar, kendilerini aradıkları serüvenlerde çeşitli engellerle karşılaştığında muhakkak onları kurtaran ve onlara yol gösteren yardımcı bir ruh sahneye çıkmıştır. İslamiyetten sonra kolektif bilinçte Hızır adı ile süregelen bu olağanüstü güç, denizlerde ise İlyas adı ile işlevini sürdürmüştür. Mitik tasavvurun bu olağanüstü yardımcı gücü, zor duruma düşenlere yardımcı olma işlevi ile Viranî'nin yukarıdaki beytinde rol oynamıştır.

KAFDAĞI

Kişi, Hızır'ın da yol göstericiliğiyle insan-ı kâmil mertebesini sembolize eden Kafdağı'na varır. O artık nefsinin esaretinden kurtulmuş ve ölmeden önce ölme sırrına vakıf olmuştur. Gönlü nefsten arındırıp en yüce makam olan turaba ermiştir. Kendini arayan, nefsten arınmak isteyen kişinin en son varacağı konumu ifade eden Kafdağı, mitolojinin olağanüstü mekânlarından biridir.

Kafdağı; Türk mitolojisine göre dünyanın bittiği yerde bir duvar oluşturan, dev ve peri gibi olağanüstü varlıkların yaşadığı görkemli bir yer olan (Boratav, 2012: 52-53), merkezi oluşturan ve dünyayı yerinde tuttuğuna inanılan kutsal bir dağdır (Seyidoğlu, 2015: 48). Kafdağı'nın mitik tasavvurdaki bu yeri ve tasavvufi manadaki sembolik değerleri Viranî'nin şiirlerini de etkilemiştir:

Bu sırrı anlayan insân-ı kâmil
Anın hükmü bilin Kaf'tan Kaf'adır (Vaktidolu, 1998: 147).

Viranî, yaratılış sırrına vakıf olan insan-ı kâmilleri, Kafdağı ile özdeşleştirerek onların ulaşılması güç ve yüksek bir mertebeye eriştiklerini belirtmektedir. Kafdağı, mitolojik ve kültürel bir sembol olarak, insanın en yüksek manevi seviyeye ulaşabileceği noktayı temsil etmektedir. Kolektif bilinç, Kafdağı'na pek çok olumlu anlam yükleyerek bu dağın zirvesini insan-ı kâmil mertebesinin en yüksek hedefi ve ideal noktası olarak görmüştür. Viranî'nin şiirinde, insan-ı kâmil olmak, bu zirveye ulaşmak ve ona benzemekle eşdeğer kabul edilmiştir.

Bu aşk sîmürg-i âlem Kûh-ı Kaf'tır
Yâ Kaf'a perde-i Ankaa olur mu (Vaktidolu, 1998: 160).

Viranî, aşkını tarif ederken Kaf Dağı'nı ve Anka kuşunu sembolik bir dilde kullanarak

duygularının ve düşüncelerinin derinliğini vurgulamaktadır. Türk mitolojisinde Kaf Dağı, ulaşılması güç bir zirve olarak aşkın da en yüksek, en uç noktaya varmış hali olarak betimlenmiştir. Aynı şekilde, Anka kuşu, ölümden sonra yeniden doğmayı, ölümsüzlüğü simgelemektedir. Bu da aşkın sonsuzluğunu anlatan bir metafor olarak işlev görmektedir. Viranî'nin beytinde aşk hem olağanüstü bir yoğunlukla hem de sınırsız bir derinlikte ifade edilmiştir.

Bu vücûdüm Kaf imiş andan bu dem pervâz eder
Mürg-ı dil şehbâz olup doğdu kelâm Ankaa gibi (Vaktidolu, 1998: 196).

Viranî, şiirlerinde sembolik dilin işlevlerinden sık sık yararlanmıştır. Bu beyit de onun bu dile ne derece hakim olduğunun bir göstergesidir. Gönlünün Simurg olduğunu ifade eden Viranî, bedeninin Kafdağı olduğunu belirtmiştir. Simurg'un insan-ı kâmil mertebesine ermek için arayış içinde olan kişiyi temsil ettiği düşünüldüğünde, Viranî'nin yüce Allah'ın emanet ettiği bedeni Kafdağı gibi eşsiz, kusursuz bir varlık olarak ifade etmek istediği görülecektir.

AB-I HAYAT

Kemale eren kişi artık dünyadan, dünya nimetlerinden soyutlanmıştır. Ölmeden önce ölmüş, yaratılışındaki gayenin sırrını fark etmiştir. İşte ab-ı hayatın kişiye bahşettiği ölümsüzlük, bu anlayışın bir ifadesidir. Diğer bir deyişle ab-ı hayat, ölmeden önce ölmenin, kemale ermenin tasavvuftaki sembolüdür. Onun mitolojideki yeri de aynıdır.

Türk mitolojisinde kutsal kabul edilen ve içenleri ölümsüz kılacağına inanılan ab-ı hayat, kimse tarafından bulunamamıştır. Çünkü kaynağı bilinmemektedir (Uraz, 1994: 183-184). Mitik bir değere sahip olan ve tasavvuftaki en temel gayeyi sembolize eden ab-ı hayat, Viranî'nin şiirlerinde şu şekilde işlenmiştir:

Gel dilersen talibâ sen bulmağa ömr-i necât
Görüne rûşen gözüne âlem içre müşkilât
Hayy olasın haşr olunca içeşin Ab-ı Hayât
Vird edip söyle dilinde (Lâ fetâ illâ Alî) (Vaktidolu, 1998: 19).

Bu dörtlükte Viranî, ömür bittiğinde dirilip âlemdeki zorlukların farkına varılabilmesi için ab-ı hayat içilmesini (ölmeden önce ölmeyi) nasihat etmiştir. Ab-ı hayatın mitolojideki karşılığı ölümsüzlük olup tasavvuftaki karşılığı yukarıda bahsedildiği gibi nefsi köreltip ariflerin katına ermektir. Yani Viranî, Alevilikteki "ölmeden ölme" mertebesine ermenin yolunu ab-ı hayat içmek olarak belirtmiştir.

Âb-ı Hayât'ım
Zât-u sıfâtım
Nûh-ı necâtım
Sensin eyâ Şâh (Vaktidolu, 1998: 75).

Viranî, bu dörtlükte Hz. Ali'ye olan derin sevgisini ve manevi bağlılığını "ab-ı hayat" olarak ifade etmiştir. Ab-ı hayat fiziksel ve ruhsal bir dirilişin sembolüdür. Dörtlükte Viranî, Hz. Ali'nin sevgisinin ona manevi ölümsüzlük verdiğini belirtmektedir. Onu, "Nûh-ı necâtım" şeklinde tanımlayarak Ali'nin ona kurtuluşu ve rehberliği sunduğunu dile getirmiştir. Bu anlayış, Alevilikteki Hz. Ali'ye duyulan kutsal sevgiyi ve onun manevi gücünü yansıtmaktadır. Aynı konuyu ele alan bir diğer beyit şu şekildedir:

Alî destinden uş âb-ı hayâtı
İçeriz çeşme-i hayvan bizimdir (Vaktidolu, 1998: 152).

Viranî, bu beyitte Hz. Ali'nin elinden ab-ı hayat içmeyi dile getirerek, Alevilikteki derin Hz. Ali sevgisini vurgulamaktadır. Ab-ı hayat, ölümsüzlüğün simgesi olan mitik bir kavram olarak, Alevilikte ise Hz. Ali ile özdeşleşmiş bir sembol hâline gelmiştir. Viranî'nin burada, bu suyu Hz. Ali'nin elinden içtiklerini belirterek Aleviliğin özündeki ölüm ve sonsuzluk anlayışını, Hz. Ali'nin kişiliği ve öğretileriyle birleştirdiği görülmektedir. Bu, aynı zamanda Alevilerin, Hz. Ali'yi sadece bir dini figür değil, hayatın ve ölümsüzlüğün kaynağı olarak kabul etmelerinin de bir göstergesidir.

Hızr elinden aşk ile âb-ı hayâtı nûş edip
İçtiler uş çeşme-i hayvânını Bektaşiler (Vaktidolu, 1998: 230).

Viranî, bu beyitte Hızır'ın Türk kültüründeki ölümsüzlük ve bilgelik sembolizmasına atıfta bulunarak, Bektaşilerin Hızır elinden ab-ı hayat içerek ebedî bilgi ve hikmete kavuştuğunu ifade etmektedir. Hızır, mitolojik olarak yaşamın ve bilgelik yolunun simgesi olarak kabul edilmektedir. Ab-ı hayat içmesi ise onu ölümsüz kılacak sırrı elde etmesiyle ilişkilendirilmiştir. Bektaşiler, Viranî'nin şiirinde bu ölümsüzlük ve hikmet kaynağından içen, dolayısıyla diğer insanlardan farklı ve ayrıcalıklı bir konumda olan topluluk olarak tasvir edilmiştir. Bu, Bektaşiliğin derin mistik öğretilerini ve Hızır'a duydukları özel saygıyı yansıtmaktadır.

Mahabbet câm ile Cem'dir fenâ vü fahr mülkünde
Mahabbet nûş eden bildi nedir Âb-ı hayâtullâh (Vaktidolu, 1998: 241).

Cam-ü Cem, içine bakıldığında dünyada olup bitenleri gösteren; Hz. Süleyman'a, Büyük İskender'e ve İran hükümdarlarından Keyhusrev ile Cemşid'e atfedilen sihirli bir kadehtir (Yazıcı, 1993: 42). Viranî, bu beyitte sevgiyi, içerisinde derin anlamlar barındıran sihirli bir kadeh olan Cam-ü Cem'e benzetmiştir. Bu kadeh, Türk mitolojisi ve tasavvuf edebiyatında, özellikle de aşkın ve hikmetin kaynağını simgeleyen bir öğedir. Viranî, sevgiyi sadece bir duygu olarak değil, aynı zamanda Allah'a ulaşmanın sırrı olan ab-ı hayat gibi değerli bir içki olarak tanımlamıştır. Alevilikte sevgi, Allah'a yakınlık ve dini bir ibadet olarak kabul edildiğinden Viranî, sevmeyi, ebediyete ulaşmanın anahtarı olarak görmektedir.

SONUÇ

Mitik tasavvura göre, kâinatın yaratılışıyla başlayan insanın serüveni, kâinattaki her mitolojik unsurla etkileşim içinde şekillenmiş ve bu etkileşim, onun akıbetini belirlemiştir. Bu ilişki edebi eserlerde sembolik anlamlar ifade eden mitik unsurlarla da gösterilmiştir. Viranî'nin şiirlerinde de durum tamamen böyledir. Mitik tasavvurun olanaklarından istifade eden Viranî, şiirlerinde birçok mitolojik unsura yer vermiştir. Bunları hem mitik değerleriyle hem de sembolik anlamlarıyla ön plana çıkarmıştır. Viranî'yi etkileyen mitik tasavvur, onun şiirlerindeki tezahürü şu şekilde özetlenebilir: Kâinatın yaratılışında dört element hammadde olarak kullanılmıştır. Yaratılan kâinatta dokuz feleğe bağlı olan yedi katlı yer ve yedi katlı gök bulunmaktadır. Yedi katlı yerin üstündeki ve yedi katlı göğün altındaki insan, en mükemmel varlık olarak tecelli etmiştir. Mitolojide Simurg olarak sembolize edilen insanın yaratılışı, Kafdağı'na yani insan-ı kâmil mertebesine erişmek gibi kutsal bir amaca hizmet etmektedir. İnsanın kendini gerçekleştirip kemale erme yolculuğunda karşılaşacağı ejderha, dev, Deccal gibi olumsuz karakterler de bulunmaktadır. İnsan bunlarla imtihanını verirken, Hızır onun yoldaşı, yol göstericisi olmuştur. Nefsini körleyip kemale yani Kafdağı'na eren insan (Simurg), ab-ı hayatı da tadarak ölmeden önce ölme sırrına ermiştir.

Hayattaki tek gayesi insan-ı kâmil mertebesine erişmek olan insanın serüveni, Viranî'nin şiirlerinde mitik tasavvurun sunduğu imkânlarla, mitolojik unsurlarla sembolize edilmiştir. Dolayısıyla sanatçı hangi türde eser verirse versin, mitik tasavvur gibi engin bir kaynağı söz konusu eserine aksettirir. Bu çalışma, Yedi Ulu Ozan'dan biri olan Viranî'nin mitik tasavvuru şiirlerine ne derece aksettirdiğini ve mitik tasavvurun Alevi-Bektaşi konulu şiirlerde dahi etkin olabildiğini göstermesi yönüyle özgün bir değere sahiptir.

KAYNAKÇA

Atalay, Adil, Ali. *Viranî Divanı ve Risalesi (Buyruğu)*. İstanbul: Can Yayınları, 1998.
Azar, Birol. "İyiliğin Somut Rengi Hızır ve Kültürümüzdeki Fonksiyonları", *1. Ulusal İyilik Sempozyumu* (20-21 Haziran 2009), Elâzığ, 271-279.
Bayat, Fuzuli. *Mitolojiye Giriş*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2019.
Bayrı, M. Hâlid. *Âşık Viranî Divanı*. İstanbul: Maarif Kitaphanesi ve Matbaası, 1959.
Beydili, Celal. *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Yurt Kitabevi Yayınları, 2004.
Boratav, P. Naili. *Türk Mitolojisi*. (Çev. Recep Özbay). Ankara: Bilgesu Yayınları, 2012.
Çağlar Abiha, Birsel. "Mitolojiden İnsana Dört Unsur Üzerine Bir İnceleme". *BENGİ Dünya Yörük-*

Türkmen Araştırmaları Dergisi. 2018 (1). 38-56.
Çobanoğlu, Özkul. "Türk Mitolojisi". *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi*. Ankara: AKM Yayınları, 2001, 1-85.
Çoruhlu, Yaşar. *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı Yay, 2013.
Devellioğlu, Ferit. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi, 1997.
Eliade, Mircea. *Mitlerin Özellikleri* (Çev. Sema Rifat). İstanbul: Om Yayınları, 2001.
Esin, Emel. *Türk Kozmolojisine Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2001.
Kaya, T. Tuna. *Viranî Divanı (İnceleme-Metin)*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022.
Kaya, Taha Tuna. "Viranî Divanı'nın Yazma Nüshaları". *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi* / 2022 / 26, 87-105.
Meier, C. Alfred. *Jung: Arketipler, Rüyalar ve Din* (Çev.: Süha Zaimoğlu). İstanbul: Lejand Kitap, 2022.
Seyidoğlu, Bilge. *Mitoloji Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015.
Schimmel, Annemarie. *Sayıların Gizemi* (Çev. Mustafa Küpüşoğlu). İstanbul: Kabalcı Yayınları, 1998.
Şimşek, Esma. "Türk Halk Kültüründe Yılan ve 'Yılan Kale' (Ceyhan/Adana) Anlatıları Üzerine Değerlendirmeler", *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. (S.19), C.7, 2019, 13-33.
Uraz, Murat. *Türk Mitolojisi*. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları, 1994.
Uslu, Bahattin. *Türk Mitolojisi*. İstanbul: Kamer Yayınları, 2016.
Üstünova, Kerime. "Geleneklerde Mitolojinin İzleri". *Prof. Dr. Pervin Çapan Armağanı,* Nagehan Uçan Eke, Nilüfer Tanç, Editör, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, 2021, 396-404.
Yazıcı, Tahsin. Cam-ı Cem. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Cilt 7, 1993.

SOMONIYLAR SULOLASINING HOKIMIYAT TEPASIGA KELISHI: TARIXIY JARAYON VA OMILLAR

Umarov Baxtishod Baxridin o‘g‘li
tayanch doktorant
Buxoro davlat universiteti, O‘zbekiston
https://orcid.org/0000-0002-0501-3789
b.b.umarov2019@buxdu.uz

Annotatsiya.
Ushbu maqolada Somoniylar sulolasining shakllanish jarayoni, uning Movarounnahrdagi siyosiy ta’siri va hukmronlikka erishish omillari tahlil qilinadi. Tadqiqot Asad ibn Somonxudotning o‘g‘illari – Nuh, Ahmad, Yahyo va Ilyos ibn Asadlarning faoliyatini o‘rganishga asoslangan bo‘lib, ularning Tohiriylar davlatiga xizmat qilishdan mustaqil siyosiy kuchga aylanish jarayoniga e’tibor qaratadi. Maqolada Somoniylar tomonidan olib borilgan harbiy yurishlar, iqtisodiy mustahkamlanish strategiyalari va mintaqaviy boshqaruv usullari tahlil qilinadi. Xususan, Nuh ibn Asadning Samarqandni boshqarishi, Ahmad ibn Asadning Farg‘onadagi islohotlari, Yahyo ibn Asadning Shosh va Ustrushonadagi faoliyati hamda Ilyos ibn Asadning Xurosondagi siyosiy roli ko‘rib chiqiladi. Tadqiqot natijalari shuni ko‘rsatadiki, Somoniylar dastlab Tohiriylar vassali sifatida harakat qilgan bo‘lsa-da, keyinchalik o‘z hududiy va iqtisodiy mustaqilligini mustahkamlash orqali IX asr oxiri va X asrda Movarounnahrda asosiy siyosiy kuchga aylangan.
Kalit so‘zlar: Somoniylar, Movarounnahr, Tohiriylar, siyosiy hokimiyat, Nuh, Ahmad, Yahyo, Ilyos va boshqalar.

THE RISE OF THE SAMANID DYNASTY: HISTORICAL PROCESS AND FACTORS

Umarov Bakhtishod Bakhrudinovich
PhD Candidate (Research Fellow)
Bukhara State University, Uzbekistan

Annotation.
This article analyzes the formation process of the Samanid dynasty, its political influence in Transoxiana, and the factors contributing to its consolidation of power. The research is based on the activities of Asad ibn Saman-Khuda’s sons—Nuh, Ahmad, Yahya, and Ilyas ibn Asad—focusing on their transition from serving the Tahirid state to becoming an independent political force. The study examines the military campaigns conducted by the Samanids, their economic consolidation strategies, and regional governance methods. In particular, it explores Nuh ibn Asad’s administration of Samarkand, Ahmad ibn Asad’s reforms in Fergana, Yahya ibn Asad’s role in Shash and Ustrushana, and Ilyas ibn Asad’s political influence in Khorasan. The findings indicate that although the Samanids initially acted as vassals of the Tahirids, they eventually strengthened their territorial and economic independence, emerging as the dominant political force in Transoxiana by the late 9th and early 10th centuries.
Keywords: Samanids, Transoxiana, Tahirids, political power, Nuh, Ahmad, Yahya, Ilyas and others.

SÂMÂNÎLER HANEDANLIĞININ İKTIDARA GELIŞI: TARIHÎ SÜREÇ VE ETKENLER

Umarov Bahtışad Bahridin oğlu
Temel doktora öğrencisi
Buhara Devlet Üniversitesi, Özbekistan

Özet
Bu makalede, Sâmânîler Hanedanı'nın oluşum süreci, Mâverâünnehir'deki siyasi etkisi ve iktidara yükselme faktörleri analiz edilmektedir. Araştırma, Esed bin Sâmân-Hudât'ın oğulları – Nuh, Ahmed, Yahya ve İlyas ibn Asad’ın faaliyetlerini incelemeye dayanmakta olup, onların Tâhirîler Devleti'ne hizmetten bağımsız bir siyasi güç haline gelme süreçlerine odaklanmaktadır. Makalede, Samanîler tarafından gerçekleştirilen askerî seferler, ekonomik güçlenme stratejileri ve bölgesel yönetim yöntemleri ele alınmaktadır. Özellikle, Nuh ibn Asad’ın Semerkant’taki yönetimi, Ahmed ibn Asad’ın Fergana’daki reformları, Yahya ibn Asad’ın Şaş ve Ustruşana’daki faaliyetleri ve İlyas ibn Asad’ın Horasan’daki siyasi rolü incelenmektedir. Araştırma sonuçları, Samanîlerin başlangıçta Tâhirîler’e tâbi bir bağlı devlet olarak hareket ettiklerini, ancak zamanla bölgesel ve ekonomik bağımsızlıklarını pekiştirerek 9. yüzyılın sonları ve 10. yüzyılda Mâverâünnehir’de baskın bir siyasi güç haline geldiklerini göstermektedir.
Anahtar kelimeler: Samanîler, Maveraünnehir, Tâhirîler, siyasi iktidar, Nuh, Ahmed, Yahya, İlyas ve diğerleri.

Kirish. Tarixiy manbalarda Asad ibn Somonxudot haqida deyarli hech qanday ma’lumot uchramaydi. Mavjud bo‘lgan ayrim manbalarda u Xalifa Ma’mun davrida (813–833) Tohir ibn Husayn (775–822) xizmatiga kirgani va uning to‘rt o‘g‘li borligi qayd etiladi. Keyinchalik, bu to‘rt o‘g‘il Xalifa Ma’munga Rofe ibn Lays qo‘zg‘olonini bostirishda va hokimiyatni mustahkamlashda

muhim yordam ko‘rsatadi. Ularning xizmatlari evaziga 819-yilda Ma’mun tomonidan 819-yil Nuh Samarqand hokimi, Ahmad Farg’ona hokimi, Yahyo Shosh va Ustrushona hokimi va Ilyos Hirot hokimi etib tayinlanadi. Ayni paytda, Xuroson viloyati mahalliy Tohiriylar sulolasi qo‘liga o‘tadi. Dastlab, viloyatga Tohir ibn Husayn noib etib tayinlanadi (821), bir yildan so‘ng esa uning o‘g‘li Talxa ibn Tohir (822–828) Xuroson noibi bo‘ladi. Biroq, ular Movarounnahr viloyatlaridagi hukmdorlikni Somoniylar oilasiga topshirish siyosatini davom ettirgan.

Tadqiqot usullari. Ishning obyekti somoniylar sulolasining shakllanish jarayoni, uning Movarounnahrdagi siyosiy ta’siri va hukmronlikka erishish omillari bo‘lib, mavzuni yoritishda tarixiy-qiyosiy tahlil, tarixiylik, xolislik, ma’lumotlarni tizimlashtirish kabi metodlardan foydalanilgan.

Tahlil va natijalar. Nuh ibn Asad sulolaning dastlabki hukmdori sifatida Tohiriylar qo’l ostida Movarounnahrning bosh shahri Samarqandni idora etadi. Narshaxiy va Al-Balozuri asarlarida Nuh ibn Asad 817-yildan Samarqand boshqaruviga kelganligini, garchi Ahmad, Yahyo va Ilyoslarga boshqa hududlar berilgan bo’lsa-da, ular akasi Nuh va u boshchiligida xalifalikka bo’ysunganligini qayd etadi

Nuh ibn Asad Somoniylar sulolasining dastlabki hukmdori sifatida Movarounnahrning markaziy shahri bo‘lgan Samarqandni boshqargan. Narshaxiy va al-Balozuriy asarlarida Nuh ibn Asadning 817-yildan boshlab Samarqand hokimi sifatida faoliyat yuritganligi qayd etiladi. Shuningdek, ushbu manbalarda Ahmad, Yahyo va Ilyosga boshqa hududlar taqsimlangan bo‘lsa-da, ular akasi Nuh ibn Asad boshchiligida xalifalik hokimiyatiga bo‘ysunganligi ta’kidlanadi [1, 69; 2, 356-357]. Ayrim manbalarda esa Nuh ibn Asadning Samarqand hokimligi 819-yilda boshlanganligi qayd etiladi [3; 4, 24–25]. Ushbu tafovut manbalar o‘rtasidagi xronologik nomuvofiqlik yoki siyosiy voqealar talqinidagi farqlardan kelib chiqqan bo‘lishi mumkin. 817–819-yillar oralig‘idagi bu ikki yil farq Nuh ibn Asadning Samarqand hokimligiga tayinlanish jarayoni bosqichma-bosqich amalga oshganligini ko‘rsatishi ehtimoldan holi emas.

Nuh ibn Asad boshqaruvi davrida qo‘shin holati yaxshilanib, Samarqand va uning atroflaridagi devorlar ta’mirlanadi. Hukmdor sifatida mis tangalar zarb ettiradi[5, 38-39]. Katta siyosiy mavqeiga erisha boshlagan Nuh ibn Asadga Movarounnahr soliqlarini to’plab tohiriylarga yuborish vazifasi ham topshiriladi. Ibn Xurdodbehning 826–827-yillarga (hijriy 211–212-yillarga) oid Xuroson va unga bo‘ysunuvchi mintaqalarning xiroj solig‘i miqdori haqidagi ma’lumotlarida So‘g‘dning katta qismi, Farg‘ona hamda “turk shaharlari” Nuh ibn Asad boshqaruvi ostida bo‘lganligi qayd etiladi [6, 194]. Bu ma’lumot Somoniylarning bu davrda faqat harbiy va siyosiy emas, balki iqtisodiy jihatdan ham o‘z mavqeini mustahkamlashga harakat qilganini ko‘rsatadi. “Turk shaharlari” atamasi ostida VII–VIII asrlarda Farg‘ona va uning atrofida yashagan turkiy qabilalarga mansub aholi istiqomat qilgan shaharlar nazarda tutilgan bo‘lishi mumkin. Taxminimizcha, bu shaharlarga Axsikat, Koson va boshqa hududlar kirgan.

Movarounnahrning siyosiy va ijtimoiy-iqtisodiy hayoti biroz izga tushishi bilan Nuh g’ayridinlarga (asosan islomni qabul qilmagan turk qabilalariga) qarshi yurishlarni boshlaydi. 839-840-yillarda Isfijob (hozirgi Sayram)ga yurish qilib g’alaba qozonadi[4, 25; 7, 106-107]. G‘alabadan so‘ng shahar atrofi mustahkam devor bilan orab olindi. Bundan oldinroq 838–839-yillarda Koson va Urasht hududlariga (Farg‘ona vodiysidagi o‘rta asr shahri, hozirgi Qirg‘iziston hududiga to‘g‘ri keladi. “Hudud al-‘Olam” manbasiga ko‘ra, Urasht shahri yonidan Qurshab daryosi oqib o‘tgan) yurishlar uyushtirilib, ushbu hududlar egallangan bo‘lsa-da, Isfijobdagi g‘alaba somoniylar uchun tarixiy ahamiyatga ega jang bo‘lib tarixga kirgan.

Sababi somoniylarning dastlabki harbiy yurishlari Tohiriylar amriga binoan, ko‘chmanchi qabilalar hujumlarini qaytarish yoki mahalliy qo‘zg‘olonlarni bostirish maqsadida amalga oshirilgan edi. Isfijobning zabt etilishi esa Somoniylar tomonidan mustaqil ravishda tashkil etilgan ilk yurish hisoblanadi. Ushbu g‘alaba Somoniylarning mintaqadagi harbiy-siyosiy mavqeini mustahkamlash bilan birga, ularning hududiy kengayish siyosatining shakllanishiga zamin yaratgan.

Somoniylar sulolasining yirik vakillaridan biri Nuhning ukasi, Ahmad ibn Asadning Farg‘ona hokimi etib tayinlanishi bilan Farg’ona vodiysidagi mahalliy sulolalar hukmronligi tugatilib, hokimiyat Somonxudot avlodlari qo’liga o‘tdi[8, 15]. Ahmad uchun Farg‘onani boshqarish murakkab

jarayon bo‘lgan. Hatto 822–823-yillarda Ustrushona (ba’zi tadqiqotlarga ko‘ra, Shosh) va Farg‘onada hali islomni qabul qilmagan turkiy qabilalarning isyoni natijasida u Farg‘onani tark etishga majbur bo‘lgan. Mirxondning yozib qoldirishicha, Xuroson noibi Talxa ibn Tohir Ahmadning iltimosiga binoan nufuzli vaziri Ahmad ibn Abu Xolidni katta qo‘shin bilan Farg‘onaga yuboradi [9, 114]. “Din dushmanlari” Ahmad ibn Abu Xolid tomonidan quvib chiqariladi va Ahmad ibn Asad Farg‘ona boshqaruvini qayta qo’liga oladi[10, 82]. Ushbu voqealar Somoniylar hokimiyatining Movarounnahr hududida mustahkamlanish jarayoni murakkab va beqaror kechganini, ayniqsa, mahalliy qarshilik va isyonlarni bostirish uchun harbiy-siyosiy ittifoqlar muhim rol o‘ynaganini ko‘rsatadi.

Farg‘onada Ahmad ibn Asad hokimiyatining mustahkamlanishi va to‘liq o‘rnatilishi uning akasi Nuh ibn Asadning siyosiy va harbiy faoliyati bilan chambarchas bog‘liq edi. Xususan, Farg‘onaga shimol va shimoli-sharqdan bostirib kirgan turkiy qabilalarga qarshi kurashda asosiy yetakchilikni aynan Nuh ibn Asad amalga oshirgan. Isfijob fath etilishi bilan uzumzor, bog’lar va ekinzorlarni o’rab turuvchi mudofaa devorlari hamda shaharni himoya qilish maqsadida qal’alar barpo etilishi bilan Ahmadning mavqei Farg’onada yanada ko’tarildi[11, 24]. Buning natijasida turkiy qabilalar bilan aloqa yaxshilanib, ko’plab talon-tarojlik urushlari sezilarli darajada to’xtatildi.

Ibn Havqalning ma’lumotlariga ko‘ra, Isfijobdan (hozirgi Sayram) to Farg‘ona vodiysining chekka hududlarigacha bo‘lgan mintaqada turkiy qarluqlar yashab, ular bilan chegaradosh bo‘lgan [12, 20]. Bu hududlar vaqt-vaqti bilan qarluqlarning hujumlariga uchragan. Shu sababli Nuh kabi Ahmad ham o‘z qo’shinining jangovorligi va qurol-aslahalarining takomillashtirib borilishiga katta e’tibor bergan. Ahmad ibn Asad davrida Farg‘ona vodiysi va unga qo‘shni turkiy shaharlarning rivojlanishini inobatga olganda, Somoniylar qo‘shinining yuqori jangovar tayyorgarlikda bo‘lishi zarur edi. Ayniqsa, chegarada yashovchi ko‘chmanchi qabilalar asosan talonchilik yurishlari bilan shug‘ullanganligi sababli, qo‘shin doimiy jangovar shaylik holatida saqlangan.

Shu yillarda Ahmad o‘z hokimiyati ostida bo‘lgan Farg‘ona va turkiy shaharlardan 326 400 dirham xiroj solig‘ini undirgan [13, 160]. Manbalarda keltirilmagan bo‘lsa-da, 839–840-yillardagi Nuhning Isfijobga yurishlarida ukalari ham ishtirok etgan bo‘lishi ehtimoli bor. Sh. Kamoliddin ham ushbu taxminni ilgari surib, musulmon bo‘lmaganlarga qarshi g‘azovot urushlari har bir hukmdor uchun sharafli ish hisoblanganligini qayd etadi [11, 29]. Ammo fikrimizcha, yurishda Ahmad ishtirok etmagan bo‘lishi kerak, chunki 838–839-yillarda Farg‘onada kuchli zilzila yuz berib, 15 mingdan ortiq inson halok bo‘lganligi manbalarda keltiriladi [14, 19; 15, 56]. Bunday vaziyatda Ahmad Farg‘onada bo‘lib, urushga uncha katta bo‘lmagan qo‘shin va oziq-ovqat bilan yordam bergan bo‘lishi mumkin. Shoshning Isfijobga yaqinligi, qarluqlar bilan doimiy to‘qnashuvlardan qutulish va tinchlikni mustahkamlash maqsadida Yahyo ibn Asad bevosita ushbu yurishda ishtirok etgan bo‘lishi kerak.

Yahyo ibn Asad Somoniylar sulolasining uchinchi vakili bo‘lib, Xuroson noibi G‘asson ibn Abbod tomonidan Shosh va Ustrushona hokimi etib tayinlangan. Manbalarda Yahyo ibn Asad haqida to‘liq ma’lumotlar saqlanib qolmagan bo‘lsa-da, Shosh va Ustrushona tarixiga oid ayrim siyosiy jarayonlarni tahlil qilish orqali uning faoliyatini ma’lum darajada tiklash imkoniyati mavjud.

822–823-yillarda Ustrushona va Farg‘onada yuzaga kelgan qo‘zg‘olon xalifa Ma’munning markaziy hokimiyatini zaiflashtirishga qaratilgan harakatlardan biri bo‘lib, uni bostirish uchun Xuroson noibi Talha ibn Tohir katta qo‘shin bilan yurish boshlaydi. Ushbu jarayonda xalifa Ahmad ibn Abu Xolidni qo‘shimcha harbiy yordam bilan yuborib, qo‘zg‘olon bostirilishiga alohida e’tibor qaratgan. Manbalarga ko‘ra, birlashgan arab qo‘shini Ustrushona podshohi Kovus ibn Sahirni mag‘lub etib, uni va o‘g‘li al-Fadl ibn Kovusni asirga olib Bag‘dodga jo‘natgan[16, 61]. Ushbu hodisa Ustrushona tarixidagi burilish nuqtalaridan biri bo‘lib, viloyatning siyosiy mustaqilligiga yakun yasagan.

Ibn al-Asir o‘z asarida ushbu voqealarni batafsil yoritgan bo‘lsa-da, Ustrushona va Shosh voliysi Yahyo ibn Asad haqida ma’lumot bermaydi. Bu esa Yahyo ibn Asad dastlab faqat Shosh viloyatini boshqargan, Ustrushona esa nomigagina unga tegishli bo‘lgan degan xulosani ilgari surish imkonini beradi. Ustrushonaning somoniylar tasarrufiga o‘tishi aynan Ahmad ibn Abu Xolidning ushbu yurishidagi g‘alaba bilan bog‘liq bo‘lib, keyinchalik somoniy hukmdorlar mintaqada o‘z mavqeini mustahkamlagan. Bu jarayonda Yahyo ibn Asadning hokimiyatini mustahkamlashda sulola

rahbari Nuh ibn Asadning ta’siri katta bo‘lgan. Shuningdek, Yahyo ibn Asadning Nuh ibn Asad boshchiligidagi shimoliy yurishlarda ishtirok etgani qayd etilgan. Ayniqsa, Shosh mintaqasi o‘sha davrda ko‘chmanchi qabilalar bilan to‘qnashuvlarning asosiy markazlaridan biri bo‘lib[17, 173], Yahyo bu hududlarda somoniylar ta’sirini kengaytirishda muhim rol o‘ynagan.

826–827-yillardan boshlab Yahyo ibn Asad boshqaruvi ostidagi Shosh, Ustrushona va Xo‘jand hududlaridan Tohiriylarga yuborilgan soliqlar miqdori aniq qayd etilgan bo‘lib, bu Somoniylar davrida mintaqadagi moliyaviy tizimni o‘rganish uchun muhim dalildir. Manbalarga ko‘ra, jami 757.100 dirham soliq yig‘ilgan bo‘lib, uning asosiy qismini (609.100 dirham) musayyab dirhamlari, qolgan qismini esa muhammadiy dirhamlari tashkil etgan[6, 68]. Umuman olganda, Nuh, Ahmad va Yahyo ibn Asadlar tomonidan Tohiriylarga 2.172.500 dirham soliq yuborilgan[13, 160].

Ibn Xurdodbehning ushbu ma’lumotlariga tayanib, keyingi yillarda Xo‘jand hududi ham Yahyo ibn Asad tasarrufiga o‘tganini taxmin qilish mumkin. Bu jarayon Somoniylarning shimoliy hududlardagi ta’sirining ortib borishini hamda Yahyo ibn Asadning Shosh va Ustrushonadan tashqaridagi yerlarda ham siyosiy mavqeini mustahkamlashga intilganini ko‘rsatadi. Bundan tashqari, Yahyoga qarashli Binkatda qadimdan zarbxona mavjud bo‘lib, keyingi davrlarda ham uning faoliyat yuritgani hududdagi iqtisodiy barqarorlik va pul muomalasining davomiyligini anglatadi.

Somoniylar sulolasining to‘rtinchi voliysi Ilyos ibn Asad bo‘lib, unga Movarounnahr hududi emas, balki Xurosondagi Hirot shahri in’om etilgan edi. U to‘rt aka-uka ichida tohiriylarga bevosita xizmat qilgan yagona vakil bo‘lib, Xuroson qo‘shinlari qo‘mondoni sifatida harbiy-siyosiy faoliyat yuritgan. Hirot va Seistondagi faoliyati bilan Abbosiy xalifalarining e’tiborini qozongan Ilyos ibn Asad ma’lum muddat Misrning Iskandariya shahri voliyligi lavozimiga ham tayinlangan[18, 80-81]. Ilyos ibn Asad butun faoliyati davomida Tohiriylar xizmatida bo‘lib, yirik harbiy yurishlar va qo‘zg‘olonlarni bostirishda bevosita o‘z qo‘shini bilan ishtirok etgan. Abdulloh ibn Tohir noiblikka kelgach, Xurosonni amalda mustaqil boshqarishga intilgan. U bu maqsadni amalga oshirish uchun tajribali, kelajakni oldindan ko‘ra biluvchi siyosiy arboblar hamda harbiy qo‘mondonlar yordamidan foydalangan. Ilyos ibn Asad aynan shunday yuqori mavqega ega bo‘lgan tarixiy shaxslardan biri sifatida ajralib turadi.

841/842-yilda Nuh ibn Asad vafot etadi va Abdulloh ibn Tohir Ahmad hamda Yahyoni Samarqand hokimi etib tayinlaydi [19, 220]. Samarqandda qancha vaqt qo‘shhokimiyatchilik davom etgani bizga noma’lum. Aynan shu yillarda Binkatda Yahyo ibn Asad nomidan tangalar zarb etila boshlagan [20, 30–31; 21, 190–198].

Tadqiqot davomida Yahyoning Samarqandda tanga zarb qildirganligi haqida ma’lumot uchratilmadi. Biroq R.N.Fryening fikriga ko‘ra, Ahmad 858–859-yillardan boshlab Samarqandda fals tangalar zarb qildirgan [22, 137]. Bundan xulosa qilish mumkinki, Ahmad Farg‘onadan turib Samarqandni nazorat qilgan, Yahyo esa Qarluq xoqonligi bilan chegara hisoblangan Shosh va uning atrofidagi hududlar mudofaasiga katta e’tibor qaratgan. Yahyoning Shoshda o‘z nomidan tangalar zarb qildirganligi uning mustaqil faoliyat yuritganligini ko‘rsatadi. Ahmad esa aka-uka Somoniylar yagona maqsad yo‘lida harakat qilayotganini hisobga olib, o‘z mavqeini mustahkamlashga intilgan. Ushbu maqsad xalifalikka sodiq, Xurosondan alohida mustaqil boshqariladigan siyosiy tuzilma tashkil etish bo‘lgan.

Yahyo ibn Asad umrining oxirigacha, ya’ni 37 yil davomida Shoshni idora etganligini inobatga olsak, u shaharda bunyodkorlik ishlarini amalga oshirgan bo‘lishi tabiiy. 855/856-yilda Yahyo vafot etganidan so‘ng, Samarqand bilan birga Shosh ham Ahmad ibn Asad qo‘liga o‘tadi. Yahyo ibn Asad bilan deyarli bir vaqtda Ilyos ibn Asad ham vafot etgan, natijada Hirot ustidan nazorat Somoniylar qo‘lidan chiqqan.

Manbalarga ko‘ra, Ahmad ibn Asadning Nasr, Ya’qub, Yahyo, Asad, Ismoil, Is’hoq va Homid ismli yetti nafar o‘g‘li bo‘lgan[9, 114]. Bartoldning ma’lumotlariga binoan, Ahmad Samarqandga o‘g‘li Nasrni, Shoshga esa ikkinchi o‘g‘li Abu Yusuf Ya’qubni voliy etib tayinlagan[23, 268]. Shu tariqa Movarounnahr boshqaruvi to‘liq Ahmad ibn Asad nazoratiga o‘tgan.

Samarqand Movarounnahrning yirik va strategik jihatdan muhim shahri bo‘lib, uning nazorati Abbosiylar va Tohiriylar uchun katta ahamiyat kasb etgan. Ahmad esa vaziyatni to‘g‘ri baholab,

dastlab Samarqandda turib butun hududni boshqargan. Keyinchalik esa u shahar boshqaruvini o‘g‘li Nasrga topshirib, o‘zi Farg‘onaga qaytgan.

Nasr ibn Ahmad haqidagi dastlabki ma’lumotlar Ibn Havqal va Istaxriy asarlarida uchraydi. Ko‘chmanchi turk qabilalari orasida islom dinining jadallik bilan yoyilishi somoniylar nomi bilan bo’g’liqligini deyarli barcha manbalar orqali ko’rishimiz mumkin[24, 96]. Nasr ham boshqa somoniy voliylar singari islomni qabul qilmagan hududlarga g’azovot yurishlarini amalga oshirgan. Xususan, Shavg’arga 300 minglik g‘oziylar qo’shini bilan yurish qilgan[17, 131]. Shavg’arning Janubiy Qozog‘istonda joylashganligini hisobga olsak, Nasr bu davrda siyosat maydoniga chiqib, katta siyosiy kuchga ega bo’lganligiga guvoh bo’lamiz.

Ahmad ibn Asad vafotidan so‘ng (864-yil) Tohiriylar hukmdori Muhammad ibn Tohir Nasrni Samarqand va Xuroson chegarasi hududlar voliysi etib tayinlaydi. Aslida bu butun Movarounnahr boshqaruvi amalda Nasr qo’liga o’tganligidan dalolat berar edi. Numizmatik ma’lumotlarga ko‘ra, Ahmad vafotidan so‘ng Farg‘ona boshqaruvi Abul Ash’os Asad qo‘liga o’tgan[25, 17]. Bizning fikrimizcha, Nasr ukasi Asadni Farg‘onaga hokim qilib yuborgan va u Axsikatda fals tangalar zarb qildirib vodiy nazoratini o‘z qo‘lida ushlab turgan. Bu davrda yosh bo‘lishiga qaramay Ismoil va Is’hoq ibn Ahmadlar ham siyosat maydoniga chiqib kela boshlagan.

Xurosonda Ya’qub ibn Lays g‘alabalari va Tohiriylar homiyatining parchalanishi bilan Nasr markazi Samarqand bo‘lgan Movarounnahrni mustaqil idora eta boshladi. 873-874-yillarda Amudaryoning shimoliy qismi to‘liq Nasr qo‘liga o’tib, zaiflashib qolgan Tohiriylardan Buxoroni ham tortib oladi va Ismoil ibn Ahmadni Buxoroga hokim etib tayinlaydi. 875-yil xalifa al-Mu’tamid (870-892-yillar) Xurosondan mustaqil Movarounnahr noibi sifatida Nasr ibn Ahmadni e’tirof etadi[4, 26].

Xulosa. Somoniylar sulolasining hokimiyat tepasiga kelishi Movarounnahr tarixidagi muhim jarayonlardan biri bo‘lib, u mintaqadagi siyosiy kuch muvozanatini tubdan o‘zgartirdi. Tadqiqot natijalari shuni ko‘rsatadiki, Asad ibn Somonxudotning o‘g‘illari dastlab Tohiriylarga xizmat qilgan bo‘lsalar-da, bosqichma-bosqich o‘z siyosiy va iqtisodiy mustaqilligini mustahkamlashga erishganlar.

Somoniylar hukmronlikka erishish jarayonida bir necha muhim omillar rol o‘ynagan. Ular ichida Samarqand, Farg‘ona, Shosh va Xuroson hududlarida olib borilgan ma’muriy islohotlar, mintaqaviy boshqaruv tizimining takomillashtirilishi, harbiy yurishlar va iqtisodiy siyosat muhim ahamiyat kasb etadi. Nuh ibn Asadning Samarqandni boshqarishi va uni markaziy shahar sifatida mustahkamlashi, Ahmad ibn Asadning Farg‘onadagi iqtisodiy va ma’muriy islohotlari, Yahyo ibn Asadning Shosh va Ustrushonadagi harbiy faoliyati hamda Ilyos ibn Asadning Xurosondagi siyosiy o‘rni sulolaning yuksalishida hal qiluvchi ahamiyat kasb etdi.

Foydalanilgan adabiyotlar ro‘yxati

1. Narshakhī, Abū Bakr Muḥammad ibn Ja‘far. (1993). *The history of Bukhara* (A. Mukhammadjonov, Ed.; A. Rasulov, Trans.; D. Yusupova, Annot.). Sharq bayozi. (Original work composed 943-944 CE)
2. al-Balādhurī, Aḥmad ibn Yaḥyā ibn Jābir. (2017). *Futūḥ al-buldān: Khurāsānning fath etilishi* [The conquest of Khorasan] (Sh. S. Kamoliddin, Trans. & Comm.). Toshkent Davlat Sharqshunoslik Instituti. (Original work composed 9th century)
3. al-Hamadhānī, Ibn al-Faqīh. (n.d.). *Akhbār al-buldān* [News of countries]. Drevnyaya literatura. https://drevlit.ru/texts/h/hamadani_turk.php#107
4. Ne'matov, N. (1989). *Davlati Somoniyn: Tojikon dar asrhoi IX-X* [The Samanid state: Tajiks in the 9th-10th centuries]. Irfon.
5. Davidovich, E. A. (1954). Vtoraya moneta Samanida Nukha ibn Asada [The second coin of the Samanid Nuh ibn Asad]. *Epigrafika Vostoka, 9*, 38–39.
6. Ibn Khordādbeh. (1986). *Книга путей и стран* [Kitāb al-masālik wa-l-mamālik; The book of roads and kingdoms] (N. Velikhanova, Trans. & Comm.). Elm.
7. Kamoliddin, Sh. S., & Ilkhamov, Z. A. (2018). *Samaniidy: iz istorii gosudarstvennosti Uzbekistana v IX–X vv.* [The Samanids: On statehood history of Uzbekistan in 9th–10th centuries]. Tashkent State Pedagogical University.

8. Yuldashev, B. S. (2023). *Farg‘ona Somoniylari tarixidan lavhalar* [Pages from the history of the Samanids in Fergana]. *Ijtimoiy-gumanitar fanlarning dolzarb muammolari, S/7*, 14–25.
9. Mirkhond. (1832). *Historie des Samanides* [History of the Samanids] (C. Defrémery, Trans. & Ed.). Oriental Press.
10. Yuldashev, S. B. (2019). *Ahmad ibn Asad – Farg‘onaning birinchi Somoniy hukmdori* [Ahmad ibn Asad – The first Samanid ruler of Fergana]. *O‘tmishga nazar, 10*, 79–87.
11. Kamoliddin, Sh. (2017). *Ismoil ibn Ahmad as-Somoniy*. Scholars Press.
12. Ibn Ḥawqal. (2011). *Kitāb ṣūrat al-arḍ* [The face of the earth] (Sh. S. Kamoliddin, Trans. & Comm.). O‘zbekiston milliy ensiklopediyasi
13. Kadyrova, T. (1965). *Iz istorii krest'yanskikh dvizheniy v Maverannakhre i Khorasane v VIII – nachale IX v.* [On the history of peasant movements in Mawara'annahr and Khorasan in the 8th - early 9th centuries]. Fan.
14. Buniyatov, Z. M. (1990). *Stikhiinye bedstviya i ekstremalnye yavleniya na Blijnem i Srednem Vostoke (VII–XVII vv.).* Elm.
15. Yuldashev, B. S. (2021). Farg‘ona Somoniy voliylar boshqaruvi davrida [During the administration of Samanid governors in Fergana]. *FarDU ilmiy xabarlar, 6*, 53–61.
16. Ibn al-Athīr. (2005). *Al-Kāmil fī al-tārīkh* [The complete history: Selected passages] (P. G. Bulgakov, Trans. & Comm.; Sh. S. Kamoliddin, Suppl.). Tashkent-Zurich: UNESCO.
17. Al-Iṣṭakhrī. (2019). *Kitāb al-masālik wa-al-mamālik* [Book of routes and realms] (Khudoyberganov, Trans.). Fan. (Original work composed 10th century)
18. Treadwell, W. L. (1991). *The political history of the Samanid state* [Doctoral dissertation, University of Oxford].
19. Trever, K. V., Yakubovskiy, A. Yu., & Voronets, M. E. (1950). *O‘zbekiston xalqlarining tarixi* (Vol. 1). Fanlar akademiyasi nashriyoti.
20. Rtveladze, E. V., & Rtveladze, L. L. (1972). Perviy fel's Yakh'i b. Asada [The first fals of Yahya ibn Asad]. *Epigrafika Vostoka, 21*, 30–31.
21. Dobrovol'skiy, I. G., & Kochnev, B. D. (1982). Monety s imenem Samanida Iakh'i ibn Asada [Coins with the name of the Samanid Yahya ibn Asad]. *IMKU, 17*, 190-198.
22. Frye, R. N. (1975). The Samanids. In *The Cambridge history of Iran: Vol. 4. From the Arab invasion to the Saljuqs* (pp. 136-161). Cambridge University Press.
23. Bartold, V. V. (1963). *Sochineniya. Tom I: Turkestan v epokhu mongol’skogo nashestviya*. Moskva.
24. Zhelobov, D. E. (2017). *Gosudarstvo Tarimskoy vpadiny vo vtoroy polovine IX – nachale XII vv.: Politicheskoe i religioznoe vzaimodeystvie* (Dissertatsiya, Kandidat istoricheskikh nauk). Yekaterinburg.
25. Davidovich, E. A. (1956). Ferganskie Samanidy po numizmaticheskim dannym. *Epigrafika Vostoka*, *11*, 14–26.

PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING STUDENTS' INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Usmonov Sherzod Akhmadjonovich
Head of the Psychology Department, Fergana State University (PhD)
sherzod198728@gmail.com | Tel: +998913284157
https://orcid.org/0000-0001-5249-3706

Abstract. This article analyzes the psychological determinants influencing the development of students' intellectual abilities and the process of training qualified personnel. It examines the genetic, social, and psychological factors of intellectual development, as well as the role of cognitive traits, emotional states, personal motivation, and pedagogical approaches. The study substantiates the application of problem-based learning, creative methods, and psychological training in modern education to enhance students' thinking skills and foster independent decision-making abilities. The research findings help identify effective methods and approaches aimed at developing intellectual potential and highlight the significance of psychological determinants in the educational process.

Keywords: intellectual ability, psychological determinants, problem-based learning, creative approaches, personal motivation, pedagogical methods.

In the era of globalization and innovative technologies, the development of intellectual abilities and the training of competent professionals have become crucial tasks. The educational process should not only impart knowledge but also encourage students to think independently, approach problems creatively, and develop problem-solving skills. Enhancing intellectual abilities is a key factor in achieving personal and professional success.

Today, the modern labor market demands highly skilled, creative, and analytically thinking professionals. This underscores the need to train specialists with developed intellectual capabilities who can quickly adapt to innovative fields. Therefore, analyzing the psychological determinants that shape students' intellectual abilities and contribute to the training of highly qualified personnel is one of the pressing issues of our time.

The problem of intellectual ability has long been the focus of numerous psychological and pedagogical studies. Although this issue has been explored from various angles, the constant evolution of the psyche necessitates ongoing research and investigation.

Abilities refer to the capacity to perform one or several activities more successfully than others. For example, when two students studying the same subject are given the same task under identical conditions, one may struggle while the other completes it effortlessly. This difference in performance is rightly attributed to their abilities. Thus, ability manifests as an individual psychological characteristic of a person.

Intellectual ability reflects an individual's capacity to acquire knowledge, apply it in practice, and solve problems. The development of this ability is influenced by the following factors:

1. **Genetic factors** – form the foundational basis of intellectual ability, with individual differences linked to heredity. Research indicates that intelligence is approximately 40–60% dependent on genetic factors, affecting memory, problem-solving, and learning abilities.[1]
2. **Social environment** – the influence of family, educational institutions, and society significantly impacts intellectual development. According to UNESCO (2022), disparities in education quality and family conditions can lead to a 30–40% variation in students' academic performance.
3. **Personal motivation** – a student's drive for self-improvement and interest in independent learning plays a vital role. Studies show that intrinsically motivated students achieve 15–

[1] Plomin, R., & Deary, I. J. (2015). Genetics and intelligence differences: five special findings. *Molecular psychiatry*, *20*(1), 98-108.

25% better academic results than those motivated by external rewards.[2]

4. **Pedagogical approaches** – modern teaching methods, interactive lessons, problem-based learning, and research-based strategies enhance intellectual development. Problem-based learning and interactive methods improve students' comprehension by 20–30%.[3]

To foster students' intellectual abilities, the following psychological and pedagogical approaches are recommended:

- **Problem-based learning** – an effective pedagogical method that develops critical thinking by engaging students in analyzing and solving problems independently. This approach encourages innovative and creative solutions rather than passive knowledge absorption.
- **Creative approaches** – include project-based learning, practical exercises, and tasks that stimulate non-standard thinking, fostering innovation and analytical skills.
- **Psychological training** – enhances intellectual and personal development through stress management, social adaptation, and leadership skills, improving emotional stability and teamwork.

Conclusion. Considering psychological determinants is essential in developing students' intellectual abilities and training competent professionals. Personal motivation, pedagogical methods, cognitive traits, and social environment are key factors in enhancing intellectual potential. Therefore, integrating innovative and psychologically grounded approaches into the education system is imperative.

Future research on intellectual development and practical recommendations will further improve the effectiveness of the education system.

References:

1. Plomin, R., & Deary, I. J. (2015). Genetics and intelligence differences: five special findings. *Molecular psychiatry*, *20*(1), 98-108.
2. Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological inquiry*, *11*(4), 312-318.
3. Xetti, J. (2009). Uchinchi darajali baholashning qora qutisi: yaqinlashib kelayotgan inqilob. *Oliy ta'lim va oliy ta'lim talabalari natijalari: siyosat, amaliyot va tadqiqot* , *259* , 275.

[2] Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological inquiry*, *11*(4), 312-318.

[3] Xetti, J. (2009). Uchinchi darajali baholashning qora qutisi: yaqinlashib kelayotgan inqilob. *Oliy ta'lim va oliy ta'lim talabalari natijalari: siyosat, amaliyot va tadqiqot* , *259* , 275.

THE IMPACT OF HEALTH PERCEPTION ON BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL STATE

M. T. Isakova
Doctor of Psychological Sciences (DSc)
Ferghana State University

Abstract: A person's mental health is influenced by various factors, with mental states playing a key role. The human psyche is interconnected not only with physiological aspects but also with external surroundings. In our study, we aimed to demonstrate that mental health is determined not only by external influences but also by an individual's own perception of their well-being. Numerous elements contribute to a person's mental health. This article explores and analyzes an individual's attitude toward their own health as a significant socio-psychological factor.

Key words: Health, emotional and motivational-behavioral, a person's attitude to their own health, value motivation, cognitive level.

Introduction

The emotional, cognitive, and volitional components of relationships, as studied by V. N. Myasishchev, align with the three psychological domains identified in modern psychology: cognitive, emotional, and motivational-behavioral. When analyzing attitudes toward health, it is essential to consider the time factor, which involves studying how these attitudes develop and change over time. Human relationships are not static, they are dynamic and constantly evolving based on new life experiences. The variability of relationships is a fundamental principle rather than an exception. However, addressing the negative aspects of a particular relationship can be a long and sometimes painful process, as it requires overcoming internal conflicts and negative emotional experiences. In this context, fostering a proper attitude toward health is crucial at different stages of personality development.

A person's attitude toward their own health influences the internal mechanisms that regulate behavior and decision-making in this area. While the management of this relationship is crucial at certain stages of development, it improves with social and professional experience. This attitude not only reflects an individual's life experience but also significantly shapes their behavior. Therefore, it is a key issue that health psychologists should address. However, a thorough understanding of people's attitudes toward health requires a tailored approach to psychological correction.

Experiment progress

During the experiment, we tried to study the psychological characteristics of a person's attitude to their own health. We have conducted a questionnaire survey "Attitudes towards health" (the questionnaire is given in the appendix). The experiment involved 929 respondents of different age and gender.

They were asked to mark one using seven closed-ended questions.

1 - Strongly disagree or doesn't matter
2 - Disagree, it doesn't matter
3 - I am rather dissatisfied than agree.
4 - I don't know (I can't answer)
5 - On the contrary, I more than agree with anything.
6 - Very important to me, I agree
7 - Definitely important, I totally agree

They were asked to select and mark only one answer for each question. It was also noted that the third question should be noted that there are no answer options. Several blank lines are highlighted for the answer. It was shown that blank lines were also missing for additional answers to questions 5, 8, 9 and 10. The responses to the questionnaire were studied in the following stages:

- The questionnaire "Attitudes towards health" consists of 10 questions related to cognitive, emotional, behavioral and value motivation. The results were based on a qualitative analysis of the data from the questionnaire carried out at several levels.

- Each proposal was analyzed separately.
- Data analysis was carried out for each question. (All statements included in this question have been commented)
- Each block or scale of questions was considered separately (all questions and statements included in this dimension were analyzed)

Distribution of attitudes towards health

Name of the scales	Numbers of the answers
Cognitive	3, 4, 5
Emotional	6, 7
Behavioral	8, 10
Motivational principles	1, 2, 9

At the cognitive level, the level of awareness or competence of a person in the field of health is determined by the main and secondary factors that explain the role of human health in ensuring activity in the field of health and longevity. Our observations show that a person's mental health depends primarily on his or her thinking, that is, on how we think. Not every person can be indifferent to their own health, they evaluate it with their own views, we all have the precious power to maintain ourselves, our health at certain norms and levels. For example, in the scorching summer heat, we do not go without sunscreen and do not sit outside on a cold winter day, we wisely use all means of self-defense. But even so, why is a person sometimes frivolous about his health? It is advisable to exercise, exercise daily, balance physical and mental work, eat on time and on time to sleep to protect eyes, ears and, if necessary, the body from emergencies, bad words, poor eyesight and physical condition. We all know about the dangers of smoking, drinking alcohol, but we deliberately violate the rules of maintaining health at every step. What, our mind, our thinking is contrary to our body? Today it has become even clearer that not everyone can remain indifferent to their own health in the face of a pandemic that is gripping the world with its own test. But everyone has different views and approaches to the problem of health and protection, which differ depending on the prevalence of cognitive, emotional, behavioral and value motivations. It is in such situations that we look at and analyze our attitude towards our own health according to the survey results.

Result:

The health attitude questionnaire was developed by R.A. Berezovskaya and is the first indicator (1- “Different aspects of a person’s life are assessed differently. Rate how important the following values are for you at the moment”, 2- “What do you think is important for success in life? What is necessary?” “Why don’t you take care of your health enough or regularly?”): Value motivation - the desire to maintain and improve health reveals a certain level of value. It is also an indicator that allows you to describe the characteristics of motivation in the field of a healthy lifestyle and the main reasons for the lack of adequate medical care. Analysis of answers to the first task allows us to assess the place of health in the individual hierarchy of terminal values. We tried to analyze the results by gender, information, place of residence and family experience of the respondents. The results are shown in the figures below.

Figure 1. The level of value-motivational relationships in relation to health.

№	Type	N	Motivational-principles	
			Moderate	T-test
Gender	M	354	118,44	4,231***
	F	575	122,89	
Academic leve	Higher	216	120,46	0,78
	Secondary	713	121,42	
Place	City	348	122,07	0,01
	Village	581	120,67	
Martital scale	-10	528	122,60	3,2**
	11+	401	119,30	

Figure 1 examines the high importance of health (especially terminal health) in the individual hierarchy of values, the degree of formation of motivation to maintain and strengthen health. Respondents assessed health as a value motivation, answering questions 1-2 and 9 of the questionnaire. As shown in Figure 1, the sex-to-health ratio showed the result T = 4231, that is, the difference in the values of motivation between the sexes was significant. We can observe that women value health as a value motivation compared to men. However, for men this value was lower than for women, which is also related to the fact that men believe in their physical strength and perceive themselves as strong individuals. They found that the 120.46 average in tertiary education and the average in secondary education had little difference in assessing health as a value motivation, which means that education level did not affect this value. As for urban and rural areas, in urban areas (urban-122.07, rural-120.67) this value turned out to be higher than among rural residents. With regard to family experience, the difference in the values of motivation between families with 10 years of family experience and families with higher family experience was T = 3.2. According to him, we observe that the views of health as a value motivation prevail among family members with a marriage experience of up to 10 years. As family experiences increase, the decline in attitudes towards this value motivation is likely to be related to their lack of regular medical check-ups and their increasing role in social performance.

The overall results of the cognitive health manifestation experiment are presented in Figure 2 below.

Figure 2. Cognitive level of attitudes towards health.

№	type	N	**Cognitive**	
			Moderate	**T-test**
Gender	M	354	62,68	4,429***
	F	575	66,15	
Academic leve	Higher	216	62,62	3,174**
	Secondary	713	65,5	
Place	City	348	64,83	0,00
	Village	581	64,83	
Martital scale	-10	528	65,60	2,24**
	11+	401	63,80	

Cognitive level of attitudes towards health “Rate how information from these sources affects your awareness of your health” and “Which of the following factors do you think has the most significant impact on your health?” was determined using the answers to questions 4-5. The difference in the responses of men and women in this area was T = 4 429, and it was observed that the cognitive assessment of women’s attitudes towards health (66.15 on average) was higher than that of men (62.68 on average). This means that women are more likely than men to be aware of various sources and learn more about their health than men. We can point to the fact that this has led many women to abandon their social role as responsible for the health of their families in the family at all times. Education level T = 3174, that is, people with secondary education are more likely to have knowledge and information related to health than people with higher education, and they are not indifferent to news in this regard. The difference in the cognitive assessment of health in family experience was T = 2.24, i.e., the differences were practically insignificant, but the predominance in this area of family members with more than 10 years of marriage was associated with lifestyle related to childcare and fertility. ... life expectancy can have a correlation effect. The respondents living in urban and rural areas are not aware of the influence of popular science books, friends, acquaintances, newspapers and magazines, doctors (specialists), mass media (radio, television) on their health awareness. The example of people who are mentally and physically healthy, have made a healthy lifestyle a principle of life and have achieved great success in this endeavor, which is shown in the media, is quite impressive. Because a person seeks to put himself in the place of this exemplary person and wakes up

with the thought: “I will be just as healthy”. Thus, the recent disappearance of the difference in the circulation of information in the regions is evident in the absence of a difference between them.

The respondents’ awareness of their health reflects this primarily because they are aware of the risk factors for their health and understand the role of health in active and long-term vision. These questions are about relationships related to a healthy lifestyle that affect, rather than affect, a person. It was revealed that the level of development of a person’s spirituality correlates with the level of his psychological health, because the more spiritually active a person is, the more spiritually stable he is, the more conscious his attitude towards himself and his health. M. According to Jodod, a positive attitude and self-acceptance, self-awareness, personal autonomy, the ability to interact constructively with other people, as well as a realistic perception of a person's qualities, abilities and needs are the motives of psychological health.

We will consider the answers to questions that reflect the emotionality of the respondents, which allows them to assess the level of their concern for their own health, their ability to rejoice and enjoy health (questions 6, 7). We were able to determine and compare the level of anxiety associated with experiencing emotional experiences, including health and anxiety (deterioration in well-being). The averages allow us to identify both the most common emotional health-related experiences and the unusual ones. It is safe to say that a change in well-being leads to a change in the emotional state of the respondents. Emotionally, an acceptable level of self-care is the ability to enjoy and enjoy your health. To explore the emotional aspect, ask yourself, “How do you feel when you are in good health?” and “How do you feel when you know your health is deteriorating?” Questions 6-7 are given. In Figure 3 below, we review the results obtained from the experiment.

Figure 3. Emotional level of attitude to health.

№	type	N	**Emotional**	
			Moderate	**T-test**
Gender	M	354	94,09	5,281***
	F	575	99,88	
Academic leve	Higher	216	95,21	2,518**
	Secondary	713	98,42	
Place	City	348	97,75	0,02
	Village	581	97,63	
Martital scale	-10	528	98,30	1,41
	11+	401	96,80	

The results of the study show that for the majority of female respondents, a sense of well-being in relation to their health is accompanied by strong positive emotions. The difference between the respondents of both sexes was T = 5281. In this regard, it was noted that women are more likely than men to be satisfied with their health, emotional well-being, and this greatly affects their lifestyle. When the respondents analyzed how they relate to the attitude of respondents with higher and secondary education to their health, the difference was T = 2.518. When analyzing the answers, the majority of respondents showed a sense of anxiety in reports of deteriorating health. Depression, severe nervousness and anxiety in female respondents, often mood disorders, while in male respondents, sadness, severe nervousness and anxiety are almost mild. Men feel lighter than women when their health deteriorates. However, there are no regional differences. In terms of family experience, the greatest emotional impact on health was observed in family members with a family history of up to 10 years, with a relatively small difference.

Our next challenge is a behavioral question: “Are you taking any steps to maintain your health?” “Determine how regularly you do it. Why are you not taking care of your health enough or regularly?” , If you feel unwell, then you ... “Let’s look at the results of the answers to questions 8 and 10. These are actions and actions that are compatible with a healthy lifestyle, supporting a person’s mental and physical health. When determining the level of adherence to a healthy lifestyle,

the respondents regularly assessed what exactly they would do and what they would do to maintain and strengthen their health. The data obtained indicate the level of activity related to health, the formation of a culture of self-defense and self-preservation among the respondents.

Figure 4. Behavioral level of attitudes towards health.

№	type	N	Behavioral	
			Moderate	T-test
Gender	M	354	67,82	2,011*
	F	575	69,81	
Academic leve	Higher	216	66,41	3,037**
	Secondary	713	69,86	
Place	City	348	68,79	0,02
	Village	581	69,22	
Martital scale	-10	528	71,70	6,5***
	11+	401	61,50	

Are you taking any measures to maintain your health? Please answer the question how to take regular measures, exercise, exercise, avoid bad habits, diet, sleep and rest, take a bath regularly, exercise, etc. to maintain your health. We see that women's movements are slightly higher (T = 2.011), for example, visiting sports clubs, visiting a doctor for prophylaxis. This means that there is little difference between the sexes and it has been observed that women are always active in this regard. If the respondents' health deteriorates, they first turn to their parents, relatives, friends and relatives. It is easier for children to turn to their parents for help, especially if the family has stable emotional relationships. Every third respondent who ignores his health does not pay attention to the deterioration of his general condition. Perhaps it could be a reaction to fear or unexplained somatic changes. According to the data, the difference was T = 3037, while people with secondary education were slightly more active. This means that representatives of middle class families, always paying close attention to their health, can express their concerns to the judges. In higher education, however, we have noticed that this process is relatively passive. This suggests that they may not be able to devote time to their own health and share their problems with professionals, colleagues, and not with relatives in the family. When we differentiated by region, the difference was T = 0.02, and it was noticed that there is a slight difference in rural compared to urban in terms of health promotion and notification of relatives in case of problems. Thus, the fact that physical activity in rural areas is perceived as a guarantee of health, and the emphasis on strengthening it is higher, shows that this lifestyle is combined with regular physical activity, and regular activity forms their internal attitude to their health. Differences in family experience were T = 6.5, and respondents with married life under 10 years of age informed their doctor, parents, relatives and friends that they would seek psychological support if their physical and mental health deteriorated. This led to an independent analysis of the will, mental and physical state of each person as the family experience increases and there is no information about it for others, and problems in this area are more common among young families. Thus, it has been shown that the attitude towards health and the ability to independently solve problem situations are compatible with social experience and a person's lifestyle.

Output

When a person is healthy, his need for his own health is not felt, because he is healthy. The respondents think of themselves relatively less during periods of health. However, deterioration in health can lead to the emergence of negative emotions in the psychological state of any person. There is a difference in health attitudes by gender, and women are more likely to be nervous during illness than men. This condition is assessed by the fact that women are emotionally active, need support from others, and quickly lose self-confidence. By the nature of the mentality, men perceive themselves as representatives of the stronger sex and try not to show their weakness, which leads to the fact that they do not identify problems with their health. In addition, men's self-confidence is higher than that of

women. In general, women and people with secondary education people who living in rural areas, members of the middle family have different health indicators in terms of cognitive, emotional, behavioral and value motivation, existing knowledge in the field of higher education and the influence of people on their interaction, married family. The internship experience may have influenced by their lower academic performance as much as possible.

Bibliography

1. Andreeva T.V. Family psychology: textbook. SPb.: Rech, 2004.244s.
2. Aleksandrovsky, Yu. A. Through the eyes of a psychiatrist [Electronic resource]: Electronic journal "Psychological science and education." - 2012. No. 4. Access to the magazine
3. Aleshina, Yu. E. Family development cycle: research and problems [Text] / Psychology of the family. Reader: textbook. manual for the departments of psychology, sociology, economics and journalism. - Samara: Publishing house "Bahrah-M". - 2002 .-- 356 p.
4. Leites, NS On the problem of sensitive periods of human mental development // Principle of development in psychology. - M., 1978 .-- S. 18-23.
5. M. Isaqova., Socio-Psychological Factors Are The Effect Ofperson's Mental Health. European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 2020, Volume 7, Issue 3, Pages 4699-4718
6. Sánchez-Villegas A, Delgado-Rodríguez M, Alonso A, et al. Association of the Mediterranean dietary pattern with the incidence of depression: the Seguimiento Universidad de Navarra / University of Navarra follow-up (SUN) cohort. (2009). Archives of General Psychiatry. 66: 1090-1098.
7. Akbaraly TN, Brunner EJ, Ferrie JE, Marmot MG, Kivimaki M, Singh-Manoux A. Dietary pattern and depressive symptoms in middle age. (2009). British Journal of Psychiatry. 195: 408-413
8. Li, Y., et al. Dietary patterns and depression risk: A meta-analysis. (2017). Psychiatry Research. 253: 373-382.
9. https: //www.mhanational.org/fitness-4mind4body-diet-and-nutrition
10. https://www.healthline.com/nutrition/worst-foods-for-your-brain#section8
11. https: //www.health.harvard.edu/blog/nutritional-psychiatry-your-brain-on-food-201511168626

V ЭЛ АРАЛЫК ТҮРК ЦИВИЛИЗАЦИЯСЫ КОНГРЕССИНИН
(Түрк цивилизациясынын орток баалуулуктары)
РЕЗОЛЮЦИЯСЫ
17-19-апрель, 2025-ж., Бишкек/Кыргызстан

V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгресси Түрк дүйнөсүнүн ар кайсыл булуң-бурчтарында түрк цивилизациясы боюнча илимий изилдөө жүргүзүп жаткан окумуштууларды "Түрк цивилизациясынын орток баалуулуктары" аттуу теманын алкагында бириктирүү менен Түрк цивилизациясын өтмүштөн эртеңки күнгө алып барган илим тармагын биргелешип өнүктүрүү, талкуулоо жана бөлүшүү максатында 2025-жылдын 17-19-апрелинде Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин ректору, проф., докт. Алпаслан Жейландын жетекчилиги жана проф., докт. Мехмет Ариф Өзербаштын төрагалыгы астында Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин Түрк цивилизациясын изилдөө борбору тарабынан, ошондой эле, Гази, Нежметтин Эрбакан жана Хожа Ахмет Йесеви университеттери менен биргеликте уюштурулду.

V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессине дүйнөнүн ар кайсыл өлкөлөрүнүн университеттеринин окумуштуулары, көз карандысыз изилдөөчүлөр жана аталган тармактын адистери катышып, түрк цивилизациясына тийиштүү тарых, экономика, коммуникация, социология, философия, адабият, филология, археология, көркөм өнөр, туризм жана саламаттыкты сактоо сыяктуу дисциплиналар боюнча өз ой-пикирлерин ортого салышып, жаңы көзкараштар, маалыматтар менен бөлүшүүгө чоң шарт түзүлдү. Илимпоздор үчүн мындай шартты түзүүдө өз салымын кошкон бардык мекеме жана уюмдарга, өзгөчө Кыргыз-Түрк «Манас» университетине уюштуруу комитетинин атынан терең ыраазычылык билдиребиз.

Кыргызстан, Түркия, Казакстан, Өзбекстан, Монголия, Түркмөнстан, Италия, Азербайжан, Россия жана Германия сыяктуу он өлкөнүн илимпоздору катышкан конгресстин ачылыш бөлүгүндө алты ачылыш сөзү жасалып, беш доклад окулду. Эки күнгө созулган конгресстин жүрүшүндө онлайн форматта жалпысынан 42 сессия өткөрүлүп, 91 баяндама, ал эми оффлайн форматта 39 сессия өткөрүлүп, анда 158 баяндама жасалды. Жалпысынан, 81 сессияда 319 баяндама окулду.

Сессиялардын жыйынтыгында окулган докладдардын негизинде кабыл алынган чечимдер жана сунуштар коомчулукка жарыяланып, тез арада тиешелүү мекеме жана уюмдарга жеткирүү жагы бир добуштан кабыл алынды.

Конгресске байланыштуу айтылган корутунду жана сунуштардын жыйынтыгы төмөнкүдөй:

- Түрк дүйнөсүнө багытталган илимий иш-чараларды бат-бат жана кеңири масштабда уюштуруу;
- Түрк илим мейкиндигин түзүүдө бардык өлкөлөрдүн окумуштууларынын колдоо көрсөтүүсү;
- Түрк дүйнөсүнүн өлкөлөрүнүн экономикалык, социалдык жана маданий тармактарда кызматташуусу;
- Академиялык кызматташтыкты түзүү;
- Академиялык мобилдүүлүк/алмашуу программаларын кеңейтүү;
- Түрк цивилизациясы боюнча изилдөөлөрдү жүргүзүү;
- Илимий иш-чараларга жана изилдөөлөргө колдоо көрсөтүү;
- Орток илимий иш-чараларга жаш илимпоздордун жигердүү катышуусуна дем берүү;
- Түрк дүйнөсүнүн тил, каада-салт жана маданиятына тийиштүү унутта калып бара жаткан элементтерди жандандыруу үчүн биргелешкен аракеттерди көрүү;
- Конгрессти жыл сайын ар башка өлкөдө өткөрүп туруу пайдалуу экендиги тууралсында сунуштар айтылды.

V. ULUSLARARASI TÜRK UYGARLIĞI KONGRESİ
(Türk Uygarlığının Ortak Değerleri)
Sonuç Bildirisi
17-19 Nisan 2025 Bişkek/KIRGIZİSTAN

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi, Türk dünyasının farklı köşelerinde Türk Uygarlığı konusunda araştırma yapan bilim insanlarını "Türk Uygarlığının Ortak Değerleri" temasında bir araya gelmesini sağlayarak Türk uygarlığını geçmişten geleceğe taşıyacak olan bilgi birikimini birlikte üretmek, tartışmak ve paylaşmak ortak bir amacı ile 17-19 Nisan 2025 tarihlerinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi rektörü Sayın Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN'ın ev sahipliği ve Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ'ın başkanlığında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türk Uygarlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin organizasyonunda Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi işbirliği ile düzenlenmiştir.

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi, farklı ülkelerin üniversitelerinde görev yapan bilim insanları ile bağımsız araştırmacılar ile alan uzmanlarının katılım sağladığı kongrede Türk uygarlığını tarih, ekonomi, eğitim, iletişim, sosyoloji, felsefe, edebiyat, filoloji, arkeoloji, güzel sanatlar, turizm, sağlık bilimleri gibi faklı disiplinlerde akademik çalışmalar yürüten bilim insanlarının bir araya gelmesine vesile olmuştur. Bilim insanlarının bir araya gelmesine vesile olan başta Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi olmak üzere kongrenin düzenlenmesi için katkı sağlayan ilgili tüm kurum ve kuruluşlara düzenleme kurulu adına teşekkür ederiz.

Kırgızistan, Türkiye, Kazakistan, Özbekistan, Moğolistan, Türkmenistan, İtalya, Azerbaycan, Rusya ve Almanya olmak üzere 1o farklı ülkeden bilim insanlarının katılım sağladığı kongre 6 açılış konuşması ile başlamış, açılış oturumunda ise 5 bildiri sunulmuştur. 2 gün süren kongre de çevrim içi 42 oturumda 91 bildiri ve çevrim dışı 39 oturumda 158 bildiri olmak üzere toplam 81 oturumda 319 bildiri sunulmuştur. Oturumlar sonunda sunulan bildiriler doğrultusunda alınan kararlar ile geliştirilen önerilerin kamuoyuna açıklanmasına ve ivedilikle ilgili kurum ve kuruluşlara iletilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Kongrede yapılan tespitler ve öne çıkan öneriler şu şekilde özetlenebilir;

- Türk Dünyası'nı tema olarak alan bilimsel toplantıların daha sık ve geniş ölçekte düzenlenmesi
- Türk Bilim Alanı oluşturulmasına tüm ülke bilim insanlarının destek vermesi
- Türk dünyası ülkelerinin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda işbirlikleri kurmaları
- Akademik işbirliklerinin kurulması
- Akademisyen hareketlilik/değişim programlarının genişletilmesi
- Mikro düzeyde Türk uygarlığı çalışmalarının yürütülmesi
- Bu tür bilimsel etkinlik ve çalışmalara destek/ortaklıkların sağlanması
- Genç akademisyenlerin ortak düzenlenen bilimsel etkinliklere aktif katılımının teşvik edilmesi
- Unutulmakta olan Türk dünyası dil, gelenek, kültür gibi ögelerinin yeniden canlandırılmasına yönelik ortak çalışmalar yapılması
- Kongrenin her yıl farklı bir ülkede düzenlenmesinin yararlı olacağı önerileri geliştirilmiştir.

СҮРӨТТӨР

ЖАБЫЛЫШ АЗЕМИ

FOTOĞRAFLAR

KAPANIŞ PROGRAMI



Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин биринчи проректору,
саяс.ил.канд., доцент Алмаз Ибраев Конгресстин Жабылыш аземинде

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektör Vekili
Prof. Dr. Almaz İBRAYEV Kongre Kapanış Programında



Түрк цивилизациясын изилдөө борборунун жана Конгресстин жетекчиси,
проф., докт. Мехмет Ариф Өзербаш Конгресстин Жабылыш аземинде

Türk Uygarlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi ve Kongre Başkanı
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ Kongre Kapanış Programında



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин Жабылыш панели

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Kapanış Paneli



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин сыйлоо салтанаты

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Ödül töreni



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин Жабылыш аземи

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Kapanış Programı



V Эл аралык Түрк цивилизациясы конгрессинин Жабылыш аземи

V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi Kapanış Programı