

# 9. TÜRKLERİN DÜNYASI SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

ULUSLARARASI

EDİTÖRLER:

PROF. DR. NECATİ DEMİR

DOÇ. DR. BERKER KURT

DR. ÖĞR. ÜYESİ CELAL CAN ÇAKMAKCI

9. ULUSLARARASI TÜRKLERİN DÜNYASI SOSYAL  
BİLİMLER SEMPOZYUMU

# Bildirileri

İKİNCİ CİLT

**9. ULUSLARARASI TÜRKLERİN  
DÜNYASI SOSYAL BİLİMLER  
SEMPOZYUMU  
BİLDİRİLERİ**

**İKİNCİ CİLT**

**10-11 Ekim 2025**

**Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi**

**Bakü-Azerbaycan**

# 9. ULUSLARARASI TÜRKLERİN DÜNYASI SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU

## BİLDİRİLERİ

### İKİNCİ CİLT

**Yayımcı:** Türklerin Dünyası Enstitüsü

**Editörler:** Prof. Dr. Necati DEMİR  
Doç. Dr. Berker KURT  
Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKCI

**Atıf:** Demir, N., Kurt, B., & Çakmakcı, C.C.  
(Eds.).(2025). 9. Uluslararası Türklerin  
Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu  
Bildirileri İkinci Cilt. Türklerin Dünyası  
Enstitüsü.

**Kapak Fotoğrafı:** Elif OĞUZHAN

Bu kitap, 10-11 Ekim 2025 tarihinde *Türklerin Dünyası Enstitüsü* ve *Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesinin* ortaklığında düzenlenen 9. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda yüz yüze veya çevrim içi olarak sunumu yapılan bildirileri kapsamaktadır. Bildirilerin hukuki ve etik sorumluluğu yazarlarına aittir.

**Doi:** 10.5281/zenodo.17803545

**ISBN:** 978-625-93727-2-3

**Yayın Yeri:** Ankara

**Yayın Tarihi:** Aralık 2025



[www.weltdertuerken.org](http://www.weltdertuerken.org)



[Turklerindunyasi@gmail.com](mailto:Turklerindunyasi@gmail.com)

***Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universiteti***



***Türklerin Dünyası Enstitüsü***



***ADPÜ Türkoloji Merkezi***



*ortaklığıyla...*



## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                                                          |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>İÇİNDEKİLER</b>                                                                                                                                                       | <b>v</b>     |
| <b>SEMPOZYUM KURULLARI</b>                                                                                                                                               | <b>viii</b>  |
| <i>Sempozyum Başkanları</i>                                                                                                                                              | <i>viii</i>  |
| <i>Düzenleme Kurulu Başkanlığı</i>                                                                                                                                       | <i>viii</i>  |
| <i>Düzenleme Kurulu</i>                                                                                                                                                  | <i>viii</i>  |
| <i>Danışma Kurulu</i>                                                                                                                                                    | <i>viii</i>  |
| <i>Bilim Kurulu</i>                                                                                                                                                      | <i>viii</i>  |
| <i>Akademisyen Temsilcileri</i>                                                                                                                                          | <i>x</i>     |
| <b>Sempozyum Programı</b>                                                                                                                                                | <b>xi</b>    |
| <b>Sempozyum İstatistiği</b>                                                                                                                                             | <b>xvii</b>  |
| <b>Sempozyum Fotoğrafları</b>                                                                                                                                            | <b>xviii</b> |
| <b>BİLDİRİLER</b>                                                                                                                                                        | <b>1</b>     |
| <b>TÜRK DİLLERİNDE “EŞİK” SÖZÜNÜN LEKSİK-SEMANTİK XÜSUSİYYƏTİ</b>                                                                                                        | <b>2</b>     |
| <i>Şəkər MƏMMƏDOVA</i>                                                                                                                                                   |              |
| <b>ÇAĞATAY TÜRKÇESİ METİNLERİNİ OKURKEN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ</b>                                                                                    | <b>6</b>     |
| <i>Ümit EKER</i>                                                                                                                                                         |              |
| <b>AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ [K] SƏSİNİN FONETİK REALİZASIYASI</b>                                                                                                              | <b>29</b>    |
| <i>Rahtari Mahirə Famil qızı</i>                                                                                                                                         |              |
| <b>İNKLÜZİV TƏHSİLİN GÜCLƏNDİRİLMƏSİNDƏ STEM TƏDRİSİNİN ROLU</b>                                                                                                         | <b>33</b>    |
| <i>Misirli Turanə Fehrüz</i>                                                                                                                                             |              |
| <i>Məmmədrəfiyeva Afaq Soltanhəmid</i>                                                                                                                                   |              |
| <b>OĞUZ ATAY VE POSTMODERN METİN YAPISI: TEHLİKELİ OYUNLAR</b>                                                                                                           | <b>37</b>    |
| <i>Farmonova Mohinur Faxritdinovna</i>                                                                                                                                   |              |
| <b>FİLOLOGİYA ELMLƏRİ DOKTORU, AMEA-NIN PROFESSORU SALİDƏ ŞƏRİFOVANIN YARADICILIĞI ELMETRİK DİAPAZONDA</b>                                                               | <b>48</b>    |
| <i>Zakirə ƏLİYEVƏ</i>                                                                                                                                                    |              |
| <b>ÖZBEK DİLİNDE YAZILI OKURYAZARLIĞIN GELİŞTİRİLMƏSİ KONULARI</b>                                                                                                       | <b>74</b>    |
| <i>Shahnoza ZIYAMUXAMEDOVA</i>                                                                                                                                           |              |
| <b>ПРОТОКОЛ ДОПРОСА: РОЛЬ ЯЗЫКА В ФИКСАЦИИ ДОКАЗАТЕЛЬСТВЕННОЙ ИНФОРМАЦИИ</b>                                                                                             | <b>76</b>    |
| <i>Пылатова У.Р.</i>                                                                                                                                                     |              |
| <b>TÜRK-İSLAM SANATINDA KOZMİK SEMBOLLER VE KUANTUM DÜŞÜNCE: RUMİ VE PALMET MOTİFLERİNİN ONTOLOJİK OKUMASI</b>                                                           | <b>80</b>    |
| <i>Kifayet ÖZKUL</i>                                                                                                                                                     |              |
| <b>BAKİ I TÜRKOLÖJİ QURULTAY</b>                                                                                                                                         | <b>96</b>    |
| <i>Ülkər HƏSƏNOVA</i>                                                                                                                                                    |              |
| <b>GENDER MÜNASİBƏTLƏRİNİN DİLÇİLİKDƏ ARAŞDIRILMASI</b>                                                                                                                  | <b>101</b>   |
| <i>Zeynep ASKEROVA</i>                                                                                                                                                   |              |
| <b>ƏLİŞİR NƏVAİNİN TÜRK DİLLƏRİNƏ TÖHFƏSİ</b>                                                                                                                            | <b>107</b>   |
| <i>Çobanova Hüsniyyə Mədat qızı</i>                                                                                                                                      |              |
| <b>YABANCILARA TÜRKÇƏ ÖĞRETİMİNDE TARIK BUĞRA’NIN “OĞLUMUZ” HİKAYESİNİN B1 SEVİYESİNƏ UYARLAMA ÇALIŞMASI</b>                                                             | <b>112</b>   |
| <i>Zeynep PULLU</i>                                                                                                                                                      |              |
| <i>Demet KARDAŞ</i>                                                                                                                                                      |              |
| <b>YARDIMCI FİİLLERİN ANLAM VE İŞLEV BAĞLAMINDA SEVİYE TEMELLİ KULLANIMI: GAZİ TÖMER A2 VE B1 DERS KİTAPLARI ÜZERİNDEN BİR İNCELEME</b>                                  | <b>123</b>   |
| <i>Tuğba ÇANGIR</i>                                                                                                                                                      |              |
| <i>Demet KARDAŞ</i>                                                                                                                                                      |              |
| <b>VERGİ YARGISINDA KANUN YOLLARINA BAŞVURU SÜRECİNDE PARASAL SINIRLARIN UYGULANMASI: 7550 SAYILI KANUN İLE DAVA TARİHİ Mİ KARAR TARİHİ Mİ BELİRSİZLİĞİNDE SON NOKTA</b> | <b>131</b>   |
| <i>Burçin BOZDOĞANOĞLU</i>                                                                                                                                               |              |
| <i>Ayşegül YÜCEL</i>                                                                                                                                                     |              |

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>CEMAHTIKA CLOB</b>                                                                                                                  | 140 |
| <i>Naile MEMMEDOVA</i>                                                                                                                 |     |
| <b>KAFKAS ALBANYASI: STRATEJİK KONUM, TİCARET YOLLARI VE KÜLTÜREL GELİŞİM</b>                                                          | 148 |
| <i>Aida TEYMUROVA</i>                                                                                                                  |     |
| <b>İNSAN HÜQUQLARI DİSKURSUNDA DİL: SOSİAL ƏDALƏTİN LEKSİK-İDEOLOJİ TƏSVİRİ</b>                                                        | 156 |
| <i>İradə CƏFƏROVA</i>                                                                                                                  |     |
| <b>TÜRK DÜNYASINDA EĞİTİM YÖNETİMİNDE ORTAK DEĞERLER VE LİDERLİK MODELLERİ</b>                                                         | 160 |
| <i>Könül SAFAROVA</i>                                                                                                                  |     |
| <b>HALIMA XUDAYBERDIYEVA'NIN ŞİİR VE ŞAIRLIK KONSEPTİ</b>                                                                              | 163 |
| <i>Tajibayeva Latofat FARHODOVNA</i>                                                                                                   |     |
| <b>ISAJON SULTON'UN "YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILIN SEKİZ YAŞINDAKİ ÇOCUĞU" HİKÂYESİNDE EKOLOJİK SORUNUN YANSIMASI</b>                         | 167 |
| <i>Zamira KABULOVA</i>                                                                                                                 |     |
| <b>BUHARA BASININDA TÜRKİYE ÖZGÜRLÜK HAREKETİ VE MUSTAFA KEMAL'İN ŞAHSİYETİ ("BUHARA AHBARI" VE "OZOD BUHARA" GAZETELERİ ESASINDA)</b> | 172 |
| <i>Rizayev Bahtiyor NAZARBOYEVİÇ</i>                                                                                                   |     |
| <b>MİKAYİL MÜŞFİQİN YARADICILIĞINDA TÜRKÇÜLÜK</b>                                                                                      | 179 |
| <i>Sevinc Səyyad qızı Həməzəyeva</i>                                                                                                   |     |
| <b>ÖZBEK DİLİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÇALIŞMALARINI DÜZENLEMEDE DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ÖNEMİ</b>                                | 184 |
| <i>Fozilova Mohigul FARHODOVNA</i>                                                                                                     |     |
| <b>DİSKUR, İLETİŞİMİN ÖNEMLİ BİR BOYUTU</b>                                                                                            | 190 |
| <i>Tursunova Odina AZİM JANOVNA</i>                                                                                                    |     |
| <b>DİL, DUYGU VE ORGAN İLİŞKİSİ BAKIMINDAN TÜRKÜLERDE GÖZ</b>                                                                          | 194 |
| <i>Harun COŞKUN</i>                                                                                                                    |     |
| <b>XX. YÜZYIL ÖZBEK ŞİİRİNDE SERBEST NAZIM (VERLIBR) TÜRÜNÜN GELİŞİMİ</b>                                                              | 212 |
| <i>Habiba ERGASHEVA</i>                                                                                                                |     |
| <b>CLEAN WATER AND HYGIENE AWARENESS FOR A SUSTAINABLE FUTURE: VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS</b>                                       | 216 |
| <i>Hilmi DEMİRKAYA</i>                                                                                                                 |     |
| <i>Ahmet KÖÇ</i>                                                                                                                       |     |
| <b>YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR HAKKINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ</b>                         | 230 |
| <i>Süleyman DUROĞLU</i>                                                                                                                |     |
| <i>Ahmet KÖÇ</i>                                                                                                                       |     |
| <b>ALMANYA VE HOLLANDA'DA YAŞAYAN TÜRK GÖÇMENLERİN SOSYODEMOGRAFİK, SOSYOEKONOMİK VE SAĞLIK PROFİLLERİ</b>                             | 253 |
| <i>Kübra BARAN</i>                                                                                                                     |     |
| <i>Başak KOCA ÖZER</i>                                                                                                                 |     |
| <b>ÇOCUKTA İLKLER: AZERBAYCAN VE ANADOLU KÜLTÜRLERİNDE GELENEKSEL RİTÜELLERİN SOSYOKÜLTÜREL İNCELENMESİ</b>                            | 267 |
| <i>Meleyke MEMMEDOVA</i>                                                                                                               |     |
| <b>INNOVATIVE METHODOLOGIES FOR TEACHING ENGLISH IN MIXED-ABILITY CLASSROOMS: CHALLENGES AND SOLUTIONS</b>                             | 277 |
| <i>Jaloladdin SADULLAEV</i>                                                                                                            |     |
| <b>TÜRKİYE'DE SOĞUK SAVAŞ'IN BAŞLARINDA KOMÜNİZMLE MÜCADELEDE DİN FAKTÖRÜ</b>                                                          | 283 |
| <i>Serhat SİPAHİ</i>                                                                                                                   |     |
| <b>SALİDƏ ŞƏMMƏDQIZININ (ŞƏRİFOVA) KİÇİK NƏSRİNDƏ BƏDİİ REFLEKSİYA</b>                                                                 | 292 |
| <i>Mənzər Niyarlı (Hüseynova)</i>                                                                                                      |     |
| <b>ERGENLERİN DİJİTAL SOSYAL OKUMA PLATFORMU WATTPAD'LE İLİŞKİSİ: TERCİH NEDENLERİ</b>                                                 | 305 |
| <i>Hüseyin KAFES</i>                                                                                                                   |     |
| <i>Ümit YILDIZ</i>                                                                                                                     |     |
| <i>Berker KURT</i>                                                                                                                     |     |
| <b>ERGENLERİN DİJİTAL SOSYAL OKUMA PLATFORMU WATTPAD'LE İLİŞKİSİ: ETKİ</b>                                                             | 316 |
| <i>Hüseyin KAFES</i>                                                                                                                   |     |
| <i>Ümit YILDIZ</i>                                                                                                                     |     |
| <i>Berker KURT</i>                                                                                                                     |     |

|                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ABDULLA ŞAİQİN UŞAQ HEKAYƏLƏRİNİN TƏHLİLİ<br><i>Türkan MAHMUDZADƏ</i>                                                                                                                       | 329 |
| VATANSEVER ŞAİR, İMANLI MÜNEVVER ARIF NİHAT ASYA ŞİİRLERİNDE DİN, MİLLET VE<br>VATAN SEVGİSİ<br><i>Aynurə BABAYEVA</i>                                                                      | 334 |
| 16. YÜZYIL İSTANBUL CAMİLERİNDEKİ KAŞI GRUBU ÇİNİLERDE ÜZÜM MOTİFİ<br><i>Sinem ÇAKAR KİREZ</i><br><i>Mesude Hülya (ŞANES) DOĞRU</i>                                                         | 343 |
| SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM ALGISI VE BİLGİ DÜZEYLERİNİN NİTEL BİR İNCELEMESİ<br><i>Nazlı Elif ACAR</i><br><i>Emine BALCI</i>                                                               | 361 |
| OTİZM SPEKTRUMLU ÖĞRENCİLERİN İLKOKULA BAŞLAMADA KARŞILAŞTIKLARI<br>GÜÇLÜKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜYLE İNCELENMESİ<br><i>Hilal ŞİMŞEK</i><br><i>Emine BALCI</i>                                 | 371 |
| TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE MİZAH: YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA<br>YÖNELİK DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ<br><i>Gökçe KAÇMAZ</i><br><i>Remziye ÇÖLGEÇEN KAYA</i><br><i>Salim DURUKOĞLU</i> | 380 |
| ZİYA GÖKALP'İN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ<br><i>Pasha GULUZADE</i>                                                                                                                           | 392 |
| BAHTİYAR VAHABZADE'NİN ESERLERİNDE İNSAN KAVRAMI<br><i>Yeganə HÜSEYNOVA</i>                                                                                                                 | 397 |
| ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ<br>ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ АФГАНИСТАНА<br><i>Замзама ХАБИБЗАДА</i><br><i>Nafasov Doniyor Shernafasovich</i>             | 408 |
| ESKİ TÜRKÇEDE FİİLLER KİTABINA EKLEMELER (BASİT FİİLLER II)<br><i>Ümit Özgür DEMİRCİ</i>                                                                                                    | 427 |
| ОБ ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКО – УЗБЕКСКИХ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЯХ<br><i>Эшчанова Гаехар АТАДЖОХОВНА</i>                                                                                               | 435 |
| MAHMUD KAŞGAR'IN "DEVONU LUG'ATI-T-TÜRK" ESERİNDEKİ HAYVAN İSİMLERİNİN<br>LEKSİKSEL-SEMANTİK ANALİZİ VE ÖZBEKİSTAN AĞIZ MAKALELERİ ÜZERİNE<br><i>Mansur Hamidov ABDUMANNNOBOVICH</i>        | 439 |
| “QORQUD” ADININ ETİMOLOJİ İZAHİ<br><i>Yeganə Qürbət qızı Qəhrəmanova</i>                                                                                                                    | 443 |
| SATİRA XXI ƏSR ƏDƏBİYYATŞÜNASLIĞINDA<br><i>Səkinə BAYRAMOVA</i>                                                                                                                             | 445 |
| SERBEST ŞİİR GELENEĞİ VE ONUN VAKIF SAMETOĞLU'NUN ESERLERİNDE İDEOLOJİK -<br>SANATSAL TEZAHÜRÜ<br><i>Tora MAMMADOVA</i>                                                                     | 447 |

## SEMPOZYUM KURULLARI

### Sempozyum Başkanları

- Prof. Dr. Necati DEMİR** Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi-Türklerin Dünyası Enstitüsü Başkanı  
**Prof. Dr. Cefer CEFEROV** Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi (ADPÜ) Rektörü

### Düzenleme Kurulu Başkanlığı

- Prof. Mahire HÜSEYNOVA** ADPÜ Rektör Yardımcısı  
**Prof. Asef ZAMANOV** ADPÜ Rektör Yardımcısı  
**Doç. Dr. Berker KURT** Akdeniz Üniversitesi Öğretim Üyesi- İFWT Yönetim Kurulu Üyesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKCI** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Öğretim Üyesi-İFWT Yön. Kur. Üyesi

### Düzenleme Kurulu

- Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Könül HƏSƏNOVA  
Filologiya elmləri doktoru, professor İbrahim BAYRAMOV  
Filologiya elmləri doktoru, professor Könül SƏMƏDOVA  
Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru Şəkər MƏMMƏDOVA  
Prof. Dr. Mahmut ÇELİK \*Gotse Delçev Üniversitesi / Kuzey Makedonya

### Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Bayram DURBİLMEZ** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi  
**Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK** Ardahan Üniversitesi Öğretim Üyesi  
**Prof. Dr. Turgut TOK** Pamukkale Üniversitesi Öğretim Üyesi

### Bilim Kurulu

- Prof. Dr. Adem ÖGER \*Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi  
Prof. Dr. Alla Levitskaia Komrat \*Devlet Üniversitesi Ekonomi Bölümü  
Prof. Dr. Bayram DURBİLMEZ\*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi  
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ \*Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
Prof. Dr. Benedek PERI \*Budapeşte ELTE Üniversitesi Türkoloji Bölümü  
Prof. Dr. Bülent AKSOY \*Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cavit YEŞİLYURT \*Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Diana NIKOGLO\*Moldova Kültürel Miras Enstitüsü Müdürü  
Prof. Dr. Elman QULİYEV \*ADPU/ Azerbaycan  
Prof. Dr. Enderhan KARAKOÇ \*Selçuk Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAS \*Cumhuriyet Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatih ÖZEK \*Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail KIVRIM \*Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Jale GARİBOVA \*Azerbaycan Diller Üniversitesi  
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ \*Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Konstantin TAVŞANCI \*Komrat Devlet Üniversitesi Ekonomi Fakültesi  
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL \*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mahmut ÇELİK \*Gotse Delçev Üniversitesi / Kuzey Makedonya  
Prof. Dr. Mehmet ÖZMENLİ \*Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Mirvari İSMAYİLOVA \*ADPU/ Azerbaycan  
Prof. Dr. Mutlu DEVECİ \*Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Paki KÜÇÜKER \*Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramazan GAFARLI \*Azerbaycan Milli İlimler Akademisi  
Prof. Dr. Sergey ZAHARİA \* Komrat Devlet Üniversitesi Rektörü  
Prof. Dr. Sultan Murat TOPÇU \*Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. Türker KURT \*Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ \*Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeki BOYRAZ \*İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet KAYASANDIK \*Abdullah Gül Üniversitesi  
Doç. Dr. Berker KURT \*Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Dəyanət MUSAYEV \*ADPU/ Azerbaycan



Doç. Dr. Georgi SULT \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Gül Banu DUMAN \*Bülent Ecevit Üniversitesi  
 Doç. Dr. Gülbahrem MOLOTOVA \*Suleymenov Şarkiyat Enstitüsü / Kazakistan  
 Doç. Dr. Güllü KARANFİL \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Irina POKROVSKA \*Taras Shevchenko Uluslararası Üniversitesi/Ukrayna  
 Doç. Dr. İlhan UÇAR \*Sakarya Üniversitesi  
 Doç. Dr. Liudmila FEDOTOVA \*Komrat Devlet Üniversitesi / Moldova  
 Doç. Dr. Mehmet Ali EROĞLU \*Akdeniz Üniversitesi  
 Doç. Dr. Mehmet Necati CİZRELİOĞLULARI \*Kıbrıs İlim Üniversitesi  
 Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ \*Akdeniz Üniversitesi  
 Doç. Dr. Murat KARATAŞ \*Abdullah Gül Üniversitesi  
 Doç. Dr. Oksana SORONİKA \*Çuvaş Devlet Üniversitesi / Çuvaşistan  
 Doç. Dr. Onur BEKİROĞLU \*Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
 Doç. Dr. Onur TAYDAŞ \*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Osman YILDIZ \*Kıbrıs İlim Üniversitesi / KKTC  
 Doç. Dr. Qaliba HACİYEVA \*Nahcivan Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Remzi AYDIN \*Erciyes Üniversitesi  
 Doç. Dr. Selçuk Kürşad KOCA \*Sakarya Üniversitesi  
 Doç. Dr. Selman ABLAK \*Cumhuriyet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Segheyi ZAHARİA \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Sofya Sulak \*M. V. Marunovic Adına Bilim-Araştırma Merkezi Direktörü  
 Doç. Dr. Svetlana İgorevna Cenova \*Komrat Devlet Üniversitesi Ekonomi Fakültesi  
 Doç. Dr. Tudora ARNAUT \*Taras Shevchenko Üniversitesi / Ukrayna  
 Doç. Dr. Ümit EKER \*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
 Doç. Dr. Costati TAVŞANJİ \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. İvanna Bankova \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Liubov Çimpoeş \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Liudmila Kior \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Liudmila Neikovcena \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Liudmila TODORİÇ \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Maria KARABET\* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Oksana CURTEVA \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Serhgey CARA \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Sofia SULAC \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Doç. Dr. Svetlana GENOVA \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYTAÇ \*Adnan Menderes Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Aynure ELİYEVA \*ADPU  
 Dr. Öğr. Üyesi C. Can ÇAKMAKCI \*Bülent Ecevit Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Cengiz KARATAŞ \*Yıldırım Bayezit Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Ergun ACAR \*Sinop Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Gürkan Fırat SAYLAN \*Giresun Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN \*Trakya Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TATÇI \*Gazi Üniversitesi  
 Dr. Öğr. Üyesi Olga PIŞNÖHA \*Taras Shevchenko Uluslararası Üniversitesi/Ukrayna  
 Dr. Öğr. Üyesi Galina MUTAF \*Komrat Devlet Üniversitesi Gagavuz Filolojisi  
 Dr. Ivanna BANKOVA \* Komrat Devlet Üniversitesi Gagavuz Filolojisi Ana Bilim Dalı  
 Yrd. Doç. Dr. Hayrettin PARLAKYILDIZ \*Kıbrıs İlim Üniversitesi / KKTC  
 Dr. Maria Alexandrovna KARABET \*Komrat Devlet Üniversitesi Ekonomi Fakültesi  
 Dr. Murat SARIBAŞ \*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
 Dr. Petri PAŞALI \* Komrat Devlet Üniversitesi  
 Dr. Mustafa Latif EMEK  
 Dr. Ramazan ERYILMAZ  
 Kyurkchu Vitaliy İVANOVIÇ\* Komrat Devlet Üniversitesi Ekonomi Fakültesi Öğretim Üyesi  
 Stepan BULGAR\* Yazar/Tarihçi, Gagavuz Yeri Özerk Bölgesi-Moldova

Saypulla MOLLAKANAĞATULI \*Kazakistan H. Dosmuhamedov Atırav Üniversitesi

**Akademisyen Temsilcileri**

**Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Üyesi

**Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAVAŞ** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Öğretim Üyesi

## Sempozyum Programı

### 9. ULUSLARARASI TÜRKLERİN DÜNYASI SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU PROGRAMI

10-11 EKİM 2025 Bakü Azerbaycan – ADPU

| Sempozyum Adresleri                                                                                                                                                            |                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Yüz yüze (1. 2. ve 3. Oturumlar)                                                                                                                                               | Çevrim içi (4. 5. 6. ve 7. Oturumlar)                  |
| Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi<br>Uzeir Hajibaili,68,Baki,Sabail<br><a href="https://maps.app.goo.gl/EtnLEYa75ojmhkuL8">https://maps.app.goo.gl/EtnLEYa75ojmhkuL8</a> | ZOOM Toplantı Kimliği: 835 1673 6244<br>Parola: 242424 |

| 10.10.2025 / Cuma                                                                   |                           |                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| AÇILIŞ                                                                              |                           |                                                                                        |
| <b>Azerbaycan Saati:</b><br>10.00-12.00<br><br><b>Türkiye Saati:</b><br>09.00-11-00 | <b>Açılış</b>             | (Azerbaycan ve Türkiye Şehitlerine saygı Duruşu, Azerbaycan Marşı-Türkiye Marşı)       |
|                                                                                     | <b>Açılış Konuşmaları</b> | Prof. Cafer CAFEROV- ADPU Rektörü                                                      |
|                                                                                     |                           | Prof. Mahire HÜSEYNOVA – ADPU Rektör Yardımcısı                                        |
|                                                                                     |                           | Prof. Dr. Necati DEMİR- Institut Für Die Welt Der Türken Başkanı                       |
|                                                                                     |                           | Hulusi KILIÇ – Türkiye Azerbaycan Büyükelçisi (E)                                      |
|                                                                                     |                           | Dr. Emekli Tuğgeneral Yücel KARAUZ - Türkiye Azerbaycan Ateşesi (E)                    |
|                                                                                     |                           | Prof. Mirvari İSMAYILOVA - Türkoloji Merkezi Türk Dilleri Bölümü Müdürü                |
|                                                                                     |                           | Doç. Şahnoza ZİYAMUHAMMEDOVA (Özbekistan)                                              |
|                                                                                     |                           | Doç. Dayanat MUSAYEV- Türkoloji Merkezi Türk Halklarının Tarihi Bölümü Müdürü          |
|                                                                                     |                           | Prof. Nafasov Doniyor SHERNAFASOVİCH (Urgenç Devlet Pedagoji Üniversitesi Dekanı)      |
|                                                                                     |                           | Dr. ŞƏKƏR MƏMMƏDOVA- Türkoloji Merkezi Direktörü                                       |
|                                                                                     |                           | Dr. Botagöz SAZAYEVA (Kazakistan)                                                      |
|                                                                                     |                           | Ödül Töreni                                                                            |
|                                                                                     | <b>Açılış Bildirisi</b>   | Prof. Dr. Necati DEMİR<br>TÜRK TARİHİNİN BAŞLANGIÇ NOKTASI OLARAK MAL'TA-BURET KÜLTÜRÜ |

### 1. OTURUMLAR **Azerbaycan Saati: 13.00-13.50** **Türkiye Saati: 12.00-12.50**

| SALON 1                                                                                                  | SALON 2                                                                                        | SALON 3                                              | SALON 4                                                                           | SALON 5                                                                   | SALON 6                                                             | SALON 7                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oturum Başkanı:<br>DR. EMEKLİ<br>TUĞGENERAL<br>YÜCEL KARAUZ                                              | Oturum Başkanı:<br>Doç. Dr. ŞƏKƏR<br>MƏMMƏDOVA                                                 | Oturum Başkanı:<br>Prof. Dr.<br>Seyfəddin<br>EYVAZOV | Oturum Başkanı:<br>MESUDE<br>HÜLYA<br>(ŞANES)<br>DOĞRU                            | Oturum Başkanı:<br>KADRIYE<br>TÜRKAN                                      | Oturum Başkanı:<br>BEKİR DİREKÇİ                                    | Oturum Başkanı:<br>BAŞAK KOCA<br>ÖZER                                                                                    |
| DR. EMEKLİ<br>TUĞGENERAL<br>YÜCEL KARAUZ                                                                 | DİLEK TAHİR                                                                                    | SEYFƏDDİN<br>EYVAZOV                                 | SİNEM ÇAKAR<br>KİREZ<br>MESUDE HÜLYA<br>(ŞANES)<br>DOĞRU                          | KADRIYE<br>TÜRKAN                                                         | SONGÜL<br>ERDOĞAN                                                   | KÜBRA BARAN<br>BAŞAK KOCA<br>ÖZER                                                                                        |
| TÜRK DEVLETLERİ<br>TEŞKİLATI NASIL<br>BİR SAVUNMA VE<br>GÜVENLİK<br>ORGANİZASYONU<br>KURMASI<br>GEREKİR? | BİR DİSİPLİN<br>OLARAK ÇEVRE<br>DİLBİLİM:<br>KAVRAMLAR,<br>YAKLAŞIMLAR<br>VE GELİŞİM<br>SÜRECİ | QARDAŞ<br>XALQLARIN<br>ORTAQ ŞAİR VƏ<br>AŞIQLARI     | 16. YÜZYIL<br>İSTANBUL<br>CAMİLERİNDEKİ<br>KAŞI GRUBU<br>ÇİNİLERDE<br>ÜZÜM MOTİFİ | 19. YÜZYIL AŞIK<br>TARZI ŞİİRDE<br>BİSÜTÜN-İ AŞK:<br>KAŞI DELME<br>MOTİFİ | AD BİLİM<br>ARAŞTIRMALARI<br>NDA SOSYAL<br>OLAYLAR: PİLAV<br>ÖRNEĞİ | ALMANYA VE<br>HOLLANDA'DA<br>YAŞAYAN TÜRK<br>GÖÇMENLERİN<br>SOSYODEMOGRAFİK,<br>SOSYOEKONOMİK<br>VE SAĞLIK<br>PROFİLLERİ |

|                                                                              |                                                                                                                                             |                                                                                  |                                                                                                                                 |                                                                                                  |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>FİDEL ÇAKMAK</b>                                                          | <b>ÜMİT EKER</b>                                                                                                                            | <b>PERİHAN YALÇIN-GULTAJ MİRALİYEVA</b>                                          | <b>YUSUF AVŞAR MESUDE HÜLYA (ŞANES) DOĞRU</b>                                                                                   | <b>KADRİYE TÜRKAN ECE MUTLU</b>                                                                  | <b>BEKİR DİREKÇİ BİLAL ŞİMŞEK</b>                                                                                                                                | <b>RAMAZAN ERYILMAZ</b>                                                                                                                    |
| YAPAY ZEKÂ VE DİL ÖĞRENME DİNAMİKLERİ                                        | ÇAĞATAY TÜRKÇESİ METİNLERİNİ OKURKEN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ                                                              | TÜRKİYE VE AZERBAYCAN TARİHİNDE ÇEVİRİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ | İZMİT İLÇESİNDEKİ OSMANLI DÖNEMİ CAMİ HAZİRELERİNDE YER ALAN MEZAR TAŞLARINDAKİ EDEBİ METİN VE MANZUMELER HAKKINDA BİR İNCELEME | KENT YAŞAMINDA HALK KÜLTÜRÜNÜN MOBİL İZLERİ: SOSYAL MESAJ İFADELİ TAŞIT YAZILARI                 | HIZIR BİN YAKUP EL-HATİB'İN CEVAHİRÜ'L-ME'ANİ ADLI ESERİNİN PARİS BİBLİOTHÈQUE NATIONALE VE KÖPRÜLÜ KÜTÜPHANESİ NÜSHALARININ ŞAHİS KADROSU AÇISINDAN İNCELENMESİ | SOKRATİK YÖNTEMİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR DENEYSEL ARAŞTIRMA                              |
| <b>FİDEL ÇAKMAK</b>                                                          | <b>BİNNUR DENK</b>                                                                                                                          | <b>KÖNÜL SAFAROVA</b>                                                            | <b>HANDE GÜNDÜZ</b>                                                                                                             | <b>NAZYM AMANZHOLOVA</b>                                                                         | <b>MEHDİ ŞERİFOV</b>                                                                                                                                             | <b>GÖKÇE KAÇMAZ REMZİYE ÇÖLGEÇEN KAYA SALİM DURUKOĞLU</b>                                                                                  |
| YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL ÖĞRENMEDE PEDAGOJİK TASARIM İLKELERİ                 | HALİL CİBRAN'IN "DÂNİŞMEND HİKMETLERİ" ADLI ESERİ BAĞLAMINDA ÖZBEK TÜRKÇESİ – TÜRKİYE TÜRKÇESİ ARASINDA YALANCI EŞ DEĞERLİK [KELİME DÜZEYİ] | TÜRK DÜNYASINDA EĞİTİM YÖNETİMİNDE ORTAK DEĞERLER VE LİDERLİK MODELLERİ          | KIRIM TÜRKÜ KADINLARIN GİYİMLERİNİ SÜSLEYEN FES VE FESİN KIRIM'DAKİ TARİHSEL GELİŞİMİ                                           | ALAŞORDA VE PAN-TÜRKİZM FİKRİ: MANEVİ UYUM VE TARİHSEL SÜREKLİLİK                                | DEVLET SUVERENLİYİNİN ORGANİZE EDİLMESİNDE SUÇ ÖRGÜTÜNÜN ETKİSİ                                                                                                  | TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE MİZAH: YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA YÖNELİK DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ                                    |
| <b>VALERİİA KOLOTOVA</b>                                                     | <b>LÜTFİYE GÜVENÇ</b>                                                                                                                       | <b>ULDUZ FƏRHAD QƏHRƏMANOV A</b>                                                 | <b>AHMET AYTAÇ</b>                                                                                                              | <b>GULSHODA SHONİYOZOVA</b>                                                                      | <b>ZAKHRO KHOLIKOVA</b>                                                                                                                                          | <b>RAMAZAN ERYILMAZ</b>                                                                                                                    |
| AZERBAYCAN DİLİNDEKİ ALINTI KELİMELE HAKKINDA                                | ERMENİ HARFLİ KIPÇAK TÜRKÇESİ VE KAZAK TÜRKÇESİ ARASINDAKİ DİLSEL SÜREKLİLİK: SAHT BOL- / SAK BOL- FİLİ                                     | NOKTALAMA SİMETRİSİNE DAYALI SERBEST ŞİİR TURLERİ                                | MACARİSTAN UYGULAMALI SANATLAR MÜZESİ'NDE BULUNAN GÖRDES HALILARI                                                               | SANAL İLETİŞİMDE NOKTALAMA İŞARETLERİNİN PRAGMATİK İŞLEVLERİ: SOHBETLER, SMS VE TELEGRAM SÖYLEMİ | TÜRK DİLLERİNDE HALK EDEBİYATI ÖRNEKLERİ VE MİTOLOJİK BİRİMLERDE RENK KAVRAMLARINI GERÇEKLEŞMESİ                                                                 | TÜRKÇENİN YABANCI VE İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SOSYOKÜLTÜREL KURAMLARIN YERİ VE BU ALANDAKİ ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ |
| <b>MUSAYEV DƏYANƏT</b>                                                       | <b>ŞƏKƏR MƏMMƏDOVA</b>                                                                                                                      | <b>YEGANƏ QÜRBƏT QIZI QƏHRƏMANOV A</b>                                           | <b>KİFAYET ÖZKUL</b>                                                                                                            | <b>MOHİGUL FOZİLOVA</b>                                                                          | <b>ATLAS RZAZADƏ</b>                                                                                                                                             | <b>MİSİRLİ TURANƏ FEHRUZ MƏMMƏDRƏFİ YEVA AFAQ SOLTANHƏMİD</b>                                                                              |
| BİRİNCİ TÜRKOLÖJİ QURULTAYDAN BAŞLANAN YOL TÜRK DÜNYASININ BİRLİYİNDƏ APARIR | TÜRK DİLLERİNDE "EŞİK" SÖZCÜĞÜNÜN LEKSİK-SEMANTİK ÖZELLİKLERİ                                                                               | "QORQUD" ADININ ETİMOLOJİ İZAHİ                                                  | TÜRK-İSLAM SANATINDA KOZMİK SEMBOLLER VE KUANTUM DÜŞÜNCE RUMİ VE PALMET MOTİFLERİNİN ONTOLOJİK OKUMASI                          | ÖZBEK DİLİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÇALIŞMALARINI DÜZENLEMEDE DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ÖNEMİ | RƏQƏMSAL KOMMUNİKASİY A VƏ YENİ DİL FORMASI: SOSIAL MƏDİADA DİLİN TRANSFORMASI YASI                                                                              | KAPSAYICI EĞİTİMİN GÜÇLENDİRİLMƏSİNDE STEM EĞİTİMİNİN ROLÜ (İNKLÜZİV TƏHSİLİN GÜCLƏNDİRİLMƏSİNDƏ STEM TƏDRİSİNİN ROLU)                     |

## 2. OTURUMLAR

Azərbaycan Saati: 14.00-14.50

Türkiye Saati: 13.00-13.50

| SALON 1                                                                                                       | SALON 2                                                                                                 | SALON 3                                                                                                                         | SALON 4                                                                                                                                                                                                                                                                         | SALON 5                                                                           | SALON 6                                                                                                                                 | SALON 7                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Oturum Başkanı:<br>Ülker<br>HASANOVA                                                                          | Oturum Başkanı:<br>Doç. Dr. Ümit<br>EKER                                                                | Oturum Başkanı:<br>Prof. Dr. Necati<br>DEMİR                                                                                    | Oturum Başkanı:<br>MEHMET SUKRU<br>GUZEL                                                                                                                                                                                                                                        | Oturum Başkanı:<br>GÜLNAR<br>HÜSEYNOVA                                            | Oturum Başkanı:<br>EMİNE BALCI                                                                                                          | Oturum Başkanı:<br>SEVİNC<br>HƏMZƏYEVA                                              |
| <b>SHAHNOZA<br/>ZİYAMUXAMED<br/>OVA</b>                                                                       | <b>GULYAMOVA<br/>GULNORA<br/>YAKUBOVNA</b>                                                              | <b>KÖNÜL<br/>HƏSƏNOVA</b>                                                                                                       | <b>MEHMET<br/>SUKRU GUZEL</b>                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>GÜLNAR<br/>HÜSEYNOVA</b>                                                       | <b>HİLAL ŞİMŞEK<br/>EMİNE BALCI</b>                                                                                                     | <b>MANZURA<br/>ABJALOVA</b>                                                         |
| ÖZBEK DİLİNDE<br>YAZILI<br>OKURYAZARLIĞI<br>N<br>GELİŞTİRİLMESİ<br>KONULARI                                   | FORMUN<br>HUKUKİ DİLDEİ<br>ÇERİÇE<br>UYGUNLUĞU                                                          | POEZİYANIN<br>SÖZ<br>BİRLƏŞMƏLƏRİ<br>LAYINDA<br>MORFOLOJİ<br>QƏNAƏTİN<br>QAVRAMA<br>ŞƏKİLLƏRİ                                   | İSRAİL'İN<br>FİLİSTİN<br>TOPRAKLARINI<br>İLHAK<br>ETMESİNİN<br>HUKUKİ ARKA<br>PLANI,<br>BİRLEŞMİŞ<br>MİLLETLER<br>GÜVENLİK<br>KONSEYİ'NİN<br>1967 TARİHLİ<br>242 SAYILI<br>HATALI KARARI<br>VE<br>ULUSLARARASI<br>ADALET<br>DİVANI'NIN 2024<br>TARİHLİ HATALI<br>TAVSİYE KARARI | GENCE'DEKİ<br>EDEBİ HAYATIN<br>TARİH İÇİNDEKİ<br>YERİ                             | OTİZM<br>SPEKTRUMLU<br>ÖĞRENCİLERİN<br>İLKOKULA<br>BAŞLAMADA<br>KARŞILAŞTIKLAR<br>I GÜÇLÜKLERİN<br>ÖĞRETMEN<br>GÖRÜŞÜYLE<br>İNCELENMESİ | ALİ ŞİR NEVÂİ<br>MÜELLİFLİK<br>DERLEMİNİN<br>KULLANIM<br>KILAVUZU VE<br>ÖZELLİKLERİ |
| <b>GÜNEL<br/>HÜMMƏTOVA<br/>(PƏNİYEVƏ)<br/>SALEH</b>                                                           | <b>GAVHAR<br/>ESHCHANOVA</b>                                                                            | <b>MAHİRƏ<br/>HÜSEYNOVA</b>                                                                                                     | <b>AYŞEGÜL YÜCEL<br/>BURÇİN<br/>BOZDOĞANOĞLU</b>                                                                                                                                                                                                                                | <b>HABİBA<br/>ERGASHEVA</b>                                                       | <b>EMİNE BALCI<br/>NAZLI ELİF<br/>ACAR</b>                                                                                              | <b>SEVİNC<br/>HƏMZƏYEVA</b>                                                         |
| MİRZA ŞAFİ<br>VAZEL VE SEYİD<br>AZİM<br>ŞİRVANİ'NİN<br>ESERLERİNDE<br>ÇOK KÜLTÜRLÜ<br>DEĞERLER                | AZƏRBAYCAN-<br>ÖZBEK<br>KÜLTÜREL<br>BAĞLARININ<br>TARİHİ<br>HAQQINDA                                    | “AĞ”<br>KOMPONENTLİ<br>PALEOTOPONİM<br>LƏRİN LEKSİK-<br>SEMANTİK<br>XÜSUSİYYƏTLƏ<br>Rİ                                          | VERGİ<br>YARGISINDA<br>KANUN<br>YOLLARINA<br>BAŞVURU<br>SÜRECİNDE<br>PARASAL<br>SINIRLARIN<br>UYGULANMASI:<br>7550 SAYILI<br>KANUN İLE<br>DAVA TARİHİ Mİ<br>KARAR TARİHİ Mİ<br>BELİRSİZLİĞİND<br>E SON NOKTA                                                                    | XX. YÜZYIL<br>ÖZBEK ŞİİRİNDE<br>SERBEST NAZIM<br>(VERLİBR)<br>TÜRÜNÜN<br>GELİŞİMİ | SINIF<br>ÖĞRETMENLERİ<br>NİN OTİZM<br>ALGISI VE BİLGİ<br>DÜZEYLERİNİN<br>NİTEL BİR<br>İNCELEMESİ                                        | MİKAYİL<br>MÜŞFİQİN<br>YARADICILIĞIN<br>DA TÜRKCÜLÜK                                |
| <b>ABDULLAYEVA<br/>SANOBAR<br/>IBADULLAYEVNA</b>                                                              | <b>AMALIYA<br/>HƏSƏNOVA</b>                                                                             | <b>ALİMOVA<br/>GULİANDOM<br/>BAXODİROVNA</b>                                                                                    | <b>AKMARAL<br/>OSPANOVA</b>                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>КАРИМБЕРДИЕ<br/>БА АЯЖАН<br/>УӘЛИХАНҚЫЗ<br/>Ы</b>                              | <b>DİLEK<br/>BURUNSUZ<br/>BİLAL ŞİMŞEK<br/>BEKİR DİREKÇİ</b>                                                                            | <b>SABİRDİNOV<br/>AKBAR<br/>GOFUROVİCH</b>                                          |
| O'QUVCHI<br>YOSHLAR VA<br>AHOLINING<br>MADANIY<br>MEROSGA<br>BO'LGAN IJOBIY<br>MUNOSABATINI<br>SHAKLLANTIRISH | MAHİRƏ<br>NAĞİQIZININ<br>POEZİYASINDA<br>İNSAN<br>TALEYİNİNİN<br>ƏDƏBİ-BƏDİİ VƏ<br>BİOSOSİAL<br>TƏHLİLİ | BO'LG'USI<br>PEDAGOGLARD<br>A IJTIMOİY-<br>MADANIY<br>KOMPETENSIYA<br>LARNI<br>RIVOJLANTIRISH<br>NING<br>PEDAGOGİK<br>JIHATLARI | TÜRK<br>ENTEGRASYONU:<br>KAZAKISTAN VE<br>TÜRKİYE'NİN<br>SOVYETLER<br>BİRLİĞİ'NİN<br>DAĞILMASINDAN<br>SONRAKİ İŞ<br>BİRLİĞİ<br>OLANAKLARI<br>(1990-2000)                                                                                                                        | ҚАЗАҚ<br>ГОВОРЛАРЫНД<br>А КЕЗДЕСЕТІН<br>ФОНЕТИКАЛЫҚ<br>ЕРЕКШЕЛІКТЕР               | TÜRKÇE<br>ÖĞRETMEN<br>ADAYLARININ<br>OKUMA<br>KÜLTÜRÜNÜN<br>ÇEŞİTLİ<br>DEĞİŞKENLER<br>AÇISINDAN<br>İNCELENMESİ                          | OYBEK<br>SHE'RLARINING<br>VAZN<br>XUSUSIYATLARI                                     |
| <b>N. DONİYOR<br/>SHERNAFASOVİ<br/>CH</b>                                                                     | <b>YO'LDOSHEVA<br/>SAD<br/>OQAT XAMİD<br/>QIZI</b>                                                      | <b>ORİPOVA<br/>GULNOZA<br/>MURODİLOVNA</b>                                                                                      | <b>ZAMZAMA<br/>HABİBZADA</b>                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>САЙФУЛЛАЕВ<br/>БАУЫРЖАН<br/>НҰРЫМБЕТҰЛ<br/>Ы</b>                               | <b>ZEYNEP PULLU<br/>DEMET KARDAŞ</b>                                                                                                    | <b>SABOHAT<br/>RAHMATULLAY<br/>EVA</b>                                              |
| ÖĞRENCİ<br>TURİZMİNİN<br>PEDAGOJİK<br>OLANAKLARI                                                              | İLKOKUL<br>ÖĞRENCİLERİN<br>DE İŞLEVSEL<br>OKURYAZARLIĞI                                                 | LIRIKADA<br>DARAXT OBRAZI<br>TASVIRI                                                                                            | AFGANİSTAN'DA<br>ETNOKÜLTÜREL<br>ÇEŞİTLİLİK<br>KOŞULLARINDA<br>ULUS-GENEL                                                                                                                                                                                                       | ҚАЗАҚ ЖӘНЕ<br>ӨЗБЕК ТІЛДЕРІ<br>БАЙЛАНЫСЫН<br>ЫҢ КӨРКЕМ                            | YABANCILARA<br>TÜRKÇE<br>ÖĞRETİMİNDE<br>TARİK<br>BUĞRA'NIN                                                                              | PSIKOLOJİK VE<br>PEDAGOJİK<br>TEORİDE<br>BÜTÜNCÜL<br>YAKLAŞIM VE                    |



|                                       |                     |  |                                                                                             |                                        |                                                                                                                                                                |                                                                                 |
|---------------------------------------|---------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | N<br>GELİŞTİRİLMESİ |  | KİMLİĞİN<br>OLUŞUMU<br>SORUNU                                                               | ƏDEBİETTEĞİ<br>EREKŞELİKTEPİ           | “OĞLUMUZ”<br>HİKAYESİNİN B1<br>SEVİYESİNƏ<br>UYARLAMA<br>ÇALIŞMASI                                                                                             | EĞİTİMƏ<br>UYGULANIŞI                                                           |
| <b>ÜLKER<br/>HASANOVA</b>             |                     |  | <b>AİDA<br/>TEYMUROVA</b>                                                                   | <b>ALİYEVA<br/>RUHANGİZ<br/>MAMMAD</b> | <b>TUĞBA ÇANGIR<br/>DEMET KARDAŞ</b>                                                                                                                           | <b>FİDAN<br/>SEMEDOVA</b>                                                       |
| BAKİ BİRİNCİ<br>TÜRKOLÖJİ<br>QURULTAY |                     |  | KAFKAS<br>ALBANYASI:<br>STRATEJİK<br>KONUM,<br>TİCARET<br>YOLLARI VE<br>KÜLTÜREL<br>GELİŞİM | CONTEMPORAR<br>Y EDUCATION<br>PARADIGM | YARDIMCI<br>FİİLLERİN<br>ANLAM VE İŞLEV<br>BAĞLAMINDA<br>SEVİYE TEMELLİ<br>KULLANIMI:<br>GAZİ TÖMER A2<br>VE B1 DERS<br>KİTAPLARI<br>ÜZERİNDEN BİR<br>İNCELEME | RƏQƏMSAL<br>ALƏTLƏRİN<br>DİSTANT<br>TƏHSİLDƏ<br>TƏLƏBƏ<br>AKTİVLİYİNƏ<br>TƏSİRİ |

**3. OTURUMLAR** **Azərbaycan Saati: 15.00-15.50** **Türkiye Saati: 14.00-14.50**

| SALON 1                                                                                                               | SALON 2                                                                                                                        | SALON 3                                                                                                    | SALON 4                                                                                                                            | SALON 5                                                                                                                                                         | SALON 6                                                                                                                      | SALON 7                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oturum Başkanı:<br><b>VALİDA<br/>SHİKHALİYEVA</b>                                                                     | Oturum Başkanı:<br><b>Aynur Cafarova</b>                                                                                       | Oturum Başkanı:<br><b>Aynure<br/>Babayeva</b>                                                              | Oturum Başkanı:<br><b>MAHMUT ÇELİK</b>                                                                                             | Oturum Başkanı:<br><b>ELNARƏ<br/>ƏHMƏDOVA</b>                                                                                                                   | Oturum Başkanı:<br><b>YEGANƏ<br/>HÜSEYNOVA</b>                                                                               | Oturum Başkanı:<br><b>HİLMİ<br/>DEMİRKAYA</b>                                                                                         |
| <b>SAİDA ALİYEVA</b>                                                                                                  | <b>MOHİGUL<br/>FOZİLOVA</b>                                                                                                    | <b>MARGUBA<br/>MATKULİYEVA</b>                                                                             | <b>MAHMUT ÇELİK<br/>REFİDE ŞAHİN<br/>İVANA<br/>VELKOVA</b>                                                                         | <b>RAHTARİ<br/>MAHİRƏ FAMIL<br/>QIZI</b>                                                                                                                        | <b>KASİMOV<br/>ABDUGAPİR<br/>ABDİKARİMOVİ<br/>CH</b>                                                                         | <b>SÜLEYMAN<br/>DUROĞLU-<br/>AHMET KÖÇ</b>                                                                                            |
| DİJİTAL HAK<br>NESNELERİ VE<br>DİJİTAL<br>ORTAMDAKİ<br>HUKUKİ<br>İLİŞKİLERİN<br>KORUNMASININ<br>HUKUKİ<br>DÜZENLEMESİ | ÖZBEK DİLİ<br>DERSİNDE<br>ÖĞRENCİLERİN<br>BİREYSEL<br>ÇALIŞMALARINI<br>DÜZENLEMEDE<br>DİJİTAL<br>TEKNOLOJİLERİ<br>N ÖNEMİ      | AFROSIYOB<br>HAQIDAGI<br>SYUJETLARNING<br>SHAKLLANISH<br>TARIXI                                            | AZƏRBAYCAN<br>ÇOCUK VE<br>GENÇLİK<br>EDEBİYATININ<br>DOĞUŞU VE<br>GELİŞİMİ<br>(BALKAN<br>COĞRAFYASIND<br>AKİ<br>YANSIMALARI)       | AZƏRBAYCAN<br>DİLİNDƏ [K]<br>SƏSİNİN<br>FONETİK<br>REALİZASIYASI                                                                                                | BADIIY<br>RETSEPSIYANIN<br>G NAZARIY<br>ASOSLARIGA<br>DOIR                                                                   | YABANCI<br>UYRUKLU<br>ÖĞRENCİLERİN<br>KARŞILAŞTIKLAR<br>I SORUNLAR<br>HAKKINDA<br>SOSYAL<br>BİLGİLER<br>ÖĞRETMENLERİ<br>NİN GÖRÜŞLERİ |
| <b>KÖNÜL<br/>SƏMƏDOVA</b>                                                                                             | <b>MELEYKE<br/>MEMMEDOVA</b>                                                                                                   | <b>MƏNZƏR<br/>NİYARLI<br/>(HÜSEYNOVA)</b>                                                                  | <b>REFİDE ŞAHİN</b>                                                                                                                | <b>ELNARƏ<br/>ƏHMƏDOVA</b>                                                                                                                                      | <b>YEGANƏ<br/>HÜSEYNOVA</b>                                                                                                  | <b>HİLMİ<br/>DEMİRKAYA<br/>AHMET KÖÇ</b>                                                                                              |
| DİL VƏ SOSIAL<br>ÜNSİYYƏTİN<br>QARŞILIQLI<br>ƏLAQƏSİ                                                                  | ÇOCUKTA<br>İLKLER:<br>AZƏRBAYCAN VE<br>ANADOLU<br>KÜLTÜRLERİND<br>E GELENEKSEL<br>RİTÜELLERİN<br>SOSYOKÜLTÜRE<br>L İNCELENMESİ | SALİDƏ<br>ŞƏMMƏDQIZINI<br>N (ŞƏRİFOVA)<br>KİÇİK<br>NƏSRİNDƏ<br>BƏDİİ<br>REFLEKSIYA                         | KUZEY<br>MAKEDONYA<br>TÜRK ÇOCUK<br>DERGİLERİ<br><i>TOMURCUK VE<br/>BAHÇE'DE</i><br>DEĞERLER<br>EĞİTİMİ<br>ÜZERİNE BİR<br>İNCELEME | AZƏRBAYCAN<br>DİLİNİN<br>FONKSİYONEL<br>GELİŞİMİNDE VE<br>ULUSAL DİL<br>POLİTİKASINDA<br>YAPAY ZEKANIN<br>ROLÜ (DİJİTAL<br>PERSPEKTİFLER)                       | BAHHTIYAR<br>VAHABZADE'NİN<br>ESERLERİNDE<br>İNSAN KAVRAMI                                                                   | SÜRDÜRÜLEBİLİ<br>R GELECEK İÇİN<br>TEMİZ SU VE<br>HİJYEN<br>FARKINDALIĞI:<br>ÖĞRETMEN<br>ADAYLARININ<br>GÖRÜŞLERİ                     |
| <b>MİRVARİ<br/>İSMAYİLOVA</b>                                                                                         | <b>AYNUR<br/>ABİYEVA</b>                                                                                                       | <b>KARİMOVA<br/>KUNDUZ<br/>RUZİBAYEVNA</b>                                                                 | <b>İVANA<br/>VELKOVA</b>                                                                                                           | <b>NƏRMİN<br/>QOCAYEVA</b>                                                                                                                                      | <b>LOLA<br/>USMONOVA</b>                                                                                                     | <b>ARAY<br/>MUKAZHANOVA<br/>GÜL BANU<br/>DUMAN</b>                                                                                    |
| QƏRBI<br>AZƏRBAYCAN<br>MİLLİ MƏDƏNİ<br>İRSİNİN<br>ÖYRƏNİLMƏSİNİ<br>N AKTUAL<br>PROBLEMLƏRİ                            | TÜRK<br>DÜŞÜNCESİNDE<br>METAFORİK<br>YAPILAR: CEMİL<br>MERİÇ'İN BU<br>ÜLKE ESERİNDE<br>KÜLTÜR VE DİL<br>METAFORLARI            | BOSHLANG'ICH<br>SINFLARDA<br>NOSTANDART<br>MASALALAR<br>YECHICHGA<br>O'RGATISH<br>BO'YICHA<br>KO'RSATMALAR | PETRE M.<br>ANDREEVSKI'Nİ<br>N “AYRIK OTU”<br>ROMANI –<br>TARİH, KİMLİK<br>VE ANMA<br>KÜLTÜRÜNÜN<br>SEMBOİLÜ                       | BAĞIMSIZLIK<br>DÖNEMİ NESİR<br>ESERLERİNDE<br>ETNONİMLERİN<br>KULLANIMI (N.<br>ABDURRƏHMAN<br>LI'NIN YOLÇU<br>VE A. ABBAS'IN<br>DOLU<br>ROMANLARI<br>ÖRNEĞİNDE) | DİLSEL KİŞİLİK<br>KAVRAMININ VE<br>ONA EŞLİK<br>EDEN<br>FENOMENLERİN<br>İNCELENMESİ<br>(ÖZBEKÇE<br>ÖRNEKLERİNE<br>DAYANARAK) | İKİ DİLLİ<br>ORTAMDA<br>KAZAKİSTANLI<br>ÖĞRENCİLERİN<br>KAZAKÇAYI<br>KULLANMA<br>DÜZEYİ                                               |
| <b>VALİDA<br/>SHİKHALİYEVA</b>                                                                                        | <b>MARGUBA<br/>ABDULLAEVA</b>                                                                                                  | <b>SƏKİNƏ<br/>BAYRAMOVA</b>                                                                                | <b>SEVİL<br/>ABBASOĞLU<br/>İREVANLI</b>                                                                                            | <b>LEYLA<br/>ALLAHVERDİYE<br/>VA</b>                                                                                                                            | <b>H. JO'RAYEV</b>                                                                                                           | <b>HÜSNİYYƏ<br/>ÇOBANOVA</b>                                                                                                          |

|                                                             |                                                                                 |                                                                                           |                                                                        |                                                |                                                                                               |                                                                     |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| YAHYA KEMAL BEYATLININ “AÇIK DENİZ” ŞİİRİNDE BALKAN MEVZUSU | YETTİ SAYYORA: İLMİY DUNYOQARASH VA BADIY TALQIN                                | SATİRA XXI ƏSR ƏDƏBİYYAT ŞÜNASLIĞINDA                                                     | SOVYET RUSYA’NIN İŞGAL VE İLHAK ETTİĞİ ÜLKELER                         | ELÇİN ƏFƏNDİEVİN “BAŞ” ROMANINDA BAKI KONSEPTİ | G’URBAT MOTIVLARINING BADIY TALQINLARI                                                        | ƏLİŞİR NƏVAİNİN TÜRK DİLLƏRİNƏ TÖHFƏSİ                              |
|                                                             | <b>AYNUR CAFAROVA</b>                                                           | <b>AYNUR BABAYEVA</b>                                                                     | <b>BAHANUR ÖZKAN BAHAR</b>                                             | <b>TÜRKAN MAHMUDZADƏ</b>                       | <b>MEVLÜT GÜLMEZ ZAİDE GALİP</b>                                                              | <b>ULKER ELİYEVA</b>                                                |
|                                                             | ÖZBƏK DİLİNDƏ İŞLƏNƏN FEİLİN ZAMANLARI (AZƏRBAYCAN DİLİ İLƏ MÜQAYİSƏLİ ŞƏKİLDƏ) | VATANSEVER ŞAİR, İMANLI MÜNEVVER ARAF NİHAT ASYA ŞİİRLERİNDE DİN, MİLLET VE VATAN SEVGİSİ | MANASTIR VE PİRLEPE SAVAŞLARININ IVAN LESİÇKOF’UN ESERLERİNƏ YANSIMASI | ABDULLA SHAHQIN ÇOCUK HİKAYELERİNİN ANALİZİ    | TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNE BİR BİBLİYOGRAFYA ÇALIŞMASI | QLOBALLAŞM A VƏ DİL: MƏDƏNİ KİMLİYİN QORUNMASIN DA ANA DİLİNİN ROLU |

#### 4. OTURUMLAR

**Azərbaycan Saati: 16.00-16.50**

**Türkiye Saati: 15.00-15.50**

| SALON 1                                                                                         | SALON 2                                                                                                         | SALON 3                                                                                              | SALON 4                                                             | SALON 5                                                                             | SALON 6                                                                                                 | SALON 7                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Oturum Başkanı: HUSEYİNZADE RUFAT                                                               | Oturum Başkanı: SAYALI CAFEROVA                                                                                 | Oturum Başkanı: ŞƏMİL SADIQ                                                                          | Oturum Başkanı: İLKER AVCIOĞLU                                      | Oturum Başkanı: ÜMİT ÖZGÜR DEMİRCİ                                                  | Oturum Başkanı: JALOLADDİN SADULLAEV                                                                    | Oturum Başkanı: LATOFAT TAJİBAYEVA                               |
| <b>SALİDE ŞERİFOVA</b>                                                                          | <b>MOHINUR FARMONOVA</b>                                                                                        | <b>ZAKİRƏ ƏLİYEVA</b>                                                                                | <b>MERVE MENTEŞE</b>                                                | <b>BÜĞRA OĞUZHAN ULUYÜZ</b>                                                         | <b>JALOLADDİN SADULLAEV</b>                                                                             | <b>LATOFAT TAJİBAYEVA</b>                                        |
| ÇANAKKALE SAVAŞI’NIN AZERBAIJAN EDEBİYATINDAKİ SANATSAL YANSIMASI                               | OĞUZ ATAY VE POSTMODERN METİN YAPISI: TEHLİKELİ OYUNLAR                                                         | FİLOLOGİYA ELMLƏRİ DOKTORU, AMEA-NIN PROFESSORU SALİDƏ ŞƏRİFOVANIN YARADICILIĞI ELMMETRİK DİAPAZONDA | BEYÂNİ’NİN TEZKİRETÜ’Ş-ŞUÂRÂ’SINDA OLUMSUZ EDEBİ ELEŞTİRİ TERİMLERİ | <i>ESKİ ANADOLU TÜRKÇESİNDE İYELİKTEN SONRA GELEN - N ÜZERİNE</i>                   | INNOVATIVE METHODOLOGI ES FOR TEACHING ENGLISH IN MIXED-ABILITY CLASSROOMS: CHALLENGES AND SOLUTIONS    | HALİMA HUDOYBERDİYE VA’NİN LİRİK DÜNYASINDA DİL, DUYGU VE TEKRAR |
| <b>İLƏHƏ MUSAYEVA, GÜNEL PAŞAYEVA</b>                                                           | <b>UMIDA PULATOVA</b>                                                                                           | <b>ŞƏMİL SADIQ</b>                                                                                   | <b>YAPRAK UÇAR</b>                                                  | <b>ÜMİT ÖZGÜR DEMİRCİ</b>                                                           | <b>RAMİDE AKİF KIZI ABBASOVA</b>                                                                        | <b>MEVLÜT GÜLMEZ SERAP GÜLMEZ</b>                                |
| KÜRESELLEŞME VE DÜİTALLEŞME SÜRECİNİN TÜRK DİLLERİNDEKİ KÜLTÜREL MELEZLEŞME EĞİLİMLERİNƏ ETKİSİ | SORGULAMA PROTOKOLÜ: DELİL NİTELİĞİNDEKİ BİLGİLERİN KAYDEDİLMESİN DE DİLİN ROLU                                 | EDEBİYAT BİLİMCİSİNİN EDEBİ YARATICILIĞI VEYA EDEBİYAT SORUNLARINI YANSITAN HİKAYELER HAKKINDA       | FEYZİ-İ KEFEVİ’NİN EMÂLİ NAZİRESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME              | <i>ESKİ TÜRKÇEDE FİİLLER KİTABINA EKLEMELER (BASİT FİİLLER II)</i>                  | İSTİKLALIN SANATSAL YANSIMASI: RƏSULZADƏ’NİN ‘ÇAĞDAŞ AZERBAIJAN EDEBİYATI’ ESERİ ÜZERİNDE VATANSEVERLİK | MÜNECCİM MUHAMMED ABDÜSSELAM’A AİT BİR SEĞİRNAME                 |
| <b>RUFƏT LƏTİF OĞLU HÜSEYNZADƏ</b>                                                              | <b>RUHANGİZ ALİYEVA</b>                                                                                         | <b>PASHA GULUZADE</b>                                                                                | <b>TAHSİN YAPRAK</b>                                                | <b>DİLDORA AXMEDOVA</b>                                                             | <b>UMURZAKOV RUSTAMJON MAXAMADOVİC H</b>                                                                | <b>LATOFAT TAJİBAYEVA</b>                                        |
| TÜRK DÜNYASININ BÜYÜK ŞAİRİ HÜSEYN CAVIDİN ŞİİRLƏRİNDE MANAVİYYAT                               | TÜRKİYE-AZERBAIJAN İLİŞKİLERİNİN TÜRK DEVLETLERİ TEŞKİLATINDAN TÜRK DEVLETLERİ BİRLİĞİ İDEALİNE DOĞRU HEDEFLERİ | ZİYA GÖKALP’ İN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ                                                            | OKSİDENTALİST BİR OKUMA DENEMESİ: ERBAİN                            | ZİT ANLAMLI LARININ G ÇALIŞMA-ACHİQ SOZLİĞİNİN DERLENMESİNİ N DİLBİLİMSSEL ASOSLARI | AVTOBİOGRAFİK QISSALARDA BOLA OBRAZI                                                                    | HALİMA XUDAYBERDİYE VA’NİN ŞİİR VE ŞAİRLİK KONSEPTİ              |

|                                                                                                                                         |                                                                                                                                 |                                                                                            |                                                                              |                                                                           |                                                                                          |                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>HUSEYİNZADE RUFAT</b>                                                                                                                | <b>BAHTİYOR RİZAYEV</b>                                                                                                         | <b>TORA MAMMADOVA</b>                                                                      | <b>İLKER AVCIOĞLU</b>                                                        | <b>GULJAHAN DOŞANOVA</b>                                                  | <b>GÜLGÜL KANSEİTOVA DR. NURZHAN PARPIYEV BOTAGÖZ SAZAYEVA</b>                           | <b>ZAMİRA KABULOVA</b>                                                                                                                           |
| TÜRK DÜNYASININ BÜYÜK ŞAİRİ HÜSEYİN CAVİDİN PEDAQOJİ İDEYALARI                                                                          | BUHARA BASININDA TÜRKİYE ÖZGÜRLÜK HAREKETİ VE MUSTAFA KEMAL'İN ŞAHSİYETİ ("BUHARA AHBARI" VE "OZOD BUHARA" GAZETELERİ ESASINDA) | SERBEST ŞİİR GELENEĞİ VE ONUN VAKIF SAMETOĞLU'NU N ESERLERİNDE İDEOLOJİK-SANATSAL TEZAHÜRÜ | YAŞAYAN İNSAN HAZİNESİ ADAYI OLARAK AHMET MET: YERELDEN EVRENSELE BİR PROFİL | SIROJIDDIN SAYYID ESERLERİNDE MILLİ KOLORITIN SANATSAL VE ESTETİK İFADESİ | KAZAK TÜRK EFSANELERİND E U MAY ANA: ANNELİK FİĞÜRÜNÜN MİTOLOJİK VE KÜLTÜREL İNCELENMESİ | ISAJON SULTON'UN "YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILIN SEKİZ YAŞINDAKİ ÇOCUĞU" HİKÂYESİNDE EKOLOJİK SORUNUN YANSIMASI                                          |
| <b>Mansur Hamidov ABDUMANNOB OVICH</b>                                                                                                  | <b>SAYALI CAFEROVA</b>                                                                                                          | <b>MAHBUBA ASHUROVA</b>                                                                    | <b>ОДИНАХОН ТУРСУНОВА</b>                                                    | <b>SERHAT SİPAHİ</b>                                                      | <b>HARUN COŞKUN</b>                                                                      | <b>İRADE CEFEROVA</b>                                                                                                                            |
| MAHMUD KAŞGAR'IN "DEVONU LUG'ATI-T-TÜRK" ESERİNDEKİ HAYVAN İSİMLERİNİN LEKSİKSEL-SEMANTİK ANALİZİ VE ÖZBEKİSTAN AĞIZ MAKALELERİ ÜZERİNE | ƏLİ BƏY HÜSEYNZADƏ VƏ AZƏRBAYCAN ƏDƏBİ TARİXİNDƏ ROLU                                                                           | ÖZBEK VE TÜRK DİLLERİNDE MORFONEM DEĞİŞİMLERİNİ N SOSYAL KONUŞMADA GERÇEKLEŞMES İ          | DİSKUR, İLETİŞİMİN ÖNEMLİ BİR BOYUTU                                         | TÜRKİYE'DE SOĞUK SAVAŞ'IN BAŞLARINDA KOMÜNİZMLE MÜCADELEDE DİN FAKTÖRÜ    | DİL, DUYGU VE ORGAN İLİŞKİSİ BAKIMINDAN TÜRKÜLERDE GÖZ                                   | İNSAN HÜQUQLARI DİSKURSUNDA DİL: SOSİAL ƏDALƏTİN LEKSİK-İDEOLOJİ TƏSVİRİİNSAN HÜQUQLARI DİSKURSUNDA DİL: SOSİAL ƏDALƏTİN LEKSİK-İDEOLOJİ TƏSVİRİ |

## 5. OTURUMLAR

**Azərbaycan Saati: 17.00-17.50**

**Türkiye Saati: 16.00-16.50**

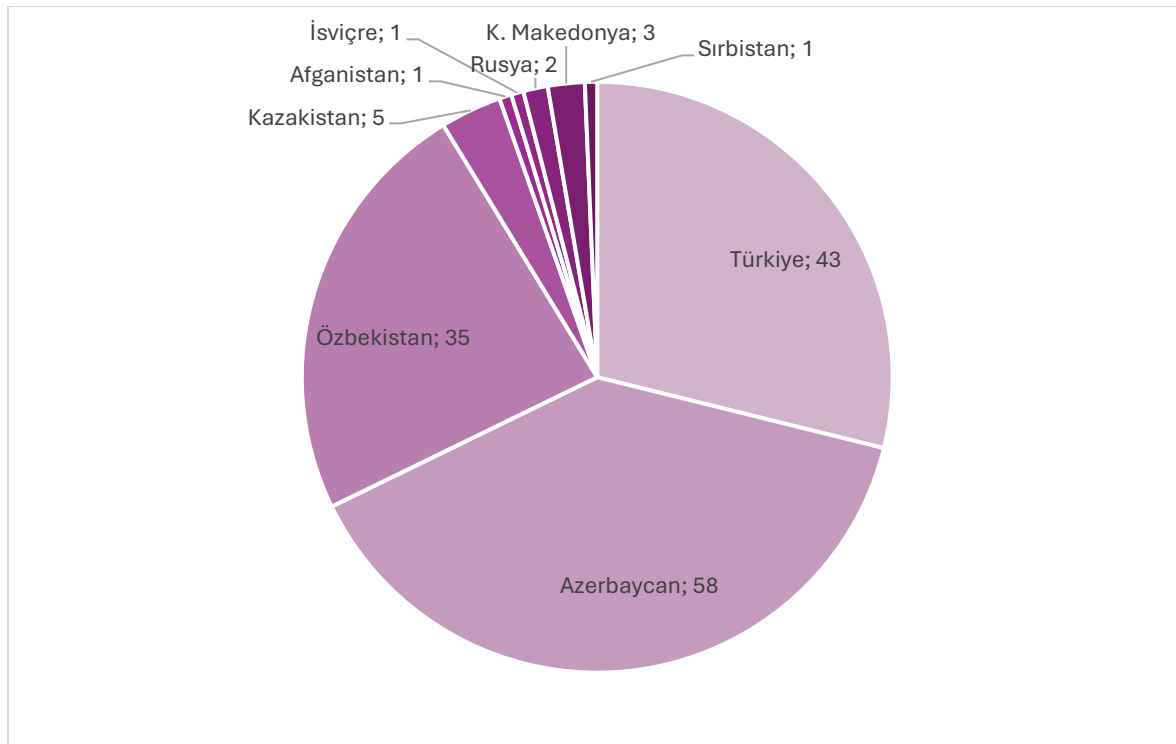
|                                                                                           |                                                                                                      |                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SALON 1</b>                                                                            | <b>SALON 4</b>                                                                                       | <b>SALON 5</b>                                                                               |
| Oturum Başkanı: NECATİ DEMİR                                                              | Oturum Başkanı: YUSİF MİRZEZADE                                                                      | Oturum Başkanı: AYTEN HEYBETOVA                                                              |
| <b>HÜSEYİN KAFES ÜMİT YILDIZ BERKER KURT</b>                                              | <b>SEFİYAR SULEYMAN OĞLU ABİSHOV YUSİF MİRZEZADE</b>                                                 | <b>GÜLBƏNİZ CƏFƏROVA</b>                                                                     |
| ERGENLERİN DİJİTAL SOSYAL OKUMA PLATFORMU WATTPAD'LE İLİŞKİSİ: TERCİH NEDENLERİ           | YAPAY ZEKÂNIN HUKUKİ STATÜSÜNE DAİR YENİ KAVRAMLAR: "ELEKTRONİK KİŞİ" VE "TÜZEL KİŞİ BENZERİ VARLIK" | ALANSAL DİLBİLİMİN TANIMI VE DİĞER DİLBİLİM ALANLARIYLA İLİŞKİSİ                             |
| <b>HÜSEYİN KAFES ÜMİT YILDIZ BERKER KURT</b>                                              | <b>SEVİNC MUXTAROVA</b>                                                                              | <b>AYTEN HEYBETOVA</b>                                                                       |
| ERGENLERİN DİJİTAL OKUMA PLATFORMU WATTPAD'LE İLİŞKİSİ: ETKİ                              | NÜMİSMATİK MALZEMELERE DAYALI AZERBAIJAN TARİHİ                                                      | EDEBİYAT TARİHİ BAĞLAMINDA TÜRK ÇOCUK EDEBİYATI TARİHİNİN YAZILMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR |
| <b>NECATİ DEMİR</b>                                                                       | <b>NAİLƏ MƏMMƏDOVA</b>                                                                               | <b>ZEYNEP ASKEROVA</b>                                                                       |
| BİR HALK ANLATI TÜRÜ OLARAK EFSANELER                                                     | SÖZCÜKLERİN ANLAM BİLGİSİ                                                                            | GENDER İLİŞKİLERİNİN DİLBİLİMSSEL OLARAK İNCELENMESİ                                         |
| <b>ELİF OĞUZHAN</b>                                                                       | <b>JALƏ MƏMMƏDOVA</b>                                                                                | <b>XANİM GOYUSHOVA</b>                                                                       |
| İKİ MİLLET TEK YÜREK: MEHMET AKİF ERSOY VE BAHTİYAR VAHAPZADE'NİN ŞİİRİNDE ORTAK DEĞERLER | SOVYET YÖNETİMİ DÖNEMİNDE AZERBAIJAN EDEBİYATINDA MİLLİ KİMLİK SORUNU                                | MULTİKÜLTÜREL TOPLUMLARDA DİL VƏ KİMLİK: SOSİOLİNGVİSTİK YANAŞMA                             |

## Sempozyum İstatistiği

*Türklerin Dünyası Enstitüsü ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi ortaklığında 10-11 Ekim 2022 tarihleri arasında düzenlenen 9. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sunulan bildirilerin dağılımı aşağıdaki Tablo 1 ve Grafik 1’de sunulmuştur.*

Tablo 1. *Sunulan Bildirilerin Ükelere Göre Dağılımı*

| S  | Ülke          | Sunulan Bildiri Sayısı | %          |
|----|---------------|------------------------|------------|
| 1. | Azerbaycan    | 58                     | 39         |
| 2. | Türkiye       | 43                     | 29         |
| 3. | Özbekistan    | 35                     | 23         |
| 4. | Kazakistan    | 5                      | 3,4        |
| 5. | K. Makedonya  | 3                      | 2          |
| 6. | Rusya         | 2                      | 1,3        |
| 7. | Afganistan    | 1                      | 0,7        |
| 8. | İsviçre       | 1                      | 0,7        |
| 9. | Sırbistan     | 1                      | 0,7        |
|    | <b>TOPLAM</b> | <b>149</b>             | <b>100</b> |



Şekil 1. *Sunulan Bildirilerin Ükelere Göre Dağılımı*

Sunulan bildirilerin sayı ve ülke dağılımı; sempozyum kurullarının teşekkülü ile 9. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, ÜAK tarafından belirlenen “Doçentlik” ve “Akademik Teşvik” kriterlerini yerine getiren uluslararası bir sempozyum olma kriterlerini sağlamaktadır.

## Sempozyum Fotoğrafları



































9 TÜRKLERİN  
DÜNYASI  
ULUSLARARASI  
SOSYAL  
BİLİMLER  
SEMPOZYUMU

**BİLDİRİLER**

# TÜRK DİLLƏRİNDƏ “EŞİK” SÖZÜNÜN LEKSİK-SEMANTİK XÜSUSİYYƏTİ LEXICAL-SEMANTIC PROPERTIES OF THE WORD "EŞİK" (THRESHOLD) IN TURKIC LANGUAGES

*Şəkar MƏMMƏDOVA*<sup>1</sup>

## Özət

Çağdaş türk dillərində “eşik” sözünün kökü, işlənmə dərəcəsi, mənalari bu məqalədə araşdırılmış, əldə edilən materiallarla leksik-semantik tədqiqi aparılmışdır. Eşik sözünün semantik təhlilində ilk addım onun kökünü tapmaqdır. Bu araşdırmada “eşik” sözünün mənşəyi və türk dillərinin tarixi dövrlərindəki vəziyyəti araşdırılmış, müxtəlif lüğətlər və əsərlər vasitəsilə onun çağdaş türk dillərindəki istifadələri tədqiq edilmişdir. Sözün fonetik quruluşu da onun tarixi proseslərində esik//eşik//isik//işek//işik//ijik//izik formalarına əsasən araşdırılmaya cəlb olunmuşdur. Türk dillərində müxtəlif fonetik variantlarda işlənen eşik sözü tədqiqat nəticəsində daha çox qapı, qapı ağzı, evin girişi, çöl, dışarı, həyət mənalalarında işləndiyi müşahidə olunmuşdur. Bununla yanaşı Türkmən dilində *ışık* sözü qapı və evin ön tərəfi mənalalarında işlənsə də, *eşik* sözü geyim, libas və at üstü üçün keçə, üst örtüyü mənalaraındadır. Eşik sözü bir məkandan, nöqtədən, vaxtdan başqa bir məkana, nöqtəyə, vaxta keçisi ifadə edərək türk mədəniyyətində mühüm yer tutmaqdadır.

Tədqiqat nəticəsində eşik kəliməsinin tarixi və çağdaş vəziyyəti üzərində müxtəlif türk dillərində mənalari leksik-semantik cəhətdən tədqiq olunmuşdur. Həmçinin eşik sözünü müxtəlif dilçilərin araşdırmalarında necə yer aldığı, tədqiq olunduğu da araşdırılmışdır. Buraya V.Radlov, H.Zərinzadə, M.Nağısoy, B.Məhəməli kimi dilçilər daxildir. Eyni zamanda ümumtürk ədəbiyyatının əsəri olan “Kitabi Dədə Qorqud” dastanı, türk dünyasının ilk ensiklopedik əsəri olan Mahmud Kaşğarının “Divanu lüğət-it-türk” və türk ədəbiyyatında İslam mədəniyyətinin ən yüksək xüsusiyyətlərini daşıyan ilk əsər kimi yadda qalan Yusif Balasaqunlunun “Kutadqu bilik” əsərlərində eşik sözünün eyni mənalarda işlədilməsi ortağ türk dilinin təcəssümünü özündə əks etdirir.

Açar sözlər: eşik, türk, dil, məna.

## Abstract

The root, degree of development, and meanings of the word “eşik” in modern Turkic languages have been investigated in this article, and a lexical-semantic study has been conducted with the obtained materials. The first step in the semantic analysis of the word “eşik” is to find its root. In this study, the origin of the word “eşik” and its status in the historical periods of Turkic languages have been investigated, and its uses in modern Turkic languages have been studied through various dictionaries and works. The phonetic structure of the word has also been investigated in its historical processes based on the forms esik//esik//isik//isek//isik//ijik//izik. The word eşik, which is used in various phonetic variants in Turkic languages, has been observed as a result of research to be used more in the meanings of door, doorway, entrance to a house, field, outside, yard. In addition, although the word isik is used in the meanings of door and front of a house in Turkmen, the word eşik has the meanings of clothing, dress, and felt, top cover

<sup>1</sup> ADPU, Türkoloji mərkəzin direktoru, Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, shakarmammadova1986@gmail.com  
ORCID: 0009-0005-5385-4733, Bakı, Azərbaycan



for a horse. The word eşik holds an important place in Turkic culture by expressing the transition from one place, point, time to another place, point, time.

As a result of the research, the historical and contemporary status of the word "eşik" was studied in terms of its lexical-semantic meanings in various Turkic languages. It was also investigated how the word "threshold" was included and studied in the studies of various linguists. This includes linguists such as V. Radlov, H. Zarinzade, M. Nagisoy, B. Maharemlı. At the same time, the use of the word "eşik" in the same meanings in the works of the epic "Kitabi Dede Gorgud", which is a work of universal Turkic literature, Mahmud Kashgari's "Divanu Lughat-it-Türk", which is the first encyclopedic work of the Turkic world, and Yusif Balasagunlu's "Kutadgu Bilik", which is remembered as the first work in Turkish literature that carries the highest characteristics of Islamic culture, reflects the embodiment of the common Turkic language.

Keywords: threshold, Turkish, language, meaning.

## Giriş

Bir millətin keçmiş və gələcəyini birləşdirən əsas vasitələrdən biri onun dilidir. Dilin inkişafı daşıyıcısı olan xalqın tərəqqisi, sözün mənası isə dilin inkişafı ilə bağlıdır. Çağdaş türk dillərində leksik diferensiasiya və integrasiya prosesi getməkdədir. Türk dillərinin ümumi leksik fonda malik olması, eyni zamanda leksik-semantik cəhətdən ümumilik bu dillərin arasında olan genetik bağlılığın və integrasiyaların nəticəsidir. "Qədim kök leksik qat bu və ya digər səviyyədə saxlanılmışdır. Eyni zamanda, semantik sistemdə mövcud dil amilləri nəticəsində diferensiallaşma da baş vermişdir. Beləliklə, türk dillərinin leksikasında mövcud olan sözlər iki istiqamətdə inkişaf etmişdir: integrasiya olunan sözlər və diferensiallaşan sözlər" (1, s.36)

Dilçiliyin ən mühüm tədqiqat sahələrindən biri anlayış, sözün ifadə etdiyi mənadır. Anlayış ətrafımızdakı obyektlərin və hadisələrin zəhmimizdə oyatdığı assosiasiyalardır. Dilçilikdə leksik quruluş sözlərin varlığını, semantik quruluş isə sözlərin mənasını bildirir. Sözün mənasının, onun köhnə və yeni variantlarının məna baxımından dəyişmə yollarının araşdırılması, sözlərin sadəcə sabit formalarını deyil, həm də sözlərin tarixi inkişafını və məna dəyişmələrini araşdırmaq lazımdır.

Sözün semantik təhlilində ilk addım onun kökünü tapmaqdır. Etimologiya sözün inkişaf prosesini izləyir, yəni sözün mənşəyini, dilə nə vaxt daxil olduğunu, hansı dəyişikliklərə məruz qaldığını araşdırır. Bu araşdırmada "eşik" sözünün mənşəyi və türk dillərinin tarixi dövrlərindəki vəziyyəti araşdırılmış, müxtəlif lüğətlər və əsərlər vasitəsilə onun çağdaş türk dillərindəki istifadələri tədqiq edilmişdir. Sözün fonetik quruluşu da onun tarixi proseslərində esik//eşik//isik//işek//işik formalarına əsasən araşdırılmaya cəlb olunmuşdur.

Eşik sözünün etimologiyasına nəzər saldıqda bir çox müxtəlif variantlarla qarşılaşırıq. Belə ki, Vasili Radlovun "Türk dillərinin lüğəti" (Опыт словаря тюркских наречий) adlı kitabında işik [Tar.Kas.Tob.] = ämik – qapı mənasındadır. İşik алды (ışık aldı) – qapının önü, həyət mənasında ismi birləşmə kimi verilmişdir. Həmin lüğətdə İşik алды (qapı önü), İşik алдыңың (qapı önünün), İşik алдына (qapı önünə), İşik алдыны (qapı önünü), İşik алдыдан (qapı önündən) kimi hallanmış formaları ilə yanaşı, İşiktән кірді (qarıdan girdi), işikkä чыкты (qapının önünə çıxdı), İşik жуысаклы (qapı kilidlidir), İşikkä kak! ачсынлар! (Qapını döy! Açsınlar!) kimi cümlə şəklində nümunələrə də rast gəlmək mümkündür. (2, s.1551)

H.Zərinəzadə "Fars dilində Azərbaycan sözləri (Səfəvilər dövrü)" adlı kitabında eşik sözünün vaxtilə astana, qapı çərçivəsinin aşağı tərəfi kimi, Səfəvilər dövründə isə "şah sarayının önü", "qabaq otaq" mənalarında işləndiyini qeyd edir. Ardınca isə müəllif müasir

dilimizdə bu sözün “eşik” formasında “dışarı” mənasında işləndiyini və məna inkişafını “astana” – “qapı önü” – “ön otaq” – “eşik otaq” – “eşik” (“dışarı”) kimi göstərir. (3, s.131, 132)

Möhsün Nağısoylunun “Kitabi-Dədə Qorqud”un Günbəd əlyazması: tekstoloji-filoloji araşdırma, tənqidi mətn, sözlük kitabının “Mətnin sözlüyü” hissəsində eşik sözü “evin girişi” kimi qeyd edilmişdir. (4. s.279)

“Kitabi-Dədə Qorqud” dastanında isə eşik sözü “qapı ağzı”; “qapı” mənalarında işlənmişdir: Oğlana qara kəpənək geydirmişlərdi, qapı eşiyi üzərində ərquru buraxmışlardı. (5, s.80)

Mahmud Kaşğarının “Divanu lüğət-it-türk” əsərində eşik və qapı mənasında işlədilmişdir: *Ermemüğe eşik art bolur = tembele kapı=eşik dağ beli olur.* (6, s.42)

Yusif Balasaqunlunun “Kutadqu bilik” əsərində eşik sözü işik şəklində və qapı mənasında işlənmişdir: *“kayu sıgnu keldi tiledi köşik, kayu keldi öpti iligke işik.* (kimi gəlib ona sığındı, ondan himayə dilədi, kimi də gəlib onun eşigini öptü)” (7, s.451)

### **Etimologiyası çox qədim olan eşik sözünün çağdaş türk dillərində işlənməsi.**

Oğuz qrupu türk dillərində eşik sözü *qapı ağzı, astana, bayır, çöl, həyat-baca, bir şeyin başlanğıcı, qapının eşik tərəfindəki taxta* mənalarında işlədilməkdədir.

Azərbaycan dilində eşik sözü bayır, dışarı, çöl, bayır tərəfə çıxan, bir şeyin çöl tərəfi mənalarında işlənir: *Gecənin bir aləmində Nəbi evdən eşiyə çıxır. Eşik qapı dəhlizə açılırdı.* (8, s.35)

Türkmən dilində eşik sözü *işik* formasında qapı və evin ön tərəfi mənasında işlənir. (9, s.619). *Eşik* sözü isə geyim, libas və at üstü üçün keçə, üst örtüyü mənalarındadır: *Ol tomus günleri, köplənç, şol eşikdə gezerdi.* (9, s.362)

Türk dilində qapı ağzı, astana, bir şeyin başlanğıc nöqtəsi, torpaq və ya dəniz diblərində olan qabartılar, “ruhi-psixoloji an, nöqtə anlamında işlənir: *Sofaya açılan kapının eşigine gelmişti. Adımlarını eşikten atarken saraydan ne vakit ve ne duygularla çıkacaklarını kendileri de bilmiyorlardı. Dünya yeni bir ekonomik bunalımın eşiginde.* (10, s.735; 11)

Karluq qrupu türk dillərində daxil olan özbək dilində eşik sözü qapı və həyat, yaşayış yeri, ev, çöl, açıq sahə mənalarında işlədilir: *Mehmon kelar eshikdan, Rizqi kelar teshikdan (maqol).* (Qonaq qapıdan gəlir, ruzisi də bacadan. Atalar sözü). — *Dildor shart o'rnidan turdi-yu, eshikni qarstillatib yopib chiqib ketdi.* (Dildor yerindən qalxdı və qapını bərk çırparaq çıxdı.) *Eshigimda juda ko'p odamlar ishlagan.* (Qapımda çox adamlar işləmişdi). — *Eshigini topa oldingizmi?* (— Qapını tapa bildinizmi?) — *Topdim. Aytganingizdek, uning eshigini Toshkentda har kim bilar ekan.* (Dediyiniz kimi, onun qapısını Daşkənddə hər kəs tanıyırmış.) *Eshik sovuq.* (Çöl soyuqdur.) (12, s.83)

Çağdaş Uyğur Türkçəsində eşik sözü işik şəklində qapı və astana mənalarında işlənilməkdədir: egme işik – bəzəkli oyma qapı (13, s.288 Uyğur Türkçesi Sözlüğü (I-VI C.) Perhaz Nur Milletler Yayınevi, Urumçi, 1990), işik – eşik (14, s.100)

Qıpçaq qrupu türk dillərinə daxil olan başqırd dilində işek formasında qapı mənasında rast gəlmək mümkündür: *öy işege – ev qapısı, asamay işek – bir-birinə qarşı olan qapılar* (15, s.416).

Qırğız dilində eşik – qapı ağzı, qapı, çöl mənasındadır: *eşik sal - qapı asmaq; eşikteri otun ketirip keldi : çöldən odun qırıb gəldi. Eşikçe* sözü isə balaca qapı, qapaq kimi işlənir. (16, s.508)

Qazax dilində *esik* sözü qapı anlamındadır: Есіктері күлін төрге шашты. (Qapının önündəki külü otağın başına səpdi.) (17, s.177)

Sibir qrupu türk dillərinə daxil olan türk dillərində də eşik sözünə rast gəlmək mümkündür. Bu qrupa daxil olan Altay, Tuva və Şor dillərində *ejik* qapı, qapı boşluğu mənalarında (18, s.81; 19, s.40; 20, s.83)

Xakas dilində eşik sözü *izik* formasında qapı mənasında istifadə olunur: İziktin sol sarısında tasnan salğan soolda uluğ çis çaynıq pulazıp haynap turca. V.Kobyakov (Kapının sol yanında taşla yapılan ocakta büyük bakır çaydanlık buharlaşarak kaynıyor.) (21, s.233 Arıkoğlu, Ekrem, Hakasça-Türkçe Sözlük, Akçağ yayınları, Ankara, 2005)

### Nəticə

Bir dili yaradan sözlər, canlı bir orqanizm kimi dilin ehtiyaclarına uyğun olaraq təbii şəkildə yaranır, inkişaf edir və yox olur. "Eşik" sözü də bu mərhələləri müxtəlif cəhətlərdən keçən sözlərdən biridir. Lakin bu söz müxtəlif dövrlərdə baş verən daxili və xarici təsirlər nəticəsində fonetik dəyişikliklərə məruz qalsa da, mənasında bir itki olmadan türk dillərində yaşamını davam etdirməkdədir.

Fonetik dəyişikliklərə nəzər yetirdikdə eşik sözündə müxtəlif dövrlərdə türk dillərində e > (i, ı, a, ä), ş > (s, l, z, j) (>ž, ž), k > (g) kimi fonetik dəyişikliklər görülməli: eşik (Azərbaycan, Türk, Qaraqalpaq, Qırğız, Özbək), esik (Qazax, Noğay), ışık (Türkmən, Uyğur), işek (Tatar, Başqırd), alak (Çuvaş), izik (Xakas), ejik (Altay, Tuva, Şor)

Semantik baxımdan isə "eşik" sözü türk dil tarixində müxtəlif mənalar qazanmışdır. Türkoloqlar tərəfindən aparılan tədqiqatlara görə ilk olaraq müasir türk dillərində olduğu kimi eşik və qapı mənalarında da işlənmişdir.

Qaraxanilər dövrünə aid Mahmud Kaşğarının "Divanu lüğat-it-türk" adlı əsərində də eşik və qapı mənasında işlənmişdir.

### Ədəbiyyat

Baba Məhərrəmli. Türk dillərində isim köklərində leksik-semantik inkişaf. Bakı, "Elm və təhsil", 2012.

Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. Т.I-IV. СПб., I,1893.

Zərinəzadə H. Fars dilində Azərbaycan sözləri (Səfəvilər dövrü). Bakı, Azərbaycan SSR EA nəşriyyatı, 1962.

Möhsün Nağısoylu. "Kitabi-Dədə Qorqud"un Günbəd əlyazması: tekstoloji-filoloji araşdırma, tənqidi mətn, sözlük. Bakı, "Elm və təhsil", 2021.

Kitabi Dədə Qorqud. Bakı, "Gənclik", 1977.

B.Atalay, Kaşgarlı Mahmud, Divanü Lüğati-it-Türk I, Ankara, TDK Yay., 1985.

Reşit Rahmeti Arat, Kutadgu Bilig, İndeks, (Haz.: Hazırlayan: Kemal Erarslan-Osman F.Sertkaya-Nuri Yüce) İstanbul, 1979.

Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti, Dörd cildə, I cild, Bakı, Şərq-Qərb, 2006.

Türkmən dilinin düşündirişli sözlüğü. İki tomluk. I tom. A-Ž – Aşgabat: Ylym, 2016.

Türkçe sözlük, TDK, C.I, Ankara, 1998.

<https://sozluk.gov.tr/>

O'zbek tilining izohli lug'ati, Toshkent, G'.G'ulom, 2023, - E.

Uygur Türkçesi Sözlüğü (I-VI C.) Perhaz Nur Milletler Yayınevi, Urumçi, 1990.

A. Caferoğlu, Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, İstanbul, Edebiyat Fakültesi Matbaası, 1968.

Başkort Telenen Hözligi, Rossiya Fender Akademiyahı Ural Bulege Başkortostan Başkort gılnı üzege Tarih, Tel hem Ezebiyet institutı I-II Cilt, Moskova, Russkiy Yazık, 1993.

Kırızca-Türkçe Açıklamalı Sözlük, Bişkek, 2002.

Kaliev B. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі, Алматы: Мемлекеттік тілді дамыту институты, 2014.

Altayca-Türkçe Sözlük, (Haz.: Emine G Naskali, Muvaffak Duranlı) Ankara, 1999.

Ekrem Arıolu - Klara Kuular, Tuva Türkçesi Sözlüğü, TDK yayınları, Ankara, 2003.

Şor Sözlüğü, (Haz.:N.N. Kupreško T., Doç. Dr. Şükrü H.A.) Türkoloji Araştırmaları, Adana, 1995.

Arıkoğlu, Ekrem, Hakasça-Türkçe Sözlük, Akçağ yayınları, Ankara, 2005.

## ÇAĞATAY TÜRKÇESİ METİNLERİNİ OKURKEN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

### DIFFICULTIES ENCOUNTERED WHEN READING CHAGATAI TURKISH TEXTS AND SOLUTION PROPOSALS

Ümit EKER<sup>1</sup>

#### Özet

Çağatay Türkçesi XV. yüzyılın sonlarından XX. yüzyıl başlarına kadar Türkistan coğrafyasında bulunan bütün Türk boylarının ortak yazı ve edebiyat dili olarak kullandığı tarihi Türk lehçesidir.

Çağatay Türkçesi metinlerini okurken araştırmacıları zorlayabilecek birtakım özellikler bulunmaktadır. Bunların önceden tespit edilmesi okuma, çevriyazı ve anlamlandırma açısından büyük önem arz etmektedir. Bu güçlükleri temelde 5 grupta toplamak mümkündür: 1. Yazımdaki sapmalardan kaynaklı güçlükler. 2. Ses değişimleri sonucu oluşan güçlükler. 3. Yalancı eş değerlik kaynaklı güçlükler, 4. Ağızlara has unsurlardan kaynaklı güçlükler. 5. Metin dışı unsurlar.

Çağatay Türkçesi metinlerinde Türkçe ve yabancı asıllı kelimelerin yazımında görülen yazım tutarsızlıkları, bunun yanı sıra hem Türkçe hem yabancı asıllı kelimelerdeki başta dudak ünsüzlerinde olmak üzere çeşitli ses değişimleri sonucu oluşan güçlükler okuma ve anlamayı oldukça zorlu bir süreç hâline getirmektedir. Çağatay Türkçesinde bazı kelimelerin ve eklerin anlam ve işlevlerinde süreç içerisinde değişiklikler olabilmekte, bu da diğer tarihi ve çağdaş lehçelere göre bir eş değerlik sorunu oluşturabilmektedir. Çağatay Türkçesindeki kelimelerin ve eklerin aktarımı yapılacak lehçedeki karşılıkları doğru tespit edilmeli, ses yapısı aynı veya benzer kelime ve eklerin anlam ve işlevlerinin de aynı veya benzer olacağı ön kabulünden uzak durulmalıdır. Metinlerde zaman zaman yazıldığı Türk unsurunun ağızlarına göre farklılaşan kelime, ek ve yapılarla da karşılaşmaktadır. Bunlar bazen okuma ve anlamayı güçleştirebilmektedir. Bunu önlemenin yolu o kelime, ek ve yapıların çağdaş lehçelerdeki karşılıklarını aramak, ağız sözlüklerine başvurmaktır. Son olarak metnin aslında olmayıp süsleme vb. nedenlerle metne eklenen işaretler bazen kelime karışıklıklarına ve okuma güçlüklerine neden olabilmektedir. Bu zorlukları en aza indirebilmek için çevriyazıdan önce ön okuma/inceleme yapmak faydalı olabilir.

Anahtar kelimeler: Çağatay Türkçesi, Çevriyazı, Okuma Güçlükleri.

#### Abstract

Chagatai Turkish, a historical variety of Turkic, functioned as the shared literary and written medium among Turkic-speaking communities across Central Asia from the late fifteenth to the early twentieth century.

The reading and interpretation of Chagatai texts present certain challenges that must be addressed in advance to ensure accurate transliteration and semantic analysis. These challenges can be categorized into five main groups: 1. orthographic deviations, 2. phonological changes, 3. false equivalences, 4. dialect-specific features, and 5. extra-textual elements. Orthographic inconsistencies in both native and borrowed lexical items, together with phonological alternations-particularly those affecting labial consonants-significantly

<sup>1</sup> Doç. Dr., Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi



complicate comprehension. Additionally, diachronic shifts in the meanings and functions of words and affixes may create equivalence problems in comparison with other historical and contemporary Turkic varieties. Researchers should therefore avoid assuming that phonologically identical or similar forms necessarily convey the same semantic or functional values across varieties. Moreover, dialectal variation occasionally manifests in Chagatai texts, further complicating the reading process; in such cases, reference to contemporary dialectal sources and dictionaries can be beneficial. Finally, decorative or non-linguistic markings introduced into manuscripts may result in ambiguities and hinder interpretation. To mitigate these issues, a preliminary reading and textual analysis prior to transliteration is recommended.

Keywords: Chagatai Turkish, Transcription, Reading Difficulties.

## Giriş

Çağatay Türkçesi Türkistan coğrafyasında bütün Türk boylarının yaklaşık 5 asır ortak yazı ve edebiyat dili olarak kullandığı tarihî Türk lehçesidir. Çağatay Türkçesi, Köktürkçeden sonra sırasıyla Eski Uygur Türkçesi, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinin devamı olarak gelişmiştir. İlk örnekleri Timurlular devrinde yaklaşık XV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülmeye başlayan lehçe XX. yüzyılın başlarına kadar Türkistan'da kullanılmaya devam etmiştir. Bu bakımdan Çağatay Türkçesi için Doğu Türkçesinin günümüz çağdaş Türk lehçelerine ayrılmadan önceki son evresidir, denilebilir. Bu lehçeyle nazım ve nesir olmak üzere pek çok eser kaleme alınmış, Ali Şir Nevâyî ve Babür Şah gibi zirve şahsiyetler eser vermişlerdir. Çağatay Türkçesi, Türkistan coğrafyasındaki Türklerin; Osmanlı Türkçesi ise Anadolu'da Eski Oğuz Türkçesi üzerinden gelişen Batı Türklüğünün yazı dilidir. Türk dilinin bu iki kolu aynı dönemlerde hemen hemen bütün Türklüğü kuşatan iki büyük yazı ve edebiyat dili durumundadır (Eckmann, 2017, s. 15).

Çağatay kelimesi Cengiz Han'ın ikinci oğlu olan "Çağatay"dan gelmektedir. Cengiz Han ölmeden önce sahibi olduğu toprakları 4 oğlu arasında paylaşmış, Maverâünnehir (Harezmi hariç) Semireç, Doğu Türkistan Çağatay'ın payına düşmüştür. Bu topraklara daha sonra Çungarya, Uygur bölgesi, Kabil ve Gazne de eklenmiştir. "Çağatay" adı Duva Han dönemiyle birlikte bu devletin resmî adı olarak kullanılmaya başlamıştır. Bunun yanı sıra Çağatay hanlarının askerî gücünü oluşturan Maverâünnehir'in Türk ve Türkleşmiş göçebe halklarına da *Çağatay* denilmiştir. Çağatay hanedanının devrilmesinden sonra "Çağatay" adını koruyan göçebe Çağatay halkı, özellikle Timurlular İmparatorluğu'nun yıkılmasından sonra XVI. yüzyılda Özbek göçebeleriyle karışmışlar, ancak bu adı kaybetmemişlerdir (Eckmann, 2017, s. 15, 16).

XV. yüzyıl Çağatay yazarları Timurlu Türk ve Timurlu İmparatorluğu'ndaki Türk halkı anlamında *Çağatay el(i)*, *Çağatay haylı*, *Çağatay halkı* terimleri kullanılmıştır. Dolayısıyla başlangıçta göçebe Türklerin dilinde sonraları Çağatay İmparatorluğu'nda yaşayan bütün Türkler arasında kullanıldığı düşünülen *Çağatay tili* (Çağatay dili) *Çağatay türkisi* (Çağatay Türkçesi) terimleri zamanla Timurlular zamanında Timurlular İmparatorluğu'nda oluşup gelişen bir dil anlamında kullanılmaya başlamıştır. XV ve XVI. yüzyıl müellifleri Çağatay kelimesini değil, *Türk tili*, *Türk elfazı*, *Türkî tili*, *Türkî lafzı*, *Türkçe til*, *Türkî* ifadelerini kullanmışlardır. Sadece Ali Şir Nevâyî, kendi döneminin edebî dilini *Çağatay lafzı* şeklinde adlandırmıştır. XVII. yüzyıl Türk tarihçisi Ebülğâzi Bahadır Han da Çağatay Türkçesi ifadesini kullanmış bununla Timurlular Devri'ndeki edebî dili kastetmiştir (Eckmann, 2017, s. 16-18).

*Çağatay* kelimesi Avrupa'da özellikle XIX. yüzyılda daha geniş bir anlamda kullanılmaya başlamıştır. H. Vánbéry'nin *Čagataische Sprachstudien* adlı eseri *Çağatay*

teriminin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Vánbéry terimi sadece XII-XIX. yüzyıllar arasında kullanılan Orta Asya İslami Türk edebiyatının dili için değil aynı zamanda yaşayan Orta Asya Türk lehçeleri özellikle Özbek Türkçesi için de kullanmıştır (Eckmann, 2017, s. 18).

Çağatay Türkçesinin devirleri üzerine birçok tasnif yapılmıştır. Bunlar arasında dönem üzerine önemli çalışmaları olan Eckmann'ın tasnifi önemlidir. Buna göre Çağatay Türkçesi önce; 1. *Karahanlıca veya Hakaniye Türkçesi (11-13. yüzyıllar)*, 2. *Harezm Türkçesi (14. yüzyıl)*, 3. *Çağatayca (15. yüzyıl-20. yüzyılın başlangıcı)* olmak üzere üçe, sonra Çağatay Türkçesi de kendi içinde; 1. *Klasik Öncesi Devir (15. Yüzyılın başlarından Nevayi'nin 1465'te ilk divanını düzenlemesine kadar)*, 2. *Klasik Devir (1465-1600)*, 3. *Klasik Sonrası Devir (1600-1921)* olmak üzere üçe ayrılır. Klasik Öncesi Devir'de Sekâkî, Lutfî, Atâî, Hocendî, Seyyid Ahmed Mirza, Haydar Harezmî, Yûsuf Emîrî, Yakînî, Ahmedî, Gedâî; Klasik Devir'de Hâmidî, Şeybânî, Ubeydî, Muhammed Sâlih, Meclisî, Bâbü'r, Bayram Han; Klasik Sonrası Devir'de Ebûlgâzi Bahâdır Han, Baba Rahim Meşreb, Saykalî, Sûfî Yâr, Turdî, Hüveydâ, Mu'nîs Harezmî, Muhammed Rızâ Âgâhî, Ömer Han, Nâdire, Mahzûne, Üveysî, Nâdir, Kûlhânî, Mahmûr, Mukimî, Furkat, Ubeydullâh Zevkî, Osman Hoca, Zârî, Nemenganlı Şevkî eser vermiştir (Eckmann, 2017, s. 21).

Çağatay Türkçesi eserleri Karahanlı Türkçesi Dönemi'nden beri kullanılan Arap harfleriyle yazılmıştır. Çağatay Türkçesi eserlerinde Arap alfabesine ilkin Farısların soktuğu ç ve p seslerini gösteren (چ, پ) harfleri de kullanılmıştır. Arapçanın ses sisteminde olmadığı için alfabesinde de bulunmayan "g" sesi kef (ك) harfi ile gösterilmiştir, daha çok yazı çeşitlerinden nesih yazı tercih edilmiştir.

Çağatay Türkçesi daha önce de ifade edildiği gibi Türkistan'daki (Orta Asya) bütün Türk boylarının ortak yazı ve edebiyat dili olduğu için eserler arasında bölgeden bölgeye değişen yazım, üslup ve dil farklılıkları bulunmaktadır. Buna göre Tatar Türklerinin yoğun olduğu bölgede yazılan bir eser Tatar ağızlarının; Uygur Türklerinin yoğun olduğu bölgede yazılan bir eser de Uygur ağızlarının ses ve şekil özelliklerini yansıtacaktır. Bu durum birbirinden farklı Türk boylarının tamamına genellenebilir. Hatta eserlerdeki bu farklılıklar, eserleri yazan kişilerin mensubu oldukları boyun Türkçesinin ağız özelliklerini yansıtabilirler. Dolayısıyla metinlere bireysel ağız özelliklerinin yansıdığı da söylenebilir. Yazım ve dil kurallarını düzenleyen tek bir devlet kurumu ve her şeyden öte tek ve bütünlüklü bir devlet (siyasi irade)'den de bahsedilemeyeceği için bu farklı yazımların ve farklı dil özelliklerinin her eserde görülebilmesi tabii olarak değerlendirilmelidir. Dilin standartlaşmasında büyük yeri olan tek tip bir eğitimin, eğitim programlarının, eğitim dilinin olmayışı da Çağatay Türkçesinin, kullanıldığı sahada bütünüyle standartlaşmasını engellemiştir. Ancak bütün bunlara rağmen Çağatay Türkçesi, bir edebiyat dili, bir üst dil olarak kullanıldığı için uzun bir zaman dilinde büyük ölçüde standartlaşmış ve kendine özgü kurallarını ve kullanımlarını oluşturmayı başarmıştır.

Çağatay Türkçesinin dönemlere, bölgelere ve hatta eserlere göre değişmeyen yazım, üslup ve dil özellikleri okuma, anlama ve değerlendirmeyi kolaylaştırırken birbirinden farklı yazımlar, yapılar ve ağız karışımları da metinleri birbirinden farklılaştırmakta ve onları kendine özgü kılmaktadır. Bu durum da elbette okuma, anlama ve değerlendirme sırasında büyük güçlükler neden olabilmektedir. Esasen bu farklılıklar daha çok ağız yapılarına dayandığı için bunları dönem sözlüklerinde ve gramerlerinde çoğu zaman bulmak da mümkün olmamaktadır.

Çalışma, Klasik Sonrası Devir'de kaleme alınmış 6 yazma eserin incelenmesiyle oluşturulmuştur. Bunlar şunlardır: Ebû Naşr Sâmânî Tezkiresi , Risâle-i Temürçilik , Ğarîb Şanem Şâh , Risâle-i Bâfendelik , Misbâhu'l-Envâr .

Eserleri okuma sırasında okuma, anlamlandırma ve değerlendirme güçlükleri yaşanan hususlar belirlenmiş ve bunlar tasnif edilmiştir. Bu güçlüklerin büyük kısmı ağızların yazı diline yansıtılmasından kaynaklanmaktadır. Elbette farklı eserler üzerinde

yapılacak çalışmalar güçlüklerin niceliğini ve niteliğini değiştirebilir. Bu çalışmayı konuyla ilgili öncül nitelikte bir çalışma olarak değerlendirmek ve bundan Çağatay Türkçesi metinleri üzerinde yapılacak okuma, transkripsiyon ve aktarma faaliyetlerinde yararlanmak, metinler üzerinde çalışan kişilere faydalı olabilir.

## 1. Yazımdaki Sapmalardan Kaynaklanan Güçlükler

İncelenen Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi metinlerinde standart dışı yazımlar Arapça ve Farsçadan alıntılanmış kelimelerin yazımında görülmüştür. Bilindiği gibi tarihî Türk lehçelerinde, Arap alfabesine geçilen X. yüzyıldan beri hem doğu hem batı sahasında Arapça ve Farsça alıntı kelimeler büyük oranda kaynak dildeki yazım özellikleri korunarak yazılmıştır (Tekin, 1997, s. 77, 78; User, 2015, s. 98; Seyhan, 2004, s. 2704), ancak özellikle Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi metinlerinde Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin bazen kaynak dildekinden farklı şekillerde yazıldığı görülmektedir. İncelediğimiz metinlerden daha çok Uygur sahasında yazılanlarda görülen bu farklı yazımlar okuma sırasında önemli güçlükler doğurmaktadır. Çünkü bu kelimeleri Çağatay Türkçesi ve Arapça Farsça sözlüklerde bulmak çoğu zaman mümkün olmamaktadır veya güçlükle bulunsa bile bunlar büyük zaman kayıplarına neden olabilmektedir.

Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin yazımındaki farklılıklar incelenen metinler bağlamında ünsüzlerin yazımında ve kısa ünlülerin yazıda gösterilmesinde görülmektedir. Bu yazım farklılıkları sadece Arapça ve Farsça kelimelerle de sınırlı değildir. Metinlerde 1 yerde 3. teklik şahıs emir kipi eki olan  $-sU^2n$ 'un ön ses ünsüzünün sin (س) değil şe (ث) ile yazıldığı tespit edilmiştir.

### 1.1. Arapça ve Farsça Kelimelerin Yazımı

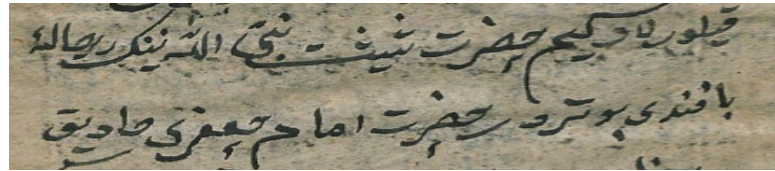
Çağatay Türkçesinde Arapça ve Farsça alıntı kelimeler çoğunlukla kaynak dildeki özgün yazım özellikleri korunarak yazılmıştır. Ancak incelediğimiz metinlerde özellikle Uygur sahasında yazılan eserlerde Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında kaynak dildekinden farklı yazımların olduğu, başka bir deyişle bazı kelimelerin kaynak dildekinden farklı harflerle yazıldığı, yine Arapça ve Farsça kelimelerde bulunan kısa ünlülerin bazen yazıda elif, vav, ye (ی, و, ی) ile gösterildiği görülmüştür. Arapça ve Farsça alıntı kelimelerde yazımda orijinal dilden farklı yazımların görülmesi, başka bir deyişle Arapça ve Farsça bazı kelimelerin ünsüzlerinin kaynak dildekinden farklı bir şekilde yazılması müellifin bu dillere hâkimiyetinin zayıf olduğu izlenimini vermektedir. Bununla beraber, yazımdaki buna benzer değişimleri “Türkçeleştirme etkisi”ne bağlayan T. O. Seyhan, konuyla ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur: *...Karahanlı, Harezm, Kıpçak ve Çağataycanın ilk dönemlerinde alıntılar esas olarak orijinal imlâlarıyla tespit edilmişler; ancak harekelerle bunlarda sonda çift ünsüzden birinin düşürülmesi, farklı ünsüz birlikleri arasında ses türemesi, z > d değişmesi şeklinde Türkçeleştirme sınırlı olarak meydana gelmiş, Kuman, Kıpçak, Çağatay devirlerine geçtikçe bu değişimler daha geniş ve düzenlilik göstermeye başlamıştır* (2004, s. 2704). Bize göre Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin yazımında görülen bu değişimler, Arap harflerinde ünsüzleri gösteren harflerin ses değerlerinin (ince veya kalın oluş) bazen Türkçe kelimelerdeki söyleyişle uyumlu olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Müellif bilinçli veya bilgi eksikliğinden dolayı bu değişiklikleri yapmış olmalıdır. Örneğin, “ihānet” اهانت kelimesinin güzel he (ه) ile değil de ha (ح) ile yazılması, kelimenin ikinci hecesinin Türkçede kalın ünlüyle telaffuz edilmesiyle ilgili olabilir. Müellif ya bilinçli olarak söyleyişi yazıma yansıtmıştır, ya da Arapça ve Farsça kelimelerin yazımını tam olarak

bilmemesinden dolayı kalın ünlülü söylenen yerlerde kalın karakterli, ince ünlülü söylenen yerlerde ince karakterli ünsüz tercih etmiştir.

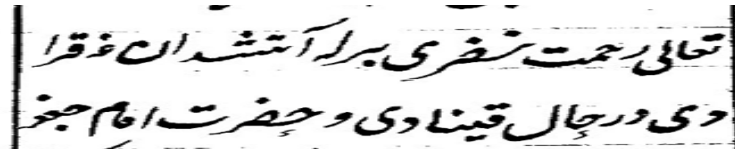
Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında ünlü uzunluklarının kısalması ise ağız özelliğinin yazıma yansımaları olarak değerlendirilebilir (Alper, 2019, s. 1713). Burada kastedilen ağız, Yeni Uygur Türkçesi ağız olmak birlikte Arapça ve Farsça alıntı kelimelerdeki uzun ünlülerin kısalması, Türkçenin genelinde görülen bir ses değişimi olayıdır. Dolayısıyla bunu da “Türkçeleştirme” olarak değerlendirmek mümkündür.

### 1.1.1. Ünsüzlerin Yazımındaki Farklılıklar<sup>1</sup>

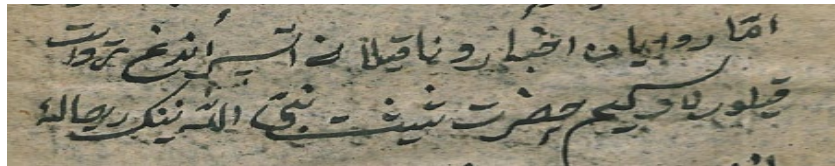
Arapça ve Farsça alıntı kelimelerdeki ünsüzlerin yazımında incelenen metinlerden *Risāle-i Temürçilik*’te 1 (nazar), *Risāle-i Bāfendelik*’te 4 (āsār, muvāfıq, reh-nümā, risāle) kelimedeki ünsüzlerin Arapça ve Farsçadaki orijinal şekilden farklı yazıldığı tespit edilmiştir. Özellikle *Risāle-i Bāfendelik*’te *risāle* kelimesinin hem doğru olarak sin (س) hem yanlış olarak sad (ص) ile yazılması yazıcının Arapça ve Farsça kelimelerin yazımı konusunda tam bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Aşağıda metinlerde tespit edilen bu tür yanlış yazılmış kelimelerin 3 örneği görülmektedir:



#### 1. Görüntü: “risāle” Kelimesinin Yazımı<sup>2</sup>.



#### 2. Görüntü: “nazar” Kelimesinin Yazımı<sup>3</sup>.



#### 3. Görüntü: “āsār” Kelimesinin Yazımı<sup>4</sup>.

İlk görüntüde sin (س) ile yazılması gereken kelimenin şad (ص), ikinci görüntüde zı (ظ) ile yazılması gereken kelimenin dat (ض), üçüncü görüntüde se (ث) ile yazılması gereken kelimenin sin (س) ile yazıldığı görülmektedir.

<sup>1</sup> 1, 2 ve 3 numaralı görüntülerde örnek olarak gösterilen kelimeler Arapçadaki yazım biçimi üzerinden transkribe edilmiştir.

<sup>2</sup> “/.../ kılurlar kim hāzret-i şīst nebiyyu’llāhın rīšāle-i bāfendi bu turur hāzret-i imām-ı ca’fer-i şādık /.../”. (*Risāle-i Bāfendelik*, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 82.

<sup>3</sup> “te’ālā rahmet nazarı birle āteş-dānga qaradı derhāl kaynadı ve hāzret-i imām-ı ca’fer /.../” (Eker ve Zal, 2014, s. 81).

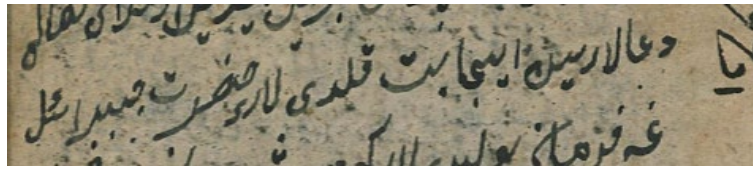
<sup>4</sup> “ammā revāyān-ı aḥbār ve nākılān-ı āsār andağ rivāyet kılurlar kim hāzret-i şīst nebiyyu’llāhın rīšāle /.../”. (*Risāle-i Bāfendelik*, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 81.



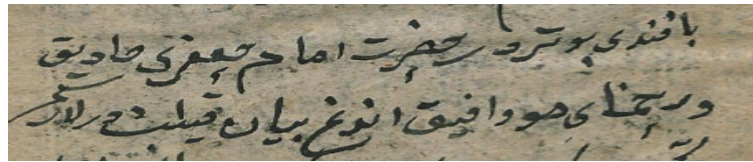
### 1.1.2. Kısa Ünlülerin Yazıda Gösterilmesi<sup>1</sup>

Arap harfli metinlerin ilk görüldüğü Karahanlı Türkçesi döneminden itibaren Harezmi ve Çağatay Türkçelerinde Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin kısa ünlüleri yazıda gösterilmez. Kâşgarlı Mahmûd'un *Dîvânu Lugâti't-Türk* adlı eserinde Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında Arap-Fars yazım geleneğine uyularak kısa ünlüler için harf yerine hareke kullanılırken onunla hemen hemen aynı dönemde yazılmış *Kutadgu Bilig* adlı eserdeyse kısa ünlüler Arapça ve Farsçanın uzunluk işaretleyicileri olan elif, vav, ye (ى, و, ي) ile gösterilmiştir (Tekin, 1997, s. 77).

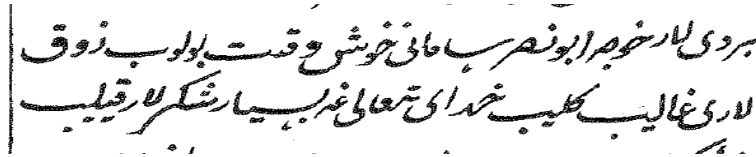
İncelenen metinlerde bazı Arapça veya Farsça kelimelerdeki kısa ünlülerin yazıda gösterildiği tespit edilmiştir. Bir bakıma Arapça Farsça alıntı kelimenin Türkçe kelime gibi algılanması esasına dayanan bu yazım, elbette ki Uygur yazım geleneğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Aşağıda bunun örnekleri görülmektedir<sup>2</sup>:



4. Görüntü: “icâbet” Kelimesinin Yazımı<sup>3</sup>.



5. Görüntü: “muvâfık” Kelimesinin Yazımı<sup>4</sup>.



6. Görüntü: “ğâlib” Kelimesinin Yazımı<sup>5</sup>.

Yukarıdaki birinci görüntüde “icâbet” kelimesinin başındaki “i” sesi elif (ى) ve ye (ي) harfleri birlikte kullanılarak yazılmıştır. Böyle bir yazım Türkçe kelimeler için uygundur. Oysa kelime Arapça kökenlidir ve kısa ünlünün yazıda gösterilmesi Çağatay Türkçesi yazım kurallarına göre doğru değildir. İkinci görüntüde “muvâfık” kelimesindeki kısa ünlüler yazılmıştır. Bir önceki örnekteki gibi “muvâfık” kelimesi de Arapçadır ve yazım kuralları gereği kısa ünlülerin gösterilmesi mümkün değildir. Kelimede, ilk hecedeki “u”, son hecedeki “ı” ünlüsü, ilki vav (و), ikincisi ye (ي) harfleriyle gösterilmiştir. Üçüncü görüntüde

<sup>1</sup> 4, 5 ve 6 numaralı görüntülerde örnek olarak gösterilen kelimeler Arapçadaki yazım biçimi üzerinden transkribe edilmiştir.

<sup>2</sup> Çalışmanın hacminin gereksizce genişlememesi için bunlardan sadece üçüne yer verilmiştir.

<sup>3</sup> “du‘âların icâbet kıldılar /.../”. (Risâle-i Bâfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 82.

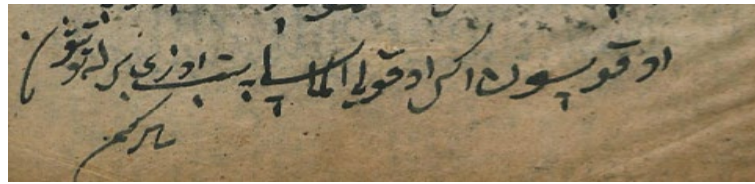
<sup>4</sup> “/.../ hâzret-i imâm ca‘fer-i şâdık ve rehñümâ-yı muvâfık andağ rivâyet kılıpdurlar kim /.../”. (Risâle-i Bâfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Bk.; Eker, 2018, s. 81.

<sup>5</sup> “hoca ebû naşr sâmanî hoş-vaht bolup zevkleri ğâlib kâlip hüdâ-yı te‘âlâğa bisyâr şükrler kılıp /.../”. (Ebû Naşr Sâmanî Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 165.

“gālib” kelimesinin son hecesindeki “i” ünlüsü görülmektedir. Kelimede lam (ل) harfinden sonra ye (ي) kullanılmak suretiyle son hecede sanki bir uzunluk varmış gibi bir durum ortaya çıkmıştır. “gālib” kelimesi de önceki iki kelime gibi Arapçadır.

### 1.2. 3. Teklik Şahıs Emir Kipi Ekinin Yazımı

Daha çok Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında görülen orijinalden sapma yazım biçiminin incelenen metinler bağlamında 1 yerde 3. teklik şahıs emir kipi ekinde de olduğu görülmüştür. Çağatay Türkçesinde 3. teklik şahıs emir kipi eki *-sU<sup>2</sup>n*’dur ve ek düzlük yuvarlaklık uyumuna girmez. Ekin ön ünsüzü sin (س) ile yazılır. Eckmann, 2017, s. 114; Argunşah, 2014, s. 173). Aşağıdaki görüntüde ekin ön ünlüsü sin (س) değil, se (ث) ile yazılmıştır. se (ث) harfi sadece Arapça alıntı kelimelerin orijinal yazımları için alfabede yer almıştır (User, 2015, s. 95). Aşağıda ekin yazımı satırın sonundaki “tutsun” kelimesinde görülmektedir:



7. Görüntü: 3. Teklik Şahıs Emir Kipi Ekinin Yazımı<sup>1</sup>.

## 2. Ses Değişimleri Sonucu Oluşan Güçlükler

Çağatay Türkçesinde özellikle dudak ünsüzleri arasında yoğun değişimler görüldüğü (Argunşah, 2014, s. 88, 89, 93; Eckmann, 2017, s. 40, 41) bilinmektedir. Bu değişimler kelimelerin ön, iç ve son seslerinde olabilmekte, Türkçe kelimelerin yanı sıra Arapça ve Farsça başta olmak üzere alıntı bütün unsurlarda da görülebilmektedir. Dudak ünsüzleri arasındaki değişimlerde *b > p*, *p > f* ve *b > m* ön plandadır. İncelenen metinlerde *b > f* örneklerine de rastlanmıştır. Dudak ünsüzleri arasındaki değişimler kelimeleri tanınmaz şekle sokmakta, ses yapısı değişmiş bu kelimeleri çoğu zaman sözlüklerde bulmak da mümkün olmamaktadır. Özellikle Arapça ve Farsça kökenli kelimelerde görülen değişimler, bu dillere ait sözlüklerde değişmiş şekliyle bulunmamakta, bu da ayrıca bir güçlük oluşturmaktadır. Aşağıda bu değişimlere ait örnekler, başlıklar altında incelenmiştir:

### 2.1. Türkçe Kelimelerde Dudak Ünsüzlerinin Değişimi<sup>2</sup>

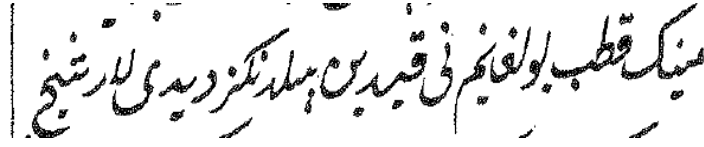
#### 2.1.1. b- > p-

Bu ses değişimi incelenen metinlerde özellikle “bil- > pil- ‘bilmek’, bit- > pit- ‘yazmak’ bile > pile ‘ile’” örneklerinde tespit edilmiştir. “bil-” fiilinin bugün Türkiye Türkçesinde de kullanılması “pil-” şeklinin sezgi yoluyla tahmin edilmesini kolaylaştırabilir, ancak “bile ‘ile’” edatının “pile” şekli bazı bağlamlarda metni çözümlemeyi güçleştirmektedir. Aynı durum “pit- ‘yazmak’” kelimesi için de geçerlidir. Çünkü “bile” edatı ve “bit-” fiili Çağatay Türkçesindeki anlam değerleriyle Türkiye Türkçesi yazı dilinde bulunmaz. Aynı ses

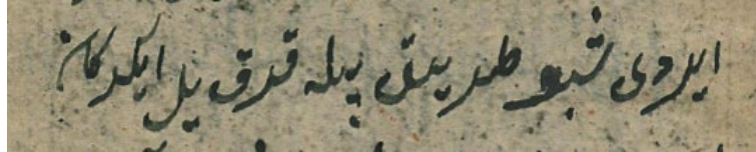
<sup>1</sup> “/.../ okusun okuyalmasa pitip özi birle tutsun” (Risāle-i Bāfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 81.

<sup>2</sup> Bu bölümde örnek olarak verilen görüntülerdeki (8, 9, 10, 11, 12 ve 13. görüntüler) kelimeler sesçe değişmiş biçimleriyle verilmiştir.

örgüsüne sahip olan fakat farklı anlamlardaki “bile” ve “bit-” kelimeleri Türkiye Türkçesine göre tam yalancı eşdeğer kelime durumundadır. Bu nedenle Çağatay Türkçesi metinlerini okurken bu durum anlam karışıklığına ve dolayısıyla okuma ve anlamlandırma güçlüğüne neden olabilir. Aşağıda bu iki kelimeyle ilgili 2 görüntüye yer verilmiştir:



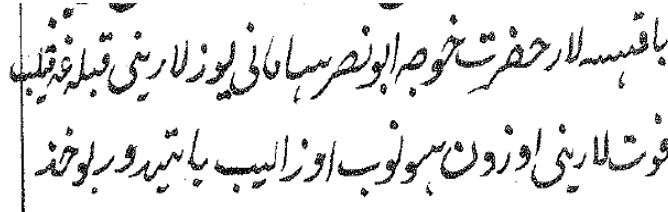
**8. Görüntü:** “pil-” Fiili<sup>1</sup>.



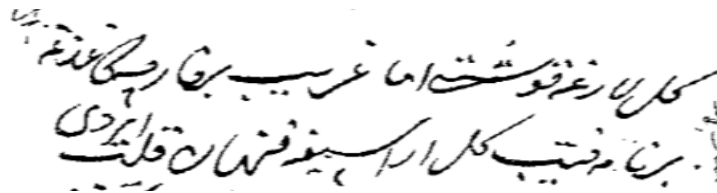
**9. Görüntü:** “pile” Bağlama Edatı<sup>2</sup>.

### 2.1.2. b- > f-

İncelenen metinlerde Türkçe kelimelerde b > f değişimine 2 kelime rastlanmıştır. Özellikle *but* “bacak” (Ünlü, 2013, s. 177) ve *bit-* “yazmak” (Ünlü, 2013, s. 155) kelimelerinde görülen bu değişim, okuma güçlüğü yaratabilmektedir. Çünkü “fut” ve “bit-” kelimeleri f’li şekilde dönem sözlüklerinde bulunmamaktadır. Aşağıda kelimelerin geçtiği bölümler görülmektedir:



**10. Görüntü:** “fut ‘bacak’ İsmi<sup>3</sup>.



**11. Görüntü:** “fit-” Fili<sup>4</sup>.

### 2.1.3. p > f

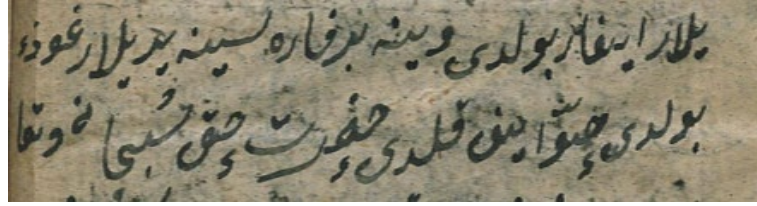
<sup>1</sup> “mëniñ qutb bolğanımnı qaydın pildiniz dëdiler şeyh /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 166.

<sup>2</sup> “/.../ irdi şubu ʧarık pile kırq yıl ęirgen[lerin] /.../” (Risāle-i Bāfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 82).

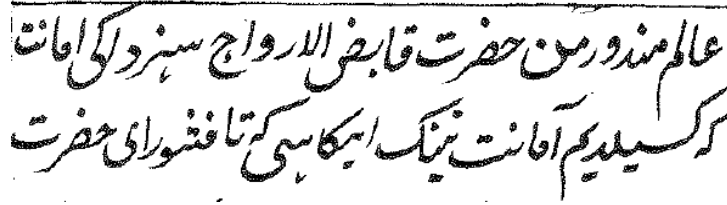
<sup>3</sup> “baksalar ʔazret-i ʔoca ebū naşr sāmānī yüzlerini kıbleğa kılıp futlarını uzun sunup uzalıp yatıpdur bu ʔiz[met-kārlar] /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 167.

<sup>4</sup> “güllergä ʔoştı ammā ęarīb bir fārçe kāğıdğa bir nāme fitip gül arasığa finhān kılıp irdi” (Ġarīb Sanem Şāh, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kashgar*, 1b-12a.). Bk.; Eker, 2017, s. 2105.

Çağatay Türkçesinde kelimenin başında, ortasında ve sonunda görülen bir değişimdir (Eckmann, 2017, s. 41; Argunşah, 2014, s. 93, 94). İncelenen metinlerde *taf*- “bulmak” (Ünlü, 2013, s. 1078), *taşur*- “1. ulaştırmak, vermek, teslim etmek. 2. güvenmek, teslim etmek, bel bağlamak” (Ünlü, 2013, s. 1079), *yif* “ip” (Ünlü, 2013, s. 533), *ıyfar* “yıpar misk, güzel koku” (Ünlü, 2013, s. 1252) kelimelerine rastlanmıştır. Metinlerde “taf-” fiili sözlüklerde “tap-”; “taşur-” fiili “tapşur-”; “yif” ismi “ip” bazen “yip, yib”; “ıyfar” ismi “yıpar” şekillerinde kullanılmıştır. Kelimeler f’li şekilleriyle sözlüklerde bulunmaz. Ayrıca “yif” ve “ıyfar” kelimelerindeki diğer ses olayları kelimelerin tanınmasını güçleştirmiştir. Aşağıda “taf-” fiiline göre okumada daha fazla zorluk barındırdığını düşündüğümüz “taşur-”, “yif” ve “ıyfar” isimleri görülmektedir:



## 12. Görüntü: “yif” ve “ıyfar” İsimleri<sup>1</sup>.

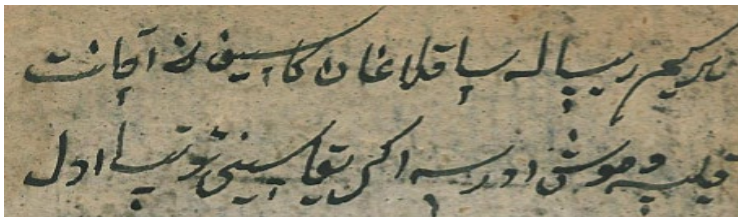


## 13. Görüntü: “taşur-” Fiili<sup>2</sup>

### 2.2. Arapça ve Farsça Alıntı Kelimelerde Dudak Ünsüzlerinin Değişimi<sup>3</sup>

#### 2.2.1. -b > -f

İncelenen metinlerde Arapça *kāsib* “kazanan, kazanç sahibi” (Ünlü, 2013, s. 589) kelimesinin “kāsif” şeklinde yazıldığı görülmüştür. Bu yazım kelimenin okunmasını zorlaştırmaktadır. Kelime muhtemelen ağızda f’li şekle dönmüş, buradan da yazıma yansımıştır:



<sup>1</sup> “/.../ [yed]diler ıyfar boldı ve yene bir fâresini yeddiler güze boldı havvâ yif kıldı hâzret-i -hâk subhânehu ve te‘â[lâ] /.../” (Risâle-i Bâfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 82.

<sup>2</sup> “mëndürmên hâzret-i kabzu’l-ervâh sizdeki âmânetge keldim âmânetniñ egesige taşuray hâzret-i /.../” (Ebû Naşr Sâmânî Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 166.

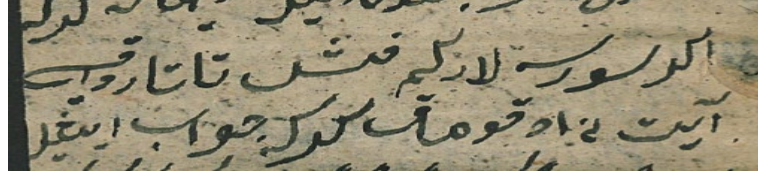
<sup>3</sup> Bu bölümde örnek olarak verilen görüntülerdeki (14, 15, 16 ve 17. görüntüler) kelimeler, sesçe değişmiş biçimleriyle verilmiştir.



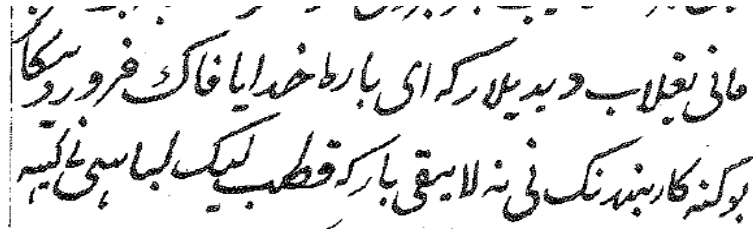
#### 14. Görüntü: “kāsif” İsmi<sup>1</sup>.

##### 2.2.2. p- > f-

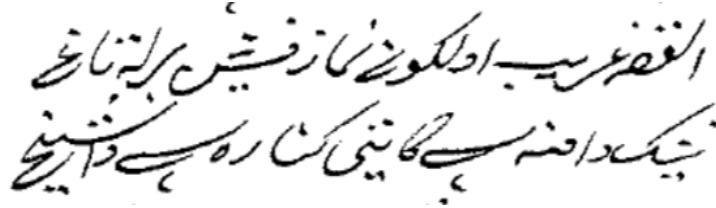
Türkçe kelimelerde yaygın olarak görülen değişim Arapça ve Farsça alıntı kelimelere de sirayet etmiştir. İncelenen metinlerde ön seste “p” ünsüzünün “f”ye dönüştüğü görülmekte olup bu değişim özellikle kullanım sıklığı düşük Arapça ve Farsça alıntı kelimelerde okuma güçlüğü doğurmaktadır. Metinlerde 12 farklı kelimedede tespit edilen değişimin aşağıda 3 örneği görülmektedir:



#### 15. Görüntü: Farsça “feş” İsmi<sup>2</sup>



#### 16. Görüntü: Farsça “fāk” İsmi<sup>3</sup>.



#### 17. Görüntü: Farsça “fīşen” İsmi<sup>4</sup>.

Yukarıdaki 15. Görüntü’de Farsça alıntı unsur olan “peş” kelimesi görülmektedir. Kelime S. Ünlü’nün Çağatayca M. Kanar’ın Farsça sözlüğünde *peş* şeklinde (2000, s. 260) kaydedilmiştir. Kelimedeki ses değişimi okuma güçlüğüne neden olmaktadır. 16. Görüntü’de Farsça “pāk” kelimesinin “fāk” şeklinde yazıldığı görülmektedir. Kelimenin *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*’ndeki şekli *pāk* (Ünlü, 2013, s. 885) olup “fāk” şekli hem *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*’nde hem de *Türkçe-Farsça Sözlük*’te bulunmaz. *Farsça Sözlük*’te kelime *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*’nde olduğu gibi *pāk* (Kanar, 2000, s. 234) şeklindedir. Son görüntüde ise yine Farsça alıntı kelime olan “fīşen” görülmektedir. Kelime *Farsça Sözlük*’te

<sup>1</sup> “her kim risāle saklağan kāsifni ihānet kılsa ve muş ursa eki yaķasını tutup ol /.../” (Risāle-i Bāfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 81.

<sup>2</sup> “eger sorsalar kim feş ta[r]tarda kaıysı āyetni okumak kerek cevāb aygıl /.../” (Risāle-i Bāfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 82.

<sup>3</sup> “/.../ sāmānī yığlap dēdiler ki ēy bārī-ḥudā yā fāk-ı ferverdīgār bu günēh-kār bendeñni ne lāyıkı bar ki kuṭblik libāsını kēyse /.../” (Ebū Naśr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 166.

<sup>4</sup> “el-kışsa ġarīb ol kūni namāz-ı fīşen birle tağnıñ dāmnesige yētti kenāreside şeyḥ /.../” (Ġarīb Sanem Şāh, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kashgar*, 1b-12a). Bk.; Eker, 2017, s. 2103.

*önceki, evvelki* anlamında ve *pīšīn* (Kanar, 2000, 289) şeklinde kaydedilmiştir. Kelimedeki ses değişimi kelimenin okunup anlamlandırılmasını güçleştirmektedir.

### 2.3. Arapça ve Farsça Alıntı Kelimelerdeki Diğer Ses Değişimleri

Türk dilinde Arapça ve Farsça kelimeler ilkin Türklerin devlet boyutunda İslamiyet'i kabul ettiği Karahanlı Dönemi'nden itibaren görülmeye başlamıştır. Karahanlı Devleti'nin dili olan Karahanlı Türkçesiyle kaleme alınan ilk eserlerde Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin dile yerleşmeye başladığı görülür. Karahanlı Türkçesinin devamı Harezmi Türkçesinde bu alıntılar eser ve bölge bazında değişen yoğunluklarda varlığını devam ettirmiştir. Özellikle din dilinin Arapça olması Arapça unsurların yoğunluğunu artırırken sanat ve edebiyat dilinin Farsça olması, yanı sıra Türklerin İslamiyet'in kurumlarını ve hükümlerini Farsça üzerinden deneyimlemeleri de Türkçedeki Farsça yoğunluğunu artırmıştır.

Arapça ve Farsçadan alıntılanan unsurlar genellikle orijinal dilin yazım sistemine ve kurallarına uygun olarak yazılmıştır; ancak bunların çoğu, yoğunluk ve kullanım sıklığının artmasıyla dilde en az çaba yasası gereği önce konuşma dilinde Türkçeleşmiş, sonra bu sesçe değişen biçimler yazı diline yansımıştır. Bir bakıma ağızlarda değişen ve biçimlenen bu unsurların yazımını denetleyen, yazımı ölçünlü hâle getiren siyasi kurumların bulunmayışı özellikle Çağatay Türkçesinde döneme, bölgeye ve etnisite durumuna göre farklılaşan dil kullanımlarını ortaya çıkarmıştır.

Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin önce konuşma dilinde sesçe bozulması ve bunların zaman içinde yazı diline yansımaları sonucu, dönem sözlüklerinde ve gramerlerinde bulunmayan orijinal dildekinden farklı birtakım biçimlerin oluşmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bunları okumak ve anlamlandırmak, bu bozulmalar nedeniyle çoğu zaman büyük güçlüklerle neden olmaktadır. Tarihî metinlerde karşılaşılan bu tür kelimeleri çözümleyebilenin en önemli yolu, bunları tarihî lehçe sözlüklerinde değil çağdaş lehçelerin ağız sözlüklerinde aramaktır.

Çalışmada bu tür kelimeler iki başlık altında incelenmiştir: Kelime köklerindeki bütüncül değişimler, uzun ünlünün kısalması.

#### 2.3.1. Kelime Köklerindeki Bütüncül Değişimler

Arapça ve Farsça alıntı kelimelerin kelime köklerinde meydana gelen esaslı değişiklikler kelimeleri tanınmaz ve hatta tespit edilemez hâle getirebilmektedir. Bu tarz kelimeleri çözümleyebilmek için çağdaş lehçelerin ağız sözlüklerine bakmak, sadece o dönem sözlüklerine değil Eski Türkçe Dönemi dışındaki bütün tarihî dönem sözlüklerine başvurmak gerekebilir.

Aşağıdaki görüntüde “obdān” kelimesinin kullanımı görülmektedir. Kelime Farsça *ābādān bayındır, mamur, ekili, sağlıklı, müreffeh* (Kanar, 2000, kelimesinden bozulmuştur. Bu şekil “obdān” Çağatay Türkçesi sözlük ve gramerlerde bulunmaz, ancak Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi metinlerinde sıkça kullanılmış, E. Üşenmez'in Özbek Türkçesi sözlüğüne de *bolca, bol bol, canı istediği kadar, doya doya, iyice, büyük çapta, aşırı, son derece* (2016, s. 330) anlamlarıyla yansımıştır:

ظاہر تورا یردی قرآن فی بسیار اوبدان او قور  
ایردی بادشالیق نیک سلطنتی عجیب بخشی پلور

## 18. Görüntü: “obdān” İsmi<sup>1</sup>.

### 2.3.2. Uzun Ünlünün Kısalması

Türk dilinde birincil uzun ünlülerin varlığı özellikle XIX. yüzyılın ikinci yarısıyla XX. yüzyılın ilk yarısı arasında Batı Türkolojisi’nde önemli tartışmalara neden olmuş, ancak Eski Türkçede ve özellikle Türkmen Türkçesi ve Yakutça başta olmak üzere birçok çağdaş Türk lehçesinde uzun ünlülerin tespit edilmesi sonucu tartışmalar uzun ünlülerin varlığını kabulle sonuçlanmıştır<sup>2</sup>. Bunun yanı sıra Türk dilinde birincil olmayıp yani ilk örnekleri uzun olmadıkları hâlde sonraki süreçte ünsüz düşmesi, ünlü birleşmesi, ünsüz erimesi, hece kaynaşması gibi ses olayları nedeniyle uzamış olan ünlülerdir. Bunlara genel olarak *ikincil/dolaylı uzun ünlüler* (Buran, 2008, s. 288) denilmektedir. Bunlar kelimelerdeki düşme, birleşme, erime ve kaynaşma gibi ses olayları sonucu oluşan ses kayıplarını telafi ettikleri için de yaygın olarak *telafi uzunluğu* olarak ifade edilmektedir.

Birincil ve ikincil (dolaylı) ünlü uzunluklarından başka dilde Karahanlı Türkçesi Dönemi’nden beri görülen Arapça ve Farsça alıntı kelimeler yoluyla Türkçeye giren ünlü uzunluğu da vardır. Esasen bunlar Türkçenin kendi sistemi içinde değerlendirilmez, ancak kullanım sıklıkları özellikle tarihî metinlerde büyük oranlarda olduğu için incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu tür kelimeler genellikle Arapça ve Farsçadaki orijinal yazım özellikleri korunarak yazılır. Başka bir deyişle kısa ünlüler yazıda gösterilmez, uzun ünlüler elif, vav, ye (و, و, ي) harfleriyle gösterilir (Ergin, 2000, 14-16). Ünsüzlerin yazımında ise kaynak dildeki yazıma uyulur. Ancak Türkçenin kısa ünlüleri sistemli olarak kısaltma eğilimi nedeniyle bu kelimelerdeki uzun ünlüler zamanla kısa söylenmeye başlar. Ağızda kısa söylenmeye başlayan kelimeler zaman zaman yazı diline, edebî eserlere yansır (Ergin, 1993, s. 40, 41).

İncelenen metinlerde ünlü kısalması sadece Farsça kelimelerde tespit edilmiştir. Bunlar şunlardır: *āgāh* “haberdar, bilen, vakıf, uyanık” (Kanar, 2000, s. 31), *bī-* “olumsuzluk eki, -siz” (Kanar, 2000, s. 208), *hiç* “hiç, asla, yok, boş, bomboş” (Kanar, 2000, s. 1258), *hursendī* “kanaat, rıza, razılık, mutluluk” (Kanar, 2000, s. 472), *pīr* “yaşlı, ihtiyar, koca, kart, pir, mürşit, şeyh, Zerdüşti din adamı” (Kanar, 2000, s. 280), *temāšā*<sup>3</sup> “seyir, gezinti, temaşa” (Kanar, 2000, 349) ve *şimşīr* “kılıç” (Kanar, 2000, s. 731). Bu kelimeler metinlerde “āgah, hiç, hursende, bi-, pir, temāša, şimşir” şekillerindedir. Uzun “i” ünlüsü beş kelime/ekte (hiç, hursende, bi-, pir, şimşir) kısaltmış olup bunların dördünde kısa i’ye, *hursende*

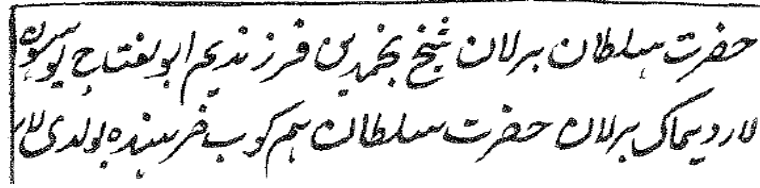
<sup>1</sup> “/.../ zāhir turar ērdi qur’annı bisyar obdān okur ērdi pādīshāhīknı saltanatını ‘aceb yahşı pilūr /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 164.

<sup>2</sup> Türkoloji’de konuyla ilgili yapılmış en yetkin çalışmalardan biri Talat Tekin’e aittir. *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler* adlı çalışma için bk.; Tekin, 1995.

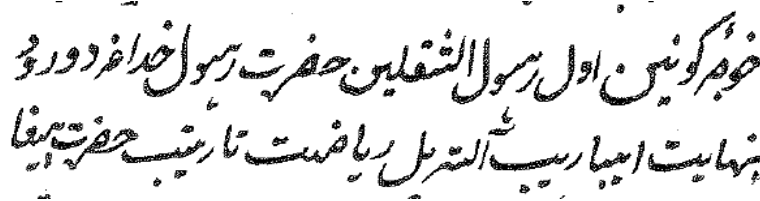
<sup>3</sup> Kelimenin kökeni farklı kaynaklarda farklı kaydedilmiştir. Örneğin kelimeyi M. Kanar Arapça (2000, s. 731), F. Devellioğlu Farsça (1997, s. 1072), S. Ünlü Farsça (2013, s. 1106), *Türkçe Sözlük*’te Farsça (Argunşah vd., 2023, s. 3243). Serdar Mutçalı’nın Arapça sözlüğünde kelime yer almamaktadır. Bk.; Mutçalı, 2012. Kelime *Türkçe Sözlük*’te Farsça kökenli olarak işaretlenmiştir, bu nedenle Farsça kökenli olarak kabul edilmiştir.

kelimesindeyse e'ye dönüşmüştür. Diğer Farsça alıntı unsurlardan olan “āgah” ve “temāšā” kelimelerinde uzun “a” ünlüsü kısalarak kısa a'ya dönüşmüştür.

Arapça ve Farsçadan alınmış kelimelerdeki uzun ünlülerin kısalması kelimelerin okunmasında güçlük doğurabilmektedir. Kısalan ve değişen ünlülü biçimler sözlüklerde çoğu zaman yer almamakta, dolayısıyla kelimelerin bulunup değerlendirilmesi güçleşmektedir. Sezgiyle okunabilmesi mümkün bazı kelimelerde de okuma sırasında zaman kaybı veya fazladan çaba sarf edilmesi durumları meydana gelebilmektedir. Aşağıda “ḥursendī < ḥursende” kelimesi ve “bī- < bi-” Farsça olumsuzluk ön ekiyle ilgili örnekler görülmektedir. “ḥursende” kelimesini bu şekliyle Farsça ve Çağatay Türkçesi sözlüklerinde bulmak mümkün değildir. “bī- < bi-” Farsça olumsuzluk ön ekiye uzun ünlü kısaltıldığında Arapça bi- “ile, için” (Ergin, 2000, s. 69) edatıyla karışabilmekte, bu da ayrıca bir güçlük oluşturabilmektedir:



19. Görüntü: “ḥursende” İsmi<sup>1</sup>.



20. Görüntü: “bi-nihāyet” İsmi<sup>2</sup>.

### 3. Yalancı Eş Değerlik Kaynaklı Güçlükler

#### 3.1. Eş Değerlik Kavramı

Çeviri ve aktarma (Ing. Intra Lingual Translation) çalışmalarında önemli yer tutan “eş değerlik” kavramı konusunda hem çeviri bilimi hem de lehçeler arası ve lehçe içi aktarma literatüründe bir birlikten söz etmek mümkün değildir. Çeviri bilimi literatüründe “eş değerlik” kavramı kimi zaman “eş anlamlılık” ile aynı görülmüş kimi zaman da bu terim yerine “karşılık, yaklaştırım” gibi terimler kullanılmıştır (Göktürk, 2006, s. 60).

Eş değerlik genel olarak kaynak dilde üretilmiş bir metnin hedef dilde de aynı veya benzer etkiyi uyandırması (Göktürk, 2006, s. 60) olarak tanımlanmaktadır. Bu eş değerlik anlayışı daha çok deyimlerin aktarımında görülür, çünkü deyimlerin aktarımında kelimesi

<sup>1</sup> “ḥazret-i sultān birle şeyḥ necmü'd-dīn ferzendim ebu'l-fettāḥ yusunlar demek birlen ḥazret-i sultān hem köp ḥursende boldılar” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 167.

<sup>2</sup> “ḥ”āce-i kevineyn ol resūlū's-şakāleyn ḥazret-i resūl-i ḥudāğa dūrūd-ı bi-nihāyet iyberip alta yıl riyāzat tartıp ḥazret-i peygā[amber] /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 165.



kelimesine çeviri değil, deyimini hedef dildeki eş değerini aramak söz konusudur (Göktürk, 2006, 62).

Çeviriyi dil çözümlemesi olarak gören “dilbilimsel yaklaşım”da eş değerlik, kaynak dildeki dil birliklerini hedef dilde bunlara karşılık gelen dil unsurlarıyla değiştirmek (Berk, 2005, s. 121) olarak algılanmıştır. Özellikle çeviri bilimle ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların başlarında çevirilerin bu çeviri anlayışla yapıldığı görülür. R. Jacobson’un *On Linguistic Aspect of Translation* adlı eseri dilbilimsel eş değerlik kuramının önemli dayanağını oluşturur. Bu eserden ve N. Chomsky’nin çalışmalarından yararlanan ve özellikle kutsal metinlerin çevirisi üzerine odaklanan E. Nida’da anlamı kaybetmeme uğruna kaynak metin merkezli ve daha çok dil birliklerinin çözümlemesine dayalı bir çeviri ve eş değerlik anlayışı görülür (Munday, 2001, s. 35, 36). E. Nida, eş değerliği kaynak metne yönelik olan “biçimsel” ve hedef metne yönelik olan “devingen” olmak üzere ikiye ayırır (Munday, 2001, s. 41, 42).

Çeviriyi hedef dil merkezli bir faaliyet olarak gören çeviri anlayışı 1970’li yıllarda gelişmeye başlar. Bu çeviri anlayışında kaynak metin ve onun dilsel olarak çözülmesi değil, kaynak metnin derin yapısı gözetilerek hedef dilde yeni bir metin kurulması esastır. Özellikle G. Toury ile gelişen bu çeviri anlayışında eş değerlik, mutlak olmayıp tarihi, değişken ve soyut bir kavramdır (Berk, 2005, s. 122).

Eş değerlik konusunda hedef dil/kültür/metin merkezli pek çok görüş ortaya atılmıştır. Örneğin Kartherina Reiss ve Hans J. Vermeer’in “işlev” ve “iletişimsel etki” kuramı (Yazıcı, 2005, s. 158), A. Popoviç’in “deyiş kaydırma” yöntemi (Gürçağlar, 2005, s. 16), P. Newmark’ın “eş değer etki” kavramı (Munday, 2001, s. 44, 4; Köksal, 2008, s. 38), W. Koller’in “düz anlamsal”, “yan anlamsal”, “metin türü gelenekleriyle ilgili” “dil kullanımsal” ve “biçimsel” olmak üzere 5 tür eş değerliğe yaslanan görüşü (Aktaş, 1995, s. 699), K. Bühler’in “işlevine göre metin türü” anlayışına dayalı “skopos” kuramının eş değerlik anlayışı (Yıldız, 2004, 385), 1970’lerden günümüze kadar geçen sürede ortaya çıkan ve hâlen varlığını sürdüren eş değerlik anlayışlarıdır.

### 3.2. Yalancı Eş Değerlik

Yalancı eş değerlik çeviri biliminde “yanıltıcı eşdeşlik” (Köksal, 2008, s. 52) Türkoloji literatüründe “yalancı eş değerlik” olarak adlandırılmıştır. Yalancı eş değerlik ses ve yapı bakımından aynı olan ya da aynı kaynaktan geldiği bilinen kelimelerin anlam alanlarının örtüşmemesi durumudur (Uğurlu, 2000, s. 63, 66; 2002, s. 392; 2004, s. 21-25). Bu kelimelerin kaynak metin ve hedef anlaşma biriminde aynı veya benzer ses yapılarıyla bulunmaları nedeniyle aktarıcıda bunların anlamca da denk olduğu düşüncesi oluşmaktadır.

Kelimeler anlamca üretildiği ya da alıntılıandığı andan itibaren anlam genişlemesi, anlam daralması, anlam iyileşmesi, anlam kötüleşmesi, başka bir anlama geçiş gibi anlam değişimleri geçirirler. Bunun sonucunda özellikle bir dilin lehçeleri veya bir lehçenin kendi tarihi dönemleri arasında benzer görünen kelimelerin aynı anlama sahip olmaması durumu çokça karşılaşılan bir durumdur. Bu durum, çeviriye kıyasla “aktarma” faaliyetlerinde daha büyük bir güçlüğü ve daha fazla hataya neden olmaktadır.

Yalancı eş değerliği dilin ek düzeyine de genişletmek mümkündür. Bu durumda kaynak metindeki sesçe ve işlevce benzer görünen bir ekin işlevinin hedef anlaşma biriminde farklı olması, benzer yanılgılara neden olabilir.

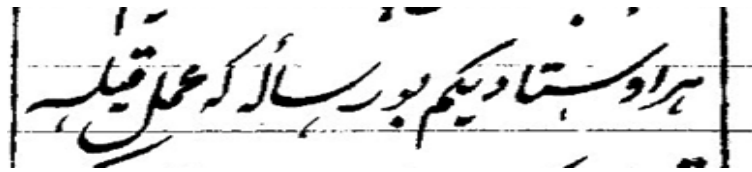
Yalancı eş değerlik ek/kelimelerdeki değişimin derecesine göre kısmi ve tam olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eklerdeki kısmi yalancı eş değerlikte eklerin nicelik ve nitelik olarak işlevlerinden birinin farklı olması, kelimelerdeki kısmi yalancı eş değerlikte ise kelimelerin anlam alanlarının kısmi olarak örtüşmesi durumu söz konusudur. Başka bir deyişle aynı kaynaktan gelen kelimeler kaynak metin ve hedef anlaşma biriminde zamanla temel anlamlarının yanı sıra ikincil anlamlar da kazanırlar veya var olan anlamlarından bir kısmını kaybederler. Kelimelerin anlam alanlarındaki bu kısmi değişimler kısmi yalancı eşdeğerliği oluşturur. Kısmi yalancı eş değerliğin ikinci türü alıntı kelimelerin anlam daralmasına veya anlam genişlemesine uğraması sonucu oluşur. Tam yalancı eş değerlikte eklerde işlevin, kelimelerde anlam alanlarının hiçbir şekilde örtüşmemesi durumu bulunmaktadır. Aynı kaynaktan gelmelerine ve sesçe benzer yapıda bulunmalarına karşın eklerde işlev, kelimelerde anlam tamamen farklıdır. Bu şekilde benzerlik okuma ve anlamlandırma sırasında çeşitli yanılgılara neden olabilmektedir.

Eş değerlik konusu aşağıda ek ve kelime düzeyinde ayrı bölümler hâlinde düzenlenmiştir<sup>1</sup>:

### 3.2.1. Ek Düzeyinde Yalancı Eş Değerlik

Eklerdeki yalancı eş değerlik, kaynak metin veya hedef anlaşma biriminde ses bakımından aynı kaynaktan gelen, fakat kullanım alanları bakımından kısmi olarak örtüşen veya hiç örtüşmeyen eklerde gerçekleşir. Bir ek, kaynak metinde ve hedef anlaşma biriminde aynı ses örgüsüyle bulunabilir, fakat burada yanılgıya doğuran husus aynı veya benzer gibi görünen bu eklerin işlevinin farklı olması durumudur. Özellikle aynı lehçenin farklı dönemleri arasında daha fazla görülen bu durum, aktarma çalışmalarında büyük bir güçlük oluşturmakta, metinlerin okunmasını ve anlamlandırılmasını çoğu zaman olumsuz etkileyebilmektedir. Kaynak metinde ve hedef anlaşma biriminde aynı veya benzer ses yapısıyla kullanılan bir ekin işlevleri de nitelik ve nicelik olarak aynıysa burada yüzde yüz örtüşme bulunmaktadır. Bu durumda bir yalancı eş değerlikten söz edilemez. Ancak, kaynak metin ve hedef anlaşma biriminde aynı veya benzer ses yapısına sahip ekin nitelik ve niceliğinden bir tanesinin örtüşmemesi durumunda yalancı eş değerlik meydana gelir. Ekin işlevinin doğru tespit edilememesi nedeniyle kaynak metindeki eki aktarımda korumak veya uyarlamak yalancı eş değer ek kullanma hatasına neden olabilmektedir.

İncelenen metinlerde Farsça “vahdet ye’si” (Öztürk, 1995, s. 164) olarak kullanılan ve eklendiği kelimeye “bir” anlamı katan +i ekinin yalancı eş değerlik sorunu oluşturabileceği tespit edilmiştir. Ekin nispet i’si (Ergin, 2000, s. 55) veya 3. teklik şahıs iyelik ekiyle karıştırılması önemli hatalara sebep olabilir. Ek vahdet ye’si işlevinde kullanıldığında “tam yalancı eş değer”dir, çünkü Türkiye Türkçesinde vahdet ye’si işlevinde kullanılan bir +i eki bulunmamaktadır. +i ekinin Türkiye Türkçesinde, Arapçadan gelen nispet i’si veya Türkçe 3. teklik şahıs iyelik eki işlevleri bulunmaktadır. Aşağıdaki görüntüde ekin vahdet ye’si işlevinde kullanıldığı görülmekte olup nispet i’si veya 3. teklik şahıs iyelik eki işlevi söz konusu değildir:



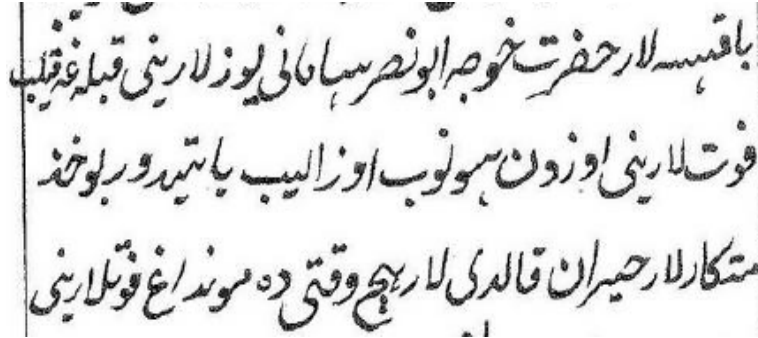
<sup>1</sup> Sayısal veriler bu çalışmanın konusuyla doğrudan alakalı olmadığı için incelenen metinlerdeki yalancı eş değerlerle ilgili istatistiki bilgiler verilmeyecektir.

## 21. Görüntü: Yalancı Eş Değer Ek (Vahdet Ye'si)<sup>1</sup>.

### 3.2.2. Kelime Düzeyinde Yalancı Eş Değerlik

Kelimelerin kaynak metinle hedef anlaşma birimi arasında anlamca tamamen veya kısmen uyuşmaması durumunda ortaya çıkar. İki anlaşma birimi arasında kelime düzeyinde tam bir uyuşmazlık bulunuyorsa “tam yalancı eşdeğerlik”, kısmi uyuşmazlık söz konusuysa “kısmi yalancı eş değerlik” olarak adlandırılır.

Kaynak metindeki kelimelerin aktarımı yapılacak lehçe/anlaşma birimindeki karşılıklarının tam olarak tespit edilememesi veya sesçe benzer görünen kelimelerin hedef anlaşma biriminde de aynı anlamda kullanıldığını düşünmek, önemli aktarma hatalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu sesçe benzer görünen kelimeler kavram alanlarındaki farklılıklar nedeniyle büyük yanlışlar doğurabilir. Çalışmada Çağatay Türkçesinde sıkça kullanılan “hayrān kal-” ve “sun-” fiilleri örneklendirilmiştir. Bunlardan *hayrān kal-* “şaşa kalmak” (Ünlü, 2013, s. 453), *sun-* “1. sunmak, arz etmek, 2. uzanmak” (Ünlü, 2013, s. 1009) anlamlarında kullanılmıştır. Türkiye Türkçesinde *hayran kalmak* birleşik fiili “çok beğenmek” (Argunşah vd., 2023, s. 1552), *sunmak* ise “1. Bir büyüğe veya nezaket gereğince bir kimseye bir şeyi vermek, arz etmek, takdim etmek. 2. Konuğa bir şey ikram etmek; tutmak. 3. Tanıtmak, bilgi vermek amacıyla çeşitli yöntemler kullanarak bir konuyu dinleyenlere aktarmak. 4. Radyoda, televizyonda, bir eğlence yerinde programı takdim etmek” (Argunşah, vd., 2023, s. 3042) anlamlarındadır. Görüldüğü gibi her iki kelimenin kavram alanında Türkiye Türkçesine göre farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde “hayran kalmak” fiilinin “şaşırmak”, “sunmak” fiilinin “uzanmak, uzatmak” anlamları bulunmaz. Bu farklılıklar her iki kelimeyi de yalancı eş değer durumuna getirmektedir. Bu durum metin okuma sırasında önemli anlamlandırma sorunlarına yol açabilmektedir. Üstelik eserlerin dizinleri çoğunlukla bağlamsal olarak hazırlanmadığı için de bu kelimelerin doğru karşılıklarını tam olarak tespit etmek çoğu zaman mümkün değildir. Aşağıda “hayrān kal-” ve “sun-” fiillerinin metin içindeki kullanımları görülmektedir:



## 22. Görüntü: “hayrān kal-” ve “sun-” Fiilleri<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> “her üstadî kim bu risāleге ‘amel kılsa /.../ ‘bu risaleyi uygulayan her bir usta /.../’”. *Risāle-i Temürçilik*, Gunnar Hermansson, Yarkent, 1929. Bk.; Eker ve Zal, 2014, s. 14.

<sup>2</sup> “baqsalar hāzret-i hoca ebū naşr sāmānī yüzlerini kıbleğa kılıp futlarını uzun sunup uzalıp yatıpdur bu hizmetkârlar hayrān kaldılar hiç vaktide mundağ futlarını /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 167.

#### 4. Ağızlara Has Unsurlardan Kaynaklı Güçlükler

Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi metinlerinde özellikle ölçünlü bir yazı dilinden bahsedilemeyeceği için bölgeye ve döneme göre değişen dil kullanımlarına rastlanmaktadır. İncelenen metinler içerisinde özellikle Taşkent ve Doğu Türkistan Uygur ağızlarına has dil unsurlarına rastlanmıştır. Ağızlardan yazıya yansımış bu kullanımlar zaman zaman metnin anlaşılmasını olumsuz etkileyebilmektedir.

##### 4.1. Ağızlara Has Ekler

Çağatay Türkçesi metinlerini okurken okumayı zorlaştıran veya yavaşlatan eklerden biri  $+nI^2$  yükleme hâli ekidir. Ekin birçok metinde ilgi hâli işlevini de karşılama zaman zaman çözümlenmesini zorlaştırmaktadır.

Yükleme hâli ekinin Eski Türkçe Dönemi'nden beri "zamir + edat" bağlantısıyla ilgi hâli işlevini de karşıladığı görülür (Eraslan, 2012, s. 135). Eski Türkçe Dönemi'nden sonra Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesinin klasik ve klasik sonrası dönemlerinde kişi ve işaret zamirleriyle edatlar arasındaki bağlantı  $+nI^4\eta$ ,  $+I^4\eta$  ekleriyle kurulmuştur: *anıñ üçün* "onun için" (Karamanlıoğlu, 1978, s. 2; Hacıeminoğlu, 1992, s. 101).

Ek, Eski Türkçeden sonra özellikle Harezmi Türkçesinden başlamak üzere "isim + isim" şeklinde belirtili isim tamlaması kurulumunda da görülmeye başlamıştır. Günümüzde bazı çağdaş Türk lehçelerinde ilgi hâlinin  $+nI^2$  ekiyle yapıldığı görülür. Bu lehçeler şunlardır: Karaçay-Balkar Türkçesi (Tavkul, 2007, s. 903), Kumuk Türkçesi (Pekacar, 2007, s. 977), Azerbaycan Türkçesi (seyrek olarak) (Mazman, 2011, s. 30), Yeni Uygur Türkçesi (Öztürk, 2015, s. 51).

İlgili hâli işlevindeki  $+nI^2$  ekinin Türk dünyasında çeşitli ağızlarda da kullanıldığı bilinmektedir. Ek bu işlevde yaygın olarak Özbek Türkçesi ağızlarında kullanılır. Ek Türk dünyasında Afganistan Özbek Türkçesinin Asiyabad ağızında (Gültekin, 2006, s. 138), Özbekistan'ın Harezmi ağızlarından özellikle Urgenç ve Hive ağızlarında (Abdullayev, 1965, s. 151), Karluk, Çiğil ve Uygur ağızlarında (Recebov, 1996, s. 149, 150), Özbekistan'da Andican ağızında (İbrahimov, 1967, s. 44), Özbekistan Fergana ağızlarından özellikle Karşı ve Namengan ağızlarında (Reşetov ve Şaabdurahmanov, 1978, s. 132-134), İran'ın Salmas, Urmiye, Erdebil ağızlarında (Doğan, 2012, s. 926), Azerbaycan ağızlarından Derbent (Velikad, Padar, Selik, Bilici, Zidyan, Kazmaları, Tatlar, Muğartı, Kommuna), Tabasaran,, Zagatola, Zerdab (Otmanova) ağızlarında (Pekacar ve Erdem Uçar, 2015, s. 447) kullanılır. Türkiye Türkçesinin Rize, Muğla ve Kars illeri ağızlarında da ilgi hâlinin yükleme hâli ekiyle karşılandığı örnekler bulunmaktadır (Buran, 1996, s. 131).

Genel olarak Çağatay Türkçesinde yükleme hâli kurallı olarak  $+nI^2$ , ilgi hâli ise  $+nI^2\eta$  ekiyle kurulur (Argunşah, 2014, s. 121-124). Kelime tabanındaki yuvarlak ünlüler nedeniyle ilgi hâli ekinin  $+nU^4\eta$  şekli de görülebilmektedir. Yükleme hâli ekinin ilgi hâli işlevi kazanmasıyla ilgili olarak araştırmacılar arasında çeşitli görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bunlar 4 ana başlıkta özetlenebilir: Ekin; Eski Türkçedeki  $+nI^2$  yükleme hâli ekinin geliştiğini savunan görüş<sup>1</sup>, yükleme hâli ekindeki işlev değişikliği sonucu oluştuğunu

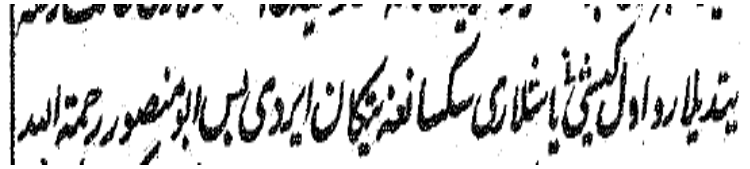
<sup>1</sup> Bu görüşün savunucusu T. Tekindir. Ayrıntılı bilgi için bk.; Tekin, 2003, s. 348; 2013, s. 158).



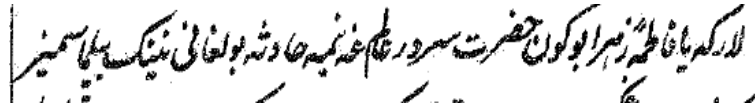
savunan görüş<sup>1</sup>, fonetik olaylar sonucu oluştuğunu savunan görüş<sup>2</sup>, bağımsız kökten geliştiğini savunan görüş<sup>3</sup>. Bunlar içinde en fazla taraftar bulan görüş, ekin yükleme hâli ekinin işlev değişikliği sonucu ilgi hâli işlevini de üstlendiğini savunan görüştür.

L. Karahan, gerek yükleme gerekse ilgi hâli ekinin birbirinin yerine kullanılabilmesinin ekin fiille münasebet kurmaktan çok eklendiği ismi anlam bakımından belirli hâle getirmesiyle ilgili olduğunu, dolayısıyla belirlilik anlamının kurulması özelinde eklerin işlevlerinin ortak olduğunu, eklerin nesne yapıcı olarak değerlendirilemeyeceğini, bu eklerin ileriye doğru münasebet kurmadığını ve işlevleri eklendikleri isimle sınırlı kaldığı için de hâl eki olarak değerlendirilemeyeceğini (2011, s. 216, 217) belirtmiştir.

Tarafımızdan Klasik Sonrası Devir Çağatay Türkçesi eserlerinden ve Taşkent'te yazıldığı muhakkak olan *Misbâhu'l-Envâr* adlı eser üzerinde yapılan çalışmalarda ilgi hâlinin sistemli olarak  $+nI^2$  yükleme hâli ekiyle, belirtme hâlinin de hem  $+nI^2$  hem de az olarak  $+nI^2\eta$  ekiyle kurulduğu tespit edilmiştir<sup>4</sup>. Dolayısıyla L. Karahan'ın her iki ekin de eklendikleri isimle sınırlı oldukları ve "belirlilik" anlamı oluşturdıkları görüşü de tarafımızdan bu çalışmalarla ortaya konulmuştur. Ekin bu işlevinin bilinmemesi, metinleri okuma sırasında çeşitli hatalara sebep olmakta en azından okuma hızını düşürebilmektedir. Aşağıda yükleme hâli ekinin ilgi, ilgi hâli ekinin yükleme hâli işlevinde kullanıldığı 2 örnek görülmektedir<sup>5</sup>:



**23. Görüntü:**  $+nI^2$  Yükleme Hâli Ekinin İlgi Hâli İşlevinde Kullanımı<sup>6</sup>.



**24. Görüntü:**  $+nI^2\eta$  İlgi Hâli Ekinin Yükleme Hâli İşlevi<sup>7</sup>.

#### 4.2. Ağızlara Has Kelimeler

Çağatay Türkçesi Türkistan sahası gibi geniş bir alanda bütün Türk boylarının ortak yazı ve edebî dili olarak kullanıldığı için dönem metinlerinde ağızlara has unsurlar sıklıkla görülebilmektedir. İncelenen metinlerde Farsça "külâh > külâ 'külâh, başa giyilen şey'" (Ünlü, 2013, s. 680), "namâzgâh > namâzgâ 'namazlık'" (Ünlü, 2013, s. 822) kelimelerinde

<sup>1</sup> Özellikle Özbekistan merkezli Türkoloji'de bu görüşün yaygın olduğu görülür. Ayrıntılı bilgi için bk.; Gabain, 1945, s. 60, 61; Abdullayev, 1965, s. 151; İbrahimov, 1967, s. 146; Abdurahmanov ve Şükürov, 1973, s. 44; Reşetov ve Şaabdurahmanov, 1978, s. 133; Rüstemov, 1990, s. 26; Abdurahmanov vd., 1992, s. 132; Recebov, 1996, s. 149, 150; Grönbech, 2000, s. 141; Askarova vd., 2006, s. 121, 122; Yöldaşev, 2006, s. 12; Abduresulov, 2009, s. 94; Karahan, 2011, s. 216, 217; Dadaboyev ve Halmanova, 2015, s. 72; Pekacar ve Uçar, 2015, s. 451.

<sup>2</sup> Gulam, 1941, s. 41; Abdurahmanov vd., 1975, s. 204, 205; Eckmann, 2017, s. 68; Nalbant, 2018, s. 27, 28.

<sup>3</sup> Özdemir, 2017, s. 160.

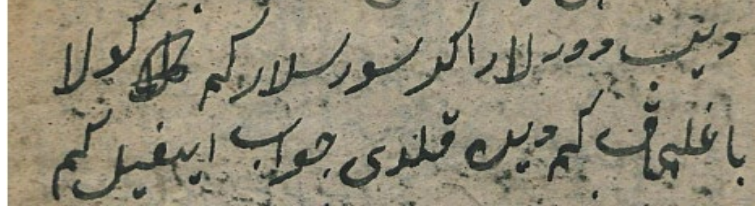
<sup>4</sup> Konuyla doğrudan ilgili olmadığı için daha fazla ayrıntı verilmeyecektir. Ayrıntılı bilgi için bk.; Eker, 2019<sup>a</sup>, s. 271-294; Eker, 2019<sup>b</sup>, s. 405-429.

<sup>5</sup> Çok fazla örnek bulunmaktadır. Çalışmanın hacmi gözetilerek bütün örneklerle değil, konuyu ortaya koymak için yeterli olduğu düşünülen 2 örneğe yer verilmiştir.

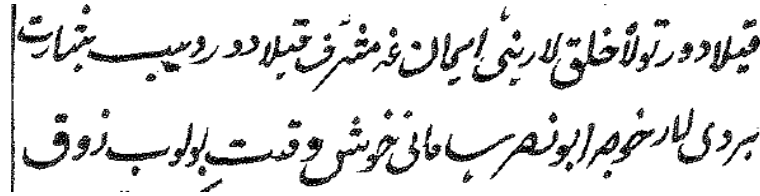
<sup>6</sup> "/.../ yêtdiler ol kişini yaşları seksengâ yêtkên êrdi bes ebû manşûr rahmetu'llâhi ['aleyh] /.../" *Misbâhu'l-Envâr*, 13/4. Bk.; Eker, 2017<sup>b</sup>, s. 142.

<sup>7</sup> "ayttılar ki yâ fâtıma-i zehrâ bu kûn hâzret-i server-i 'âlemgâ nême hâdişe bolğanının bilmesimiz" *Misbâhu'l-Envâr*, 40/16. Bk.; Eker, 2017<sup>b</sup>, s. 164.

kelime sonundaki “h” ünsüzün düşmesi, “tola > tolah ‘dolu, doldurulmuş’” (Ünlü, 2013, s. 1144) kelimesinde sonda ünsüz türemesi görülmektedir. Hoten ağzında kelime sonlarındaki “h” sesi genellikle düşer (Emet, 2008, s. 224). Doğu Türkistan Uygur ağızlarında ön seste “h” türemesi sıkça karşılaşılan bir ses olayıdır (Emet, 2008, s. 214), ancak incelenen metinlerde “h” türemesi kelime sonunda görülmüştür. Tarafımızdan bu ses olayının da Uygur ağızlarıyla ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Aşağıda hem ünsüz düşmesi hem de ünsüz türemesine ait birer örnek verilmiştir:



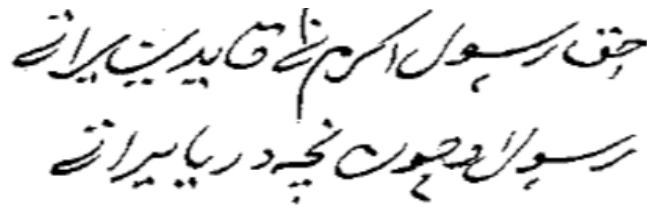
**25. Görüntü:** “kūlā” İsmi<sup>1</sup>.



**26. Görüntü:** “tolah” İsmi<sup>2</sup>.

## 5. Metin Dışı Unsurlar

İncelenen metinlerde ھا (ح) ve سین (س) harflerinin altında mühmel (noktasız) harf işareti kullanılmıştır. Bu işaretin metne görünüşü güzelleştirmek amacıyla eklendiği düşünülmektedir. Ancak işaret kimi zaman karışıklık oluşturmaktadır. İşaret özellikle ھا (ح) harfinin çoğu zaman çe (چ) gibi okunmasına, سین (س) harfinin altında ye (ی), pe (پ) gibi değerlendirilmesine neden olmaktadır. Genel anlamda işaretin çeşitli okuma hatalarına, en azından okuma hızının yavaşlamasına neden olduğu tecrübe edilmiştir. Aşağıda metinlerden seçilmiş 2 örnek görülmektedir.

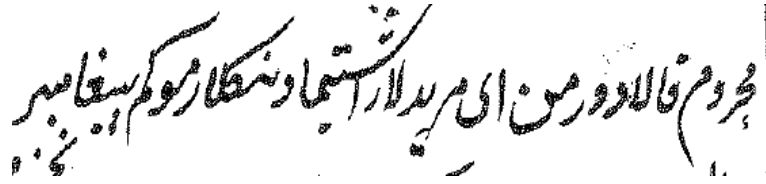


**27. Görüntü:** “sin (س)” Harfinin Altına Konulan Mühmel (noktasız) Harf İşareti<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> “/.../dēpdürler eger sorsalar kim kūlā bağlamak kimdin kaldı cevāb aygıl kim /.../” (Risāle-i Bāfendelik, Berlin Devlet Kütüphanesi, Cagataische Sammelhandschrift [Çağatayca Toplu Yazmaları]), 66-76. Sayfalar Arası. Bk.; Eker, 2018, s. 82.

<sup>2</sup> “/.../ kıladurlar tolah halklarını imānga müşerref kılatur dēp beşāret bērdiler hoca ebū naşr sāmānī hoş-vaqt bolup zēvk /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 165.

<sup>3</sup> “haq resūl-i ekremni kaydın yarattı resūl üçün deryā yarattı” (Ğarīb Sanem Şāh, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kashgar*, 1b-12a.). Bk.; Eker, 2017<sup>a</sup>, s. 2103.



**28. Görüntü:** “ḥa (ح)” Harfinin Altına Konulan Mühmel (noktasız) Harf İşareti<sup>1</sup>.

Yukarıdaki 27. Görüntü’de “resül” kelimesi ilk okuyuşta “repsül”, 28. Görüntü’de “maḥrūm” kelimesi mühmel harf işaretinden dolayı “mecrūm” vb. şekillerde okunabilmekte bu da bağlama aykırı bir anlamlandırmaya neden olabilmektedir.

### Sonuç

XV. yüzyılın sonlarından XX. yüzyıl başlarına kadar Türkistan’da bütün Türk boylarının ortak yazı ve edebiyat dili olarak kullanılan Çağatay Türkçesi, Köktürkçe ile başlayan Doğu Türk yazı ve edebiyat dilinin çağdaş Türk lehçelerinin ortaya çıkışından önceki son halkasını oluşturmaktadır.

Çağatay Türkçesi Türkistan gibi çok geniş sahada bütün Türk boylarının ortak yazı dili olduğu için metinler; yazıldığı bölgeye, döneme, Türk boyuna ve müellifin ağız özelliklerine göre yazım ve dil bakımından farklılıklar gösterebilmekte, metinler üzerinde çalışmalar yapan uzmanları zaman zaman zorlayabilmektedir. Bunlar kendi tecrübelerimizden yola çıkılarak 5 başlık altında toplanabilir: 1. Yazımdaki sapmalardan kaynaklanan güçlükler. 2. Ses değişimleri sonucu oluşan güçlükler. 3. Yalancı eş değerlik kaynaklı güçlükler. 4. Ağızlara has unsurlardan kaynaklı güçlükler. 5. Metin dışı unsurlardan kaynaklı güçlükler.

Yazımdaki sapmalar, Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında ve 3. teklik şahıs emir kipinin yazımında görülmüştür. Çağatay Türkçesinde Arapça ve Farsça kelimeler orijinal yazım özelliklerine sadık kalınarak yazılır, ancak bu kural başta Türkçeleştirme kaygısı, müellifin veya müstensihnin bilgi eksikliği olmak üzere çeşitli nedenlerle bozulabilmektedir. İncelenen metinlerde özellikle Arapça ve Farsça kelimelerdeki bazı kelimelerin yazımında farklı harf tercihlerinin olduğu, ayrıca Arapça ve Farsça yazım geleneğinde yazıda gösterilmeyen kısa ünlülerin de Uygur yazım geleneğinin etkisiyle gösterildiği tespit edilmiştir. Bu farklılıklar kelimelerin tanınıp okunabilmesini güçleştirmektedir.

Ses değişimleri sonucu oluşan güçlüklerde kelimelerdeki özellikle dudak ünsüzleri arasında görülen değişimler ön plandadır. En az çaba yasası gereğince oluşan bu değişimlerin önce konuşma dilinde gerçekleştiği, sonra bunların müellif/müstensih eliyle yazıya yansdığı düşünülmektedir. Dudak ünsüzleri arasındaki değişimler hem Türkçe hem de yabancı asıllı kelimelerde tespit edilmiştir. Türkçe kelimelerdeki değişimler b>p, b>f, p>f, Arapça ve Farsça asıllı kelimelerdeki değişimler ise b>f, p>f şeklinde olmuştur. Ayrıca Farsça asıllı “ābādān” kelimesinin “obdān” şekline dönüşmesi kelimedeki bütüncül ses değişmesine işaret etmektedir.

<sup>1</sup> “/.../ maḥrūm qaladurmēn ēy mūrīdler eşitmedūñler mūkīm peygāmbēr /.../” (Ebū Naşr Sāmānī Tezkiresi, Gunnar Jarring, *Literary Texts From Kasghar*, 3b-14a.). Bk.; Zal ve Eker, 2014, s. 165.

Arapça ve Farsçadan alıntılanan uzun ünlülü kelimelerdeki uzunlukların kısalması da araştırmacıları zorlayan ayrı bir güçlük alanı oluşturmaktadır. Uzun ünlülerin kısalması özellikle kullanım sıklığı daha az olan dolayısıyla daha az bilinir kelimelerin dönem sözlüklerinde ve gramerlerinde tespitini güçleştirmektedir.

Her türlü dil dönüştürme (çeviri, aktarma) faaliyetinin doğasında olduğu gibi Çağatay Türkçesi metinlerini çeşitli lehçelere art zamanlı aktarma faaliyetlerinde önemli bir güçlük teşkil eden eş değerlik sorunu, araştırmacıları zorlayan önemli meselelerdendir. Aynı kaynaktan gelen ve ses yapısı aynı veya benzer olan kelime/eklerin anlam/işlevlerini doğru olarak tespit etmek, okuma ve anlama faaliyetinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu tür kelime ve eklerin karşılıklarının doğru olarak tespit edilmesi çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Ayrıca dönem sözlükleri ve gramerleri de çoğunlukla bu bilinçle oluşturulmadığı için bu kelime/ekleri kaynaklarda bulmak da güçleşmektedir. Yalancı eş değerlik tuzağına düşmemek için meselenin farkında olmak, metinleri okuma ve anlamlandırma çalışmasından önce teorik düzeyde okumalar yapmak faydalı olabilir. Ayrıca denklikler araştırılırken sadece dönem sözlüklerine ve gramerlerine değil, ağız sözlüklerine ve Çağatay Türkçesinin ardılı Özbek ve Yeni Uygur Türkçesi sözlük ve gramerlerine de başvurmak çözüm olarak değerlendirilebilir.

İncelenen metinler özelinde olmak kaydıyla eserlere daha çok Yeni Uygur Türkçesi ağızlarının etki ettiği söylenebilir. Ancak bu etkinin eserlerin yazıldığı sahadaki Türk unsurların etnik yapısına göre farklılık göstereceği açıktır. Metnin ön okuması ve metinle ilgili ön bilgilerin edinimi sırasında bu hususun tespiti önemlidir, çünkü metinde hangi ağız veya ağızların egemen olduğunun tespiti metni çözümlemeyi kolaylaştırır.

Metindeki her işaret elbette dikkate alınmalıdır, ancak bazı işaretler harf veya metinle doğrudan alakalı olmayabilir. Çağatay Türkçesi metinlerinde özellikle ha (ح) ve sin (س) harfleri altına konulan mühmel (noktasız) harf işareti, okuma sırasında çeşitli karışıklıklara neden olabilmektedir. Bunlardan ha (ح) çoğu zaman ce (چ) gibi okunmakta veya “işaret” yerine göre be (ب), pe (پ) gibi değerlendirilmekte bu da okuma, anlama ve transkripsiyon hatalarına neden olmaktadır. Bu husus da ön okuma sırasında tespit edilebilir.

Çağatay Türkçesi metinleri üzerine yapılacak çalışmalarda karşılaşılabilecek güçlükler elbette bu çalışmayla sınırlı değildir. Burada ele alınan hususların mutlak ve genel geçer olduğunu söylemek de doğru olmaz. Farklı dönemlerde, farklı sahalarda yazılmış metinler üzerinde yapılacak çalışmalar burada değerlendirilen hususlara ek bilgiler getirebilir. Bu bakımdan çalışmayı öncül nitelikli bir çalışma olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

## Kaynakça

- Abdullayev, F. A. (1965). *Özbek Tilinin Harezmi Şevelleri I Lugat, II Harezmi Şevellerinin Tasnifi*. Özbekistan SSR Fenler Akademiyası Neşriyatı, Taşkent.
- Abdurahmanov G. ve Şükürov, Ş. (1973). *Özbek Tilinin Tarihiy Grammatikasi-Morfologiya ve Sintaksis*. Okutuvçi Neşriyatı, Taşkent.
- Abdurahmanov vd. (1975). *Özbek Tili Grammatikasi I Tam Morfologiya*. Özbekistan SSR Fen Neşriyatı, Taşkent.
- Abdurahmanov, vd. (1992). *Özbek Tilinin Ameliy Grammatikasi*. Okutuvçi Neşriyatı, Taşkent.
- Abduresulov, Y. (2009). *Türkiy Tillernin Kıyasıy-Tarihiy Grammatikasi*. Özbekistan Respublikası Fenler Akademiyası, Fen Neşriyatı, Taşkent.
- Aktaş, T. (1995). “Çeviri İşlemi ve Eş Değerlilik”. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Çeviri Sorunları Özel Sayısı*, C: 1995/1, S. 552, s. 693-703.



- Alper, S. (2019). "XVII.-XIX. Yüzyıl Doğu Türk Yazı Dili İmla Geleneğinde Mahallileşme". *Turkish Studies Language and Literature*, Volume: 14, Issue: 4, p. 1707-1718.
- Argunşah, M. (2014). *Çağatay Türkçesi*. Kesit Yayınları, İstanbul.
- \_\_\_\_\_ vd. (2023). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Askarova, vd. (2006). *Özbek Tili Praktikumı*. İktisad-Maliya Yayınları, Taşkent.
- Berk, Ö. (2005). *Çeviribilim Terimcesi*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Buran, A. (1996). *Anadolu Ağzlarında İsim Çekim (Hâl) Ekleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Çağdaş Türk Yazı Dillerinde ve Türkiye Türkçesi Ağzlarında İkincil Uzun Ünlüler". *Makaleler Turkish Studies Publication Series-V*, Ankara.
- Dadaboyev, H. A. ve Halmanova, Z. T. (2015). *Türkiy Tilleriniñ Kuyasi-Tarihiy Grammatikasi*. Ilm Ziya Neşriyat Üyi, Taşkent.
- Devellioğlu, F. (1997). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Aydın Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Doğan, T. (2012). "İran (Azerbaycan) Türk Ağzlarında Yükleme Hâli Ekleri". *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume: 7/1, p. 915-933.
- Eckmann, J. (2017). *Çağatayca El Kitabı (Çev.: Günay Karaağaç)*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Eker, Ü. ve Zal, Ü. (2014). "Risâle-i Temürçilik". *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, S. 4, s. 11-23.
- Eker, Ü. (2017<sup>a</sup>). "Çağatay Türkçesi Eserlerinden Garip Senem Şah (Dil İncelemesi-Metin-Aktarım)". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 6/4, s. 2080-2113.
- \_\_\_\_\_ (2017<sup>b</sup>). *Misbâhu'l-Envâr*. Sonçağ Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2018). "Son Dönem Çağatay Türkçesiyle Yazılmış Risâle-i Yafındilik "Örtünme Risalesi" Adlı Eser (Dil Özellikleri, Çevriyazı, Türkiye Türkçesine Aktarma, Tıpkıbasım)". *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 2018/11, s. 75-98.
- \_\_\_\_\_ (2019<sup>a</sup>). "Son Dönem Çağatay Türkçesiyle Yazılmış Misbâhu'l-Envâr Adlı Eserde İlgi Hâli Çekimi ve Belirtili İsim Tamlamaları". *Researcher: Social Science Studies*, Cilt: 7, S. 1, s. 271-294.
- \_\_\_\_\_ (2019<sup>b</sup>). "Son Dönem Çağatay Türkçesiyle Yazılmış Misbâhu'l-Envâr Adlı Eserde Yükleme ve İlgi Hâli Çekimi". *Akademik Hassasiyetler*, Cilt: 6, S. 11, s. 405-429.
- Emet, E. (2008). *Doğu Türkistan Uygur Ağzları*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak/Basım/Yayım/Tanıtım, İstanbul.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Osmanlıca Dersleri*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Gabain, A. V. (1945). *Özbekische Grammatik*. Leipzig und Wien.
- Grönbech, K. (2000). *Türkçenin Yapısı*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Gulam, E. (1941). *Özbek Tilide Kelişikler. Özbek Tiliniñ İlmiy Grammatikasi Üçün Meterieller-Filologiya*. Özfen Neşriyatı, Taşkent, s. 3-85.
- Gültekin, M. (2006). "Asiabad Özbek Ağzıyla Birkaç Nasrettin Hoca Fıkrası". *İlmî Araştırmalar*. S. 21, s. 135-152.
- Gürçaglar, Ş. T. (2005). *Kapılar-Çeviri Tarihine Yaklaşımlar*. Scala Yayıncılık, İstanbul.
- Göktürk, A. (2006). *Çeviri: Dillerin Dili*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk Dilinde Edatlar*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- İbrahimov, S. (1967). *Özbek Tiliniñ Andican Şevesi Fonetika ve Morfologiya*. Özbekistan SSR Fen Neşriyatı, Taşkent.
- Kanar, M. (2000). *Farsça-Türkçe Sözlük*. Deniz Kitabevi, İstanbul.
- Karahan, L. (2011). "Yükleme (accusative) ve İlgi (genitive) Hâli Ekleri Üzerine Bazı Düşünceler". *Türk Dili Üzerine İncelemeler*, Akçağ Yayınları, Ankara, s. 211-218.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1978). *Seyf-i Sarâyî Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't-türki)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri Eğitimi-Kuram ve Uygulama*. Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Mazman, E. (2011). "Azerbaycan Türkçesinde Durum Eklerine İşlevsel Bir Bakış". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies-Theories and Application*, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York.
- Mutçalı, S. (2012). *Arapça-Türkçe Sözlük*. Dağarcık Yayınları, İstanbul.
- Nalbant, M. V. (2018). “Çağatay Türkçesinde Görülen {+nI} İlgî Hâli Ekinin Kökeni Üzerine”. *Türkbilig* 36, s. 21-28.
- Özdemir, H. (2017). “Eski Türkçede İlgî ve Belirtme Durum Ekleri Adlı Makalede Bir Düzenleme”. *Journal of Turkish Language and Literature*. Volume: 3, Issue: 2, p. 155-168.
- Öztürk, M. (1995). *Farsça Dilbilgisi*. Murat Kitapevi Yayınları, Ankara.
- Öztürk, R. (2015). *Yeni Uygur Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Pekacar, Ç. (2007). Kumuk Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri* (Editör: Ahmet Bican Ercilasun). Akçağ Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ ve Erdem Uçar, F. M. (2015). “Çağatay Türkçesinde +nI İlgî Hâli Eki”. *International Journal of Languages Education and Teaching*, UDES, s. 443-456.
- Recebov, N. (1996). *Özbek Şeveşunasligi*. Okutuvçi Yayınları, Taşkent.
- Reşetov, V. V. ve Şaabdurahmanov, Ş. (1978). *Özbek dialektologiyasi*. Okutuvçi Neşriyatı, Taşkent.
- Rüstemov A. (1990). *XV-XIX. Asrlar Özbek Tili Morfologiyasi*. Özbekistan SSC Fan Neşriyatı, Taşkent.
- Seyhan-Oral, T. (2004). “Orta Türkçede Arapça ve Farsçadan Alıntılarda Türkçeleştirme”. V. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri II*. 20-26 Eylül 2004, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 2687-2706.
- Tavkul, U. (2007). “Karaçay-Malkar Türkçesi”. *Türk Lehçeleri Grameri* (Editör: Ahmet Bican Ercilasun). Akçağ Yayınları, Ankara.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Simurg Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Tarih Boyunca Türkçenin Yazımı*. Simurg Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2003). “On the Origine of the Turkic Genitive Suffix”. *Makaleler I*. Grafiker Yayınları, Ankara, s. 347-352.
- \_\_\_\_\_ (2013). “Türkçede İlgî Hâli Ekinin Kökeni Üzerine”. (Çev: Gökçen Bilgin). *Dil Araştırmaları* 13, s. 157-162.
- Uğurlu, M. (2000). “Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Meseleleri ve ‘Abay Yolu’ Romanı”. *Bilig* 15, s. 59-80.
- \_\_\_\_\_ (2002). “Kırgız ve Türkiye Türkçesi Arasında Bire Bir Kelime Eşdeğerliği, ‘Camiyla’ Romanındaki Meseleler Üzerine”. *Scholarly Depth and Accuracy. A Festschrift to Lars Johanson* (Yayımlayanlar: Nurettin Demir-Fikret Turan), Grafiker yayınları, Ankara, s. 389-401.
- \_\_\_\_\_ (2004). “Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eşdeğerliği”. *Bilig* 29, s. 29-40.
- User, H. Ş. (2015). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. Bilge Kültür Sanat Yayınları, Ankara.
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Eğitim Yayınevi, Konya.
- Üşenmez, E. (2016). *Özbek Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dünyası Vakfı Yayınları Kültür Sanat Matbaası, İstanbul.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Yıldız, Ş. (2004). “Çeviride Eşdeğerlik ve Çeviri Kuramları Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Çalışma”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 12, s. 375-386.
- Yöldasev, M. (2006). *Özbek Tili Praktikumi II*. Nizamiy Namidegi Taşkent Dövlət Pedagogika Universiteti Yayınları, Taşkent.
- Zal, Ü. ve Eker, Ü. (2014). “Ebû Nasr Samânî Tezkiresi”. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, S. 4, s. 161-179.

**AZƏRBAYCAN DİLİNDƏ [k] SƏSİNİN FONETİK REALİZASIYASI**  
**AZERBAIJAN TÜRKÇESİNDE [k] SESİNİN FONETİK GERÇEKLEŞMESİ**  
**THE PHONETIC REALIZATION OF THE SOUND [k] IN THE AZERBAIJANI**  
**LANGUAGE**

*Rahtari Mahirə Famil qızı<sup>1</sup>*

**Xülasə**

Azərbaycan dilində [k] səsinin fonetik realizasiyası həm tarixi-mənşə baxımından, həm də artikulyasiya xüsusiyyətlərinə görə müxtəlif formalarda təzahür edir. Türk dillərinə məxsus qədim [k] səsi ilə rus və Avropa mənşəli alınma sözlərdə işlənən [k] səsi arasında əhəmiyyətli fonetik və funksional fərqlər mövcuddur. Bu fərqlər əsasən ahəng qanununa münasibət, artikulyasiya yeri və akustik xüsusiyyətlərlə müəyyənləşir. Araşdırmada göstərilir ki, [k] səsi daha çox ön sıra saitlərlə işlənir və dilin ön hissəsində artikulyasiya olunur, halbuki alınma [k] səsi arxa sıra saitlərlə birləşməyə meyllidir və sərt, sabit tələffüzə malikdir. Ənənəvi Azərbaycan sözlərində [k] səsi artikulyasiya zamanı bəzən [k] və ya [g] kimi səslənə bilər, həmçinin morfoloji proseslərdə (şəkilçi qəbul etdikdə) fonetik dəyişmələrə uğrayaraq [y] səsinə keçə bilər (məsələn: çiçək → çiçəyə, çörək → çörəyə). Alınma sözlərdəki [k] səsi isə bu cür assimilyasiya və ya ahəng uyğunluğu göstərmir. Bu xüsusiyyətlər, Azərbaycan dilinin fonetik sistemində [k] foneminin ikili realizasiya modelini formalaşdırır. Tədqiqat göstərir ki, [k] səsinin incə, [k] səsinin isə qalın səciyyəli olması onların dilin ümumi ahəng sisteminə fərqli dərəcədə inteqrasiya olunmasına səbəb olur. Bu nəticələr Azərbaycan dilində [k] səsinin fonetik və funksional xüsusiyyətlərinin daha dərinədən öyrənilməsi üçün nəzəri baza yaradır.

Açar sözlər: Azərbaycan dili, [k] fonemi, [k] səsi, fonetik realizasiya, alınma sözlər, artikulyasiya, ahəng qanunu, akustik xüsusiyyətlər.

**Abstract**

The phonetic realization of the [k] sound in the Azerbaijani language demonstrates significant variation in terms of its historical origin and articulatory features. There is a notable distinction between the archaic [k] sound, typical of Turkic languages, and the [k] sound found in loanwords of Russian and European origin. These differences are primarily observed in their relation to vowel harmony, place of articulation, and acoustic properties. The study reveals that [k] commonly occurs with front vowels and is articulated at the front part of the tongue, whereas the borrowed [k] tends to co-occur with back vowels and has a harder, more stable pronunciation. In native Azerbaijani words, the [k] sound may shift phonetically to [k] or [g] in certain contexts, and it can also transform into [y] during morphological processes (for example: çiçək → çiçəyə, çörək → çörəyə). In contrast, the [k] sound in loanwords does not undergo such assimilation or conform to vowel harmony rules. These characteristics form a dual model of [k] phoneme realization in the Azerbaijani phonetic system. The findings indicate that the palatal [k] and the velar [k] integrate into the overall harmony system of Azerbaijani to different degrees, which provides a theoretical basis for further investigation into their phonetic and functional properties.

---

<sup>1</sup> Sumqayıt Dövlət Universiteti, Azərbaycan, Orcid: 0009 0000 3225 0328  
Email: mahira.rahtari@sdu.edu.az

Keywords: Azerbaijan language, [k] phoneme, [k] sound, phonetic realization, loanwords, articulation, vowel harmony, acoustic features.

## Giriş

Azərbaycan dilinin fonetik sistemi zəngin və mürəkkəb quruluşa malikdir. Bu sistemdə *k* samiti xüsusi mövqeyə sahib olub, həm mənşəcə, həm də artikulyasiya xüsusiyyətlərinə görə fərqli realizasiya formaları ilə seçilir. Azərbaycan dilinin qədim səslərindən olan *k* (ke) samiti ilə alınma sözlərdəki *k* (ka) samiti arasında ciddi fərqlər mövcuddur. Bu fərqlər, əsasən ahəng qanunu (qalınlıq və incəlik əlamətinə görə), mənşə və artikulyasiya keyfiyyətləri ilə bağlıdır.

Müasir Azərbaycan dilində incə samit deyə bölgü aparılmamışdır. Ancaq bizim fikrimizcə, kamal və kağız sözlərində işlənən **k [kʰ]** (Səsin üzərində qoyulmuş fonetik işarə incəliyi bildirir.) fonemi, *kredit* və *kassa* tipli alınma sözlərimizdə işlənən **k [k]** səsi ilə eyni incəliyə malik deyildir. Alınma **[k]** səsinə Azərbaycan dilinin qədim səsi **k [kʰ]** səsinə fərqləndirmək üçün dilçiliyə aid yazılmış demək olar ki, bütün ədəbiyyatlarda üzərinə ştrix qoyulmuşdur. Ancaq müasir beynəlxalq transliterasiya qaydalarına əsasən, səsin üzərində qoyulan ştrix incəliyi bildirdiyi üçün burada bir təzad yaranmış olur.

Bu haqda yazılmış ədəbiyyatlara nəzər salaq: “Azərbaycan dilinin orfofoniya lüğəti” kitabında **[k]** və **[kʰ]** səsləri haqqında belə yazılır: “/k/ + /kʰamil/, /kʰələ/, /kʰürək/, /koroyʰl/, /kirʰvə/, /keʰfə/, /əʰkin/, /təʰkər/, /beʰkar/. Bu samit tam keyfiyyətli /a/ və /ı/ samitlərinin qonşuluğunda gələ bilmir.

/k/ + /kanʰslər/, /koʰdaks/, /kukʰla/, /keʰrenski/, /tokʰga/, /kub/, /deʰkan/, /dekoraʰtiv/, /akula/, /iktisaʰdi/ və s. Qeyd edək ki, söz başında /k+i, ə, ö, ü/ birləşməsi mümkün olmadığı kimi, söz ortasında da /k+e, i, ü, ö, ı, ə/ birləşmələri mümkün deyildir [1, s. 15].

Fikrimizcə, qeyd edilmiş hissəyə diqqətlə baxdıqda **[k]** və **[kʰ]** səslərinin üzərinə qoyulan ştrixlərdə qeyri-dəqiqlik vardır. Ancaq buna baxmayaraq qalın **[k]** səsinə sonradan incə saitlərin demək olar ki, işlənilməməsi dəqiq müəyyən edilmişdir. Çünki **[k]** samiti dilin arxa tərəfində yaranaraq qalın səsi formalaşdırır. Bu səbəbdən də arxa sıra saitləri – a, ı, o, u səsləri ilə asanlıqla, ön sıra – ə, i, ö, ü səsləri ilə isə çətinliklə birləşmə yaradır.

Bu məsələyə dair oxşar fikirlərə fonetika sahəsində yazılmış əsas ədəbiyyatlardan olan görkəmli fonetist Ə.Dəmirçizadənin hələ 1972-ci ildə nəşr olunmuş kitabında da rast gəlirik. Müəllif yazırdı: “Söz əvvəlində /ı/ səsinə başqa /k/ bütün saitlərdən öncə gələ bilir. Lakin /a/, /o/, /ı/ və /u/ saitləri öz tam akustik keyfiyyətlərində heç vaxt /kʰ/ samiti ilə yanaşı işləmə bilməz. /kʰol/, /kaʰtib/, /kuʰzə/ sözlərində tələffüz olunan /o/, /a/, /u/ saitləri həmin saitlərin əsas variantları yox, keyfiyyət baxımından ciddi dəyişikliklərə uğramış variantlarıdır. Əksinə, /kartʰ/, /kub/, /kadr/ və s. sözlərdə isə bu saitlərin əsas fonetik variantları reallaşır” [4, s. 221].

Dilçi-alimin də qeyd etdiyi kimi, /kʰ/ səsi incə olduğu üçün qalın saitlərdən öncə demək olar ki işlənmir (Dildə olan təsadüfi sözləri və onlarda olan variasiya xüsusiyyətlərini nəzərə almasaq.) K samitinin artikulyasiya xüsusiyyətləri haqqında görkəmli dilçi-alim M.Yusifov da münasibət bildirərək aşağıdakıları qeyd etmişdir: “Türk dillərində arxa damaq samitləri içərisində fonoloji-akkustik cəhətdən digər səslərdən daha çox intensivliyə malik olan səs k samitidir. Dilarxası samitləri silsiləsinə daxil olan x, q, g, k, g, y, [ŋ] səslərinin heç biri k samiti kimi güclü tələffüz xüsusiyyətinə malik deyildir. Bunlar bir çox hallarda mövqeyə görə ya k samitinin və ya bir-birlərinin əvəzlənmə variantı



kimi çıxış edir. Azərbaycan dilində *k*, *g*, *l* səsləri incə saitlərin təsiri altında ön damaqda, qalın saitlərin təsiri altında isə arxa damaqda tələffüz olunur” [5, s. 15-16].

Müəllif haqlı olaraq dilarxası samitlər içində *k* samitini xüsusilə fərqləndirərək onun daha güclü samit mövqeyində çıxış etdiyini vurğulamışdır. Bu səbəbdəndir ki, bu samit ilə incə saitlərin yanaşı işlənməsi Azərbaycan dili üçün xarakterik hal deyil.

Azərbaycan dilinə rus və Avropa dillərindən alınma sözlərin tərkibində daxil olan *k* (*ka*) samiti əsasən dilarxası saitlər ilə səsbirləşməsi yaradır. Məsələn: *kompas*, *kosmos*, *akustik*, *komandir*, *kassa*, *kompüter*, *kompliment*, *karnaval* və s.

Aşağıda hər iki tip *k* səslərinin elmi müqayisəsi verilir. Birincisi, milli mənşəli *k* [*k'* ], səsini xüsusiyyətlərinə nəzər salaraq:

1. Mənşəyinə görə türk dillərinə məxsus yerli fonemdir.
2. Ahəng qanununa tabe deyil. Fikrimizcə, incə səsdir və ahəng qanununa görə müxtəlif formalarda tələffüz oluna bilər. Bu, əsasən artikulyasiya yerinin dəyişməsi ilə bağlıdır:
3. Artikulyasiya baxımından **k** [*k'* ], [*c*] və ya [*ç*] şəklində səslənə bilər (məs.: *kitab* – [*k'* itab], *kələm* – [*cələm*]).
4. Qrammatik cəhətdən kök+şəkilçi sisteminə problemsiz daxil olur.
5. Əsl Azərbaycan sözlərinin sonunda işləndikdə özündən sonra sait səslər işlənərsə, *k* > *y* əvəzlənməsi baş verir. Məsələn: *çiçək* – *çiçəyə*, *kəklik* – *kəkliyin*, *çörək* – *çörəyin*,

İndi isə alınma sözlərdə işlənən **k** [*ka*] səsini xüsusiyyətlərinə nəzər salaraq:

1. Mənşəcə ərəb, rus, latın, fransız və digər Avropa dillərindən alınmadır;
2. Ahəng pozuntuları və struktur fərqləri ilə seçilir;
3. Sərt, qalın və bəzən müstəqil, artikulyasiya baxımından sabit tələffüz olunur;
4. Artikulyasiya baxımından ahəngsiz, sərt "**k**" səsi qalır; assimilyasiyası zəif olur (Məs.: *kassa*, *kredit*).

Yekun olaraq *k* fonemi haqqında fikirləri ümumiləşdirərək aşağıdakı nəticələr əldə olundu:

1. Ümumiyyətlə, Azərbaycan dilində [*k'*] səsi adətən incə səslənir. Çünki əksər sözlərdə incə saitlərlə müşayiət olunur və ahəngin incə variantına uyğun gəlir.
2. Ancaq buna baxmayaraq ümumtürk dilləri səviyyəsində fonetik sistem nəzərə alındıqda *k* səsi ahəngə tabe olaraq qalın təffüzə də malik ola bilər.

### Nəticə

Araşdırma nəticəsində müəyyən olundu ki, Azərbaycan dilində [*k*] foneminin realizasiyası ikili xarakter daşıyır və həm tarixi-mənşə baxımından, həm də artikulyasiya xüsusiyyətlərinə görə fərqlənir. Qədim türk dillərinə məxsus olan [*k*] səsi daha çox ön sıra saitlərlə işlənərək incə tələffüz forması yaradır və morfoloji proseslərdə assimilyasiyaya uğrayaraq [*y*] səsinə keçə bilər. Alınma [*k*] səsi isə əsasən arxa sıra saitlərlə birləşməyə meyllidir, sabit və sərt artikulyasiya xüsusiyyətləri ilə seçilir, həmçinin ahəng qanununa tabe olmur.

Beləliklə, Azərbaycan dilinin fonetik sistemində [*k*] foneminin iki realizasiya modeli mövcuddur:

Yerli [*k*] fonemi – fonetik çevikliyi, assimilyasiya qabiliyyəti və ahəng qanununa uyğunluğu ilə seçilir.

Alınma [k] fonemi – sabit, qalın səciyyəli və ahəng qanunundan kənar xüsusiyyətləri ilə xarakterizə olunur.

Bu ikili realizasiya Azərbaycan dilinin fonetik quruluşunun zənginliyini göstərməklə yanaşı, həm də dilin tarixi inkişafında, alınma sözlərin inteqrasiyasında və ahəng sisteminin qorunub saxlanmasında mühüm rol oynayır. Eyni zamanda, [k] foneminin fonetik və funksional xüsusiyyətlərinin müqayisəli tədqiqi yalnız Azərbaycan dilçiliyi üçün deyil, ümumtürk fonetikasının öyrənilməsi baxımından da əhəmiyyətli nəticələr ortaya qoyur.

Gələcək tədqiqatlarda bu səsin akustik göstəricilərinin eksperimental-fonetika metodları ilə ölçülməsi, həmçinin digər türk dillərindəki paralellərinin müqayisəli analizi Azərbaycan dilinin fonetik sisteminin daha dərinlən öyrənilməsinə imkan verəcəkdir.

### **Ədəbiyyat**

- Veysəlli F.Y. Azərbaycan dilinin orfofoniya lüğəti, Bakı, “Mütərcim”, 2016.
- Axundov A.A. Azərbaycan dilinin fonetikasi. Bakı, “Maarif” nəşriyyatı, 1984.
- Axundov A.A. Azərbaycan dilinin fonemlər sistemi. Bakı, “Maarif” nəşriyyatı, 1973, 303 s.
- Dəmirçizadə Ə. Müasir Azərbaycan dili (Fonetika, orfoepiya, orfoqrafiya), Bakı, Maarif, 1972, 308 s.
- Yusifov M. Oğuz qrupu türk dillərinin müqayisəli fonetikasi, Bakı, AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, 1984, 152 s.
- Мамедов Р.С. Вокально- консонантная синтагматика в русском и азербайджанском языках (контрастивно - типологическое системное исследование), Баку, «Мутарджим», 2006, 308 с.
- Мамедов Р.С. Фонетическая структура слова русского и азербайджанского языков (контрастивно - типологическое системное исследование), Баку, «Мутарджим», 2007, 240 с.

**İNKLÜZİV TƏHSİLİN GÜCLƏNDİRİLMƏSİNDƏ STEM TƏDRİSİNİN ROLU**  
**KAPSAYICI EĞİTİMİN GÜCLƏNDİRİLMƏSİNDE STEM EĞİTİMİNİN ROLU**  
**THE ROLE OF STEM EDUCATION IN STRENGTHENING INCLUSIVE LEARNING**

*Misirli Turanə Fehrüz<sup>1</sup>*

*Məmmədrəfiyeva Afaq Soltanhəmid<sup>2</sup>*

**Xülasə**

İnklüziv təhsil mənşəyindən, bacarıqlarından və ya öyrənmə üslublarından asılı olmayaraq bütün tələbələr üçün bərabər imkanlar yaratmağı hədəfləyən pedaqoji yanaşmadır. Bu konsepsiya yalnız görmə, eşitmə və ya fiziki məhdudiyyətləri olan şəxsləri deyil, eyni zamanda fərqli dinə, mədəniyyətə, sosial mühitə və dil mühitinə mənsub olanları da əhatə edir. İnklüziv tədris prosesində Elm, Texnologiya, Mühəndislik və Riyaziyyat (STEM) fənlərinin integrasiyası xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Çünki STEM tədrisi müxtəlif öyrənmə tərzlərini, sosial ehtiyacları və fərdi bacarıqları nəzərə alaraq bütün tələbələrin iştirakını təmin edir.

Məqalədə inklüziv STEM təhsilinin nəzəri və praktik əsasları, onun sosial integrasiyanı təşviq etməsi, tələbələrin yaradıcılıq, tənqidi düşüncə, əməkdaşlıq və problem həll etmə bacarıqlarını inkişaf etdirməsi təhlil olunur. Araşdırmada həmçinin inklüziv siniflərdə layihəəsaslı tədrisin tətbiqi, universal dizayn prinsiplərinin rolu və müəllimlərin innovativ yanaşmalarının vacibliyi vurğulanır. Nəticələr göstərir ki, inklüziv STEM tədrisi yalnız akademik nailiyyətlərin artırılmasına deyil, həm də tələbələr arasında empatiya, sosial məsuliyyət və qlobal vətəndaşlıq dəyərlərinin formalaşmasına xidmət edir.

Açar sözlər: inklüziv sinif, STEM tədrisi, tələbə, sosial, bacarıq.

**Abstract**

Inclusive education is a pedagogical approach aimed at providing equal opportunities for all students regardless of their background, abilities, or learning styles. It does not only cover individuals with visual, hearing, or physical impairments but also those from different religious, cultural, social, and linguistic backgrounds. Within this framework, the integration of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) plays a crucial role in fostering equity, accessibility, and diversity in the classroom.

This paper explores the theoretical and practical significance of inclusive STEM education and its transformative impact on student learning outcomes. The study emphasizes how inclusive STEM practices encourage creativity, critical thinking, collaboration, and problem-solving skills while addressing diverse learning needs through project-based learning, experiential activities, and universal design principles. It also highlights the importance of innovative teaching strategies and teacher preparedness in inclusive classrooms. The findings indicate that inclusive STEM education not only enhances academic performance but also promotes empathy, social responsibility, and the development of global citizenship values among students.

Keywords: inclusive classroom, STEM education, student, social, skills.

---

<sup>1</sup> Sumqayıt Dövlət Universiteti, Sumqayıt, Azərbaycan  
Tmisirli91@mail.ru

<sup>2</sup> Sumqayıt Dövlət Universiteti, omarliafaq28@gmail.com, Sumqayıt, Azərbaycan

## **Giriş**

Müasir təhsil sisteminin əsas prioritetlərindən biri bütün tələbələr üçün bərabər imkanların yaradılması və sosial ədalətin təmin edilməsidir. Bu baxımdan, inklüziv təhsil anlayışı yalnız əlilliyi və ya xüsusi öyrənmə ehtiyacları olan uşaqlar üçün deyil, eyni zamanda müxtəlif sosial, mədəni, dini və dil mühitlərindən gələn bütün şagirdlər üçün universal bir yanaşma kimi qəbul edilir. Inklüziv tədrisin mahiyyəti ondan ibarətdir ki, hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətləri və bacarıqları nəzərə alınaraq təhsil mühiti onlar üçün əlçatan və faydalı hala gətirilir.

Bu kontekstdə STEM tədrisi (Elm, Texnologiya, Mühəndislik və Riyaziyyat) inklüziv təhsil prosesində mühüm rol oynayır. Çünki STEM yanaşması şagirdlərə yalnız ayrı-ayrı fənlərin biliklərini deyil, həmin biliklərin real həyatda bir-biri ilə əlaqəli şəkildə necə tətbiq olunduğunu öyrədir. Bu isə müxtəlif öyrənmə üsullarına malik tələbələrin tədris prosesində fəal iştirakını təmin etməyə imkan verir.

STEM tədrisinin əsas məqsədi şagirdlərdə tənqidi və yaradıcı düşüncə, problemlərin həllinə yönəlmiş yanaşma, əməkdaşlıq, kommunikasiya və innovasiya bacarıqlarını inkişaf etdirməkdir. Bu bacarıqlar XXI əsrin global əmək bazarında uğur qazanmaq üçün vacib olan universal kompetensiyalardır. Eyni zamanda, STEM tədrisi layihəsaslı öyrənmə, praktiki fəaliyyətlər və real həyat problemlərinin həlli üzərində qurulduğu üçün inklüziv siniflərdə daha geniş tətbiq imkanları yaradır.

Inklüziv STEM yanaşması fərqli bacarıqlara və mənşəyə malik şagirdlərin eyni təhsil mühitində əməkdaşlıq etməsinə şərait yaradır. Bu proses yalnız biliklərin mənimsənilməsi ilə məhdudlaşmır, həm də şagirdlər arasında sosial integrasiyanı gücləndirir, empatiya və qarşılıqlı hörmət dəyərlərini inkişaf etdirir. Beləliklə, inklüziv STEM tədrisi həm pedaqoji, həm də sosial baxımdan transformativ gücə malikdir.

Bu məqalədə inklüziv təhsilin müasir təhsil sistemindəki rolu, STEM yanaşmasının bu prosesdə əhəmiyyəti və inklüziv STEM tədrisinin şagirdlərin akademik nailiyyətlərinə, sosial bacarıqlarına və gələcək inkişaf perspektivlərinə təsiri ətraflı təhlil olunur. Məqsəd yalnız STEM fənlərinin öyrədilməsi deyil, həm də təhsildə inklüzivlik və bərabərlik mədəniyyətinin formalaşdırılmasıdır.

## **Əsas**

STEM dərsləri əsasən layihəsaslı tədris (project-based learning) üsullarına əsaslanır, yəni şagirdlər real həyatı problemləri həll etmək üçün müxtəlif fənn biliklərini birləşdirir, öz layihələrini dizayn etmək, ideyalar mübadiləsi aparmaq və əməkdaşlıq etmək üçün daha çox çalışırlar. Burada pedaqoqlar layihəsaslı təhsil (e-PBL) kurikulumu üzrə fənlərini tədris edirlər.

STEM təhsili müxtəlif öyrənmə ehtiyaclarını və üstünlüklərini təmin edən multidissiplinar bir yanaşma təklif edir. Təcrübəli fəaliyyətləri, layihə əsaslı öyrənmə və real dünya tətbiqlərini birləşdirərək STEM tədrisi vizual, eşitmə, kinestetik və toxunma üsulları da daxil olmaqla müxtəlif öyrənmə üsullarını özündə cəmləşdirir. Bu müxtəliflik mərkəzli yanaşma, qabiliyyətlərindən və mənşəyindən asılı olmayaraq bütün tələbələrin kompleks STEM anlayışları ilə aktiv şəkildə məşğul ola bilmələrini və onları dərk etmələrini təmin edir. STEM tədrisi — dörd əsas fənn sahəsinin integrasiya olunmuş şəkildə tədrisini ifadə edir:

- S — Science (Elm)
- T — Technology (Texnologiya)
- E — Engineering (Mühəndislik)



- M — Mathematics (Riyaziyyat)

Bu proses müəllimlərə şagirdlərdə XXI əsr bacarıqlarının əsaslarını formalaşdırmağa, eləcə də elm və riyaziyyat biliklərinin mənimsənilməsini və tətbiqi işini gücləndirməyə kömək edir. Bu isə şagirdlərin yaradıcılıq və tənqidi düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirərək onların potensiallarını reallaşdırmalarına şərait yaradır.

İnklüziv STEM tədrisi iştirak və nailiyyət üçün maneələri aradan qaldırmaqla bərabərlik və əlçatanlığı təşviq edir. İnklüziv öyrənmə riyaziyyat və digər bərabər resurslar təmin etməklə, müəllimlər əlilliyi olan tələbələr, xarici dil öyrənənlər və təcrid olunmuş qruplardan olanlar da daxil olmaqla, kifayət qədər təmsil olunmayan qruplara STEM sahələrində üstün olmaq imkanı verə bilirlər.

Adaptiv texnologiyalar, köməkçi vasitələr və universal dizayn prinsipləri əlçatanlığı daha da artırır və bütün tələbələr üçün öyrənmə maneələrini aradan qaldırır. (Dewsbury B.M. 2017, 364 s.)

STEM təhsili əməkdaşlıq, komanda işi və problem həll etmə bacarıqlarının inkişafını təmin etmək məqsədi daşıyır, sinifdə inklüzivlik və müxtəliflik mədəniyyətini inkişaf etdirir. Həmyaşıdlarla qarşılıqlı əlaqəni, qrup layihələrini və birgə öyrənmə təcrübələrini təşviq etməklə, STEM tədrisi müxtəlif mənşəli tələbələr arasında sosial integrasiyanı və müsbət qruplararası münasibətləri təşviq edir. Əməkdaşlıq qurmaq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi təkcə akademik nailiyyətləri yüksəltmir, həm də müxtəlif perspektivlər və qabiliyyətlər üçün empatiya, hörmət və qiymətləndirmə bacarıqlarını da inkişaf etdirir.

Tənqidi düşünmə bacarıqları, yaradıcılıq və inkişafyönümlü düşüncə tərzini aşılamaqla STEM təhsili tələbələrə tənqidi düşünmək, irəli sürülən fərziyyələri sorğulamaq və elmi prinsipləri real dünya problemlərinə tətbiq etmək imkanı verir. Bu transformativ yanaşma tələbələri yalnız gələcək STEM karyeralarına hazırlamır, həm də öz cəmiyyətlərində və ondan kənarda müsbət dəyişikliklərə nail olmaq üçün rəqabət və məsuliyyət hissini artırır.

İnklüziv STEM tədrisində seçilmiş müəyyən mövzuların və həyata keçirilən layihələrin indiki dövrlə əlaqəli olmasına, bununla yanaşı, xüsusən tələbəyönümlü olmasına xüsusi diqqət yetirilir. Bu da inklüziv təhsildə təhsilin daha maraqlı və dərs keyfiyyətinin yüksəlməsinə gətirib çıxarır. Bütün bunlarla bərabər, dərslərin keçirilməsi üçün müəllimdən əlavə olaraq da bilik, bacarıq, innovativlik də tələb olunur. Çünki tələbə nə qədər aktiv olsa belə tədris prosesində “idarə edən” müəllim olduğu üçün müəllim-tələbə münasibətləri qarşılıqlı yön almalıdır. Əgər ehtiyac olarsa, müəllimləri xüsusi təlimlərə də cəlb etmək lazımdır.

## Nəticə

İnklüziv STEM tədrisi təkcə pedaqoji yanaşma deyil, həm də sosial dəyişiklik, bərabərlik və səlahiyyətlərin artırılması üçün katalizatordur. Müxtəlifliyi əhatə etməklə, əlçatanlığı inkişaf etdirməklə və əməkdaşlığı təşviq etməklə STEM müəllimləri bütün tələbələrin inkişaf edə və tam potensialına çatmağa biləcəyi inklüziv öyrənmə mühitləri yarada bilər. İnnovativ tədris təcrübələri, inklüziv kurikulumlar və dəstəkləyici öyrənmə mühiti vasitəsilə biz hər bir fərdin STEM sahələrində töhfə vermək, yenilik etmək və uğur qazanmaq imkanının olduğu daha inklüziv cəmiyyət qura bilərik.

Əslində, inklüziv STEM tədrisi təkcə elm, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyatın tədrisindən ibarət deyil. Bu, təhsildə inklüzivlik, müxtəliflik və mükəmməllik mədəniyyətini birlikdə yetişdirməkdən ibarətdir.

Bunun nəticəsində şagirdlərin elm fənlərinə olan marağı xeyli artır və onlar artıq STEM bacarıqlarının gündəlik həyatda necə tətbiq oluna biləcəyini araşdırma, problemləri

müəyyənləşdirmə və həll yollarını sınaqdan keçirmə vasitəsilə daha yaxşı anlayırlar. Bununla da onlarda yalnız XXI əsr bacarıqları formalaşdırılmır, həm də müəllimlərin XXI əsr tədris bacarıqları inkişaf etdirməyisə kömək edirlər. Sınıfdə isə dəyişiklik əlbəttə ki, pedaqoqdan başlayır.

### **Ədəbiyyat**

- Кузьмина Ю. А., Яшина Н. В. К вопросу о внедрении стемобразования в России// Международный научный журнал «Инновационное развитие» №1 (6) 2016 С.7-11
- Booker K.C., Merriweather L., and Campbell-Whatley G. The effects of diversity training on faculty and students' classroom experiences. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10(3), 2016, pp.1-7
- Dewsbury B.M. On faculty development of STEM inclusive teaching practices. FEMS Microbiology Letters, 364(18), 2017 (b), pp.1-6. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx179>.

**OĞUZ ATAY VE POSTMODERN METİN YAPISI: TEHLİKELİ OYUNLAR**  
**POSTMODERN NARRATIVE ARCHITECTURE IN TURKISH LITERATURE: A STUDY OF**  
**OGUZ ATAY'S TEHLİKEKLİ OYUNLAR (THE DANGEROUS GAMES)**

*Farmonova Mohinur Faxritdinovna<sup>1</sup>*

**Özet**

Bu çalışma, Türk edebiyatında postmodernizmin öncülerinden biri olarak kabul edilen Oğuz Atay'ın Tehlikeli Oyunlar adlı romanını merkeze alarak, postmodern metin yapısının temel özelliklerini ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Oğuz Atay'ın eserleri, doğu ve batı kültürel değerleri arasında şekillenen karmaşık kimlik anlayışının bir yansıması olarak, bireysel yabancılaşma, kimlik krizi, toplumsal eleştiri ve kültürel çatışmalar gibi temaları özgün bir şekilde işlemektedir. Atay'ın yazınsal yaklaşımı, bireyin modern toplum içindeki yerini sorgulayan ve çok katmanlı bir anlatım sunan estetik bir çerçeveye sahiptir. Romanda, postmodern edebiyatın temel tekniklerinden olan iç monolog, bilinç akışı, parodi, pastiş, ironi, metafiksiyon, çok anlamlılık ve dramatik geçişler gibi unsurlar ustalıkla kullanılmıştır. Bu teknikler, anlatının geleneksel doğrusal yapısını kırarak, okura çok boyutlu ve sorgulayıcı bir deneyim sunar. Romanın ana karakteri Hikmet Benol, bireyin modern toplumdaki yalnızlığını, öz benliğini arayışını ve gerçeklik ile kurgu arasındaki sınırların belirsizleşmesini temsil eden bir figür olarak işlev görür. Hikmet'in iç dünyasındaki çatışmalar, yalnızca bireysel bir kimlik krizini değil, modern Türk toplumunun kültürel ve toplumsal dinamiklerini de yansıtır. Roman, birey-toplum ilişkisini sorgularken, modernist ve postmodernist yaklaşımları harmanlayan bir anlatı sunar. Atay, geleneksel hikâye anlatımını parçalara ayırarak ve yeniden kurgulayarak, okuru alışlagelmiş okuma pratiklerinden uzaklaştırır. Bu yaklaşım, Tehlikeli Oyunlar'ın yalnızca Türk edebiyatında değil, dünya edebiyatında da postmodernizmin önemli bir örneği olarak değerlendirilmesine olanak tanır. Tehlikeli Oyunlar, Türk postmodernizminin en güçlü temsilcilerinden biri olarak çağdaş edebiyat teorileri ve çözümlemeleri bağlamında da önemli bir referans kaynağıdır. Bu çalışma, Atay'ın eserinin hem biçimsel hem de tematik açıdan sunduğu yenilikleri ve edebiyat dünyasındaki yerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Oğuz Atay, Post-modern Metin, Pastiche, Parodi, Tehlikeli Oyunlar.

**Abstract**

This study explores the defining features of postmodern narrative structure through an analysis of Oğuz Atay's Tehlikeli Oyunlar (Dangerous Games), a landmark in Turkish postmodern literature. Shaped by the intersection of Eastern and Western cultural values, Atay's identity informs his unique portrayal of individual alienation, identity crisis, social critique, and cultural conflicts. The novel employs a range of postmodern techniques, including interior monologue, stream of consciousness, parody, irony, metafiction, and polysemy, crafting a complex narrative that subverts traditional storytelling. Notably, Atay frequently utilizes pastiche, skillfully blending diverse literary styles and voices to create a rich, intertextual tapestry that reflects both homage and critique of various narrative traditions. Through the protagonist Hikmet Benol, Atay depicts the individual's estrangement from society, the search for self-identity, and the dissolution of boundaries between reality and fiction, mirroring the complexities of modern Turkish society. Tehlikeli Oyunlar seamlessly integrates classical and modern narrative forms, showcasing Atay's innovative approach. Its intertextuality, playful narrative, and frequent use of pastiche position it as a significant work in both Turkish and global postmodernism. The novel not

<sup>1</sup> Dr., Buhara Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü  
(<https://orcid.org/0009-0005-9123-3022>, [m.f.farmonova@buxdu.uz](mailto:m.f.farmonova@buxdu.uz))

only challenges conventional literary structures but also provides a profound commentary on individual and societal dynamics. As such, Tehlikeli Oyunlar stands as a vital reference for contemporary literary analysis, offering rich insights into the tensions of identity and culture in a modernizing world.

Keywords: Oguz Atay, postmodernistic text, pastiche, parodi, Dangerous Games.

### **Giriş**

Oğuz Atay, Türk edebiyatında “zamanından ilerlemiş yazar” deyişiyle anılan, özgün ve çığır açıcı temsilcilerden biridir. Eserleri, Türk edebiyatında köklü değişikliklere yol açmış ve modern Türk romanının sınırlarını genişletmiştir. Bu rapor, Oğuz Atay’ın yaşamını ve edebi mirasını incelemeyi, özellikle “Tehlikeli Oyunlar” romanı üzerinden postmodern metin yapısının temel özelliklerini ve Atay’ın bu unsurları eserlerinde nasıl kullandığını ayrıntılı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Atay’ın edebiyata en önemli katkılarından biri şüphesiz 1970 yılında yayımlanan “Tutunamayanlar” romanıdır. Bu eser, Türk edebiyatında “devrimci bir değişim” yaratmış, aynı yıl TRT tarafından “Sanat Ödülü”ne layık görülmüş ve Atay’ın vefatından yirmi yıl sonra UNESCO tarafından “20. yüzyıl Türk edebiyatının en etkili eseri” olarak tescil edilmiştir. Başlangıçta geniş kitlelerce hemen benimsenmese de, akademik çevrelerde ve entelektüel camiada büyük tartışmalara yol açmıştır. Edebiyat eleştirmeni Berna Moran, “Tutunamayanlar”ın “sadece içerik açısından değil, biçim açısından da bir isyan” olduğunu ve “Türk romanını çağdaş dünya edebiyatıyla aynı seviyeye taşıdığını” ifade etmiştir. Bu değerlendirme, eserin yenilikçi ve dönüştürücü niteliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Atay’ın yaşamı boyunca eserlerinin yeterince anlaşılamaması ve ancak vefatından sonra geniş çapta takdir görmesi, avangart sanatçıların karşılaştığı bir paradoksu ortaya koymaktadır. Atay’ın kitapları yaşamında az satılmış, hatta bazıları ikinci baskıyı bile görememiştir. Bu durum, mevcut normlara meydan okuyan veya derin felsefi yaklaşımlar sunan sanatçıların yeniliklerinin genellikle kendi zamanlarının okuyucu veya eleştirel çevreleri tarafından tam olarak anlaşılamamasına yol açtığını göstermektedir. Eserlerinin başlangıçtaki popüler başarı eksikliği, onun “zamanının ötesinde” bir yazar olmasının doğal bir sonucuydu. Ancak zamanın geçmesi ve sonraki eleştirel yeniden değerlendirmeler, onun gerçek değerinin tanınmasını sağlamıştır. Bu durum, gerçekten çığır açan sanatsal katkıların genellikle gecikmeli olarak onaylandığını ve popüler beğenin her zaman uzun vadeli sanatsal değer doğru bir göstergesi olmadığını vurgulamaktadır. Özellikle sınırları zorlayan eserler için bu geçerlidir. Ayrıca, başlangıçta tartışmalı olsa bile, bu tür eserlerin korunmasında ve nihayetinde yükseltilmesinde akademik söylemin ve entelektüel çevrelerin kritik bir rol oynadığı da gözlemlenmektedir. Bu durum, edebi yeniliğin tam olarak anlaşılması ve takdir edilmesi için genellikle belirli bir zamansal mesafeye ihtiyaç duyulduğu fikrini pekiştirmektedir.

### **Oğuz Atay’ın Hayatı ve Eserleri**

Oğuz Atay’ın yaşam yolculuğu, sanatsal ve entelektüel gelişimini derinden etkilemiş, kişisel deneyimleri edebi üretimine yansımıştır.

### **Erken Yaşam ve Ailesel Etkileşimler**

Oğuz Atay, 12 Ekim 1934’te Kastamonu’nun İnebolu ilçesinde dünyaya gelmiştir. Babası Cemil Atay, hukukçu, yargıç ve siyasetçi olarak “Doğu insanının özgünlüğünü ifade eden” bir figürdü. Annesi Muazzez Zeki Hanım ise Fransız kökenli olup, “Batı terbiyesiyle büyüdüğü için Batı insanına daha yakın” bir duruş sergilemekteydi. Bu ebeveynler arasındaki kültürel farklılık, Atay’ın çocukluğundan itibaren “Doğu ve Batı düşüncesinin, değerlerinin aile ortamındaki kesişimini hissetmesine” neden olmuştur. Bu kesişim, onun



“Doğu ve Batı kültürü sentezinden oluşan özgün bir dünya görüşüne sahip olmasına” yol açmıştır.

### **Eğitim ve Sanatsal Gelişim**

Babasının 1939’da milletvekili olmasıyla aile Ankara’ya taşınmış, Atay okuma yazma bildiği için ilkokulun doğrudan 2. sınıfına kabul edilmiştir. Çocukluğundan itibaren “çok içine kapanık” bir yapıya sahip olan Atay, zamanının çoğunu odasında kitap okuyarak geçirmiş, bu alışkanlık onun “eşsiz dil yeteneği için sağlam bir temel” oluşturmuştur. Ankara Devrim İlkokulu’nu ve 1951’de TED Ankara Lisesi’ni yüksek başarıyla tamamlamıştır. Bu yıllarda edebiyata yoğun ilgi duymuş, klasik ve çağdaş Türk yazarlarının eserlerini okumuş, özellikle büyük Rus edebiyatçısı Fyodor Dostoyevski’nin eserlerinden derinden etkilenmiştir. Lise yılları, Atay’ın kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir dönem olmuş; kitap sevgisine ek olarak sanata da ilgi duymaya başlamıştır. Birkaç müzik aletini ustaca çalmayı öğrenmiş, harika resimler çizmiş ve hatta lise mezuniyet törenindeki Shakespeare’in bir komedisinden uyarlanan oyunda oyunculuk yeteneğini sergilemiştir. Ancak babası, onun sanat yeteneğini geliştirmesine izin vermemiş, mühendislik veya doktorluk gibi “iyi para kazandıran” meslekleri seçmesi için baskı yapmıştır.

1951’de İstanbul Teknik Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Fakültesi’ne kabul edilmiştir. Babasının baskısıyla seçtiği bu mühendislik mesleğine ne öğrenim hayatı boyunca ne de ömrü boyunca hiçbir zaman sıcaklık hissetmemiştir. Derslerde arka sıralarda resim çizmesine rağmen, “olağanüstü hafıza gücü sayesinde” tüm derslerden iyi notlar almış ve hatta örnek gösterilmiştir. Derslerden sıkıldığı zamanlarda ise üniversite kantininde arkadaşlarıyla fıkralar anlatmış, birbirlerine sert şakalar yapmış, hicvin keskin bıçağıyla saldırıya geçmişlerdir. Yazar olarak güçlü hiciv üslubunun tam da bu ortamda geliştiği söylenebilir. Üniversite yıllarında edebiyat ilgisi daha da artmış, Beyoğlu’ndaki Baylan Pastanesi’nde Ferit Edgü, Demir Özlü, Hilmi Yavuz ve Onat Kutlar gibi tanınmış edebiyatçılarla dostluk kurmuştur. Bu ortam, Atay’ın yaratıcı dünya görüşünün şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

### **Kariyer ve Edebi Başlangıçlar**

1957’de üniversiteden mezun olur olmaz askerlik görevine çağrılan Atay, hizmetinin ilk altı ayını İstanbul’da, geri kalanını ise Ankara’da tamamlamıştır. 1959’da İstanbul’a dönerek ilk yazarlık faaliyetlerine başlamıştır. “Pazar Postası” dergisinde makaleler yazmış ve redaksiyon işleriyle uğraşmıştır. Bu dergide sosyalizmi analiz ettiği “Ne Yapmalı” başlıklı makalesi yayımlanmış, bu başlığı daha sonra “Tutunamayanlar” romanında başkahramanın yazıları arasında da anmıştır. Atay’ın felsefeye olan derin sevgisi, eserlerini okumak ve anlamak için okuyucudan belirli bir hazırlık gerektirmesine neden olmuştur.

### **Akademik Yaşam ve Zorluklar**

1960 yılında Oğuz Atay, bugünkü Yıldız Teknik Üniversitesi olarak faaliyet gösteren İstanbul Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi’nin inşaat fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamış, topografya ve yol yapımı dersleri vermiştir. Dönemin ağır siyasi atmosferi ve Atay’ın ideolojik yaklaşımlara rıza göstermeyen sağlam hayati ilkeleri nedeniyle, 1971’de doçentlik sınavını geçmesine rağmen unvanını ancak 1975’te alabilmiştir. Atay, hassasiyeti ve dönemin ideolojik yaklaşımlarına karşı duran sağlam yaşam prensipleri nedeniyle akademik kariyerinde büyük zorluklarla karşılaşmıştır. Bu yıllarda yaşadıklarını “Eylembilim” adlı romanında yansıtmaya başlamış, ancak bu romanı yazmaya başladıktan kısa bir süre sonra beyin kanseri teşhisi konulmuş ve eserini tamamlayamadan vefat etmiştir. Atay’ın içinde bulunduğu siyasi ve akademik ortam ile

edebiyatında işlediği temalar arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Dönemin baskıcı siyasi ikliminin ve ideolojik baskılarının Atay'ın profesyonel yaşamını ve dolayısıyla sanatsal konularını derinden etkilediği görülmektedir. Akademik sistemdeki kişisel mücadelesi, liyakatin ideolojik uyumun gerisinde kaldığı bir ortamda, onun romanlarında ele aldığı uyumsuzluk ve entelektüel yabancılaşma gibi daha geniş toplumsal sorunları yansıtmıştır. Ağır siyasi atmosfer ve ideolojik baskılar, onun akademik mücadelelerine ve gecikmiş tanınmasına yol açmış, bu da toplumsal uyum, entelektüel yabancılaşma ve bireyin kısıtlayıcı bir ortamdaki yeri gibi temaları keşfetmesine neden olmuştur. Bu durum, dışsal sosyo-politik gerçekliklerin bir sanatçının kişisel yolculuğunu ve yaratıcı eserinin özünü ve eleştirel keskinliğini nasıl doğrudan şekillendirebileceğini vurgulamaktadır. “Eylembilim” adlı romanının bu deneyimlerin doğrudan bir yansıması olması, bu nedensel bağlantıyı daha da güçlendirmektedir.

### **Kişisel Yaşamın Eserlere Yansıması**

Oğuz Atay, her yazar gibi, hayatında hissettiklerini ve yaşadıklarını eserlerinde bazen yoğun, bazen hafif bir şekilde tasvir etmiştir. Özellikle kişisel hayatındaki talihsizlikler, örneğin 1961’de tasarımcı Fikriye Gürbüz ile evlenip bir yıl sonra kızı Özge’nin dünyaya gelmesine rağmen, edebiyata olan sınırsız sevgisini eşine anlatamadığı için 1967’de boşanması, “Tutunamayanlar”daki Selim Işık ve “Tehlikeli Oyunlar”daki Hikmet Benol’un aile ilişkileri tasvirlerinde canlı bir şekilde ifade edilmiştir.

Atay’ın yaşamında Doğu-Batı, sanat-pratiklik, kişisel yaşam-edebi tutku gibi ikilik ve çatışma teması sürekli olarak mevcuttu. Bu durum, Atay’ın postmodern sentezi ve derin psikolojik keşifleriyle karakterize edilen benzersiz edebi sesinin sadece entelektüel bir tercih olmadığını, aynı zamanda içsel ve dışsal çatışmalarla dolu yaşam deneyimlerinin doğrudan bir sonucu olduğunu düşündürmektedir. Toplumsal normlara veya ailevi beklentilere karşı kişisel tutunamama durumu, onun yabancılaşma ve kimlik arayışına yönelik sanatsal keşfini beslemiş gibi görünmektedir. Biyografik gerilimler, eserlerinin tematik ve stilistik karmaşıklığını doğrudan etkilemiş, özellikle kimlik, toplumsal uyum ve farklı dünya görüşlerinin çatışması gibi konuların keşfedilmesine yol açmıştır. Kişisel mücadeleleri, edebi dehasının ham maddesi haline gelmiştir. Bu durum, bir yazarın yaşam deneyimleri ile sanatsal üretimi arasındaki derin bağlantıyı vurgular, özellikle psikolojik derinliğe ve toplumsal eleştiriye odaklanan yazarlar için. Atay’ın sentezi sadece kültürel değil, aynı zamanda içsel çatışmalarının bir senteziydi ve bu da onun postmodern anlatı yapılarında ifadesini bulmuştur.

### **Eserleri**

Gazete ve dergilerdeki editörlük deneyimleri ile evlendikten sonra yazdığı bir-iki taslak dışında, Atay’ın 1968 yılına kadar ciddi bir eser yazdığına rastlanmamaktadır.

1. “Tutunamayanlar” (1970): Güçlü otobiyografik değere sahip, 1968’de yazmaya başladığı bu roman, Atay’ın edebiyata en büyük katkısıdır. Türk edebiyatında devrim niteliğinde bir değişim yaratmış, TRT Sanat Ödülü’nü kazanmış ve UNESCO tarafından “20. yüzyıl Türk edebiyatının en etkili eseri” olarak kabul edilmiştir. Roman, “tüm bir toplumu, farklı düşünen aydınları, topluma uyum sağlayamayan insanları analiz eden karmaşık bir edebi fenomen” olarak tanımlanır. 2. “Tehlikeli Oyunlar” (1973): “Tutunamayanlar” gibi postmodern üslupta yazılmış olup, başkahraman Hikmet Benol’un toplumdaki yerini ve kimliğini arayış sürecini tasvir eder. Türk aydınlarının içsel yaşantılarını, sosyal ve psikolojik sorunlarını derinlemesine ele alırken, modern dünyanın sorunlarına karşı alaycı, ironik bir üslupla yazılması ve gerçek hayat ile rüyanın bir arada ifade edilmesi gibi özellikleriyle postmodern bir eser niteliğindedir. Modernizm ve postmodernizm arasında duran özgün deneysel bir üsluba sahip olup, hiciv, absürt ve oyun kavramlarını temel

olarak absürt aracılığıyla gerçeği arayışı ana faktör olarak ifade etmesiyle ayrı bir değer taşır. Atay'ın yukarıda adı geçen iki romanından başka şu eserleri de bulunmaktadır:

“Korkuyu Beklerken” (1975) – Hikayeler

“Bir Bilim Adamının Romanı” (1975) – Matematikçi Mustafa İnan'ın biyografik romanı

“Günlük” – Yazarın kişisel günlükleri ve içsel yaşantılarını içeren eser

“Oyunlarla Yaşayanlar” – Tiyatro pyesas

“Eylembilim” – Atay'ın vefatından sonra yayımlanan tamamlanmamış eseri.

**Vefatı ve Mirası.** Oğuz Atay kısa bir ömür sürmüş olsa da, edebiyata katkısı paha biçilmezdir. 1976'da sağlığı kötüleşmeye başlamış ve kendisine beyin kanseri teşhisi konulmuştur. Önce Türkiye'de, sonra Londra'da bir süre tedavi görmesine rağmen hastalık galip gelmiştir. Oğuz Atay, 13 Aralık 1977'de İstanbul'da vefat etmiş ve cenazesi Edirnekapi Sakızağacı Mezarlığı'na, annesinin mezarının yanına defnedilmiştir. Atay'ın eserleri yaşamında yeterince anlaşılamamış, ancak ölümünden sonra yeniden keşfedilerek Türk edebiyatının en önemli eserleri arasında yer almıştır.

### 3. Postmodern Unsurlar ve Atay'ın Eserlerindeki Yansımaları

Oğuz Atay'ın eserlerinde postmodernist düşüncenin çeşitli üsluplarda kendini gösterdiğine tanık olmak mümkündür. Atay, klasik ve modern üslupları sentezleyerek, postmodern düşüncenin Türk edebiyatındaki en parlak örneklerini yaratmıştır. Bu durum, Atay'ın postmodern teknikleri sadece benimsemekle kalmayıp, Türk edebiyatı için modern köklerinden yeni, karmaşık bir postmodern çağa doğru aktif olarak bir yol açtığını göstermektedir. Onun sentezi, edebi tarihle bilinçli bir etkileşimi ima eder, tam bir kopuşu değil. Yazarın klasik ve modern geleneklere olan derin bilgisi, onları entegre ederek ve aşarak yenilik yapmasına yol açmış, bu da Türk postmodernizminin hem köklü hem de devrimci benzersiz bir biçimini ortaya çıkarmıştır. Atay'ın eseri, edebi hareketlerin her zaman ani kopuşlarla değil, genellikle önceki üslupların karmaşık sentezleri ve yeniden yorumlamalarıyla nasıl evrildiğine dair önemli bir örnek teşkil eder. Onun geçiş figürü olarak konumu, ancak kesin bir postmodernist olarak varlığı, edebi dönemleştirmenin akışkanlığını ve mirası kabul ederken sınırları gerçekten zorlamak için gereken derinliği vurgulamaktadır.

Yazarın romanlarında okuyucunun karşılaşacağı başlıca postmodernist özellikler aşağıdaki gibidir:

**İç Monolog ve Bilinç Akışı:** İfade üslubunun geniş ölçüde kullanılması.

**Parodi ve Pastiş:** Belirli bir tür veya üslubun taklit edilmesi.

**Hiciv ve İroni:** Hiciv ve ironi açısından zengin oluşu.

**Metafiksiyon:** Edebi metnin kendini analiz etmesi. (Bu terim, Yunanca “meta” – daha üstün, yüksek anlamındaki ön ek ile “fiction” – hikaye, hayali yaratma gibi anlamları veren kelimeden türemiştir. Özbekçede “üstyaratma” olarak adlandırılabilir, çünkü metafiksiyon mevcut olay örgüsüne daha ilginç yeni olay örgüleri ekler. Ancak bu bağlar o kadar ustaca kurulur ki, okuyucu hiçbir düğüme takılmaz, çünkü okuma sürecinde düğümlerle karşılaşmaz. Metafiksiyonun amacı, okuyucuya okuduğu metnin bir yaratım ürünü olduğunu hissettirmektir).

**Çok Anlamlılık ve Okuyucunun Katılımı:** Metnin çok anlamlılığı ve alt metnin okuyucunun düşüncesine bağlı olarak tezahür etmesi. Metafiksiyonun amacı, okuyucuya okuduğu metnin bir yaratım ürünü olduğunu hissettirmektir. Okuyucuyu gerçeklik ve

kurgu arasındaki ilişkiyi bilinçli ve sistematik olarak sorgulamaya yönlendirmeyi amaçlar. Bu durum, Atay'ın metafiksiyon gibi postmodern teknikleri sadece biçimsel deneyler olarak değil, okuyucunun gerçeklik algısını ve yazarın geleneksel otoritesini sorgulamak için tasarlanmış derin felsefi araçlar olarak kullandığını vurgular. Bu, bilinçli bir yapı söküm eylemidir. Yazarın gerçekliği ve anlatı otoritesini sorgulama niyeti, metafiksiyonel tekniklerin uygulanmasına yol açar, bu da okuyucuyu metin ve yapısı ile aktif, eleştirel bir etkileşime zorlar. Atay'ın elinde metafiksiyon, yaratılan dünya ile gerçek dünya arasındaki sınırları bulanıklaştırmanın bir yolu haline gelir ve daha derin, daha şüpheli ve öz-farkındalıklı bir okuma deneyimine davet eder.

#### 4. “Tehlikeli Oyunlar” Romanında Postmodern Yaklaşımlar

“Tehlikeli Oyunlar” romanı, Oğuz Atay'ın postmodern düşünceyi derinlemesine işlediği bir başyapıttır. Romanın anlatı yapısı hikayeye dayanmakla birlikte, okuyucu hikaye akışının beklenmedik bir şekilde kesintiye uğrayıp dramatik bir sahne eserine dönüştüğüne tanık olur; bu geçiş roman boyunca tekrar tekrar yaşanır. Bu faktörler, postmodern metin yapısının belirgin bir şekilde çizilmesini sağlamaktadır. Aşağıda, romanda gözlemlenen başlıca postmodern yaklaşımlar detaylı olarak incelenmektedir.

##### 4.1. İç Monolog ve Bilinç Akışı

İç monolog ve bilinç akışı, postmodern eserlerin belirgin bir özelliğidir. “Tehlikeli Oyunlar”da başkahraman Hikmet Benol'un konuşması bilinç akışı tekniği üzerine kurulmuş olup, metin tutarlı bir olay örgüsüne değil, kahramanın içsel yaşantılarına ve düşünce hareketlerine dayanmaktadır. Romanda öznel düşünce üstündür, yani kahraman gerçekliği tutarlı ve net bir şekilde algılamaz, aksine onu bireysel deneyimi aracılığıyla yeniden yorumlar. Örneğin, Hikmet'in kendi iç dünyasını ve dış dünya ile olan ilişkisini sorguladığı şu pasaj dikkat çekicidir: *“Sonra beni de dinlerler diye çok dinledim. Şimdi sıra bende. Buraya konuşmak için geldim. ‘Susturamazlar; evet, ancak Yaşama! demek gerekir ona. Yaşamaktan vazgeç ve bir duvarın köşesinde, yüzün duvara dönük dur; cezalı öğrenciler gibi. Hayır, bu bir efsanedir; ben böyle bir ceza almadım hiç. Hatırlamıyorum. Benim hatırlamadığım her şey bir efsanedir, yoktur. O bilmiyorsa yoktur, olmamıştır. Ben, üçüncü tekil şahısım. Ben bir yerde olsam bile benden öyle bahsederler: ‘Kimseyi dinlemez’, derler. Oysa ‘Kimseyi dinlemiyorsun,’ demelisiniz. Albay, okumasını sürdürdü. (Ben de sizleri üçüncü çoğul şahıs yaparım: Onları dinlemezler.) Ben de birinci çoğul şahıs olurum: Dinleyelim bakalım”* (TO, 59). Bu parçada Hikmet, kendini toplumdan dışlanmış hissetmesi sonucunda kendisine söylenen her sözü içsel yaşantılarıyla yeniden yorumlar ve tam da kendi anlamak istediği biçime dönüştürür. Düşünceler birbiriyle bağlantılı olsa da, akışları çoğu zaman sezgisel ve kaotik bir görünüme sahiptir, bu da bazı yerlerde mantıksal zincirlerin bozulmasına neden olur. Bu durum, Atay'ın eserindeki bilinç akışı tekniğinin, postmodern koşullardaki benliğin parçalanmasını ve nesnel gerçekliğin çözülmesini yansıtmak için bilinçli bir biçimsel seçim olduğunu düşündürmektedir. Düşüncenin kaotik ve mantıksız akışı, Hikmet'in algıladığı dünyanın kaotik ve çoğu zaman absürt doğasını yansıtır. Öznel gerçeklik ve yabancılaşmış birey üzerine postmodern felsefi duruş, bilinç akışı anlatı tekniğinde kendini gösterir, bu da derinlemesine psikolojik ve çoğu zaman yönünü şaşırtıcı bir okuma deneyimi yaratır. Atay bu tekniği, okuyucuyu doğrudan karakterin sorunlu ruhuna daldırmak için kullanır; okuyucunun karakterin yabancılaşmasını ve geleneksel anlamın çöküşünü sadece gözlemlemesini değil, deneyimlemesini sağlar. Bu, biçimin anlamı canlandırdığı postmodernizmin performatif bir yönüdür.



#### 4.2. Parodi ve Pastiş

“Tehlikeli Oyunlar” romanı, akademik söylem, resmi belgeler, şiirsel dil ve kişisel anılar gibi çeşitli tür ve üslupları iç içe barındırarak parodi ve pastiş ilkesine dayalı bir yapı oluşturur.

**Parodi:** Önceki bir metnin veya üslubun kinayeli, hicivli veya bozulmuş bir biçimde sunulmasıdır. Metin içinde bir kesinti veya yapı söküm yaratarak mevcut edebi gelenekleri sorgular ve sonuç olarak toplumun ve geleneksel edebiyatın eleştirel bir görünümünü ortaya çıkarır. Parodinin özellikleri arasında hiciv ve kinaye üzerine kurulması, mevcut metni yeniden yorumlaması veya zayıf yönlerini ifşa etmesi, tür ve üslubu değiştirerek yeni bir bağlam yaratması yer alır.

Romanın III. bölümü, parodi şeklinde bir taziye haberiyle başlar: “*Nihayet insanlık da öldü. Haber aldığımıza göre, uzun zamandır amansız bir hastalıkla pençelesen insanlık, dün hayata gözlerini yummuştur...*” (TO, 255-256). Bu taziye metninde keskin bir ironi hissedilir. İnsanlığın ölüm haberi ve bu ölümün hiç beklenmedik bir tarzda ifade edilmesi, taziye metninin alışılmadık giriş kısmı ve ayrıntılı açıklamalara dolu anlatım üslubu, sokak ve ev isimlerinin sembolik olması, tüm topluma kinayeli bir üslupla “İnsanlık trajediye doğru gidiyor” fikrini yeni bir bağlamda son derece etkileyici bir şekilde iletir. Bu durum, Atay’ın kullandığı postmodern parodinin sadece taklidin ötesine geçtiğini göstermektedir. Yerleşik toplumsal normları, edebi gelenekleri ve hatta insanlık gibi temel kavramları yapı sökümüne uğratmak için güçlü bir araç haline gelir. Kutsal bir biçimi (taziye) soyut bir kavrama (“insanlık”) uygulayarak, Atay modern bağlamda insanlık değerlerinin ve özgürlüğün algılanan çöküşünü hicveder. Yazarın toplumsal çürümeye ve geleneksel edebi biçimlere karşı eleştirel duruşu, parodinin kullanılmasına yol açar, bu da mevcut gerçekliklerin ve anlatıların zayıf yönlerini ifşa etmeye ve eleştirmeye hizmet eder. Atay’ın parodisi, entelektüel bir isyan biçimidir; mizah ve çarpıtma kullanarak, kanıksanmış olanı yeniden değerlendirmeye zorlar. Bu, dünyanın durumuyla ilgili derin bir hayal kırıklığını ve alışılmadık yollarla düşünceyi provoke etme arzusunu ima eder, postmodernizmin evrensel gerçeklere ve büyük anlatılara yönelik daha geniş şüpheciliğiyle uyumludur.

**Pastiş:** Eser içinde klasik edebi üslupların hiçbir kinaye veya hiciv olmadan tekrarlanması, mevcut metne veya üsluba saygıyla yaklaşılması, taklit edilmesidir. Pastiş, metinleri birbirine bağlayan bir unsur olarak, bir üsluba veya türe saygı göstermek veya onu yeniden canlandırmak amacıyla kullanılır ve bu yönüyle parodiden ayrılır. Temel özellikleri arasında metnin veya üslubun biçimsel özelliklerini koruması; parodiden farklı olarak kinaye veya hiciv içermemesi; tür ve üsluba dikkat etmesi, onu nostaljik bir biçimde veya yeni bir bağlamda yeniden yaratması yer alır.

Aşağıdaki tablo, pastiş ve parodi arasındaki temel farkları özetlemektedir:

**Tablo №1. Pastiş ve Parodinin Farkları**

| Özellik                 | Parodi                                                                             | Pastiş                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tanım</b>            | Önceki metin veya üslubu kinaye, hiciv veya eleştiri yoluyla bozma veya değiştirme | Önceki metin veya üslubu taklit etme, onu saygıyla nostalji temelinde yeniden yaratma |
| <b>Kinaye ve Hiciv</b>  | Mevcut, kinaye ve hiciv ana unsur olup, metin eleştirel bir ruhla yeniden işlenir  | Mevcut değil, üslubu ciddi bir şekilde, orijinaline yakın bir biçimde tekrarlar       |
| <b>Metni Değiştirme</b> | Asıl metin veya üslup bozulur, ironik ve eleştirel bir yaklaşım eklenir            | Asıl metin veya üsluba sadık kalır, ancak ona yeni bir bağlam eklenir                 |

|                               |                                                                                    |                                                                                                            |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tür ve Üsluba Yaklaşım</b> | Eleştirel veya kinayeli bir yaklaşımla metin veya üslubu sorgular                  | Saygıyla taklit eder, eserin estetik özelliklerini korur                                                   |
| <b>Ana Amaç</b>               | Asıl metin veya üslubu hicvetme, eleştirme veya kinaye altına alma                 | Asıl metin veya üsluba saygı gösterme ve onun estetik özelliklerini yeniden canlandırma                    |
| <b>Okuyucunun Algısı</b>      | Okuyucu metin veya üsluptaki değişiklikleri fark ederek kinaye ve eleştiriye anlar | Okuyucu eserin üslubunu veya türünü yeniden anlar, onu nostaljik, estetik bir bakış açısıyla değerlendirir |
| <b>Metin Yapısına Etkisi</b>  | Metin yapısını bozar veya geleneksel olmayan bir şekilde değiştirir                | Metnin yapısı korunur veya özgün bir şekilde yeniden işlenir                                               |

“Tehlikeli Oyunlar” romanında Türk modernizmi ve Batı felsefi edebiyatının bazı unsurları pastiş olarak benimsenmiştir. Özellikle Kafka’nın üslubu, Hikmet’in düşünce oyunu yardımıyla ve bizzat Kafka’nın katılımıyla roman metnine pastiş olarak dahil edilir: *“Kapıcıya kantinden kağıt kalem aldırarak ve çimenlerin üstünde Kafka ile birlikte vurucu bildirimizi hazırladık...”* (TO, 341). Bu, pastişin daha da belirgin bir şekilde tezahür etmesine neden olur. Ayrıca, romanda drama türü baştan sona pastiş olarak liderlik eder (Hikmetler bahsi sahnesi (TO, 366-381), General Gustav Schlik sahnesi (TO, 283-285) gibi); yazar bu türün imkanlarını roman özellikleriyle uyumlu bir şekilde harmanlar ki, sonuçta düşünce oyunlarının hüküm sürdüğü harika bir olay örgüsü ortaya çıkar. Bu durum, Atay’ın pastiş kullanımının sofistike bir metinlerarasılık biçimi olduğunu göstermektedir. Diğer edebi üslupları (Kafka’nın absürdizmi gibi) veya türleri (drama gibi) saygıyla yankılayarak, kendi anlatısını sadece kopyalamadan edebi tarihle bir diyalog oluşturur. Kafka’nın bir karakter olarak dahil edilmesi, yazar, metin ve gerçeklik arasındaki sınırları daha da bulanıklaştırır ki bu da temel bir postmodern özelliktir. Atay’ın derin edebi bilgisi ve çeşitli entelektüel geleneklerle etkileşim kurma arzusu, pastişin entegrasyonuna yol açar, bu da daha geniş edebi ve felsefi bağlamlarla rezonansa giren çok katmanlı bir metin yaratır. Atay’ın elinde pastiş, metinlerin ve fikirlerin zaman ve kültürlerarası bağlantısını göstermenin bir yolu haline gelir. Yerleşik edebi mecazlardan yararlanarak temaların oyunbaz ama derinlemesine keşfedilmesine olanak tanır ve atıf yapılan eserlere aşına olan okuyucuları daha derin, daha referanslı bir okumaya davet eder.

#### 4.3. Hiciv ve İroni

Romanda baştan sona hiciv ve ironi üslubu hakimdir. Başkahraman Hikmet’in dünya görüşü postmodern ironiye dayanmaktadır. Toplumu, geleneksel edebiyatı ve kendisi hakkındaki anlayışlarını güçlü hiciv ve ironi aracılığıyla ifade eder. Parodi ve ironi ayrılmaz ve aynı zamanda birbirini tamamlayıcı üsluplardır. Metinde bağımsız olarak da sıkça rastlanan ironi örneklerinden biri şöyledir: *“Biliyorum doktor, en çok merak ettiğin organdır kalbim. Onun bana ait olduğunu söylüyorlar doktor. İşte buna dayanamıyorum. Ayrıca, bu kadar çok parça içinde artık ‘Ben’ diye bir şey söz konusu olabilir mi? Hepsi dışarıdan alınmadı mı bunların? Peki o halde ben kimim? Hangi parçamın esiriyim? Kalbimin esiri. Ha-ha... Ama nasıl olur doktor? Bir de içimdeki karışıklığı bilerseniz. Parçalarımı bir araya getirerek Hikmet olmakta çok zorluk çektim doktor. Denildiğine göre bu parçalar, aynı yüzyılda yaşamış insanlardan da alınmamıştı; üstelik ırk, dil ve din ayrılıkları da vardı aralarında. Bu yüzden değişik duygu ve düşünceler arasında bocaladım, kaderin oyuncuğuyum oldum. Ben dünya vatandaşıyım, hem de sembolik filan değil, resmen, ha-ha. Şimdi anlıyorum doktor:*

*Demek ki Doğudan alınan parçalarım Batıya isyan ediyor, bu yüzden İngilizleri sevmediğim anlar oluyor. Kalbim de bu çelişkilere dayanamıyor. Güm güm güm doktor” (TO, 336-337).*

Bu alıntıda yazar, insanın kendini anlamasının karmaşık bir süreç olduğunu ironi üslubunda ifade etmiştir. Hikmet’in içsel çatışmasını ve istikrarlı, birleşik bir benlik kavramına olan ironik mesafesini güçlü bir şekilde göstermektedir. “Ha-ha” ifadesi, postmodern ironiyi karakterize eden acı, öz-farkındalıklı mizahı vurgular. Kendini dışarıdan alınmış parçalardan oluşmuş hissetmesi ve dünya vatandaşı statüsü (çatışan içsel parçalar nedeniyle), modern bireyin parçalanmış kimliğini ve benlik bütünlüğünü sağlama zorluklarını hicveder. Bu durum, Atay’ın ironiyi sadece toplum için eleştirel bir mercecek olarak değil, aynı zamanda postmodern birey (Hikmet) için psikolojik bir savunma mekanizması olarak kullandığını göstermektedir. Büyük anlatıların ve istikrarlı kimliklerin çöktüğü bir dünyada, ironi parçalanma ve absürtlükle başa çıkmanın bir yolu haline gelir. Kendi “parçalarını” ve vatandaşlığını ironik bir şekilde sorgulayarak, Hikmet tutarlı bir benlik kavramını yapısöküme uğratar, bu da postmodernizmin özcü kimliklere yönelik şüpheciliğini yansıtır. Postmodern benliğin parçalanmış ve çelişkili doğası, ironik bir dünya görüşünün benimsenmesine yol açar, bu da karakterin hem dış toplumu hem de kendi içsel düzensizliğini eleştirmesine olanak tanır. Atay’ın yaygın ironi kullanımı, daha derin bir felsefi duruşu ifade eder: bu, hayal kırıklığına bir tepki, absürdü umutsuzluğa kapılmadan kabul etmenin bir yolu ve anlamsız olarak algılanan bir dünyada anlam yaratma yöntemidir. Okuyucuyu metinle birden fazla düzeyde etkileşime girmeye zorlar, görünüş ile gerçeklik arasındaki boşluğu ve modern varoluşun içsel çelişkilerini fark etmesini sağlar.

#### 4.4. Metafiksiyon

Metafiksiyon, postmodern edebiyatta kendine özgü bir anlatım üslubudur. “Meta” (daha üstün, yüksek) ön eki ile “fiction” (hikaye, hayali yaratma) kelimelerinin birleşiminden türemiştir ve Özbekçede “üstyaratma” olarak adlandırılabilir. Metafiksiyon, mevcut olay örgüsüne daha ilginç yeni olay örgüleri ekler; bu bağlar o kadar ustaca kurulur ki, okuyucu okuma sürecinde herhangi bir düğümle karşılaşmaz. Ustyaratmanın birkaç görünümü mevcuttur: roman içinde roman, hikaye içinde hikaye, kurgu içinde kurgu gibi yöntemlerle yazar, roman içinde birden fazla yaratıma yer verir. Bu yöntem, zaman-mekan arasındaki ilişkiyi farklı bir şekilde sorgular ve çoğu zaman eserin kahramanını da bir roman veya hikaye yazarken tasvir eder. Bu sayede yazar, okuyucuya gerçeklik ve kurgu arasındaki ilişkiyi bilinçli ve sistematik olarak sorgulatmayı amaçlar. Aslında metafiksiyonun temel amacı, okuyucuya okuduğu metnin bir yaratım ürünü olduğunu hissettirmektir. Olayların kronolojik sıraya uymaması ve eserin dış yapısıyla ilgili geleneksel yapının (başlıklandırma, bölümlendirme gibi kuralların katı olmaması) görülmemesi de metafiksiyonun özelliklerindendir. Louvre müzesindeki gözlük örneği, anlatıcı, yazar ve okuyucunun metafiksiyondaki rollerini açıkça göstermektedir.

“Tehlikeli Oyunlar” romanında metafiksiyon, kronolojik tutarlılığın bozulması, metin içinde dekonstrükte edilmiş çeşitli metinlerin verilmesi (Adem ve Havva mitinin dekonstrüktif görünümde sunulması, Fransız İhtilali ile ilgili olayların metne beklenmedik bir yerde girmesi) şeklinde tezahür eder. Bu örnekler, Atay’ın geleneksel anlatı doğrusallığını nasıl bozduğunu ve kendi hikayesinin inşa edilmiş doğasını vurgulamak için farklı metinsel unsurları nasıl birleştirdiğini göstermektedir. Mitleri ve tarihi olayları anlatının içinde yapısöküme uğratarak, okuyucuyu okuduğu da dahil olmak üzere tüm anlatıların özgünlüğünü ve otoritesini sorgulamaya zorlar. Bu durum, Atay’ın metafiksiyon kullanımının, şeffaf, nesnel bir anlatı yanılmasını ortadan kaldırmak için bilinçli bir strateji olduğunu vurgulamaktadır. Hikaye anlatımının yapaylığını ifşa ederek, okuyucunun pasif tüketimine meydan okur ve onları daha aktif, eleştirel ve hatta eş-yaratıcı bir role davet eder. Kronolojinin bozulması ve yerleşik anlatıların (mitler, tarih) yapısökümü, postmodernizmin evrensel gerçeklere ve tekil yorumlara yönelik reddini daha da pekiştirir.

Nesnel gerçekliğe ve tekil anlatılara yönelik postmodern şüphecilik, Atay'ın metafiksiyonu kullanmasına yol açar, bu da okuyucuyu gerçekliğin inşa edilmiş doğasını kabul etmeye ve anlam yaratmaya aktif olarak katılmaya zorlar. Atay'ın metafiksiyonu, okuyucuyu tek bir anlatı gerçeğinin tiranlığından kurtarmaya hizmet eder. Anlamın doğal değil, inşa edilmiş olduğunu ve okuma eyleminin yazma eylemi kadar bir yaratım eylemi olduğunu ima eder. Bu, okuyucuyu edebi deneyimde önemli bir katılımcı yapar ve postmodern metinlerin çok anlamlı doğasını yansıtır.

#### 4.5. Çok Anlamlılık ve Okuyucunun Katılımı

Bu ilke, tüm postmodernist eserler için geçerlidir ve doğrudan okuyucunun önemini artırmaya yöneliktir. Buna göre, okuyucu hikayenin sonunu veya mantıksal bağlantısını kendi düşüncesiyle yaratmalıdır, çünkü edebi metnin kesin bir yorumu yoktur; her okuyucu onu kendi dünya görüşünden ve bilgi düzeyinden yola çıkarak farklı anlayabilir. Bu ilke, diğer tüm postmodern unsurları birbirine bağlayan kapsayıcı bir yaklaşımdır. Postmodern edebiyatta yazar kontrolünden okuyucu güçlenmesine doğru temel değişimi vurgular. Çok katmanlı, belirsiz metinler yaratarak Atay, aktif yorumlamayı zorunlu kılar ve okuma deneyimini son derece kişisel ve öznel hale getirir. Bu durum, Atay'ın eserlerindeki çok anlamlılığın, postmodern belirsizliğin ve anlamın demokratikleşmesinin bir yansıması olduğunu göstermektedir. Bu, geleneksel edebi hiyerarşiyi altüst eder, okuyucuyu metnin pasif alıcısından aktif bir yorumcu ve anlam yaratıcısı konumuna yükseltir. Metnin çok anlamlılığı, tek bir doğru yorumun olmaması anlamına gelir ve böylece okuyucunun kendi bilişsel ve duygusal kaynaklarını kullanarak metinle etkileşime girmesini teşvik eder. Bu durum, Atay'ın, okuyucuyu metinle derinlemesine bir diyaloga girmeye ve kendi anlamlarını inşa etmeye davet ettiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, postmodernizmin temel özelliklerinden biri olan, bilginin ve gerçeğin göreceliği fikriyle uyumludur. Okuyucunun metne katılımı, edebi deneyimi daha zengin, daha kişisel ve daha dinamik hale getirir.

#### Sonuç

Oğuz Atay, Türk edebiyatında zamanından ilerlemiş bir yazar olarak, kısa yaşamına rağmen paha biçilmez bir edebi miras bırakmıştır. Eserleri, özellikle “Tutunamayanlar” ve “Tehlikeli Oyunlar”, Türk romanında devrim niteliğinde değişikliklere yol açmış ve postmodern düşüncenin en parlak örneklerini sunmuştur. Atay'ın eserlerindeki iç monolog ve bilinç akışı, parodi ve pastiş, hiciv ve ironi, metafiksiyon ile çok anlamlılık ve okuyucu katılımı gibi postmodern unsurlar, onun edebi dehasının temel taşlarını oluşturmaktadır. Atay'ın yaşamındaki Doğu-Batı sentezi, sanat ve pratiklik arasındaki gerilim ve kişisel talihsizlikler, eserlerinin derinliğini ve karmaşıklığını beslemiştir. Onun akademik kariyerindeki zorluklar ve dönemin siyasi atmosferi, eserlerinde işlediği toplumsal uyumsuzluk ve entelektüel yabancılaşma temalarının kökenini oluşturmuştur. Yaşamı boyunca yeterince anlaşılamamış olması, ancak vefatından sonra eserlerinin yeniden keşfedilerek Türk edebiyatının en önemli yapı taşlarından biri olarak kabul edilmesi, avangart sanatçıların genellikle kendi dönemlerinin ötesinde bir vizyona sahip olmalarının ve takdirlerinin zamanla olgunlaşmasının bir göstergesidir.

“Tehlikeli Oyunlar” romanı, metin yapısı ve içeriği itibarıyla gerçek bir postmodernist eser olarak öne çıkmaktadır. Romandaki bilinç akışı tekniği, Hikmet Benol'un parçalanmış benliğini ve öznel gerçekliğini yansıtırken, parodi ve pastiş kullanımı toplumsal eleştiriye ve edebi geleneklerle olan diyalogu derinleştirmektedir. Hiciv ve ironi, karakterin ve yazarın dünyaya karşı alaycı ve eleştirel duruşunu ifade ederken, metafiksiyon anlatının inşa edilmiş doğasını vurgulayarak okuyucuyu aktif bir katılımcı haline getirmektedir. Çok



anlamlılık ise, metnin tek bir yoruma indirgenemezliğini ve okuyucunun kendi anlamlarını inşa etme özgürlüğünü pekiştirmektedir.

Sonuç olarak, Oğuz Atay'ın "Tehlikeli Oyunlar" romanı, sadece Türk edebiyatı için değil, dünya edebiyatı için de postmodernizmin zengin ve karmaşık bir örneğini sunmaktadır. Eserleri, günümüzde de okuyucuları kendine çekmekte ve çağdaş edebiyat araştırmaları için önemli bir kaynak olmaya devam etmektedir. Atay, eserleriyle, modernizmin sınırlarını aşarak Türk edebiyatını yeni bir düşünce ve anlatım boyutuna taşımış, zamanının ötesinde bir sanatçı olarak yerini sağlamlaştırmıştır.

### **Kaynakça**

- Atay, O. (1971). Tutunamayanlar. İstanbul: İletişim Yayınları.  
Atay, O. (1973). Tehlikeli Oyunlar. İstanbul: İletişim Yayınları.  
Atay, O. (1984). Günlük. İstanbul: İletişim Yayınları.  
Atay, O. (1998). Eylembilim. İstanbul: İletişim Yayınları.  
Moran, B. (1983). Türk romanına eleştirel bir bakış. İstanbul: İletişim Yayınları.  
Nünning, A. (2004). An Introduction to the Study of Narrative Fiction. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.  
Hassan, I. (1987). The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture. Columbus: Ohio State University Press.  
Eagleton, T. (1996). Literary Theory: An Introduction (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.  
Kristeva, J. (1980). Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press.  
Genette, G. (1997). Palimpsests: Literature in the Second Degree (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). Lincoln: University of Nebraska Press.

**FİLOLOGİYA ELMLƏRİ DOKTORU, AMEA-NIN PROFESSORU SALİDƏ  
ŞƏRİFOVANIN YARADICILIĞI ELMMETRİK DİAPAZONDA**  
**SCIENTIFIC RANGE OF CREATIVITY OF DOCTOR OF PHILOLOGICAL  
SCIENCES, PROFESSOR OF ANAS SALIDA SHARIFOVA**

**Zakirə ƏLİYEVƏ<sup>1</sup>**

**Xülasə**

Ədəbiyyat və texnologiyanın qarşılıqlı əlaqəsi müəllif və oxucu ünsiyyətinin mənzərəsini xeyli dəyişdiyi kimi, ədəbiyyatşünaslıq elmi və ədəbiyyatşünaslarımızın fəaliyyəti mütənasibliyinin yeni mənzərəsini də yaratmış oldu. Bu mənzərənin yeni parametrlərindən biri də dünyada ən müxtəlif bilik sahələrində geniş istifadə olunan elmmetrik dəyərləndirmədir. Təqdim olunan məqalə tanınmış ədəbiyyat nəzəriyyəçisi, ədəbiyyatşünas alim, yazıçı, filologiya elmləri doktoru Salidə Şəmməd qızı Şərifovanın elmi yaradıcılıq yolunun bibliometrik və vebometrik təhlilinə həsr olunub. S.Ş.Şərifova Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının professoru, Rusiya Təbiət Elmləri Akademiyasının həqiqi üzvü, Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin üzvü, "Qızıl qələm", Rəsul Rza, İstinadda rekord və digər mükafatlara layiq görülmüşdür. Məqalədə filologiya elmləri doktoru S.Ş.Şərifovanın təqdim edilən bibliometrik göstəriciləri humanitar elmlərin istənilən sahəsində təhsil alan, işləyən və tədqiqat aparan tədqiqatçılar və digər mütəxəssislər üçün maraqlı ola bilər və elmmetrik platformalarda ünsiyyətə açıqdır.

Ədəbiyyatşünaslıq sahəsində yaradıcılıq resursları ilə seçilən tədqiqatçıların elmə verdiyi töhfələrin elmmetrik təhlili özlüyündə xüsusi bir elmi zərurətdir və alimin məhsuldarlığını qiymətləndirmək baxımından da əhəmiyyətli hesab edilir.

Təqdim edilən material filologiya elmləri doktoru, AMEA-nın professoru Salidə Şəmməd qızı Şərifovanın simasında bir filoloq alimin elmmetrik portretinin həqiqi dialektik xarakterinin, elmi maraqlarının çoxşaxəliliyinin, elmi-təşkilati fəaliyyətinin, müvafiq xronoloji kəsimdə elmi ünsiyyətinin xarakterik xüsusiyyətlərinin ümumi mənzərəsini, yaradıcılığının yaşla bağlı dinamik profiloqramlarının faza dinamikasını və nüfuzlu elmi bazalarda təmsil olunmasının kəmiyyət göstəricilərini ortaya qoyur.

Ümidvarıq ki, təqdim etdiyimiz material nümunəvi xarakterdədir və filologiya elmləri doktoru, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının professoru, Rusiya Təbiət Elmləri Akademiyasının həqiqi üzvü Salidə Şərifovanın tam elmmetrik portreti kimi təqdimata iddia etmir.

Açar sözlər: elmi yaradıcılıq, elmmetrik diapazon, ədəbiyyat, texnologiya, bibliometrik göstərici.

**Abstract**

The interaction of literature and information technology has significantly changed the landscape of communication between the author and the reader, and has also created a new relationship between literary studies as a science and literary criticism. One of the new parameters of the new landscape of interaction is scientific metric assessment, which is widely used in other scientific fields. This material is devoted to the bibliometric and

<sup>1</sup> filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu ,zakiraaliyeva7@gmail.com

webometric analysis of the scientific work of the literary theorist, literary scholar, writer, Doctor of Philology Salida Shammed gizi Sharifova. Sharifova S.Sh. is a professor of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, a full member of the Russian Academy of Natural Sciences, a member of the Writers' Union of Azerbaijan, a laureate of the "Golden Pen", "Rasul Rza", "Record for citations" and other awards. This material analyzes the scientific heritage of S.Sh. Sharifova based on scientific measurement, which provides rich material for comparative research and practical application. The obtained bibliometric indicators may be of interest to both literary scholars and persons associated with literary creativity, as well as to specialists in other humanitarian fields. This material analyzes the scientific heritage of S.Sh. Sharifova based on scientific measurement, which provides rich material for comparative research and practical application. The obtained bibliometric indicators may be of interest to both literary scholars and persons associated with literary creativity, as well as to specialists in other humanitarian fields.

The scientometric analysis of the contributions to science of researchers distinguished by their creative resources in the field of literary studies is a special scientific necessity in itself and is also considered important in terms of assessing the productivity of a scientist.

The presented material reveals the true dialectical nature of the scientometric portrait of a philologist in the person of Doctor of Philological Sciences, Professor of ANAS Salida Shammad gizi Sharifova, the versatility of her scientific interests, scientific and organizational activities, the general picture of the characteristic features of her scientific communication in the relevant chronological section, the phase dynamics of the age-related dynamic profilograms of her creativity, and quantitative indicators of her representation in authoritative scientific databases.

We hope that the material we present is exemplary in nature and does not claim to be a complete scientific portrait of Salida Sharifova, Doctor of Philology, Professor of the National Academy of Sciences of Azerbaijan, and Full Member of the Russian Academy of Natural Sciences.

Key words: scientific creativity, scientometric range, literature, technology, bibliometric indicator.

## Giriş

Elmi fəaliyyətin müasir transformasiyaları tədqiqatçıları peşəkar birliklərin virtual şəbəkəsi, rəqəmsal mühitlə qarşılaşdırır. Rəqəmsallaşma kontekstində texniki və təbiət elmləri daha çox "dəb"də olsa da, ümumilikdə humanitar elmlərin rolu artmaqda davam edir. Bu baxımdan, ədəbiyyatşünaslıq mədəni və tarixi kontekst nəzərə alınmaqla dərin və ciddi elmi təfəkkür məhsullarını ortaya qoyan tədqiqat sahəsi kimi diqqəti cəlb edir. Elmi nəticələrin təcrübədə, həyatda, cəmiyyətdə tətbiqinin sosial faydalarını və üstünlüklərini əsaslandırmaq isə alimlərin qarşısında duran yeni vəzifələr sırasında öndədir. Ədəbiyyat və texnologiyanın qarşılıqlı əlaqəsi müəllif və oxucu ünsiyyətinin mənzərəsini xeyli dəyişdiyi kimi, ədəbiyyatşünaslıq elmi və ədəbiyyatşünaslarımızın fəaliyyəti mütənasibliyinin yeni mənzərəsini də yaratmış oldu. Bu mənzərənin yeni parametrlərindən biri də dünyada ən müxtəlif bilik sahələrində geniş istifadə olunan elmmetrik dəyərləndirmədir.

Elmmetriya (Scientometrics) – elmi informasiya axını və massivlərinin dinamika və strukturunun tədqiqatı ilə məşğul olan elm sahəsidir. Elmmetriyada tədqiqatçının elmi fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi üçün bir çox elmmetrik və vebometrik göstəricilərdən istifadə edilir. Elmmetrik təhlil tədqiqatçının fəaliyyətinin əsasən qiymətləndirmək istədiyimiz və

qiymətləndirilə bilən parametrlər üzrə aparılır. Alimin məhsuldarlığı qiymətləndirmək istədiyimiz parametrlər sırasındadır. [4,9]]

Son illər akademik İsa Həbibbəylinin qeyd etdiyi kimi elmmetrik bazalarda AMEA əməkdaşlarının profillərinin yaradılması işində əhəmiyyətli nəticələri əldə olunmuşdur ki, bu proseslər hazırda “ədəbiyyat məbədi” sayılan Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun rəqəmsal mühitdə də yüksək elmi imicini təsbit etməkdədir. [2]

Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun elmi potensialını əks etdirən ənənəvi və rəqəmsal resurslar sırasında alimlərimizin çoxlu sayda elmi tədqiqat əsərləri, elmi tutumlu monoqrafiyaları, kitaları, ədəbi-tənqidi, publisist məqalələri, araşdırmaları və bir də bu zəngin elmi irsi əhatə edən ciddi biblioqrafik bilik bazaları vardır. İnternet texnologiyaları və rəqəmsallaşma proseslərinin inkişafı bu bilik mənbələrinin və müəlliflərinin populyarlaşması proseslərinin artıq modern elmi istiqamət kimi inkişaf etməsinə şərait yaratmışdır.

AMEA-nın vitse-prezidenti, akademik R.Əliquliyev hər bir alimin elmi biliklərinin peşəkar şəkildə populyarlaşdırılmasında əhəmiyyətli rola malik olduğunu qeyd edir. [6]

Bu baxımdan Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunda sanballı elmi tədqiqatlarda imzası olan, “elmi biliklərini peşəkar şəkildə populyarlaşdırın” ədəbiyyatşünaslarımızı tanımaq ədəbiyyatımızı tanımaq qədər əhəmiyyətlidir. Bir ədəbiyyatşünas alimin bibliometrik portreti onun elmi və peşəkar fəaliyyətinin nəşrlər, istinadlar, konfranslarda və digər akademik tədbirlərdə iştirakı kimi kəmiyyət məlumatlarına və elmi ictimaiyyətə təsir göstəricilərinə əsaslanan ümumiləşdirilmiş xarakteristikasıdır. Elmmetrik portreti yaratmaq ilk növbədə alimin özünün arxiv mədəniyyətindən çox asılıdır.

“Əfsuslar olsun ki, bu parametrlər üzrə bilavasitə hesablama aparmaq çox çətindir, başqa sözlə, məsələn bir alimin bütün elmi imkanlarını, elmi istedadını, onun müxtəlif formalarda əksini tapmış fikir və rəylərini, elmin inkişafına təkan verən ideyalarının yayılma arealını, elmi təhlillərinə, baxışlarına biblioqrafik təsvir verilmədən edilmiş istinadları və s. tam şəkildə aşkara çıxarmaq, hesablamaq mümkün deyil. Göstərici və ya indikator adlanan ikinci parametr üzrə qiymətləndirmə isə daha rahatdır. Bu zaman əsas təhlillər məqalə sayına və onlara edilən istinad göstəricilərinə görə aparılır.” [3,7]

Qeyd etdiyimiz məsələ ən məşhur və məhsuldar elm adamlarının da bəzən laqeyd yanaşdıqları bir məsələdir. Müasir texnoloji proseslərin yaratdığı imkanlardan yararlanmaqda çətinlik çəkən alimlərimiz də az deyil. Lakin bütün bunlara baxmayaraq, ədəbiyyatşünas alimlərimiz də akademik biliklərin dinamik inkişaf edən bir sahəsi kimi elmimetriyanın inkişafında öz sözünü deyə bilər.

Mövzu ilə bağlı humanitar elmlər sahəsində biblioqrafik və arxivləşdirmə səliqəsi ilə seçilən filoloq alimlərimizdən birinin yaradıcılığını elmmetrik mənzərəsini nümunə olaraq işıqlandırmaq istədik.

Araşdırmamız tanınmış ədəbiyyat nəzəriyyəçisi, ədəbiyyatşünas, yazıçı, filologiya elmləri doktoru Salidə Şəmməd qızı Şərifovanın elmi yaradıcılıq yolunu təsvir etməyə və kəmiyyət üsullarına, xüsusən də bibliometrik və vebometrik analiz metodlarına əsasən yerli və global informasiya məkanında təmsil olunmasını səciyyələndirməyə həsr olunmuşdur.





Salidə Şəmməd qızı Şərifova AMEA-nın professoru (2019), Rusiya Təbiət Elmləri Akademiyasının həqiqi üzvü (2022), Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin üzvüdür (2009). S.Şərifova “Qızıl qələm” (2010), “Rəsul Rza” (2017), “İstinadda rekord” (2024) və s. mükafatları laureatıdır. Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin birillik Prezident təqaüddçüsüdür (2016-2017).

S.Ş.Şərifova həm də bir çox elmi jurnalların redaksiya heyətinin üzvü olmuş və olmaqdadır: “European Social Science Journal” (Европейский журнал социальных наук) jurnalı (Rusiya, Moskva), “Литературный календарь: книги дня” jurnalı (Rusiya, Moskva), “Poetika.İzm” jurnalı (Azərbaycan, Bakı), “Ədəbi incilər” jurnalı (Azərbaycan, Bakı) və s.

AMEA-nın professoru, filologiya elmləri doktoru S.Ş.Şərifovanın elmmetrik portreti üçün onun mükafatlarının, fəxri adlarının, elmi qurumlara və qruplara üzvlüyünün və s. göstəriciləri də onun elmi məhsuldarlığını bir daha təsdiq edən məlumatlardır.

Təbii ki, hər bir alimin əsərlərinin – monoqrafiyaları, elmi-publisistik kitabları, məqalələri və digər nəşrlərinin - ümumi elmmetrik mənzərəsi eyni zamanda onun şəxsiyyətinin xüsusi cəhətlərini də ortaya qoyur. Lakin, etiraf etmək lazımdır ki, elmi mühitdə elmmetrik göstəricilər üçün vahid standart yoxdur və bütün səylərə baxmayaraq istifadə olunan vasitələr, bir qayda olaraq, alimin tam elmmetrik portretini çəkməyə imkan vermir. Doğrudur mövcud elmmetrik məlumat bazaları bir sıra göstəriciləri ehtiva edir, bunlardan ən vacibləri nəşrlərin sayı, müəllifin əsərlərinə istinadların sayı və Hirş indeksidir (h-index). Əlavə məlumat kimi, WoS, məsələn, bir məqaləyə düşən sitatların və ildəki sitatların orta sayını, müəllifin əsərlərini dərc etdiyi jurnalların siyahısını və onların sayını, nəşrlərin və sitatların il üzrə qrafikini və s. təqdim edir.

Bir alimin bibliometrik portretini yaratmaq üçün ilk növbədə bir neçə mərhələdə mükəmməl informasiya əldə etməyə, toplamağa ehtiyacımız var idi. Əlbəttə, bu məlumatların toplu halında əldə edilməsi üçün ən gərəkli ənənəvi vasitələrdən biri hər bir alimin həyat və yaradıcılığına həsr olunmuş şəxsi biblioqrafik göstəricilərdir. Azərbaycan ədəbiyyatı və ədəbiyyatşünaslıq elmimizə, o cümlədən ədəbiyyatşünaslarımıza həsr olunmuş biblioqrafik nəşrlər ədəbi irsimizi, klaasiklərimizi, ədəbi şəxsiyyətlərimizi, ədəbiyyatşünas alimlərimizi tanıtmaqla yanaşı, ciddi faktiki elmi keyfiyyət göstəriciləri təqdim etməyə qadirdir. Ədəbiyyatşünaslarımıza həsr olunmuş bu qəbildən göstəricilər adətən hər hansı bir alimin yubileyi ərəfəsində tərtib edilir və ya hər hansı ziyalı özü bunun təşəbbüskarı olur. Hələlik S.Şərifovanın elmi yaradıcılığına həsr olunmuş belə bir mənbə mövcud olmadığı üçün axtarışlarımızın istiqamətlərini müəyyən etməliyik. Burada sual doğura biləcək məqam budur: niyə belə bir biblioqrafik göstəricisi olmadığı halda məhz S.Ş.Şərifovanı seçdik. Seçimimizi əsaslandıraraq:

1. Əsərlərinin mövzu əhatəsinin genişliyi,
2. Nəşr və dərc olunma dinamikası,
3. Nüfuzlu elmi bazalarda təmsil olunması,
4. İstinadlarının sayına görə təqdir olunması,
5. Sosial şəbəkələrdə, KİV-də populyarlığı.

Bunun üçün ilkin mərhələdə biblioqrafik məlumatın əsas mənbəyi kimi “Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun əməkdaşlarının elmi əsərləri” adlı biblioqrafik salnamələrin 2012-ci ildən bu günə kimi davam edən nəşrlərindən və Ədəbiyyat İnstitutunun hesabat xarakterli materaillərindən, müxtəlif kitabxanaların elektron kataloqlarından istifadə edilmişdir. Axtarış həmçinin Google veb axtarış sisteminin indeksində və İnternetdə mövcud elmi ədəbiyyatın biblioqrafik və elmmetrik verilənlər bazasında (Google Scholar,

Academia.edu, Scopus, Google Akademik, ResearchGate, Orcid, DergiPark, TrDizin) həyata keçirilmişdir.

Məlumat massivi əsasən son onilliyin – 2014-2024-cü illərdə nəşr edilmiş sənədlərin biblioqrafik təsvirini ehtiva edir.

Alimin seçilmiş əsərlərinin toplularının təkrar nəşrləri nəzərə alınmamış və əsas məlumat axınları aşağıdakı kimi sistemləşdirilmişdir:

- Elmi jurnallardakı məqalələr və davam edən nəşrlər;
- Toplularda və konfrans materiallarında nəşrlər;
- Monoqrafik, tədris və digər kitab nəşrləri;
- Elmi rəhbərlik, opponentlik;
- Hesabatlar, məruzələr, qeydlər.

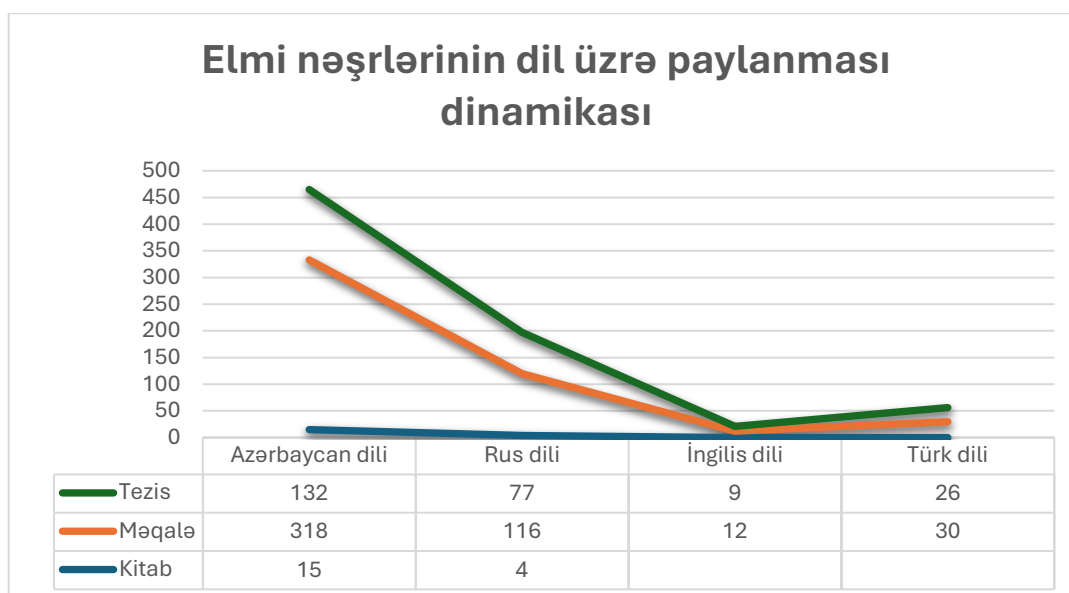
Əsas elmmetrik parametrlərdən ən sadəsinin - alimin nəşrlərinin sayının təhlili ilə başlayaq. Əminliklə demək olar ki, heç bir verilənlər bazası və ya axtarış sistemi haqqında məlumat əldə etmək istədiyiniz müəllifin bütün nəşrlərini əhatə etmir, xüsusilə əgər onlar nadir nəşrlərdə və ya İnternet dövrünün gəlişindən əvvəl dərc ediləblərsə bu hal labüddür. Apardığımız axtarışların nəticəsi olaraq S.Şərifovanın da elmi yaradıcılıq materiallarının müəyyən hissəsinin bu labüdlük sırasında olduğunu müəyyən etdik. Və bu mənada filoloq alimin əhatəli biblioqrafik göstəricisinin tərtibinə olan ehtiyacı xüsusi qeyd etmək istərdik.

Alimin nəşrlərinin statistik mənzərəsinin təhlili üçün son on ilin materaillərinin təhlilinin aparılmasını məqsədəuyğun saydıq. Aşağıdakı cədvəldə (cədvəl №1) 2014-2024-cü illərin statistik göstəriciləri yer almışdır:

| İl               | Kita<br>b | Toplu<br>-kitab<br>Məqal<br>ə | Elmi<br>jurnal<br>Məqal<br>ə | Qəzet<br>Məqal<br>ə | Xaric<br>i dildə | Xaric<br>i<br>ölkədə<br>ə<br>kitab | Xarici<br>ölkədə<br>məqal<br>ə | Konfran<br>s<br>Məruzə | İnternetd<br>ə |
|------------------|-----------|-------------------------------|------------------------------|---------------------|------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------|----------------|
| 2014             | -         | 5                             | 4                            | 3                   | 9                | -                                  | 7                              | 7                      | 6              |
| 2015             | 1         | 2                             | 5                            | 7                   | 17               | -                                  | 14                             | 14                     | 16             |
| 2016             | -         | 6                             | 5                            | 7                   | 9                | -                                  | 8                              | 13                     | 5              |
| 2017             | -         | 3                             | 7                            | 5                   | 5                | -                                  | 4                              | 10                     | 10             |
| 2018             | 2         | -                             | 4                            | 7                   | 4                | -                                  | 2                              | 9                      | 6              |
| 2019             | 1         | 4                             | 4                            | 8                   | 5                | 1                                  | 4                              | 4                      | 21             |
| 2020             | 1         | 1                             | 6                            | 5                   | 3                | 1                                  | 3                              | 5                      | 23             |
| 2021             | 3         | 7                             | 13                           | 6                   | 11               | 1                                  | 18                             | 26                     | 36             |
| 2022             | 2         | 5                             | 7                            | 3                   | 14               | 1                                  | 23                             | 29                     | 32             |
| 2023             | 2         | 8                             | 8                            | 5                   | 6                | -                                  | 23                             | 23                     | 44             |
| 2024             | 2         | 5                             | 13                           | 2                   | 5                | -                                  | 17                             | 20                     | 57             |
| <b>Cəm<br/>i</b> | <b>14</b> | <b>46</b>                     | <b>76</b>                    | <b>58</b>           | <b>88</b>        | <b>4</b>                           | <b>123</b>                     | <b>160</b>             | <b>256</b>     |

(cədvəl №1)

S.Şərifovanın əsərlərinin dil üzrə paylanması dinamikası onun həm yerli elmi ictimaiyyətə, həm də bütövlükdə cəmiyyətə qarşı prioritet istiqamətini, həm də qlobal miqyasda elmi ünsiyyətini tam əks etdirir. (cədvəl №2) Alimin təqdim etdiyimiz illər ərzində çap olunan əsərlərin çoxu Azərbaycan dilində olsa da, xarici ölkələrdə nəşr olunan dövrü nəşrlərdə, toplu və dərgilərdə, konfrans, simpozium, konqress materaillərində yer alan müxtəlif dillərdə elmi əsərləri də az deyil.



(cədvəl №2)

Elmi yaradıcılıq məhsuldarlığının və performansının yaşa bağlı transformasiyası problemi həm yerli, həm də xarici tədqiqatçılar üçün çox aktualdır. Bir elmi qurumun intensiv və məhsuldar elmi fəaliyyət potensialı akkreditasiya göstəricilərinin əsasını təşkil edir. Bu baxımdan hər hansı bir alimin elmi məhsuldarlığının dinamikası - alimin yaş-peşəkar yolu -haqqında məlumatların öyrənilməsinə böyük ehtiyac var. Elmi məhsuldarlığın yaş dinamikasını izləmək üçün müəyyən mərhələlərdə, kifayət qədər həcmdə faktiki material toplanmalı, konkret və ümumi standartlar, inkişaf meyilləri müəyyən edilməlidir. S.Ş.Şərifovanın yaradıcılıq yolunun mənzərəsi buna imkan verir. 30-50 yaşında davamlı peşəkar inkişaf mərhələsində yeni status və yeni imkanlar əldə edən alim onu maraqlandıran mövzu üzərində işini davam etdirmiş və elmin peşəkarına çevrilərək şəxsən inkişaf etmişdir. Doktorluq dissertasiyası müdafiə olunmuş, elmi karyerası daha intensiv inkişaf etmişdir. Alimin elmi əsərlərinin yaş dinamikası onun elmi yaradıcılıq yolunun parametrlərinin əsas istinad nöqtələrini müəyyən edəcəyik:

– **25-34** — 1993–1996-cı illər - Azərbaycan Elmlər Akademiyası Nizami adına Ədəbiyyat İnstitutunun aspiranturasında təhsil dövrü;

– 1996-cı il – Azərbaycan Elmlər Akademiyası Nizami adına Ədəbiyyat İnstitutunda “İlk Azərbaycan romanları” mövzusunda (10.01.03 (5716.01) - Azərbaycan ədəbiyyatı) filologiya üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasını müdafiə etdiyi dövr;

– **35-40** — 1998-2006-cı illər - Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunda çalışdığı dövr;

– **40-44** — 2006-2012-ci illər – Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası ilə Rusiya Elmlər Akademiyası arasındakı olan sazişə əsasən, Rusiya Elmlər Akademiyası A.M.Qorki adına Dünya Ədəbiyyatı İnstitutuna doktorluq dissertasiyasının yerinə yetirilməsi və müdafiə edilməsi üçün ezam edildiyi dövr;

– 2012-ci il - Rusiya Elmlər Akademiyası A.M.Qorki adına Dünya Ədəbiyyatı İnstitutunda “Теоретические аспекты жанрового многообразия азербайджанского романа (Azərbaycan romanlarının janr müxtəlifliyinin nəzəri aspektləri)” mövzusunda (10.01.08 - Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Mətnşünaslıq) doktorluq dissertasiyası müdafiə etdiyi dövr;

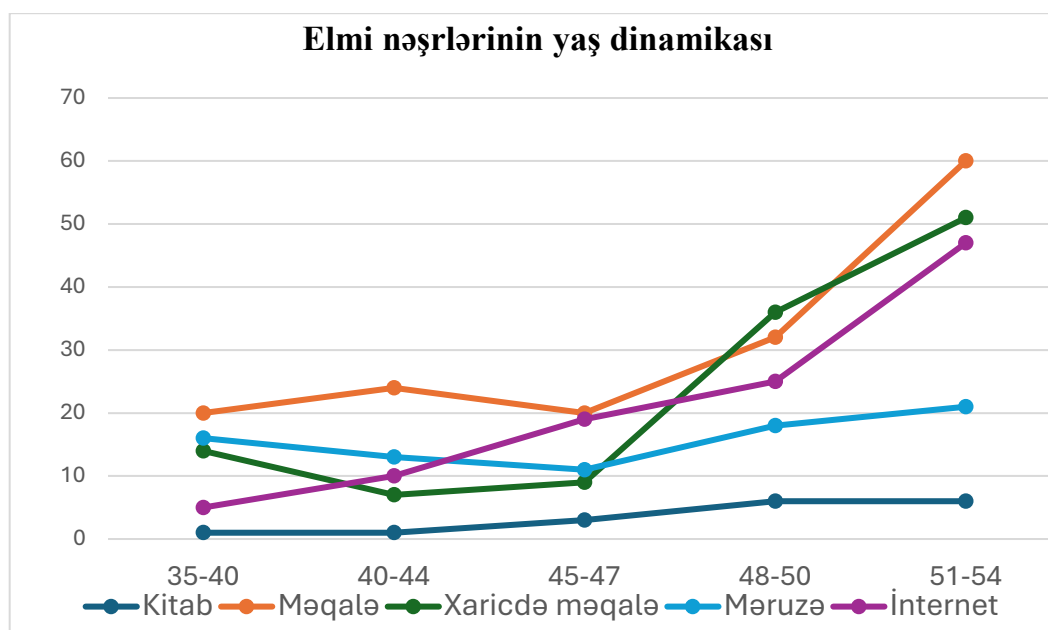
– **45-47** — 2013-2020-ci illər - Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunda çalışdığı dövr;

–**48-50** — 2016-2018-ci illər - Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının nəzdində fəaliyyət göstərən filologiya elmləri üzrə ekspert şurasının eksperti kimi çalışdığı dövr;

–**51-54** — 2019-cı illər – hazırda - Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının AMEA Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun nəzdində fəaliyyət göstərən ED 1.05 – Dissertasiya şurasının üzvü kimi çalışdığı dövr;

–2024— hazırda - Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunda çalışdığı dövr.

Beləliklə, müəyyən etdiyimiz mərhələlər üzrə alimin müxtəlif mövzularda və formatlarda nəşr və dərc olunmuş əsərlərinin yaş dinamikasında yaradıcılıq məhsuldarlığını izləyə bilərik(cədvəl №3):



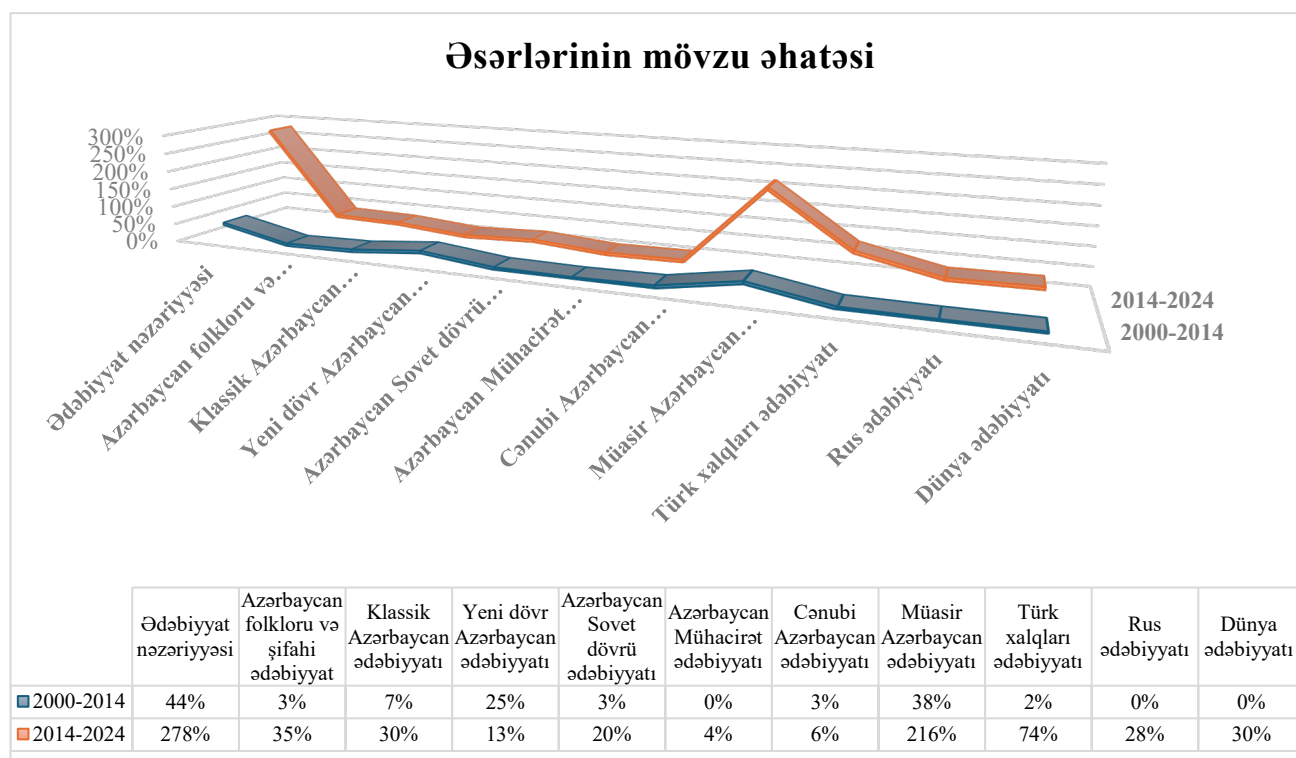
(cədvəl №3)

S.Ş.Şərifovanın elmi tədqiqatlarının mövzu diapazonu maraqlıdır. Alimin elmmetrik portreti əsərlərinin elm sahələrinə görə təsnifatı və həcmli, mövzu əhatəsinin genişliyini təsbitləyən faktlarla tamamlanmalıdır. Bu baxımdan, S.Ş.Şərifovanın elmi tədqiqatlarının mövzu diapazonuna nəzər salaq. S.Ş.Şərifova Azərbaycan və dünya ədəbiyyatını, ədəbiyyat nəzəriyyəsini, əsasən də, ədəbiyyatşünaslıqda roman janrının iki mərhələli yaranma nəzəriyyəsini, “roman-hekayətin” janr konstruksiyasının xüsusiyyətlərini, milli ədəbiyyatda müharibə romanının yeni tipinin formalaşmasını, romanda janr qarışıqlığı nəzəriyyəsini, kreollaşmış romanların romanın xüsusi növü kimi fərqlənməsini, ədəbi tənqid məsələlərini, çağdaş ədəbiyyat, onun nəzəriyyəsini və s. tədqiq edən alimlərdən biridir. Ədəbi cərəyanlara elmi münasibəti, müasir ədəbi və klassik irsi, Türk dünyası ədəbi irsini, dünya ədəbiyyatı nümunələrini janr baxımından tədqiqi metodikası yüksək nəzəri əsasları ilə fərqlənir.

Çap materialının həcmi, dolayısı ilə də olsa, müəllifin elmi məhsuldarlığının başqa bir göstəricisidir. Bu göstərici hələ də aparıcı bibliometrik məlumat bazalarında görünmür, baxmayaraq ki, bu da gərəkli parametrlərdən biri ola bilər.



Alim haqqında elmi fikrə müraciət edərsək, akademik İsa Həbibbəylinin “Əməldə və əsərlərində özünüifadə nümunəsi” (Şərifova S. Fərəc Fərəcov yaradıcılığının problematikası, janr müxtəlifliyi və bədii xüsusiyyətləri, Bakı, 2021), “Ədəbiyyatda Qarabağ mövzusunun elmi-nəzəri dərki” (Şərifova S. “Müstəqillik dövrü Azərbaycan ədəbiyyatında Qarabağ mövzusunun əks etdirən əsərlərin janr xüsusiyyəti, problematikası, obrazları və bədii dili. – Bakı, 2022), prof. Şamil Salmanovun “Azərbaycan nəsr janrlarının təşəkkül və formalaşma prosesi (XX əsrin əvvəllərinə qədər)” monoqrafiyasına ön söz (Şərifova S. “Azərbaycan nəsr janrlarının təşəkkül və formalaşma prosesi (XX əsrin əvvəllərinə qədər)”. – Bakı: Elm, 2005), prof. Nazif Qəhrəmanlının “Müasir Azərbaycan romanlarında ictimai-siyasi mühitin təsviri problemləri” monoqrafiyasına ön söz (Şərifova S. Müasir Azərbaycan romanlarında ictimai-siyasi mühitin təsviri problemləri. – Bakı, 2007), f.e.d. Elçin Mehrəliyevin “Ədəbi proses haqqında düşüncələr” (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2008, №4), f.e.d. Məziyyə Nəcəfovanın “Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığına əvəzsiz töhvə” (Türkün səsi, 2008, №5), f.e.d. Baba Babayevin “Müasir Azərbaycan romanlarına yeni baxış” (B.Babayev. Ədəbiyyat məsələləri. – Bakı, 2015), prof. Kamran Əliyevin “Salidə Şəmməd qızı Şərifova. “İlk Azərbaycan romanları” (K.Əliyev. Rəylər, müsahibələr. Əsərləri 10 cildə, IX cild. – Bakı, 2019), prof. Məmməd Əliyevin “Klassiklər və müasirlərin yaradıcılığına yeni baxış” (Filologiya və sənətşünaslıq, 2021, №1), “Ədəbiyyat nəzəriyyəçisi Salidə Şərifovanın elmi tədqiqatlarına baxış” (Filologiya və sənətşünaslıq, 2023, №2), Səidə Əliyevanın “Sabir Rüstəmxanlı yaradıcılığı yeni təfəkkür hadisəsi kimi” (Şərifova S. Sabir Rüstəmxanlı yaradıcılığının janr müxtəlifliyi. – Bakı, 2021) və s. mənbələrdən geniş məlumat əldə etmiş olarıq. Əlbəttə bu mənbələr Salidə Şərifovanın elmi yaradıcılığına münasibəti qismən əks etdirir, daha geniş baza bu mənada alimin öz əsərləridir (*cədvəl №4*).



(*cədvəl №4*)

Salidə Şərifovanın bir sıra məqalələri müxtəlif mövzuları əhatə edir, bu amil də hesablama zamanı nəzərə alınmışdır. Cədvəl №4 Salidə Şərifova yalnız hal-hazırda işlədiyi “Müstəqillik dövrü Azərbaycan ədəbiyyatı” şöbəsinin profilinə uyğun tədqiqatlar aparmadığını, ədəbiyyat nəzəriyyəsinin aktual problemləri ilə də akademik şəkildə məşğul olmasını da əks

etdirir. 2012-ci ildə Rusiya Elmlər Akademiyası A.M.Qorki adına Dünya Ədəbiyyatı İnstitutunda “Теоретические аспекты жанрового многообразия азербайджанского романа (Azərbaycan romanlarının janr müxtəlifliyinin nəzəri aspektləri)” mövzusunda doktorluq (10.01.08 — Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Mətnşünaslıq) dissertasiyası müdafiə etməsindən sonra Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunda fəaliyyətinə davam etdiyi dövrdən daha aktiv şəkildə ədəbiyyat nəzəriyyəsi ilə məşğul olmasının şahidi oluruq. Bu amil Salidə Şərifovanın Rusiyada elmi dairələrində ədəbiyyat nəzəriyyəsi sahəsi üzrə məktəb keçməsinin nəticəsi kimi qəbul edilməlidir. Vurğulamaq lazımdır ki, Salidə Şərifova Moskvaya ədəbiyyat nəzəriyyəsi üzrə doktorluq dissertasiyasının yerinə yetirilib və müdafiə edilməsi üçün göndərildiyi dövrdə Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında ədəbiyyat nəzəriyyəçilərinin sayının az olması, yəni onun bir nəzəriyyəçisi kimi formalaşması üçün ədəbi mühit yox dərəcəsində idi. Moskva elmi mühitində nəzəriyyəçi alim kimi formalaşaraq Azərbaycana qayıdan Salidə Şərifova yalnız Müasir Azərbaycan ədəbiyyatının problemlərini tədqiq etməklə kifayətlənməyir, nəzəriyyəçi kimi ədəbiyyatın nəzəri problemlərini sənətkarlıqla tədqiq edir, elmi mülahizələrini elmi ictimaiyyətə çatdırmağa nail olur.

Onu da qeyd etmək lazımdır ki, elm sahəsində bir çox alimlər elmi dərəcə aldıqdan sonra elmi fəaliyyətləri ilə formal şəkildə məşğul olurlar. Cədvəl №4 isə Salidə Şərifova müdafiə etdikdən sonra elmi fəaliyyətində ədəbiyyatşünaslığın ədəbiyyat nəzəriyyəsi, ədəbiyyat tarixi, ədəbi tənqid sahələrinə toxunmasını, elmi araşdırmalar aparmasını əks etdirir. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi və Müasir Azərbaycan ədəbiyyatının problemlərinin tədqiqi ilə kifayətlənməyən alimin 2014-2024-cü illərdə Cənubi Azərbaycan ədəbiyyatı, Azərbaycan Mühacirət ədəbiyyatı, Azərbaycan Sovet dövrü ədəbiyyatı, Türk xalqları ədəbiyyatı, rus və dünya ədəbiyyatı və s. ədəbiyyatın müxtəlif sahələrinə akademik yanaşmasının şahidi oluruq.

2014-2024-cü illəri əhatə edən dövrdə Salidə Şərifovanın Yeni dövr Azərbaycan ədəbiyyatının ədəbiyyat nəzəriyyəsi və Müasir Azərbaycan ədəbiyyatına nisbətən az diqqət ayırması isə obyektiv xarakter daşıyır. Salidə Şərifova 1996-cı ildə “İlk Azərbaycan romanları” mövzusunda namizədlik (10.01.03 (5716.01) - Azərbaycan ədəbiyyatı) mövzusunda dissertasiya müdafiə edərək filologiya üzrə fəlsəfə doktoru adına layiq görülmüşdü. Yeni dövr Azərbaycan ədəbiyyatına aid tədqiqatları bir çox məqalələrində olmaqla yanaşı, “İlk Azərbaycan romanları” (1998, 2023), “Генезис азербайджанского романа жанровые характеристики романа - хекаята и «маленького романа» (2009, 2022) monoqrafiyalarında da yer almaqdadır.

Azərbaycan Sovet dövrü ədəbiyyatı Salidə Şərifovanın elmi fəaliyyətə başladığı dövrdə aktualıq kəsb etməmiş, bu dövr ədəbiyyatına biganə münasibət özünü göstərmişdir. Buna baxmayaraq, Salidə Şərifova filologiya elmləri doktoru dərəcəsini müdafiə etdikdən sonra, Azərbaycan Sovet dövrü ədəbiyyatının Azərbaycan ədəbiyyatının ayrılmaz tərkib hissəsi olmasını tədqiqatlarında vurğulamağa nail olmuşdur. 2022–2023-cü tədris ilində Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun magistratura pilləsində Azərbaycan ədəbiyyatı (XX əsr (Sovet dövrü)) fənnindən mühazirələr oxumuşdur. 2023-cü ildə “Azərbaycan ədəbiyyatı (XX əsr (sovet dövrü)) fənni üzrə magistratura pilləsi üçün proqram”ı nəşr edilmişdir. Sovet dövrü Azərbaycan ədəbiyyatını əhatə edən dövrlərin bölgüsünü təqdim etməsi Sovet dövrü Azərbaycan ədəbiyyatının vahid Azərbaycan ədəbiyyatının ayrılmaz tərkib hissəsi olmasını təsdiqləyir. Salidə Şərifova Azərbaycan Sovet dövrü ədəbiyyatını aşağıdakı şəkildə təsnifatını təqim edir:

- 1) Proletkultçuluq dövrü ədəbiyyatı (1920 - 1930-cu illər);

- 2) Siyasi-ictimai represiyalar dövrü ədəbiyyatı (1931 - 1940-cı illər);
- 3) Muharibə dövrü ədəbiyyatı (1941-1945-ci illər);
- 4) Şəxsiyyətəpərəstiş dövrü ədəbiyyatı (1946-1953-cu illər);
- 5) “Xruşov mərhələsi” dövrü ədəbiyyatında özünüdərk (1953 - 1964-cu illər);
- 6) Milli istiqlal uğrunda mübarizə ədəbiyyatı (1965 - 1984-cu illər);
- 7) “Yenidənqurma” dövründə ədəbiyyata qayıdış (1985 -1991-ci illər). [12,3-4]

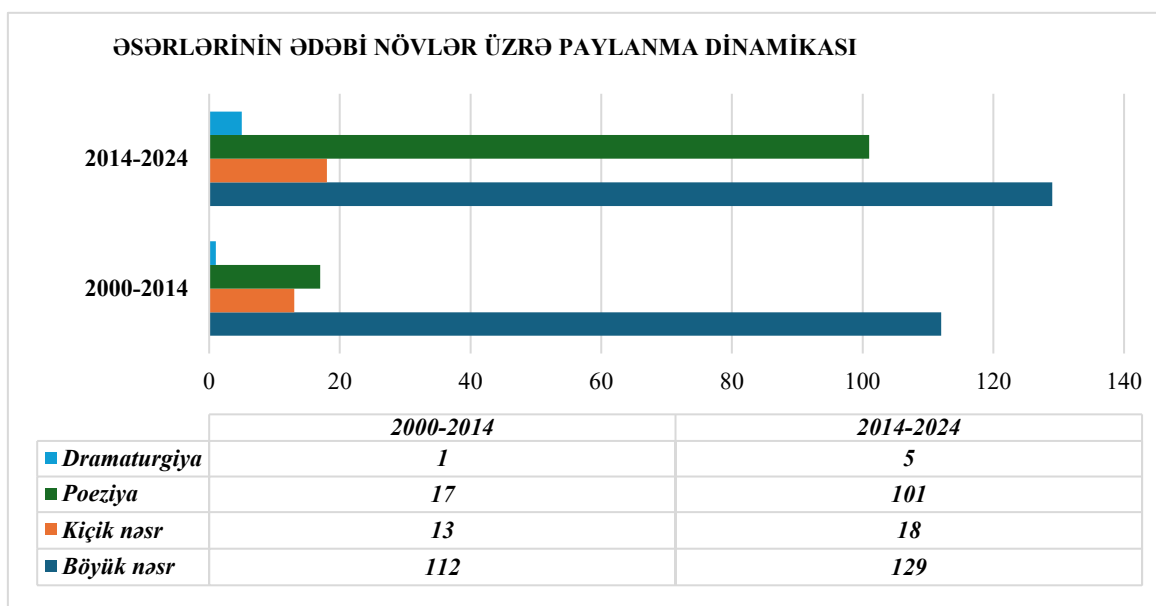
Salidə Şərifova elmi tədqiqatlarının əsas mahiyyəti ədəbiyyat nəzəriyyəsi olmasına rəğmən həm də Azərbaycan xalqının elmi və milli şüurunun formalaşması sahəsində yorulmaz tədqiqatlar aparır. Bu özünü Cənubi Azərbaycan ədəbiyyatı, Azərbaycan Mühacir ədəbiyyatı, folklor və Şifahi ədəbiyyat və s. ədəbiyyatşünaslıq sahələrində qələmə aldığı elmi əsərlərdə təsdiqini tapır. Məsələn, Cənubi Azərbaycan ədəbiyyatını tədqiq edərkən “Azadlıq carcısı – Məhəmmədhüseyn Şəhriyar” məqaləsi, Azərbaycan Mühacirət ədəbiyyatını tədqiq edərkən “Ceyhun Hacıbəylinin “Xan” nəşriyyatında dərc olunan “Bir il xeyallarda və bütöv bir ömür” roman-essesi haqqında”, folklor və şifahi ədəbiyyatı tədqiq edərkən “Orxon-Yenisey kitabələrinin janrı haqqında elmi mübahisələr”, ““Əşrəf bəy və Zöhrə xan” (“Eşref Bey ile Zühre han”) dastanının janr xarakteristikası, variantları, bədii dili və obrazları haqqında” məqalələri bu baxımdan diqqəti cəlb edir.

Salidə Şərifovanın elmi fəaliyyətində Azərbaycan bədii irsinin qorunması sahəsində aparmış olduğu ““Tərəkmə-qarapapax ağzı”nda yazıb yaratmış ədib: Yunus Əmrə”, “Şota Rustavelinin “Pələng dərisi geymiş pəhləvan” əsərinin Şərq intibahına aid olması və Türk folkloru əsasında yaradılması haqqında”, “Alevi şair Sayat Nava (Sayat Nova)” və s. kimi tədqiqatları diqqəti cəlb edir. Bu tədqiqatların Azərbaycan Respublikasının rəsmi elmi jurnallarında deyil, xarici dövlətlərin elmi jurnallarında işıq üzü görməsi düşündürücüdür. Azərbaycanda rəsmi təşkilatların elmi jurnallarının bu tip elmi məqalələri çap etməkdən çəkinməsi, Salidə Şərifovanın həm də cəsarətli alim olmasını təsdiq edir.

Salidə Şərifova elmi yaradıcılığında ictimai-siyasi xadimlərin yaradıcılığına da biganə qalmamışdır. S.Şərifovanın “Nəfi Ömər Əfəndinin satirasının janr, bədii təsvir və ifadə vasitələrinin, bədii dilinin xüsusiyyətləri”, “A.Bakıxanovun “Kitabi - Əsgəriyyə” əsəri milli ədəbi janr inkişafı kontekstində”, “Çağdaş Türk şeirinin nümayəndəsi – Bülənd Ecevitin bədii yaradıcılığına bir nəzər”, “Nəriman Nərimanov – Şərqdə sosialist inqilabının cəngavəri”, “S.C.Pişəvərinin “Nadirə” romanının janr xüsusiyyəti, problematikası, obrazları və bədii dili”, “Rabindranat Taqorun bədii yaradıcılığının janr xüsusiyyətləri və problematikası”, “Əlişir Nəvainin janr novatorluğu”, “Mənəvi-mədəni qaynaqlarımız: Əhməd Yəsəvinin bədii və fəlsəfi-dini irsi”, “Leyla Əliyevanın poetik dünyası” və digər bu kimi tədqiqatlarında ictimai-siyasi xadimlərin ədəbiyyatşünaslıq baxımından fəaliyyətlərinə elmi münasibət bildirilir.

Bu cədvəl əsasən hesablama zamanı yalnız ədəbiyyatşünaslıq sahələrinə aid tədqiqatlar nəzərə alınmışdır. Dilçilik problemlərinə aid məqalələrinə müraciət edilməmişdir: “Politik entegrasyon için ön koşul olarak tek dil ve tek literatür coğrafyası”, “Единый язык и единое литературное пространство как предпосылки для политической интеграции”, “Professor Mədəd Çobanov – Türk ədəbi dillərinin tədqiqatçısı” və s.

Salidə Şərifovanın Elmi fəaliyyətinin ədəbi növlər üzrə paylanılması dinamikasına illər üzrə paylaşımına diqqət yetirdikdə böyük nəsrə üstünlük verilməsinin şahidi oluruq. (bax: *cədvəl №5*)



(cədvəl №5)

Salidə Şərifova 2000-2014- cü illərdə böyük nəsr nümunələrini özünün yaradıcılığının əsas obyektinə çevirmişdir. Lakin artıq 2014-2024-cü illərdə proza və poeziyaya aid elmi əsərlərin sayı nisbi olaraq eyniləşmişdir.

Salidə Şərifovanın elmi görüşləri yalnız elmi yaradıcılığında deyil, həm də bədii yaradıcılığında da əksini tapır. Müəllif “Əriyən şam”, “Dionisin qələbəsi” hekayələr toplusundakı bir sıra hekayələrində ədəbiyyatşünaslıq problemlərini göstərməyə nail olur. Alim-yazıçı qələmə aldığı hekayələrində həm ədəbiyyatşünaslıq problemlərinə, həm də elmi dissertasiyalarda yer alan elmi nöqsanlara bədii formada münasibət bildirir. Ədəbiyyatşünaslıq əsərlərində əksini tapan tənqidi qeydlərini paralel şəkildə bədii əsərlərində də təqdim edən Salidə Şərifova bu tənqidi satirik, yumoristik bir dillə təqdim edir. Elmi əsərlərində olduğu kimi “Başı bəlalı məqalə”, ““Qar yel”in sorağında”, “Dionisin qələbəsi”, “Mətn cızmaçısı”, “Layihə oyunu”, “Sən elə şeyləri anlamazsan”, “Ləzzəti - söhbəti”, “Sənin səlahiyyətin çatırmı?”, “Psixiatrın gündəliyi”, ““Facebok”da kitab təqdimatı”, “Bu da yaşanılıb...” və s. hekayələrində tənqid kəskin xarakter daşıyır. Bu kəskinlik bir çox alimlər tərəfindən düzgün anlaşılmır, hətta S.Şərifovanın bu məqama görə polis orqanlarına şikayət edilməsi bədii əsərlərindəki tənqidin və elmi-bədii refleksiyanın kəskin, satiranı güclü olmasını əks etdirir. Salidə Şərifovanın bədii əsərlərində ədəbiyyatşünaslıq problemlərini əks etdirməsinə Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı, Xalq yazıçısı Çingiz Abdullayev, AMEA-nın müxbir üzvü, filologiya elmləri doktoru, professor Tehran Əlişanoğlu, filologiya elmləri doktoru, professor Vüqar Əhməd, filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, yazıçı, publisist Şəmil Sadiq, yazıçı, publisist Bayram İsgəndərli, yazıçı Mənzər Niyarlı və digər qələm sahibləri geniş şəkildə toxunmuşlar.



## ELMMETRİK BAZALARDA



Bu gün çoxlu sayda beynəlxalq elmmetrik bazalar, sitat sistemləri (biblioqrafik məlumat bazaları) mövcuddur ki, onların sırasında Web of Science və Scopus ən nüfuzluları sayılır. Bu sistemlərə daxil olan jurnallar Ali Attestasiya Komissiyası tərəfindən rəsmi olaraq tanınır. Elmmetrik bazalar biblioqrafik və abstrakt məlumat bazası, elmi nəşrlərin sitatlarını izləmək üçün bir vasitədir. Elmmetrik bazalar, eyni zamanda, tələb göstəricilərinin vəziyyətini və dinamikasını, ayrı-ayrı alimlərin və elmi-tədqiqat təşkilatlarının fəaliyyətinin aktivlik və təsir indekslərini xarakterizə edən statistikanı yaradan axtarış sistemidir.

İstinadların ölçülmə vasitəsi hər hansı zaman kəsiyində müəllifin istinadlarının sayının hesablanmasıdır. Bu da tədqiqatların məhsuldarlığı və qarşılıqlı təsirinə müqayisə aləti kimi səmərəli sayılır. Elmin inkişaf qanunauyğunluğu araşdırılarkən özünəməxsus bir estafet prinsipi tətbiq olunmuşdur. Belə ki, elmi tədqiqatların yeni dövrəsi ilk ideya müəlliflərinə istinad edilsə də, artıq yeni alimlər tərəfindən və fərqli şəraitdə həyata keçirilir.

Deməli, elmi fəaliyyətin hər bir budağı təkcə məntiqi-qnoseoloji parametrlərlə deyil, həmçinin sosial parametrlərlə də səciyyələnir. [10,706-707]


Azerbaijan National H-index Ranking **2024**

Institute of Literature named after Nizami Ganjavi of ANAS

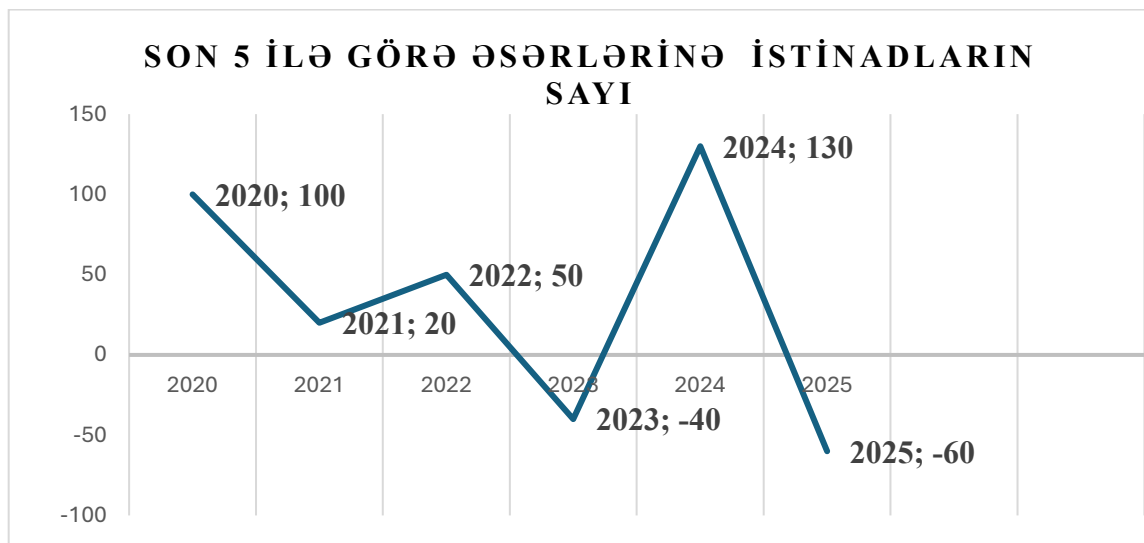

Salida SHARİFOVA

| H-index<br>Google Scholar | Position<br>in organization | Position<br>in country |
|---------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 7                         | 1                           | 606                    |

S.Şərifova Azərbaycan ədəbiyyatşünaslıq elmində elmi əsərlərinə çox istinad edilməsi baxımından fərqləndiyinə görə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının “İstinadda rekord” diplomuna (2024-cü il) layiq görülmüşdür. S.Şərifovanın istinad reytingində əsasən 2015-2025-ci ildə nəşr olunmuş əsərlərinin 2020-2025-ci illər xronoloji əhatəsi qeydə alınmışdır.



**“İstinadda rekord”** - İstinad - Dayanma, əsaslanma, söykənmə. İstinad nöqtəsi (əsaslanacaq, söykənəcək, dayaq ola biləcək şey). İstinad etmək mənasını daşıyır. Adətən elmi işlərdə alimlərin fikirlərini şərh edir, izahını verir və ya ordakı məlumatlara əsaslanırlar. Sözün əsl mənasında istinad edirlər. Əslində istinadın məqsədi – digər müəlliflərin ideyalarına qarşı əqli düzgün (dürüst) hərəkət etməkdir. Müasir bibliometriya istinadların sayı haqqında məlumat toplayır, onları emal edir və statistik nəticələr alır.” [8,9]



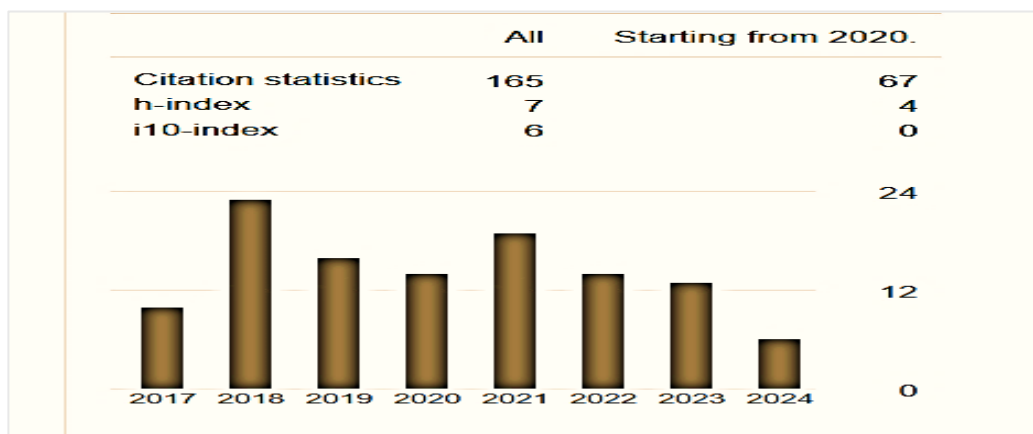
(cədvəl №6)

## Azerbaijan National H-index Ranking 2025

Azərbaycan Milli H-index Ranking, konsolidasiya edilmiş h-indeksi əsasında Azərbaycan alimlərinin, tədqiqat qruplarının və təşkilatların elmi məhsuldarlığını qiymətləndirməyə yönəlmiş müstəqil beynəlxalq reytingdir.

Hirş (H-index) indeksi Hirş indeksi (H-index) 2005-ci ildə amerikalı alim Jorge Hirsch (San Diego Universiteti, Kaliforniya) tərəfindən təklif olunan elmmetrik göstəricidir. Bu göstərici, tədqiqatçının həm məqalələrinin sayı, həm də məqalələrinə olan istinadlara hərtərəfli qiymət verən elmmetrik göstəricidir. H indeks bir tədqiqatçı, bir qrup tədqiqatçı, jurnal, bir universitet və ya bütövlükdə ölkə üçün müəyyən edilə bilər. Hirşə görə: tədqiqatçının əsərləri siyahısında h sayda, hər biri h-dan az olmayan istinad alan məqalə varsa Hirş indeksi h-a bərabərdir. Başqa sözlə, h indeksi olan bir alim, hər birinə ən azı h dəfə istinad edilmiş h məqalə çap etdirmişdir. Beləliklə, əgər müəyyən bir tədqiqatçının hər birində yalnız bir istinadı olan 100 çap edilmiş məqaləsi varsa, onun h indeksi 1-dir. [1,8-9]

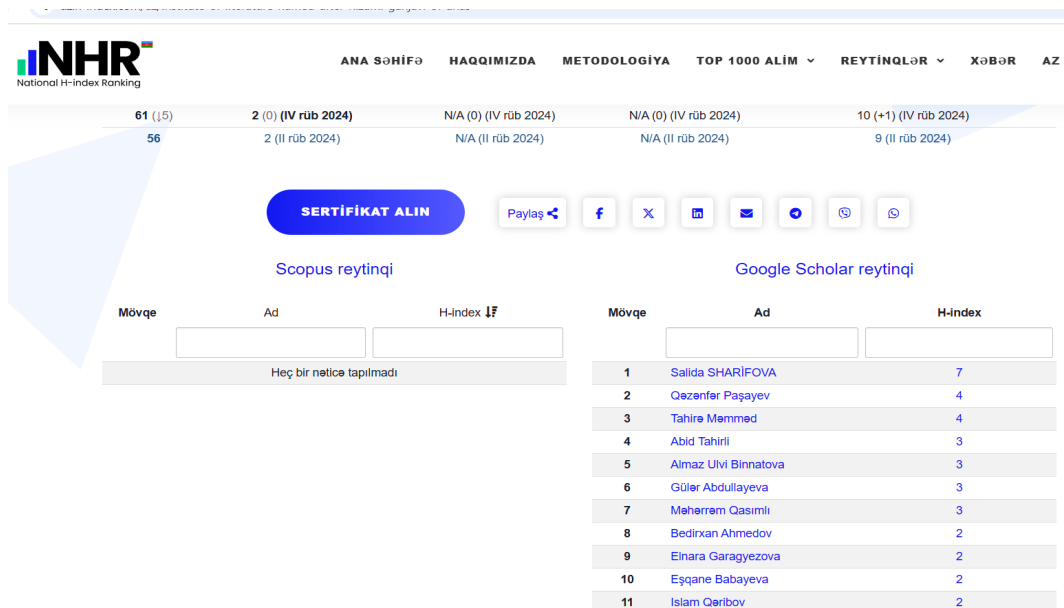
AMEA-nın professoru Salidə Şərifovanın aşağıdakı cədvəldəki reyting göstəriciləri qürurvericidir.



(cədvəl №7)

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası İnsan resursları və elmmetrik verilənlər bazası (İREMB) platformasında interaktiv idarəetmə sistemindən istifadə etməklə ayrı-ayrı elmi-tədqiqat institutlarının elmi reyting göstəricilərini mütəşəkkil formada, ən müxtəlif nüfuzlu beynəlxalq elmi bazalar üzrə təqdim edir. professor Salidə Şərifovanın çalışdığı Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun İREMB üzrə 2025-ci ilin aprel ayına görə son göstəriciləri belədir: Tədqiqatçı:227; Məqalə:6; İstinad:8; h-index:10.

İREMB-da elmmetrik göstəricilərinin dinamikliyi seçilən (h-index:6) professor Salidə Şərifovanın 310 elmi əsərinin bibliografik qeydiyyatı - [https://platforma.pythonanywhere.com/users\\_profile/844/1/](https://platforma.pythonanywhere.com/users_profile/844/1/) - yer almışdır.



**NHR**  
National H-index Ranking

ANA SƏHİFƏ HAQQIMIZDA METODOLOGIYA TOP 1000 ALİM REYTINGLƏR XƏBƏR AZ

61 (15) 2 (0) (IV rüb 2024) N/A (0) (IV rüb 2024) N/A (0) (IV rüb 2024) 10 (+1) (IV rüb 2024)  
56 2 (II rüb 2024) N/A (II rüb 2024) N/A (II rüb 2024) 9 (II rüb 2024)

**SERTİFİKAT ALIN** Paylaş

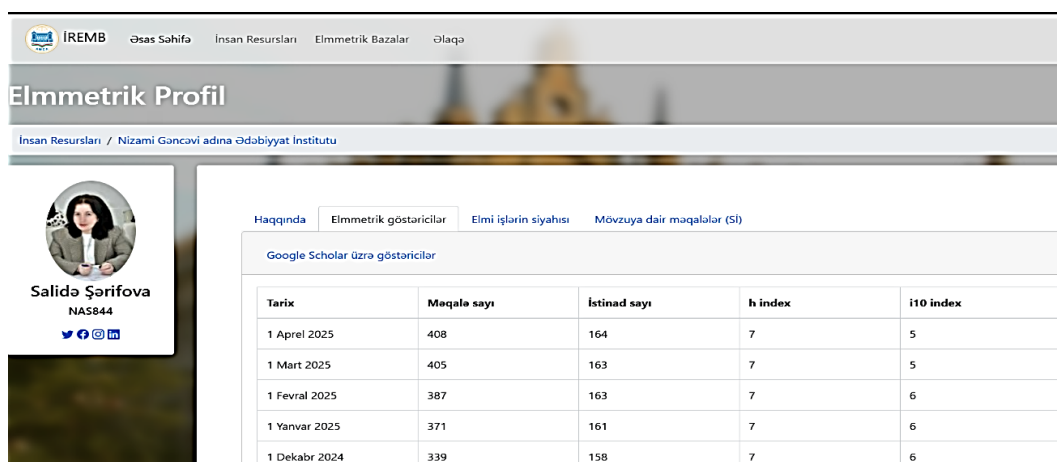
Scopus reytingi Google Scholar reytingi

| Mövqe | Ad                   | H-index |
|-------|----------------------|---------|
| 1     | Salida SHARIFOVA     | 7       |
| 2     | Qəzənfer Paşayev     | 4       |
| 3     | Tahire Məmməd        | 4       |
| 4     | Abid Tahirli         | 3       |
| 5     | Almaz Ulvi Binnatova | 3       |
| 6     | Gülər Abdullayeva    | 3       |
| 7     | Məhərrəm Qasimli     | 3       |
| 8     | Bədixan Ahmedov      | 2       |
| 9     | Einara Garagyezova   | 2       |
| 10    | Eşqane Babayeva      | 2       |
| 11    | İslam Qəribov        | 2       |

(cədvəl №8)

<https://scholar.google.com/>

İstinadlarının sayına görə Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun alimləri sırasında S.Ş.Şərifova ön yerdədir. Hazırda alimin elmmetrik portretinin təhlili üçün əsas kimi Google Scholar platformasından istifadə etməyə daha çox üstünlük verilir. Scopus-dan fərqli olaraq, burada elmi işlərin indeksləşdirilməsi ilə bağlı heç bir süni məhdudiyyət yoxdur və Google Scholar-da hesabı olan hər kəs öz profilinə əlavələr edə bilər. Bu cəhət Salidə Şərifovanın əsərlərinin daha geniş spektrdə bu platformada əks olunmasına imkan vermişdir.



**İREMB** Əsas Səhifə İnsan Resursları Elmmetrik Bazalar Əlaqə

**Elmmetrik Profil**

İnsan Resursları / Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu

Salidə Şərifova  
NAS844

Haqqında Elmmetrik göstəricilər Elmi işlərin siyahısı Mövzuya dair məqalələr (SI)

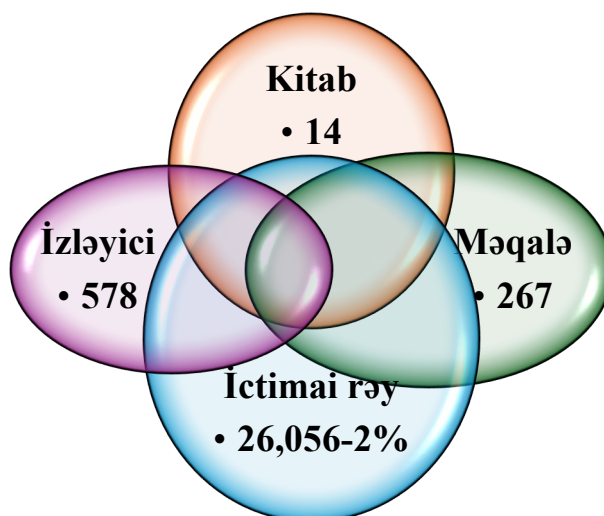
Google Scholar üzrə göstəricilər

| Tarix         | Məqalə sayı | İstinad sayı | h index | i10 index |
|---------------|-------------|--------------|---------|-----------|
| 1 April 2025  | 408         | 164          | 7       | 5         |
| 1 Mart 2025   | 405         | 163          | 7       | 5         |
| 1 Fevral 2025 | 387         | 163          | 7       | 6         |
| 1 Yanvar 2025 | 371         | 161          | 7       | 6         |
| 1 Dekabr 2024 | 339         | 158          | 7       | 6         |

(cədvəl №9)



## ACADEMIA.EDU



(cədvəl №10)

**Web of Science** emal olunmuş elmi jurnalların bütün məqalələrinin bibliografik təsvirlərini ehtiva edir və əsasən aparıcı beynəlxalq və milli jurnallarda elmin fundamental bölmələri üzrə nəşrləri əks etdirir. Hər bir alim üçün Web of Science bazasında məqalələrinin olması elm sahəsində uğurla irəliləməsinin və ölkədən kənarda tanınmasının göstəricisidir. [1,12]

S.Ş.Şərifovanın Sosial elmlər üzrə verilənlər bazasında “Interaction of Novel with Genres of Social and Political Journalism” yer almışdır.

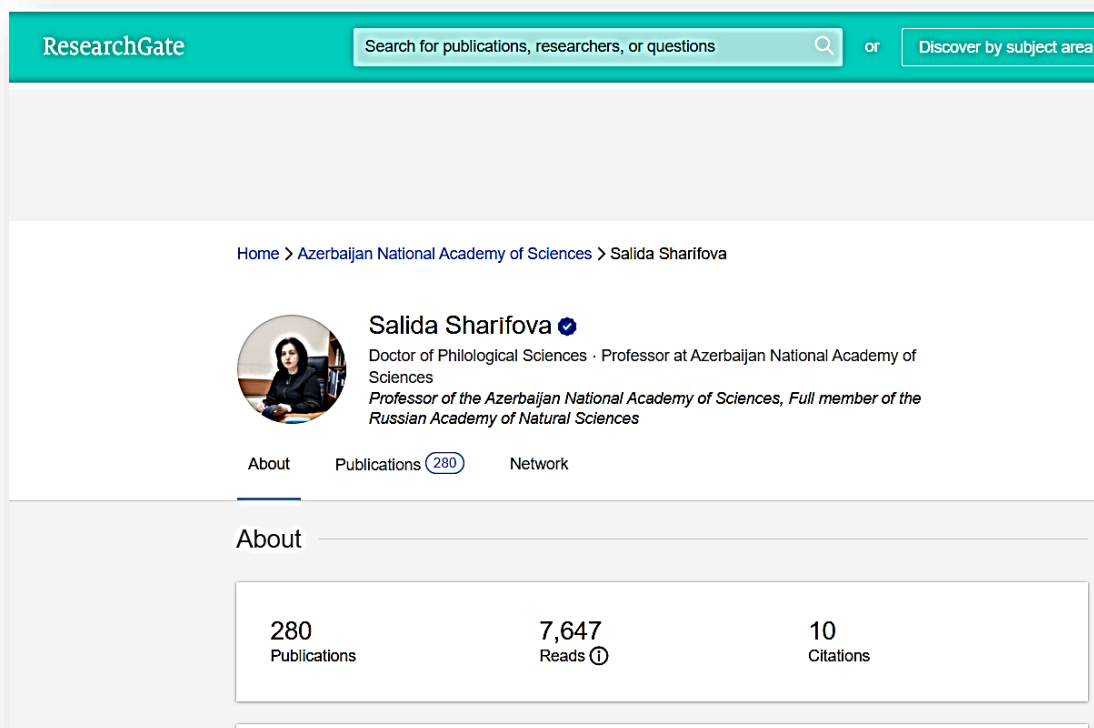
2019-cu ildən Scopus elmi platformasında yerləşən “Восток (Oriens). Афро-азиатские общества: История и современность” jurnalı bu tarixə qədər Web of Science elmi platformasında yerləşirdi.

Salidə Şərifovanın “Восток (Oriens). Афро-азиатские общества: История и современность” jurnalının №6, 2009-cu ildə “Феномен «другого» как проблема литературоведения в произведении К.К.Султанова «От Дома к Миру: этнонациональная идентичность в литературе и межкультурный диалог» adlı məqaləsi, 2011-ci ildə jurnalın №2-də “Восточная мифология и азербайджанский роман: точки пересечения” adlı məqaləsi və №6-da isə “Постмодернистский азербайджанский роман XXI века (обзор современной азербайджанской романистики)” adlı məqaləsi) işıq üzü görmüşdür.

**ORCID** - tədqiqatçılara unikal və daimi ədədi identifikator - qeydiyyat nömrəsi təqdim edən qeyri-kommersiya təşkilatıdır. Bu identifikatorla tədqiqatçıların elmi məhsulları, onların təbə qurumları və əməkdaşlıqları arasında əlaqələr yaradılır və tədqiqatçının bütün tədqiqat nəticələri vahid hesab altında toplanır. ORCID ResearcherID, Scopus Author ID və Pubmed kimi digər identifikator sistemləri ilə sinxronizasiyada məlumat axını təmin edir. Sistemdə <https://orcid.org/0000-0001-8788-6366> identifikator - qeydiyyat nömrəsində Salidə Şərifovanın sərəlvhə, nəşr tarixi, nəşr tipinə görə qruplaşdırılmış 288 əsəri öz əksini tapmışdır.

<https://az.wikibooks.org>, <https://az.wikipedia.org/>  
<https://ru.wikipedia.org/wiki/> - haqqında məlumat və əsərlərinin siyahıları yerləşdirilib.

<https://www.researchgate.net/> - Burada S.Ş.Şərifovanın **7 647 izləyicisinin müraciət etdiyi yaradıcılıq resursları 280 mənbədə** (cədvəl №11) təqdim olunmuşdur. İstinad edənlərin sırasında Kaliforniya universiteti, Honkonq Çin Universiteti, Rusiya Elmlər Akademiyası, Notinqem Universitetinin və digər elmi müəssisə və təşkilatların təmsilçiləri vardır.



(cədvəl №11)

**DergiPark** - <https://dergipark.org.tr>

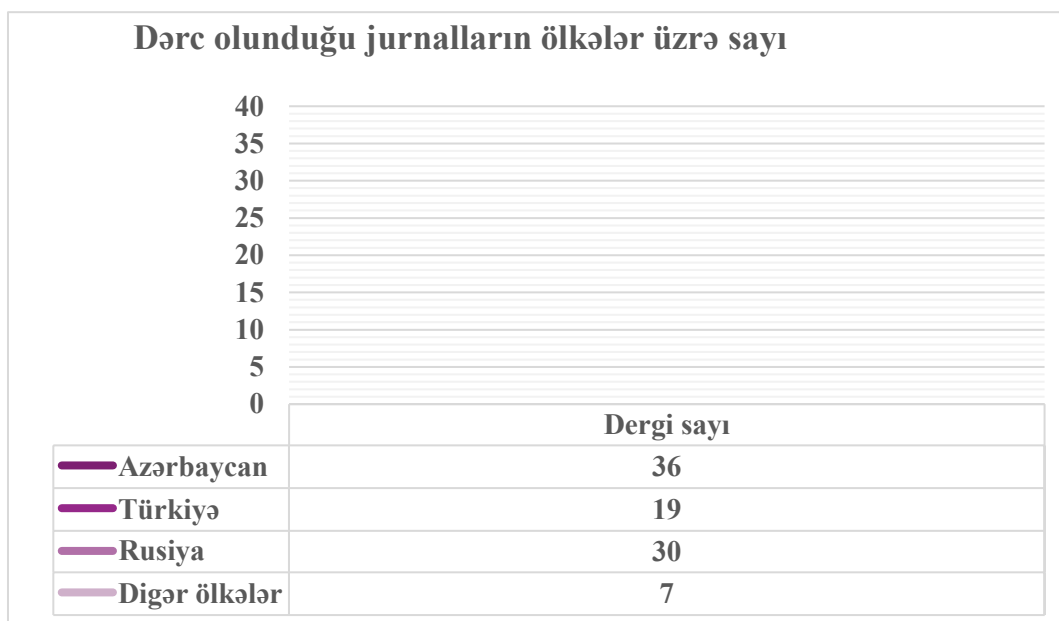
TÜBİTAK ULAKBİM Türkiyədə nəşr olunan akademik jurnalları DergiPark platforması vasitəsilə onlayn hosting xidmətləri və redaksiya iş axını idarəetmə sistemi ilə təmin edir. DergiPark milli akademik jurnalların beynəlxalq standartlara uyğun nüfuz qazanması və onların görünürlüyünün artırılmasına dəstək verən bir platformadır. Burada Salidə Şərifovanın bir sıra əsərləri yüklənmə göstəricilərinə görə diqqəti cəlb edir (cədvəl №12):

|   |                                                                                                                                                             |      |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1 | <i>Şota Rustavelinin "Pələng dərisi geymiş pəhləvan" əsərinin Şərq intibahına aid olması və Türk folkloru əsasında yaradılması haqqında</i>                 | 3695 |
| 2 | <i>Azərbaycan ədəbiyyatında marş janrının inkişaf xüsusiyyətləri</i>                                                                                        | 2033 |
| 3 | <i>Bağımsızlıq dönməsi Azərbaycan edebiyatında Karabağ temasını yansıtan dramlar, senaryolar və filmlərin tür xüsusiyyətləri, problemləri və təsvirləri</i> | 1971 |
| 4 | <i>Modern Azərbaycan şiirinin bir parçası olan rap türünün problemləri, xüsusiyyətləri və sənətsal dili</i>                                                 | 1543 |

|    |                                                                                                                                     |               |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 5  | Tecelli Sercan Sirmanın “İyi ve kötüyü bilme ağacı” romanının problematikası, janr xüsusiyyətləri, kompozisiyası və bədii obrazları | 1145          |
| 6  | Alevi şair Sayat Nava (Sayat Nova)                                                                                                  | 728           |
| 7  | Nazan Bəkiroğlunun “Nar ağacı” romanının janr xüsusiyyəti, problematikası və bədii obrazları                                        | 650           |
| 8  | Leyla Əliyeva poeziyasında şeir vəznlərinin xüsusiyyətləri                                                                          | 658           |
| 9  | Azərbaycan'da roman türünün ortaya çıxışı                                                                                           | 768           |
| 10 | Feriba Vefi'nin “Uçup giden bir kuş” romanındaki “bilinç akışı” yöntemi, romanın sorunları ve görselleri hakkında                   | 507           |
| 11 | Sürəyya Ağaoğlunun “Bir ömür belə keçdi: səssiz gəmini gözlərkən” əsərində fakt və sənədin iki müstəqil hadisə kimi təzahürü        | 490           |
| 12 | S.C.Pişevəri'nin “Nadire” romanının tür özellikleri, sorunları, görüntüleri ve sanatsal dili                                        | 428           |
| 13 | Kazak polisiye edebiyatının yolunu açan yazar - Kemel Tokayev                                                                       | 367           |
| 14 | Единый язык и единое литературное пространство как предпосылки для политической интеграции                                          | 300           |
| 15 | Rabindranat Taqorun bədii yaradıcılığının janr xüsusiyyətləri və problematikası                                                     | 275           |
| 16 | Derbent Âşık Ortamı temsilcisi Molla Cuma'nın sanatsal yaradıcılığına ilişkin araştırma sorunları                                   | 237           |
|    |                                                                                                                                     | <b>15 795</b> |

(cədvəl №12)

### S.Ş.Şərifovanın əsərlərinin dərc olunduğu jurnallar



(cədvəl №13)

### Azərbaycan'da

|    |                                                                          |
|----|--------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Türkologiya                                                              |
| 2. | AMEA Xəbərlər. Humanitar elmlər seriyası                                 |
| 3. | Azərbaycan Elmlər Akademiyasının Xəbərləri. Ədəbiyyat, Dil, İncəsənət    |
| 4. | Ədəbiyyat məcmuəsi. Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutunun Əsərləri |

|     |                                                                                |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------|
| 5.  | <i>Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığı</i>                                           |
| 6.  | <i>Filologiya və sənətşünaslıq</i>                                             |
| 7.  | <i>Sivilizasiya</i>                                                            |
| 8.  | <i>AMEA Tarix İnstitutu. Elmi əsərlər</i>                                      |
| 9.  | <i>Dədə Qorqud</i>                                                             |
| 10. | <i>Bakı Dövlət Universitetinin Xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası</i>        |
| 11. | <i>Ədəbi əlaqələr</i>                                                          |
| 12. | <i>“Ədəbi incilər” ədəbi - bədii, ictimai - publisistik jurnal</i>             |
| 13. | <i>Dövlət və Din</i>                                                           |
| 14. | <i>Hikmət</i>                                                                  |
| 15. | <i>“Folklor. Etnoqrafiya” beynəlxalq elmi jurnal</i>                           |
| 16. | <i>İpək yolu</i>                                                               |
| 17. | <i>Müqayisəli ədəbiyyatşünaslıq</i>                                            |
| 18. | <i>Poetika.izm</i>                                                             |
| 19. | <i>Ustad</i>                                                                   |
| 20. | <i>“Azərbaycan” ədəbi-bədii jurnal</i>                                         |
| 21. | <i>Литературный Азербайджан” ежемесячный литературно-художественный журнал</i> |
| 22. | <i>Yada düşdü</i>                                                              |
| 23. | <i>“Qədim diyar” beynəlxalq elmi jurnal</i>                                    |
| 24. | <i>“Carçı Express” jurnalı</i>                                                 |
| 25. | <i>Mədəniyyət dünyası</i>                                                      |
| 26. | <i>Filologiya məsələləri: nəzəriyyə və metodika</i>                            |
| 27. | <i>Loqos</i>                                                                   |
| 28. | <i>Tənqid.net (neoakademik nəşr)</i>                                           |
| 29. | <i>Dil və ədəbiyyat (nəzəri, elmi, metodik jurnal)</i>                         |
| 30. | <i>Bakı Qızlar Universitetinin “Elmi Xəbərləri”</i>                            |
| 31. | <i>“Bayatı” beynəlxalq sənət dərgisi</i>                                       |
| 32. | <i>“Vektor” beynəlxalq elm dərgisi</i>                                         |
| 33. | <i>“Qarapapaqlılar” aylıq elmi-kütləvi dərgi</i>                               |
| 34. | <i>“Yazıçı qadınlar” jurnalı</i>                                               |
| 35. | <i>“Ulduz” jurnalı</i>                                                         |
| 36. | <i>“Elm və həyat” elmi populyar jurnal</i>                                     |

(cədvəl №14)

### **Türkiyə'də**

|     |                                                                                              |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | <i>Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi</i>                                               |
| 2.  | <i>AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi</i>                                                 |
| 3.  | <i>Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi</i>                                                      |
| 4.  | <i>Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRK LAD)</i>                              |
| 5.  | <i>Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi (DÜMAD)</i>                                    |
| 6.  | <i>Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi</i>                                                 |
| 7.  | <i>Yeni Türkiye</i>                                                                          |
| 8.  | <i>Türk Dünyası Araştırmaları</i>                                                            |
| 9.  | <i>Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD)</i>                                            |
| 10. | <i>Türk Akademik Araştırmalar Dergisi</i>                                                    |
| 11. | <i>“Varlıq” üç aylıq Dil, Edebiyat, Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi. İkinci Dönem</i> |



12. *International Journal of Filologia (IJOF)*
  13. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*
  14. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*
  15. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*
  16. *“Üç Çizgi” dergisi*
  17. *Güfte Edebiyat*
  18. *İDİL. Sanat ve Dil dergisi*
  19. *Dil ve Edebiyat. Aylık Dil, Edebiyat ve kültür dergisi*
- (cədvəl №15)

### Rusiya'da

1. *Новый филологический вестник*
2. *Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода*
3. *Великороссь. Сетевой литературно-исторический журнал*
4. *Вестник Кемеровского Государственного Университета культуры и искусств*
5. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова. Филологические науки*
6. *Вестник Череповецкого Государственного Университета*
7. *Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г.Белинского. Сер. гуманитарные науки*
8. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*
9. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*
10. *История и современность*
11. *Медицина и образование в Сибири (электронный журнал). Филологические науки*
12. *Российская Тюркология. Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук*
13. *Российский колокол*
14. *Труды Института востоковедения РАН*
15. *Филологические науки*
16. *Энтелехия. Научно-публицистический журнал*
17. *Научный журнал European Social Science Journal ("Европейский журнал социальных наук")*
18. *Ученые записки (НОУ «Волгоградский Институт Экономики, Социологии и Права»)*
19. *Восток (Oriens). Афро-азиатские общества: История и современность*
20. *Вестник Елабужского государственного педагогического университета. Филологические науки*
21. *Литературный календарь: книги дня*
22. *Электронное научное издание «Актуальные инновационные исследования: наука и практика»*
23. *Вестник Южно-Уральского профессионального института*
24. *Обсерватория культуры: журнал-обозрение*
25. *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова «Филология. Культурология. Педагогика. Методика»*

|     |                                                                                             |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26. | В мире научных открытий. Серия «Гуманитарные и общественные науки»                          |
| 27. | Европейский исследователь (European Researcher)                                             |
| 28. | “Наука Красноярья” научно-практический рецензируемый журнал                                 |
| 29. | “Знание. Понимание. Умение” междисциплинарный журнал Московского гуманитарного университета |
| 30. | Вопросы филологии                                                                           |

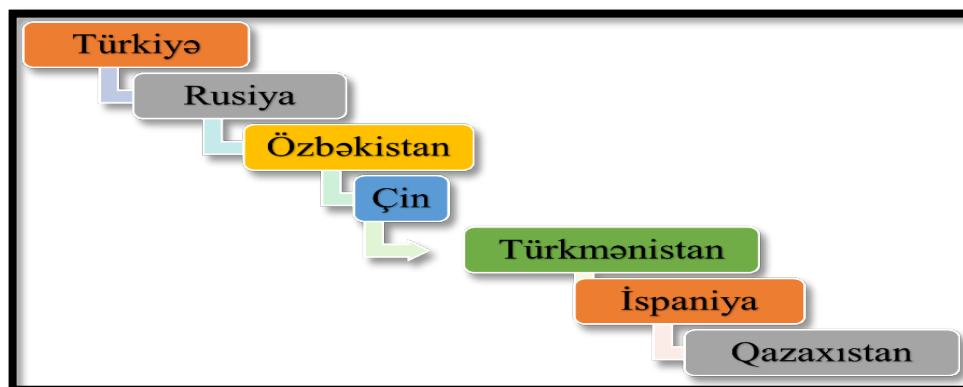
(cədvəl №16)

### Digər ölkələrdə

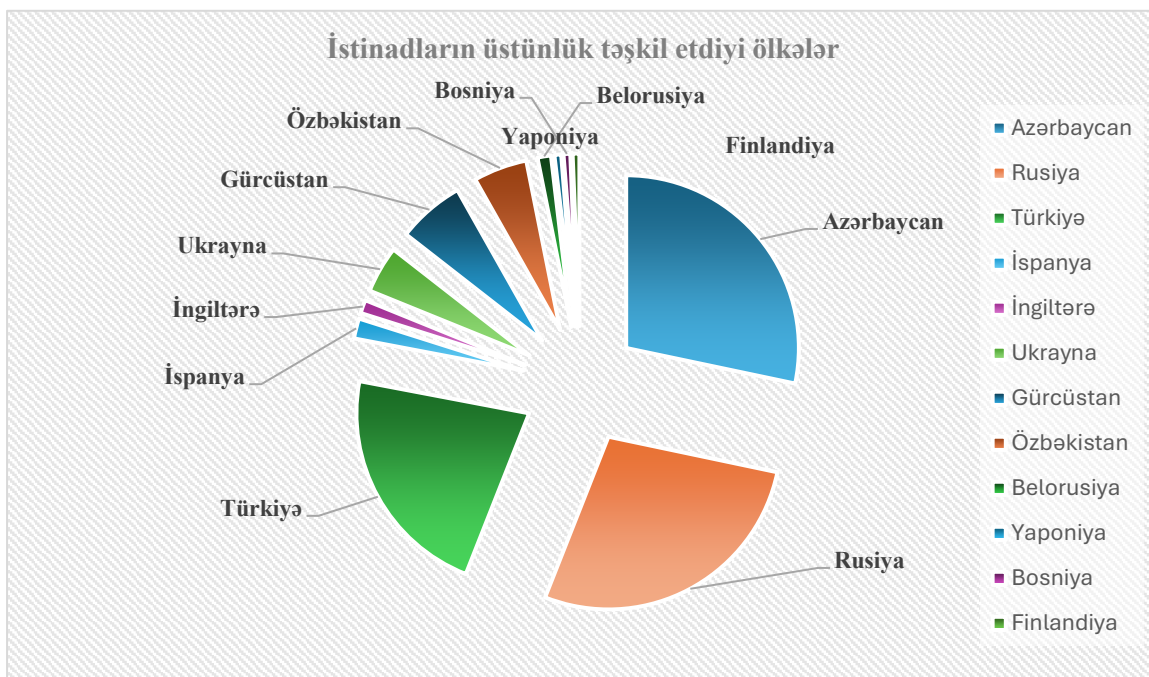
|    |                                                                                            |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Transcultural Studies: A Journal in Interdisciplinary Research                             |
| 2. | бҗҗбо (Sjani - Annual Scholarly Journal of Literary Theory and Comparative Literature)     |
| 3. | Jahrbuch Aserbaidshanforschung. Beiträge aus Politik, Wirtschaft, Geschichte und Literatur |
| 4. | Acta Russiana                                                                              |
| 5. | Вестник Кыргызско-Российского Славянского Университета                                     |
| 6. | Түркология                                                                                 |
| 7. | Turkic Studies Journal                                                                     |

(cədvəl №17)

Alimin elmi yaradıcılıq əlaqələri və xarici ölkələrdə təmsil olunduğu elmi qurumların (cədvəl №18) və əsərlərinə istinadların üstünlük təşkil etdiyi ölkələrin (cədvəl №19), məqalələrinin geniş miqyasda nəşr edildiyi ölkələrin (cədvəl №20) coğrafiyasının ümumi mənzərələri də maraqlı faktlar sırasındadır:



(cədvəl №18)



(cədvəl №19)



(cədvəl №20)

Bu cədvəllər Salidə Şərifovanın məqalələrinin Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığı ilə yanaşı, dünya ədəbiyyatşünaslığı tərəfindən regional alim kimi qəbul edilməsini əks etdirir. Tanınmış ədəbiyyat nəzəriyyəçiləri A.N.Veselovski, V.Şklovski, V.Jirmunski, V.Vinoqradov, B.Tomaşevski, Ya.Propp, Q.N.Pospelov, M.M.Baxtin, R.Bart kimi alimlərlə yanaşı Salidə Şərifovanın adının qeyd edilməsi də onun dünya ədəbiyyatşünaslığında nəzəriyyəçi alim kimi

tanınmasını və qəbul edilməsini bir daha təsdiqləyir: “Для научной справки ученикам предлагаются следующие теоретические источники по теме «Современная романная проблематика»: А.Н.Веселовский, В.Шкловский, В.Жирмунский, В.Виноградов, Б.Томашевский, Я.Пропп, С.Ш.Шарифова, Г.Н.Поспелов, М.М.Бахтин, Р.Барт, И.М.Попова, А.Е.Хворова”. [13]

Sosial platforamalarda da elmi biliyin populyarlaşdırıcısı kimi çıxış edən alimin əsas məqsədi, yəni niyyəti nədir?

–Birincisi, öz tədqiqatlarının elmi nəticələrini həm peşəkar mütəxəssislər, həm də qeyri-mütəxəssislər üçün başa düşülən formada təqdim etmək;

–İkincisi, digər xalqların ədəblərimizin irsinə sahib çıxılmasının və özününküləşdirilməsinin qarşısını almaq məqsədilə həmin ədəblərin irsini ümumTürk və ümumAzərbaycan ədəbi irsi baxımından tədqiq edərək dünyaya tanıtmmaq;

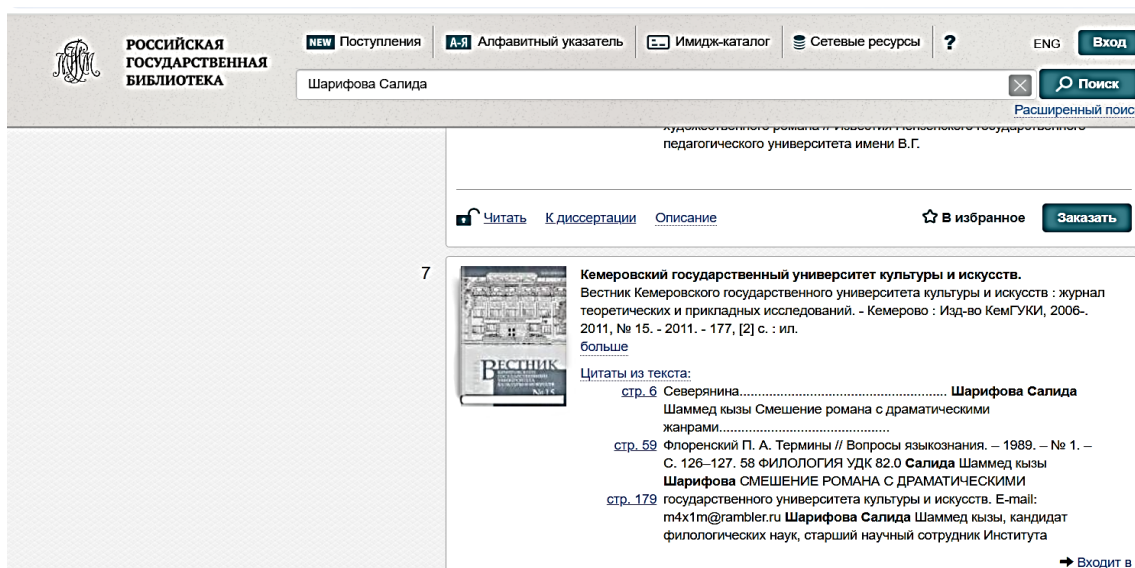
–Üçüncüsü isə, alim elmi ümumiləşdirmələrini, nəzəri görüşlərini, ideyalarını təbliğ etmək məqsədilə oxucu auditoriyası ilə əlaqə yaratmaq və əsas elmi qənaətlərinin məğzi və məzmunu ilə bu auditoriyanı maraqlandırmaq.

İKT insanın ətraf aləm haqqında təsəvvürlərini mənimsəmə yollarını həm çətinləşdirir və həm də xeyli genişləndirir, digər tərəfdən isə öyrəndiklərinin həyata keçirilməsi, paylaşılması üçün konkret mexanizmləri ehtiva edir. Sosial şəbəkələrə qoşulmaq, populyarlaşma imkanları əldə etmək əslində həm də zamanın tələbidir. Çünki, artıq klassik mənada başa düşülən İnsan öz yetirmələri olan “texniki insan” və “insani texnika” ilə çiyin-çiyinə addımlamaqdadır. [9,42]

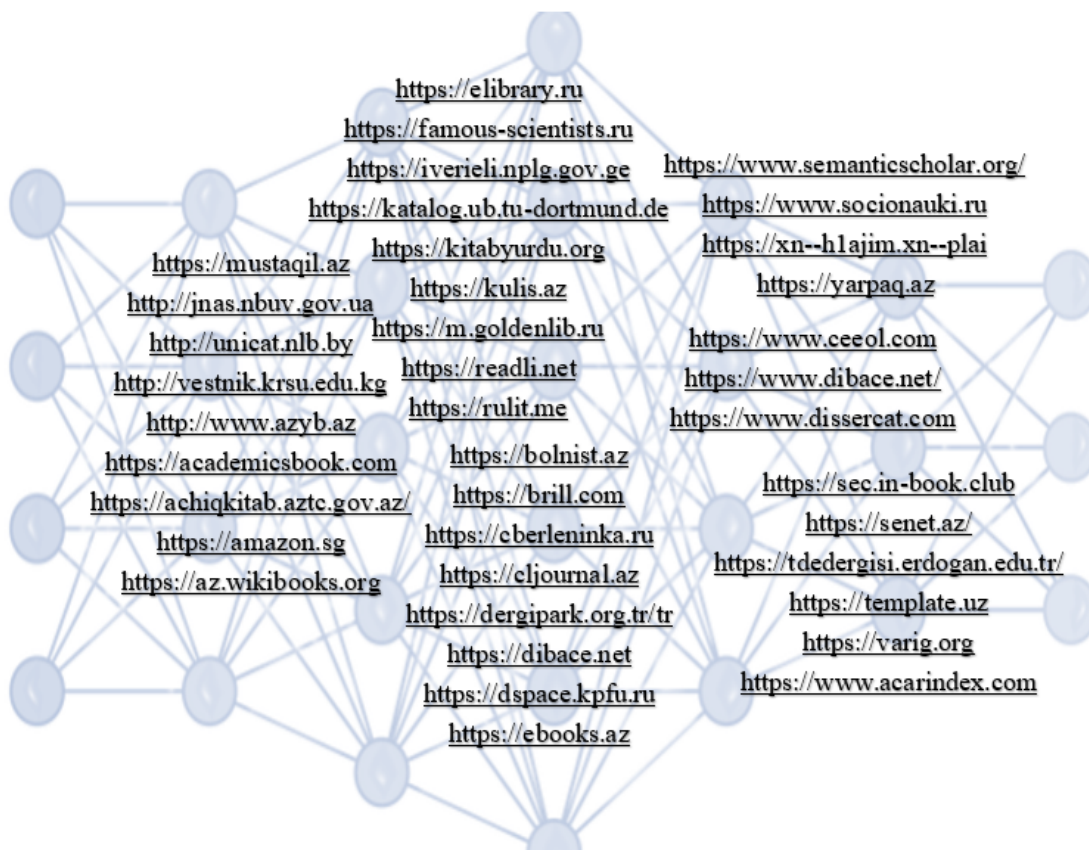
Kitabxanalarda, xüsusilə elektron kitabxanalarda mövcud olan bibliografik prinsiplər və alimlərin sitatlarının uçotu üsulları çox zəruri və faydalıdır. Onlar müəlliflərə öz işlərinə olan tələbatı öyrənməyə, əsərlərinə istinad edən alimlərin kontingentini təhlil etməyə, elmi məlumat vermək və elmi əlaqələr yaratmağa imkan verir. S.Şərifovanın əsərləri Azərbaycanın, Rusiyanın, Türkiyənin, Çinin, Koreyanın, Almaniyanın, Qazaxıstanın, Özbəkistanın, Belorusiyanın, Ukraynanın, Gürcüstanın və digər ölkələrin kitabxana fondlarına daxil olmuş, kataloqlarında əksini tapmışdır. Bu əsərlər istifadəçilər üçün açıq və istifadə dərəcəsinə görə aktivdir. Rusiya Dövlət Kitabxanasının kataloqunda S.Şərifovanın elmi məqalələrindən birinə istinad nümunəsi:







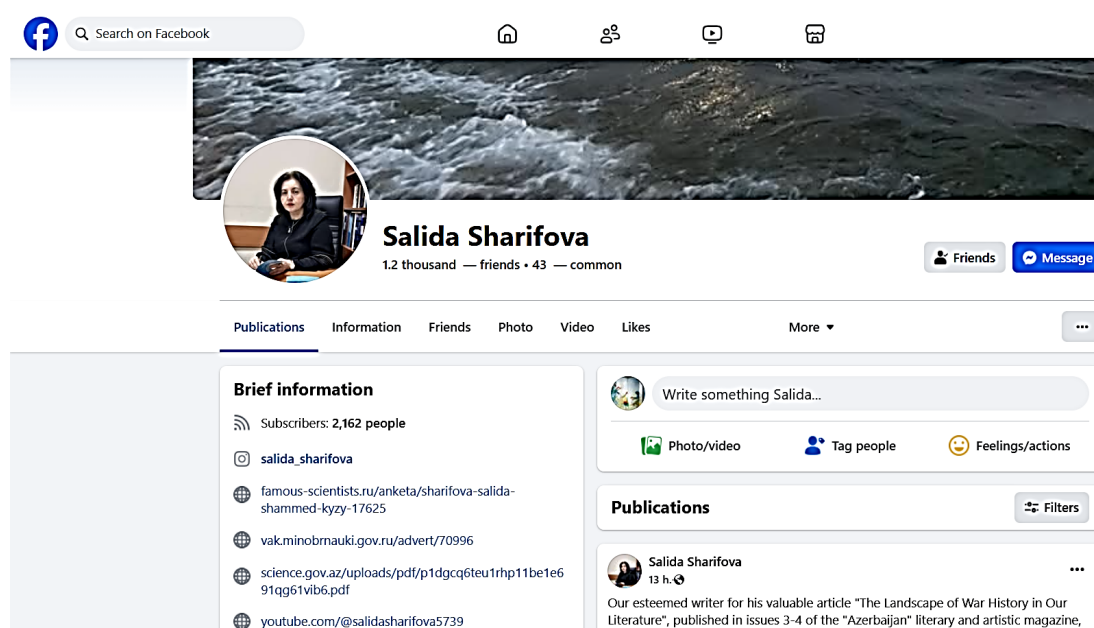
İnternet segmentinə diqqət yetirsək, ədəbi-mədəni, elmi-kütləvi saytlarda, elektron kitabxanalarda Salidə Şərifovanın monoqrafiyalarını, kitablarını, məqalələrini, publisistik yazılarını əks etdirən geniş hibrid labirintlərin yaratdığı şəbəkəni görmək mümkündür. (cədvəl №21)



(cədvəl №21)

“Alimlər cəmiyyəti alimlər üçün sosial şəbəkələrdən istifadə etmədən də müəyyən həmrəyliyə malik olmalıdır, əks halda alimləri “icma” adlandırmaq çətin olardı. Lakin bu icmanın ən mühüm vəzifələrindən biri öz fəaliyyətini icmanın özündən kənarda təmsil etmək və ona yeni üzvlər cəlb etməkdir. Bu zaman alimlərin təkcə bir-biri ilə deyil, həm də “maarifsiz” ictimaiyyətlə ünsiyyəti xüsusi rol oynamağa başlayır. Bu problemi həll etmək üçün müxtəlif sosial şəbəkələrdən istifadə etmək olar.” [11]

Alimlər üçün sosial şəbəkələr onların fəaliyyət dairəsinin, həmrəyliyinin və yeni sosiallığının formalaşmasına imkan verən, elmi biliklərin geniş ictimaiyyətə təqdim edilməsi məkanlarıdır. Sosial platformalarda S.Şərifova təqdim etdiyi resurslar informativ xarakterdə olub, təkcə populyarlaşma üçün deyil, həm də həmkarları, müxtəlif sosial qruplar arasında dialoq qurmaq üçün təqdim edilir. Sosial platformalarda bu məqsədlə alimin <https://www.facebook.com>, <https://www.instagram.com>, <https://www.youtube.com> səhifələrinin də aktiv olduğunu diqqətə çatdırmaq.



## Nəticə

Ədəbiyyatşünaslıq sahəsində yaradıcılıq resursları ilə seçilən tədqiqatçıların elmə verdiyi töhfələrin elmmetrik təhlili özlüyündə xüsusi bir elmi zərurətdir və alimin məhsuldarlığını qiymətləndirmək baxımından da əhəmiyyətli hesab edilir.

Təqdim edilən material filologiya elmləri doktoru, AMEA-nın professoru Salidə Şəmməd qızı Şərifovanın simasında bir filoloq alimin elmmetrik portretinin həqiqi dialektik xarakterinin, elmi maraqlarının çoxşaxəliliyinin, elmi-təşkilati fəaliyyətinin, müvafiq xronoloji kəsimdə elmi ünsiyyətinin xarakterik xüsusiyyətlərinin ümumi mənzərəsini, yaradıcılığının yaşla bağlı dinamik profiloqramlarının faza dinamikasını və nüfuzlu elmi bazalarda təmsil olunmasının kəmiyyət göstəricilərini ortaya qoyur.

AMEA-da yeniləşmə və islahatlar dövründə elektron hərəkata start verilib... Akademianın tarixində ilk dəfə olaraq İnsan Resursları Elmmetrik Məlumatlar Bazası, Rəqəmsal Elmi İnformasiya Resursları Sistemi yaradılaraq hər bir əməkdaşın elmi fəaliyyətinin elmmetrik reallığı və istinad göstəricilərinin müəyyən edilməsi mexanizmi

formalaşdırılıb. [5] Bu göstəricilərə görə də filologiya elmləri doktoru Salidə Şərifovanın elmmetrik portreti bir alimin dinamik inkişaf edən fəaliyyət və yaradıcılıq sistemi kimi diqqəti cəlb edir. Eyni zamanda, alimin elmmetrik portretinin təhlili müqayisəli tədqiqat və praktik tətbiq üçün zəngin elmi material verir. Tədqiqatçılar, humanitar elmlərin hər hansı bir istiqamətində təhsil alan, fəaliyyət göstərən, araşdırma aparan mütəxəssislər üçün bibliometrik göstəricilər maraqlı və ünsiyyətə açıqdır.

Yalnız əfsuslar olsun ki, təqdim etdiyimiz elmmetrik göstəricilər filologiya elmləri doktoru Salidə Şərifovanın yaradıcılığının obyektiv qiymətləndirilməsi üçün kifayətedici deyil. Belə ki, hətta təqdim etdiyimiz xronoloji kəsimdə belə riyazi və ya statistik analizlər dolğun məlumatı verə bilmir. Bu bir tərəfdən elmi verilənlər bazalarının məhdud göstəricilər sistemi, ənənəvi nəşrlərin qeydiyyatdan kənarda qalması ilə bağlıdırsa, digər tərəfdən rəqəmsal mənbələr alimin təfəkkür məhsulunun intellektual yükünü, zəruri nəticələrini, gərəkliliyini, yeniliyini əks etdirən elmmetrik portreti yaratmaqda o qədər də etibarlı görünmür. Çünki müəyyən xronoloji əhatədə araşdırdığımız professor Salidə Şərifovanın əsərlərinin mövzu əhatəsi, elmi əhəmiyyəti və dəyəri haqqında məntiqi nəticələri, fikirləri, rəyləri ehtiva edən geniş diapazonda keyfiyyət göstəricilərinə ehtiyac vardır. Alimin elmi mühitdə gündəmdə olan filoloji tədqiqatları, monoqrafiyaları, müxtəlif dillərdə və mövzularda məqalələrinin baxış sayı, istinadlar sayı bunun yalnız rəqəmsal göstəriciləridir.

Ümidvarıq ki, təqdim etdiyimiz material nümunəvi xarakterdədir və filologiya elmləri doktoru, AMEA-nın professoru Salidə Şərifovanın tam elmmetrik portreti kimi təqdimata iddia etmir.

### Ədəbiyyat

- Ağamalyeva L. (2024). *Elmi fəaliyyətin qiymətləndirilməsi. Elmmetrik Bazalar. Dərs vəsaiti*. Bakı, Turxan nəşriyyatı, 156 s.
- AMEA-da elektron xidmətlərə həsr olunmuş növbəti müşavirə keçirilib... 30.01.2025... URL: <https://science.gov.az/az/news/open/31434>
- Qurbanov A., Mütəllibova S. (2019). *Elmi İstinad Üzrə Verilənlər bazaları və axtarış sistemləri Kitabxanaşünaslıq və informasiya*. 2019, 3(30), s. 5-10.
- Əhmədov Hümeyr.(2023). *Azərbaycanın elmmetrik göstəriciləri müasir qlobal elmmetriya çağırışları işığında* // Azərbaycan müəllimi, 07 iyul.
- Həbibbəyli İsa. (2025) *Akademiyada təməl islahatlardan – İnkişaf Konsepsiyasına və Yol Xəritəsinə*, 20.02.2025 URL: <https://science.gov.az/az/news/open/31652>
- Hər bir alim elmi biliklərin peşəkar şəkildə populyarlaşdırılmasında əhəmiyyətli rola malikdir (2021)... <https://science.gov.az/az/news/open/18520>
- <https://az.wikipedia.org/wiki/Elmmetriya>
- Hüseynova A.D. (2016). *Elmin ölçülməsi elm haqqında: suallara cavab*, Bakı, 63 s.
- İntellektual sistemlər və texnologiyalar: Dərs vəsaiti.(2016) / Balayev R., Əlizadə M., Musayev İ. - Bakı, "MSV NƏŞR" nəşriyyatı, 256 s.
- Xəlilov Səlahəddin.(2011). *Elm haqqında elm* / Bakı:"Azərbaycan Universiteti" nəşriyyatı, 752s.
- Масланов Евгений. Нужны ли социальные сети для ученых ученых? //Эпистемология и философия науки 2019, Т. 56, № 4, с. 37–42.
- Şərifova Salidə. (2023). *Azərbaycan ədəbiyyatı (XX əsr (sovet dövrü)) fənni üzrə magistratura pilləsi üçün program*. Bakı, "Elm və təhsil", 22 s.
- Якупова Лейсан. Научно-исследовательские полилингвальные проекты как одна из моделей проектной деятельности по литературе // Theory and methods of teaching ГҚД: ublising-vak.ru/file/archive-pedagogy-2022-3/b5-yakupova.pdf

## ÖZBEK DİLİNDE YAZILI OKURYAZARLIĞIN GELİŞTİRİLMESİ KONULARI ISSUES OF IMPROVING WRITTEN LITERACY IN THE UZBEK LANGUAGE

*Shahnoza ZIYAMUXAMEDOVA<sup>1</sup>*

### Özet

Günümüzde modern uzmanlar için gereksinimler, profesyonel yazılı okuryazarlığa hakim olmaları, faaliyetleriyle ilgili tüm yazışmalarda edebi dil araçlarını yüksek doğruluk ve rasyonellik düzeyinde kullanma becerisini oluşturmuş olmalarıdır. Ayrıca, edebi dilin normlarına uygun bir metin oluşturma becerisine sahip olmak, günümüz uzmanları için gerekli becerilerden biridir. Konuşma koşullarına uygun olarak okuryazar yazma, yaratıcı düşünme ve düşünce ürününü yazılı biçimlerde doğru, akıcı ve mantıksal bir şekilde ifade etme becerilerini oluşturmaya hizmet eden site "Yozmanutq.uz" sitesidir. Bu makale, okuyucunun dikkatini kesinlikle çekecek olan "Yozmanutq.uz" sitesinin yeteneklerini, üzerinde sunulan çeşitli okuryazarlık egzersizlerini, kelime oyunlarını ve kelime bulmacalarını tartışmaktadır. Bu site, yazılı konuşmanın pratik bilgisini oluşturur, yazılı konuşmanın normlarını ve kriterlerini tanıtır, yazılı çalışmanın gerekliliklerini iyice kavramaya yardımcı olur ve yazılı profesyonel konuşmada dil birimlerinin uygun kullanımını öğretir. Sitenin bir diğer dikkat çekici yönü de kelime oyunları aracılığıyla kelimelerin doğru şekilde nasıl yazılacağını öğretmenin mümkün olmasıdır. Her seferinde, bir kelime oyunu aracılığıyla birkaç kelimenin yazılmasına dikkat edilir. Bu, öğrencileri bunaltmaz ve zamanlarını keyifli bir şekilde geçirmelerine olanak tanır.

Bu tür çeşitli yazılı okuryazarlık görevleri, öğrenciler ve öğrenciler veya Özbek dilinde edebi bir şekilde yazmayı öğrenmek isteyenler için çok etkilidir. Ayrıca, site öğretmenlere dikte ve anlatı metinleri, okuryazarlık testleri ve okuryazarlığı güçlendirmede önemli faktörler olan metin becerilerini geliştiren görevler sağlar.

Anahtar kelimeler: "Yozmanutq.uz" sitesi, alıştırma, yazılı okuryazarlık, kelime oyunları, kelime bulmacaları.

### Abstract

The requirements for modern specialists today are that they master professional written literacy, have formed the ability to use literary language tools with a high level of accuracy and rationality in all correspondence related to their activities. Also, the ability to compose a text in accordance with the norms of the literary language is one of the necessary skills for today's specialists. The site "Yozmanutq.uz" serves to form the skills of literate writing, creative thinking and expressing the product of thought in written form correctly, fluently and logically, in accordance with the conditions of speech. This article discusses the capabilities of the site "Yozmanutq.uz", various literacy exercises, word games and word puzzles presented on it, which will certainly attract the attention of the reader. This site forms practical knowledge of written speech, introduces the norms and criteria of written speech, helps to thoroughly comprehend the requirements of written work, teaches the proper use of language units in written professional speech. Another remarkable aspect of

<sup>1</sup> Taşkent Devlet Hukuk Üniversitesi Doçenti shahnozaziyo@gmail.com Orcid 0000-0002-4101-7066



the site is that it is possible to teach how to write words correctly through word games. Attention is paid to writing a few words at a time through a word game. This does not overwhelm the students and allows them to spend their time in an enjoyable way. Such a variety of written literacy tasks are very effective for students and students or those who want to learn to write in the Uzbek language in a literary way. In addition, the site provides teachers with dictation and narrative texts, literacy tests and tasks that develop textual skills, which are important factors in strengthening literacy.

Key words: site "Yozmanutq.uz", exercises, written literacy, word games, word puzzles.

**ПРОТОКОЛ ДОПРОСА: РОЛЬ ЯЗЫКА В ФИКСАЦИИ  
ДОКАЗАТЕЛЬСТВЕННОЙ ИНФОРМАЦИИ**

**INTERROGATION PROTOCOL: THE ROLE OF LANGUAGE IN RECORDING  
EVIDENTIARY INFORMATION**

*Пулатова У.Р.<sup>1</sup>*

**Аннотация**

В статье рассматриваются правовые и лингвистические аспекты оформления протокола допроса – одного из ключевых процессуальных документов уголовного производства. Автор анализирует нормативные требования, установленные Уголовно-процессуальным кодексом Республики Узбекистан, и выявляет распространённые ошибки при составлении протоколов, включая фактические, формальные и стилистические нарушения.

Особое внимание уделяется лингвистическим особенностям протокола как письменной фиксации спонтанной устной речи: необходимости баланса между точностью передачи высказываний и читаемостью текста, а также сохранению аутентичности речевых конструкций и эмоциональных оттенков.

В статье подчёркивается важность разделения речи следователя и допрашиваемого для обеспечения юридической надёжности документа. Кроме того, в статье обосновывается необходимость интеграции правовых и языковых компетенций в образовательных программах по подготовке будущих юристов. Предлагается методика обучения, включающая упражнения на дословную передачу речи, анализ речевых ошибок и развитие навыков правовой стилистики и речевой нейтральности. Кроме того, в статье внимание уделяется формулированию вопросов. Особое внимание уделяется передаче специфических речевых конструкций – эллипсиса, междометий, жаргона, неполных предложений, – что требует балансирования между точностью и читаемостью протокола. Комплексный подход к обучению составлению протоколов способствует повышению качества процессуальных документов и защите прав участников уголовного процесса.

Ключевые слова: протокол допроса, процессуальные документы, лингвистические особенности, юридическая стилистика, обучение юристов.

**Abstract**

The article examines the legal and linguistic aspects of drawing up an interrogation protocol, one of the key procedural documents in criminal proceedings. The author analyzes the regulatory requirements established by the Criminal Procedure Code of the Republic of Uzbekistan and identifies common errors in drafting protocols, including factual, formal and stylistic violations.

Particular attention is paid to the linguistic features of the protocol as a written record of spontaneous oral speech: the need for a balance between the accuracy of conveying statements and the readability of the text, as well as preserving the authenticity of speech structures and emotional nuances.

---

<sup>1</sup> и.о. доцента кафедры узбекского языка и, литературы ТГЮУ

The article emphasizes the importance of separating the speech of the investigator and the person being interrogated to ensure the legal reliability of the document. In addition, the article substantiates the need to integrate legal and linguistic competencies in educational programs for the training of future lawyers. A teaching methodology is proposed that includes exercises on verbatim speech transmission, analysis of speech errors and the development of legal stylistics and speech neutrality skills. In addition, the article pays attention to the formulation of questions. Particular attention is paid to the transmission of specific speech structures - ellipsis, interjections, jargon, incomplete sentences - which requires a balance between the accuracy and readability of the protocol. An integrated approach to training in drafting protocols helps improve the quality of procedural documents and protect the rights of participants in criminal proceedings.

Keywords: interrogation protocol, procedural documents, linguistic features, legal stylistics, training lawyers.

Протокол допроса является одним из ключевых процессуальных документов, используемых в уголовном производстве. Он не только фиксирует ход и содержание допроса, но и приобретает статус официального доказательства, имеющего существенное значение для уголовно-правового анализа и судебного рассмотрения дела. При этом точность, полнота и юридическая корректность фиксации информации, полученной от допрашиваемого, напрямую влияют на достоверность последующих процессуальных действий.

Протоколы допроса представляют собой, как правило, изложение фактов, в которое могут быть включены статические фрагменты-описания. Содержание последовательно разворачивается во времени и призвано точно отражать реально произошедшие события. Тип событийного содержания протокола допроса может быть охарактеризован как информативный рассказ-воспоминание о действии, законченном в прошлом, результат которого сохраняется в настоящем.

Всякий допрос - это сложное речевое действие. Планируя его, следователь изучает материалы дела и в соответствии с ними строит тактику допроса. На допросе свободный рассказ получает ту и иную тематическую направленность в зависимости от вопросов следователя. Особо следует обратить внимание на то обстоятельство, что протокол допроса свидетеля ведется следователем и фактически представляет собой осуществляемый им пересказ слов допрашиваемого. А целью допроса является получение доказательств, то есть определенных в законе фактических данных. Необходимо, чтобы в протоколе содержались данные, подлежащие установлению по делу и имеющие для него значение, то есть соответствующие признаку относимости доказательств.

Несмотря на существование чётко регламентированные нормы, предусмотренные соответствующими статьями Уголовно-процессуальным кодексом Республики Узбекистан, практика показывает наличие многочисленных ошибок при составлении протоколов, как фактических, так и лингвистических, что снижает качество и надёжность процессуальных документов. Это подчёркивает необходимость комплексного подхода к подготовке будущих юристов, включающего развитие как правовой, так и языковой компетентности.

Протокол допроса должен содержать обязательные реквизиты: дату, время и место составления; сведения о личности допрашиваемого и присутствующих лицах; предупреждение о правах и обязанностях; описание хода допроса, включая заданные

вопросы и полученные ответы. Эти формальные требования обеспечивают соблюдение прав участников и служат основанием для допустимости доказательств, полученных в ходе допроса.

Однако правовая регламентация оставляет значительное пространство для интерпретации при передаче устной речи допрашиваемого в письменной форме, что создаёт дополнительную задачу – сочетать юридическую точность с лингвистической нейтральностью и стилевой корректностью документа.

Протокол допроса представляет собой письменную фиксацию спонтанной устной речи, что требует проведения лингвистических трансформаций: нормализации, устранения речевых ошибок, адаптации диалога к нарративной форме. При этом чрезмерное редактирование может привести к искажению высказываний и нарушению принципа объективности фиксации.

Принцип достоверности предполагает передачу высказываний максимально близко к оригиналу, с учётом лексических, грамматических и интонационных особенностей. Вопрос допустимости стилистической редакции остаётся предметом дискуссий, поскольку попытки «улучшить» речь допрашиваемого могут привести к утрате аутентичности и снижению достоверности документа.

Особое внимание уделяется передаче специфических речевых конструкций – эллипсиса, междометий, жаргона, неполных предложений, – что требует балансирования между точностью и читаемостью протокола. Передача эмоционально окрашенных высказываний (например, при допросе потерпевших) должна учитывать интонационные и поведенческие особенности (плач, колебания, затруднения в подборе слов), поскольку они важны для оценки достоверности показаний.

При работе с носителем личностной информации для следователя важное значение имеет умение формулировать вопросы и тактически грамотно пользоваться этим средством получения информации.

С точки зрения языка вопрос – это синтаксическая конструкция с особым коммуникативным заданием – выяснить неизвестное. Вопрос выражается главным образом за счет интонации, что обозначается на письме вопросительным знаком (?). Другие средства выражения вопроса – вопросительные слова (местоимения и наречия), вопросительные частицы (неужели, разве, ли), порядок слов. Частица ли оформляет вопросы, требующие утвердительного или отрицательного ответа, например, предложение: «Телесные повреждения могли быть причинены тупым предметом» преобразуется частицей ли в вопрос: «Могли ли телесные повреждения быть причинены тупым предметом?»

Практика показывает распространённость следующих ошибок:

формальные нарушения и неточности;

смещение речи следователя и допрашиваемого, что снижает юридическую надёжность документа;

стилистические и фактические искажения, ведущие к потере деталей и смещению смысловых акцентов.

Такие ошибки могут иметь серьёзные процессуальные последствия, в том числе ставить под сомнение достоверность протокола как доказательства.

Современная система юридического образования должна включать комплексные методики, направленные на развитие как правовой, так и коммуникативной компетентности студентов. В частности, рекомендуется:



практические упражнения на дословную передачу устной речи, включая стенографирование;

анализ реальных и учебных протоколов для выявления и исправления речевых и юридических ошибок;

развитие навыков правовой стилистики, правильного использования терминов и конструкций официально-делового стиля;

формирование речевой нейтральности, позволяющей передавать эмоционально насыщенную речь без субъективных интерпретаций.

Таким образом, протокол допроса является не просто формализованным процессуальным документом, но отражением живой речевой коммуникации между следователем и допрашиваемым. Комплексный подход к обучению составлению протоколов, объединяющий правовые и лингвистические аспекты, способствует повышению качества процессуальных документов, обеспечению соблюдения прав участников уголовного процесса.

## TÜRK-İSLAM SANATINDA KOZMİK SEMBOLLER VE KUANTUM DÜŞÜNCE: RUMİ VE PALMET MOTİFLERİNİN ONTOLOJİK OKUMASI

### COSMIC SYMBOLS AND QUANTUM THOUGHT IN TURKISH-ISLAMIC ART: AN ONTOLOGICAL READING OF RUMI AND PALMETTE MOTIFS

*Kifayet ÖZKUL<sup>1</sup>*

#### Özet

Bu çalışma, Türk-İslam sanatında yaygın olarak kullanılan rumi ve palmet motiflerini, kuantum düşünce ve kozmik sembolizm perspektifinden yeniden değerlendirmektedir. Estetik bir süslemeden öte, bu motiflerin evrenin düzeni, varlık hiyerarşisi ve birlik-çokluk ilişkisini simgeleyen derin ontolojik anlamlar taşıdığı öne sürülmektedir. Kuantum mekaniğinin süperpozisyon, dolanıklık ve gözlemci etkisi gibi temel kavramları, motiflerin kompozisyonlarıyla ilişkilendirilerek, geleneksel sanatın metafizik tasavvuru ile modern bilimsel gerçeklik anlayışı arasında anlamlı bir köprü kurulmaktadır. Böylece, sanat, mitoloji ve bilim arasında disiplinlerarası bir diyalog zemini oluşturularak hem geleneksel sembollerin anlamı zenginleştirilmekte hem de çağdaş bilimin sezgisel yansımaları tarihsel bağlamda yeniden yorumlanmaktadır. Bu analiz, Türk-İslam sanatının metafizik arka planına ve modern bilim felsefesine dair çok katmanlı bir okuma sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk-İslam Sanatı, Kozmik Semboller, Kuantum Düşünce, Rumi ve Palmet Motifleri, Ontoloji.

#### Abstract

This study re-evaluates the widely used rumi and palmet motifs in Turkish-Islamic art from the perspectives of quantum thought and cosmic symbolism. Beyond being merely aesthetic decorations, these motifs are proposed to carry profound ontological meanings that symbolize the order of the universe, the hierarchy of existence, and the unity-multiplicity relationship. Fundamental concepts of quantum mechanics such as superposition, entanglement, and the observer effect are linked with the compositions of these motifs, establishing a meaningful bridge between the metaphysical worldview of traditional art and the modern scientific understanding of reality. Thus, by creating an interdisciplinary dialogue between art, mythology, and science, this study enriches the meanings of traditional symbols while reinterpreting the intuitive reflections of contemporary science within a historical context. This analysis offers a multilayered reading of the metaphysical background of Turkish-Islamic art and the philosophy of modern science.

Keywords: Turkish-Islamic Art, Cosmic Symbols, Quantum Thought, Rumi and Palmet Motifs, Ontology.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa TBMYO Seramik, Çini ve Cam Tasarımı Bölümü, <https://orcid.org/0000-0001-5778-9557> kifayet.ozkul@iuc.edu.tr

## Giriş

Türk-İslam sanatının temel yapıtaşlarından biri olan rumi ve palmet motifleri, yüzyıllar boyunca mimariden tezhip sanatına kadar pek çok alanda estetik bir ifade aracı olarak kullanılmıştır. İlk bakışta simetrik ve bitkisel süslemeler gibi görünseler de, bu motifler derin bir anlam dünyasını içinde barındırır. Günümüzde kuantum fiziğinin sunduğu çok katmanlı gerçeklik ve ilişkisellik anlayışı, bu geleneksel formların metafizik ve ontolojik boyutlarını yeniden değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

Kuantum düşüncenin temel kavramları olan süperpozisyon, dolanıklık ve gözlemci etkisi; varlığı yalnızca maddi unsurlar üzerinden değil, potansiyel hâller, bilinç ve etkileşim ekseninde yorumlamamıza imkân tanır (Bohm, 1980). Bu bağlamda rumi motifinin sonsuz kıvrımları ile palmetin yaşamı simgeleyen fraktal yapısı, evrendeki düzen, çokluk içinde birlik ve zaman-mekân ötesi bir uyumu görselleştiren semboller olarak yeniden anlam kazanır. Bu semboller, yalnızca süsleme değil; süreklilik, sonsuzluk, hareket ve denge gibi evrensel ilkelerin sezgisel ifadesidir (Nasr, 2001).

İslam sanatında sıkça rastlanan şekilsel tekrar ve ritmik desen anlayışı da, estetik bir tercih olmanın ötesinde, kozmik düzenin ve varoluşsal hakikatin bir yansımasıdır. Özellikle tasavvuf düşüncesinde sanat, insanın hakikati temaşa etme çabası olarak değerlendirilir; görünen biçimin ardında derin bir hikmet yatar. Bu anlayış, kuantum mekaniğinin, İbn Arabî'nin "*çoklukta birlik*" ve "*bilinçle bağlantılı evren*" tasarımıyla şaşırtıcı ölçüde örtüşmektedir (Burckhardt, 2009; Nasr, 2001).

Bu çalışma, geleneksel Türk-İslam sanatında yer alan rumi ve palmet motiflerinin, çağdaş bilimsel düşünceyle olan kavramsal ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Kuantum fiziği ile sanat, tasavvuf ve kozmoloji arasında kurulacak kuramsal bağlar üzerinden disiplinler arası bir yaklaşım geliştirilerek, bu kadim sembollerin hem tarihsel hem de çağdaş bağlamda nasıl yeniden anlamlandırılabilceği ortaya konulacaktır.

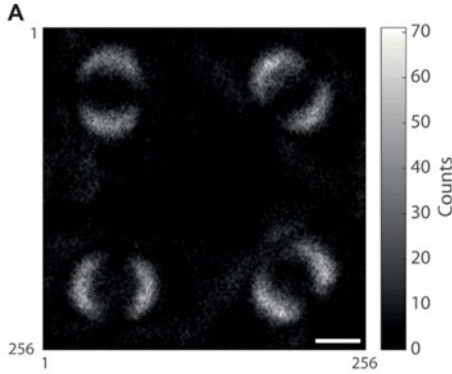
## Kuantum Düşünce ve Ontolojik Perspektif

Kuantum teorisi, atom ve atomaltı düzeydeki maddenin ve enerjinin doğasını, davranışlarını ve etkileşim biçimlerini açıklayan modern fiziğin temel kuramsal çerçevesidir. Bu alan, genellikle kuantum fiziği ya da kuantum mekaniği olarak adlandırılır. 20. yüzyılın başlarında, klasik Newtoncu determinizmin öngörülebilirlik ilkelerine karşı geliştirilen bu kuram, evrene dair anlayışımızda köklü bir paradigma değişikliğine yol açmıştır.

Kuantum mekaniğine göre, parçacıklar yalnızca belirli bir konumda ya da durumda bulunmaz; aynı anda birden fazla olasılık hâlinde var olabilirler. "*Süperpozisyon*" olarak adlandırılan bu özellik, tek bir parçacığın potansiyel olarak birçok hâlde eşzamanlı varlık göstermesini ifade eder. Bir diğer temel kavram olan "*kuantum dolanıklık*" ise, aralarındaki mesafe ne olursa olsun, iki parçacığın birbirine bağlı kalması durumudur. Dolanık hâlde bulunan parçacıklardan biri üzerinde yapılan bir ölçüm, diğerini anında etkileyebilir (Heisenberg, 1958; Bohm, 1980). Bu olguya Albert Einstein "*uzaktaki hayaletimsi etkileşim*" ifadesini kullanmıştır (Resim 1-3).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kuantum Dolanıklığının İlk Fotoğrafi Yayınlandı, <https://popsci.com.tr/kuantum-dolanikliginin-ilk-fotografi-yayinlandi/>

Heisenberg'in “belirsizlik İlkesi”, bir parçacığın konumu ile momentumu gibi temel özelliklerinin aynı anda kesin olarak ölçülemeyeceğini ortaya koyar. Bu fiziksel sınırlama, yalnızca ölçüm teknikleriyle ilgili bir mesele olmanın ötesinde, gözlemcinin evren üzerindeki aktif rolüne ve bilincin maddeyle olan ilişkisine dair önemli felsefi tartışmaları gündeme getirmiştir. Bu bağlamda “dalga-parçacık ikiliği”, bir varlığın hem enerji hem de madde formlarında tezahür edebileceğini göstererek, hakikatin tekil değil çok boyutlu bir yapı arz ettiğini ileri süren yorumlara zemin hazırlamaktadır (Resim 3-5), (Capra, 1999).



**Resim 1:** Kuantum Dolanıklığının ilk görseli.<sup>1</sup>



**Resim 2:** Kuantum Dolanıklığı detay.

Kuantum kuramının en dikkat çekici yönlerinden biri, sistemin durumunun gözlemciye bağlı olarak değişebilmesidir. Gözlemci etkisi olarak bilinen bu durum, bilincin yalnızca pasif bir tanıklık değil, aynı zamanda gerçekliğin oluşumuna aktif bir müdahil olduğunu düşündürmektedir. Böylece modern fiziğin sınırları, yalnızca fiziksel maddeyle sınırlı kalmayıp, gerçekliğin doğasına dair ontolojik ve epistemolojik bir sorgulamayı da beraberinde getirmiştir. Kuantum düşünce, evreni birbirine bağlı, potansiyel hâllerle örülü ve bütünsel bir alan olarak kavramsallaştırmaktadır (Zohar & Marshall, 2000).

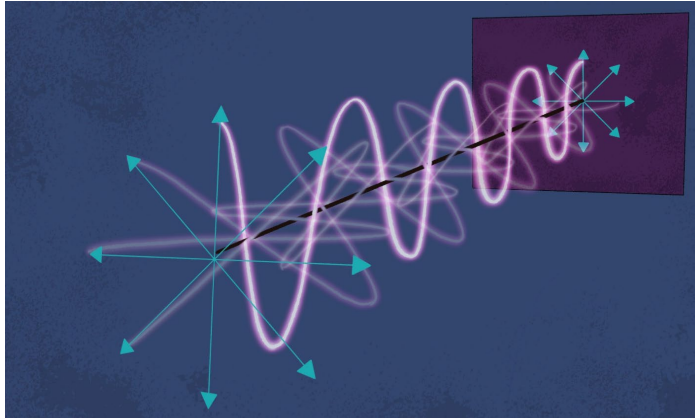
Bu yeni bilimsel paradigma, klasik nedensellik anlayışını aşarak, çok katmanlı ve ilişkisel bir gerçeklik tasarımı sunar. İlginç bir biçimde, bu anlayış, İslam düşünce geleneğinde yer alan bazı metafizik kavramlarla derin benzerlikler taşır. Özellikle İbn Arabî'nin “ayân-ı sâbite” (sabit özler), “tecelli” (ilahi zuhur), “zuhur” (açığa çıkma) ve “vahdet-i vücud” (çoklukta birlik) gibi temel kavramları, kuantum fiziğinin çok boyutlu ve gözlemci temelli gerçeklik modeliyle karşılaştırılabilir (Resim 6), (Chittick, 1994). Her iki düşünce sistemi de evreni dinamik, katmanlı ve gözlemcinin bilinciyle anlam kazanan bir yapı olarak kabul etmektedir.

Bu paralellikler, kuantum mekaniğinin evren tasavvuru ile tasavvufi metafiziğin birlik ve çokluk anlayışı arasında derin bir köprü kurma potansiyelini ortaya koymaktadır. İbn Arabî'nin varlık felsefesinde gerçeklik, sürekli bir tecelli süreciyle çokluk içinde birlik olarak kavramsallaştırılırken, kuantum teorisi de parçacıkların birden çok potansiyel durumda aynı anda bulunabilmesi ve gözlemcinin bilinciyle gerçekliğin şekillenmesi gibi kavramlar aracılığıyla benzer bir bütünsellik ve potansiyellik anlayışını benimsemektedir.

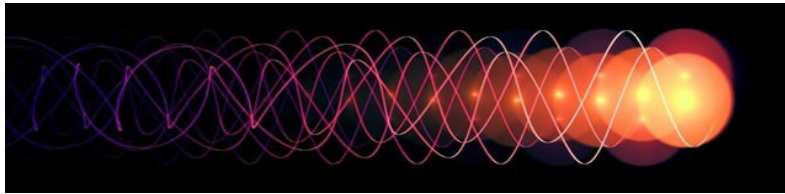
<sup>1</sup> Evren Hapishanesinin Kodu: Kuantum Dolanıklığı mı?, <https://www.onaltiyildiz.com/?haber,8485/evren-hapishanesinin-kodu-kuantum-dolanikligi-mi>



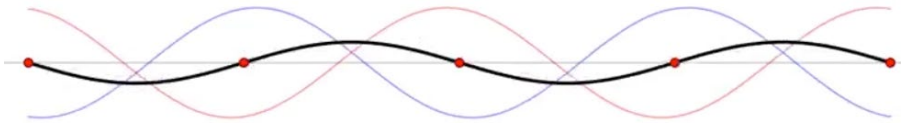
Bu bağlamda, her iki disiplinin ortak noktaları, gerçekliğin deterministik olmaktan çok ilişkisel, olasılıksal ve çok katmanlı yapısını vurgulamaktadır.



**Resim 3:** Kuantum Mekanikliği<sup>1</sup>



**Resim 4:** Yarı-Dirac Fermiyonu<sup>2</sup>



**Resim 5:** Kuantum Dalgaları<sup>3</sup>



<sup>1</sup> Süperpozisyon Nedir? Kuantum Nesneler Aynı Anda Nasıl Birden Fazla Durumda Olabilir?, [https://evrimagaci.org/superpozisyon-nedir-kuantum-nesneler-ayni-anda-nasil-birden-fazla-durumda-olabilir-13104?srsitid=AfmBOoo8cBFFGti4-WO-yiNM\\_NhEF4cZEZXqflaA0\\_GZuKnW918RntU3](https://evrimagaci.org/superpozisyon-nedir-kuantum-nesneler-ayni-anda-nasil-birden-fazla-durumda-olabilir-13104?srsitid=AfmBOoo8cBFFGti4-WO-yiNM_NhEF4cZEZXqflaA0_GZuKnW918RntU3)

<sup>2</sup> Garip parçacık, hareket ettiği yöne bağlı olarak kütle kazanıyor veya kaybediyor, <https://newatlas.com/physics/particle-gains-loses-mass-depending-direction/>

<sup>3</sup> Süperpozisyon ilkesi, <https://evrimagaci.org/superpozisyon-nedir-kuantum-nesneler-ayni-anda-nasil-birden-fazla-durumda-olabilir-13104>

**Resim 6: “Çoklukta Birlik”, Baba Nakkaş Üslubu, Mavi-Beyaz Gurubu, İznik Çinisi <sup>1</sup>**

Kuantum teorisinin ortaya koyduğu bu yeni paradigmada, evren, sabit ve değişmez bir mekanizma olmaktan ziyade, dinamik bir süreçler ağı olarak görülür; burada varlık ve bilgi, gözlem ve bilinçle etkileşim halinde sürekli biçimlenmektedir. Bu durum, özellikle İslam felsefesinde “*varlıkta birliğin çoklukta tecellisi*” olarak tanımlanan ontolojik modeli desteklemektedir. Dolayısıyla, kuantum mekaniği ile tasavvufi düşünce arasında kurulabilecek böyle bir diyalog, hem bilimsel hem de felsefi açılardan zengin bir kavramsal zemin sunmaktadır.

Kuantum mekaniğinin temel kavramları ile Türk-İslam sanatındaki kozmik semboller, özellikle rumi motifleri, ontolojik ve epistemolojik düzeydeki disiplinlerarası bir perspektif ile sanat tarihi, felsefe ve modern bilim arasında yeni bir köprü kurma potansiyeline sahiptir.

**İslam Kozmolojisi ve Kozmik Sembolizm**

İslam sanatında yer alan motifler, yalnızca dekoratif öğeler değil; aynı zamanda evrensel hakikatin simgesel temsilidir (Burckhardt, 2009). Tasavvufi düşünce sistemine göre sanat, ilâhî hakikatin madde dünyasında tezahür eden bir görünümüdür. Her bir motif, kozmik düzeni, varlık hiyerarşisini ve metafizik hakikati yansıtan çok katmanlı bir anlam taşır. Bu yaklaşım, sanat eserlerini hem estetik hem de ontolojik ve epistemolojik bir anlatı biçimi hâline getirir.

Kuantum fiziği, evrenin temel yapısının durağan değil; olasılıksal, ilişkisel ve gözlemci bilinciyle etkileşimli olduğunu ortaya koymuştur. Heisenberg’in Belirsizlik İlkesi, parçacıkların hem konumu hem de momentumu hakkında kesin bilgiye aynı anda sahip olunamayacağını öne sürerken; gözlemci etkisi (observer effect), fiziksel gerçekliğin gözlemci bilinciyle biçimlendiğini göstermektedir (Capra, 1999; Zohar & Marshall, 2000). Bu paradigma, gerçekliğin sabit değil; çok katmanlı, dinamik ve potansiyel bir yapı taşıdığını ileri sürer.

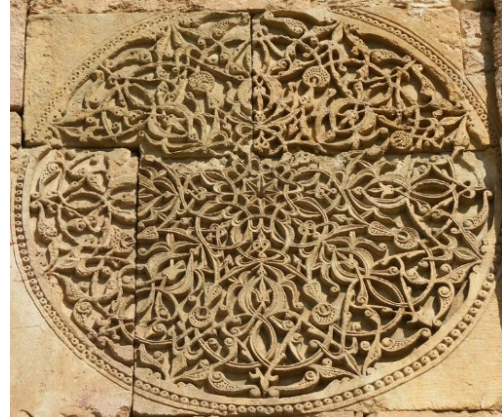
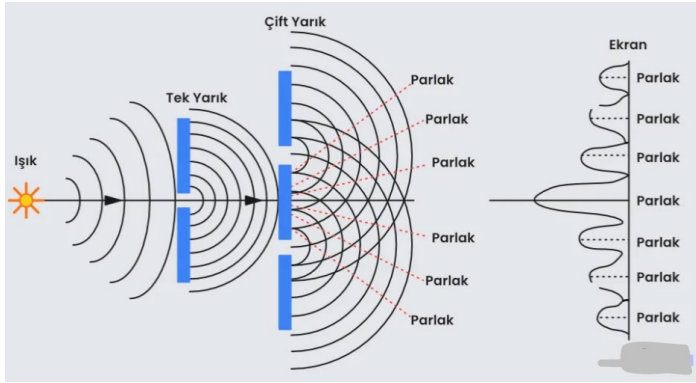
İslam sanatındaki geometrik desenler de benzer şekilde, sabit değil; sonsuza açılan, tekrarlanan, iç içe geçmiş ve değişken yapılardır. Örneğin, radyal simetrik dairesel kompozisyonlar, kuantum süperpozisyon kavramına benzer şekilde hem birliğin hem çokluğun aynı anda mevcudiyetini temsil eder. Bu desenler, hem merkezi bir hakikate işaret eder hem de periferideki varyasyonlarıyla sonsuz ihtimalleri barındırır.

Mircea Eliade’nin “*kozmoqram*” kavramı, geleneksel sanat ve mimarideki her yapının kutsal bir kozmosun temsili olduğunu ileri sürer (Eliade, 1991). Bu anlayış, İslam sanatındaki merkezi kubbeler, mihrap nişleri, halı desenleri, çini panoları ve kitap süslemeleri için de geçerlidir. Bu unsurlar sadece görsel öğeler değil; mikrokozmos (insan) ile makrokozmos (evren) arasındaki yapısal ve sembolik uyumu yansıtır, İbn Arabî’nin “*çoklukta birlik*” kavramı ile tasavvuf ve metafizik düzlemi açıklar. Kuantum paradigması ile birlikte düşünüldüğünde de, her motif ve biçim, gözlemci bilincin karşısında potansiyel anlamlarla yüklü bir “*kuantum sembol*” gibi davranır.

<sup>1</sup> Schotel, 1480 maker onbekend (Türkije, Iznik) Kunstmuseum Den Haag, <https://www.verenigingrembrandt.nl/nl/kunst/schaal-met-arabeskenpatroon>

## Kuantum Gerçeklik ile Tasavvuf Arasındaki Paralellikler

Tasavvuf, İslam düşüncesinde bireyin ilahi hakikate ulaşma yolculuğunu ifade eder. Bu yolculuk yalnızca ibadet ve ahlâk temelinde değil, aynı zamanda estetik sezgi ve sembolik derinlik aracılığıyla gerçekleştirilir. Tasavvufî estetikte sanat, şeklin ötesindeki manayı yansıtmanın bir aracıdır. Form, ışık, ritim ve tekrar, Allah'ın isim ve sıfatlarının tecellilerini görünür kılmak üzere kullanılır. Özellikle sûfî sanatındaki geometrik desenler, sonsuzluğu; hat sanatı, kelâm-ı kadim olan Kur'an'ın ruhunu; İslami mimari, kâinatın düzenini ve kozmik yapıyı simgeler (Resim 7-8), (Nasr, 1987).



**Resim 7:** Elektromanyetik Işınlardan Dalga ve Tanecik Karakteri.<sup>1</sup>

**Resim 8:** Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası, Sivas.<sup>2</sup>

İbn Arabî'ye göre hakikat, çoklu tezahürler yoluyla görünür hâle gelir. Bu tezahürler, sanat yoluyla idrak edilebilen bir "*cemal*"e (güzelliğe) sahiptir. Sûfî sanatçı, sanatını Allah'a yaklaşma, "*temaşâ*" etme ve yansıtma çabası olarak görür. Sanat bu anlamda bir tecelli aynası ve mutlak olanın izlerini taşıyan bir vasıta (Çubukçu, 2001). Bu anlayışla kuantum fiziği arasında yüzeysel değil, derin bir ontolojik yakınlık söz konusudur. Her ikisi de:

- ⊗ Kesinlik yerine belirsizliği,
- ⊗ Gözlemci etkisini,
- ⊗ Çoklu anlam katmanlarını,
- ⊗ Zaman ve mekânın esnekliğini,
- ⊗ Varlığın hem görünen hem görünmeyen boyutlarını temel alır.

Kuantum alan kuramında, madde ve enerji ayrılmaz bir bütündür (Resim 9-11). Tasavvufta da zahir (görünen) ve batın (görünmeyen) hakikatin iki yüzüdür. Tıpkı dalga-parçacık ikiliği gibi, sûfî anlayışta da insan hem cismanî hem ruhânî bir varlıktır. Sanat, bu iki alanın kesişiminde hem bilimsel hem de manevî boyutta hakikati arama ve yansıtma yolu hâline gelir (Resim 12).

<sup>1</sup> Elektromanyetik Işınlardan Dalga ve Tanecik Karakteri, <https://bikifi.com/biki/elektromanyetik-isinlarin-dalga-ve-tanecik-karakteri/>

<sup>2</sup> Đại thành đường Hồi giáo và Bệnh viện Divriği, Thổ Nhĩ Kỳ, [http://bmktcn.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9892&Itemid=153](http://bmktcn.com/index.php?option=com_content&task=view&id=9892&Itemid=153)

### Rumi Motifi: Kuantum Akışın Sanatsal Yansıması

Kuantum düşünce, gerçekliği mutlak formlar yerine ihtimaller, etkileşimler ve dalgalanmalar üzerinden tanımlar. Bu anlayış, Türk-İslam sanatının karakteristik motiflerinden biri olan rumide estetik bir karşılık bulur. İslam sanatında düz çizgiden kaçınılması, formların sürekli kıvrımlı ve akışkan olması, “ölü madde” değil, “canlı varlık” fikrinin sanatsal bir yansımasıdır (Burckhardt, 2009). Bu yönüyle rumi, yalnızca süsleme değil; varoluşun içsel hareketinin ve kozmik sürekliliğin simgesidir. Sabit ve donmuş bir yapıdan ziyade, sürekli bir “oluş hâli”ni temsil eder. Dolayısıyla klasik fizik paradigmasından çok, kuantum kozmolojisinin sanatsal izdüşümü olarak değerlendirilebilir.

Bu yapısal özellikler, kuantum teorisinin bazı temel ilkeleriyle anlamlı biçimde örtüşür. Rumi motiflerinin iç içe geçmiş ve kıvrımlı yapısı, kuantum alanında sürekli titreşen parçacıkların davranışlarını çağırıştırır. Her bir motif hem bağımsız bir varlık olarak durur hem de bütüne bağlıdır; tıpkı süperpozisyon durumunda bir parçacığın birden fazla konumda bulunabilmesi ya da kuantum dolanıklık yoluyla iki parçacık arasında mesafeye rağmen bağın korunması gibi (Heisenberg, 2000; Capra, 2001).

Motifin bu çift yönlü doğası bireysel ve kolektif, tekil ve çoğul kuantum fiziğinde öne çıkan çokluk içinde birlik anlayışıyla paraleldir. Rumi’nin simetrik sürekliliği, sabit bir biçim yerine, zamanla dönüşen ve genişleyen bir varlık algısı sunar. Bu yönüyle motif, sadece estetik bir formla sınırlı kalmaz; aynı zamanda ontolojik bir sembol hâline gelir (Resim 13-14). Bu da onu kuantum düşüncenin sanat aracılığıyla temsil edilebildiği güçlü bir ifade biçimine dönüştürür (Barad, 2007).



**Resim 9:** James Webb Teleskobu tarafından çekilen Galaksi M74.<sup>1</sup>

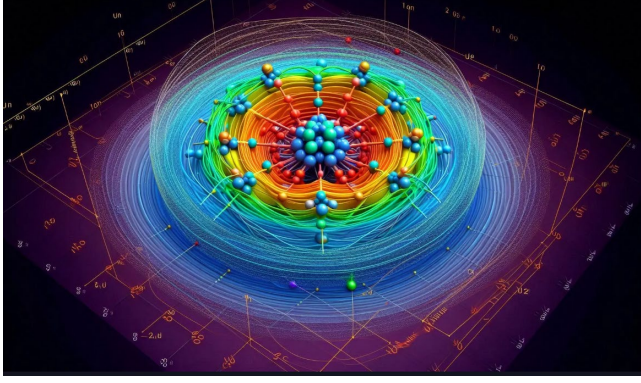


**Resim 10:** Samanyolu galaksi, NASA/JPL-Caltech.<sup>2</sup>

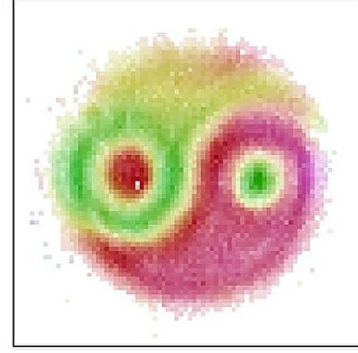
<sup>1</sup> M51 galaksisi, spiral galaksi, <https://science.nasa.gov/asset/hubble/hubble-captures-a-ring/>

<sup>2</sup> Galaxy Temelleri, <https://science.nasa.gov/universe/galaxies/>





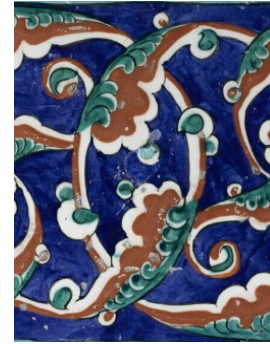
**Resim 11:** Elektron Bulutu Modeli, kuantum mekaniği prensipleri ile atomun iç yapısını açıklar.<sup>1</sup>



**Resim 12:** İki dolaşık fotonun holografik görüntüsü<sup>2</sup>



**Resim 13:** Rumili Çini<sup>3</sup>



**Resim 14:** Rumi motifi.<sup>4</sup>

Rumi motifin anlam katmanları bununla da sınırlı değildir. Motif, yalnızca yüzeydeki hareketi değil; zamanın devinimini, varlığın dönüşümünü ve merkezden çevreye yayılan bilgiyi de temsil eder. Bu yapı, İslam kozmolojisinde sıkça karşılaşılan “*hareket-i cevval*” ve “*zuhur yoluyla dönüşüm*” gibi düşüncelerle doğrudan ilişkilidir (Chittick, 1994). Her kıvrım bir öncekine bağlı, bir sonrakine yol açar; böylece hem ontolojik süreklilik hem de zuhur sürecinin katmanlı yapısı sanat diliyle ifade bulur.

Bu estetik yapı, kuantum düşüncesinin temel ilkeleriyle dikkat çekici benzerlikler taşır. Rumi motifinin sürekli kıvrılan ve yön değiştiren formu, kuantum alanlarında karşılaşılan dalgalı ve çok olasılıklı yapıya benzer. Motif, belirli bir yöne sabitlenmeden ama yine de içsel bir düzene bağlı kalarak akar; tıpkı bir parçacığın hem dalga hem tanecik özellikleriyle var olması gibi. Kıvrımlar arasındaki boşluklar ve geçişler, kuantum vakum dalgalanmaları ya da potansiyel enerji alanlarıyla paralel şekilde, “*form içinde formlessness*” yani şekil içinde şekilsizlik hissini doğurur (Barad, 2007; Bohm, 1980).

Rumi motifin bütünlüğü içinde her kıvrım, diğer kıvrımlarla ilişkili olarak anlam kazanır. Bu yapısal bağlam, kuantum dolanıklık (entanglement) kavramını çağırıştırır: Fiziksel olarak ayrı gibi görünen parçalar, aslında ortak bir gerçekliğin ayrılmaz

<sup>1</sup> Elektronların Konumu Belirlenebilir Mi?, <https://www.bilimup.com/elektronlarin-konumu-belirlenebilir-mi>

<sup>2</sup> Uzaysal bifoton durumlarının genliği ve fazının interferometrik görüntülenmesi, <https://www.nature.com/articles/s41566-023-01272-3>

<sup>3</sup> <https://tr.pinterest.com/pin/9499849209819256/>

<sup>4</sup> Bordure de fleurons bifides rumi sur fond bleu, <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010327838>



parçalarıdır. Sanatın bu ilişkiselliği, kuantumun “birlik içinde çokluk” ve “çokluk içinde birlik” anlayışıyla derin bir uyum içerisinde (Capra, 2001; Heisenberg, 2000).

Rumi formunun karakteristik özelliği olan spiral kıvrımlar, yalnızca estetik bir unsur değil; aynı zamanda zamanın içkin döngüselliğini temsil eden kozmik bir dönüşümün sembolüdür. Kuantum düşüncede bir parçacığın hâli, ancak gözlemlendiği anda belirginleşir. Rumi motifin açık uçlu kıvrımları, tam da bu anlamda süreç-odaklı bir yapıya sahiptir. Motifin sonu ile başı kesin biçimde ayrılmaz, her form bir öncekinden doğar ve sonrakine yol açar (Resim 15-17).

Zamanla şekillenen bu form, tıpkı kuantum sistemlerde olduğu gibi gözlemciyle tamamlanan bir yapıdır. Motife bakan göz, desenin kıvrımları arasında hareket ettikçe anlam üretir; bu da izleyici ile motif arasında dinamik bir ilişki kurar. Özellikle Selçuklu ve Osmanlı sanatında yaygın biçimde kullanılan bu motif, geometrik düzenle organik kıvrımları birleştirerek simetrik ya da yarı simetrik formlar üretir. Yüzeyde görsel bir denge sağlarken aynı zamanda dinamik bir süreklilik duygusu yaratır (Yücel, 1982).



**Resim 15:** Çini Plaka.<sup>1</sup>



**Resim 16:** Bursa, Yeşil Türbe.<sup>2</sup>



**Resim 17:** Yazd Ulu Camii.<sup>3</sup>

Rumi motifi, gerek merkezden çevreye doğru açılarak gerekse çevreden merkeze yönelerek gelişen spiral formuyla metafiziksel bir yapıyı simgeler. Bu simgesel yapı, özellikle İbn Arabî'nin “*tecellî*” kavramıyla birebir örtüşmektedir (Resim 18). İbn Arabî'ye göre her varlık, İlâhi Zât'ın bir tezahürüdür ve varlıklar arasındaki dönüşüm hareketi, aslı kaynağa, yani Zât'a yönelen bir geri dönüşü temsil eder (Chittick, 1994). Bu iç içe geçen yapı, evrenin mutlak determinizmle değil; belirsizlik, akışkanlık ve olasılık ilkeleriyle işlediğine dair kuantum yaklaşımıyla benzerlik gösterir. Kuantum fiziğinde, parçacıkların davranışı belirli bir yörüngeden ziyade, olasılık yoğunluklarının merkezden çevreye yayılan alanları ile tanımlanır. Bu durum, Rumi motifinin yapısal örgüsü ile örtüşmektedir (Capra, 1991).

<sup>1</sup> Timur Oyma Çömlek Çerçevesi, <https://www.christies.com/en/lot/lot-5358765>

<sup>2</sup> <https://www.flickr.com/photos/cegunes/5848823196/>

<sup>3</sup> <https://tr.pinterest.com/pin/80994493291368322/>



**Resim 18:** Taş Oyma, Çifte Minareli Medrese, Sivas.<sup>1</sup>

### **Palmet Motifinin Kozmik ve Kuantum Temsilleri**

Türk-İslam sanatında yine önemli bir yere sahip olan palmet motifi; çini, tezhip ve taş işçiliği gibi birçok alanda yaygın biçimde kullanılmış, stilize edilmiş yaprak veya çiçek formuyla karakterize edilmiştir. Genellikle üçlü, beşli veya yelpaze biçiminde yukarıya doğru açılan yapraklardan oluşan bu motif, doğrudan bir bitkiyi taklit etmektense; yaşamın, büyümenin ve dirilişin soyut bir temsilini sunar (Erzen, 1987).

Palmet, yalnızca estetik bir unsur değil; aynı zamanda hayat ağacı anlayışının uzantısı ve kozmik bir yükselişin göstergesidir. Yaprakların merkezî bir eksende yükselmesi, varlığın cismanî düzeyden ruhânî ve nihayetinde ilâhî hakikate doğru ilerleyişini simgeler. Bu yapı, İbn Sinâ'nın "*nefs mertebeleri*" ve İbn Arabî'nin "*varlık tabakaları*" düşüncesiyle örtüşür. Her bir yaprak, bir öncekine bağlı biçimde daha yüksek bir bilincin veya varlık düzeyinin sembolü hâline gelir. Simetri, burada yalnızca görsel değil; metafizik bir düzenin de ifadesidir (Resim 19), (Nasr, 2001).

Palmet motifinin yaprakvari, fraktal yapısı; doğada karşılaşılan bilgi taşıyıcı sistemlerle örneğin damar yapıları, sinir ağları ve DNA sarmalıyla yakın benzerlikler gösterir. Bu motif, dallanarak çoğalan yapısıyla merkez ile çevre arasında sürekli bir bağlantı kuran geometrik bir örüntü sergiler (Resim 20), (McFadden & Al-Khalili, 2014). Benzer şekilde, kuantum biyoloji alanındaki bulgular; fotosentez, kuşların yön bulma yetisi ve hücre içi sinyal iletimi gibi yaşam süreçlerinin, kuantum dolanıklık ve süperpozisyon gibi kuantum olgularla açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda palmet, yalnızca estetik bir süsleme değil; yaşamın kuantum düzeydeki örgüsünü sezgisel biçimde yansıtan bir sembol olarak değerlendirilebilir.

Motifin ritmik ve tekrarlayan yapısı, kuantum alan teorisinde tanımlanan vakum dalgalanmaları ve potansiyel alan yapılarıyla yapısal paralellikler taşır. Her yeni yaprak, öncekinin devamı olarak ortaya çıkar ve bu ardışıklık hem zuhurun sürekliliğini hem de enerjinin varlık ve yokluk arasında sürekli bir salınım halinde dönüşümünü temsil eder (Zohar & Marshall, 2000).

<sup>1</sup> Sivas Çifte Minare Medresesi, <https://pbase.com/dosseman/image/35088631>

Motif simetrik ve dikey yükselişiyle hayat ağacını, yani varlığın kozmik hiyerarşi içinde ilâhî olana yönelişini temsil eder. Alt yaprakların yatay açılımı dünyevî çokluğu, sivrilmiş üst kısım ise tekilliği ve ilâhî birliği ifade eder. Bu yapı, kuantum dünyasındaki “çok olasılık” (superposition) ve “tekillik” (collapse through measurement) karşıtlığına benzer bir düşünsel modeli yansıtır. Her bir yaprak, bir olasılığa karşılık gelirken; palmetin bütünü, bir varlık formunun sabitlenmiş hâlini sembolize eder.

Her yaprak, sistemin bütünlüğü içinde anlam ve işlev kazanır; bu durum kuantum dolanıklıkta olduğu gibi, bir parçanın diğerinden bağımsız düşünülmemeyeceği bir varlık ilişkisini ima eder. Böylece palmet, yalnızca bir süsleme unsuru değil, aynı zamanda yaşamın, hareketin ve varoluşun çok katmanlı doğasını temsil eden derin yapısal ve anlamsal bir kurguya dönüşür. Kozmos, doğa ve insanla kurduğu çok yönlü ilişki sayesinde hem geleneksel İslam sanatında hem de çağdaş kuantum anlayışında bütüncül bir varlık metaforu olarak öne çıkar (Resim 21), (Burckhardt, 2009).

Palmet motifinin merkezden çevreye açılan ve ardından yeniden merkeze yönelen bu yapısı, enerjinin döngüsel akışını çağrıştıran kapalı bir sistem oluşturur. Bu ritmik hareket, yaşam enerjisinin kaynağa dönüşünü simgeleyen görsel bir metafor niteliği taşır. Kuantum alan kuramına göre evrende mutlak bir boşluk bulunmaz; her alan, henüz gerçekleşmemiş potansiyel varlık durumlarıyla doludur. Palmetin iç içe geçmiş ve katmanlı yapısı, bu kavramsal çerçeveye doğrudan örtüşür. Her bir yaprak, bir öncekinden türeyerek devam eder ve bu süreklilik, kuantum dünyasında gözlenen enerji dalgalanmaları ile parçacıkların görünürdeki “boşluk”ta belirip kaybolma süreçlerini çağrıştıır (Zohar & Marshall, 2000).





**Resim 19:** Taş Oyma, Çifte Minareli Medrese, Sivas.<sup>1</sup>



**Resim 20:** Taş Oyma, Çifte Minareli Medrese, Sivas.<sup>2</sup>



**Resim 21:** Taş Oyma, Sivas Gök Medrese.<sup>3</sup>

Palmet motifleri, bir yandan somut ve tanımlanabilir biçimsel özellikler taşıırken, diğer yandan biçimsizliğe ve soyut anlam katmanlarına da açıklık gösterir. Bu yönüyle palmet, aynı anda hem zahir (görünen) hem de batın (gizli) düzlemleri temsil eden sembolik bir yapı sunar. Bu yapı, kuantum fiziğinde maddesel parçacıkların temelinde yatan enerji düzenleri olarak tanımlanır. Dolayısıyla bu motif, hem sanatsal hem de metafiziksel düzlemde, doğa yasalarıyla sanat formları arasında anlamlı bir köprü kurar (Bohm, 1980).

### **Rumi ve Palmet Motiflerinin Kuantum Perspektifinde Kozmik Kodlama**

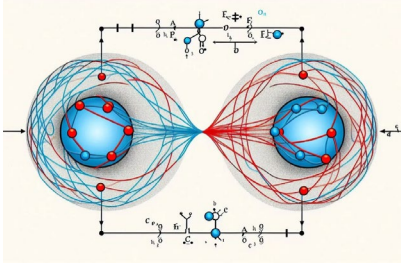
Kuantum dolanıklık ilkesi, fiziksel olarak ayrı görünen parçacıkların birbirine bağlı olduğunu ve birindeki değişimin diğerini etkilediğini gösterir (Resim 22). Benzer biçimde, rumi ve palmet motifleri ayrı formlar gibi görünse de kompozisyon içinde birbirlerine içsel olarak bağlıdır (Resim 23).

<sup>1</sup> <https://pbase.com/dosseman/image/35088643>

<sup>2</sup> <https://pbase.com/dosseman/image/35088644>

<sup>3</sup> <https://pbase.com/dosseman/image/168105565>





**Resim 22:** Kuantum dolanıklığı<sup>1</sup>



**Resim 23:** Batı Kapısı, Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası.<sup>2</sup>

Rumi'nin kıvrımı palmeti doğurur, palmetin yükselişi rumi'nin akışıyla şekillenir. Böylece her motif, hem kendi varlığını sürdürür hem de diğer motifin dönüşümünü etkiler. Bu karşılıklı etkileşim, geleneksel sanatın yalnızca görselliğe değil, aynı zamanda bilgiye, manaya ve kozmik düzene işaret eden çok katmanlı bir sistem sunduğunu gösterir. Tıpkı kuantum mekaniğinde olduğu gibi, burada da görünür formlar, görünmeyen ilişkilerin yüzeydeki tezahürüdür. Bu birliktelik, sanatın temel ilkelerinden olan “*tenasüp*” (oran) ve “*tezyinî denge*” ile açıklanabilir.

Rumi'nin akışkan ve kıvrımlı yapıları, palmetin dikey olarak yukarı açılan yapraklarıyla görsel bir senfoni kurar. Bu estetik kompozisyon, hareket (rumi) ve sabitlik (palmet) arasında kurulan harmonia contraria (karşıtların uyumu) ilkesini çağrıştırır. Modern fizikte bu yaklaşım, dalga-parçacık ikiliği şeklinde karşılık bulur; bir varlık hem dinamik bir süreç (dalga), hem de somut bir biçim (parçacık) özelliği taşıyabilir. Rumi motifin akışkanlığı bu dalga doğasını, palmet motifin durağan yapısı ise parçacık varlığını simgeler (Resim 24-25).



**Resim 24:** Bordür, Çifte minareli Medrese, Sivas.

<sup>1</sup> <https://www.bilimup.com/parcaciklar-arasindaki-gizemli-baglanti-kuantum-dolanikligi>

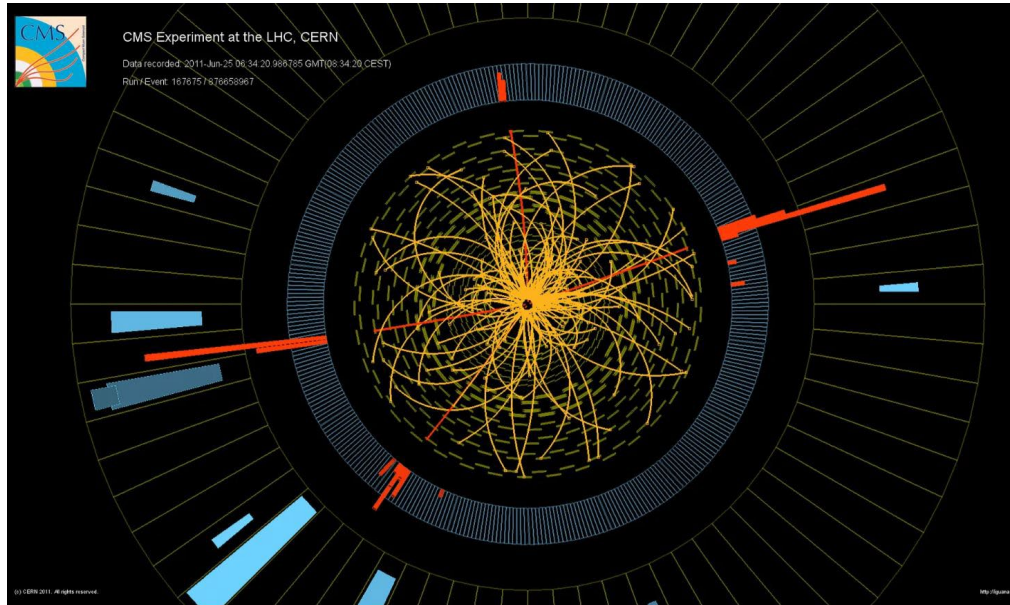
<sup>2</sup> Divriği- Ulu Cami -3-Batı Kapı/Gölge Kapı – Sivas, <https://www.turkiyenintarihieserleri.com/?oku=1067>



**Resim 25:** Batı Kapısı, Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası.

Rumi ve palmet motiflerinin bu birlikteliği kozmik dengeyi sanatsal düzlemde görünür kılar. Rumi zamanının iç devinimini dairesel biçimde sunarken; palmet, merkezden çevreye açılarak oluş sürecini betimler. Böylece sanat eseri, varlığın hem yatay hem de dikey ontolojisini sunan kozmik bir haritaya dönüşür. Motiflerin birbirini tekrar eden ama asla birebir aynı olmayan yapısı, fraktal geometrik kavramı, altın oranı, simetrik yapısı, matematiksel ve fiziksel evren tasarımıyla da örtüşür (Resim 26-27).

Fraktallar, doğada kendini benzer biçimlerde yineleyen yapılar sunar. bir palmetin içinde başka bir küçük palmetin ya da bir rumi formunun ucundan çıkan yeni bir rumi örneği gibi. Bu yapı, kuantum düzeydeki ölçeklenebilirlik (scale invariance) ilkesini hatırlatır. Mikro ölçekteki düzen, makro ölçekteki yapılarla benzerlik taşıyabilir (El-Nashie, 2004).



**Resim 26:** Higgs Bozonu.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Higgs Bozonu, <https://evrimagaci.org/blog/higgs-bozonu-20337>





**Resim 27:** Rumili Tabak, İznik, Louvre Museum.

### Sonuç

Bu çalışma, sanatın evrensel ve ilahi boyutunu; kuantum fiziği ile tasavvufi estetik arasında kurulan düşünsel köprüler aracılığıyla çok disiplinli bir bakışla ele almıştır. Kuantum teorisinin sunduğu belirsizlik, süperpozisyon ve gözlemci etkisi gibi ilkeler; tasavvufta varlık, tecelli ve bilinç kavramlarıyla örtüşerek, sanatın sadece estetik bir ifade değil, aynı zamanda bir hakikat arayışı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sanat ve bilim, bu bağlamda birbiriyle çatışan değil, birbirini tamamlayan iki dil olarak belirir. Kuantum fiziğinin sezgiye ve gözlemciye verdiği rol; tasavvufun bilinçli insan-evren ilişkisiyle kesişir. Sanat da bu kesişim noktasında, insanın evrene, hakikate ve kendisine dair sorularını çoğul, derin ve dönüştürücü biçimde dile getiren bir araç olur.

Modern çağın teknolojik, madde odaklı yapısı karşısında bu yaklaşım; insanın içsel dünyasına yönelmesini, manevi derinliğini yeniden keşfetmesini ve sanatın bu süreçteki dönüştürücü rolünü vurgulamaktadır. Sanat, disiplinler arası diyalog kuran; zamanlar ve kültürler arasında köprüler kuran; bilimsel düşünceyle mistik sezgiyi buluşturan evrensel bir bilgelik taşıyıcısı olarak yeniden değerlendirilmelidir.

Bu denge, geleneksel Türk-İslam sanatında özellikle rumi, palmet ve yıldız gibi motiflerle görsel bir dile bürünür. Bu motifler yalnızca süsleme öğeleri değil; aynı zamanda kozmik düzenin, varoluşun çok katmanlı yapısının ve bilinç hâlinin sembolik temsilcileridir. Kuantum bilgi sistemleriyle karşılaştırıldığında bu motifler, kültürel birer “bilgi alanı” hâline gelir; gözlemcinin bilinç düzeyine göre farklı anlam katmanları açığa çıkar.

Rumi motifi; hareket, olasılık ve ilişkiselliği temsil eden spiralin sembolü olarak, hem kozmosun hem de kuantum gerçekliğin görsel ifadesi hâline gelir. Palmet ise yaşamın, büyümenin ve çokluk içindeki birliğin metaforu olarak, mikrokozmos ile makrokozmos arasındaki ilişkiselliği yansıtır.

Bilim ve mistisizmin buluştuğu bu kesişim noktasında, sanat insanın evrenle ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi derinleştiren, dönüştüren ve anlamlandıran en önemli araçlardan biri olmaya devam etmektedir. Günümüzün hızla değişen dünyasında sanatın bu çok katmanlı işlevi, insanın manevi derinliğini ve varoluşsal sorgulamalarını yeniden ön plana çıkararak güncelliğini ve gücünü korumakta, bireysel ve kolektif bilinçte hakikatin izini sürerek insanın anlam arayışını besleyerek, çağlar ötesine seslenen zaman ve mekânın sınırlarını aşan, evrensel bir kozmik dil sunar.

### Kaynakça

- Arseven, C. E. (1983). Sanat Ansiklopedisi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Bohm, D. (1980). Wholeness and the Implicate Order. London: Routledge.
- Burckhardt, T. (2009). İslam Sanatı: Dil ve Anlam (Çev. Selçuk Çakır). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Capra, F. (1999). Fizik ve Metafizik: Modern Fizikte Doğu Mistisizminin Paralellikleri (Çev. K. Akbaş). Sarmal Yayınevi.
- Capra, F. (1991). The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mysticism. Shambhala.
- Chittick, W. C. (1994). The Self-Disclosure of God: Principles of Ibn al-‘Arabi’s Cosmology. SUNY Press.
- Çubukçu, A. (2001). İslam Sanatı ve Estetik Düşünce. İstanbul: Dergâh Yay.
- Çubukçu, İ. (2001). İbn Arabî’nin estetik anlayışı. Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi, 2(5), 55-74.
- Dervişoğlu, M. (2020). Kutsal Geometri ve Kozmik Semboller. İstanbul: İnsan Yayınları.
- El-Nashie, M. S. (2004). Quantum Chaos, Fractals and High Energy Physics. Chaos, Solitons & Fractals, 20(5), 1113-1130.
- Eliade, M. (1991). The Sacred and the Profane: The Nature of Religion. Harcourt.
- Erzen, J. N. (1987). Islamic Aesthetics: An Alternative Way to Knowledge. Journal of Aesthetics and Art Criticism, 45(3), 317-326.
- Heisenberg, W. (1958). Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science. Harper.
- McFadden, J., & Al-Khalili, J. (2014). Life on the Edge: The Coming of Age of Quantum Biology. Bantam Press.
- Nasr, S. H. (2001). Knowledge and the Sacred. Albany: State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1987). İslam Sanatı ve Ruhî Mânâsı (Çev. M. Aydın). İnsan Yayınları.
- Yücel, Ü. (1982). Osmanlılar’da Tezyinî Sanatlar. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). The Quantum Self: Human Nature and Consciousness Defined by the New Physics. Quill.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence. Bloomsbury.



## BAKI I TÜRKOLÖJİ QURULTAY BAKU I TURCOLOGY CONGRESS

Ülkər HƏSƏNOVA<sup>1</sup>

### Xülasə

Birinci Türkoloji Qurultay 19-cu əsrin sonu, 20-ci əsrin əvvəllərində türk dünyasında baş verən siyasi, sosial və mədəni proseslərin nəticəsi olaraq keçirildi. Ruslar işğal etdikləri türk torpaqlarında öz hakimiyyətlərini qorumaq üçün şiddətli zülm və qəddarlığa əl atmaqdan çəkinmədilər. Təbiiyində olan xalqı asanlıqla idarə etmək üçün xüsusilə təhsil sahəsində inkişafın qarşısını almağa çalışmış, həyata keçirdikləri ruslaşdırma və xristianlaşdırma siyasətləri ilə türk xalqını öz kimliyindən uzaqlaşdıraraq assimilyasiya etmək istəyirdilər. Bu assimilyasiya hərəkatının qarşısını almaq üçün Türk ziyalıları xalqın maarif və mədəni səviyyəsini yüksəltmək üçün səy göstərirdi, əllərindən gələni edirdilər. Çar Rusiyası və Sovet hökumətləri öz siyasətlərinə mane olmağa çalışan ziyalıları xalqı maarifləndirmək, onlara qarşı müxtəlif təzyiq və işgəncələr verməklə məhv etməyə çalışırdılar.

Türk torpaqlarının ruslar tərəfindən işğalından sonra türk xalqının ictimai və mədəni həyatında yeni inkişaf baş verdi. Rus mədəniyyətinin təsiri ilə insanlar Avropa tipli təhsillə tanış oldular. Yeni mədəniyyətin təsiri altında təhsil alan türk gəncləri sonralar türk dünyasının siyasi, ictimai və mədəni həyatını formalaşdıran şəxsiyyətlər oldular. Bu maarifpərvər insanlar cəmiyyətin üzləşdiyi bütün problemlərin səbəbini təhsilsizlikdə görürdülər. Təhsilin səviyyəsini yüksəltmək üçün ilk növbədə türk dilini islahat edib xalqa öyrətmək lazım idi. Türk dilini inkişaf etdirmək və islahat etmək istəyən ziyalılar 19-cu əsrin sonu, 20-ci əsrin əvvəllərində bütün türkoloqların iştirakı ilə toplantı təşkil etmək istəsələr də, bu toplantı yalnız 1926-cı ildə keçirilə bildi.

Açar sözlər: Türkoloji qurultay, təhsil, Sovet hökuməti, dil, türk xalqı.

### Abstract

The First Turkological Congress was held as a result of the political, social and cultural processes taking place in the Turkic world at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. The Russians did not hesitate to resort to severe oppression and cruelty in order to maintain their power in the Turkish lands they occupied. In order to easily rule the people under their control, they tried to prevent development, especially in the field of education, and with the Russification and Christianization policies they implemented, they wanted to assimilate the Turkish people by distancing them from their identity. In order to prevent this assimilation movement, the Turkish intellectuals made efforts to raise the educational and cultural level of the people and did their best. The Tsarist Russian and Soviet governments tried to destroy the intellectuals who tried to hinder their policies by educating the people, exerting various pressures and tortures against them.

After the occupation of the Turkish lands by the Russians, new developments took place in the social and cultural life of the Turkish people. Under the influence of Russian culture, people became acquainted with European-style education. Turkish youth, who received education under the influence of the new culture, later became personalities who shaped the political, social and cultural life of the Turkic world. These enlightened people saw the cause of all the problems facing society in the lack of education. In order to raise the level of education, it was first necessary to reform the Turkish language and teach it to the people. Although intellectuals who wanted to develop and reform the Turkish language wanted to organize a meeting with the participation of all Turkologists at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, this meeting could only be held in 1926.

<sup>1</sup> Mütəxəssis, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, ulker.bdu@bk.ru, 0009-0009-6054-7503

Keywords: Turkological Congress, education, Soviet government, language, Turkish people.

### Giriş

Türklər müxtəlif dövrlərdə Göytürk, Uyğur, Ərəb, Latin və Kiril yazı sistemlərindən istifadə etmişlər. Soğd, Mani və Süryani əlifbaları ilə yazılmış türkcə mətnlər də var. Türk toplumlarının tarix boyu bu qədər əlifbadan istifadə etmələrinin müxtəlif səbəbləri var. Əlifbanın dəyişdirilməsinin səbəbləri:

1. Siyasi və mədəni səbəblər
2. Dini səbəblər
3. Kommersiya münasibətləri
4. Coğrafi səbəblər
5. Təhsil
6. Ədəbi ehtiyaclar.

Siyasi və mədəni səbəblər əlifba dəyişikliyinə təkan verən ən böyük amillərdir. Tarix boyu türk toplumları zaman-zaman müxtəlif dövlətlərin hakimiyyəti altında olmuş, müxtəlif millətlərlə mədəni və sosial əlaqələrdə olmuşlar. Bunun ən böyük nümunəsi Sovet İttifaqının tərkibindəki türk toplumlarının kiril əlifbasına keçməsidir. O zamanlar mədəni və elmi cəhətdən türk toplumlarından daha yüksək səviyyədə olan rus mədəniyyəti türk mədəniyyətinə təsir etmiş və bu təsir dil sahəsində də özünü göstərmişdir. Əlifba dəyişikliyinə səbəb olan siyasi səbəblərin başqa bir nümunəsi də Göktürk dövləti dövründə Göktürk yazı sistemindən istifadə edən türklərin Uyğurlar öz hökmranlıqlarını qurduqdan sonra uyğur yazı sistemindən istifadə etməsidir (3, s.35).<sup>1</sup>

Dini səbəblərə də bir növ mədəni səbəb kimi baxmaq olar. Lakin əlifba dəyişikliyinə böyük təsir göstərdiyi üçün bu məsələni xüsusi qeyd etmək lazımdır. Türk toplumları tarix boyu müxtəlif dini inanclara malik olublar. Türklərin bu inancları onların yazı sistemində müşahidə olunurdu. Məsələn, İslam dinini qəbul edən türklər uzun müddət ərəb əlifbasından istifadə edirdilər. Yəhudiliyə inanan karait türkləri İbrani hərflərindən, Buddizmin təsiri altında olan türk toplumları isə Brahmi əlifbasından istifadə edirdilər.

Dil xalqların kimliyini, mədəniyyətini qoruyub saxlayan, gələcəyə daşıyan ən mühüm elementdir. Ruslar türk dilini məhv etmədən türk coğrafiyasında tam hökmranlıq qura bilməyəcəklərini başa düşdükdən sonra rus dilini bütün türk dünyasına yayma fəaliyyətinə başladılar. Rusların işğal etdikləri torpaqlarda öz hakimiyyətlərini bərqərar etmək üçün istifadə etdikləri ən böyük alət cəmiyyətin milli kimliyini məhv etmək, onları slavyan mədəniyyətinin bir hissəsinə çevirərək əsarətə salmaq idi ki, bu da əsrlər boyu davam edən bir arzudur. Terminologiyada buna “ruslaşdırma”, “xristianlaşma” və “slavyanlaşma” deyilir. Çar hökuməti ruslaşdırma siyasətini sürətləndirmək üçün yüz minlərlə rus və xristian ailəsini türklərin yaşadıkları torpaqlara köçürdü. Ruslar düşünürdülər ki, yerli əhali zamanla bu köçən slavyan ailələri ilə birləşərək yeni hibrid cəmiyyət yarada bilər. Bu plan mahiyyət etibarilə rus ailələrinin Cənubi Qafqaza, Qərbi və Şimali Türküstana müntəzəm olaraq köç etməsini nəzərdə tuturdu. Köçkünlər əsasən kasıb slavyanlar idi. Onlara gəldikləri yeni torpaqlarda imtiyazlar verilmiş və ən münbit torpaqlarda yerləşdirilmişdir. Bütün

<sup>1</sup> 1926-cı il I Bakı Türkoloji Qurultayı (stenoqram materialları, bibliografiya və foto-sənədlər). 2006. Bakı: Çinar-Çap.

bunlar yerli əhalinin narahat olmasına səbəb olmuş və sonrakı dövrlərdə üsyanlara səbəb olmuşdur (4, s.256).

1922-ci il dekabrın 30-da Sovet İttifaqının əsası qoyulmuş, 1924-cü il yanvarın 31-də ilk sovet konstitusiyası qəbul edilmişdir. Dil məsələsi də konstitusiyaya salınıb. Heç bir qanunda, bəyannamədə və ya sənəddə rus dilinin sovetlərin rəsmi dövlət dili olması barədə qeyd yoxdur. Buna baxmayaraq, rus dili rəsmi dil kimi tanındı. 1924-cü il Konstitusiyası ittifaq xalqlarına öz dillərindən istifadə etmək hüququ verdi: "SSRİ Xalq Komissarları Soveti Mərkəzi İcraiyyə Komitəsinin qəbul etdiyi bütün qərarlar və qanunlar ittifaq respublikalarının milli dillərində çap olunur və nəşr olunur". Hakimiyyətinin ilk illərində həyata keçirdiyi siyasətlə yumşaqlyq nümayiş etdirən sovet hökuməti öz nüfuzunu tam bərqərar etdikdən sonra hər sahədə olduğu kimi dil məsələsinə də ideoloji təzyiqlər etməyə başladı (1).<sup>1</sup>

Rusların bölgəni işğal etməsindən sonra başlayan ictimai-mədəni assimilyasiya prosesi, Qərbin inkişafı qarşısında geriləmə bütün sahələrdə olduğu kimi dil sahəsində də islahatları zəruri etdi. Türk dünyasının aydınları həm keçmişin hesabını vermək, həm də birliyi davam etdirmək və gələcək üçün düzgün addımlar atmaq üçün toplantı keçirməyə qərar verirlər.

Qurultay 1926-cı ildə keçirilsə də, 1924-cü ilin aprelində ilkin hazırlıqlara başlanılıb və təşkilat komitəsi yaradılıb. Qəbiyev komitənin sədri, Əli Yusifzadə isə katibi seçilib. Komitənin 6 avqust 1925-ci il tarixli iclasında qurultayın 6 dekabr 1925-ci ildə keçirilməsi nəzərdə tutulmuşdu. Dəvətnamələrin lazımi şəxslərə vaxtında çatdırıla bilmədiyi və Türkiyədəki elm adamları qurultaya qatılmaqda tərəddüd etdiyi üçün Komitə 3-4 yanvar 1926-cı ildə yeni iclas keçirdi və qurultayın 26 fevral 1926-cı ildə keçirilməsi qərara alındı. Sovet hökuməti də türk nümayəndələrinin qurultayda iştirakına böyük əhəmiyyət verirdi. 1925-ci ildə Türkiyə ilə Sovet İttifaqı arasında imzalanan dostluq və neytrallıq müqaviləsindən sonra kommunistlər Türkiyənin türk dünyasındakı təsirini müşahidə etmək niyyətində idilər.

Tarixdə ilk dəfə keçiriləcək türk dili qurultayının Bakıda keçirilməsinin səbəbi ilə bağlı müxtəlif qiymətləndirmələr var. Qurultayda iştirak edən alman türkoqqu Teodor Menzel bildirmişdir ki, qurultayın Bakıda keçirilməsinə səbəb kommunistlərin Bakını türkdilli icmaların ən inkişaf etmiş şəhəri kimi qəbul etmələri və o dövrdə Orta Asiyada hökm sürən xaosun belə mühüm toplantıya ev sahibliyi etməyi mümkünə etmələridir. Fransız türkoqlarının fikrincə, Bakı pantürkist təfəkkürlü insanların ən çox yaşadığı şəhər idi və bu, kommunistlərin diqqətini bir hədəfə yönəltməsinə şərait yaratdı (Oral, 2004, s. 117). Bundan əlavə, Azərbaycan 1922-ci ildə latın əlifbasına keçmək qərarına gəlib. Bakının əlifba dəyişikliyinə rəhbərlik etməsi gələcəkdə kiril əlifbasının oradan yayılmasını asanlaşdırardı. Sovet hökuməti o, qurultayın qısa müddətdə keçirilməsini istəyirdi. Kommunistlər türk dilinə qarşı hücumlarını bu qurultayda alınacaq qərarlar əsasında planlaşdırmağı qarşıya məqsəd qoyublar. Bakının həm də coğrafi və iqtisadi üstünlükləri var idi. Çar dövründən Azərbaycanda qatar sistemi qurulmuş, Orta Asiyadan da Xəzər dənizi vasitəsilə daşımalar təmin edilmiş, Rusiyanın başqa yerlərindən buraya gəlmək asanlaşmışdır. Azərbaycan digər bölgələrə nisbətən Türkiyəyə daha yaxın idi və bu, Türkiyədən gələn nümayəndələrin iştirakını sürətləndirirdi. Bakıda qışın digər bölgələrdəki kimi sərt keçməməsi iştirakla bağlı heç bir

<sup>1</sup> Buran, A. 2016. Kurşunlanan Türkoloji. Ankara: Akçağ Yayınları.

problem yaratmazdı. Bundan əlavə, sovetlərin Azərbaycanda və xüsusilə Bakıda çoxlu hərbi və milis qüvvələri var idi. Mümkün bir problemə dərhal cavab verilə bilər.

Birinci Türkologiya Qurultayı fevralın 26-dan martın 6-dək 131 nümayəndənin iştirakı ilə ümumilikdə 17 iclas keçirib. İclaslarda türk dili, ədəbiyyatı, tarixi, inkişaf prosesi və mövcud vəziyyətlə bağlı 38 araşdırma məruzəsi təqdim olunur. Ayna Sultanova konqresdə iştirak edən yeganə qadın idi.

Bakı Türkologiya Konqresində türk dilinin üzləşdiyi yeddi əsas problem müzakirə olunur. Bu mövzular:

1. Əlifba problemi
2. Orfoqrafiya problemi (orfoqrafiya)
3. Müddət problemi
4. Tədris metodları (Təhsil metodik məsələləri)
5. Qohum və qonşu dillər arasında qarşılıqlı əlaqələr
6. Ədəbi dil və ümumi ədəbi dil problemi
7. Kök dil nəzəriyyəsi və türk xalqının tarixinə dair araşdırmalar (2, s.47)<sup>1</sup>

Fevralın 24-də 131 nümayəndənin iştirakı ilə başlayan qurultay martın 6-da fəaliyyətini başa çatdırıb. Türk dünyası üçün bir ilk olan konqresdə türk tarixi, dili və mədəniyyəti araşdırılıb, dilin inkişafı, dövrün şərtlərinə uyğunlaşması üçün mühüm qərarlar qəbul edilib. Birinci Türkologiya Konqresinin qəbul etdiyi qərarlar:

Əlifba haqqında: Qurultay yeni türk əlifbasının ərəb və islah edilmiş ərəb əlifbalarından üstünlüyünü və texniki üstünlüyünü, yeni əlifbanın ərəb əlifbası ilə müqayisədə maddi-tarixi və inkişaf baxımından əhəmiyyətini nəzərə alaraq, yeni əlifbanın ayrı-ayrı türk respublikaları və hər bir respublikanın ayrı-ayrı işgüzar vəəyalət xalqları kimi qəbul edilməsini və onun həyata keçirilməsi üsullarını nəzərdən keçirir.

Orfoqrafiya məsələsində: Türk dillərinin orfoqrafiyası məsələsində I Türkologiya Qurultayında belə bir fikir söylənilir: sivil dillərdə mövcud olan dörd əsas orfoqrafiya qaydasından türk dilinə ən uyğun olanı etimoloji prinsiplə birləşən fonetik prinsipdir.

Tədris metodları haqqında: Ayrı-ayrı dillər və onların dialektləri ciddi tədqiq edilmədən və müəllimlərin dil bilikləri olmadan türk xalqları arasında ana dilinin uğurlu tədrisinə nail olmaq mümkün deyil. Elmin bu elementlərini həm orta məktəblərdə, həm də universitetlərdə düzgün öyrətmək lazımdır.

Türk dillərinin tədqiqi və türk dillərinin başqa dil ailələri ilə əlaqələri haqqında: Müxtəlif dillərin, dialektlərin və vurğuların dərin və əhatəli tədqiqinə dil materiallarının toplanması və nəşri, ayrıca elmi qrammatikalar və lüğətlərin tərtib edilməsi ilə başlanmalıdır. Türk dilinin və onun dialektlərinin müqayisəli-tarixi qrammatikası, müqayisəli etimologiya lüğəti, təsnifatı üçün hazırlıq işləri görülməlidir. Türkologiya üzrə biblioqrafiya yaradılmalıdır.

Etnoqrafiya Komissiyasının qərarı: İstisnasız olaraq türk xalqlarının ekipaj tərkibinin qeydə alınmasına böyük əhəmiyyət verən Komissiya Moskvadakı Mərkəzi Statistika İdarəsinə Konqres adından təklif edir ki, cari ildə bütün SSRİ-nin yaradılması zamanı əhalinin ekipaj mənsubiyyətinə xüsusi diqqət yetirilsin. Ən yaxın türkologiya konqresinə qədər ən son məlumatlar türkologiyaya əsaslanırların xalqları həm birlikdə, həm də ayrı-ayrı respublika vəəyalətlər şəklində Hərtərəfli xəritələr yaratmaq lazımdır. Sosial gigiyena problemləri və bir çox insanın ölümü səbəbindən ən yaxın Konqresdə tibbi məsələləri müzakirə etmək. əvvəl,

<sup>1</sup> I. Hebibbəyli. 2016. Birinci Türkologiya Qurultayının Dərsləri və Müasir İlhamlar. Birinci Türkologiya Konqresinin 90 illiyinə həsr olunmuş beynəlxalq konfrans. Bakı: Elm və təhsil.



mümkün qədər, bütün respublika və əyalətlərdə, yoxlamalar aparmaq lazımdır. Komissiya türk xalqının həyatını planlayır və əlaqələndirir. bu şəkildə öyrənilməli olduğunu qəbul edir.

Bakıda keçirilən I Türkologiya Qurultayı öz fəaliyyətini başa vurduqdan sonra SSRİ-də böyük inkişaf baş verdi. Əvvəlcə qurultayı dəstəkləyən kommunistlər bir müddət sonra konqresin türk toplumlarında yaratdığı siyasi və ictimai hadisələrdən narahat olmağa başladılar. Türkiyə Türkologiya Konqresinə onun SSRİ daxilindəki türk xalqlarına olan marağı onlarla ortaq məqsədə doğru irəliləmək istəyən sovet idarəçilərini qorxudur. Stalin administrasiyası bu birləşmə hərəkatını boğmaq üçün müxtəlif yollara əl atdı.

Türk dili tarixinin 20-ci əsrin ortalarında çəkdiyi bu yaralar Sovet İttifaqının dağılmasından sonra da öz təsirini davam etdirmişdir. 1990-cı illərdən sonra yenidən azadlığa çıxan Türkiyə Cümhuriyyətləri öz konstitusiyalarına Azərbaycan dili, türkmən dili, özbək dili, qazax dili və qırğız dili terminlərini də daxil etmişlər. Türk dilinin qovuşması üçün planlar hazırlansa da, bu addımlar qəti nəticə vermədi.

### **Ədəbiyyat**

Buran, A. 2016. Kurşunlanan Türkoloji. Ankara: Akçağ Yayınları.

I. Hebibbəyli. 2016. Birinci Türkologiya Qurultayının Dərsləri və Müasir İlhamlar. Birinci Türkologiya Konqresinin 90 illiyinə həsr olunmuş beynəlxalq konfrans. Bakı: Elm və təhsil.

1926-cı il I Bakı Türkoloji Qurultayı (stenoqram materialları, bibliografiya və foto-sənədlər). 2006. Bakı: Çinar-Çap.

Prof. Dr. Bahaeddin Ögel. 1991. Türk kültür tarihine giriş. 9 cildde. Ankara: Kültür Bakanlığı, , 4603 s.

**GENDER MÜNASİBƏTLƏRİNİN DİLÇİLİKDƏ ARAŞDIRILMASI**  
**GENDER İLİŞKİLERİNİN DİLBİLİMSEL OLARAK İNCELENMESİ**  
**THE STUDY OF GENDER RELATIONS IN LINGUISTICS**

**Zeynep ASKEROVA<sup>1</sup>**

**Özet**

Sosyodilbilim, sosyoloji ve dilbilimi birleştiren, iletişim durumlarını ve iletişimsel eylemleri sistematik olarak inceleyen bir bilgi alanıdır. Ayrıca, dil ile toplumun sosyal yapısı arasındaki etkileşimi de ele alarak bu sorunu çözmeyi amaçlar. Sosyodilbilimciler dilin iç yapısına değil, insanların onu nasıl kullandığına odaklanırlar. Dili etkileyen her faktörü göz önünde bulundururlar. İki veya üç dilin konuşulduğu toplumlarda, sosyodilbilimciler birkaç dil arasındaki etkileşim mekanizmalarını incelemelidir.

Toplumda var olan gender ilişkileri, dilbilimde gender dilbilimi adı altında incelenir. Gender dilbiliminin çalışma konusu, dilde gender kategorisiyle – erkek-kadın dil ayrımı ile ilgili – ortaya çıkan değişkenliktir. Dildeki bu farklılıklar eski çağlardan beri ilgi çekse de, 20. yüzyılın ikinci yarısında sistematik olarak incelenmeye başlanmıştır. Azerbaycan dilbilimindeki gender çalışmaları, genderin dilde nasıl ifade edildiğine ve buna dayalı dil kullanımının sosyal ve kültürel etkilerine odaklanır. Bu çalışmalar, Azerbaycan dilindeki genderin doğasını anlamak için dilin fonetik, sözcüksel ve dilbilgisel düzeylerini inceler. Azerbaycan dili, dilbilgisi açısından bu ayrımı gözetmeyen diller grubuna dahildir. Dilimiz, gender kavramının farklılaşmasına zemin hazırlayan çeşitli kelime ve ifadeler, deyimler bileşimleri içerir. Bu kelime ve ifadeler, ait oldukları toplumun dil-kültürel unsurlarını yansıtır.

Dil seviyelerindeki temel fark, sözcük düzeyinde ortaya çıkar. Kadınların konuşmalarında, erkeklerin konuşmalarına göre daha sık deyimler kullanılır. Kadınların ve erkeklerin kullandıkları kelime dağarcığı da farklıdır. Gender farklılıkları kelime dağarcığı, anlam alanı ve çağrışım dizilerinde kendini gösterir.

Anahtar kelimeler: dilbilim, sosyodilbilim, gender, konuşma.

**Abstract**

Sociolinguistics is a field of study that combines sociology and linguistics, systematically studying communication situations and communicative acts. It also aims to address this issue by addressing the interaction between language and the social structure of society. Sociolinguists focus not on the internal structure of language, but on how people use it. They consider every factor that influences language. In societies where two or three languages are spoken, sociolinguists must examine the mechanisms of interaction between several languages.

Gender relations in society are studied in linguistics under the name of gender linguistics. The topic of study of gender linguistics is the variability that appears in the language with the category of gender - related to gender. Although gender differences in

---

<sup>1</sup> Bakü Slav Üniversitesi, yüksek lisans, Asgerov098@mail.ru

language have attracted attention since ancient times, they began to be systematically studied in the second half of the 20th century. Gender studies in Azerbaijani linguistics focus on how gender is expressed in language and the social and cultural implications of gendered language use. These studies examine the phonetic, lexical and grammatical levels of the language in order to understand the nature of gender in the Azerbaijani language. The Azerbaijani language is included in the group of languages that do not distinguish between genders in terms of grammar. Our language contains various words and expressions, idioms that prepare the ground for the differentiation of the concept of gender. These words and expressions reflect the linguistic and cultural elements of the society they belong to.

The main difference in language levels is manifested at the lexical level. Women's speech uses phraseologisms more often than men's speech. The vocabulary of words used by women and men is also different. Gender differences are manifested in vocabulary, semantic field and associative series.

Key words: linguistics, sociolinguistics, gender, speech.

## Giriş

Sosiolinqvistik istiqamətlərlə aparılan tədqiqatlarda ən çox dil və cəmiyyət, dil və etnoqrafiya, etnolinqvistika, dil və mədəniyyət əlaqələri, ikidillilik və çoxdillilik ortamları öyrənilmişdir. Dillərin sosiolinqvistik aspektdə öyrənilməsi xüsusi dil qanunauyğunluqları, onların inkişafı və cəmiyyət üzvləri arasında funksionallaşması, həmçinin də bir sıra sosial faktorların təsir dərəcəsi ilə şərtlənir. Sosiolinqvistika elmi sosiologiya və linqvistikanın birləşdiyi bilik sahəsi olan ünsiyyət situasiyalarını və kommunikativ aktları sistemli şəkildə tədqiq edir. Bundan əlavə, cəmiyyətin sosial quruluşu ilə dilin qarşılıqlı münasibəti bu problemin həllinə istiqamətlənir.

Sosiolinqvistlərin diqqəti dilin daxili quruluşuna deyil, onun insanlar tərəfindən necə istifadə olunmasına yönəlmişdir. Bu zaman dilə təsir edən hər bir faktor nəzərə alınır. İki və ya üç dilin işləndiyi cəmiyyətlərdə sosiolinqvistlər bir neçə dilin qarşılıqlı fəaliyyət mexanizmini tədqiq etməlidir. Sosiolinqvistikanın dil icması, dil situasiyası, sosial-kommunikativ sistem, bilinqvizm, diqlossiya, dil siyasəti kimi bir sıra əsas anlayışları vardır. Bundan başqa, bəzi anlayışlar diçiliyin başqa-başqa sahələrindən, dil norması, nitq fəaliyyəti, nitq aktı, dillərin kontaktı, sosiologiyadan isə cəmiyyətin sosial quruluşu, sosial status, sosial faktor və s. alınmışdır (4, s. 119).

Dilin və onun daşıyıcısı olan cinsin arasındakı qarşılıqlı əlaqənin öyrənilməsi 2 dövrə bölünür ki, onların sərhədi XX əsrin 60-cı illəridir:

1. Bioloji determinizm – əsasən dağınıq faktorların müşahidələrinə əsaslanan, başqa elmlərlə əlaqəsi olmayan, qeyri-müntəzəm tədqiqatlar;

2. Əsl gender tədqiqatları – 60-cı illərdən başlayaraq geniş miqyaslı tədqiqatlar aparılır ki, bu, dilçiliyin pragmatik aspektinə marağın artması, sosial linqvistikanın inkişafı, cəmiyyətdə qadın və kişi rollarının ənənəvi bölgüsündə baş verən dəyişikliklərlə əlaqədardır, bu da linqvistik faktlara yeni işıqda baxmağa və yeni baxımdan şərh etməyə imkân verir.

Bir çox Avropa dillərində qadın obrazına mənfi xüsusiyyətlər aid olunur. Kişiyə aid olan ifadələr qadının referentinə tətbiq ediləndə bu, onun nüfuzunu qaldırır, vəziyyət tərsinə olanda isə kişi cinsinin referenti xeyli alçalmış olur. Dilin feminist tənqidinin, ikinci

«diskursiv» istiqaməti əvvəlki qədər genişdir. İkinci istiqamətin nümayəndələrinin diqqəti mətn arasındakı qarşılıqlı münasibətlər strukturunda diskursun bütün xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə cəmləşdirilib. Dilin feminist tənqidinin ikinci istiqamətinin tədqiqatlarını cəmləməklə demək olar ki, onlar nitqi, davranışı qadın və kişi üslubunda fərqlərlə təsbit edirlər (1, s. 10).

Cəmiyyətdə mövcud olan gender münasibətlərinin nitqdə əks olunması gender linqvistikası adı altında öyrənilir. Gender dilçiliyinin tədqiqat obyektı dildə cinslə bağlı meydana gələn variativlik – genderlektlərdir. Dildə gender fərqləri qədim zamanlardan diqqəti çəksə də, sistematik şəkildə XX əsrin II yarısından öyrənilməyə başlanmışdır.

Gender dilçiliyi bir neçə istiqamətdə inkişaf edir: sosiolinqvistik və psixolinqvistik, linqvokulturoloji tədqiqatlar; mədəniyyətlərarası əlaqənin öyrənilməsi (müxtəlif mədəniyyətlərin nümayəndələrinin ünsiyyəti), identik diaqnostika. Gender dilçiliyinin yaranması və intensiv inkişafı XX əsrin son onilliklərində postmodernist fəlsəfənin yayılması və daha əvvəl yalnız bioloji cəhətdən nəzərdən keçirilən etnik, yaş, cins kateqoriyalarının öyrənilməsinin elmi prinsiplərinin yenidən gözdən keçirilməsi ilə əlaqədar baş vermişdir.

Gender dilçiliyinin yaranmasında 1960-cı illərin sonları - 1970-ci illərin əvvəllərində yaranan, ABŞ və Almaniyada geniş vüsət almış və dilçilikdə dilin feminist tənqidi kimi ifadə olunan, dildə gender bərabərsizliyinə əsaslanan və onların aradan qaldırılmasına yönəlmiş sosiolinqvistika və feminist icma hərəkatı mühüm rol oynamışdır. Bu, bir sıra ölkələrdə (ABŞ, Almaniya və s.) rəsmi dilin islahına gətirib çıxarmışdır.

Tədqiqat nəticəsində əldə olunmuş məlumatlar müxtəlif dil və mədəniyyətlərdə androsentrizmin qeyri-bərabərliyi və gender sözünün ifadəliliyinin müxtəlif dərəcəsini əks etdirir. Genderin təsvirinin koqnitiv-praqmatik və üslubi modeli təklif olunmuş və dildə gender assimetrikliyinin növləri müəyyənləşdirilmişdir. Ünsiyyətin gender problemi hələ də öyrənilmə mərhələsindədir (5.).

Qrammatik baxımdan cins kateqoriyası olmayan dillərə ingilis dilini, Ural – Altay dil ailəsinə aid bir çox dilləri, Çin dilini və s. aid etmək olar. Lakin qrammatik baxımından cins kateqoriyasının mövcud olmaması o demək deyil ki, bu dillərdə gender fərqləri ifadə olunmur. Hind-Avropa dil ailəsinin german dillərindən biri olan ingilis dili digərlərindən fərqli olaraq sözləri *qadın* və *kişi* formasında ayırma xüsusiyyətini itirmişdir. Lakin əvəzliliklərdə bu xüsusiyyət özünü göstərir: *he* (o – kişi), *she* (o – qadın).

Gender dilçiliyinin sosiolinqvistikadan ayrılması onun məhz cəmiyyətdə kişi və qadına olan münasibətlərin necə olması və onların dildə necə əks olunması ilə bağlıdır. Müasir zamanda gender sözünə həm də sosial anlamlar yüklənmiş və bu, kişi və qadın nümayəndələrinin fizioloji xüsusiyyətləri ilə deyil, onların cəmiyyətdə oynadıqları rolları, tutduqları mövqe, sahib olduqları hüquqlar və icra etdikləri vəzifələr ilə müəyyən olunur. Bu kateqoriya bəzi dillərdə iki (qadın və kişi), bəzi dillərdə 3 (qadın, kişi və orta cins) qrupa bölünür. Cins kateqoriyasının bu və ya digər formada dildə mövcudluğunun həmin dil daşıyıcılarının təfəkkürünə təsiri uzun zaman elmi araşdırmaların tədqiqat obyektı olmuşdur. Bu məqsədlə adı çəkilən kateqoriyanın həm mövcud olduğu, həm də olmadığı dillərin daşıyıcıları çoxsaylı tədqiqatlara cəlb edilmişlər. Bəziləri bunu sadəcə canlı və cansız varlıqların fiziki xüsusiyyətləri ilə əlaqələndirəndə, digərləri gender bərabərsizliyi, cəmiyyətdə qadınlara qarşı ayrı-seçkilik və onların alçaldılması kimi ciddi məsələlər ilə əlaqələndirirlər. XX əsrin 60-70-ci illərində feminist dilçiliyin yaranması ilə gender tədqiqatları daha geniş vüsət aldı. Kişi və qadın nitqinin müəyyən xüsusiyyətlərinin ortaya çıxarılmasında dünya



dilçiliyində C.Qremel-Plestin, L.Puşun, E.Qroşkon, A.Nilsen, R.Lakoff, R. Vardauf və başqalarını misal göstərmək olar.

Azərbaycan dilçiliyində gender tədqiqatları genderin dildə necə ifadə olunduğuna, həmçinin gender dilin istifadəsinin sosial və mədəni təsirlərinə diqqət yetirir. Bu tədqiqatlar genderin Azərbaycan dilində mahiyyətini anlamaq üçün dilin fonetik, leksik, qrammatik səviyyələrini araşdırır.

Grammatik cəhətdən Azərbaycan dili cins kateqoriyası olmayan dillər qrupuna daxildir. Dilimizdə müxtəlif söz və ifadələr, frazeoloji birləşmələr vardır ki, məhz gender anlayışının fərqləndirilməsinə zəmin yaradır. Bu söz və ifadələr aid olduğu cəmiyyətin linqvokulturoloji elementlərini özündə əks etdirir. Dillərin əksəriyyətində kişi cinsinə daha çox üstünlük verilir. Məsələn, elə, dilimizdə “adam” sözü “kişi” sözünə bərabər tutulur. Bu xüsusiyyət dilimizdə olduğu kimi, eyni zamanda ingilis və fars dilində də eyni mənanı ifadə edir. Bundan başqa, kişilərə verilən adlar məğrurluq, cəsarət, əzmkarlıq ifadə etdiyi halda, qadınlara verilən adlar, nəzakət, zəriflik ifadə edir: *Cəsarət, Qalib, Şahin, Yalçın, İntiqam, İftixar – Zərifə, Mələhət, Mehriban, Bahar, Nərgiz, Nilufər* və s. Azərbaycan dilində ərəb-fars mənşəli bəzi adları fonetik quruluşuna görə də cinsi qruplara ayırmaq mümkündür. Sonluğuna “ə”, “a” şəkilçisi artırılmaqla düzəldilən qadın adları da kişi adlarından törəmə olduğunun sübutudur: *Sahil-Sahilə, İlqar-İlqarə, Mahir-Mahirə, Elmir-Elmira, Elnur-Elnurə, Fərid-Fəridə, Samir-Samirə* və s.

Dilimizdə cins kateqoriyası özünü daha çox leksik səviyyədə göstərir. Azərbaycan dilçiliyində gender linqvistikası bir sıra məqalələrdə və dissertasiyalarda tədqiqata cəlb olunmuşdur. Bunların arasında tədqiqatçı Anar Fərəcovun “Dilin sosial diferensiallaşması” mövzulu dissertasiyası xüsusən diqqəti cəlb edir. O, burada dil və gender probleminin tarixini araşdırmış, kişi və qadın dilinin fərqlərini üzə çıxarmaq üçün aşağıdakı istiqamətləri təklif etmişdir:

1. “milli xüsusiyyətlərin kişi və qadın dilində yaratdığı fərqli xüsusiyyətlər;
2. kişi və qadın psixologiyası fərqlərinin dildə ifadə xüsusiyyətləri;
3. bədən dilindən cinslərin fərqli istifadə xüsusiyyətləri;
4. kişi və qadın danışmaq tərzinin dil səviyyələri üzrə fərqli xüsusiyyətləri.” (3, s 97).

Dildə “*kişi dili*”, “*qadın dili*” ifadələri işlənsədə, ayrılıqda “*kişi və qadın dili*” deyər anlayış yoxdur. Bu ifadələr şərti olaraq işlənə bilər. Həqiqətdə “kişi və qadın nitqi” anlayışı vardır. Dil eynidir, lakin bu dildən hamımız fərqli şəkildə istifadə edirik. Və beləliklə hər kəsin özünəməxsus nitqi yaranmış olur.

**Fonetik** səviyyədə əsas nəzərəçarpancaq fərq budur ki, qadınların nitqində saitlər çox uzanır, kişilərin nitqində isə bunun əksi müşahidə olunur. "...onun (kişinin) nitqi istər ton, istərsə də söz ifadəsinə görə də sərt, təmkinli, az melodik olmalıdır ki, təsir qüvvəsi olsun. Qadınlar isə nitqində nəinki qəşəng, mənalı danışmağa, həm də melodik bəzəməyə çalışır, həmçinin məzmunundan asılı olaraq, gülüş və kədər elementlərindən, müxtəlif prosodik vasitələrdən - temp, fasilə, vurğu, intensivlik və s. istifadə edirlər" (2. s.143).

Dil səviyyələri üzrə əsas fərq **leksik səviyyədə** özünü göstərir. Qadınların nitqində kişilərin nitqinə nisbətən frazeologizmlərdən çox istifadə olunur. Qadınların və kişilərin işlətdiyi sözlərin lüğət tərkibi də fərqlidir. Gender fərqləri lüğət tərkibi, semantik sahə və assosiativ cərgələrində büruzə verir. Qadınlar öz daxili aləmlərinə qapılıdıqlarından onların nitqində hiss və emosiyaları təsvir edən sözlərə daha çox rast gəlinir, onlar insanın

emosional-psixoloji vəziyyətini ifadə edən feillərdən istifadə edirlər. Lüğət tərkibinə nəzər yetirdikdə qadınlar əsasən kiçiltmə bildirən isimlər, rəng bildirən sifətlər, məcazi mənalı, mücərrəd anlayışlı sözlərdən istifadə edirlər. Qadınların leksikası əsasən ailə-məişət, yemək, təmizlik, hiss və duyğuları gözəl ifadə edəcək sözlərlə zəngindir. Kişilərin nitqində isə daha çox texniki, avtomatlaşdırılmış sistemlər, qurğular, alətlər, siyasi və idman haqqında sözlər üstünlük təşkil edir.

Kişi və qadın nitqinin **qrammatik səviyyədə** aşağıdakı xüsusiyyətlərini qeyd edə bilərik:

1. Kişilər əmr cümlələrinə, qadınlar isə sual cümlələrinə üstünlük verirlər.
2. Kişilərin istifadə etdiyi cümlələrdə daha çox II şəxsə müraciət varsa, qadınlar I şəxs olan cümlələrə, yəni özlərinə müraciətdən istifadə edirlər.
3. Norma pozuntuları kişilərin nitqində əsasən müşahidə olunur.
4. Qadınlar kişilərə nisbətən sözlərin sayının çox olduğu cümlələrə üstünlük verirlər.

Fərqli dillər və mədəniyyətlərə xas olan androsentrizm dərəcəsinin ifadə formaları həmin millətin mədəniyyəti və mentalitetindən asılı olaraq, güclü formadan zəifə qədər dəyişir. Bu da öz növbəsində, fərqli dillərin və mədəniyyətlərin özünəməxsus olan münasibət, norma və davranış nümunələri əsasında formalaşan kişi və qadın linqvokulturologiyasının mövcudluğunu sübut edir. Azərbaycan dilində soyadlar kişi adlarından yaranır. Dilimizdə qadın adlarından yaranan soyadlara, qadın adından yaranan kişi şəxs adlarına rast gəlmək mümkün deyil. Çünki, cəmiyyətdə əsas rolun androsentrizmə məxsus olduğunu nəzərə alaraq, soyadlar kişi adları əsasında yaranır. Soyadlarının yaranmasını **morfoloji səviyyədə** qiymətləndirə bilərik. Belə ki, soyadları -lı, -li, lu, -lü; -ı, -i, -u, -ü; -ov, -ova, -ev, -eva şəkilçilərinin adlara qoşulması əsasında yaranır. Soyadlarının yaranması həm leksik, həm morfoloji səviyyəyə uyğun gəlir.

Frazeoloji səviyyədə gender xüsusiyyətləri frazeoloji birləşmələrdə, dil vahidlərinin qrammatik və semantik xüsusiyyətlərində genderə uyğun olaraq özünü göstərir. Bu, ifadələrin kişi, qadın və ya hər iki cinsə aid olmasını bildirən mənə çalarları ilə ortaya çıxır. Frazeologizmlərdə gender, əsasən, iki istiqamətdə təzahür edir:

### 1. Leksik-semantik səviyyədə:

Bəzi frazeoloji birləşmələr konkret olaraq bir cinsə aid olan sözləri ehtiva edir və onların mənaları da həmin cinslə bağlı olur. Frazeoloji birləşmələrdə variantlılıq mümkün haldır və bu özünü gender frazeologizmində də göstərir. Məsələn, "*kişi kimi*" ifadəsi kişilərə xas olan güc, cəsarət kimi xüsusiyyətləri, "*ata ocağı*" frazeoloji birləşməsində isə cins əlaməti kişini ifadə edir. Motivləşmə kişinin evdəki üstün, hakim mövqeyi ilə izahını tapır. "*Qadın nazı*" ifadəsi isə qadınlara xas olan naz-qəmzəni ifadə edir. Frazeoloji birləşmələrin cümlədəki rolu da genderlə əlaqəli ola bilər. Məsələn, "*ata ocağı*" və ya "*baba ocağı*" kimi birləşmələr, evdəki kişinin rolunu və ya hakimiyyətini vurğulaya bilər. "*Ana vətən*", "*ana yurdu*", "*ana torpaq*", "*ana qucağı*" ifadələrində isə ana müqəddəsliyi, doğmalığı öz əksini tapır. Eyni zamanda, "*ana*" sözü bağlı olan ifqadadələr "əsas, vacib" mənalarını ifadə edir: "*ana xətt, ana yemək*".

### 2. Sintaktik səviyyədə:

Frazeoloji birləşmələrdə gender məsələsi, həm də cəmiyyətdəki gender stereotipləri ilə əlaqəli ola bilər. Bəzən dil, cəmiyyətdəki gender rollarını əks etdirir və bu da dilçilikdə özünü göstərir: *Ağıllı qadın kişiyə dedikləri hər sözə şəkər qatır və kişinin dedikləri hər sözdən duzu yığışdırır; Qadın kişini vəzir də edər, rəzil də; Qadına bəzəkdir paltar, ağacındır bəzəyi yapraq;*

*Yaxşı qadın ömür balı, yaman qadın can zuvalı (6.); Gəlin mənim süpürgəmdir, harada qoydum orada dayanmalıdır; Kişinin özünə baxma, sözünə bax; Kişiüzlü arvaddan, arvadüzlü kişidən həzər (7.).* Frazеoloji birləşmələrdə gender, dilin zənginliyini və cəmiyyətdəki gender rollarını göstərən maraqlı bir fenomendir.

## Nəticə

Dildə cəmiyyətdə baş verən kişi və qadın münasibətlərinin əksi ictimai inkişaf və zamanın tempi ilə sıx bağlıdır. Bu məsələyə müxtəlif elmlərin – dilçilik, psixologiya, kulturologiya, etnoqrafiya, sosiologiya və.s qovşağında yanaşmaqla daha doğru nəticələr əldə etmək mümkündür.

Gender tədqiqatları sayəsində cəmiyyətdə qadın və kişi rollarının müəyyən olunması, formalaşdırılması, ictimai və şəxsi şüurda necə möhkəmləndirilməsi, eləcə də bu bölgünün onlar üçün hansı nəticələr verəcəyi öyrənilir.

Deməli, şübhəsiz ki, grammatik və yaxud leksik cəhətdən sözlərin kişi və qadın cinsinə ayrılması təsadüfi deyil. Bunun kişi və qadına mədəniyyətin münasibəti, bu cinslərə aid edilən rollar və bəzən onların fiziki xüsusiyyətləri ilə əlaqədar olduğu qənaətinə gəlmək olar. Kişi və qadın nitqində müşahidə olunan fərqlər həm onların psixologiyası, həm də milli mədəniyyətləri ilə bağlıdır. Bu da mədəniyyət və dilin necə sıx əlaqəli olduğuna və cinsin dillərdə necə əks olunduğuna bir nümunədir.

## Ədəbiyyat

- Eminli B.İ., Kişi və qadın nitqinə gender yanaşma. Sumqayıt Dövlət Universiteti. “ELMİ XƏBƏRLƏR”. Sosial və humanitar elmlər bölməsi. Cild 14, № 4, 2018.
- Əlizadə, F. Dil və gender (lingvistik, fəlsəfi, dini, tibbi-psixoloji yanaşma) // – Bakı: Dilçilik İnstitutunun əsərləri, 2017.
- Fərəcov A.T., Dilin sosial diferensiasılaşması / filologiya üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsini almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiya. Bakı, AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, 2022, 150 s.
- İsmaylova N., Dilçiliyin sociolinqvistik aspektdə öyrənilməsi. Elmi Tədqiqat Beynəlxalq Elmi Jurnal, 2025, Cild: 5, Sayı: 5.
- Gender dilçiliyi. <http://ensiklopediya.gov.az/az/terms/22198/cild/21>
- <https://www.testbook.az/proverb/proverbtype/100/qadin-haqqinda-atalar-sozleri>
- [https://az.wikiquote.org/wiki/Az%C9%99rbaycan\\_atalar\\_s%C3%B6zl%C9%99ri/%C4%B0nsan\\_q%C3%BCsurlar%C4%B1n%C4%B1n\\_t%C9%99nqidi](https://az.wikiquote.org/wiki/Az%C9%99rbaycan_atalar_s%C3%B6zl%C9%99ri/%C4%B0nsan_q%C3%BCsurlar%C4%B1n%C4%B1n_t%C9%99nqidi)

## ƏLİŞİR NƏVAININ TÜRK DİLLƏRİNƏ TÖHFƏSİ ALISHIR NAVAİ'S CONTRIBUTION TO THE TURKISH LANGUAGE

*Çobanova Hüsniyyə Mədət qızı<sup>1</sup>*

### Özet

Məqalədə böyük Özbək şairi Əlişir Nəvainin Türk dillərinə verdiyi töhfədən, onun ilk türk dilində yazdığı "Xəmsə"dən söz açılır. Nəvai əsərdə göstərir ki, türk dili söz ehtiyatı və ifadə qabiliyyəti baxımından fars dilindən heç də geri qalmır. Əksinə, bəzən müəyyən hiss və düşüncələri ifadə etmək üçün türkcə daha çox sinonimə malikdir.

Türk dilinin inkişafına verdiyi töhfələr, yazdığı şeirlər və nəsr əsərləri, dövlət idarəçiliyində göstərdiyi ədalət prinsipləri, xalqın rifahını təmin etməyə çalışması onun şöhrətini bu gün də yaşadır. Nəvainin əsərləri dünya ədəbiyyatı xəzinəsinin ayrılmaz hissəsi kimi qəbul olunur. Nəvai Fars və ərəb dillərində mükəmməl biliklərə sahib olmaqla yanaşı, ana dili olan türk dilində də çoxlu əsərlər yaratmışdır. O, türk dilinin ədəbi dildə istifadə edilməsinin zəruriliyini vurğulayaraq, bu dildə bir çox əsərlər yazmışdır. O, türkcədə bir anlayışı ifadə etmək üçün daha çox söz və ifadə vasitələrinin olduğunu göstərir.

Açar sözlər: Türk dili, Fars dili, ədəbi dil, ədəbiyyat, söz, zəngin, müqayisə.

### Abstract

The article talks about the great Uzbek poet Alishir Navai's contribution to Turkish languages, his first "Khamsa" written in Turkish. Navai shows in the work that the Turkish language is not far behind the Persian language in terms of vocabulary and expressiveness. On the contrary, sometimes Turkish has more synonyms to express certain feelings and thoughts.

His contributions to the development of the Turkish language, his poems and prose works, his principles of justice in state administration, and his efforts to ensure the well-being of the people live on in his fame even today. Navai's works are considered an integral part of the treasury of world literature. In addition to having excellent knowledge of Persian and Arabic languages, Navai also created many works in his mother tongue, Turkish. He emphasized the necessity of using the Turkish language in the literary language and wrote many works in this language. It shows that there are more words and means of expression in Turkish to express a concept.

Key words: Turkish language, Persian language, literary language, literature, word, rich, comparison.

### Giriş

Nizaməddin Mir Əlişir Nəvai Xorasanın Herat şəhərində (indiki Əfqanıstan) 1441-ci ildə dünyaya gəlmişdir. Əlişir Nəvai təkcə Özbək xalqının deyil, bütün türkdilli xalqların ən görkəmli şəxsiyyətlərindən biridir. Nəvai erkən yaşlarından təhsil alaraq dövrünün ən yaxşı

<sup>1</sup> Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Bakı şəhəri, Heydər Əliyev adına Hərbi İnstitutun dosenti, [cobanovahusniyye@gmail.com](mailto:cobanovahusniyye@gmail.com), ORCID – 0009-0007-6858-3547, Tel: 055-675-02-78



müəllimlərindən dərs almışdır. O, yalnız şair kimi deyil, eyni zamanda filosof, dövlət xadimi və mədəniyyət xadimi kimi də tanınmışdır. Nəvai Teymurilər dövlətinin hökmdarlarından biri olan Sultan Hüseyn Bayqara ilə yaxın dost olmuş və onun sarayında yüksək vəzifə tutmuşdur. O, dövlət işlərində böyük təcrübəyə sahib idi və dövlətin mədəni inkişafına böyük töhfələr vermişdir. Zəngin və ədəbi irsə malik olan Nəvai qazancını elm və mədəniyyətin inkişafına, məktəb və mədrəsələrin tikilməsinə sərf etmişdir. Nəvai türk dilini sonsuz məhəbbətlə sevmişdir.

Beynəlxalq Türk Akademiyası böyük özbək şairi və dövlət xadimi Əlişir Nəvainin anadan olmasının 580-ci ildönümünü münasibətilə 2021-ci ili “Əlişir Nəvai İli” elan etmişdir. Bu qərar çərçivəsində, Akademiya tərəfindən Nəvainin həyat və yaradıcılığına dair üzv ölkələrdə elmi konfranslar təşkil edilmiş, onun əsərlərinin müxtəlif türk dillərinə tərcüməsi və nəşri həyata keçirilmişdir.

Əlişir Nəvai türk ədəbiyyatında müstəsna yerə malik bir şəxsiyyətdir. Onun ən böyük xidməti, “türk dilinin klassik ədəbiyyatda istifadə edilməsinin vacibliyini irəli sürməsi” və buna dair nümunəvi əsərlər yaratmasıdır.[1,15]. Əgər o dövrdə fars dili daha çox istifadə edilirdisə, Nəvai bu tendensiyanı dəyişərək türk dilini ədəbiyyat və poeziyada daha geniş yaymışdır.

Nəvainin yaradıcılığında həm sevgi mövzuları, həm də fəlsəfi, ictimai, mənəvi məsələlər geniş yer alır.

Nəvai Nizami Gəncəvinin təsiri ilə ondan 300 il sonra öz “Xəmsə”sini yaratmış, lakin onu türk dilində yazaraq ədəbi janrı daha da inkişaf etdirmişdir. Xəmsəyə daxil olan əsərlər: 1. “Hayr-ül-beyan”; 2. “Farhad və Şirin”; 3. “Leyli və Məcnun”; 4. “Səb'əyi Səyyar” 5. “Səddi İskəndəri”. [2, 34]

Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında Nəvaişünas alim Almaz Ülvinin araşdırmaları mühüm yer tutur.

Şairin əsərlərində türk dilinin zəngin leksik və qrammatik quruluşu, poetik imkanları öz əksini tapmışdır. Nəvai öz əsərlərində istifadə etdiyi dərin fəlsəfi məna qatları, yüksək poetik sənətkarlıqla türk dilinin ədəbi dildə necə gözəl əsərlər yarada biləcəyini sübut etmişdir. Şair yazıb:

İstərsə ola bilər, istərsə min bir,  
Bütün türk elləri ancaq mənimdir.  
Xətadən başlayıb Xorasanadək,  
Ellər fərmanımla ömür sürəcək.  
Şiraz da Təbriz də mənim yerimdir,  
Orda şöhrətlənən söz səngərimdir...[6, 9]

**Əlişir Nəvainin Türk dilinə töhfəsi**

Əlişir Nəvai türk ədəbiyyatının ən önəmli və görkəmli şəxsiyyətlərindən biridir. Onun türk dilinə verdiyi töhfələr nəinki “türk ədəbiyyatının inkişafında, həm də türk dilinin beynəlxalq ədəbi dildə formalaşmasında mühüm rol oynamışdır”. [5,65] O, türk dilinin o dövr üçün geniş yayılmış olan fars və ərəb dilləri ilə müqayisədə ədəbi dildə daha çox istifadə edilməsinin tərəfdarı olmuşdur. Nəvai, türk dilinin güclü, gözəl və ifadəli bir dil olduğunu sübut etmək üçün əvəzsiz əsərlər yazmışdır.

XIV-XV əsrlərdə türk dövlətlərində ədəbiyyat dili kimi daha çox fars dili istifadə olunurdu. Əlişir Nəvai isə bu tendensiyaya qarşı çıxaraq, “türk dilinin də yüksək səviyyəli ədəbi əsərlər yaratmaq üçün kifayət qədər zəngin bir dil” olduğunu sübut etmişdir. [4, 86] O, türk dilini yalnız məişət və gündəlik danışiq dili kimi deyil, həm də dərin fəlsəfi məzmunlu əsərlərin dili kimi tanıtməyə çalışmışdır.

Nəvai bu məqsədlə türk dilində böyük əsərlər yaratdı və ədəbi dairələrdə onun bu addımı böyük təsir yaratdı. Onun əsərləri türk dilinin ədəbi dildə nə qədər güclü ifadə vasitələrinə malik olduğunu göstərdi. Bu, yalnız türk mədəniyyətinin deyil, həm də türk dilinin beynəlxalq səviyyədə tanınmasına səbəb oldu.

Əlişir Nəvai türk dilinin klassik ədəbiyyatın əsas dili kimi inkişaf etdirilməsində əvəzsiz rol oynamışdır. O, sübut etmişdir ki, türk dili ən az fars dili qədər gözəl və zəngin ədəbi dildir. Bu məqsədlə “türk dilində dərin məzmunlu əsərlər yazaraq, onun gözəlliyini və ifadə imkanlarını nümayiş etdirmişdir”[5.96].

Əlişir Nəvai təkcə türk ədəbiyyatında deyil, Fars dilində də gözəl şeirlər yazmış və böyük ustadlardan dərs almışdır.

Əlişir Nəvai türk dilinin gücünü nümayiş etdirmək üçün dörd müxtəlif şeir divanı (şeirlər toplusu) yazmışdır: “Qaribnamə”, “Fəqirnamə”, “Şəbnamə”, “Bədayi-ül-Bidəya”. [1, 65]

Bu divanlar vasitəsilə Nəvai türk dilinin bədii ifadə imkanlarını, gözəlliyini və dərin məzmunlu əsərlər yaratmaq qabiliyyətini sübut etmişdir. Həmin dövrdə fars dili ilə yazılmış əsərlər daha yüksək qiymətləndirilirdi, lakin Nəvai türk dilində yazdığı əsərlərlə bu stereotipi dəyişdirdi.

Əlişir Nəvainin türk dilinə verdiyi ən mühüm töhfələrdən biri onun 1499-cu ildə yazdığı “Mühakimət-ül-lüğəteyn” adlı əsəridir. Bu əsərdə Nəvai türk dili ilə fars dilini müqayisə etmiş və türk dilinin üstünlüklərini əsaslandırmışdır. Əsərin əsas məqsədi, türk dilinin ifadə gücünü, zəngin söz ehtiyatını və yazı qabiliyyətini göstərmək idi.

Nəvai türk dilinin fars dili ilə müqayisədə daha çox ifadə vasitələrinə malik olduğunu qeyd etmişdir. O, türk dilinin daha təbii və sadə olduğunu, gündəlik həyata və insanın daxili hisslərinə daha yaxın olduğunu vurğulamışdır. Nəvai, türk dilində fərqli mənalar daşıyan çoxlu sinonimlərin və zəngin təsvir vasitələrinin olduğunu göstərmişdir. Bu əsər vasitəsilə Nəvai türk dilinin inkişafına böyük töhfə vermiş və onun bir ədəbi dil kimi istifadə

olunmasını təşviq etmişdir. Həmin əsər o dövrün ədibləri arasında böyük rezonans yaratmış və türk dilinin statusunun artmasına səbəb olmuşdur.

Əlişir Nəvai ədəbiyyatda istifadə edilən bir çox yeni anlayış, termin və ifadələrin türk dilinə gətirilməsində mühüm rol oynamışdır. Ərəb və fars dilindən gələn bir çox ədəbi terminlərin türkcəyə uyğunlaşdırılması ilə Nəvai ədəbi leksikonun zənginləşməsinə töhfə vermişdir. Onun şeirlərində istifadə etdiyi yeni sözlər və ifadələr həmin dövrün ədəbiyyatında yenilik hesab olunurdu.

Əlişir Nəvainin təşəbbüsü ilə türk dilində yazan şairlərin sayı artmışdır. O, yalnız öz əsərləri ilə deyil, həm də ədəbi dairələrdəki nüfuzu ilə digər şairlərə də təsir etmişdir. Əvvəllər ədəbi məclislərdə daha çox fars dilində yazmaq dəbdə idisə, Nəvainin nümunəsi bu ənənəni dəyişdi. Onun əsərlərinin geniş yayılması, türk ədəbiyyatına və dilinə marağın artmasına səbəb oldu.

Nəvai, sadəcə türk ədəbiyyatının deyil, bütün türk dünyasının fəxri sayılır. Onun əsərləri hələ də klassik ədəbiyyatın şah əsərləri sırasındadır. Əlişir Nəvainin məqsədi təkcə böyük şeirlər yazmaq deyil, həm də türk dilinin gözəlliyini və dərinliyini nümayiş etdirmək idi. Bu, ona həm öz dövründə, həm də bu gün böyük nüfuz qazandırmışdır. Onun irsi bu gün də türk mədəniyyəti və ədəbiyyatının əhəmiyyətli hissəsi kimi öyrənilir.

"Mühakimə-ül-Lügəteyn" əsəri iki dilin müqayisəsinə həsr olunmuşdur. Nəvai hər iki dilin söz ehtiyatı, təsvir vasitələri və ifadə qabiliyyəti baxımından təhlil aparmışdır.

Əlişir Nəvai əsərin məqsədini izah edərək, türk dilinin istifadə olunmasının vacibliyini əsaslandırır. Əsərdə fars və türk dillərinin müqayisəsi aparılır. Nəvai hər iki dilin söz zənginliyini, sinonimlərin və ifadələrin müxtəlifliyini müqayisə edir. Bu əsər, lüğətçilik və müqayisəli dilçilik baxımından çox əhəmiyyətlidir. Nəvai əsərdə həm nəzəri biliklər, həm də praktiki nümunələr təqdim edir.

Nəvai əsərdə göstərir ki, türk dili söz ehtiyatı və ifadə qabiliyyəti baxımından fars dilindən heç də geri qalmır. Əksinə, bəzən müəyyən hiss və düşüncələri ifadə etmək üçün türkcə daha çox sinonimə malikdir. O, türkcədə bir anlayışı ifadə etmək üçün daha çox söz və ifadə vasitələrinin olduğunu göstərir. O, bir çox anlayış üçün türkcədə birdən çox sinonim olduğunu və bu sinonimlərin müxtəlif mənə çalarları verdiyini qeyd edir. Məsələn, o, "at" (heyvan) anlayışını izah edərkən göstərir ki, türkcədə bu anlayış üçün fərqli sözlər mövcuddur, lakin fars dilində bu müxtəliflik yoxdur. [3, 135]. Bu, türkcənin zəngin ifadə imkanlarını nümayiş etdirir. Onun fikrincə, fars dili bəzi mənələrdə ifadə məhdudiyyətlərinə malikdir. Fars dilində bir çox anlayış üçün yalnız bir və ya iki söz olduğu halda, türkcədə bu anlayış üçün bir neçə sinonim mövcuddur.

"Mühakimə-ül-Lügəteyn" türkcənin bir ədəbi dil kimi möhkəmlənməsində mühüm rol oynamışdır. Bu əsər ilk müqayisəli dilçilik əsərlərindən biri sayılır. "Mühakimə-ül-Lügəteyn"

Əlişir Nəvainin təkcə dilçilik deyil, həm də milli kimlik, mədəniyyət və ədəbiyyat sahəsində inqilabi bir əsəridir. Onun məqsədi türkcəni fars dili ilə bərabər hüquqlu ədəbi dil kimi tanıtmak idi. Bu, o dövrdə türklərin öz kimliyinə olan qürur hissini artırmışdır. Bu əsərdən sonra bir çox şairlər türkcədə yazmağa başlamışdır.

Bu əsər, türk dilinin ifadə qabiliyyətini və ədəbi dəyərini göstərməklə yanaşı, türk xalqına milli qürur hissi aşılamışdır. Nəvai, fars dili ilə müqayisə edərək türk dilinin üstünlüklərini elmi və məntiqli arqumentlərlə əsaslandırmışdır. Bu əsər nəticəsində türk dilinin ədəbi dildə möhkəmlənməsi təmin olunmuşdur.

Əlişir Nəvainin bu əsəri bu gün də dilçilik, müqayisəli dil təhlili və türk ədəbiyyatının inkişafı baxımından öyrənilən klassik bir əsərdir. Bu əsər, dilə, mədəniyyətə və ədəbiyyata maraq göstərən hər kəs üçün vacib bir mənbədir.

Əlişir Nəvai yalnız öz dövrünün deyil, həm də sonrakı dövrlərin ədəbiyyatına, fəlsəfi düşüncəsinə və mədəni inkişafına böyük təsir göstərmişdir. Onun əsərləri bir çox ölkədə, xüsusilə Orta Asiya, Azərbaycan, Türkiyə, İran, Hindistan və Rusiya kimi bölgələrdə geniş yayılmışdır. Ədəbiyyatşünaslar, filosoflar, şairlər, yazıçılar, tədqiqatçılar və dilçilər Nəvainin əsərlərini öyrənmiş və ondan ilham almışlar.

## XÜLASƏ

Məqalədə böyük Özbək şairi Əlişir Nəvainin Türk dillərinə verdiyi töhfədən, onun ilk türk dilində yazdığı “Xəmsə”dən söz açılır. Nəvai əsərdə göstərir ki, türk dili söz ehtiyatı və ifadə qabiliyyəti baxımından fars dilindən heç də geri qalmır. Əksinə, bəzən müəyyən hiss və düşüncələri ifadə etmək üçün türkcə daha çox sinonimə malikdir.

Türk dilinin inkişafına verdiyi töhfələr, yazdığı şeirlər və nəsr əsərləri, dövlət idarəçiliyində göstərdiyi ədalət prinsipləri, xalqın rifahını təmin etməyə çalışması onun şöhrətini bu gün də yaşadır. Nəvainin əsərləri dünya ədəbiyyatı xəzinəsinin ayrılmaz hissəsi kimi qəbul olunur. Nəvai Fars və ərəb dillərində mükəmməl biliklərə sahib olmaqla yanaşı, ana dili olan türk dilində də çoxlu əsərlər yaratmışdır. O, türk dilinin ədəbi dildə istifadə edilməsinin zəruriliyini vurğulayaraq, bu dildə bir çox əsərlər yazmışdır. O, türkcədə bir anlayışı ifadə etmək üçün daha çox söz və ifadə vasitələrinin olduğunu göstərir.

## Ədəbiyyat

Almaz Ülvi Binnətova, Azərbaycan-Özbək (cığatay) ədəbi əlaqələri (dövlər, similar, yanrlar, təmayüllər) Bakı, qartal, 2008, 328 səh.

Almaz Ülvi Binnətova, Əlişir nəvainin əsri və nəsri (elmi-filoloji və dini-təsəvvüfi əsərləri) Bak, 2021.

Almaz Ülvi Binnətova Əlişir Nəvai Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında (məqalələr) Bakı, 2009, 360 səh.

Almaz Ülvi Binnətova Özbək ədəbiyyatı (ədəbi portret cizgiləri, araşdırmalar, müsahibələr) Bakı, 2016, 314 səh.

Əlişir Nəvai, seçilmiş əsərləri, Bakı, 2004, 213 səh.

Əliyeva Aynurə, Əhmədova Sevil, Şərqdə doğan günəş, 2021, 27 səh.

Nağıyeva Cənnət, Azərbaycanda Nəvai, Bakı, 2001, 264 səh.



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TARIK BUĞRA’NIN “OĞLUMUZ”  
HİKAYESİNİN B1 SEVİYESİNE UYARLAMA ÇALIŞMASI**  
**ADAPTATION STUDY OF TARIK BUGRA’S STORY OF “OĞLUMUZ” IN TEACHING  
TURKISH TO FOREIGNERS TO LEVEL B1**

**Zeynep PULLU<sup>1</sup>**

**Demet KARDAŞ<sup>2</sup>**

**Özet**

Küreselleşen dünyada dil öğrenme ihtiyacı her geçen gün daha da artmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi gerçekleştirilen kurumlar tarafından pek çok farklı kaynak üretilip, kullanılmaktadır. Ülkemizde de bu kaynaklar oldukça fazladır ve tür olarak çeşitlilik göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde en çok kullanan materyaller metinlerdir. Öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları adına bu metinler, önem arz etmektedir. Fakat metin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallar, dili öğrenen kişilerin önceden var olan dünya bilgisi, hazır bulunuşlukları, ilgilerini çeken veya çekecek metinler olmasıdır ayrıca belirlenen temalarla metinlerin uyumlu olması da oldukça önemlidir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan metinler, dil düzeyine göre seçildiğinde çok daha işlevsel olmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak hazırlanan metinler, öğrenciyi daha çok motive edip derse karşı hazır hale getirmektedir. Ayrıca öğrenilen dilin kültürünü anlamada da oldukça yararlı olmaktadır. Bu hususta Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınmaktadır. Başvuru metninde iletişim yaklaşımı, yabancı dil öğretiminde oldukça benimsenen bir yaklaşım halini almıştır. Böylelikle kullanılan metinler, iletişimin sağlanmasında, öğrenilen dilin kültürünü tanıtmada oldukça önemli bir konuma gelmiştir. Böylelikle alan yazında pek çok edebi eser, yabancılar Türkçe öğretimi konusunda kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Türk edebiyatının önemli yazarlarından Tarık Buğra’nın “Oğlumuz” isimli hikayesi, B1 düzeyinde olan yabancı öğrenciler için anlaşılabilir düzeyde getirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırmalardan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, okuma becerisi, metin uyarlama, Tarık Buğra’nın Oğlumuz adlı hikayesi.

**Abstract**

In today’s globalized world, the need for language learning is steadily increasing. Consequently, institutions offering language education produce and utilize a wide range of materials. In Türkiye, these resources are also abundant and diverse in type. In teaching Turkish as a foreign language, texts are among the most frequently used materials. These texts play a crucial role in developing learners’ reading skills. However, selecting appropriate texts requires attention to several factors, such as learners’ background knowledge, readiness, interests, and compatibility with the designated themes. Texts aligned with learners’ language proficiency levels are significantly more effective. Materials that consider

<sup>1</sup> 1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, Ankara, Türkiye, [zeyneppullu7@gmail.com](mailto:zeyneppullu7@gmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-4817-0932>.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara/Türkiye, [demetkardas@gmail.com](mailto:demetkardas@gmail.com), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0222-6794>.

learners' needs increase motivation and engagement, while also supporting cultural understanding. In this context, the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) is widely used. The communicative approach promoted by the CEFR has become a dominant method in language teaching. Thus, texts have gained importance not only in facilitating communication but also in conveying cultural elements. As a result, many literary works are now used in teaching Turkish to foreigners. This study adapts “Oğlumuz”, a short story by Tarık Buğra, one of the prominent authors of Turkish literature, to a level suitable for B1 learners of Turkish. The study employs the document analysis method, one of the qualitative research techniques.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, reading skill, text adaptation, the short story “Oğlumuz” by Tarık Buğra.

## Giriş

Dünyada siyasi, ticari ve kültürel bağlamda yabancı dil öğrenimi, gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle dünyada çeşitli kurumlarda dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Dil öğretiminde esas alınan ve buna göre belirlenen hedefler doğrultusunda ilerleyen, oldukça önemli bir yere sahip olan, dört temel dil becerisidir. Bunlar; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bu beceriler alımlama ve üretim becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır ve günümüzde bu beceri alanlarıyla ilgili pek çok çalışma yapılmaktadır. Özellikle alımlama etkinliklerinden biri olan okuma becerisi, diğer becerilerde olduğu gibi üzerinde durulması ve öğreniciye doğru şekilde kazandırılması gereken bir beceridir. “Okuma bilişsel ve fiziksel öğeleri içerisinde barındıran bir bütündür. Okumak yalnızca okunan metindeki kelimelerin anlamını bilmek veya kelimeleri seslendirmekten ibaret değildir. Ayrıca metni kavramak ve yorumlayabilmektir. Bundan dolayı okuma ve anlama bir bütün şeklinde ele alınmalıdır.” (Zorlu ve Gürel, 2022, s.61). Dil öğretiminde okuma becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan pek çok materyal vardır.

Ders kitapları, yardımcı kaynaklar, okuma ve dinleme metinler içinde en çok kullanılan materyaller ise ders kitaplarıdır fakat bu kitaplar, tek başlarına yeterli olmamaktadır. Bu doğrultuda öğretilecek dilin hedefleri kapsamında, öğrencinin dil seviyeleri göz önünde bulundurularak okuma metinleri hazırlanabilmektedir. Zorlu ve Gürel (2022), dil öğretiminde okuma becerisine yönelik dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde ifade etmektedirler:

“Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’nde de yabancı dil öğretiminde metinlerin önemine dikkat çekilmekte, metinlerin sadece okuma becerisinin değil aynı zamanda konuşma ve yazma becerisinin de gelişmesine yardımcı olmasından dolayı öğrencilerin fazla sayıda metinle karşılaşması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda seviyelere uygun yardımcı okuma kitaplarının hazırlanması, hedef kitlenin bilgi ve kültür düzeyini artıracak gibi hedef dile ait düşünme ve algılama sürecine de olumlu yönde etki edecektir.” (s.59).

Okuma kitapları, okuma metinleri seçilirken ve hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Her metin öğrencinin düzeyine uygun olmayabilir, bu doğrultuda metinlerin, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. Bazı metinler ise düzeye göre uyarlanmaktadır.

Dil öğretiminde kullanılan metinler, öğrencinin o dilin kültürünü tanınmasında oldukça işlevsel özelliklere sahiptir. Bu nedenle öğrenilen dile ait edebî metinler öğrencinin

düzeyine uyarlanarak/sadeleştirilerek kullanılabilir. Son yıllarda metin uyarlama/sadeleştirme konusunda pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. “Metin sadeleştirme çalışmalarının Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDOTÖ) gibi oldukça geç başladığı, ancak akademik düzeyde yapılan lisansüstü tez ve makale çalışmaların son yıllarda giderek arttığı görülmüştür.” (Kaya ve Avşar, 2024). Yapılan çalışmalar arasında Ömer Seyfettin’in “Pembe İncili Kaftan” hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması (Ahmet, 2021), Dede Korkut Hikâyeleri’nin B1 düzeyinde sadeleştirilmesi (Akıncılar, 2018), Sait Faik Abasıyanık’ın “Birtakım İnsanlar” adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi (Ay, 2020), Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin B1 düzeyine uyarlanması: Eskici örneği (Süner, 2018), Kemalettin Çalık’ın Piri Reis adlı eserinin B1 seviyesinde sadeleştirilmesi (Yazok, 2020), Ömer Seyfettin’in bazı hikâyelerinin B1 seviyesine uyarlanması (Yılmaz, 2021) çalışmaları örnek gösterilebilir.

Bu çalışmada da dil öğretiminde yabancı öğrencilere yönelik okuma metni oluşturmak hedeflenmektedir. Bu nedenle Türk edebiyatının önde gelen yazarlarından Tarık Buğra’nın “Oğlumuz” isimli hikayesi B1 düzeyindeki öğrencilere yönelik olacak şekilde uyarlanmıştır.

### **Yabancı Dil Öğretiminde Metin Uyarlama Teknikleri**

#### **1. Sadeleştirme Tekniği**

Metin değiştirim tekniklerinden biri olan sadeleştirme tekniği, özgün bir metnin hedef kitlenin seviyesine göre yeniden düzenlenerek daha anlaşılır hâle getirilmesi olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla sadeleştirme tekniği sayesinde hedef kitle, toplum içinde daha rahat etkileşime geçebilmekte böylece okuma ve anlama becerilerini daha rahat geliştirmektedir (Kaplan ve Doğru, 2022).

#### **2. Genişletme Tekniği**

Metin değiştirim teknikleri arasında sadeleştirme tekniğiyle birlikte genişletme tekniği de oldukça sık kullanılmaktadır. Sadeleştirme tekniğinde; daha kısa tümceler, basit cümle yapıları, anlaşılması kolay söz varlığı, kurallı cümleler yer alırken, genişletmede ise bir metni daha kapsamlı hâle getirmek için yinelemeler, eş anlamlı sözcükler vb. yer almaktadır. Genişletme tekniği yabancı dil öğretiminde öğrencilerin anlama düzeyini artırmak amacıyla metne açıklayıcı bilgilerin eklenmesi, iletinin/anlamın ve yapının açık hâle getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2013, s.1300).

#### **3. Kolaylaştırma Tekniği**

Kolaylaştırma tekniği, metinde yer alan sözcükleri değiştirmeden, okumayı daha anlaşılır kılmak için metne şemalar, resimler, grafik ve tablolar, metin özetleri, sözlükler/açıklamalar, yönlendirme soruları ve başlıklar gibi farklı türde destekler ekleme olarak tanımlanmaktadır (Nation, 2001; Sandom, 2013, s.68).

### **Yöntem**

Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında, Türk edebiyatının önde gelen yazarlarından Tarık Buğra’nın “Oğlumuz” isimli eserini B1 seviyesine uyarlayıp alana katkı sağlamaktır. Bu kapsamda nitel araştırma çalışmalarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine olanak tanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:189). Bu çalışmada ayrıca Tarık Buğra’nın “Yarın Diye Bir Şey Yoktur” (Ötügen, 2002) isimli kitabı kütüphaneden alınmış olup 15-18. sayfa aralıklarında bulunan “Oğlumuz” isimli kısım incelenmiştir. Verilen sayfa aralıklarında bulunan eser, orijinaline göre daha

anlaşıldır fakat içerdiği tüm kelimeler B1 düzeyine uygun olmadığı için Kaplan ve Doğru (2022)'nin *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı* isimli çalışmasında yer alan uyarlama teknikleri (sadeleştirme tekniği, genişletme tekniği, kolaylaştırma tekniği) kullanılarak düzeye uygun hâle getirilmeye çalışılmıştır. Orijinal cümleler, uyarlanarak numaralandırılmış ve tablo halinde verilmiştir.

Tarık Buğra'nın Oğlumuz adlı hikâyesini bu çalışma için seçilmesinin başlıca sebeplerinden biri, eserin 1948 yılında Cumhuriyet gazetesinin düzenlediği hikâye yarışmasında ödül kazanmış olmasıdır. Bu durum, hikâyenin edebi açıdan taşıdığı değeri ve döneminde gördüğü takdiri ortaya koymaktadır. Edebiyat ödülleri, bir eserin dil, anlatım, tema işleyişi ve kurgu açısından belirli bir nitelik düzeyine ulaştığını gösterdiğinden, "Oğlumuz" gibi ödüllü bir metnin incelenmesi, akademik açıdan anlamlı ve verimli bir çalışma zemini sunmaktadır. Öte yandan, eserin uzunluk bakımından ne çok kısa ne de okuyucuyu zorlayacak ölçüde uzun olmaması, içerdiği temaları ve anlatım özelliklerini etkili bir şekilde analiz edebilmeye olanak tanımaktadır. Sayfa sayısının uygunluğu, metni bütünlüklü bir şekilde kavramayı ve çözümlemeyi kolaylaştırırken, metne hâkimiyet düzeyini de artırmaktadır.

## Bulgular

Bu çalışmada orijinal metin incelenerek, düzeye uygun olmayan sözcükler, B1 seviyesine uygun hâle getirilmiştir. Çalışmada sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma teknikleri esas alınmıştır. Ötügen Yayınlarına ait kitap, ayrıca uygunluk durumuna bakılmak için incelenmiştir. İçerdiği sözcükler, cümle yapıları ve kullanılan ifadelerin bir kısmının B1 seviyesine uygun olmadığı görülmüştür, bundan hareketle uyarlama yapılmıştır.

**Tablo 1.** Sadeleştirme İşlemi

| Cümle Numarası | Orijinal Cümle                                                                                                                                                                | Uyarlanmış Cümle                                                                                                                                                                |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cümle 2        | Odamız bu dünyada, duyguların erişemeyeceği kadar ötede gibiydi ve karım, Kur'anla <b>vaadedilen saadetini</b> , sanki <b>asırlardan</b> beri <b>beyhude</b> yere bekliyordu. | Odamız bu dünyadan, duyguların erişemeyeceği kadar ötede gibiydi ve karım, Kur'an'la <b>söz verilen mutluluğunu</b> , sanki <b>yüz yıllardan</b> beri <b>boşuna</b> bekliyordu. |
| Cümle 3        | Hareketlerinde ve yürüyüşünde kabul edilmiş bir <b>mağlûbiyetin hazin sükûneti</b> vardı.                                                                                     | Hareketlerinde ve yürüyüşünde, kabul edilmiş <b>yenilginin hüznü sessizliği</b> vardı.                                                                                          |
| Cümle 4        | Mangala ve semavere kömür koydu; abdest aldı, sonra seccadesini <b>sofaya</b> sererek <b>namaza durdu</b> .                                                                   | Mangala ve semavere kömür koydu; abdest aldı, sonra seccadesini <b>yere</b> sererek <b>namaz kılmaya başladı</b> .                                                              |
| Cümle 7        | Bilir miyim <b>ben</b> ?                                                                                                                                                      | <b>Ben</b> bilir miyim?                                                                                                                                                         |
| Cümle 10       | İsim ararken <b>kamus</b> bana ne kadar boş gelmişti.                                                                                                                         | İsim ararken <b>sözlüğe</b> bakmak bana ne kadar da boş gelmişti.                                                                                                               |
| Cümle 12       | Karımın <b>mağrur</b> telaşları ve benim ilk endişem.                                                                                                                         | Karımın telaşları ve benim ilk endişem .                                                                                                                                        |



|          |                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                        |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cümle 14 | <i>Böylece biz ona bütün bütün <u>bağlanırken</u>, dünyamız artık tamamen onunla <b>hudutlanırken</b>...</i>                                                                             | <i>Böylece biz ona bütün bütün <u>bağlandık</u>, dünyamız onunla <b>sınırlandı</b>.</i>                                                                                |
| Cümle 15 | <i>Sen bizden <u>ayrılıverdin</u>. Sevgimiz arttıkça sen biraz daha tedirgin <u>oluyordun</u>. Ben bunu <u>anlıyordum</u>: Sen bunda biraz da <b>hürriyetine tecavüz</b> buluyordun.</i> | <i>Sen bizden <u>ayrıldın</u>. Sevgimiz arttıkça sen biraz daha tedirgin <u>oldun</u>. Ben bunu <u>anladım</u>: Sen bunu <b>özgürlüğüne hakaret</b> olarak gördün.</i> |
| Cümle 16 | <i>...bizim için neler <b>tasavvur</b> ettiğinden bahsediyorsun.</i>                                                                                                                     | <i>... bizim için neler <b>hayal</b> ettiğinden bahsediyorsun.</i>                                                                                                     |
| Cümle 17 | <i>Fakat bütün bunlara ne <b>lüzum</b> var?</i>                                                                                                                                          | <i>Fakat bütün bunlara ne <b>gerek</b> var?</i>                                                                                                                        |

Sadeleştirme sırasında şu işlemler uygulanmıştır: Cümle 2 ‘de “vaadedilen” kelimesi B2 düzeyinde kullanılabilecek bir kelime olduğundan “söz verilen” olarak değiştirilmiştir. “saadet” kelimesi ise C1 düzeyinde verilecek, soyut anlama sahip bir kelimedir, bundan dolayı “mutluluk” kelimesi ile değiştirilmiştir. “asır” kelimesi yerine ise daha uygun olacak “yüz yıl” kelimesi getirilmiştir. “beyhude” yerine ise “boşuna” kullanılmıştır. Cümle 3’te “mağlûbiyetin hazin sükûneti” ifadesi yerine B1 düzeyine daha uygun olan bir kullanım getirilmiştir. Cümle 4’te “sofa” kelimesinin B1 düzeyi için ileri bir kelime olduğu görülmektedir bu yüzden açıklayıcı bir anlatıma sahip olması için düzenlenmiştir. “namaza durdu” kalıbı yerine ise durumu açıklamak için “namaza başladı “ ifadesi kullanılmıştır. Cümle 7’ye bakıldığında devrik cümle, kurallı hâle getirilmiştir. Cümle 10 için “kamus” kelimesinin Türkçe karşılığı olan “sözlük” ve daha anlaşılır olan, “sözlüğe bakmak” ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca -da eki getirilmiştir. Cümle 12’de “kibir” anlamına gelen mağrur kelimesi kullanılmıştır, fakat cümlede o anlamda kullanılmadığı düşüncesine kanaat getirilmiştir. Bu yüzden kelime, cümleden çıkarılarak kullanılmıştır. Cümle 14’te yapılan işlem ise cümlelerin kurallı hâle getirilmesidir. “hudutlanırken” kelimesi yerine aynı anlama gelecek şekilde “sınırlandı” kelimesi kullanılmıştır. Cümle 15, dil bilgisel olarak B1 düzeyine göre düzenlenmiştir. Cümle 16 incelendiğinde “tasavvur” kelimesi B1 düzeyine uygun olmadığı için, aynı anlama gelen “hayal” kelimesi ile değiştirilmiştir. Cümle 17’de ise “lüzum” kelimesi yerine, B1 düzeyinde olan, aynı anlama gelen “gerek” kelimesi kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Genişletme İşlemi

| Cümle Numarası | Orijinal Cümle                                                                                | Uyarlanmış Cümle                                                                                           |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cümle 1        | <i>Karım, belirmeye başlayan pencerenin önünde oturuyordu. Bütün geceyi orada geçirmişti.</i> | <i>Karım, <b>güneş</b> belirmeye başlayan pencerenin önünde oturuyordu. Bütün geceyi orada geçirmişti.</i> |
| Cümle 5        | <i>Pencere iyiden iyiye aydınlanmıştı.</i>                                                    | <i>Pencereden <b>bakıldığında</b> günün aydınlandığı görülmüyordu.</i>                                     |
| Cümle 6        | <i>Renksiz, sessiz ve serin kuşluk vakti...</i>                                               | <i>Gökyüzü renksiz ve sessizdi. Hava serindi ve sabah saatleriydi.</i>                                     |

- Cümle 11 *Onu, tarihe girmiş bütün Onu, tarihe girmiş bütün Ömer'lere Ömer'lerin* ikbaline layık benzeyecek şekilde görüyordum.  
görüyordum.
- Cümle 13 *Liseyi, daha sonra fakülteyi bitirdi. Liseyi, daha sonra fakülteyi bitirdi. Bu Bu arada, onu biraz daha iyi arada, onu biraz daha iyi yaşatabilmek yaşatabilmek için, karım için, karım düğününden kalma düğününden kalma üç beşbirliği altınlarını bozdurdu...*  
bozdurdu...

Genişletme sırasında şu işlemler uygulanmıştır: Cümle 1'de "belirmeye başlayan nesne" ifadesi yeterince açık değildir. "Güneş" kelimesi cümleye eklenmiştir. Cümle 5 için anlamın daha açık ve anlaşılır olması amacıyla genişletme yapılmıştır. Cümle 6'da anlaşılabilir olması için eklemeler yapılmıştır ve kelimelere ek fiiller getirilerek kurallı cümle halini alması sağlanmıştır. Cümle 11'de düzeye ait olmayan kelime grupları kaldırılmıştır. Aynı anlama gelecek şekilde genişletme yapılmıştır. Cümle 13'te ise "beşbirlik" kelimesi yerine, anlatımın açıklayıcı olması için "altın" kelimesi kullanılmıştır.

**Tablo3.** Kolaylaştırma İşlemi

| Cümle Numarası | Orijinal Cümle                         | Uyarlanmış Cümle                        |
|----------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Cümle 8        | Gözlerindeki <b>mânâ</b> allak bullak. | Gözlerindeki <b>anlam</b> , karmaşıktı. |
| Cümle 9        | Odası <b>gündoğdu</b> tarafındaydı.    | Odası <b>doğuya</b> bakıyordu.          |

Kolaylaştırma sırasında şu işlemler uygulanmıştır: Cümle 8'de "mânâ" kelimesi C1 düzeyinde kullanılabilecek bir kelimedir, bunun yerine "anlam" şeklinde değiştirilmiştir. "allak bullak" kalıbı ise yine düzeye ait değildir. Cümle 9'da güneşin doğduğu yer anlamında "doğu" kelimesi kullanılmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi günümüzde oldukça rağbet görmektedir. Dünyanın ve Türkiye'nin farklı yerlerinde Türkçenin öğretimi, kurumlar tarafından yapılmaktadır. Farklı milletlerden öğrenci barındıran bu kurumlarda öğretim yapılırken çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bu materyallerin en çok kullanılan kısmını ders kitapları ve okuma metinleri oluşturmaktadır. Bu kitaplarda dört temel beceriyi ele alan ve geliştirmeye yönelik olan etkinlikler bulunmaktadır. Öğrencinin öğrenmekte olduğu dili daha iyi tanımasına yönelik etkinliklere, kitaplarda ve okuma metinlerinde yer verilmektedir.

Öğrencinin dili öğrenirken, okuma becerisini geliştirmek adına çeşitli metinler kullanılmaktadır. Bu metinler öğrencinin dikkatini çektiğinde ve motivasyonunu artırdığında öğretim, çok daha işlevsel olmaktadır. Metin seçimi yaparken öğrencinin ihtiyaçları, dil öğretiminin hedefleri, kapsam gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçenin öğretimi kapsamında ise okuma metinlerinde edebi metinlerin uyarlanıp öğrenciye sunulması, Türk kültürünün tanıtılmasında ve etkileşim kurulması anlamında yararlı olmaktadır. Bu alanda son zamanlarda pek çok çalışma yapılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Halde Edip Adıvar, Sabahattin Ali, Mustafa Kutlu, Aziz Nesin, Sait Faik Abasıyanık, Reşat Nuri Güntekin, Refik Halit Karay, Peyami Safa, gibi edebiyatımızda

önemli eserler ortaya koyan yazarların çalışmaları, öğrencilerin dil seviyeleri göz önünde bulundurularak uyarlama çalışmaları yapılmıştır. “Alanda çalışmaların son yıllarda arttığı ve 2011- 2021 yılları arasında toplam 35 lisansüstü tez ve makale hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın yıllara göre dağılımı bakıldığında 2011- 2021 yılları arasında 29 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi ve 2 makale tespit edilmiş ve en fazla sadeleştirme 8 çalışmayla 2019 yılında yapılmıştır. İkinci sırada ise 7 çalışmayla 2020 ve 2021 yılları yer almaktadır.” (Kaya ve Avşar, 2024, s. 488). Bu çalışmada ise yine Türk edebiyatının önde gelen sanatçılarından Tarık Buğra’nın “Oğlumuz” adlı eseri, uyarlama işlemleri esas alınarak B1 düzeyine uyarlanmıştır.

Metin uyarlanırken Kaplan ve Doğru (2022), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı* isimli çalışmasındaki sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma işlemleri örnek alınmıştır. Daha sonra Tarık Buğra’nın “Yarın Diye Bir Şey Yoktur” isimli kitabında bulunan “Oğlumuz” isimli bölüm incelenmiştir ve metnin B1 düzeyindeki öğrencilerin düzeyine tam olarak uygun olmadığı fark edilmiştir. Bunun üzerine uyarlama çalışması yapılmış olup, metnin orijinal ve uyarlanmış şekli ekte verilmiştir. Uyarlama kısmında yapılan işlemler, *Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3*’te verilmiştir.

Bu alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Eroğlu (2015), yabancılara Türkçe öğretimi konusunda metin uyarlama çalışmaları yapılırken alan uzmanlarının ortak bir çalışma ortaya koymaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmalar uzun sürse bile, süreç sonunda alandaki önemli eksiklerin kapanacağından bahsetmektedir. Gürler (2017) ise, Türk edebiyatına ait eserlerin, uyarlanarak yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı okuma kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. “Her dilin kendine özgü yapısı sadeleştirme işleminin evrensel kurallar ve ölçütler belirlenerek yapılmasını olanaksız kılsa da yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmeli, alandaki teknolojik gelişmeler takip edilmeli, sadeleştirilmiş metinler özgün biçimleri ile birlikte okunarak değerlendirilmelidir.” (Kaya,2018)

### Kaynaklar

- Ahmet, S. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin’in “Pembe İncili Kaftan” hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Akıncılar. A. (2018). *Türkçe öğrenen yabancılar için Dede Korkut Hikâyeleri’nin B1 düzeyinde sadeleştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ay, S. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık’ın “Birtakım İnsanlar” adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Buğra, T. (2022). *Yarın diye bir şey yoktur*. Ötüken.
- Durmuş, M. (2013c). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *International Journal of Social Science*, 391-408. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1077>
- Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin’in Üç Nasihat hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürler, H. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Sait Faik Abasıyanık’ın hikâyelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaplan, H. ve Doğru, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 30-46. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220213>
- Kaya, M. (2018). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı adlı eserlerin yabancılar için A2 düzeyine uyarlanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kaya, M. ve Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 476-492. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1135541>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sandom, M. (2013). *Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners of Japanese authenticate?* [Unpublished Doctoral Dissertation]. School of Languages and Cultures, Victoria University of Wellington.
- Süner, R. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin B1 düzeyine uyarlanması: Eskici örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yazok, Z. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Kemalettin Çalık'ın Piri Reis adlı eserinin B1 seviyesinde sadeleştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Ömer Seyfettin'in bazı hikâyelerinin B1 seviyesine uyarlanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Zorlu, E., ve Gürel, Z. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bir Metin Uyarlama Örneği: Ömer Seyfettin'in "Miras" Hikâyesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 7(2), 57-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluturkad/issue/83099/1431305>

## EK

### ORJİNAL METİN

Karım, belirmeye başlayan pencerenin önünde oturuyordu. Bütün geceyi orada geçirmişti. "Sen hâlâ yatmayacak mısın?" dedim. Doğruldu. Kül rengi pencerenin önünde sadece bir gölgeden ibaretti. Fakat bu gölgede beraber geçirdiğimiz yirmi küsur yılın her gününden bir şey vardı. "Ezan okunuyor" diye mırıldandı. Sesi bana hüznü verdi. Odamız bu dünyada, duyguların erişemeyeceği kadar ötede gibiydi ve karım, Kur'anla vaadedilen saadetini, sanki asırlardan beri beyhude yere bekliyordu. Hareketlerinde ve yürüyüşünde kabul edilmiş bir mağlûbiyetin hazin sükûneti vardı. Mutfağa geçti. Onu sanki rüyada görüyordum: Mangala ve semavere kömür koydu; abdest aldı, sonra seccadesini sofaya sererek namaza durdu. Pencere iyiden iyiye aydınlanmıştı. Renksiz, sessiz ve serin kuşluk vakti: Yatağın ılıkılığı, belirsiz duygular, düşünceden kaçış. Dalmışım. "Yahu..." "Ne var?" "Geldi..." "İyi ya işte..." Fakat mesele bu değildi: Karım beni kayıtsız buluyor ve üzülüyordu: "Bir şey söylemeyecek misin; bu üçüncü oluyor... Ha yahu: Ne yapacağız?" Bilir miyim ben? Fakat ona: "Yarın bir şeyler yaparım" diyorum. Hangi yarın?.. Gökyüzü tatlı maviliğini bulmuştu bile. Gün, katılmaya mecbur olduğumuz gün, başlıyordu. Karım haklı. Bunun üzerinde durmak lazım. Oğlum yatağına daha yeni giriyordu. Ona, bu yaptığının ümitsiz bir isyan olduğunu anlatmalıydım. Yataktan, birdenbire fırladım. Karım telaşlandı: "Fazla sert davranma. Ne de olsa artık..." Devam edemedi. Ona baktım: Gözlerindeki mana allak bullak. Ah benim saz benizli, kır saçlı bebeğim. Çıkarken, omuzlarıma hırkamı koydu. Odası gündoğdu tarafındaydı. Pencereleeri büyükçe bir bahçeye bakardı. Karşı evden kurtulmak üzere olan güneş, duvarları hafifçe pembeleştirmişti.



Ve o, uyumuştı.

Elbiselerini masanın üstüne atıvermiş, pijamasının ceketini giymemişti. Yatağının yanındaki sandalyeye iliştim. İçim bir tuhaftı. Ona bakamıyordum; fakat onunla doluydum: Tıpkı, çok eskiden bir defa daha olduğu gibi: O zaman daha küçüktü, tifoya tutulmuştu, ateşi vardı, sayıklıyordu. O, şimdi bunu hatırlamaz ki...

\*\*\*

Karlı bir şubat gecesi doğmuştu. Babamın kucağına verirken bir tuhaftım... İsim ararken kamus bana ne kadar boş gelmişti. Ona, ıslıl ıslıl, kâinat gibi manalı bir kelime bulmak istiyordum. Sonunda ona Ömer dedik. Bu da ona çok yakışmıştı. Onu, tarihe girmiş bütün Ömer'lerin ikbaline layık görüyordum.

İlk gülüş... ilk dış... ilk kelime... Annesine doğru, genç, güzel ve mesut annesine doğru ilk adım.

Sonra yedinci yaş... Mektebe götürdüğüm gün ne kadar ağlamıştı: Sanki varlığına evden başka bir ortak kabul etmek istemiyordu. Fakat bu mukadderdi: O da her oğul gibi sokak, mektep ve çarşı arasında, gündün güne katileşen bir bölünmeye mahkûmdu.

Ve on dördüncü yaş: Hırçınlıklar, iştihatsızlıklar... Bize yeni bir ortak daha, ortakların en yenilmezi... Karımın mağrur telaşları ve benim ilk endişem.

Liseyi, daha sonra fakülteyi bitirdi. Bu arada, onu biraz daha iyi yaşatabilmek için, karım, düğününden kalan üç beşbirliğini bozdurdu... Ve o, ilk aşkın bahtsızlığı ile sarsıldı, bizi de perişan etti.

Böylece biz ona bütün bütün bağlanırken, dünyamız artık tamamen onunla hudutlanırken...

“Sen bizden ayrılıverdin. Sevgimiz arttıkça sen biraz daha fazla rahatsız oluyordun. Ben bunu anlıyordum: Sen buna biraz da hürriyetine tecavüz buluyordun. Fakat annen...”

Ben biliyorum: Sen, artık odaların bu döşeniş tarzını, hatta bu evi beğenmiyorsun... Uçmayı öğrenmiş bir serçe yavrusu gibi, gözün başka dallarda. Senin düşündüğün, kim bilir ne cici şeydir. Bizi misafir edeceğin odayı da unutmamışsındır; buna eminim. Bu kadarı bize... Bana yeter... Fakat annen... Bunu sen de seziyor, arada sırada, hatta sık sık kardeşlerini nasıl okutacağından, bizim için neler tasavvur ettiğinden bahsediyorsun. Fakat birbirimizden niçin gizleyelim; sen böyle konuşurken sesini titreten şeyde biraz vicdan burkulması ve daha çok çaresizliğin azabı yok mu? Ama sen bunun için üzülme, senin elinden ne gelir; hayat böyle işte, yapamazsın ki...

Ben senin içkiden ne umduğunu biliyorum; alışmayacağına da eminim... Fakat annen...

Sonra ben senin dışarıda ne aradığını, evden niçin kaçtığını da biliyorum. Belki de küçük bir orospu. Ben onlara düşman değilim; hatta... Fakat annen... Kadıncağız böyle birine kapılıvereceksin diye tir tir titriyor. Sen gecelerini böyle dışarıda geçirince, kuruntuları, ıslıl ıslıl caddeleri ve gazinoları masal mağaralarına çeviriyor.

Fakat bunlara ne lüzum var; sen sanki bunları bilmiyor musun?.. Ben sanki bütün bu şeylerin senin kalbini nasıl sızlattığını bilmiyor muyum?.. Annen, ben... Sen bize bakma. Bütün budalalık bizde. Biraz hasta olmanı bekler gibiyiz. Hâlâ bize en çok ait olduğun günlerdeki gibi kalmanı istiyoruz. Değişebileceğini aklımız almıyor. İşte, gözlerimi bir türlü yüzüne çeviremiyorum, sana bakamıyorum. Annen de böyle. Şimdi biz, seni uyandıramayız. Çünkü düşünmeye cesaret edemeden biliyoruz ki; artık senin uykun da değişti. Eskiden bizi bekler gibi uyurdun. Evet, artık uykun da değişti. Hatta asıl değişiklik uykularında oldu; sen uykularında da bizden uzaklaştın...”

Başımı çevirdim: Ona baktım. Bunu yaparken romatizmalı kolumu kullanır gibiydim. Fakat içim birdenbire ferahladı: Sanki yıllardır aradığım bir arkadaşımı bulmuştum. Islık çalmak istiyordum. Perdeleri indirdim; güneş onu rahatsız edecekti. Benimkilere benzeyen sert ve siyah sakallı yüzünü hafifçe öperek dışarı çıktım.

Çayımızı içerken karım biraz dalgındı. Ben, küçük oğlumun çayını gizlice, hiç sevmediği limonla doldurdum.

### UYARLANMIŞ METİN

Karım, güneş belirmeye başlayan pencerenin önünde oturuyordu. Bütün geceyi orada geçirmişti.

“Sen hâlâ yatmayacak mısın?” dedim.

Doğruldu. Kül rengi pencerenin önünde sadece bir gölgeden ibaretti. Fakat bu gölgede, beraber geçirdiğimiz yirmi küsur yılın her gününden bir şey vardı.

“Ezan okunuyor”, diye mırıldandı.

Sesi bana hüznü verdi. Odamız bu dünyadan, duyguların erişemeyeceği kadar ötede gibiydi ve karım, Kur’ân’la söz verilen mutluluğunu, sanki yüz yıllardan beri boşuna bekliyordu.

Hareketlerinde ve yürüyüşünde, kabul edilmiş yenilginin hüznünlü sessizliği vardı. Mutfağa geçti. Onu sanki rüyada görüyordum: Mangala ve semavere kömür koydu; abdest aldı, sonra seccadesini yere sererek namaz kılmaya başladı.

Pencereden bakıldığında günün, aydınlandığı görülüyordu.

Gökyüzü renksiz ve sessizdi. Hava serindi ve sabah saatleriydi. Yatağın ılıkliği, belirsiz duygular, düşünceden kaçış... Dalmışım.

“Yahu...”

“Ne var?”

“Geldi...”

“İyi ya işte...”

Fakat mesele bu değildi: Karım beni kayıtsız buluyor ve üzülyordu:

“Bir şey söylemeyecek misin; bu üçüncü oluyor... Ha yahu: Ne yapacağız?”

Ben bilir miyim? Fakat ona:

“Yarın bir şeyler yaparım”, diyorum.

Hangi yarın? Gökyüzü tatlı maviliğini bulmuştu bile. Gün, katılmak zorunda olduğumuz gün, başlıyordu. Karım haklı. Bunun üzerinde durmak lâzım. Oğlum yatağına daha yeni giriyordu. Ona, bu yaptığının ümitsiz bir isyan olduğunu anlatmalıydım. Yataktan, birdenbire fırladım. Karım telâşlandı:

“Fazla sert davranma. Ne de olsa artık..”

Devam edemedi. Ona baktım: Gözlerindeki anlam, karmaşıktı. Ah benim saz benizli, kır saçlı bebeğim.

Çıkarken, omuzlarıma hırkamı koydu.

Odası doğuya bakıyordu. Pencereleri büyükçe bir bahçeye bakardı. Karşı evden kurtulmak üzere olan güneş, duvarları hafifçe pembeleştirmişti.

Ve o, uyumuştı.

Elbiselerini masanın üzerine atıvermiş, pijamasının ceketini giymemişti. Yatağının yanındaki sandalyeye iliştim. İçim bir tuhaftı. Ona bakamıyordum; fakat onunla doluydum: Tıpkı, çok eskiden bir defa daha olduğu gibi. O zaman daha küçüktü; tifoya tutulmuştu, ateşi vardı, sayıklıyordu. O, şimdi bunu hatırlamaz ki.

Karlı bir şubat gecesi doğmuştu. Babamın kucığına verirken bir tuhaftım... İsim ararken sözlüğe bakmak bana ne kadar da boş gelmişti Ona, ısıllı, kâinat gibi mânâlı bir kelime bulmak istiyordum. Sonunda Ömer dedik. Bu da ona yakışmıştı. Onu, tarihe girmiş bütün Ömer'lere benzeyecek şekilde görüyordum.

İlk gülüş...ilk diş...ilk kelime... Annesine doğru, genç, güzel ve mutlu annesine doğru ilk adım.

Sonra yedinci yaş... okula götürdüğüm gün ne kadar ağlamıştı: Sanki varlığına evden başka bir ortak kabul etmek istemiyordu. Fakat bu böyleydi işte: O da her oğul gibi sokak, okul ve çarşı arasında, her gün biraz daha bölünüp gidecekti. Ölenemezdi bu.

Ve on dördüncü yaş: Hırçınlıklar, iştahsızlıklar... Bize yeni bir ortak daha, ortakların en yenilmezi... Karımın telaşları ve benim ilk endişem.

Liseyi, daha sonra fakülteyi bitirdi. Bu arada, onu biraz daha iyi yaşatabilmek için, karım düğününden kalma altınlarını bozdurdu...Ve o, ilk aşkın bahtsızlığı ile sarsıldı, bizi de perişan etti. Böylece biz ona bütün bütün bağlandık, dünyamız onunla sınırlandı.

“Sen bizden ayrıldın. Sevgimiz arttıkça sen biraz daha tedirgin oldun. Ben bunu anladım: Sen bunu özgürlüğüne hakaret olarak gördün. Fakat annen...”

Ben biliyorum: Sen, artık odaların bu döşeniş tarzını, hatta bu evi beğenmiyorsun... Uçmayı öğrenmiş bir serçe yavrusu gibi, gözün başka dallarda. Senin düşündüğün, kim bilir ne cici şeydir. Bizi misafir edeceğin odayı da unutmamışsındır; buna eminim. Bu kadarı da bize... Bana yeter. Fakat annen. Bunu sen de seziyor, arada sırada, hatta sık sık kardeşlerini nasıl okutacağından, bizim için neler hayal ettiğinden bahsediyorsun. Fakat birbirimizden niçin gizleyelim; sen böyle konuşurken sesini titreten şeyde biraz vicdan burkulması ve daha çok çaresizliğin acısı yok mu? Ama sen bunun için üzülmeye, senin elinden ne gelir; hayat böyle işte, yapamazsın ki...

Ben senin içkiden ne umduğunu biliyorum; alışmayacağına da eminim... fakat annen...

Sonra ben senin dışarıda ne aradığını, evden niçin kaçtığını da biliyorum. Belki de küçük bir orospu. Ben onlara düşman değilim; hatta... fakat annen... kadıncağz böyle birine kapılıvereceksin diye tir tir titriyor. Sen gecelerini böyle dışarıda geçirince, kuruntuları, ısıllı caddeleri ve gazinoları masal mağaralarına çeviriyor.

Fakat bütün bunlara ne gerek var; sen sanki bunları bilmiyor musun? Ben sanki bütün bu şeylerin senin kalbini nasıl sızlattığını bilmiyor muyum? Annen, ben... sen bize bakma. Bütün budalalık bizde. Biraz hasta olmanı bekler gibiyiz. Hâlâ bize en çok ait olduğun günlerdeki gibi kalmanı

istiyoruz. Değişebileceğini aklımız almıyor. İşte, gözlerimi bir türlü yüzüne çeviremiyorum, sana bakamıyorum. Annen de böyle. Şimdi biz, seni uyandıramayız. Çünkü düşünmeye cesaret edemedi biliyoruz ki, artık senin uykun da değişti. Eskiden bizi bekler gibi uyurdun. Evet, artık uykun da değişti. Hatta asıl değişiklik uykularında oldu; sen uykularında da bizden uzaklaştın...”

Başımı çevirdim: Ona baktım. Bunu yaparken romatizmal kolumu zorlar gibiydim. Fakat içim birdenbire ferahladı: Sanki yıllardır aradığım bir arkadaşımı bulmuştum. Islık çalmak istiyordum. Perdeleri indirdim; güneş onu rahatsız edecekti. Benimkilere benzeyen sert ve siyah sakallı yüzünü hafifçe öperek dışarı çıktım.

Çayımızı içerken karım biraz dalgındı. Ben, küçük oğlumun çayını gizlice, hiç sevmediği limonla doldurdum.

**YARDIMCI FİİLLERİN ANLAM VE İŞLEV BAĞLAMINDA SEVİYE TEMELLİ KULLANIMI:  
GAZİ TÖMER A2 VE B1 DERS KİTAPLARI ÜZERİNDEN BİR İNCELEME****LEVEL-BASED USE OF AUXILIARY VERBS IN THE CONTEXT OF MEANING AND  
FUNCTION: AN ANALYSIS ON GAZİ TÖMER A2 AND B1 TEXTBOOKS****Tuğba ÇANGIR<sup>1</sup>****Demet KARDAŞ<sup>2</sup>****Özet**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, dil öğrenen bireylerin yapıları doğru anlamlandırmalarını ve etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamanın en önemli yolu, dil bilgisel yapıların yalnızca biçimsel yönleriyle değil; aynı zamanda anlamsal ve işlevsel boyutlarıyla birlikte ele alınmasının gerekliliğidir. Bu bağlamda yardımcı fiiller; biçimsel çeşitlilikleri, cümledeki anlam inceliklerini aktarmadaki rolleri ve ifade netliğini arttırmadaki katkıları ile önemli bir görev üstlenmektedir. Yardımcı fiillerin yalnızca sözlük anlamıyla değil, bağlama göre değişen işlev ve anlamlarıyla kavranması, dil öğrenenlerin dili yerinde ve amacına uygun kullanmalarını desteklemektedir. Bu çalışma, dil öğrencileri için anlaşılması ve doğru kullanılması gereken temel dil öğelerinden olan yardımcı fiillerin kullanım sıklığı ile anlam çeşitliliğini, Gazi Üniversitesi TÖMER'in A2 ve B1 seviyelerindeki ders kitaplarında yer alan okuma metinleri üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada betimsel analiz deseninde doküman analiz yöntemi kullanılmış; her iki seviyeye ait okuma metinleri sistematik olarak taranmış ve tespit edilen yardımcı fiiller tür, tema ve işlev bakımından sınıflandırılmıştır. Ayrıca, yardımcı fiillerin kullanım bağlamları ve anlam genişlemeleri, dil öğretiminin temel ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular, yardımcı fiillerin ders kitaplarındaki kullanımının, dil seviyesine uygun olarak anlam ve işlev bakımından zenginleştiğini; daha soyut ve üst düzey bağlamlarda kullanım oranlarının arttığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde fiillerin anlam-işlev ilişkisi üzerine yapılacak çalışmalara ve materyal geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yardımcı fiil, fiillerin anlam işlevleri.

**Abstract**

In the context of Turkish as a foreign language, it is imperative to take into account the form, meaning and function of linguistic structures. This pedagogical approach facilitates an accurate and effective understanding of these structures, as well as the ability to use them. Auxiliary verbs play a particularly significant role in this context, as they elucidate and convey various structural features and nuances. Comprehending auxiliary verbs in terms of their dictionary meanings and functions-which vary according to context-enables language learners to use the language appropriately for its intended purpose. Furthermore, recognising the function of these verbs in different discourse situations allows for a deeper and more flexible command of the language. This study compares the frequency and variety of auxiliary verb meanings in A2- and B1-level reading texts at Gazi University TÖMER. A thorough examination of reading texts at both levels was conducted using

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, Ankara, Türkiye, [tugba.cangir12@gmail.com](mailto:tugba.cangir12@gmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-1549-9679>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara/Türkiye, [demetkardas@gmail.com](mailto:demetkardas@gmail.com), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0222-6794>.



document analysis, with auxiliary verbs being classified according to type, theme and function. The findings demonstrate that auxiliary verb usage becomes more intricate in both meaning and function as language proficiency increases. It is anticipated that this study will contribute to the development of teaching materials for auxiliary verbs in Turkish language education.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, auxiliary verbs, meaning functions of verbs.

## Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilin yapısal özelliklerinin doğru kullanımı, anlam üretimi açısından da temel oluşturmaktadır. Türkçenin sözdizim yapısı göz önünde bulundurulduğunda, fiiller konumu itibarıyla bu temelin; zaman, kip, kişi ve anlam ilişkilerini belirleyen merkezi unsuru olarak öne çıkar. Türkçe öğretiminde fiillerin biçim özelliklerinin öğretilmesi sırasında anlam özelliklerinin de dikkate alınması gerekir. Çünkü fiillerin semantik boyutunun dikkate alınmadığı durumlarda çeşitli anlam karışıklıkları ortaya çıkabilmektedir. (Kardaş ve İşcanoğlu, 2022, s.280).Bu bağlamda, fiillerin öğretiminde anlam özelliklerinin göz önünde bulundurulması, yabancı dil öğrencilerinin dilin inceliklerini kavraması ve etkili iletişim kurması açısından oldukça önemlidir.

Fiiller Türkçenin yapısı nedeniyle cümlelerin sonuna geldiği için cümlelerin anlamını hem şahıs hem de zaman işleviyle değiştirmektedir. Cümlelerin bütün yapısı fiil üzerine kuruludur. Cümledeki diğer öğeler fiilin etrafında toplanarak onu hem destekler hem de tamamlar (Ergin, 2009, s.398-399). Cümlelerin temel unsurunu oluşturan fiiller, anlatımın ifade edilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Dilin söz varlığının büyük bir bölümünü teşkil etmeleri nedeniyle fiillerin gramer özellikleri üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak fiillerin anlam özelliklerinin sınıflandırılması noktasında bir görüş birliği bulunmamaktadır (Nazarov, 2005, s.83).

Fiillerin tasnifinde en yaygın yaklaşımlardan biri, esas fiiller ve yardımcı fiiller ayrımıdır. Korkmaz (1992), fiilleri esas fiiller ve yardımcı fiiller olarak iki gruba ayırmaktadır (s.533): esas fiiller; “aç-, bak-, bin-, çiz-, darıl-, eriş-, gez-, gir-, gizle-, görüş-, hoşlan-, küçümse-, oyala-, patla-, sindir-, uza-, yak-” örneklerindeki gibi tek başına bir anlam ifade eden fiillerdir. Yardımcı fiiller ise “e:- (alay et-,el et-), ettir- (tamir ettir-), edil- (kabul edil-), edin- (evlât edin-), eyle- (arz eyle-, insaf eyle-), ol- (iyi ol-, memnun ol-, gitmiş ol-, atacak ol-), olun- (kabul olun-), bul- (son bul-, şifa bul-), bulun- (evde bulun-, ricada bulun), kıl- (namaz kıl-, mecbur kıl-), kılın- (icra kılın-), buyur(ifade buyur-, kabul buyur-)” örneklerinde görüldüğü üzere ad ya da fiilimsi öğeleriyle birleşerek yeni bir anlam kazanan ve tek başına kullanıldıklarında sınırlı bir anlam taşıyan fiillerdir.

Bu şekilde yardımcı fiiller, birleşik fiil oluşumunda görev alarak cümleye yeni bir işlev kazandırır. Türk Dil Kurumu (2023), yardımcı fiilleri; isim soylu kelimelerle veya bazı fiilimsilerle birleşik fiil oluşturan “etmek, eylemek, olmak, kılmak” gibi fiiller şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda, tek başına sınırlı anlama sahip olan bu fiillerin çok çeşitli ve işlevsel fiillerin oluşmasına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Gencan ise yardımcı fiilleri, ad soylu sözcüklere iş, devinim, oluş, kılış, yargı anlamı katan ve asıl görevi bu olan sözcükler olarak tanımlar; “yardım etmek”, “muvaffak olmak”, “namaz kılmak” gibi örnekler verir. (Gencan, 1979, s.321). Bu tür birleşik fiillerde ilk öge ad soyludur; ikinci öge ise bu ada fiil anlamı kattığı için birleşiktir.

Yardımcı fiillere dair yapılan tanımlarda genellikle bir isim ya da fiil kökenli unsurun temel öge olarak alındığı, bu unsura et-, eyle-, kıl-, ol-, yap- gibi fiillerin eklenmesiyle anlamlı bir bütün oluşturulduğu ifadesi öne çıkmaktadır. İsim + yardımcı fiil yapısında, isim kökenli sözcük yardımcı fiil ile yeni bir anlam kazanmakta ve ortaya çıkan bu yapı bütün olarak değerlendirilip kullanılmaktadır. Fiilimsi + yardımcı fiil yapısında ise sıfat-fiil veya zarf-fiil ögeleri yardımcı fiille kullanılarak dilde yeni kavramların ya da anlam genişlemelerinin ortaya çıkmasına yol açar. Anlamca kaynaşmış bu tür yapılarda ögeler artık kalıplaşmış biçimdedir ve kendine özgü, sabit bir anlam ifade eder (Bolat, 2022).

Tüm bu tanımlar ve kullanım biçimleri, yardımcı fiillerin Türkçede yalnızca sözdizimsel bir unsur olmadığını, aynı zamanda anlamsal bir işlev üstlenerek yeni kavramların inşasında yapıcı bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Gerek birleşik fiil oluşturmada oynadıkları rol, gerekse anlam genişletme ve derinleştirme işlevleri düşünüldüğünde yardımcı fiiller, dildeki soyut ve karmaşık yapılarının kullanımı da dahil olmak üzere birçok kavramın ifade edilmesini mümkün kılar.

Yardımcı fiiller, Türkçenin tarihsel gelişim süreci içerisinde başlangıçtan itibaren kendi anlamı olan ve bağımsız kullanılabilen asıl fiiller arasındayken dilin ihtiyaçları neticesinde zamanla yapısal değişim geçirerek yardımcı fiil şeklinde kullanılmaya başlanmıştır (Doğan, 2017, s.197). Bu çerçevede yapılacak olan her çalışma için, hangi yapıların yardımcı fiil olduğu hangilerinin bu gruba dâhil edilmemesi gerektiğinin net bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Kavramın sınırlarının çizilmesi, hem öğretim sürecinde karşılaşılabilecek kavramsal karışıklıkların önüne geçilmesini sağlayacak hem de yardımcı fiil yapılarının biçim ve işlev bakımından daha sağlıklı analiz edilebilmesine olanak tanıyacaktır. Bu bağlamda çalışmaya zemin hazırlaması amacıyla, Gedizli (2013)'nin Türkiye Türkçesindeki yardımcı fiillere ve bu fiillerin anlam özelliklerine ilişkin sınıflandırması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo.1. Türkiye Türkçesindeki Yardımcı Fiillerin Semantik Anlam Sayısı**

| Türkiye Türkçesi | Semantik Anlam Sayıları | Türkiye Türkçesi | Semantik Anlam Sayıları |
|------------------|-------------------------|------------------|-------------------------|
| Aç-              | 27                      | Geçir-           | 17                      |
| Al-              | 33                      | Gel-             | 36                      |
| Bil-             | 10                      | Git-             | 22                      |
| Bul-             | 12                      | Gör-             | 20                      |
| Bulun-           | 3                       | Kal-             | 21                      |
| Çek-             | 43                      | Kıl-             | 1                       |
| Çık-             | 29                      | Koy-             | 9                       |
| Dur-             | 15                      | Ol-              | 25                      |
| Düş-             | 33                      | Tut-             | 47                      |
| Et-              | 9                       | Ver-             | 22                      |
| Eyle-            | 2                       | Yap-             | 20                      |
| Geç-             | 38                      | Yaz-             | 10                      |

**Kaynak:** Gedizli, (2013). Türkçede yardımcı fiillerin morfo-semantiği ve işlevi. *Journal of Turkish Studies*, 8(13), 897-914.

“Anlam özellikleri açısından bakıldığında ilk dikkat çeken noktalardan biri, başta Türkiye Türkçesi olmak üzere, genelde yardımcı fiiller birden fazla anlam karşılayan fiillerden oluşmasıdır. TDK Türkçe Sözlük (2011) esas alınarak belirtilen anlam sayıları, yardımcı fiillerin biri dışında (kıl-) hepsinin çok anlamlı olduklarını göstermektedir” (Gedizli, 2013, s.907).

Fiillerin sahip olduğu anlam sayılarından görüldüğü üzere yardımcı fiiller, cümleye bağlama özgü anlam özellikleri kazandırarak çok yönlü bir anlatım imkânı sağlamaktadır. Bu fiiller gerek esas fiillerle gerekse isim ve fiilimsi öğeleriyle kurdukları bağ aracılığıyla anlamı belirleyen ve yönlendiren bir özellik taşır. Onların içerisinde yer aldığı yapılar biçimsel yönden benzerlik gösterse de kullanıldıkları bağlam içerisinde çoğunlukla farklı işlevler üstlenir. “Mesela kahvaltı yap- ve kahvaltı et- kelimeleri günlük hayatta birlikte kullanılabilir. Bu durum bazı öğrenciler için farklı örneklerde bu iki yapının aynı mana taşıdığı fikrini ortaya çıkarabilmekte ve yanlışlıkları çoğaltmaktadır.” (Kaplanlı ve Kumsar, 2020, s.299). Bu gibi örnekler çoğaltılabilir. Örneğin, “korkmuş olmak” duygusal bir durumu, “aç olmak” fiziksel bir hâli, “uygun olmak” ise öznenin genel durumunu ifade etmesi yönüyle birbirinden ayrılır. Bu durum, söz konusu yapıların öğrenilmesini ve öğretilmesini daha karmaşık bir hâle getirmektedir.

Yardımcı fiillerin sahip olduğu anlam genişliği, özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler açısından zorluk oluşturmaktadır. Çoğu zaman yüzeysel bir biçimde sunulan örnekler öğrencilerin bu fiilleri yeni durumlara uyarlama becerisini olumsuz etkileyebilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal hazırlamanın temel ilkelerinden olan materyalin kolaydan zora basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmasına dikkat edilmelidir (Duman, 2013, s.6). Dil öğretiminde sıkça benimsenen söz konusu ilkeler, bu noktada önemli bir yol gösterici niteliğindedir. Benzer şekilde öğrenimin bağlama dayalı ilerlemesinin benimsendiği Avrupa Ortak Başvuru Metni (2011) de yapıların kademeli biçimde sunulması gerektiğini açıkça vurgulamaktadır. Bu çerçevede, yardımcı fiillerin A2 seviyesindeki öğrenciler için daha çok gündelik ve somut ifadelerle sunulması; B1 ve daha ileri düzeylerde ise bu yapıların farklı bağlamlardaki kullanımlarının sürece dâhil edilmesi öğretim sürecinin doğasına daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

## Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Gazi TÖMER) tarafından hazırlanan A2 ve B1 düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan tüm okuma metinleri oluşturmaktadır. İncelenen metinlerdeki yardımcı fiil kullanımları, örnek cümleler üzerinden analiz edilmiştir. Fiillerin sözlükteki temel anlamları ile bağlam içerisindeki işlevleri karşılaştırılarak anlam çeşitliliği ortaya konmuştur. Çalışmanın amacı, yardımcı fiil kullanımlarının dil seviyelerine göre nasıl farklılaştığını tespit etmektir.

## Bulgular

Bu bölümde, Gazi TÖMER’in A2 ve B1 seviyesine ait ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinden elde edilen veriler doğrultusunda yardımcı fiillerin kullanım sıklıkları ve bağlamsal işlevleri incelenmiştir. Bulgular, dil seviyeleri baz alınarak karşılaştırmalı biçimde sunulmuştur.

**Tablo.2. Yardımcı Fiillerin Ders Kitaplarında Kullanılma Durumu**

| Yardımcı Fiil | A2 | B1 |
|---------------|----|----|
| Aç-           | 1  | 1  |
| Al-           | 7  | 5  |
| Bil-          | 2  | 4  |
| Bul-          | 1  | -  |
| Bulun-        | -  | 1  |
| Çek-          | 3  | 2  |
| Çık-          | 2  | 2  |
| Dur-          | -  | 1  |
| Düş-          | -  | -  |
| Et-           | 16 | 32 |
| Eyle-         | -  | -  |
| Geç-          | 2  | 2  |
| Geçir-        | -  | -  |
| Gel-          | 3  | 2  |
| Git-          | 1  | 1  |
| Gör-          | 2  | 1  |
| Kal-          | 1  | 2  |
| Kıl-          | -  | -  |
| Koy-          | -  | -  |
| Ol-           | 5  | 21 |
| Tut-          | -  | 1  |
| Ver-          | 5  | 7  |
| Yap-          | 4  | 4  |
| Yaz-          | -  | -  |

Tabloda, B1 düzeyindeki yardımcı fiillerin sayısının hem toplamda hem de tür çeşitliliği açısından belirgin şekilde arttığı görülmüştür. Özellikle “etmek” ve “olmak” gibi temel yardımcı fiillerin kullanım sıklığı, A2 düzeyine kıyasla B1 düzeyinde oldukça yükselmiştir. Etmek fiili, Türkçede anlam yönünden geniş bir alan kapladığı için her iki düzeyde de en çok kullanılan yardımcı fiildir. Bu durum, etmek fiilinin hem soyut hem de somut kavramlarla yeni yapılar üretmedeki önemli rolünden kaynaklanmaktadır.

**Tablo.3. Yardımcı Fiillerin Tema Alanlarına Göre Dağılımı**

| Tema              | A2                                                                                   | B1                                                                                                                                                 |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duygusal Durumlar | mutlu et-, mutlu ol-, umut ver-, hoşla git-, kahkaha at-, etkisinde kal-, merak et-. | hayran kal-, hayret et-, aşık ol-, ilgi duy-, ilgi çek-, kıymet ver-, hisset-, kendinden geç-, hayal et-, cazip gel-.                              |
| Fiziksel Eylemler | nefes al-, yola çık-, spor yap-, resim yap-.                                         | Seyahat et-, takip et-, ziyaret et-, dans et-, rol yap-, kaza yap-, not et-.                                                                       |
| Bilişsel Süreçler | karar ver-, dikkat et-, bilgi al-, bilgi ver-, ispat et-.                            | ifade et-, tahmin et-, yön ver-, kontrol altına al-, kontrol altında tut-, problem çöz-, keşfet-, işaret et-, çözüm ara-, hesap yap-, dikkate al-. |



Tabloda açıkça görüldüğü üzere, içerik kullanımı, Avrupa Ortak Başvuru Metninde (2011) vurgulanan verilen yapıların dil yeterlik düzeyine göre zenginleşmesi ilkesine paralel olarak, fiil kullanımlarına doğrudan yansımaktadır. A2 düzeyinde yer alan yardımcı fiiller daha çok öğrencinin doğrudan günlük yaşamındaki temel gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. B1 düzeyinde ise bu yapılar daha derin ve karmaşık kullanım alanlarına hizmet etmektedir.

Dil öğretiminde kademeli yapılandırmayı destekleyen önemli göstergelerden biri, yardımcı fiillerin tematik dağılımıdır. Tabloda “duygusal durumlar” başlığı altındaki kullanımlar incelendiğinde, A2 düzeyinde mutlu etmek, mutlu olmak, umut vermek gibi daha temel ve evrensel duyguların ön planda olduğu görülmektedir. Buna karşılık, B1 düzeyinde hayret etmek, cazip gelmek, kıymet vermek gibi yapılar, daha derin, kişisel ve özgün duygusal tepkileri karşılamaktadır.

Fiziksel eylemler açısından da benzer bir ilerleme görüldüğünü söylemek mümkündür. A2 düzeyinde nefes almak, yola çıkmak, spor yapmak gibi doğrudan gözlemlenebilir eylemler yer alırken, B1 seviyesinde seyahat etmek, ziyaret etmek, dans etmek gibi daha organize, sosyal veya kültürel etkinlikler öne çıkmaktadır.

Yardımcı fiil kullanımında, bilişsel süreçler açısından da düzeysel bir derinleşme söz konusudur. A2 düzeyinde yer alan bilgi almak, bilgi vermek, karar vermek gibi yapılar, B1 düzeyine kıyasla daha basit ve temel zihinsel süreçleri yansıtmaktadır. Buna karşılık, B1 düzeyinde kullanılan yön vermek, problem çözmek, çözüm aramak gibi yardımcı fiiller, çok aşamalı düşünmeyi ve bilişsel derinlik gerektiren işlemleri karşılayan yapılardır.

Bu gelişim çizgisi, dil öğretiminde benimsenen “yakından uzağa”, “somuttan soyuta” ve “bilinenen bilinmeyene” ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir.

**Tablo 4. Yardımcı Fiillerin Öğretim İlkelerine Göre Dağılımı**

|                        | A1                                                        | B1                                                                                                       |
|------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yakından uzağa         | iade et-, devam et-, başarılı ol-, eğitim gör-, ders al-. | araştırma yap-, yön ver-, görev al-, görev ver-, hesap yap-, mezun ol-.                                  |
| Somuttan soyuta        | kilo al-, yolculuğa çık-, ziyaret et-, teslim et-.        | öngör-, tercih et-, haline gel-, fırsat ver-, baş et-, yetersiz kal-, şahit ol-, ifade et-, kıymet ver-. |
| Bilenenden bilinmeyene | birinci ol-, kabul et-, hazır ol-, başarılı ol-.          | Neden ol-, sahip ol-, bakımlı ol-, yok ol-, içine çek-, başına geç-.                                     |

Yardımcı fiillerin öğretim ilkelerine göre dağılımı baz alındığında, A2 ve B1 düzeylerinde kullanılan fiillerin, dil öğretiminde temel alınan “yakından uzağa”, “somuttan soyuta” ve “bilinenen bilinmeyene” ilkeleri doğrultusunda anlam ve işlev bakımından kademeli bir gelişim gösterdiği görülmektedir. A2 düzeyinde, yakından uzağa ilkesine paralel olarak öğrencinin gündelik yaşamına yakınlıklara yer verilirken; B1 düzeyinde ise bu fiillerin mesleki, eğitsel ve toplumsal işlev bağlamında çeşitlenmesi dikkat çekmektedir.

Somuttan soyuta ilkesi doğrultusunda, A2 düzeyinde gözlemlenebilir fiziksel eylemleri ifade eden fiillere daha çok yer verilmiştir. B1 düzeyinde ise soyut, zihinsel ve simgesel süreçleri anlatan yapılar daha fazla yer kaplamaktadır.

Bilinenden bilinmeyene başlığı incelendiğinde, A2 düzeyinde öğrencinin daha önce karşılaştığı kalıplaşmış yapıların yer aldığı görülmektedir. B1 düzeyi ele alındığında ise bu yapıların yanında bilinmeyen durumlara dair kavramsal ve işlevsel fiillere yer verildiği göze çarpmaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse, A2 düzeyinde yer alan fiillerin, çoğunlukla öğrencinin günlük yaşamında doğrudan karşılaşılabileceği, fiziksel eylemleri ve somut durumları ifade eden yapılarla sınırlı olduğunu ve bu fiillerin genellikle öğrencinin kişisel deneyim alanına giren belirli bağlamlarda kullanıldığını söylemek mümkündür. B1 düzeyine gelindiğinde ise fiillerin kullanım alanları genişleyerek, dilsel yapılarda soyutlama, genelleme ve toplumsal rollerle ilgili kullanımlar ön plana çıkmıştır. Bu durum, yardımcı fiillerin yalnızca sözcük dağarcığı düzeyinde değil, aynı zamanda yeni kavram alanlarını ifade etme açısından da önemli bir kullanım imkânı sunduğunu göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, Gazi TÖMER'in A2 ve B1 düzeyine ait ders kitaplarındaki okuma metinlerinde kullanılan yardımcı fiiller, düzeyler arası kullanımlarının karşılaştırılması yapılarak anlam ve işlev bağlamında incelenmiştir. Elde edilen veriler, yardımcı fiillerin kullanımının hem nicelik yönünden hem de işlevsel ve anlamsal çeşitlilik açısından seviyeye göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda, A2 düzeyinde yer alan yardımcı fiillerin çoğunlukla öğrencilerin günlük yaşamıyla bağlantılı somut ifadelerle birlikte kullanıldığı görülmüştür. B1 düzeyinde ise yardımcı fiillerin kullanımında hem anlamsal hem de işlevsel yönden çeşitlenme söz konusudur. Ayrıca bu düzeydeki bazı yardımcı fiillerin daha karmaşık ve soyut anlam alanlarına hizmet ederek çok anlamlı biçimde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencinin dilsel yetkinliğinin artırılması ve üst düzey metinleri anlayabilme kapasitesinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın sonuçları, yardımcı fiillerin öğretiminde seviye temelli bir yaklaşımın benimsendiğini ve bu yaklaşımın büyük ölçüde Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki (2011) kademeli öğrenme ilkeleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Ancak özellikle bazı işlevsel kullanımların sürekli tekrar etmesi nedeniyle bağlamsal çeşitliliğinin sınırlı kaldığı örnekler de mevcuttur.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Yardımcı fiillerin farklı bağlamlarda kullanımı artırılmalı, özellikle B1 ve üzeri düzeylerde çeşitli tematik alanlarla ilişkilendirilmiş örnekler sunulmalıdır.
2. Çok anlamlı yardımcı fiillerin öğretimi, öğrencinin farkındalığını geliştirmeye yönelik etkinliklerle desteklenmelidir.
3. Fiillerin işlevsel sunumu daha sistematik hale getirilmelidir. Yardımcı fiillerin yalnızca dil bilgisel değil; aynı zamanda iletişimsel işlevlerine de odaklanan materyaller geliştirilmelidir.
4. Okuma metinleri içerik seçimi açısından dengelenmelidir. Özellikle B1 seviyesinde soyut temaların yanında, öğrencinin deneyimleyebileceği günlük yaşam durumlarına da yer verilerek anlamlandırma süreci kolaylaştırılmalıdır.

5. Öğretim programları CEFR ilkeleriyle daha tutarlı biçimde yapılandırılmalıdır. Özellikle “bilenden bilinmeyene” ilkesi gözetilerek, yardımcı fiillerin kullanımı mantıksal bir sıralamayla ilerletilmelidir.

Sonuç olarak, yardımcı fiillerin anlam ve işlev temelli olarak düzeye uygun biçimde sunulması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin iletişim becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmanın hem öğretim uygulamalarına hem de materyal tasarım süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

### Kaynaklar

- Bolat, Ö. H. (2022). *Hüseyin Baykara divanında yardımcı fiiller* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan, A. T. (2017). Türkiye Türkçesinde yardımcı fiiller üzerine değerlendirmeler. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 192-221.<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3787>
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-8.<https://doi.org/10.16916/aded.16003>
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Gedizli, M. (2013). Türkçede yardımcı fiillerin morfo-semantiği ve işlevi. *Journal of Turkish Studies*, 8(13), 897-914.<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5679>
- Gencan, T. (1979). *Dil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaplankıran, İ. ve Kumsar E. (2020). Et- yardımcı fiiliyle oluşturulan birleşik fiillerin Türkçe dil öğretim ders kitaplarındaki sıklığı üzerine (Yedi İklim Türkçe ve Yeni Hitit Türkçe temel düzey a1- a2). *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 8(23), 294-313.<https://doi.org/10.12992/TURUK1011>
- Kardaş, D., ve Bayrak İşcanoğlu, İ. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel fiillerin anlam bakımından tasnifi üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Üzerine Değerlendirmeler Eğitim Bilimleri 2*, (Ed)Temur, N. ve Kaya, K., içinde ss.279-290, Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları, Ankara,
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nazarov, Z. (2005). Türkiye Türkçesinde yardımcı fiillerin leksik-gramer özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(28), 83-89.<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32937>

**VERGİ YARGISINDA KANUN YOLLARINA BAŞVURU SÜRECİNDE PARASAL  
SINIRLARIN UYGULANMASI: 7550 SAYILI KANUN İLE DAVA TARİHİ Mİ KARAR  
TARİHİ Mİ BELİRSİZLİĞİNDE SON NOKTA**

**APPLICATION OF MONETARY LIMITS IN THE PROCESS OF APPEALING TO THE TAX  
COURTS: THE FINAL DECISION ON THE UNCERTAINTY OF WHETHER THE DATE OF  
THE LAWSUIT OR THE DATE OF THE DECISION IS APPLICABLE UNDER LAW NO.  
7550**

**Burçin BOZDOĞANOĞLU<sup>1</sup>**

**Ayşegül YÜCEL<sup>2</sup>**

**Özet**

Türkiye’de idari yargı kolunun içinde konumlanan vergi yargısında görevli mahkemeler ilk derecede vergi mahkemesi, üst derecede bölge idare mahkemesi ve yüksek yargıda Danıştay olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sistematikte uyumsuzluğun durumuna göre iki veya üç dereceli bir yapı sergileyen vergi yargısında kanun yolları istinaf ve temyiz olarak ayrılmakta; istinaf kanun yolunda bölge idare mahkemesine, temyiz kanun yolunda Danıştay’a başvuru söz konusu olmaktadır. Bu kanun yollarının kullanımında ise parasal sınırlar bir belirleyici görevi görmektedir. Çalışmanın amacı ilk derece mahkemesinden istinaf yoluyla bölge idare mahkemesine ve bölge idare mahkemesinden Danıştay’a temyiz yoluyla başvuru süreçlerinde geçerli olan parasal sınırların belirlenmesi açısından davanın açılış tarihi mi mahkemenin karar tarihi mi konusunda yaşanan belirsizlik hakkındaki süreci özetleyerek bu konuda Anayasa mahkemesi tarafından verilen son karar sonrasında 7550 Sayılı kanun çerçevesinde yapılan düzenlemeyle mevcut durumu açıklamaktır.

Anahtar Kelimeler: Vergi Yargılaması, Parasal Sınırlar, Kanun Yolları.

**Abstract**

In Turkey, the administrative judiciary is responsible for tax litigation. Tax courts handle the first instance, regional administrative courts handle the second instance, and the Council of State handles the third and final instance. In this system, depending on the nature of the dispute, tax courts have a two- or three-tiered structure, with appeals and cassation divided into separate legal channels; appeals are filed with the regional administrative court, while cassation appeals are filed with the Council of State. Monetary limits play a decisive role in the use of these legal remedies. The purpose of the study is to summarize the uncertainty regarding whether the date of filing the case is the date of the court's decision or the date of the court's decision in determining the monetary limits applicable to the appeal process from the court of first instance to the regional administrative court and from the regional administrative court to the Council of State, and to explain the current situation in light of the recent decision by the Constitutional Court and the amendments made to Law No. 7550.

Keywords: Tax Judiciary, Monetary Limits, Legal Remedies.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bandırma Onyedİ Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, ORCID ID:0000-0002-9337-2895, [bbozdoganoglu@bandirma.edu.tr](mailto:bbozdoganoglu@bandirma.edu.tr)

<sup>2</sup> Araş. Gör., Bandırma Onyedİ Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, ORCID ID:0000-0001-9577-4348, [ayucel@bandirma.edu.tr](mailto:ayucel@bandirma.edu.tr)



## 1. Yargı Sistemi İçinde Vergi Yargısının Yeri

Türkiye’de yargı örgütü çeşitli kollara ayrılmış durumdadır. Kararları aynı yüksek mahkemede temyiz edilen mahkemelerin oluşturduğu topluluğa yargı kolu ya da yargı düzeni denilmektedir (Gözler, 2008:73). Bu tanımda yer alan “yüksek mahkeme” kavramı ile artık kararlarına karşı hukuki başvuru yolları bulunmayan yargısal kararları verme yetkisine sahip mahkemeler ifade edilmektedir.

Anayasanın 146-160. maddelerinde sayılan yüksek mahkemelerden hareketle Türkiye’deki yargı kolları; Anayasa Yargısı (Anayasa Mahkemesi), Adli Yargı (Yargıtay), İdari Yargı (Danıştay), Uyuşmazlık Yargısı (Uyuşmazlık Mahkemesi) olarak gruplandırılabilir. Bunların dışında; Sayıştay hesap yargısı ve Yüksek Seçim Kurulu ise seçim yargısı alanında görevli özel statülü kuruluşlardır.

Bu genel yargı sistemi içinde vergi yargısının konumu ve bağımsızlığı doktrinde tartışma konusu olmakla birlikte, bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bugün ülkemizdeki yapılanma incelendiğinde vergi yargısının ayrı ve bağımsız bir yargı sistemi olmadığı, idari yargı kolu içinde örgütlendiği görülmektedir. İdari yargı kolunda yer alan mahkemeler olan Danıştay, Bölge İdare Mahkemesi, Vergi Mahkemesi vergi uyuşmazlıklarının yargı aşamasında görevli mahkemeler olarak üç aşamalı bir sürecin parçalarını oluşturmaktadır. Bu süreçte vergi mahkemeleri ilk derece mahkemesi olarak, Bölge İdare Mahkemesi üst mahkeme (istinaf mercii), Danıştay ise yüksek mahkeme (temyiz mercii) bazı uyuşmazlıklar için ise ilk derece mahkemesi olarak görev yapmaktadır.

Vergi mahkemeleri, vergi uyuşmazlıklarında genel yetkili ilk derece mahkemeleri olup genel olarak bir başkan ve iki üyeden oluşan heyetler halinde çalışmaktadır. Ancak uyuşmazlığın tutarına göre tek hakimle görülen vergi davaları da olabilmektedir. Bu çerçevede; 2025 yılında vergi mahkemelerinde tek hakimle görülecek davalarda parasal sınır, 388.000 TL’dir. Dava konusunun bu tutarı aşması durumunda vergi mahkemeleri, davaya heyet (kurul) halinde bakmak durumundadır. Tek hakimle görülecek davalarda 2025 yılı için konusu 44.000 TL’yi geçmeyen davalarda verilen kararlar kesindir. Bu davalarda verilen kararlara karşı istinaf/temyiz yoluna başvurulamazdır. Konusu 44.000 TL’yi aşan davalarda ise vergi mahkemesi kararlarına karşı Bölge İdare Mahkemesi’ne istinaf yoluna başvurulması mümkündür.

Bölge idare mahkemelerine istinaf yolu ile başvurulması sonucu 2025 yılında verilen kararlardan uyuşmazlık konusu 1.324.000 TL’yi geçmeyen davalara ilişkin olanlar kesin nitelik taşıyacak ve bunlar için temyiz yolu kapalı olacaktır. Konusu 1.324.000 TL’yi geçen davalarda ise bölge idare mahkemelerince verilen kararlara karşı temyiz yoluna başvuru mümkündür. Söz konusu parasal sınır 2025 yılı için geçerli olup her yıl yeniden değerlendirilme oranında değişiklik göstermektedir.

İYUK 17. maddesi uyarınca davanın duruşmalı görülme sınırı 2025 yılı için 388.000 TL’dir. Ancak bu sınırla bağlı olmaksızın mahkeme, talep edilmemiş olsa dahi, gerekli görmesi halinde her zaman duruşma yapabilir.

Danıştay ise Anayasa ile görevlendirilmiş belirli idari davalara ilk derece mahkemesi olarak bakan ve diğer idari davalar açısından ise temyiz mercii işlevi gören bir yüksek mahkemedir. Danıştay Kanun’un 27. maddesi uyarınca, dava dairelerinden üçüncü, yedinci ve dokuzuncu daireler vergi dava dairesi olarak belirlenmiştir. Vergi mahkemeleri arasında görev ve yetkiye ilişkin uyuşmazlıklarda ve bağlantılı davalarda merci tayini, uyuşmazlığın esasını çözümlemekle görevli vergi dava dairesince yapılmaktadır. 6183 Sayılı Kanun uygulamasına ilişkin davalar ve temyiz başvuruları, alacağın tahakkukuna ilişkin

davalara bakmakla görevli dava dairesince çözümlenmektedir. Bölge idare mahkemelerince verilen nihai kararlar ve ilk derece mahkemesi olarak Danıştay'da görülen davalarla ilgili nihai kararlar Danıştay'da temyiz yoluyla incelenmekte ve karara bağlanmaktadır (Bozdoğanoglu, 2024:143).

## **2.Vergi Yargılamasında Kanun Yollarına Başvuru ve Parasal Sınırların Bu Başvurudaki Rolü**

Kişilerin yargı yoluna başvurması, haklarının ihlal edildiği veya zarara uğradıkları düşüncesi sonucu gerçekleşmektedir. Mahkemede gerçekleşen yargılama süreci sonucunda bazı kararlar verilmekte ve davaya taraf olanlar açısından bu kararlar bir taraf için tatmin edici nitelikteyken, doğal olarak diğer taraf için olumsuz bir anlam taşımaktadır. Taraflar açısından değerlendirildiğinde aleyhinde karar verilen taraf, yargılama süreci sonunda verilen kararı hukuka aykırı olduğu iddiasıyla, yargılamada gördüğü usulsüzlükler, yanlışlıklar veya hataların düzeltilmesi saikleriyle bazı tasarruflarda bulunabilmektedir (Ercan, 2021:78). Bu çerçevede, yargı sürecinde ortaya çıkabilecek bu gibi durumlar karşısında davanın taraflarına, verilen kararın kanuna ve hukuka uygunluğunun sağlanması amacıyla üst yargı mercilerine başvuru hakkı tanınmıştır. Kanun çerçevesinde tanınan bu hak, hukuki başvuru şekilleri kapsamında kanun yolu olarak ifade edilmektedir (Karakoç, 2017:305). Bu yol ile yargılama üst derecedeki mahkemeye intikal ettirilerek verilen kararın hukuka uygunluk denetiminin yapılması ve bu noktada kesin hükmün çıkmasına kadar kararın ertelenmesi gibi bazı hususlar söz konusu olabilmektedir (Şenyüz vd., 2023:306).

Ayrıca, kanun yollarının varlığı Anayasayla güvence altına alınan hukuki korunma hakkı ve adil yargılanmanın da teminatlarından birini oluşturmaktadır (Akkaya, 2009:26). Nitekim Anayasanın 36. maddesinde yer alan hukuki korunma hakkı, yalnızca şekli olarak bir yargılama yapılmasını değil, bunun yanı sıra adil ve doğru bir yargılamayı da gerektirmektedir.

Kanun yolları hâkimlerin de hata yapabilecekleri, yani hükümlerin yanlış olabileceği düşüncesine dayanmaktadır (Kluszczewski, 2003:49). Dolayısıyla tüm kanun yollarının amacı, insani nedenlerle yapılabilecek hataların düzeltilmesini sağlamaktır. Bununla birlikte, hukukun uygulanmasında içtihatların gelişmesini sağlamak ve içtihat birliğini oluşturmak da kanun yollarının bir başka amacıdır (Pekcanitez vd., 2019:498). Kanun yolu kavramı yargı organları tarafından verilen nihai nitelikteki kararlara karşı hata, yanlışlık veya hukuka aykırılık olduğunun iddia edilmesi halinde davanın taraflarının kanun kapsamında başvurabilme hakkının olduğu üst yargı yollarıdır. Bu bağlamda kanun yolları olağan ve olağanüstü olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır. Mahkemelerin vermiş olduğu nihai kararların kesinleşmesine engel olan kanun yolları olağan kanun yolu olarak adlandırılmakta; bu yollar ise istinaf ve temyiz olarak ikiye ayrılmaktadır. Olağanüstü kanun yolları ise kesinleşmiş yargı kararlarına karşı başvuru hakkı tanınmış yollar olup, kanun yararına temyiz ve yargılamanın yenilenmesi bu grupta yer almaktadır.

Parasal sınırlar vergi yargılamasının dereceli yapısı içinde kanun yolu olarak nitelendirilen ve ilk derece mahkemesi kararlarının bir üst mahkeme tarafından kontrolünün veya hukuka uygunluğunun sorgulandığı istinaf ve temyiz yollarının kullanımı açısından bir nevi baraj görevi görmektedir. Başka bir ifadeyle vergisel uyuşmazlığa taraf olanlardan uyuşmazlıklarının konusu bu barajın altında kalanlar bir üst kanun yolunu kullanma hakkını kaybetmekte ve ilk derece mahkemesi kararıyla bağlı kalmaktadır.

Dolayısıyla parasal sınırlar vergi yargılamasında sadece üst kanun yolunun kullanımı için geçerli olmamakla birlikte en kritik şekilde belirleyiciliğe sahip oldukları yer bu noktadır. Bu açıdan parasal sınırların hangi tarih itibarıyla geçerli kabul edileceği gerek mükelleflerin gerekse idarenin üst kanun yollarına başvuru sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Öte yandan bu sınırların kanun koyucu tarafından belli bir oran dahilinde her yıl güncellenmesi dava açıldığında üst kanun yoluna başvurma hakkı olan bir mükellefin uyuşmazlıklarda karar verme sürelerinin uzaması dolayısıyla bu hakkını kaybetmesiyle sonuçlanabilir.

Söz konusu parasal sınırların uygulanmasına ilişkin olarak davaya konu edilecek verginin veya cezanın tarh edildiği veya tebliğ edildiği tarihteki sınır tutarların değil davanın açıldığı tarihte geçerli olan tutarların geçerli olması, buna karşılık tek hâkim kararlarının kesin olup olmadığı noktasında veya istinaf mercii kararlarına karşı temyiz yoluna gidilip gidilmeyeceği noktasında ise karar tarihinde geçerli parasal sınırlar dikkate alınmasının (Doğrusöz, 2022) uygulamada özellikle “tabii hakim” ilkesine aykırılık teşkil edebileceği tartışmalarına yol açması (başka bir ifadeyle açılmış bir davada idarece açıklanan oranlarla kişilerin üst yargı yollarına başvuru haklarında değişiklik yaratarak idareye yargı sürecini etkileme imkanı sağlayacağı) (Doğrusöz, 2022)<sup>1</sup> özellikle ilk derece mahkemesi kararları sonrasında üst yargı yollarına başvuru imkanı açık uyuşmazlıklarda farklı hukuki sonuçların ortaya çıkmasına yol açabildiğinden Anayasa Mahkemesi İYUK’un 45.maddesinin 1. fıkrasını 26.10.2023 tarih ve E.2023/81 ve K.2023/184 sayılı kararıyla iptal etmiştir<sup>2</sup>.

Anayasa Mahkemesi iptal kararında, İYUK’ta yer alan temyize başvurusundaki parasal sınırın öngörülebilir şekilde düzenlenmediği gerekçesiyle daha önce verdiği 26.07.2023 tarih ve E. 2023/36 ve K.2023/142 Sayılı kararına da atıf yapmak suretiyle istinaf başvurusunda bulunmak isteyenlere uygulanan parasal sınırda hangi tarihin dikkate alınacağını belirli ve öngörülebilir olmadığı (dava tarihi mi, karar tarihi mi), davanın açıldığı ve uyuşmazlığın karara bağlandığı tarihler arasında her yıl yeniden değerlendirme oranına göre artırılan kanun yoluna ilişkin parasal sınırın değişebileceği, bu nedenle dava açıldığı tarihte istinaf kanun yoluna başvurulabilen bir uyuşmazlıkta karar tarihi itibarıyla parasal sınırın altında kalınması nedeniyle istinaf hakkının ortadan kalkabileceği, bu durumun mahkemeye erişim, hükmün denetlemesi haklarıyla bağdaşmadığı, parasal sınırın her yıl güncellenmesinin de belirsizlik doğurabileceği, istinaf kanun yoluna başvuru açısından hangi tarihteki parasal sınırın esas alınacağını açık, net ve tereddüde yer vermeyecek şekilde düzenlememesi nedeniyle kuralların kanunilik taşımadığı yönünde bir değerlendirme yapmıştır.

Anayasa Mahkemesinin iptal kararları sonrasında kanun koyucu 02.08.2024 Tarih ve 32620 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “*Vergi Kanunları ile Bazı Kanunlarda ve 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*”un (7524 Sayılı Kanun) 52., 53., 54 ve Geçici 1. maddesi ile Anayasa Mahkemesi’nin iptal etmiş olduğu İYUK’un ilgili hükümleri yeniden düzenlemiştir. Bu kapsamda duruşma yapılmasının zorunlu olduğu davaların belirlenmesinde davaların açıldığı; istinaf ve temyiz yoluna

<sup>1</sup> 03.11.2021 tarih ve E.2021/15 ve K.2021/7 sayılı Danıştay Vergi Dava Daireleri Kurulu Kararında; “Her ne kadar, bölge idare mahkemesi kararında temyiz yolunun açık olduğu belirtilmiş ise de dava konusu özel usulsüzlük cezalarının toplam tutarının anılan kararın verildiği tarih itibarıyla geçerli olan temyiz sınırının altında olduğu görüldüğünden, bölge idare mahkemesi kararları arasındaki aykırılığın giderilmesi isteminde bulunulabilmesinin şartlarından biri olan isteme konu olan bölge idare mahkemesi kararlarının kesin nitelikte olması şartının gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.” ifadesine yer verilmiştir.

<sup>2</sup> İptal edilen madde hükmü “Ancak konusu beş bin Türk lirasını geçmeyen vergi davaları, tam yargı davaları ve idari işlemlere karşı açılan iptal davaları hakkında idare ve vergi mahkemelerince verilen kararlar kesin olup bunlara karşı istinaf yoluna başvurulamaz” şeklindedir.

başvurulabilecek kararların belirlenmesinde ise ilk derece mahkemesi veya bölge idare mahkemesince nihai kararın verildiği tarihteki parasal sınır esas alınmaktadır.

Öte yandan ilk derece mahkemesinde parasal sınırlar açısından uygulamada yaşanan sorunların istinaf/temyiz tabi kararlar açısından da yaşandığı ve yargı sürecinde farklı sonuçlar yaratabildiği bilinmektedir. Örneğin bahse konu parasal sınır 2023 yılı için 581.000 TL olarak belirlenmiştir ve uygulamaya göre, 2023 yılında Bölge idare mahkemesinde istinaf aşamasında görülmekte olan ve uyuşmazlık konusu 590.000 TL olan bir davada karar 2023 yılında verildiyse bu karara karşı temyiz yolu açık olacakken, mahkemenin iş yükü fazlalığı nedeniyle karar verilmesinin 2024 yılına sarkması halinde karar kesinleşmiş olacak ve temyiz yoluna gidilemeyecektir. Zira 2024 yılı için belirlenen parasal sınırlarda değişiklik olmuştur. Bu noktada uyuşmazlığın dava yoluna taşınması esnasında, idarece açıklanmış oranlarla kişilerin “yargı yolları ve üst mahkemeye başvuru hakları üzerinde değişiklik yapılarak” idarenin yargı sürecini etkilemesi sonucu ortaya çıkmıştır (Doğrusöz, 2022). Yaşanan bu sorun karşısında, yukarıda da değinilen Anayasa Mahkemesi’nin 26.07.2023 tarih ve E.2023/36 ve K.2023/142 Sayılı Kararı ile İYUK 46/1 (b) bendinde yer alan Danıştay dava dairelerinin nihai kararları ile bölge idare mahkemelerinin konusu yüz bin Türk lirasını (2023 yılı için 581 bin TL) aşan vergi davaları, tam yargı davaları ve idari işlemler hakkında açılan davalar Danıştay’da temyiz edilebileceğine ilişkin hükmü iptal etmiştir. Anayasa Mahkemesi iptal kararının gerekçesinde özetle;

-Temyize tabi kararların belirlenmesine ilişkin parasal sınırın her yıl güncellenmesi nedeniyle hangi tarihteki parasal sınıra göre temyiz kanun yoluna başvurulabileceğinin kanunda belirli bir açıklıkta ve öngörülebilir bir şekilde düzenlenmesi gerektiği,

-Mevcut kuralda temyiz kanun yoluna başvuru açısından hangi tarihteki parasal sınırın uygulanacağı hususunun açık, net ve tereddüde yer yer vermeyecek şekilde düzenlenmemiş olması nedeniyle kuralın kanunilik şartını taşımadığı sonucuna ulaşıldığı,

-Söz konusu bentte öngörülen sınırlamanın ölçülü olması gerektiği,

-Konusu 581.000 TL’nin altında kalan tüm vergi davaları, tam yargı davaları ve idari işlemlerden kaynaklanan davalarda ilk kez davacılar aleyhine hüküm kuran bölge idare mahkemesi kararına karşı temyiz kanun yoluna başvurulamamasının hükmün denetlenmesini talep etme hakkına karşı orantısız bir sınırlama getirdiği ifade edilmiştir.

Bu bağlamda 7524 Sayılı Kanun’un 52., 53., 54 ve Geçici 1.maddeleri ile Anayasa mahkemesinin iptal etmiş olduğu İYUK’un ilgili maddeleri (İYUK 45/1 ve 46/1-b) yeniden düzenlenmiştir. Önceki bölümde yer verilen 2025 yılı parasal sınırlarında bu düzenleme dikkate alınmıştır. Buna göre;

-Konusu 44.000 TL’yi geçmeyen; vergi davaları, tam yargı davaları ve idari işlemlere karşı açılan iptal davaları hakkında idare ve vergi mahkemelerince verilen kararlar kesin olup bunlara karşı istinaf yoluna başvurulamayacaktır.

-Konusu 1.324.000 TL’yi aşan; vergi davaları, tam yargı davaları ve idari işlemler hakkında açılan davalar temyiz edilebilecektir.

-Konusu 388.000 TL’yi aşıp 1.324.000 TL’yi aşmayan vergi davaları, tam yargı davaları ve idari işlemler hakkında açılan davalarda Bölge idare mahkemesinin ilk derece mahkemesi kararını kaldırarak yeni bir karar vermesi halinde uyuşmazlık konusunun 388.000 TL’yi geçmesi koşuluyla karara karşı temyiz yolu açık olacak ve bu durumda



uyuşmazlığın tutarının 1.324.000 TL'yi aşmamasına bakılmaksızın temyiz yolu kullanılabilecektir.

-Söz konusu parasal sınırlar, her yıl bir önceki yıla ilişkin olarak yeniden değerlendirilme oranında, takvim yılı başından geçerli olmak üzere artırılmak suretiyle uygulanacaktır. Bu şekilde belirlenen sınırların 1.000 TL'yi aşmayan kısımları dikkate alınmayacaktır.

### 3.Parasal Sınırlara İlişkin Yargısal Süreç ve 7550 Sayılı Kanun'la Yapılan Son Düzenleme

#### a) Yargısal Süreç

Özellikle istinaf ve temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesi açısından karar tarihindeki parasal sınırın esas alındığı 7524 Sayılı Kanun'la yapılan bu düzenleme uygulamada yaşanan sorunları ve tartışmaları gidermemiştir. Çünkü ilk derece mahkeme başvurusunun (veya istinaf aşamasında) karara bağlandığı tarihte geçerli olan parasal sınırın esas alınması halinde; aslında davasını açtığı tarihte, bu davayı üst kanun yollarına konu etme hakkı bulunan davacı, aradan geçen zaman diliminde davanın konusu olan para miktarının, yeniden değerlendirme oranına göre birkaç kez yeniden belirlenen parasal sınırın altında kalması nedeniyle bu hakkını kaybedebilmektedir (Candan, 2025). Bu nedenle Anayasa Mahkemesi'nin 06.03.2025 gün ve 32833 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 11.2.2025 gün ve E:2025/39, K:202535 sayılı kararı ile; 7524 sayılı Kanunun 54'üncü maddesiyle, yeniden düzenlenen Ek 1'inci maddesinin 2 numaralı fıkrasının, **"45 inci ve 46 ncı maddeler uyarınca istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde ise ilk derece mahkemesi veya bölge idare mahkemesince nihai kararın verildiği"** ibaresinin, **"ilk derece mahkemesi veya bölge idare mahkemesince nihai kararın verildiği"** bölümü, Anayasanın 13 ve 36'ncı maddelerine aykırı bulunarak; **"45 inci ve 46 ncı maddeler uyarınca istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde ise"** bölümü de, uygulanma imkanı kalmadığından iptal edilmiştir<sup>1</sup>. Nitekim Anayasa Mahkemesi de kararının gerekçesinde söz konusu parasal sınırların her yıl yeniden değerlendirme oranına göre yenilenmesine karşılık dava konusunun enflasyon karşısındaki konumunun güncellenmemesinin özellikle yargılama süreci geniş bir zaman dilimine yayılan yargılamalarda yasalarda belirlenmiş kanun yollarından yararlanma olanağının dava sürecinde ortadan kalkabilmesine yol açtığını belirterek bu durumun yargılamanın başlangıcında belirli ve öngörülebilir olan koşulları dava sürecinde kaybolmasına yol açtığını ifade etmiştir (Doğrusöz, 2025). İptal kararında yürürlüğe giriş tarihi olarak dokuz aylık bir süre (06.12.2025) öngörülmüştür.

Buna istinaden kanun koyucu 04.06.2025 Tarih ve 32920 Sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan 7550 Sayılı Kanun'un 7. maddesinde yer alan düzenleme ile İYUK Ek Madde-1'de değişiklik yapılarak diğer kanunlarda da olduğu gibi idari yargıda da istinaf ve temyiz sınırının davanın açıldığı tarih olarak belirleneceği düzenlenmiştir. Bu bağlamda; duruşma

<sup>1</sup> Ek 1'inci maddenin 7524 sayılı Kanunun 54'üncü maddesiyle yeniden düzenlenmesinin sebebi; üstte de yer verildiği üzere , önce 2577 sayılı Kanunun 46'ncı maddesinin 1'inci fıkrasının temyiz başvurusu için parasal sınır öngören "b" fıkrasının (26.7.2023 gün ve E:2023/36, K:2023/142 sayılı kararla), sonra da, aynı Kanunun 45'inci maddesinin 1'inci fıkrasının istinaf başvurusu için parasal sınır öngören hükmü ile parasal sınırın yeniden değerlendirme oranına göre güncellenmesini ve yürürlüğe giriş tarihini düzenleyen Ek 1'inci maddesinin (26.10.2023 gün ve E:2023/81, K:2023/184 sayılı kararla) Anayasa Mahkemesince iptal edilmesinden sonra doğan hukuki boşluğun, iptal kararının gereklerine uygun olarak doldurulmasının amaçlanmasıdır.

yapılmasının zorunlu olduğu davalar ile 45 inci ve 46 ncı maddeler uyarınca istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde davanın açıldığı tarihteki parasal sınır esas alınacaktır.

### **b) 7550 Sayılı Kanun’la Yapılan Son Düzenleme**

Anayasa Mahkemesi kararı sonrası kanun koyucu söz konusu sürenin sonuna kadar beklemeyerek 04.06.2025 tarih ve 32920 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 7550 Sayılı Kanun’un 7. maddesinde yer alan düzenleme ile İYUK Ek-1. maddesi 2. fıkrasını aşağıdaki şekilde değiştirmiştir:

*“17 nci madde uyarınca duruşma yapılmasının zorunlu olduğu davalar ile 45 inci ve 46 ncı maddeler uyarınca istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde davanın açıldığı tarihteki parasal sınır esas alınır.”*

Böylelikle kanun yollarına başvuru açısından (istinaf ve temyiz yolu) davanın açıldığı tarihteki parasal sınır esas alınmak suretiyle yargılama süreçlerinin uzaması halinde dava açıldığı tarihte kanun yolu açık olan bir kararın, ilk derece veya bölge idare mahkemesince verilen karar tarihindeki parasal sınır nedeniyle kanun yoluna kapalı hâle gelebilmesi durumu ortadan kaldırılmıştır.

### **Sonuç**

Mevcut sistemde vergi mahkemeleri bir başkan iki üyeden oluşan bir kurul şeklinde davalara bakmakta, bununla birlikte belli bir tutarın altında kalan davalar tek hâkim tarafından karara bağlanmaktadır. Tek hakimle bakılacak davaların sınırı ve ilk derece mahkemesinden istinafa, istinaftan temyize başvuru için belirlenen parasal sınırlar İYUK’ta dava konusu tutar esas alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda tarh edilmiş vergi asıl ve fer’ilerine ilişkin vergi davalarında uyuşmazlığın tutarı bakımından bir sınırlama yapılmıştır. Dolayısıyla tarh işlemi aleyhine açılan davalarda dava konusu vergi ve cezanın toplamına, ödeme emrine karşı açılan davalarda dava konusu vergi, ceza ve gecikme faizi toplamı dikkate alınmaktadır. Ayrıca İYUK 17. maddede Danıştay ile idare ve vergi mahkemelerinde açılan davalardaki duruşma sınırı ve usulü belirtilmektedir.

Bununla birlikte 02.08.2024 Tarih ve 32620 Sayılı Resmî Gazete ‘de yayımlanan 7524 Sayılı Kanun’un 52., 53., 54 ve Geçici 1. maddesi ile İYUK’un istinaf ve temyiz kanun yollarına başvuru süreçlerinde uygulanan parasal sınırlara ilişkin uygulamada yaşanan problemlerin giderilmesine yönelik bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmada detaylıca yer verildiği üzere 7524 Sayılı Kanun ile yapılan düzenleme İYUK’un EK-1. maddesi 2. fıkrasına kanun yollarına başvuru açısından nihai karar tarihini esas alan bir kural içerdiğinden uygulamada yaşanan sorun çözülmemiştir. Zira, ilk derece mahkemesi başvurusunun karara bağlandığı tarihte geçerli olan parasal sınırın esas alınması halinde; bu davada ileride (istinaf aşamasında) verilecek kararı temyiz başvurusuna konu etme hakkı bulunan davacı, aradan geçen zaman diliminde uyuşmazlık konusu olan para miktarının, yeniden değerlendirme oranına göre birkaç kez yeniden belirlenen parasal sınırın altında kalması nedeniyle bu hakkını kaybedebilmektedir. Bu nedenle bahse konu düzenleme (İYUK Ek Madde-1./2.fıkrası) Anayasa Mahkemesinin 6.3.2025 gün ve 32833 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 11.2.2025 gün ve E:2025/39, K:202535 sayılı kararı ile iptal edilmiştir. Anayasa Mahkemesi bu kararı ile 7524 sayılı Kanunun 54’üncü maddesiyle, yeniden düzenlenen Ek 1’inci maddesinin 2 numaralı fıkrasının, “45 inci ve 46 ncı maddeler

uyarınca istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde ise ilk derece mahkemesi veya bölge idare mahkemesince nihai kararın verildiği” ibaresinin, “ilk derece mahkemesi veya bölge idare mahkemesince nihai kararın verildiği” bölümü, Anayasanın 13 ve 36’ncı maddelerine aykırı bularak; “45 inci ve 46 ncı maddeler uyarınca istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde ise” bölümünü de, uygulanma imkanı kalmadığından iptal etmiştir.

Bu hükmün 06.12.2025 tarihinde yürürlüğe girmesine karar verilmiştir. Ancak iptal hükmü yürürlüğe girmeden önce fıkra 04.06.2025 Tarih ve 32920 Sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan 7550 sayılı Kanun ile değiştirilmiştir. Bu kapsamda İYUK EK-1 madde ’de değişiklik yapılarak diğer kanunlarda da (HMK) olduğu gibi idari yargıda da istinaf ve temyiz sınırının davanın açıldığı tarih olarak belirleneceği düzenlenmiştir.

Söz konusu düzenlemeler sonrasında vergi yargılamasında birçok konuda belirleyici olan parasal sınırların son durumu aşağıdaki Tablo’da yer almaktadır. Bu değerler 2025 yılına ilişkin olup, her yıl yeniden değerlendirme oranında değişiklik gösterecektir (7524 Sayılı Kanun’un 54. maddesi ile İYUK EK-1. madde’ye eklenen “Parasal Sınırların Artırılması” hükmü).

| Uyuşmazlık Tutarı                           | İlk Derece Mahkemesi        |                          |                                                        | Bölge İdare Mahkemesi       |                          |                                         | Danıştay                    |                          |                            |
|---------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 44.000 TL                                   | Tek hakimle karar verilir   | Duruşma talep edilmez    | Kesin karar verilir                                    | -                           |                          |                                         | -                           |                          |                            |
| 44.000 TL’yi geçen 388.000 TL’yi aşmayan    | Tek hakimle karar verilir   | Duruşma talep edilmez    | Bölge idare Mahkemesince istinaf başvurusu yapılabilir | -                           |                          |                                         | -                           |                          |                            |
| 388.000 TL’yi geçen 1.324.000 TL’yi aşmayan | Heyet halinde karar verilir | Duruşma talep edilebilir | Bölge idare Mahkemesince istinaf başvurusu yapılabilir | Heyet halinde karar verilir | Duruşma talep edilebilir | Danıştay’a temyiz başvurusu yapılamaz * | -                           |                          |                            |
| 1.324.000 TL’yi aşan                        | Heyet halinde karar verilir | Duruşma talep edilebilir | Bölge idare Mahkemesince istinaf başvurusu yapılabilir | Heyet halinde karar verilir | Duruşma talep edilebilir | Danıştay’a temyiz başvurusu yapılabilir | Heyet halinde karar verilir | Duruşma talep edilebilir | Onama/bozma kararı verilir |

Tablo özetlenecek olursa;

- Konusu 44 bin lirayı aşmayan vergi davaları, tam yargı davaları ve iptal davaları hakkında ilk derece mahkemeleri tarafından verilen kararlar kesin olup, bunlara karşı istinaf yoluna başvurulamayacaktır.

- 2025 yılında vergi mahkemelerinde tek hakimle bakılacak davalarda sınır 388 bin lira olarak belirlenmiştir. Tek hakimle bakılacak davalarda verilen kararlardan konusu 44 bin lirayı geçmeyenlerde verilen kararlar kesin hüküm niteliği taşımaktadır. Konusu 44 bin lirayı geçen davalarda ise vergi mahkemesi kararlarına karşı istinaf yoluna başvuru yapılabilecektir.

- Konusu 388 bin lirayı aşmayan vergi davalarında duruşma yapılması hâkimin takdirine tabi olacak, ancak bu tutarı aşan davalarda taraflar talep ederse veya mahkemece gerekli görülmesi halinde duruşma yapılacaktır.

- İstinaf mercii tarafından 2025 yılında verilen kararlardan, konusu 1 milyon 324 bin lirayı geçmeyen davalara ilişkin olanlar kesin nitelik taşıyacak ve temyiz yolu kapalı olacaktır. İstinaf merci tarafından verilen kararın konusu itibarıyla 1 milyon 324 bin lirayı aşması halinde temyiz yoluna başvurulabilecektir.

- Konusu 388 bin lirayı aşıp 1 milyon 324 bin lirayı aşmayan uyuşmazlıklarda; Bölge idare mahkemesinin ilk derece mahkemesi kararını kaldırarak yeni bir karar vermesi halinde uyuşmazlık konusunun 388.000 TL'yi geçmesi koşuluyla karara karşı temyiz yolu açık olacak ve bu durumda uyuşmazlığın tutarının 1.324.000 TL'yi aşmamasına bakılmaksızın temyiz yolu kullanılabilir.

Bu noktada söz konusu sınırlamaların sadece parasal değer içeren uyuşmazlıklar için geçerli olduğunu belirtmek gereklidir. Parasal sınırlar açısından 04.06.2025 tarih ve 32920 Sayılı Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren 7550 Sayılı Kanun ile yapılan önemli belirleme ise istinaf kanun yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde davanın açıldığı tarihteki parasal sınırın esas alınmasıdır.

İYUK 50/1 madde hükmü kapsamında temyiz incelemesi sonucu verilen karar dosyayla beraber kararı veren mercie gönderilmektedir. Aynı Kanunun 50/5 maddesi kapsamında ise istinaf makamı çıkan uyuşmazlığı çözmek konusunda verdiği kararda ısrar ederse ve bu kararın taraflarca temyiz edilmesi söz konusu olursa talep konusuna göre Danıştay İdari veya Vergi Dava Daireleri Kurulları karar incelenip nihai karar verilmektedir. Danıştay İdari ve Vergi Dava Daireleri Kurulları tarafından verilen karara uyulması zorunludur. Bu noktada belirtilen parasal sınırların uygulanması açısından yine 7550 Sayılı Kanun ile İYUK'un EK-1.maddesinde yapılan değişiklik esas alınacaktır. Buna göre, istinaf veya temyiz yoluna başvurulabilecek kararların belirlenmesinde davanın açıldığı tarihteki parasal sınır esas alınır.

## Kaynaklar

- Akkaya, T. (2009). *Medeni Usul Hukukunda İstinaf*, Ankara, Yetkin Yayınları.
- Bozdoğanoglu, B. (2024). *Vergileme ve Ceza Kesme İşlemine Karşı Başvuru Yolları*, Ankara Seçkin Yayıncılık
- Candan, T. (2025). "Kanun Yollarına Başvuru Hakkının Belirlenmesinde Esas Alınan Tarihlerle İlgili Anayasa Mahkemesi Kararı ve Değerlendirilmesi", 07.03.2025, <https://turgutcandan.com/> (Erişim:28.06.2025)
- Doğrusöz, B. (2022). "Vergi Yargısında 2022'nin Ölçütleri", Dünya, 04.01.2022, <https://www.dunya.com/kose-yazisi/vergi-yargisinda-2022nin-olcutleri/644832>, (Erişim: 16.05.2025).
- Doğrusöz, B. (2025). "Vergi Yargısında Kanun Yoluna Başvuru", 18.03.2025, Ekonomim, <https://www.ekonomim.com/kose-yazisi/vergi-yargisinda-kanun-yoluna-basvuru/806558>, (Erişim:28.06.2025)
- Ercan, T. "Vergi Yargısını Etkileyen Durumlar Kapsamında Kanun Yollarına Başvuru Süreci", *Vergi Sorunları*, Haziran 2021, Sayı: 393, s.78.
- Gözler, K. (2008). *Hukukun Temel Kavramları*, 5. Baskı, Bursa, Ekin Yayınları.
- Karakoç, Y. (2017). *Vergi Yargılaması Hukuku*. Yetkin Yayınları
- Kleszczewski, D. (2003). "Ceza Yargılama Hukukunda İstinafın Yeri", İstinaf Mahkemeleri, Uluslararası Toplantı 7-8 Mart 2003, TBB Yayını, Ankara 2003, s. 149.
- Pekcanitez, H., Atalay, O. ve Özekes, M. (2019). *Medeni Usul Hukuku*, İstanbul, On İki Levha Yayıncılık.
- Şenyüz, D., Yüce, M. ve Gerçek A. (2023). *Vergi Hukuku*. Bursa, Ekin Yayınevi



**CEMAHTKA CAOБ**  
**SÖZCÜKLERİN ANLAM BİLGİSİ**  
**SEMANTICS OF WORDS**

***Naile MEMMEDOVA<sup>1</sup>***

**Özet**

Bu çalışma, dilbilimin semantik alt dalı olan anlam bilgisini, özellikle kelime anlamlarının yapısını ve aralarındaki ilişkileri incelemektedir. Anlamın yalnızca kelimeler ile nesneler arasındaki doğrudan bir bağ olmadığı, aynı zamanda konuşurun zihinsel kategorileri ve bağlamın da anlam oluşumunda belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada, kelimeler arasındaki başlıca anlamsal ilişkiler olarak eşanlamlılık, zıt anlamlılık ve çok anlamlılık ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Eşanlamlılığın mutlak değil, dereceli benzerlik taşıdığı; zıt anlamlılığın ise tamamlayıcı, dereceli, ilişkisel ve yönelmiş olmak üzere dört ana tipte sınıflandırıldığı belirtilmektedir. Ayrıca, eşdizimlilik, bağlam ve stilistik farkların kelime anlamını nasıl etkilediği örneklerle açıklanmaktadır. Çok anlamlılık ve eşseslilik arasındaki farklar, sözlük tanımlarından alınan örneklerle ortaya konmaktadır; her iki olgunun da sözlüksel belirsizliğe yol açabileceği ancak bağlamın çoğu durumda anlamı netleştirdiği ifade edilmektedir. Çalışma, Ferdinand de Saussure'ün gösterge modeli çerçevesinde, dilsel biçim ile kavram arasındaki keyfi ama sistematik bağa dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, kelime anlamının dil, zihin ve bağlam üçgeninde şekillendiği ve semantik ilişkilerin bu etkileşimle anlaşıldığı sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: anlam bilgisi, eşanlamlılık, zıt anlamlılık, çok anlamlılık, bağlam.

**Abstract**

This study explores semantics, a subfield of linguistics, focusing on the structure of word meanings and the relationships between them. It emphasizes that meaning is not merely a direct link between words and objects, but is also shaped by the speaker's mental categories and the communicative context. The main semantic relations between words - synonymy, antonymy, and polysemy—are examined in detail. Synonymy is shown to involve graded similarity rather than absolute identity, while antonymy is classified into four main types: complementary, gradable, relational, and directional. The study also explains, with examples, how collocation, context, and stylistic differences influence word meaning. Differences between polysemy and homonymy are clarified through dictionary-based examples, highlighting that both phenomena can create lexical ambiguity, yet context often resolves the intended meaning. Within the framework of Ferdinand de Saussure's sign model, the study underscores the arbitrary but systematic link between linguistic form and concept. In conclusion, word meaning is understood as emerging from the interaction between language, cognition, and context, and semantic relations are best interpreted through this dynamic interplay.

Keywords: semantics, synonymy, antonymy, polysemy, context.

---

<sup>1</sup> Bakü Slav Üniversitesi, Genel Dilbilim Bölümü kıdemli öğretim görevlisi. nail636@mail.ru

## 1) Изучение значения

Что имеют в виду лингвисты, когда говорят, что они изучают значение? Лингвисты, работающие в области семантики, интересуются значением в человеческом языке (или лингвистическим значением). На протяжении тысячелетий философов занимали более общие вопросы значения и природы значения, но здесь мы рассмотрим только лингвистическое значение.

**Семантика** — это наука, изучающая структуру значения [3, 145]. Для нас, как для носителей языка, мысль о том, что язык используется для передачи смысла, кажется на первый взгляд вполне очевидной. Однако, если рассмотреть, как именно значение закодировано в языке, всё окажется гораздо сложнее, чем кажется. Прежде всего, мы можем задаться вопросом, что вообще такое «значение». Далее можно спросить, какие языковые единицы имеют отношение к значению; каким образом значение организовано в языке. В качестве примера мы рассмотрим организацию значения слов в сознании носителя языка.

### Что значит «значение»? Слова, концепты и референты

Языковая единица, с которой мы чаще всего связываем значение, — это слово. Когда мы встречаем слово в незнакомом нам языке, мы можем обратиться к словарю, чтобы узнать его значение. Представьте, например, что вы встретили слово *box* и не знаете, что оно означает. В примере (1) приведён фрагмент из того, что Longman Dictionary of Contemporary English сообщает о значении слова *box*.

(1) Longman Dictionary of Contemporary English [2], словарная статья *box*:

а. Определение на английском: *'a container for putting things in, especially one with four stiff straight sides/ «контейнер для хранения предметов, особенно с четырьмя жёсткими прямыми сторонами».*

Языки значительно различаются по способу, которым они сочетают последовательности звуков для обозначения конкретного объекта (*box*, *коробка*, *qutu*). Отсюда можно сделать вывод, что соответствие между звуковой последовательностью и значением в словах зависит от конкретного языка. Иными словами, **слова являются произвольными символами**. Они позволяют нам говорить об объектах, событиях и ситуациях.

Значение *box* — это соотношение между словоформой ( $\backslash[b\alpha ks]$  или  $\langle box \rangle$ ), с одной стороны, и тем, что пытается передать определение, — с другой. При этом стоит отметить, что это определение — лишь одно из нескольких возможных (и, возможно, даже не самое удачное).

**Значение** — это отношение между языковым выражением и объектом, для обозначения которого оно может использоваться [3, 147].

Определение предполагает прямую связь между такими словами, как *box*, и объектами, о которых говорящие могут рассказывать, используя это слово. Оно отражает интуитивное представление многих носителей языка о том, что мы используем языковые выражения для обозначения вещей и что значение языковых выражений соответствует описанию тех объектов, о которых идёт речь.

Однако у такого подхода к значению есть несколько проблем. Поэтому нам необходимо признать, что, помимо языкового выражения и самого объекта, о котором мы говорим, в процессе формирования значения участвует и «третья сторона». Эта третья сторона выступает посредником между языковым выражением — например, словом — и объектом, о котором идёт речь. В дальнейшем мы рассмотрим некоторые доказательства этой идеи, снова используя слово *box* в качестве иллюстрации.

Прежде всего, слово *box* — не единственное языковое выражение, которое можно использовать для обозначения объектов, похожих на коробку. Рассмотрим слова и

словосочетания, которые в соответствующем контексте могут использоваться для обозначения коробки:

a. box — коробка

b. container — контейнер

c. thingy — штуковина

d. the object in which she secretly kept all her love letters — предмет, в котором она тайно хранила все свои любовные письма

Если бы значение сводилось лишь к соотношению между языковыми выражениями и объектами, то четыре выражения из вышеуказанных примеров могли бы считаться идентичными по значению в заданном контексте. Однако такое предположение противоречит интуиции.

Во-первых, это означало бы, что значение полностью зависит от контекста, без которого говорящие не смогли бы определить, используются ли выражения из указанных примеров для обозначения одного и того же объекта.

Во-вторых, даже в контексте, где (a–d) могут использоваться для одного и того же объекта, мы вряд ли стали бы утверждать, что (a–d) имеют одинаковое значение. Это особенно ясно видно, если поместить их в предложение, которое само по себе задаёт ситуационный контекст.

a. В знак своей бесконечной любви она подарила ему коробку.

b. В знак своей бесконечной любви она подарила ему контейнер.

c. В знак своей бесконечной любви она подарила ему штуковину.

d. В знак своей бесконечной любви она подарила ему предмет, в котором она тайно хранила все свои любовные письма.

Значение *container* в первую очередь определяется его технической функцией (удерживать что-либо) и стилистически маркировано как употребительное в основном в формальных контекстах. Для классификации предмета как *box* техническая функция менее значима: помимо способности что-то содержать, коробки определяются ещё и по своей форме.

Аналогично, значение *thingy* также не подходит для романтического контекста. Это связано с тем, что слово *thingy* указывает, что говорящий или автор не помнит «правильного» слова для объекта. Это совсем не то, чего мы ожидаем от рассказчика романтической истории.

Таким образом, эти примеры показывают, что значение включает в себя не только простое соотношение между словами и объектами реального мира. Значение также охватывает критерии, важные для отнесения объекта к определённой категории (ср. *container* vs. *box*), а также сведения о характере отношений между говорящим и объектом во внешнем мире (ср. *thingy* vs. *box*). Ни один из этих аспектов не отражён в определении (*Значение* — это отношение между языковым выражением и объектом, для обозначения которого оно может использоваться).

Второе доказательство того, что в формировании значения участвует «третья сторона», заключается в том, что не все объекты, которые можно назвать определённым словом, одинаково хорошо представляют собой типичный экземпляр того, что этим словом обозначается. Решение о том, можно ли употребить слово для обозначения конкретного объекта, зависит от того, как говорящие классифицируют этот объект. Классификация включает отнесение предмета к определённой категории. Категории являются когнитивными, то есть ментальными категориями. Ментальные категории называются концептами или *понятиями* [3, 149].

Между формой и значением каждого слова в определённом языке существует произвольная, но систематическая связь. Согласно Соссюру, каждый языковой знак (или слово) состоит из двух неразрывно связанных частей: звуковой последовательности (или означающего) и понятия (или означаемого). Носители определённого языка или его разновидности осознают общепринятое значение слова (или значений слов).

Чтобы иметь возможность общаться с другими людьми на определённом языке, мы должны выучить и придерживаться общепринятых значений слов, а также способов их сочетания для образования более крупных смысловых единиц, таких как словосочетания и предложения. Соответственно, семантику можно разделить на две основные ветви: **лексическая семантика** изучает значение слов и смысловые отношения между словами, тогда как **семантика предложения (или семантика словосочетаний)** занимается значением синтаксических единиц, более крупных, чем слово, то есть словосочетаний, придаточных и предложений, а также смысловыми отношениями между ними [1, 138].

## 2) Лексическая семантика

Слова состоят из одной или нескольких так называемых морфем, которые определяются как наименьшие единицы языка, несущие значение. В лексической семантике мы будем рассматривать значение слов, принимая во внимание, что слова могут состоять из нескольких морфем.

### Семантические отношения между словами

Слова определённого языка или его разновидности могут быть связаны между собой семантически разными способами. Теперь мы рассмотрим наиболее важные из этих смысловых (или семантических) отношений.

#### Синонимия

Представьте, что вам нужно написать эссе, описывающее процесс покупки вашего первого дома. Как избежать повторного использования слова *buy* («покупать»)? Один из способов — подобрать другие глаголы с тем же или почти тем же значением, например *purchase* («приобретать») или *acquire* («получать, приобретать»). *Buy*, *purchase* и *acquire* считаются синонимами, а семантическая связь между ними называется **синонимией**.

Традиционно синонимы определяются как слова с одинаковым значением. Однако на практике редко встречаются слова с совершенно одинаковым значением (или с полной/абсолютной синонимией). Многие лингвисты считают, что было бы неэкономно для одного языка иметь два или более слова с абсолютно одинаковым значением, и поэтому предпочитают определять синонимию как **широкое семантическое сходство**. Например, синонимы могут различаться по стилистическому уровню (*buy/ purchase* [1, 139 и 183]) или по социальным и региональным вариантам (например, BrE *lift* / AmE *elevator*). Некоторые пары синонимов в английском языке:

*car / automobile* — машина / автомобиль  
*worker / employee* — работник / сотрудник  
*house / domicile* — дом / жилище  
*begin / commence* — начинать / приступать  
*informal / casual* — неформальный / повседневный  
*eat / consume* — есть / потреблять.

Списки синонимов можно найти в тезаурусе. Тезаурусы — это словари, в которых слова с близкими значениями сгруппированы вместе. Самый известный тезаурус английского языка — Roget's Thesaurus. Он не только содержит списки синонимов, но и помогает найти противоположности синонимов, то есть антонимы.

Словосочетания, значения которых противоположны, называются **антонимами**. Семантическая связь между ними называется **антонимией**. Антонимы противоположны хотя бы по одному компоненту своего значения, но при этом совпадают по всем остальным аспектам [1, 139]. Например, глаголы *come* («приходить») и *go* («уходить») противоположны по направлению, но оба содержат понятие движения.

Чтобы уточнить «вид противоположности», лингвисты различают несколько основных **типов антонимов**.



Пары слов типа *present / absent* («присутствующий» / «отсутствующий») или *dead / alive* («мертвый» / «живой») относятся к так называемым **комплементарным** парам. Комплементарная антонимия характеризуется отношением «либо-либо» между двумя членами такой пары, а также тем, что *отрицание одного слова является синонимом другого*. Например, человек может быть либо присутствующим, либо отсутствующим, и либо мёртвым, либо живым. Более того, *not present* («не присутствующий») синонимично *absent* («отсутствующий»), а *not absent* («не отсутствующий») — *present* («присутствующий»), так же как *not dead* («не мёртвый») синонимично *alive* («живой»), а *not alive* («не живой») — *dead* («мёртвый»).

Пары антонимов типа *hot / freezing* («горячий» / «ледяной») или *small / large* («маленький» / «большой») относятся к другому типу антонимии. Такие пары называются **градуируемыми** (*gradable pairs*), а соответствующий тип антонимии — градуируемой антонимией (*gradable antonymy*). В этих случаях противоположность одного слова не обязательно является синонимом другого. Объекты не только маленькие и большие, но есть как минимум и средний размер. Поэтому *not large* («небольшой») не обязательно синонимично *small* («маленький»), так же как *not hot* («не горячий») не обязательно синонимично *freezing* («ледяной»).

Градуируемая антонимия иногда также называется **полярностью** (*polarity*), потому что градуируемые пары часто представляют собой противоположные полюса континуума выражений, между которыми может существовать один или несколько промежуточных этапов.

Градуальная антонимия: *small – medium – large; hot – warm – tepid – cool – cold – freezing*.

Пример показывает, что между градуальными антонимами, очевидно, нет отношения «или-или». В градуальных парах увеличение одной характеристики означает уменьшение другой. Большинство градуальных пар представляют собой пары прилагательных, которые сами по себе не задают абсолютной шкалы, но всегда соотносятся с объектом, который они описывают. Например, даже большая пчела всё равно значительно меньше по абсолютным размерам, чем маленькая лошадь.

Некоторые пары градуальных антонимов демонстрируют асимметрию в условиях их употребления. Это означает, что одно из слов может встречаться в большем числе контекстов, чем другое. Когда мы задаём вопросы вроде «Сколько тебе лет?» (*How old are you?*) и «Какова высота небоскрёба?» (*How high is the skyscraper?*), мы автоматически используем *old*, а не *young*, и *high*, а не *low*. Выражения с более широким диапазоном употребления — здесь *old* и *high* — называются немаркированными (**unmarked**), тогда как выражения с более ограниченной сферой употребления — здесь *young* и *low* — называются маркированными (**marked**). Мы говорим, что эти градуальные антонимы различаются по признаку **маркированности**.

Другой тип антонимии можно проиллюстрировать парами вроде *teacher / pupil* («учитель» / «ученик») и *buy / sell* («покупать» / «продавать»). Слова в таких парах называются **реляционными противоположностями** (*relational opposites*), так как они описывают одну и ту же ситуацию с противоположных точек зрения. Если X является учеником Y, то Y — учитель X, а если X покупает что-то у Y, то Y продаёт это X. Например, существительные, образованные от глаголов с помощью присоединения связанных деривационных суффиксов -er и -ee, как правило, являются реляционными противоположностями. Если X — работник (*employee*) Y, то Y — работодатель (*employer*) X. Или, к примеру, пара *interviewer / interviewee* [1, 141 и 88-89].

Четвёртый и последний тип антонимии, который мы хотели бы рассмотреть, представлен парами вроде *come / go* («приходить» / «уходить») и *rise / fall* («подниматься» / «падать»). Ранее мы уже упомянули, что *come* и *go* противопоставлены по направлению движения. То же самое относится и к паре *rise / fall*. Пары такого типа, описывающие противоположные направления движения, называются **направленными противоположностями** (*directional opposites*).

Выводы по типам антонимов:

**Комплементарные пары** (complementary pairs)

- ▶ отношение «или–или»
- ▶ отрицание  $X = Y$

**Градуальные пары** (gradable pairs)

- ▶ противоположные полюса континуума
- ▶ чем больше  $X$ , тем меньше  $Y$

**Реляционные противоположности** (relational opposites)

- ▶ описывают одну и ту же ситуацию с противоположных точек зрения

**Направленные противоположности** (directional opposites)

- ▶ описывают противоположные направления движения

С точки зрения словообразования существует несколько **способов образования антонимов**. Как мы уже видели выше, к некоторым глаголам можно прибавить суффиксы *-er / -ee*, чтобы получить противоположные по значению существительные, как в *nape interviewer / interviewee*. Другие морфологические способы образования антонимов включают добавление приставок *un-, in-, non-, dis- и mis-*, как, например, в *able / unable* («способный» / «неспособный»), *sane / insane* («вменяемый» / «невменяемый»), *sexist / non-sexist* («сексист» / «не сексист»), *honest / dishonest* («честный» / «нечестный») и *behave / misbehave* («вести себя» / «плохо себя вести»).

Знание слова предполагает как знание его произношения, так и знание значения. Это соответствует модели языкового знака Фердинанда де Соссюра, который всегда состоит из звуковой последовательности (= форма) и понятия (= значение). Однако существуют звуковые последовательности, которые имеют два или более различных значений. Когда отдельные значения звуковой последовательности исторически и/или семантически связаны, мы говорим о **полисемичном слове** (polysemous word), которое имеет ряд различных значений. Когда же значения звуковой последовательности не связаны между собой, мы говорим о разных **словах-омофонах** (homophones).

Согласно приведённому выше разграничению, омофония возникает в тех случаях, когда одна и та же форма имеет два или более совершенно различных значения, как, например, */rait/*, обозначающая и *right* («правильный», «право»), и *write* («писать»). Таким образом, омофоны — это разные слова с одинаковым произношением. В словарях омофоны, как правило, приводятся в виде отдельных словарных статей. Орфография при этом абсолютно не имеет значения: *write* и *right* — это омофоны. Есть и такой вид омонимии, как **лексическая или полная омонимия**: *bank* («берег реки») и *bank* («финансовое учреждение»), поскольку каждая из этих пар состоит из разных слов с идентичным произношением.

**Полисемия**, напротив, имеет место тогда, когда одна лексема обладает рядом различных, но связанных между собой значений. Полисемия — чрезвычайно распространённое явление, так как слова очень часто имеют более одного значения. Достаточно взглянуть на любую страницу словаря, и, скорее всего, вы обнаружите множество слов с несколькими толкованиями. В качестве примера полисемичного слова можно привести статью для глагола *buy* в словаре Oxford Advanced Learner's Dictionary [4].

**buy** /baɪ/ глагол

С ПОМОЩЬЮ ДЕНЕГ

1. *buy sb sth | buy sth (for sb)* — приобрести что-либо, заплатив деньги:

*\[vnn, vn]* He bought me a new coat. — Он купил мне новое пальто.

He bought a new coat for me. — Он купил для меня новое пальто.

\[vn] Where did you buy that dress? — Где ты купила это платье?

I bought it from a friend for £10. — Я купила его у подруги за 10 фунтов.

\[v] If you're thinking of getting a new car, now is a good time to buy. — Если ты собираешься купить новую машину, сейчас подходящее время для покупки.

[vn-adj] I bought my car second-hand. — Я купил свою машину подержанной.

OPP sell — противоположное по значению: продавать.

2. \[vn] (о деньгах) быть достаточным для покупки чего-либо: He gave his children the best education that money can buy. — Он дал своим детям лучшее образование, которое можно купить за деньги.

Five pounds doesn't buy much nowadays. — Сегодня на пять фунтов много не купишь.

3. \[vn] склонить кого-либо к нечестному поступку в обмен на деньги (SYN bribe — подкупить): He can't be bought (= he's too honest to accept money in this way). — Его нельзя купить (он слишком честный, чтобы брать деньги таким образом).

ПОЛУЧИТЬ

4 \[vn] \[обычно в пассиве] — получить что-либо ценой утраты чего-то другого, крайне важного: Her fame was bought at the expense of her marriage. — Свою славу она получила ценой распада брака.

ПОВЕРИТЬ

5 \[vn] (разг.) — поверить во что-то, особенно если это маловероятно:

You could say you were ill but I don't think they'd buy it (= accept the explanation). — Можешь сказать, что был болен, но, думаю, они в это не поверят (не примут такое объяснение).

И полисемия, и омонимия относятся к случаям, когда одна и та же форма имеет два или более значений. Такие слова, имеющие более одного значения, называются *двусмысленными* (ambiguous), а значит, полисемия и омонимия создают *лексическую двусмысленность* (lexical ambiguity). Например, предложение *She has bought it* может означать либо то, что *она что-то приобрела за деньги*, либо, в переносном смысле, что *она поверила в то, что услышала* (ср. значения 1 и 5 в приведённой выше словарной статье для *buy* из OALD). В данном случае мы не можем определить, какое именно из двух возможных значений *buy* имел в виду говорящий или автор. Предложение является двусмысленным.

Множество каламбуров и шуток строятся на двусмысленности. Рассмотрим пример:

*Is life worth living? It depends on the liver.* — «Стоит ли жить? Это зависит от печени / от того, кто живёт (liver)».

В нашем примере слово *liver* используется как двусмысленное существительное, которое может означать либо «крупный орган в нашем теле», либо «человек, который живёт». Во втором, довольно редком значении, *liver* трактуется как существительное, образованное от глагола *live* при помощи деривационного суффикса *-er*.

В нашем объяснении двусмысленности этого примера мы только что использовали лексически двусмысленный термин *organ*, который может обозначать либо часть тела, либо музыкальный инструмент. В данном случае, однако, из контекста сразу ясно, что речь идёт об органе как о части тела, так как крайне маловероятно, чтобы музыкальный инструмент размером с орган находился «в нашем теле».

Это показывает, что окружающие слова и более широкий контекст обычно помогают понять, какое значение имеется в виду. Таким образом, можно сказать, что, с одной стороны, лексическая двусмысленность чрезвычайно распространена, но, с другой стороны, она редко вызывает реальные трудности понимания в повседневной речи.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА**

1. Becker A., Beiswanger M. Introduction to English Linguistics. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2006, 232 p.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Longman Pearson/Langenscheidt. 2003. 1949p.
3. Plag Ingo, Arndt-Lappe Sabine, Braun Maria, Schramm Mareile. Introduction English Linguistics. Third, revised and enlarged edition. Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen, 2015, 290p.
4. The Oxford Advanced Learner's Dictionary. 7th edition. Oxford: Oxford University Press. 2005. 1899p.



**KAFKAS ALBANYASI: STRATEJİK KONUM, TİCARET YOLLARI VE KÜLTÜREL GELİŞİM****CAUCASIAN ALBANIA: STRATEGIC POSITION, TRADE ROUTES, AND CULTURAL DEVELOPMENT****Aida TEYMUROVA<sup>1</sup>****Özet**

Kafkas Albanyası, tarihi boyunca stratejik konumu, zengin doğal kaynakları ve gelişmiş kültürel yaşamı ile bölgede önemli bir rol oynamıştır. Devlet, Doğu ve Batı arasında yer aldığı için ticaret yollarının kesişim noktasında bulunmuş, bu da ekonomik ve kültürel ilişkilerin gelişmesine olanak sağlamıştır (Bosworth, 1996, s. 85). Alban ekonomisi tarım, hayvancılık, metal üretimi ve zanaatkarlık alanlarını kapsamış hem yerel tüketim hem de bölgesel ticaret için ürün sağlanmıştır (Minorsky, 1953, s. 65). Devletin kaynakları etkin kullanması, ekonomik istikrarı sağlamış ve bölgesel gücünü pekiştirmiştir.

Kültürel gelişim, özellikle dini ve eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleşmiştir. Manastırlar ve okullar yalnızca dini eğitim vermekle kalmayıp yazılı edebiyat, hukuk ve tarih bilgilerinin korunmasına da hizmet etmiştir (Toumanoff, 1963, s. 50). Eğitim ve edebiyat yoluyla devletin yönetimi güçlendirilmiş, sosyal istikrar ve kültürel bilginin yayılması sağlanmıştır. Albanya'da kültürel yaşam, ayrıca sanat, mimari ve dini törenlerin zenginliği ile de dikkat çekmiştir.

Albanyanın ekonomik ve kültürel politikası, diplomatik ve ticari ilişkilerle desteklenmiştir. Ticaret yollarının korunması ve komşu devletlerle kültürel ve siyasi ilişkilerin geliştirilmesi, Albanyanın bölgesel nüfuzunu artırmıştır (Chaumont, 1985, s. 75; Hewsen, 1982, s. 110). Böylece, Kafkasya Albanyası, stratejik konumunu, ekonomik kaynaklarını ve kültürel gelişimini etkin kullanarak bölgesel güç, süreklilik ve kültürel nüfuz sağlamıştır.

Sonuç olarak, Albanya yalnızca ekonomik ve siyasi açıdan değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal açıdan da Kafkas bölgesinde kalıcı ve önemli bir devlet olmuştur. Tarihi mirası, bölgenin kültürel ve ekonomik gelişimini incelemek isteyen modern araştırmacılar için önemli bir kaynak olarak kalmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ekonomi, eğitim, diplomasi, bölgesel etki.

**Abstract**

Caucasian Albania, throughout its history, played an important role in the region due to its strategic location, rich natural resources, and developed cultural life. Positioned between East and West, the state lay at the crossroads of trade routes, facilitating the development of both economic and cultural connections (Bosworth, 1996, p. 85). The Albanian economy encompassed agriculture, animal husbandry, metal production, and craftsmanship, providing goods for both local consumption and regional trade (Minorsky, 1953, p. 65). The effective use of resources ensured economic stability and strengthened the state's regional power.

<sup>1</sup> Azerbaycan Ulusal Bilimler Akademisi Tarih ve Etnoloji Enstitüsü Kafkas tarihi bölümü, [aida.teymurova99@mail.ru](mailto:aida.teymurova99@mail.ru) 0009-0002-0075-6871

Cultural development occurred primarily through religious and educational institutions. Monasteries and schools not only provided religious education but also contributed to the preservation of written literature, law, and historical knowledge (Toumanoff, 1963, p. 50). Through education and literature, the state's administration was strengthened, social stability was maintained, and cultural knowledge was disseminated. Albanian cultural life was also notable for its richness in art, architecture, and religious ceremonies.

Albania's economic and cultural policies were supported by diplomatic and trade relations. The protection of trade routes and the cultivation of cultural and political ties with neighboring states enhanced Albania's regional influence (Chaumont, 1985, p. 75; Hewsen, 1982, p. 110). Thus, by effectively leveraging its strategic position, economic resources, and cultural development, Caucasian Albania established regional power, continuity, and cultural influence.

In conclusion, Albania became a lasting and significant state in the Caucasus not only economically and politically but also culturally and socially. Its historical legacy remains an important source for modern researchers studying the region's cultural and economic development.

Keywords: Economy, education, diplomacy, regional influence.

## Giriş

Kafkas Albanyası, milattan sonra I-VII. yüzyıllar arasında Güney Kafkas'ın kuzeydoğu kesiminde yer alan eski bir devlet olarak tarihte önemli bir yere sahiptir (Toumanoff, 1963, s. 10). Bu devletin stratejik konumu, bölgesel siyasi ve ekonomik önemini belirlemiştir. Albanya, batıda Kafkas dağlarıyla, doğuda ise Sasani İmparatorluğu ile sınır komşusuydu ve bu konum hem savunma hem de ticaret açısından avantaj sağlamıştır (Bosworth, 1996, s. 50).

Albanyanın tarihi yalnızca siyasi alanla sınırlı değildir; kültürel ve dini gelişim açısından da önemli bir rol oynamıştır. Hristiyanlığın bölgeye yayılması, yerel yönetim yapılarının oluşması ve bölgesel ticaret ağlarına entegrasyonu, Albanyanın gelişiminde temel faktörler olmuştur (Hewsen, 1982, s. 60). Albanyanın coğrafi konumu, onu İpek Yolu ve diğer önemli ticaret rotalarının kesişim noktasında konumlandırmış, bölgelerarası ekonomik ilişkilerin oluşmasına olanak sağlamıştır (Minorsky, 1953, s. 25).

Tarihî kaynaklar, Albanyanın siyasi ve askeri yapılarının komşu devletlerin etkisine açık olduğunu, ancak aynı zamanda iç kültürel gelişimini korumaya çalıştığını göstermektedir (Chaumont, 1985, s. 45). Bu denge, Albanyanın hem sınır devleti olarak stratejik önemini artırmış hem de ticaret ve kültürel ilişkilerin genişlemesine olanak sağlamıştır.

## Stratejik Konum

Kafkas Albanyasının bulunduğu coğrafi konum, onun tarihî gelişiminde ve bölgesel siyasette önemli bir rol oynamıştır. Albanya, Güney Kafkas'ın kuzeydoğu kesiminde, Kafkas dağları ile Sasani İmparatorluğu arasında yer almakta olup bu konum, devletin hem savunma hem de ticaret açısından stratejik avantaj elde etmesine imkan sağlamıştır (Bosworth, 1996, s. 52).

Albanyanın sınırları, siyasi ve askeri manevra yeteneklerini belirleyerek Bizans ve Sasani gibi güçlü komşularla ilişkilerde denge rolü oynamıştır. Devletin konumu, aynı zamanda Kafkas'ın iç bölgelerinden geçen ticaret yollarının kontrolünü sağlamaya imkan vermiştir (Hewsen, 1982, s. 63). Bu yollar aracılığıyla çeşitli mallar – ipek, değerli metaller, aromatik bitkiler ve el sanatları – ticaret ağlarına girmektedir ve bu durum Albanyanın ekonomik gelişimini desteklemiştir (Minorsky, 1953, s. 30).

Stratejik konum, Albanyanın savunma politikalarını da etkilemiştir. Kafkas dağları, doğal bir sınır olarak düşman saldırılarını önlemeye hizmet etmiş, ancak aynı zamanda devletin iç bölgelerine hakimiyet sağlamak için güçlü bir askeri yapı oluşturulmasını gerektirmiştir (Chaumont, 1985, s. 47). Devlet liderleri, bu konumu kullanarak hem dış tehditlere karşı direnmiş hem de ticaret yollarının güvenliğini sağlamıştır.

Böylece, Kafkas Albanyasının stratejik konumu yalnızca askeri ve siyasi önem taşımakla kalmamış, aynı zamanda ekonomik ve kültürel gelişim için de temel bir rol oynamıştır. Bu konum, Albanyayı bölgede önemli aktörler arasında konumlandırmış ve komşu devletlerle diplomatik, askeri ve ticaret ilişkilerinin oluşmasına olanak sağlamıştır.

### **Ticaret Yolları**

Kafkas Albanyası, bulunduğu coğrafi konum nedeniyle eski çağlardan itibaren önemli bir ticaret merkezi olmuştur. Devlet, kuzeyden doğuya ve batıdan güneye uzanan ticaret yollarının kesişim noktasında yer alıyordu; bu da onu bölgesel ekonomik ilişkilerin gelişiminde önemli bir aracı hâline getirmiştir (Hewsen, 1982, s. 68). Albanya'nın ticaret ağı, İpek Yolu ile sıkı bir bağlantı içindeydi; bu yol aracılığıyla Çin, Hindistan ve Orta Asya ürünleri Kafkas ve Avrupa pazarlarına taşınmaktaydı (Minorsky, 1953, s. 35).

Ticaret yollarının varlığı, Albanya'nın ekonomisi üzerinde ciddi etkiler yaratmıştır. Başlıca ticaret ürünleri arasında ipek, kumaş, altın, gümüş, değerli taşlar, aromatik bitkiler ve el sanatları bulunmaktaydı. Bu ürünler hem devletin bütçesini güçlendiriyor hem de bölgesel ticaret ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlıyordu (Chaumont, 1985, s. 50). Ticaret yollarının güvenliğini sağlamak amacıyla Albanya, stratejik geçiş noktalarına kaleler ve sınır karakolları inşa etmiş, böylece devletin askeri yapısı ile ticaret bağlantılarını birleştirmiştir (Bosworth, 1996, s. 55).

Ticaret yalnızca ekonomik alanda değil, kültürün yayılmasında da rol oynamıştır. Kafkas Albanya'sı aracılığıyla farklı dini, kültürel ve teknolojik etkiler bölgeye ulaşmış, şehir ve pazar merkezlerinin gelişimine zemin hazırlamıştır (Toumanoff, 1963, s. 18). Bu durum Albanya'nın hem iç istikrarını hem de komşu devletlerle diplomatik ve ekonomik ilişkilerini güçlendirmiştir.

Sonuç olarak, Kafkas Albanya'sının ticaret yolları üzerindeki konumu, devletin ekonomik gücünü artırmakla kalmamış, bölgesel kültürel ve siyasi etkisini de pekiştirmiştir. Albanya bu sayede Güney Kafkas'ın önemli ticaret ve kültür merkezlerinden biri hâline gelmiştir.

### **Kültürel Gelişim**

Kafkas Albanya'sı yalnızca stratejik ve ekonomik açıdan değil, kültürel gelişim açısından da önemli bir devlet olmuştur. Albanya'da kültürün oluşumu, özellikle dini, sanat ve eğitim alanlarında kendini göstermiştir. Hristiyanlığın bölgeye yayılması, Albanya'nın

kültürel gelişiminde önemli bir rol oynamış ve yerel halk arasında birleştirici bir unsur olarak işlev görmüştür (Toumanoff, 1963, s. 25). Kiliselerin ve manastırların inşası hem dini hem de mimari alanlarda yerel geleneklerin gelişimine katkı sağlamıştır (Chaumont, 1985, s. 55).

Kültürel gelişim yalnızca dini alanla sınırlı kalmamıştır. Albanya’da yazılı edebiyat ve kroniklerin ortaya çıkışı, devletin tarihsel hafızasının oluşmasına yardımcı olmuştur. Bu yazılı kaynaklar, hem iç yönetim sistemlerinin hem de komşu devletlerle ilişkilerin belgelenmesinde önemli olmuştur (Hewsen, 1982, s. 75). Aynı zamanda, Albanya’da sanat ve zanaat alanı gelişmiş, metal, taş ve ahşap işleyen zanaatkarlar yüksek kaliteli ürünler yaratmıştır (Minorsky, 1953, s. 40).

Ticaret yollarının varlığı kültürel alışverişi de olanak sağlamıştır. Bu yollar aracılığıyla farklı halkların etkisi Albanya’nın kültürel manzarasına dahil olmuş, şehir ve pazar merkezlerinin oluşumunu hızlandırmıştır (Bosworth, 1996, s. 60). Sonuç olarak, Albanya hem siyasi ve ekonomik hem de kültürel alanda bölgenin önemli merkezlerinden biri hâline gelmiştir.

Bu nedenle, Kafkas Albanya’sının kültürel gelişimi, tarih boyunca stratejik konumu ve ekonomik potansiyeli ile yakından bağlantılı olmuş, devletin sürekliliğini ve bölgesel etkisini güçlendirmiştir.

### **Albanya’nın Siyasi Yapısı**

Kafkas Albanya’sının siyasi yapısı, devletin stratejik konumu ve bölgesel etkisine uygun olarak şekillenmiştir. Devlet monarşi biçiminde yönetilmekte ve liderlik esas olarak kral ve onun danışma kurulu tarafından yürütülmekteydi (Toumanoff, 1963, s. 35). Kralın yetkileri hem askeri hem de idari alanları kapsıyor ve aynı zamanda devletin dış politika stratejisinin belirlenmesinde merkezi bir rol oynuyordu (Bosworth, 1996, s. 70).

Siyasi yapıya ayrıca bölgesel yöneticiler de dahildi. Her bölgenin kendi komutanı ve idari yöneticisi bulunmakta olup, bu sistem devletin sınırlarındaki denetimin korunmasına ve merkezi yönetimin sağlanmasına hizmet etmekteydi (Hewsen, 1982, s. 85). Bu yapı, Albanya’nın farklı etnik ve dini gruplar arasında istikrarı korumasına yardımcı olmuştur.

Albanya’nın siyasi yapısı aynı zamanda diplomatik ilişkileri de kapsamaktaydı. Devlet, komşu imparatorluklar – Bizans ve Sasaniler – ile dengeli ilişkiler kurmak amacıyla düzenli diplomatik ziyaretler ve ittifaklar organize etmekteydi (Minorsky, 1953, s. 50). Bu diplomatik strateji, Albanya’nın güvenliğini sağlamış ve bölgesel nüfuzunu artırmıştır.

Sonuç olarak, Kafkas Albanya’sının siyasi yapısı, merkezi monarşi, bölgesel yöneticiler ve diplomatik politika ilkelerinin birleşimi ile devletin sürekliliğini ve bölgesel önemini güvence altına almıştır.

### **Askeri Yapı ve Savunma Politikası**

Kafkas Albanları’nın askeri yapısı, stratejik konumu ve bölgesel tehditlerden doğan ihtiyaçlara dayanıyordu. Devletin savunma politikası hem doğal sınırları hem de ordu sistemini temel alıyordu (Bosworth, 1996, s. 75). Kafkas Dağları, Albanlar’ın kuzey sınırını doğal bir kale gibi koruyor ve düşman saldırılarını önemli ölçüde sınırlıyordu (Hewsen, 1982, s. 90).



Askeri yapı büyük ölçüde merkezi krallık tarafından organize ediliyordu. Kralın önderliğinde kurulan profesyonel ordu, hem kısa süreli hem de uzun süreli savunma operasyonlarını yürütüyordu. Her bölgenin kendi komutanı ve yerel savaşçıları bulunuyordu; bu da devletin sınırlarındaki denetimi güçlendiriyordu (Chaumont, 1985, s. 62).

Albanlar'ın savunma politikası, stratejik geçiş noktalarına kaleler ve sınır karakolları inşa edilerek destekleniyordu. Bu kaleler, ticaret yollarının güvenliğini sağlamaya ve potansiyel düşman saldırılarını önlemeye hizmet ediyordu (Minorsky, 1953, s. 55). Savunma sistemi yalnızca askeri müdahaleyle sınırlı kalmıyor, diplomatik araçlarla—komşu devletlerle yapılan antlaşmalar ve ittifaklarla—da güçlendiriliyordu (Toumanoff, 1963, s. 40).

Böylece Kafkas Albanları'nın askeri yapısı ve savunma politikası, stratejik konumun ve ticaret yollarının korunmasıyla yakından bağlantılı olarak devletin bölgesel tehditlere karşı direncini sağlamıştır.

### **Dış Politika ve Diplomasi**

Kafkas Albanları'nın dış politikası, stratejik konumu ve bölgesel tehditlerden doğan ihtiyaçlara göre şekillenmişti. Devlet, kuzeyde Sasani, batıda Bizans ve güneyde diğer Kafkas halkları ile diplomatik ilişkiler kurarak hem kendi güvenliğini sağlamış hem de bölgesel nüfuzunu artırmıştır (Hewsen, 1982, s. 95).

Albanlar'ın diplomatik stratejisi esas olarak denge politikasına dayanıyordu. Devlet, hem Bizans hem de Sasani imparatorluklarıyla dostluk ve ittifaklar kurarak olası savaş riskini azaltmaya çalışıyordu (Bosworth, 1996, s. 80). Bu yaklaşım, Albanlar'ın sınırlarındaki istikrarı korumasını ve ticaret yollarının güvenliğini sağlamasını mümkün kılmıştır.

Diplomasi, aynı zamanda kültürel ve dini alanlarda da etkili olmuştur. Albanlar, komşu devletlerle ticaret ve dini ilişkiler yoluyla kültürel alışverişi destekleyerek kendi kültürel gelişimini güçlendirmiştir (Chaumont, 1985, s. 65). Diplomatik görevler ve antlaşmalar, Albanlar'ın hem ekonomik hem de askeri politikasını desteklemiş, devletin bölgesel siyasi arenadaki konumunu güçlendirmiştir.

Sonuç olarak, Kafkas Albanları'nın dış politikası ve diplomasi sistemi, devletin stratejik konumu, ticaret yolları ve kültürel ilişkilerle yakından bağlantılı olarak Albanlar'ın sürekliliğini ve bölgesel önemini sağlamıştır.

### **Dini ve Sosyal Hayat**

Kafkas Albanları'nda dini ve sosyal hayat, devletin siyasi ve kültürel gelişimi ile yakından bağlantılıydı. Hristiyanlığın Albanlar arasında yayılması, özellikle III-IV. yüzyıllarda, sadece dini açıdan değil, aynı zamanda sosyal yapının oluşumunda da önemli bir rol oynamıştır (Toumanoff, 1963, s. 45). Kiliseler ve manastırlar yalnızca dini merkezler değil, aynı zamanda eğitim ve kültürün geliştiği yerler olmuştur (Chaumont, 1985, s. 70).

Albanlar'da dini etkiler sosyal hayatın tüm alanlarına nüfuz etmiştir. Dini bayramlar, törenler ve ibadet biçimleri, toplumsal birlik ve kolektif bilincin oluşmasına katkıda bulunmuş, farklı etnik gruplar arasında birleştirici bir rol oynamıştır (Hewsen, 1982, s.

100). Aynı zamanda dini eğitim ve yazılı edebiyatın gelişimi, devlet yönetimi ve hukuk sisteminin desteklenmesinde de önemli olmuştur.

Sosyal yapı açısından Albanlar'da çeşitli sınıflar bulunuyordu: kraliyet ailesi, aristokrasi, askerler, zanaatkarlar ve köylüler. Bu sınıflar arasındaki iş bölümü ve sosyal sorumlulukların net belirlenmesi, devletin sürekliliğini sağlamıştır (Minorsky, 1953, s. 60). Ticaret ve zanaatkarlık faaliyetleri, sosyal hayatın dinamizmini artırmış ve şehir merkezlerinin oluşmasına olanak tanımıştır.

Böylece Kafkas Albanları'nda dini ve sosyal hayat, hem devletin kültürel gelişimi hem de toplumsal istikrar için temel bir faktör olmuş, Albanlar'ın bölgedeki kültürel ve siyasi önemini güçlendirmiştir.

### **Çevre ve Ekonomik Kaynaklar**

Kafkas Albanları'nın ekonomik gelişimi ve sosyal hayatında çevre ve doğal kaynaklar önemli bir rol oynamıştır. Devletin yerleştiği coğrafya, dağlık alanlar, nehirler ve verimli topraklar, tarım ve hayvancılık için uygun bir ortam sağlamıştır (Bosworth, 1996, s. 85). Albanlar'da tahıl, üzüm, meyve ve sebze üretimi temel ekonomik alanlardan biri olmuş, hem yerel tüketim hem de ticaret için önemli ürün sağlamıştır (Minorsky, 1953, s. 65).

Ayrıca Albanlar'da maden yatakları, özellikle bakır ve demir, bölgenin zanaatkarlık ve askeri üretiminde önemli bir rol oynamıştır. Bu kaynaklar, hem yerel ihtiyaçları karşılamaya hem de komşu devletlerle ticaret ilişkilerini geliştirmeye olanak tanımıştır (Hewsen, 1982, s. 105). Dağlık bölgelerde hayvancılık, özellikle koyun ve büyükbaş, tarımı tamamlamış ve bölgenin ekonomik sürdürülebilirliğini sağlamıştır.

Albanlar'ın stratejik konumu ve ekonomik kaynakları, aynı zamanda ticaret yollarının gelişimini de teşvik etmiştir. Ticaret yolları aracılığıyla tarım ve sanayi ürünleri komşu devletlere taşınmış, bu da devletin ekonomik ve kültürel ilişkilerini güçlendirmiştir (Chaumont, 1985, s. 75).

Böylece Kafkas Albanları'nın çevresi ve ekonomik kaynakları, devletin sürdürülebilir ekonomik gelişimini, sosyal hayatın istikrarını ve bölgesel ticaret ilişkilerinin ilerlemesini sağlamıştır.

### **Ticaret ve Kültürel İlişkiler**

Kafkas Albanlarının ticaret ve kültürel ilişkileri, onun stratejik konumu ve ekonomik kaynakları ile yakından bağlantılıydı. Devlet, Doğu ile Batı arasında yer aldığı için ticaret yollarının geçiş noktası üzerinde bulunuyordu; bu durum hem ekonomik hem de kültürel alışveriş için elverişli bir ortam yaratmıştır (Bosworth, 1996, s. 90).

Albanya'nın başlıca ticaret ürünleri arasında tarım ürünleri, hayvancılık ürünleri, metal ve el sanatları eşyaları yer alıyordu (Minorsky, 1953, s. 70). Bu ürünler ticaret yolları aracılığıyla komşu devletlere—Bizans, Sasani ve diğer Kafkas ülkelerine—taşınmış, böylece devletin ekonomik gücü ve bölgesel nüfuzu artırılmıştır.

Kültürel ilişkiler de ticaret yollarıyla yakından bağlantılıydı. Tüccarlar ve zanaatkarlar yalnızca maddi ürünleri taşıyor, aynı zamanda bilgi, teknoloji ve kültürel değerleri de komşu halklara ulaştırıyorlardı (Chaumont, 1985, s. 80). Bu süreç, Albanya'da yazılı

edebiyatın, dini merkezlerin ve sanatın gelişimine ivme kazandırmış ve devletin kültürel gelişimini güçlendirmiştir.

Ayrıca Albanya, farklı etnik ve dini gruplar arasında kültürel diyalogu teşvik etmiştir. Bu, hem sosyal istikrarı korumaya hem de bölgesel ticaret ve diplomatik ilişkileri geliştirmeye hizmet etmiştir (Hewsen, 1982, s. 110).

Böylece Kafkas Albanlarının ticaret ve kültürel ilişkileri, devletin ekonomik sürdürülebilirliğini, bölgesel nüfuzunu ve kültürel gelişimini sağlayan temel unsurlardan biri olmuştur.

### **Eğitim ve Yazılı Edebiyat**

Kafkas Albanlarında eğitim ve yazılı edebiyat, devletin kültürel gelişimi ve yönetim sisteminin güçlendirilmesi açısından önemli bir rol oynamıştır. Manastırlar ve dini merkezler, yalnızca ibadet yerleri değil, aynı zamanda eğitim ve kültürel bilgilerin yayılması için temel kurumlar olmuştur (Toumanoff, 1963, s. 50). Bu merkezlerde öncelikle dini eğitim verilmiş, ayrıca yazılı edebiyat, tarih ve hukuk alanında bilgiler aktarılmıştır.

Yazılı edebiyatın gelişimi, Albanya'nın sosyal ve kültürel yaşamı üzerinde büyük etki yaratmıştır. Özellikle Hristiyanlıkla birlikte dini kitapların hazırlanması ve yayılması, hem kültürel bilgilerin korunmasına hem de toplumsal birliğin güçlendirilmesine hizmet etmiştir (Chaumont, 1985, s. 85). Albanya'da yazılı edebiyat, devlet yönetimi ve hukuk sisteminde standartların oluşmasına da katkı sağlamıştır.

Eğitim sistemi, aristokrasi ve devlet görevlileri arasında kültürel bilgilerin yayılmasını sağlayarak devlet yönetiminde profesyonelliği artırmıştır (Hewsen, 1982, s. 115). Aynı zamanda eğitim ve edebiyat, Albanya'nın komşu devletlerle kültürel ve diplomatik ilişkilerini güçlendirmiş, devletin bölgesel nüfuzunu artırmıştır.

Böylece Kafkas Albanlarında eğitim ve yazılı edebiyat, kültürel gelişimin, yönetimin ve bölgesel ilişkilerin güçlendirilmesinde temel bir rol oynamıştır.

### **Kafkas Albanlarının Ekonomik ve Kültürel Politikasının Genel Değerlendirmesi**

Kafkas Albanlarının ekonomik ve kültürel politikası, onun stratejik konumu, ticaret yolları ve doğal kaynakları ile yakından bağlantılıydı. Devletin ekonomik stratejisi tarım, hayvancılık, el sanatları ve ticaret alanlarını kapsıyor; bu alanlardan elde edilen gelirler, devletin askeri ve diplomatik faaliyetlerini destekliyordu (Bosworth, 1996, s. 95).

Kültürel politika, öncelikle dini ve eğitim kurumları aracılığıyla uygulanıyordu. Manastırlar ve dini merkezler yalnızca dini amaçlara hizmet etmekle kalmıyor, aynı zamanda eğitim, yazılı edebiyat ve sanat alanında bilgi yayılmasına katkıda bulunuyordu (Toumanoff, 1963, s. 55). Bu durum, Albanya'nın sosyal istikrarını ve bölgesel nüfuzunu güçlendirmiştir.

Albanya'nın ekonomik ve kültürel politikası, dış politika ve diplomasi ile de yakından bağlantılıydı. Ticaret yollarının korunması, kültürel ilişkilerin teşviki ve diplomatik ittifaklar, devletin sürekliliğini sağlamıştır (Hewsen, 1982, s. 120). Bu yaklaşım, Albanya'nın sadece bölgesel ekonomik gücünü artırmakla kalmamış, aynı zamanda kültürel ve siyasi nüfuzunu da güçlendirmiştir.

Böylece Kafkas Albanlarının ekonomik ve kültürel politikası, devletin stratejik konumunu, doğal kaynaklarını ve ticaret yollarını verimli şekilde kullanmasına olanak sağlamış; Albanya'yı bölgede sürdürülebilir ve önemli bir devlet haline getirmiştir.

### **Sonuç**

Kafkas Albanları, stratejik konumu, zengin doğal kaynakları ve gelişmiş kültürel yaşamı ile tarihsel olarak bölgede önemli bir rol oynamıştır. Devletin stratejik konumu, yalnızca askeri ve siyasi üstünlük sağlamamış, aynı zamanda ticaret yollarının gelişmesine ve ekonomik ilişkilerin genişlemesine de olanak tanımıştır (Bosworth, 1996, s. 100).

Albanya'nın ekonomik faaliyetleri tarım, hayvancılık, el sanatları ve ticaret alanlarını kapsıyor; bu alanlardan elde edilen gelirler devletin siyasi ve askeri gücünü desteklemiştir (Minorsky, 1953, s. 75). Aynı zamanda dini ve kültürel gelişim, eğitim ve yazılı edebiyat aracılığıyla toplumsal birliğin ve kültürel bilginin korunmasına hizmet etmiştir (Toumanoff, 1963, s. 60; Hewsen, 1982, s. 125).

Kafkas Albanlarının dış politikası ve diplomasisi, komşu devletlerle ilişkilerin kurulması ve ticari bağlantıların teşviki ile desteklenmiştir. Bu durum, devletin bölgesel nüfuzunu güçlendirmiş ve Albanya'nın sürekliliğini sağlamıştır (Chaumont, 1985, s. 90).

Sonuç olarak, Kafkas Albanları tarihi yalnızca siyasi ve ekonomik açılardan değil, kültürel ve sosyal bakımdan da bölge için önemlidir. Devletin stratejik konumu, ekonomik kaynakları, ticaret ilişkileri ve kültürel gelişimi birbirini tamamlayarak Albanya'nı sürdürülebilir ve etkili bir devlet haline getirmiştir.

### **Ədəbiyyat Siyahısı**

- Bosworth, C. E. (1996). *The New Islamic Dynasties*. Edinburgh University Press, 416 s.
- Brosset, M. (1851). *Histoire de la Géorgie*. St. Petersburg, 594 s.
- Chaumont, M. L. (1985). *Albania and the Caucasus*. In R. W. Bulliet (Ed.), *The Cambridge History of Iran* (Vol. 3). Cambridge University Press.
- Hewsen, R. H. (1982). *Armenia: A Historical Atlas*. University of Chicago Press, 342 s.
- Minorsky, V. (1953). *Studies in Caucasian History*. Cambridge University Press, 178 s.
- Toumanoff, C. (1963). *Studies in Christian Caucasian History*. Georgetown University Press, 599 s.

## İNSAN HÜQUQLARI DISKURSUNDA DİL: SOSIAL ƏDALƏTİN LEKSİK-İDEOLOJİ TƏSVİRİ

### LANGUAGE IN THE HUMAN RIGHTS DISCOURSE: LEXICAL-IDEOLOGICAL REPRESENTATION OF SOCIAL JUSTICE

*İradə CƏFƏROVA*<sup>1</sup>

#### **Xülasə**

Məqalədə insan hüquqları diskursunda dilin rolu və sosial ədalət anlayışının leksik-ideoloji aspektləri tədqiq olunur. Müasir dövrdə dil sadəcə informasiya ötürmək funksiyasını yerinə yetirmir, eyni zamanda hüquqi, etik və ideoloji mənaların formalaşdırılmasında və ötürülməsində mühüm vasitəyə çevrilir. Xüsusilə insan hüquqları ilə bağlı diskursda istifadə edilən leksik vahidlər cəmiyyətin ədalət anlayışına təsir edir və ictimai rəyin formalaşmasında mühüm rol oynayır. Məqalədə bu istiqamətdə dilin manipulyativ potensialı, hüquqi sənədlərdə, beynəlxalq konvensiyalarda və media materiallarında istifadə olunan terminlərin semantik xüsusiyyətləri və onların ideoloji yükləri təhlil edilir.

Tədqiqat çərçivəsində göstərilir ki, "ədalət", "bərabərlik", "azadlıq", "insan ləyaqəti" kimi anlayışlar müxtəlif kontekstlərdə fərqli semantik çalarlarda təqdim olunur və bu təqdimat formaları ideoloji məqsədlər daşıya bilər. Bu isə dilin hüquqi diskursda neytral yox, yönləndirici vasitə kimi çıxış etdiyini göstərir. Məqalədə həmçinin sosial ədalətə dair anlayışların ictimai diskursda necə kodlaşdırıldığı, siyasi və hüquqi ritorikada hansı ifadə modelləri ilə təzahür etdiyi araşdırılır.

Nəticədə belə qənaətə gəlinir ki, dil insan hüquqları sahəsində yalnız kommunikasiya vasitəsi deyil, həm də sosial ədalət prinsiplərinin ictimai şüurda mənimsənilməsinə və yönləndirilməsinə xidmət edən strateji vasitədir.

Açar sözlər: insan hüquqları, sosial ədalət, diskurs, ideologiya, leksik təhlil.

#### **Abstract**

This article explores the role of language in the discourse of human rights and the lexical-ideological representation of the concept of social justice. In the modern era, language functions not only as a means of communication but also as a carrier of legal, ethical, and ideological meanings. Particularly within the context of human rights, the lexical units employed influence public perception of justice and play a crucial role in shaping social awareness. The article examines the manipulative potential of language at the intersection of law, linguistics, and ideology, focusing on the semantic features and ideological weight of terms used in legal documents, international conventions, and media narratives.

The study highlights how concepts such as "justice," "equality," "freedom," and "human dignity" are presented with varying semantic nuances depending on the context, potentially serving ideological purposes. This reveals that language in legal discourse is not neutral but often functions as a tool for direction and influence. The paper also analyzes how notions of social justice are encoded in public discourse and manifested through specific expression models in political and legal rhetoric.

<sup>1</sup> Mingəçevir Turizm Kolleci, Email: iceferova577@gmail.com, Orchid: 0009-0000-3700-9023



The findings suggest that language in the field of human rights is not merely a means of transmitting information but serves as a strategic instrument that contributes to the internalization and ideological framing of social justice principles within public consciousness.

Keywords: human rights, social justice, discourse, ideology, lexical analysis.

### **1. Dil və İnsan Hüquqları Diskursunun Əlaqəsi**

Dil hüquqi diskursda sadəcə normativ anlayışların ifadə vasitəsi kimi çıxış etmir, eyni zamanda cəmiyyətin dəyərlər sistemini, ideoloji baxışlarını və sosial prioritetlərini kodlaşdıran güclü alət kimi funksional rol oynayır. Hüquqi mətnlər – xüsusilə də beynəlxalq konvensiyalar və bəyannamələr – dilin həm semantik, həm də ideoloji səviyyədə necə işlədiyini göstərən nümunələrlə zəngindir. Bu baxımdan Birləşmiş Millətlər Təşkilatının 1948-ci il tarixli İnsan Hüquqları Ümumi Bəyannaməsində və digər beynəlxalq sənədlərdə işlədilən terminlər, məsələn, “insan ləyaqəti”, “azadlıq”, “bərabərlik” və “hüquqi bərabərlik” kimi ifadələr yalnız hüquqi və etik məna daşımır – onlar həm də qlobal miqyasda qəbul edilmiş, lakin müxtəlif cəmiyyətlərdə müxtəlif mənalandırılan ideoloji çərçivələri əks etdirir.

Bu anlayışların universal dəyərləri təmsil etməsinə baxmayaraq, onların konkret sosial, siyasi və mədəni kontekstdə istifadəsi fərqli təsir və nəticələr doğura bilər. Məsələn, “azadlıq” anlayışı liberal demokratiyalarda fərdi hüquqların qorunması ilə assosiasiya olunduğu halda, avtoritar rejimlərdə daha məhdud və dövlət yönümlü formada təqdim oluna bilər. “İnsan ləyaqəti” termini isə bəzi hallarda fundamental insan hüquqlarının əsası kimi vurğulansa da, digər hallarda simvolik və bəzən də nominal xarakter daşıyaraq hüquqi realılıqla uyğun gəlməyə bilər.

Beləliklə, beynəlxalq hüquqi diskursda istifadə olunan terminologiya yalnız hüquqi normaların ifadəsi deyil, həm də müəyyən ideoloji baxışların yayılmasına, legitimləşdirilməsinə və beynəlxalq konsensus görüntüsünün yaradılmasına xidmət edir. Bu da bir daha göstərir ki, hüquqi diskursun dildən ayrılmaz şəkildə ideoloji çalar daşması tədqiqatçılar üçün diqqətəlayiq bir sahədir və daha dərinlən araşdırılmalıdır.

### **2. Sosial Ədalət Anlayışının Leksik-Təhlili**

Sosial ədalət termini müxtəlif dillərdə və mədəni kontekstlərdə fərqli leksik-semantik çalarlarda işlədilir və bu anlayışın mənası dil və mədəniyyətə görə dəyişkənlik göstərir. Azərbaycan dilində sosial ədalət konsepti daha çox “ədalətli cəmiyyət”, “bərabər imkanlar”, “sosial bərabərlik” və “insan hüquqlarının qorunması” kimi ifadələr vasitəsilə təsvir olunur. Lakin bu anlayışın hüquqi sənədlərdə, siyasi ritorikada və ictimai diskursda istifadəsi bəzən manipulyativ xarakter daşıya bilər. Belə ki, sosial ədalət barədə danışarkən istifadə olunan leksik vahidlər və terminlər realılıqda mövcud olan hüquqi və sosial bərabərsizlikləri ört-basdır etmək, məsələlərin aktuallığını azaltmaq və ya müəyyən qrup maraqlarını prioritetləşdirmək üçün vasitə kimi istifadə oluna bilər. Misal olaraq, bəzi hallarda sosial ədalət ritorikası konseptual olaraq hüquqi bərabərlik və ədalət prinsipinə əsaslanır, lakin praktikada onun tətbiqi konkret hüquqi tədbirlərdən və sosial dəyişikliklərdən çox uzaq qalır. Bu isə sosial ədalət anlayışının dil səviyyəsində formal və ideoloji bir konstrukt kimi işlədiyini göstərir. Belə yanaşmalar sosial ədalət prinsipinin real cəmiyyətdə bərabər imkanların yaradılması əvəzinə, yalnız söz səviyyəsində təsdiqlənməsi ilə məhdudlaşmasına gətirib çıxarır. Bu baxımdan, sosial ədalət anlayışının leksik-semantik təhlili onun hüquqi, siyasi və sosial kontekstlərdə necə təqdim olunduğunu və dil vasitəsilə hansı ideoloji məqsədlərə xidmət etdiyini anlamaq üçün vacibdir. Bu yanaşma dilin sosial ədalətin həm təsviri, həm də manipulyasiyası aləti kimi rolunu dərk etməyə imkân verir.

### 3. Hüquqi və Media Diskursunda Dilin İdeoloji Yönü

Media insan hüquqları və sosial ədalət mövzularının geniş kütləyə çatdırılmasında həlledici rol oynayır. Media platformaları yalnız məlumat ötürmək funksiyasını yerinə yetirmir, eyni zamanda müəyyən anlayışları ideoloji yük və kontekstlə zənginləşdirərək ictimai rəyin formalaşmasında təsirli vasitə kimi çıxış edir. Belə ki, media mətnlərində istifadə olunan “haqqı pozulmuş vətəndaş”, “ədalətsiz qərar”, “müstəqil məhkəmə” kimi ifadələr sadə təsvir xarakteri daşımır, əksinə seçilmiş kontekst və diskurs çərçivəsində fərqli semantik çalarlar alır. Bu, ictimai emosiyaların istiqamətləndirilməsi və mövzu ilə bağlı müəyyən mövqelərin gücləndirilməsi üçün nəzərdə tutulmuş ideoloji strategiyaların tərkib hissəsidir.

Məsələn, “haqqı pozulmuş vətəndaş” ifadəsi müəyyən hallarda həqiqi hüquq pozuntusunu vurğulasa da bəzən siyasi və ya sosial mübarizənin leqitimləşdirilməsi məqsədilə emosional rezonans yaratmaq üçün istifadə olunur. Oxşar şəkildə, “ədalətsiz qərar” anlayışı yalnız hüquqi yanlışlığı göstərməyib, eyni zamanda hakimiyyət institutlarına qarşı etimadsızlıq hissini formalaşdırır və ictimai narazılığı artırır. “Müstəqil məhkəmə” termini isə fərqli kontekstlərdə həm hüquqi obyektivliyi simvolizə edir, həm də müəyyən siyasi və sosial güc mərkəzlərinə qarşı müstəqillik tələbini ifadə edən ideoloji çağırış kimi işlənir.

Nəticədə, media dili insan hüquqları və sosial ədalət məsələlərinin təqdimatında yalnız informasiya ötürmək üçün deyil, həm də ictimai şüuru formalaşdırmaq və ideoloji təsir yaratmaq üçün strateji əhəmiyyət daşıyan vasitədir.

### 4. Dilin Manipulyativ Potensialı

Dil təkcə neytral məlumat ötürən vasitə deyil, eyni zamanda ictimai şüuru formalaşdıran, dəyərləri normallaşdıran və normativ meyarlar yaradan təsirli ideoloji alətdir. İnsan hüquqları diskursunda işlədilən ifadələr təkcə hüquqi anlam daşımır, həm də müəyyən ideoloji yönü ifadə edir və bu yön fərqli kontekstlərdə müxtəlif formalarda təzahür edir. Hüquqi terminologiya zahirən obyektiv və universal görünməsinə baxmayaraq, əslində sosial reallıqları dəyərləndirmək və müəyyən davranış modellərini təşviq etmək üçün istifadə olunur. Xüsusilə dövlətlərin siyasi ritorikasında və beynəlxalq təşkilatların hesabatlarında istifadə edilən terminlər ideoloji mövqe və dəyərlər sistemini kodlaşdırır. Məsələn, “qlobal insan hüquqları standartları” kimi ifadələr universal hüquqi normalara istinad etsə də, bu normativ çərçivələrin hansı sivilizasiyaya və ya dəyərlər sistemində əsaslandığı sual doğura bilər. Bu kimi ifadələr yalnız hüquqi normativlik yaratmır, eyni zamanda müəyyən ideoloji dominantaya – yəni siyasi, mədəni və iqtisadi güc mərkəzlərinin təsirini – təmsil edir. Beləliklə, bu terminlər bir tərəfdən qlobal hüquqi konsensusu simvolizə etsə də, digər tərəfdən dominant ideologiyanın yayılmasına xidmət edə bilər.

Nəticə etibarilə, insan hüquqları diskursunda dilin həm struktur (leksik-semantik), həm də funksional (ideoloji və normativ) səviyyədə təhlili onun manipulyativ və istiqamətləndirici potensialını üzə çıxarır. Bu isə onu göstərir ki, hüquq dili yalnız mətnin hüquqi statusunu müəyyənləşdirmir, eyni zamanda sosial reallıqları ideoloji baxımdan çərçivəyə salır.

### Nəticə

Tədqiqat nəticəsində aydın olur ki, insan hüquqları və sosial ədalət kimi fundamental anlayışlar dil vasitəsilə təkcə ifadə olunmur, həm də ideoloji baxımdan konstruksiya edilir. Yəni bu anlayışlar sadəcə neytral təsvir obyektləri deyil, müxtəlif sosial, hüquqi və siyasi maraqların ifadə vasitəsi kimi çıxış edir. Hüquqi diskursda və kütləvi informasiya

vasitələrində istifadə edilən termin və ifadələr – məsələn, “universal hüquqlar”, “ədalət prinsipləri”, “beynəlxalq hüquq normaları” kimi leksik vahidlər – müəyyən ideoloji çərçivəni əks etdirir və bu çərçivə vasitəsilə cəmiyyətin mövcud anlayışlara münasibəti formalaşdırılır.

Leksik və semantik seçimlər vasitəsilə hüquq dili ictimai şüura təsir göstərir, müəyyən davranış modellərini normallaşdırır və digərlərini isə qeyri-legitim kimi təqdim edir. Beləliklə, dil bu sahədə sadəcə məlumat ötürən bir alət yox, həm də güclü ideoloji vasitə kimi çıxış edir. Xüsusilə qanunvericilikdə və beynəlxalq insan hüquqları sənədlərində dilin təhlili göstərir ki, müəyyən ifadələr geniş konsensus yaratsa da, onların mənalandırılma üsulu cəmiyyətlər arasında fərqlənə bilər və bu da hüquq dilinin mədəni kontekstdən asılı olduğunu sübut edir. Bu səbəbdən, insan hüquqları diskursunun tədqiqində dilin yalnız formal xüsusiyyətləri deyil, eyni zamanda onun ideoloji funksiyası da nəzərə alınmalıdır. Bu yanaşma dilin hüquqi sistemlərdəki və sosial münasibətlərdəki rolunu daha dərinlən anlamağa imkân verir. Beləliklə, tədqiqat göstərir ki, dil həm hüquqi məzmunun ötürülməsi, həm də sosial ədalət anlayışının ictimai qəbulunun formalaşdırılmasında əvəzsiz vasitədir.

### Ədəbiyyat

- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.  
→ Hüquqi və media diskurslarının ideoloji çalarları.
- van Dijk, T.A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.  
→ İdeoloji diskursun quruluşu və məqsədləri.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.  
→ Dilin sosial sahədə güc münasibətləri ilə əlaqəsi.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Beacon Press.  
→ İctimai diskurs və kommunikativ rəsonallıq.
- Lakoff, G. (2004). *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*. Chelsea Green.  
→ Siyasi ritorika və ideoloji çərçivə anlayışı.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage Publications.  
→ Kritik diskurs analizində metodoloji əsaslar.
- Əliyeva, N. (2021). Hüquq dilində leksik-semantik çalarlar və ideoloji yönələr. *Azərbaycan Dillər Universitetinin Elmi Əsərləri*, №2, s. 52–59.
- UNESCO (2012). *UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*.  
→ Mədəni kontekstdə universal hüquqların fərqli mənalandırılması.

## TÜRK DÜNYASINDA EĞİTİM YÖNETİMİNDE ORTAK DEĞERLER VE LİDERLİK MODELLERİ

### COMMON VALUES AND LEADERSHIP MODELS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN THE TURKIC WORLD

**Könül SAFAROVA<sup>1</sup>**

#### **Özet**

Türk dünyası, geniş bir coğrafyada farklı sosyo-politik koşullar altında varlığını sürdüren, ancak ortak tarih, dil kökeni ve değerler sistemi ile birbirine bağlı milletlerden oluşmaktadır. Eğitim yönetimi, bu ortak değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasında stratejik bir role sahiptir. Bu çalışmada, Türk dünyasında tarihsel köklerden beslenen adalet, dayanışma, bilgelik ve kimlik koruma gibi değerlerin, modern liderlik yaklaşımlarıyla nasıl bütünleştirilebileceği incelenmiştir. Literatür taramasına dayalı olarak yapılan analizde, geleneksel istişare kültürü ve ahlaki otorite temelli liderlik anlayışı ile dönüşümcü liderlik modeli karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, kültürel miras temelli hibrit bir liderlik modelinin hem ulusal kimliğin korunması hem de küresel rekabette yer alma açısından güçlü bir çözüm sunduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca, ortak eğitim strateji belgeleri, kültür temelli liderlik akademileri ve dijital işbirliği platformları gibi somut öneriler geliştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dünyası, eğitim yönetimi, liderlik modelleri, ortak değerler, kültürel miras.

#### **Abstract**

The Turkic World encompasses a wide geography extending from the Balkans to Siberia and from the Central Asian steppes to Anatolia. Despite differences in political systems and levels of economic development, these nations are bound together by common historical roots, linguistic ties, and shared values. Educational administration plays a strategic role in preserving, developing, and transmitting these values to future generations. This study explores how values such as justice, solidarity, wisdom, and identity preservation, rooted in historical traditions, can be integrated with modern leadership approaches. Based on a qualitative research design and a comprehensive literature review, the analysis compares the traditional consultative and moral authority-based leadership with transformational leadership. Findings suggest that a hybrid leadership model, grounded in cultural heritage, offers a strong solution both for protecting national identity and ensuring competitiveness in the global arena. The study further proposes concrete measures such as joint educational strategy documents, culture-based leadership academies, and digital cooperation platforms to enhance leadership capacity, raise educational quality standards, and safeguard cultural integrity across the Turkic World.

Keywords: Turkic World, educational administration, leadership models, shared values, cultural heritage.

---

<sup>1</sup> Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, konulsafarli5@gmail.com

## Giriş

Türk Dünyası, Balkanlardan Sibirya'ya, Orta Asya bozkırlarından Anadolu'ya kadar uzanan geniş bir coğrafyada yaşayan milletleri kapsamaktadır. Bu geniş coğrafyada farklı siyasi sistemler, toplumsal yapılar ve ekonomik gelişmişlik düzeyleri bulunsa da, milletleri bir arada tutan köklü ortak değerler vardır. Eğitim, bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında en güçlü araçtır. Dolayısıyla eğitim yönetimi, yalnızca pedagojik bir süreç değil, aynı zamanda kültürel kimliğin yeniden üretildiği ve gelecek vizyonunun inşa edildiği stratejik bir alandır. Küreselleşme, dijitalleşme ve toplumsal değişimler, geleneksel değerlerin eğitim yönetimi içerisindeki yerini yeniden tanımlamayı zorunlu kılmaktadır.

## Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmanın temel yöntemi literatür taramasıdır. Türk dünyasında eğitim politikaları, liderlik modelleri ve kültürel değerler üzerine yapılmış ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar incelenmiştir. Özellikle şu kaynak türlerinden yararlanılmıştır: Türk dünyası üzerine hazırlanmış strateji belgeleri (TÜRKSOY, Türk Akademisi vb.); Eğitim yönetimi ve liderlik literatürü (ör. Aktaş, 2021; Kaya, 2019; Gümüş & Aydoğdu, 2020); Uluslararası kuruluşların raporları (UNESCO, OECD); Kültürel değerler ile liderlik modellerini karşılaştırmalı olarak inceleyen kuramsal çalışmalar (ör. Bass & Riggio, 2018; Hofstede vd., 2010). Bu literatürden elde edilen bulgular, karşılaştırmalı analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve Türk dünyası için hibrit bir liderlik modeli önerisi geliştirilmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

Türk dünyasında eğitim yönetimi, tarihsel ve kültürel köklerden beslenen bir değerler sistemi üzerine kuruludur. Araştırmada öne çıkan temel değerler şunlardır: 1) Adalet ve Eşitlik: Eğitim fırsatlarının her bireye eşit şekilde sunulması; 2) Dayanışma ve Toplumsal Sorumluluk: Eğitimin toplumsal refahı gözetmesi; 3) Bilgelik ve Rehberlik Geleneği: Aksakallılar ve Ahilik teşkilatı aracılığıyla aktarılan değerler; 4) Özgürlük ve Kimlik Koruma: Ulusal kimliğin korunması ile evrensel değerlere uyumun dengelenmesi.

Liderlik modelleri açısından, geleneksel liderlik istişareye dayalı karar alma ve ahlaki otorite ile şekillenirken, modern dönüşümcü liderlik vizyoner bakış açısı, değişimi yönetme kapasitesi ve bireysel potansiyeli açığa çıkarma yetkinliği ile öne çıkmaktadır. Çalışmada önerilen hibrit liderlik modeli ise, geleneksel değerlerin çağdaş liderlik teknikleriyle bütünleştirilmesini önermektedir.

Eğitim yönetiminde karşılaşılan başlıca zorluklar ise şunlardır: küreselleşmenin kültürel değerler üzerinde yarattığı kimlik erozyonu; ülkeler arasında ekonomik ve teknolojik gelişmişlik farkları; ortak eğitim politikaları ve müfredat eksikliği.

## Sonuç ve Öneriler

Türk Dünyasında eğitim yönetiminin geleceği, ortak değerlerin modern liderlik anlayışlarıyla sentezlenmesine bağlıdır. Araştırmanın sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir: 1) Ortak Eğitim Strateji Belgeleri hazırlanmalı ve tüm üye ülkelerde uygulanmalıdır; 2) Liderlik Akademileri kurularak kültürel miras temelli lider yetiştirme programları oluşturulmalıdır; 3) Dijital İşbirliği Platformları ile bilgi ve deneyim paylaşımı



hızlandırılmalıdır; 4) Türk Dünyası Öğretmenler ve Liderler Ağı kurulmalı ve kalıcı bir iletişim zemini sağlanmalıdır. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, Türk dünyasında hem kültürel bütünlüğün korunmasına hem de eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

- Aktaş, A. (2021). Türk Dünyasında Eğitim Politikaları ve Liderlik. Ankara: Türk Eğitim Yayınları.
- Kaya, M. (2019). Kültürel Değerler ve Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Akademi.
- UNESCO (2023). Educational Leadership in Multicultural Contexts. Paris: UNESCO Press.
- Türk Akademisi (2022). Türk Dünyası Ortak Eğitim Stratejisi. Astana: TÜRKSOY Yayınları.
- Gümüş, S. & Aydoğdu, M. (2020). Eğitim Liderliği ve Kültürel Değerler. Ankara: Pegem Akademi.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2018). Transformational Leadership. New York: Routledge.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill.
- Sarıtaş, M. (2017). Eğitim Yönetiminde Kültürel Faktörler. İstanbul: Beta Yayıncılık.

## HALIMA XUDAYBERDIYEVA'NIN ŞİİR VE ŞAIRLIK KONSEPTİ HALIMA XUDAYBERDIYEVAN'S CONCEPT OF POETRY AND POETSHIP

*Tajibayeva Latofat FARHODOVNA<sup>1</sup>*

### Özet

Bu makalede Halima Xudayberdiyeva'nın şiir ve şairlik anlayışı derin manevi ve ruhsal boyutlarıyla ele alınmaktadır. Yazar, şairliği sadece sözcüklerin dizisi olarak değil, kalbin ateşli kıvılcımı, ruhtaki uyanış ve Tanrı'dan verilmiş doğuştan bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Halima Xudayberdiyeva'nın şiirleri, hayatın her zerresini, duyguları ve yaşantıları yoğun bir şekilde yansıtarak, şiiri ebedi ve eşsiz bir sanatsal keşif olarak görür. Makalede şairin şiirle olan ilişkisi, ilham kaynakları, şiirin ulusal dil ve kültürle iç içeliği ile şiir ve proza arasındaki ritmik farklar da ele alınmıştır. Ayrıca, şiirin anlamını biçimsel değil, ruhsal ve duygusal açıdan değerlendiren şairin perspektifi incelenmiştir. Bu çalışma, Halima Xudayberdiyeva'nın edebi dünyasının ana hatlarını ortaya koymakta ve şiir sanatı üzerine önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Halima Xudayberdiyeva, Özbek şiiri, şiirsel ilham, yaratıcı süreç, içsel dünya, şiir ritmi, sanatsal ifade, ulusal edebiyat, kadın şair, manevi yaratıcılık, edebi estetik.

### Abstract

This article explores the concept of poetry and poethood in the works of Halima Khudayberdiyeva, emphasizing their deep spiritual and intellectual dimensions. The author defines poethood not merely as an arrangement of words but as a fiery spark of the heart, a spiritual awakening, and an innate talent bestowed by God. Khudayberdiyeva's poems vividly embody every particle of life, emotions, and experiences, perceiving poetry as an eternal and unparalleled artistic discovery. The article discusses the poet's relationship with poetry, sources of inspiration, the integration of poetry with national language and culture, and the rhythmic distinctions between poetry and prose. Moreover, it examines the poet's approach to the meaning of poetry as rooted not only in form but also in spiritual and emotional aspects. This study highlights the essential features of Khudayberdiyeva's literary world and contributes significantly to the understanding of poetic art.

Keywords: Halima Khudoyberdiyeva, Uzbek poetry, poetic inspiration, creative process, inner world, poetic rhythm, artistic expression, national literature, female poet, spiritual creativity, literary aesthetics.

### Giriş

Şairlik doğuştan gelen bir yetenektir! Emek ve çabayla elde edilemez. Bu dünyada okuyarak, öğrenerek, tecrübe kazanarak edinilemeyen tek "meslek" şairliktir. Şair olabilmek için Allah vergisi olan nadir bir yeteneğe sahip olmak gerekir. Aksi takdirde kuru ve yalın sözlerin, övgü dolu boş düşüncelerin, dalkavukça fikirlerin kurbanı olmanız işten bile değildir...

<sup>1</sup> Filoloji Bilimleri Doktoru (PhD), Doçent Karakalpak Devlet Üniversitesi

Şairin yüreğinde kök salmayan bir şiir, kalbi sarsmayan bir söz, kâğıttan yapılmış çiçek gibi yapay ve geçicidir. Gerçek bir şair ilhama dayanır, kalbinin her atışını mısraya dönüştürür. Şiirin içinde yaşar, şiirle nefes alır. Hayatın her zerresinden ilham alır, o zerredeki her kıvılcımdan bir keşif yaratır. Çünkü şair varlığı kalp gözüyle görür, yürekten yüreğe duyar, damarlarındaki kana kadar hayatın her anını hisseder.

Edebiyat araştırmacısı Nurboy Jabbarov'un da ifade ettiği gibi: "Doğu – şairin yurdu, şiir – yüreğin kanıdır." Öyleyse şair olmak bir seçim değil, bir kaderdir. Bu nedenle gerçek şiir – varlığın en hassas ve en coşkulu ifadesidir.

Halima Hudayberdiyeva işte böyle doğuştan bir yetenek sahibidir. Onun şiirleri kanımız kadar sıcak, duygularımız kadar uyanık ve nefesimiz kadar doğaldır; bu yüzden elden ele değil, gönülden gönüle ulaşır.

Şairenin şu dizelerine dikkat edelim:

She'r yozganda go'yo o'zimmas,  
Haroratli bir chog' bo'laman.  
Misralarim ishq'i bilan mast,  
Quvonchlarga to'liq bo'laman.

Bu şiir, şairliğin özündeki gerçek anlamı; ilham ve kalple bağlantılı ruhsal bir hâl olduğunu yüce bir şekilde ortaya koymaktadır. Şaire, şiir yazma sürecini basit bir faaliyet olarak değil, kalpteki tutku, ruhsal dönüşüm ve Allah'ın bahsettiği doğuştan gelen bir yeteneğin tezahürü olarak yorumlamaktadır. Kendini, şiirle yaşayan ve onu yüreğinden hisseden bir sanatçı olarak tasvir eder.

Chirs-chirs etib yongan kabi o't,  
Qalb torlarim chertilib turar.  
Dilda ilhom ming tug'yon urar.  
Tug'yonlarga jim turmoqlik zid.  
Dilda quvonch behad xursandman,  
Men muqaddas ish bilan bandman.

Ben mukaddes bir işle meşgulüm. Bu mısralarda imgeli anlatım, içten duygular ve lirik bir ruh hâli aracılığıyla şiirin hayatın en ince ve en coşkulu ifadesi olduğuna vurgu yapılmaktadır. Şairin sevinç kaynağı nedir? O, Allah'ın lütfettiği yeteneğe sahip olduğu, ilhamla yüz yüze gelip şiir yazma mutluluğuna eriştiği için tarifsiz bir sevinç içindedir. Kalbindeki sıcak sözleri kâğıda dökme bahtıyarlığıyla sarhoş gibidir. Bu mukaddes görevi yerine getirmeye tüm kalbiyle girişmiştir.

Şaire şiire öylesine âşıktır ki, onu nasıl adlandıracağını bilemez; hiçbir kelime, şiirin güzelliğini, zarafetini tam olarak anlatamaz. Bu şiire göz gezdirirken, onun şiire olan sevgisi ve inancına bir kez daha tanıklık qilamız.

She'rim – yulduz, yo'q yulduz emas,  
Yulduz so'nar subhidam chog'i.  
She'rim guldur, ha gul bo'lsin rost.  
Yashnatsin tabiat quchog'in.  
Bu qiyos ham to'g'ri emas yo'q,  
Xazon bo'lar kuz kelsa gul ham.  
U chashmadek kuylab tursin sho'x.  
Yo'q butunlay o'xshamas bul ham.

Halima Xudayberdiyeva'nın "Şiirim" adlı bu şiiri, şair ile şiir arasındaki ince ve gizemli duyguların ifadesidir. Yaratıcı, bu şiir aracılığıyla şiiri sıradan bir estetik olgu değil,

kalbini ve ruhunu meşgul eden, iç dünyasının bir parçası haline gelen ruhani ve yaratıcı bir keşif olarak yorumlar. Şiirin başından sonuna kadar, şiiri bir şeye benzetmeye çalışır: yıldıza, çiçeğe, pınara. Ancak her bir benzetmeyi kendi açısından reddeder. Çünkü bu simgeler — güzellik, incelik, çekicilik sembolleri olsalar da — şiirin eşsiz zarafetini tam olarak ifade edemezler.

Örneğin, “Şiirim — yıldız, hayır yıldız değil,” diye başlayan dizelerde şair şiiri yıldıza benzetir, ancak “Yıldız solar sabah vakti” dizesiyle bu benzetmeyi inkâr eder. Çünkü şair için şiir sonsuzlukla ilgilidir. Benzer şekilde, çiçek de güzellik sembolü olarak kullanılır, fakat “Sonbahar gelirse çiçek de solar” dizesiyle o da geçici bir güzellik olarak reddedilir.

Dizeler boyunca yapılan poetik gözlemler, şairin şiire duyduğu tutkunun, şiiri hiçbir dış sembolle ölçülemeyecek kadar kutsal ve tek olarak görmesinin kanıtıdır. Şair, şiiri maddi varlıklarla değil, manevi ölçütlerle değerlendirir. Ona göre şiirin asla bir benzeri yoktur, ancak sonraki dizelerde yaratıcı, şiirine benzeyen yeni bir keşif ortaya koyar.

Sevgi bo'lsin she'rim! Topdim, ha,  
Ishqday ardoqlasin do'st-yoron.  
Men o'lsam-da, hislarim ila,  
Sezgim qolsin odamlar aro.

Bu şiir, Halima Xudayberdiyeva'nın şiire olan sevgisi, ilhama olan inancı ve poetik dünyasının parlak bir örneğidir. Şair, şiiri yalnızca estetik bir güzellik olarak değil, aynı zamanda ebedi bir nimet olarak kabul eder. Sanırım bu yüzden başka bir şiirinde şöyle der:

Yurak shaffof tuyg'uga to'liq,  
Kuylanmagan qo'shiq unda jo.  
So'nayotgan shamchiroqmas, yo'q –  
Yonayotgan olovman, olov!

Bağırır: Henüz doğmamış şiirleri var, kalbindeki ateş asla sönmeyecek.

She'rimga qush suvratin soldim,  
Bo'y-bo'y qizning yashirgan sirin.  
Men she'rimga o'g'irlab oldim  
Bolakayning qiqir-qiqirin.

Halima Xudayberdiyeva'nın şiirleri, özgür bir kuş misali yükseklerde uçmaya, genç kızların gizli, ince ve hoş duygularını, çocukların neşeli kahkahaları gibi samimi ve saf hislerini yüreğinde saklayan; ebedi yaşama gücüne sahip bir şiir dünyasıdır! Her seferinde farklı insanların kalbinde çeşitli renkler ve tonlarda yankılanmaya devam eder.

Genel olarak şairin eserlerine baktığımızda, onun hayata ve aşka olan susuzluğuna hayran kalıyoruz. Şiirlerinde ateş gibi yanarken, soğuk kalplere rağmen kalbi donmuş olsa da yaşamayı ve coşkuyla söylemeyi ister. Bu yüzden şiirlerinde “Çal çınla kalbimdeki teli, Zamanından kopmasın ipin” diye yalvarırken, “Sadece kulağa değil, Anlamını tercüme edip yaz sesleri” diyerek sızlanır, ama yine de “Tomurcuk gibi benim küçük şiirlerim, Yükseklerle ulaşsın, dinç ve güçlü” diyerek umut eder.

Sonuç olarak, Halima Xudayberdiyeva'nın eserlerinde şiir ve şairlik kavramı derin manevi ve ruhsal düşünceler aracılığıyla ifade edilmektedir. Ona göre şairlik sadece kelimeler dizisi değil, kalbin ateşli kıvılcımı, ruhdaki uyanış ve Allah tarafından verilen doğuştan gelen bir yetenektir. Şairlik, yaratıcının ruh dünyasının en ince ve coşkulu ifadesi olup, içinde hayatın her zerresi, duygu ve yaşantılar somutlaşır; bu nedenle şair şiiri ebedi ve benzersiz sanatsal bir keşif olarak görür.

### Kaynaklar

- Худайбердиева Х. Сайланма. жид. – Тошкент: Ғ.Ғулом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2018. – 423 б
- Жабборов Н. Замон, шеърят. – Тошкент: Ғ.Ғулом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2015. – 304 б

- Норматов У. Ижод сеҳри. – Тошкент: Шарқ, 2007. – 352 б.
- Норматов У. Кўнгилларга кўчган шеърят. –Тошкент: Алишер Навоий номидаги Ўзбекистон  
Миллий кутубхонаси нашриёти, 2006.
- Раҳимжонов Н. Мустақиллик даври ўзбек шеърятини. – Тошкент: Фан, 2007. – 260 б.



**ISAJON SULTON'UN "YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILIN SEKİZ YAŞINDAKİ ÇOCUĞU"  
HİKÂYESİNDE EKOLOJİK SORUNUN YANSIMASI**

**REFLECTION OF ECOLOGICAL ISSUES IN ISAJON SULTON'S STORY "THE EIGHT-  
YEAR-OLD CHILD OF THE TWENTY-FIRST CENTURY."**

**Zamira KABULOVA<sup>1</sup>**

**Özet**

Bu makale, Isajon Sulton'un "Yirmi Birinci Yüzyılın Sekiz Yaşındaki Çocuğu" hikayesi üzerinden ekolojik kültür ve insanın doğaya olan tutumunu ele almaktadır. Hikaye, 21. yüzyılın karmaşık ve çelişkili yanlarını sekiz yaşındaki bir çocuğun gözünden yansıtır. Yazar, doğanın olağanüstü gücü ve ona duyulan saygının yanı sıra insanın doğa kaynaklarını acımasızca kullanması ve genetik müdahalelerle doğayı değiştirmeye çalışmasını da ortaya koyar. Hikayede ekolojik sorunlar, iklim değişikliği, kuraklık, açlık, yoksulluk ve doğaya yönelik saldırıların yol açtığı ekolojik felaketler betimlenir. Paulo ahtapotunun futbol müsabakalarını önceden bilmesi ve ölümü, Afrika'daki çocuğun yoksulluk hali ve Amerika kıyılarında ölen yunusların görüntüleriyle insanın doğaya karşı tutumundaki çelişkiler gösterilir. Hikaye, aile değerleri, dini inançlar ve doğaya saygı sembolleriyle sona erer. Bu eser, modern insanın teknolojik ilerlemeye olan tutkusu ile manevi değerlerini kaybetme tehlikesini vurgular. Sonuç olarak, makale ekolojik kültürün gelişiminde edebiyatın önemini ve insan-doğa uyumunun yeniden sağlanması gerekliliğini vurgular.

Anahtar Kelimeler: ekolojik kültür, doğaya ilişki, genetik müdahale, iklim değişikliği, açlık, yoksulluk, ekolojik sorunlar, edebiyat, 21. yüzyıl, manevi değerler.

**Abstract**

This article examines ecological culture and humanity's attitude toward nature through Isajon Sulton's story "The Eight-Year-Old Child of the Twenty-First Century." The story reflects the complex and contradictory aspects of the 21st century through the eyes of an eight-year-old boy. The author reveals both the extraordinary power of nature and the respect it commands, alongside humanity's ruthless exploitation of natural resources and attempts to alter nature through genetic interventions. The story portrays ecological issues, climate change, drought, hunger, poverty, and ecological disasters caused by human aggression against nature. The foresight of Paulo the octopus in football matches and its death, the plight of a child in poverty-stricken Africa, and the images of dolphins dying off the American coast illustrate the contradictions in humanity's attitude toward nature. The story concludes with symbols of family values, religious beliefs, and respect for nature. This work highlights the modern human's pursuit of technological advancement alongside the risk of losing spiritual values. In conclusion, the article emphasizes the importance of literature in fostering ecological culture and the necessity of restoring harmony between humans and nature.

Keywords: ecological culture, attitude towards nature, genetic intervention, climate change, hunger, poverty, ecological problems, literature, 21st century, spiritual values.

---

<sup>1</sup> Felsefe Doktoru (PhD), Doçent Karakalpak Devlet Üniversitesi Özbek Filolojisi Özbek Dili ve Edebiyatı, latofattajiboyeva@gmail.com

## Giriş

Edebiyat, insan kalbi ve toplum ruhunun aynasıdır. Onun aracılığıyla insanın iç dünyası, kendisine, çevresindekilere ve en önemlisi doğaya olan ilişkisi ortaya çıkar. Ekolojik kültürün edebiyatta yansımaları, toplum için son derece önemli olan bir dizi olumlu değişikliğe neden olmaktadır. Öncelikle, bu tür eserler insanı düşünmeye, tefekküre ve çevresiyle olan bağını anlamaya teşvik eder. Çünkü doğayı hissetmek sadece ağaç ya da nehir tasviri değil, aynı zamanda hayata bilinçli bir yaklaşım, tüm varlıklara dikkat ve sevgiyle bakabilme kültürüdür.

Ekolojik kültürün yükseltilmesinde edebiyatın rolü şudur ki, okuyucuya doğaya kayıtsız kalmanın sonuçlarını aktarır. İnsan sadece resmi bilgilerle değil, estetik duygular aracılığıyla da anlamaya çalışır. Örneğin, hikayelerde bir kuşun ölümü, bir ağacın kesilmesi, bir canlının acısı yoluyla geniş bir toplumun ruh hali, kültürel geri kalmışlığı veya manevi çöküşü açığa çıkarılır. Bu durum okuyucunun kalbine dokunur, onu kayıtsız kalmaktan korur, bilincini uyandırır. Edebiyat doğrudan emir vermez, ancak bilinçaltına etki ederek çok güçlü bir eğitici araç haline gelir.

Günümüz edebiyatında ekolojik sorunların sıkça dile getirilmesi tesadüf değildir. Çünkü modern insan şehirlerde teknoloji ve yapay konforlar arasında yaşarken doğadan giderek uzaklaşmaktadır. Bu durum ekolojik problemlerin artmasına ve insan ile çevre arasındaki uyumun bozulmasına yol açmaktadır. Edebiyat bu duruma kayıtsız kalmaz. Yazar, çağının vicdanı olarak, insanlığın karşılaştığı acıları en hassas şekilde kavrayıp eserlerinde ifade eder. Dolayısıyla edebiyatta ekolojik sorunların yer alması sadece popülerlik ya da konu seçimi değil, zamanında doğan bir gerekliliktir.

Bir diğer önemli nokta ise insanın doğayı canlı olarak hissetmesini sadece edebiyat ve sanat aracılığıyla mümkün kılmasıdır. Yasalar ve propaganda materyalleri doğanın korunması gerektiğini söylerken, edebiyat bunun neden gerekli olduğunu hissettirir. İnsan, bir hayvanın acısını ya da bir ağacın kesilme sahnesini okuyarak kendini o yerde hayal eder. Hayatın dengesi bozulduğunu anlar ve bu durumda sorumluluk duygusu oluşur.

Böylece, ekolojik kültürün edebiyatta yansıtılması sadece toplum bilincini değiştiren değil, aynı zamanda insanlığın gelecek yaşamını korumaya yönelik önemli bir kültürel süreçtir. Çünkü doğaya olan tutum aslında kendi benliğimize, hayata olan yaklaşımımızı ifade eder. Bu nedenle çağdaş edebiyat bu sorunları gündemde tutmaya devam eder ve her okuyucuyu kalbine, çevresine ve dünyayı korumaya davet eder.

Özellikle Isajon Sulton'un "Yirmi Birinci Yüzyılın Sekiz Yaşındaki Çocuğu" hikayesi, yirmi birinci yüzyılın başındaki dünyanın karmaşık ve çelişkili manzarasını sekiz yaşındaki bir çocuğun gözünden yansıtır. Bu hikayeyi analiz ederek doğaya olan tutum ve ekolojik kültür konularını ayrı ayrı ele alacağız.

Isajon Sulton bu hikayesinde modernizm ve postmodernizm unsurlarını harmanlamıştır. Çocuğun televizyon aracılığıyla dünyayı izlemesi, kitle iletişim araçlarının günümüz insan hayatındaki yerini gösterir. İzlediği görüntülerin düzensizliği ve birbiriyle çelişen içeriklere sahip olması (sekiz bacaklı bir canlının ölümü ile çocukların savaşı arasında) postmodern toplumun parçalanmış, fikir açısından çeşitlilik ve bazen anlamsız görünümünü yansıtır.

Hikaye, teknolojinin insan hayatına derinlemesine girmesini televizyon, küçük bilgisayar, yapay uydular, gen mühendisliği ve zırhlı deri hakkındaki bilgilerle tasvir eder. Bir yandan bilgi verir (sekiz bacaklıların ömrü hakkında), evreni keşfetme imkanı sunar. Öte yandan insanlığa tehdit oluşturur ("Syoppuku'nun ne olduğunu çocuk bilmiyordu, yanındaki küçük bilgisayarın düğmesine bastıktan sonra anladı: intihar demekmiş.") ve eğlence şovuna dönüşür (profesörün intiharını izlemeye çağırmak, çocuklar boksu).

Hikayede çocukluğun masumiyeti ve savunmasızlığı konusu ön plandadır. Sekiz yaşındaki çocuğun şiddet (çocuk boks, çocuk savaşı), açlık (Afrikalı çocuk), ölüm (Paulo sekiz bacaklı, Japon profesör) ve ahlaksızlık (TV kumarhane) sahnelerini izlemesi, çocukluğun modern dünyada kaybolan ahlak, merhamet gibi kavramlardan uzaklaştığını gösterir.

Hikaye aynı zamanda dini ve ahlaki değerler temasını da gündeme getirmektedir. Budizm öğretisi, eski metindeki "Kitabı kendi elinle yazıp, sonra onu ucuza satmak için: 'Bu Tanrının huzurundan' diyenlere felaket olsun!" gibi alıntılar, manevi çöküşe ve sahte inançlara karşı mücadele fikrini öne çıkarır. Ebeveynlerin namaz kılması, aile için dua etmesi, yemekten sonra Fatih okunması, sofradaki düzen ve niyetler — bunların hepsi geleneksel aile değerleri ve dini kavramların önemini vurgular.

"Yemeğe bakın çocuklar," dedi baba, ama çocuklar el uzatmadılar, onu beklediler. Baba "Bismillah" diyerek yemeğe elini uzattı, çocuklar ise annenin de elini uzatmasını beklediler. Anneden sonra ağabey, abla, en son olarak o elini uzattı. Bunu izleyen baba bir kez daha "Barakallah, evladım" dedi. Bu durum, küresel ölçekteki manevi çöküş sürecinde ailenin sığınak ve değerlerin merkezi olarak tasvir edildiğini gösterir.

Ayrıca hikaye, olayları gerçekçi bir şekilde tasvir etmekle birlikte derin sembolik anlamlar taşır. Örneğin, Paulo'nun sekiz bacaklı örümceğinin ölümü, insanlığın doğadan uzaklaşması ve insani değerlerini yitirmesinin simgesi olarak somutlaşır.

Hikayede doğaya karşı tutum, genellikle çatışmalı karakterde olan birkaç farklı açıdan yansıtılır:

Örneğin, Paulo ahtapot örneğinde doğanın olağanüstü yetenekleri gösterilmiştir. Onun futbol maçlarında hangi takımın kazanacağını tahmin etmesi, insan tarafından doğaya verilen "ilahi güç" seviyesine yükseltilmesini ifade eder. Ahtapotun ölümü, dünya çapında üzüntüyle karşılanması, insanlığın doğanın bazı unsurlarına karşı dini bir tutum sergilediğini gösterir.

Bunun yanı sıra, hikayede Afrika'daki kuraklık da tasvir edilmiştir: "Sonra Afrika'nın ekvatora yakın bölgelerinden birinde yaşanan olay gösterilmeye başlandı. Eti kemiğe yapışmış sekiz yaşındaki çocuk, çatlamış toprak üzerinde zar zor sürünerek bir yere güçsüzce ilerliyordu. Arkasında, büyük bir taşın üzerinde devasa bir akbaba ona umursamazca bakıyordu. Fotoğrafın altında şu yazı belirdi: 'Afrika'nın kurak bölgelerinden birindeki bu çocuk şu an iki kilometre uzaklıktaki gıda dağıtım merkezine doğru sürünerek gidiyor. Arkasındaki akbaba ise çocuğun can vermesini bekliyor...' Görkemli bir ses bu fotoğrafın uluslararası Pulitzer ödülünü kazandığını vurguladı; çocuğun akıbeti ise belirsizdi."

Böylece insanlığın ve doğanın yıkıcı yönleri gösterilir. Bu sahneler, ekolojik sorunlar ve iklim değişikliklerinin insan hayatına doğrudan etkisini ortaya koyar. Özellikle Afrika'daki çocuk örneğinde açlık ve yoksulluk sahneleri, doğal afetlerin sosyal sonuçlarını ve bunların en savunmasız kesimlere nasıl etki ettiğini gözler önüne serer.

İnsanın doğaya saldırısı ve bunun sonuçları: Ardından Amerika kıyılarında ölen yüzlerce yunus gösterildi; saçları rüzgârda uçuşan, elinde mikrofon tutan orta yaşlı bir adam, hiçbir sebep olmaksızın ölen yunusların görünmeyen cesetleri arasında huzursuzca konuşuyordu. “Nedense bu akıllı canlılar ailevi bir yıkımı tercih etmişler, yanlarında devasa bu balıkların yanında küçük mürekkep balıkları da vardı.”

Amerika kıyılarında ölen yüzlerce yunusun görüntüsü, insan faaliyetleri sonucu doğaya verilen zararı ifade ederken, yunusların sebepsiz ölümü ekolojik felaketi simgeler. “Nedense bu akıllı canlılar ailevi bir yıkımı tercih etmişler” cümlesi, insanlığın doğayı anlamadaki soğukluğunu ve kendi davranışlarının sonuçlarını fark etmemesini ortaya koyar. Burada ekolojik ahlak meselesi gündeme getirilmiş olup, insanın doğaya karşı sorumsuz tutumunun küresel ekolojik sorunlara yol açtığı sonucuna varılmaktadır.

Ayrıca, yer altındaki petrol yataklarının uzaydan izlenmesi ve askeri casusluk programları, insanın doğa kaynaklarını kendi amaçları doğrultusunda kullanma isteğini ve bu yolda giderek daha da acımasızlaşmasını göstermektedir. Yani insan, kendini doğanın hükümdarı olarak görür ve onu kendi çıkarları için kontrol etmeye çalışır. Gen değişiklikleri yoluyla kuş gibi uçan farelerin yaratılması ise insanın doğaya genetik müdahalesini, yani biyoteknolojik devrimi ifade eder. Bu da mutantlar dünyasına götürür ve doğanın doğal dengesine tehdit oluşturur.

Hikayenin sonundaki aile sahnesinde doğa unsurları – akşam, esinti, yağmur kokusu, reyhan sapsarı, yıldızlar – huzur, bereket ve manevi saflık simgesi olarak ortaya çıkar. Sofranın reyhanlar arasına vurulması ve kuşlara yem bırakılması doğaya karşı saygı, sevgi ve milli değerlerin ifadesidir.

Sonuç olarak, Isajon Sulton hikayesinde 21. yüzyıl dünyasında doğaya karşı tutumun çelişkili doğasını ortaya koymaya çalışmıştır. Bir yanda doğanın olağanüstü gücüne inanış ve ona saygı tasvir edilirken, diğer yanda kaynaklarının acımasızca kullanılması ve genetik müdahalelerle değiştirilmesi sanatsal bir ustalıkla anlatılmıştır. Hikaye aynı zamanda doğal afetler ve insanın ekolojik etkilerinin trajik sonuçlarına da vurgu yapar. Bununla birlikte, hikayenin sonundaki aile sahnesi, doğaya karşı geleneksel ve saygılı tutumun önemini hatırlatır.

Sonuç olarak belirtmek gerekir ki, bu hikaye okuyucuyu modern dünyanın karmaşıklıkları, insanlığın teknolojik gelişime yönelimi ve bununla birlikte manevi değerlerin kaybolma tehlikesi üzerine derin düşünmeye sevk eder.

### Kaynaklar

- Yo'ldashev N Cho'lpon she'riyatida peyzaj; Filol.fan.nomz....diss. -T., 1994  
Raximjonov N. Asqad Muxtor she'riyatida tun ramzlari//O'zbek tili va adabiyoti. – 1998.  
Farmonova M. Tabiat va she'riyat. – Toshkent; G'afur G'ulom nomidagi adabiyot va san'at nashriyoti. 1999;  
Эркинов А. Навоий – пейзаж устаси.Тошкент, 1988-Фан  
Салаев Ф.Ёзувчи ва табиятни мухофаза қилиш. Тошкент, Ўзбекистон-1989.

- Шарафиддинов О. Оламнинг қалби. –Тошкент: “Маънавият”. 2014. Б.154.  
 Қуронов Д. Чўлпон насри поэтикаси.: Тошкент: “Шарқ”.2004. -288 б.  
 Қўшжонов М. Янги замон-янги қаҳрамон. – Тошкент: “Фан”. 1982;  
 I.Sulton. Ozod. Roman va hikoyalar. Toshkent: “SHarq” -2012.  
 Isajon Sulton nasri badiiyati. To‘plam. Toshkent "Turon zamin ziyo" – 2017.



**BUHARA BASININDA TÜRKİYE ÖZGÜRLÜK HAREKETİ VE MUSTAFA KEMAL'IN ŞAHSIYETİ ("BUHARA AHBARI" VE "OZOD BUHARA" GAZETELERİ ESASINDA)****TURKEY'S FREEDOM MOVEMENT AND THE PERSONALITY OF MUSTAFA KEMAL IN THE BUHARA PRESS (BASED ON THE NEWSPAPERS BUHARA AHBORI AND OZOD BUHARA)**

*Rizayev Bahtiyor NAZARBOYEVİÇ*<sup>1</sup>

**Özet**

Bu çalışmada 1920–1929 yılları arasında Buhara'da yayımlanan yerel basın organları — *Buhara Ahbori* ve *Ozod Buhara* gazetelerinde Türkiye tarihine dair yer alan veriler sistematik olarak incelenmektedir. Birinci Dünya Savaşı'nda yenilgiye uğrayan Osmanlı Devleti'nin çözülme sürecine girdiği bir dönemde Mustafa Kemal Paşa'nın önderliğinde teşekkül eden ulusal bağımsızlık hareketi sonucunda yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci başlamıştır. Makalede, Buhara Halk Sovyet Cumhuriyeti basınında Mustafa Kemal'in şahsiyeti, Türk milletinin özgürlük mücadelesindeki rolü, ayrıca Türkiye ile Buhara arasındaki diplomatik ve kültürel münasebetlerin basında yansıtılış biçimi etraflıca ele alınmaktadır.

Çalışmada ayrıca, Buharalı ceditçilerin Türkiye'deki fikri ve kültürel tecrübelerle ilgisi, karşılıklı dostluk ve kardeşlik bağları ile Buhara halkının Türk-Yunan Savaşı esnasında Türkiye'ye yönelik manevi desteğine dair veriler, ek kaynaklar ve arşiv malzemeleri ışığında değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, Türkiye'nin ulusal bağımsızlık mücadelesinde elde ettiği başarıların Doğu halkları için bir ilham kaynağı teşkil ettiği hususu özellikle vurgulanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, XX. yüzyıl başlarında Mustafa Kemal'in Türk toplulukları arasındaki yüksek itibarı, Buhara-Türkiye ilişkilerinin özgün boyutları ve yerel basının tarihi süreçlerin aktarılmasındaki fonksiyonunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle makale, hem Türkiye'nin bağımsızlık hareketleri tarihini hem de Buhara basınının gelişim dinamiklerini incelemede önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Mustafa Kemal Atatürk, Buhara Halk Sovyet Cumhuriyeti, Ceditçiler, Ulusal Bağımsızlık Hareketi, Basın.

**Abstract**

This study systematically analyzes information concerning Turkish history as presented in the local press of Bukhara—*Buhara Ahbori* and *Ozod Buhara*—published between 1920 and 1929. In a period marked by the dissolution of the Ottoman Empire following its defeat in World War I, the national independence movement, led by Mustafa Kemal Pasha, emerged, initiating the establishment of the Republic of Turkey. The article examines in detail the representation of Mustafa Kemal's personality in the press of the Bukhara People's Soviet Republic, the role of the Turkish nation in the struggle for freedom, and the manner in which diplomatic and cultural relations between Turkey and Bukhara were reflected in local media.

Furthermore, the study considers the engagement of Bukhara's Jadid reformists with intellectual and cultural developments in Turkey, the mutual bonds of friendship and fraternity, and the moral support extended by the Bukhara population to Turkey during the

<sup>1</sup> Buhara Devlet Üniversitesi Tarih ve Hukuk Fakültesi, Arkeoloji ve Buhara Tarihi Anabilim Dalı Doçenti, Tarih Bilimleri alanında Felsefe Doktoru (PhD).

Turkish-Greek War, drawing upon supplementary sources and archival materials. Particular emphasis is placed on the notion that the achievements of Turkey's national independence struggle served as a source of inspiration for Eastern peoples.

The findings reveal Mustafa Kemal's prominent reputation among Turkish communities in the early twentieth century, the distinctive dimensions of Bukhara-Turkey relations, and the function of the local press in documenting historical processes. In this regard, the article constitutes a significant scholarly resource for the study of both Turkey's independence movements and the developmental dynamics of the Bukhara press.

Keywords: Turkey, Mustafa Kemal Atatürk, Bukhara People's Soviet Republic, Jadid Reformists, National Independence Movement, Press.

## Giriş

1920-1929 yıllarında Buhara'da yayımlanan yerel basın organları – Buhara Ahbori ve Ozod Buhara gazetelerinde, Türkiye'nin savaş sonrası on yıllarındaki siyasal, ekonomik ve kültürel durumuna dair birçok bilgi yer almaktadır. Türkiye'deki siyasal durum, onun ilk lideri Mustafa Kemal'in faaliyetleri hakkında pek çok hadise kaydedilmiştir. Özellikle, Türkiye ile Buhara Halk Sovyet Cumhuriyeti (BHSC) arasındaki karşılıklı diplomatik ilişkiler tarihine dair dikkate değer veriler, yerel basın sayfalarında kendine yer bulmuştur. Ayrıca, ek kaynaklar arasında, kaderin cilvesiyle Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan yurttaşlarımız hakkında bağımsızlık yıllarında yazılmış kitap ve makalelerden yararlanılması, bilgi alanını genişletmektedir. Birinci Dünya Savaşı sona erdikten sonra, Doğu dünyasında millî özgürlük ve bağımsızlık mücadeleleri ivme kazandı. Bilindiği üzere, Türkiye (Osmanlı Devleti), Almanya'nın safında savaşa katılmış, Üçlü İttifak'ın mağlubiyetinden sonra ise ulusal birliğini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Hatta ülkenin başkenti İstanbul İngiltere tarafından işgal edilmiştir. 1918 yılının sonlarından itibaren Türkiye'deki özgürlük mücadelesine, Türk halklarının büyük evladı Mustafa Kemal Paşa önderlik etmiş, 1920-1923 yıllarında onun kurduğu "Ankara Geçici Hükümeti", sömürgecilerin (başta İngiltere ve İtalya askeri güçlerinin) anavatan topraklarından çıkarılmasına önderlik etmiştir.

Türkiye'de siyasal olayların keskin bir şekilde seyrettiği bu dönemde, BHSC (1920-1924) de etkin bir iç ve dış politika yürütmekteydi. Buhara Cumhuriyeti'nin geleceğe yönelik planlarında, yabancı ülkelerle dostane diplomatik, ekonomik ve kültürel ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi meselesine özel önem verilmiştir. Öncelikle, uzun asırlık geleneksel işbirliği çerçevesinde Türkiye ile yoğun ilişkilere girilmiştir. Genel olarak XX. yüzyılın başlarında, Türkiye'deki "Jön Türkler" ile Buhara'daki ceditçiler – "Genç Buharalılar" arasında dostane, eğitsel ve kültürel ilişkiler mevcuttu. Buharalı ceditçiler, Türkiye'de yayımlanan Siratü'l-Müstakim (Doğru Yol) dergisini büyük bir ilgiyle okurlardı. Uzun yıllar Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de yaşayan, aslen ataları Buharalı olan, ancak daha sonra kaderin yönlendirmesiyle Sibiryalı bir Özbek kimliğiyle tanınan Abdurraşid Abdurrahim, ceditçilik hareketinde ilk defa millî, kültürel ve siyasal bağımsızlık meselelerini gündeme taşımıştır.

Buhara ceditlerinden Abdurauf Fitrat, Abdulvahid Munzim, Hamidhoca Mehri ve Usman Hoca Pulathojaev 1908-1910 yıllarında eğitim amacıyla Türkiye'ye gitmişlerdi. 1910 yılında Türkiye'de Abdurauf Fitrat'ın (1886-1938) *Sayha* adlı şiir kitabı ile *Munazara ve Hind Seyyahı* gibi felsefi eserleri kaleme alınmıştı. *Muhtasarı Tarih-i İslâm* (İslâm'ın Kısa Tarihi) adlı kitabı da yine bu ülkede yayımlanmıştı. Fitrat'ın eserlerinin temel düşüncesi şuydu: "Türkistan bugün durağanlık içindedir; Avrupa'yı örnek alarak ekonomik reformlar yapabilmesi için Türkiye'den örnek alması gerekir."

Türkistanlılar Birinci Dünya Savaşı arifesinde ve savaş yıllarında Türkiye'ye kardeşlik desteği sunmak amacıyla maddi yardım da toplamışlardı. Kaynaklardan birinde şu bilgi

aktarılmaktadır: “1913 yılı 13 Nisanında Türkiye için 28.000 som miktarında ‘Hayriye’ yardımı toplanmıştır.”

Yeni tarihi koşullar altında, gerçekten de BHSC’nin kurulduğu 1920 yılında Türkiye’nin siyasî hayatında istiklal mücadelesi yükselişe geçmişti. Türk halklarının anavatanı olan Türkistan’da, Türkiye’deki tarihi süreçlerin dikkatle izlenmesi, Türklere mümkün mertebe manevî ve maddî yönden destek olunması kendiliğinden ortaya çıkan bir yol olmuştu.

Yukarıda da kaydedildiği üzere, Birinci Dünya Savaşı’ndan mağlup çıkan Türkiye, 10 Ağustos 1920’de Paris yakınlarındaki Sevr kentinde Antant devletleriyle imzalanan antlaşmaya göre fiilen yarı-sömürgeye dönüştürülmüştü. Fransa ve İngiltere arasında paylaşılan Osmanlı Devleti’nin kontrolünde yalnızca Anadolu Yarımadası ve İstanbul kalmıştı. İstanbul İngiliz işgalcileri tarafından ele geçirilmiş, ilerici güçler ise Ankara’da Mustafa Kemal başkanlığında “Yeni Ankara Geçici Hükûmeti”ni kurarak özgürlük ve bağımsızlık mücadelesine atılmışlardı.

Antant devletlerinin, özellikle İngiltere’nin desteğiyle Yunanlılar “Büyük Yunanistan” devleti kurma iddiası altında Türklerin İzmir şehrini işgal ettiler. Hayat-memat mücadelesine girişen “Ankara Geçici Hükûmeti” ve onun önderi Mustafa Kemal hakkında *Buhara Ahbori* gazetesi şöyle yazmaktadır: “16 Temmuz 1921’de Türkler, Mustafa Kemal Paşa’nın başkanlığında bütün cephe boyunca Yunanlara karşı kesin ve genel saldırılara başlamışlardı. O vakitte Türkler, düşmanın kendilerinden 3–4 kat üstün olan güçlerine karşı azimle savaşıyorlar onların hücumlarını durdurdular. Yaşasın! Kendi kahramanlık ve gayretleri sayesinde Avrupa tehdidine (Yunanistan ve İngiltere’ye) karşı koyarak savaş meydanında genel zafer kazanıp, vatanlarını müdafaa eden Türk askerleri”[1] - diye yazmaktaydı. Türkiye ile Yunanistan arasındaki savaşlar iki yıl (1920–1922) boyunca devam etmiş, 9 Eylül 1922’de Mudanya Muharebesi’nde Türkler kesin bir zafere ulaşarak Yunanlıları İzmir’den çıkarmışlardır. “Ankara Geçici Hükûmeti”nin orduları, Mustafa Kemal Paşa’nın önderliğinde Türk şehirleri olan Bursa, Ardahan, Iğdır ve Eskişehir’i de ele geçirmiştir.

Türklerin adil bir savaştaki başarısı hakkında şu ifadeler yer almaktadır: “Nihayet Türkler kendi özgürlükleri yolunda harekete geçerek darbe indirdiler. Kendi istiklalleri için bütün İslâm dünyası İngiltere ve onun müttefikleriyle mukaddes bir savaşa giriştiler. Türkler özgürlük bayrağını yücelterek bağımsızlıklarını kazanmışlardır.”[2], - diye kaynaklardan birinde kaydedilmektedir.

“Ankara Geçici Hükûmeti”nin özgürlük mücadelesi, Buhara halkının önemli dikkat merkezinde olmuştur. Türkiye Hükûmeti 16 Mart 1921’de RSFSC ile diplomatik ve işbirliği anlaşması imzalamıştır. Sovyet yönetiminin yetkililerinden Lenin, Çiçerin ve Karahan’a, Mustafa Kemal Paşa’nın Moskova’daki temsilcisi Bekir Sami Bey mali yardım talebinde bulunmuştur.

Sovyet dönemi tarihi literatüründe belirtildiği üzere, Eylül 1920’den Mayıs 1922’ye kadar olan dönem Sovyet Hükûmeti için ağır ve zahmetli yıllar olmuştur. Bu süreçte Mustafa Kemal Hükûmeti’ne, BHSC Hükûmeti’nde önce maliye nazırı, daha sonra ise Merkezi İcra Komitesi başkanı olarak görev yapan Usman Hoca Pulathojaev (1878–1968), Buhara devlet hazinesinden 100 milyon altın som tutarında maddî yardım sağlamıştır. Bu meblağın esas kısmı Moskova’da tutulmuş, yalnızca onda biri Anadolu’ya (Türkiye’ye) gönderilmiştir.

Türk tarihçi Mehmet Saray, 1990 yılında İstanbul’da yayımladığı *Atatürk’ün Sovyet Politikası* adlı eserinde şu değerlendirmeyi yapmaktadır: “Her ne kadar Sovyetlerin Türkiye’ye yardımı tam olmasa da, o dönemde millî bağımsızlık hareketinin zaferinde önemli bir rol oynamıştır.” Usman Hoca Pulathojaev, göçmenlik hayatına geçtikten sonra 1922–1923 yıllarında Mustafa Kemal Paşa ile görüşmelerde bulunmuştur. Türkiye’nin ilerideki

cumhurbaşkanı, kendisine kendi hükümet organlarında görev teklif etmiştir. Usman Hoca Pulathojaev ise Türkistan tarihi ve kültürüne ait yazma eserleri inceleme meseleleriyle meşgul olmak istediğini belirtmiştir. Bunun üzerine Türkiye Hükümeti tarafından, Mustafa Kemal'in emriyle, kendisine ömrünün sonuna kadar yüksek miktarda maaş bağlanmıştır. Pulathojaev'in vefatından sonra bu maaş eşi adına aktarılmaya devam etmiştir.

Buhara halkı, Türk-Yunan Savaşı cephesinde Türklerin zafer kazanması dolayısıyla büyük bir sevinç ve coşkuyla 12 Ekim 1922'de miting ve gösteriler düzenlemiştir. Bu etkinliklere devlet yöneticileri, İslam âlimleri, sıradan emekçiler, okul öğrencileri ve medrese talebeleri katılmıştır. Türk şehitlerinin ruhuna Kur'an-ı Kerim tilaveti yapılmış, matem ezgileri çalınmıştır.

Bu törenlerde BHSC Halk Nazırlar Şûrası geçici başkanı Ato Hoca, BHSC Merkezi İcra Komitesi başkanının birinci yardımcısı Aminov, maarif nazırı Kori Yoldoş Pulatov, hatta Rusya'nın Buhara temsilcisi Fonşteyn de konuşma yapmıştır. O gün miting akşama kadar devam etmiştir. Buhara halkı tarafından Türkiye Hükümeti'ne bir tebrik telgrafi hazırlanmıştır.

Bu telgraftan: "Düşmanı bozguna uğratarak büyük meydan muharebesindeki Türkiye'nin arzusunu gerçekleştiren bu parlak tarihî zaferinizi, üç milyon nüfusa sahip ve iki yıldan beri sizin emperyalist sermayedarları yenmenizi gönülden dileyen Buhara halkı adına samimiyetle tebrik eder, coşkuyla bu sevincinize ortak oluruz. Zaferiniz münasebetiyle bütün Buhara halkı ve devrimci şûralar hükümeti, 12 Ekim'de yöneticileri, aydınları, talebeleriyle birlikte büyük bir miting düzenlemiştir. Halkımızın içten sevincinin nişanesi olarak Buhara'nın 'Mescid-i Kalân'ında hatim-i Kur'an okunarak şehitlerin ruhuna ithaf edilmiştir. BHSC hükümeti, Türklerin parlak neticelerini, İstanbul hükümetinin kararlılığını tüm heyecan ve umutla izlemektedir."

Yaşasın Türklerin zaferi!' ve 'Kahrolsun Batı emperyalistleri!' gibi ifadeler de yer almıştır[3] - gibi satırları okumaktayız. İki hükümet arasındaki diplomatik ilişkiler ise daha erken, 1920 yılının kışında başlamıştı. Bu doğrultuda girişim "Ankara Geçici Hükümeti" tarafından yapılmış, 1920 yılında BHSC hükümeti kurulduktan yalnızca dört ay sonra Mustafa Kemal'in hükümeti, Buhara'ya ilk olarak kendi elçilerini göndermiştir. Buhara'da ilk kez yabancı devletler arasından Türkiye elçiliği faaliyete başlamıştır. Mustafa Kemal'in gönderdiği Türkiye elçileri heyetine Galip Paşa başkanlık etmiştir. Ankara hükümetinin Buhara Cumhuriyeti'ndeki elçiliğinin birinci kâtibi ise tanınmış Türk yazarı Ruşen Eşref olmuştur.

1922 yılının Mart ayında, Buhara Cumhuriyeti'nden Mustafa Kemal Paşa hükümetini resmen tanımak ve karşılıklı ilişkiler kurmak amacıyla Mahmud Nazar ve Mahmud Recab Efendilerin başkanlığındaki Buharalı temsilciler Ankara'ya ziyarette bulunmuşlardır. Buhara heyetini resmi olarak "Geçici Ankara Hükümeti" dışişleri bakan yardımcısı Ziyad Bey ile hariciye vekili Yusuf Kemal Bey karşılamışlardır. Türk tarihçisi Mehmet Saray'ın aktardığına göre, Mahmud Nazar ve Mahmud Recab bir dönem İstanbul'da öğrenim görmüşlerdir. Yine onun yazdığına göre, elçilik görevini başarıyla yerine getirip geri döndüklerinde Rus casusları (Bolşevikler) tarafından haince öldürülmüşlerdir. Bu husus tarihî belgelerle ispatlanmaya muhtaçtır.

BHSC'nin fevkalade siyasi temsilcileri onuruna bir ziyafet tertiplenmiş, bu ziyafete Mustafa Kemal Paşa da bizzat katılmıştır. *Buhara Ahbori* gazetesinde, Türkiye hükümeti başkanı Mustafa Kemal ile Buhara temsilcisi Mahmud Nazar Efendi'nin konuşmaları tam metin olarak yayımlanmıştır. Mustafa Kemal konuşmasında şu ifadeleri kullanmıştır: "Dindaş ve kandaş Buhara halkının arzusunu gerçekleştirmesi için bu kardeş millete kendi fethamı veriyorum..."[4], - denilen fikir dile getirilmiştir. Buhara heyeti temsilcileri, Mustafa Kemal Paşa'ya hürmet ve ihtiram nişanesi olarak yurtlarından götürdükleri altın kabızalı bir kılıç, Emir Timur döneminde çoğaltılmış Kur'an-



1 Kerim'in nadir nüshalarından birini ve ayrıca Türk halkı askerleri için Buhara tasviri işlenmiş nişanlar takdim etmişlerdir.

Türkiye'de özgürlük yolunda yalnızca Türk subay ve askerleri değil, kadınlar ve çocuklar da işgalcilere karşı kahramanca mücadele yürüttüğü, bağımsızlığın yüce bir nimet olduğu, Buhara halkı tarafından derin bir şekilde idrak edilmiştir. En önemlisi şudur ki, kendi bağımsızlığı için mücadele eden Buhara Cumhuriyeti, askerî ve maddî bakımdan Türkiye'ye yardım edemese bile, onun özgürlüğünü bütün varlığıyla desteklediği açıktır.

Türkiye'ye götürülen hediyeler arasında yukarıda zikredilen, bizzat Mustafa Kemal Paşa'ya ithaf edilen altın kabızalı kılıçla birlikte bir sıra görkemli sarupo (Buhara usulü şatafatlı elbise) ve iki kılıcın daha takdim edilmesi, bu düşüncemizi bütünyle ispatlamaktadır. Mustafa Kemal'e ve onun şanlı gazi ordusuna sunulan bu kılıçların, cesarete çağırıp parlak zafere kadar ruhen dinç olmaya davet ettiği açıktır. İki kılıçtan biri kahraman İsmet Paşa'ya hediye edilmiştir. Yunanların işgal ettiği İzmir'i kurtarmada büyük kahramanlık gösteren ve şehre düşman savunmasını ilk yarararak giren süvari subayı Şerif Bey'e ise Buhara'dan gönderilen üçüncü kılıç nasip olmuştur. Onu, bizzat Mustafa Kemal kendi elleriyle Şerif Bey'in beline kuşatmıştır[5].

Mustafa Kemal, bu hediyeleri Buhara temsilcilerinden teslim alırken, ata yurdu Türkistan'a olan yüksek bağlılığını konuşmasında dile getirerek minnettarlık duygularını ifade etmiştir. Muhtemeldir ki, o ağır günlerde beş milyon nüfuslu Buhara halkının manevi desteği, Mustafa Kemal'in Türkiye'nin özgürlük mücadelesinde daha kararlı olmasına bir nebze katkı sağlamıştır. Zira o, ata yurdu Türkistan'a, yani köklere ümit dolu gözlerle bakmıştır. Çünkü kök, filizlendiren, yeşerten, yücelten ve ilham kaynağı olan unsurdur. Boşuna değildir ki bu büyük insan: "Biz de Türkistan'ın yavrularıyız" dememiştir.

*Buhara Ahbori* gazetesi kendi sayfalarında, "Şark Dünyası" başlığı altında, Türkiye'nin istiklal yolundaki zaferlerinden ilham alınmasıyla ilgili makaleler yayımlamıştır. Makalelerden birinde şu ifadeler yer verilmiştir: "Avrupa emperyalistlerinin hareketine mahkûm bırakıldıklarından ötürü İran, Afganistan, Osmanlı (Türkiye), Arabistan, Türkistan, Buhara, Harezm ve İslam beldeleri birbirlerine komşu oldukları hâlde müstakil bir ittifak (birlik) meydana getirerek, istiklallerini koruyacaklardır. Eğer bu hükûmetler arasında bir ittifak vücuda gelirse, o vakit yalnızca İslam âleminin değil, bütün Şark milletlerinin Batı Avrupa zincirinin esaretinden kurtulmaları kaçınılmaz olacaktır"[6], - böyle satırları okumaktayız. Türkiye'nin İngiltere gibi güçlü devletlere karşı vatanın bağımsızlığı ve savunması uğruna yürüttüğü mücadelesi gazetede cesaretle değerlendirilmiş, ona manevi ve maddi destek verilmesine çağırın pek çok makale yer almıştır. 1921-1922 yıllarında Buhara hükûmetinin de Kemalist devrimin zaferi için hem maddi hem de manevi yardımda bulunduğu dair bilgiler mevcuttur.

Muhacir Özbeklerle yapılan şahsi görüşmelerde, İstanbul'un İngilizlerin eline geçtiği bir dönemde (1920 yılında) yurttaşlarımızın Ankara'ya, yani Mustafa Kemal hükûmeti ve askerî birlikleri için bu şehir üzerinden gizlice maddi ve askerî destek mahiyetinde gıda ve silah göndererek Türkiye'nin istiklâline kayda değer katkı sağladıkları da bilinmektedir.

"Buhara Ahbari" gazetesinde yayımlanan **"İnkılapçı Türkiye'ye Yardım Gerek"** başlıklı makalede şu ifadeler yer almıştır: "Biz, Türkiye'nin özgürlük uğrunda mücadele meydanına girerek 200-300 kişilik askerî birliklerde komutanlık eden Türk kadınlarını da savaşta gördük... Türkiye halkının bizden başka dostu ve hayırseveri yoktur. Türkiye'ye yardımda bulunmak ve bununla birlikte Türk halkına moral vermek bizim borcumuzdur[7]- şöyle yazılmıştı. "Buhara Ahbârî"nde, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı, Kemalist devrimin kurucusu ve lideri, büyük bir devlet adamı, XX. yüzyılın önde gelen şahsiyetlerinden biri olan Mustafa Kemal Paşa'nın (1881-1938, 1923-1938) şahsiyeti ve faaliyetleri hakkında da bir dizi makale yayımlanmıştır. Hatta "Özod Buhara" gazetesinin 11(224). sayısında Mustafa Kemal'in portresi de yer almıştır. Gazeteyle tanıştığımızda



“İnkılapçı Türk askerlerinin başkanı kahraman – Kemal Paşa”, “Mustafa Kemal – Millet Meclisi Reisi”, “Mustafa Kemal Paşa – Cumhurreis”, “Mustafa Kemal Paşa ve Sovyet Liderleri” [8] Büyük makalelerde bu şahsın hayat yolu, siyasî faaliyetleri, askerî kumandanlık mahareti ve Türkistan’a olan yaklaşımı etraflıca ele alınmaktadır. Bu durum, Türkiye’deki sosyal-siyasî süreçlerin Buhara Cumhuriyeti basını aracılığıyla ayrıntılı şekilde yansıtılmasıyla ilişkilidir. “Şu anda, –denilmektedir gazetede– Kemal Paşa Türk halkı tarafından tanınan bir başkan ve Türkiye halkının değerli lideridir... Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, yüzyıllar boyunca birbirine büyük düşman olarak yaşamış Rusya ve Türkiye ilişkileri, bugün Kemal Paşa’nın siyaseti sayesinde olumlu bir nitelik kazanmıştır”[9].

Bu noktada, XVII–XIX. yüzyıllarda Rusya ile Türkiye arasındaki düşmanca ilişkilerdeki asırlık karşıtlıklar ve toprak anlaşmazlıklarını bertaraf edebilen, ülkesinin menfaatleri uğruna rakibiyle dahi uzlaşma zemini bulabilen bir diplomat ve devlet adamı olarak Mustafa Kemal’e yüksek bir değer biçildiğini anlamak zor değildir. Gazete makalelerinden birinde şöyle denilmektedir: “Mustafa Kemal Paşa, nesep bakımından küçük bir zanaatkârın oğlu olup, yaşı 52 civarındadır...”[10], - diye yazılmış bilgiyi okuyoruz. Aslında bu, hakikatten biraz uzak olup, Mustafa Kemal 1881 yılının 10 Kasımında Yunanistan’ın Selanik şehrinde dünyaya gelmiştir. Babası Ali Rıza Efendi, orman ürünleri ticaretiyle meşgul olmuş, daha sonra gümrük memurluğu görevinde bulunmuştur. Annesi Zübeyde Hanım, Feyzullah Ağa’nın kızı olup varlıklı bir ailenin evladı idi. Mustafa Kemal’in asıl adı Mustafa olup, “Kemal” adını ise üstün kabiliyetli olmasından dolayı 14 yaşında iken okulundaki matematik öğretmenini vermiştir[11]. Böylece, Mustafa Kemal, birincisi, gazetede belirtildiği gibi bir zanaatkâr ailesinde doğmamış; ikincisi, 1922 yılında 52 yaşında değil, aslında 41 yaşında idi. Oysa Mustafa Kemal Atatürk, 1938 yılında vefat ettiğinde 57 yaşındaydı[12].

Mustafa Kemal Atatürk, cesur ve başladığı işi sonuna kadar götüren bir şahsiyetti. Türkiye’nin bağımsızlığının yarım bırakılmasını istememiş, askerî kararlılığı ile tanınan bir liderdi; bu durum kaynaklarda defalarca vurgulanmıştır. “Daha fazla kurban veremeyiz; ayrıcalıklı müzakerelerin devam etmesi millî onurumuza zarar verir. Türkiye, esarete tercih ederek savaşı daha çok önemser ve bunu sürdürmek için son damlasına kadar savaşa karar vermiştir,” denilmektedir “Mustafa Kemal’in Beyanı”nda[13]. Bu noktada, Lozan Konferansı’na (İsviçre, 24 Temmuz 1923) kadar Türkiye’nin tam bağımsızlığını tanımamak için çaba gösteren İngiltere ve Fransa temsilcilerine, vatansever liderin uygun cevabının tanığı oluyoruz.

Tarihî belgeler göstermektedir ki, yalnızca Lozan Konferansı’nda Antanta devletleri Türkiye’nin bağımsızlığını tanımış ve dengesiz anlaşmaları iptal etmek zorunda kalmışlardır. Türkiye’nin doğru lideri ve devlet başkanı Mustafa Kemal Atatürk şahsiyeti, “Buhara Ahbârî”de faaliyet gösteren yaratıcı muhabirlerin de dikkatini çekmiştir. Gazetenin 19 Ekim 1922 tarihli 103. sayısında Mustafa Kemal Paşa övgüyle “Binler Yaşal!” başlıklı gazeli yayımlanmıştır. Söz konusu gazelin yazarı H. Olmoş olup, gazelden bir bölüm şöyle:[14] “Buhara Ahbârî” gazetesi, Türkiye ile Buhara arasındaki karşılıklı iş birliği ve kardeşlik ilişkilerinin 20. yüzyılın 1920’li yıllarında geliştiğini ve yüksek bir düzeye ulaştığını gösteren değerli kaynaklardan biridir. Bu gazete, gerçekten de “Doğu Dünyası ve Buhara Cumhuriyeti” tarihî araştırma sorununu gelecekte çözmek için başvurulabilecek kaynaklardan biri olabilir. Mustafa Kemal şahsiyetine gelince, onun yaşadığı dönemde Türk halkları arasındaki saygı ve itibarı ne kadar yüksekse, günümüzde de hâlen o seviyededir.

Mustafa Kemal önderliğinde Türk milleti zafer kazanmıştır. Doğu dünyasında ilk kez Türkiye’de cumhuriyet rejimi kurulmuştur. Kemalist öğretini kendini doğrulamış ve haklı olarak 1934 yılından itibaren Türk milleti liderine Atatürk (Türklerin Babası) unvanını vermiştir. 20 yüzyılın büyük şahsiyetleri arasında Mustafa Kemal’in adı sağlam bir yer edinmiştir. Mustafa Kemal Atatürk ile Buhara Cumhuriyeti temsilcilerinin tarihi karşılaşmasından da yüz yılın dörtte üçü geçmiştir. Türk milleti, Atatürk’ün adını

ebedileştirmek için naaşının bulunduğu başkent Ankara’da bir etnografya müzesi kurmuştur. Müzede Mustafa Kemal Atatürk’ün yaşamı ve faaliyetleriyle ilgili yüzlerce eser, objeler, kitap ve yayınlar, askerî giysiler, silahlar sergilenmektedir. Bunlar arasında Buharalılar tarafından Türkiye liderine hediye edilen madalyonlar ve eşyalar da yer almaktadır. Bu durum, halklarımız arasındaki sınavdan geçmiş sağlam kardeşlik ve altın gibi paslanmaz dostane ilişkilerin sürekliliğinin kanıtıdır.

Sonuç olarak, 1920–1929 yılları arasında Buhara basınında Türkiye’nin özgürlük mücadelesi ve Mustafa Kemal’in şahsiyetine dair verilen bilgiler, dönemin Buhara–Türkiye ilişkilerinin samimiyetini ve derinliğini açıkça ortaya koymaktadır. Buhara Ahbori ve Ozod Buhara gazetelerinde yayımlanan haberler, makaleler ve yorumlar, Buhara halkının Türkiye’deki gelişmelere olan ilgisini ve Mustafa Kemal’e duyduğu saygı ve hayranlığı net bir biçimde göstermektedir. Bu yayınlar, Türkiye’nin bağımsızlık savaşının yalnızca Türk milleti için değil, aynı zamanda tüm Doğu halkları için de bir ilham kaynağı olduğunu teyit etmektedir.

Buhara basınında Türkiye hakkında yer alan haberler, aynı zamanda Buhara’daki cedidçilerin Türkiye’deki fikrî ve kültürel hareketlerle olan bağlarını da ortaya koymaktadır. Cedidçilerin Türkiye’de edindikleri eğitim ve kültürel tecrübeler, Buhara’nın modernleşme sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Bu dönemde kurulan karşılıklı dostluk ve kardeşlik bağları, iki ülke arasındaki ilişkilerin uzun yıllar boyunca devam etmesine zemin hazırlamıştır.

Bu çalışma, Buhara basınında Türkiye’nin özgürlük mücadelesi ve Mustafa Kemal’in şahsiyetine dair bilgileri sistematik bir biçimde inceleyerek hem Türkiye’nin milli bağımsızlık hareketleri tarihine hem de Buhara basınına gelişim sürecine ışık tutmaktadır. Makalede elde edilen bulgular, Mustafa Kemal’in Türk dünyasındaki yüksek itibarını, Buhara–Türkiye ilişkilerinin özgün yönlerini ve yerel basının tarihsel süreçleri aktarmadaki rolünü açık bir şekilde göstermektedir. Bu yönüyle makale, gelecekte yapılacak araştırmalar için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

### **Кайнаклар**

- Зиё Усмоний. Туркия ҳамда юнон муҳорабаси // Бухоро ахбори, 50-сон, 1921 йил 25 сентябр.  
Г.Хасаний. Туркларнинг ғалабаси муносабатила // Бухоро ахбори, 101-сон, 1922 йил 28 сентябр.  
Туркларнинг ғалабаси муносабатила Бухорода байрам // Бухоро ахбори, 103-сон, 1922 йил 19 октябр.  
Бухоро хайъати Мустафо Камол пошо хузурида // Бухоро ахбори, 77-сон, 1922 йил 4 апрел  
Mehmet Saray. Milli Mucadele Villarında Buhara Cumhuriyetinin Turkieye Vardimi. Turkistonda Venilik Hareketleri ve ihtilaller: 1900-1924. Haarlem. 2001: 341, 342.  
Туркия-Афғонистон-Эрон орасинда бошланган шартномалар муносабатила Шарқ матбуоти // Бухоро ахбори, 131-сон, 1923 йил 5 феврал.  
С.Қосимов. Инқилобий Туркияга ёрдам керак // Бухоро ахбори, 121-сон, 1922 йил 28 декабр.  
Ўша газеталар. 106-сон, 1922 йил 29 октябр. 193-сон 1923 йил 24 август.  
Инқилобий турк аскарларининг бошлиғи қахрамони Камол пошо // Бухоро ахбори, 106-сон, 1922 йил 29 октябр.  
Инқилобий турк аскарларининг бошлиғи қахрамони Камол пошо // Бухоро ахбори, 106-сон, 1922 йил 29 октябр.  
Эргашев Ф. Янги Туркиянинг отаси // Жаҳон адабиёти, 8-сон, 1998 йил;  
Абдурахмон Зоҳидий. Мустафо Камол Отатурк // Фан ва турмуш, 1-сон, 2001 йил.  
Туркия уришишга қарор берган. Мустафо Камол пошо баёноти // Бухоро ахбори, 129-сон., 1923 йил 28 январ.  
Х.Олмош. Минглар яша! // Бухоро ахбори, 103-сон, 1922 йил 19 октябр.

## MİKAYİL MÜŞFİQİN YARADICILIĞINDA TÜRKÇÜLÜK TURKISM IN MİKAYİL MUSHFIG'S WORK

*Sevinc Səyyad qızı Həməyəva<sup>1</sup>*

### Özet

XX əsrin əvvəllərində istedadı ilə seçilən, geniş mütaliə və yaradıcılığa malik Azərbaycan şairlərindən biri də Mikayıl Müşfiqdir. Onun yaradıcılığı lirik-romantik şeirlərlə bərabər, vətənə, əməyə sevgi əks etdirən, humanist düşüncələrlə yazılmış sənət əsərləri ilə zəngindir. Qəlbində daşdığı vətən eşqi və türkçülük ideyaları onun əsərlərinə hopmuş, 1937-cu ildə isə keçmiş SSRİ ərazisini bürüyən repressiyaya qurban etmişdi. Ömər Faiq Nəmanzadə, Hüseyn Cavid, Əhməd Cavad kimi ədiblərimizlə bir yerdə “panislamist”, “pantürkist” damğası ilə NKVD-nin qaranlıq və dar zirzəmisində işgəncə verili və xalq düşməni adı ilə öldürülür.

Müəllifin 1935-ci ildə yazdığı, mövzusu şifahi ədəbiyyatdan götürülən “Kəndli və ilan” nağılı ideyası ilə diqqəti cəlb edir. Qeyd edək ki, Azərbaycan şifahi ədəbiyyatında bu nağıl “Qızıl və ilan” kimi tanınır. Nağılda Səfər adlı kəndli ilana süd verib əvəzində qızıl alır. Lakin şairin qələmində isə kəndlinin adı Çolpan kimi təqdim olunur və o ilana çörək verir. “Qızıl və ilan” nağılında kəndlinin oğluoğlu adsız təqdim olunsa da şairin təqdimatında Çolpanın oğlunun adı Eldənizdir. Zənnimizcə, kəndlinin Çolpan kimi verilməsi rəmzi mənə daşıyır: Çolpan- türkdilli xalqların dilində dan ulduzu Zöhrənin adıdır, eyni zamanda, Gədəbəydə dağ adı kimi də məlumdur. Bu söz dilimizdə kiçik dağlıq, təpəlik mənasında işlənir.

Xalq nümunəsində ilanın oğlanı öldürmə səbəbi quyuğunun kəsilməyi olsa da, şair bu hadisəyə ictimai don geyindirir və ilanı əzazillik mücəssəməsi kimi təqdim edərək onu bir qədər dəyişdirir. Ehtimal ki, Eldəniz adı da türk sərkərdəsi, Eldəgizlər sülaləsinin banisi Şəmsəddin Eldənizin adına uyğun olaraq işlədilir. Eldənizin ilanı öldürməsi, kəndlilərin ilanın yuvasını dağıtması məhz xalqı aldadan zülmkarlara bir etiraz kimi verilir. Burada şair böyük qəzəblə yoxsulları aldadan, ömrünə xələl qatan sultanlara, hökmdarlara nifrət oxuyur.

Açar sözlər: mənzum nağıl, Türkçülük, Çolpan, kəndli və ilan.

### Abstract

One of the Azerbaijani poets who was distinguished by his talent, wide reading and creativity at the beginning of the 20th century is Mikayil Mushfig. His work is rich in lyrical-romantic poems, as well as works of art reflecting love for the homeland and labor, written with humanistic thoughts. The ideas of patriotism and Turkism that he carried in his heart were absorbed into his works, and in 1937 he was a victim of the repression that swept the territory of the former USSR. Together with our writers such as Omar Faig Nemanzadeh, Huseyn Javid, and Ahmad Javad, he was tortured in the dark and narrow basement of the NKVD with the stigma of "pan-Islamist", "pan-Turkist" and killed under the name of an enemy of the people.

The author's fairy tale "The Peasant and the Snake", written in 1935, the theme of which was taken from oral literature, attracts attention with its idea. It should be noted that in Azerbaijani oral literature this fairy tale is known as "Gold and the Snake". In the

<sup>1</sup> Fil.ü.fəl.dok. dosent, Sumqayıt Dövlət Universiteti, [sevinc.hamzayeva@sdu.edu.az](mailto:sevinc.hamzayeva@sdu.edu.az), 0000-0003-1264-2767

fairy tale, a peasant named Safar gives milk to a snake and receives gold in return. However, in the poet's pen, the villager's name is presented as Cholpan and he gives bread to the snake. Although in the fairy tale "The Gold and the Snake" the villager's son is presented without a name, in the poet's presentation the name of Cholpan's son is Eldeniz. In our opinion, the fact that the villager is presented as Cholpan has a symbolic meaning: Cholpan is the name of the morning star Zohra in the language of Turkic-speaking peoples, and at the same time, it is also known as the name of a mountain in Gadabay. This word is used in our language in the sense of a small mountain, hill.

Although in the folk tale the reason for the snake killing the boy is the cutting of its tail, the poet gives this event a social dress and slightly changes it by presenting the snake as the embodiment of greatness. It is likely that the name Eldeniz is also used in accordance with the name of the Turkish commander, the founder of the Eldegiz dynasty, Shamsaddin Eldeniz. The killing of the snake by Eldeniz and the destruction of the snake's nest by the villagers are presented as a protest against the oppressors who deceive the people. Here, the poet, with great anger, sings his hatred for the sultans and rulers who deceive the poor and ruin their lives.

Key words: poetic tale, desertion, turkism, Cholpan, peasant and snake.

### Giriş

XX əsrin əvvəlləri Azərbaycan ədəbiyyatında milli kimlik, vətənpərvərlik, türkçülük ideyalarının tərənnümü xüsusi istiqamət kimi diqqəti cəlb edir. İstedadı ilə seçilən, geniş mütləq və yaradıcılığa malik Azərbaycan şairlərindən biri hesab olunan Mikayıl Müşfiqin yaradıcılığı bu müstəvidə öz məzmunu və döyüşkən pafosu ilə fərqlənir. Onun yaradıcılığı lirik-romantik şeirlərlə bərabər, vətənə, əməyə sevgi əks etdirən, humanist düşüncələrlə yazılmış sənət əsərləri ilə zəngindir. Qəlbində daşıdığı vətən eşqi və türkçülük ideyaları onun əsərlərinə hopmaqla bərabər, 1937-cu ildə keçmiş SSRİ ərazisini bürüyən repressiyaya qurban etmişdi. Ömər Faiq Nəmanzadə, Hüseyn Cavid, Əhməd Cavad kimi ədiblərimizlə bir yerdə "panislamist", "pantürkist" damğası ilə NKVD-nin qaranlıq və dar zirzəmisində işgəncə verilir və xalq düşməni adı ilə öldürülür.

Onun poeziyasında türk anlayışı tək cə etnosu bildirən məfhum deyil, eyni zamanda, azadlığı və böyük birliyi ifadə edən ideya kimi təqdim olunur. Həmçinin, bu ideya özlüyündə tarixin uzaq və şanlı keçmişindən gələn mədəni miras kimi gələcək nəsillərə ötürülməsi vacib sayılan mənəvi borcu ehtiva edir. O öz poeziyasında türk sözünü vüqarla və fəxrlə işlədir. Sanki, şairin poeziyasında türkçülük – istiqlal və azadlıq anlayışı ilə eyni mənə daşıyır.

SSRİ-nin kəskin baxışları və sərt idarəçiliyi altında bu ideyaların daşıyıcısı olmaq böyük məsuliyyət idi. M.Müşfiq ən gənc yaşlarında bu məsuliyyəti bütün ağırlığı ilə çiyində daşıyan bilən cəsur, çılgın, əqidəsi bütöv şair idi. O, cəsarətlə şeirlərində türk, millət, azadlıq ideyalarını tərənnüm edir, soykökə qayıdışı təbliğ edirdi. Onun məşhur "Yenə o bağ olaydı" adlı şeiri bu fikrin bütöv ifadəsi kimi təqdim olunan ən maraqlı lirik parçalardan biridir. Zahirən çox romantik, lirik məzmunu malik olan şeirdəki bağ sözü tarixi keçmişə qayıdışın bədii ifadəsi kimi təsir bağışlayır.

Bu yaz bir başqa yazdır, bu yaz daha da xoşdur,  
Vay o qəlbə ki, boşdur!  
Hər üfüqdə bir həvəs, hər bucaqda bir umud,  
İnsanlar daha məsud,

Duyğular daha incə, fikirlər daha dərin,  
Ürəklər daha sərin.  
İnsanların vüqarı, tələbi daha yüksək.  
Yolumuzdan daş-kəsək  
Təmizlənmiş bir az da. Ellərin keyfi sazdır,  
Bu yaz bir başqa yazdır! (2.176)

Əli Tudə haqlı olaraq yazırdı ki, “Mikayıl Müşfiqin coşğun yaradıcılığında nə həyəcansız oxunan bir şeir, nə də hərarətsiz yazılan bir misra vardır.” (5.3) Soykökünə bağlılıq hissi şairin milli adət-ənənələrin, tarixi maddi sərvətlərin qorunması və təbliğində də özünü göstərirdi. Onun milli sənətimizin şirin səslə ürəkləri oxşayan nəğmələri ilə insanı rıqqətə gətirən tar musiqi aləti barədə yazdığı şeir parçası eyni zamanda, öz üsyankar ruhu ilə də diqqəti cəlb edir.

Oxu, tar!  
Mən səndə İstənən havanı çala da bilərəm.  
Mən səndən bugünün zövqünü  
Ala da bilərəm.  
Sən bu gün silahsan əlimdə,  
Səni mən hansı bir hədəfə  
İstəsəm, çevirə bilərəm,  
Qəlblərdə gizlənən keçmişi  
Bir yeni nəğmənin əlilə Devirə bilərəm! (2.125)

Bu şeirin yazılma səbəblərindən biri də o idi ki, həmin illərdə tarın musiqi aləti kimi öyrənilməsi və tədrisi konservatoriyanın tədris planından çıxarılmağı olmuşdur. Müşfiq irsinin böyük tədqiqatçısı Gülhüseyn Hüseynoğlu yazır: “Vətəndaş şairi, cəsarətliyi, uzaqgörəndi Müşfiq. Milli musiqi alətlərimizdən olan tarın konservatoriyada tədris olunması qadağan ediləndə, “İnqilab və mədəniyyət” jurnalı özünün 1929-cu il ikinci nömrəsindəki “Tar konservatoriyadan çıxarıldı” sərlövhəli xəbərində: “Azərbaycan Dövlət Konservatoriyasını qüvvətləndirmək məqsədilə AXMK bir çox qərar qəbul etmişdir. Bu qərarlara görə məcburi dərslər kursu olan tarın öyrənilməsi konservatoriyanın bütün dərəcələrində tədris planlarından götürülür və konservatoriya yanında olan Şərq orkestrası ləğv olunur” yazanda Müşfiq sinəsini qabağa verdi: məşhur “Tar” şerini xalqına bəxş elədi, tarın şöhrətini bir az da qaldırdı” (2.6)

“Çoxları üzünə durdular, Könlünü qırdılar. ...Üstündən bir qara yel kimi əsdi” deyərək, şair sanki canlıymış kimi tarın könlünü alır, həmçinin, bu misralarla öz incikliyi bildirir və bu gözəl aləti mədh etməyə davam edir:

Utanma, oxu, tar!  
Mədənlə Bakımın,  
Pambıqlı Gəncəmin,  
İpəkli Şəkəmin  
Acısı, şərbəti.  
Alovlu sənəti!(2.125)

Ölkənin şanlı keçmişinə nəzər salarkən Müşfiq yurdunun hər bir qarışını həm qürurla, həm də ürək ağrısı ilə xatırlayır və seyr edir, oxucunu da özü ilə bərabər bu mənzərəyə dəvət edir. “Yenə könlüm uzaqlarda, Quş qonmayan ovlaqlarda” misraları ilə başlayan “Tərtərhes nəğmələri” adlı şeiri bu baxımdan diqqəti cəlb edir:



O yan dərə, bu yan dərə,  
Hər yamacda bir mənzərə,  
Nə aləmdir bu Qarabağ!..  
Göy üzündə şən bulutlar  
Yer üzündə məxmər otlar,  
Bu günəşli səhərə bax! (2.151)

Tərtər çayının gur çağlayan sularını mədh edərək şair maraqlı bir müqayisə yaradır və sanki nərildəyərək axan çayı soruğu-suala tutur:

Tərtər çayı!.. Tərtər çayı!  
Ötən çılğın vurharayı  
Bir salsana yadına sən!  
Bir zamanlar candı o kənd,  
Dil çıxarıb yandı o kənd,  
Yetişmədin dadına sən. (2.121)

Bəzən bütün hirsini çayın üzərinə tökür, onu günahkar kimi tənbeh edir:

El yanarkən için-için,  
Dalğalanıb onun neçin  
Su səpmədin oduna sən?! (2.152)

Şairin bu şeirdə diqqət çəkən təsvirlərindən biri də zaman-zaman yurdumuzun erməni daşnaqları tərəfindən qəsb və şiddətə məruz qalmasının bədii ifadəsidir. Ermənilərin illərlə şüar kimi səsləndirdiyi “Dənizdən-sənizə” xülyasını da şair şeirində cəsarətlə dilə gətirir:

Bu nə yoldur, daşnaq yolu...  
Hər dərəsi qanla dolu,  
Nə acıdır bunun adı.  
O dənizdən bu dənizə  
Deyib çıxdı sinəmizə (2.152)

Qeyd etmək lazımdır ki şair bu şeiri 1936-cı ildə qələmə almışdır. XX əsrin əvvəllərində ölkənin müxtəlif yerlərində törədilən soyqırımlar, 1920-ci ildə müsavətçilərin pərən-pərən olması, Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin süqutu vətən sevdalı şairin qəlbini dağlayır və baş verən hadisələrə işarə ilə yazırdı:

Tanırsınız müsavəti.  
Nə bağ qaldı, nə də bağban.  
Qurşun, ölüm, atəş, duman  
Yaxamızı parçaladı.  
Bilən bilir, bu zülmətə,  
Bu uğursuz fəlakətə  
Kim əl çaldı, kim ağladı. (2.152)

Onun bu cəsarətinə görə böyük şair Hüseyn Cavid onun haqqında deyirdi: Müşfiq bir od ki, axırda özü özünü yandıracaq!(6) O, həqiqətin gözüne dik baxmağı bacaran, haqqı nahaqqa verməyən, əqidəsi bütöv, inadkar şair idi. Ona görə də Fikrət Sadıq deyirdi: “Müşfiq həqiqəti uğrunda fəda olan kimsələrdən biridir.” (4.247 )

Şeirlərdən başqa müəllifin 1935-ci ildə yazdığı, mövzusu şifahi ədəbiyyatdan götürülən **“Kəndli və ilan”** nağılı da ideyası ilə diqqəti cəlb edir. Qeyd edək ki, Azərbaycan şifahi ədəbiyyatında bu nağıl “Qızıl və ilan” kimi tanınır. Nağılda Səfər adlı kəndli ilana süd verib əvəzində qızıl alır. Lakin şairin qələmində isə kəndlinin adı Çolpan kimi təqdim olunur və o ilana çörək verir. “Qızıl və ilan” nağılında kəndlinin oğluoğlu adsız təqdim olunsada

şairin təqdimatında Çolpanın oğlunun adı Eldənizdir. Zənnimizcə, kəndlinin Çolpan kimi verilməsi rəmzi mənə daşıyır: Çolpan-türkdilli xalqların dilində dan ulduzu Zöhrənin adıdır, eyni zamanda, Azərbaycanda Gədəbəy rayonunda dağ adı kimi də məlumdur. Bu söz dilimizdə kiçik dağlıq, təpəlik mənasında işlənir.

Xalq nümunəsində ilanın oğlanı öldürmə səbəbi quyuğunun kəsilməyi olsa da, şair bu hadisəyə ictimai don geyindirir və ilanı əzazillik mücəssəməsi kimi təqdim edərək onu bir qədər dəyişdirir. Ehtimal ki, Eldəniz adı da türk sərkərdəsi, Eldəgizlər sülaləsinin banisi Şəmsəddin Eldənizin adına uyğun olaraq işlədilir. Eldənizin ilanı öldürməsi, kəndlilərin ilanın yuvasını dağıtması məhz xalqı aldadan zülmkarlara bir etiraz kimi verilir. Burada şair böyük qəzəblə yoxsulları aldadan, ömrünə xələl qatan sultanlara, hökmdarlara nifrət oxuyur.

“Şairin cəmi on il çəkən yaradıcılıq ömrü poetikamıza gətirdiyi yeniliklərlə də zəngin və məhsuldar olmuşdur. Parlaq bədii üslubu püxtələşdikcə minillik poeziyamızda öz səsi, avazı ilə öz sözünü deyə bilmiş novator şair kimi, həm də Vətənin milli azadlığı, müstəqilliyi yolunda şəhid olan xalqın igid oğullarından biri kimi ədəbiyyatımızda iz qoymuşdur.” (3.7)

Hərtərəfli və coxcəhətliyi onun yaradıcılığının əsas məziyyətlərindən biri kimi dəyərləndirilir. Lirik üslubu, dərin romantizmi, incə deyim tərzilə seçilən və sevilən Mikayıl Müşfiqin yaradıcılığı bütün zamanlar üçün həm aktual, həm də maraqlıdır.

### **Ədəbiyyat**

Azərbaycan nağılları. Beş cildə. I cild, Bakı, Şərq-Qərb, 2005, 360 səh..

Mikayıl Müşfiq. Seçilmiş əsərləri. Bakı, “Şərq-Qərb”, 2004, 352 səh.

Quliyeva S. Mikayıl Müşfiqin tarixə mesajları // Ədəbiyyat qəzeti. - 2018. – 6 oktyabr. - No 37. - S. 6-7.)

Sadiq F. Müşfiq şeirinin şəfqətində yol getmək olar: Mikayıl Müşfiq-80// Taleyin acığına.- Bakı: Çinar-Çap.2003.s.245-247

Tudə Əli Alovlu ilham. Azərbaycan Müəllimi 1978 7 iyun səh.3

<https://www.clb.az/storage/full-bibliographic-data/July2023/I240Q27VoPyF3sclLmqq.pdf>

## ÖZBEK DİLİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÇALIŞMALARINI DÜZENLEMEDE DİJİTAL TEKNOLOJİLERİN ÖNEMİ

### THE IMPORTANCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE SUBJECT OF THE UZBEK LANGUAGE

*Fozilova Mohigul FARHODOVNA<sup>1</sup>*

#### Özet

Öğrencilerin bağımsız eğitimi, modern eğitim sisteminin en önemli halkası (unsuru) olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin bağımsız çalışmalarının organizasyonu çeşitli çalışmalarda incelenmiştir. Bu sorun sadece öğrencilerle değil aynı zamanda öğretmenlerin çalışmaları ile de yakından ilgilidir. Çoğu durumda, öğrencinin bağımsız çalışmasının aktif bilgi algısına, bilim konularını bağımsız olarak anlamasına ve kognitif ilgiyi artırmaya odaklanmadığını kabul etmek mantıklıdır. Dolayısıyla dijital teknolojilerin hızla hayatımıza girmesi ve öğrencilerin modern cihazlara olan ilgisinin artması, öğretmenlerin yeni araçlara daha fazla yönelmesini gerektirmektedir. Ancak bu sorunun çözümünde doğal yenilik isteği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasındaki çatışmanın ilgi odağı olması kaçınılmazdır. Sorunun başarılı çözümü, mevcut çatışmanın ortadan kaldırılması, bağımsız eğitimde dijital teknolojilerin olanaklarını dikkate alma ihtiyacını göstermektedir. Makalemizin amacı, yabancı dil öğretiminde test edilen dijital kaynakların Özbek dilinin öğretiminde öğrencilerin bağımsız eğitimini organize etme sürecine uygulanmasının olumlu özelliklerini ve kullanımına ilişkin öneri ve tavsiyeleri incelemektir, çevrimiçi platformların geliştirilmesinden oluşmaktadır. Bu makalede, Özbekistan okullarında ve Türkiye okullarında Özbek dili öğrencilerinin bağımsız çalışmalarının organizasyonunda dijital teknolojilerin uygulanmasına ilişkin deneyim vurgulanmıştır. Teorik ve metodik literatürü inceleme ve analiz etme, dil öğretiminin dijitalleşme sürecini gözlemleme ve kitlesel öğrenme yöntemlerini kullandı.

Anahtar Kelimeler:Bağımsız öğrenme, öğrenciler, modern eğitim sistemi, dijital teknolojiler, öğretmenler, bilişsel ilgi.

#### Abstract

Independent learning of students is considered one of the most important components of the modern education system. The organization of students' independent work has been studied in various research works. This issue is closely related not only to students but also to the work of teachers. It is reasonable to admit that in many cases, independent student work does not focus on active knowledge perception, independent comprehension of scientific subjects, or increasing cognitive interest. Therefore, the rapid integration of digital technologies into our lives and the growing interest of students in modern devices require teachers to turn more toward new tools. However, it is inevitable that the conflict between the natural desire for innovation and traditional teaching methods becomes the focus of attention in solving this problem. A successful resolution of the issue demonstrates the need to eliminate this conflict and to consider the potential of digital technologies in independent learning.

<sup>1</sup> Özbekistan Devlet Dünya Dilleri Üniversitesi, Özbek Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doçent, Pedagoji Bilimleri Alanında Felsefe Doktoru (PhD), E-posta: fozilova1204@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9464-6480>

The aim of our article is to examine the positive aspects and provide suggestions and recommendations for the use of digital resources—tested in foreign language teaching—in organizing students’ independent learning in the teaching of the Uzbek language, including the development of online platforms. This article emphasizes the experience of applying digital technologies in organizing the independent work of Uzbek language students in schools in Uzbekistan and Turkey. The research involved studying and analyzing theoretical and methodological literature, observing the digitalization process of language teaching, and using mass learning methods.

**Keywords:** Independent learning, students, modern education system, digital technologies, teachers, cognitive interest.

## Giriş

Öğrencilerin dijital teknolojiler temelinde bağımsız çalışmalarını organize etmenin temel amacı, öğrencilerin temel bilgilerini, beceri ve yeterliliklerini, yaratıcı ilgi ve deneyimlerini yeterince geliştirmektir. Dijital teknolojilerle bağımsız çalışma sürecini yönetmenin esas mahiyeti şudur ki; bu süreci öyle bir şekilde düzenlemek gerekir ki öğrenciler verilen görevleri yerine getirsin, bağımsız araştırma yoluyla bilimsel kavramsallaştırma yöntemini benimseyip üzerinde çalışma becerilerini geliştirsın, öğrenim faaliyetlerinde yaratıcı yaklaşıma olan ilgileri artarken, aynı zamanda yaratıcı görevlerini başarıyla yerine getirmek için gerekli nitelikleri, yetenekleri ve karakteri de mükemmelleştirip tamamlasın [2]. Bu da demektir ki, doğru yapılandırılmış bağımsız çalışmalar yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda kişisel-yaratıcı öneme de sahiptir. Öğrencilerde teorik ve pratik sorunları bağımsız çözme kabiliyetleri, belirli bir düzeyde öğrenim süreci boyunca oluşur.

Öğrencilerin bağımsız çalışmalarının başlıca işlevleri arasında teorik materyalleri nitelikli öğrenme, bağımsız çalışma yetenek ve yeterliliklerini geliştirme, ihtiyaç halinde bilgileri sürekli olarak tamamlama ve güncelleme, bağımsız çalışmanın rasyonel kurallarını ve yöntemlerini edinme sayılmaktadır. Günümüzde tüm eğitim kurumlarında, öğrencilerin bağımsız çalışmalarına modern bilgi ve inovasyon teknolojileri büyük fırsatlar sunmaktadır. Bilgi teknolojisi araçları, öğrencilerin bağımsız çalışmalarında şu imkanları sağlar [2]:

- Elde edilen bilgileri bellekte gerekli süreyle saklama, düzenleme, yazdırma, kopyalama vb.;
- Gerekli materyalleri özel amaçlar için hazırlanmış multimedya bilgileri aracılığıyla interaktif yöntemle öğrenme;
- Çeşitli bilgi kaynaklarına, uzak ve dağıtık veri tabanlarına, İnternet üzerinden dünya çapında konferanslara erişim;
- İşbirlikli telekomünikasyon projeleri düzenleme, uluslararası elektronik konferanslar, bilgisayarlı ses-görüntü konferansları oluşturma.

Bilgi ve bilgisayar teknolojileri, öğrencilerin kendilerine yenilik gibi gelen bilgileri bağımsız olarak işleme, önemli ve kişisel-yaratıcı öneme sahip gerçekleri ayırt etme becerilerini kazanmalarına imkân tanır.

Özbekçeyi öğrenmede modern dijital teknolojilerin kullanılması, modern okul öğrencisinin ilgi ve şevkini artırır; onun bilişsel merakını ve bağımsızlığını teşvik eder; öğrencilerin yaratıcı ve araştırmacı yeteneklerini geliştirir, faaliyetlerini artırır; öğrenme sürecini hızlandırır, öğretim materyalini daha anlamlı biçimde öğrenmeye, öz-düzenleme becerileri kazanmaya, sistematik bilgileri sistematik bilgiye dönüştürmeye yardımcı olur;

eğitimlerin bilgi faaliyeti ve bilim sevgisini geliştirir; öğrencilerin mantıksal düşünmesini destekler, öğrenilen materyalle etkileşim düzeyini belirgin biçimde artırır.

Dijital teknolojilerin sunduğu imkanlar:

- Test görevlerinin otomatik değerlendirilmesi: QR kodu önceden oluşturabilir, öğrenciler bu koddan geçip soruları yanıtladıktan sonra ilgili konuya uygun puan alabilirler;
- Multimedya – etkileşim (aynı anda tüm grubu aktif çalışmalara dahil etmek, bu sayede zaman tasarrufu sağlamak). Ayrıca, mazeretli olarak derse katılamayan öğrenciler de bu süreçlere katılabilir.
- Proje bazlı grup işbirliği (bir grup öğrenci birlikte broşürler, sunumlar, oyunlar, bulmacalar, çapraz bulmacalar vb. oluşturabilirler);
- Hata istatistikleri (hataları analiz ederek öğretmenin zamanını tasarruf etmek);
- Çeşitlilik (çok sayıda hatta sonsuz sayıda benzer alıştırmalar oluşturabilmek – öğretmenin zamanını korumak, öğrenci için eğitim kalitesini yükseltmek).

Şu anda birçok türde dijital eğitim kaynakları geliştirilmiştir; bunlar arasında özel olarak hazırlanmış ders programları, testler, video dersler, tematik koleksiyonlar, araçlar ve eğitim sürecini düzenlemek için yazılım yer almaktadır. Şimdi sınıfta en yaygın kullanılan teknolojilere değinmek istiyorum.

Birçok orta ve ileri kuşak öğretmenler bilgisayarın sunduğu imkanlarla tanışmayı sunum hazırlamakla başladılar, demek doğru olur sanıyorum – pedagojik ilkelerden biri olan “basitten karmaşığa” anlayışı bize tanıdık bir yaklaşımdır. Sunumlarla yeni materyalleri açıklamak, bilgileri pekiştirmek veya yaratıcı görevleri yapmak mümkündür. Ders için sunum hazırlamak, PowerPoint gibi özel programlara ihtiyaç duymaz. Sunumları hazırlama sürecini önemli ölçüde sadeleştiren ve öğretmenin zamanını koruyan internet hizmetleri mevcuttur. Aynı zamanda online bulmacalar oluşturmak için “Rebus Generator” hizmetini kullanıyorum; bunlar metinle çalışmak içindir. Bulmacalı kelimeler oluşturulur, öğrencilere bulmaları için süre verilir. Bulmacayı çözmek ve kavramı açıklamak öğretmenin konuyu anlaşılır kılmasını sağlar ve kelime uzun süre akılda kalır. Bulmaca çözmek düşünmeyi geliştirir, zeka, mantık, keskinlik, kararlılık, eleştirel düşünme, analiz ve karşılaştırma yetilerini yetiştirir. Rebus’u indirip yazdırmak mümkündür. Ayrıca, çapraz bulmacalar da etkili sonuçlar sunabilir. Öğrenci platformlarından, öğrenciler anahtar sözcükler veya ifadeler yardımıyla kendileri oluşturur, sınıf arkadaşlarını çözmeye davet eder ve bu sayede öğrenciler arasında işbirliği gelişir.

Özbek dili derslerinde bilgileri güncellemek için kullanılan kelime oyunları vardır. Öğrenciler bu tür görevleri sever ve kendileri oluşturmak için çaba gösterirler. Bu görevler yaratıcılığı ve bilim ilgisini geliştirir. Web servislerindeki interaktif görevler öğrenci ile çalışmayı farklılaştırma imkânı tanır ve uzaktan çalışma olanağı sağlar.

Kelime oyunları: Sözlüğünüzü etkinleştirmek için çeşitli tarayıcı tabanlı kelime oyunları kullanabilirsiniz. Bağımsız çalışmaları tamamlarken kendi kendine denetim için kullanılabilir.

Her öğretmenin anlayacağı temel şey şudur: genç araştırmacı zihinler için bilgi evrenine rehberlik etmek amacıyla daima öğrenmeye, değişmeye, yeni bilgileri edinmeye istekli olmak gerekir.

Sonuç olarak, bilgi teknolojileri doğru seçilen teknolojilerle birlikte öğretimin ve eğitimin gerekli kalitesini, değişebilirliğini, bireyselleşmesini sağlar ve öğrencilerin



yeterliklerini oluşturur. Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını canlandırmak; öğrenim materyallerini kullanmayı öğrenmelerine, mükemmelleştirmelerine, yaratıcı yaklaşımlar geliştirmelerine, yeni yaratıcı bilgileri edinmelerine, interaktiviteyi artırmalarına, bilimsel literatür ve bilgi kaynaklarıyla çalışma pratik beceri ve yeterliklerini oluşturmalarına dayanır. Eğitim sisteminde öğrencilerin bağımsız işlerini örgütlemeye, onları bağımsız öğrenme, düşünme, gerekli problemleri anlama ve çözüm yollarını bağımsız araştırma becerilerini geliştirmek önemli bir yere sahiptir. Bunun için öğretmenin tüm etkinliklerde öğrenciyi şu konularda doğru yönlendirmesi gerekir:

- a) Ev ödevlerini yerine getirmek ve ek bilgi arayıp bulmak ve onu öğrenmek gerektiğinin farkına varmak;
- b) Verilen görevleri zamanında tamamlamak ve bunları gereği gibi yapmanın sorumluluğunu hissetmek.

Öğrenme sürecinde bilgi edinme ve öğrenmenin geleneksel, yenilikçi ve bağımsız biçimlerinden birlikte yararlanmak; öğrencilerin istenen düzeyde gerekli bilgiye sahip olmalarını, bağımsız kavramsallaştırma ve düşünme yetisine erişmelerini, eğitim sürecini kendi planladıkları bireysel hedeflere ulaşmanın temel başarısı olarak kabul etmelerini geliştirmek açısından büyük önem taşır.

Yukarıda şu anda Özbekçenin öğretilmesi ve bağımsız çalışmaların düzenlenmesi sürecinde etkinliğini artırmak için kullanılabilecek çeşitli biçim ve imkânlarla sahip modern dijital teknolojilerden bahsedildi. Bunlar arasında dijital programlar ve sistemler, küresel, kurumsal ve yerel akıllı teknolojiler, günümüzde hızla gelişen ve şaşırtıcı sonuçlara ulaşan yapay zekâ sistemleri, Wiki-teknolojiler temelinde oluşturulan program, algoritma ve sistemler de öğrencinin yaratıcı düşünme yeteneğini desteklemeye hizmet etmektedir. Bizim kanaatimize göre ülkemizdeki eğitim kurumlarında bu tür modern dijital teknolojik yöntemlerin, araçların, program ve sistemlerin geniş ölçekte uygulanması öğrencilere ve öğretmenlere büyük fırsatlar sunar. Öğrenciler bu tür akıllı dijital imkânları görüp kullanma ve uygulama sürecinde, öğrenmekte oldukları Özbek dili ve ona ilişkin çeşitli yönler hakkında bilgileri daha da gelişir ve olgunlaşır. Okul eğitim sistemi içinde dijital teknoloji yöntem ve araçlarının kullanımı öğrenci yaşına göre hedeflenir.

Bunun yanı sıra uluslararası deneyimler göstermektedir ki dijital teknolojilerle bütünleşen diller yalnızca varlıklarını sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda küresel ölçekte etkili hale gelir. Örneğin, İngilizce, Çince ve Korece'nin teknolojik sistemlerde yaygın kullanımı onların küresel bilgi alanındaki üstünlüğüne yol açmıştır. Bu açıdan Özbekçenin yapay zekâ, otomatik çeviri sistemleri, sentaktik analiz, sesli ara yüzler ve korpus dilbilimi gibi modern yaklaşımlarla entegrasyonu; bu dilde modern içerik üretimi, öğrenilmesi ve öğretilmesi olanaklarını genişletir. Bu nedenle günümüz aşamasında Özbekçenin dijital sistemlerle uyumlaştırılmasında şu önemli alanlara dikkat edilmelidir:

1. Leksiko-semantik kaynakların zenginleştirilmesi – elektronik sözlükler, hızlı çeviri veritabanları ve dil korpuslarının oluşturulması;
2. Teknolojik platformlarla uyumluluk – Özbekçenin Microsoft, Google, Apple gibi global platformlarda tam olarak kullanılabilmesini sağlama;
3. Dijital okuryazarlığın artırılması – uzmanlar ve geniş halk kitlesi için dil ve teknoloji entegrasyonu konusunda eğitimler, çevrimiçi kurslar düzenleme;
4. Normatif-mevzuat temelini güncellenmesi – Özbekçenin dijital ortamda kullanılmasını düzenleyen yasalar ve belgeler geliştirme.

Böylece Özbekçenin dijital teknolojilerle entegrasyonu, sıradan bir dil politikası değil, halkın entelektüel potansiyeli, tarihsel hafızası ve kültürel mirasını gelecek nesillere teknolojik araçlarla aktarma aracıdır. Bu süreçte bilimsel yaklaşımlar, milli değerler ve küresel deneyimlerin harmanı belirleyici olur.

Bu noktada dil politikasının dijital teknolojilerle uyumu, özellikle devlet dilinin modern bilgi araçlarında tam işlevsellik kazanması meselesi önem kazanıyor. Özbekistan Cumhuriyeti'nin "Devlet Dili Hakkında" Yasasında da devlet dilinin tüm alan ve sistemlerde kullanımının sağlanması gerektiği vurgulanmış olup, bu gereklilik dijital alanları da kapsar.

Bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimiyle ortaya çıkan yeni iletişim ortamında dilin esnekliği ve teknolojik platformlarda yer alabilme oranı onun canlılığı ve gelişim göstergesi olur. Dilbilimci N.İ. Tolstuhina araştırmasında şöyle der: "Dijital ortamda dilin var olması, sadece dil kaynaklarının elektronik biçimde oluşturulması değil, aynı zamanda dil hizmetlerinin etkileşimli ve otomatikleşmiş biçimde geliştirilmesini de gerektirir."

Bugün Özbekistan'da bu alanda ilk aşamadaki girişimler izlenmektedir. Örneğin "Özbek Dili Açıklamalı Sözlüğü", "Özbek Dili Korpusu" projeleri; farklı yapay zekâ tabanlı mobil uygulamalar ve çeviri araçları yoluyla dilin dijital biçimde kullanım olanakları genişletilmektedir. Ancak bu programlar ve projeler henüz tam teknolojik bir ekosistem düzeyine ulaşmamıştır. Bu nedenle ileri yabancı deneyimlerin, özellikle Google Translate, DeepL ve Papagokabi gibi hizmetlerdeki entegrasyon modellerinin Özbekçeye uyarlanması önemli sayılmaktadır.

Ayrıca Özbek dilinin dijital imajının şekillenmesinde grafik ara yüzler, mobil uygulamalar, sohbet botları ve sesli ara yüzler (sesli asistanlar) aracılığıyla dilin doğal kullanım ortamını oluşturmak gereklidir. Örneğin, Korece üzerine yürütülen "Hangul Interface Optimization" projesi, Japonca'daki "Language AI Inclusivity" girişimleri bu alanda örnek teşkil edebilir. Bu tür yaklaşımlar dili sadece korumayı amaçlamaz, genç nesle uygun ve interaktif ortamda aktarma olanağı da sağlar.

Sonuç olarak, dijital çağda dil yalnızca iletişim aracı değil, kültürel kod, kimlik ve küresel rekabet alanında ulusal markanın temel unsuru haline gelir. Özbekçenin dijital ortamda varlığı ve aktif katılımı, bu dili konuşanların bilgiye eşit erişimini, kültürel mirası korumayı ve modern bilgi temelli gelişimi sağlar.

Bunun için Özbekçeyi yapay zekâ sistemlerine entegre etmek, dil korpuslarını genişletmek, otomatik çeviri ve analiz hizmetlerini uygulamak, ayrıca grafik arayüzler ve sesli yardımcıları aracılığıyla gerçek iletişim ortamında dilin aktif kullanımını sağlamak gereklidir. Bu da dili yalnızca korumakla kalmaz, aynı zamanda onu yeni nesiller için çağla uyumlu, rekabetçi ve küresel bilgi alanında aktif bir katılımcı dil olarak şekillendirir.

Bu nedenle Özbekçenin dijital imkânlarını artırma stratejisi sadece dilsel bir mesele değil, aynı zamanda devlet politikası, bilgi güvenliği, kültür ve eğitim entegrasyonunun ayrılmaz bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir. Çünkü dile verilen önem – millete verilen önemdir; dijital dil, dijital geleceğin temelidir.

Eğitim sisteminde bilgi ve inovasyon teknolojileri temelli bağımsız çalışmaların düzenlenmesi, öğrencilerin bağımsız bilgi edinmelerini, yaratıcı faaliyet yürütebilmelerini, yaratıcı çalışma ilgisinin ve arzularının oluşmasını, ortaya çıkan sorunların olumlu çözümlerini bağımsız arayıp bulmalarını ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar."

**Kaynaklar**

- Özbekistan Cumhuriyeti. (1989). “Devlet Dili Hakkında” Kanun. Taşkent: Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek Konseyi Bülteni, No: 22.
- Karimov, I. A. (1997). *Yüce Maneviyat – Yenilmez Güç*. Taşkent: Özbekistan.
- Tolstukhina, N. İ. (2019). *Dijital Çağda Dil Politikası: Zorluklar ve Stratejiler*. Moskova: Nauka, 124 s.
- Gómez González, M. (2020). "Dijital Ortamlarda Dil Teknolojileri ve Azınlık Dilleri." *Dil ve Teknoloji Dergisi*, 17(2), 115–130.
- Lee, J., & Kim, S. (2021). "Yapay Zeka, Dilsel Çeşitlilik ve Kullanıcı Deneyimi: Dijital Arayüzlerde Korece ve Japonca Modeller." *Uluslararası Yapay Zeka ve Kültür Dergisi*, 4(1), 55–68.
- Fishman, J. A. (2001). *Tehlike Altındaki Diller Kurtarılabilir mi? Dil Kaymasını Tersine Çevirmek – Yeniden Değerlendirme*. Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2001). *Dil ve İnternet*. Cambridge University Press.

**DİSKUR, İLETİŞİMİN ÖNEMLİ BİR BOYUTU****DISCOURSE IS AN IMPORTANT FACTOR OF COMMUNICATION*****Tursunova Odina AZİM JANOVNA<sup>1</sup>*****Özet**

Bu makalede, topluma özgü düşünceler, bakış açıları ve bunların iletişimi yoluyla şekillenen kavramlar ile ilişkilerin analizinde diskurun rolü ele alınmaktadır. Bu kavramın özellikle sosyoloji, felsefe, dilbilimi ve siyaset bilimi alanlarında kullanımı konusuna dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Toplum, söylem, medyamata, iletişimsellik.

**Abstract**

Refers to the analysis of thoughts, views and concepts and relationships formed by people in society through their communication. This concept is mainly used in the fields of sociology, philosophy, linguistics and political science. Discourse determines how we discuss certain topics in society, the values and ideals that are accepted or not.

Key Words: Language, Society, explanation, media, communicativeness.

**Giriş**

Antropomerkezli paradigma temelinde oluşturulan araştırmalar, belirli bir konunun algılanmasında felsefi-mantıksal kategorilere başvurarak şekillenmektedir. Diskur kavramı her dönemde dilbilimcilerin dikkatini çekmiş, özellikle diskurun pratik kullanımına yönelik pragmatik yaklaşım modern dilbilim açısından önemini ortaya koymaktadır.

**Materyal ve Yöntemler**

Diskur çeşitli yönlerden analiz edilebilir; ancak dilin düzey birimlerinin işlevleri her zaman güncelliğini korur. Bu bağlamda fonetik birimlerin yeri hem metni oluşturan öğeler olarak hem de pragmatik, psikolojik, duygusal ve diğer ilişkileri belirleyici araçlar olarak önemlidir.

Fonetikte her dilin zihinsel ve akustik-artikülasyonel yönleri birbirinden kökten farklılık gösterir. Buna Arapça, Çince, Almanca, İngilizce ve diğer dillerin fonetik yapısı, vurgu, konuşma temposu, ses tonu, tını gibi ayırt edici özelliklerini örnek gösterebiliriz.

**Sonuçlar ve Analizi**

Dilsel yapı birimlerini iletişimsel açıdan incelemenin yanı sıra onların duygusal-ifade edici işlevleri, konotatif ve pragmatik anlamlarını kavramak, dilin çok yönlü yapısını aydınlatmada büyük önem taşır. Bu noktada fonetik araçlar önemli bir konudur.

Dilsel birimlerin işlevleri çeşitli üsluplarda ortaya çıkabilir; ancak diskurda açık şekilde belirginleşir. Aynı zamanda, milli kültürümüz ve manevi değerlerimizin bir parçası

---

<sup>1</sup> Andican Devlet Üniversitesi Doçenti, O'zbekistan, odinaxontursunova82@gmail.com

olan metnin bilişsel, pragmatik, kültürel, dil-edebi ve psikolinguistik analizlerinin yapılması, Özbek dilbiliminin yeni bir evresine katkıda bulunmuştur.

Metnin dilsel özelliklerini, dil birimlerinin konuşma bağlamındaki çeşitli işlevlerini (duygusal-ifade edici, değer yükleyici, işitsel vb.) incelemek, kapsamlı bir filolojik analiz için son derece önemlidir. Dünyayı kavrama, bilişsel faaliyetin şekillenmesi ve gelişimi, dilsel olanakların ortaya çıkışı konuşmayla ilgilidir ve bu da diskurda yansıma bulur. Diskur ise insanlığın gelişimi ve sosyal yapılanmasına göre farklılık gösterir. Bu da gösteriyor ki dilin işlevleri durağan kalmaz; gelişir, genişler.

Genel olarak, iletişim sürecini oluşturan konuşma birimleri (ya da konuşma eylemi), zihindeki kalıplara dayalı olarak konuşma anı ve bağlamına uygun şekilde biçimlenen anlamsal ve yapısal bütünlüklerdir; iletim ve alım aracıdır. Diskurda konuşucu ve dinleyicinin birbirini anlayabilmeleri, düşünce alışverişi yapabilmeleri için belirli bir ortak çağrışıma sahip olmaları gerekir.

Anlama süreci, mevcut metnin anlamını – yani bizden önce var olanı (geleneği) – kavramaktan ve insanın ona yönelik tutumundan başlar. Kişinin önceki düşünceleri ve metinde verilen anlama yaklaşımı, metni yorumlamada ilk adımı oluşturur ve bu, temel bir etken olarak metnin yorum ve analizini geliştirir.

Nitekim dil, sosyal bir olgu olarak doğal olaylardan ayrılır. Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurma ve düşünce alışverişi yapma ihtiyacı sonucu ortaya çıkmıştır. Dil, nesilden nesle aktarılan genetik bir olay değil; aksine toplum gelişiminin bir ürünüdür. Son yıllarda, dilin iç yapı birimlerinin iletişimsel bakış açısıyla incelenmesinin yanı sıra onların sosyolojik, toplumsal cinsiyetle ilgili, duygusal-ifade edici, konotatif ve pragmatik yönleri de dilin çok yönlü doğasını anlamada önemli hale gelmiştir.

Bireysel kimliğin kavranmasında dilin rolü büyüktür. Halkımızın maneviyatı, kültürü, ahlaki inançları, milli ruhu yeni anlamlarla zenginleşmekte ve bu, sosyal ilişkilerde ve dilde yansıma bulmaktadır.

Özbekistan Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı İ. A. Karimov bu konuda şöyle demiştir:

“...Atalarımızdan bize miras kalan ana dilimizi korumamız, onu zenginleştirmemiz ve saygınlığını artırmak için sürekli çalışmamız gerekiyor. Özellikle temel bilimler, modern iletişim ve bilgi teknolojileri, bankacılık-finance gibi son derece önemli alanlarda ana dilimizin kullanım alanını genişletmek, gerekli terim ve ifadeleri, kavram ve kategorileri geliştirmek; kısacası Özbekçeyi bilimsel temelde her yönüyle geliştirmek milli kimliği ve vatan sevgisini kavramak gibi yüce hedeflere hizmet edecektir.” (Karimov, 2008: 87).

Dilsel birimlerin konuşma işlevleri toplumda, sosyal çevrede ortaya çıkar. Dil ve toplum arasındaki sıkı ilişkiyi, dilbilim ve sosyolojiyi birlikte ele alan bir filolojik bilim dalı olarak **sosyolinguistik** oluşmuştur. Ancak Özbekçede sosyolinguistik birimlerin sözlü-sözsüz, toplumsal cinsiyetle ilişkili ve dışsal dilsel olanakları hâlâ incelenmektedir.

Aynı zamanda, milli kültürümüz ve maneviyatımızın bir parçası olan dil ve toplum meselelerinin analizi, bu konunun bugünkü Özbek dilbilimi açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Özbek dili ve toplumdaki dil politikası günümüzde derinlemesine araştırılmakta, milli kültürümüz ve manevi değerlerimizin bir parçası olan Özbekçenin



toplumdaki yeri ve diskurun dilbilim açısından önemi açıkça ortaya konmaktadır. Bu noktada **diskur meselesi** önemli bir yer işgal eder.

Dilbilim açısından diskur, normatif yazılı dilden birçok sapmalarla gerçekleşen bir süreçtir. Bu yüzden insanlar arası sohbet, kendiliğinden oluşması, tamamlanmışlığı, konuya uygunluğu ve anlaşılabilirliği ile karakterize edilen canlı sözlü iletişimidir (Karasik V.İ., 2002: 280).

Diskurda konuşucu, alıcının metni (iletilen bilgiyi) anlaması için kendi durumundan uzaklaşmak zorunda değildir. Çünkü sunulan metin herkes için ortak ve zorunlu değildir. Onu bu şekilde kabul etmek şart değildir. Aksine, alıcı metnin içeriğini ve önemini anlamaya çalışır. Eğer metni yorumlamak istiyorsa, onu mevcut bağlamla ilişkilendirebilmelidir.

Zira diskur, belirli bir sosyal aidiyeti gerçekleştirmek için gerekli olan eylemler, karşılıklı ilişkiler, düşünme tarzları, inançlar ve değer yargılarının dildeki entegrasyonunun bir sonucudur (Gee J. P., 2005: 209).

Bu konuda farklı bilim insanlarının çeşitli görüşleri mevcut olup, esasen birbirini tamamlar. Örneğin, V. V. Krasnih “diskur, dilsel ve dil dışı unsurlar temelindeki konuşma faaliyet süreci ve sonuçlarının toplamıdır” demektedir (Krasnih V. V., 2002: 200).

**Sosyal diskur**, toplumda insanlara özgü düşünceler, görüşler ve iletişimleri aracılığıyla şekillenen kavramlar ve ilişkilerin analizini ifade eder. Bu kavram genellikle sosyoloji, felsefe, dilbilim ve siyaset bilimi alanlarında kullanılır. Diskur, toplumda belirli konuları nasıl tartıştığımızı, kabul gören veya görülmeyen değer ve idealleri belirler. Bu, konuşma tarzlarını, metinleri, medyada yayılan imgeler ve fikirleri içerir.

Son dönemlerde dünya dilbiliminde iletişim biçimleri, özellikle **konuşma eylemi teorisi** ön plana çıkmış ve bu alanda J. Austin, G. Klaus, L. P. Krisin, H. P. Grice, M. B. Bergelson gibi bilim insanlarının eserleri derinlemesine incelenmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmalar, günümüzde bu alanda yapılan çalışmalara teorik ve metodolojik temel oluşturmaktadır (Abdullayev, 2020: 5).

Özellikle **internet iletişimi** konusunun araştırılması günümüzde önem kazanmıştır. Bu bağlamda sosyal medya dili ve orada dil normlarının kullanımı meselesi, dilbilimde ayrı bir **uygulamalı dilbilim** dalı olarak güncellik kazanmıştır. Bu alanda dünya dilbiliminde O. V. Ivanova, T. Y. Vinogradova, A. S. Trach, A. Y. Isayeva, Y. V. Akimseva gibi bilim insanlarının çalışmaları örnek gösterilebilir. Facebook ve Instagram gibi platformlardaki iletişim süreçleri, internet dilinin özellikleri, yazılı dilin kullanımına dair meseleler bu çalışmalarda ele alınmıştır.

Özbek dilbiliminde internet iletişimi ve onun dilsel özelliklerine dair doğrudan araştırmalar olmasa da bu sürece ilişkin bazı sorunlara odaklanan çalışmalar mevcuttur. Özbek dilinde sanal iletişimin dil özelliklerine dair yapılan akademik çalışmalarda, özellikle Sh. Shakhbiddinova, I. Khojaliyev, B. Abdullayev gibi dilbilimcilerin araştırmaları dikkat çekmektedir.

Bugün yaşadığımız toplumda sosyal bilimlerin yapısı oldukça göreceli bir hal almıştır.

Günümüzde **internet diskuru** sosyal, psikolojik ve dilbilimsel bir unsur olarak kabul

edilmektedir. İnternet ortamının özellikleri arasında sanallık, etkileşimlilik, küresellik, yaratıcılık ve anonimlik yer alır. Bu, açık bir iletişim ortamı ve ideal bir bağlamdır (Eminli Boyukhanım İbrahim, 2023: 234). Bu nedenle medya metinlerinin analizi gündeme gelmektedir.

**Medya metni**, bilgiyi iletmek ve yaymak amacıyla kullanılan bir metin türüdür ve kitle iletişim araçlarında yaygın olarak kullanılır.

Bu metinler genellikle kısa, özlü, doğru ve görsel unsurlarla desteklenen yapıya sahiptir; farklı platformlara uyarlanabilir.

Her türlü söylem, bütün ve parça ilişkisi temelinde şekillenir. Bütüne ait genel anlam ile parçaya ait özel anlam birlikte yer alır (Nurmonov A., 2010: 28).

Gadamer'e göre “bir metni anlamak, onun sözcüklerinden yola çıkarak değil; iletilen bilginin bütünlüğünden hareketle oluşan bir süreçtir” (Khalizev V. E., 2002: 107).

## Sonuç

Her metin, konuşucu ve dinleyiciyi etkileşim içine sokar. Konuşucunun amacı, dinleyici tarafından yapılan yorum, metnin anlaşılması ve yorumlanmasıyla ilişkilidir. Metindeki ses değişimleri, vurgu, duraklama, ses tonu, konuşma hızı gibi **fonetik-fonolojik araçların** analizi, açıklama ve yorum açısından pratik bir aşamadır.

Dilbilim her dönemde kendi önem arz eden meselelerine sahip olmuş, sosyal diskurun anlamı ise dönemsel açıdan kavranmış, ancak **ulusal ve manevi** boyut her zaman kendi değerini korumalıdır.

## Adebiyatlar

- Абдуллаев Б. Ўзбек реклама лингвистикаси: назария ва амалиёт. - Андижон. 2020. PhD dissertatsiyasi.
- Акимцева Ю.В., Грекова Д.М. Лингвистические особенности сетевого общения( на материале англоязычных сетях Faisebook и Instagram) 2020.
- Бергельсон, М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. // Вестник МГУ сер.19 № 1, 2002
- Eminli Boyukhanım Ibrahim. Internet memlari kommunikatsiya vasitasi kimi . // BII Uluslararası Turk Dunyasi Sosyál Bilimler Sempozyumi. – Ankara, 2023. –S. 234.
- Трач А.С. Особенности использования письменной речи в сети Интернет – дискурс.// Известия ЮФУ
- Шахабитдинова Ш., Рустамов Д., Попов Д., Рустамова Д., Абдуллаев Б., Миралимова Ш. Оммавий лисоний маданият(Жамоавий монография). Андижон: Step by step print: 2020.
- Хожиалиев И. Коммуникатив имконият структураси. // Ўзбек тили ва адабиёти, 2001,№ 6.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. - С. 280
- Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: Гнозис, 2002. – С. 200.
- Nurmonov A. Ilmiy tadqiqot metodlari va metodologiyasi. – Toshkent: Akademnashr, 2010. – B. 28.
- Gee J. P. An introduction to discourse analysis. Theory and practice. – Routledge, 2005. – 209 p.
- Хализев В.Е. Теория литературы. – Москва: Высшая школа 2002. – С. 107. (– С. 438)
- <https://moluch.ru/archive/407/89761>.

## DİL, DUYGU VE ORGAN İLİŞKİSİ BAKIMINDAN TÜRKÜLERDE GÖZ EYE IN FOLK SONGS IN TERMS OF LANGUAGE, EMOTION AND ORGAN RELATIONSHIP

Harun COŞKUN<sup>1</sup>

### Özet

Türküler, estetik ve sanatsal bir anlatım biçimi olmalarının yanında toplumun ortak duygu dünyasını, değerler sistemini ve kültürel kodlarını yansıtan sözlü anlatı ürünleridir. Bu bağlamda, halk anlatılarında yer alan organ adları, dilsel olarak yalnızca fizyolojik göndergeler değil; aynı zamanda kültürel, sembolik ve anlam bilimsel düzeyde çok katmanlı anlamlar taşıyan göstergelerdir. Çalışma kapsamında türkülerde en sık kullanılan -1480 adet- kavramlardan biri olan *göz* sözcüğü bu yönüyle hem metinsel sıklığı hem de anlam çeşitliliği bakımından öne çıkan bir örneklem oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, *göz* sözcüğünün türkü metinlerinde sadece görme organı olarak değil ayrıca metaforik ve deyimsel bağlamlarda duygusal, estetik ve toplumsal işlevler üstlenen kültürel bir birim olarak nasıl konumlandığına değinilecektir.

Çalışmada, TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'nda yer alan 5385 türkü metni dijital ortamda taranmış; ön işleme teknikleriyle metin temizliği ve sözcük kök/son ek ayrıştırmaları yapılmıştır. Daha sonra doğal dil işleme araçları -*Pyhton*, *AntConc*, *Voyant Tools*- kullanılarak temel organ adları tespit edilmiş ve sıklık çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Ardından türkülerde en sık geçen *göz* organ adının geçtiği bağlamlar incelenmiş; bu kullanımlar anlamsal türlerle ayrılmış ve işlevsel sınıflandırma yapılmıştır. Son olarak *göz* sözcüğünün türkü metinleri içerisindeki anlam bilimsel değerleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, organ adlarının özellikle duyguların ve ilişkilerin ifade edilmesinde sembolik olarak yoğun biçimde kullanıldığını göstermektedir. Bu veriler, sözlük bilimsel bir incelemenin ötesinde sözlü kültürün beden algısı, duygu dili ve anlatı yapıları hakkında da bilgiler sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, geleneksel anlatıların dilsel veriler yoluyla yeniden yorumlanmasına olanak tanıyarak alana özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Türklük bilimi, anlam bilimi, türkü, metin madenciliği, veri madenciliği.

### Abstract

Besides being a form of aesthetic and artistic expression, folk songs are oral narrative products that reflect the common emotional world, value system and cultural codes of the society. In this context, organ names in folk narratives are not only linguistically physiological referents; they are also indicators that carry multi-layered meanings at cultural, symbolic and semantic scientific levels. Within the scope of the study, the word "eye", which is the most frequently used concept in folk songs -1480 in number- constitutes a prominent sample in terms of both textual frequency and diversity of meaning. Accordingly, the study will focus on how the word eye is positioned in folk song texts not only as an organ of vision but also as a cultural unit that undertakes emotional, aesthetic and social functions in metaphorical and idiomatic contexts.

In the study, 5385 folk song texts in the Turkish Folk Music Repertoire of the TRT were digitally scanned; text cleaning and word root/suffix parsing were performed with pre-

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [harun.coskun@idu.edu.tr](mailto:harun.coskun@idu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8774-2186

processing techniques. Then, using natural language processing tools -*Pyhton*, *AntConc*, *Voyant Tools*-, basic organ names were identified and frequency analysis was performed. Then, the contexts in which the most frequently occurring eye organ name in folk songs were examined; these uses were divided into semantic types and functional classification was made. Finally, the semantic values of the word “eye” in folk song texts were analyzed in detail.

The findings show that organ names are used symbolically intensively, especially in the expression of emotions and relationships. Beyond a lexicographic analysis, these data also provide information about the body perception, emotional language and narrative structures of oral culture. In this respect, the study aims to make a unique contribution to the field by enabling the reinterpretation of traditional narratives through linguistic data.

Keywords: Turkology, semantics, folk song, text mining, data mining.

## Giriş

Türküler, toplumların kültürel belleklerini ve ortak duygu dünyalarını kuşaktan kuşağa aktaran önemli sözlü kültür ürünleridir. Bu nedenle türkü metinleri, yalnızca müzik alanıyla ilgili ya da edebî boyutlarıyla değil, aynı zamanda dil bilimsel ve anlam bilimsel açıdan da kapsamlı incelemelere konu olmuştur (Foley, 2002). Bu çerçevede, özellikle organ adlarının türkü sözlerinde üstlendiği anlamsal işlevler, dil bilim ve kültür bilim açısından büyük önem taşımaktadır. Türk halk türkülerinde sıkça geçen *göz* kavramı, bu organ adlarının içerisinde hem kullanım sıklığı hem de çok katmanlı anlam çeşitliliği bakımından öne çıkmaktadır.

Göz sözcüğünün kökeni üzerine bilim insanları ortak bir yaklaşım sergilemektedirler. Yapılan araştırmalarda bazı organ isimlerinin sonunda “-z” ekinin bulunduğunu dolayısıyla göz sözcüğünün \*kö- kökünden geldiği ve parlamak anlamında (Clauson, 1972: 48; Erdal, 1991: 326; Gülensoy, 2011: 389) kullanıldığı görüşü baskındır.

Dil bilim açısından bakıldığında ise *göz* sözcüğünün türkü metinlerinde gösterdiği anlamsal çeşitlilik, dildeki çok anlamlılık (polisemi) ve metafor kullanımıyla yakından ilişkilidir (Lakoff ve Johnson, 1980). Polisemi, bir sözcüğün farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanabilme özelliğini ifade eder ve *göz* sözcüğü, fiziksel anlamının yanı sıra metaforik ve sembolik birçok bağlamda kullanılabilmektedir (Sweetser, 1990). Örneğin, fiziksel olarak görme duyusunun merkezi organı olan *göz*, türkülerde sıklıkla duygusal ve ruhsal anlamlarıyla da ifade edilmektedir. Bu bağlamda, *gözleri yaşarmak*, *gözleri kamaşmak*, *gözden düşmek* ya da *göz nuru* gibi kullanımlar, organın fiziksel işlevini aşarak derin duygusal ve metaforik (Kovecses, 2002) anlamlara işaret eder.

Anlam bilimsel açıdan *göz* kavramının türkülerdeki anlam çeşitliliği, bu sözcüğün kültürel ve sosyal sembollerle ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koyar. Anlam bilim, sözcüklerin anlamlarını ve bu anlamların dil içinde ve kültürel bağlamda nasıl şekillendiğini inceler (Lyons, 1995, Gibbs, 1994). Bu bağlamda türkülerde *göz* kavramı; genellikle aşk, sevgi, özlem, güzellik, pişmanlık ve hasret gibi duygusal durumların ifade edilmesinde sembolik bir işlev görmektedir.

Türk halk türkülerindeki *göz* sözcüğünün sıklıkla güzellik kavramıyla ilişkilendirilmesi, kültürel estetik anlayışın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu durumda *göz*, sadece anatomik bir yapı değil; güzelliğin, cazibenin ve etkileyciliğin simgesi olarak kullanılır (Foley, 2002).

Metin madenciliği ve doğal dil işleme teknikleri, söz konusu dilsel ve anlam bilimsel çözümlemelerin daha sistematik ve nesnel biçimde yürütülmesini mümkün kılmaktadır (Jurafsky ve Martin, 2009). Bu çalışma kapsamında TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'nda bulunan 5385 türkü metni üzerinde gerçekleştirilen çözümlemelerde, *göz* sözcüğünün çeşitli bağlamsal kullanımları incelenmiş ve 63 farklı anlam alanı tespit edilmiştir. Türkülerde sıkça rastlanan "göz" sözcüğünün anlam çeşitliliği, dil bilimsel ve kültürel açıdan incelendiğinde oldukça derin ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Dil ve kültür arasındaki etkileşim, sözcüklerin anlamsal çeşitliliğine doğrudan yansımakta ve bu etkileşim, özellikle sözlü kültür ürünlerinde daha belirgin hale gelmektedir. Bu çözümlemelerde metin temizleme, gövdeleme, kök bulma ve bağlamsal sıklık çözümlemesi gibi yöntemler kullanılarak anlam çeşitliliği ortaya konmuştur (Manning ve Schütze, 1999).

Türküler, duygusal veya estetik anlatıların ötesinde bir toplumun kültürel hafızasını, sosyal değerlerini ve ahlaki anlayışını da içeren karmaşık yapılardır. Bu bağlamda *göz* sözcüğünün *baygın*, *ışık*, *güneş*, *yakıcı* gibi fiziksel-duyusal anlamları, günlük hayatta deneyimlenen duyusal algıların sözel anlatımla aktarılmasına bir örnektir. Bu durum, Sweetser'ın (1990) belirttiği gibi, duyusal deneyimlerin dilsel metaforlarla aktarılmasının evrensel bir dil bilimsel olgu olduğunun kanıtıdır.

Edebi eserlerdeki organ adları; kaynak kişiler, güftekarlar, şairler ve yazarlar tarafından mecazlar, eşdizimli yapılar ve özellikle de deyimler çerçevesinde yoğun biçimde değerlendirilmiştir. Ayrıca organ adlarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. (Türk, 2025; Yorulmaz Kahve, 2022; Görmüş, 2021; Poyraz, 2020; Durmaz Kuybu, 2019; Tokay, 2018; Gürkan, 2017; Çakmak, 2015; Aydemir, 2014; Yılmaz, 2011; Büyükyıldırım, 2009; Gümüşatam, 2009; Güven, 2008). Alan yazında yapılan bu çalışmalar konunun çeşitliliği ve anlam bilimi alanına sağladığı katkılar bakımından önemlidir.

Göz sözcüğünün çok anlamlılığı, 53 dili kapsayan algı fiilleri tipolojisinde Viberg'in (1983) önerdiği görme > işitme > dokunma > koklama > tatma aşamalarında anlamsal kapsamın soldan sağa kademeli olarak daraldığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla en fazla çok anlamlılık yeteneğine sahip olan *göz* sözcüğü, Türk kültüründe sembolik bir organ adı olarak çok boyutlu ve zengin bir anlam bilimsel yapıya sahiptir. Bu tür sözlü anlatılarda *göz*'ün duygusal, estetik ve metaforik anlamları, kültürel belleğin dil aracılığıyla aktarımında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle türküler üzerinden yapılan dil bilimsel ve anlam bilimsel incelemeler, toplumun kültürel kodlarını çözümlemekte etkili ve değerli araçlar sunmaktadır.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'nda kayıtlı bulunan toplam 5385 türkü metninde en sık geçen organ adlarından biri olan *göz* sözcüğünü, anlam bilimsel bir yaklaşımla incelemek ve sözcüğün Türk kültüründeki kavramsal (Yu, 2002, 2004; Maalej, 2011; Occhi, 2011; Sharifian, 2011, 2012; Siahaan, 2011; Baş, 2016) sembolik ve kültürel boyutlarını ortaya koymaktır. Çalışmada, *göz*'ün türkü metinleri içerisindeki kullanım sıklığı, bağlamsal anlam çeşitliliği ve metaforik işlevleri değerlendirilerek sözcüğün Türk kültür hayatındaki yeri ve önemi bilimsel ölçütlere uygun yöntemlerle çözümlenecektir.



### Çalışmanın Kapsamı

Çalışmanın kapsamını, TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'nda kayıtlı bulunan toplam 5385 türkü metninde geçen organ adlarından biri olan *göz* sözcüğü oluşturmaktadır. Diğer organ adları da incelenmiş ancak bildirimizin sınırlarını aşacağından ötürü yalnızca en sık geçen kavram olan *göz* organ adı değerlendirmeye alınmıştır.

### Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada, TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'nda kayıtlı bulunan toplam 5385 türkü metninin tamamı, metin madenciliği yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. İlk aşamada, veriler dijital ortama aktarılmış ve çözümlenebilir duruma getirilmiştir.

Metin madenciliği sürecinin ön işleme (pre-processing) aşamasında; veri temizliği (text cleaning), durak sözcük çıkarımı (stop-word removal), sözcük gövdeleme (stemming) ve kök bulma (lemmatization) işlemleri uygulanarak metinlerin çözümlenmeye hazır duruma gelmesi sağlanmıştır. Daha sonra, ön işlenmiş metinler üzerinde anahtar sözcük çıkarımı yöntemiyle *göz* sözcüğünün geçtiği dizeler ve bağlamlar belirlenmiş, diğer metinlerden ayrıştırılarak çalışma kapsamına alınmıştır.

*Göz* sözcüğünü içeren bağlamsal örnekler üzerinde sıklık çözümlemesi yapılarak kullanım sıklığı tespit edilmiş ve kavramsal alanlara göre gruplandırılmıştır. Bu süreçte eşdizimlilik çözümlemesi ile *göz* sözcüğünün birlikte sıklıkla kullanıldığı sözcükler ve bağlamsal kalıplar saptanmıştır. Ayrıca anlamsal sınıflandırma tekniğiyle metaforik ve deyimisel anlam katmanları ayrıştırılmış ve çözümleme sonuçları, elde edilen anlamsal kategorilere göre yorumlanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'ndan derlenen türkülerde geçen *göz* sözcüğünün birlikte kullanıldığı eylemler incelendiğinde *gör-, görün-, bak-, gözle-, gözet-* gibi eylemlerin *gözün* temel işlevlerinden olan *algılama* -*göz* sözcüğünün farklı dillerdeki anlamı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde *gözün anlamak, idrak etmek, kavramak* ifadelerinde kullanıldığı görülmüştür. Nitekim bu çalışmalar türkülerdeki bu *anlama durumuna* işaret etmektedir. (Alm-Arvius, 1993: 36; Sweetser, 1990: 28; Gisborne 2010: 121; Lakoff 1993: 240; Knowles ve Moon 2006: 34)- ve dış dünyayla *iletişim kurma* özelliğine vurgu yapılmaktadır. Buradan hareketle türkülerde *göz*, çevreyi algılama, bilgiyi edinme, öğrenme ve farkındalık oluşturma aracı olarak görülmektedir. *ağla-, süzül-, süz-, kapan-, kapa-* gibi eylemler, *gözün* duygusal durumu aktarmadaki önemini ve duyguların dışavurumundaki rolünü ortaya koymaktadır.

*Göz* sözcüğü ile kurulan ikilemelere bakıldığında *melül göz, halka göz, kaşı gözü, kaş göz, mühür gözlü, göz yanığı, gözü yaşlı, telli gözlü, iki gözüm, sürmeli gözlü, gözbebeği, cangöz, karagöz, gözdağı, işveli göz, nazlı göz, mestane göz, şahin göz, şehla gözlü, kem göz, saat gözlü* gibi kullanımlar tespit edilmiştir. Bu kullanımlar içerisinde *melül göz, gözü yaşlı, göz yanığı, iki gözüm* gibi ifadeler hüznü, özlemi, sevgiyi, derin bağlılığı anlatır. *telli gözlü, sürmeli gözlü, işveli göz, nazlı göz, mestane göz, halka göz, mühür gözlü* kullanımları *gözün* güzellik, cazibe ve estetikle bağlantılı biçimde kullanıldığını gösterir. *iki gözüm, gözbebeği, cangöz* ikilemeleri yakınlık, samimiyet, sevgi ve sosyal bağların önemini yansıtır. *şahin göz, şehla gözlü, kem göz, gözdağı, karagöz* sözcükleri; keskinlik, güzellik, farklılık,

kıskançlık ve olumsuzlukla ilişkilendirilir. Son olarak *kaş göz*, *kaşı gözü*, *saat gözlü* ikilemelerinden özellikle *kaş göz* gibi kullanımlar, gözün iletişimdeki sözsüz ve sembolik anlamına vurgu yapar. Saat gözlü benzetmesi ise gözün biçimsel özelliklerinin kültürel anlatılar içinde nasıl anlatıldığını ortaya koyar.

### **Türkülerdeki Göz Sözü'nün Bağlamsal Anlam Alanı**

Aşağıda TRT Türk Halk Müziği Repertuarı'ndaki 5385 türkünün içerisinde yer alan göz kavramının farklı bağlamlar içerisindeki kullanımı ve anlam alanları incelenmiştir.

#### **1. Nazar ve kötü niyet bağlamında göz**

*Göz deymeden yapımıza/yıkılmadan tapımıza/kara deve kapımıza/çökmeden gel ihmadan gel* (Adana, rep. 2693).

*göz değmesi* ifadesi, Anadolu kültüründe sıkça karşılaşılan, nazar ve kötü niyetli bakışları simgeleyen (Sarıkaya, 2023, s. 25) kültürel bir yapıdır. Burada *yapı* ve *tapı* (tapı: eşik, kapı) ifadeleri ise ev, aile ya da sosyal birlikteliklerin sağlamlığını temsil eden metaforik unsurlardır.

#### **2. Aşk ve hasret bağlamında göz**

*Ağsayam eziliyor/gözlerim süzülüyor/aşıklık çeke çeke/bellerim üzülüyor* (Adana, rep. 4590).

*Gözlerim süzülüyor* ifadesi, aşk acısının gözyaşı ya da dalgın bakışlarla dışavurumunu ifade eder. *Süzülmek* burada hem fiziksel hem de mecazi anlamda kullanılmıştır.

#### **3. Toplumsal kimlik bağlamında göz**

*Bostana biber ekerler/onu kökünden çekerler/gurbet ele giden kızın/ gözüne sürme çekerler* (Adana, rep. 4440).

Bu dörtlükte göz, toplumsal cinsiyet rolleri ve estetik anlayışla ilişkilendirilir. Göze *sürme çekmek*, kullanımı gözün güzelliği taşıyan bir alan olarak işlev görmesinin yanı sıra toplumsal geçiş ritüellerinin (evlilik, ayrılık vb.) sembolik dili içinde yer aldığını da ortaya koyar.

#### **4. Renk ve büyüleyicilik bağlamında göz**

*Kız ela gözlerin bendimi yıkar/Sevdiğin almayan canından bıkar/Gel seni kaçırır/bizim ovaya/ Ben sevem el ala bana kim bakar* (Adıyaman, rep. 2884).

Dizelerde göz sözcüğü çekiciliğin ve baştan çıkarıcılığın merkezi (Şentürk, 1999) olarak betimlenmiştir. Ayrıca tüm türkü metinlerinde göz sözcüğü ile birçok farklı renk kullanımı tespit edilmiş ve bunların arasında en çok *ela göz* kalıbının kullanımı öne çıkmaktadır. Türkülerde gözle ilişkili diğer renkler; *ala göz*, *kara göz*, *cam göz*, *elma göz*, *çakır göz*, *gök göz*, *kömür göz*, *çakır göz dorum göz*, *badem gözlü*, *mercan gözlü*, *elma göz*, *ceylan gözlü*, *üveyik gözlü*, *mahmur göz*, *yemyeşil göz*, *ala göz*, *börülce gözlü*, *gökçe göz*, *yeşil gözlü*, *kahve gözlü*, *nazlı göz*, *gökçek gözlü* olarak saptanmıştır.

#### **5. İçtenlik bağlamında Göz**

*Odasına vardım elleri hamur/Uykudan uyanmış gözleri mahmur* (Adıyaman, rep. 3269).

Burada göz, bir durum betimleyicisi olarak işlev görmektedir. Gözlerin mahmurluğu, kişinin savunmasız, doğal ve içtenliğini yansıtır.

#### 6. Güzellik bağlamında göz

*Ayşe'nin evleri yayla düzünde/Böyle kaş göz m'olur köylü kızında/Çifte benleri de varmış yüzünde* (Afyon, rep. 457).

Bu dizelerde göz ve kaş, estetik yargının merkezine yerleştirilmiş; kırsal kimliğe ait bir bireyin beklenenin ötesinde güzellik taşıması, göz üzerinden şaşkınlıkla sunulmuştur.

#### 7. Kutsiyet, yücelik bağlamında göz

*Kapardına da asa da goymuş eleği de/Aman eleği, hele eleği, gine eleği/Anasının da möhür gözülü meleği/Meleği aman, aman hallerim yaman* (Afyon, 556).

*Möhür gözülü* ifadesi, çok özel bir güzelliği, hatta seçilmişlik ve eşsizlik anlamını taşır. *Möhür göz*, fiziksel güzelliğin ötesinde kutsal, tescilli, biricik anlamlarıyla da ilişkilidir.

#### 8. Acı, ıstırap bağlamında göz

*Özlemi'yem başım dumanlı dağlar/Gözlerim yaşlı da içim kan ağlar/Güz ayları geldi bozuldu bağlar* (Amasya, rep. 4250).

*Gözyaşı* burada yalnızca bir sonuç değil; içsel, bastırılmış bir acının, özlemin ve çaresizliğin doğal bir dışavurumudur.

#### 9. Kaygı bağlamında göz

*Göstersem gözlerimi almazsın beni/Çarşılarda badem görmedin mi sen/Benim gibi köyü kıızı sarmadın mı sen* (Ankara, rep. 3597)

*Göstersem gözlerimi almazsın beni* dizesi, gözlerin güzellik ölçütü olarak yetersiz kalma kaygısını ifade eder. Bu ifade, bir içsel değersizlik hissini yansıttığı gibi, gözün beğenilme ve kabul edilme aracı olduğuna da işaret eder.

#### 10. Doygunluk bağlamında göz

*Başında acem şalı/Sen ol başımın tacı/Gözlerin benim olsa/İstemem dünya malı* (Ankara, 3802).

Bu kullanımda göz, duygusal bir sahipliğin nesnesidir. Yani göz, duygusal doyumun, ruhsal tatminin ve aşkın ülküsel karşılığının özüdür.

#### 11. Işık ve zariflik bağlamında göz

*Evleri benzer hana/Gözleri benzer cama/Mail oldum Sana/Yandım Name Gelin* (Ankara, rep. 1376).

Cam, ışıkla ilişkilidir; bu nedenle *cam göz*, ılık saçan, parlayan, saf ve berrak bakışları anlatır. Aynı zamanda cam, sevgilinin dünyaya açılan penceresi iletişim, noktası olarak anlatılır.

#### 12. İşaret ve iletişim bağlamında göz

*Karacaoğlan der ki eymahı mestim/Kaşla göz eğersin bana mı kastın/Severler güzeli darılma dostum/Darıldinsa güzel olmayaydın* (Ankara, rep. 1183).

Burada göz, sözsüz iletişimin gönderme, yönlendirme işlevini üstlenen tehlikeli ama bir o kadar da çekici bir güç unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 13. İstek, yönelim bağlamında göz

*Asmalarda üzüm/Yosmalarda gözüm/Biraz daha büyüsem/Çapkınlıkta gözüm* (Ankara, rep. 3946).

*Çapkınlıkta gözüm* ve yosmalarda gözüm dizeleri gözün arzu, niyet ve hedef belirleme organı olarak metaforlaştığını gösterir. Göz burada hem eğilim gösterme fiilinin öznesidir hem de karşılıksız bir istemin sembolüdür.

### 14. Cazibeli, çekici olma durumu bakımından göz

*Antalya'ın altı bakır/Atlar gelir şakır şakır a leylim/Sevdiğimin gözü çakır* (Antalya, rep. 1396).

Bu dizelerde göz, sevgiliyi diğerlerinden ayıran, onu özel ve çekici kılan bir unsurdur. *Çakır göz* nitelemesi Anadolu kültüründe etkileyici, farklı ve büyüleyici sevgili olarak idealize edilir.

### 15. Kalbin aynası olarak göz

*Gökte yıldız ellidir/Ellisi de bellidir/Küçükten yar sevenin/Gözlerinden bellidir* (Burdur, rep. 1597).

Bireyin dile getiremediği duygular -özellikle ilk gençlikte yaşanan mahcup, gizli ya da utangaç aşklar- en açık şekilde gözlerde ortaya çıkar.

### 16. Özlem ve umutsuz bekleyiş bağlamında göz

*Kemer ağır kalkmıyor/Yar yüzüme bahmıyor/Gözüm kapide kaldı/Yar dışarı çıkmıyor* (Ardahan, 4777).

*Kapıda kalmak*, umudun ve bekleyişin somutlaştığı bir anlatım biçimidir. Göz, bu nedenle özlemle kilitlenmiş hâlde sunulur.

### 17. Tavır olarak göz

*Karanfilim biberim/Ben herkesten dilberim/Yüzün gözün ekşitme/Misafirim giderim* (Artvin, 1742).

*Ekşi yüz/göz*, genellikle hoşnutsuzluk, kırgınlık, soğukluk veya küskünlük anlamına gelir. Bu bağlamda göz, sadece bakma değil ifade etme, mesaj verme, hatta mesafe koyma işlevi görür.

### 18. Öz yargı bağlamında göz

*Pîr Sultan'ım Der Gözümde/Hiç Hata Yoktur Sözümde/Eksiklik Kendi Özümde/Dârına Durmağa Geldim* (Edirne, rep. 400).

Dizelerindeki göz, doğrudan kişinin bakışıyla ortaya koyduğu yargı, yani kendine ve sözüne güvenin simgesidir.

### 19. Matem ve duygusal çöküş bağlamında göz

*Nazoğlu'nu çifte de kurşun da öldürür/Gözümde yaşı değirmenler de döndürür/Bu dert beni iflâh etmez de öldürür* (Aydın, 3861).

Göz, bu bağlamda matem, kayıp ve duygusal çöküşün en belirgin dışavurum noktasıdır.

## 20. Önsezi olarak göz

*Ayva çiçek açmış yaz mı gelecek/Gönül bu sevdadan vaz mı geçecek/Sağ gözüm seyiriyor yar mı gelecek* (Balıkesir, rep. 509).

Dizelerdeki göz ifadesi, sağ göz seğirmesini uğurlu alamet sayan kültürel kehanet kodları üzerinden sevgilinin gelişine dair bedenleşmiş bir önseziyi taşıyan bir göstergedir.

## 21. Hasret bağlamında göz

*Aman mis pamuğum/Nerelerde kaldın göz yanığum* (Bartın, rep. 795).

Bu dizede göz; göz yanığum ibaresinde hasretin bedende (yanma/acı) somutlaştığı somatik bir metafor ve gözyaşı-özlem metonimisinin duygulanımsal odağıdır.

## 22. Hayranlık bağlamında göz

*Elmanın bir yanı yeşil/Bakmaya gözler kamaşır/Serhoşum dilim dolaşır/Güzele her şey yaraşır* (İstanbul, rep. 3895).

Göz kamaşması duygusal hayranlık ve büyülenmişlik durumunu gösterir. Yani burada göz, güzelliği yalnızca algılayan değil, ondan sarsılan bir varlık durumundadır.

## 23. Tanık olarak göz

*Edirne'nin yılları taşlı//benim yarım kalem kaşlı/yar gideli gözlerim yaşlı* (Bilecik, rep. 4233).

Dizelerde yer alan göz, sürekli, geçmeyen bir iç sızının beden üzerindeki etkisini gösterir. Bu yönüyle göz, aşk acısının sürekli yaşayan tanığıdır.

## 24. Değer olarak göz

*Besmeleyle çıktık yola/selam verdik sağa sola/iki gözüm beyefendi/ramazanınız kutlu ola* (Bolu, rep. 4658).

Halk dilinde *canım, çok sevdiğim, gözüm* gibi değer verdiğim anlamında kullanılan bir seslenme ifadesi olan bu kalıp, gözün halk kültüründeki değer, sadakat ve sevgi ölçüsü olduğuna dikkat çekmektedir.

## 25. Mesafe bağlamında göz

*Gözümden cemalin çok ırak oldu/mecnuna döndüm yerim yurdum dağ oldu/aman amman dağ oldu/saçının zenciri bana bağ oldu* (Bolu, rep. 4685).

Bu dizelerde göz, gönülden de uzak düşmek anlamında kullanılmıştır. Bu bağlamda göz, sevgiliyle kurulan bağın mekânsal ve duygusal mesafenin simgesidir.

## 26. Ölçü birimi olarak göz

*Çadır kurdum şu yaylanın düzüne/Aynalı martinimi aldım gözüme/Yatabilsem o yârimîn dizine/On beş seneler az geliyor gözüme* (Burdur, rep. 1503).

*on beş seneler az geliyor gözüme* ifadesi gözün zamanı algılayan, değerlendiren duygusal bir ölçü aracı hâline geldiğini gösterir. Burada göz, duygusal bir terazi olarak ifade edilir.

## 27. İrade olarak göz

*İğnem düştü yerlere/Karıştı gazellere/Gözüm çapkın alışmış/Bakarım güzellere* (Burdur, rep. 1962).



*Gözüm çapkın alışmış dizesi, gözün halk dilinde niyet, arzu ve yönelim taşıyan bir organ olarak nasıl kişileştirildiğini gösterir. Göz burada, doğrudan bir irade gibi -alışmış, bakıyor, seçiyor- davranır.*

### 28. Engel, ulaşılmazlık olarak göz

*A yârim neredesin/ Gözlerime perdesin/ Çok aradım çok sordum/ Varmadığım yerdesin* (Çanakkale, rep. 2023).

Bu dizede *göz*, görme: bilme/erişim üst metaforu içinde *perde* imgesiyle ayrılığın doğurduğu erişimsizlik ve bilişsel-duygusal durumu anlatan engellenmiş görme metaforudur.

### 29. Kader, güzergâh olarak göz

*Duman inmiş şu yaylanın düzüne/ Davran da gırat yol göründü gözüme* (Burdur, rep. 183).

*Yol göründü gözüme* dizesinde *göz*, anlayış, kavrayış ve sezgi merkezi olarak işlev görmektedir. Buradaki *yol*, ayrılık, gurbet, kader veya dönüşüm anlamına gelir.

### 30. Anlam olarak göz

*Gezsem de dünyanın dört bucağını/ Vallahi gözüme gine boş gelir* (Çorum, rep. 3225).

*Gözüme boş gelir* ifadesinde; boş sözü, varlık değil yokluk, anlam değil anlamsızlık, haz değil tatminsizlik kavramlarını çağrıştırır. Bu kullanımda *göz*, doğrudan varlığın değerini ölçen -anlayan- bir organa dönüşür.

### 31. İdrak, sezgi olarak göz

*Hisse alın Çırakman'ın sözünden/ Zerre kaçmaz ariflerin gözünden/ Kemal Atatürk'ün aydın izinden/ Bugün bize hoş geldiniz erenler* (Çorum, rep. 3659)

Buradaki *göz*, aynı zamanda hakikati fark eden, yüzeyin ötesini görebilen bir metafor olarak konumlandırılır. Bu tür kullanım halk edebiyatında özellikle tasavvufî metinlerde sıkça görülür. Arifin gözünden kaçmayan şey, yalnızca nesneler değil; niyetler, samimiyet, doğruluk ve iç hakikattir.

### 32. Duygusal bir araç olarak göz

*Siyah çorap geysene/ Yar bizim eve gelsene/ Yar ben seni seviyom/ Gözlerimden bilsene* (Denizli, rep. 90).

“Gözlerimden bilsene” ifadesi, sözel olmayan iletişim örneğidir. Burada duyguların ifade gücü ve duygusal taşıyıcılığı zihinsel değil; bedensel yollarla da dış dünyaya sunulmuştur.

### 33. Psikoloji bağlamında göz

*Senin dükkân benim dükkân demirden/ Kaşlar değil gözler beni deliren* (Denizli, rep. 811).

Bu kullanımda *göz*, karşısındakini etkileyen, savunmasız bırakan, duygusal dengesini bozan psikolojik bir güçtür.

### 34. Sükûnet ve Ahenk bağlamında göz

*Odasına vardım namaza durmuş/ Kaşları gözleri kendine uymuş/ Sanırım karşımda bir aydır doğmuş* (Diyarbakır, 2207).

Bu dizelerdeki *göz*; ruhsal dinginliğin, ahengin ve içsel huzurun yüz hatlarına yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 35. Toplumsal yargılayıcı bağlamında göz

*Çadır kurdum düzlere/Diken oldum gözlere/Ben buradan gidiyim/Diyarbakır sizlere* (Nevşehir, rep. 4232).

*Diken oldum gözlere* ifadesinde *diken* metaforu, rahatsız edici, batıcı, tahammül edilmez olma anlamı taşır. Bu mecaz ifade, kişinin çevresindekiler tarafından istenmeyen ya da hoş karşılanmayan toplumsal bir denetim aracı gibi düşünülmektedir.

### 36. Tanrısal bir yaratım olarak göz

*Arpalar dize kadar/Kalk gidek bize kadar/Mevla güzel yaratmış/Topuktan göze kadar* (Diyarbakır, rep. 1843).

*Topuktan göze kadar* ifadesi, bir bütün olarak bedensel güzelliği tanımlar. Ancak burada *göz* sözcüğüyle biten yapı, gözün hem fiziksel güzelliğin zirvesi hem de Tanrısal yaratının en etkileyici noktası olarak vurgulanır.

### 37. Göz gönül ile ilişkilendirilir

*Elinde maşrabası/Terlemiş kaş arası/Göz gördü gönül sevdi/Nedir bunun çaresi* (Diyarbakır, rep. 2681).

Göz ve gönül burada birlikte bir anlam alanı kurmuş ve aşkın görsel algı ile duygusal yoğunluk arasındaki geçiş noktası olduğunu vurgulamıştır.

### 38. Estetik açıdan göz

*Biner paytona gider seyrana/Gözleri benzer ahu ceylana/Bir mektup yazdım zalim o yâre* (Diyarbakır, rep. 2178).

Bu dizelerde *göz*, *ceylana* benzetilmiş; güzellik ve zariflik açısından estetik bir değer olarak sunulmuştur.

### 39. Göz ölüm/sınır ile ilişkilendirilir

*Mardin kapısında vurdular beni/Eysel bahçasına koydular beni/Gözüm kapanmadan görseydim seni* (Diyarbakır, rep. 2208).

Göz burada son arzusunun aracı, ölüm öncesi son temas noktasıdır. Göz, sevdiğini görmek için yaşamla ölüm arasında bir sınırdadır.

### 40. Göz sabır ile ilişkilendirilir

*Gül bülbüle âşık mı nedir, zârını bekler/Pervane dahi yanmak için nârını bekler/Sevdalı gönül, göz yorarak yârini bekler* (Elazığ, rep. 3072).

Göz, aşkın çilesine ortak olmak, umutsuzluğu seyretmek, özlemle tükenmektir. Gözün yorulması, umudun ve sabrın yorgunluğu olarak anlaşılmaktadır.

### 41. Bahar ve canlılık göz ile ilişkilendirilir

*Ömrümün baharı güller açar yüzünde/Kaş keman, kirpik ok, ceylan oynar gözünde/Canlara can katar ne sihir var sözünde* (Elazığ, rep. 3231).

Bu dizelerde yer alan *göz* kavramı; aşkı başlatan, gönlü fetheden, canlılık veren bir ruh kapısı olarak görülmekte ve bahar ile ilişkilendirilmektedir.

#### 42. Öfke olarak göz

*Başına bağlamış rengi sarı/ Gözleri hışmeder, öldürme bari/ Abdal Pir Sultan'ım sevgili yâri/ Her sabah, her sabah sen egle beni* (Elazığ, rep. 3880).

*Gözleri hışmeder* ifadesiyle göz; öfke, celal, caydırıcılık gibi soyut duyguların taşıyıcısıdır. Göz, kişinin üzerinde etki bırakan, korku salan cezalandırıcı bir işlev yüklenmiştir.

#### 43. Bir denge unsuru olarak göz

*Muhannetin sözü zehirden oktur/ Lütfuna kerem et, insafı yoktur/ Sol gözün sağ göze faydası yoktur/ Sağ gözü sol göze muhtaç eyleme* (Erzincan, rep. 4438).

Bu dizelerde yer alan metaforik anlam; birlik, bütünlük, adalet ve denge gibi üst değerleri imler.

#### 44. Tasavvufi bir kavram olarak göz

*Ela gözlü pirim geldi/ Duyan gelsin işte meydan/ Dört kapıyı kırk makamı/ Bilen gelsin işte meydan* (Erzincan, rep. 3404).

Bu şiirde göz hem fiziksel bir güzellik simgesi hem de tasavvufi anlamda bilgi, görme, sezgi ve ruhsal olgunluğun sembolü hâlinedir. *Ela gözlü pir*, hikmeti gören, gönüllere bakan ve hakikati söyleyen bir mürşid tipidir.

#### 45. Umut ve yön ifadesi olarak göz

*Bizim dağlar buradır/ Gülü sıra sıradır/ Alan murad almasın/ Gözüm ardı sıradır* (Erzincan, rep. 2160).

Bu göz, sadece bakan değil; hasretle bekleyen, geçmişin izini süren ve kalbin sesi olan bir gözdür. Göz ayrıca sevdanın kıblesi, kaybın yönüdür.

#### 46. İşi yapan bir birey olarak göz

*Ela gözlerini sevdiğim dilber/ Cihana saldırdı gözlerin beni/ Bu dertten bu sinem çürüyüp gider/ Hasrete yandırdı gözlerin beni* (Erzincan, rep. 147).

Bu dörtlükte göz, estetikten öteye geçerek aşkın hem başlatıcısı hem de cehennemidir. Göz ayrıca sevenin kaderini belirleyen güçlü bir aşk faili olarak görülmektedir.

#### 47. Bilinç ve farkındalık bağlamında göz

*Ağırgöl dağından Gahmut yaylaya/ Hangi gün inersen çektirme gaya/ Hayranî der senin gül yüzün maya/ Aç gözün âşığın, gör de sonra git* (Erzincan, rep. 1039).

*Gözünü açmak* ifadesi cümleye uyanmak, anlamak, kavramak, empati kurmak anlamlarını yüklemiştir.

#### 48. Arkadaş, dost olarak göz

*Serhat âşık, telli sazım yanımda/ Şah-ı Server Hu albam yanımda/ Gözbebeğim ahbaplarım yanımda/ Sularî'siz kalacağın belliydi* (Erzincan, rep. 4095).

Bu dörtlükteki gözbebeği ifadesi, sosyal bağları ve kolektif aidiyeti de temsil ettiği gibi insan için en kıymetli, vazgeçilmez ve kalbine en yakın olanı da temsil eder.

#### 49. İlham verici şiirsel bir unsur olarak göz

*Yaz gelende yaylam seni gezmeli/Kalem alıp kaşın gözün yazmalı/Ne hoş olur o yaylanın güzeli/Hani yaylam hani senin ezelin* (Erzurum, rep. 3410).

Bu örnekte ise göz, şiirin yazılma gerekçesi, doğanın ve insanın şiire dönüşen ortak güzelliğidir.

#### 50. Aldatıcı bir unsur olarak göz

*Ekinler boyun atmış/N'ola, n'ola kız, n'ola/Gözüm beni aldatmış/Gönlüm gamlarla dola* (Erzurum, rep. 2301).

Bu kullanımda göz, güzeli göstermekten çok, kalbi yanıltan bir algı mekanizması olarak görülmektedir.

#### 51. Mahzun, kırılğan bir kavram olarak göz

*Ali'm armut yer misin/Dünyalarda bir misin/Odalarda saz çalan/Üveyk gözlüm sen misin/Civan Ali'm gel* (Eskişehir, rep. 2767).

Bu dizelerdeki göz kavramı; mahzunluk, zarafet ve saflık gibi kültürel kodlarla da bezenmiştir.

#### 52. Yargılayıcı bir unsur olarak göz

*Ekin ekdim Kör Liman'ın düzüne/Hor göründüm el âlemin gözüne/Çıkaydım ben şu yaylanın düzüne/Ninem, dilim varmıyor sözüne* (Giresun, rep. 4782).

Dizelerindeki göz, bireyin toplum tarafından nasıl algılandığını, yani dış dünyanın yargılayıcı bakışını temsil eder. Burada göz, görmekten çok değerlendirmek ve yargılamak eylemlerine kaynaklık ederek sosyal denetim metaforu olarak karşımıza çıkar.

#### 53. Enerjik ve alımlı bir kavram olarak göz

*Hey humbullı humbullı/Kaşı gözü çingilli* (Elazığ, rep. 2390).

Bu kullanım, gözün bedensel sınırlarının ötesine geçerek bireyin dışavurumu, enerjisi ve sosyal etkileyciliğini temsil eder.

#### 54. Merhamet ve kardeşlik bağlamında göz

*Hakk'ı bulmuş Pir Sultan gezer aşk ile/Gözlerin kardeşlik, dostluk mevalisine benzer, ey Şah* (İstanbul, rep. 5094).

Gözlerin kardeşliğe benzer ifadesiyle göz; duygusal yakınlığın, merhametin ve ruhsal bağın bir göstergesi hâline gelmiştir.

#### 55. Sadakat kavramı bağlamında göz

*Zeytin yağı şişesini/Kaldır yârim, akmasın/Gözlerine tembih et/Başka yâre bakmasın* (İzmir, rep. 4983).

Bu dizede göz, bakmak: arzu/seçim eşlemesiyle sadakati tehdit eden yönelimi tembihle dizginlenen kişileştirilmiş bir arzu öznesidir.

#### 56. Yakıcı bir kavram göz

*Aç kapıyı ben geldim avanım/Safa geldin hoş geldin ölüyüm/El ediyor el ediyor/O yar beni del'ediyor/Ela (da) gözler kül ediyor* (Karabük, rep. 510).

Bu dizelerde yer alan *göz*, *güzellik/arzu*: ateş kavramsal metaforu içinde özneyi *del eden* ve *kül eden* yakıcı bir etki kaynağı olarak görülmektedir.

#### 57. Bir kaynak, pınar olarak göz

*Ağzı badem, dili kışmış/Kirpikler gözden su içmiş/Varmış bu çöllere düşmüş/Acep yârim içinizde mi* (Kars, rep. 583).

Bu dörtlükte *göz*; *su*, *çeşme*, *pınar* metaforuyla içsel acının dışavurum kaynağına dönüşür. Gözyaşı, sevdanın hem delili hem dilidir.

#### 58. Algısal yanılsama ve şaşkınlık bağlamında göz

*Kerem eyle, yüzün dönder bana, yâr/Aslı'm, seni görmeyeli kaç gündür/Kimi görsem benzetirem sana, yâr/Belki benim bu gözlerim şaşkındır* (Kars, rep. 3886).

*Göz*, bu dizelerde duygusal yoksunluğun ürettiği yanlış tanımanın merkezi; aşkın nesnesini her yüzde arayan bir şaşkınlık ifadesi içerisinde kullanılmış.

#### 59. Yasaklanmış bir kavram olarak göz

*Giderem, bakıp geçtin/Sinemi yakıp geçtin/Gecenin uykusunu/Gözüme haram ettin* (Van, rep. 1599).

Bu dizelerde *göz* kavramı yasaklı bir anlam alanı içerisinde değerlendirilmiştir.

#### 60. Saygı ve şefkat ifadesi olarak göz

*Tiren gelir öterek/Kömürünü dökerek/Ben yârimlen ayrıldım/Gözlerinden öperek* (Uşak, rep. 5077).

“Gözlerinden öperek” ifadesi hem zarif bir veda ritüelini hem de gözün halk şiirindeki saygı ve şefkat duygusunu ortaya çıkarır.

#### 61. Yönetici bir kavram olarak göz

*Ay buluta gidiyor/Gözüm yâri güdüyor/Geleceksen gel gayri/Gençlik elden gidiyor* (Uşak, rep. 103).

Dizelerde yer alan *göz* kavramı; izleyen, yöneten, denetleyen bir fail olarak konumlanır.

#### 62. Mutluluk ve sevinç bağlamında göz

*Yağmur yağmış, çiselenmiş izleri/Yanar çıra gibi (de yavrum) parlar gözleri/Ayınan gün gibi berrak yüzleri* (Sivas, rep. 263).

Metinde *göz*, *çıra-yanma-parlama* eksenli metaforik olarak canlılık, neşe, mutluluk ve sevinci çağrıştırır.

#### 63. Yaralayıcı, yakıcı (ateş) bir unsur olarak göz

*Kirpiklerin ok mudur/Kalbime batıyor/Gözlerin güneş midir/Beni de yakıyor* (Mardin, rep. 2316).

Metindeki *göz* ibaresi, kirpik: ok, göz: güneş eşlemeleriyle yaralayıcı ve yakıcı iki güçlü alan üzerinden birbiriyle ilgi kurmaktadır.



## Türkülerde Göz ile Kurulan Deyimler

TRT Türk Halk Müziği Repertuvarı'nda yer alan türkülerin içerisinde göz organ adıyla ilgili 63 farklı anlam alanı tespit edilmiştir. Bu anlamların yanı sıra türkülerde toplam 86 farklı deyim saptanmış ve göz sözcüğü ile ilgili deyimler aşağıda sunulmuştur.

*baş göz ez-* (Kars, rep. 628), *başım gözüm üstüne* (Van, rep. 1567), *başkasında gözü olmama-* (Bursa, rep. 2285), *birinde gözü ol-* (Edirne, rep. 1763), *ciğeri göz göz ol-* (Diyarbakır, rep. 4524), *dünya malı gözüne gözükmeye-* (Karabük, rep. 1682), *eli işte gözü oynasta* (Çankırı, rep. 1905), *gönlünün gözü çık-* (Şanlıurfa, rep. 1137), *gönülleri göz şavkıyla ör-* (Manisa, rep. 3458), *göynümün gözü çık-* (Şanlıurfa, rep. 707), *göz aç-* (Erzincan, rep. 2223), *göz değ-* (Kars, rep. 4176; rep. 471), *göz dolandır-* (Sivas, rep. 3381), *göz et-* (Balıkesir, rep. 1417), *göz eyle-* (Çorum, rep. 1097), *göz göz ol-* (Eskişehir, rep. 2021), *göz kak-* (Denizli, rep. 114), *göz kapısı açıl-* (Trabzon, rep. 5248), *göz koy-* (Ordu, rep. 1499), *göz sal-* (Tokat, rep. 4904), *göz şavkıyla ör-* (Manisa, rep. 2816), *göz yor-* (Elazığ, rep. 3072), *gözden irak ol-* (Rize, rep. 2620), *göze al-* (Burdur, rep. 1503), *göze az gel-* (Burdur, rep. 4557), *göze diken ol-* (Nevşehir, rep. 4232), *göze hor görün-* (Giresun, rep. 4782), *göze kaşa kesil-* (Rize, rep. 1406), *gözleri coş-* (Çankırı, rep. 4384), *gözleri dol-* (Erzincan, rep. 4032), *gözleri hışmet-* (Erzincan, rep. 658), *gözleri kuru-* (Malatya, rep. 2825), *gözlerim ardınca kal-* (Diyarbakır, rep. 4087), *gözlerimden kanlı yaşlar dök-* (Denizli, rep. 3933), *gözlerinden ol-* (Erzincan, rep. 3096), *gözlerine kan dol-* (Bursa, rep. 2285), *gözlerine kıy-* (Konya, rep. 4477), *gözlerine vurul-* (İzmir, rep. 1061), *gözlerini kara bulut bürü-* (Sivas, rep. 2136), *gözü açık git-* (Sivas, rep. 4797), *gözü bal ol-* (Mersin, re. 3781), *gözü can yak-* (İstanbul, rep. 2970), *gözü ellerde ol-* (Erzincan, rep. 4238), *gözü kal-* (Erzincan, rep. 1549), *gözü kamaş-* (Bilecik, rep. 997), *gözü kapıda kal-* (Ardahan, rep. 4777), *gözü kork-* (Erzincan, rep. 4078), *gözü oynak* (Erzurum, rep. 1505), *gözü seğir-* (Balıkesir, rep. 509), *gözü uykuya dal-* (Sivas, rep. 498), *gözüm karada ol-* (Bolu, rep. 4649), *gözümde tüt-* (Tokat, 2003), *gözün aydın* (Denizli, rep. 1004), *gözün kör olsun* (Kastamonu, rep. 3471), *gözüne diken ol-* (Nevşehir, rep. 4232), *gözüne zindan ol-* (Kütahya, rep. 4826), *gözünde nur kalma-* (Adana, rep. 3874), *gözünde tüt-* (Ordu, rep. 1734), *gözünden kaçmama-* (Çorum, rep. 3659), *gözünden kanlar süz-* (Bilecik, rep. 2897), *gözünden mercan dök-* (Kırşehir, rep. 1295), *gözünden ol-* (Bolu, rep. 2901), *gözüne ayrılık sürmesini çek-* (Denizli, rep. 3677), *gözüne hoş gel-* (Bilecik, rep. 4234), *gözüne kestir-* (Samsun, rep. 5197), *gözüne perde ol-* (Çanakkale, rep. 2023), *gözüne sok-* (Trabzon, rep. 1645), *gözüne uyku girmeme-* (Erzincan, rep. 1162), *gözünü çöz-* (Diyarbakır, rep. 1843), *gözünü kanlı perde bürü-* (Eskişehir, rep. 4486), *gözünü kekit-* (Sivas, rep. 440), *gözünü oy-* (Muğla, rep. 5115), *gözünün ferri kesil-* (Kastamonu, rep. 1823), *gözünün yaşına bakmama-* (İstanbul, rep. 5317), *iki gözü kan ağla-* (Kahramanmaraş, rep. 2795), *iki gözü kör ol-* (Sivas, rep. 3948), *kara kaş altında göz oynat-* (Erzurum, rep. 3792), *kalp gözüyle gör-* (Manisa, rep. 2816), *kaş göz at-* (Eskişehir, rep. 2594), *kaş göz et-* (Diyarbakır, rep. 1333), *kaşa göze kurban ol-* (Kars, rep. 120), *kaşın gözün yaz-* (Erzurum, rep. 3410), *kaşları gözleri kendine uy-* (Diyarbakır, rep. 2207), *potayı gözden vur-* (Mersin, rep. 2388), *yollarını gözle-* (Erzincan, rep. 1502), *yüz göz ekşit-* (Artvin, rep. 1742).

## Sonuç ve Değerlendirme

Dil, bir milletin maddî ve manevî değerlerinin bütünü olan kültürün hem taşıyıcısı hem de yansıtıcısıdır. Bir dilin söz varlığını izleyebilmek için en verimli kaynakların başında o dilin kendi kimliğini, kültürünü ve dünya görüşünü yansıtan türküler gelmektedir. Türkçenin çok anlamlılık özelliği, ad verme geleneğinde organ adlarının zengin anlam katmanlarıyla kullanılması sonucunu doğurmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen

Anadolu türkülerine dayalı çalışmada, söz konusu dilsel zenginliğin ve kültürel yansımanın türkü metinlerine nasıl yansıdığı ortaya konulmaya çalışılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İncelenen türkü metinlerinde göz sözünün: *nazar ve kötülük, aşk ve hasret, toplumsal kimlik, renk ve büyüleyicilik, içtenlik, güzellik, kutsiyet, yücelik, acı, ıstırap, kaygı, doyunluk, ışıık ve zarıflık, işaret ve iletişim, istek, yönelim, cazibeli, çekici, kalbin aynası, özlem ve umutsuzluk, tavır, öz yargı, matem ve duygusallık, önsezi, hasret, hayranlık, tanık, değer, mesafe, ölçü, irade, engel, kader, güzergâh, anlam, idrak, sezgi, duygusal, psikoloji, sükûnet ve ahenk, toplumsal yargılayıcı, tanrısal bir yaratım, gönül, estetik, ölüm/sınır, sabır, bahar ve canlılık, öfke, denge, tasavvufi, umut ve yön, birey, bilinç ve farkındalık, arkadaş, dost, ilham verici, aldatıcı, mahzun, kırılın, yargılayıcı, enerjik ve alımlı, merhamet ve kardeşlik, sadakat, yakıcı, kaynak, pınar, algısal yanılısama, şaşkınlık, yasaklanmış, saygı ve şefkat, yönetici, mutluluk ve sevinç, yaralayıcı ve yakıcı* gibi 63 farklı anlamda kullanımı tespit edilmiştir.

2. Türkülerde sıklıkla kullanılan göz sözcüğünün tespit edilen 63 farklı anlamının bu denli geniş bir anlam alanına yayılması, Türkçenin metaforik anlatım gücünün ve kültürel imgelerinin bir sonucudur. Bu bulgu, daha önce klasik metinler ve sözlükler üzerinde yapılan çalışmaların da işaret ettiğı üzere organ adlarının dilimizde mecazlar, deyimler ve çok anlamlı kullanımlar yoluyla zengin bir anlam bilimsel inceleme alanı sunduğunu doğrulamaktadır. Böylece çalışma, önceki araştırmalardaki sonuçları destekleyerek organ adlarının dilsel işlevlerine dair alan yazına katkı sunmayı hedeflemektedir.

3. Duygusal anlamlar açısından değerlendirildiğinde, "göz" sözcüğü "hasret, özlem", "çok üzölmek, eseflenmek", "sevgi", "pişmanlık" gibi anlamları taşımaktadır. Bu tür kullanımlar, dilin duygusal durumları ifade etme kapasitesini ve organ adlarının duygusal metaforlar (Lakoff ve Johnson, 1980) oluşturmadaki işlevini vurgular.

4. Toplumsal ve kültürel değerlerin sembolü olan anlamları incelediğimizde, *nazar, şans, ilahi güç* ve *değer* gibi kavramların öne çıktığı görölmektedir. Bu kullanımlar, dilin kültürel bağlam içinde nasıl imgesel anlamlar yüklenebileceğini gösterir. Özellikle Türk kültüründe nazar inancının göz ile ilişkilendirilmesi (Öztürk, 2015; Şahin ve Karataş, 2020), dil ile kültürel inanışlar arasındaki güçlü bağlantının somut bir örneğidir.

5. Çalışmanın ortaya koyduğu veriler, göz sözcüğünün halk türkülerindeki kullanımında fiziksel algılardan derin duygusal ifadelere ve toplumsal-kültürel sembollere uzanan çok katmanlı anlamlar taşıdığını göstermiştir. Örneğin göz, türkülerde yalnızca görme organı olarak değil; *hasret, aşk, pişmanlık* gibi duygusal durumların sembolik bir dili olarak, *nazar ve şans* gibi inanç ve değerlerin taşıyıcısı olarak, *güzellik ve etkileyicilik* gibi estetik kavramların mecazi bir simgesi olarak ve *cesaret ve merhamet* gibi ahlaki niteliklerin ifadesi olarak kullanılabilir. Özellikle Türk kültüründe *nazar* inancının göz ile özdeşleştirilmesi, dil ile kültürel inanışlar arasındaki sıkı bağın bir örneğini teşkil etmektedir. Bu veriler, dil bilim ve anlam bilim açısından göz gibi bir kavramın yalnızca anatomik bir terim olmaktan çıkıp kültürel bağlamda duygu dili ve toplumsal değerlerin aktarım aracı durumuna geldiğini göstermektedir.

6. Sözlük bilim açısından göz kavramı ile kurulan toplam 86 farklı deyim saptanmış; bunların bir kısmının güncel deyim sözlüklerinde yer almayan ancak söylemde yerleşik ve yüksek kullanım sıklığına sahip kalıplaşmış ifadeler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, göz sözcüğünün Türk halk türkülerindeki kavramsal ağını ve duygu yükünü somutlaştırmasının yanı sıra sözlü kültürden yazılı söz varlığına aktarılmamış olan kalıp

ifadelerin ortaya çıkarılması bakımından da önemlidir. Çalışmanın ve bundan sonra yapılacak olan benzer çalışmaların bu yönüyle deyim sözlüklerine katkı sunması beklenmektedir.

7. Dil öğretiminde kültürel unsurların göz ardı edilemez bir yeri vardır; çünkü dil ve kültür ayrılmaz bir bütündür. Nitekim yapılan bir araştırma, türkülerin hem Türkçeyi hem de Türk kültürünü gelecek kuşaklara aktarmakta önemli bir araç olduğunu ve Türkçe eğitiminde pek çok bakımdan zengin içerik sunduğunu ortaya koymuştur (Süğümlü ve Tekşan, 2018). Bu bağlamda, halk türkülerindeki dilsel ve anlamsal zenginliğin eğitim gereçleriyle bütünleştirilmesi, öğrenenlerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Özellikle *göz* gibi yaygın ve kültürel yüklü kavramların türkülerde kazandığı anlamların öğretilmesi, öğrencilerin Türkçedeki mecazları ve duygu ifadelerini daha iyi kavramalarına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak *göz* sözcüğünün bu geniş anlam alanı, dilin ve kültürün çok katmanlı yapısını yansıtmaktadır. Sözcüklerin kültürel bağlam içinde kazandıkları farklı anlamlar ve metaforik işlevler, dil bilim ve anlam bilim açısından geniş bir inceleme alanı sunmaktadır. Bu durum, özellikle sözlü anlatılarda ve türkülerde, organ adlarının yalnızca fizyolojik varlıklar olmadığını, aynı zamanda derin sembolik anlamlar yüklenerek kültürel belleğin ve ortak duyusun aktarımında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

### Kaynaklar

- Alm-Arvius, C. (1993). *The English Verb See: A Study in Multiple Meaning*, Gothenburg: Acta Univseirtatis Gothoburgensis.
- Aydemir, A. (2014). Divanü Lûgati't-Türk'te insan vücuduna ait sözcükler. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 412-444.
- Baş, M. (2016). Türkçede göz sözcüğünün deyimler aracılığıyla kavramsallaştırılması. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 17-37.
- Büyükyıldırım, A. (2009). Âşık Paşa'nın *Garibnâme*'sinde insan bedeniyle ilgili benzetmeler. *Turkish Studies*, 4(2), 167-187.
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Clarendon Press.
- Çakmak, C. (2015). Divânu Lugâti't-Türk'te vücut ve organ adları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 135-143.
- Durmaz Kuybu, E. (2019). Bir dizin denemesi: *Lehçetü'l Lûgat*'te geçen organ ve hastalık adları. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67-79.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation* (Vols. 1-2). Otto Harrassowitz.
- Foley, J. M. (2002). *How to read an oral poem*. University of Illinois Press.
- Gisborne, N. (2010). *The Event Structure of Perception Verbs*, Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Görmüş, Y. (2021). *Garibnâme*'de yüz, beñiz, rûy sözcüklerinin eşdizimlilikleri. *Gazi Türkiyat*, 28, 45-57.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü* (2. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Gümüşatam, G. (2009). Eski Anadolu Türkçesi eserlerinden *Tertib-i Mu'alece*'deki organ adlı tıp terimleri. *Belleten*, 1, 25-49.
- Gürkan, D. Ö. (2017). *Kıyas-ı Enbiyâ*'da "gönül" sözcüğüyle kurulan deyimlerin organ adları temelinde çağrışımsal anlamı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 223-238.
- Güven, M. (2008). *Kitâbu'l-Mühimmât fi't-Tıb*'daki Türkçe organ adları. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 112-135.
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2009). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition*. Prentice Hall.
- Knowles, M. ve Moon, R. (2006). *Introducing Metaphor*, London and New York: Routledge.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1993). "The Contemporary Theory of Metaphor". *Metaphor and Thought*. (2). s. 2022-51.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Maalej, Z. A. (2011). Figurative dimensions of 3ayn 'eye' in Tunisian Arabic. In Z. A. Maalej & N. Yu (Eds.), *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures* (pp. 213-240). John Benjamins Publishing Company.
- Manning, C. D., & Schütze, H. (1999). *Foundations of statistical natural language processing*. MIT Press.
- Occhi, D. J. (2011). A cultural-linguistic look at Japanese 'eye' expressions. In Z. A. Maalej & N. Yu (Eds.), *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures* (pp. 171-191). John Benjamins Publishing Company.
- Poyraz, E. (2020). *Codex Cumanicus*'ta organ ve vücut salgıları adları. *Turkophone*, 7(3), 18-33.
- Sarıkaya, B. (2023). Eş ve Art Zamanlı Olarak göz/nazar Kavramının deg-, degür-, degnele-ve degnel ile Oluşturduğu Eşdizimliler, Yapıları ve Tanımları. *Türkiyat Mecmuası*, 33(1), 47-79.
- Sharifian, F. (2011). Conceptualizations of *cheshm* 'eye' in Persian. In Z. A. Maalej & N. Yu (Eds.), *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures* (pp. 197-211). John Benjamins Publishing Company.
- Sharifian, F. (2012). Translation and body-part terms: The case of *cheshm* 'eye' in Persian. *Journal of Language, Culture, and Translation (LCT)*, 1(1), 1-16.
- Siahaan, P. (2011). Head and eye in German and Indonesian figurative uses. In Z. A. Maalej & N. Yu (Eds.), *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures* (pp. 93-113). John Benjamins Publishing Company.
- Süğümlü, Ü. ve Tekşan, K. (2018). Türkülerin Türkçe Eğitiminde Kullanılabilirliği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 286-299.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press.
- Sweetser, E., V. (1990). *From Etymology to Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Şentürk, Atilla (1999). *Osmanlı Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tokay, Y. (2018). Hüsrev ü Şîrin'de organ adlarıyla kurulmuş deyimler. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 304-330.
- Türk, V. (2025). Duygu-organ ilişkisi bakımından *Kutadgu Bilig*'de göz. *Ustozlar*, 1(1), 22-32.
- Viberg, A. (1983). The verbs of perception: A typological study. *Linguistics*, 21, 123-162.
- Yılmaz, K. (2011). Organ adlarının nesnelere aktarılmasında dil-zihin ilişkisi. *Turkish Studies*, 6(2), 1083-1092.

- Yorulmaz Kahve, M. (2022). Dîvân-ı Hikmet'te organ adlarının kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türkoloji*, (111), 66–92.
- Yu, N. (2002). Body and emotion: Body parts in Chinese expression of emotion. *Pragmatics & Cognition*, 10, 341–367.
- Yu, N. (2004). The eyes for sight and mind. *Journal of Pragmatics*, 36, 663–686.



**XX. YÜZYIL ÖZBEK ŞİİRİNDE SERBEST NAZIM (VERLIBR) TÜRÜNÜN GELİŞİMİ****THE DEVELOPMENT OF THE VERLIBRE GENRE IN 20TH-CENTURY UZBEK POETRY****Habiba ERGASHEVA<sup>1</sup>****Özet**

20. yüzyılda Özbek şiirinde vezin ve tür bakımından bir dizi yenilik meydana geldi ki, bu durumdan itibaren Özbek şiiri yeni bir aşamaya yükseldi. Yüzyılın başlarından itibaren geleneksel aruz vezninin yerini yavaş yavaş hece (barmaq) vezni almaya başladı. Bunun sonucunda hece sistemine dayalı yeni türler ortaya çıktı. Özbek edebiyatının önde gelen temsilcileri Hamza, Fitrat ve Çolpan gibi sanatçıların dünya edebiyatına olan ilgisi ve yaptıkları tercümeler de Özbek edebiyatbilimi için yeni bir dönemin başlangıcına vesile oldu.

20. yüzyılın başlarında hece sistemiyle birlikte serbest şiir sistemi de gelişmeye başladı. O dönemde boş şiir, sone, serbest şiir (verlibr) ve sarbast gibi türler Özbek şiirinde görülmeye başlandı. Bilindiği üzere, İtalyan şiir türü olan sonenin gelişiminde birçok değişiklikler yaşanmış ve bunun sonucunda klasik ve serbest sone türleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, diğer şiir türleri de gelişimleri sürecinde belirli değişikliklere uğramıştır. Bazen bu değişiklik türün biçiminde, bazen ise içeriğinde kendini göstermiştir. Fransız edebiyatında ortaya çıkan verlibr türünün özellikleri bize Rus edebiyatbilimi aracılığıyla ulaşmıştır. Kavram edebiyatbilim açısından Rus edebiyatından öğrenilmiş olsa da, Özbek şiirinde sarbastın ortaya çıkışına doğrudan doğruya Türk şiiri, özellikle de Nâzım Hikmet'in sarbastları vesile olmuştur.

Bu makalede Özbek şiirinde sarbast türünün gelişim aşamaları ve çağdaş Özbek şiirindeki sarbastların poetikası ele alınacaktır. 1980–1990'lı yıllarda modernizmin Özbek şiirine girişi özellikle şiir poetikasında dikkate değer değişikliklere yol açtı. Nitekim şiirin tasvir nesnesi toplumsal hayattan ve duygusal deneyimlerden lirik kahramanın ruh dünyasına taşındı. Bunun sonucunda çeşitli metaforik, sembolik biçimler ve kendine özgü üsluplar ortaya çıktı. Bu özellikler sarbast türünde de kendini göstermiş olup, makalede bunlar örnekler aracılığıyla açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Serbest şiir, verlibre, biçim ve içerik, poetika, duygu.

**Abstract**

In the 20th century, Uzbek poetry underwent significant innovations in terms of meter and genre, which elevated it to a new stage of development. From the beginning of the century, the traditional aruz meter gradually gave way to the syllabic (barmaq) system. As a result, new genres within the syllabic system emerged. The interest of prominent representatives of Uzbek literature—such as Hamza, Fitrat, and Chulpon—in world literature and their translations of foreign works also contributed to the beginning of a new era in Uzbek literary studies.

Alongside the syllabic system, free verse also developed in the early 20th century. Genres such as blank verse, the sonnet, free verse (verlibr), and verlibre entered Uzbek poetry within this context. It is known that the sonnet, an Italian poetic genre, underwent numerous transformations in its evolution, giving rise to classical and free sonnet forms. Similarly, other poetic genres also experienced changes over time—sometimes in form, and sometimes in meaning. The features of verlibr, which originated in French literature, reached us through Russian literary criticism. Although the term was borrowed from

<sup>1</sup> PhD student, Tashkent state Uzbek language and literature named after Alisher Navai, The faculty of uzbek philology, [habibaergasheva23@gmail.com](mailto:habibaergasheva23@gmail.com), ORCID: 0009 0004 6996 2299

Russian scholarship, the appearance of verlibre in Uzbek poetry was directly influenced by Turkish poetry, particularly by the sarbast poems of Nazim Hikmet.

This article explores the stages of development of the verlibre genre in Uzbek poetry and examines the poetics of sarbast in contemporary Uzbek verse. The advent of modernism in Uzbek poetry during the 1980s–1990s brought significant changes, especially in poetic expression. The focus of poetry shifted from social life and emotional experiences to the inner world of the lyrical subject. Consequently, new metaphorical, symbolic forms and distinctive styles emerged. These features also manifested in the verlibre genre, as will be illustrated in this article through selected examples.

Keywords: Free verse, sarbast, form and content, poetics, emotion.

## Introduction

In the 20th century, with the emergence of new meters and genres in Uzbek literary studies, the problem of clearly defining their specific features and distinctions also arose. In particular, the genre of vers libre (free verse), borrowed from French poetry, was not exempt from this issue. From the perspective of literary scholarship, this poetic form was studied through Russian literary criticism. In Russian scholarship, the terms “свободный стих” (“free verse”) and “вольный стих” (“unrestricted verse”) are distinguished from one another. When vers libre first appeared in Uzbek poetry, the term was directly translated from Russian and came to be known as erkin she’r (“free verse”). Researcher Anisa Mamatova, in her study, suggests defining vers libre as the verlibre genre within the system of free verse. Her reasoning is that, although verlibre belongs to the system of free verse, the two differ in content. Specifically, erkin she’r is characterized by a stronger tone of call, appeal, and exclamation, while sarbast is marked by tranquility, contemplation, and a mood that immerses the reader in reflection. For this reason, A.Mamatova emphasizes the necessity of distinguishing between these two forms of poetry.

## Tilak Jurayev’s Periodization

Uzbek poet and scholar Tilak Jurayev, in his candidate dissertation, examined the literary influence of the Turkish poet Nazim Hikmet on Uzbek poetry and the emergence of the verlibre genre, dividing its development into the following two stages:

1. 1930s–1950s. During this period, the features of the syllabic system and free verse were synthesized in the form of vers libre.

2. 1960s–1980s. In the 1950s, vers libre appeared in the works of Maqsdud Shayxzoda. By the 1970s, however, poets such as Rauf Parfi, Sulaymon Rahmon, Muhammadali Qushmoqov, and Ikrom Otamurod made vers libre the leading form in their poetry [1, 7].

Both stages identified by T.Jurayev have their own distinctive features. In particular, in the 1930s–1950s, free verse in Uzbek literature began to take shape as an independent poetic system, separate from the syllabic meter. In the barmoq system, the number of syllables per line is equal and rhyme is strictly observed; later, within this system, blank verse emerged, where the number of syllables remained equal, but rhyme was no longer obligatory. In free verse, however, the number of lines, syllables, and rhyme are not fixed in any strict order; everything is entirely free.

Within the system of free verse, the genres of vers libre and sarbast took shape, differing from each other in terms of content. As noted earlier, erkin she'r (free verse) tends to carry a tone of appeal and exhortation, while sarbast is dominated by calmness and contemplative moods that invite reflection. This shows that already in its initial stage, sarbast had begun to take shape as an independent genre. The founders of the sarbast genre in Uzbek poetry are Fitrat and Cho'lpon. Fitrat's poems such as "Sharq" ("The East"), "Shoir" ("The Poet"), "Nega bo'yla" ("Why so") and Cho'lpon's "Bu kunning shoiri" ("The Poet of this Day"), "Binafsha" ("Violet") are considered the earliest examples of sarbast.

### 1960–80s: Renewal and Modernism

The second stage identified by T. Jurayev—the 1960s to the 1980s—marks a renewal of the verlibre genre in terms of content. The contribution of poets such as Rauf Parfi, Usmon Azim, Xurshid Davron, Abduvali Qutbiddin, Bahrom Ruzimuhammad, Fakhriyor, and Ikrom Otamurod to raising the genre to a new stage of development is invaluable.

Beginning in the 1980s, with the budding of modernist elements in Uzbek poetry, features typical of modernism—such as metaphorical expression, symbolic language, and the transfer of imagery to the inner world—began to manifest in verlibre poems as well.

In her research, Anisa Mamatova emphasizes the unparalleled role of Rauf Parfi in the development of the verlibre genre, noting the literary influence of Nazim Hikmet on his work. She writes: "Rauf Parfi's oeuvre occupies a unique place in Uzbek poetry after the 1970s. In particular, his deeply philosophical verlibre poems have inspired many poets creatively." [2, 69]

In her study, several of Parfi's verlibre poems are analyzed. The researcher also provides and examines examples of sarbast from the works of other Uzbek poets of this period, including Abduvali Qutbiddin, Usmon Azim, Bahrom Ruzimuhammad, Iqbol Mirzo, Zebo Mirzo, Yahyo Toga, and Muhammadali Qushmoqov.

### Fakhriyor's verlibres

In contemporary Uzbek poetry, the poet Fakhriyor has also made a significant contribution to the development of the verlibre genre. Although his oeuvre contains poems written in more than ten different genres, the verlibre and the sonnet hold a special place. It is no coincidence that Fakhriyor's sarbast poems occupy an exceptional role in raising the genre to a new stage in Uzbek poetry. As a modernist poet, he was able to reflect features characteristic of modernism within verlibre. The language of metaphor, the shaping of emotions into poetic forms, and the use of visual imagery within the poem are leading qualities of his verlibre.

The themes of Fakhriyor's sarbast poems revolve around human feelings, the transience of time, life, and existence. While contemplating human emotions, the poet seems to search for an answer to the question: What is an experience, after all?

who could have invented this word  
a word like a vessel  
whatever you put into it, it accepts [3, 63]

Indeed, an experience is a state that does not choose a theme, a time, or a circumstance. Throughout life, a person is constantly surrounded by various emotions. At

times one feels joy, at times sorrow and pain, and at other times still different sensations that must be endured. The continuation of the poem explains this condition:

to live life like a sit  
the human being who comes to this world  
has no other choice

Such philosophical reflections appear frequently in Fakhriyor's verlibre poems. In his poetry collections, verlibre and sonnet poems are often gathered into separate sections. A notable feature of Fakhriyor's verlibre is that they are usually written without capital letters or punctuation marks. Rarely are titles given; most of his verlibre poems remain untitled.

### **Conclusion**

In conclusion, the verlibre genre is one of the poetic forms that, having emerged in 20th-century Uzbek poetry, has continued to refine and consolidate itself up to the present day. During this period, Uzbek poets experimented with numerous Eastern and Western genres such as hakku, tanka, rondo, rondel, rhapsody, sonnet, and elegy. Among these experiments, verlibre has held a particularly prominent place, and even in contemporary Uzbek poetry, young poets frequently turn to this form.

### **References**

- Жураев Т. Назым Хикмет и узбекская советская поэзия. Автореф.дисс.канд.наук. – Ташкент, 1986.  
Маматова А. Ўзбек шеърлятида сарбаст. – Тошкент, 2000.  
Фахриёр. Геометрик баҳор. – Тошкент, 2004.

## CLEAN WATER AND HYGIENE AWARENESS FOR A SUSTAINABLE FUTURE: VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS

### SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR GELECEK İÇİN TEMİZ SU VE HİJYEN BİLİNCİ: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

*Hilmi DEMİRKAYA<sup>1</sup>*

*Ahmet KÖÇ<sup>2</sup>*

#### Abstract

Access to clean water and hygiene maintenance are essential for public health and sustainable living. This study examined the perceptions of candidate teachers regarding clean water accessibility and hygiene in the context of Turkish education. Using qualitative methodology, data were collected from 40 candidate teachers in their first and third years through semi-structured interviews. The thematic content analysis revealed two primary themes: clean water and hygiene. Participants underscored the significance of clean water for life, health, comfort, and well-being, while expressing concerns about water scarcity and its societal implications. Hygiene was perceived as personal cleanliness and a moral and social obligation, contributing to health, quality of life, and societal order. The participants associated both concepts with ethical, emotional, and practical dimensions, reflecting a value-driven understanding of sustainability. The findings suggest that, while teacher candidates comprehend personal hygiene and water access, they possess a limited understanding of systemic sustainability issues. The implications for teacher education include the integration of experiential learning, reflective discussions, and community-based projects to foster a comprehensive understanding of sustainability. Future research should involve larger and more diverse samples and investigate changes in perceptions of water and hygiene over time. This study contributes to the literature by highlighting the necessity of incorporating ethical and reflective sustainability perspectives into teacher education programmes.

Keywords: Clean water, Hygiene, Teacher candidates, Sustainability education, Qualitative research.

#### Özet

Temiz suya erişim ve hijyen bakımı halk sağlığı ve sürdürülebilir yaşam için olmazsa olmazdır. Bu çalışmada, Türk eğitimi bağlamında aday öğretmenlerin temiz suya erişilebilirlik ve hijyen konusundaki algıları incelenmiştir. Nitel metodoloji kullanılarak, birinci ve üçüncü sınıflardaki 40 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Tematik içerik analizi, iki temel temayı ortaya koymuştur: temiz su ve hijyen. Katılımcılar, su kıtlığı ve bunun toplumsal etkileri konusunda endişelerini dile getirirken, temiz suyun yaşam, sağlık, konfor ve refah için önemini vurgulamışlardır. Hijyen, kişisel temizlik ve ahlaki ve sosyal bir yükümlülük olarak algılanmış; sağlığa, yaşam kalitesine ve toplumsal düzene katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, her iki kavramı da etik, duygusal ve pratik boyutlarla ilişkilendirmiş ve sürdürülebilirliğe ilişkin değer odaklı bir anlayışı yansıtmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının kişisel hijyen ve suya erişimi anladıklarını, ancak sistemik sürdürülebilirlik sorunları hakkında sınırlı bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen eğitimi için çıkarımlar, sürdürülebilirliğe ilişkin kapsamlı bir anlayışı teşvik etmek için deneyimsel öğrenme, yansıtıcı tartışmalar ve toplum temelli projelerin bütünleştirilmesini içermektedir.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Department of Social Studies, Akdeniz University, 07058 Antalya, Türkiye, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4456-580X>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Department of Social Studies, Akdeniz University, 07058 Antalya, Türkiye, ahmetkoc@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8819-8095>



Gelecekteki araştırmalar daha büyük ve daha çeşitli örneklemeler içermeli ve zaman içinde su ve hijyen algılarındaki değişiklikleri incelemelidir. Bu çalışma, öğretmen eğitimi programlarına etik ve yansıtıcı sürdürülebilirlik bakış açılarının dâhil edilmesinin gerekliliğini vurgulayarak literatüre katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Temiz su, Hijyen, Öğretmen adayları, Sürdürülebilirlik eğitimi, Nitel araştırma.

## Introduction

Water is an indispensable natural resource that is crucial for sustaining life and human existence (Singh, 2024). Historically, civilisations have emerged around water sources, developing cultural values and rituals associated with water. Currently, water remains a biological necessity and a pivotal factor in economic development, social equity, and environmental sustainability (UN-Water, 2022). Nevertheless, challenges, such as population growth, industrialisation, climate change, and urbanisation, are diminishing clean water resources and exacerbating distribution issues (Jain et al., 2024).

The sixth objective of the United Nations Sustainable Development Goals is to ensure “Access to clean water and sanitation for all” (Biswas et al., 2024). This objective encompasses raising awareness of water conservation, promoting efficient usage, preventing pollution, and fostering hygiene education. Addressing issues related to clean water and hygiene necessitates behavioural changes and educational initiatives, alongside environmental sustainability. Teachers and future educators play a pivotal role in shaping a sustainable future as they impart knowledge and serve as role models for environmentally responsible living (Al-Barakat et al., 2025).

To effectively raise awareness about water and hygiene, it is essential to integrate environmental education, health education, and Education for Sustainable Development (ESD) (Martínez-Borreguero, 2020). ESD empowers individuals to comprehend the interconnections between the environment, society, and the economy, thereby enabling them to make informed decisions for a sustainable future (Sterling, 2014). It is imperative for candidate teachers to foster these sensitivities through knowledge and value-based awareness. However, the literature indicates that candidate teachers often lack a sufficient understanding of water conservation, the significance of hygiene, and sustainability awareness.

Globally, initiatives aimed at raising water awareness emphasise environmental actions, economic importance, and hygiene practices (Makarigakis & Jimenez-Cisneros, 2019). Despite the recognition of the essential role of water, efforts to promote behavioural changes towards conservation have not yielded anticipated results. Most research on hygiene has focused on personal cleanliness habits, with few studies considering hygiene as a component of social well-being (Mansour & Alfojery, 2025). Research in this domain predominantly reflects Western perspectives and often neglects cultural and socioeconomic diversity.

In Turkish culture, water transcends its function as a natural resource, embodying significant religious, cultural, and emotional dimensions (Çınaroğlu, 2025). This is associated with cleanliness, purification, and prosperity. In traditional society, the act of contaminating water is considered a “sin,” whereas sharing it is regarded as virtuous. This perspective underscores the spiritual and ethical importance of water (Gürhan, 2025). However, contemporary lifestyles have led to the diminution of these traditional meanings, with many individuals now perceiving water as merely a commonplace resource accessible from the tap. This shift is particularly evident among younger generations, who view it as a “conveniently available resource” rather than a “natural right.”

The concept of hygiene is of significant cultural importance in Turkish society, where cleanliness is closely linked to religious beliefs, social status, and health (Akça Doğan et al., 2023). The phrase “Cleanliness is part of faith” exemplifies its cultural and religious foundations (Yono & Devi, 2025). Research suggests that, in modern educational contexts, this concept predominantly emphasises personal hygiene, often lacking integration with environmental or social dimensions. This observation underscores the necessity of ascertaining whether prospective teachers perceive hygiene as a personal or societal concern.

Research conducted in Turkey indicates that prospective teachers possess a limited understanding of sustainable development and lack practical experience in this area (Bulut & Elci Oksuzoglu, 2025). Teacher training programs address critical topics such as water conservation, waste management, and hygiene (Demir & Guzel, 2024). Consequently, the environmental awareness of future students will be influenced by the knowledge and attitudes of these candidate teachers.

There is a notable deficiency in qualitative research that examines the comprehension of clean water and hygiene concepts among candidate teachers. While quantitative studies reveal their environmental attitudes, they do not adequately capture their cognitive foundations and cultural implications. This study seeks to elucidate how teacher candidates perceive “clean water” and “hygiene”, as well as the emotional, cognitive, and cultural meanings they attribute to these concepts.

This research is anchored in the frameworks of social constructivist learning and sustainable development education. Social constructivism asserts that individuals derive meaning from their personal experiences and cultural background. The comprehension of water and hygiene concepts by candidate teachers is influenced by their life experiences and cultural contexts. This perspective informed the study’s qualitative data collection and thematic analysis.

This study addresses a critical research gap by examining water and hygiene in conjunction with one another from a sustainable future perspective, rather than treating them as separate issues. Its focus on the Turkish cultural context has both local and global significance. The study is underpinned by three primary reasons: (1) global awareness of clean water and hygiene remains insufficient, (2) the perceptions of candidate teachers regarding these issues are essential for sustainable education, and (3) there is a paucity of comprehensive qualitative research in Turkey that explores these themes.

This study aims to address the following fundamental questions:

RQ1: How do candidate teachers perceive access to clean water?

RQ2: How do candidate teachers perceive hygiene?

## **Methods**

### ***Research Design***

This study employed a qualitative methodology within an interpretive framework to explore candidate teachers’ perceptions of clean water and hygiene. Utilising a phenomenological approach, the study captured participants’ lived experiences and the meanings associated with these topics (Kumasaka, 2025). The investigation focused on how prospective teachers perceive environmental and health-related sustainability in both personal and professional contexts. Semi-structured interviews were conducted to collect the descriptive data. This qualitative approach facilitated exploration of the emotional, cognitive, and cultural dimensions of water and hygiene awareness. The data analysis was conducted using Braun and Clarke’s (2006) six-step process.

### ***Participants***

The study was conducted with 40 candidate teachers from the Faculty of Education at a Turkish public university during the 2024-2025 academic year. Participants were selected through purposeful sampling from Classroom Teaching (n = 24) and Social Studies Teaching (n = 16) programmes. The cohort consisted of 25 females and 15 males, predominantly first-year students, with one third-year student aged between 19 and 23 years. The majority of the participants' mothers were homemakers, while their fathers were employed as farmers, labourers, or small businesses. This demographic diversity provides valuable insights into the influence of family background on environmental and hygiene awareness. The sample facilitated an understanding of differences related to gender, subject area, and social background. Participation was voluntary and pseudonyms (S1-S40) were used to ensure confidentiality.

### ***Researchers Positionality and Power Dynamics***

The principal investigator, an authority in environmental education, acknowledged that personal values can influence data interpretation. Reflexible journaling was used to monitor bias throughout the research process. By adopting an empathetic approach during the interviews, power imbalances were mitigated, with an emphasis on mutual respect. Participants were regarded as active contributors rather than mere sources of information. The researcher's background in teaching provided context but necessitated self-reflection to avoid overinterpretation. Transparency regarding positionality enhanced the credibility and ethical standards of the study.

### ***Data Gathering Instrument***

The researchers developed a semi-structured interview form informed by existing literature and the Sustainable Development Goal 6 (SDG6) framework. The form comprised two primary questions: "How do you perceive access to clean water?" and "What does hygiene mean to you?" Additionally, it includes probing items to elicit detailed responses. To ensure content validity, three experts reviewed the interview guide and pilot interviews with two candidate teachers were conducted to refine the questions. The final version of the interview form achieved conceptual clarity and allowed for flexibility in capturing participants' insights.

### ***Data Collection Process and Ethical Principles***

Interviews were conducted in person within a quiet area of the university, from February to April 2025. Each session lasted between 35 and 45 min and was recorded with the participants' consent. The study was approved by the university's ethics committee and the participants provided informed consent. They were assured of anonymity, voluntary participation, and right to withdraw at any time. The data were securely stored on password-protected devices. Reflective notes were maintained to ensure researcher impartiality and participants were given the opportunity to review their interview transcripts for accuracy.

### ***Data Analysis***

Data were analysed using the thematic analysis framework established by Braun and Clarke (2006). The transcripts underwent multiple reviews to ensure familiarity, followed by open coding and thematic organisation. Through inductive analysis, two primary themes were identified: perception of access to clean water and understanding of hygiene. Analytical rigor was further enhanced through peer debriefing with qualitative research experts. This interpretation incorporated participants' direct quotations to preserve authenticity and capture cultural nuances.

## Trustworthiness

This study was guided by Lincoln and Guba's (1985) criteria for trustworthiness. Credibility is ensured through member checking and prolonged engagement. Transferability is enhanced by providing detailed contextual descriptions. Dependability was achieved by maintaining an audit trail for the coding decisions. Confirmability is reinforced through peer review and reflexive journaling. Triangulation among the literature, field notes, and participants' statements strengthened validity. Collectively, these strategies enhanced the reliability of this study.

## Results

### Theme 1. Clean water

To investigate the perspectives of future educators regarding access to clean water, the research question was formulated as follows: "How do prospective teachers perceive clean water?" The table below delineates the themes, subthemes, and illustrative quotations.

**Table 1.** Prospective teachers' views on access to clean water and direct quotes

| The me                | Sub Theme                            | Sample Comments                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Access to clean water | Water is life<br>(T1,T2,T11,T34,T37) | Water is life. Access to water is paramount, and we must do everything we can to protect it. (T1)                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                       |                                      | Water sustains life. It is one of the most important necessities for our survival. Clean water is best for our health and quality of life. (T2)                                                                                                                                                                                                                            |
|                       |                                      | The fact that some people in the world cannot access water while we can easily access it is a great opportunity for us. Water is life, the source of life. (T11)                                                                                                                                                                                                           |
|                       |                                      | Critically important. (T34)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                       |                                      | Clean water means life. (T37)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                       | Comfort<br>(T3,T4,T16,T22)           | It actually means comfort. Speaking for myself, I am someone who is obsessed with washing my hands. If even the slightest thing touches my hands, I want to wash them. If the water is cut off for even 1-2 hours, life becomes very difficult for me. I am meticulous about both personal and general hygiene, and clean water is a matter of life and death for me. (T3) |
|                       |                                      | A comfortable life means a healthy tomorrow. I don't think a country without clean water has a bright future. (T4)                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                       |                                      | Access to clean water for me means having clean, drinkable water flowing from our taps at home. It means being able to use that water comfortably in our home. (T16)                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                   | It represents luxury to me. Because in most parts of the world, people drink muddy water. (T22)                                                                                                                                                  |
| <b>Concern about not having access to clean water</b><br>(T5,T32) | Clean water is very scarce in the world, and the thought that this water will run out scares me. (T5)                                                                                                                                            |
|                                                                   | It may seem like an ordinary thing, but it is something whose importance we realize only when it is absent. (T32)                                                                                                                                |
| <b>Health</b><br>(T6,T9,T18,T21,T24,T25,T26,T28,T30)              | Access to clean water is vital. I believe it is essential for health and hygiene. (T6)                                                                                                                                                           |
|                                                                   | It is important for me that it has a positive effect on health. It improves quality of life. (T18)                                                                                                                                               |
|                                                                   | Hygiene is fading. It is essential for a healthy life. (T26)                                                                                                                                                                                     |
|                                                                   | It expresses the prerequisite for healthy living. (T30)                                                                                                                                                                                          |
| <b>Important</b><br>(T7,T10,T12,S13,T14,T17,T31,T33,T36,T39,T40)  | It is very important. Clean water is important in every aspect of our lives. (T6)                                                                                                                                                                |
|                                                                   | Access to clean water is important for our health and hygiene. We must protect the availability of clean water and pass it on to future generations. (T9)                                                                                        |
|                                                                   | I think access to clean water is truly important and valuable. Clean water makes life livable. I don't think people appreciate the value of water. (T10)                                                                                         |
|                                                                   | Access to clean water is invaluable. Without clean water, we would be unable to perform any of our daily tasks. (T12)                                                                                                                            |
|                                                                   | Water is part of our lives and is important for our bodies. That's why we need access to clean water. (T13)                                                                                                                                      |
|                                                                   | It expresses that we have reached a high level of importance in caring for our nature, that we have made a significant step towards a healthy life, and that we will provide future generations with the opportunity for a beautiful life. (T17) |
|                                                                   | Access to clean water is very important. Without clean water, epidemics occur. If clean water is not drunk, personal illnesses arise. (T31)                                                                                                      |
|                                                                   | It means a lot, both in terms of hygiene and my ability to consume it. (T36)                                                                                                                                                                     |
|                                                                   | Access to clean water is important. Without clean water, I cannot take a shower, drink                                                                                                                                                           |



|                                             |                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             | water, or wash my clothes. For this reason, I struggle to continue my life. (T39)                                                                                                                              |
|                                             | Reason for gratitude. (T8)                                                                                                                                                                                     |
| <b>Happiness</b><br><b>(T8,T29,T35,T38)</b> | Clean water makes people feel beautiful and happy. (T29)                                                                                                                                                       |
|                                             | I feel lucky that it's always within reach. (T35)                                                                                                                                                              |
|                                             | Since access to clean water is difficult in our country, I feel lucky when I get it. (T38)                                                                                                                     |
| <b>Purity</b><br><b>(T15)</b>               | Water that contains nothing in the form of an image. (T15)                                                                                                                                                     |
| <b>Basic need</b><br><b>(T19,T20,T27)</b>   | It is a very important and necessary need, something that every person should have access to and that is a basic necessity. (T19)                                                                              |
|                                             | It's very important because it's a basic need. (T20)                                                                                                                                                           |
| <b>Unpolluted water</b><br><b>(T23)</b>     | Access to clean water means not polluting the water around us and not dumping waste into water sources, thereby preventing the contamination of groundwater and surface water and obtaining clean water. (T23) |

Prospective teachers predominantly perceive clean water as emblematic of life, health, and an essential human need, associating it with emotional, ethical, and environmental importance. Their responses indicated both personal dependence and collective responsibility for the sustainable management of water resources.

### ***Meaning of Clean Water: "Water is Life"***

Among the participants, a recurring theme was the intrinsic link between clean water and life. Educators frequently described water as "the source of life" or "essential for survival." T1 asserted, "Water is life". Access to water is more crucial than anything else, and we must safeguard it." Similarly, T11 highlighted the global disparity in water access: "While some individuals struggle to obtain water, our easy access is a privilege—water is the source of life." These perspectives reflect an understanding that extends beyond personal use, demonstrating an ethical and ecological awareness of water as a collective foundation that necessitates responsible management.

### ***Clean Water as Comfort and Modern Necessity***

A secondary set of meanings associated clean water with comfort, convenience, and modern living standards. As T3 noted, "If the water supply is interrupted even for a few hours, my life becomes challenging... Clean water is essential for my survival." Similarly, T16 connected it to everyday comfort: "To me, having access to clean water means having drinkable water flowing from the tap at home." These accounts demonstrate that participants perceived clean water as integral to their daily routines and well-being, underscoring how urban comfort and hygiene serve as indicators of quality of life.

### ***Fear of Losing Clean Water***

A subset of participants expressed apprehension about the potential depletion of clean water resources. As T5 articulated, "There is a very limited amount of clean water globally, and the idea of it running out scares me." This sentiment of ecological anxiety

signifies growing environmental awareness among young individuals, correlating personal well-being with the sustainability of the planet.

### **Clean Water and Health Consciousness**

Health was a prominent theme in numerous responses. Participants emphasised the critical importance of access to clean water for maintaining health and preventing diseases: ‘Clean water is essential for health and hygiene; it directly affects quality of life’ (T6). Another participant associated it with hygienic living: “It expresses hygiene; it is necessary for healthy life” (T26). This perspective indicates that candidate teachers perceive water as both a natural resource and a determinant of public health and personal responsibility.

### **Moral and Emotional Dimensions: Gratitude, Happiness, and Purity**

Beyond mere physical or practical considerations, numerous participants expressed emotional and ethical appreciation for their access to clean water. T8 described it as “a reason for gratitude,” while T29 noted, “Clean water brings happiness and tranquility to a person.” Similarly, T35 and T38 perceived accessibility as a privilege that fostered thankfulness and humility. These insights underscore a profound ethical perspective: clean water is regarded as both a blessing and moral obligation to protect. The reference to “purity” (T15) further accentuates the symbolic and spiritual associations of water within Turkish cultural contexts.

### **Clean Water as a Fundamental and Shared Responsibility**

Participants emphasised that access to clean water constitutes both a fundamental human right and an essential necessity. As articulated by T19, “It is a crucial and necessary requirement that everyone should have access to.” Similarly, T23 associated the concept of access with environmental stewardship, stating, “Having access to clean water involves preventing pollution and safeguarding groundwater and surface waters.” This interpretive dimension indicates that candidate teachers are cognizant of sustainability ethics, recognising the interconnection between human activities and ecological well-being.

### **Theme 2. Being hygienic**

To evaluate the perceptions of prospective teachers regarding the concept of hygiene, the research question was formulated as follows: “How do prospective teachers perceive hygiene?” The table below delineates the themes, subthemes, and representative quotations.

**Table 2.** Prospective teachers’ views on hygiene and direct quotes

| <b>The me</b>         | <b>Sub Theme</b>                                             | <b>Sample Comments</b>                                                                                                                                                                             |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Being hygienic</b> | <b>Cleaning measures (T1,T4,T12,T13,T14,T20,T26,T34,T36)</b> | All practices and cleaning measures taken to protect against all situations that may harm human and animal health. (T1)                                                                            |
|                       |                                                              | All the necessary conditions for a clean life. (T4)                                                                                                                                                |
|                       |                                                              | Hygiene is keeping oneself and one’s surroundings as clean as possible. It is one of the basic necessities in a person’s life. (T12)                                                               |
|                       |                                                              | Every person needs personal care. If they do these things properly, they will have fulfilled their hygiene requirements. For example, nail care, hand care, face, hair care, body care, etc. (T14) |

|                                                                                          |                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cleanliness status</b><br>(T2,T8,T10,T19,T21,T25,T28,T29,T32,T33,T35,T39)             | These are hygiene measures taken to avoid things that could harm our health. (T20)                                                                                                    |
|                                                                                          | Cleaning activities performed for a healthy life. (T26)                                                                                                                               |
|                                                                                          | Hygiene, in my opinion, is the state of everything being clean. (T2)                                                                                                                  |
|                                                                                          | It must be clean. (T10)                                                                                                                                                               |
|                                                                                          | Hygiene is the state of living cleanly in a clean environment. I believe that the most obvious way to achieve cleanliness is through water. (T19)                                     |
| <b>Important for healthy living</b><br>(T3,T5,T6,T9,T11,T15,T16,T17,T18,T22,T23,T27,T37) | Hygiene means cleanliness to me. I want the place I'm in, the food I eat, and the water I drink to be clean. (T25)                                                                    |
|                                                                                          | When I think of hygiene, cleanliness comes to mind. A clean place is hygienic. I think a person who takes good care of themselves is hygienic. (T39)                                  |
|                                                                                          | Hygiene, in my opinion, is the most basic necessity for us to survive. Without hygiene, people get sick, epidemics increase. The death rate rises, and quality of life declines. (T3) |
|                                                                                          | For health, the person themselves and their surroundings must be clean and free of bacteria. (T5)                                                                                     |
|                                                                                          | It is essential for health. It is cleanliness itself. (T6)                                                                                                                            |
| <b>Quality life</b>                                                                      | Necessary for our health, cleanliness is maintaining one's physical and environmental cleanliness. (T9)                                                                               |
|                                                                                          | Hygiene is a necessity that individuals and groups must practice, both personally and socially. Hygiene is essential for both health and life. (T11)                                  |
|                                                                                          | Hygiene is being clean enough not to adversely affect our health. (T16)                                                                                                               |
|                                                                                          | Hygiene, in my opinion, means health. For example, the water we consume must be hygienically clean; otherwise, many diseases will follow us. Hygiene equals cleanliness. (T23)        |
|                                                                                          | All activities and precautions taken for a healthy life. (T37)                                                                                                                        |
| <b>Quality life</b>                                                                      | Hygiene, in my definition, means health, cleanliness, and quality of life. (T7)                                                                                                       |

|                                                 |                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (T7,T24,T40)                                    | Hygiene, cleanliness. A clean life, a quality, healthy life. (T24)                                                                                     |
|                                                 | One of the most fundamental human needs necessary for a person to live a healthy, clean, high-quality life for themselves and their environment. (T40) |
| <b>Being free from impurities (T30,T31,T38)</b> | The absence of contamination is isolation. (T30)                                                                                                       |
|                                                 | I call the elimination of harmful bacteria and germs as much as possible hygiene. (T31)                                                                |
|                                                 | Hygiene is clear, pure cleanliness, free from dirt and grime. (T38)                                                                                    |

Teacher candidates perceived hygiene as extending beyond mere physical cleanliness. They regarded it as a vital determinant of health, quality of life, and personal responsibility, encompassing both preventive strategies and value-based considerations.

The analysis of participants' perspectives identified hygiene as a concept understood through five interrelated sub-themes: cleanliness measures, state of being clean, health requirement, quality of life, and absence of impurities. These categories, substantiated by participants' explanations, underscored hygiene as a multifaceted concept encompassing individual, social, and environmental dimensions (see Table 2).

Participants identified hygiene as a set of preventive measures aimed at protecting both human and environmental health, associating it with daily practices, such as personal grooming and environmental maintenance. One participant stated, "Hygiene encompasses all activities that shield individuals from health-threatening situations" (T1), while another observed, "It involves care for nails, hands, face, and body—fundamental aspects of a clean lifestyle" (T14). These remarks illustrate a pragmatic understanding of hygiene, emphasising cleanliness practices as a means of health protection.

Hygiene, understood as cleanliness, is frequently perceived as the tangible manifestation of purity. Participants associated hygiene with water and clean environments: "Hygiene means living clean in a clean environment, and I believe the way to cleanliness passes through water" (T19). This perspective links physical cleanliness to cultural values, wherein water symbolises both cleanliness and moral order. Terms such as "temizlik" (cleanliness) and "safılık" (purity) indicate that hygiene is embedded within the broader cultural framework of order and morality.

The third sub-theme, hygiene, emerged as particularly significant as a necessity for health. The participants articulated that maintaining hygiene is essential for disease prevention and community well-being. T3 stated, "Without hygiene, people fall ill, epidemics rise, and the quality of life diminishes," while T11 described it as "a personal and societal duty essential for health and life." These remarks demonstrate an awareness of preventive health that aligns with public health education objectives and suggest that participants perceive hygiene as a collective responsibility rather than merely a personal practice.

A subset of individuals associate hygiene with quality of life and human dignity, perceiving it as a hallmark of civilised existence. They linked hygiene with comfort, order, and aesthetic satisfaction. As T7 articulated, "Hygiene signifies health, cleanliness, and quality of life," while T40 observed, "It is one of the essential human needs for a clean and high-quality life." These viewpoints posit hygiene within a well-being paradigm rather than merely as a biological necessity.

In conclusion, several participants conceptualised hygiene as the absence of dirt and impurities, employing metaphors of purification and separation from contamination. For instance, T31 characterized it as "the removal of harmful bacteria and microbes," while T38 described it as "pure cleanliness free from dirt." These descriptions underscore a symbolic and moral dimension that links hygiene with notions of both spiritual and physical purity.

## Discussion

This research offers insights into the perceptions of candidate teachers regarding the accessibility of clean water and hygiene, both of which are crucial for promoting educational practices centred on sustainability. As illustrated in Tables 1 and 2, the participants characterised clean water and hygiene as interconnected elements of human health, environmental conservation, and ethical responsibility. These findings underscore that prospective teachers perceive environmental and personal well-being as complementary domains, consistent with the objectives of Education for Sustainable Development (ESD).

The participants recognised access to clean water as a fundamental human right and identified hygiene as essential for public health. Unlike prior studies that concentrated on students' behavioural practices, such as handwashing or water conservation, this study highlights that teacher candidates' understanding is grounded in values and reflection, emphasising the ethical and social dimensions. This study contributes to the existing literature by demonstrating that teacher education programs can cultivate moral and ecological awareness beyond mere behavioural compliance (Fortunato et al., 2025).

Table 2 shows a significant observation of the moralisation of hygiene. Participants associated cleanliness with concepts of purity, order, and dignity. This perspective contrasts with biomedical models that interpret hygiene as a health-related behaviour, suggesting that candidate teachers perceive hygiene through sociocultural and ethical frameworks (Durand et al., 2025). This moral perspective has the potential to enhance classroom practice by integrating hygiene education with values such as respect, empathy, and responsibility (Jia et al., 2024).

Table 1 reveals that some individuals adopted a pragmatic perspective on water, highlighting its significance in daily activities, agriculture, and hygiene. Although this reflects a practical understanding, only a minority of the participants acknowledged issues such as water scarcity, contamination, and sustainable management. This observation contrasts with the findings of Yang et al. (2013), who found that environmentally conscious youth associated water usage with sustainability concerns. The results indicate that while candidate teachers appreciate the importance of clean water, their comprehension of broader ecological dimensions is limited.

A divergent perspective posits that what may initially be perceived as a limitation is a form of contextual adaptation rather than a deficiency in knowledge. The majority of participants were raised in rural or semi-urban environments (refer to Table 1 demographics), where their understanding of water and hygiene was predominantly informed by practical experiences rather than policy discourse. Their perceptions were more significantly shaped by personal experience than by formal environmental education. This observation is consistent with Bronfenbrenner's ecological systems theory (1979), which asserts that immediate environments play a crucial role in shaping individual cognitions and values.

Tension is evident between personal and communal responsibilities within both themes. Participants perceived hygiene and water cleanliness as both individual duties ("one must stay clean to stay healthy") and as essential to community well-being ("without hygiene, society becomes ill"). This perspective aligns with academic discourse on the transition from personal to public hygiene in sustainability education (Pérez-Martín, & Esquivel-Martín, 2024). It is imperative that future teacher-training programs address the evolution of personal habits into collective social responsibility to foster sustainable citizenship.

When examined from a broader perspective, the findings substantiate the conceptualisation of hygiene and clean water as moral ecologies, wherein environmental comprehension, cultural beliefs, and ethical reasoning intersect. The language used by the



participants reflects an awareness of both physical cleanliness and emotional connections to purity and well-being. This understanding enriches the transformative learning theory by emphasising reflection and the reconstruction of values for profound learning (Abdul Rahman et al., 2023). Furthermore, this study expands sustainability research by situating hygiene awareness within the emotional and moral dimensions of teacher cognition (Wang, 2025).

However, several contradictions merit further investigation. Although the participants demonstrated a nuanced comprehension of the societal significance of hygiene, their discussions regarding water access were superficial (Amutenya, 2023). This discrepancy likely reflects curricular emphasis, as teacher education programs prioritise hygiene education while offering limited water literacy coverage (Bick et al., 2025). Addressing this gap could enhance candidate teachers' capacity to integrate both aspects of sustainability in future educational settings.

This study contributes to the existing literature by illustrating that Turkish candidate teachers perceive hygiene and clean water as culturally significant, value-laden, and health-oriented, although their comprehension of the ecological dimensions is somewhat limited. These findings highlight the need to develop educational models that integrate personal hygiene with global sustainability initiatives. By linking individual actions to broader ecological awareness, teacher education can play a pivotal role in cultivating a generation of educators who are conscious of sustainability.

## **Conclusion**

This study examined the perspectives of candidate teachers regarding access to clean water and hygiene, emphasising their recognition of these issues as essential for sustainable living. The findings indicated that while participants exhibited a strong personal awareness of hygiene and an emotional connection to the concept of 'clean water as life,' their comprehension of broader systemic sustainability issues was limited. Teacher training programs are recommended to incorporate experiential learning opportunities such as water conservation projects, hygiene initiatives, and school-based sustainability modules. By integrating environmental education and community service learning, candidates may translate personal values into teaching practices more effectively. Coursework focused on reflection and scenario-based discussions could enhance their capacity to connect hygiene and water issues to social justice and environmental ethics.

## **Limitations and Future Research**

The findings of this study were restricted to single university and first-year teacher candidates, thereby limiting the generalisability of the results. Future research should incorporate larger and more diverse samples and investigate the progression of teacher candidates' sustainability awareness over time. Furthermore, comparative or cross-cultural studies could provide a more comprehensive understanding of how various socioeconomic and regional contexts affect educational perspectives regarding hygiene and access to clean water.

## **Acknowledgments**

We would like to thank the students who participated in this study.

### Declaration of conflicting interests

The authors (s) declare no potential conflicts of interest regarding the research, authorship, or publication of this article.

### Funding

The authors (s) received no financial support for the research, authorship, or publication of this manuscript.

### Ethical statement

Ethical approval was obtained from the Chair of the Social and Human Sciences Ethics Committee of the Akdeniz University.

### Authorship

All authors have made substantial contributions to, seen, and approved the manuscript and have agreed to the order of the authors, as listed on the title page.

### References

- Abdul Rahman, N. F., Davies, N., Suhaimi, J., Idris, F., Syed Mohamad, S. N., & Park, S. (2023). Transformative learning in clinical reasoning: a meta-synthesis in undergraduate primary care medical education. *Education for Primary Care*, 34(4), 211–219. <https://doi.org/10.1080/14739879.2023.2248070>
- Akça Doğan, D., Efil, S., Kalkan Uğurlu, Y., & Camci, G. B. (2023). Knowledge and behaviors of foot care in muslims with diabetes mellitus: does islamic ritual ablution make a difference? *Journal of Transcultural Nursing*, 35(1), 21–29. doi:10.1177/10436596231209046
- Al-Barakat, A., AlAli, R., Alotaibi, S., Alrashood, J., Abdullatif, A., & Zaher, A. (2025). Science Education as a Pathway to Sustainable Awareness: Teachers' Perceptions on Fostering Understanding of Humans and the Environment: A Qualitative Study. *Sustainability*, 17(15), 7136. <https://doi.org/10.3390/su17157136>
- Amutenya, T. N. M. (2023). *Water provision within Sub-Saharan Africa: A case study of Namibia* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of the Western Cape School of Government, Faculty of Management Sciences. Namibia.
- Bick, S., Davies, K., Mwenge, M., MacLeod, C., Braun, L., Chipungu, J., et al. (2025). WASH and learn: a scoping review of health, education and gender equity outcomes of school-based water, sanitation and hygiene in low-income and middle-income countries. *BMJ Global Health*, 10:e018059. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2024-018059>
- Biswas, S., Adhikary, M., Alam, A., Islam, N., & Roy, R. (2024). Disparities in access to water, sanitation, and hygiene (WASH) services and the status of SDG-6 implementation across districts and states in India. *Heliyon*, 10(18), e37646. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37646>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bulut, B., & Elci Oksuzoglu, I. (2025). Teachers' Beliefs About Education for Sustainable Development: Challenges and Opportunities. *Sustainability*, 17(16), 7552. <https://doi.org/10.3390/su17167552>
- Çınaroğlu, M. (2025). The Ottoman era: Geographical influences on mental health through islamic lens. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 15(1), 247–272. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.1426960>

- Demir, S., & Guzel, A. (2024). Revisiting policy and practices of sustainable development in Turkey. *Environment Development and Sustainability*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10668-024-05346-2>
- Durand, M.A., Wistow, G., & Mays, N. (2025). Evaluating the role of community-based multi-disciplinary teams in England's Pioneer integrated health and social care programme: Setting the scene. *Journal of Health Services Research & Policy*, 30, 1-10. doi:[10.1177/13558196251349363](https://doi.org/10.1177/13558196251349363)
- Fortunato, I., Mena, J., & Vatter, C. (2025). From an intercultural approach to environmental education to 2030 Agenda: exploring teachers' role. *Intercultural Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2535074>
- Gürhan, E. (2025). Prospective primary school teachers' perspectives on environmental education, cultural heritage, and values education: An action research study. *Tarbiyah: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 14(1), 41-50. DOI:<http://dx.doi.org/10.18592/tarbiyah.v14i1.15808>
- Jain, S., Srivastava, A., Khadke, L. et al. (2024). Global-scale water security and desertification management amidst climate change. *Environ Sci Pollut Res*. 31, 58720-58744. <https://doi.org/10.1007/s11356-024-34916-0>
- Jia, K., Kang, R., Wang, Y., Ma, L., & Liu, X. (2024). Constructing an empathy education system: Values, principles, and approaches. *Journal of Moral Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2416686>
- Kumasaka, K. (2025). The essential lens: a hermeneutic phenomenological approach to understanding flow experiences. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2025.2567055>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1st ed.). Sage Publications Inc, Newbury Park.
- Makarigakis, A. K., & Jimenez-Cisneros, B. E. (2019). UNESCO's Contribution to Face Global Water Challenges. *Water*, 11(2), 388. <https://doi.org/10.3390/w11020388>
- Mansour, N., & Alfojery, A. (2025). Exploring students' health awareness of personal hygiene and dietary behaviors in primary education in Qatar. *Critical Public Health*, 35(1). <https://doi.org/10.1080/09581596.2025.2505760>
- Martínez-Borreguero, G., Maestre-Jiménez, J., Mateos-Núñez, M., & Naranjo-Correa, F. L. (2020). An Integrated Model Approach of Education for Sustainable Development: Exploring the Concepts of Water, Energy and Waste in Primary Education. *Sustainability*, 12(7), 2947. <https://doi.org/10.3390/su12072947>
- Pérez-Martín, J. M., & Esquivel-Martín, T. (2024). New insights for teaching the one health approach: Transformative environmental education for sustainability. *Sustainability*, 16(18), 7967. <https://doi.org/10.3390/su16187967>
- Singh, V. (2024). *Water resources*. In: Textbook of Environment and Ecology. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-8846-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-99-8846-4_7)
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post-2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89-112. <https://doi.org/10.1177/0973408214548360>
- UN Water. (2022). Second high-level international conference on the international decade for action "Water for Sustainable Development", 2018-2022. Final declaration second high-level international conference on the international decade for action "Water for Sustainable Development". UN Water, Dushanbe.
- Wang, J. (2025). Influence of mental health education curricula on pre-service teachers' professional identity: content analysis, value, and practical pathways. *Journal of Education for Teaching*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2563699>
- Yang, H., Pfister, S., & Bhaduri, A. (2013). Accounting for a scarce resource: virtual water and water footprint in the global water system. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 5(6), 599-606. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2013.10.003>
- Yono, Y., & Devi, A. (2025). Holistic hygiene jurisprudence in islamic education institutions: Integrating faith, self, environment, and moral-spiritual dimensons. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 14(01), 229-246.

**YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR HAKKINDA  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>****THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ON THE PROBLEMS FACED BY  
FOREIGN NATIONAL STUDENTS****Süleyman DUROĞLU<sup>2</sup>****Ahmet KÖÇ<sup>3</sup>****Özet**

Türkiye Cumhuriyeti Devletinde göçün toplum üzerindeki etkisi giderek artmaya başlamıştır ve yabancı uyruklu şahısların topluma uyumları ve uyum süreçleri değişiklik göstermektedir. Bu uyum sürecinde yaşanan sorunlar eğitim ve öğretimin tüm kademelerine yansımaktadır. Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin (Antalya Konyaaltı örneği) tespit edilmesi ve tespit edilen bu sorunlara çözüm getirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde (15) özel ve devlet ortaokullarında görev yapan (38) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler sağlanmış ve veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu, iletişim sorunu, sosyal uyum sorunu, psikolojik sorunlar ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına bağlı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Sorunların çözümü ile ilgili sosyal bilgiler dersi öğretim programı konularına yabancı uyruklu öğrencileri ve yerleşik (Türk) öğrencileri kapsayacak yeni konuların eklenmesi, yabancı uyruklu öğrenciler için uyum sınıflarının oluşturulması, öğretmenler ve öğretmen adayları için kapsayıcı hizmet içi eğitimlere yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen, Mülteci, Sosyal bilgiler, Yabancı öğrenci.

**Abstract**

In the Republic of Turkey, the impact of migration on the society has started to increase gradually and the adaptation and adaptation processes of foreign nationals to the society vary. The problems experienced in this adaptation process are reflected in all levels of education and training. In this study, it is aimed to determine the opinions of social studies teachers about the problems faced by foreign students (Antalya Konyaaltı example) and to find solutions to these problems. The research was designed in accordance with the phenomenology design, one of the qualitative research designs. In the 2022-2023 academic year, data were collected through a semi-structured interview form with (38) social studies teachers working in (15) private and public secondary schools in Konyaaltı district of Antalya province and the data were analyzed by descriptive analysis method. In the study, it was determined that foreign students had language problems, communication problems, social adaptation problems, psychological problems and problems related to the social

<sup>1</sup> Bu makale Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans, ORCID: 0009-0005-9844-6100, sduroglu@hotmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ahmetkoc@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8819-8095,

studies curriculum. In order to solve the problems, it was suggested to add new topics to the social studies curriculum to include foreign students and resident (Turkish) students, to create adaptation classes for foreign students, and to include inclusive in-service trainings for teachers and teacher candidates.

Keywords: Migration, Immigrant, Refugee, Social studies, Foreign student.

## Giriş

Bireylerin doğuştan getirdiği özellikler, tutum ve davranışlar zaman içerisinde değişmiştir. Bu değişimler bireylerin kazanımları ya da tecrübeleri nezdinde değişiklik göstermiştir. Bireylerde zamanla meydana gelen bu değişiklikler dışsal ve içsel birçok etkinin tesirinde olabildiği gibi göç gibi bireylerin ya da toplumların psikolojik ve sosyal birçok etkinin meydana geldiği gelişmeleri de kapsamıştır. Meydana gelen bu gelişmeler olumlu davranışların kazanılmasıyla sonuçlandığı gibi olumsuz davranışların kazanılmasına neden olmuştur (Duygu ve Köç, 2018, s.41). Göç yerel ya da uluslararası kapsamda konum değişikliği ve bir nüfus hareketi olarak kabul edilmiştir. Gerekçeleri, sonuçları ne olursa olsun veyahut nelere yol açarsa açsın göçün bu tanımı içerisinde göçmenler, sığınmacılar, geçici koruma vb. birçok unsur yer almıştır (Perruchoud ve Redpath, 2013, s.22). Göçün sonuçlarına bağlı olarak gerçekleşen nüfus hareketliliği ve konum değişikliği belirli bir alandan çıkarak geneli etkileyecek ölçülere ulaşmıştır.

Geneli etkileyen konum değişikliği örnek vermek gerekirse Dünya üzerinde 2020 yılı itibarıyla 281 milyon uluslararası göçmen bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler (BM) Uluslararası Göç Örgütü (IOM), 2023). Yine “2021 yılı sonu itibarıyla dünyada, 108,4 milyon zorla yerinden edilmiş insan, 35,3 milyon Mülteci, 62,5 milyon kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş kişi, 5,4 milyon Sığınmacı” bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR), 2023).

Göçün bu etkilerinden Türkiye Cumhuriyeti de payına düşeni almıştır. Türkiye’ye devam eden göçler, bu göçlere yakın dönem göçlerini de dahil etmemiz mümkündür, kapsam olarak Osmanlı Devleti’nin hüküm sürdüğü topraklarda meydana gelen savaş, kaos, kargaşa ve benzeri olayların sonucu ortaya çıkmıştır (Köç 2017). Bu durumda göstermektedir ki Osmanlı Devleti’nin çekildiği yerler bir türlü huzura, sükunete ve barışa ulaşamamıştır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Devletin göçmenler, sığınmacılar ve diğerleri için odak noktası olmasında en büyük etken Türklerin toplum yapısı, sınıf ayrımı yapmaksızın diğer milletleri kapsayıcı oluşu, misafir severliği gibi birçok unsur yer almıştır (Yüncü Yücel, 2018, s.209). Yine Türkiye Cumhuriyet Devleti coğrafi konumu gereği bölgesinde gerçekleşen göç dalgasından etkilenmeye devam etmiştir. Afganistan’da vuku bulan savaş sonrası Afganlar Avrupa kıtasına göç etmek için Türkiye’yi geçiş alanı olarak görmüştür. Yine Suriye’de devam etmekte olan savaş, çatışma vb. olumsuz yaşam koşulları Türkiye’ye göç olarak yansımıştır. Rusya Federasyonu ve Ukrayna Devleti arasında meydana gelen ve hala devam etmekte olan askeri hareketlilik sonucunda Ukrayna vatandaşları göç etmek için sınır komşuları Romanya’ya ve Polonya’yı tercih ettikleri gibi Türkiye’ye de göç etmişlerdir. Ayrıca savaşta her ne kadar taraf olsalar da bu savaşta yer almak istemeyen Ruslar yerleşmek ve savaştan uzaklaşmak için Türkiye’yi tercih etmiştir (Tiryaki, 2022, s.126).



Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti devraldığı sorumluluk ile kurulduğu tarihten itibaren birçok ülkeden birçok farklı ırktan insanlara ev sahipliği yapmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti Yunanistan, Bulgaristan, Yugoslavya, Romanya, Arnavutluk vatandaşlarına kucak açmıştır. Yine Türkiye, Kuzey Afrika, Çin Halk Cumhuriyeti, Irak vb. birçok ülke vatandaşlarına ev sahipliği yapmıştır (Ağanoğlu, 2023, s.59-276; Yüncü Yücel, 2018, s.1-240). Ayrıca tüm bunların yanında Çin Halk Cumhuriyeti'nin Doğu Türkistanlı Türklere uygulamış olduğu insan hakları anlayışı medeniyetten yoksunluk, kültürel dejenerasyon, zorbalık ve baskı, ekonomik sömürü ve daha önemlisi ırkçılık şeklinde olmuştur. Bu anlayış insan temel haklarında yoksunluk meydana getirmiş ve insan onurunu zedeleyici ve ihlal edici sonuçlara varmıştır. Başta kadınlar olmak üzere Doğu Türkistanlı her bir fert bu zedeleyici ve ihlal edici sonuçlara maruz kalmıştır (Eruygur, 2024, s.23).

Bunların yanında iyi bir yaşam beklentisi içerisinde olan birey veya bireylerin, kitlelerin ya da göç edenlerin yeni konum olarak belirleyecekleri yeri seçmelerinde yaşam koşullarını belirleyici iklimin etkisi doğrudan olmuştur. Yani geleceğe kalınabilirliğin ayrılmaz parçasını doğa oluşturmuştur. Gelecekte bahsedebilmek ve geleceğe ulaşabilirlik için doğa ile dirsek temasında olunması gerekmiştir. Bunların yanı sıra geleceğe ulaşabilirlik sürecinde doğaya saygı duymak önemli bir ayrıntı içerisinde yer almıştır ve kişilerin veya kitlelerin yaşam alanlarını belirlerken doğru tercihlerde bulunması ve yaşam alanlarıyla ayrılmaz bir bütün olması sürdürülebilir yarınlar için önemli bir koşul haline gelmiştir (Acar, 2021, s.13) Olumlu iklim koşulları yabancı uyruklu şahısların yeni yaşam alanları seçmelerinde ve yeni yerleşim yeri oluşturmalarında etkili olmuştur. Bu doğrultuda diğer ülkelerde yaşanabilecek bu durum, Türkiye'nin herhangi bir ilinde olabildiği gibi gerek yerli gerekse yabancı uyruklu şahısların yaşamlarını sürdürmek için Antalya iline yerleşmeyi tercih etmelerinde başlıca sebep olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'ni dünyada temsil eden Antalya birçok ırktan yabancıya ev sahipliği yapmaktadır. Yine ekonomik kaygı içerisinde bulunan birçokları iş bulmak, hali hazırda bulunan işini daha ileri bir seviye taşımak ve geliştirmek için Antalya'yı tercih etmiştir. Bir kısım yabancı ise evlilik bağıyla Antalya'ya yerleşmiştir (Bayram, 2013, s.1).

Türkiye'ye yoğun göç dalgası devam ederken bazı şehirler göçmenler için öncelik oluşturmuştur. 2021 yılı itibarıyla en çok göç alan ilk (5) ilin sıralaması İstanbul % 47,8, Antalya % 8,2, Ankara % 6,7, Bursa %2,7 ve Mersin %2,4 şeklinde olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2024). Yine Antalya ilinde yabancı uyruklu şahıslar 153 farklı ırktan meydana gelmiştir. Bu yabancı uyruklu şahısların 89.669'u Antalya ili geneli itibarıyla ikamet etmektedir ve bu şahısların 17.029'u Antalya ili merkez ilçesi Konyaaltı'nda yaşamını idame ettirmektedir (Antalya İl Göç İdaresi Müdürlüğü, 2023). Yine Antalya ili geneli eğitim kademesi (resmi/özel) toplam okul sayısı 1.666, derslik sayısı 21.645, öğretmen sayısı 33.225, öğrenci sayısı 466.507'dir. Bunun yanında eğitim kademesi ortaokul (Resmi okul), okul sayısı toplam 515, derslik sayısı 3.561, öğretmen sayısı 8.741, öğrenci sayısı 132.947'dir. Eğitim kademesi ortaokul (Özel okul), okul sayısı 93, derslik sayısı 1.207, öğretmen sayısı 1.861, öğrenci sayısı 13.762'dir (Antalya Valiliği, 2023).

Antalya ili genelinde ortaya çıkan yukarıdaki gelişmelerden önemli konumdaki Konyaaltı da etkilenmiştir. Konyaaltı ilçesi Antalya ilinin merkez ilçeleri içerisinde yer alan büyüklük sıralamasında 3. sırada yer almıştır. Yeryüzü şekilleri ilçenin yerleşim yerinin kurulması ve gelişmesine doğrudan etkili olduğu gibi ilçe sakinlerinin yaşamlarını da

belirlemiştir (Gürbüz, 2022, s.92). Bireylerin yaşam biçimleri toplumun diğer fertlerinin yaşam biçimlerini etkilemiştir. Toplumun ayrılmaz parçası haline gelen bu davranışlar diğer bireylerin kendi yaşam biçimlerini oluşturmada ve kendi karakteristik özelliklerini belirlemede etkili olmuştur (Acar, 2019, s.48). Bu kapsamda bireylerin yaşam biçimlerini doğrudan etkileyen Konyaaltı ilçesinde yabancı uyruklu öğrenci sayısı 17.999 uluslararası koruma altında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 8.085 geçici koruma altında bulunan (Suriye) yabancı uyruklu öğrenci sayısı 6.884 şeklinde sıralanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023). Yine “İlçede, 5 Resmi, 11 Özel Anaokulu, 14 Resmi İlkokul, 13 Resmi Ortaokul, 5 İmam Hatip Ortaokulu, 14 Özel İlkokul, 14 Özel Ortaokul, 11 Resmi Lise, 10 Özel Lise, 1 Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, 1 Turizm Eğitim Merkezi, 1 Halk Eğitimi Merkezi, 1 Rehberlik ve Araştırma Merkezi olmak üzere 101 okul/ kurum bulunmaktadır” (T.C. Konyaaltı Kaymakamlığı, 2023). Konyaaltı ilçesi öğretmen sayısı 2.851 öğrenci sayısı 31.235 şeklinde olmuştur (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2023).

Bu bağlamda göçün sonuçlarına bağlı olarak yeni yaşam alanlarına bireylerin uyum sağlaması gerekmiştir. Eğitim ve öğretim bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal vb. birçok yönden gelişiminin sağlanmasına olanak sunmuştur. Bireyler çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelecekte olabilecekleri insan figürünün temellerini oluşturmaktadır. Bu dönemler içerisinde bireyler kendi figürleri içerisinde toplumun değer yargılarını öğrenme fırsatı bulmuştur (Duygu ve Köç, 2018, s.40). Bireylerin uyum süreci eğitimin her kademesinde benzer sonuçlar göstermiştir. Uyum sürecinin eğitim sürecine aktif edilmesi uyum problemleri çerçevesinde yeni problemlerin çözülmesiyle bütünü kapsamıştır. Bu bütünlük içerisinde öğrencinin programa dahil olması ve deneyimlemesi öğrenme programının işlevselliğine arttırmış ve katkı sağlamıştır (Akhan ve diğerleri, 2018, s.177). Eğitim ve öğretimin toplumların gelişim süreci içerisinde katkısı toplumun her alanında kendisini göstermiştir ve toplumların gelişim süreci içerisinde sosyal bilgiler dersi öğretim programının etkisi en önemli kısımda yer almıştır.

Çağımız ihtiyaçları bireylerden yeni ve farklı şeyler üretmek, çevresine duyarlı, dışa dönük, problem çözme becerisine sahip, liderlik vasıflarına sahip, günün ihtiyaçlarına ve gereklerine göre hareket edebilen birçok davranışın geliştirilmesini ve kazanılmasını beklenmiştir. Bu ihtiyaçlar ve gereklilikler sosyal bilgiler dersi öğretim programı çerçevesinde yöntem ve tekniklerinde kendine yer bulmuştur (Russell, 2010, s.66). “Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” şeklinde tanımlanmıştır (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1993).

Tüm bunlardan hareketle çok yönlü sonuçlara sebep olan göç, neden olduğu sonuçlara göre bölgelerde toplumların tüm unsurlarını etkilemiştir. Etkilenen bu unsurlara ekonomik, kültürel, sağlık vb. unsurlar ve en önemli unsurlardan biri olan eğitim alanında yaşanan sorunlar örnek verilmektedir. Yetkin bir birey ve kendini gerçekleştirmiş bir birey

profili oluşturmak için eğitim ve öğretimin işlevsel, tutarlı, sağlıklı ve geleceğe dönük olması önem arz etmiştir. Antalya ili merkez ve dış ilçeleri ile özellikle Konyaaltı ilçesi farklı birçok ırktan insanın, bir arada yaşayabildiği ender yerleşim yerlerinden olmuştur. Yetkin bir birey profilinin insanlara kazandırılması için eğitim ve öğretime çok ve önemli sorumluluk düşmektedir. Eğitim ve öğretim başlığı kapsamında bu görev ve sorumluluk sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve programın pratikte uygulayıcıları sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmüştür. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesine (Antalya Konyaaltı örneği) ihtiyaç duyulmuştur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ya da göçmen öğrencilerin yeni yaşam alanlarında yaşadıkları sorunlar içerisinde eğitim ve öğretim sorunları önemli bir konumda yer almıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretimde yaşamış oldukları sorunların tespiti eğitim programlarının daha etkin kullanılması için gerekli bir koşul olmuştur. Tespit edilen sorunların çözüme kavuşmasıyla gerek yerleşik öğrencilerin gerekse yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretimde daha da aktifleşmesi, eğitim ve öğretimin daha uygulanır olması sağlanmıştır (İçöz, 2019, s.4). Türkiye Cumhuriyeti Devleti, çevresinde meydana gelen askeri hareketlilik nedeniyle coğrafi konumu gereği yoğun göç dalgalarına maruz kalmıştır ve bu yoğun göç dalgasında bazı şehirler diğer şehirlere oranla daha çok etkilenmiştir. Bu durumdan hareketle yaşanan hareketlilik ve kargaşaya rağmen planlı eğitim ve öğretime olan ihtiyaç gün geçtikçe artmıştır. Ulaşılmak istenilen hedefler doğrultusunda öğretim programlarının eksikliği, güncelliği ve işlevselliğinin belirlenmesi yine yeni bilgilerin entegre edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim, yabancı uyruklu öğrencilerin yeni yerleşim yerlerine uyumları için önemli bir araç olmuştur. Öğrencilerin uyum sürecinin hızlanmasında sosyal bilgiler dersi öğretim programının katkısı gerek üniteler gerek konular gerekse kazanımlar aracılığıyla sağlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının daha anlaşılır, kullanır ve aktarılabilir hala getirilmesinde programın uygulayıcıları sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Bu bağlamda çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Antalya Konyaaltı örneği) amaçlanmıştır.

Bu kapsamda aşağıda yer alan çeşitli alt problemlere cevap bulunmaya çalışılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin;

- Sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları temel sorunlar,
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, ders kitapları, çalışma kitapları vb. çerçevesinde karşılaştıkları sorunlar,
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitilmesi kapsamında herhangi bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin sorunlar,
- Ebeveynlerinin eğitim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar,
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programının yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecine katkısı nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar ile araştırılmak istenilen konu bireylerin veya grupların çalışma alanını oluşturmada önemli bir konumda yerini almıştır ve araştırmalar rastlantısal olmaktan uzaklaşmış ve nesnel sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlamıştır (Lawrence Neuman, 2013, s.320). Fenomenoloji bireylerin yaşantılar ve tecrübeleriyle bağlantılı olarak edindikleri bilgileri ve deneyimleri temel oluşturmak ve oluşturulan kavramlar ile tanımlama yapılmak amacıyla kullanmıştır (Creswell, 2007).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı Antalya ili merkez Konyaaltı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı (8) devlet okulu (7) özel okul toplam (15) ortaokulda görev yapmakta olan (38) sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenler ile İlgili Değişkenler

| Katılımcı Öğretmenler | Eğitim Durumu | Kurum Durumu | Cinsiyeti | Mesleki Kıdemi | Kurum Unvanı     | Derse Girilen Sınıflar | Öğrenci Yaş Grubu     | Öğrencinin Cinsiyeti |       | Öğrenci sayısı |
|-----------------------|---------------|--------------|-----------|----------------|------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|-------|----------------|
|                       |               |              |           |                |                  |                        |                       | Kız                  | Erkek |                |
| (SBÖDO1)              | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 17             | Müdür Yardımcısı | 7                      | 12-13                 | 1                    | 1     | 2              |
| (SBÖDO2)              | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 10             | Öğretmen         | 6 -7 -8                | 12-13.13-14           | 3                    | 5     | 8              |
| (SBÖDO3)              | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 30             | Öğretmen         | 6 -7                   | 11-12                 | 1                    | 1     | 2              |
| (SBÖDO4)              | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 22             | Öğretmen         | 6-7-8                  | 11-12.12-12 .13-14    |                      |       |                |
| (SBÖDO5)              | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 20             | Öğretmen         | 5-6-7-8                | 11-12.12-12 .13-14    |                      | 1     | 1              |
| (SBÖDO6)              | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 38             | Öğretmen         | 7-8                    | 13-14                 | 1                    | 1     | 2              |
| (SBÖDO7)              | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 24             | Öğretmen         | 5-6-8                  | 11-12.12-13           | 1                    |       | 1              |
| (SBÖÖ08)              | Lisans        | Özel         | Erkek     | 10             | Öğretmen         | 6                      | 12.13                 |                      |       | 14             |
| (SBÖÖ09)              | Lisans        | Özel         | Erkek     | 13             | Öğretmen         | 8                      | 12-13.13-14           |                      |       |                |
| (SBÖÖ010)             | Lisans        | Özel         | Erkek     | 6              | Öğretmen         | 5-7                    | 12-13.13-14           | 4                    | 6     | 10             |
| (SBÖÖ011)             | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 29             | Öğretmen         | 5-6-7                  | 11-12.12-12 .13-14    |                      |       |                |
| (SBÖÖ012)             | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 18             | Müdür Yard.      | 7-8                    | 12-13.13-14           | 2                    | 2     | 4              |
| (SBÖÖ013)             | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 27             | Müdür Yard.      | 7-8                    | 12-13.13-14           |                      |       |                |
| (SBÖDO14)             | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 23             | Öğretmen         | 5-6-7-8                | 11-12.12-13 13-14.14+ | 5                    | 4     | 9              |
| (SBÖDO15)             | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 29             | Öğretmen         | 5-6-7-8                | 11-12.12-13 13-14.14+ | 5                    | 5     | 10             |
| (SBÖDO16)             | Yüksek Lisan  | Özel         | Erkek     | 4              | Öğretmen         | 5-6-7-8                | 11-12.12-13 13-14.14+ | 8                    | 2     | 10             |
| (SBÖDO17)             | Lisans        | Kamu         | Erkek     | 26             | Öğretmen         | 8                      | 14+                   | 12                   | 10    | 22             |
| (SBÖDO18)             | Yüksek Lisan  | Kamu         | Kadın     | 29             | Öğretmen         | 5-6                    | 12-13                 | 7                    | 12    | 19             |
| (SBÖDO19)             | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 29             | Öğretmen         | 6-7-8                  | 11-12.12-13. 13-14    | 8                    | 6     | 14             |
| (SBÖDO20)             | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 25             | Öğretmen         | 8                      | 13-14                 | 5                    | 4     | 9              |
| (SBÖDO21)             | Lisans        | Kamu         | Kadın     | 17             | Öğretmen         | 5-6-7-8                | 11-12.12-13 13-14.14+ | 8                    | 11    | 19             |

|           |               |      |       |    |                  |         |                          |    |    |    |
|-----------|---------------|------|-------|----|------------------|---------|--------------------------|----|----|----|
| (SBÖDO22) | Yüksek Lisan  | Özel | Erkek | 18 | Öğretmen         | 5-6-7-8 | 11-12.12-13<br>13-14.14+ | 6  | 3  | 9  |
| (SBÖDO23) | Lisans        | Özel | Erkek | 10 | Öğretmen         | 5-6-7-8 | 11-12.12-13<br>13-14.14+ | 50 | 30 | 80 |
| (SBÖDO24) | Lisans        | Özel | Erkek | 20 | Öğretmen         | 7-8     | 12-13.13-14              | 2  |    | 2  |
| (SBÖDO25) | Yüksek Lisan  | Özel | Kadın | 14 | Öğretmen         | 5-6-7   | 11-12.12-13              | 6  | 4  | 10 |
| (SBÖDO26) | Yüksek Lisan  | Kamu | Kadın | 26 | Müdür            | 5       | 11-12                    | 2  | 3  | 5  |
| (SBÖDO27) | Lisans        | Kamu | Erkek | 24 | Öğretmen         | 6-7     | 11-12.12-13              |    |    |    |
| (SBÖDO28) | Lisans        | Özel | Kadın | 12 | Öğretmen         | 7-8     | 11-12.12-13              | 4  | 5  | 9  |
| (SBÖDO29) | Lisans        | Özel | Kadın | 9  | Öğretmen         | 5-6     | 11 12 12 13              | 6  | 7  | 13 |
| (SBÖDO30) | Lisans        | Kamu | Erkek | 22 | Öğretmen         | 5-7     | 11-12.12-13              | 40 | 40 | 80 |
| (SBÖDO31) | Lisans        | Kamu | Erkek | 22 | Öğretmen         | 5-8     | 11-12.13-14              | 15 | 17 | 32 |
| (SBÖDO32) | Lisans        | Kamu | Erkek | 22 | Öğretmen         | 6-8     | 12-13.14+                | 30 | 30 | 60 |
| (SBÖDO33) | Yüksek Lisans | Kamu | Kadın | 24 | Öğretmen         | 5-6-7-8 | 11-12.12-<br>13.13-14    | 4  | 6  | 10 |
| (SBÖDO34) | Lisans        | Kamu | Kadın | 7  | Ücretli Öğretmen | 5-6-7   | 11-12.12-13              |    |    |    |
| (SBÖDO35) | Lisans        | Özel | Kadın | 11 | Öğretmen         | 5-6     | 11-12                    | 10 | 15 | 25 |
| (SBÖDO36) | Lisans        | Özel | Erkek | 12 | Öğretmen         | 7-8     | 12-13                    | 10 | 6  | 16 |
| (SBÖDO37) | Yüksek Lisan  | Kamu | Erkek | 8  | Ücretli Öğretmen | 6-7     | 11-12.12-13              |    |    |    |
| (SBÖDO38) | Lisans        | Kamu | Kadın | 12 | Öğretmen         | 5-6-7-8 | 11-12.12-13              |    |    |    |

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu (1) müdür (3) müdür yardımcısı (32) öğretmen (2) ücretli öğretmen oluşurken (18) kadın (20) erkek çalışmaya katılmış (7) öğretmenin yüksek lisans yapmış/yapmaktadır olduğu ve çalışmaya katılanların (4) ile (38) yılları arasında kıdemlerinin değiştiği görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmalarda basitlik ve derinlik seçeneklerde bir arada yer almıştır. Görüşmelerle bireyler derinlemesine bilgi aktarımını kendilerini istedikleri ölçüde ifade etme fırsatı bulmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s.8). Yarı yapılandırılmış görüşme formu sosyal bilgiler öğretmenlerine sorulmak üzere araştırma kapsamında alanında uzman kişilerin görüşü alınarak yine ilgili literatür taranarak problem cümlesine ve alt problemlere uygun ve bu doğrultusu soru havuzu oluşturularak bir araya getirilmiştir. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyeleri (2) araştırma görevlisi (1) doktora öğrencileri (4) görüş ve önerileri doğrultusunda oluşturulan soru havuzundan yararlanılarak form yeniden düzenlenmiştir.

Görüşme formu içerisinde;

1-Ülkemizde eğitim/öğretime devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları sorunlar hakkında görüşleriniz nelerdir?

2-Lisans eğitiminizin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim/öğretimi açısından yeterliği konusunda neler düşünüyorsunuz? Lisans eğitimi dersleri yabancı uyruklu öğrencilerin eğitilmesine hizmet ediyor mu?

3-Ders materyallerinin (Ders kitabı, çalışma kitapları, haritalar, görsel malzemeler, etkileşimli tahta) öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile uyumu hakkında görüşleriniz nelerdir?

4-Hangi ülke vatandaşı öğrencileriyle ve velileriyle daha iyi iletişim kurabiliyorsunuz? Neden?



5-Yabancı uyruklu öğrencilerin yerleşik kültüre uyumu için Sosyal bilgiler dersinin katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? şeklinde sorular yer almıştır.

Antalya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla çalışmanın sağlıklı yürütülmesi için gerekli izin alınması amacıyla Antalya il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılmış. İzinlerin alınması akabinde okul yöneticileri ve çalışmanın uygulanacağı sosyal bilgiler öğretmenler ile görüşülmüş, görüşmeler hassasiyetle gönüllülük esası gözetilerek yapılmış, çalışma grubunun herhangi bir baskı veya zorlama ya da yönlendirme yapılmamıştır. Ayrıca çalışmanın bilimsel maksatla yapıldığı, kişisel bilgilerin gizli kalacağı hassasiyetle bildirilmiş. Gizliliği sağlamak ve araştırmayı daha kullanışlı hale getirmek amacıyla katılımcılar Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kadın/Erkek, Devlet/Özel Okulu, 1-2 (SBÖKDO1, SBÖEDO2) şeklinde kodlar ile adlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Betimsel analiz bir araya getirilen verilerin benzer özelliklerine göre yorumlanması ve özetlenmesini içeren analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yine betimsel analiz ile olay, olgular ve durumlar hakkında tanıtıcı, açıklayıcı ve anlaşılır bulgulara ulaşılmıştır (Altunışık ve diğerleri, 2010, s.322). Görüşme formu ile elde edilen veriler araştırma kapsamında araştırmanın problemi ve alt problemleri kapsamında düzenlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Güvenirlik ve geçerlilik araştırmanın sonuçlarında ortak noktalarda bir araya gelirken ortaya çıkan sonuçların doğruluğu ve tutarlılığı çerçevesinde birbirinden ayrılmıştır. Güvenirlik sonuçların doğruluğu konusu ile ilgilenirken sonuçların tutarlılığı ve sonuçların tekrar edilebilirliği geçerliliğin konusu kapsamında yer bulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin usulüne uygun yöntemler aracılığıyla bir araya getirilmesi ve verilerin çalışma kurallarına uygun çerçevede, sistemli olarak analiz edilmesi ve icra edilmesi gerekmiştir (Patton, 2002).

Yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulması için alan yazın taranmış, alanında uzman sosyal bilgiler (2) akademisyenin görüşleri doğrultusunda geri bildirimler aracılığı ile oluşturulmuştur. Geçerliliği sağlamak üzere görüşme formları sorularında farklılık ve çeşitlik sağlanmıştır. Yine geçerlik ve güvenilirlik çerçevesinde gerek kurum yöneticilerine gerekse çalışma grubuna çalışma ile ilgili aktarılması gerekli bilgilendirmeler yapılmış, elde edilen verilerin ve bilgilerin amacı dışında kullanılmayacağı yalnızca çalışma koşulları doğrultusunda hareket edileceği ve çalışma kapsamına bağlı kalınacağı bilgisi verilmiştir. Elde edilen veriler belirli ve sistematik yazıya aktarılmış, süreç içerisinde kat edilen ilerleme uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış, verilerin yorumlanması ve çözümlenmesi gereği uzman görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgularına sağlanan araştırma verilerinin çözümlenmesi ardından ulaşılmış ve araştırmada katılımcıların verdiği cevaplar çerçevesinde herhangi bir değişikliği gidilmeden en doğru ilgili kısımları alıntı yapılmıştır.

### **Etik Konular**

Araştırma etik izni, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13.06.2022 tarih ve E-55578142-050.01.04-379943 sayılı etik kurul kararıyla verilmiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.06.2022 tarih ve 225 sayılı kararı ile alınmıştır.

### Bulgular

Bu kısımda, sosyal bilgiler dersi esnasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ile yaşamış oldukları sorunlar hakkında elde edilen görüşler alt problemlerine ilişkin veri toplama araçları ile elde edilen bulgular tablolar halinde sıralanmıştır. Elde edilen verilere göre yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlar dil kaynaklı sorunlar, müfredat kaynaklı sorunlar, kültürel farklılık kaynaklı sorunları, iletişim kaynaklı sorunlar, uyum kaynaklı sorunlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitiminin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim/öğretimi açısından yeterliği kaynaklı sorunlar, sosyal bilgiler dersi ders materyallerinin öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile uyumu kaynaklı sorunlar, ülke bazlı yabancı uyruklu öğrenci ve velileriyle ilişkin iletişim kurabildikleri kaynaklı sorunlar yer almıştır ve yabancı uyruklu öğrencilerin yerleşik kültüre uyumu için sosyal bilgiler dersinin katkıları hakkında görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri toplama araçları ile elde edilen bulgular tablolar halinde sıralanmıştır.

#### 1.1-Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin yaşamış olduğu “dil kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerin Yaşamış Olduğu “Dil Kaynaklı Sorunlar” Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

|             |               | Görüşler                                 |         |
|-------------|---------------|------------------------------------------|---------|
| Konu        |               |                                          | Frekans |
| Öğretmenler | Dil Sorunları | Dil Problemi,                            | 17      |
|             |               | Dil Kaynaklı İletişim Sorunu,            | 8       |
|             |               | Alfabe Kaynaklı Sorun,                   | 1       |
|             |               | Türkçe Kullanmaya İstek Düzeyi,          | 1       |
|             |               | Akademik Başarısızlık ve İlgi Düşüklüğü, | 1       |
|             |               | Bir Üst Sınıfa Rahatlıkla Geçiş,         | 1       |
|             |               | Arkadaşını Tercüman Olarak Kullanmak,    | 1       |
|             |               | Sınıf Disiplinin Bozulması,              | 1       |
| Toplam      |               |                                          | 31      |

Tablo 2’de yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Dil Problemi (17), Dil Kaynaklı İletişim Sorunu,

(8), Latin Alfabesini Kullanma Becerisi (1) ve Türkçe Kullanmaya İstek Düzeyi (1), şeklinde sıralanmıştır.

“Dil kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

- (SBÖEDO3) Dil Sorunu Yaşıyorlar,  
(SBÖKDO4) Türkçe Yeterliliği Olmayan Öğrenciler Genellikle İngilizce Konuşarak İletişim Kurmaktalar,  
(SBÖKDO15) Dil Öğrenmeden Sınıf Alındıkları İçin İletişim Sorunu Yaşıyorlar,  
(SBÖKDO16) Latin Alfabelerine Uyum Sağlayamıyorlar,  
(SBÖKDO28) Türkçe Bilmedikleri İçin Öğretmen ve Diğer Öğrenciler ile İletişim Problemleri Yaşayabiliyorlar,  
(SBÖEDO31) Birçoğu bilerek Türkçe öğrenmiyor. Çünkü her sene sınıf geçiyor, öğrenmesine gerek kalmıyor. Bu nedenle ücretsiz açılan Türkçe kurslarında bile katılmıyorlar. Devamsızlık yok, kalmak yok vb. bu nedenle rahatlar  
(SBÖEDO32) Zorda kalmadıkça kendi aralarında kendi dillerini kullanıyorlar. Sınıfta tercüman kullanılıyor diğer öğrenciler aracılığıyla.  
(SBÖKDO33) Türkçeyi Tam Ya da Yarı Bildikleri İçin, Akademik Başarılarının ve İlgilerinin Düşük Olması,  
(SBÖKDO35) Türkçe anlamadıkları için derste kendi aralarında konuşmak istiyorlar ve sınıfın düzenini bozuyorlar.  
(SBÖKDO38) En Büyük Sorun Türkçe Bilmemek Oluyor. Sadece Kendi Dilini Konuşanlar ile İletişime Geçebildikleri İçin Türk Öğrencilerle Aralarında Bir Bağ Olmuyor.

### 1.2-Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin yaşamış olduğu “kültür kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 3. Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerin Yaşamış Olduğu “Kültür Kaynaklı Sorunlar” Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar |                              |         |
|--------------------|------------------------------|---------|
| Görüşler           |                              |         |
| Konu               |                              | Frekans |
| Öğretmenler        | Kültür,                      | 7       |
|                    | Kültürel Çatışma,            | 4       |
|                    | Kültür Farkı,                | 3       |
|                    | Kültürel Uyumsuzluk,         | 2       |
|                    | Kendi Aralarında Kutuplaşma, | 2       |
|                    | Kültürel Şok,                | 1       |
|                    | Ön Yargı,                    | 1       |
|                    | Kültüre Alışmama,            | 1       |
|                    | Ebeveyn İlgisizliği,         | 1       |
| Toplam             |                              | 22      |

Tablo 3’te yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Kültür (7), Kültürel Çatışma (4) ve Kendi Aralarında Kutuplaşma (2) yaşadıkları şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

“Kültür kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖKDO12) Kültür,  
(SBÖEDO13) Kültür farklılığı,  
(SBÖKDO15) Kültürel uyumsuzluk,  
(SBÖKDO19) Kültürel Farklılıklar Dolayı Sınıf Arkadaşlarıyla Kaynaşmaları Zaman Alıyor, Ön Yargılarla Karşılaşılabiliyorlar,  
(SBÖEDO30) Kültürel çatışma,  
(SBÖKDO33) Çoğunun (Özellikle Rus öğrenciler) annesi Rusya'dan boşanıp geliyorlar ve Türkiye'de ilgilenilmiyor çünkü genellikle anneler yeni arayışlar içinde oluyorlar. Bunda da en büyük zararı çocuklar görüyor, İlgilenemeyen bu çocukların girdikleri ortamların takip edilmemesi, Okullarda gruplaşmalara aidiyet hislerinden dolayı doğal olarak dahil olmamaları ki bu gruplar kötü gruplardır.  
(SBÖKDO34) Kültür çatışması sebebiyle kendi aralarında kutuplaşma,  
(SBÖEDO36) Kültürel şok,

### 1.3-Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin yaşamış olduğu “iletişim kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 4. Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerin Yaşamış Olduğu “İletişim Kaynaklı Sorunlar” Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar |                                                |           |
|--------------------|------------------------------------------------|-----------|
| Görüşler           |                                                |           |
| Konu               |                                                | Frekans   |
| Öğretmenler        | Kendini İfade Etme Sorunu,                     | 7         |
|                    | İletişim Sorunu,                               | 5         |
|                    | Arkadaşlık İlişkilerinde Sorun,                | 3         |
|                    | Sosyalleşme Sorunu,                            | 1         |
|                    | İçine Kapanık Öğrencilerde Sosyalleşme Sorunu, | 1         |
|                    | Dışlanma Sorunu,                               | 1         |
|                    | İlgi Görememe Sorunu,                          | 1         |
|                    | Kendini Yalnız Hissetme Sorunu,                | 1         |
| <b>Toplum</b>      |                                                | <b>20</b> |

Tablo 4'te yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Kendini İfade Etme Sorunu (7), İletişim Sorunu (5), Arkadaşlık İlişkilerinde Sorun (3) ve Sosyalleşme Sorunu (2) vb. sorunlar yaşadıkları şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

“İletişim kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖKDO5) Kendini İfade Etme Sorunu,  
(SBÖKDO6) Anlama Anlatma Sıkıntısı,  
(SBÖEÖO13) İletişim Kuramaması,  
(SBÖEDO14) Sosyalleşme Sorunu,  
(SBÖKDO16) Arkadaş Edinemiyorlar,  
(SBÖKDO26) Arkadaşlık Kurma Gibi Sosyal Sorunlar,  
(SBÖKDO28) Bazen İçine Kapanık Öğrencilerde Sosyalleşme Sıkıntısı Olabiliyor,  
(SBÖEDO30) Dışlanma, İlgi Görememe, Kendini Yalnız Hissetme.  
(SBÖEDO37) İletişim Problemleri (Öğretmenleri ve Öğrenciler Arasında),

### 1.4-Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin yaşamış olduğu “müfredat kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 5. Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerin Yaşamış Olduğu “Müfredat Kaynaklı Sorunlar” Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar                |                                           |           |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|-----------|
| Görüşler                          |                                           |           |
| Konu                              |                                           | Frekans   |
| Öğretmenler<br>Müfredat Sorunları | Eğitim Sistemi Farklılığı,                | 1         |
|                                   | Öğrenme Eyleminin Gerçekleşmemesi         | 1         |
|                                   | Müfredat,                                 | 1         |
|                                   | İçerik,                                   | 1         |
|                                   | Sınav Önemi/Önemsizliği,                  | 1         |
|                                   | Akademik Başarı,                          | 1         |
|                                   | Kıyafet,                                  | 1         |
|                                   | Akademik Uyumsuzluk,                      | 1         |
|                                   | Sınıf ve Okul Kurallarına Uymakta Güçlük, | 1         |
|                                   | Okul Sistemi,                             | 1         |
|                                   | Kendi Aralarında Gruplaşma,               | 1         |
| <b>Toplam</b>                     |                                           | <b>11</b> |

Tablo 5’te yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Sistemi Farklılığı (1), Öğrenme Eyleminin Gerçekleşmemesi (1), Müfredat (1), İçerik (1) ve Sınav Önemi/Önemsizliği (1), şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

“Müfredat kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

- (SBÖEDO1) Eğitim sistemi farklılığı, İçerik ve Müfredat,  
 (SBÖKDO4) Öğrenme eyleminin gerçekleşmemesi,  
 (SBÖKDO7) Devamsızlık,  
 (SBÖEÖO9) Sınav önemi/önemsizliği, Kıyafet,  
 (SBÖEÖO10) Akademik başarı,  
 (SBÖEDO16) Sınıf içi eğitimlere katılamamak,  
 (SBÖKDO18) Kurallara uyma sorunu, Derslere katılamama,  
 (SBÖKDO21) Akademik uyumsuzluk,  
 (SBÖEDO22) Sınav,  
 (SBÖKDO26) Sınıf ve okul kurallarına uymakta güçlük,  
 (SBÖEDO31) Okul sistemi,  
 (SBÖKDO35) Kendi aralarında örgütlendikleri için herhangi bir sorun yaşadıklarını düşünmüyorum.

#### 1.5-Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin yaşamış olduğu “uyum kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 6. Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerin Yaşamış Olduğu “Uyum Kaynaklı Sorunlar” Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar |  |         |
|--------------------|--|---------|
| Görüşler           |  |         |
| Konu               |  | Frekans |



|               |                                              |          |
|---------------|----------------------------------------------|----------|
| Öğretmenler   | Uyum Sorunu,                                 | 5        |
|               | Sınıfta Kendini Kabullendirme Sorunu,        | 1        |
|               | Toplumsal Uyum,                              | 1        |
|               | Uyum Zorluğu Nedeniyle Davranış Problemleri, | 1        |
| <b>Toplam</b> |                                              | <b>8</b> |

Tablo 6’da yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerin Uyum Sorunu (5), Sınıfta Kendini Kabullendirme Sorunu (1) ve Uyum Zorluğu Nedeniyle Davranış Problemleri (1), şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

“Uyum kaynaklı sorunlar” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖKDO7) *Uyum Problemi Yaşıyorlar,*  
(SBÖEÖ011), *Sınıfta Kendini Kabullendirme Sorunu,*  
(SBÖKÖ012) *Toplumsal Uyum,*  
(SBÖKDO34) *Uyum Sağlamakta Zorluk Yaşadıkları İçin Davranış Problemleri Gibi Sorunlar Yaşamaktalar.*

#### 1.6-Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “lisans eğitiminin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim/öğretimi açısından yeterliği” konusunda görüşlerine ait bulgular

**Tablo 7.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Lisans Eğitiminin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim/Öğretimi Açısından Yeterliği” Konusunda Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar |                                                                                                 |           |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Görüşler           |                                                                                                 |           |
| Konu               |                                                                                                 | Frekans   |
| Öğretmenler için   | Lisans Eğitimi Sırasında Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Herhangi Bir Eğitimin Verilmediği, | 14        |
|                    | Eğitim Yeterliliği,                                                                             | 7         |
|                    | Öğrencinin Dili Kullanma Becerisi,                                                              | 6         |
|                    | Eğitim Yetersizliği,                                                                            | 6         |
|                    | Türkçe Ya Da Yabancı Dil Yeterliliği/Yetersizliği,                                              | 3         |
|                    | Ders Konularının Yabancı Dille Anlatılması Eğitimi,                                             | 2         |
|                    | Türk Eğitim Sisteminin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim/Öğretime Katkısı,                    | 1         |
|                    | Her Branş/Bölüm İçin Yetersizlik,                                                               | 1         |
|                    | Kültürel Farklılıklar                                                                           | 1         |
| <b>Toplam</b>      |                                                                                                 | <b>41</b> |

Tablo 7’de yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Eğitimi Sırasında Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Herhangi Bir Eğitimin Verilmediği (14), Verilen Eğitimin Yeterliliği (7), Öğrencinin Dili Kullanma Becerisi (6) ve Türkçe Ya Da Yabancı Dil Yeterliliği/Yetersizliği (3) olduğu görülmektedir.

“Lisans eğitiminin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim/öğretimi açısından yeterliği” konusunda görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖEDO1) İlk yıllarda yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için bağımsız kurumlar ve onlara özel uzman kişilerle eğitim verilmesi sonra eğitim sistemine dahil edilmesi uygundur. Bu uzman kişilerin yetiştirilmesi gerekli.

(SBÖEDO3) Lisans eğitiminde kaç dil öğretilmesi gerekiyor ki? Sonuçta dilini öğrenmediğin bir ülkeden öğrenci de gelebiliyor.

(SBÖKDO4) Lisans eğitiminin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitilmesi için almış olduğumuz bir program değil. İngilizce iletişim kurabilsek de ana dili Arapça, Farsça gibi İngilizce dışında diğer dillere sahip öğrenciler ile hiç iletişim kuramamaktayız.

(SBÖEÖO8) Yabancı dil bilmek gerekiyor İngilizce veya Rusça. Üst düzey bildiğin konuyu yabancı dille anlatmak aldığımız eğitimde yok.

(SBÖKDO18) Yeterli ancak; öğrenciler Türkçeye tepki gösterdiklerinde bazen sıkıntı yaşıyor.

(SBÖKDO19) Lisans eğitimi bu konuda yeterli değil. Yabancı uyruklu öğrenciler güncel bir sorun, yakın zamanda ortaya çıkan bir sorun. Lisans eğitim programlarına bu durumla ilgili programlar eklenebilir.

(SBÖKDO21) Eğitimimiz konusunda bu durumda yararlanabileceğimiz bir husus olmadığı gibi, görev sürecimizde de bu durumlarda yararlanabileceğimiz herhangi bir eğitim almadık.

(SBÖEDO22) Kesinlikle yeterli değil. Kişisel becerilerimle bu durumla baş ediyorum.

(SBÖKDO26) Lisans eğitimim sırasında yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir ders almadım. Ancak “Kapsayıcı eğitim” konulu hizmet içi eğitim faaliyetlerinden fayda sağladım.

(SBÖKDO28) Her branş/bölüm için yeterli olduğunu düşünmüyorum.

(SBÖKDO34) Uzun yıllar A1 seviyesi İngilizce dersi aldık. Fakat birçok milletten öğrenci var. Yabancı öğrencilerin yoğun olduğu okullardaki öğretmenlere zorluk yaşamamaları adına eğitimler verilebilir. Bu kadarı yeterli olmuyor. Bu yüzden eğitimciler de öğrencilerde bu süreçte iletişim sorunları yaşıyor.

### 1.7.Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin “ders materyallerinin ders kitabı, çalışma kitapları, haritalar, görsel malzemeler, etkileşimli tahta vb. öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile uyumu öğrenci açısından” sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgular

Tablo 8. Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Ders Materyalleriyle İlgili Öğretmenlerinin Görüşleri

| Yapılan Çalışmalar |                              |                                                      |   |
|--------------------|------------------------------|------------------------------------------------------|---|
| Görüşler           |                              |                                                      |   |
| Konu               |                              | Frekans                                              |   |
| Öğretmenler        | Materyal Kullanımı ve İşlevi | Ders Materyallerinin Sosyal Bilgilere Dersine Uyumu, | 8 |
|                    |                              | Öğretmenin Etkin Materyal Kullanımı,                 | 7 |
|                    |                              | Öğrencinin Dil Farklılıkları Sorunu,                 | 7 |
|                    |                              | Ders Kitaplarının Yeterliliği,                       | 5 |
|                    |                              | Materyallerin Dersin Anlaşılmasının Kolaylaştığı,    | 4 |
|                    |                              | Öğrencinin Ders Materyallerini Etkin Kullanılmaması, | 2 |
| Toplam             |                              | 33                                                   |   |

Tablo 8’de yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Ders Materyallerinin Sosyal Bilgiler Dersine

Uyumu (8), Etkin Kullanıp Dersi Verimli Hale Getirmeleri (7), Öğrencilerin Derslerle İlişkin Materyal Kullanımında Dil Farklılığından Yaşamış Oldukları Sorun (7) ve Ders Kitaplarının Öğrencilere Yeterliliği (5) şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerin ders materyallerinin ders kitabı, çalışma kitapları, haritalar, görsel malzemeler, etkileşimli tahta vb. öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile uyumu öğrenci açısından sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖEDO3) Dijital ortamda aradığını bulabiliyorsun ancak sürekli erişim olmaması dezavantaj olabiliyor.

(SBÖEO10) İlgiyerini çekebilecek her türlü materyalin derse motivasyon açısından katkısı olduğunu düşünüyorum.

(SBÖEDO14) Dersimize katkısı çok. Bazı coğrafi konularda görsel kullanmak çok etkili oluyor.

(SBÖEDO17) Akıllı tahtadan eğitim yaparken görsel olarak izleme fırsatı buluyorlar, EBA'dan ödev veriyoruz Türkçeyi öğrenme hızları artıyor. Dinleme ve konuşma pratikleri yapmış oluyorlar.

(SBÖKDO20) Ders kitabı yetersiz, çocukların ilgisini çekecek nitelikte değil, çok sıkıcı, konular özetler halinde, anlaşılır, renkli hazırlanabilir. Yabancı kaynak kitaplarda olduğu gibi çalışma kitapları yeterli değil. Bol etkinlikli kazanım soruları ve beceri temelli soruları içeren çalışma kitapları dersi desteklerse yardımcı kaynaklara duyulan ihtiyaç kalkar.

(SBÖKDO21) Ders kitapları oldukça sıkıcı, yetersiz ve yeni nesil çocukların ilgisini çekecek düzeyde değil. Kendi hazırladığımız materyallerle dersi destekliyoruz.

(SBÖEDO22) Ders kitapları (Sosyal Bilgiler) uluslararası olmayıp sadece Türk-İslam Kültürüne göre hazırlandığı için öğrenciler zorlanıyor.

(SBÖEDO23) Ders kitapları içerik olarak çok ağır ortaokul öğrencisine hizmet etmiyor.

(SBÖKDO26) Ders materyalleri öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı olması noktasında büyük katkı sağlamaktadır.

(SBÖKDO34) Beklentileri karşılanacak kadar materyal olsa da bu dil bilmeyen öğrenciler için yeterli olmuyor.

(SBÖEDO37) Görsel olarak derse katılmalarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.

### 1.8. "Hangi ülke vatandaşı öğrencileriyle ve velileriyle daha iyi iletişim kurabildiklerinin gerekçeleri" hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 9. "Hangi Ülke Vatandaşı Öğrencileriyle ve Velileriyle Daha İyi İletişim Kurabildiklerinin Gerekçeleri" Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar     |                                                                                                                                           |         |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Görüşler               |                                                                                                                                           |         |
| Konu                   |                                                                                                                                           | Frekans |
| Öğretmenler ve Ülkeler | Türk Cumhuriyetleri ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri (Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan)-Kültür, Dil ve İnanç Benzerliği, | 13      |

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| Rusya-Daha Eğitimli ve Daha İlgililer,                 | 12        |
| İran, Irak, Suriye, Ürdün -Kültür ve İnanç Benzerliği, | 9         |
| Herhangi Bir Ayrımın Yapılamaması,                     | 6         |
| Dil Belirleyici Unsur,                                 | 6         |
| Ukrayna,                                               | 3         |
| Ahıska Türkleri Zorlanma,                              | 1         |
| <b>Toplam</b>                                          | <b>50</b> |

Tablo 9’da yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Türk Cumhuriyetleri ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan vb. Ülkeleri Öğrencileri ile Kültür, Dil ve İnanç Benzerliği Kaynaklı Daha Kolay İletişim Kurabildikleri (13), Rusya Federasyonu Vatandaşı Öğrencileri ve Velileriyle Daha Eğitimli ve Daha İlgili Olmaları Vesilesiyle İletişim Kurdukları (12), İran, Irak, Suriye, Ürdün - Kültür ve İnanç Benzerliği (9) ve Herhangi Bir Ülke Öğrencisi Hakkında Ayrım Yapılamadığı (6), şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

“Hangi ülke vatandaşı öğrencileriyle ve velileriyle daha iyi iletişim kurabildiklerinin gerekçeleri” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖEDO2) *Türk Cumhuriyeti vatandaşlarıyla iletişim daha kolay. Kültürel ve inanç benzerliği*

(SBÖEDO3) *Bildiğin dili konuşanlarla (Almanca) iyi iletişim kuruyorum*

(SBÖKDO4) *Sadece Türkçe az da olsa konuşabilen veliler ile iletişim kurabildim*

(SBÖEÖO9) *Rusya Çünkü daha eğitimli ve daha ilgililer*

(SBÖKDO15) *Bu konuda herhangi bir ayırım yapamıyorum*

(SBÖEDO16) *Irak-İran Orta doğudan gelen öğrenciler daha mahcupken Rusya’dan gelen öğrenciler daha farklı bir iletişim içinde (Soğuk) bulunuyor*

(SBÖKDO19) *Okulumuza Rusya’dan gelen öğrenciler fazla. Bu velilerle kolay iletişim kurabiliyorum. Suriyeli ve İranlı öğrencilerimiz de var kolaylıkla iletişim kurabiliyoruz*

(SBÖKDO20) *Fark etmiyor hepsi ile iletişim kurabiliyoruz sadece Orta Asya’dan gelen Ahıska öğrencilerinin bir kısmı ile zorlanabiliyoruz*

(SBÖEDO24) *Ruslar Ortak tarihi geçmiş olması etkileşimi artırıyor*

(SBÖKDO25) *Rusya-İran Daha saygılı ve disiplinliler*

(SBÖKDO26) *Rusya Sorumluluk sahibi ve çocukların okul kurallarına uymaları konusunda katı kuralları var. Okul ile iş birliği içinde hareket etme konusunda duyarlılar.*

(SBÖKDO33) *En iyi iletişimi Türki Cumhuriyeti veli ve öğrencileriyle kuruyorum. Hem dil sorunu olmadığı için hem de özellikle “Eti senin kemiği benim” mantığında oldukları için öğretmene değer verip saygı duyuyorlar*

(SBÖKDO38) *Okulumuzda Rusya, Ukrayna ve Türki devletlerden yabancı uyruklu öğrenciler var. Öğrenci yapısını göre iletişim süreci değişiyor. Öğrenci dil biliyorsa ve iletişime açıksa sorun olmuyor.*

### 1.9. “Yabancı uyruklu öğrencilerin yerleşik kültüre uyumu için sosyal bilgiler dersinin katkıları” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerine ait bulgular

Tablo 10. “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yerleşik Kültüre Uyumu İçin Sosyal Bilgiler Dersinin Katkıları” Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

| Yapılan Çalışmalar |
|--------------------|
| Görüşler           |

| Konu        |                                                                             | Frekans |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------|
| Öğretmenler | Türk Kültür ve Uygarlık Yapısı Hakkında Sosyal Bilgilerin Katkısının Önemi, | 22      |
|             | Sosyal Bilgiler Dersinin Her Birey İçin Katkısı,                            | 7       |
|             | Dil Problemi Aşıldığında Yardımcı Olur,                                     | 6       |
|             | Farklılıklara Saygı,                                                        | 2       |
|             | Öğrencilerin Uyumunu Sağlama Konusunda Yardımcı Olması,                     | 1       |
|             | Ülkeye Entegre Olunması Gerektiğinin Farkındalığına Varılması,              | 1       |
| Toplam      |                                                                             | 39      |

Tablo 10'da yer alan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Türk Kültür ve Uygarlık Yapısı Hakkında Sosyal Bilgilerin Katkısı (22), Sosyal Bilgiler Dersinin Her Birey İçin Katkısı (7) şeklinde ifade verdikleri söylenebilir.

“Yabancı uyruklu öğrencilerin yerleşik kültüre uyumu için sosyal bilgiler dersinin katkıları” hakkında sosyal bilgiler öğretmenleri görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

(SBÖKDO4) *Tarihimiz, Coğrafyamız, gelenek ve göreneklerimizin öğrenilmesi yabancı uyruklu öğrencilerin kültüre uyumunu artırır.*

(SBÖEO8) *Dersimiz kültüre katlı noktasında en iyisi fakat öğrencilere kültürümüzü aşlamak zor özellikle Rus ve Ukraynalı aileler çünkü dinimiz farklı*

(SBÖEDO17) *Dil sorunu çözüldüğünde müfredata uygun eğitim yapmakta sorun olmuyor.*

(SBÖKDO18) *Kültürler arası tanıtım günleri, farklılıklara saygı ve hoşgörü konularına ağırlık verilebilir. Sınıflarımızda konularımız buna uygun olduğu için yer veriyoruz.*

(SBÖKDO19) *Anadolu coğrafyası bugün olduğu gibi geçmişte de insan hareketliliğinin bir geçiş ve varış noktası olmuştur. Pek çok kültür kesişmiştir. Bunu dersimizi anlatırken vurguluyoruz zaman zaman Misafirperverlik yabancılara nasıl davranılacağı vs. değindiğimiz konulardır.*

(SBÖKDO21) *Son derece önemli olduğunu düşünüyorum-Kültürel etkileşim, sosyal farkındalık, bireysel gelişim gibi konuları işleyen başka bir ders olmadığından kültürel entegrasyon için olmazsa olmaz bir ders.*

(SBÖEDO31) *Eğer çocuk okula, eğitime inanırsa, isterse ülkenin kültürü, tarihi, resmi işleri, yasaları, komşuluk ilişkileri, tarihi ve turistik yerleri vb. her şeyi öğrenerek, uyumlu vatandaşlar olabilirler*

(SBÖKDO33) *Etik (Ahlaki) öğretileri de kapsayan bir ders olduğu için ve bu dersler de işlendiği içi hayata hazırlanma anlamında olumlu katkısı var*

(SBÖKDO34) *Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik hayatı hakkında fikir sahibi oluyorlar. Bu seviyede kültürel olarak bizleri daha iyi tanıyor ve anlıyorlar. İletişim konusunda bilgiler edinerek uyum süreçleri hızlanıyor.*

(SBÖEDO36) *Kesinlikle çok büyük katkısı var. Kültürü, milliyeti aktarıyoruz. Milli ve Manevi değerleri Türklerin dünyaya olan katkılarını veriyoruz. Evrensel noktalarda buluşturmaya çalışıyoruz. Ortak tarih ve kişileri vurguluyoruz. Bu yüzden çok önemli.*



## Sonuç ve Tartışma

Çalışmada yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında dil kaynaklı problemler gelmektedir. Türkçe öğrenmeden eğitime başlanması, yabancı öğrencilerin ders içinde ve ders dışında iletişim sorunlarına neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu durum akademik başarılarının düşmesine yol açtığı belirlenmiştir. Öğrencilerin derste kendi anadillerini konuşmaları sınıf iklimini bozduğu gibi diğer öğrencilerin dikkatini de dağıtmaktadır. Kendi anadillerini konuşan öğrencilerle irtibatı önemseyen bu öğrenciler, yerleşik (Türk) öğrencilerle bağ kuramadıklarından, sınıf içi etkinliklerde yer alamamaktadır. Çalışmada tespit edilen bu bulgular; içerik bakımından diğer araştırmacıların bulgularıyla örtüşmüştür. Nar (2008) öğrencilerin önemli derecede dil sorunları yaşadıklarını tespit etmiştir. Sarıtaş ve diğerleri (2016), Çelik (2019) ve Sarıahmetoğlu (2019) alfabe farklılığının oluşturduğu dil sorunları üzerinde durarak okulda eğitimin kalitesinin düşmesine yol açan unsurları ifade etmişlerdir.

Türkiye’de derste kalmanın olmaması, yabancı öğrencileri Türkçe’yi öğrenmeye zorlamamıştır. Dil öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmeyen yabancı öğrenciler, öğrenim gördükleri okulda veya sınıf içi iletişimde -Türkçe bilen yakın arkadaşlarını- tercüman olarak kullanarak gruplaşmanın yolunu açmışlardır. Çalışmanın sonuçları ile aynı doğrultuda Alpaslan (2019) öğrencilerin akademik başarı gösteremediklerini, buna bağlı olarak Güngör ve Şenel (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin okula gelmek istemediklerini, devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Gün ve Baldık (2017) yabancı uyruklu öğrencilerin odaklanma probleminin dil bilmemelerine bağlamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin kültür başlığı altında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yerleşik kültüre karşı sorun yaşayan öğrencilerin kültürel çatışma, kültürel adaptasyon vb. sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Kültürel şok yaşayan öğrencilerin kutuplaştıkları bu nedenle uyum kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Kültüre bağlı ebeveyn tutumları yabancı uyruklu öğrencilerin uyumunu zorlaştırmıştır. Yine yerleşik kültüre sahip öğrenciler tarafından ön yargı ile karşılaştıkları tespit olunmuştur. Bu konuda Demirkaya (2007) insanlar göçün sonuçlarına bağlı olarak dezavantajlı konuma düşmüştür ve kültürel yoksunluk yaşayan bireyler çeşitli sorunlar ile karşı karşıya kalmışlardır ifadesi doğru bir tespittir. Yine çalışmanın sonuçlarıyla benzer doğrultuda Levent ve Çayak (2017) farklı kültürel özelliklerden kaynaklı temel sorunların olduğu tespiti yadsınamaz.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin bir diğer sorunu iletişim kaynaklıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşamaları onlarda aidiyet duygusunun gelişmesini engellemiştir. İçine kapanık öğrencilerde sosyalleşme sorunu olduğu ve çeşitli psikolojik sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durum, yabancı öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından dışlanmalarına, yeteri kadar ilgi görmemelerine bağlı olarak kendilerini yalnız hissetmelerine yol açmıştır. Erdem ve diğerleri (2017) anlama ve anlatma becerileri gelişmeyen öğrencilerin iletişim sorunları yaşadığı, Keskinçelik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim sorunları kaynaklı travma yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde bir diğer problem, müfredat kaynaklıdır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini anlamadıkları, sınıf içi etkinliklere

katılmadıkları ve bu durumun doğal olarak yabancı öğrencilerde akademik başarının düşmesine yol açtığı gerçeği ortadadır. Yine öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyumlarında güçlük yaşandığı, okul sistemine uyum sağlayamadıkları, müfredatın gerisinde kaldıkları ve akademik açıdan uyumsuzluğa neden olduklarını göstermektedir. Kılıç ve Toker Gökçe (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin müfredata bağlı sorunlarına vurgu yapmaktadır.

Diğer taraftan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerine uyum sağlayamadıkları da ifade edilmiştir. Sözlü, yazılı sınav vb. sınavlara uyum sağlayamayan öğrencilerin seviyesinin belirlenemediği görülmüştür. Başar ve diğerleri (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin sınavlarda zorlandıkları tespitini yapmışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde önemli bir diğer problem ise uyum sorunudur. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini kabullendirme sorunu yaşadıkları, bunun zamanla davranış problemlerine yol açtığı tespit edilmiştir. Aykırı (2017) yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını; Mercan Uzun ve Bütün (2016) yabancı uyruklu öğrencilerin psikososyal sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Diğer taraftan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimi, farklı kültürden öğrencilerin eğitilmesine yönelik değildir. Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin lisans düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilerle iletişimi kolaylaştıracak dil, iletişim becerilerine sahip olmaması ülkemizin temel eksikliklerinden birisidir. Öğretmenlerin müfredatı yabancı dilde anlatabilmesi, öğrenciyle derste iletişim kurabilmesi, öğrenciyi derse motive edecektir. Geldikleri ülkenin dili dışında dil bilmeyen yabancı öğrencilere yönelik Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en azından temel düzeyde bilgiye ve deneyime sahip olması Türk öğrencilerle yabancı öğrencilerin rekabetini de arttıracaktır. Elbette yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili problemleri yalnızca Sosyal bilgiler dersine özgü değildir. Sarıahmetoğlu (2019) yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili eğitimin alınmadığı; Mercan Uzun ve Bütün (2016) öğretmenlerin sorunları nasıl çözeceklerini bilmediklerini göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim yoluyla yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurabilecek seviyeye getirilmesi söz konusu edildiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzman eksikliğinin olduğu görülmektedir. Nitekim bu konuda Sarıahmetoğlu (2019) okullarda uzman tercüman, psikolog vb. kişilerin görevlendirilmesinin önemli olduğunu, Yaşar ve Amaç (2018) pedagojik bilgi ve beceri eksikliğinin yaşandığını belirlemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin ilgisini çekebilecek her türlü materyalin öğrencilerin hazır bulunuşluğunu olumlu yönde etkilediği üzerinde durulmuştur. Videolar ve görsel sunumların öğrencilerin daha çok dikkatlerini çektiği görülmüş, derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği betimlenmiştir. Biçer ve Kılıç (2017) materyalin öğrencilerin seviyesine ve hazır bulunuşluğuna uygun olmadığı sonucuna varmıştır.

Ders kitaplarının daha çok güncel önyargılar çerçevesinde hazırlandığı, yabancı kaynakların yeterli olmadığı, bol etkinlikle donatılmış kazanımları içeren kitapların bulunmadığı, uluslararası konuları kapsamadığı, Türk-İslam kültürü üzerine hazırlanan kitaplarının öğrencileri zorladığı sonucuna varılmıştır.

Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim diğer ülkelerden gelenlere göre daha kolay olduğu üzerinde durulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenleri; Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Azerbaycan vb. ülkelerden gelen yabancı öğrencilerle iletişim kurabilmesi, kültürel ve inanç benzerliklerinin iletişimi kolaylaştırdığı sonucuna varılmasına yol açmıştır. Buna karşın Sosyal bilgiler öğretmenleri Ahıskalı öğrencilerle zor iletişim kurulduğu; Rus ebeveynlerin daha eğitilmiş, daha ilgili ve disiplinli olduğu; Suriyeli, Ürdün ve Ukraynalı öğrencilerle iletişimin rahat olarak kurulabildiği, Ortadoğu ülkelerinden (Irak, İran vb.) gelen yabancı uyruklu öğrencilerin daha mahcup olduğu; İran ile kültürel yakınlığın olduğu tespitler arasında yer almaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin Sosyal bilgiler dersi ile gelenekleri, görenekleri, kültür ve milli değerleri öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca Sosyal bilgiler dersinin kişisel gelişime katkısı olduğu ve yabancı uyruklu öğrencilere nasıl davranılması gerektiğini öğrettiği belirlenmiştir. Şanlı (2019) çalışmasında bir ülkenin tarihi ve coğrafyasının öğrenilmesine benzer şekilde toplumsal değerlerinin öğrenilmesi öğrencilerin kimlik gelişimine katkı sağlayacağı sonucuna varmıştır. Buna karşın yabancı uyruklu öğrencilere Türk kültürünü aktarmanın zor olduğu Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir. Bazı ülke vatandaşlarının ailevi değerlerinin Türk aile değerlerinden farklı olduğu, ancak öğrenci isterse ülkenin kültürünü, tarihini, komşuluk ilişkilerini vb. her şeyi öğrenerek uyumlu vatandaş olabileceğini öğretmenler ifade etmektedir.

### Öneriler

- Okullarda ve sınıflarda birçok ırktan, birçok ülkeden yabancı uyruklu öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretim alanları birçok kültürden öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında çok kültürlülük (GK Dersi) dersine yer verilmesi ve programa yabancı uyruklu öğrenciler ve yerleşik (Türk) öğrenciler için yeni konuların eklenmesi önerilmiştir.
- Yabancı uyruklu öğrenciler yeni yaşam alanlarında uyum sorunları yaşamaktadır ve uyum sürecinde öğrencilere rehberlik edecek, uyum süreçlerini kolaylaştıracak profesyonel yardıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda bireyler ve gruplar için uyum sınıflarının, uyum birimlerinin oluşturulması ve ülke ayrımı gözetmeksizin rehabilitasyon merkezlerinin bulundurulması önerilmiştir.
- Türkiye'nin bazı şehirleri diğer şehirlere oranla daha çok kültürden daha çok ülkeden göç almıştır. Antalya ili yoğun göç alan şehirlere örnek gösterilmektedir. Bu bağlamda Antalya da ve Antalya benzeri yoğun göç alan şehirlerde sosyal bilgiler dersi öğretim programına yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ek konu, kazanım ve öğrenme çıktılarının konulması önerilmiştir.
- Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen adaylarına ve aktif olarak çalışan öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin eğitilmesi kapsamında yeterli eğitim ve öğretim verilmemiştir. Buradan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarına yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi kapsamında hizmet içi eğitimlerin verilmesi, bu çalışmalara yabancı uyruklu öğrenciler ve öğrenci velilerinin de yer yer katılması önerilmiştir.

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:** S. D. çalışmanın hazırlanması, görüşmelerin yapılması ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek lisans tezi olarak sunulmasını sağlamıştır. A.K. ise yöntem, değerlendirme ve danışmanlık kısmında katkı yapmıştır.

**Çatışma Beyanı:** Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

### Kaynakça

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/6511>
- Ağanoğlu, H. Y. (2023). *Bir tasfiye ve örtülü sürgün metodu olarak Balkanlar'dan Türkiye'ye göçler (1923-2004)*. Kızılay Kültür Sanat Yayınları. <https://www.academia.edu/101479367/>
- Alpaslan, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/4725>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya Yayıncılık, [https://www.researchgate.net/publication/339916586\\_](https://www.researchgate.net/publication/339916586_)
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/434554>
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Bayram, G. (2013). *Antalya'da yaşayan yerleşik yabancılarn sosyal statüleri ve kültürel özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/2171>
- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. <https://doi.org/10.16916/aded.329809>
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları. <https://depo.pegem.net/9789944919289.pdf>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches*. Thousands Oaks: Sage publications. <https://psycnet.apa.org/record/2006-13099-000>
- Çelik, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 383-407, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/788038>
- Demirkaya, H. (2007). *Antalya ya Yönelik İç Göç: Psiko-Sosyal ve Kültürel Sonuçları*. 20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu Bildirileri Kitabı (Antalya, 22-24 Kasım 2007), 297-301, [https://www.researchgate.net/publication/275465634\\_](https://www.researchgate.net/publication/275465634_)
- Duygu, H. ve Köç, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Değerini Edinimleri ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Uyum Becerileri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 38-51, [https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/40047/487999#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/40047/487999#article_cite)
- Erdem, M. D., Kaya, İ. ve Yılmaz A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *International Journal of Languages' EducationandTeaching*, 5(3), 463-476, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82538/1424763>
- Eruygur, A. (2024). Doğu Türkistan'da Uygur kadınlarına karşı yapılan insan hakları ihlalleri üzerine. *Türk Dünyası Kadın Araştırmaları dergisi*, 3(4), 20-37, <https://turkicworldwomen.com/index.php/pub/article/view/43/25>
- Gün, M. ve Baldık, Y. (2017). Türkiye'de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri (Kayseri örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299, [https://www.researchgate.net/publication/316003078\\_](https://www.researchgate.net/publication/316003078_)



- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Gürbüz, İ. N. (2022). 6360 sayılı bütünşehir kanununun sosyo-ekonomik etkileri: Konyaaltı ilçesi örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/6805>
- İçöz, H. (2019). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/4806>
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546, [https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/32387/360214#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/32387/360214#article_cite)
- Keskinçilik Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250, [https://asosjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1113982039\\_12138](https://asosjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1113982039_12138)
- Kılıç, V. A. ve Toker Gökçe, A. (2018). The Problems of Syrian Students in The Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 12(1), 215-227, [https://revistia.com/files/articles/ejser\\_v7\\_i2\\_20/Kilic.pdf](https://revistia.com/files/articles/ejser_v7_i2_20/Kilic.pdf)
- Köç, A. (2017). “Kırım Savaşı Sonrasında Anadolu’ya Göç Eden Silistreli Muhacirlerin İskanı”, *Uluslararası Bolvadin Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 2017, Afyon, ss. 39-68, <https://www.academia.edu/68522330>
- Lawrence Neuman, W. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt 1 ve 2*. Yayın Odası, <https://archive.org/details/lawrence-neuman-toplumsal-arastirma-yontemleri-cilt-1>
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/30378/328099>
- Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya, <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/92710/T03569>
- NCSS, (1993). The Social Studies Professional. Washington DC: National Council for the Social Studies, <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Sage Publications, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1035719X0300300213>
- Perruchoud, R. ve Redpath, J. (2013). Göç terimleri sözlüğü. *Uluslararası Göç Örgütü*, (18). [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31\\_turkish\\_2ndedition.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf)
- Russell, W. B. (2010). Teaching Social Studies in the 21st Century: A Research Study of Secondary Social Studies Teachers’ Instructional Methods and Practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65–72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463543>
- Sarıahmetoğlu, H. (2019). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229, [https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374#article_cite)
- Şanlı, B. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitime ve sosyal bilgiler dersine entegrasyonları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, <https://acikerisim.ibu.edu.tr/items/262a0125-6309-415e-8b2e-e27f533038d8>
- Mercan Uzun, E., & 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, [http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325#article\\_cite](http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325#article_cite)
- T.C. Antalya Valiliği Antalya İl Göç İdaresi Müdürlüğü. (2023). [Yayımlanmamış rapor], <https://www.google.com/search?q=T.C.+Antalya+Valili%C4%9Fi+Antalya+%C4%B0l+G%C3>



%B6%C3%A7+%C4%B0daresi+M%C3%BCd%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC. +%282023%29.

- Tiryaki, S. (2022). Türk Basınında Göçmen, Sığınmacı ve Mülteci Haberleri Üzerine Bir İnceleme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*(15), 124-156.  
<https://doi.org/10.46250/kulturder.1188891>
- URL-1: Antalya Konyaaltı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. (t.y.). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*. 21 Nisan 2023 , tarihinde <https://konyaalti.meb.gov.tr/>
- URL-2: Uluslararası Göç İstatistikleri, 2021. (2023, 06 Nisan). *Türkiye İstatistik Kurumu*. 25 Mayıs, 2023, tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2021-45814>,
- URL-3: Eğitim, Genel Bilgiler. (2022, Eylül). *T.C. Antalya Valiliği*. 20 Mart, 2023, tarihinde <http://www.antalya.gov.tr/>
- URL-4: Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. (2022, Ocak). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*. 21 Mart, 2023, tarihinde [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)
- URL-5: Veri ve Kaynaklar. (t.y.). *Uluslararası Göç Örgütü (IOM)*. 20 Ocak, 2023, tarihinde <https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar/> <https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar>
- URL-6: Ana Sayfa. (t.y.). *BM Mülteci Örgütü (UNHCR)*. 25 Ocak 2023, tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/>
- URL-7: İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. (t.y.). *T.C. Konyaaltı Kaymakamlığı*. 21 Nisan 2023, tarihinde <http://www.konyaalti.gov.tr/>
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13(1), 225-238. <https://sciendo-parsed.s3.eu-central-1.amazonaws.com/6473894b4e662f30ba5414ae/10.2478>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63326>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63326>
- Yüncü Yücel. K. (2018). *Batı eksenli dünya düzeni ve Türkiye'ye gelen dış göç dinamiği göç sosyolojisi*. Doğu Kitapevi Yayınları, <https://www.amazon.com.tr/G%C3%B6%C3%A7-Sosyolojisi-K%C3%BCbra-Y%C3%BCcel-Y%C3%B6nl%C3%BC/dp/6055669633>

**ALMANYA VE HOLLANDA'DA YAŞAYAN TÜRK GÖÇMENLERİN SOSYODEMOGRAFİK, SOSYOEKONOMİK VE SAĞLIK PROFİLLERİ****SOCIODEMOGRAPHIC, SOCIOECONOMIC, AND HEALTH PROFILES OF TURKISH MIGRANTS LIVING IN GERMANY AND THE NETHERLANDS**

**Kübra BARAN<sup>1</sup>**  
**Başak KOCA ÖZER<sup>2</sup>**

**Özet**

Bu çalışma, Almanya ve Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile sağlık profillerini Türkiye'de yaşayan göçmen olmayan bireylerle karşılaştırarak, sosyoekonomik durum (SED) değişimlerinin sağlık üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Kesitsel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada katılımcılardan demografik bilgiler, eğitim, gelir, meslek, sağlık durumu ve yaşam tarzı verileri toplanmış ve SPSS 30 kullanılarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve ki-kare testleriyle analiz edilmiştir. Bulgular, Avrupa'daki göçmenlerin Türkiye'ye kıyasla daha yaşlı, kadın oranı yüksek ve eğitim seviyeleri düşük bir örneklem sunduğunu; gelir ve meslek dağılımlarının ülke ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle Avrupa'daki kadın göçmenlerin düşük gelirli ve kırılgan sağlık profiline sahip olduğu; endokrin-metabolik ve kardiyovasküler kronik hastalıkların göçmenlerde Türkiye'ye göre daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Ki-kare testleri, eğitim ve sağlık durumu değişkenlerinin ülke ve cinsiyet ile anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir ( $p < 0,05$ ), ortalama ve standart sapma değerleri ise göçmenlerin fiziksel sağlık skorlarında Türkiye'ye kıyasla daha geniş bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Çalışma, göçmenlerin sosyoekonomik, kültürel ve dilsel özelliklerinin sağlık eşitsizlikleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamakta ve Avrupa'daki Türk topluluklarının sağlık profillerini anlamada, risk faktörlerini belirlemede ve göçmen sağlığı politikaları geliştirmede önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Anahtar Kelime: Göçmen sağlığı, Türk göçmenler, Sosyoekonomik durum, Sağlık eşitsizlikleri, Almanya, Hollanda.

**Abstract**

This study aims to examine the impact of socioeconomic status (SES) changes on health by comparing the socioeconomic and demographic characteristics and health profiles of Turkish migrants living in Germany and the Netherlands with non-migrant individuals residing in Turkey. The research was conducted using a cross-sectional study design, and data on demographics, education, income, occupation, health status, and lifestyle were collected from participants. Analyses were performed using SPSS 28, including frequency, percentage, mean, standard deviation, and chi-square tests. Findings revealed that migrants in Europe presented an older, predominantly female, and lower-educated sample compared to the Turkish cohort; income and occupational distributions differed by country and gender. Notably, European female migrants exhibited low-income and vulnerable

<sup>1</sup> Dr., Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antropoloji, kbaran@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0002-0513-7674>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Fizik Antropoloji Anabilim Dalı, bkozer@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3171-1599>

health profiles, and endocrine-metabolic and cardiovascular chronic diseases were more prevalent among migrants than in Turkey. Chi-square tests indicated significant associations between education and health status with country and gender ( $p<0.05$ ), while mean and standard deviation values showed a wider distribution of physical health scores among migrants compared to non-migrants in Turkey. This study underscores the critical role of migrants' socioeconomic, cultural, and linguistic characteristics in health inequalities and provides valuable data for understanding health profiles, identifying risk factors, and developing migrant health policies in European Turkish communities.

**Keywords:** Migrant health, Turkish migrants, Socioeconomic status, Health inequalities, Germany, Netherlands.

## Giriş

Göç kavramı, bireylerin ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel nedenlerle bulundukları yerden başka bir bölgeye; kısa, orta veya uzun vadeli geri dönüş ya da kalıcı yerleşim amacıyla gerçekleştirdikleri coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme süreci olarak evrensel bir olgu şeklinde tanımlanabilir. Göç olgusu, insanlığın en eski tarihlerinden bu yana süregelen ve gelecekte de devam edecek olan bir durumdur. Bütün canlıları içinde barındıran coğrafi göç, insanların bir yerden veya ikametden diğerine hareket etmesini ifade eder, ancak gerçekte göç nicel ve nitel olarak çok heterojen ve karmaşık bir süreçtir (Abadan-Unat, 2006; Genel, 2014; Küçükyağcı, 2017; Mascie-Taylor ve Krzyżanowska 2017; Özdemir ve ark., 2009). Türk Dil Kurumu (2024) göçü, “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme durumu” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2025). Göç olgusuna dair pek çok farklı tanım yapılabilmektedir.

Uluslararası düzeyde evrensel anlamda kabul görmüş kesin bir ‘göçmen’ tanımı da bulunmamaktadır. Genel olarak göçmen terimi, bireyin göç etme kararını dışarıdan zorlayıcı faktörler olmaksızın, kendi özgür iradesi ve kişisel tercihler doğrultusunda aldığı durumları kapsayacak şekilde anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, maddi ve sosyal yaşam koşullarını iyileştirmek ve kendileri ile ailelerinin geleceğine dair beklentilerini artırmak amacıyla başka bir ülke veya bölgeye göç eden kişiler ve aile üyeleri göçmen olarak değerlendirilir (IOM, 2019). Göçmenler, göç ettikleri ülkelerde yaşam standartlarını yükseltme umudu taşıırken, ev sahibi ülkeler ise göçmen bireylerden sosyo-ekonomik yaşama katkıda bulunmalarını beklemektedir (Cindik-Herbrüggen ve Demirkol, 2022, s. 127).

Göçmenler, yerleştikleri yeni bölgeye yalnızca fiziksel varlıklarını değil, aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini, sosyoekonomik yapılarını ve hukuki statülerini de taşımaktadırlar. Bu bağlamda, din, dil, kültür ve kimlik gibi unsurlar göçmen topluluklarının önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Zaman içerisinde göçmen topluluklarının yaşadıkları toplum ile etkileşimleri artmış ve bu sürecin doğal bir sonucu olarak, kendi kültürel unsurları ile göç ettikleri toplumun kültürel dinamikleriyle harmanlayarak özgün bir kimlik ve kültürel yapı oluşturmuşlardır. Bu çerçevede göç hareketleri, yalnızca bireysel ve toplumsal dönüşümleri değil, aynı zamanda yeni devletlerin, milletlerin, toplumların, kültürlerin ve kimliklerin oluşumuna da zemin hazırlamıştır (Çağırkan, 2016).

Göç, ister iç ister uluslararası düzeyde olsun, modern zamanların bir icadı olmamakla birlikte, göç hareketlerinin hacmi ve önemi; sanayileşme, sömürgecilik ve son olarak da küreselleşen dünya ekonomik sistemi ile ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte belirgin şekilde artmıştır. Ancak göç hareketlerine ilişkin sistematik çalışmalar modern dönemde ortaya çıkmıştır. Göçün nedenleri, örüntüleri ve eğilimleri; göçmenlerin özellikleri; göç süreçleri; göçün hem göç veren hem de göç alan bölgeler üzerindeki etkileri ile göçmenlerin karşılaştıkları sorunlar, demografi, coğrafya, tarih, iktisat, siyaset bilimi, antropoloji ve sosyoloji gibi çeşitli akademik disiplinlerin araştırma konusu hâline gelmiştir (Al-Khudairy, 2024, s. 13). Göç, birçok farklı disiplin tarafından kendi perspektiflerinden yorumlanmış ve çeşitli sorun ve hipotezleri incelenmeye çalışılmıştır.

Almanya'daki Türk nüfusunun varlığı, 1871 yılına kadar uzanmaktadır. Böer ve arkadaşlarının (2002) *Türken in Berlin* adlı çalışması, 1871–1945 yılları arasında Almanya'ya göç eden Türklerin çoğunlukla asker, diplomat, bilim insanı, aydın ve sanatçılardan oluştuğunu, bu kişilerin temel amacının ise dil öğrenimi veya yükseköğrenim görmek olduğunu göstermektedir (Böer ve ark., 2002). İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da, özellikle Almanya'da yaşanan yeniden yapılanma ve uluslararası sermaye birikimi ekonomik bir canlanmayı beraberinde getirmiştir. 1950'li yıllardan itibaren ortaya çıkan bu büyüme süreci, yabancı iş gücü istihdamını kaçınılmaz hale getirmiştir. Almanya, 1960'lı yılların başında “*Wirtschaftswunder*” (ekonomik mucize) olarak adlandırılan döneme girerek sanayi sektörünü işlevselleştirmiş ve nitelikli iş gücüne olan talebini artırmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen ikili anlaşmalar, Avrupa'ya yönelik göç hareketlerini hızlandırmış; Türkiye ise sahip olduğu iş gücü fazlasıyla Avrupanın başlıca iş gücü kaynağı konumuna gelmiştir. İlk olarak Almanya'ya yönelen göç, daha sonraki yıllarda Hollanda, Avusturya, Belçika, Fransa, İngiltere, İsveç ve Danimarka gibi ülkelere de yayılmıştır. Ancak göçmenlerin çoğunluğunun ekonomik açıdan geri kalmış bölgelerden ve düşük eğitim düzeyine sahip kesimlerden gelmesi, iletişim sorunlarını derinleştirmiş ve kültürel yabancılaşmayı kaçınılmaz kılmıştır (Böer ve ark., 2002 Cindik-Herbrüggen ve Demirkol, 2022; King ve Kılınç, 2013; Yılmaz, 2017).

Bu göç dalgası, dünyadaki göç hareketinin en büyük üçüncü, Avrupa kıtası özelinde ise en büyük uluslararası göç dalgası olarak değerlendirilmektedir. Almanya ve birçok Avrupa ülkesinde en büyük göçmen grubu olarak varlıklarını sürdürdükleri söylenebilir. Bu süreç, başlangıçta ağırlıklı olarak erkek işçilerin göçü şeklinde ortaya çıkmış, zamanla aile birleşimleri aracılığıyla demografik ve yapısal açıdan önemli bir dönüşüm geçirmiştir (King ve Kılınç, 2013; Yılmaz, 2017).

Almanya Federal İstatistik Dairesi'nin (Destatis, 2024) verilerine göre Almanya'nın nüfusu yaklaşık 84,7 milyon olup, bunun 13,1 milyonu göçmen kökenlidir. Göçmenler arasında en büyük grup Türk kökenlilerden oluşmakta ve bunların toplamı yaklaşık 2,5 milyon kişidir; bunların yaklaşık 1,5 milyonu Türkiye vatandaşı, 1 milyon kadarı ise Alman vatandaşlığına geçmiş bireylerdir. 2000 yılında yürürlüğe giren vatandaşlık düzenlemeleri nedeniyle 0–19 yaş grubundaki çocukların çoğu fiilen çifte vatandaş olmasına rağmen resmi kayıtlarda yalnızca Alman vatandaşı olarak görünmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı ise Almanya'daki Türk kökenli nüfusun 3 milyonun üzerinde olduğunu tahmin etmektedir. 2024'te yürürlüğe giren yeni Vatandaşlık Yasası ile çifte vatandaşlık yasağı kaldırılmıştır. Türk kökenli nüfusun yaş dağılımında 20–45 yaş aralığı en yoğun grup olarak öne çıkmaktadır (Almanya Federal Cumhuriyeti Büyükelçiliği, 2024; ÇSGB, 2022).

Hollanda Merkezi İstatistik Bürosu'nun (CBS, 2025) verilerine göre ülke nüfusu yaklaşık 18 milyon olup, bunun 4,4 milyonu göçmen kökenlidir. Göçmen gruplar arasında

en kalabalık grup Türk kökenlilerden oluşmakta ve sayıları yaklaşık 430 bindir; bunu Fas, Surinam ve Endonezya kökenliler izlemektedir. Hollanda nüfusunun yaklaşık %80'i yerli, %20'si ise yabancı kökenli vatandaşlardan oluşmaktadır. Türk göçmenlerin en yoğun bulunduğu yaş grubu 25–45 aralığıdır (ÇCSGB, 2022).

Sosyoekonomik durum (SED), sağlık eşitsizliklerini açıklayan en güçlü sosyal belirleyicilerden biridir. Literatür, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin daha yüksek morbidite ve mortalite oranlarına sahip olduğunu ve bu durumun kronik hastalıkların yaygınlığını artırdığını göstermektedir (Barakat ve Konstantinidis 2023). Avrupa örneğinde yapılan çalışmalar, sosyoekonomik konum ile sağlık sonuçları arasında doğrusal bir doz–yanıt ilişkisinin bulunduğunu ve özellikle düşük sosyoekonomik grupların daha yüksek risk altında olduğunu ortaya koymuştur (Probst ve ark., 2021). Dünya Sağlık Örgütü de gelir, eğitim, meslek ve yaşam koşulları gibi göstergelerin hem ülkeler içinde hem de ülkeler arasında gözlenen sağlık farklılıklarının temelinde yer aldığını vurgulamaktadır (WHO, 2025). Özellikle göçmen topluluklarda bu eşitsizlikler daha da belirginleşmektedir; zira göçmenler çoğu zaman yetersiz konut koşulları, güvencesiz istihdam ve ayrımcılık gibi olumsuz sosyal belirleyicilere maruz kalmakta, bu da göçmenlerin sağlık profillerinin yerlilere kıyasla daha dezavantajlı bir şekilde şekillenmesine neden olmaktadır (WHO, 2025). Vonneilich ve arkadaşları (2023), Almanya'da yaptıkları geniş ölçekli bir analizde, düşük sosyoekonomik konum ve sınırlı sosyal ilişkilerin göçmenlerde depresif semptomlarla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte göçmen gruplar bağlamında SED ile sağlık arasındaki ilişkinin boyutlarını ayrıntılı olarak inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Nitekim Füller ve arkadaşları (2023), Avrupa'daki göçmenlerin düşük sosyoekonomik statüye sahip olma eğilimlerinin sağlık eşitsizliklerini derinleştirdiğini ve bu durumun yüksek morbidite ve mortalite riskleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, göçmenlerin yaşadığı yoksulluk, işsizlik, ayrımcılık, yetersiz sağlık hizmeti erişimi ve kültürel engeller gibi özgün deneyimlerin, yalnızca klasik sosyoekonomik göstergelerle açıklanamayacağını vurgulamaktadır. Bu nedenle göçmen sağlığını anlamak için sosyoekonomik değişkenlerin yanı sıra göçle ilişkili sosyal ve kültürel faktörlerin de dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Füller ve ark., 2023).

Göç, sağlık sistemleri açısından önemli sonuçlar doğuran küresel bir olgudur. Göçmenlerin başlangıçta daha iyi sağlık göstergelerine sahip olmaları, ancak göç ettikleri ülkede zamanla bu durumun kötüleşmesi “sağlıklı göçmen etkisi” olarak tanımlanmaktadır (Gushulak, 2007). Dil, bilgi eksikliği ve erişim engelleri, göçmenlerin sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına yol açarken; uzun süreli göç deneyimi sağlık profillerinde olumsuz değişimlere neden olmaktadır (Bohon ve Conley, 2015; Gimeno-Feliu ve ark., 2019).

Kültürleşme süreci, göçmenlerin beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktivite düzeyi ve sağlık hizmeti kullanımında değişimlerle ilişkilidir. Göç sonrasında artan beden kitle indeksi, bozulmuş glikoz metabolizması, sigara ve alkol kullanımı gibi davranışlar olumsuz sağlık sonuçları riskini artırmaktadır (Gushulak, 2007). Kentleşme ve batılılaşma ile birlikte yüksek kalorili ve düşük lifli besinlerin tüketimi ile hareketsiz yaşam tarzının benimsenmesi, kronik hastalık kaynaklı morbidite ve mortaliteyi yükseltmektedir. Çeşitli çalışmalar, sosyoekonomik düzey yükseldikçe göçmenlerde kardiyovasküler hastalık, hipertansiyon ve obezite prevalansının arttığını göstermektedir (Mascie-Taylor ve Krzyżanowska, 2017; Misra ve Ganda, 2007).

Yukarıda aktarılan literatür ve mevcut bulgular ışığında, bu çalışma sosyoekonomik durum (SED) değişimlerinin sağlık üzerindeki etkilerini incelemektedir. SED ile sağlık



arasındaki güçlü ilişki bilinmekle birlikte, özellikle göçmen sağlığı bağlamında bu konudaki araştırmalar sınırlıdır. Göç süreciyle bağlantılı sosyal hareketlilik, göçmenlerin sağlık dayanıklılığı, gelişimi ve eşitsizlikleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Almanya ve Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin sosyodemografik ve sosyoekonomik özellikleri ile sağlık profillerini incelemek ve bu verileri Türkiye'de yaşayan bireylerle karşılaştırmaktır. Böylece göçün, göçmenlerin sosyal konumları ve sağlık durumları üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın göçmen sağlığı literatürüne önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

## **Materyal ve Metot**

### *Örneklem*

Bu kesitsel çalışma, Hollanda, Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk kökenli bireyler arasında yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiş olup yaşları 18 ile 65 arasında değişen toplam 478 yetişkinden oluşmaktadır. Örneklemin 200'ü göçmen, 278'i ise Türkiye'de yaşayan göçmen olmayan bireylerden meydana gelmiştir. Göçmen grubuna ilişkin veriler, Almanya'nın Münih ve Duisburg şehirleri ile Hollanda'nın Amsterdam şehrinde ikamet eden bireylerden toplanmıştır. Almanya'da yaşayan 75 göçmenin 30'u erkek, 45'i kadın; Hollanda'da yaşayan 125 göçmenin ise 53'ü erkek, 72'si kadındır. Böylece toplam 200 göçmen bireyin 83'ü erkek, 117'si kadın olarak belirlenmiştir.

### *Sosyodemografik Bilgiler*

Avrupa'da yaşayan Türk göçmenlere yönelik hazırlanan anket formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, ebeveynlerin doğum yeri ve meslekleri, eğitim düzeyi, sağlık durumu, spor alışkanlıkları, sigara ve alkol kullanımı, hane halkı büyüklüğü ve toplam gelir gibi sosyoekonomik değişkenler toplanmıştır. Katılımcıların eğitim düzeyi, bulundukları ülkenin (Almanya veya Hollanda) eğitim sistemi dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Eğitim kategorileri; ilkokul (Grundschule/Basisschool), ortaöğretim (Sekundarstufe I-II / Voortgezet onderwijs), meslek okulu (Berufsfachschule/MBO) ve yükseköğretim (Hochschule/Universiteit) olarak belirlenmiştir. Analize yalnızca en az 5 yıl boyunca Almanya veya Hollanda'da ikamet eden bireyler dahil edilmiştir.

### *Sosyoekonomik durum (SED)*

Almanya ve Hollanda için, araştırmanın yürütüldüğü dönemde geçerli olan aylık net asgari ücret değerleri temel alınmıştır. Katılımcıların sosyoekonomik durumu, yaşadıkları ülkenin net asgari ücreti referans alınarak sınıflandırılmış; hane gelirinin asgari ücretin altında olması düşük SED, asgari ücret ve üzerinde olması ise yüksek SED olarak değerlendirilmiştir.

### *İstatistiksel Analiz*

Katılımcıların sosyodemografik ve sosyoekonomik özelliklerine ilişkin veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Kategorik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sigara kullanımı vb.) için frekans ve yüzde dağılımları, sürekli değişkenler (yaş, hane halkı büyüklüğü, toplam gelir vb.) için ise ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Gruplar arası farklılıkların incelenmesinde, kategorik değişkenler için Ki-kare testi; sürekli değişkenler için ise parametrik varsayımların sağlandığı durumlarda Bağımsız Örneklem t-testi ve Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA), varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiş; analizler SPSS 30 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmış olup, tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

## Bulgular

Araştırmaya Almanya'dan 75, Hollanda'dan 125 ve Türkiye'den 278 katılımcı dâhil edilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, Almanya grubunda kadınların (%60) erkeklerden (%40) daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Benzer şekilde Hollanda grubunda da kadın katılımcılar (%57.6) çoğunluğu oluştururken, Türkiye örnekleminde kadın ve erkek dağılımı birbirine yakın olmakla birlikte erkeklerin oranı daha yüksektir (erkek %42.8, kadın %57.2). Yaş ortalamaları incelendiğinde, Almanya grubunda erkekler (Ort.=40.23, SS=12.63) ve kadınlar (Ort.=41.22, SS=11.87) orta yaş grubunda yer alırken; Hollanda grubunda kadınların yaş ortalamasının (Ort.=48.92, SS=12.12) erkeklerden (Ort.=43.19, SS=15.00) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'de ise katılımcılar görece daha gençtir (erkek Ort.=33.61, SS=12.64; kadın Ort.=35.63, SS=11.63). Medeni durum açısından, Almanya'daki katılımcıların büyük çoğunluğu evli (erkek %76.7, kadın %82.2), Hollanda grubunda ise evlilik oranı görece daha düşüktür (erkek %67.9, kadın %62.5). Türkiye örnekleminde ise bekâr bireylerin oranı görece daha yüksektir (erkek %56.3, kadın %49.1).

Eğitim düzeyi karşılaştırıldığında, Türkiye grubunda yükseköğrenim oranı belirgin şekilde yüksektir (erkek %62.2, kadın %69.2). Almanya'da erkeklerin çoğu ortaöğrenim (%73.3) düzeyinde yer alırken, kadınların üçte biri yükseköğrenimlidir. Hollanda grubunda ise düşük eğitim düzeyi özellikle kadınlarda (%52.8) dikkat çekmektedir.

Almanya ve Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin ana dil tercihleri, dil yeterlilikleri ve entegrasyon düzeyine ilişkin ipuçları sunmaktadır. Almanya'da yalnızca Türkçe'yi anadil olarak belirtenlerin oranı erkeklerde %46.7, kadınlarda %71.1; Hollanda'da ise erkeklerde %81.1, kadınlarda %80.6'dır. İki dili (Türkçe ve Almanca/Flemenkçe) anadil olarak belirtenlerin oranı Almanya'da erkeklerde %23.3, kadınlarda %20.0; Hollanda'da erkeklerde %5.7, kadınlarda %12.5'tir. Yalnızca Almanca veya Flemenkçeyi anadil olarak ifade edenlerin oranı her iki ülkede düşüktür. Bulgular, Almanya'daki Türk göçmenlerin Hollanda'dakilere kıyasla daha yaygın iki dilliliğe sahip olduğunu ve kadınlar arasında iki dilliliğin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların yaşadıkları ülkenin dilini konuşma durumları incelendiğinde, Almanya'da yaşayan göçmen erkeklerin %100'ü, kadınların ise %95.6'sı Almanca konuşabildiğini belirtmiştir. Hollanda'da yaşayan göçmen erkeklerin %84.9'u ve kadınların %87.5'i Flemenkçe konuşabilmektedir. Bu bulgular, göçmenlerin her iki ülkede de yerel dile yüksek oranda hâkim olduğunu, ancak Hollanda'da dil yeterliliğinin özellikle erkeklerde biraz daha düşük olabileceğini göstermektedir.

Gelir durumuna bakıldığında, Almanya grubunda katılımcıların büyük kısmı standart veya üzeri gelir düzeyine sahiptir (erkek %80.0, kadın %55.6). Hollanda grubunda ise özellikle kadınlarda standart altı gelir oranı oldukça yüksektir (%56.9). Türkiye'de gelir dağılımı daha heterojen olup katılımcıların yaklaşık yarısı standart veya üzeri gelir düzeyindedir. Hane içi birey sayısı Almanya'da 3.8-4 kişi iken, Hollanda'da ortalama 3.2-3.4, Türkiye'de ise 3.3-3.6 arasında değişmektedir. Almanya grubunun ülkede yaşama

süresi yüksek (erkek Ort.=34.20 yıl, kadın Ort.=31.18 yıl), Hollanda grubunda ise erkeklerin 25 yıl, kadınların 32 yıl olduğu görülmektedir.

Türk göçmenlerin Türkiye'ye geri dönme niyetlerini cinsiyet ve yaşadıkları ülkeye göre göstermektedir. Almanya'da erkeklerin %23.3'ü, kadınların %33.3'ü geri dönmeyi düşündüğünü belirtirken, geri dönmeme oranı erkeklerde (%56.7) kadınlara (%46.7) göre daha yüksektir. Hollanda'da ise erkeklerin %47.2'si geri dönmeyi düşündüğünü ifade ederken, kadınlarda bu oran %22.2'dir; kadınlarda kararsızlık (%37.5) daha yüksektir. Bulgular, Hollanda'daki erkek göçmenlerin Türkiye'ye dönme eğiliminin Almanya'dakilere göre daha fazla olduğunu, kadınların ise her iki ülkede daha temkinli ve kararsız bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, geri dönüş niyetinin ülkesel bağlam ve bireysel faktörlerden (cinsiyet, aile bağları, ekonomik beklentiler) etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Sağlıkla ilişkili yaşam tarzı göstergelerinde, sigara kullanımı Almanya'daki erkeklerde (%57.1) ve Türkiye'deki erkeklerde (%43.6) yüksektir. Kadınlarda ise Hollanda grubunda sigara kullanım oranı (%18.1) daha düşüktür. Alkol tüketimi açısından Türkiye grubunda hem erkeklerde (%51.7) hem de kadınlarda (%39.9) oranların, Almanya ve Hollanda gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 1: Katılımcı Gruplarının Sosyodemografik ve Sosyoekonomik Değişkenleri**

| Kategori                                               | Almanya          |                  | Hollanda         |                  | Türkiye          |                  |
|--------------------------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                                                        | Erkek<br>(n/%)   | Kadın<br>(n/%)   | Erkek<br>(n/%)   | Kadın<br>(n/%)   | Erkek<br>(n/%)   | Kadın<br>(n/%)   |
| <b>Cinsiyet</b>                                        | 30               | 45               | 53               | 72               | 119              | 159              |
| <b>Yaş Ort. (SS)</b>                                   | 40.23<br>(12.63) | 41.22<br>(11.87) | 43.19<br>(15.00) | 48.92<br>(12.12) | 33.61<br>(12.64) | 35.63<br>(11.63) |
| <b>Medeni Durum</b>                                    |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
| Evli                                                   | 23(%76.7)        | 37(%82.2)        | 36(%67.9)        | 45(%62.5)        | 52(%43.7)        | 81(%50.9)        |
| Bekâr                                                  | 7(%23.3)         | 8(%17.8)         | 17(%32.1)        | 27(%37.5)        | 67(%56.3)        | 78(%49.1)        |
| <b>Eğitim</b>                                          |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
| Düşük                                                  | 4 (13.3)         | 13 (28.9)        | 14 (26.4)        | 38 (52.8)        | 11 (9.2)         | 30 (18.9)        |
| Orta                                                   | 22 (73.3)        | 20 (44.4)        | 29 (54.7)        | 20 (27.8)        | 34 (28.6)        | 19 (11.9)        |
| Yüksek                                                 | 4 (13.3)         | 12 (26.7)        | 10 (18.9)        | 14 (19.4)        | 74 (62.2)        | 110 (69.2)       |
| <b>Anadil nedir?</b>                                   |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
| Türkçe                                                 | 14(46.7)         | 32(71.1)         | 43(81.1)         | 58(80.6)         | 119(100)         | 159(100)         |
| Almanca                                                | 9(30.0)          | 4(8.9)           |                  |                  |                  |                  |
| Flemenkçe                                              |                  |                  | 7(13.2)          | 5(6.9)           |                  |                  |
| Her iki dil                                            | 7(23.3)          | 9(20.0)          | 3(5.7)           | 9(12.5)          |                  |                  |
| <b>Yaşanılan Ülkenin Dilini Konuşabiliyor musunuz?</b> |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
| Evet                                                   | 30(100.0)        | 43(95.6)         | 45(84.9)         | 63(87.5)         | 119(100)         | 159(100)         |
| Hayır                                                  |                  | 2(4.4)           | 8(15.1)          | 9(12.5)          |                  |                  |
| <b>Gelir Durumu</b>                                    |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
| Standart altı                                          | 5(16.7)          | 8(17.8)          | 20(37.7)         | 41(56.9)         | 27(22.7)         | 41(25.8)         |
| Standart veya üzeri                                    | 24(80.0)         | 25(55.6)         | 30(56.6)         | 27(37.5)         | 63(52.9)         | 79(49.7)         |

|                                                           |            |             |             |             |            |            |
|-----------------------------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|
| Yanıt vermeyenler                                         | 1 (3.3)    | 12(26.7)    | 3(5.7)      | 4(5.6)      | 29(24.4)   | 39(24.5)   |
| <b>Hane İçi Toplam Birey Sayısı</b>                       | 3.80(1.07) | 4.00(1.28)  | 3.36(1.35)  | 3.22(1.46)  | 3.35(1.29) | 3.62(1.27) |
| <b>Ülkede Yaşanılan Yıl Ort.</b>                          | 34.20(9.2) | 31.18(12.6) | 25.38(12.3) | 32.92(10.2) |            |            |
| <b>Gelecekte Türkiye'ye Geri Dönmeyi Düşünür müsünüz?</b> |            |             |             |             |            |            |
| Evet                                                      | 7(23.3)    | 15(33.3)    | 25(47.2)    | 16(22.2)    |            |            |
| Belki                                                     | 6(20.0)    | 9(20.0)     | 11(20.8)    | 27(37.5)    |            |            |
| Hayır                                                     | 17(56.7)   | 21(46.7)    | 17(32.1)    | 29(40.3)    |            |            |
| <b>Sigara Kullanımı</b>                                   | 12(57.1)   | 10(30.3)    | 23(43.4)    | 13(18.1)    | 51(43.6)   | 43(27.0)   |
| <b>Alkol Tüketimi</b>                                     | 12(24.4)   | 8(19.0)     | 12(24.4)    | 5(7.2)      | 61(51.7)   | 63(39.9)   |

SS: Standart Sapma

Tablo 2, katılımcıların meslek dağılımlarını ülke ve cinsiyet değişkenleri açısından ortaya koymaktadır. İşçi statüsü özellikle Almanya (%53.3), Hollanda (%49.1) ve Türk göçmen erkeklerde (%50.6) en yüksek oranlara ulaşmış, bu durum göçmen erkeklerin önemli bir bölümünün düşük vasıflı iş gücünde yer aldığını göstermiştir. Kadınlarda işçi oranı daha düşük olup en yüksek değer Almanya'da (%20.0) görülmüştür. Ev hanımı kategorisi yalnızca kadınlarda raporlanmış ve Hollanda (%43.1) ile Türk göçmenlerde (%37.6) öne çıkmıştır. Orta sınıf/tekniker-esnaf grubunda en yüksek oran Hollanda'daki erkeklerde (%24.5) ve Almanya'daki kadınlarda (%26.7) görülürken, Türkiye'de oranlar görece düşüktür. Profesyonel meslek grubu düşük temsil edilmekle birlikte Türkiye'de erkek (%11.8) ve kadınlarda (%10.1) daha yaygındır. Kamu görevlisi kategorisi özellikle Türkiye'de erkek (%29.4) ve kadın (%27.7) katılımcılarda, ayrıca Hollanda'daki kadınlarda (%20.8) yüksektir. Öğrenci statüsü Türkiye grubunda öne çıkmakta (erkek %33.6, kadın %22.0) ve örneklemin görece genç yapısını göstermektedir. Geleneksel iş kolları (çiftçi, şoför, hayvancılık) yalnızca erkeklerde bildirilmiş ve en yüksek oran Hollanda'da (%7.5) görülmüştür. Emekli ve işsiz kategorileri ise düşük düzeyde kalmıştır.

**Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyet ve Ülkelere Göre Meslek Grubu ve Dağılımı**

| Meslek Grubu                           | Almanya     |             | Hollanda    |             | Türk Göçmenler |             | Türkiye     |             |
|----------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
|                                        | Erkek (n/%) | Kadın (n/%) | Erkek (n/%) | Kadın (n/%) | Erkek (n/%)    | Kadın (n/%) | Erkek (n/%) | Kadın (n/%) |
| <b>Profesyonel, Üst Düzey</b>          | 3(10.0)     | -           | 1(1.9)      | 1(1.4)      | 4(4.8)         | 1(0.9)      | 14(11.8)    | 16(10.1)    |
| <b>Memur, Polis, Asker vb.</b>         | 1(3.3)      | 5(11.1)     | 2(3.8)      | 15(20.8)    | 3(3.6)         | 20(17.1)    | 35(29.4)    | 44(27.7)    |
| <b>Orta sınıf, Esnaf, Tekniker vb.</b> | 6(20.0)     | 12(26.7)    | 13(24.5)    | 10(13.9)    | 19(22.9)       | 22(18.8)    | 13(10.9)    | 16(10.1)    |
| <b>Çiftçi, Şoför, Hayvancı vb.</b>     | 1(3.3)      | -           | 4(7.5)      | -           | 5(6.0)         |             | -           | -           |

|                  |          |          |          |          |          |          |          |          |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>İşçi</b>      | 16(53.3) | 9 (20.0) | 26(49.1) | 13(18.1) | 42(50.6) | 22(18.8) | 16(13.4) | 19(11.9) |
| <b>Emekli</b>    | -        | -        | 2 (3.8)  | -        | 2 (2.4)  |          | 1 (0.8)  | 2 (1.3)  |
| <b>Öğrenci</b>   | 3(10.0)  | 6(13.3)  | 5(9.4)   | 1 (1.4)  | 8(9.6)   | 7(6.0)   | 40(33.6) | 35(22.0) |
| <b>İşsiz</b>     | -        | -        | -        | 1 (1.4)  |          | 1 (0.9)  | -        | -        |
| <b>Ev Hanımı</b> | -        | 13(28.9) | -        | 31(43.1) |          | 44(37.6) | -        | 27(17.0) |
| <b>Cevap Yok</b> | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        | -        |

Tablo 3, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki katılımcıların hastalık bildirimlerinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Hollanda’da hastalık oranı %52.0 ile en yüksek düzeye ulaşmış, Almanya’da %39.5, Türkiye’de ise %24.1 olarak kaydedilmiştir. Almanya ve Hollanda’da kadınların erkeklere göre daha yüksek oranda hastalık bildirmesi, göçmen kadınların sağlık açısından daha kırılgan bir konumda olduğunu göstermektedir. Türkiye’de oranlar görece düşük ve cinsiyet farkı daha sınırlıdır. Bu bulgular, Avrupa’daki Türk göçmenlerde sağlık sorunlarının daha yaygın olduğunu, özellikle kadınların daha dezavantajlı bir sağlık profiline sahip bulunduğunu, Türkiye’deki düşük oranların ise sağlık hizmetlerine erişim veya beyan farklılıklarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

**Tablo 3:** *Almanya, Hollanda ve Türkiye’de Cinsiyete Göre Genel Sağlık Durumu*

| <b>Ülkeler</b>  | <b>Herhangi Bir Kronik Hastalık Varlığı</b> | <b>Erkek</b> | <b>Kadın</b> | <b>Toplam</b> |
|-----------------|---------------------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| <b>Almanya</b>  | Evet                                        | 9 (%30.0)    | 21 (%46.7)   | 30 (%39.5)    |
|                 | Hayır                                       | 21 (%70.0)   | 24 (%53.3)   | 45 (%60.5)    |
| <b>Hollanda</b> | Evet                                        | 24 (%45.3)   | 41 (%56.9)   | 65 (%52.0)    |
|                 | Hayır                                       | 29 (%54.7)   | 31 (%43.1)   | 60 (%48.0)    |
| <b>Türkiye</b>  | Evet                                        | 26 (%21.8)   | 41 (%25.8)   | 67 (%24.1)    |
|                 | Hayır                                       | 93 (%78.2)   | 118 (%74.2)  | 211 (%75.9)   |
| <b>Toplam</b>   | Evet                                        | 59 (%29.2)   | 103 (%37.3)  | 162 (%33.9)   |
|                 | Hayır                                       | 143 (%70.8)  | 173 (%62.7)  | 316 (%66.1)   |

Tablo 4, Almanya, Hollanda ve Türkiye’deki göçmen ve göçmen olmayan bireylerin hastalık dağılımlarında ülke ve cinsiyete göre farklılıklar olduğunu göstermektedir. Almanya’da göçmen erkeklerde en yaygın hastalık endokrin-metabolik (%44.4), ardından kardiyovasküler (%33.3) ve nörolojik hastalıklar (%22.2) gelirken; kadınlarda endokrin-metabolik (%45.0) ve kardiyovasküler (%25.0) hastalıklar öne çıkmıştır. Hollanda’da göçmen erkeklerde endokrin-metabolik (%33.3), kadınlarda ise hem endokrin-metabolik (%29.3) hem kardiyovasküler (%29.3) hastalıklar en sık bildirilen gruplardır. Her iki



cinsiyette de alerjik hastalıkların oranı dikkat çekicidir. Türk göçmenlerde erkeklerde endokrin-metabolik (%36.4) ve kardiyovasküler (%18.2), kadınlarda ise endokrin-metabolik (%34.4) ve kardiyovasküler (%27.9) hastalıklar en yaygın kategorilerdir.

Türkiye’de yaşayan göçmen olmayan erkeklerde kardiyovasküler (%26.9), kadınlarda ise endokrin-metabolik (%48.8) hastalıklar ilk sıradadır. Genel olarak endokrin-metabolik sorunlar tüm gruplarda en yaygın sağlık problemidir. Alerjik hastalıklar özellikle Avrupa’daki göçmenlerde yüksek oranlardadır. Kadınlarda kronik hastalık oranı erkeklere göre genellikle daha fazladır. Kadın hastalıkları yalnızca Türkiye’deki kadınlarda (%2.4) raporlanmış, dermatolojik hastalıklar ise hiç bildirilmemiştir. Bu durum, söz konusu hastalıkların daha düşük görülme sıklığına veya beyan farklılıklarına işaret edebilir.

**Tablo 4:** *Almanya, Hollanda ve Türkiye’de Yaşayan Bireylerin Hastalık Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

|                                | Almanya        |                | Hollanda       |                | Türk Göçmenler |                | Türkiye        |                |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                                | Erkek<br>(n/%) | Kadın<br>(n/%) | Erkek<br>(n/%) | Kadın<br>(n/%) | Erkek<br>(n/%) | Kadın<br>(n/%) | Erkek<br>(n/%) | Kadın<br>(n/%) |
| <b>Kardiyovasküler Sistem</b>  | 3(33.3)        | 5(25.0)        | 3(12.5)        | 12(29.3)       | 6(18.2)        | 17(27.9)       | 7(26.9)        | 12(29.3)       |
| <b>Solunum Sistemi</b>         | -              | -              | 1(4.2)         | -              | 1(3.0)         | -              | 1(3.8)         | -              |
| <b>Endokrin ve Metabolizma</b> | 4(44.4)        | 9(45.0)        | 8(33.3)        | 12(29.3)       | 12(36.4)       | 21(34.4)       | 6(23.1)        | 20(48.8)       |
| <b>Kas-İskelet Sistemi</b>     | -              | 2(10.0)        | 1(4.2)         | 3(7.3)         | 1(3.0)         | 5(8.2)         | 2(7.7)         | 4(9.8)         |
| <b>Nörolojik</b>               | 2(22.2)        | -              | 3(12.5)        | 2(4.9)         | 5(15.2)        | 2 (3.3)        | 2(7.7)         | 2(4.9)         |
| <b>Gastrointestinal Sistem</b> | -              | -              | 1(4.2)         | 1(2.4)         | 1(3.0)         | 1(1.6)         | 2(7.7)         | -              |
| <b>Onkolojik</b>               | -              | 1(5.0)         | 1(4.2)         | 3(7.3)         | 8(6.1)         | 4(6.6)         | -              | -              |
| <b>Genetik/Kalıtsal</b>        | -              | 1(5.0)         | 2(8.3)         | 1(2.4)         | 2(6.1)         | 2(3.3)         | 1(3.8)         | 1(2.4)         |
| <b>Kadın Hastalıkları</b>      | -              | -              | -              | -              | -              | -              | -              | 1(2.4)         |
| <b>Dermatolojik</b>            | -              | -              | -              | -              | -              | -              | -              | -              |
| <b>Alerjik</b>                 | -              | 2(10.0)        | 4(16.7)        | 6 (14.6)       | 4(12.1)        | 8(13.1)        | 5(19.2)        | 1(2.4)         |
| <b>Diğer</b>                   | -              | -              | -              | 1(2.4)         | -              | 1(1.6)         | -              | -              |

## Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Almanya ve Hollanda’daki Türk göçmenlerin sosyodemografik ve sosyoekonomik koşullarının sağlık durumları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle düşük eğitim düzeyi ve standart altı gelir, göçmen bireylerde obezite riskini artıran temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Almanya ve Hollanda’da yaşayan Türk göçmenlerin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi, sağlık ve antropometrik göstergelerle ilişkilidir (Baran ve ark., 2024). Bu durum, literatürde de vurgulandığı üzere (Delavari ve ark., 2013; Ujcic-Voortman ve ark., 2012), sosyoekonomik dezavantajların sağlıklı yaşam alışkanlıklarını sınırladığı ve obezite prevalansını yükselttiği yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir. Buna ek olarak, dil bariyerleri ve sağlık sistemine erişimde yaşanan güçlükler, göçmen bireylerin koruyucu sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına yol açmakta ve kardiyovasküler risk faktörlerini olumsuz etkilemektedir (Bader ve ark., 2006).

Çalışmamızda sigara kullanımı da önemli bir sağlık davranışı olarak öne çıkmıştır. Erkeklerde sigara içme oranlarının kadınlara kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu, buna karşın alkol kullanımının her iki cinsiyette de düşük düzeylerde seyrettiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, önceki araştırmalarla (Hosper ve ark., 2007) uyumlu olup, alkol tüketiminin kültürel normlarla sınırlandırıldığını, sigara kullanımının ise toplumsal cinsiyet ve kuşaklar arası etkilerle farklılaştığını göstermektedir. Özellikle ikinci kuşak Türk kadınlarında sigara kullanımının artış göstermesi, kültürel normların dönüşümüne işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, göçmen kadınların sağlık çıktılarında sosyoekonomik dezavantajların daha güçlü bir belirleyici olduğunu da ortaya koymuştur. Crul ve Vermeulen (2003), ikinci kuşak göçmenlerin eğitim ve işgücü piyasasında karşılaştıkları yapısal dezavantajların kuşaklar arası aktarıldığını vurgulamaktadır. Bizim sonuçlarımız da bu tespiti desteklemekte; özellikle Hollanda'daki Türk göçmen kadınların düşük eğitim düzeyi (%52.8) ve standart altı gelir oranlarının (%56.9) erkeklerden belirgin şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Almanya örneğinde de benzer bir eğilim saptanmış, kadınların düşük eğitim oranı %28.9, standart altı gelir oranı ise %17.8 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla (Nicolaou ve ark., 2008; Kilaf ve Kirchengast, 2011; Ujcic-Voortman ve ark., 2011) tutarlıdır ve göçmen kadınların sosyoekonomik dezavantajlarının obezite riskiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

CBS (Hollanda Merkez İstatistik Ofisi) tarafından toplanan verilere göre Hollanda'daki yetişkin Türk göçmenler kendi sağlık durumlarını Hollanda yerli yetişkinlerine kıyasla daha olumsuz değerlendirmektedir. Özellikle kronik hastalıklar (mide ülseri, bel ağrısı vb.) Türk göçmenlerde daha yüksek prevalansa sahiptir. Yaş ilerledikçe sağlık durumu her iki grupta da bozulmakta, ancak bu bozulma Türklerde daha erken yaşta başlamaktadır. Bu bulgular, elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir; göçmen Türk yetişkinler, Türkiye'deki akranlarına kıyasla daha olumsuz beden ve sağlık algısına sahip olup, kronik hastalık ve sağlık şikâyetleri oranları daha yüksektir. Ayrıca sosyoekonomik düzey yükseldikçe her iki grupta da sağlık algısı iyileşmekle birlikte, göçmenler her eğitim düzeyinde kendi sağlık durumlarını yerli gruba kıyasla daha düşük değerlendirmektedir, bu da göçmen sağlığının sosyoekonomik faktörlerden bağımsız etkilenebileceğini göstermektedir (Venema ve ark., 1995).

Dolayısıyla, göçmen topluluklarda obezite ve diğer kronik hastalık risklerinin yalnızca biyolojik temellerle değil, aynı zamanda sosyoekonomik ve kültürel koşullarla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, halk sağlığı müdahalelerinin kültürel bağlamı dikkate alarak tasarlanması, özellikle göçmen kadınların dezavantajlı konumlarını hedefleyen stratejiler geliştirilmesi ve koruyucu sağlık hizmetlerine erişimin güçlendirilmesi önem arz etmektedir.

Katılımcılara yöneltilen 'Türkiye'ye geri dönmeyi düşünüyor musunuz?' sorusuna verilen yanıtlar, göçmenlerin bireysel yaşam planları ve Türkiye ile olan bağlarını yansıtmaktadır. Türkiye'ye dönmeyi düşünenler, mevcut yaşam koşulları ve aile bağlarına göre bu kararı olumlu değerlendirirken, "belki" veya "hayır" yanıtı verenler geri dönüş konusunda belirsizlik veya kararsızlık göstermektedir. Hane içi birey sayısı, göçmenlerin aile yapısını ve sosyal çevresini yansıtmakta olup, kalabalık haneler Türk aile yapısının korunmasına işaret etmektedir. Ayrıca, katılımcıların ana dili ve yaşadıkları ülkenin dilini konuşma durumu, entegrasyon ve iletişim becerileri açısından geri dönme niyetiyle ilişkili olabilecek önemli bir faktördür. Örneğin, yaşadıkları ülkenin dilini yüksek düzeyde konuşabilen bireyler, entegrasyonun bir göstergesi olarak geri dönmeme eğilimi gösterebilirken, yalnızca ana dili Türkçe'yi konuşanlar, kültürel bağlarını sürdürme ve geri

dönme olasılığını daha yüksek tutabilir. Bu bulgular, geri dönme niyeti, hane yapısı ve dil yeterliliği arasındaki etkileşimin göçmenlerin bireysel ve kültürel tercihlerini şekillendirdiğini göstermektedir.

## Sonuç

Günümüzde birçok birey, doğdukları ülke dışında yaşamaktadır. Göç hareketleri; kültürel, coğrafi ve tarihsel koşulların etkisiyle şekillenmekte ve göç eden bireyler, köken toplumlarında kalanlardan farklı sosyodemografik ve psikososyal özellikler göstermektedir (Bohon & Conley, 2015). Sosyoekonomik durum, eğitim düzeyi ve kültürel etkileşim gibi faktörler göçmenlerin yaşam biçimlerini belirlerken; göç süreci aynı zamanda kimlik, değer yargıları ve sağlık profilleri üzerinde de önemli değişimlere yol açabilmektedir. Özellikle beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktivite düzeyi ve çevresel faktörlerdeki farklılaşmalar, göçmen bireylerin vücut kompozisyonu ve sağlık çıktılarında belirgin farklılıklar ortaya çıkarmaktadır.

Mevcut veriler, Türk göçmenlerin sağlık durumunun, benzer sosyoekonomik düzeye sahip yerel nüfusa kıyasla daha olumsuz olduğunu göstermektedir; özellikle Türk çocuklarda yüksek mortalite ve bazı bulaşıcı hastalıkların yaygınlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, Türk göçmen sağlığına yönelik özel önlemler alınmasını, çocuk güvenliği ve bulaşıcı hastalıkların önlenmesine odaklanan sağlık eğitim programlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Venema ve ark., 1995).

## Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (2006). Bitmeyen göç, konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. 2. Baskı. İstanbul.
- Al-Khudairy, S. I. (2024). Theories of migration: Sociological and conceptual dilemmas. *European Journal of Sustainable Development*, 13(1), 31-31
- Bader, A., Musshauser, D., Sahin, F., Bezirkan, H., & Hochleitner, M. (2006). The Mosque Campaign: A cardiovascular prevention program for female Turkish immigrants. *Wiener klinische Wochenschrift*, 118(7-8), 217-223.
- Barakat, C., & Konstantinidis, T. (2023). A review of the relationship between socioeconomic status change and health. *International journal of environmental research and public health*, 20(13), 6249.
- Baran, K., Özer, B. K., Hermanussen, M., Groth, D., & Scheffler, C. (2024). Transcending borders: anthropometric insights and body image among Turkish immigrants in Germany and the Netherlands. *Human Biology and Public Health*, 2.
- Bohon, S. A., & Conley, M. E. (2015). Immigration and population. John Wiley & Sons.
- Böer, I., Haerkötter, R., & Kappert, P. (Eds.). (2002). Türken in Berlin 1871-1945: eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen. de Gruyter.
- Cindik-Herbrüggen, E., & Demirkol, R. (2022). Almanya'da Yaşayan Türkiye Kökenli Göçmenlerin Sosyal Hayattaki Ayrımcılık Algıları. *Göç Dergisi*, 9(1), 127-136.
- Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International migration review*, 37(4), 965-986.
- Çağırkan, B. (2016). Göç, hibrit kimlik ve aidiyet: yeni toplumlar, yeni kimlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2613-2623.
- Delavari, M., Sønderlund, A. L., Swinburn, B., Mellor, D., & Renzaho, A. (2013). Acculturation and obesity among migrant populations in high income countries—a systematic review. *BMC public health*, 13(1), 458.
- Destatis (2024). Bevölkerung nach Nationalität und Geschlecht (Quartalszahlen). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft>

[Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/liste-zensus-geschlecht-staatsangehoerigkeit.html#1346466](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2023.1244612/full)

- Füller, D., Vieth, S. J., & Otto, B. (2023). Migrant and socioeconomic status might intersect in adverse health outcomes. *Frontiers in Public Health*, 11, 1244612.
- Genel, M.G. (2014). Almanya'ya giden ilk Türk işçi göçünün Türk basınındaki izdüşümü, Sirkeci Garı'ndan Munchen Hauptbahnhof'a. *Selçuk İletişim Dergisi*, 8(3), 301-338.
- Gimeno-Feliu, L. A., Calderón-Larrañaga, A., Díaz, E., Laguna-Berna, C., Poblador-Plou, B., Coscollar-Santaliestra, C., & Prados-Torres, A. (2019). The definition of immigrant status matters: impact of nationality, country of origin, and length of stay in host country on mortality estimates. *BMC Public Health*, 19, 1-8.
- Gushulak, B. (2007). Healthier on arrival? Further insight into the "healthy immigrant effect". *Cmaj*, 176(10), 1439-1440.
- Hosper, K., Klazinga, N. S., & Stronks, K. (2007). Acculturation does not necessarily lead to increased physical activity during leisure time: a cross-sectional study among Turkish young people in the Netherlands. *BMC Public Health*, 7, 1-9.
- International Organization for Migration. (2024). World Migration Report 2024. UN.
- Kilaf, E., & Kirchengast, S. (2011). Socio-economic position and obesity among Turkish migrant women in Vienna, Austria. *Journal of Life Sciences*, 3(2), 107-116.
- King, R., & Kilinc, N. (2013). "Euro-Turks" Return: The Counterdiasporic Migration of German-born Turks to Turkey. Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations 2/13, Malmö University Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM), İsveç.
- Küçükyavaş, N. (2017). Göç ve göçlerin Türk kamu örgütlenmesine etkisi. Uluslararası 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu (28-30 Eylül 2017). Fırat Üniversitesi. (sempozyum)
- Mascie-Taylor, C.G. Krzyżanowska, M. (2017). Biological aspects of human migration and mobility. *Annals of Human Biology*, 44(5), 427-440.
- Nicolaou, M., Doak, C., Van Dam, R., Hosper, K., Seidell, J., Stronks, K. (2008). Body size preference and body weight perception among two migrant groups of non-Western origin. *Public Health Nutrition*, 11(12), 1332-1341.
- Özdemir, S.M., Benzer, H., Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-40.
- Probst, C., Lange, S., Kilian, C., Saul, C., & Rehm, J. (2021). The dose-response relationship between socioeconomic deprivation and alcohol-attributable mortality risk—a systematic review and meta-analysis. *BMC medicine*, 19(1), 268.
- Statistics Netherlands (2025). Population dashboard. <https://www.cbs.nl/en-gb/visualisations/dashboard-population>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü. (2022). Dış ilişkiler 2022 yılı raporu: Yurt dışındaki vatandaşlarımıza ilişkin gelişmeler ve sayısal bilgiler. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2025). Göç terimi hakkında. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Ujcic-Voortman, J. K., Baan, C. A., Seidell, J. C., & Verhoeff, A. P. (2012). Obesity and cardiovascular disease risk among Turkish and Moroccan migrant groups in Europe: a systematic review. *Obesity Reviews*, 13(1), 2-16.
- Venema, H. U., Garretsen, H. F. L., & Van Der Maas, P. J. (1995). Health of migrants and migrant health policy, The Netherlands as an example. *Social Science & Medicine*, 41(6), 809-818.
- Vonneilich, N., Becher, H., Bohn, B., Brandes, B., Castell, S., Deckert, A., ... & von Dem Kneesebeck, O. (2023). Associations of migration, socioeconomic position and social relations with depressive symptoms—analyses of the German National Cohort Baseline Data. *International journal of public health*, 68, 1606097.
- World Health Organization. (2025). *Fact Sheet: Social Determinants of Health*.
- World Health Organization. (2025). World report on social determinants of health equity. In *World report on social determinants of health equity*.

Yılmaz, G. (2017). Avrupa’da Yaşayan Türkiyelilere Dair Gurbetçi Ve Almancı Söylemlerinin Yeniden Düşünülməsi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(Göç Özel Sayısı), 1473-1490.



**ÇOCUKTA İLKLER: AZERBAYCAN VE ANADOLU KÜLTÜRLERİNDE GELENEKSEL  
RİTÜELLERİN SOSYOKÜLTÜREL İNCELENMESİ****FIRSTS IN CHILDREN: A SOCIO-CULTURAL EXAMINATION OF TRADITIONAL  
RITUALS IN AZERBAIJANI AND ANATOLIAN CULTURES****Meleyke MEMMEDOVA<sup>1</sup>****Özet**

Giriş: Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocukluk dönemi, toplumların kültürel ve sosyal yapılarıyla iç içe geçmiş birçok ritüel ve geleneksel uygulamayı barındırır. Bu ritüeller, çocuğun ilk deneyimlerini, gelişim süreçlerini ve toplumsal kabulünü simgeler. Bu çalışma, Azerbaycan ve Anadolu'daki çocukluk ritüellerini, özellikle çocukta ilkler (ilk banyo, ilk tırnak kesimi, ilk saç kesimi, ilk diş çıkarma) bağlamında sosyokültürel açıdan incelemeyi amaçlamaktadır.

Amaç: Bu makalenin amacı, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocukluk ritüellerinin toplumsal ve kültürel anlamlarını ortaya koymak, bu ritüellerin çocuk yetiştirme süreçlerine nasıl etki ettiğini ve toplumun kültürel kimliğine nasıl katkıda bulunduğunu incelemektir. Ayrıca, bu ritüellerin toplumsal rollerini, inançlarla olan ilişkilerini ve modern dönemdeki evrimlerini analiz etmek hedeflenmektedir.

Yöntem: Bu araştırma, nitel bir analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Azerbaycan ve Anadolu kültürlerine ait yazılı ve sözlü kaynaklardan yararlanılmış, saha araştırmaları ve derlemelerle yerel halkın ritüellere dair görüşlerine yer verilmiştir. Ritüellerin tarihsel gelişimi, toplumsal bağlamdaki yeri ve kültürel anlamları üzerinde durulmuştur. Karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenerek, iki kültür arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma, çocukta ilklerle ilgili ritüellerinin her iki kültürde de önemli bir sosyal işlev taşıdığını ortaya koymuştur. İlk banyo ve ilk saç kesimi gibi ritüeller, çocuğun toplum tarafından kabul edilmesi ve sağlıklı büyümesinin bir sembolüdür. Ayrıca, bu ritüellerin kötü ruhlardan korunma, arınma ve sağlıklı gelişim gibi inanışlarla bağlantılı olduğu gözlemlenmiştir. İki kültür arasında benzer uygulamalar bulunmakla birlikte, ritüellerin yerel inançlar ve kültürel normlar doğrultusunda farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç: Bu çalışma, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocukluk dönemi ritüellerinin sosyokültürel açıdan zengin bir anlam taşıdığını ve toplumsal kimliği pekiştiren önemli öğeler olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukta ilklerle ilgili ritüeller, toplumun kültürel değerleriyle şekillenirken, aynı zamanda toplumsal bağları güçlendiren önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ritüellerin modern dönemdeki değişimi, kültürel kimliğin korunması ve evrimi açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Anadolu, kültür, ritüel, çocuk.

**Abstract**

Introduction: In both Azerbaijani and Anatolian cultures, childhood is intertwined with numerous rituals and traditional practices that reflect the cultural and social structures of the societies. These rituals symbolize the child's first experiences, developmental stages, and societal acceptance. This study aims to explore the childhood rituals in Azerbaijan and Anatolia, particularly focusing on the concept of "firsts" in children

<sup>1</sup> Doç. Dr., Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, Folklor Enstitüsü, Mitoloji Bölümü  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7714-4668>, [meleykememmed1@gmail.com](mailto:meleykememmed1@gmail.com)

(first bath, first nail cutting, first haircut, first tooth eruption) from a socio-cultural perspective.

**Objective:** The objective of this paper is to reveal the societal and cultural meanings of childhood rituals in Azerbaijani and Anatolian cultures, examining how these rituals influence child-rearing processes and contribute to the cultural identity of the society. Additionally, the study aims to analyze the societal roles of these rituals, their relationship with beliefs, and their evolution in the modern era.

**Method:** This research has been conducted using a qualitative analysis method. Written and oral sources from Azerbaijani and Anatolian cultures have been utilized, and field research and compilations have been included to incorporate the perspectives of local communities on the rituals. The historical development, societal context, and cultural meanings of the rituals have been emphasized. A comparative approach has been adopted to analyze the similarities and differences between the two cultures.

**Findings:** The research reveals that rituals related to first experiences in children hold significant social functions in both cultures. Rituals such as the first bath and first haircut symbolize the child's acceptance by society and their healthy growth. Additionally, it has been observed that these rituals are connected to beliefs concerning protection from evil spirits, purification, and healthy development. While similar practices exist between the two cultures, it is evident that the rituals differ in accordance with local beliefs and cultural norms.

**Conclusion:** This study demonstrates that childhood rituals in Azerbaijani and Anatolian cultures carry rich socio-cultural meanings and are significant elements that reinforce societal identity. Rituals related to first experiences in children shape the cultural values of society, while also serving as crucial tools for strengthening social bonds. The transformation of these rituals in the modern era offers important insights into the preservation and evolution of cultural identity.

**Keywords:** Azerbaijan, Anatolia, culture, ritual, children.

## Giriş

Toplumların tarihsel süreç içerisinde şekillenen kültürel kodları, doğumdan ölüme kadar insan yaşamının her evresinde çeşitli ritüel ve uygulamalarla kendini göstermektedir. Özellikle doğumla başlayan dönem, yalnızca bir bireyin dünyaya gelişi değil, aynı zamanda bir toplumsal kimliğin inşasına da zemin hazırlar. Bu süreçte, çocuğun yaşamsal gelişiminin ilk evrelerinde uygulanan geleneksel ritüeller, hem bireysel hem de kolektif hafızada önemli izler bırakır. Azerbaycan ve Anadolu Türk kültürlerinde derin köklere sahip olan bu ritüeller, hem fiziksel hem de sembolik düzeyde çocuğun korunması, toplumla tanıştırılması ve kültürel değerlere dâhil edilmesini amaçlar.

Bu çalışmada, çocuğun dünyaya gelişini takip eden süreçte gerçekleştirilen “ilk”lere odaklanılmıştır. Bunlar arasında çocuğun ilk banyosu olan kırklama ritüeli, ilk saç ve tırnak kesimi ile ilk diş çıkarma ritüelleri yer almaktadır. Söz konusu ritüellerin ortak özelliği, yalnızca hijyen ya da bakım amacı taşımalarının ötesinde, onları gerçekleştiren toplumların inanç sistemleri, dünya görüşleri ve sosyal yapıları hakkında ipuçları sunmalarıdır. Kırklama ritüelinde suyun arındırıcı ve koruyucu bir unsur olarak kullanılması, saç ve tırnak kesimi esnasında uygulanan sembolik pratikler ya da diş çıkarma sürecinde gerçekleştirilen kutlama ve adaklar; toplumsal belleğin ve kültürel devamlılığın aktarımında önemli işlevler üstlenmektedir.

Ritüellerin uygulandığı zaman, biçim ve içerik açısından yöreden yöreye farklılık göstermesi, bu geleneklerin dinamik ve yaşamsal bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda söz konusu ritüellerin şehirleşme, modernleşme ve

teknolojik dönüşümler karşısındaki değişimi, kültürel sürekliliğin nasıl evrildiğini de gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocuğa dair ilk banyo (kırklama), ilk saç ve tırnak kesimi ile ilk diş çıkarma gibi ritüellerin sosyokültürel bağlamda işlevlerini, anlamlarını ve günümüzdeki dönüşümlerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla analiz etmektir.

Bu analizde hem sözlü kültür ürünlerine hem de sahadan elde edilen verilerle desteklenen etnografik gözlemlere başvurulmuş; böylece geleneksel pratiklerin günümüzdeki yansımaları derinlemesine irdelenmiştir. Çalışma, ritüellerin sadece geçmişin mirası olarak değil, günümüz kimlik inşasında da nasıl işlevsel bir rol oynadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocuğa ilişkin ilk ritüellerin —özellikle ilk banyo (kırklama), ilk saç kesimi, ilk tırnak kesimi ve ilk diş çıkarma uygulamalarının— sosyokültürel anlamlarını ortaya koymaktır. Bu ritüellerin çocuk yetiştirme sürecine olan etkileri, toplumun kültürel belleğindeki yeri ve kimlik inşasındaki rolü analiz edilmiştir. Ayrıca, söz konusu ritüellerin inanç sistemleriyle ilişkisi, toplumsal roller üzerindeki etkisi ve modernleşme sürecinde geçirdiği dönüşümler incelenerek iki kültür arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar belirlenmiştir.

## Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Azerbaycan ve Anadolu kültürlerine ait yazılı kaynaklar (halk edebiyatı örnekleri, etnografik çalışmalar, folklor derlemeleri) ve sözlü anlatılar incelenmiş; ayrıca çeşitli saha araştırmalarından elde edilen yerel halk anlatılarına ve uygulama örneklerine yer verilmiştir. Çalışmada karşılaştırmalı kültürel analiz yöntemi benimsenmiş; ritüellerin tarihsel gelişimi, inanç sistemleriyle ilişkisi ve toplumsal bağlamdaki işlevleri detaylandırılmıştır. Bu bağlamda geleneksel ile modern pratiklerin iç içe geçtiği dönüşüm süreçleri de dikkate alınmıştır.

## 1. ÇOCUKLUK RİTÜELLERİ BAĞLAMINDA “İLK”LERİN SOSYOKÜLTÜREL İNŞASI

Çocukluk döneminde gerçekleşen ilk ritüeller, hem bireysel gelişimin hem de toplumsal aidiyetin önemli yapı taşları olarak kabul edilmektedir. Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde, çocuğun ilk banyosu, saç kesimi, tırnak kesimi ve ilk diş çıkarma gibi ritüeller, sadece biyolojik bir süreci değil; aynı zamanda kültürel normların, inançların ve toplumsal değerlerin somutlaştığı özel zaman dilimlerini ifade eder. Bu ritüeller, çocuğun topluma kabulünü ve korumasını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda ailenin ve toplumun kolektif kimliğini yeniden üretmesine olanak tanır.

Bu bölümde, çocuklukta yaşanan bu “ilk” ritüellerin sosyokültürel anlamları derinlemesine ele alınacaktır. Ritüellerin işlevi, sembolik değerleri ve uygulama biçimleri üzerinden, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerindeki ortak ve farklı yönler analiz edilecektir. Böylece, çocukluk ritüellerinin, kültürel sürekliliğin korunması ve bireysel-toplumsal bağların kurulmasındaki kritik rolü ortaya konacaktır.

### 1.1. Çocukta İlk Banyo: Kırklama Ritüelinin Sosyo-Kültürel Analizi

Doğum sonrası gerçekleştirilen ritüel ve uygulamalar, bireyin toplumsal hayata geçiş sürecindeki ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, hem fiziksel hem de sembolik anlamlar barındıran bu uygulamalar içerisinde en dikkat çeken ve zengin içerikli olanlardan biri, çocuğun kırkı çıktığında yapılan kırklama ritüelleridir. Kırklama ritüeli, hem annenin hem de çocuğun doğumdan sonraki ilk kırk gün boyunca korunma, temizlik ve geçiş sürecine dair çeşitli pratiklerle biçimlenmiş geleneksel bir uygulamadır (Memmedova,

2023a, s.63-65). Bu ritüelin özünde, doğum sonrası hem biyolojik hem de metafizik açıdan hassas kabul edilen anne ve bebeğin “arındırılması” düşüncesi yatmaktadır.

Kırklama ritüelinin sosyal remelleri: Kırklama, toplumsal dayanışmanın ve kadınlar arası kolektif desteğin sembolü olarak öne çıkar. Ritüelin uygulayıcısı çoğunlukla deneyimli bir kadın (genellikle büyükanne ya da komşu kadın) olur (KK-10, 15, 18). Bu durum, kadınlar arası kültürel bilginin kuşaktan kuşağa aktarımında kırklama merasiminin önemli bir araç olduğunu gösterir (Memmedova, 2025, 177). Kırk gün süresince annenin dinlenmesi ve bebeğin dış etkilerden korunması gerektiğine dair inanç (KK-7, 11), hem Anadolu’da hem de Azerbaycan’da yaygındır. Bu süre zarfında aile büyüklerinin, komşuların ve akrabaların desteğiyle anneye yardımcı olunması, ritüelin aynı zamanda sosyal yardımlaşma işlevini de içerdiğini ortaya koyar.

Temizlik ve arınma anlamı: Kırklama ritüelinde su, hem fiziksel hem de sembolik anlamda temel unsur olarak karşımıza çıkar. Bebeğin ve annenin yıkanması, “kirli” kabul edilen doğum sonrası dönemin sona erdiğinin göstergesidir. Aynı zamanda bu banyo, yalnızca hijyenik değil, aynı zamanda metafiziksel bir temizlik anlamına gelir. Ritüel suya konulan arpa, altın, yüzük, taş, fındık gibi unsurlar ise bereket, sağlık, uzun ömür ve kötülüklerden korunma dileklerini simgeler (KK-7, 19). Anadolu’nun farklı bölgelerinde suya kırk defa el daldırılması (Memmedova, 2024a, s. 659), Azerbaycan’ın Karabağ ve Nahçıvan bölgelerinde kırk taş ya da kırk kaşık su kullanılması (Memmedova, 2024b, s. 134) bu anlamın çeşitlenen uygulamalarla ifade bulunduğunu göstermektedir.

Ritüelin zaman ve mekân boyutu: Kırklama ritüeli, sadece bir banyo uygulaması değil; belirli zaman ve mekân içerisinde kurgulanmış bir geçiş törenidir. Genellikle kırkıncı gün yapılmakla birlikte Anadolu’da 7, 20, 30, 37, 39 ve 41. günler, Azerbaycan’da ise 10, 20 ve 30. günler de ritüelin parçaları olarak görülmektedir (Memmedova ve Mirzayeva, 2023, s.129). Bu durum, doğum sonrası kırk günün lineer bir zaman çizgisi içinde değil, kültürel olarak anlamlandırılmış kesitler halinde tecrübe edildiğini göstermektedir. Aynı şekilde ritüelin uygulandığı ev ortamı da sembolik bir mekân haline gelir. Kırklı çocuğun odasına dışarıdan kimlerin nasıl gireceği, neyin getirileceği, annenin paklanmadan çocuğa dokunamaması gibi uygulamalar (Memmedova, 2021a, s.468-469; 2021b, s.301; 2023b, s.267), evin içinin kutsal bir alan olarak inşa edildiğini göstermektedir.

Toplumsal kimlik ve kolektif bellek: Kırklama, bireyin –bu durumda yeni doğan çocuğun– topluma kabulünü simgeler. Kırkı çıkan çocuğun artık hayata tutunmuş, dış tehlikelerden arınmış olduğu kabul edilir ve bu tarihten itibaren sosyal etkileşimlere (ziyaret, isimlendirme, hediyeleşme) açık hale gelir (KK-9, 19). Bu yönüyle kırklama, bireyin “biyo-toplumsal varlık” olarak şekillenmesinde önemli bir eşiktir. Ritüelin çeşitli versiyonlarında dualar okunması, gusül ibadetine gönderme yapılması ve dini temaların ön planda olması, kırklamanın yalnızca kültürel değil, aynı zamanda dini inançlar tarafından da şekillendirildiğini gösterir.

Modernleşme ve kırklamanın dönüşümü: Kırklama ritüeli günümüzde şehirleşme, tıbbileşme ve bireyselleşme süreçlerinin etkisiyle dönüşüme uğramıştır. Eskiden yalnızca doğumdan sonra alınan eşyalar artık doğumdan önce hazır edilmekte, çocuğun ilk banyosu hastane ortamında yapılmakta, sosyal medya aracılığıyla kutlamalar yaygınlaşmakta ve ritüeller sembolik düzeyde icra edilmektedir (KK-19, 20). Buna rağmen, özellikle kırsal bölgelerde (örneğin Nahçıvan’ın Ordubat ilçesi gibi) bu gelenekler büyük ölçüde yaşatılmakta; ritüel yemekleri (kuymak, Ordubat gayğanağı), hediyeleşme ve ziyaret gibi unsurlar varlığını korumaktadır (KK-8, 9, 12).

Sonuç olarak, kırklama ritüeli, doğum sonrası dönemin sosyo-kültürel, dini ve ritüel boyutlarını iç içe geçiren çok katmanlı bir uygulamadır. Anne ve çocuk açısından bedensel bir arınma, toplumsal açıdan ise kabul ve aidiyet işlevi gören bu ritüel, halk kültürü içerisinde hem koruyucu hem de öğretici bir unsur olarak yerini korumaktadır.

Modernleşmeyle birlikte bazı yönleri değişse de kırklama, toplumsal hafızada güçlü bir biçimde yaşamaya devam etmektedir.

### 1.2. İlk Tırnak Kesimi Ritüelinin Sosyokültürel Analizi

Çocuğun ilk tırnak kesimi, Azerbaycan ve Anadolu halk kültürlerinde sadece hijyenik ya da fizyolojik bir müdahale olarak değil, çok katmanlı anlamlara sahip sembolik bir geçiş ritüeli olarak değerlendirilir. Bu ritüel, çocuğun doğum sonrası toplumsal alana kabulünün ve bireysel kimlik kazanımının bir parçası olarak işlev görür. Bu bağlamda ilk tırnak kesimi; bedensel bütünlük, korunma, geçiş ve aidiyet kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Ritüelin zamanlaması ve geçiş sembolizmi: Azerbaycan'ın Nahçıvan bölgesinde olduğu gibi Anadolu'nun Kars gibi şehirlerinde de çocuğun ilk tırnağının kırkı çıkmadan kesilmemesi (Memmedova, 2023c, s. 446), kırkın bir dönüm noktası olarak kabul edilmesiyle ilgilidir. "Kırk" sayısı, Türk-İslam kültüründe doğum ve ölüm sonrası yapılan ritüellerde yaygın bir şekilde görülür ve geçiş döneminin tamamlanmasını simgeler. Bu durum, çocuğun fiziksel ve metafiziksel olarak dünyaya tam olarak "yerleştiği" bir evreyi işaret eder.

Korunma ve uğursuzluk inançları: İlk tırnak kesiminin geciktirilmesi, çocuğun uykusunun bozulacağı veya huzursuzlanacağı gibi inançlarla gerekçelendirilir (Güven, 2021, s. 54). Ayrıca bu uygulama, bedensel dokunulmazlık ve çocuğun "uykusunun bozulmaması" düşüncesiyle de ilişkilidir. Tırnak gibi vücuttan ayrılan parçaların korunması veya ortalığa atılmaması gerektiğine dair inanç, büyüsel düşünce ve totemik kalıntılar ile açıklanabilir. Tırnağın yere atılmasının şeytan ya da cin tarafından alınabileceği korkusu (KK-17, 20), hem Azerbaycan'da hem Anadolu'da ortak bir motiftir ve halk inançlarının derin izlerini taşır.

Toplumsal roller ve aile içi hiyerarşi: Ordubat ilçesinde ilk tırnak kesimi sırasında dayının çocuğun avcuna para koyması ve bu paranın sadaka olarak verilmesi (KK-16, 19), akrabalık ilişkilerinin ritüel düzeyde yeniden kurulması açısından önemlidir. Burada dayı figürü, sadece aile içi bir aktör değil, aynı zamanda çocuğa dış dünyadan bir tür "bağış" sunarak onun sosyalleşmesine ve toplumun bir ferdi olmasına katkı sağlayan sembolik bir araçtır.

Ekonomik ve sembolik sermaye: Anadolu'da kesilen ilk tırnaklardan sonra çocuğun elinin içine altın paralar konulması ve bu paranın kız çocuk için çeyiz, erkek çocuk için iş sermayesi olarak saklanması (Boratav, 1984, s. 155), ritüelin sadece kutsal değil aynı zamanda sembolik bir ekonomik değer taşıdığını da gösterir. Bu uygulama, çocuğun geleceğine dair temennilerin maddi semboller aracılığıyla somutlaştırılmasıdır.

Kolektif hafıza ve ritüelin sürekliliği: Kesilen ilk tırnakların duvar deliğine saklanması ya da peçeteye sarılarak muhafaza edilmesi (KK-3, 4), bireysel beden parçalarının toplumsal hafızada yer edinmesine hizmet eder. Bu ritüellerin bir yandan unutulmaya yüz tutması, diğer yandan bazı aileler tarafından sürdürülmesi, modernleşme sürecinde halk kültürünün dönüşümünü ve gelenek-modernlik ikilemini yansıtır.

Sonuç olarak, ilk tırnak kesimi ritüeli, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde yalnızca biyolojik bir eylem değil, çok katmanlı bir sosyokültürel anlam yapısına sahip geleneksel bir uygulamadır. Ritüelin içeriğinde; korunma, toplumsal aidiyet, inanç sistemleri, ekonomik semboller ve akrabalık ilişkileri gibi unsurlar bir arada yer almaktadır. Hem toplumsal belleği canlı tutmak hem de yeni kuşaklara kültürel değerleri aktarmak açısından bu tür ritüellerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.



### 1.3. İlk Saç Kesimi Ritüelinin Sosyokültürel Analizi

Azerbaycan ve Anadolu kültürel coğrafyalarında çocukların ilk saç kesimi, yalnızca fiziksel bakım veya hijyen amacıyla gerçekleştirilen bir uygulama olmanın ötesinde, bireyin toplumsal kimliğe kabul sürecinde simgesel bir anlam taşıyan çok katmanlı bir geçiş ritüelidir. Bu ritüel, çocuğun doğumla başlayan bedensel ve toplumsal "ilkler" zincirinin kritik bir halkasını oluşturmakta; icra biçimleri ise yerel inanç kalıpları, kültürel normlar ve toplumsal organizasyonla iç içe geçmiş şekilde farklılık arz etmektedir.

Zamanlama ve anlam boyutu: Geçiş evresi vurgusu: İlk saç kesiminin ne zaman yapılacağına dair farklı uygulamalar gözlenmektedir: kırkıncı günden sonra, bir yaştan tamamında ya da bazı özel durumlarda (örneğin çocuk yaşamıyorsa yedi yaşında) gerçekleştirilmesi tercih edilmektedir (Memmedova, 2023e, s.322; Örnek, 2015, s.178). Bu farklılıklar, toplumların çocuklukla ilgili geçiş evrelerine dair algılarının çeşitliliğini göstermektedir. Ancak ortak nokta, saç kesiminin çocuğun "dünyevi yolculuğunda" bir dönüm noktası olarak görülmesidir. Özellikle yedi yaşa kadar saç kesilmeme uygulaması, çocuğun yaşamı hak ettiğine dair bir "kanıt süreci" gibi işlev görür ve bu yaşa ulaşmak bir tür yaşamsal başarı olarak kabul edilir.

Beden parçası olarak saç: Koruma ve tinsel hassasiyet: Saçın yere atılmaması gerektiğine dair ortak inanç, halk inançlarında yaygın olarak görülen büyüsel düşünce kalıpları ile ilgilidir. Saç gibi vücuttan ayrılan parçalar, kişinin "öz"ünü taşıdığı düşünülen materyaller olarak algılanır. Cinlerin ya da kötü ruhların saça temas ederek çocuğa zarar vereceği inancı (KK-13, 19), koruma ve arındırma kavramlarını ortaya çıkarır. Bu durum, çocuğun fiziksel sağlığı kadar metafizik güvenliğinin de ritüel aracılığıyla sağlanmak istendiğini göstermektedir.

Toplumsal statü ve sosyal dayanışma ilişkisi: İlk saç kesiminin ardından saçın ağırlığınca altın, gümüş ya da bozuk para fakirlere dağıtılması (Memmedova ve Mirzayeva, 2023, s.125; Radini, 2020, s.691), sadece dini bir sadaka eylemi değil, aynı zamanda toplumsal dayanışma ve eşitsizlikleri dengeleme amacını taşıyan sembolik bir uygulamadır. Bu eylem, çocuğun dünyaya adım atarken sadece bireysel bir varlık değil, aynı zamanda sosyal bir aktör olduğunu da ilan eder. Aile, bu eylemle hem tanrısal rızayı hem de toplumsal kabulü birlikte kazanmaya çalışır.

Aile içi roller, aitlik ve hatıra inşası: İlk saçtan bir tutamın hatıra olarak saklanması (KK-1, 5), bireysel kimliğin oluşumuna dair duygusal ve kültürel bir aidiyet üretir. Bu, yalnızca nostaljik bir davranış değil; aynı zamanda çocuğun kimliğine ilişkin kolektif belleğin oluşturulmasına katkı sunar. Bu saç tutamı, ilerleyen yıllarda çocuğa "geçmişinin somut bir parçası" olarak gösterilebilir. Ayrıca berbere bahşiş verilmesi (KK-6,14), toplumsal görev paylaşımı çerçevesinde ritüele dışarıdan katılımı olan kişilere ekonomik ve sembolik değer atfedilmesini gösterir.

Adanmışlık, kurban ve inançsal boyut: İçel ve Tunceli gibi yörelerde saçın adanması ya da saçla birlikte kurban kesilmesi uygulaması (Örnek, 2015, s.177-178), ilk saç kesiminin dini ritüellerle iç içe geçtiğini ortaya koyar. Bu adanmışlık uygulamaları, çocuğun yaşamının kutsal bir düzene bağlandığını, yani Tanrı ile yapılan bir tür sembolik anlaşmanın yerine getirildiğini gösterir. Bu tür pratikler, halk İslamı ile sözlü kültürün iç içe geçtiği toplumsal alanlarda güçlü bir biçimde varlığını sürdürmektedir.

Sonuç olarak, ilk saç kesimi ritüeli, Azerbaycan ve Anadolu toplumlarında çocuğun dünyaya adaptasyon sürecinde hem bireysel kimliğin inşasında hem de toplumsal aidiyetin pekiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ritüelin çok katmanlı yapısı; inanç sistemleri, sembolik düşünce, sosyal roller, ekonomik temsiller ve ailevi bağlar gibi unsurları bir araya getirerek, hem bireyin hem de toplumun kültürel hafızasını canlı tutar. Modernleşmenin etkisiyle bu ritüeller kısmen dönüşüme uğrasa da, toplumsal bellekteki yerini korumaya devam etmektedir.

#### 1.4. İlk Diş Çıkarma Ritüelinin Sosyokültürel Analizi

Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocukların ilk diş çıkarması, biyolojik bir gelişim sürecinin ötesinde toplumsal olarak anlamlandırılmış, ritüelleştirilmiş bir olaydır. Bu ritüel, çocuğun bedensel gelişimiyle birlikte toplumsal kimliğe geçiş sürecinin önemli bir parçası olarak görülmekte; inanç sistemleri, toplumsal roller, ekonomik alışkanlıklar ve sembolik anlamlar etrafında şekillenmektedir.

Fizyolojik gelişim ve sosyo-kültürel törensellik: Çocuğun ilk diş çıkarma dönemi genellikle altıncı aydan sonra gerçekleşir ve bu süreçte ortaya çıkan huzursuzluk, ateş, ishal gibi fizyolojik belirtiler halk arasında "dişemek" gibi terimlerle adlandırılmıştır (Memmedova, 2023e, s.322). Bu belirtiler, yalnızca biyolojik olarak değil, aynı zamanda çocukla ilgili manevi ve toplumsal geçişin işareti olarak değerlendirilmiştir. Bu geçiş, hedik töreni adıyla bilinen kapsamlı bir ritüel çerçevesinde kutlanmakta, bu da çocuğun sadece fiziki olarak değil, sembolik olarak da büyüdüğü ve topluluğa dâhil olduğu bir süreci ifade etmektedir.

Hedik ve kolektif paylaşımın anlamı: Azerbaycan ve Anadolu'da, ilk dişle birlikte yapılan "hedik" töreni; yedi eve dağıtılan buğday yemeği, hedik tabağının karşılıksız bırakılmaması, topluca yapılan ziyaretler ve ikramlar (Yeşil, 2014, s.125; KK-2, 16), çocuğun gelişimini sadece aile içi bir mesele olmaktan çıkarıp toplumsal katılım ve dayanışma ilkeleri çerçevesinde şekillendirmektedir. Bu yönüyle hedik, hem kolektif paylaşımın hem de bolluk, bereket ve sağlığın simgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedik içine katılan yedi çeşit tahılın sembolik anlamı da dikkat çekicidir: Yedi rakamı, hem mistik hem de kutsal bir sayı olarak işlev görmektedir, bu yönüyle ritüele metafizik bir derinlik kazandırmaktadır.

Sembolik eylemler ve gelecek kehaneti: Törende çocuğun önüne yerleştirilen nesneler (makas, kalem, ayna, para vb.) üzerinden geleceğe dair kehanette bulunulması (Örnek, 2016, s.226; Boratav, 1984, s.155), çocukluk ritüellerinde sıkça karşılaşılan bir uygulamadır. Bu sembolik seçim, hem eğlenceli bir öngörü aracı hem de toplumsal değerlerin kuşaklara aktarım biçimi olarak yorumlanabilir. Örneğin kalemin "okuryazarlığı", aynanın "güzellik ve sanat"ı, paranın ise "refah"ı simgelemesi gibi... Bu uygulamalar aracılığıyla toplumsal meslekler, sınıf değerleri ve beklentiler çocuğa ve çevresine mizahi ama öğretici bir yolla kodlanmaktadır.

Ritüel nesneleri ve koruma inancı: Çocuğun başına hedik dökülmesi, ardından buğday tanelerinin ağızdan alınıp suya atılması, ya da tanelerin dizilerek boyna asılması gibi pratikler, nazar, kötü ruhlar ve olumsuzluklardan korunma amacına yöneliktir (Başar, 1972, s.115; Yeşil, 2014, s.125). Bu tür uygulamalar, halk inançlarında yaygın olan beden parçaları ve nesnelerle metafizik etkileşim düşüncesiyle bağlantılıdır. Bu bağlamda, hem başa dökülen tahılın bereket getireceğine hem de dişlerin sağlam çıkmasına yardımcı olacağına inanılır. Böylece beden bir parçası olan dişin fiziksel çıkışıyla birlikte toplumsal, psikolojik ve manevi koruma alanı da devreye alınmaktadır.

Dişin zamanlamasına yüklenen anlamlar ve toplumsal algılar: Gerek Güney Azerbaycan'da gerekse Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde çocuğun dişinin erken çıkması "uğursuzluk" ya da "olağandışılık" olarak görülmüş ve bu durumu dengelemek adına çeşitli apotropik (kötülük savıcı) uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Maşallahqızı, 2013, s.387; Yeşil, 2014, s.126). Bu tür inançlar, geleneksel toplumlarda bedensel norm dışılığın metafizik bir tehdit olarak algılanmasını gösterir. Aynı şekilde doğuştan dişli doğan çocukların "felaket habercisi" sayılması da halk anlatılarında yaygın bir motiftir. Bu tür durumlarda uygulanan ritüel arınma ve "dama çıkarma" (Memmedova, 2023e, s.323) gibi dramatik eylemler, inanç dünyasında dengenin yeniden kurulması amacı taşır.

Sözlü kültür ve deyimleşmiş anlatılar: Güney Azerbaycan'da çocuk diş çıkardığında söylenen manzum ifadeler, halk dilinde yer etmiş sözlü kültür unsurlarını ortaya koyar (Maşallahqızı, 2013, s. 399; Memmedova, 2023d, s.146). Bu söylemler, hem çocuğun gelişim sürecini eğlenceli ve hafifletici bir dille aktarmakta hem de toplumun duygusal belleğini canlı tutmaktadır. Aynı şekilde Anadolu'da yapılan törenlerde söylenen maniler, ninniler ve dualar, ritüelin şiişsel ve kutsal boyutunu güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, ilk diş çıkarma ritüeli, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocukların fiziksel gelişim sürecini toplumsal, dini ve sembolik bir düzleme taşıyan önemli bir geçiş pratiğidir. Ritüel; beslenme pratikleri, kolektif ikramlar, sembolik objeler, korunma eylemleri ve sözlü kültür öğeleriyle çok boyutlu bir yapı arz eder. Bu yönüyle, sadece çocuğun değil, ailenin ve içinde bulunduğu topluluğun da bir tür kendini yeniden üretme ve değerlerini aktarma biçimi olarak işlev görür. Modernleşmeyle birlikte bu ritüellerin biçimi değişse de, çocuğun sosyal bir birey olarak kabul görmesini sağlayan sembolik eşikler olarak işlevini sürdürmektedir.

## Sonuç

Azerbaycan ve Anadolu kültürlerinde çocuğun dünyaya gelişyle başlayan süreç, yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda kültürel bir doğum sürecidir. Çocuğun ilk banyosu (kırklama), ilk saç ve tırnak kesimi ile ilk diş çıkarma gibi ritüel ve uygulamalar, bireyin toplumsal kimlik kazanımında ve kültürel hafızaya dâhil edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu ritüeller aracılığıyla çocuk, toplumun değerler sistemine, inanç dünyasına ve geleneksel yaşam tarzına adım atar. Her biri belirli bir zaman aralığında yapılan bu uygulamalar, hem çocuğun korunmasını ve arındırılmasını sağlamakta, hem de doğum sonrası dönemde annenin yeniden toplumsal yaşama katılımını simgelemektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan kırklama ritüelleri, suyun arındırıcı ve sembolik gücünü merkeze alarak çocuğun bedensel ve ruhsal korunmasına yöneliktir. Aynı şekilde ilk saç ve tırnak kesimi, çocuğun bedeniyle ilgili yapılan ilk müdahaleler olarak hem bakım hem de sembolik anlam taşır. Diş çıkarma ritüelleri ise çocuğun büyüme sürecinin önemli bir dönüm noktası olarak algılanır ve genellikle kutlamalarla, adaklarla ya da hediyelerle anlamlandırılır.

Bu ritüellerin zaman içinde biçim değiştirse de, özü itibarıyla toplumsal dayanışmayı güçlendiren, kuşaklar arası kültürel aktarımı sağlayan ve kolektif kimliğin sürdürülebilirliğini pekiştiren uygulamalar olduğu gözlemlenmiştir. Geleneksel bağlamda özellikle köy ve kırsal alanlarda canlılığını koruyan bu pratikler, şehirleşme ve modern yaşam koşulları altında farklı biçimlere evrilmiş; ancak işlevselliklerini tamamen yitirmemiştir. Günümüzde bu ritüellerin bazı unsurları, dijital kültürün etkisiyle sanal ortamlarda paylaşım ve görünürlük kazanırken, bazıları ise nostaljik ve kültürel aidiyet bağlamında yeniden değer kazanmaktadır.

Araştırma sonucunda, çocuğa dair ilklerle bağlantılı ritüellerin her iki kültürde de güçlü bir sembolik ve işlevsel değer taşıdığı tespit edilmiştir. İlk banyo (kırklama) ritüeli, çocuğun arındırılması, kötü ruhlardan korunması ve toplumsal kabulünün simgesel bir ifadesidir. Benzer şekilde, ilk saç ve tırnak kesimi ritüelleri de çocuğun bedenine yapılan ilk müdahaleler olarak kutsal bir anlamla çevrelenmiştir. Diş çıkarma ritüelleri ise büyüme sürecinin kutlandığı, kolektif sevinç ve umut taşıyan etkinlikler olarak değerlendirilmiştir. İki kültür arasında ritüellerin temel yapısı bakımından benzerlikler bulunsa da, uygulama biçimlerinde yerel inançlar ve kültürel normlara dayalı farklılıkların varlığı dikkat çekicidir. Modernleşme ve şehirleşme süreçlerinin etkisiyle bazı ritüeller biçim değiştirmiş olsa da, özündeki kültürel işlevsellik büyük ölçüde korunmaktadır.

Sonuç olarak, çocuğa dair bu "ilk" ritüeller, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal hafızayı da şekillendiren önemli kültürel araçlardır. Söz konusu ritüellerin çok katmanlı

yapıları, hem geleneksel yaşam biçimlerinin hem de kültürel kimliğin sürdürülebilirliği açısından derinlikli bir biçimde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Azerbaycan ve Anadolu kültürlerindeki bu ritüellerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Türk halk kültürü içerisinde ortaklıkları ve farklılıkları ortaya koymak açısından da önemli bir katkı sağlamaktadır.

### Kaynakça

- Başar, Z. (1972). *Erzurum`da tıbbi ve mistik folklor araştırmaları*, Ankara: AÜTF. Yayınları.
- Boratav, P.N. (1984). *100 soruda Türk folkloru (inanışlar, töre ve törenler, oyunlar)*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Güven, F. (2021). *Kars halk kültüründe geçiş dönemleri (doğum, evlenme, ölüm)*. İstanbul: Kriter.
- Maşallahqızı (Abbasova), M. (2013). *Güney Azerbaycan folkloru*. I. kitab, Tebriz, Yekanat ve Hemedan arazilerinden toplanmış folklor örnekleri. Elm ve Tehsil Neşriyatı.
- Memmedova, M. (2021a, Temuz). Karabağ folklorunda doğum ritüelleri ve inançları. Ziya İşığında Ramazan Gafarlı 70 Beynelhalg İctimai ve Medeni Elmler Konfransı (Konferans kitabı). [www.izdas.org/ramazan-gafarli-kongresi](http://www.izdas.org/ramazan-gafarli-kongresi), s. 465-471.
- Memmedova, M. (2021b, June). Beliefs about initiation rituals in Karabagh. International Congress of Modern Studies in Social and Human Sciences (Book II [www.karabagh-conference.com](http://www.karabagh-conference.com)), 298-307.
- Memmedova, M. ve Mirzeyeva, G. (2023, July). Customs and beliefs regarding the khirktokme ceremony in Azerbaijan and Anatolia. 6th International Dede Korkut Conference of Turkish Culture, History and Literature, s. 124-133.
- Memmedova, M. (2023a, August). Azerbaycan ve Anadolu`da kırklama ritüelleri. Azerbaijan International Congress of Scientific Research, s. 56-67.
- Memmedova, M. (2023b, Ekim). Azerbaycan ve Anadolu folklorunda çocuğu nazar, hal ve çileden korumak için yapılan yöntem ve ritüeller. 10.Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Kazan/Tataristan, s. 259-271.
- Memmedova, M. (2023c, Ekim). Nahçıvan ve Kars folklorunda doğum ritüelleri ve inançları. II. Uluslararası Türkiyat Kongresi, Çankırı: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 434-450.
- Memmedova, M. (2023d, Kasım). Doğum ritüelleri ve inançları Güney Azerbaycan folklor metnleri kontekstinde. Folklor ve menevi bütövlük: Güney Azerbaycanın folklor iris mövzusunda Respublika elmi konfransı materialları, Elm ve Tehsil, s. 129-149.
- Memmedova, M. (2023e, Ekim). Azerbaycan ve Anadolu folklorunda doğum sonrası çocuklar için yapılan ritüeller. Elyazma Kitabı Azerbaycan-Türkiye Elmi-Medeni Elageler Kontekstinde Beynelhalg Elmi-Nezeri Konferansın Materialları, Bakü: Elyazmaları İnstitutu, s. 318-324.
- Memmedova, M. (2024a, Aralık). Balkanlardan Azerbaycan`a Türk halk kültüründe doğum ritüelleri. II.Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu Bildiri Kitabı, İstanbul: UNYT Press, s.645-665.
- Memmedova, M. (2024b). Azerbaycan ve Anadolu folklorunda kırkbasma ve albasmadan korunma ritüel ve uygulamaları. *Klasik Divan Dil, Kültür ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s.128-144.
- Memmedova, M. (2025, Mart). Folklorlarda kadın ve ritüel: toplumsal roller ve geleneksel anlamlar. ASES I.Uluslararası Kadın Araştırmaları Kongresi, Kayseri: ASES Publications, s.172-185.
- Örnek, S.V. (2015). *Geleneksel kültürümüzde çocuk*. Ankara: BilgeSu.
- Örnek, S.V. (2016). *Türk halkbilimi*. Ankara: BilgeSu.
- Radini, E.S., Çev. Şanalmuş, A. (2020). Doğumun ilk haftasında bebek ile ilgili hükümler. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 35, s. 679-702.
- Yeşil, Y. (2014). *Türk dünyası geçiş dönemi ritüeller (doğum-evlenme-ölüm gelenekleri)*. Ankara: Garafiker.
- Kaynak Kişiler**
- KK-1. Abbasova Naile Paşa kızı, 1982, Nahçıvan ili, Şerur ilçesi, lise eğitilmiş, ev hanımı.
- KK-2. Celilzade Metanet Reftar kızı, 1960, Füzuli şehri, lisans eğitilmiş, öğretmen.
- KK-3. Ekberova Sevinç Cavad kızı, 1971, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Yukarı Eylis köyü, lise eğitilmiş, ev hanımı.
- KK-4. Ekberova Aynur Cavad kızı, 1975, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Yukarı Eylis köyü, lise eğitilmiş, aşçı.

- KK-5. Esedova Könül Hüsameddin kızı, 1983, Nahçıvan şehri, lisans eğitimi, Şahbuz ilçesi Kayıt bölümü başkanı.
- KK-6. Esedova Hurşut İbrahim kızı, 1962, Nahçıvan şehri, Önlisans eğitimi, ev hanımı
- KK-7. Hanlarova Günay Penah kızı, 1987, Füzuli şehri. Ön lisans eğitimi, kütüphane görevlisi.
- KK-8. Hüseyinli Leyla Azim kızı, 1982, Nahçıvan ili, Kengerli ilçesi, Gıvrag köyü, lisans eğitimi, evdar hanım.
- KK-9. Hüseynova Gözel Adıgözel kızı, 1945, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Yukarı Eylis köyü, lise eğitimi, ev hanımı.
- KK-10. Hüseynova Şehla, Marks kızı, 1961, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Yukarı Eylis köyü, lise eğitimi, ev hanımı.
- KK-11. İskenderova Yeter Hüseyin kızı, 1965, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Tivi köyü, lise eğitimi, ev hanımı.
- KK-12. İmanova Vefa Gurban kızı, 1986, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Yukarı Eylis köyü, lise eğitimi, ev hanımı.
- KK-13. Medetli Sefa Azim kızı, 1981, Nahçıvan şehri, lisans eğitimi, ev hanımı.
- KK-14. Memmedova Tehmine İsmayıl kızı, 1954, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Y.Eylis Köyü, Önlisans eğitimi, emekli.
- KK-15. Mirzeyeva Lale Yunis, 1963, Nahçıvan ili, Şerur ilçesi, lise eğitimi, ev hanımı.
- KK-16. Necefova Seltenet Yusif kızı, 1961, Nahçıvan ili, Ordubad ilçesi, Anabat köyü, lisans eğitimi, hemşire.
- KK-17. Şükürlü Elnure kızı, 1984, Şeki şehri, lisans eğitimi, üniversitede koordinatör.
- KK-18. Talıbova Mehseti İbrahim kızı, 1967, Nahçıvan şehri, önlisans eğitimi, ev hanımı.
- KK-19. Mirzeyeva Gumral Nizami kızı, 1983, Nahçıvan şehri, yüksek lisans eğitimi, araştırmacı.
- KK-20. Tağıyeva Sevinc Memmed kızı, 1985, Salyan ilçesi, doktora öğrencisi, ev hanımı.



**INNOVATIVE METHODOLOGIES FOR TEACHING ENGLISH IN MIXED-ABILITY  
CLASSROOMS: CHALLENGES AND SOLUTIONS****KARIŞIK YETENEKLİ SINIFLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ İÇİN YENİLİKÇİ  
YÖNTEMLER: ZORLUKLAR VE ÇÖZÜMLER****Jaloladdin SADULLAEV<sup>1</sup>****Abstract**

Mixed-ability classrooms, where learners exhibit varied levels of linguistic proficiency, learning styles, and motivation, have become an increasingly significant phenomenon in higher education institutions across the world, including Uzbekistan. Teaching English in such contexts presents a range of pedagogical and methodological challenges that cannot be effectively addressed by traditional teacher-centered approaches alone. This article explores innovative methodologies that provide more inclusive and equitable learning opportunities for diverse student groups. Drawing on international research as well as empirical data collected from Urgench State Pedagogical Institute, the study examines the role of differentiated instruction, cooperative learning, scaffolding strategies, task-based language teaching (TBLT), and the integration of digital technologies. Findings reveal that differentiated instruction allows teachers to tailor content and activities to learners' proficiency levels, while cooperative learning encourages peer support and mutual growth. Scaffolding techniques enable weaker learners to gradually gain independence, and TBLT fosters authentic engagement. Technology-assisted approaches, including gamification and blended learning platforms, further enhance motivation and individual practice. The study emphasizes that effective application of these methods improves weaker students' performance while maintaining advanced learners' progress, thereby reducing learning gaps and promoting collaboration. Furthermore, the article discusses challenges such as time limitations, large class sizes, and teacher training needs, offering practical recommendations for policymakers and educators. Ultimately, the research demonstrates that innovative, student-centered approaches can transform mixed-ability classrooms from a source of difficulty into a space of opportunity, fostering inclusivity, engagement, and academic success in English language learning.

Key words: mixed-ability classrooms, English language teaching, innovative methodologies, differentiation, interactive learning, higher education.

**Özet**

Öğrencilerin farklı düzeylerde dil yeterliliği, öğrenme stilleri ve motivasyon sergilediği karma yetenekli sınıflar, Özbekistan da dahil olmak üzere dünya genelindeki yükseköğretim kurumlarında giderek daha önemli bir olgu haline gelmiştir. Bu tür bağlamlarda İngilizce öğretmek, yalnızca geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlarla etkili bir şekilde ele alınamayan bir dizi pedagojik ve metodolojik zorluk sunar. Bu makale, çeşitli öğrenci grupları için daha kapsayıcı ve eşit öğrenme fırsatları sağlayan yenilikçi metodolojileri

<sup>1</sup> Teacher at Foreign philology department, Urgench State Pedagogical Institute Independent researcher at the National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami  
[jsadullaev@urspi.uz](mailto:jsadullaev@urspi.uz), [sadullaev.urspi@gmail.com](mailto:sadullaev.urspi@gmail.com)

incelemektedir. Uluslararası araştırmaların yanı sıra Urgenç Devlet Pedagoji Enstitüsü'nden toplanan ampirik verilere dayanan çalışma, farklılaştırılmış öğretimin, işbirlikli öğrenmenin, iskele stratejilerinin, görev tabanlı dil öğretiminin (TBLT) ve dijital teknolojilerin entegrasyonunun rolünü incelemektedir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin öğretmenlerin içerik ve etkinlikleri öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre uyarlamasına olanak tanırken, işbirlikli öğrenmenin akran desteğini ve karşılıklı gelişimi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. İskele teknikleri, daha zayıf öğrencilerin kademeli olarak bağımsızlık kazanmalarını sağlar ve TBLT gerçek katılımı teşvik eder. Oyunlaştırma ve karma öğrenme platformları da dahil olmak üzere teknoloji destekli yaklaşımlar, motivasyonu ve bireysel pratiği daha da artırır. Çalışma, bu yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanmasının, ileri düzey öğrencilerin gelişimini sürdürürken zayıf öğrencilerin performansını artırdığını, böylece öğrenme eksikliklerini azalttığını ve iş birliğini teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, makale zaman kısıtlamaları, kalabalık sınıflar ve öğretmen eğitimi ihtiyaçları gibi zorlukları ele alarak politika yapıcılar ve eğitimciler için pratik öneriler sunmaktadır. Sonuç olarak araştırma, yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımların, karma yetenekli sınıfları bir zorluk kaynağı olmaktan çıkarıp bir fırsat alanına dönüştürebileceğini ve İngilizce öğreniminde kapsayıcılığı, katılımı ve akademik başarıyı teşvik edebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Karma yetenekli sınıflar, İngilizce dil öğretimi, yenilikçi metodolojiler, farklılaştırma, etkileşimli öğrenme ve yükseköğretim.

## Introduction

English has become a global lingua franca and a crucial tool for academic and professional success. As higher education systems in non-English-speaking countries expand access, university English classes increasingly include students of diverse proficiency levels. Such mixed-ability classrooms reflect not only variations in linguistic knowledge but also differences in motivation, learning strategies, and socio-cultural backgrounds. In Uzbekistan, where English is gaining significance due to globalization and educational reforms, addressing the needs of mixed-ability groups has become particularly relevant.

Teaching English in mixed-ability classrooms presents distinct challenges. Traditional teacher-centered approaches often fail to engage weaker learners while limiting opportunities for stronger students to advance. Research indicates that without tailored methodologies, mixed-ability contexts can lead to frustration, reduced motivation, and inequality of outcomes (Ur, 2012; Richards & Rodgers, 2014). The teacher must balance instruction so that all learners benefit, yet this balance is complex when class sizes are large and resources are limited.

Globally, educators are experimenting with methodologies such as differentiated instruction, cooperative learning, scaffolding, task-based learning, and technology integration. In countries with strong education systems like Finland and Singapore, inclusive practices are emphasized to minimize gaps. In contrast, many developing countries face resource shortages, making innovation a necessity rather than an option. However, their effectiveness in higher education and particularly in Uzbekistan remains underexplored.

The objectives of this study are to:

- Identify the major challenges faced by teachers in mixed-ability English classrooms.
- Explore innovative methodologies that can effectively address these challenges.
- Present empirical data from the experience of teaching English in higher education in Uzbekistan.
- Provide recommendations for sustainable pedagogical practices.

This paper argues that innovative, student-centered methodologies not only respond to the challenges of mixed-ability classrooms but also contribute to more inclusive and equitable educational outcomes.

### **Literature Review and Methods**

Mixed-ability teaching has been a long-standing focus in language education research. According to Harmer (2015), the primary challenge lies in designing activities that are sufficiently challenging for advanced learners yet accessible to beginners. If the activities are too easy, stronger students lose motivation; if too difficult, weaker learners disengage.

Differentiated instruction (Tomlinson, 2014) has been widely recommended for mixed-ability contexts. It entails adapting content, process, and product to students' individual needs. Similarly, cooperative learning strategies (Johnson & Johnson, 1999) encourage peer interaction, enabling stronger students to support weaker ones while developing their own leadership and communication skills. Both approaches demand significant teacher preparation, yet they are shown to create more inclusive environments.

Task-Based Language Teaching (TBLT) has gained prominence for its emphasis on real-world tasks that allow learners to engage according to their proficiency level (Ellis, 2017). These tasks simulate authentic communication and allow learners to contribute based on their strengths, whether linguistic or strategic. Scaffolding—providing temporary support that is gradually removed—has also proven effective in helping students progress through their Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978).

Technology offers additional solutions. Digital tools such as LMS platforms, mobile apps, and gamification tools enable personalized learning and provide immediate feedback (Bates, 2019; Kukulska-Hulme, 2020). Studies also show that blended learning approaches can reduce achievement gaps between learners of different levels. In South Korea, for example, mobile-assisted learning has been integrated successfully to promote autonomy. In European contexts, flipped classroom approaches have demonstrated that students learn more efficiently when digital resources complement face-to-face interaction.

### **Methods**

The study applied a mixed-method approach:

- **Survey** – 140 undergraduate students of English at Urgench State Pedagogical Institute completed a questionnaire on challenges and learning preferences.

- **Teacher Interviews** – 12 English instructors shared their experiences and strategies for managing mixed-ability classrooms.

- **Classroom Observation** – Six classes were observed across two semesters, focusing on the use of differentiated and interactive methodologies.

- **Experimental Teaching** – Selected methodologies (cooperative learning, TBLT, scaffolding, technology-based tools) were implemented and outcomes analyzed.

This methodological triangulation ensures that the findings are not only theoretical but grounded in classroom realities.

## Results

### Student Perceptions

- 72% of students reported difficulties in understanding lessons when a single teaching pace was applied.
- 61% of weaker learners felt anxious about being compared to stronger peers.
- 79% of advanced learners reported boredom in classes where content was oversimplified.

### Teacher Challenges

Teachers identified classroom management and assessment fairness as major difficulties. Limited time and large class sizes further complicated differentiated instruction. Many teachers expressed concern that weaker learners were often left behind, while stronger learners were not sufficiently challenged.

### Methodological Outcomes

- **Differentiated Instruction:** Grouping students by ability for specific tasks improved weaker students' performance without limiting advanced learners. Use of tiered assignments increased engagement across levels.
- **Cooperative Learning:** Mixed-ability group projects led to higher motivation and collaboration. Peer teaching was particularly effective in grammar and vocabulary exercises.
- **Task-Based Language Teaching (TBLT):** Authentic tasks (e.g., preparing presentations, role-playing job interviews) allowed students to contribute at their own level. Overall class participation improved by 35%.
- **Scaffolding Techniques:** Sentence starters, guided worksheets, and model dialogues helped weaker learners progress. Advanced learners benefited from extension activities.
- **Technology Integration:** Kahoot quizzes and Quizlet vocabulary games increased motivation for weaker learners. Use of Google Docs enabled real-time collaboration. Blended learning allowed learners to practice independently at their own pace.

### Quantitative Outcomes

- Average performance of weaker learners improved by 28% across the semester.

- Stronger learners maintained or improved their results while reporting greater satisfaction.
- Dropout rates in mixed-ability groups declined.

## Discussion

The findings affirm that traditional one-size-fits-all approaches are inadequate in mixed-ability contexts. Instead, innovative, student-centered methodologies foster inclusivity, motivation, and improved outcomes.

Differentiated instruction ensures that learning is personalized, but requires teacher preparation and institutional support. Cooperative learning capitalizes on peer interaction but demands careful monitoring to avoid unequal participation. TBLT provides authenticity and flexibility but may overwhelm weaker learners without adequate scaffolding.

Technology emerges as a powerful equalizer, offering personalization and engagement, though infrastructure and teacher training remain challenges in Uzbekistan.

Comparative analysis with international literature reveals parallels: while Western contexts emphasize blended learning and digitalization, Uzbek classrooms benefit most from a hybrid approach combining traditional scaffolding with modern digital tools.

## Conclusion

Mixed-ability English classrooms are an unavoidable reality of higher education. While they pose significant challenges, they also offer opportunities for innovation. The study demonstrates that **differentiated instruction, cooperative learning, scaffolding, task-based methodologies, and technology integration** significantly improve learning outcomes.

To optimize these methodologies, the following recommendations are proposed:

1. Provide teacher training in differentiated and interactive strategies.
2. Integrate digital tools to support personalized learning.
3. Develop assessment systems that recognize progress at multiple proficiency levels.
4. Encourage collaborative learning environments that value diversity of ability.

Adopting these approaches will enhance equity, engagement, and effectiveness in English language teaching across mixed-ability classrooms in Uzbekistan and beyond.

## References

- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Open Learning Press.
- Ellis, R. (2017). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Oxford University Press.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Kukulka-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 24(2), 1–15.



- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**TÜRKİYE’DE SOĞUK SAVAŞ’IN BAŞLARINDA KOMÜNİZMLE MÜCADELEDE DİN FAKTÖRÜ****THE ROLE OF RELIGION IN THE STRUGGLE AGAINST COMMUNISM IN TURKEY AT THE BEGINNING OF THE COLD WAR****Serhat SİPAHİ<sup>1</sup>****Özet**

Türkiye’de komünizmle mücadele, Millî Mücadele’den itibaren devletin süreklilik arz eden bir güvenlik politikası olarak kurumsallaşmıştır. Cumhuriyet hükümetleri, komünizmi sınıf çatışmasını teşvik eden ve toplumsal düzeni tehdit eden bir ideoloji olarak değerlendirmiştir. Sovyetler Birliği’nin yönlendirici etkisiyle şekillenen komünist faaliyetler, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında daha görünür hale gelmiştir. Çok partili hayata geçiş dönemindeki demokratik ortam nedeniyle bu faaliyetlere daha geniş bir hareket alanı açılrsa da devlet, geçmişten gelen tecrübelerle daha profesyonel mücadele yöntemleri geliştirmiştir. Bu mücadele kapsamında artış gösteren tutuklamalar, Demokrat Parti iktidarında 1951’de gerçekleştirilen geniş kapsamlı operasyonlarla hem niceliksel hem de niteliksel bir dönüşüm yaşamıştır.

Demokrat Parti dönemi, komünizmle mücadelenin yalnızca güvenlik tedbirleriyle sınırlı kalmayıp hukuk, basın, eğitim ve sivil toplum alanlarına da yayıldığı bir süreç olmuştur. Bu bağlamda din, komünizm karşıtı söylemin merkezine yerleşen unsurlardan biri olmuştur. 1947’deki CHP Kurultayı’ndan itibaren siyasi ve entelektüel çevrelerde dinin komünizm karşısındaki işlevi tartışılmış, İslamcı çevreler dini en güçlü panzehir olarak sunmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığı da bu mücadeleye aktif biçimde katılarak hutbe ve vaazlarla kamuoyu oluşturmıştır. Böylelikle Demokrat Parti döneminde komünizmle mücadele, yalnızca ideolojik değil, aynı zamanda kültürel ve dinî boyutlarıyla da çok katmanlı bir nitelik kazanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrat Parti, Komünizmle Mücadele, Din Faktörü.

**Abstract**

In Turkey, the struggle against communism has been institutionalized as a continuous security policy of the state since the National Struggle. Republican governments have regarded communism as an ideology that encourages class conflict and threatens social order. Communist activities, shaped by the guiding influence of the Soviet Union, became more visible, especially after World War II. Although the democratic environment during the transition to a multi-party system provided more room for maneuver for these activities, the state developed more professional methods of struggle based on past experience. Within the scope of this struggle, the increase in arrests underwent both quantitative and qualitative transformation with the large-scale operations carried out in 1951 during the Democratic Party's rule.

The Democratic Party era was a period in which the struggle against communism was not limited to security measures but also spread to the fields of law, press, education, and civil society. In this context, religion became one of the central elements of anti-communist discourse. Starting with the 1947 CHP Congress, the role of religion in countering communism was debated in political and intellectual circles, with Islamist circles presenting religion as the most powerful antidote. The Presidency of Religious Affairs also actively participated in this struggle by shaping public opinion through sermons and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, [serhatsipahi@karabuk.edu.tr](mailto:serhatsipahi@karabuk.edu.tr), 0000-0002-0672-5534

lectures. Thus, during the Democratic Party era, the struggle against communism took on a multi-layered nature, encompassing not only ideological but also cultural and religious dimensions.

Key Words: Democratic Party, Struggle Communism, The Role of Religion.

## Giriş

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Rusya destekli komünizm, Türkiye’de bir düzen değişikliği oluşturulmasını sağlamaya yönelik faaliyetler içinde olmuştur. 1917 yılında Rusya’da gerçekleşen Bolşevik İhtilali sonrası Türk idarecileri, bu rejimin yayılmacılığı konusundaki hareketlerini itidalli ve gerektiğinde tedbir alıcı bir şekilde takip etmişlerdir. Bu haliyle Türkiye’de İkinci Dünya Savaşı’na kadar etkili olamayan komünist faaliyetler, Sovyet Rusya’nın savaştan galip çıkması ve Türkiye iç siyasetinde oluşan imkanlarla tekrar faaliyetlerini artırmak gayretine girmişlerdir. Bu faaliyetlerle daima mücadele halinde olan Türkiye’nin Batı eksenini çizgisine gelmesiyle birlikte bu alanda yürütülen çalışmalar daha sistematik ve kararlı bir biçimde devam ettirilmiştir. Bu kararlı tavır, 1950 yılından itibaren Demokrat Parti’nin iktidarı birlikte derinleştirilmiş ve Türkiye’deki komünist faaliyetleri büyük oranda sınırlandırılmıştır.

Milli Mücadele yıllarından itibaren Türkiye’de, komünist hareketlerin toplumda kök salmasını önlemek amacıyla devletin sürekli ve kontrollü müdahaleleri olagelmıştır. Bu müdahaleler, sadece ani tepkilerden ibaret olmayıp, devletin güvenlik anlayışının bir parçası haline gelmiş kurumsal bir refleks niteliği taşımıştır. Öte yandan, Türkiye’de faaliyet gösteren komünist gruplar, Sovyetler Birliği merkezli uluslararası siyasetin doğrultusunda hareket etmiş; kendi örgütlenme biçimlerini, propaganda yöntemlerini ve mücadele stratejilerini hem yerel koşullara hem de dünya konjonktürüne uyarlayarak sürekli güncellemişlerdir. Bu süreç, iki tarafın doğrudan çatışmasından ziyade, farklı siyasi yönelimlerin birbirine yansıyan etkilerinden doğan bir gerilim atmosferi yaratmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren hükümetler, toplumsal düzeni bozabilecek sınıf temelli çatışmalara karşı mesafeli durmuş ve bu yaklaşım doğal olarak komünizm karşıtlığını güçlendirmiştir. Böylece devlet, kendi siyasi istikrarını koruma refleksiyle komünizmle mücadeleyi bir gelenek haline getirmiştir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde bu geleneksel refleks, tarihsel olarak var olan “Rus tehdidi” algısıyla birleşmiş; Sovyetler Birliği’ne duyulan güvensizlik, komünizme karşı yürütülen mücadeleye yeni bir boyut katmıştır. Çok partili hayata geçiş sürecinde demokratik söylemlerin artması, komünist hareketlerin daha görünür hale gelmesine ve siyasal alanda farklı kanallardan seslerini duyurabilmelerine imkân tanımıştır. Ancak devlet hem tarihsel tecrübelerinden hem de dış politika dengelerinden beslenerek, bu dönemde komünizmle mücadelede daha profesyonel, daha kapsamlı ve daha örgütlü bir yaklaşım geliştirmiştir.

1946’ya kadar geçen süreçte komünizmle mücadele, büyük ölçüde tutuklamalar ve davalar üzerinden yürütülmüştür. Devlet kayıtları, bu mücadelenin somut örneklerini ortaya koymaktadır: 1941’de 1 kişi, 1942’de 2 kişi, 1943’te 4 kişi, 1944’te 7 kişi, 1945’te 14 kişi, 1946’da 12 kişi, 1947’de 9 kişi, 1948’de 12 kişi, 1949’da ise 60 kişi komünizm propagandası yapmak ve komünist faaliyetlerde bulunmak suçlamasıyla mahkûm edilmiştir.<sup>1</sup> Bu sayısal artışın, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında komünist hareketlerin daha görünür hale gelmesinden ve CHP hükümetinin komünizm karşısında daha kararlı bir siyaset izlemesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Demokrat Parti’nin iktidara gelmesiyle birlikte 1951’de gerçekleştirilen kapsamlı tutuklamalar ve büyük çaplı yargılamalar ise, yalnızca rakamsal bir artış yaratmakla kalmamış, aynı zamanda

<sup>1</sup> Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, 30.1.0.0/55.341.3, 1957.

Türkiye’de komünizmle mücadelenin niteliksel anlamda da farklı bir boyuta taşındığını göstermiştir.

Demokrat Parti iktidarı, komünizmle mücadeleyi yalnızca güvenlik tedbirleri çerçevesinde değerlendirmemiştir. Bunun ötesinde devletin bütün kurumlarında, hukuk alanında, basında, sivil toplum örgütlerinde ve kamusal yaşamın çeşitli boyutlarında, doğrudan ve dolaylı yollarla güçlü bir karşı duruş sergilenmiştir. Bu yaklaşım, komünizmle mücadelenin devlet politikasının ötesine geçerek toplumsal düzene sirayet eden çok boyutlu bir stratejiye dönüştüğünü göstermiştir. Bu çerçevede süreç içinde komünizmle mücadelede, din faktörünün etkili bir biçimde kullanılması, üzerinde önemle ve sıkça durulan faktörlerden biri olmuştur.

Komünizmin din düşmanı bir ideoloji olduğu iddiasından yola çıkılarak, komünizmin yayılma çabasında olduğu ülkelerde dini etkinin daha da artırılması gerektiği, fikir insanları ve bazı siyasetçiler tarafından savunulmuştur.<sup>1</sup> Dinin kurumlarda, eğitimde, siyasette daha etkin hale getirilmesinin, komünizmle mücadeleye önemli bir katkısının olacağı düşünülmüştür. Bu anlamda, komünizmle mücadelede din etkisinin Türk siyasetinde ciddi bir biçimde ele alınıp tartışıldığı ilk platform Kasım 1947 tarihindeki CHP’nin 7. Büyük Kurultayı olmuştur.

Kurultayda, iç politika anlamında din ve laiklik konuları tartışılırken, aynı zamanda masonluk ve komünizm tehlikeleri üzerinde de durulmuş ve bunlara karşı acil tedbirler alınması gerektiğine dair görüşler olmuştur. Bu konuda ilk olarak Rize Milletvekili Fahri Kurtuluş söz almış, komünizm ile mücadelenin şimdiye kadar ciddi olarak ele alınmadığını, bu konu ile alakalı Meclis’e getireceği kanun teklifinde kendilerine destek olunması gerektiğini belirtmiştir. Kendilerinin Amerika kadar demokrat olmadığını, buna rağmen orada on üç bine yakın kişinin görevden alındığını ve bunların içinde general ve profesörlerin de olduğu bilgisini de paylaşmıştır. Kendi memleketinde de devlet hizmetinde bulunan “sapkınların” gençliğin başından alınmasını istemiştir.<sup>2</sup>

İstanbul Milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver, komünizmle mücadele merkezli olmasa da, dinin daha etkin bir hale getirilmesi gerektiği konusunu savunmuştur. Komünizmin kendisini bir din olarak kabul ettiğini ve bundan dolayı yayılmak istediği her yerde din adamlarını takip ettiğini belirterek eğitim kurumlarında verilecek olan dini derslerin öneminden bahsetmiştir.<sup>3</sup> Komünizmle mücadeleye dinin etkisi hususunda Gaziantep Milletvekili Cemil Sait Barlas ise, komünizmin iktisadi bir doktrin olduğunu, bu yüzden mücadelenin de bu yönden yapılması gerektiğini belirtmiştir. Aç olan bir işçinin, din ile tatmin olamayacağını, eşitsizliğin olduğu yerde dinin bir destek olmayacağını belirterek komünistliğe karşı dinin bir mücadele aracı olarak kabul edilebileceğini düşünmediğini net bir şekilde dile getirmiştir.<sup>4</sup> Bu yaklaşım İslamcı dergiler tarafından eleştirilmiş, komünizme karşı milliyeti destekleyen ve koruyan en önemli ve kuvvetli unsurun din olabileceği vurgulanmıştır.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Sovyet Rusya’da elçilik yapmış olan ve “kutsal cephe” stratejisinin en önemli teorisyenlerinden olan Amerikalı diplomat Bullitt, Sovyet yayılmacılığına karşı ortak cephe oluşturmada dinin siyaset alanında kullanılmasını isteyerek “Tanrı’dan başka efendi tanımayan biz Amerikalılar birleşelim, diğer milletleri bizimle birlikte hareket etmeye zorlayalım. Bu yolda kullanılacak en meşru manevi silah dindir” demiştir. Bkz. Bullitt, W. C. (1946). *The Great Globe Itself: A Preface To World Affairs*, New York: Charles Seribner’s Sons, 170-171. Bu “komünizme karşı manevi birleşme” fikrinin pratik alanda yansımaları Türkiye’de de gündeme gelmiştir. Buna örnek olarak Hamdullah Suphi Tanrıöver’in, Amerika’da davet edildiği bir din kongresinde yaptığı konuşmanın haberi *Sebilürreşad* dergisinde yayınlanmıştır. Bkz. (Haziran 1948). “Amerika’da Dünya Din Kongresi”, *Sebilürreşad*, 1(6), 96.

<sup>2</sup> (1947). *Cumhuriyet Halk Partisi Yedinci Büyük Kurultayı*, (CHP 7. Kurultay). 190. (TBMM Kütüphanesi Açık Erişim Koleksiyonu’ndan alınmıştır. Yer No: 76-1525)

<sup>3</sup> CHP 7. Kurultay, 458.

<sup>4</sup> CHP 7. Kurultay, 459-460.

<sup>5</sup> (9 Ocak 1948). “Koministlikle Mücadele”, *Selâmet*, 2(34), 3.

Kurultayın devamında Fahri Kurtuluş, başkanlığa sunulmak üzere komünizmle mücadele edecek bir heyetin kurulmasını, devlet kadrolarından gerekli tasfiyelerin gerçekleştirilmesini de içeren beş maddelik bir önerge hazırlamıştır. Ancak önergeye karşılık olarak Konya Milletvekili Ali Rıza Türel, bu önergenin burada okunmasının bile doğru olmadığını dile getirerek bu önergenin kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.<sup>1</sup> Bu itiraz komünizmle mücadeleye karşı bir tavır olmaktan çok, içerdiği sert önlemler nedeniyle yanlış bir strateji olduğunu düşünmesi sebebiyle olmalıdır.

Çok partili hayata geçiş süreci ile birlikte, özellikle de DP'nin kuruluşu ile İslamcı yayın çizgisine sahip dergilerin sayısının hızla arttığı görülmektedir.<sup>2</sup> Bu dergilerde, komünizmle mücadele ile ilgili birçok yazı kaleme alınmıştır. Yazıların birçoğunda, bu mücadelede dinin önemi sürekli ön planda tutulmuştur.<sup>3</sup> Yine bu dönemde komünizmle mücadelede dinin rolü ile ilgili olarak Ticanî tarikatının lideri olarak bilinen Kemal Pilavoğlu'nun *Komünizme Hücum* adlı kitabı önemlidir. Pilavoğlu, eserin önsözünde dünyayı bir veba gibi sarıp tahrir eden komünizme karşı uyanık olunması gerektiğini çünkü komünistliğin dini ve milli kültürün en büyük düşmanı olduğunu, komünizmle mücadelenin milli olduğu kadar da dini ve insani bir borç olduğundan bahsetmiştir. Bunun için komünizmle iyi mücadele etmenin yolunun onu iyi anlamak olacağını ifade etmiştir. Kitabının sonuna da, "Komünizm ve Din Hakkında Bilinmesi Lazım Gelen 100 Şey" adıyla Amerika'da yayınlanan bir broşürün tercümesini eklemiştir.<sup>4</sup> Bunun yanı sıra bu dönemde İslamiyet ile sosyalizmin benzerliği ve uyumu konusunda Faik Bercavi'nin *İslâm'da Sosyalizm* kitabı gibi eserler de kaleme alınmıştır. Kitapta, sosyalistliğin ana prensiplerinde, din aleyhtarlığı veya dinsizlik gibi bir konunun olmadığı, bir insanın herhangi bir dine bağlanmış bulunmasının sosyalist olmasına hiçbir bakımdan engel oluşturmadığı yazılmıştır. Din karşıtı bir görüntü veren sosyalizmin doğrudan doğruya dine değil, daha çok hâkim sınıfların dini, halk kitleleri aleyhine bir istismar vasıtası olarak kullanmasına karşı olduğunu belirtir. Özetle eser, İslamiyet'in ilk dönemlerinden yapılan anlatı ve örneklerle, İslâmiyet'in güttüğü ve varmak istediği insani amaçlarla sosyalizmin iddiaları arasında hemen hemen tam bir benzerlik bulunduğu sonucuna varmıştır.<sup>5</sup>

DP dönemi ile birlikte, dinin komünizmle mücadelede çok etkili bir unsur olduğu görüşü daha yüksek tonda siyaset ve fikir dünyasında dillendirilmeye başlanmıştır. Bu dönem İslamcı fikir dünyasında, uluslararası boyutta bir tehlike olarak dillendirilen komünizmin karşısına farklı din ya da inançlardan oluşan bir maneviyat cephesi kurulması düşüncesinin benimsendiği görülmektedir.<sup>6</sup>

DP, iktidar olduktan sonra yaptığı ilk grup toplantısında komünizmle mücadele konusunu da ele almış ve bu konuda Ankara milletvekili Sadri Maksudi Arsal, "aşırı solculuk" gibi genel tabirler yerine, ekonomik bir doktrin olmaktan daha çok mezhepsel bir

<sup>1</sup> CHP 7. Kurultay, 397, 513.

<sup>2</sup> Bu dergilerin birçoğu 1947 yılında yayın hayatına başlamışlardır: *Serdengeçti* (1947-1962), *Sebilürreşad* (1948-1966), *Doğan Güneş* (1947-1948), *Doğru Yol* (1947-1948), *Ehli Sünnet* (1947-1953), *İrşad* (1947), *Hakikat Yolu* (1947-1949), *Hakka Doğru* (1947-1960), *İslâmiyet* (1948-1960), *İslam Dünyası* (1947), *Müslüman Sesi* (1948-1985), *Selâmet* (1947-1949).

<sup>3</sup> Bu dergilerde konu ile ilgili çıkan yazılar için bkz. Saruhan, H. (Temmuz 1948). "Komünizme Karşı Duracak Ancak İslamiyet Kalesidir", *Sebilürreşad*, 1(9), 142.; Senkon, H. (Mart 1949). "Kızıl Tehlikeye Karşı Din ve Ahlak Cephesi", *Sebilürreşad*, 2(34), 139.; (Eylül 1949). "Komünizme Karşı Dünyada En Büyük Set, Müslümanlık", *Sebilürreşad*, 3(59), 140.; (14 Ağustos 1949). "Komünizmle Mücadele", *Müslüman Sesi*, 1(14), 16.; (6 Nisan 1949). "Din Kuvveti İnkâr Edilemez", *Selâmet*, 4(81), 3, 15.; (Mayıs 1948). "Din Düşmanı Komünizmle Mücadele İçin Ma'nevi Enerji Lazım", *Sebilürreşad*, 1(2), 29.; Yörükân, Y. Z. (Haziran 1948). "Din Aleyhtarlığı Komünizm Yoludur", *Sebilürreşad*, 1(6), 89. DP'nin kurulmasından önce yayın hayatına başlamış olan İslamcı dergiler de bu dönemde komünizmle mücadelede dinin etkisine dair yazılar kaleme almışlardır. Bkz. (Ekim 1947). "Komünizm Afetine Karşı Din", *İslâm-Türk Ansiklopedisi Muhitülmaarif Mecmuası*, 2(82), 3-12.; Togay, M. F. (23 Mayıs 1947). "Kızıl Tehlikeye Karşı Müttetikimiz", *Büyük Doğu*, 2(64). 9.

<sup>4</sup> Pilavoğlu, K. (1949). *Komünizme Hücum*, Ankara: Güney Matbaacılık ve Gazetecilik, 65-104.

<sup>5</sup> Bercâvi, F. (1946). *İslâm'da Sosyalizm*, İstanbul: Işık Basımevi, 48-51.

<sup>6</sup> Örnek, C. (2015). *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düşünce Hayatı- Antikomünizm ve Amerikan Etkisi*. İstanbul: Can Yayınları, 321.



ideoloji olan “komünizm” tabirinin tercih edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.<sup>1</sup> Sonrasında Balıkesir milletvekili Ali Fahri İşeri, din konusu üzerinde daha çok durulması gerekliliğini belirterek, dinin komünizmden daha tehlikeli olduğunu iddia eden geçmiş iktidarın aksine komünizme karşı en büyük silâhın din olduğunu söylemiştir. Tüm dünyanın bu eğilimde olduğunu, kendilerinin de buna daha fazla önem vermeleri gerektiğinin altını çizerek, karşılarına çıkan tehlikeyi ancak bu şekilde önleyebileceklerini kaydetmiştir.<sup>2</sup> Ankara milletvekili Ömer Bilen de bu konudan bahsederek, komünizme karşı din eğitiminin mecburi olmasını isteyerek dini bilgilerin öğretilmesini istemiştir. Aksi halde komünizm denilen büyük tehlikenin hareket kabiliyetinin çok rahat olacağını, buna karşı duracak en büyük etkenin ise din olacağını belirtmiştir.<sup>3</sup>

DP milletvekilleri, komünizme karşı din faktörünün önemine dair TBMM kürsüsünden de görüşlerini dillendirmişlerdir. Erzurum milletvekili Bahadır Dülger, dindar bir halkın, derin bir tarihî şuuru ile komünistlerin karşısına en büyük bir engel halinde duracağını söyleyerek aşırı sağ hareketleri önlemekte vatandaş hakiki din bilgisi ile donatmanın olumlu bir netice vereceğine inandığını belirtmiştir. Donanımlı din adamı yetiştirmenin komünizmle mücadeleye de olumlu katkılar vereceğini ve böylelikle komünist yalanlarının halkın gözü önüne serilebileceğini ifade etmiştir.<sup>4</sup> Tokat milletvekili Ahmet Gürkan, “kızıl ideoloji” olarak tabir ettiği komünizmle mücadele edebilmek için materyalist esaslar kadar maneviyata da dayanmaya mecbur olduğunu ve bunun için de kültür müesseselerine manevi bakımdan önem verilmesi ve onlara bu anlamda görevler verilmesi lazım geldiğini dile getirmiştir. Amerika dahil yeni dünya devletlerinin komünizmle mücadele etmek için ele aldıkları en önemli unsurun din meselesi olduğunu söylemiştir. Bu çerçevede MEB’in okullarda sadece dördüncü ve beşinci sınıflarda din dersi eğitimi verdiğini, imkânı olmayan okullarda da din dersinin uygulanmasını istediğini belirtmiştir.<sup>5</sup> Kocaeli milletvekili Yeredoğ Kişioğlu ise batıl inanışların ve hurafelerin dine karışmasıyla birlikte komünizmin de bu yolla dinin içine sokulabileceğine dikkat çekmiştir. Komünizmin “ekinler arasına benim de yaprağım sizinkilere benzer diyerek girdikten sonra alttan alta onların köküne gıda ve yer bırakmayarak yalnız kendisini yaşatan ayrık otu gibi” olduğunu söyleyerek dinî anlamda alınacak tedbirlerin önemli olduğunu vurgulamıştır.<sup>6</sup> Yani Kişioğlu, ideolojik anlamda farklı olan yapıların pratikte birbirlerini kullanarak, birbirlerinden yararlanabileceklerini dolayısı ile birini bastırmak için diğerini desteklemenin de zararlı olabileceğini ima etmiştir.<sup>7</sup> Afyon milletvekili Bekir Oynağanlı, uzun yıllar dinden ve diyanetten mahrum kalan halkın çeşitli fenalıklarla karşılaştığını söylemiş, buna örnek olarak da memleketin farklı yerlerinde komünistlerin türediğini ve komünizm propagandaları yapıldığını, hâlbuki dinin bu gibi şeylere asla müsait olmadığını belirtmiştir. Dinin ihya edildiği zaman, komünizm gibi birçok problemin kendiliğinden önleneceğini ifade etmiştir.<sup>8</sup> Antalya milletvekili Burhanettin Onat, din meselesine tüm dünyanın önemle yaklaştığının altını çizerek bu konuda İngiliz tarihçi Toynbee’nin, komünizmle mücadelede İslam dininin tek ve asıl kurtarıcı olacağı ile ilgili yaklaşımlarının çok kıymetli oluşundan bahsetmiştir.<sup>9</sup> Dinin öneminden bahisle

<sup>1</sup> (28 Mayıs 1950). *Demokrat Parti Meclis Grubu Müzakere Zabıtları*, Birleşim. 1, Grup. D, Giriş. 4, 16.

<sup>2</sup> (28 Mayıs 1950). *DP MGMZ*, B. 1, G. A, Gi. 18, 83.

<sup>3</sup> (28 Mayıs 1950). *DP MGMZ*, B. 1, G. B, Gi. 46, 223.

<sup>4</sup> (22.12.1950). *TBMM Tutanak Dergisi*, Dönem. 9, Cilt. 3, Birleşim. 22, 284-285.

<sup>5</sup> (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48, 428-429.

<sup>6</sup> (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48, 433.

<sup>7</sup> Özdemir, E., Şendil, A. F. (Bahar 2016). “Soğuk Savaş Dönemi Algı ile Gerçek Arasında Bir İmge Olarak Türk Solu; Demokrat Parti’nin Sol Hareketlere Yaklaşımı”. *CTAD*. 12(23), 357.

<sup>8</sup> (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48, 435.

<sup>9</sup> Onat bu konudaki iddiasını şu şekilde anlatmıştır: “İki sene kadar evvel İngiliz tarihçisi Toynbee gelmişti. Burada konferanslar verdi. Dünyanın bugün içinde bulunduğu felâketi mevzu bahis ederken bundan kurtulmanın tek çaresi insanların dinlerine tekrar avdet etmeleriyle mümkündür dedi. Ve din olarak hiristiyan dininden ve bundan daha mütekâmil ve daha modern bir dinin müslümanlık olduğunu söyledi. Arkadaşlar, Toynbe yalnız tarihleri kaydetmekle kalmamış. Tarihin felsefesini de yazmış bir adamdır. Sonra cihanşümül Belçikalı bir din ve sosyoloji âlimi ki, Amerika üniversitelerinde fahri profesördür. Bizim bâzı gazetelerimizde de tercümesi intişar eden bir makalesinde dünyayı diyor komünizm cereyanından, komünizm belâsından kurtarmak için ancak

“komünizm bir zehirse bunun panzehiri dindir, komünizm bir mikropsa onun serumu, aşısı yine dindir” diyerek yapılması gerekenin din eğitiminin ilkokullarda verilmesinin yanı sıra donanımlı din adamları yetiştirmek olduğunu söylemiştir.<sup>1</sup> Onat tam dört yıl sonra Meclis kürsüsünden bu sözleri teyit eder şekilde “eğer komünizm bir yıldırımsa bunun paratoneri müslümanlıktır, bir taun/veba ise, bunun serumu, bunun aşısı Müslümanlıktır; bir zehir ise, bunun panzehiri Müslümanlıktır” diyerek tekrar dile getirmiştir.<sup>2</sup> Balıkesir milletvekili Ali Fahri İşeri de, milletin geleneksel bir din anlayışına sahip olduğundan, ibadet olarak dini yaşamamasından dolayı ülkede komünistlerin olduğunu ve bunların dinsizlik neticesinde bir ilahî ceza olarak yaşandığını iddia etmiştir.<sup>3</sup>

Burdur milletvekili Mehmet Özbey, okullarda din derslerinin mecburi hale getirilmesi, din derslerinin dördüncü, beşinci sınıflarda değil üçüncü sınıflarda başlaması gerektiğini söyleyerek Allah korkusu olmayan bir insanın komünist olabileceğini ve Batıdaki Türk öğrencilerinin komünist olduklarını duyduklarını belirtmiştir. Buna karşılık alınacak tedbirlerin çok acı ve temelden olması gerektiğini ifade etmiştir.<sup>4</sup> Afyon milletvekili Gazi Yiğitbaş, dinî hiçbir değeri tanımayan komünizm tehlikesi karşısında maneviyat kalesinin her bakımdan güçlendirilerek takviye edilmesi zorunluluğuna işaret ederek din adamı yetiştirecek kurumların kurulması meselesinin bir an önce hayata geçirilmesi gerektiği temennisini dile getirmiştir.<sup>5</sup> Ordu milletvekili Hamdi Şarlan ise, dünyayı ikiye ayıran komünizmin, din ve dindar ile bağdaşmasının imkânsız ve ihtimal dışı olduğunu belirterek komünizm afetinden toplumu koruyan manevi silahın din olduğunu ifade etmiştir.<sup>6</sup> Isparta milletvekili Said Bilgiç, dinin komünizme karşı önemine dair Meclis kürsüsünden ifade ettiği sözlerini daha sonra, *Komünizme Karşı Din* adıyla kitaplaştırılmıştır. Burada dinin öneminden bahsederek “Komünizmin asıl düşmanı mabettir. Bir memlekette din düşmanlığı yapan bir politika adı ve sanı ne olursa olsun komünizmin öncülüğünü yapmış olur” diyerek, din karşıtlığının komünizmin etkisini artırmaya yardımcı olacağından bahsetmiştir.<sup>7</sup>

Bu dönemde Diyanet İşleri Başkanlığı’nın aktif bir biçimde hükümetin komünizmle mücadele politikalarına destek olduğu da görülmektedir. Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki bir basın toplantısında komünizm aleyhinde yaptığı konuşmasında: “...Komünistliği, ideolojisini ve ne şekilde olursa olsun, bütün tatbikatını İslâmiyet kat’iyetle reddeder. Komünistliğe karşı gelebilecek en kudretli silah, iman ve ruh kuvvetidir. Hakikî bir müminin komünistlik fikirleriyle ve icraatıyla bağdaşabilmesine imkân yoktur” şeklinde açıklama yaparak, İslamiyet ile komünizmin karşıtlığına vurgu yapmıştır. Akseki, komünizme karşı farkındalığı artırabilmek için ellerindeki tüm araçları kullandıklarını ve okullarda din eğitimi ile ilgili gelişmelere büyük önem verdiklerini de sözlerine eklemiştir.<sup>8</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı, Hükümetin komünizmle mücadele programı çerçevesinde vaizler de görevlendirmiştir. Buna göre Diyanet İşleri Başkanlığı müfettiş vaizlerinden Mehmed İrşadi, Hacı Bayram Veli Cami’nde bir vaaz vermiştir. Yaklaşık iki bin kişiden oluşan cemaatin büyük bir kısmının Hukuk, Mülkiye, Dil-Tarih ve Harp Okulu öğrencilerinin

müslümanlık esaslarını ele almak icabeder, tek çaresi budur. Bunu söyleyen, yazan, adam koyu bir katoliktir. Ve gerçekten büyük, bu asrın, bu devrin en büyük din âlimlerindendir. Bakmayın diyor; Şark inhitata uğramıştır. Şark diyor; inandığına mübalâğa ile bağlanır. Ve Şarkın fakir halkının birtakım din adamı kisvesine bürünmüş, muhteris insanlar iğfal etmişlerdir, bu vaziyete düşürmüşlerdir. Yoksa en küçük, basit müslüman bir Afrika köyüne gidiniz; orada mutlak bir adalet ruhunun hâkim olduğunu görürsünüz. Uzun uzun incelemeye lüzum yok arkadaşlar. Bir generalle bir nefer bir safta namaz kılar. Müslüman indinde âmirle, hizmetkârın farkı yoktur. Demek ki, hakiki demokrasi ondadır, adalet ruhu ondadır, ahlâk, temizlik, sıhhat ondadır.” Bkz. (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48, 445.

<sup>1</sup> (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48, 446-447.

<sup>2</sup> (21.02.1955). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 10, C. 5, B. 45, 433.

<sup>3</sup> (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48, 449.

<sup>4</sup> (13.11.1950). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 2, B. 5, 65.

<sup>5</sup> (23.02.1952). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 13, B. 45, 606.

<sup>6</sup> (19.02.1953). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 20, B. 47, 526.

<sup>7</sup> Bilgiç, S. (1960). *Komünizme Karşı Din*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.

<sup>8</sup> (26 Ağustos 1950). “Komünistliğe Karşı En Kudretli Silah İman ve Ruh Kuvvetidir”, *Milliyet*, 2.; Ahmad, F. ve B. T. (1976). *Türkiye’de Çok Partili Politikanın Açıklamalı Kronolojisi 1945-1971*, İstanbul: Bilgi Yayınevi, 74.

oluşturduğu vaazda İrşadi, gençleri komünizmle mücadeleye davet ederek, insanları komünizm illetinden ancak İslamiyet'in kurtaracağını anlatmıştır.<sup>1</sup> Bu vaaz sonunda dinleyici gençler komünizmle mücadele uğrunda bir söz vermeye davet edilerek, "*misullu (benzeri) fikirlerle hayatımın sonuna kadar mücadeleye ahdediyorum*" şeklinde yemin ettirilmiştir. Cumhurbaşkanı Bayar ve bazı çevreler, bu şekildeki bir heyecan durumunun fazla aşırı bulduklarını belirtmişlerdir.<sup>2</sup>

Komünizmle mücadelede dinin önemine dair çıkan yazılarda çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ali Fuat Başgil, komünizmin en büyük düşmanı olarak demokrasinin gösterilmesinin yanlış olduğunu, komünizmin asıl düşmanının "mabet" olduğunu belirtmiştir. Dinî maneviyatın güçlü olduğu yerlerde komünizmin yayılmasına imkân olmadığını bu yüzden öncelikli hedefinde daima dini yapılar ve kişiler olduğunu vurgulayarak din düşmanlığının da bu sebepten komünizme alan açmak demek olduğunu ifade etmiştir.<sup>3</sup>

Dönemin yazarlarından, sosyolog, Nusret Köymen ise, büyük bir toplumsal hastalık olarak değerlendirdiği komünizme karşı mücadelede dine önem verilmesi gerekliliğinden bahsederek komünizmin dinsiz olduğunu, komünistlerin amacının dinleri birbirleri aleyhine kışkırtmak olduğunu yazmıştır. Köymen'e göre, bu tuzağa düşmeyi önlemek için bilim zihniyeti ile çatışmadan ve taassuba yol açmadan yapılacak bir din eğitimi, maneviyatın temelini oluşturacaktır. Bu fikirlerini 1957 yılında katıldığı NATO din adamları konferansında da dile getirdiğini hatırlatmıştır.<sup>4</sup> Din eğitimi ile ilgili çıkan başka bir yazıda ise, komünist ülkelerin öteden beri en korktuğu kuvvet olan dine karşı tahriplerini artırmak için büyük bir çaba gösterdikleri, büyük masraflara giriştiklerini belirtilerek komünizm gibi ideolojilere karşı en etkili önlem olarak ihmal edilmiş olan din kurumlarının ve din eğitiminin yeniden ele alınarak değerlendirilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir.<sup>5</sup>

Komünizmle Müslümanlık arasındaki karşıtlığı göstermek ve aralarında bir bağlantının olamayacağını göstermek üzere yapılan çalışmalar olmuştur. Bunlardan birisi de Büyük Sovyet Ansiklopedisi'nin "İslam" maddesinin Türkçeye tercüme edilerek yayınlanması olmuştur. Böylece, Sovyetler Birliği ile Komünist Partisi'nin bu konudaki resmi görüşleri ortaya konulmak istenmiştir.<sup>6</sup>

Komünizmin din karşıtı söylemi ve algısı sebebiyle, komünizmle mücadelede dinin etkisi, DP döneminde oldukça tartışılan ve önerilen unsurlardan biri olmuştur. Bu önerilerin altında yatan bir diğer sebep de CHP iktidarı döneminde dinî kurumların ve din eğitiminin ihmal edildiği iddiası olmuştur. Bu durumun komünizmin yayılmasına hizmet eder bir durum oluşturduğu dillendirilmiştir.<sup>7</sup> DP Hükümeti, gerek Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı gibi kurumları vasıtasıyla, gerek basın alanında ortaya çıkan İslamcı dergilerdeki yazılar ile dinin komünizmle mücadelede etkin bir şekilde kullanılmasına gayret etmiştir.

<sup>1</sup> Nal, S. (2005). "Demokrat Parti'nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti", *AÜSBF Dergisi*, 60 (3), 161-162. Vatan gazetesindeki aynı haberde ise dinleyici sayısı üç bine yakın olarak verilmiştir. Bkz. (7 Temmuz 1952). "Komünizmle Mücadele Mevzuunda Vaiz Verildi", *Vatan*, 2.

<sup>2</sup> "Yayın birçok çevrede dehşet uyandırdı. Bunların arasında DP'li olanlar da vardı. Fakat Celâl Bayar o görüşle değildi. Aksine, böyle eleştirileri yapanlar asıl zararlılardı. Cumhurbaşkanı o sonbahar Meclisi açış nutkunda şöyle diyordu: "Şahsi ihtiras veyahut bir siyaset taktiğiyle güya inkılaplar tehlikede imiş gibi göstererek imtiyazlı bekçiler sıfatını takınanlar gerilik temayülleri ile hareket edenler kadar zararlıdırlar." Bkz. Toker, a.g.e., 1991a, 200.

<sup>3</sup> Başgil, A. F. (1 Mayıs 1959). "Dine Hücum Edenler Kime Hizmet Ediyorlar?", *Türk Düşüncesi*, 10(56-5), 5.

<sup>4</sup> Köymen, N. (1 Nisan 1959). "Komünizm ve Sosyalizmle Niçin Mücadele Ediyorum?", *Türk Düşüncesi*, 10(55-4), 21.

<sup>5</sup> Balkanlı, K. (Ağustos 1957). "Nasıl Bir Din Öğretimine Muhtacız", *İslam Mecmuası*, 1(12), 6-7.

<sup>6</sup> Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Esenkova, E. (1 Şubat 1957). "Komünizmin İslamiyet Hakkında Görüşü", *Türk Düşüncesi*, (3-36), 6-12.

<sup>7</sup> Bu konuda bir örnek düşünce olarak bkz. Şenkon, H. (17 Ekim 1948). "20 Küsür Sene Süren Komünizm Umdeleri Milletin Manevi Bünyesini Yıktı; Ne Din Bıraktı, Ne Ahlâk!", *Sebilürreşad*, 1(17), 264-265.

## Sonuç

Türkiye’de komünizmle mücadele, Millî Mücadele yıllarından itibaren devletin güvenlik önceliklerinden biri olarak şekillenmiş ve Cumhuriyet boyunca süreklilik göstermiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Sovyetler Birliği’nin güç kazanmasıyla komünizm daha da görünür hale gelirken, devlet refleksi de daha kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Demokrat Parti döneminde ise mücadele yalnızca güvenlik ekseninde kalmamış; hukuk, eğitim, basın ve sivil toplum alanlarına da taşınarak daha geniş kapsamlı bir özellik kazanmıştır.

Bu dönemin en belirgin özelliklerinden biri, komünizme karşı dinin ideolojik ve toplumsal bir araç olarak öne çıkarılmasıdır. Din, hem siyasetçiler hem de Diyanet İşleri Başkanlığı aracılığıyla komünizm karşıtı söylemin merkezine yerleştirilmiş; halk üzerinde güçlü bir mobilizasyon unsuru haline getirilmiştir. Böylece komünizm, yalnızca siyasî bir ideoloji değil, aynı zamanda kültürel ve dinî bir tehdit olarak konumlandırılmıştır.

Sonuç olarak Türkiye’de komünizmle mücadele, milli güvenliğin korunması kadar toplumsal düzenin sürdürülmesi amacıyla da yürütülmüş; devletin geleneksel refleksleri, uluslararası gelişmeler ve iç siyasetin ihtiyaçlarıyla birleşerek çok boyutlu bir mücadele anlayışını ortaya çıkarmıştır.

## Kaynakça

- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi , 30.1.0.0/55.341.3, 1957.  
 (28 Mayıs 1950). *Demokrat Parti Meclis Grubu Müzakere Zabıtları*, B. 1, G. D, Gi. 4.  
 (28 Mayıs 1950). *Demokrat Parti Meclis Grubu Müzakere Zabıtları*, B. 1, G. A, Gi. 18.  
 (28 Mayıs 1950). *Demokrat Parti Meclis Grubu Müzakere Zabıtları*, B. 1, G. B, Gi. 46.  
 (13.11.1950). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 2, B. 5.  
 (22.12.1950). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 3, B. 22.  
 (22.02.1951). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 5, B. 48.  
 (23.02.1952). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 13, B. 45.  
 (19.02.1953). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 9, C. 20, B. 47.  
 (21.02.1955). *TBMM Tutanak Dergisi*, D. 10, C. 5, B. 45.  
 (14 Ağustos 1949). “Komünizmle Mücadele”, *Müslüman Sesi*, 1(14), 16.  
 (1947). *Cumhuriyet Halk Partisi Yedinci Büyük Kurultayı*, (CHP 7. Kurultay).  
 (26 Ağustos 1950). “Komünistliğe Karşı En Kudretli Silah İman ve Ruh Kuvvetidir”, *Milliyet*, 2.  
 (6 Nisan 1949). “*Din Kuvveti İnkâr Edilemez*”, *Selâmet*, 4(81), 3, 15.  
 (7 Temmuz 1952). “Komünizmle Mücadele Mevzuunda Vaiz Verildi”, *Vatan*, 2.  
 (9 Ocak 1948). “Koministlikle Mücadele”, *Selâmet*, 2(34), 3.  
 (Ekim 1947). “*Komünizm Âfetine Karşı Din*”, *İslâm-Türk Ansiklopedisi Muhitülmaarif Mecmuası*, 2(82), 3-12.  
 (Eylül 1949). “*Komünizme Karşı Dünyada En Büyük Set, Müslümanlık*”, *Sebilürreşad*, 3(59), 140.  
 (Haziran 1948). “Amerika’da Dünya Din Kongresi”, *Sebilürreşad*, 1(6), 96.  
 (Mayıs 1948). “*Din Düşmanı Komünizmle Mücadele İçin Ma’nevi Enerji Lazım*”, *Sebilürreşad*, 1(2), 29.  
 Ahmad, F. ve B. T. (1976). *Türkiye’de Çok Partili Politikanın Açıklamalı Kronolojisi 1945-1971*, İstanbul: Bilgi Yayınevi.  
 Balkanlı, K. (Ağustos 1957). “Nasıl Bir Din Öğretimine Muhtacız”, *İslam Mecmuası*, 1(12), 6-7.  
 Başgil, A. F. (1 Mayıs 1959). “Dine Hücum Edenler Kime Hizmet Ediyorlar?”, *Türk Düşüncesi*, 10(56-5), 5.  
 Bercâvi, F. (1946). *İslâmda Sosyalizm*, İstanbul: Işık Basımevi.  
 Bilgiç, S. (1960). *Komünizme Karşı Din*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.  
 Bullitt, W. C. (1946). *The Great Globe Itself: A Preface To World Affairs*, New York: Charles Seribner’s Sons.



- Esenkova, E. (1 Şubat 1957). “Komünizmin İslamiyet Hakkında Görüşü”, *Türk Düşüncesi*, (3-36), 6-12.
- Köymen, N. (1 Nisan 1959). “Komünizm ve Sosyalizmle Niçin Mücadele Ediyorum?”, *Türk Düşüncesi*, 10(55-4), 21.
- Nal, S. (2005). “Demokrat Parti’nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti”, *AÜSBF Dergisi*, 60 (3), 137-171.
- Örnek, C. (2015). *Türkiye’nin Soğuk Savaş Düşünce Hayatı- Antikomünizm ve Amerikan Etkisi*. İstanbul: Can Yayınları.
- Özdemir, E., Şendil, A. F. (Bahar 2016). “Soğuk Savaş Dönemi Algı ile Gerçek Arasında Bir İmge Olarak Türk Solu; Demokrat Parti’nin Sol Hareketlere Yaklaşımı”. *CTAD*. 12(23), 337-367..
- Pilavoğlu, K. (1949). *Komünizme Hücum*, Ankara: Güney Matbaacılık ve Gazetecilik.
- Saruhan, H. (Temmuz 1948). “Komünizme Karşı Duracak Ancak İslamiyet Kalesidir”, *Sebilürreşad*, 1(9), 142.
- Şenkon, H. (17 Ekim 1948). “20 Küsür Sene Süren Komünizm Umdeleri Milletın Manevi Bünyesini Yıktı; Ne Din Bıraktı, Ne Ahlâk!”, *Sebilürreşad*, 1(17), 264-265.
- Şenkon, H. (Mart 1949). “Kızıl Tehlikeye Karşı Din ve Ahlak Cephesi”, *Sebilürreşad*, 2(34), 139.
- Togay, M. F. (23 Mayıs 1947). “Kızıl Tehlikeye Karşı Müttefikimiz”, *Büyük Doğu*, 2(64). 9.
- Toker, M. (1991). *Demokrasimizin İsmet Paşa’lı Yılları 1944-1973 (DP’nin Altın Yılları 1950-1954)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yörükân, Y. Z. (Haziran 1948). “Din Aleyhtarlığı Komünizm Yoludur”, *Sebilürreşad*, 1(6), 89.



**ARTISTIC REFLECTION IN THE SHORT PROSE OF SALİDA SHAMMADGIZI  
(SHARİFOVA)****SALİDƏ ŞƏMMƏDQIZININ (ŞƏRİFOVA) KİÇİK NƏSRİNDƏ BƏDİİ REFLEKSİYA*****Mənzər Niyarlı (Hüseynova)<sup>1</sup>*****Özət**

Filologiya elmləri doktoru, yazıçı Salidə Şəmmədqızının (Şərifova) kiçik nəsr bədii refleksiya, elmi və bədii janrların qarışıqlığı, postmodern, sarkazm ilə səciyyələnir. Salidə Şəmmədqızının qələmə aldığı hekayələrindəki bədii refleksiya ədəbiyyatşünaslıq məsələlərini əks etdirən hekayələrində geniş şəkildə əksini tapır. Salidə Şəmmədqızı qələmə aldığı kiçik nəsr nümunələrində baş verən nöqsanlara satirik yanaşması sarkazm dərəcəsinə çatır, bununla da öz tənqid hədəflərinə münasibətini əks etdirir. Salidə Şəmmədqızının hekayələrində postmodernə xas olan mübaligə edilmiş müəllif oyunlarına meyliyin özünü göstərməsi, intertekstuallıq və ya intermətnliyə rast gəlinməsi müəllifin qələmə aldığı hekayələrinin postmodern ədəbiyyata aid olduğuna dəlalat edir.

Salidə Şəmmədqızının “Əriyən şam” və “Dionisin qələbəsi” adlı hekayələr toplularına daxil edilmiş hekayələr həmçinin müxtəlif jurnal və internet səhifələri vasitələri ilə də yayılmışdır. Salidə Şəmmədqızının əsərləri haqqında Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı, Xalq yazıçısı Çingiz Abdullayev, AMEA-nın müxbir üzvü, filologiya elmləri doktoru, professor Tehran Əlişanoğlu, filologiya elmləri doktoru, professor Vüqar Əhməd, filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, yazıçı, publisist Şəmil Sadiq, yazıçı, publisist Bayram İsgəndərli və digər qələm sahibləri münasibət bildirmişdilər.

Salidə Şəmmədqızı (Şərifova) müasir dövrümüzdə hekayələri ilə Azərbaycan satirik şairi Mirzə Ələkbər Sabirin poeziyada qoyduğu ənənəni kiçik nəsr nümunələrində davam etdirməsi ilə diqqəti cəlb edir. Salidə Şəmmədqızı (Şərifova) qələmə aldığı kiçik nəsr nümunələrində baş verən nöqsanlara satirik yanaşması ilə münasibət bildirir. Yazıçı təsvir etdiyi hadisələrin məğzini oxucusunun anlaması, cəmiyyətdə baş verən naqisliklərində bir növ “özünü görmək” və onların dərkini həyata keçirmək imkanının olmadığı da göstərir.

**Açar sözlər:** kiçik nəsr, bədii refleksiya, elmi və bədii janrların qarışıqlığı, sarkazm, postmodern.

**Abstract**

Doctor of philological sciences, writer Salida Shammadgyzi (Sharifova) short prose is characterized by artistic reflection, mixing of scientific and artistic genres, postmodern, sarcasm. The artistic reflection in the stories written by Salida Shammadgyzi is widely reflected in her stories reflecting the issues of literary studies. Salida Shammadgyzi's satirical approach to the flaws in the small prose samples reaches the level of sarcasm, thus reflecting his attitude towards his criticism targets. In the stories of Salida Shammadgyzi, the tendency to exaggerated author's games characteristic of postmodernism, intertextuality is found, which indicates that the author's stories belong to postmodern literature.

<sup>1</sup> Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu Müstəqillik dövrü Azərbaycan ədəbiyyatı şöbəsinin böyük elmi işçisi, manzarniyarli75@gmail.com, ORCID: 0009-0008-3763-6711

The stories included in the story collections “The Melting Candle” (“Əriyən şam”) and “The Victory of Dionysus” (“Dionisin qələbəsi”) were also distributed through various magazines and websites. People's writer Mevlud Suleymanli, People's writer Chingiz Abdullayev, Corresponding member of ANAS, Doctor of Philological Sciences, Professor Tehran Alishanoglu, Doctor of Philological Sciences, Professor Vugar Ahmed, Doctor of Philosophy in Philology, writer, publicist Shamil Sadiq, writer, publicist Bayram Iskanderli and others about the works of Salida Shammadgizi have expressed their opinion.

In our modern era, Salida Shammadgizi (Sharifova) attracts attention with her stories, continuing the tradition set by the Azerbaijani satirical poet Mirza Alakbar Sabir in poetry through short prose examples. Salida Shammadgizi (Sharifova) expresses her satirical approach to the shortcomings in her short prose pieces. The writer also shows that the reader's understanding of the essence of the events he describes is not possible, and that he has no way of “seeing himself” in the shortcomings occurring in society and realizing their understanding.

**Keywords:** short prose, artistic reflection, mixing of scientific and artistic genres, sarcasm, postmodern.

## Giriş

Filologiya elmləri doktoru, yazıçı Salidə Şəmmədqızının (Şərifova) kiçik nəsrində özünü bürüzə verən bədii refleksiya bədii və elmi baxımından maraq doğurur. Yazıçı Bayram İsgəndərlinin vurğuladığı kimi “O (Salidə Şəmmədqızı-M.N.) ədəbiyyatşünaslıqdan bədii yaradıcılığa gəlmişdir. Onun bədii əsərlərində elmi təfəkkürlə bədii təfəkkür bir-birinə qovuşmuşdur” (İsgəndərli, 2017. s.13). Elmi fəaliyyəti ilə yanaşı bədii yaradıcılıqla da ciddi şəkildə məşğul olan Salidə Şəmmədqızının kiçik hekayələrinin üfəqündə təqdim edilən yaradıcılığı haqqında fikir bildirilmişdir. Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı, Xalq yazıçısı Çingiz Abdullayev, AMEA-nın müxbir üzvü, filologiya elmləri doktoru, professor Tehran Əlişanoğlu, filologiya elmləri doktoru, professor Vüqar Əhməd, filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, yazıçı, publisist Şəmil Sadiq, yazıçı, publisist Bayram İsgəndərli və digər qələm sahibləri Salidə Şəmmədqızının bədii yaradıcılığını yüksək dəyərləndirirlər.

Salidə Şəmmədqızının ictimaiyyətə təqdim edilmiş “Əriyən şam” və “Dionisin qələbəsi” adlı hekayələr topluları, müxtəlif jurnal və internet səhifələrində təqdim edilən hekayələri ciddi qəbul edilir. Yazıçının qələmə aldığı ““Qara yel”in sorağında”, “Dionisin qələbəsi”, “Başı bəlalı məqalə”, “Mətn cızmaçısı”, “Layihə oyunu”, “Sən elə şeyləri anlamazsan”, “Ləzzəti - söhbəti”, “Əlyazmalar yanmır”, “Sənin səlahətin çatırmı?”, “Psixatrin gündəliyi”, ““Facebook”da kitab təqdimatı” və s. hekayələrinin problematikasi ədəbiyyatşünaslığın aktual problemlərini bədii şəkildə əks etdirir.

## I Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrində bədii refleksiya

Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrinin problematikasında bədii refleksiyanın təzahürü özünü müxtəlif aspektdən əks etdirir. Yazıçının hekayələrində hekayə qəhrəmanlarının düşüncəsi, əməli, xarakteri, dünyagörüşü və idrak prosesindən xəbərdar olmaları və bunları başqaları ilə bölüşməsi məqamı özünü əks etdirir. Salidə Şəmmədqızının hekayələrindəki bədii refleksiyanın əsas məqsədi şəxsi mənaları zənginləşdirməkdən ibarətdir. Hekayələrin mətnlərindəki müəllif fikrinin alt mənaları və ya digər mənaları dərinlən dərk etmək üçün bədii refleksiya vasitə kimi çıxış edir.

Xalq yazıçısı Çingiz Abdullayevin “Əriyən şam” hekayələr toplusuna yazdığı ““Əriyən şam”ın işığında” adlı yazısında Salidə Şəmmədqızının qələmə aldığı hekayələrində elmi refleksiyanın özünü büruzə verməsinə toxunur. Xalq yazıçısı Çingiz Abdullayev həmkarının “Başı bəlalı məqalə”, ““Qar yel”in sorağında” və s. hekayələrində refleksiyanın özünü göstərməsini belə vurğulayır: ““Başı bəlalı məqalə” hekayəsində isə elmi refleksiya ədəbi şəkildə qələmə alınır. Refleksiya ““Qara yel”in sorağında” adlı hekayəyə də xasdır. Avtobioqrafik xarakter daşıyan bu hekayədə ədəbiyyatşünaslıq elmində yeni axtarışların və plagiatlığın nisbi problemi haqqında düşüncələr əksini tapmışdır” (Abdullayev, 2011. s.5).

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, yazıçı Şamil Sadiq də Xalq yazıçısı Çingiz Abdullayevin fikirləri ilə razılaşıaraq Salidə Şəmmədqızının ““Qara yel”in sorağında”, “Başı bəlalı məqalə” hekayələrində elmi refleksiyanın olması məqamına aydınlıq gətirir: “Salidə Şəmmədqızının “Qara yel”in sorağında” adlı hekayəsində elmi refleksiya ədəbi şəkildə qələmə alınaraq özünü göstərmişdir. Hekayədə ədəbiyyatşünaslıq elmində yeni axtarışların və plagiatın nisbi probleminin təsvir edilməsi maraq doğurur. Hekayədə əksini tapmış ədəbiyyatşünaslıq problemi hekayədən ədəbiyyat problemlərini əks etdirən hekayə kimi danışmağa əsas verir. Salidə Şəmmədqızının “Başı bəlalı məqalə” hekayəsində də elmi refleksiya ədəbi şəkildə özünü büruzə verir, ədəbiyyatşünaslıq probleminin ən vacib və aktual məsələlərini açıqlaya bilər” (Sadiq).

Salidə Şəmmədqızının “Ləzzəti-söhbəti” hekayəsi də ədəbi refleksiyanı geniş şəkildə əks etdirən ədəbiyyat nümunəsi kimi maraq kəsb edir. Filologiya elmləri doktoru, professor Vüqar Əhməd Salidə Şəmmədqızının “Ləzzəti-söhbəti” hekayəsinin janrını povest kimi təqdim etməklə yanaşı, həmin əsərin problematikasında tənqidi düşüncənin olmasını doğru olaraq vurğulayır: “2017-ci ildə Salidə xanım “Ləzzəti-söhbəti” adlı povesti ilə oxucuların görüşünə gəlib. Bu povestdə ədəbi cəmədə baş verən hadisələr və ədəbiyyatçılardan söhbət gedir” (Əhməd).

Ədəbi cəmədə və söz xiridarlarından bəhs edən hekayə həm problematika, həm də obrazlar baxımından əhəmiyyət kəsb etməkdədir. Əsərin qəhrəmanlarından biri olan Kərimin cəmiyyətdə dahi söz xirdarı Mirzə Cəlilə düzgün münasibət bəsləməmələrinə “Elə bil işləri qurtarıb, başqa işləri yoxdur, Mirzə Cəlili asıb kəsirlər...” (Şəmmədqızı, 2018, s.66) kimi fikri ilə etiraz etməsi hekayədə yer alan aktual problemlərə oxucuların diqqətlərini yönəltməyə qadir olur. Hekayədə müəllif cəmiyyətdə baş verən naqislikləri ya açıq, ya da örtülü şəkildə təqdim edir.

“Bu da yaşanılıb...” hekayəsində ədəbiyyatşünaslıqda ağır problemə çevrilmiş məsələlərin elmi və bədiiyin sintezi şəklində münasibətin əks etdirilməsinin şahidi oluruq. Bu yalnız bir ədibin simasında təqdim edilmir. Salidə Şəmmədqızı bir sıra ədəbiyyatşünaslıq məsələlərinə aydınlıq gətirir. Mirzə Şəfi Vazehin “Hikmət açarı” şeir dəftərini alman şairi Fridrix Bodnetştedtin adına çıxmasını, Mikayıl Müşfiqin Firidun bəy Köçərliyə Gəncədə baş verən üsyan zamanı həbs edilməsini və edam edilməsini vurğulaması, “Şah İsmayıl Xətai 36 yaşında, İmadəddin Nəsimi 48 yaşında, Cəfər Cabbarlı 35 yaşında, bəstəkar Asəf Zeynallı 23 yaşında, Abbas Səhhət 44 yaşında, Əhməd Cavad 45 yaşında...” dünyalarının dəyişmələrinin ağır itki olmasını, “Hüseyn Cavid, Əhməd Cavad, Mikayıl Müşfiq, Hacı Kərim Sanılı, Salman Mümtaz, Vəli Xulufu, Qafur Qantəmir, Əliabbas Müznib, Əli Nazim, Seyid Hüseyn, Hənəfi Zeynallı, Hacıbaba Nəzərli, Tağı Şahbazi Simurq, Sultan Məcid Əfəndiyev, Böyükağa Talıblı, Əmin Abid Gültəkin, Sultan Məcid Qənizadə, Bəkir Çobanzadə” kimi qələm sahiblərinin represiya qurbanlarına çevrilmələri və s. amillərə işıq salınır.

Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı Salidə Şəmmədqızının hekayələrində nə üçün, necə suallarına cavab axtarışına “Dionisin qələbəsi” hekayələr toplusuna yazdığı “Ön söz”ündə

açıqlamağa nail olur. Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı vurğulayır ki, bu hekayələr toplusuna “daxil edilmiş əsərlərin ümumi cəhətini xüsusi vurğulamaq lazımdır. Topluya daxil olan əsərlər bədii yaradıcılıq haqqında hekayələrdir. Topluda əsərlərin süjet xətti yaradıcı şəxsiyyətlərin yaradıcı taleləri ətrafında qurulur. Hekayələrdə ədəbiyyatşünaslığın bir sıra problemləri ətrafında bədii formada fikir mübadiləsi ətraflı işıqlandırılmışdır” (Süleymanlı, 2018, s.4).

Bu fikir mübadilələrində yazıçı Salidə Şəmmədqızı məhz oxucunu maraqlandıran nə üçün, necə suallarına aydınlıq gətirir. Məsələn, “Dionisin qələbəsi” hekayəsində yazarların cəmiyyətdə keçirilən müsabiqələrin şəffaflığına inanmadıqları qabardılır. Yazıçı bunu hekayənin qəhrəmanlarının dili ilə təqdim edir:

“Eldar Fəxri özündən razı halda dedi:

– Yazar Bəşir Cavanşir də müsabiqədən imtina edib. “Mənim oxuduğum ədəbiyyata görə, müsabiqələr şairləri, yazıçıları yox, şairlər, yazıçılar müsabiqələri seçirlər. Mən gördüm ki, bu müsabiqə əvvəlki müsabiqələr kimi, istedadlı şairləri, yazıçıları yox, özlərinə lazım olan “iste – dadlı” adamları seçmək istəyir. Mən həqiqi ədəbiyyatın, həqiqi istedadın naminə bu müsabiqədən imtina edirəm” (Şəmmədqızı, 2018, s.24).

Salidə Şəmmədqızı hekayələrində ünvanladığı sualları, yaxud da oxucuları düşündürən sualları bir müəllif kimi obrazların dili ilə cavablandırır. Məsələn, ““Facebook”da kitab təqdimatı” adlı hekayəsində yazıçı hekayədəki obrazlardan biri olan qocaman professor Qulu Qarayevin fikirləri ilə ədəbiyyatşünaslıq məsələlərinə aydınlıq gətirir:

“Sən gündəliyi də arxetipin təzahür forması kimi təqdim etməyə baxmayaraq, “əlyazma” arxetipinin bədii mətnlərdə formalarından biri kimi təqdim edirsən. Yadında saxla ki, gündəlik əlyazma arxetipinin təzahür forması ola bilməz. Sonra yazırsan ki... Daha doğrusu, “əlyazma”-nı arxetip kimi verəndə, buna misal olaraq M. Bulqakovun “Master və Marqarita” əsərindəki ustadın qələmə almış olduğu və sonra yandırmağa cəhd etdiyi əlyazmanı obraz hesab edərək arxetip kimi dəyərləndirirsən. “Əsas obrazlardan biri “əlyazmadır” deyə qeyd etmişən. “Əlyazma” arxetipi kimi biz əsas olaraq, Quran, İncil, Tövrət, Avesta kimi dini kitabları və bu kitabların əlyazmalarını arxetip kimi qəbul edə bilərik. Müəlliflərin yazdıqları ya istifadə etdikləri “əlyazmaları” deyil. Məsələn, bəzi tədqiqatçıların yazdıqları fikirlər var ki, son dövrdə qələmə alınmış bəzi əsərlərdə təsvir edilən əlyazmaları arxetiplə əlaqələndirirlər. Arxetip hesab edirlər. ...Təkrar edirəm ki, “əlyazma” arxetipi kimi biz əsas olaraq, Quran, İncil, Tövrət, Avesta kimi dini kitabları və bu kitabların əlyazmalarını arxetip kimi qəbul edə bilərik”.

Göründüyü kimi yazıçı yalnız Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında deyil, dünya ədəbiyyatşünaslığında da aktualıq kəsb edən bir məqama aydınlıq gətirməyə nail olur. Professional alimlik təcrübəsi Salidə Şəmmədqızına imkan verir ki, qələmə aldığı bədii əsərdə qaranlıq məqamları elmi baxımından bədii dillə açıqlaya bilsin. Müəllifin açıqlaması ədəbiyyatşünaslıq elmindən uzaq olan oxucuya da bu problemin incəliklərinə vara bilməsinə imkan yaradır.

## **II Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrində bədii və elmi janrların qarışığı**

Elmi və bədiiyin qarışığına müəllifin ““Facebook”da kitab təqdimatı” adlı hekayəsində də rastlaşırıq. Müəllif bu problemi sosial şəbəkə iştirakçılarının dili ilə təqdim edir:

“Şölə kitabı haqqında yazılanları oxumaqdan yorulmuşdu. Amma kitabı haqqında maraqlı kəsb etdiyi üçün oxumağa davam edirdi. Bu zaman kitabını hədiyyə etdiyi Əhməd müəllimin yazısını oxudu: “...Elmi tədqiqatlarda, elmi monoqrafiyalarda wikipediadan istifadəsi arzuolunmazdır. Sənsə wikipediadan eninə-boluna istifadə etmişən. Monoqrafik tədqiqatda wikipediadan istifadənin kütləvi xarakter alması əsərə, müəllifin səviyyəsinə kölgə salır. Kitabın wikipedia məlumatları əsasında qələmə alınıb” fikirləri məhz ədəbiyyatşünaslıq sahəsində qələmə alınan elmi tədqiqatlarda üzləşdiyimiz naqislikləri sarkazmla təqdim edilməsidir. Yazıçı sarkazmla “wikipedia məlumatları”nı köçürmə yolu ilə elmin zirvəsinə addımlayan alimlərin simasında cəmiyyətdə deqradasiyaya uğramış kəsləri, yəni “alimləri” kəskin tənqid atəşinə tutur.

Müxtəlif xarakter daşıyan janr qarışıqlığı bir bədii əsərdə iki və ya daha çox janrların elementlərinin birləşməsidir. Salidə Şəmmədqızı (Şərifova) da elmi tədqiqatlarında janr qarışıqlığı nəzəriyyəsini tədqiq edən alimlərdən biridir. Salidə Şəmmədqızı (Şərifova) 2012-ci ildə Rusiya Elmlər Akademiyası A.M.Qorki adına Dünya Ədəbiyyatı İnstitutunda “Теоретические аспекты жанрового многообразия азербайджанского романа (Azərbaycan romanlarının janr müxtəlifliyinin nəzəri aspektləri)” mövzusunda doktorluq (10.01.08 — Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Mətnşünaslıq) dissertasiyası müdafiə edərək Rusiya Federasiyası Təhsil və Elm Nazirliyi tərəfindən filologiya elmləri doktoru adına layiq görülmüşdür. Romanlarda janr müxtəlifliyinə və janr qarışıqlığına toxunmuş alim əsərlərdə özünü göstərən janr qarışıqlığını özünün bədii yaradıcılığında da inkişaf etdirir.

Salidə Şəmmədqızı qələmə aldığı bir sıra hekayələrində elmi və bədii elementləri daxil edərək, yaradıcılığında növlərarası janr qarışıqlığına müraciət etmiş olur. Növlərarası janr qarışıqlığına qeyri-bədii nəsrin elementlərini daxil edən müəllif maraqlı hekayə nümunələr yaradır. Bu zaman esse, şərh, xülasə, tədqiqat və s. kimi terminoloji konstruksiyalara müraciət edilməsinə rast gəlinir.

Bu zaman müəllifin qələmə aldığı elmi janrların kompozisiya arxitekturasından istifadə etməsi maraqlıdır. Bu zaman yazıçı ədəbi prosesdə tutduğu mövqe və təsiretmə nöqtəyindən nəzərdən mühüm əhəmiyyətə malik olan hekayə-tədqiqat qələmə alır. Salidə Şəmmədqızının hekayələrində növlərarası janr qarışıqlığı zamanı nəsr janrlarına məxsus olmayan elementlərdən istifadə edilmə “Ləzzəti-söhbəti” hekayəsində özünü göstərir. Yazının elmi janrlarla qarışıqlığını əks etdirən “Ləzzəti-söhbəti” adlı hekayəsi haqqında tədqiqatçıların yanaşması da maraqlıdır. Məsələn, yazıçı – alim Şəmil Sadiq Salidə Şəmmədqızının “Ləzzəti-söhbəti” hekayəsini “hekayə-tədqiqat” kimi təqdim edir: “Səməd Vurğunun “Azərbaycan” şeiri haqqında Qorxmaz Quliyevin fikirlərinin hekayədə verilməsi hekayəni hekayə - tədqiqat nümunəsi kimi dəyərləndirməyə imkan yaradır. Ümumiyyətlə, “Ləzzəti-söhbəti” hekayələr silsiləsi ədəbiyyatın aktual problemlərinə toxunması və tədqiq edilməsi baxımından maraqlıdır, hekayə-tədqiqat kimi maraqlı oyadır”.

Yeddi hissədən ibarət olan “Ləzzəti-söhbəti” hekayələr silsiləsinin hər hissəsi ayrıca bir tədqiqat təsiri bağışlayır. Məsələn, hekayədə ədiblərin bir-birilərinə tanımlarının elmi dildə təqdimi maraqlıdır:

“Azərbaycan ədəbiyyatında əvvəlki əsərlərdə olmayan kommunikativ sistem XIX əsrdə yarandı. Seyid Əzim Şirvandan Şuşaya Nəvəvə məktublar yazdı. Axundovla da Zakir məktublaşdı. Yəni bu ədiblər arasında kommunikasiya yarandı. Bu baxımdan, ədəbiyyat kommunikasiya sistemində dönməyə başladı. Kommunikasiya da şairlərin yaradıcılığına ciddi təsir göstərdi. Məncə, Zakirin yaradıcılığında kommunikasiya güclü rol oynadı” (Şəmmədqızı, 2018, s.136).



Salidə Şəmmədqızının hekayələrində növlərarası janr qarışıqlığı hekayələrin bədii dilinə də təsir göstərir. Bu zaman artıq müəllif hekayələrin bədii dilini gücləndirmək üçün terminlərə müraciət edir. O baxımdan bu tip əsərlərin bədii dili elmi janrlara xas cəhətlərə malik olur. Məsələn, ““Facebook”da kitab təqdimatı” adlı hekayəsində müəllifin elmi janrlara müraciət etməsi həm də hekayənin bədii dilinə təsirsiz ötüşür. “...Ədəbiyyatşünaslıq elmində anfik (fan fiction) dedikdə mövcud anime, manqa və ya oyun qəhrəmanlarından istifadə edərək fanatların yazdığı və ya hazırladığı qeyri-rəsmi qısa hekayə, roman və ya ssenari nəzərdə tutulur. Şölə xanım, Füzuliyə yazılmış nəzirələri “fanat mətni”nin ilk rüşümləri kim dəyərləndirirsiniz? Qeyd etmək istərdim ki, nəzirə bir şairin bir şerinə təqlidən yazılan, ya söylənən şeir, bənzətmədir. “Fanfiction” da isə müəllif hər hansısa bir əsərin sonluğunun tamamlanmasını oxucusunun öhdəsinə buraxır. Xalq yazıçımız Kamal müəllimin, yəni Kamal Abdullanın “Yarımçıq əlyazma”, həmçinin İlqar Fəhminin “Qarğa yuvası”, Günel Anarqızının “Altıncı” romanlarını professional yazıçılar tərəfindən yaradılan “fan-fiction” nümunəsi kimi təqdim etməklə “fan-fiction”la intertekstuallığı səhv salırsınız. Kamal Abdullanın əsərinə “fan-fiction” deməklə, onu bir tanınmış yazıçı kimi inkar etmirsinizmi? Məncə, edirsiniz. Hətta onun yazıçılıq fəaliyyətinə kölgə də salırsınız. Qeyd etmək lazımdır ki, intertekstuallıq dünyadakı bütün mətnlərin bir-birilə birbaşa və ya dolayı yolla bağlı olduğunu qeyd edən nəzəriyyədir. Bu nəzəriyyəyə görə hər mətnin başqa mətnlərə əlaqəsi var, hər mətn sitatlar mozaikası, başqa mətnlərin bir növ transformasiyasıdır. Bu baxımdan da, mətn sözünü yalnız bədii mətn, ədəbi əsər kimi deyil, daha geniş mənada, bütün mədəniyyəti ifadə edən məfhum kimi başa düşmək lazımdır. Bu daha çox postmodern ədəbiyyatda özünü göstərir. Bu zaman oyun yaratmaq, ideal bütövlük duyğusunu daşımaq özünü qabarıq şəkildə göstərir. Bu baxımdan da, Şölə xanım, siz tərəfdən Kamal Abdullanın, İlqar Fəhminin əsərlərini “fan-fiction” nümunəsi kimi verilməsi elmi yanlışlıqdır”.

Salidə Şəmmədqızının ““Facebook”da kitab təqdimatı” hekayəsində həm təqdim edilən epizodda terminlərin izah edilməsinin şahidi oluruq. Müəllif ədəbiyyatşünaslıqda işlənən “fan-fiction”, intertekstuallıq, nəzirə və s. kimi ədəbiyyatşünaslıq terminlərinin geniş elmi izahını verməyə qadir olur.

### **III Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrində satira**

Salidə Şəmmədqızı qələmə aldığı kiçik nəsr nümunələrində baş verən nöqsanlara satirik yanaşması ilə münasibət bildirir. Məsələn, “Ləzzəti-söhbəti” hekayəsində Cəlil Məmmədquluzadəni plagiatda suçlandırılmasına etirazı ilə yanaşı, cəmiyyətdə bu işlə məşğul olanları sarkazmla tənqid atəşinə tutur: “...İndi hər şeyi buraxıb, Mirzə Cəlili plagiatlıqda suçlandırırlar. Ağilları özlərinə gedib də... Biri də var... Deyir ki, birindən, yəni bir yerdən köçürmək plagiatlıqdır, amma yüz yerdən köçürmək artıq sintezdir” (Şəmmədqızı, 2018, s.66).

Yazıçı müasir dövrümüzdə plagiatla məşğul olanları və belə məxluqların etdikləri əməllərinə haqq qazandırmalarını sarkazmla “artıq sintezdir” deyərək onların əməllərini dəyərləndirir. Ədəbiyyatımızı bürüyən bu cür yenilikçiyə müəllif sarkazmı ilə münasibət bildirir. Salidə Şəmmədqızının hekayələrində təsvir edilən hadisələrin fonunda tənqidi düşüncə, kinayə daha kəskin şəkildə əksini tapır. AMEA-nın müxbir üzvü Tehran Əlişanoğlunun vurğuladığı kimi “Salidə Şərifovada satira duzu gərəyincədir”. Yazıçının qələmə aldığı “Dionisin qələbəsi”, “Mətn cızmaçısı”, “Layihə oyunu”, “Sən elə şeyləri anlamazsan”, “Ləzzəti - söhbəti”, “Sənin səlahiyyətin çatırmı?”, “Psixiatriğin gündəliyi”, ““Facebok”da kitab təqdimatı” və s. hekayələrində sarkazm qabarıq şəkildə özünü göstərməkdədir. Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı qeyd edir ki, “hadisələrin təsvirində, müəllifin bədii üslubunda, yazı

manerasında, mövzuya yanaşmasında, məzmun dərinliyində dahi ədibimiz M.Ə. Sabirin sarkazmına qərribə yaxınlıq duyuruq. Hekayələrdə satirik təhkiyə formaları ön plana keçir, bu hekayələrdə ədəbiyyat sahəsində baş verən hadisələr yalnız satirik vasitə olaraq cəlbedici predmet kimi özünü göstərir” (Süleymanlı, 2018, s.5-6).

Salidə Şəmmədqızı kinayənin kəskin forması olan tərizdə yeni sarkazmda fikirlərini təqdim etməklə təsvir etdiyi hadisələrlə barışmağın mümkünsüzlüyünü qabardır.

Yazıçı hekayələrində satiradan geniş istifadə edərək öz tənqid hədəflərinə səmimi münasibətini əks etdirir. Yazıçı təsvir etdiyi hadisələrdəki çatışmamazlıqları, nöqsanları və s. mənfi amilləri amansızcasına deyil, tərbiyəedici xüsusiyyətlə, yumşaq şəkildə də oxucusuna çatdırır. Məsələn, “Mətin cızmaçısı” adlı hekayədə müəllif özündən razı yazıçının obrazını təqdim etməklə, oxucusuna islahedici xüsusiyyətlər aşılayır. Əsərdə Mətinin kitab təqdimatında baş verən olayların təqdimatı epizodunun təqsvirində bunun tam şahidi oluruq. Mətinin daxili aləmini sarkazmla təqdim edən müəllif buna da nail olur: “Mətin arvadına heç nə deməyib, təlaşla qapıya baxırdı. Təqdimat mərasimində iştirak etmək üçün mötəbər vəzifəli şəxslərə kitabını hədiyyə göndərmişdi. Onun nəzərində mötəbər, vəzifəli, pullu insanlardan sonra, ikinci dərəcəli insanlar kimi baxdığı dəvət olunan qonaqlar isə təqdimatı keçirilən kitabı öz hesablarına əldə etməli idilər. Bunun üçün də təqdimat keçiriləcək zalın qarşısında kitabın satışı təşkil olunmuşdu. Mətin kitabını hədiyyə etmiş insanların çoxusu tədbirdə iştirak etmirdi. Kitabını hədiyyə etdiyi insanlara çıxış etmək üçün söz verildəndə də məlum oldu ki, həmin insanlar kitabı oxumağa imkan tapmayıblar. Onlar Mətindən kitabı oxumadıqları üçün üzr diləyir, qısaca kitabın nəşr olunması ilə əlaqədar təbriklərini çatdırırdılar” (Şəmmədqızı, 2018, s.29).

Salidə Şəmmədqızı qısa bir epizodda kinayə ilə həyat reallığını təqdim edir. Mətinin özündən vəzifəcə üstün olanlara münasibəti, vəzifəcə üstün olanların isə aşağı təbəqəyə yuxarıdan aşağı baxmaları müəllif ironiyası ilə təqdim edilir. Müəllif həmçinin əsərdə özünü xalqının yox, başqa xalqın yazıçı kimi görmək iddiasını insanların böyük ambisiyaları üçün xalqını aşağılamasını satirik şəkildə tənqid edir. Məsələn, yazıçı bu məqamı belə təsvir edir: “Tədbirdə çıxış edən Əli müəllim isə onu millətinin böyük yazarı kimi təqdim edəndə Əlinin sözünü kəsib kobud şəkildə demişdi:

– Sizinlə razı deyiləm, Əli müəllim. Tamamilə səhv deyirsiniz. Mən məxsus olduğum millətin deyil, məhz böyük ümumrus yazıçısıyam. Məni kiçik bir məkana sığışdırmaqla nə demək istəyirsiniz? “Mən məxsus olduğum millətin deyil, məhz böyük ümumrus yazıçısıyam” fikrini səsləndirən “yazıçı”nın obrazının təqdim edilməsində müəllifin sarkazma müraciət etməsi nəzərdən qaçmır. Filologiya elmləri üzrə fəlsəfə doktoru Şəmil Sadiq bu hekayədə müəllifin sarkazma müraciət etməsini görmüş və haqlı olaraq vurğulamışdır ki, “Qeyd etməliyik ki, sarkazm bu hekayədən də yan keçməmişdir. Müəllif sarkazmları dialoqlar vasitəsilə verməyə nail olmuşdur. Məsələn, Mətin Xasanoviçlə Əzrayılın dialoqunda bu sarkazmı dərinliyi ilə duymaq olur: “Əzrayıl qəh-qəhə çəkib ürəkdən gülüb demişdi:

– Mətin, sənin əsərlərini səndən başqa oxuyan olubmu? Özünə niyə əziyyət verirsən. Adım kimi əminəm ki, yazdığın kitabları oxuyan yoxdur. Tarix boyu səni kimi çox yazıçılar olub. Şöhrətpərəst, xudbin, özündənrazı.” Əzrayılın sarkazmla dediyi fikirlərdə biz istedadsız yazarların tənqid edildiyini müşahidə edirik”.

Salidə Şəmmədqızı “Dionisin qələbəsi” adlı hekayəsində də təsvir etdiyi hadisələrə münasibətini çox zaman sarkazmla bildirir. Yazıçı elmdə, cəmiyyətdə özünü göstərən naqislikləri, real problemləri məhz sarkazmla oxucuların gözündə canlandırır. Bu sarkazm özünü Dionislə Mövsümün dialoqunda daha pik nöqtəsinə varır:

“Dionis Mövsüm Xəlilliyə piyaləsini uzadaraq dedi:

– Mövsüm, nə olub sənə? Bir - iki cızma-qara eləmişən deyə, düşünürsən ki, səndən yoxdur? Özünü ələ al.

– Mən ömrü boyu xalqım üçün yazmışam.

Dionis Mövsümü istehzayla süzərək:

– Hə... Xalqın sənin yazdığın cızma-qaralara qəti dəxli yoxdur. Bax desəydin ki, özüm üçün yazıram, onda bu daha inandırıcı olardı. Elə ədəbiyyatın ən böyük dərdi də budur. Özün üçün yazmaq... Yazdığın cızma-qaraları özündən başqa heç kimin oxumaması...” (Şəmmədqızı, 2018, s.10).

Müəllif boş-boş yazan, yazdıqları məhz zəif bədii əsərlər olduğu üçün oxunmayan, tələbat olmayan yazıçını və onların qələmə aldıkları əsərləri tənqid atəşinə tutmaqla yanaşı bir çox amilləri göz önündə canlandırır. Oxucu bu amilləri üzləşdiyi məqamlarla uyğunlaşdırmağa cəhd edir. Müəllif isə elmdə, söz sənətində, yəni bir çox sahələrdə özünü göstərməkdə olan naqisliklərə münasibətini ümumiləşdirərək yazıçı yaradıcılığında əks etdirir. Özü üçün əsər yazan, lakin həmin elmi və ya bədii əsərlərin heç bir əhəmiyyəti olmaması təəssüf hiss ilə açıqlanır, “yazını” və ya “müəllif” nailiyyətləri məişət mövzusunda olan süjet ilə əlaqələndirilərək satirik formada təsvir edilir.

“Dionisin qələbəsi” adlı hekayəsində müəllif müsabiqə rəhbərinin ilham pərisi ilə mübahisə etməsini, qərarını verə bilməməsini onun acizliyi kimi göstərsə də, “sözüm keçməyən yerdə sözümü yox, yerimi dəyişirəm” deyərək müsabiqəni tərk etməsini də vurğulamaqla, hələ də insani dəyərlərin məhv olmamasına işarə edir. Yazıçı Salidə Şəmmədqızı (Şərifova) yazıçı-alim Şəmil Sadiqin vurğuladığı kimi, “Salidə xanım bir nəzəriyyəçi alim kimi bədii əsərlərdə olan nöqsanları görə bilməsi, oxucunu maraqlandıran mövzuları dərinlən bilməsi ilə yanaşı, bədii söz sənətində janr, mövzu və problematika baxımından özünü göstərən çatışmazlıqları görə bilir. Ona görə də Salidə xanım bədii ədəbiyyatda ədəbiyyat problemlərini əks etdirən əsərlərin az olmasını bir elm adamı kimi görərək, yaradıcılığında ədəbiyyatın bu sahəsindəki boşluğu qismən də olsa doldurmağa cəhd etmişdir”.

Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı Salidə Şəmmədqızının hekayələrində realizmin qabarıq olmasını, lakin bu realizmin satirik formada təqdim edilməsini vurğulaması yazıçının kiçik nəsrində satirik ruhun, sarkazmın güclü olmasını təsdiq edir: ““Dionisin qələbəsi” toplusuna daxil edilmiş hekayələr sərt realizm ilə seçilir. Toplunun bədii üslub baxımından əsas xüsusiyyətlərindən biri də bu realizmin satirik formada verilməsidir. Müəllif təsvir etdiyi hadisələri, kəskin problemləri bir sıra epizodlarda satirik üslub vasitəsilə absurd dərəcəsinə çatdırır” (Süleymanlı, 2018, s.5-6).

Müəllifin aktual problemləri sarkazmla absurd dərəcəyə çatdırmasının tədqiqatçıların nəzərindən qaçmaması hekayələrindəki sarkazmın məqamında işlənilməsini əks etdirir. Yazıçının “Başı bəlalı məqalə”, ““Qara yel”in sorağında”, “Ləzzəti-söhbəti”, “Mətin cızmaçısı” və s. hekayələri bunu tam şəkildə əks etdirən bədii nümunələrdir.

Salidə Şəmmədqızı ədəbiyyatşünaslığımızda baş verən etinasızlığa münasibətini satirik şəkildə obrazların dialoqları vasitəsi ilə də təqdim edir. Dialoqlar vasitəsi ilə sarkazmı incəliklə təqdim edən müəllif çatdırmaq istədiyi ideyanı açıqlamağa nail olur. Məsələn, “Ləzzəti-söhbəti” adlı hekayəsində müəllif “Koroğlu” dastanına olan biganəliyi satira ilə təqdim edir: “... mənə yandırır tökən Sərvər Camalın dedikləridir. Deyir ki, dünyanın heç bir ölkəsində Koroğlu kimi qəhrəman yoxdur. Bu cür qəhrəmanın ruhu ilə milləti tərbiyə etmək olmaz.

Koroğlu döyüşmək, vuruşmaq yerinə atına yalvarır. Aşıq paltarı geyinib Həsən xanın məclisinə gedir. O qəhrəman kimi mübarizə aparmır. Koroğlu hər rastlaşdığı dəliyə – Dəmirçioğluna, Tüpdəğidana, Kürdoğluna, Dəli Həsənə məğlub olub. Elə bir dəli olmayıb ki, ona qalib gəlsin. Biri basır suya boğur, biri başını kəsir, qışqırıb yalvarır ki, öldürməyin məni, mən Koroğluyam. Onun ancaq bir qəhrəmanlığı var. Qarı yeddi qazan aş bişirir, o da hamısını yeyib qurtarır. Yeganə qəhrəmanlığı budur. Keçəl Həmzə də ağıl və bacarığına görə ondan qat-qat üstündür, ağıllıdır. Koroğlu ağılına görə Keçəl Həmzəyə, qol gücünə görə isə dəlilərinə məğlub olan biridir”. Müəllif “Koroğlu” dastanına, hətta Koroğlunun obrazının dekonstruksiyaya uğradılması amilinə də diqqət yönəldir: “... son dövrlər Koroğluya münasibət tamamilə dəyişib. Məsələn, Kəramət Böyükçölün “Çöl”, İlqar Fəhminin “Qarğa yuvası” romanlarında Koroğlu haqqında xalq dastanı dekonstruksiyaya uğradılıb, yəni qəbul edilmiş Koroğlu tamamilə fərqli təqdim edilir. İlqar Fəhminin də, Kəramət Böyükçölün romanlarında Koroğlu yaltaq, qorxaq təsvir edilmişdir. Əksinə olaraq, Keçəl Həmzə müsbət qəhrəman kimi, yəni dostluğa etibarlı bir insan kimi təqdim edilir” (Şəmmədqızı, 2018, s.86).

Yazıçı cəmiyyətdə milli dəyərlərin heçə endirilməsinə mənfi münasibətini, cəmiyyət, həmçinin də ictimaiyyət üçün zərərli cəhət və nöqsanları kəskin gülüşlə ifadə edir. Müəllifin hadisələrə bu cür açıq tənqid özünü göstərir ki, bu da satiranın nüvəsini təşkil edir. Yazıçı təsvir etdiyi hadisələrin fəvqündə öz obyektini ifşa etmək niyyəti güdür. Salidə Şəmmədqızının ifşaedici gülüşü hekayədə həyatın mənfiliklərini kəskin surətdə lağa qoyan, tənqid edən satiradır. Yazıçı-alim Şəmil Sadiqin vurğuladığı kimi “Salidə Şəmmədqızının qələmə aldığı hekayələrdə satirik təhkiyə formaları ön plana keçir, bu hekayələrdə ədəbiyyat sahəsində baş verən hadisələr yalnız satirik vasitə olaraq cəlbədicə predmet kimi özünü göstərir”.

#### **IV Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrində postmodern**

Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrində postmodern ünsürlərinin özünü büruzə verməsini görməmək qeyri-mümkündür. Azərbaycan Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı Salidə Şəmmədqızının kiçik nəsrinə aid bəzi hekayələrini postmodern ədəbiyyata aid etmişdir: ““Dionisin qələbəsi” toplusuna daxil edilmiş əsərlərin “sənətkar haqqında hekayələrə” və postmodern ədəbiyyatına aid olması haqqında tezisləri irəli sürmək olar” (Süleymanlı, 2018, s.5).

Yazıçının “Bu da yaşanılıb...” adlı hekayə postmodern ədəbiyyat nümunəsi kimi maraqlıdır. Hekayədə ədəbiyyatımızın korifeyləri olan tarixi şəxsiyyətlərin obrazlarının müasir dövr prizmasından təqdim edilməsi də maraqlıdır. Postmodern əsərlərdə özünü göstərən zamanların montajına hekayədə üzləşirik. Hekayədə İmadəddin Nəsiminin, Mirzə Şəfi Vazehin, Mikayıl Müşfiqin, Məhəmməd Hədinin, Əliəğa Vahidin, Nizami Rəminin və digər klassik yazarların obrazlarının bir məkanda, müasir dövr prizmasından təqdimi müəllifin professional yazıçı bacarığını əks etdirir.

Hekayədə mübaligə edilmiş müəllif oyunlarına meylik özünü göstərməkdədir. Yazıçı həyatın daha problemli aspektlərinə toxunur, bu zaman da postmodern oyun əsərdə diskursların nəzərə çarpdırılmasının nümayişkarənə imitasiyası kimi əksini tapır. “Bu da yaşanılıb...” adlı hekayəsində Salidə Şəmmədqızı təqdim etdiyi müəllif oyununu formalar, şərtilik, simvollar ətrafında əks etdirir. Buna da nail olur. Hekayədəki sözlə oyun münasibəti yazıçının “gizlədilmiş” mənanı tapmaq üçün istifadə etməsi də diqqətdən yayınmır. Bu zaman müxtəlif sahələrə aid olan hərəkət və əşyalar vahid mədəni məkan olan xaosun qarşısını

almaq üçün alət qismində çıxış edir. Məsələn, hekayədə şair Mikayıl Müşfiqin fikirlərində bu amilin şahidi oluruq: “Müşfiq düşündü: “Bizim bir yerə yığışmağımız möcüzədir. Bir-birimizlə şəxsən tanış olmasaq da, bu dünyada görüşə bilməyimiz möcüzədir. Yəqin o birilərlə də görüşmək qismətimiz olacaq. Amma bəzi insanları görmək istəmirəm. Heç Dilbərimi də... Onlarla görüşmək mənim üçün ağır olacaq. Belə yaxşıdı. Olan olub, keçən keçib. Belə lazımımış...””

Salidə Şəmmədqızının hekayələrində postmodernə xas olan intertekstuallıq və ya intermənətnliyə rast gəlinməsi də maraq kəsb edir. Yazıçı sitatlarla “oynamaq”la qələmə aldığı hekayələrində intermənətnlik yaradır. Məsələn, “Bu da yaşanılıb...” hekayəsində müəllif Məhəmməd Hadi ilə Nizami Rəmzi arasında dialoqda meyxanaçının məşhur olan meyxanasından sətri olduğu kimi işlətməklə intertekstuallıq yaradır: “Məhəmməd Hadinin əsəbləşməyinə fikir vermədən gülümsəyərək dedi:

– Şair, hər şeyi çox ürəyinə salırsan. Boş ver, getsin. Heç fikirləşirsən ki, görəsən dünyaya nəş gəlib insan?

Məhəmməd Hadi kədərlə, əlində tutduğu vərəqlərə baxaraq həmkarını sual yağışına tutdu:

– Ey ustad, sən doğrudan elə düşünürsən? Yəni hər şeyi boş verim? Yəni heç nəyə fikir verməyim?

Sonra masanın arxasında oturmuş həmkarlarına baxdı. Onlara müraciət edərək soruşdu:

– Sizlərdəmi elə düşünürsünüz?

Onların susduğunu görüb, hələ də eyvanda dayanmış Mikayıl Müşfiqə baxdı. Otaqdakı həmkarlarına heç nə deməyib eyvana tərəf addımladı. Eyvana çatmamış özünə aid şeirini oxumağa başladı:

– Yaşamaq istər isək haizi-şan olmalıyıq,

Şiri-darat ilə xurşidnişan olmalıyıq.

Mikayıl Müşfiq diqqətlə ortaboylu, xoş simalı, iri, qara gözlü Məhəmməd Hadiyə baxdı. Gülümsəyib başını buladı. Aradakı gərginliyi qaldırmaq üçün Məhəmməd Hadiyə özünün şeirilə cavab verdi:

– Olan olmuş, keçən keçmiş, indi məni yaşadan

Bir müqəddəs, bir səmimi əməlim var, tapdığım”.

Hekayədəki bu qısa epizoda nəzər saldıqda, həm Məhəmməd Hadinin, həm Mikayıl Müşfiqin, həm də Nizami Rəmzinin qələmlərinə məxsus poetik nümunələrin təqdimi ilə üzləşirik.

Salidə Şəmmədqızının “Ləzzəti - söhbəti” adlı hekayəsində də intertekstuallığa müraciət etməsi diqqətdən yayınmır. Məsələn, əsərdə Sadiqlə Kərimin dialoqunda intertekstuallıqdan məharətlə istifadə edilməsinin şahidi oluruq. **Abdulla Şaiqin “Xatirələrim” kitabından bir parçanın təqdim edilməsi bunu əks etdirir:**

“**Abdulla Şaiqlə** Hadi bir gün küçədə yan-yana gedirlərmiş. Birdən-birə Hadi durur. Özünü başdan-ayağa nəzərdən keçirdikdən sonra, Şaiqdən soruşur:

– Şaiq, üstümdə lüzumsuz nə var?

Şaiq sualın mənasını anlamayıb, bu səbəbdən də susur. Hadi isə təkrar soruşur:



– Diqqətlə bax, lüzumsuz heç bir şey görmürsənmi?

Şaiq Hadini diqqətlə süzdükdən sonra “yox” deyir.

Hadi hirslənərək Şaiqə tərs-tərs baxıb deyir:

– Siz də həyatın gedişatına o qədər bağlanmışsınız ki, gözləriniz lüzumunu lüzumsuzdan seçə bilmir.

Sonra əli ilə jiletini çəkib deyir:

– Bu mənim nəyimə lazımdır?

Şaiq məsələni anlayır. Hadinin kimdənsə borc almaq adəti yox idi. Heç kəsdən borc almazmış. Şaiq Hadiyahə pul təklif edir, Hadi isə imtina edir. Onda Şaiq onu evinə qonaq dəvət edib deyir ki:

– Hadi, gedək, bir yerdə yeyək.

Hadi kədərlə başını bulayıb Şaiqin təklifini rədd edib deyir:

– Yox, qardaşım, bu gün öz səmələrimdə uçaraq, günəşimin ziyalarını örtən buludları parçalayıb dağıtmaq istəyirəm, xudahafiz”.

Yazıçı qələmə aldığı “Ləzzəti-söhbəti” hekayələr toplusunda Abdulla Şaiqin “Xatirələrim”, Dilbər Axundzadənin “Müşfiqli günlərim” kitablarından, Mirzə Cəlil “Sabir haqqında xatiratım” məqaləsindən mətn parçalarını təqdim edərək, intertekstuallıqdan məharətlə istifadə edir. Salidə Şəmmədqızı tədqiqatçı alim kimi hekayələrində təqdim etdiyi hipermətnlərin harada işlədə biləcəyini dərk edir. Bu amil də onun qələmə aldığı hekayələrin dilinə ağırlıq gətirmir, əksinə onun maraq kəsb etməsinə təkan verir.

Salidə Şəmmədqızının hekayələrində real aləmlə yanaşı irreal aləmlərin, tarixi obrazlarla yanaşı irreal obrazların təqdimi ilə də üzləşirik. Məsələn, yazıçının “Mətin cızmaçısı” adlı hekayəsində irreal hadisələrin yer almasının da şahidi oluruq. Yazıçı-alim Şəmil Sadiq qeyd edir ki, ““Mətin cızmaçısı” hekayəsinin real hadisələr üzərində qurulmasına rəğmən, irreal hadisələrin təsvir edilməsi də maraqlı məqam kimi diqqəti cəlb edir. Hekayədə Əzrayıl obrazının təsviri, Mətin Xasanoviç və Əzrayıl arasındakı dialoqlar məhz irreal hadisələrin təsviri olsa da real hadisə təsiri yaratmağa nail olmuşdur. Ətrafındakıların onun Əzrayılla söhbət etməsini qalusunasiya hesab etsələr də bu reallıq idi. Axirət dünyasında yerinin cəhənnəmlik olmasını yəqin edən Mətin Xasanoviç Əzrayıldan möhlət istəyir: “Yalvarıram, sənə. Hələ mənim canıma dəymə. Məni neylirsən? Qocalmışam, nəyinə gərək olacam. Bu dünyada hələ görüləsi, tamamlanası çox işim var. Hələ yazılacaq yazıları var. Mənə imkan ver, onları bitirim. Adım kitablarımla qalacaq”.

Yazıçının qələmə aldığı “Mətin cızmaçısı” adlı hekayəsində irreal aləmə məxsus varlığı real aləmdə təqdim etməsi sözün həqiqi mənasında maraq doğurur. Belə ki, hamımıza bəllidir ki, Əzrayıl “ölüm mələyi”dir, adı dini, bəzən də ənənəvi kitablarda səsləndirilir.

Salidə Şəmmədqızının qələmə almış olduğu “Dionisin qələbəsi” adlı hekayəsində də irreal, daha dəqiqi mifoloji obraz, şərab tanrısı olan Dionisin təqdim diqqətdən yayınmır:

“Dionis əlində şərab dolu piyaləylə Mövsüm Xəlillinin yanında oturub təəccüblə ona baxan münəşiflər heyətinin üzvlərinə gülümsədi. Kərim Yədullaoglu da qaş-gözü ilə Dionisi Mövsüm Xəlilliyə göstərüb kəkələyə-kəkələyə soruşdu:

– Buu o Dioo-niis-dir?

Mövsüm Xəlilli çiynlərini çəkdi. Eldar Fəxri Mövsüm Xəlillinin cavab vermədiyini görüb dilləndi:

– Hə, Kərim... bu həmin Dionisdir. Olimplərin ən kiçiyi, şərab və bərəkət, teatr tanrısı...” (Şəmmədqızı, 2018, s.7).

Göründüyü kimi, Salidə Şəmmədqızı təsvir etdiyi hadisələri və ya hər hansı məlumatı qısa müddətli yaddaşdan uzunmüddətli yaddaşa ötürməyə nail olur. Yazıçı həm də təsvir etdiyi hadisələrə konstruktiv rəy verərək, onların inkişafı barədə oxucusunu məlumatlandırmağa qadir olur.

Müasir dövrdə bədii mətnin olduğu kimi başa düşülməsi problemi aktualıq kəsb etməkdədir. Müəllifin əsərlərindəki dərin mənalar müasir oxucu üçün “bağlı” qalır. Salidə Şəmmədqızının hekayələrindəki alt qatların dərinliyində gizlənən mənaları stereotiplər və klişelər işığında müəllif özü aydınlaşdırır. Yazıçı oxucusunu əsərlərinə təsvir etdiyi həyat hadisələrini, öz dərkini anlamasına və sistem-fəaliyyət konsepsiyası şəklində həyata keçirilməsinə təkan verir.

Yazıçı təsvir etdiyi hadisələrin məğzini oxucusunun anlaması, cəmiyyətdə baş verən naqisliklərində bir növ “özünü görmək” və onların dərkini həyata keçirmək imkanının olmadığını da göstərir. Bu baxımdan da, müəllifin təqdim etdiyi “mətn ətrafında” oxucu bir növ müəlliflə söhbət aparır. Onu maraqlandıran məqamlara, suallara aydınlıq gətirməyə nail olur. Bu məqam hər bir yazıçının yaradıcılığında rast gəlinməyən məqamdır. Nadir hallarda rastlaşdığımız bu cür məqamlar əsərin mətninin düzgün təqdim edilməsini əks etdirir. Yəni müəllifin bədii əsərin mətnində təqdim etdiyi alt mənaların öz mənaları ilə əvəz olunmasını da müşahidə etmək mümkündür.

Salidə Şəmmədqızının çatdırmaq istədiyi mənalar düzgün qəbul edilməməsi və əsərdə onun “dediyi” fikirlərdən çox uzaq şəkildə qəbul edilməsinin də şahidi oluruq: “Salidə Şəmmədqızının “Dionisin qələbəsi” kitabını, əksinə, elm adamının bədii yazmaq istəyi və səlahiyyəti kimi qiymətləndirdik. Elmi yazılarında ardıcıl elmi dəyər, nəzəriyyə maksimalizmini axtaran Salidə Şərifova sanki realiyada onu tapa bilmir və Salidə Şəmmədqızı hekayələrində elmi mühitin aktual-ironik obrazını təqdim etməyə cəhdlər edir. Rupor-qəhrəmanın, çalışdığı elmi müəssisədə (və ümumən mühitdə) özündən, elmi ideyalarından, irəli sürdüyü layihələrdən, elmi fikir və mövqeyindən başqa nə varsa, həpsi yalandır, quramadır, elm adına maxinasıyadır. Bu ki, elm var, əks halda rupor-qəhrəman da olamazdı, gəl onu əhatə edən sosial mühit eybəcər və gülüncdür. Müzakirədə əksərən gəldiyimiz qənaət bu oldu ki, səkkiz hekayənin hər bir süjetində (hətta “Ləzzəti-söhbəti” hekayəsində daha beş süjetdə) elmi mühiti təqdim edən surətlər, personajlar özlüyündə bədii araşdırma predmeti olmaqdan çox, ümumən mühiti görükdürən, illüstrə edən, təsəvvür yaradan vasitədir, informasiya ötürücüsüdür; obrazların arxasında konkret prototiplər axtarmaq nəyə lazım? Bəsdir ki, ara-sıra satira güzgüsünə baxıb bu ayinədə özümüzü əyri görməyi də yadırgamayaq; nədən olmasın...”

Salidə Şəmmədqızının qələmə aldığı hekayələridə qoyulan problemlərin cəmiyyət tərəfindən bir mənalı qarşılanmayacağını Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı görmüş, bu məqamı dəyərləndirmişdir: “Əvvəlcədən proqnozlaşdırmaq olar ki, bu metodika bədii dairələrdən olan bir qrup oxucuların mənfi reaksiyasına səbəb olacaq” (Süleymanlı, 2018, s.5). “Müəllifin bu reaksiyadan çəkinməməsini xüsusi vurğulamaq olar” fikri ilə Xalq yazıçısı Mövlud Süleymanlı həmkarı Salidə Şəmmədqızının qələm sahibi kimi heç nədən çəkinmədiyini, cəmiyyəti düşündürən aktual problemlər bədii dillə əks etdirə bilmək cəsarətinə malik olmasını da göstərir.

## Nəticə

Salidə Şəmmədqızı (Şərifova) müasir dövrümüzdə hekayələri ilə Azərbaycan satirik şairi Mirzə Ələkbər Sabirin poeziyada qoyduğu ənənəni kiçik nəsr nümunələrində davam etdirməsi ilə diqqəti cəlb edir. Arzu edərdik ki, Salidə Şəmmədqızı gələcək fəaliyyətində Mirzə Ələkbər Sabir ənənəsinə sadıq qalaraq, qələmə aldığı əsərlərində satirik üslubu davam etdirdirsin. Düzdür, Salidə Şəmmədqızının qələmə aldığı bədii nümunələr çox hallarda bəzi alimlər tərəfindən birmənalı şəkildə qəbul edilməməsi təəssüf doğurur. Ümid edirik ki, Salidə Şəmmədqızının bir yazıçı kimi satirik üslubda çatdırmaq istədiyi fikir və ideyalar daha geniş şəkildə öz yayımını tapacaq.

## Kaynaklar

- Abdullayev Çingiz. (2011). "Əriyən şam"ın işığında // Salidə Şəmmədqızı. Əriyən şam. Bakı, "Elm və təhsil".
- Əhməd Vüqar. Elm və bədii yaradıcılığın qovuşuğunda // <https://edebiyatqazeti.az/news/edebi-tenqid/1989-vuqar-ehmed> // Son güncelleme 28 may, 2025.
- Əlişanoğlu Tehran. Kitablar aləmində nələr baş verir // [https://literature.az/?page=339&newsId=115679&lang=abunu təriz şəkildə təqdim edir.ze](https://literature.az/?page=339&newsId=115679&lang=abunu%20t%C3%A9r%C3%9Cz%20%C3%A9kl%C3%9Cnd%C3%A9%20t%C3%A9qdim%20edir.ze) // Son güncelleme 28 may, 2025.
- İsgəndərli Bayram. (2017). Yollar qovuşanda... "Palitra" qəzeti. 20 oktyabr.
- İsgəndərli Bayram. Yollar qovuşanda... <https://www.anl.az/down/meqale/palitra/2017/oktyabr/559469.htm> // Son güncelleme 28 may, 2025.
- Kitablar aləmində nələr baş verir - Tehran Əlişanoğlu yazır // <https://edebiyatqazeti.az/news/edebi-tenqid/4932-kitablar-aleminde-neler-bas-verir> // Son güncelleme 28 may, 2025.
- Sadiq Şəmil. Ədəbiyyat problemlərini əks etdirən hekayələr haqqında... // <https://525.az/news/161699-edebiyat-problemlerini-eks-etdiren-hekayeler-haqqinda-semil-sadiq> // Son güncelleme 28 may, 2025.
- Süleymanlı Mövlud. (2018). Ön söz // Salidə Şəmmədqızı. Dionisin qələbəsi. Bakı, "Elm və təhsil".
- Şəmmədqızı Salidə. (2011). Əriyən şam. Bakı, "Elm və təhsil".
- Şəmmədqızı Salidə. (2018). Dionisin qələbəsi. Bakı, "Elm və təhsil".
- Şəmmədqızı Salidə. "Bu da yaşanılıb..." // [zim.az/edebiyat/nedr/5687-salid-mmdqz-rifova-bu-da-yaanlb.html](http://zim.az/edebiyat/nedr/5687-salid-mmdqz-rifova-bu-da-yaanlb.html) // Son güncelleme 28 may, 2025.
- Şəmmədqızı Salidə. "Facebook"da kitab təqdimatı // [https://www.dibace.net/dunyadan/facebookda-kitab-t%9%99qdimati/](https://www.dibace.net/dunyadan/facebookda-kitab-t%C3%A9c9%99qdimati/) // Son güncelleme 28 may, 2025.
- Şərifova Salidə: "Ləzzəti – söhbəti" (II Hissə) // <http://www.zirve.info/nedr/4075-salid-rfova-lzzt-shbt-ii-hiss.html> // Son güncelleme 28 may, 2025.

**ERGENLERİN DİJİTAL SOSYAL OKUMA PLATFORMU WATTPAD'LE İLİŞKİSİ: TERCİH NEDENLERİ****ADOLESCENTS' RELATIONSHIP WITH THE DIGITAL SOCIAL READING PLATFORM WATTPAD: REASONS FOR PREFERENCE****Hüseyin KAFES<sup>1</sup>****Ümit YILDIZ<sup>2</sup>****Berker KURT<sup>3</sup>****Özet**

Bu çalışma, ergenlerin dijital sosyal okuma platformu olan Wattpad'i tercih etme nedenlerini incelemektedir. Antalya'da bir kitap fuarında, Wattpad kullanıcısı 40 ergenle yapılan yazılı görüşmeler fenomenolojik desenle analiz edilmiştir. Bulgular, Wattpad'in tercih edilme nedenlerini dört ana tema altında toplamıştır: platform özellikleri ve teknoloji, bireysel, sosyal ve edebiyat temelli etkenler. Katılımcılar, Wattpad'i kolay erişim, ücretsiz kullanım ve zengin kitap seçeneği gibi teknolojik avantajlar nedeniyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, okuma sevgisi, merak ve psikolojik ihtiyaçlar gibi bireysel nedenler de öne çıkmaktadır. Geleneksel edebiyatı sıkıcı bulan katılımcılar, Wattpad'in yenilikçi ve dinamik içeriğini daha ilgi çekici bulmuştur. Sosyal açıdan ise, platformun topluluk oluşturma, yazarlarla etkileşim ve popüler kültüre uyum sağlama fırsatları sağladığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Wattpad ve benzeri dijital sosyal okuma platformları, gençlerin sadece bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda sosyal bağ kurmalarını, kişisel gelişimlerini ve kimlik oluşturmalarını da desteklemektedir. Ancak, uzun süreli ve kontrolsüz kullanımın olası risklerine karşı dikkatli olunmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Wattpad, Dijital Sosyal Okuma, Ergenler, Okuma Alışkanlıkları, Dijital Okuryazarlık.

**Abstract**

This study examines the reasons why adolescents prefer the digital social reading platform Wattpad. Written interviews with 40 adolescent Wattpad users at a book fair in Antalya were analyzed using a phenomenological approach. Findings revealed four main themes influencing preference: platform features and technology, individual, social, and literature-related factors. Participants cited technological advantages such as easy access, free use, and a wide selection of books as key reasons for choosing Wattpad. Individual factors like love of reading, curiosity, and psychological needs were also prominent. While participants found traditional literature boring, they considered Wattpad's innovative and dynamic content more engaging. Socially, the platform's opportunities for community building, interaction with authors, and alignment with popular culture were emphasized. In conclusion, Wattpad and similar digital social reading platforms not only provide

<sup>1</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD, [hkafes@akdeniz.edu.tr](mailto:hkafes@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0697-8312>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, [umityildiztr@gmail.com](mailto:umityildiztr@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0415-8051>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, [berkerakdeniz@gmail.com](mailto:berkerakdeniz@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4788-0909>

adolescents with information access but also support social bonding, personal development, and identity formation. However, potential risks of excessive and uncontrolled use should be taken into consideration.

Keywords: Wattpad, Digital Social Reading, Adolescents, Reading Habits, Digital Literacy.

## Giriş

Dijital Çağ, okuma-yazma alanında insanlara yeni alan, araç, uygulama ve platformlar hediye etmektedir. Bunlardan biri de “siber edebiyat”, “dijital okuma”, “sosyal okuma” ve “yeni okuryazarlık” gibi adlandırmalarla karşımıza çıkan “dijital sosyal okuma”dır. Dijital sosyal okuma (DSO), çevrim içi kitap kulüpleri, okuma uygulamaları ve sosyal medya gibi insanları birlikte okumaya ve konuşmaya teşvik eden dijital platformlarda metinler okumaktır. Okuyucuların birbirleriyle konuşmasına, birlikte çalışmasına ve tartışmalara olanak tanıyan dijital platformlar tarafından desteklenen, şekillendirilen veya daha iyi hale getirilen bir okuma pratiğidir. Wattpad, Goodreads, Twitter/X, BookTok ve sınıf içi not alma araçları gibi platformlar, insanların çoğunlukla tek başına yaptığı bir şey olan okumayı, başkalarıyla ve farklı şekillerde yapılan bir eyleme dönüştürmüştür (Pianzola, 2021; Rebora vd., 2021). Bu ortamlarda, okuyucular metinlerle yalnızca okuyarak değil, aynı zamanda yorum yaparak, not ekleyerek, paylaşarak, tepki vererek ve başkalarıyla iş birliği içinde yorumlar oluşturarak etkileşime girer. Bu uygulamalar, DSO'yu dijital okuryazarlık, katılımcı kültür ve okuyucu-tepki teorisinin kesiştiği noktaya yerleştirir.

DSO, katılımı artıran, iş birliğine dayalı anlam oluşturmaya teşvik eden ve modern okuryazarlık becerilerini kolaylaştıran bir eğitim potansiyeliyle giderek daha fazla tanınmaktadır (Zhang vd., 2025). Bununla birlikte son çalışmalar, DSR ortamlarının özellikle ergenler için yeni riskler oluşturabileceğini göstermektedir. Bu bildirinin yazarları tarafından kaleme alınan bir çalışmada, ergenlerin wattpad kullanımıyla dijital bağımlılık arasında düşük düzeyde de olsa pozitif bir ilginin bulunmuştur (Kurt vd., 2025). Bulgular, DSR'nin okuryazarlık avantajlarını kabul ederken, uzun süreli, sürükleyici ve sosyal motivasyonlu çevrim içi okumanın psikolojik ve davranışsal sonuçlarını titizlikle değerlendiren ayrıntılı bir DSR anlayışının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Dijital sosyal okumanın kendini gösterdiği uygulama merkezlerinden biri Wattpad platformudur. Wattpad platformu 2007'de etkileşimli okuryazarlık uygulaması olarak yerini almış ve kısa sürede kitlesini artırarak bugün aylık yaklaşık 97 milyon hiper etkileşimli kullanıcısıyla dünyanın en büyük okuyucu ve yazar sosyal ağı halini almıştır. Türkiye, Wattpad kullanıcı sayısında önemli bir yere sahipken 2024 yılının temmuz ayında içeriğinde suç unsuru barındırdığı gerekçesiyle erişim yasağı almıştır.

Wattpad platformunda sayısı her geçen gün artan en az 30 milyon kısa öykü, roman ve şiir koleksiyonu bulunmaktadır (Pianzola vd, 2020). Painzola ve arkadaşları (2020), koleksiyonun nicel büyüklüğünü, 200 yılı aşkın bir sürede, yaklaşık 39 milyon kataloglanmış kitap ve sınıflandırılmamış baskı ile 72 milyondan fazla el yazmasının bulunduğu dünyanın en büyük kütüphanelerinden biri olan ABD Kongre Kütüphanesi ile kıyaslayarak göstermektedir. Buna göre Wattpad'ın dijital koleksiyonunun yakın zamanda daha fazla sayıda esere sahip olacağı öngörülebilir.



Wattpad, ilk zamanlarından birkaç yıl öncesine kadar okuryazarlık platformu olma vasfını geliştirerek çoklu medya kaynağı olma fonksiyonu kazanmıştır. Dijital eserlerin matbu olarak basılması, film uyarlamaları, video oyunların geliştirilmesi, oyunlaştırma uygulamalarına odaklanarak bir transmedia aracına dönüşmüştür (Twarog, 2022). Bunun bir yansıması olarak geliştiriciler, 2022 yılında platformun ad değişikliğine giderek ona “Wattpad Studios” adını vermiştir (Pozzoni, 2023). Ayrıca kendi içindeki hizmet ve görev dağılımıyla Wattpad Premium, Wattpad Insights, Wattpad Words, Wattpad Stars ve Wattpad Books (Parnell, 2021) gibi adlandırmalar ve alt markalar kazanarak, dijital bir merkez haline gelmiştir. Platform, bir kitap deposu olmasının ötesinde, okuma ve yaratıcı yazma konusunda tutkulu olanların sosyal ağını oluşturmaktadır (García-Roca A. , 2021). Okuyucu, ürünleri pasif bir şekilde tüketen değil, sosyal iş birliğine ve üretime katkıda bulunan bir nitelik kazanmaktadır (Ramdarshan Bold, 2016). Böylece, Wattpad ve benzeri platformlar, tüketim kültüründen üretim ve katılım kültürüne geçişte önemli bir rol oynamaktadır. Tüm bu gelişmeler, dijital okuryazarlığı eski nesillere göre daha iyi olan genç nesillerin veya ergenlerin okuma ve yazma alışkanlıklarını ve tercih nedenlerini değiştirmektedir (Tokat, 2022).

Literatüre dayalı olarak dijital sosyal okumanın genç nesiller ve ergenler arasında tercih edilmesinin sebeplerini bazı başlıklar altında incelemek mümkündür:

*Topluluk kurmak ve sosyal bağlantılar kurmak:* DSO kullanıcıları yeni insanlarla tanışmak ve bir topluluk oluşturmak ister, bu yüzden dijital sosyal kitaplar okurlar. Kullanıcılar kitaplar hakkında konuşabilir, önerilerini paylaşabilir ve DSO platformlarında aynı şeyleri seven diğer insanlarla tanışabilirler (Alvarez, 2022). Bu etkileşim yalnızca aidiyet duygusunu beslemekle kalmaz, aynı zamanda katılımcı bir okuma kültürünün gelişimini de kolaylaştırır (Thomas vd., 2017). Kullanıcılar, diğer insanlardan veya yazardan geri bildirim almayı daha eğlenceli ve ödüllendirici bulurlar (Vasudevan vd., 2013). Yorumlar, beğeniler veya rozetler aracılığıyla alınan geri bildirim ve/veya övgüler, kullanıcılar için dışsal bir motivasyon sağlar ve bu da uzun vadeli okuma davranışlarını teşvik eder (Mills, 2016).

*Kişiselleştirme, erişilebilirlik ve maliyet:* Basılı kitaplara kıyasla DSO platformlarına ulaşmak genellikle daha kolay ve ucuzdur. Platformlar, çok çeşitli okuma seviyelerine ve ilgi alanlarına hitap eden farklı tür ve metinler sunar (Baron ve Mangen, 2021). Kişiselleştirme algoritmaları ve kullanıcı tarafından oluşturulan içerik, ergenlerin deneyimlerine, kimliklerine veya ilgi alanlarına uygun metinler bulmalarını sağlayarak okumanın alaka düzeyini ve etkileşimini artırır (Schwab ve Fuchs, 2022).

*Dijital beceriler ve okuryazarlık gelişimi:* DSO, yalnızca geleneksel okuryazarlığa yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda kullanıcıların dijital ve çok modlu yollarla okuma ve yazmayı öğrenmelerine de olanak sağlar (Serafini, 2015). Dijital ortamlarda metinlerle etkileşim kurmak, köprüler, multimedya öğeleri ve çevrim içi tartışmalar aracılığıyla gezinmeyi gerektirir ve böylece genç okuyuculara 21. yüzyılın temel yetkinlikleri kazandırılır (Mills, 2016).

*Akran etkisi ve kimlik gelişimi:* Akran etkileşimleri gençler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir ve DSO platformları, gençlere kimliklerini keşfetmeleri ve okuma yoluyla kendilerini ifade etmeleri için bir alan sunar (Curwood, 2013). Genç okuyucular, kitap incelemeleri paylaşarak, hayran kurguları yazarak veya çevrim içi okuma yarışmalarına katılarak farklı kimlikleri deneyebilir ve akranlarından destek alabilirler.

Sonuç olarak kullanıcılar, sosyal, motivasyonel ve gelişimsel nedenlerle dijital olarak okurlar. Bu platformlar, günümüz gençliğinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ederek sosyal bağlantı, etkileşim, erişilebilirlik ve beceri geliştirme için farklı fırsatlar sunmaktadır.

Literatür bağlamında bu çalışmanın amacı, ergenlerin DSO platformu olan Wattpad'i neden tercih ettiklerini ortaya koymaktır. Buna istinaden "Ergenlerin Wattpad'i tercih nedenleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Wattpad kullanan ergenlerin platformu tercih etme nedenlerini incelemek amacıyla fenomenolojik bir araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel bir araştırma tasarımı olarak fenomenoloji, ayrıntılı bilgi için derinlemesine araştırılmayan belirli bir fenomeni, bir durumdaki aktörler tarafından nasıl algılandıklarını (Lester, 1999) keşfetmek için kullanılır (Creswell ve Poth, 2016). Bu keşifte bireylerin sözlü veya yazılı olarak ortaya koyduğu deneyimlerine ilişkin görüşleri esas alınır (Kvale ve Brinkmann, 2008). Buradaki temel amaç bireylerin deneyimlerinin temel yapısının tanımlanmasına, yorumlanmasına ve bunların pedagojik değerinin ve anlamının tanınmasına yöneliktir (Fuster, 2019: 222). Bu bağlamda, bu çalışmada, DSO platformu olan wattpad'de etkileşimli okuryazarlık faaliyetlerini deneyimlemiş olan ergenlerin Wattpad platformunu tercih etme durumunun yazılı sormaca yoluyla betimlenmesi amaçlanmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örnekleme tekniği ile seçilen 40 wattpad kullanıcısı oluşturmuştur. Katılımcılar, 2024 yılında Antalya'da düzenlenen uluslararası kitap fuarında Wattpad yazarlarına kitap, broşür, resim vb. imzalatmak veya onlarla tanışmak için bekleyen ve Wattpad platformundaki okuryazarlık faaliyetlerine aktif olarak katılan ergenlerden oluşturmaktadır. Katılımcıların 35'i kız, 5'i erkektir. Katılımcıların yaşları 11 ile 15 arasında değişmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmanın verileri yazılı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı geliştirme prosedürü olarak öncelikle literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Bu bildirinin giriş bölümünde literatüre dayalı olarak sunulan dijital sosyal okumanın genç nesiller ve ergenler arasında tercih nedenleri başlıklarına istinaden sorular oluşturulmuştur. Ancak başlık ve soru sayısının fazla olması, hedef kitlenin ilgi ve motivasyonunun azalacağı ve onları kısıtlayıcı/zorlayıcı olacağı düşüncesiyle tek sorudan oluşan *(Deneyimlerinizden hareketle Wattpad'i bilmeyen veya hiç kullanmayan bir arkadaşınıza Wattpad'i neden tercih etmesi gerektiğini anlatınız.)* bir form hazırlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Katılımcılardan toplanan ve onların el yazılarıyla oluşturdukları yazılı görüşme formlarını analize uygun hâle getirmek amacıyla ilkin deşifre edilerek dijital ortam dosyasına aktarılmıştır. Aktarım sürecinde formdaki dil, anlatım, yazım ve imlâ gibi hususlara sadık kalınmış ve doğrudan aktarım yapılmıştır. Belgeler kaydedilirken form sırasına ve katılımcıların demografik özelliklere göre alfanümerik kod atanmıştır. Buna göre

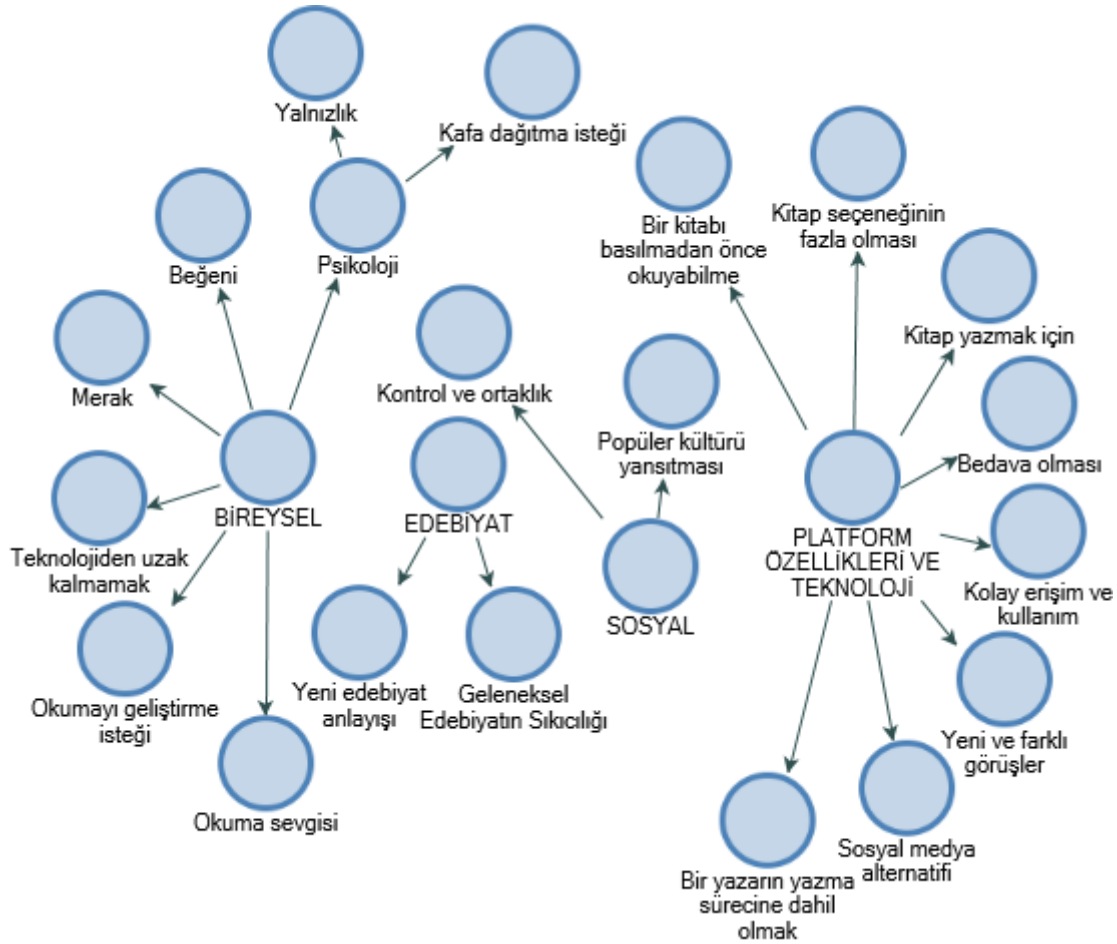
örneğin “7. görüşme formu, 12 yaş, kız” için 7K12; “16. görüşme formu, 14 yaş, erkek” için 16E14 gibi her bir katılımcıya özel kodlamalar yapılmıştır.

Veri analizi için Nvivo 12+ nitel analiz programı kullanılmıştır. Kodlama yapılırken katılımcıların ifadeleri dikkatlice okunmuş ve tümevarımsal içerik analizinin kodlama prensibi benimsenmiştir. Araştırmacılar kodlama sürecini çevrim içi toplantı ve ekran paylaşımı yoluyla birlikte yapmışlar, her bir kodlamada görüş birliğinin sağlanmasına özen göstermişlerdir.

## Bulgular

### Ergenlerin Wattpad’i Tercih Nedenleri

Katılımcı görüşleri doğrultusunda ergenlerin Wattpad’i tercih nedenlerine ilişkin dört tema oluşmuştur (Şekil 1). Bunlar platform özellikleri ve teknoloji, bireysel, sosyal ve edebiyata bağlı nedenlerdir. En fazla koda sahip tema platform özellikleri ve teknoloji (8 kod) olurken en az koda sahip olan tema edebiyat ve sosyal nedenler (2 kod) olmuştur.



Şekil 1. Wattpad tercihinin İlişkin Tema ve Kod Oluşumu

### 1. Platform Özellikleri ve Teknolojiye Bağlı Nedenler

Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan NVivo proje haritası (Şekil 2), "Platform Özellikleri ve Teknoloji" temasının çok boyutlu bir şekilde ele

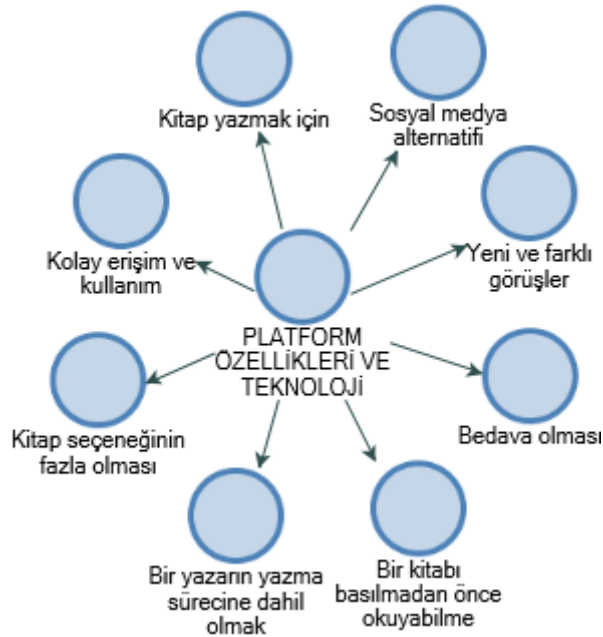
alındığını göstermektedir. Katılımcılar, dijital platformun genç bireyler arasında tercih edilme nedenlerini çeşitli alt başlıklarla ifade etmişlerdir.

Bu temanın öne çıkan alt kategorilerinden biri “Kolay erişim ve kullanım”dır. Katılımcılar, teknolojik platformların kullanıcı dostu ara yüzleri ve her yerden erişilebilir olmaları sayesinde cazip hale geldiğini belirtmişlerdir. “Bedava olması”, platformların ekonomik erişilebilirliğini ön plana çıkaran bir diğer önemli unsur olmuştur.

Katılımcılar ayrıca, “Kitap seçeneklerinin fazla olması” ve “Yenilikçi ve farklı görüşlere ulaşabilme” gibi olanakların da teknoloji destekli platformları çekici kıldığını vurgulamışlardır. “Kitap yazmak için bir ortam sağlanması” ve “Bir yazarın yazma sürecine dahil olmak”, kullanıcıların sadece okur değil, aynı zamanda üretici (prosumer) rolüne geçebildiklerini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, “Sosyal medya alternatifi” olarak dijital platformların görülmesi, özellikle gençlerin geleneksel medya yerine bu alanları tercih ettiğini göstermektedir. Bu durum, sosyal etkileşim ve kültürel tüketimin de bu platformlar üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır.

“Bir kitabı basılmadan önce okuyabilme” ifadesi, kullanıcıların yayıncılık sürecine erkenden dâhil olma ve yazar-yapıt ilişkisine daha yakın bir konumda yer alma arzusunu göstermektedir. Bu durum platform sayesinde okuyucuların ön izleme ve içerik üzerinde söz sahibi olma fırsatı sunduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Platform Özellikleri ve Teknoloji Bağlamında Kod Oluşumu

Platform özellikleri ve teknoloji temasını oluşturan alt kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

Tablo 1. Alt Temalara İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı | Kod           | İfade                                                       |
|-----------|---------------|-------------------------------------------------------------|
| 24K13     | Bedava olması | <i>“diğer kitaplara para vermektense aynısı burada var”</i> |

|       |                                       |                                                                                                                       |
|-------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3E13  | Bir kitabı basılmadan önce okuyabilme | "Uygulama üzerinden takip ettiğin kitapların daha sonradan basılmış olarak görmek seni de mutlu edecek."              |
| 39K15 | Bir yazarın yazma sürecine dâhil olma | "... onun şu an yazılıyor olduğu biliyorsun. Belki yorumlarınla onun yazısını değiştirebilirsin."                     |
| 23K15 | Kolay erişim ve kullanım              | "kitaplara ulaşmak kolay her daim okuma imkanı sağlıyor"                                                              |
| 7K12  | Yeni ve farklı görüşler               | "Yazarların edebî şahsiyetler olmadığını düşünüyorum ve gelişime açık yazarların eserlerini keşfetme fırsatımız var." |

## 2. Bireysel Nedenler

Ergenlerin Wattpad'i tercih nedenlerine ilişkin oluşan kodlardan biri de "Bireysel" nedenlerdir (Şekil 3). Bu kodun alt kodlarını beğeni, merak, okuma sevgisi, okumayı geliştirme isteği, teknolojiden uzak kalmamak ve psikolojik nedenler oluşturmıştır. Psikolojik nedenlerin alt kodları da yalnızlık ve kafa dağıtma isteği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Analizine dayalı olarak elde edilen proje haritası, katılımcıların "bireysel" temasını çok boyutlu bir çerçevede ele aldığını ortaya koymaktadır. Bu temaya bağlı alt başlıklar, bireylerin okuma alışkanlıklarını şekillendiren kişisel ve psikolojik etkenlere işaret etmektedir. "Beğeni", "merak", "okuma sevgisi", "teknolojiden uzak kalmamak" ve "okumayı geliştirme" gibi kodlar, bireylerin kişisel ilgi alanlarına, bilgi edinme isteklerine ve gelişim hedeflerine göre okuma tercihinde bulunduklarını göstermektedir. Bu durum, bireylerin okumaya yalnızca bir zorunluluk değil, aynı zamanda bir kişisel tatmin ve gelişim aracı olarak yaklaştığını göstermektedir. Bulgular, katılımcıların okumayı, kafa dağıtma ya da yalnızlık hissini bastırma aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Özellikle "psikoloji", "kafa dağıtma isteği" ve "yalnızlık" kodları, bireyin duygusal ihtiyaçlarını gidermek için okumaya yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Bireysel temasındaki kod ve alt kodlar, katılımcıların okuma davranışlarını şekillendiren etkenleri sadece dışsal değil, içsel bir bağlamda da değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Bireysel Özellik Bağlamında Kod Oluşumu

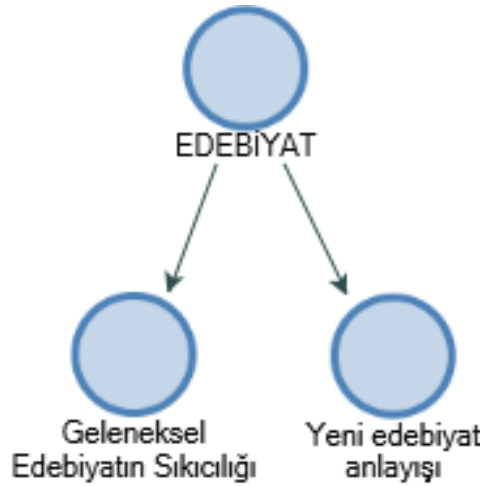


Tablo 2. Alt Temalara İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı | Kod                         | İfade                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9K14      | Okuma sevgisi               | "okumaktan soğumamak için arada sırada basit dille yazılmış kitaplar okumak hoşuma gittiği için senin de hoşuna gidebilir."                                                                                                        |
| 16K12     | Okumayı geliştirme isteği   | "...şimdi şöyle ben wattpad okumaya bu sene başladım ama öncedende ablam okuyordu. ablam sesli okuyordu ben de onu dinliyordum. sonra 11 yaşındada uygulamadan okumaya başladım. şimdi de alıp okuyorum. Sanada tafsiriye ederim." |
| 29K12     | Teknolojiden uzak kalamamak | "telefona çok bağlıysan bırakmamak için bir fırsat olur."                                                                                                                                                                          |
| 8E15      | Yalnızlık                   | "Tek çocuk olduğum için ... bana bir ev oldu. ve başkalarının hayatlarına bakış açım değişti. kendi kafamın içinde kendi dünyamı kurdum."                                                                                          |

### 3. Edebiyatla İlişkili Nedenler

NVivo analizine dayalı olarak elde edilen proje haritası, katılımcıların "Edebiyat" kavramını iki ana başlık altında değerlendirdiğini ortaya koymaktadır (Şekil 4). Bunlardan ilki, "Geleneksel Edebiyatın Sıkıcılığı"dır. Bu kavram, katılımcıların geleneksel edebiyat anlayışını monoton ve öğrenciler açısından ilgi çekici olmayan bir yapı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. İkinci kavram ise "Yeni Edebiyat Anlayışı"dır. Katılımcılar, Wattpad haricindeki edebi anlayışı eski olarak değerlendirmekte ve platformu yeni edebiyat anlayışı olarak görmektedir. Bu iki kavramın "Edebiyat" temasında bağlanması, katılımcıların mevcut durumla ilgili eleştirel bir değerlendirme yaptığını ve yenilik arayışı içinde olduklarını göstermektedir.



Şekil 4. Edebiyat Bağlamında Kod Oluşumu

Tablo 3. Alt Temalara İlişkin Katılımcı Görüşleri

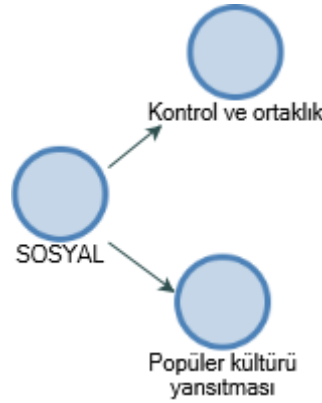
| Katılımcı | Kod                              | İfade                                                                                                                                  |
|-----------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 18K15     | Geleneksel edebiyatın sıkıcılığı | "diğer kitaplar sıkıcı olduğu için"<br>"öğretmenlerin önerdiği kitaplar eski. Buradaki kitaplar yeni, yazarla aynı zamanda yaşıyoruz." |

#### 4. Sosyal Özelliklerle İlişkili Nedenler

NVivo analizinde ortaya çıkan “Sosyal” teması, katılımcıların dijital edebiyat platformunu (Wattpad) yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir deneyim olarak gördüklerini de ortaya koymaktadır. Bu tema altında iki alt kategori belirlenmiştir:

“Kontrol ve ortaklık” alt teması, okuyucuların içerik üretiminde pasif alıcılar değil, aktif katılımcılar olduklarını ifade etmektedir. Katılımcılar, yazarlarla doğrudan etkileşim kurabildikleri ve hikâyelerin gelişim sürecine katkı sunabildikleri sosyal bir etkileşim ortamından söz etmektedir.

Son olarak, “Popüler kültürü yansıtması” ifadesi, platformların güncel eğilimleri ve toplumsal söylemleri barındıran içerikler üretmesine olanak tanıdığını göstermektedir. Bu durum, dijital edebiyatın klasik edebiyatın aksine zamanın ruhunu yakalayabilme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 5. Sosyal Özellik Bağlamında Kod Oluşumu

Tablo 4. Alt Temalara İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı | Kod                        | İfade                                                                                           |
|-----------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17E12     | Kontrol ve ortaklık        | “kimin ne okuduğunu bilmem ve arkadaşarımla ortak yönümün olması. Sen de aynı şeyleri okursun.” |
| 40K11     | Popüler kültürü yansıtması | “Film ve haber gibi ve flash haberler yani...”                                                  |

#### Tartışma

Bu araştırmada, ergenlerin dijital sosyal okuma platformu olan Wattpad’i tercih etme nedenleri fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiştir. Bulgular, platformun sahip olduğu teknolojik olanakların, bireysel ihtiyaçların, edebiyatla ilgili tutumların ve sosyal etkileşimlerin tercihler üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle kolay erişim, ücretsiz kullanım ve geniş kitap seçenekleri gibi teknolojik avantajlar, ergenlerin Wattpad’i tercih etmelerinde önemli rol oynamıştır (Baron & Mangen, 2021; Schwab & Fuchs, 2022). Wattpad’in sunduğu kişiselleştirilmiş deneyimler ve kullanıcıların içerik üretme süreçlerine katılabilmesi, okuma eylemini daha aktif ve katılımcı bir hale getirmektedir (Ramdarshan Bold, 2016).

Bireysel nedenler incelendiğinde; okuma sevgisi, merak, gelişim isteği ve psikolojik ihtiyaçlar öne çıkmaktadır. Katılımcılar, dijital ortamın sunduğu çeşitlilik sayesinde okuma motivasyonlarını koruduklarını ve kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Wattpad'in yalnızlık hissini azaltıcı ve kafa dağıtma aracı olarak kullanılması, dijital okuma platformlarının psikososyal işlevine işaret etmektedir (Curwood, 2013; Mills, 2016).

Edebiyatla ilişkili nedenler kapsamında ise geleneksel edebiyatın ergenler tarafından sıkıcı ve tekdüze olarak algılandığı, Wattpad'in ise yenilikçi ve dinamik içerikleriyle ilgi çekici bulunduğu görülmüştür (Tokat, 2022). Bu bulgu, dijital sosyal okuma platformlarının edebi zevk ve tutumlarda dönüşüm yarattığını göstermektedir.

Sosyal nedenler incelendiğinde ise, ergenlerin platformda diğer kullanıcılarla etkileşim kurabildikleri ve popüler kültürle bütünleşebildikleri vurgulanmıştır (Alvarez, 2022). Kullanıcıların içerik üretiminde aktif rol almaları ve topluluğa aidiyet hissetmeleri, dijital okuryazarlık ve katılımcı kültürün gelişmesine katkı sağlamaktadır (Thomas vd., 2017; Pianzola, 2021).

Elde edilen bulgular, literatürde DSO ve gençlerin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Serafini, 2015; Zhang vd., 2025). Ancak, Wattpad gibi platformların aşırı ve uzun süreli kullanımının dijital bağımlılık ve psikolojik riskler oluşturabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Kurt vd., 2025).

## Sonuç

Bu çalışma, ergenlerin Wattpad'i tercih etme nedenlerini dört ana tema altında ortaya koymuştur: platform özellikleri ve teknoloji, bireysel, sosyal ve edebiyat temelli nedenler. Sonuçlar, DSO platformlarının ergenler için sadece bilgiye erişim aracı olmayıp aynı zamanda sosyal bağlantı, kişisel gelişim ve kimlik oluşturma süreçlerinde de önemli rol oynadığını göstermektedir. Özellikle kolay erişim, ücretsiz kullanım, içerik çeşitliliği ve topluluk hissi, bu platformları gençler arasında popüler kılmaktadır.

Bununla birlikte, dijital sosyal okuma ortamlarının potansiyel riskleri de göz ardı edilmemelidir. Uzun süreli ve kontrolsüz kullanımın psikososyal sorunlara yol açabileceği unutulmamalı; gençlerin dijital okuma alışkanlıkları ebeveynler ve eğitimciler tarafından yakından izlenmelidir (Kurt vd., 2025). Gelecekte yapılacak araştırmaların, dijital sosyal okuma platformlarının gençlerin okuryazarlık gelişimine etkisini ve risk faktörlerini daha ayrıntılı biçimde incelemesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Alvarez, A. (2022). *Book communities in digital environments: Social reading and youth engagement*. Journal of Digital Literacy, 15(1), 45-62.
- Baron, N. S., & Mangen, A. (2021). Reading in print vs. onscreen: What's the difference for comprehension and learning? *Current Directions in Psychological Science*, 30(5), 425-433. <https://doi.org/10.1177/09637214211025500>
- Curwood, J. S. (2013). Fan fiction, remix culture, and the Potter Games. *The English Journal*, 102(6), 53-58.
- Fuster, M. (2019). Phenomenology and educational research: A review article. *Educational Theory*, 69(2), 220-233. <https://doi.org/10.1111/edth.12345>
- García-Roca, A. (2021). Wattpad as a social reading and writing platform: New forms of literary engagement. *International Journal of Communication*, 15, 2345-2361.

- Kurt, B., Yıldız, Ü., Hancı-Azizoğlu, B. E., Vural, E., & Kafes, H. (2025). Adolescent Usage of Wattpad: Reading Habit or Digital Addiction? *Psychology in the Schools*, 62(9), 2999–3018. <https://doi.org/10.1002/pits.23518>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. *Taunton UK, Stan Lester Developments*. <https://devmts.org.uk/resmethy.pdf>
- Mills, K. A. (2016). Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. *Multimodal Literacies*, 4(1), 1-19.
- Parnell, A. (2021). The evolution of Wattpad: From story-sharing to global publishing. *Digital Publishing Review*, 8(3), 56-68.
- Pianzola, F. (2021). Social reading: Platforms, practices, and participation. *Transformative Works and Cultures*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.3983/twc.2021.1936>
- Pianzola, F., Rebora, S., & Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies: Quantitative and qualitative literary analysis. *Digital Scholarship in the Humanities*, 35(4), 889-911. <https://doi.org/10.1093/lc/fqz088>
- Pozzoni, G. (2023). Wattpad Studios: The transformation of a digital platform. *Journal of Media Innovations*, 6(1), 12-27.
- Ramdarshan Bold, M. (2016). The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad: Negotiating authority and influence on Wattpad. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 24(2), 117-136. <https://doi.org/10.1177/1354856516654459> (Original work published 2018)
- Rebora, S., Pianzola, F., & Lauer, G. (2021). Reading together online: Social reading practices and platforms. *Computers in Human Behavior*, 121, 106791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106791>
- Schwab, F., & Fuchs, M. (2022). Personalized reading in the digital age: Algorithms and engagement. *Reading Research Quarterly*, 57(3), 470-489.
- Serafini, F. (2015). Multimodal literacies: From theories to practices. *Language Arts*, 92(6), 412-423.
- Thomas, A., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2017). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). <https://doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060>
- Tokat, F. (2022). Dijital okuryazarlık ve gençlerin okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 14(2), 78-90.
- Twarog, E. (2022). Transmedia storytelling and Wattpad's evolution. *New Media & Society*, 24(7), 1567-1585.
- Vasudevan, L., DeJaynes, T., & Schmier, S. (2017). Multimodal pedagogies: Playing, teaching, and learning with adolescents' digital literacies. In D. E. Alvermann (Ed.), *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media, and popular culture* (Revised ed., pp. 87–108). Peter Lang.
- Zhang W, Wang Y and Jin L (2025) Digital reading literacy, social reading motivation and social reading behavior of middle school students—an analysis based on the mediating effect model. *Front. Hum. Dyn.* 7:1623865. doi: 10.3389/fhumd.2025.1623865

## ERGENLERİN DİJİTAL SOSYAL OKUMA PLATFORMU WATTPAD'LE İLİŞKİSİ: ETKİ ADOLESCENTS' RELATIONSHIP WITH THE DIGITAL SOCIAL READING PLATFORM WATTPAD: IMPACT

*Hüseyin KAFES<sup>1</sup>*

*Ümit YILDIZ<sup>2</sup>*

*Berker KURT<sup>3</sup>*

### Özet

Bu araştırmada, dijital sosyal okuma platformlarından biri olan Wattpad'in ergenler üzerindeki etkileri nitel yöntemle incelenmiştir. Antalya'da düzenlenen uluslararası kitap fuarında rastgele seçilen 30 ergen Wattpad kullanıcılarından yazılı görüşler toplanmıştır. Bulgular, Wattpad kullanımının ergenlerin okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırdığını, sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini ve sosyalleşmelerine katkı sağladığını göstermiştir. Ancak, platformun aşırı ve kontrolsüz kullanımının bağımlılığa, uyku düzeninin bozulmasına, olumsuz psikolojik etkiler ile akademik başarıda ve aile-sosyal ilişkilerde zayıflamaya neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kontrolsüz ve uygunsuz içeriklere maruz kalmanın da önemli bir risk olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, dijital sosyal okuma platformlarının ergenler üzerindeki etkilerinin çok boyutlu olduğu ve bu platformların kontrollü şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital sosyal okuma, Wattpad, ergenler, okuryazarlık.

### Abstract

This study qualitatively examines the effects of Wattpad, one of the digital social reading platforms, on adolescents. Written opinions were collected from 30 adolescent Wattpad users, selected randomly at an international book fair held in Antalya. The findings reveal that Wattpad usage improves adolescents' reading and comprehension skills, fosters a love of books and regular reading habits, enriches vocabulary, and supports socialization. However, excessive and uncontrolled use of the platform was found to lead to addiction, disruption of sleep patterns, negative psychological effects, and a decline in academic achievement and family-social relationships. Exposure to uncontrolled and inappropriate content also emerged as a significant risk. In conclusion, the effects of digital social reading platforms on adolescents are multidimensional, and the use of such platforms should be supervised and guided.

Keywords: Digital social reading, Wattpad, adolescents, literacy, digital addiction.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD, [hkafes@akdeniz.edu.tr](mailto:hkafes@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0697-8312>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, [umityildiztr@gmail.com](mailto:umityildiztr@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0415-8051>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD, [berkerakdeniz@gmail.com](mailto:berkerakdeniz@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4788-0909>



## Giriş

Dijital Çağ, okuma-yazma alanında insanlara yeni alan, araç, uygulama ve platformlar hediye etmektedir. Bunlardan biri de “siber edebiyat”, “dijital okuma”, “sosyal okuma” ve “yeni okuryazarlık” gibi adlandırmalarla karşımıza çıkan “dijital sosyal okuma”dır. Dijital sosyal okuma (DSO), çevrimiçi kitap kulüpleri, okuma uygulamaları ve sosyal medya gibi insanları birlikte okumaya ve konuşmaya teşvik eden dijital platformlarda metinler okumaktır. Okuyucuların birbirleriyle konuşmasına, birlikte çalışmasına ve tartışmalara olanak tanıyan dijital platformlar tarafından desteklenen, şekillendirilen veya daha iyi hale getirilen bir okuma pratiğidir. Wattpad, Goodreads, Twitter/X, BookTok ve sınıf içi not alma araçları gibi platformlar, insanların çoğunlukla tek başına yaptığı bir şey olan okumayı, başkalarıyla ve farklı şekillerde yapılan bir eyleme dönüştürmüştür (Pianzola, 2021; Rebora vd., 2021). Bu ortamlarda, okuyucular metinlerle yalnızca okuyarak değil, aynı zamanda yorum yaparak, not ekleyerek, paylaşarak, tepki vererek ve başkalarıyla iş birliği içinde yorumlar oluşturarak etkileşime girer. Bu uygulamalar, DSO'yu dijital okuryazarlık, katılımcı kültür ve okuyucu-tepki teorisinin kesiştiği noktaya yerleştirir.

DSO, katılımı artıran, iş birliğine dayalı anlam oluşturmayı teşvik eden ve modern okuryazarlık becerilerini kolaylaştıran bir eğitim potansiyeliyle giderek daha fazla tanınmaktadır (Zhang vd., 2025). Bununla birlikte son çalışmalar, DSO ortamlarının özellikle ergenler için yeni riskler oluşturabileceğini göstermektedir. Bu bildirinin yazarları tarafından kaleme alınan bir çalışmada, ergenlerin wattpad kullanımıyla dijital bağımlılık arasında düşük düzeyde de olsa pozitif bir ilginin bulunmuştur (Kurt vd., 2025). Bulgular, DSR'nin okuryazarlık avantajlarını kabul ederken, uzun süreli, sürükleyici ve sosyal motivasyonlu çevrimiçi okumanın psikolojik ve davranışsal sonuçlarını titizlikle değerlendiren ayrıntılı bir DSO anlayışının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Dijital sosyal okumanın kendini gösterdiği uygulama merkezlerinden biri Wattpad platformudur. Wattpad platformu 2007’de etkileşimli okuryazarlık uygulaması olarak yerini almış ve kısa sürede kitlesini artırarak bugün aylık yaklaşık 97 milyon hiper etkileşimli kullanıcısıyla dünyanın en büyük okuyucu ve yazar sosyal ağı halini almıştır. Türkiye, Wattpad kullanıcı sayısında önemli bir yere sahipken 2024 yılının temmuz ayında içeriğinde suç unsuru barındırdığı

Wattpad platformunda sayısı her geçen gün artan en az 30 milyon kısa öykü, roman ve şiir koleksiyonu bulunmaktadır (Pianzola vd., 2020). Painzola ve arkadaşları (2020), koleksiyonun nicel büyüklüğünü, 200 yılı aşkın bir sürede, yaklaşık 39 milyon kataloglanmış kitap ve sınıflandırılmamış baskı ile 72 milyondan fazla el yazmasının bulunduğu dünyanın en büyük kütüphanelerinden biri olan ABD Kongre Kütüphanesi ile kıyaslayarak göstermektedir. Buna göre Wattpad’ın dijital koleksiyonunun yakın zamanda daha fazla sayıda esere sahip olacağı öngörülebilir.

Wattpad, ilk zamanlarından birkaç yıl öncesine kadar okuryazarlık platformu olma vasfını geliştirerek çoklu medya kaynağı olma fonksiyonu kazanmıştır. Dijital eserlerin matbu olarak basılması, film uyarlamaları, video oyunların geliştirilmesi, oyunlaştırma uygulamalarına odaklanarak bir transmedia aracına dönüşmüştür (Twarog, 2022). Bunun bir yansıması olarak geliştiriciler, 2022 yılında platformun ad değişikliğine giderek ona “Wattpad Studios” adını vermiştir (Pozzoni, 2023). Ayrıca kendi içindeki hizmet ve görev dağılımıyla Wattpad Premium, Wattpad Insights, Wattpad Words, Wattpad Stars ve

Wattpad Books (Parnell, 2021) gibi adlandırmalar ve alt markalar kazanarak, dijital bir merkez haline gelmiştir. Platform, bir kitap deposu olmasının ötesinde, okuma ve yaratıcı yazma konusunda tutkulu olanların sosyal ağını oluşturmaktadır (García-Roca A. , 2021). Okuyucu, ürünleri pasif bir şekilde tüketen değil, sosyal iş birliğine ve üretime katkıda bulunan bir nitelik kazanmaktadır (Ramdarshan Bold, 2016). Böylece, Wattpad ve benzeri platformlar, tüketim kültüründen üretim ve katılım kültürüne geçişte önemli bir rol oynamaktadır.

Literatüre dayalı olarak DSO'nun olumlu ve olumsuz etkileri şunlardır:

### **Dijital Sosyal Okumanın Olumlu Etkileri**

*Katılım Artışı ve Motivasyon:* DSO platformları (Wattpad, Goodreads vd.), metinlerle daha fazla etkileşimi teşvik eder. Yorum yapma, vurgulama ve paylaşma gibi etkileşimli özellikler, okuyucuların aktif katılımını sağlayarak içsel motivasyonu artmasını sağlamaktadır (Mills, 2016). Anında geri bildirim alma gibi sosyal yön, okumayı daha keyifli hale getirebilir (Thomas, 2020) ve okumayı tek tarafı ve pasif bir eylem olmaktan uzaklaştırarak sosyal ve etkileşimli bir yapıya dönüştürebilir.

*Eleştirel Düşünme ve Yorumlama Becerilerinin Geliştirilmesi:* İşbirlikçi açıklama ve tartışma, okuyucuların birden fazla bakış açısını değerlendirmesine olanak sağlar. Kullanıcılar, akranlarının yorumlarıyla etkileşime girdiklerinde, daha derin analitik ve eleştirel düşünme becerileri geliştirebilirler (Magnifico vd., 2019). Metinler etrafındaki diyalog, okuyucuların kendi yorumlarını geliştirmelerine ve önyargılarını sorgulamalarına yardımcı olabilir.

*Topluluklar ve Sosyal Destek Oluşturma:* DSO, kullanıcıların fikirlerini, önerilerini ve desteklerini paylaşabilecekleri topluluklar yaratır. Bu topluluklar, okuma alışkanlıklarını sürdürmeye ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmeye yardımcı olabilir.

*Gelişmiş Erişilebilirlik ve Kapsayıcılık:* DSO platformları, geleneksel okuma ortamlarına göre daha erişilebilir olabilir. Metin ayarlama, ses seçenekleri ve çeviri araçları gibi özellikler, engelli veya ikinci bir dilde okuyan kullanıcılar için engellerin aşılmasına yardımcı olmaktadır (Serafini ve Youngs, 2013).

### **Dijital Sosyal Okumanın Olumsuz Etkileri**

*Dikkat Dağıtma ve Yüzeysel Katılım:* Yorumların, bildirimlerin ve köprülerin varlığı, okuyucuların dikkatini dağıtabilir ve metinle daha yüzeysel bir etkileşime yol açabilir (Baron, 2021). Göz gezdirme veya aynı anda birden fazla iş yapma isteği, metni anlamayı azaltabilir.

*Platform Oluşumları ve Değerlendirme Yanlılığı:* Sosyal okuma ağları, okuyucuların kendileriyle benzer düşünen bireylerle etkileşime girmesine olanak tanır ve bu durum okuyucuların mevcut inançlarını güçlendirebilir. Odalar, farklı bakış açılarına maruz kalmayı sınırlandırarak entelektüel gelişimi engeller (Sunstein, 2018). Bu durum kullanıcıların farklı bakış açıları geliştirmesini engeller.

*Güvenlik ve Gizlilik:* Dijital okuma topluluklarına katılım genellikle kişisel bilgilerin paylaşılmasını içerir. Kullanıcıların platformlara üyeliğini doğru bilgilerle yapmama ihtimali oldukça yüksektir. Örneğin, Wattpad platformuna üyelik için yaş sınırının 13 olmasına rağmen, -bu araştırmanın da katılımcı demografisinde görüleceği gibi- 11 ve 12 yaşlarındaki çocuklar da üye olmakta ve giriş yapabilmektedir. Ayrıca, platformların

kullanıcı verilerini nasıl topladığı, depoladığı ve kullandığı konusunda endişeler vardır ve bu da okuyucu gizliliğini etkileyebilir (Lysenko ve Abrizah, 2014).

*Pedagojik ve Gelişimsel Uygunsuzluk:* DSO platformlarındaki içeriklerin yaş gruplarına göre uygunluğu eleştirilen bir durumdur. Kullanıcıların psikomotor, duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olmayan içeriklerin platformlarda yer aldığı bilinmektedir. Şiddet, cinsellik, madde bağımlılığı, çarpık ilişkiler, millî ve manevî değerlere aykırı unsurlar ve yanlış/aykırıya özendirme gibi içeriklerin ergenlerin gelişimini olumsuz etkileyeceği gerçektir.

Bu çalışmanın amacı, DSO platformu olan Wattpad'in ergenler üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Buna istinaden aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ergenlerin Wattpad'in olumlu etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ergenlerin Wattpad'in olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Wattpad platformunun ergenler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla fenomenolojik bir araştırma deseni benimsemiştir. Nitel bir araştırma tasarımı olarak fenomenoloji, ayrıntılı bilgi için derinlemesine araştırılmayan belirli bir fenomeni, bir durumdaki aktörler tarafından nasıl algılandıklarını (Lester, 1999) keşfetmek için kullanılır (Creswell ve Poth, 2016). Bu keşifte bireylerin sözlü veya yazılı olarak ortaya koyduğu deneyimlerine ilişkin görüşleri esas alınır (Kvale ve Brinkmann, 2008). Buradaki temel amaç bireylerin deneyimlerinin temel yapısının tanımlanmasına, yorumlanmasına ve bunların pedagojik değerinin anlamının tanınmasına yöneliktir (Fuster, 2019: 222). Bu bağlamda, bu çalışmada, wattpad platformunda etkileşimli okuryazarlık faaliyetlerini deneyimlemiş olan ergenlerin Wattpad platformundan etkilenme durumunu yazılı sormaca yoluyla betimlemek amaçlanmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, kolayda örnekleme tekniği ile seçilen 30 wattpad kullanıcısı oluşturmuştur. Katılımcılar, 2024 yılında Antalya'da düzenlenen uluslararası kitap fuarında Wattpad yazarlarına kitap, broşür, resim vb. imzalatmak veya onlarla tanışmak için bekleyen ve Wattpad platformundaki okuryazarlık faaliyetlerine aktif olarak katılan ergenlerden oluşturmaktadır. Katılımcıların 27'si kız, 3'ü erkektir. Katılımcıların yaşları 11 ile 14 arasında değişmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yazılı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı geliştirme prosedürü olarak öncelikle literatür taraması yapılarak uygun sorular belirlenmiştir. Daha sonra açık uçlu soruların doğruluğunu ve güvenilirliğini ölçmek için iki uzmanın görüşü istenmiştir. Dönütler neticesinde yazılı görüşme formuna son şekli verilmiş, cinsiyet, yaş ve wattpad'de geçirilen zamana ilişkin demografik sorular eklenerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular araştırmanın araştırma soruları ile tutarlıdır. Dolayısıyla yazılı görüşme soruları;

1. Wattpad'in sizi olumlu şekilde etkileyen yönleri nelerdir?

2. Wattpad'in sizi olumsuz şekilde etkileyen yönleri nelerdir?" sorularından oluşmaktadır.

### Veri Analizi

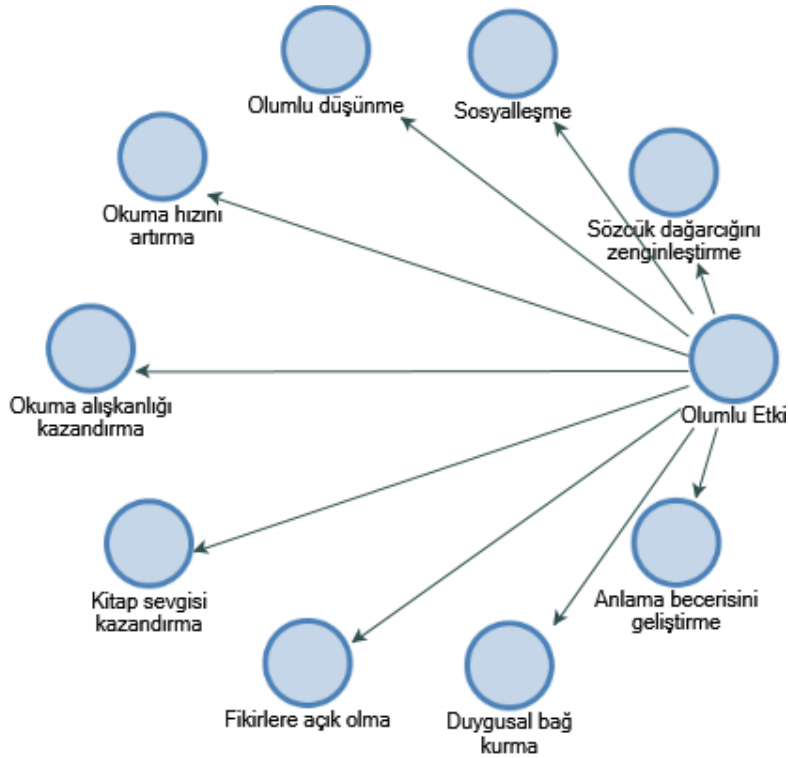
Katılımcılardan toplanan ve onların el yazılarıyla oluşturdukları yazılı görüşme formlarını analize uygun hâle getirmek amacıyla ilkin deşifre edilerek dijital ortam dosyasına aktarılmıştır. Aktarım sürecinde formdaki dil, anlatım, yazım ve imlâ gibi hususlara sadık kalınmış ve doğrudan aktarım yapılmıştır. Belgeler kaydedilirken form sırasına ve katılımcıların demografik özelliklere göre alfanümerik kod atanmıştır. Buna göre örneğin "7. görüşme formu, 12 yaş, kız" için 7K12; "16. görüşme formu, 14 yaş, erkek" için 16E14 gibi her bir katılımcıya özel kodlamalar yapılmıştır.

Veri analizi için Nvivo 12+ nitel analiz programı kullanılmıştır. Kodlama yapılırken katılımcıların ifadeleri dikkatlice okunmuş ve tümevarımsal içerik analizinin kodlama prensibi benimsenmiştir. Araştırmacılar kodlama sürecini çevrim içi toplantı ve ekran paylaşımı yoluyla birlikte yapmışlar, her bir kodlamada görüş birliğinin sağlanmasına özen göstermişlerdir.

### Bulgular

#### Wattpad'in Olumlu Etkileri

Katılımcı görüşleri doğrultusunda ergenler Wattpad'in 9 olumlu yönünü ifade etmişlerdir (Şekil 1).



Şekil 1. Wattpad'in Olumlu Etkilerine İlişkin Kod Oluşumu

Şekil 2’de görüldüğü gibi katılımcıların deneyimleri, Wattpad’in bireysel gelişimi çok boyutlu olarak desteklediğini göstermektedir. Okuma ve anlama becerilerinin artmasından duygusal bağların kurulmasına, sosyalleşmeden olumlu düşünmeye kadar birçok alanda anlamlı ve olumlu etkiler yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların kendi ifadeleri, bu etkilerin günlük yaşamlarında ve kişisel gelişimlerinde önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

### **1. Anlama Becerisini Geliştirme**

Katılımcılar, Wattpad platformunda gerçekleştirdikleri okuryazarlık faaliyetleriyle anlama becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

### **2. Duygusal Bağ Kurma**

Bazı katılımcılar, okudukları kitaplarla ve karakterlerle güçlü bir duygusal bağ kurduklarını dile getirmiştir.

### **3. Fikirlerle Açık Olma**

Katılımcılar, Wattpad’deki yazarların edebî olarak bir değere sahip olduğunu düşünmemelerine rağmen onların kitaplarındaki farklı kültür ve yaşam tarzlarından esinlenen hikayelerin ön yargılarını azalttığını ve yeni fikirlerle daha açık olmalarını sağladığını aktarmıştır.

### **4. Kitap Sevgisi Kazandırma**

Bazı katılımcılar, Wattpad sayesinde kitaplara olan ilgilerinin arttığını ve kitap okumaktan keyif almaya başladıklarını ifade etmiştir.

### **5. Okuma Alışkanlığı Kazandırma**

Katılımcılar, Wattpad’in düzenli okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Platforma girmedikleri zaman yazılanları merak ettiklerini ve okuma isteği taşıdıklarını belirtmişlerdir.

### **6. Okuma Hızını Artırma**

Platformu kullanan katılımcılar, platformun etkileşimli olması nedeniyle okuma-anlama-cevap/yorum yazma bağlamında hızlı davranmaları gerektiği için okuma hızlarının arttığını gözlemlediklerini aktarmıştır.

### **7. Olumlu Düşünme**

Bazı katılımcılar, Wattpad’de okudukları hikayelerin fikirlerinde, moral ve motivasyonlarında olumlu yönde etki yarattığını belirtmişlerdir.

### **8. Sosyalleşme**

Katılımcılar, Wattpad üzerinden yeni insanlarla tanıştıklarını veya sınıf ortamında iletişim kurmadıkları öğrencilerle kitaplar hakkında sohbet ederek iletişim kurma imkânı bulduklarını ifade etmiştir.

### **9. Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme**

Katılımcılar, platformda okudukları eserler sayesinde sözcük dağarcığının zenginleştiğini, duymadıkları veya okumadıkları sözcükleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Kodlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

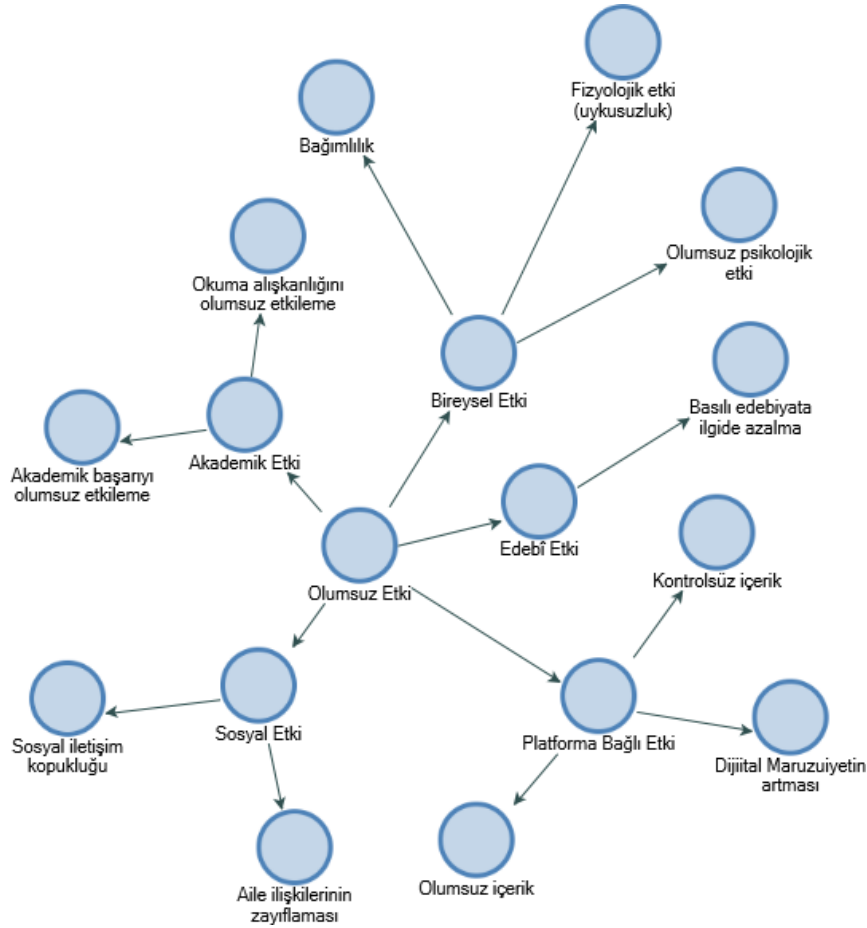


Tablo 1. Katılımcı Görüşleri

| Katılımcı | Kod                               | İfade                                                                                                                                                                               |
|-----------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5K13      | Anlama becerisini geliştirme      | “Okuduğumu daha kolay anlıyorum. Belki okuyup hemen yorumlamak için hızlı anlıyorum”                                                                                                |
| 10K12     | Duygusal bağ kurma                | “beni gerçek dünyadan uzaklaştırıp en yakın arkadaşım haline gelen karakterleri ne kadar gerçek olmadıklarını bilsem de hikayerini okumayı ve yalnızlığımı gidermeyi sevdiğim için” |
| 14K14     | Fikirlerle açık olma              | “yazarların edebi şahsiyetler olmadığını düşünüyorum ve gelişime açık yazarların eserlerini keşfetme, ”                                                                             |
| 3K11      | Kitap sevgisi kazandırma          | “...okumayı sevmeye başladım.”                                                                                                                                                      |
| 15K14     | Okuma alışkanlığı kazandırma      | “Boş anımda hemen giriyorum. Merak ediyorum”                                                                                                                                        |
| 5K13      | Okuma hızını artırma              | “... ve daha hızlı okuyorum bunun için çabuk”                                                                                                                                       |
| 16K14     | Olumlu düşünme                    | “...bazıları bana uygun değil, gelişim tercih ediyorum olumlu düşünceler geliştiriyor. qantum, başarı oyküleri”                                                                     |
| 28K14     | Sosyalleşme                       | “Watpdda veya sınıfta okuduklarımızı tartışıyoruz. Ayrıca kitap yazıp gelecekte kitap basmayı planlıyorum. diğer arkadaşlarımın yazdığı kitapları okuyorum”                         |
| 30E14     | Sözcük dağarcığını zenginleştirme | “yeni değişik kelimeler öğreniyorum.”                                                                                                                                               |

### Wattpad’in Olumsuz Etkileri

Katılımcı görüşleri doğrultusunda Wattpad kullanımının olumsuz yönüne ilişkin 5 tema ve 11 kategori oluşmuştur (Şekil 2). Bu durum, Wattpad kullanıcısı ergenlerin çeşitli olumsuzluklar yaşadığını göstermektedir. En fazla olumsuz etkinin bireysel (3 kategori) ve platforma bağlı (3 kategori) etkiler; en az olumsuz etkinin ise edebî (1 kategori) kaynaklı olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Wattpad'ın Olumsuz Özelliklerine İlişkin Tema ve Kod Oluşumu

### Bireysel Nedenler

Analiz sonucunda katılımcı görüşlerinden yola çıkarak “bireysel etki” teması altında üç kategoriye ulaşılmıştır (Şekil 2, Tablo 2): Bağımlılık, fizyolojik etki (uykusuzluk) ve olumsuz psikolojik etki.

#### 1. Bağımlılık

Katılımcıların birçoğu Wattpad kullanımının zamanla alışkanlık hâline geldiğini ve kontrolsüz bir şekilde platformda vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Bu durum, bireylerin günlük yaşam aktivitelerini ve sorumluluklarını aksatmasına neden olmuştur.

#### 2. Fizyolojik Etki (Uykusuzluk)

Bulgular, Wattpad kullanımının fizyolojik olarak da olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle gece geç saatlere kadar süren okuma alışkanlığı nedeniyle katılımcıların uyku düzenlerinde bozulmalar yaşadığı görülmüştür.

#### 3. Olumsuz Psikolojik Etki

Wattpad kullanımının ergenlerin psikolojik durumlarını da olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında kaygı, stres ve gerçeklikten kopma gibi duyguların sıkça yaşandığı belirtilmiştir.

### **Platforma Bağlı Etki**

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, Wattpad'in kullanıcılar üzerinde "platforma bağlı etkiler" oluşturduğunu göstermektedir. Bu tema altında, dijital maruziyetin artması, kontrolsüz içerik ve olumsuz içerik olmak üzere üç kategori belirlenmiştir (Şekil 2, Tablo 2).

#### **1. Dijital Maruziyetin Artması**

Katılımcılar, Wattpad kullanımının dijital ortamlarda geçirilen süreyi önemli ölçüde artırdığını belirtmiştir. Özellikle mobil cihazlar üzerinden sürekli erişim imkânı, bireylerin platformda daha uzun süre vakit geçirmesine neden olmuştur.

#### **2. Kontrolsüz İçerik**

Katılımcıların olumsuz olarak ifade ettikleri diğer bir durumda Wattpad'in kontrolsüz içerik sunmasıdır. Geniş kullanıcı kitlesi ve denetimsiz içerik paylaşımına olanak tanıyan yapısı, kullanıcıların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmayan içeriklere maruz kalmalarına neden olduğunu göstermektedir.

#### **3. Olumsuz İçerik**

Katılımcılar, platformda yer alan bazı hikâyelerin şiddet, cinsellik, madde bağımlılığı gibi içerik, uygunsuz dil veya etik dışı davranışlar içermesini ve bunun çoğunlukla kullanıcılar tarafından yapılan yorumlarla da devam ettirilmesini olumsuz bir durum olarak belirtmişlerdir.

### **Akademik Etki**

Nvivo analizi kapsamında elde edilen veriler, Wattpad kullanımının öğrencilerin akademik yaşantılarını çeşitli açılardan olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, akademik başarıyı olumsuz etkileme ve okuma alışkanlığını olumsuz etkileme olmak üzere iki kategori oluşmuştur (Şekil 2, Tablo 2).

#### **1. Akademik Başarıyı Olumsuz Etkileme**

Katılımcıların bir kısmı, Wattpad'de geçirilen uzun sürelerin ders çalışma zamanlarını azalttığını ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

#### **2. Okuma Alışkanlığını Olumsuz Etkileme**

Wattpad'in, geleneksel kitap okuma alışkanlığı üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı görülmüştür. Katılımcılar, Wattpad'de kısa ve genellikle edebi değeri düşük içeriklere yöneldiklerini, bu nedenle basılı kitap okumakta zorlandıklarını dile getirmiştir.

### **Sosyal Etki Teması**

Analizden elde edilen veriler, Wattpad kullanımının sosyal yaşam üzerinde de çeşitli olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bu kapsamda, aile ilişkilerinin zayıflaması ve sosyal iletişim kopukluğu olmak üzere iki temel kategori ortaya çıkmıştır (Şekil 2, Tablo 2).

## 1. Aile İlişkilerinin Zayıflaması

Katılımcılar, Wattpad’de vakit geçirmenin aile bireyleriyle olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ekran başında geçirilen sürenin artmasıyla birlikte aileyle paylaşılan zamanın azaldığı ve iletişimin zayıfladığı vurgulanmıştır.

## 2. Sosyal İletişim Kopukluğu

Bulgular, Wattpad kullanımının yüz yüze sosyal iletişimi de olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların bazıları, arkadaşlarıyla veya çevreleriyle iletişimlerinin azaldığını ve sosyal ortamlarda daha pasif kaldıklarını ifade etmiştir.

## Edebî Etki

Analiz kapsamında elde edilen bulgular, Wattpad kullanımının edebiyatla ilgili tutum ve alışkanlıklarda belirgin etkiler yarattığını göstermektedir. Bu temada öne çıkan kategori basılı edebiyata ilgide azalma olmuştur (Şekil 2, Tablo 2).

### 1.Basılı Edebiyata İlgide Azalma

Katılımcıların ifadelerine göre, Wattpad’de dijital ortamda hikâye okuma alışkanlığının yaygınlaşması, basılı kitaplara olan ilgiyi azaltmaktadır. Katılımcılar, dijital platformların kolay erişilebilirliği ve pratikliği nedeniyle geleneksel kitap okumaktan uzaklaştıklarını dile getirmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Görüşleri

| Tema                 | Kod                                  | Katılımcı | İfade                                                                                                                                                                                        |
|----------------------|--------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bireysel Etki        | Bağımlılık                           | 30E14     | Bir an önce wattpada girmek istiyorum.                                                                                                                                                       |
|                      | Fizyolojik etki (uykusuzluk)         | 30E14     | Evdekiler beni uyudu biliyor ama ben ikiye üçe kadar yatağında bakıyorum. Sabahta uyanamıyorum sersem gibiyim ama alıştım gibi                                                               |
|                      | Olumsuz psikolojik etki              | 2K14      | Hep orayı düşünüyorum. Psikolojim bozuldu ne yalan söyleyim. Ne yazacaklar, nasıl devam edecek, başka bir şey düşünemiyorum.                                                                 |
| Platforma Bağlı Etki | Dijital maruziyetin artması          | 29E14     | Ekran sürem iyice arttı gözüm ağrıyor artık.                                                                                                                                                 |
|                      | Kontrolsüz içerik                    | 13K12     | Kitaplardaki cümlelerin ve yapılan yorumların kontrol edildiğini düşünmüyorum. Basarken belki düzeltiyorlar.                                                                                 |
|                      | Olumsuz içerik                       | 27K13     | Annem babam yasaklamasın diye onlara söylemiyorum ama bazen çok rahatsız edici şeylerle karşılaşıyorum (boğazını kesme, kanını içme) ama bunlar dizilerde de yok mu sanki. Beni etkilemiyor. |
| Akademik Etki        | Akademik başarıyı olumsuz etkileme   | 7E14      | Bir oyun bir bunu açıyorum sıkıldıkça. Dersler battı zaten abi.                                                                                                                              |
|                      | Okuma alışkanlığını olumsuz etkileme | 18K12     | Başka kitap okurdum. Artık wattpede takılıyorum.                                                                                                                                             |

| Tema        | Kod                            | Katılımcı | İfade                                                                                                      |
|-------------|--------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sosyal Etki | Aile ilişkilerinin zayıflaması | 25K13     | Bir aydandır babam 10 kere konuşmamışımdır heralde.                                                        |
|             | Sosyal iletişim kopukluğu      | 15K14     | Kimseyle konuşmadan oturuyorum başına. Okulda konuşmadıklarımla burada konuşuyorum.                        |
| Edebî Etki  | Basılı edebiyata ilgide azalma | 18K12     | Kitaptan okuyamıyorum artık. Hatta imzalatmak için getirdiğim kitabı bile okumadım. wattpede okudum zaten. |

### Tartışma

Bu araştırmada, dijital sosyal okuma platformlarından biri olan Wattpad'in ergenler üzerindeki etkileri nitel olarak incelenmiştir. Bulgular, Wattpad özelinde DSO ortamlarının, ergenlerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu, Wattpad'in okuma ve anlama becerilerini geliştirici, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırıcı rolüne vurgu yapmıştır. Bu bulgu, literatürde DSO'nun okuryazarlık ve katılımı teşvik eden yönleriyle örtüşmektedir (Mills, 2016; Pianzola vd., 2021; Thomas, 2020). Ayrıca, sosyalleşme ve sözcük dağarcığının zenginleşmesi gibi kazanımlar da ergenlerin dijital okuma platformlarına olan ilgisinin önemli nedenleri arasında yer almaktadır (Magnifico vd., 2019).

Bununla birlikte, elde edilen veriler Wattpad kullanımının bazı riskler taşıdığını da ortaya koymaktadır. Özellikle bağımlılık, uyku düzeninde bozulma ve olumsuz psikolojik etkiler, platformun aşırı ve kontrolsüz kullanımının bireysel gelişim üzerindeki olumsuz sonuçlarını göstermektedir. Benzer şekilde, dijital maruziyetin artması, kontrolsüz ve olumsuz içeriklere erişim gibi durumlar, literatürde de sıkça dile getirilen güvenlik ve uygunluk sorunlarını desteklemektedir (Baron, 2021; Lysenko & Abrizah, 2014). Ayrıca, Wattpad'in akademik başarı ve geleneksel kitap okuma alışkanlığı üzerindeki olumsuz etkileri de araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasında yer almaktadır. Katılımcıların, kısa ve edebi değeri tartışmalı içeriklere yönelmesi, basılı edebiyata olan ilgiyi azaltmakta ve okuma derinliğini olumsuz etkilemektedir (Sunstein, 2018).

Araştırmada, Wattpad kullanımının aile ilişkilerinde zayıflama ve sosyal iletişimde kopukluk gibi sosyal etkiler doğurduğu da belirlenmiştir. Bu durum, dijital platformların bireyin sosyal çevresi ile olan ilişkilerini yeniden şekillendirdiğini ve bazen olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Rebora vd., 2021).

Özetle, DSO platformlarının eğitimdeki potansiyeli yadsınamaz olmakla birlikte, ergenler açısından psikolojik, sosyal ve akademik açıdan dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle içerik denetimi, aile ve öğretmen rehberliği ile kullanım sürelerinin sınırlandırılması önerilmektedir (Kurt vd., 2025; Zhang vd., 2025).



## Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, Wattpad platformunun ergenler üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını göstermiştir. Olumsuz etkilerin çeşitliliği, olumlu etkilerin çeşitliliğinden fazla olması önemli bir durumdur.

Ergenler, Wattpad sayesinde okuma ve anlama becerilerini geliştirirken; kitap sevgisi, sözcük dağarcığı ve sosyalleşme gibi alanlarda da olumlu kazanımlar elde etmektedirler. Ancak, kontrolsüz ve aşırı kullanım, bağımlılık, uyku düzeninin bozulması, olumsuz psikolojik etkiler, uygunsuz içeriklere maruz kalma, akademik başarıda düşüş ve aile-sosyal ilişkilerde zayıflama gibi önemli riskleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle içerik denetiminin sağlanması, yaş grubuna uygun içeriklerin sunulması ve ebeveyn-öğretmen rehberliğinin güçlendirilmesi, dijital sosyal okuma platformlarının daha güvenli ve faydalı bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Gelecek çalışmaların, farklı yaş grupları ve sosyo-kültürel bağlamlarda DSO alışkanlıklarını karşılaştırmalı olarak incelemesi ve nitel bulguların nicel verilerle desteklenmesi önerilmektedir. Farklı olarak, Türkiye'deki Wattpad erişimine getirilen engelin, kullanıcılar üzerindeki etkisinin incelenmesi de önerilmektedir.

## Kaynakça

- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Fuster, D. (2019). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*.
- García-Roca, A. (2021). Creative writing on Wattpad: Analysis of users and training possibilities. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 39(2), 35–42.
- García-Roca, A., & De Amo, J. M. (2019). Young writers on the web: An exploratory study on Wattpad profiles. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 71–82.
- Kurt, B., Yıldız, Ü., Hancı-Azizoğlu, B. E., Vural, E., & Kafes, H. (2025). Adolescent Usage of Wattpad: Reading Habit or Digital Addiction? *Psychology in the Schools*, 62(9), 2999–3018. <https://doi.org/10.1002/pits.23518>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.
- Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. *Taunton UK, Stan Lester Developments*. <https://devmts.org.uk/resmethy.pdf>
- Lysenko, L. V., & Abrizah, A. (2014). Internet literacy skills and online reading practices of Malaysian youth.
- Magnifico, A. M., Curwood, J. S., & Lammers, J. C. (2015). Words on the screen: Broadening analyses of interactions among fanfiction writers and reviewers. *Literacy*, 49(3), 158–166. <https://doi.org/10.1111/lit.12061>
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.
- Parnell, C. (2021). Mapping the entertainment ecosystem of Wattpad: Platforms, publishing and adaptation.
- Pianzola, F. (2024). *Digital social reading: Sharing fiction in the twenty-first century*. MIT Press.
- Pianzola, F., Rebora, S., & Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies: Quantitative and qualitative examples. *PLOS ONE*, 15(1), e0226708.
- Pozzoni, E. O. (2023). La ¿revolución? algorítmica en las prácticas de lectoescritura. *Estudios de Teoría Literaria*, 12(29), 32–41.
- Ramdarshan Bold, M. (2016). The return of the social author: Negotiating authority and influence on Wattpad: Negotiating authority and influence on Wattpad. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 24(2), 117–136. <https://doi.org/10.1177/1354856516654459> (Original work published 2018)

- Serafini, F., & Youngs, S. (2013). Reading workshop 2.0: Children's literature in the digital age. *The Reading Teacher*, 66(5), 401–413.
- Sunstein, C. R. (2018). *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton University Press.
- Thomas, B. (2020). *Literature and social media*. Routledge.
- Thomas, B. (2021). The #bookstagram: Distributed reading in the social media age. *Language Sciences*, 84, 101330.
- Twarog, A. (2022). Journey to the stars program: The gendered and generational governance of professionalization on Wattpad. *Critical Studies in Media Communication*, 39(2), 1–14.
- Zhang W, Wang Y and Jin L (2025) Digital reading literacy, social reading motivation and social reading behavior of middle school students—an analysis based on the mediating effect model. *Front. Hum. Dyn.* 7:1623865. doi: 10.3389/fhumd.2025.1623865

## ABDULLA ŞAIQIN UŞAQ HEKAYƏLƏRİNİN TƏHLİLİ ANALYSIS OF ABDULLA SHAIQ'S CHILDREN'S STORIES

*Türkan MAHMUDZADƏ<sup>1</sup>*

### **Xülasə**

Ötən əsrin ilk illərində ədəbiyyata gələn Abdulla Şaiq zəngin yaradıcılıq yolu keçmiş, müəllimlik etmiş, dərsliklər, elmi-nəzəri məqalələr yazmış, bədii tərcümə sahəsində qələmini sınamışdır. XX əsr Azərbaycan ədəbi-mədəni həyatını, milli nəsrimizin təkmilləşmə və inkişaf yolunu, ideya-bədii xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün onun nəsr yaradıcılığı da məxsusi seçilir.

Çox zəngin bədii irsi olan Abdulla Şaiqin “Uşaq çeşməyi”, “İkinci il”, “Gülşəni ədəbiyyat”, “Gülzar”, “Milli qiraət”, “Qiraət kitabı”, “Dördüncü il” dərslikləri Azərbaycan maarifi tarixində xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Peşəkar müəllim, öz fəallığı ilə seçilən maarif xadimi, bədii yaradıcılığında yeniliyi təbliğ edən, zamanəsinin gözüaçıq ziyalılarından olan, “kiçik cocuqların mənəvi xadimi” Abdulla Şaiq (1881-1959) xalqının cəhalətdən xilas olmasına, uşaq və gənclərin öz dövrünə uyğun bir şəxsiyyət kimi yetişməsinə çalışmış, bunu öz bədii əsərlərinin qüdrəti ilə əldə etməyə cəhd göstərmişdir. A. Şaiq ilk yaradıcılıq dövründən başlayaraq sona qədər xalq ədəbiyyatından daha çox bəhrələnmişdir. Ədib özü də bu haqda yazırdı: “Ədəbi fəaliyyətə başladığım ilk illərdə mənə ən çox məşğul edən sahələrdən biri xalq ədəbiyyatı idi.

Uşaq ədəbiyyatı üçün qorxulu və gərəksiz bir yol olan nəsihətçilikdən uzaq canlı lakonik tənqid üsulundan, xoş əhvali-ruhiyyə doğuran poetik misralardan bacarıqla istifadə etmişdir. Məsələn, cəmi səkkiz misradan ibarət olan “Uşaq və dovşan” epik şeirində uşaq ilə dovşan arasında gedən məzəli dialoq yığcam görünsə də, böyük bir əhvalatı xatırladır. Uşağın və dovşanın xalq deyimli sözlərində mehriban və məsum çağırış vardır:

Dovşan, dovşan, a dovşan,  
Qaçma, dayan, a dovşan!  
Qaçma səni sevəndən,  
Can kimi istəyəndən.

Heyvanları ürəkdən sevən, istiqanlı uşağın bu nəvazişli çağırışına dovşan da təbəssüm doğuran özünəməxsus yumorla cavab verir

Dura bilmərəm, dadaş,  
Yanında var alabaş,  
Xəbərdaram işindən,  
Qurtarmaram dışından

A. Şaiqin ən kiçik həcmli şeirlərindən tutmuş iri mənzumələrinə qədər bütün əsərlərində dərin və sağlam yumor özünü göstərir. Şair bu yolla balaca oxucularını güldürür və düşündürür. Uşaq ədəbiyyatı üçün qorxulu və gərəksiz bir yol olan nəsihətçilikdən uzaq, canlı lakonik tənqiddən, xoş yumordan bacarıqla istifadə etmişdir.

Açar sözlər: A.Şaiq, ədəbi fəaliyyət, düşmən, Azərbaycan.

<sup>1</sup> Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Türkoloji mərkəzin müəxəssisi, Bakı, Azərbaycan, mahmudzadturkan@gmail.com

## Abstract

Abdulla Shaig, who entered literature in the early years of the last century, has had a rich creative path, worked as a teacher, wrote textbooks, scientific and theoretical articles, and tried his hand at literary translation. His prose work is also particularly noteworthy in order to study the literary and cultural life of 20th-century Azerbaijan, the path of improvement and development of our national prose, and its ideological and artistic characteristics.

Abdulla Shaig, who has a very rich artistic heritage, has a special significance in the history of Azerbaijani education with his textbooks "Uşak çəşməği", "İkinci il", "Gülshani edibadi", "Gülzar", "Milli qira'et", "Qira'et kitabı", and "Dördüncü il". A professional teacher, an educator distinguished by his activity, a promoter of innovation in his artistic creativity, one of the prominent intellectuals of his time, and the "spiritual figure of young children," Abdullah Shaig (1881-1959) worked to save the people from ignorance and to help children and youth grow up as personalities appropriate to their time, and he attempted to achieve this through the power of his artistic works. A. Shaig benefited greatly from folk literature from the very beginning of his creative career. The writer himself wrote about this: "In the first years of my literary career, one of the areas that occupied me the most was folk literature.

Far from being a dangerous and unnecessary form of exhortation for children's literature, he skillfully used a lively, laconic criticism method and poetic verses that create a pleasant mood. For example, in the epic poem "The Child and the Rabbit," which consists of only eight lines, the humorous dialogue between the child and the rabbit seems concise, but it evokes a great story. The folk sayings of the child and the rabbit contain a kind and innocent appeal:

Dovşan, dovşan, a dovşan,  
Qaçma, dayan, a dovşan!  
Qaçma səni sevəndən,  
Can kimi istəyəndən.

The rabbit responds to this affectionate call from a curious child who loves animals with all his heart, with its own unique humor that brings a smile to its face.

Dura bilmərəm, dadaş,  
Yanında var alabaş,  
Xəbərdaram işindən,  
Qurtarmaram dişindən

Key words: A. Shaig, literary activity, enemy, Azerbaijan

## Giriş

A.Şaiq müharibə illərində qələmini süngüyə çevirən sənətkarlardan olmuşdur. "Döyüş nəğməsi" (1942) adlı şeirində şair poetik misraları ilə vətənpərvərlik hisslərini ehtizaza gətirir, bununla öz simasında yeni nəslə örnək ola biləcək bir vətən mücahidi obrazını yaradır:

Mən də bu cəbhələrdə vuruşan bir əsgərim,  
Ana vətən yolunda ölüm olsa, gedərəm.

- deyən A.Şaiq, onsuz da düşmən ordusunun məğlub olacağı inamını özündə saxlayır. Yeni nəsilə vətənpərvərlik duyğularını oymaq üçün doğma vətənin hər bir qarışı A. Şaiqin poetik misralarında vəsf olunur, uşaqlarda düşməne qarşı nifrət hissləri aşılır. Bu qanlı-qadalı günlərin tez başa çatması üçün şairin poetik çağırışları «Vətən nəğməsi»ndə daha qüvvətli səslənir. Doğma vətəni vəsf edən A. Şaiq müharibə illərində «Övlad qayğısı», «Vətən»,

“Zəfər nəğməsi”, “Ana yurdum”, “Bahar bayramı”, “Sən güləndə” və sair şeirlərini qələmə almış, ağır maddi və mənəvi ziyan çəkmiş, müharibənin dəhşətlərindən sarsıntılar keçirmiş uşaqların optimist ruhda böyüməsi üçün nikbin əsərlər yazmağa daha çox üstünlük vermişdir.

Abdulla Şaiqin yaradıcılığı xalqın ziddiyyətli və mürəkkəb tarixi keçmişinin bədii səlnaməsidir. Onun Azərbaycan həyatının iki ədəbi-tarixi, siyasi-ictimai dövrünü əhatə edən yaradıcılığının birinci mərhələsi inqilabdan əvvəl, ikinci mərhələsi isə keçmiş sovet dövrünə düşür. Hər iki mərhələdə nəsrin müxtəlif janrlarında gözəl sənət nümunələri yaradan Abdulla Şaiqin əsərləri milli ədəbi prosesi ancaq məzmununa, ruhuna, xarakterinə yox, eyni zamanda mahiyyətinə, inkişaf meyillərinə də ciddi təsir göstərmişdir. Görkəmli tənqidçi M.Quliyev doğru yazır ki, “bir çox sənətkarlarla 77 yanaşı ...Azərbaycanın yeni ədəbiyyatı da Şaiq kimi müəllimlərinə minnətdar olmalıdır. Həqiqətən, Abdulla Şaiq Azərbaycan ədəbiyyatının, o cümlədən nəsrin bünövrəsini qoyanlardan biri olmuşdur. “İki müztəqib, yaxud əzab və vicdan”, “Əsrimizin qəhrəmanları”, “Araz”, “Bədbəxt ailə”, “Xasay” kimi povest və romanları nəsr mizinin qiymətli nümunələrindəndir. Abdulla Şaiqin nəsr bütövlükdə Azərbaycan bədii nəsrini mövzu, janr, tematika, problematika baxımından zənginləşmiş, milli epik ənənənin, bədii təhkiyənin istiqamətinə və inkişafına təkan vermişdir. Yazıcının ədəbi irsini yüksək qiymətləndirən M.Hüseyn onun nəsr tarixindəki yeri, haqqında danışarkən yazırdı ki, Abdulla Şaiq “... lirik nəsrimizin təməl daşını qoymuşdur”.

A. Şaiqin şeirə gətirdiyi uşaq obrazı da elmə, biliyə can atır, valideynindən onu məktəbə qoymağı dönə-dönə xahiş edir. Kiçik yaşlı olsa da, məktəbin sağlam mühiti, uşaqlıq yoldaşlarının oraya olan meyli onun da kiçik qəlbini ehtizaza gətirir:

Bəyənmişəm məktəbi, çox sevmişəm,

Gəl mənə də məktəbə qoy, ay ata! –

deyərək elmə, təhsilə olan məhəbbətini açıq şəkildə büruzə verir (2, s. 170). A.Şaiq müharibə illərində qələmini süngüyə çevirən sənətkarlardan olmuşdur. “Döyüş nəğməsi” (1942) adlı şeirində şair poetik misraları ilə vətənpərvərlik hisslərini ehtizaza gətirir, bununla öz simasında yeni nəslə örnek ola biləcək bir vətən mücahidi obrazını yaradır:

Mən də bu cəbhələrdə vuruşan bir əsgərəm,

Ana vətən yolunda ölüm olsa, gedərəm.

- deyən A.Şaiq, onsuz da düşmənin ordusunun məğlub olacağı inamını özündə saxlayır. Yeni nəsilə vətənpərvərlik duyğularını oyatmaq üçün doğma vətənin hər bir qarışı A. Şaiqin poetik misralarında vəsf olunur, uşaqlarda düşməne qarşı nifrət hissləri aşılır. Bu qanlı-qadalı günlərin tez başa çatması üçün şairin poetik çağırışları «Vətən nəğməsi»ndə daha qüvvətli səslənir. Doğma vətəni vəsf edən A. Şaiq müharibə illərində “Övlad qayğısı”, “Vətən”, “Zəfər nəğməsi”, “Ana yurdum”, “Bahar bayramı”, “Sən güləndə” və sair şeirlərini qələmə almış, ağır maddi və mənəvi ziyan çəkmiş, müharibənin dəhşətlərindən sarsıntılar keçirmiş uşaqların optimist ruhda böyüməsi üçün nikbin əsərlər yazmağa daha çox üstünlük vermişdir

Abdulla Şaiqin ilk mətbu şeiri “Ananın ögüla layla deməsi” 1906-cı ildə “Dəbistan” jurnalının ikinci nömrəsində dərc olunmuşdur. Bundan sonra şair “Bir quş”, “Niyə uçdun”, “Hər şey əski”, “Vərəmli həyat” və başqa şeirlərində mövcud quruluşu, xalqın kükrəyən inqilabi hərəkətini, təzadlı ictimai hadisələri təsvir etmişdir. Şair “Parçalar” şeirində dərdi-qüssəni səbəbini Vətəni məramınca görməməklə əlaqələndirir, bir zaman istibdadın məhv olacağını arzulayırdı.



Abdulla Şaiq təkcə bədii əsərləri ilə deyil, tərtib etdiyi “Türk çələngi”, “Türk ədəbiyyatı”, “Milli qiraət kitabı” dərslikləri ilə ədəbi-ictimai fikrin, maarifçiliyin inkişafına çalışmışdır. 1920-34-cü illərdə yeni məktəblərdə, altı aylıq kurslarda, birillik şərq şöbələrində dərslərin keçirilməsinə və Azərbaycan Dövlət Pedaqoji İnstitutunun təşkilinə kömək edir, dərs vəsaiti hazırlayır, elmi-pedaqoji məqalələrlə çıxış edirdi.

Abdulla Şaiq Azərbaycan milli uşaq ədəbiyyatının incilərini yaratmışdır. O, 1906-cı ildən başlayaraq silsilə şeirləri, dünya ədəbiyyatından tərcümələri ilə milli uşaq ədəbiyyatının əsasını qoymuşdur. Abdulla Şaiqın uşaqlar üçün yazdığı “Xoruz”, “Bənövşə”, “Keçi”, “Quzu”, “Qızıl gül”, “Qərənfil” və digər şeirləri, “Tülkü həccə gedir”, “Tıq-tıq xanım” kimi pyesləri uşaqlar tərəfindən indi də maraqla qarşılanır.

Abdulla Şaiq Mustafa oğlu Talıbzadə 1881-ci il fevralın 24-də Tiflisdə ruhani ailəsində dünyaya göz açmışdı. Ömrünün 34 ilini Azərbaycan təhsilinin inkişafına həsr edən Abdulla Şaiq maarif və məktəb işləri ilə məşğul olmuş, qadınlar üçün jurnal çıxarmaq, uşaqlar üçün bağça açmaq, kitabxana yaratmaq, kasıb uşaqları pulsuz oxutmaq yollarını arayıb tapmışdır. Eyni zamanda o, “Əlifba” kitabı hazırlamış, müxtəlif dərsliklər və dərs proqramları hazırlamışdır.

Abdulla Şaiq və uşaq aləmi, ədəbiyyata, uşaq əsərlərinə, xalq nağıllarına hələ uşaqlıqda, əmisinin danışdığı nağıllardan həvəs oyanmışdır. XX əsrin ilk illərindən ömrünü müəllimliklə bağlamışdı. Mirzə Ələkbər Sabir, Abbas Səhhət, Firudin bəy Köçərli, M.Mahmudbəyov kimi müəllimlərlə qələm dostları və maarif xadimləri ilə fəaliyyətə başlamışdır. Özü yazır ki, Sabir və Səhhəti uşaq ədəbiyyatı ilə də maraqlandıran Mahmud əmi olmuşdur. Bütün bunlar da Şaiqin böyük uşaq yazıçısı kimi yetişməsinə təkan vermişdir. “Bizdə elə bir oxuyucu tapmaq mümkün deyil ki, onun qəlbində həmişə nurlu vətənpərvərlik ideyası təsvir edən, mübarizəyə, səadətə, insanlığa, gözəlliyə səsləyən Şaiq guşəsi olmasın”

Abdulla Şaiqın uşaq hekayələri də mövzu, ideya və janrı ilə rəngarəngdir. Onun hekayələrində uşaqlar küsürlər, barişirlər, özlərinə məxsus yamanlıqlar törədirlər, nadincliklər edirdilər. Amma həyatda yaxşı və yamanın olduğunu onlara böyüklər başa salmırlar, adı həqiqətləri bu uşaqların özləri dərk edirlər. Maraqlı cəhət burasındadır ki, onların ibrət dərsləri özləri kimi məsum, təmiz və qeyri-adidir. 1913-cü ildə yazılan hekayələrində Murad (“Murad”) nadinclidir, ev heyvanları ondan qorxur, hamı ondan narazıdır. Axırda dözə bilmir, sanki ev heyvanlarının bacısına mehri onu ayıldır. Hekayənin ritorik sualla qutarması Muradın düzgün yolun başlangıcında dayandığına işarədir. Əkbərlə Səfər 78 (“Şələquyruq”) ev heyvanlarına qarşı qəddarlıqlarının sonradan peşmançılıqlarını çəkirlər. Təbiət, ev və çöl heyvanları Abdulla Şaiqın uşaq qəhrəmanlarının taleyində mühüm rol oynayır. Onlar insanlıq dərslərini ilk növbədə təbiət və heyvanlardan, onlara qarşı humanist, insani münasibətdən öyrənir.

Görkəmli sənətkar bir sıra hekayələri (“Sözün qiyməti”, “Usta Bəxtiyar”, “Cümənin qəzəbi”) xalq nağılları və lətifələri əsasında yazılmışdır. Bu hekayələrdə də ədib balaca oxuyucularını sədaqətə, əməyə, peşə öyrənməyə çağırmışdır. Bəxtiyarın taleyi (“Usta Bəxtiyar”) uşaqlar üçün ibrətamiz nümunədir. Ustanın məhəbbətini və peşəsinin paxıllığını çəkən şah onu zindana salır. Sevdidi peşədən müvəqqəti ayrılır. Amma topu, tüfəngi, qoşunu, cəlladı olan şah belə ustanı sevgisindən məhrum edə bilmir. Abdulla Şaiq belə nümunələr hesabına uşaqlarda müsbət insanı keyfiyyətlər tərbiyə etməyi əsas sayır. Ədibin uşaqlar üçün yazdığı əsərlər arasında ilk dəfə akademik K.Talıbzadənin beşcildliyə daxil etdiyi “Kələkbaz Albert”, “Kiçik qəhrəman” və “İki yoldaş” kimi hekayələr də maraq doğurur. Sovet dövründə yazılan bu hekayələrdə Vətən sevgisinin, düşməyə qarşı nifrət hissinin təbliği ön

plana çəkilməmişdir. A.Şaiq həmin hekayələrdə patetikaya, didaktikaya, quru nəsihətçiliyə yer verməmiş, uşaq qəhrəmanlarını onların öz yaşına, dünyagörüşünə, psixologiyasına uyğun vermişdir. Bunu biz “Bostançı”, “Üç it”, “Meşə gözetçisi” kimi kiçik uşaq hekayələrində də görürük. Nə yazıq ki, bu prinsip yazıçının bəzi hekayələrində pozulmuşdur.

Abdulla Şaiqin hekayələri ilə tanışlıq maraqlı bir cəhəti üzə çıxardır. Yazıçının haqqında danışdığımız əsərlərinin hamısı demək olar ki, kiçik hekayələrdir. Amma bu kiçik hekayələrdə bəzən povestə, romana bərabər mətləblər, problemlər əksini tapmışdır. (H.Əfəndiyev “Məktub yetişmədi” hekayəsini “romana bərabər”, Yaşar Qarayev isə “milli nəsrimizin qızıl fonduna” düşən əsər kimi qiymətləndirmişdir). Bu isə sözə həssaslıqla, qayğı ilə, tələbkarlıqla yanaşmasından irəli gəlmişdir. Abdulla Şaiqin hekayələrində folklorun müxtəlif janrlarından - atalar sözü və məsəllərdən, bayatılardan, nağıllardan, mifoloji motivlərdən, xalq deyimlərindən ifadələrindən geniş istifadə edilmişdir. Sənətkarın xalq həyatının canlı və parlaq mənzərəsini yüksək məharətlə yaratmasını xüsusi qeyd etmək lazımdır. Onun bədii yaradıcılığından surətin ovqatı, psixologiyasını, həyat tərzini, hadisənin məzmun və xarakterini açmaq üçün ya tam saxlanılmaqla, ya da müəyyən dəyişikliyə uğramaqla atalar sözü və misallarından, bayatılarından istifadəsi səciyyəvi haldır.

Yazıçının hekayələrindəki yığcam və dəqiqlik təbii ki, ilk növbədə dilin hesabına başa gəlmişdir. A.Şaiq əsərlərinin, o cümlədən hekayələrinin dili xəlqidir, canlıdır, təbiidir, ritmikdir, emosionaldır, sadədir. Söz onun əsərlərində emosionaldır, təsir gücünə malikdir, onun bədii tutumunu fikir, məna yükünü tamamlayır, dolğunlaşdırır. Ədəbi dil normatik, qrammatik kateqoriyalar, qanunlar məhdudluğunda yaşayıb və inkişaf edən dil deyildir. O, yalnız bədii əsərlərin dili də demək deyil. Obrazlı, ifadəli bədii dilin yaradıcısı hər şeydən qabaq xalqdır. Obrazlı xalq dilinin ümumi qazanında qaynayıb yetişir və ancaq orada xalq həyatı, xalq süuru ilə birlikdə bədii ədəbiyyata keçir...

Abdulla Şaiqin hekayələrinin Azərbaycan ədəbiyyatında mövqeyi, əhəmiyyəti ancaq onların ideya-məzmun aktuallığında, ictimai-siyasi, mənəvi-əxlaqi tutumunda, silqətində yox, eyni zamanda bədii cəhətdən kamilliyində, sənətkarlıq özünəməxsusluğunda və yetkinliyindədir.

Abdulla Şaiq 1959-cu ildə Bakıda vəfat edib, Fəxri xiyabanda dəfn olunub. 1990 –cu ildən Bakıda fəaliyyət göstərən Abdulla Şaiqin ev - muzeyi onun həyat və bədii yaradıcılığını, bütün ömrü boyu apardığı pedaqoji fəaliyyətini, onunla ünsiyyətdə olan yazıçı və ziyalıların fəaliyyətini işıqlandıran bir mədəniyyət ocağıdır.

## Ədəbiyyat

- Ə. Mirəhmədov. Abdulla Şaiq. Bakı, 1956.
- Z. Xəlil, F. Əsgərli. Uşaq ədəbiyyatı. Dərslik. Bakı, ADPU-nun nəşriyyatı, 2007.
- F. Əsgərli. Uşaq ədəbiyyatı: qarşılıqlı yaradıcılıq qaynaqları. Bakı, 2010.
- V. Əhməd. Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. Dərs vəsaiti. Bakı, 2006.

**VATANSEVER ŞAİR, İMANLI MÜNEVVER ARIF NİHAT ASYA ŞİİRLERİNDE DİN,  
MİLLET VE VATAN SEVGİSİ****LOVE OF RELIGION, NATION AND HOMELAND IN THE POETRY OF PATRIOTIC  
POET, FAITHFUL INTELLIGENT ARIF NİHAT ASYA****Aynure BABAYEVA<sup>1</sup>****Özet**

Arif Nihat Asyanın vatan ve din sevgisinin konu edindiği şiirlerini analiz ettiğimiz bu çalışmada şairin düşüncelerini açmaya çalıştık. Esasen analiz ettiğimiz şiirlere-“Naat”, “Dua”, “Sabah ezanı” ve “Dualar ve Aminler” kitabında yer alan bir kaç şiirindeki bazı dizeler aittir. Şiirleri analiz ederken şairin din ve vatan konulu dizelerinde her iki kavramın birbirinden kopmayacak şekilde bağlı olduğunun şahidi oluyoruz. Lakin esas konumuz şairine ve vatana nail yaklaşıdır. Bu bakımdan araştırdığımızda Arif Nihatın vatan sevgisini ortaya koyarken Allahı sesleyişi, İslam sevgisini gördüğümüz her şiirinde de vatan aşkının yer almasını tespit ediyoruz. Şairin milli ve manevi, ruhu besleyen her şiirinde vatani korumaya sesleyiş, dini ve ahlaki konulu şiirlerinde ise en önemli değerler yer almaktadır. Lakin Arif Nihat Asya’nın hayatına bakıldığında bu değerleri sadece şiirlerinde işlemeyip, hayatına da yansıtmış olduğunu açıkça görmek mümkün.

Anahtar sözcükler: şair, vatan, din, sevgi.

**Abstract**

In this study, in which we analyzed the poems of Arif Nihat Asya about the love of homeland and religion, we tried to reveal the thoughts of the poet. Essentially, some lines in a few of his poems in the book “Naat”, “Prayer”, “Morning Prayer” and “Dualar ve Aminler” belong to the poems we have analyzed. While analyzing the poems, we witness that both concepts are inextricably linked in the poet's lines on religion and homeland. However, our main subject is how the poet approaches his religion and homeland. In this respect, when we research it, we find that Arif Nihat calls out to Allah while revealing his love of homeland, and love of homeland takes place in every poem where we see the love of Islam. The poet's call to protect the homeland in each of his national and spiritual poems that nourish the soul, and the most important values in his religious and moral poems. However, when we look at the life of Arif Nihat Asya, it is possible to clearly see that these values were reflected not only in his poems but also in his life.

Keywords: poet, homeland, religion, love.

---

<sup>1</sup> Azərbaycan Devlet Pedogoji Üniversitesi “Türkoloji Merkez”in araştırma görevlisi, ORCID: 0000 0002 9192 6655, babazade\_aynur@mail.ru, mob: (+994) 50 513-44-44

## Giriş

Asıl adı Mehmet Arif olan Arif Nihat Asya 1904 yılında Çatalcanın İnceğiz köyüde doğdu. Ailenin tek çocuğu olan Mehmet Arif çocukken babasını kaybetmiş, annesi yeni bir evlilik yapmıştır. Evliliği sebebinden Filistine yerleşmek durumunda kalan anne Mehmet Arifi yetiştirmeleri için akrabalarına emanet etmiştir. Üç yaşından itibaren akrabalarının himayesinde olan Arif, eğitim hayatına Örünçlü köy mektebinde başlamıştır. Balkan savaşıdan kısa bir süre önce babaannesinin vefatından sonra halası ile birlikte İstanbula yerleşen şair, Kocamustafapaşa ve Haseki mahalle mekteplerinde öğrenim gördü. Birinci Dünya Savaşı yıllarında ise tahsiline Gülşen-i Maarif Rüştiyesinde devam etti. Haseki mektebinde okuyan bazı destancıların sattığı harp yazıları onun şiire yönelmesine sebep olmuş ve bu milliyetçi duyguların etkisiyle Mehmet Arif şiir yazmaya başlamıştır.

Orta tahsilini ücretsiz, yatılı olarak Bolu ve Kastamonu liselerinde tamamlamıştır. Öğrencilik dönemi onun kişiliğini ve sanatını etkilemiş, ilk şiirlerini bu yıllarda hocası Enver Kemal beyin yönettiği “Gençlik” adlı dergide yayımlamıştır.

Öğrenimine bugünkü İstanbul Üniversitesi Yüksek Öğretmen Okulu Edebiyat bölümünde devam etti. İlk şiir kitabı olan “Heykeltıraş” (1924) bu okulda öğrenci iken yayımlanmıştır.

1928 yılında mezun olduktan sonra Adana Kız Lisesi ve Erkek Lisesinde öğretmenlik ve idarecilik yaptı. Öğretmenlik yaptığı bu dönem içerisinde mevlevilikte şeyhlik makamına yükselmiş, milli şiirlerin yanısıra tasavvufi ilgili şiirler de yazmıştır. 33 kitabı basılan A.N.Asyanın eserlerinin ekseriyetini şiirler teşkil etmektedir. Bu kitaplar 1924-1990 yılları arasında geniş çapta basılmış ve yayılmıştır.

Şair 1940 yılında Adananın düşman işgalinden kurtuluşunun kutlandığı 5 Ocak günü yapılan tören için “Bayrak” adlı şiirini yazmış ve o günden itibaren “Bayrak Şairi” olarak tanınmaya başlamıştır. Bu şiir ilk önce “Görüşler” dergisinde yayımlanmış, daha sonra 1946 yılında çıkan “Bir bayrak rüzgar bekliyor” adlı şiir kitabında yer almıştır.

Sonralar Malatya lisesine müdür olarak tayin edilen şair Adana lisesine, oradan da Edirneye gönderilmiştir. Emekliye ayrıldıktan sonra bazı gazetelerde yazılar yazmış, siyasetle ilgilenmiştir. 1974 yılında hastalanarak hastaneye kaldırılan Asya, 1975 yılında vefat etmiş, Ankara Karşıyaka Mezarlığında toprağa verilmiştir.

A.N.Asya Türk-İslam sentezini şiirlerinde aksettirmeye çalışan çok önemli şairlerden biridir. Kendisinin de belirttiği gibi, ilk şiirini Birinci Dünya Harbi zamanında İstanbul sokaklarında satılan destanlara özenmesiyle yazmıştır. Eserlerinde yurdunun güzelliklerini anlatan şair, aynı zamanda türklüğü yücelten şiirler yazmıştır. Şiirlerinde halk nazım şekillerinin yanısıra, modern şiirin nazım şekilleri de yer almaktadır. Aruzla başladığı şiir hayatına hece ile devam etmiştir. Lakin en çok kullandığı nazım şekli rübaidir. Şairin bu yönü bize rübai üstadı XII asrın fars asıllı Azerbaycan şairi Mesheti Gencevini hatırlatıyor. Bunun dışında serbest şiir yönünde de güzel örnekler vermiştir. Milliyetçi şiirleriyle tanınan şairin işlemiş olduğu başlıca temalar kahramanlık, tarih, din, aşk ve memleket güzellikleridir. Şiirleri üzerinde Yahya Kemal’in tesiri görünen şairin özentsiz ve sade üslubu vardır. Nesir türünde de eserlerinin olmasına rağmen, sevilmesini şiirlerine borçludur diyebiliriz.

Türkü türk yapan bir çok manevi değerlere şiirlerinde yer veren, okurun ruhunu besleyen, insanı kötü düşüncelerden arındıran, şiirinin o güzel dili ile sevilen A.N.Asya edebiyatın başarılı isimlerindendir. Şairin tadı damaklardan gitmeyen en önemli şiiri “Bayrak”tır. Asyanın bitmeyen vatan ve millet aşkı onun bu şiiri yazmasını sağlayan en önemli husustur. Bu şiir aynı zamanda, onun “Bayrak şairi” olarak tanınmasına yol açmıştır.

Vatanın ve milli hakimiyetin sembolü olan bayrağa ithaf ettiği bir kaç şiirinden de anladığımız gibi, şairin vatana, millete, bayrağa olan sevgisi zirvededir. Bir milleti birleştiren onun ruhu, gayesi ve bayrağıdır ve bu sevgi sevimli şairimiz A.N.Asyanın şiirlerinde açıkça kendini belli etmektedir. Rengini şehitlerinin kanından almış türk bayrağı ay yıldızıyla Azerbaycan bayrağına benzemesiyle ve kardeşliğimizin simgesi olması ile bizim de sevimlimiz.

Bir İslam idealisti olan Mehmet Akif Ersoy gibi, şiirine dini duyarlılıkla yaklaşan Yahya Kemal gibi Arif Nihat Asya da şiirindeki miili-manevi temaların yanısıra dini inancının olması ile günümüzde yeni bir Mehmet Akif ve yeni bir Yahya Kemal olarak karşımıza çıkmaktadır. Lakin edebiyat tarihçileri onu daha çok Türkçü-milliyetçi bir şair olarak nitelendirirler. Çünkü şiire ilk başladığı yıllarda daha çok turancılık havası taşıyan şiirler yazmıştır. Fakat şair sadece bu yönde şiirler yazmakla kalmayıp, aynı zamanda kaleminin imkanlarını genişleterek realist bir milliyetçilik anlayışına, daha sonra da muhafazakar ve dini bir üsluba ulaşmıştır. Ve bununla da Arif Nihat hem bayrak şairi, hem din şairi oldu. Mevlevilikte ulaştığı merteye neticesinde din, tasavvuf ve hikmet gibi anlamlar onun şiirinde de ağır basan özelliklerden oldu. Bu unsurlara şairin “Dualar ve Aminler” kitabında daha çok rastlıyoruz. Şair dua kavramını Allaha bir sığınak olarak görür. “Dua” şiirinde buna şahit oluyoruz:

Biz, kısık sesleriz...minareleri,  
Sen ezansız bırakma Allah'ım!  
Ya çağır şurada bal yapanlarını,  
Ya kovansız bırakma Allah'ım!  
Mahyasızdır minareler...göğü de,  
Kehkeşansız bırakma Allah'ım!  
Müslümanlıkla yoğrulan yurdu,  
Müslümansız bırakma Allah'ım! <sup>1</sup>

Ahengin redif kafiyeyle sağlandığı bu şiirde serbest vezin kullanılmıştır. Yurdunu ezansız, müslümansız görmek istemeyen şair Allahdan medet umarak dua ediyor. Semalara dalga dalga yayılan ezan sesinin kesilmesini istemeyen şair sanki kalemiyle değil, ruhuyla yazmış bu şiiri. Bu duada bir saflık, bir ahlak var. Çünkü, yapmacılıktan uzak, saf bir kalbin duası bu.

Bize güç ver...cihad meydanını,  
Pehlivansız bırakma Allah'ım!

<sup>1</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.44



Kahraman bekleyen yığınlarını,  
Kahramansız bırakma Allah'ım!  
Bilelim hasma karşı koymasını,  
Bizi cansız bırakma Allah'ım!  
Yarının yollarında yılları da,  
Ramazansız bırakma Allah'ım!<sup>1</sup>

Türk milleti olarak vatan, millet, din, bayrak, toprak gibi bizi biz yapan milli-manevi değerlerimize bağlıyız. Ve bu değerlerimizle birlikte bir bütün oluşturmaktayız. Düşmanlara karşı savaşabilmek, üstünlük elde etmek için şiirlerinde dua eden A.N.Asyânın vatan sevgisinin yanısıra duanın gücüne de inandığı apaçık ortada. Düşmana karşı koyabilmesi için Allah'dan can isteyen şair, yarınlarda da ramazansız, bereketsiz kalmamak için Allaha yalvarıyor.

Ya dağıt kimsesiz kalan sürünü,  
Ya çobansız bırakma Allah'ım!  
Bizi sen sevgisiz, susuz, havasız;  
Ve vatansız bırakma Allah'ım!  
Müslümanlıkla yoğrulan yurdu,  
Müslümansız bırakma Allah'ım!<sup>2</sup>

Yukarıda numune getirdiğimiz bölümde şair Allaha ettiği duaların sonunu Vatanla bitiriyor. Allaha bağlılığını da sanki vatanına olan sevgisi daha da arttırmıştır. İnsan susuz, havasız yaşayamayacağı gibi vatansız da yaşayamaz. Bu hür yaşam tarzının temin edileceği yer vatanıdır. Bütün bunların bilincinde olan şair türk milletinin vatansız kalmaması için Allaha yalvarmakta ve dua etmektedir. Sonuç olarak, şairin din ve vatan konulu şiirlerinde her iki kavramın yer almasının sebebini şöyle açıklaya biliriz-Allaha dua etmesinin en öncelikli sebebi vatanıdır. Yani şair vatanına ve Allahına aynı sevgi ile bağlıdır. Onun dua etme sebebi vatanıdır sanki.

Hız.Peygamber sevgisi ve O'na duyduğu hasret, Arif Nihat Asyanın şiirinde çok önemli bir temadır. O, peygamberimize yazılmış olan en uzun şiiri- 200 mısralık “Naat”ı kaleme almıştır. Poem denilecek uzunlukta olan bu söz abidesi bu güne kadar yazılmış naatlar içerisinde kendine has bir yer tutmaktadır. Üstat Nizamiden, Fuzuliden, Yusif Has Hacibden günümüze kadar bildiğimiz kadarıyla naatlar genellikle kaside biçiminde yazılmıştır. Fakat naat sahasında bir yeniliğe imza atan Arif Nihat Asyanın kaleme aldığı bu naat serbest ölçüde yazılmıştır. Naat sahasında yeni bir deneme yapan şair bu denemede oldukça başarılı olmuş, peygamberimize olan derin sevgisini ve hasretini geniş şekilde ifade edebilmiştir.

Şimdi SENİ analar, anıyor ağlar gibi...  
Ey yetimler yetimi,

<sup>1</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.44

<sup>2</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.44

Ey garipler garibi;  
Düşkünlerin kanadıydın,  
Yoksulların sahibi...  
Nerde kaldın ey RESUL,  
Nerde kaldın ey NEBİ?<sup>1</sup>

Peygambere olan sevgisinin beraberinde onun koyduğu kanunlara riayet etmeyen kullarını da kınayan şair yalan dünyadan göç etmek istiyor. Hz.Muhammedin yoksul, garip, yetim sıfatları övgü ile anılmakta. Hz.Peygamberin öne çıkan bu yücelikleri onun bilhassa garip ve yetim gönüllerin sultanı olmasını, zengin, fakir seçmeden ümmetinin imdadına yetişeceğini gösteriyor. Şiirin bazı mısralarında peygambere olan sonsuz sevgi, bazı mısralarında ise imansız, yalancı insanlardan şikayet unsurları baskın olarak yer almaktadır.

Hz.Peygambere bütün yaratılış hayran ve hasrettir. Asırlardır onun dönüşünü bekliyor herkes.

Gel, Ey MUHAMMED, bahardır.  
Dudaklar arasında saklı  
Aminlerimiz vardır!...  
Hacdan döner gibi gel;  
Mirac'dan iner gibi gel;  
Bekliyoruz yıllardır!<sup>2</sup>

Yukarıda gösterdiğimiz numunede şair Hz.Muhammedi yeniden doğar gibi, Miraçtan iner gibi bekliyor, yıllardır hasretinde olduğu nur yüzünü görmek istediğini hasretle dile getiriyor.

Bütün islam alemi O'na muhtaçtır. Lakin şair nur yüzlü peygamberi yalnız değil, ondan sonra gelen büyük şahsiyetlerle birlikte anarak, onun ziyasından faydalananların nelere kadir olduğunu tasvir ediyor. Nuruyla belirginleşen Hz.Ebu Bekir, hayasıyla tanınan Hz.Osman, adaletinin karşısında kimsenin duramadığı Hz.Ömer, önünde surların eğildiği Hz.Ali ile Bedir, Uhud ve Heyber savaşlarında şehit olan onlarla yiğitler de bu şiirin kahramanları.

Ebubekir'de nur, Osman'da nurlar.  
Kureyş uluları, karşılarında  
Meydan okuyan bir Ömer bulurlar;  
Ali'nin önünde kapılar açılır,  
Ali'nin önünde eğilir surlar.  
Bedir'de, Uhud'da, Hayber'de

<sup>1</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.64

<sup>2</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.71

Hakk'ın yiğitleri, şehit olurlar.<sup>1</sup>

Bildiğimiz gibi insanlık riya, hıyanet, inkar, haset gibi bir çok beşeri ve ictimai hastalıklar içerisinde yaşamaktadır. Artık bazı insanlar şefkate, hakikate ve iyiliğe oldukça uzaktır. Şair Hz.Muhammedi övmekle beraber, halimizdeki manevi eksiklikten de yakınmakta.

Vicdanlar sakat çıkmadan,  
Ya MUHAMMED, yarına;  
İyiliklerle gel, güzelliklerle gel  
Adem oğullarına!  
Yüreklerden taşsın  
Yine imanlar! <sup>2</sup>

Arif Nihat, Allaha olan inancını ferdi bir boyutta, kendine has üslubuyla işlemiştir. Şair her sıkıntıdan kurtuluş yolunu Allaha teslim olmakta, ona dua etmekte görür.

Dini konulu şiirlerinde genellikle Allah sevgisi, Allah inancı, Allahın büyüklüğü, Allaha teslimiyet, Allaha şükretme gibi konular sıklıkla işlenmiştir. O, dinin cemiyetteki öneminden de haberdardır. Şair, dini cemiyet hayatının olmazsa olmazı olarak görür. Camilerimiz üzerine çok sayıda şiir yazan tek şairimizdir diyebiliriz. “Dualar ve Aminler” kitabında yer alan Süleymaniye, Muradiye, Ayasofya, Beyazıt, Lara Camiisi ve b. camileri kubbesiyle, mihrabıyla, ezanıyla, kandil geceleriyle A.N.Asyanın dini konulu şiirlerinin yapısını oluşturmakta. Şiir kitaplarında sadece camileri anlatan yirmi dokuz adet şiirin olması başka bir şairde rastlayamayacağımız bir özelliktir.

“Uyan!” diyen o güzel nidaya aç odanı;  
Açıp güzelliği en güzel çağında tanı:  
Vakit seher vakti, ezan sabah ezanı!...  
Uyan ey Arif, uyan; uyar uyuklayanı,  
Ki yerle gök-şimdi-Ezanların vatanı;  
Vakit seher vakti, ezan sabah ezanı! <sup>3</sup>

“Sabah ezanı” isimli bir diğer şiirinde Arif Nihat dinimizin temel kuralı olan namaza çağırışdan söz ediyor. İnsanları ibadete sesleyen o güzel nidaya her kesin uyanmasını bekliyor sanki. Allahın bize verdiği güzellikleri sabahın o güzel vaktinde tanıyın diyen şair sabah ezanının güzelliğini birkaç mısra da o kadar ustalıkla dile getiriyor ki, bunu anlatmaya cümleler yetmiyor. Şiirin ikinci dizesinde şair Arife hitab ederek uyuyanları uyandırmaya çağırıyor kendini.

Türk milleti olarak vatan, millet, din, bayrak, toprak gibi bizi biz yapan milli-manevi değerlerimize bağlıyız. Ve bu değerlerimizle birlikte bir bütün oluşturmaktayız. Düşmanlara karşı savaşılabilmek, üstünlük elde etmek için şiirlerinde dua eden A.N.Asyanın vatan sevgisinin yanı sıra duanın gücüne de inandığı apaçık ortada. Düşmana karşı koyabilmesi

<sup>1</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.68

<sup>2</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.69

<sup>3</sup> Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, s.75

için Allahdan can isteyen şair, yarınlarda da ramazansız, bereketsiz kalmamak için Allaha yalvarıyor.

Ya dağıt kimsesiz kalan sürünü,  
Ya çobansız bırakma Allah'ım!  
Bizi sen sevgisiz, susuz, havasız;  
Ve vatansız bırakma Allah'ım!  
Müslümanlıkla yoğrulan yurdu,  
Müslümansız bırakma Allah'ım! (Asya. 2021).

Dünya dinleri içerisinde en mükemmeli olan İslam, hayat dinidir. Bunun bilincinde olan Arif Nihat Asya hem dini ve tarihi mirasa sahip çıkmak, hem de günümüzde İslamı bir yaşayış unsuru haline getirmek arzusundadır. Bayramlar, kandiller, cemaat namazları dinimizin bir hayat dini olduğunun göstergesidir. Bu vesile ile şair dinin sosyal boyutunu göstermek için camilerden, dini bayramlardan ve s. söz ederek İslam motiflerine aynı zamanda estetik açıdan bakmaktadır. İslamın bütün bu güzellikleri ve şairin manevi coşkusu da birleşince ortaya zengin hayellerin olduğu bir şiirsellik çıkıyor. Tabii olarak dine olan bu hassasiyetin kökü Mevlana ve Mevlevilikten gelmektedir. Tam anlamıyla bir Mevlana hayranı olan şairin tasavvufla ilgili şiirlerinin de büyük bir bölümü Mevlanayı ve Yunus Emreyi anlatıyor. Lakin Arif Nihat dini anlatırken asla kuru bir ideolog gibi davranmamış, estetiği hiçbir zaman ihmal etmemiştir. Bu anlamda, dini hassasiyetin ağırlıklı olduğu estetiği ile zevkleri okşayan şiir yazma meselesinde Arif Nihat Asya gerçekten önemli bir isim olarak kalmaktadır.

Bildiğimiz üzere, vatanseverlik türk milleti için hayati bir değerdir. Vatansız yaşanmayacağını anlayan türk milleti vatan için gerekirse ölümü bile göze alır. Ve türk milletin değerlerine çok bağlı olan şair vatan sevgisini en içten duygularıyla şiirlerinde dile getirmiştir. Aşağıda getirdiğimiz numunede bunu açıkça görüyoruz:

Gök mavi, başak sarışın...  
Tadı ne güzel barışın!  
Fakat senin on savaşa  
Değer, ey yurt, bir karışın! <sup>1</sup>

Şair barışın ne kadar kıymetli, ne kadar tatlı bir nimet olduğunu belirtmekte. Lakin yurt topraklarına olacak olan her hangi bir tehdidin karşılıksız kalmayacağını, yurdun her karışı için gerekirse on savaş yapabileceğini yurda hitaben bildiriyor.

Ön adım Ağrı dağı,  
Soyadım Tanrı dağı  
Senin kızın, kadının  
Lale, gül... Erkeğin-Ey İzmir-Efe!

<sup>1</sup> Arif Nihat Asyanın şiirlerinde değerler etrafında tematik bir çalışma. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) X-II: 69-90 [2017], s.72

Tunçtandır kalen yabanlar için  
Ve dost için kadife!  
Ayaklarımın altında Arpaçayı  
İğilsem içebileceğim!  
Sorma Edirne kimdi?  
Bereket taşan mevsimdi;  
Ey güleryüzlü şehir,  
Bildim adın Yozgadmış  
Bulsaydı ağlamak için olsun, su damlası  
Ağlardı eski çağlarda Nemrud Kemerleri!  
Gece gökten yıldız yağdı Afyon'a;  
Sayılarca ateş böceği gördüm.  
Dağlar var yapılmış, bundan, buluttan...  
Dağlar var ki Bingöl, Binboğa, Süphan.  
Çadırtepe, Dumlupınar,  
Türbetepe, Adatepe...  
Ki üstlerinde bir bulut  
Geçti güller serpe serpe  
Türbe otağ, kubbe eyvan...  
Adları Dicle'de Seyran,  
Fırat yollarında Aslan,  
Çukurovada Kurttepe. <sup>1</sup>

Yukarıda örnek gösterdiğimiz şiirde şair vatanın her köşesinin ne kadar değerli olduğunu ifade ederek yurdun her karışını sevgiyle anıyor. İzmirden Yozgata, Edirne, Afyon, Ağrı dağı, Süphan, Nemrut, Bingöl dağları, Arpaçayı, Adatepe, Türbetepe, Edirne, Diclesiyle, Fıratıyla, Çukurovasıyla toprağı vatan kokan her karışın ismi yer alıyor şairin vatan konulu şiirlerinde.

Eserlerinde millet ve din kavramının birlikte anıldığı şairlerden birisi Arif Nihat Asyadır. O, *“Oğuz atlısıdır, Selçuklu seyyahıdır, Osmanlı cengaveridir, Cumhuriyet aydınıdır. Hülasa, Müslüman Türkün karakter timsalidir.”* <sup>2</sup>

Türk şiirinin milli ve yerli gür seslerinin timsaliydi Arif Nihat Asya... Biz onu daha çok “bayrak şairi” olarak tanıdık. Lakin bayrak sevgisinin yanı sıra, milletimizin dertlerini

<sup>1</sup> Arif Nihat Asyanın şiirlerinde değerler etrafında tematik bir çalışma. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) X-II: 69-90 [2017], s.72

<sup>2</sup> İbrahim Sarı. Türk gençliğine Arif Nihat Asya şiirleri, s.14



Allaha yalvararak azaltmaya çalışan, duanın gücüne güvenerek hakkı ve hakikati sesleyen bir söz eriydi.

### Edebiyat

Sadettin Yıldız. Arif nihat Asyanın şiir dünyası. Ötüken, 1997, 552 s.

İbrahim Sarı. Türk gençliğine Arif Nihat Asya şiirleri. Noktaekitap, 2018, 76 s.

Sadettin Yıldız. Bayrak şairi Arif Nihat Asyadan seçmeler. İstanbul, Ötüken,

Arif Nihat Asya. Dualar ve aminler. Şiirler: 2, Ötüken, 2021, 256s.

Arif Nihat Asya. Kökler ve dallar. Şiirler: 3, Ötüken, 2015, 294 s.

Arif Nihat Asyanın şiirlerinde değerler etrafında tematik bir çalışma. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) X-II: 69-90 [2017], s.69-90.

Asya, Arif Nihat. (2005). "Bütün Eserleri, (Ses ve Toprak)". İstanbul: Ötüken Yayınları

[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/614857/yokAcikBilim\\_10167706.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/614857/yokAcikBilim_10167706.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)

<https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12493/519304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=1895>

## 16. YÜZYIL İSTANBUL CAMİLERİNDEKİ KAŞI GRUBU ÇİNİLERDE ÜZÜM MOTİFİ GRAPE MOTIF ON KASHI GROUP TILES IN ISTANBUL MOSQUES FROM THE 16<sup>th</sup> CENTURY\*

**Sinem ÇAKAR KİREZ\*\***

**Mesude Hülya (ŞANES) DOĞRU\*\*\***

### Özet

16. yüzyıl çini sanatı saray nakkaşhanesindeki nakkaşların tek bir mekânda tasarladıkları birçok çeşit deseni aynı anda kullandıkları zengin tasarım programları ve uygulamaları ile en verimli dönemini yaşamıştır. Bu dönemin başarısındaki en büyük pay ise, İstanbul'a yakınlığı ve çinicibaşların denetiminde yapılan kaliteli çini üretildiği İznik'li usta sanatçılarıdır. Bu usta sanatçıların özenli çalışmaları ile gerçekleşen üretim İznik'in dönemin tercih edilen çini merkezi olmasını sağlamıştır. İznik şehir olarak kâşi ve evani gruplarının desenlerin pürüzsüz bir şekilde üretildiği önemli bir üretim merkezi olarak yüzyıllarca hizmet vermiştir. Genel olarak bitkisel ya da yarı stilize motiflerin yanı sıra rumi ve bulutlar da tasarımların vaz geçilmez unsurları olarak çinili alanların bezenmesinde kullanılmışlardır. Bu motiflerin dışında bahar dalı, süsen, gül, karanfil ,menekşe, vb. bazı motiflerin her tasarımda değil, bazı tasarımlarda ve daha kısıtlı şekilde kullanıldığı görülmektedir. Kâşi grubu motifler içinde arasında çok az rastlanan motifler arasında üzüm ve üzüm salkımlarına ender olarak rastlanmaktadır. Günümüze kalan örnekler bakıldığında, İstanbul'da Topkapı Sarayı içinde, Mimar Sinan imzalı camilerin bezeme programlarında, 16. yüzyıl İznik, üretimi çiniler içinde üzüm salkımları pek az örneğine rastlanan bir motiftir. Kırmızı, nar çiçeği, koyu nohudi benzeri uçuk tonlarda örnekleri görülen üzüm salkımları az sayıda da olsa, sadece yaprak, dal ve sap çıkması şeklinde çalışılmışlardır. Üzüm salkımlarının kâşi gruplarında serviler ve bahar dallarıyla kombin edilmiş olarak kullanıldıkları görülür. Bu çalışma kapsamında üzüm, yaprakları, dalları, minik detaylarıyla farklı mimari yapılarda kullanılmış örneklerinin bulunduğu yerler tespit edilecek, desenlerinin çizim detayları ele alınacak; üzüm salkımları detay farklılıklarıyla karşılaştırılıp değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Üzüm motifi, İznik, Kütahya, 16. yüzyıl, kâşi.

### Abstract

16th century tile art experienced its most productive period, with its rich design programs and applications, where muralists in the palace workshop simultaneously used various patterns designed in a single space. The success of this period is largely due to the proximity to Istanbul and the head ceramists of Iznik, whose high-quality tiles were produced under the supervision of master tile craftsmen. The meticulous work of these master craftsmen ensured that Iznik became the preferred tile center of the period. For centuries, Iznik served as a major production center, seamlessly producing Kashi and Evani

\*Sempozyum kapsamında sözlü olarak sunulacak olan bildiri, "16. Yüzyıl İstanbul Mimarisi ve Çini Evanilerde Üzüm Motifi" isimli tez metninin kaynak olarak kullanılması ile hazırlanmıştır.

\*\* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Geleneksel Türk Sanatları ASD. Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, [sinemcakar92@gmail.com](mailto:sinemcakar92@gmail.com), ORCID: 0009-0003-3470-7960

\*\*\* Doç. Sakarya Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi, Sakarya, [mhdogru@sakarya.edu.tr](mailto:mhdogru@sakarya.edu.tr), ORCID: 0000-0003-2963-4827

tile patterns. Generally, floral or semi-stylized motifs, as well as rumi and clouds, were used as essential elements in the decoration of tiled areas. In addition to these motifs, some motifs such as spring branches, irises, roses, carnations, and violets are used in more limited ways, but not in every design. Grapes and grape clusters are rarely seen among the rare motifs in the Kashi group. Surviving examples show grape clusters as a rare motif, found in the decorative programs of mosques designed by Architect Sinan in Topkapı Palace in Istanbul, and among 16<sup>th</sup> century İznik tiles. Grape clusters, seen in pale hues like red, pomegranate blossom, and dark chickpeas, were often worked with only leaves, branches, and stems protruding, though in small numbers. Grape clusters are seen used in combination with cypress trees and spring branches in Kashi groups. This study will identify examples of grapes, their leaves, branches, and small details used in various architectural structures. The details of the drawings will be examined, and grape clusters will be compared and evaluated for their differences in detail.

Keywords: Grape motif, İznik, Kütahya, 16<sup>th</sup> century, Kashi.

## GİRİŞ

Hız. Ali'nin karısı Fadime Ana'nın gözyaşından olduğuna dair bir inanış da bulunan üzüm (Aça, 2005, 20) bereketin simgesi olan bir meyvedir. Üzümlerin temsilinde bir doğum/yeniden doğuş unsuru olduğu söylenebilir. Antik Yunan mitolojisinde üzümle ilişkilendirilen önemli figürlerinden Dionysos, farklı biçimlerde tasvir edilmiştir. Kimi zaman elinde bir asa, kimi zaman şarap testisiyle, bazen de sakallı bir figür olarak betimlenir. Antik Yunan mitolojisinde Dionysos'un üzümle özdeşleştirilmesi, üzümün sadece bir meyve olarak değil, aynı zamanda bir inanç ve sembol sistemi içinde nasıl derin anlamlar kazandığını göstermekte ve bu meyvenin bolluk, coşku ve kutsallıkla ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. Bu mitolojik altyapı, üzüm motifinin sonraki dönem sanatlarında da güçlü bir şekilde varlığını sürdürmesine katkı sağlamıştır (Erhat, 2014, s. 5).

Asma ve üzümün önemi Anadolu kültüründe de birçok tarihi kalıntıda kendine yer bulmuştur. Anadolu'nun en eski camisi konumundaki Diyarbakır Ulu Camii'nin süslemelerinde kullanılan asma yaprakları ve üzüm salkımları dikkat çekicidir. Asma ve üzüm figürleri farklı medeniyetler zamanında, çeşme başları, mezar taşlarında ve kalemişi olarak farklı yüzeylerde sıkça kullanılmıştır Asma figürü birçok dönemde dış cephe süslemelerinde taş işçiliğinin vazgeçilmez desenlerinden olmuştur.

## 16. YÜZYIL İZNİK ÇİNİ SANATI

16. yüzyıl Saray nakkaşhanesinde önemli eserlere imza atıldığı, tasarım çeşitliliği ve zenginliğiyle binlerce ifade edilen çalışmaların yapıldığı bir dönemdir. İstanbul'da, çarşı esnafının çalıştığı özel nakkaşhanelerin yanı sıra, Topkapı Sarayı'na bağlı olarak faaliyet gösteren saray nakkaşhaneleri de vardı. Ehl-i Hiref-i Hâssa içinde yer alan bazı nakkaşların, sarayın birinci avlusunda ya da Hipodroma bakan Arslanhâne binası yakınında çalıştığı tespit edilmiştir. Ayrıca saraya özel işlerde görev alacak sanatçılar için ayrı atölyeler tahsis edilmiştir (Tanındı, 2006, s. 331, 332). Topkapı Sarayının ve ülke sınırları içinde gerçekleşen bütün bezenme unsurları Ehl-i Hiref teşkilatının içinde bulunan nakkaşan grubundaki sanatkârlar tarafından, sarayın büyük desteğiyle hazırlanmaktadır. Kitap sanatları, mimari, tekstil ürünleri, vb. tezyin edilecek her bir alanın desenleri nakkaşhane içinde hazırlamakta ve sanatkârlar eserlerin üretimini de yapmaktadırlar.

Mimari tezyinat içinde çiniler Topkapı sarayının içindeki pek çok alanın dışında, özellikle dini mekânları bezemek için kullanılmışlardır. Sade mimarilere sahip olan camilerin içleri saray nakkaşhanesindeki nakkaşbaşının denetimi ile nakkaşan grubunun özenli çalışmalarıyla birbirlerinden farklı tasarımların uygulandığı alanlar olmuşlardır. Osmanlı döneminde sanat üretiminin önemli merkezlerinden biri olan nakkaşhaneler (Tanındı, 2006, s. 331-332) farklı alanlardan pek çok sanatkârın bir arada çalıştığı atölyelerdi. Bu mekânlarda ressam, nakkaşlar, mücellidler, müzehhipler, kâşigeranlar, kalemkârlar, taş ve cam ustaları gibi birçok sanatçı bir araya gelerek bezeme sanatlarıyla ilgili üretimler yapmışlardır.

Klasik dönem olarak adlandırılan 16. yüzyılda tezyinat içinde hatayi grubu bitkisel tasarımların yanı sıra yarı stilize motifli tasarımların desenler içinde kullanılmaya başladığı görülür. Kitap sanatlarında lale, karanfil, gül, süsen, menekşe, sümbül ve bahar dalı gibi motifler kullanılırken, çinili alanlarda üzüm salkımları ve yapraklarıyla birlikte tasarımlarda yer almaya başlarlar. Bu dönem iç süslemelerde kullanılan çinilerin yoğunluğu yapıdan yapıya farklılık göstermektedir. Örneğin Süleymaniye Camii'nde (1557) yalnızca mihrap çevresinde çiniler bulunur. Rüstem Paşa Camii'nde (1561) neredeyse bütün duvarların çini ile bezendiği görülmektedir. Bunun yanında Üsküdar Mihrimah Camii (1548) gibi çinisiz yapılarda bulunmaktadır. Dönem içinde pek çok yapıda pencere alınlıkları çini bezemelerden oluşmaktadır aynı zamanda harim, mihrap, son cemaat yeri, minber ve pandantiflerde de çini kullanılmıştır. Pandantiflerin çoğu çini olmakla beraber, üst yapılarda ise kalem işleri kullanılmaya devam edilmiştir (Yetkin, 1993, s.330).

### **ÇİNİ KAŞI ÖRNEKLERDE (PANO, ULAMA VE BORDÜRLERDE) ÜZÜM MOTİFİNİN KULLANIMI**

Selçuklu döneminde bereketin simgesi olarak nar meyvesinin kullanıldığı görülmektedir. İznik duvar çinilerinde meyve tasvirleri, 16. yüzyılda bahar dalları motifleriyle birlikte görünmeye başlamıştır. Bu geçiş, çini sanatında doğanın döngüsünü ve mevsimsel değişimleri yansıtan bir estetik anlayışın parçası olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, İznik çini sanatının zenginliğini ve çeşitliliğini artırmış, aynı zamanda dönemin kültürel ve sanatsal dinamizmini de yansıtmıştır. İznik kâşilerinde en yaygın olarak kullanılan meyveler ise üzüm, turunc ve nar ile sınırlıdır. Osmanlı döneminde üzüm salkımlarıyla yüklü asma ağacının özellikle çini tasarımlarında yer aldığı görülmektedir. Mimari bezemelerde meyve tasvirleri ise, Lâle Devri'nden itibaren daha belirgin bir şekilde meydan çeşmeleri, mezar taşları ve kalemişi duvar bezemeleri gibi alanlarda yaygın olarak tercih edilmiştir. Bu dönemde meyve motiflerihem estetik hem de sembolik anlamlar taşıyarak mimari süslemelerin önemli bir parçası haline gelmiştir (Aslanapa, 1992, s. 322,328,332).

16. yüzyıl Osmanlı çini sanatında üzüm motifinin işlenişinde, üretim merkezlerinin teknik yaklaşımları ve estetik tercihleri belirleyici rol oynamıştır. Bu döneme ait eserlerde, kompozisyon yerleşiminde simetri arayışı belirgin şekilde görülmektedir. Üretim tekniklerinde sır altı boyamanın getirdiği net hatlar ve renk geçişleri, üzüm motifinin estetik etkisini artırmış; böylece Osmanlı çini sanatında üzüm temasının hem yapısal hem de simgesel bir zenginlik kazanmasına katkı sağlanmıştır.

Üzüm motifli tasarımlar kompozisyonlarda dört farklı biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu biçimler serbest salkım olarak, kenarsuyu ya da ulama kompozisyonunu oluşturan bir süs unsuru olarak veya servi ağacına tırmanan doğadaki gerçeklerine benzer biçimde

tasarlanmış asma ağaçlarından oluşmaktadır (Doğanay, 2003, s. 46). İlk şekle örnek olarak Rüstem Paşa Camii'nin revak panosundaki üzüm salkımı gösterilebilir. Burada bir salkım üzüm, bahar dalına asılı durumda bulunmaktadır. Kırmızı ve beyaz renklerle işlenmiş bu salkım, kıvrımlı bir sapla bahar dalının yeşil yaprağına bağlıdır (Sinemoğlu, 1996, s. 137-139).

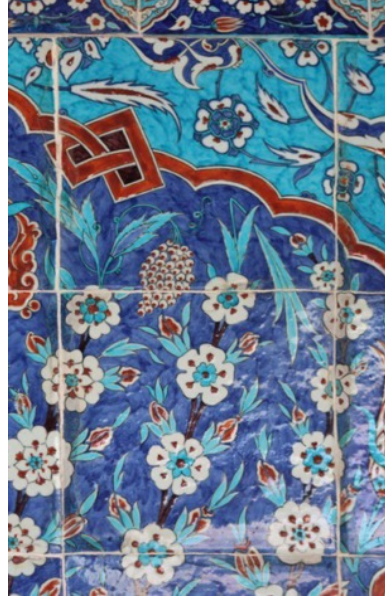


Foto 1. Rüstem Paşa Camii revak panosundaki üzüm salkımı

Serbest salkım şeklinde tasarlanmış üzüm motifli örneklerinden biri olan Rüstem Paşa Camii'nin revaklı avlusundaki panonun sağ üst kısmında, bahar dalına asılı bir üzüm salkımı gözlemlenmektedir. Kırmızı ve beyaz renklerle işlenmiş bu salkım, kıvrımlı bir sapla bahar dalının yeşil yaprağına bağlıdır (Sinemoğlu, 1999, s.137-149). Karamemi üslubunda, her çiçeğin veya meyvenin kendi sap ve yapraklarıyla birlikte resmedilmesi temel bir prensip olmasına rağmen, kenarsuyu ve ulama kompozisyonlarında teknik gereklilikler nedeniyle bu kuralların bazıları esnetilmektedir. Bu tür bahar dalı kompozisyonları henüz gelişim aşamasında olduğundan, doğadan uzaklaşan bazı uygulamaların bir deneme süreci ya da sanatkârın hayal gücünün bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür (Demiriz, 1999,s. 165-168).

Rüstem Paşa Camii örneğinde, üzüm motifi, yalnızca yüzeyi doldurmak amacıyla değil, bitkisel bir kompozisyon anlayışının bütünlüyici unsuru olarak tasarlanmıştır. Motif, kıvrık dal yapısı, iri yaprak formu ve üzüm salkımıyla dengeli bir düzen içinde yerleştirilmiş; böylece mimari süslemelerde estetik ritim ve simetrik bütünlük sağlanmıştır. Bu çini pano, üzüm motifinin Osmanlı mimarisindeki işlevsel ve sanatsal kullanımını yansıtan önemli bir örnek olarak değerlendirilmiştir.

Tirfil motifi, özellikle Rüstem Paşa Camii ve bazı evani örneklerde yardımcı bezeme unsuru olarak kullanılmıştır. Bu motif, üzüm salkımının arasına veya çevresine yerleştirilerek desenin bütünlüğünü tamamlamış; çoğunlukla palmet, hatayi ya da kıvrık dal motifleriyle birlikte kullanılmıştır. Tirfilin kullanımı, bezeme alanının yoğunluğunu arttırmakla birlikte, kompozisyonun ritmini de belirleyen bir unsurdur. Motifin yapısı kompozisyonu destekleyen ve süsleme yoğunluğunu dengeleyen yardımcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir.





Foto 2. Çinili Köşk'te bulunan bahar dallı ve üzümlü pano

İkinci ve en yaygın biçim, bahar dalları ile birlikte görülen ulama kompozisyonlarıdır. Bu tür kompozisyonlara örnek olarak Ebû Eyyûb el-Ensârî Türbesi, Takkeci İbrahim Ağa Camii (1591), Ayasofya Kütüphanesi'nde ve Çinili Köşk Müzesi'nde kayıtlı çinileri göstermek mümkündür. Çinili Köşk Müzesinde 41/502 numara ile kayıtlı parçanın Topkapı Sarayı'ndan nakledildiği anlaşılmaktadır. Ancak bu parçaların hangi yapıya ait olduğu konusunda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Çinili Köşk Müzesi'nde bulunan pano Ebû Eyyûb el-Ensârî Türbesinde bulunan çini pano parçasının birebir aynısıdır. Ancak bu parça aynı panonun bir parçası değil, kompozisyonun tekrarlandığı başka bir panonun parçasıdır. Her iki eser de aynı kalıptan çıkma bir panonun parçalarıdır. Parçaların Edirne Sarayı'ndan getirilmiş olması muhtemeldir. Zira 18. yüzyılın ilk yarısında Topkapı Sarayı'na yapılan bazı ilâvelerde kullanılmak üzere, Edirne Sarayı'ndan sökülerek bir kısım çininin İstanbul'a getirildiği bilinmektedir. Günümüzde Çinili Köşkte bulunan panonun ölçüleri 27x55.5 cm.'dir (Pasinli& Balaman, 1991, s. 102-103). Rumili bir tasarıma sahip olan köşebentli panoda mavi renkli kıvrımlı bahar dallarının yanındaki yedi parçalı yapraklı kırmızı renkli üzüm salkımları pano boyunca devam etmektedir. Üzümlerde tirfiller de hem üzüm salkımlarının hem de yaprakların bulunduğu kısımların boş alanlarının dolgulanması için kullanılmışlardır.



Foto 3. Takkeci İbrahim Ağa Camiindeki bahar dallı ve üzümlü pano

Takkeci İbrahim Ağa Camisinde bulunan bahar dallı ve üzümlü panolarda kullanılan üzüm motifleri Ebû Eyyûb el-Ensârî Türbesinde olduğu gibi İznik çini sanatının karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Bahar dallı ve üzümlü pano, harim bölümünün doğu ve batı duvarında karşılıklı olarak konumlandırılmıştır. Tasarım, uzunlamasına bir düzenleme sergilemekte ve birbirine eklenen iki kıvrımlı hattın birleşiminden oluşmaktadır. Hatlardan biri, üzüm salkımlarını taşıyan asma dallarını, diğeri ise ortası kırmızı, taç yaprakları mavi çiçekler açan bahar dallarını içermektedir. Bahar dalları kahverengi, asma sapsarı ise koyu mavi tonlarda resmedilmiştir. Beş parçalı kırmızı damarlı asma yaprakları yeşil renkte olup, kırmızı üzüm tanelerinin sapa bağlandığı noktalar, sapın devamıyla aynı renkte ve beyaz bir tonla vurgulanmıştır. Bu tür örneklerin tamamında hafif ton farkları olsa da benzer bir renk düzeni tercih edilmiştir. Karşılıklı konumlandırılan panolar aynı desen özelliklerini taşımaktadırlar. Tasarımda yapraklar yedi dilimli olarak ve yeşil renkte çalışılmıştır. Üzüm asmalarına tırfilli dallarla bağlanmış kabartma kırmızı renkli üzüm salkımları ve bahar dallı tasarımlar şaşırtmalı şekilde yerleştirilmiştir.



Foto 4 ve 5. Ayasofya Kütüphanesi Hazine-i Kütüb Pervaz Çinileri ve Detay (sağda)

Üzümlü kompozisyonların üçüncü tipini pervaz desenleri (kenarsuları) oluşturmaktadır. Bu türün güzel bir örneğine Ayasofya Kütüphanesi'nde rastlanmaktadır. Bu tür motifler, mimari unsurlarla bir araya gelerek zengin bir görsel anlatım Ayasofya Kütüphanesi, Sultan I. Mahmud döneminde (1730-1754) kurulmuş olup, burada kullanılan çiniler, saray depolarındaki bulunan ve daha önceki yüzyıllardaki üretimlerden

artmış ve kullanılmamış olan malzemelerden toplanmıştır. Bu durum, çinilerin tarihlenmesinde kesin bir referans noktası olmamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla tarihlemeye esas alınacak kesin bir dayanak bulunmamaktadır. Bu çinileri üslup itibarıyla 16. yüzyılın sonu veya 17. yüzyılın başına tarihlemek mümkündür (Demiriz, 1999, s. 165-168). Kitaplığın duvarlarını kaplayan çini panoların etrafında dolanan kenarsuyu, tek sap üzerinde yürüyen asma dalından oluşmuştur. Her bir karoda beş yaprak ve iki salkım bulunmaktadır. Pervazın zemini çivit mavi-kobalt renkte olup, saplarla birlikte yaprak ve üzümler de beyazdır. Ancak üzüm taneciklerinin sapa birleştiği noktalar kırmızı beneklidir. Buradaki asma yaprakları diğer örneklerden bariz bir şekilde ayrılmaktadır. Yedi veya dokuz dilimden oluşan yaprakların merkezinde yeşil ve kırmızı renkli bir çiçek goncası yer almaktadır. Yaprak dilimlerinin ortasına damla şeklinde yeşil veya kırmızı benekler konulmuştur.



Foto 6. Ayasofya Kütüphanesi'nde girişte sağ ve solda bulunan servili panodaki üzümlü panolar



Foto 7. Ayasofya Kütüphanesi'nde girişte bulunan servili ve üzümlü panolardan biri

Hazine-i Kütüb kapısının sağ ve sol taraflarında karşılıklı olarak konumlandırılmış servili panolar yer almaktadır. Ayasofya Kütüphanesi'ndeki servili panoda, serviye sarılmış iki farklı türde asma görülmektedir. Bunlardan birinin rengi, kara üzüm olduğunu düşündürürken, diğerinin uzun habbeleri nedeniyle çavuş veya razaki üzümü olduğu tahmin edilmektedir. Bu servili panonun benzerleri, çok küçük ayrıntı farklarıyla Sultanahmet Camii'nde de yer almaktadır. Her iki yapıda da kullanılan asma ve üzüm motifleri, dönemin zarif süsleme anlayışını yansıtarak, yapının görsel zenginliğine katkı sağlamaktadır. Servili panolarda dikkati çeken bir diğer özellik ise, servi ağacına sarılan üzüm dallarının tasarımda hem dikey hem de kıvrımlı bir akış oluşturacak şekilde



kurgulanmış olmasıdır. Özellikle Ayasofya Kütüphanesi'ndeki örneklerde servi gövdeleri açık tonlu kahverengilerle işlenmiş, üzüm yaprakları firuze ve yeşil tonlarında bezenmiş, salkımlar ise koyu kırmızı veya morumsu tonlarla belirginleştirilmiştir. Bu renk kullanımı, yüzeyde hem kontrast hem de dengeli bir bütünlük sağlamaktadır.



Foto 8. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde bulunan bahar dallı üzümlü panolardan biri



Foto 9. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde bulunan bahar dallı üzümlü panolardan biri

Ebû Eyyüb el-Ensârî Türbesinde bulunan bahar dallı ve üzümlü panolarda kullanılan üzüm motifleri İznik çini sanatının karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Ebû Eyyüb el-Ensârî Türbesi, mimari açıdan zengin örneklerden biridir ve iç mekân süslemesinde çini panolarıyla dikkat çekmektedir. Türbede, bahar dallı iki panodan birinde yer alan üzüm salkımları, renk uygulama tekniği açısından diğer örneklerden farklılık göstermektedir. Bu karolardaki üzüm tanecikleri, kabarık domates kırmızısı renginde olmayıp, bir kısmı mora çalan kırmızı, bir kısmı da yeşil (üzümün koruk olarak çalışılmış olduğu düşünülebilir.) renktedir. (6. Fotoğraf iki renkli olan üzüm salkımı). Ebû Eyyüb el-Ensârî Türbesinde bulunan çiniler çoğunlukla farklı mimari alanlara aittir. Yüzyılları

birbirlerinden farklı pek çok çini pano, ulama, vb. şekilde türbeye giden koridor boyunca kullanılmıştır. Bunlardan bir kısmı döneminin ürünleri iken, bazıları depremlerden dolayı düşmüş olan çinilerin yerine yerleştirilen daha sonraki dönemlerde üretilmiş örneklerdir.



Foto 10. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde bulunan Pencere Yanı Servili Panodaki üzüm salkımları



Foto 11. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde bulunan İki Servili Panodaki üzüm salkımları





Foto 12. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde bulunan Pencere Alınlığındaki Servili Panodaki üzüm salkımları



Foto 13. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde Servili Panodaki üzüm salkımları

Üzümlü kompozisyonların dördüncü türü, bir ağaca tırmanan asma dallarını içermektedir. Asmanın tırmandığı ağaç, bir servidir. Bu tasarım, ulama kompozisyonlarından sonra en sık rastlanan türdür. Bu biçim, 17. yüzyılda daha da yaygınlaşmıştır. Sultanahmet Camii'nin mahfil katında ve Topkapı Sarayı'nın Harem bölgesinde bu tür örneklerin pek çok benzeri yer almaktadır. Bu tarz kompozisyonların en güzel örnekleri Ebû Eyyüb el-Ensârî Türbesi'nde görülmektedir. Ebû Eyyüb el- Ensâri Türbesinde dört ayrı servili pano yer almaktadır. Bunlardan ilki ziyaret avlusunda girişin sağında, diğerleri ise bu panonun tam karşısındaki pencere aralarında konumlanmıştır. Pencere aralarındaki panolardan biri, aslında iki servili panonun birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Panoların günümüzde bulundukları yerlerine uymaları için alt ve üst kısımlarından kısaltılmış oldukları görülmektedir. Tüm panoların alt kısmında, lâle, sümbül ve süsen gibi bahçe çiçekleri ile zenginleştirilmiş farklı tasarımlar yer almaktadır. Üst kısımlarda ise, servi ağaçlarına sarılmış asmalar bulunmaktadır. Servi ağaçları, koyu yeşil bir tona sahipken, asmaların lacivert renkteki bir tonla boyandığı görülmektedir. Dört veya beş dilimli asma yaprakları, beyaz damarlarla süslenmiş olup, yeşil ve lacivert renkler içermektedir. Yaprakların boyama işlemi sırasında hafif bir renk perspektifi dikkate

alınmıştır. Özellikle sapa yakın kısımdaki yaprakların içe doğru kıvrımları yeşil tonuyla boyanarak, yaprağın arka yüzü öne çevrilmiş ve bu sayede yaprağa bir derinlik kazandırılmıştır. Çift servili panonun solundaki asmanın üzümleri ise soluk kırmızı (pembe) renktedir. Bu rengin domates kırmızısı değil de pembemsi bir ton almasının, pişirme hatasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir (Aslanapa, 1992, s. 322,328,332).



Foto 14. Sultanahmet Camii Kuzey Cephe Beden Duvarı Servili Çini Pano

Sultanahmet Camii süsleme programı oldukça zengin olup, özellikle 16. yüzyıl sonu ve 17. yüzyıl başına tarihlenen çinilerde İznik ve Kütahya atölyelerinin teknik ve üslup özellikleri bir arada görülmektedir (Nayır (Ahunbay), 1975, s. 35-112). Serviler biçim olarak benzerlik gösterirken, renk dolguları açısından bazı farklılıklar barındırmaktadır. Kasetli bir kaide üzerinde yer alan servi motiflerinin gövdeleri, astar renginde bırakılmış beneklerle detaylandırılmıştır. Servi ağaçları, kahverengi konturlu yapraklarıyla dilimli bir yapı sunmaktadır. Yaprak dolguları bir panoda turkuaz, diğerinde ise yeşil tonlarında uygulanmıştır. Servi ağaçlarının kaideden tepe noktasına kadar üzüm salkımları ve asma yaprakları ile sarıldığı görülmektedir.

Mercan kırmızısı, kahverengi, kobalt mavisi, yeşil ve kahverengi tonlarının kullanıldığı çini pano; servi ağacı, asma dalı, asma yaprağı, üzüm salkımı, bahar dalları ve lale motiflerinden oluşan bir kompozisyona sahiptir. Pano genelinde, motiflerin renk tonları ve simetrisi arasında uyum sağlandığı görülmektedir.



Foto 15. Sultanahmet Camii Kuzey Cephe Beden Duvarı Çini Pano

Kobalt mavisi, mercan kırmızısı ve yeşil tonlarının kullanıldığı çini pano; penç, hatayi, lale, bahar dalları, üzüm salkımı, mine çiçekleri, karanfil, gül ve salbekli şemse motiflerinden oluşan bir kompozisyona sahiptir. Panoyu, penç, lale, hatayi ve ince dallarla süslenmiş dikdörtgen bir bordür çevrelemektedir. Yarım simetrik düzende tasarlanmış dilimli kemerli panonun merkezinde, salbekli şemse motifi yer almaktadır. Bu motifin dış yüzeyleri bahar dalları ve üzüm motifleriyle süslenmiş, dış hatları ise birbirine dolanan “S” formundaki hançer yapraklarıyla belirginleştirilmiştir.



Foto 16. Sultanahmet Camii Doğu Cephesini Hünkâr Mahfilinden Ayıran Payandada Yer Alan Pano

Sultanahmet Camii doğu cephesini hünkâr mahfilinden ayıran payandada bulunan kobalt mavisinin baskın olduğu çini pano; asma dalları, asma yaprakları ve üzüm salkımlarından oluşan ulama bir kompozisyona sahiptir. Pano, penç, hatayi, yaprak ve ortasında rumiler bulunan şemse motifli dikdörtgen bir bordürle çevrelenmiştir. Dış bordürlerin kesişim noktalarında yer alan penç ve şemse motifleri, yarım olarak karoya yerleştirilmiştir. Panodaki kompozisyon, iki karonun birleşmesiyle oluşturulmuştur. İnce dallarla birbirine bağlanan asma yaprakları, iki karonun kesişim noktasında bir şemse motifi meydana getirmektedir. Alt ve üst kesişim noktalarına yerleştirilen asma yapraklarıyla salbek görünümü elde edilmiştir. Sağ ve sol kesişim noktalarında ise dört karodan bir bütün oluşturan daha iri asma yaprağı motifleri dikkat çekmektedir. İki karonun birleşim noktasında, merkezdeki yapraktan tekli, yan yapraklardan ise çiftli üzüm salkımları aşağı sarkmaktadır. Motifler arasında yer yer renk tonlarında farklılıklar görülürken, panoyu oluşturan karolarda genel olarak simetrik bir düzen hakimdir. Kompozisyonda karolar genellikle atlamalı olarak yerleştirilmiştir.



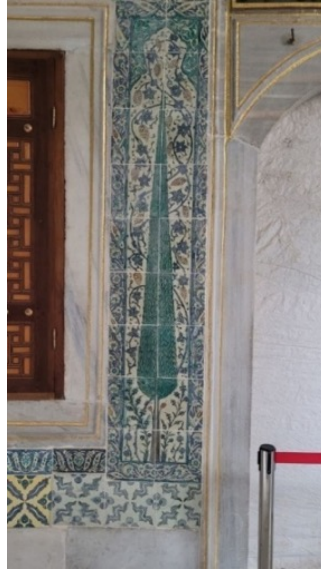


Foto 17. Topkapı Sarayı Harem Sofasında bulunan Servili Pano



Foto 18. Topkapı Sarayı Harem Sofasında bulunan Servili Panodan detay

Topkapı Sarayı Harem Sofasında bulunan üzümlü kompozisyonda servi ağaçları ön planda yer almaktadır. Ağaca tırmanan asma dalları ve üzümlerden oluşan bu tasarım, Osmanlı çini sanatında ulama kompozisyonlarından sonra en çok rastlanan şekillerden biridir. Bu tarz bezemeler, 17. yüzyılda daha da yaygınlık kazanmış ve dönemin çini dekorasyonunda önemli bir yer edinmiştir. Servi ağaçları ve asma motifleri hem estetik hem de sembolik anlamlar taşımaktadır ve bu bezemeler, doğa ile iç içe bir tasavvur sunar. Asma yaprakları ve servi ağacı yeşil renkte olup, üzümler kırmızı tonlarında bezenmiştir. Bu renk seçimi, doğal bir denge yaratırken, aynı zamanda sembolik anlamlar da taşır. Yeşil, doğa ve yaşamı simgelerken, kırmızı üzüm taneleri bereketi ve bolluğu ifade eder. Topkapı Sarayı'nda bulunan servi motifleri, tek çini panoda üçlü ve daha sade bir biçimde tasvir edilmiştir. Spiral bir düzen oluşturarak üzüm salkımları ve asma yaprakları ile çevrelenmiş olan bu serviler, inceleme konusu yapının çinilerindeki servi motiflerine göre daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Servi motifli çini panolar, genel hatları ve süsleme tarzlarıyla benzer özellikler taşımaktadır (Kuban, 2007, s.361-369).



Foto 19. Topkapı Sarayı Veliaht Dairesi Üç Servili Pano



Foto 20. Topkapı Sarayı Veliaht Dairesi Üç Servili Panodan Detay

Veliaht dairesi, IV. Mehmed kasrı ya da çifte kasırlar olarak geçen odada yer alan üç servili pano, Osmanlı çini sanatındaki sembolizmi ve estetik anlayışı yansıtmaktadır. Servi ağacına sarılmış asmalar, yeşil renkleriyle doğanın canlılığını ve bereketi simgelerken, kırmızı üzümler bu motiflerin görsel etkisini güçlendirmektedir. Bu renk kontrastı hem doğal hem de sembolik bir anlam derinliği oluşturarak dönemin sanat anlayışını ortaya koymaktadır.



Foto 21. Jakova Hadım Süleyman Ağa Camii mihrabından üzümlü detay



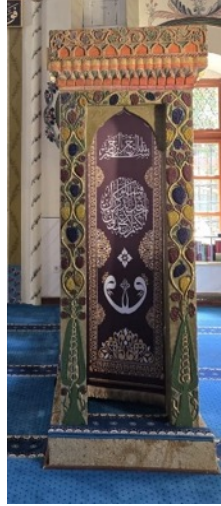


Foto 22. Priştine Yaşar Paşa Camii minberindeki üzümlü tasarım

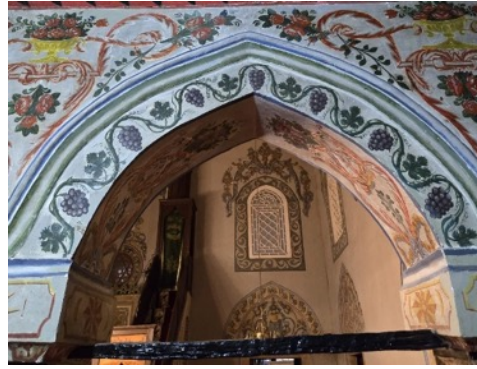


Foto 23. Priştine Sinan Paşa Camii Kadınlar mahfilindeki kemerin iç bölümündeki üzümlü tasarım

Üzüm salkımlı tasarımların kaşi ve evani çinilerde dışında farklı alanlarda kullanıldıkları bilinmektedir. Türkiye dışında bulunan bazı camilerin duvar yüzeylerinde ve ahşap üzerindeki birkaç örneğinin bu çalışmada yer alması, konunun farklı çalışmalarla zenginleştirilmesinin mümkün olacağını göstermektedir. Söz konusu örnekler, Kosova'da Jakova Hadım Süleyman Ağa Camiinde (Caminin banisi Hadım Süleyman Ağa tarafından 1594-1595 yıllarında yaptırıldığı bilinmektedir.), Priştine Sinan Paşa Camiinde (Priştine Sinan Paşa Camii (1615 yılında Sinan Paşa tarafından yaptırılmıştır.) mihrap ve kemer içinde kalemişi olarak ve Priştine Yaşar Paşa Camii (1834 yılında Üsküp Mutasarrıfı olan Yaşar Mehmed Paşa tarafından inşa ettirilmiştir.) minberinde ahşap üzerine kabartmalı olarak kullanılmıştır. Söz konusu camiler 18. yüzyılda inşa edilmiş, üzüm salkımlarının rokoko tarzında kullanıldığı örnekler sunmaktadır. Yaşar Paşa Camiinde bulunan kabartmalı ahşap üzerine çalışılmış kalemişi, meyvenin üçüncü boyutunu vermesi açısından ilginçtir.

İncelenen çinili örneklerde üzüm motiflerinin çizim özelliklerinde, yaprak ve salkım unsurlarının formları ile çizgi kalitesi büyük önem taşımaktadır. 16. yüzyıl Osmanlı çini sanatında üzüm yaprakları genellikle geniş yüzeyli, belirgin konturlu ve damar detayları öne çıkarılarak işlenmiştir. Yaprak uçlarında kıvrımlar ve hafif dalgalanmalarla yüzeye hareket kazandırılmış, bu sayede doğal bir görünüm elde edilmiştir. Üzüm salkımları ise çoğunlukla yuvarlak, kimi zaman sıkışık, kimi zaman daha seyrek aralıklarla resmedilmiştir. Salkımların ana dala bağlandığı noktalarda stilize edilmiş küçük yapraklar

veya kıvrık dal motifleriyle kompozisyon bütünlüğü sağlanmıştır. Çizimlerde kullanılan kontur kalınlıkları, motifin hem belirginliğini artırmış hem de yüzeyde estetik bir denge oluşturmuştur.

Üzüm motifinin çiziminde dikkat çeken bir diğer özellik ise yüzeyin boş bırakılmadan, doluluk hissi verecek şekilde desenlerin yerleştirilmesidir. Yaprakların damar çizimleri ve üzümlerin iç kontur detayları, sır altı tekniği ile berrak ve net şekilde uygulanmıştır. Bazı örneklerde eğrilikler ve renk geçişleriyle boyanmış, bazılarında ise daha stilize ve geometrik bir anlayış benimsenmiştir. Özellikle mimari panolarda motifin belirli bir eksen üzerinde düzenli tekrarlanması sağlanmış, evani tabaklarda ise yüzey formuna uyumlu, daha serbest ve merkezden çevreye yayılan kompozisyonlar tercih edilmiştir. Bu farklı uygulamalar, üzüm motifinin Osmanlı çini sanatındaki yorum çeşitliliğini ve dönemler arası üslup farklılıklarını açıkça ortaya koymaktadır.

İncelenen örneklerde üzüm motifinin kompozisyon içerisindeki konumlanması, uygulandığı yüzeyin formuna ve işlevine göre farklılık göstermektedir. Mimari bezemelerde üzüm salkımı genellikle mihrap çevresi, revzen kenarları, pencere alınlıkları ve panolar gibi belirli yüzey alanlarında yer almakta; çoğunlukla dal ve yaprak motifleriyle birlikte yatay ya da dikey bantlar içerisinde uygulanmaktadır. Bu yüzeylerde motifin yerleşimi büyük ölçüde simetrik bir düzene dayanmakta; desenin merkezde veya kenarlarda tekrar eden bir yapıda kurgulandığı gözlemlenmektedir.

### **Değerlendirme ve Sonuç**

Üzüm motifi, farklı kültürlerde estetik anlayış, teknik uygulama ve kompozisyon düzeni bakımından çeşitlilik göstermiştir. 16. yüzyıl Osmanlı çini sanatında üzüm motifi, belirgin konturlar ve sınırlı bir renk paletiyle, doğayla estetik bir ilişki kuracak şekilde stilize edilmiştir. Osmanlı'da motifler düzenli ve simetrik bir yüzey anlayışıyla ele alınmış; özellikle İznik atölyelerinde üzüm salkımı ve yaprakların dengeli kompozisyonlarla yüzeye yerleştirilmesi sağlanmıştır. Osmanlı çinileri, özellikle 16. yüzyıl İznik atölyeleri aracılığıyla gelişmiş ve üzüm motifi bu dönemde bitkisel kompozisyonun tamamlayıcı bir unsuru olarak öne çıkmıştır. Üzüm salkımları genellikle stilize edilmiş, yapraklar geniş yüzeyli ve belirgin konturlarla sınırlandırılmış, kıvrık dallar ise motifin yönlendirilmesini sağlamıştır. Osmanlı çinilerinde üzüm, yalnızca dekoratif bir unsur değil, aynı zamanda doğayla kurulan estetik ilişkinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Renkler kobalt mavi, firuze, kahverengi, zaman zaman yeşil tonları ve mercan kırmızısı gibi tonlarla sınırlı tutulmuş, simetri ve boşluk doluluk dengesi ön planda tutulmuştur.

Çalışmaya konu olan üzüm motifli tasarım örnekleri, 16. yüzyılın başından 17.yüzyıl sonuna kadar uzanan bir zaman aralığında yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda üzüm motifi bulunan İstanbul mimari süsleme örnekleri arasında en erken tarihli uygulamalardan biri yapım yılı itibari ile Topkapı Sarayı, Rüstem Paşa Camii, Takkeci İbrahim Ağa Cami ve Ebu Eyyüb El Ensari Türbesi yer almaktadır. Geç örnekler arasında ise Sultan Ahmet Camii ve Ayasofya Kütüphanesi yer almakta olup, bu yapılarda kullanılan üzümlü panoların klasik dönem form özelliklerini taşıması sebebiyle 16. yüzyıl çinilerinden olduğu düşünülmektedir.

Kosova'da Jakova şehrindeki Hadım Süleyman Ağa Camiinde mihrap ve kemer içinde duvar yüzeylerinde kalemişi olarak ve Priştine Yaşar Paşa Camii minberinde ahşap yüzey üzerine kalemişi ve kabartmalı olarak çalışılmıştır. Söz konusu üç camideki bezemeler 18. yüzyıl sonu 19. yüzyıl başına tarihlenmektedir. Üzüm salkımları rokoko tarzı olarak

çalışılmış örneklerdir. Yaşar Paşa Camiinde bulunan kabartmalı ahşap üzerine çalışılmış kalemişi, meyvenin üçüncü boyutunu vermesi açısından ilginçtir.

Çalışma kapsamında yer alan kaşilerdeki üzüm motiflerinin zaman içerisindeki form, renk ve kompozisyon bakımından dönüşüm geçirdiği; erken örneklerde daha sade ve belirgin bir anlatımın, geç örneklerde ise daha yoğun ve karmaşık bezemelerin tercih edildiği görülmüştür. Bu değişim süreci, özellikle mimari çini süslemelerinde zamanla farklı üslup anlayışlarının etkisiyle belirginleşmiştir. Üzüm motifinin kullanımı hem yapı işlevine hem de dönemin estetik anlayışına bağlı olarak farklılıklar göstermiş; çizimlerin karakteristik özelliklerini güçlü bir şekilde yansıttığı tespit edilmiştir.

Mimari bezemelerde üzüm motifleri genellikle sır altı tekniğiyle üretilmiş çiniler üzerinde işlenmiş; kompozisyonlar çoğunlukla kıvrık dal, iri yaprak ve üzüm salkımı unsurlarından oluşmuştur. Motiflerin yapının mimari birimine uygun şekilde simetrik olarak yerleştirildiği; revzen kenarları, mihrap kuşakları ve pencere üstlerinde düzenli kullanım örnekleri olduğu görülmüştür. Yapraklar iri, konturlu ve damar detayları belirgin şekilde resmedilmiş; üzüm salkımları ise daldan sarkan yuvarlak formlar halinde düzenlenmiştir. Bu uygulamalarda teknik sadelik ve estetik dengelilik ön plana çıkmıştır.

Üzüm motiflerinin bazı örneklerinde yaprakların doğaya daha yakın işlendiği, bazılarında ise geometrik stilizasyonun tercih edildiği görülmektedir. Salkımlar, sıkışık ya da dağınık; büyük ya da küçük formlar halinde betimlenmiş, dal hareketleri ise kompozisyonlara dinamizm katmıştır. Tirfil motifinin yardımcı bezeme unsuru olarak kullanıldığı ve yüzeyde ritim sağladığı belirlenmiştir.

Zemin ve renk özelliklerine bakıldığında; erken dönem örneklerde beyaz zemin üzerinde sınırlı renk kullanımına gidildiği, geç dönemlerde daha zengin bir renk paletinin benimsendiği tespit edilmiştir. Bu değişim, teknik gelişmeler ve estetik tercihlerle doğrudan ilişkilendirilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma Osmanlı çini sanatında üzüm motifinin yalnızca estetik bir öge olmadığını, Osmanlı toplumunun görsel kültüründe önemli bir anlam katmanı oluşturduğu ve sanatsal ifade biçiminde belirleyici bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Motif mimari süslemelerde dönemsel olarak form, renk, teknik ve kompozisyon açısından çeşitlilik göstermekte; üretim merkezi ve yüzey biçimine bağlı olarak farklı yorumlarla zenginleşmektedir.

Mimari yapıların anıtsal çini süslemelerinden günlük kullanım eşyalarına kadar geniş bir yelpazede kullanılan üzüm motifi, Osmanlı sanat anlayışının doğa tasvirine, simgesel yorumlara ve estetik dengeye verdiği önemin güçlü bir yansımasıdır. Üzüm motifinin zamana bağlı estetik değişimlere uğramakla birlikte, sembolik anlamını koruyarak varlığını sürdürdüğü; bu bağlamda klasik Osmanlı çini sanatında hem teknik hem de kültürel bir sürekliliğin temsilcisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Aça, M. (2005). Türk İnanış ve Düşünüş Sistemlerinde Meyve. *Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağanı*, 11-22.
- Aslanapa, O. (1992). *Türk Sanatı*. Remzi Kitabevi
- Çalkan Sağlam, Ö ve Sağlam, H. (2018). İnsanlık Tarihinde Üzümün Önemi. *Journal of Agriculture* 1(2), 1-10
- Demiriz, Y. (1999). Çini Bahçesi. *Osmanlı'da Çini Seramik Öyküsü*, (edt. Ara Altun), s. 165-168.

- Doğanay, A. (2003) XVI. yüzyıl İznik Duvar Çinilerinde Meyve Tasvirler. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (2003/1), s.43-63
- Erhat, A. (2014) Mitoloji Sözlüğü. Remzi Kitapevi
- Nayır (Ahunbay) Z. (1975) *Osmanlı Mimarlığında Sultan Ahmet Külliyesi ve Sonrası (1609-1690)*, s. 35-112.
- Kuban. D. (2007) *Osmanlı Mimarisi*. YEM Yayını
- Pasinli.A& Balaman, S. (1991). *Turkish Tiles and Ceramics Çinili Köşk*. A. Turizm Yayınları
- Sinemoğlu, N. (1996). Onaltıncı Yüzyıl Çinilerinde Motif Zenginliği. *Prof. Dr. Şerare Yetkin Anısına Çini Yazıları*, s. 137-139.
- Tanırdı, Z. (2006). Nakkaşhane, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C.32, s.331-332). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Yetkin, Ş. (1993) Çini, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 8, s. 330). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM ALGISI VE BİLGİ DÜZEYLERİNİN NİTEL BİR İNCELEMESİ

### A QUALITATIVE EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS OF AUTISM AND THEIR KNOWLEDGE LEVELS

*Nazlı Elif ACAR<sup>1</sup>*

*Emine BALCI<sup>2</sup>*

#### Özet

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişimde ve etkileşimde yetersizlik, konuşmada gerilik, takıntılı davranış, sınırlı davranış örüntüleri duyuşal uyarılara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlığın görüldüğü nörogelişimsel bozukluktur. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin otizm algısı ve bilgi düzeylerinin nitel bir incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesinde bir devlet ilkokulunda çalışan farklı yaşlardan ve farklı deneyim yılı aralığında bulunan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formları ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin birçoğunun otizm hakkında bilgi sahibi olduğu, otizmliler öğrenciler için olumlu düşüncelere sahip oldukları ama bu alanda mesleki gelişim açısından daha fazla eğitim, kurs almaları gerektiğini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin otizm hakkında daha fazla bilgi ve uygulamalı eğitim alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, Sınıf öğretmeni, Otizm Algısı.

#### Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by deficiencies in social communication and interaction, delays in speech, repetitive and restricted behavior patterns, and either hypersensitivity or hyposensitivity to sensory stimuli. The aim of this study is to conduct a qualitative examination of classroom teachers' perceptions of autism and their knowledge levels. The study group consists of eight classroom teachers of different ages and years of experience working at a public primary school in the Alanya district of Antalya. This study employed qualitative research methods, specifically a case study design. Data were collected through teacher interview forms developed by the researcher and analyzed using content analysis. The findings revealed that most teachers had knowledge about autism and held positive views toward students with autism; however, they also believed that they needed to receive more training and courses for their professional development in this field. Based on these results, it is recommended that classroom teachers receive more information and practical training about autism.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Classroom Teacher, Perception of Autism.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nazli.elifacar@icloud.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, emine.balci@alanya.edu.tr



## Giriş

Toplumların oluşmasına neden olan bireyin, bilgisini ve yeteneklerini topluma fayda olacak şekilde kullanması önemli ölçüde bireyin sağlıklı yetiştirilmesine ve iyi bir eğitim almasına bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Eğitimden beklenen bireylerin bu süreçten en iyi biçimde faydalanabilmeleridir. Ancak genel eğitimde birtakım değişikliklere gidilmeden bazı bireylerin bu eğitimden yararlanması mümkün değildir. Bu bireyler özel eğitim gerektiren bireylerdir (Yiğiter, 2005). Özel eğitim gerektiren gruplardan birisi ise otizmdir.

Otizm, Türkçe’de “ kendi” anlamına gelen Latince “auto” kelimesinden türemiş bir terimdir. Otizm spektrum bozukluğu, sosyal iletişimde bozukluk, dil ve konuşma yeteneklerinde gerileme gösteren tekrarlayıcı hareketleri ve belirli alanlara kilitlenme yöneliminde olmalarını içeren bir gelişimsel bozukluktur (Davidovicz, 1996; Maraklı, 2024).

OSB, sosyal etkileşim ile iletişimde kalıcı bozukluklar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlar gösteren, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik bir gelişimsel bozukluktur. DSM-5’de OSB olan bireylerin sosyal etkileşim ve dil gelişim alanlarında yaşadıkları problemler; sosyal duygusal karşılıklı yaşadıkları problemler, sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarında sınırlılıklar ve sosyal ilişki geliştirmede, geliştirilen ilişkiyi sürdürmede güçlükler olarak sıralanmıştır. Sosyal duygusal karşılıklı yaşanan problemlere örnek olarak; karşılıklı sohbeti devam ettirmede, ilgi alanlarını, duygularını ve isteklerini paylaşmada sınırlılıklar olarak gösterilmiştir. Sözel olmayan iletişim davranışlarındaki güçlükler ise göz kontağı ve beden dilini kullanmada sınırlılıklar, jest ve mimikleri kullanma ve anlamada güçlükler ile yüz ifadelerinin tümünde sınırlı davranışlar örnek olarak gösterilmiştir (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocuklar iletişim kurmada ve devam ettirmede, uygun davranışları doğal imkanlarla öğrenmede ve bunları sergilemede sorun yaşamaktadır. Bu durum sosyal becerilere ilişkin özel eğitim sürecini gerektirmektedir (Avcıoğlu, 2005).

Özel gereksinimi olan bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim alma hakkı bakımından en az kısıtlayıcı ortamda kendi potansiyellerini bulup açığa çıkarmaları açısından büyük önem taşıyan eğitim uygulaması kaynaştırma programıdır. Bu programın başarıyla gerçekleşebilmesi için sınıf öğretmeninin rolü oldukça önem taşımaktadır (Avcı, 1998). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin bu konuda eğitilmiş olması, özel eğitim gereksinimi olan çocuğu kabul etmesi ve ona karşı olumlu bir tutum içerisinde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan çocuklara sergiledikleri davranış ve anlayışlar, çocuğun eğitim ortamına uyumunu etkiler (Yiğiter, 2005).

Bu alanda yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları, mesleki anlamda eksikliklerin belirlendiği ve kendilerini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Karaca, 2018; Varlıer, 2004).

## Yöntem

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin otizm algısı ve bilgi düzeylerinin nitel bir incelemesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formları ile toplanmıştır. Nitel araştırmalar bilginin derinliğinin ve eşsiz

olmasının önemli olduğunu savunan büyük örneklem yerine çalışma gruplarından elde edilen derin verilere odaklanmaktadır (Baltacı, 2019). Problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin ayırt edilmesine, probleme ilişkin doğal fenomenlerin gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel bir süreci tanımlamaktadır (Seale, 1999). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin otizm algısı ve bilgi düzeylerinin detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesinde bir devlet ilkokulunda çalışan farklı yaş ve farklı mesleki deneyim yılı aralığından oluşan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Katılımcılar | Cinsiyet | Yaş Aralığı | Deneyim Yılı Aralığı |
|--------------|----------|-------------|----------------------|
| Ö1           | Kadın    | 31-40       | 11-15                |
| Ö2           | Kadın    | 31-40       | 11-15                |
| Ö3           | Kadın    | 20-30       | 6-10                 |
| Ö4           | Kadın    | 51+         | 16+                  |
| Ö5           | Kadın    | 31-40       | 16+                  |
| Ö6           | Kadın    | 20-30       | 0-5                  |
| Ö7           | Kadın    | 31-40       | 11-15                |
| Ö8           | Kadın    | 20-30       | 0-5                  |

Tablo incelendiğinde katılımcıların 8’inin de kadın olduğu yaş aralıklarının 20- 51+ olduğu ve değişkenlik olduğu görülmektedir. Deneyim yılı aralığına baktığımızda da çeşitlilik olduğu 0-5 yıldan 16+ yıla kadar deneyim aralıklarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin farklı yaş ve deneyimlerinin olması bulguların çeşitliliği ve yorumlanması açısından fayda sağlamaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma da nitel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk olarak araştırmaya uygun görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları için alanında uzman 2 kişiye sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir.

1. Otizm spektrum bozukluğunu nasıl tanımlarsınız?
2. Otizmi diğer gelişimsel farklılıklardan ayıran temel özellikler sizce nelerdir?
3. Sizce otizm neden kaynaklanmaktadır?
4. Sınıfınızda bir otizmlı öğrenci olsa ne hissedersiniz?
5. Bugüne kadar otizm hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitimi nerede aldınız ve ne kadar sürdü?

6. Sizce otizmlili öğrencilerin eğitim hakkı, diğer öğrencilerle eşit düzeyde sağlanabiliyor mu? Neden?
7. Bu alanda mesleki gelişim ihtiyacınızı nasıl tanımlarsınız?

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Antalya ilinin Alanya ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda görev yapan 8 öğretmenden toplanmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğretmenlere görüşme formları dağıtılmıştır. Öğretmenlere görüşme sorularını cevaplamaları için 30 dakika süre verilmiştir. Görüşme formları süre sonunda toplanmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırılan olayı derinlemesine incelemektedir. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan düşünceler ve bu düşünceler arasındaki ilişkiler ortaya çıkmaktadır (Baltacı, 2019). Bu bağlamda toplanan veriler önce kodlanmış ardından birbirine benzeyen kodlar bir tema altında toplanmış ve bulgular sistematik bir şekilde çözümlenmiştir.

### Bulgular

#### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Otizm spektrum bozukluğunu nasıl tanımlarsınız?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2.** Otizm spektrum bozukluğunun tanımı

| Temalar                            | Kodlar                                                                      | Katılımcılar       | Frekans |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------|
| Nörogelişimsel Bozukluk            | Sosyal iletişim zorlukları, tekrarlayan davranışlar, duyuusal hassasiyetler | Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7 | 5       |
| Farklı Algılama ve Yaşayış         | Otizmin farklı bir yaşam biçimi, farklı algılama ve iletişim dili olması    | Ö4, Ö8             | 2       |
| Bilişsel ve Sosyal Destek İhtiyacı | Özel destek gerektiren                                                      | Ö5, Ö6             | 2       |
| Bilmiyorum                         | Bilgi eksikliği                                                             | Ö1                 | 1       |

Tablo 2’ de sunulan verilere göre otizm spektrum bozukluğunun tanımı nörogelişimsel bozukluk, farklı algılama ve yaşayış, bilişsel ve sosyal destek ihtiyacı, bilmiyorum olarak dört temadan oluşmuştur. Sosyal iletişim zorlukları, tekrarlayan davranışlar, duyuusal hassasiyetler (f=5), Otizmin farklı bir yaşam biçimi, farklı algılama ve iletişim dili olması (f=2), özel destek gerektiren (f=2), bilgi eksikliği (f=1) kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden Ö3 otizmin tanımı hakkında “*Sınırlılık, tekrarlı davranışlar gibi durumlar oluşturan nörolojik bir bozukluktur.*” Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö5 “*Bilişsel, sosyal olarak özel desteğe ihtiyaç duyulma durumudur.*” Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

#### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Otizmi diğer gelişimsel farklılıklardan ayıran temel özellikler sizce nelerdir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 3’ te verilmiştir.

**Tablo 3.** Otizmi diğer gelişimsel farklılıklardan ayıran temel özellikler

| Temalar                                   | Kodlar                                                               | Katılımcılar   | Frekans |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------|---------|
| Sosyal İletişim ve Davranış Farklılıkları | Sosyal etkileşimde zorluk, göz teması kuramama, tekrarlı davranışlar | Ö2, Ö5, Ö6, Ö7 | 4       |
| Zihinsel Gelişim Farklılığı               | Zihinsel süreçlerde farklılık, öğrenme ve konuşmada gecikmeler       | Ö2, Ö3, Ö5     | 3       |
| Doğuştan Gelen Farklılık                  | Otizm doğuştan gelen bir durum                                       | Ö1 ,Ö8         | 2       |
| Fiziksel Ayrım Belirsizliği               | Fiziksel olarak ayırt etmenin zor olması                             | Ö2, Ö7         | 2       |
| Bilmiyorum                                | Bilgi eksikliği                                                      | Ö4             | 1       |

Tablo 3’ te sunulan verilere göre otizmi diğer gelişimsel farklılıklardan ayıran temel özellikler sosyal iletişim ve davranış farklılıkları, zihinsel gelişim farklılığı, doğuştan gelen farklılık, fiziksel ayrım belirsizliği, bilmiyorum olarak beş temadan oluşmuştur. Sosyal etkileşimde zorluk, göz teması kuramama, tekrarlı davranışlar (f=4), zihinsel süreçlerde farklılık, öğrenme ve konuşmada gecikmeler (f=3), otizm doğuştan gelen bir durum (f=2), fiziksel olarak ayırt etmenin zor olması (f=2) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Ö6 sosyal iletişim ve davranış farklılıkları teması kapsamında otizmi diğer gelişimsel farklılıklardan ayıran temel özellikleri “ Göz teması kuramama, sosyal ipuçlarını anlamada güçlük, karşılıklı sohbet sürdürememe gibi özelliklerdir.” Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ö7 ise “ Bedensel bir engellerinin olmayışı, rutine fazlaca bağlı olmaları, sık tekrar sevmeleri, göz teması kurmamaları” olarak düşüncesini belirtmiştir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sizce otizm neden kaynaklanmaktadır? ” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 4’ te verilmiştir.

**Tablo 4.** Otizmin kaynaklandığı nedenler

| Temalar                            | Kodlar                                         | Katılımcılar | Frekans |
|------------------------------------|------------------------------------------------|--------------|---------|
| Genetik ve Doğuştan Gelen Etkenler | Genetik yatkınlık, doğuştan gelen farklılıklar | Ö2, Ö6, Ö8   | 3       |
| Çevresel Faktörler                 | Hamilelikte stres, çevresel etkiler            | Ö4, Ö6, Ö7   | 3       |
| Teknoloji ve Ekran Bağımlılığı     | Erken yaşta ekran kullanımı ve bağımlılığı     | Ö3, Ö7, Ö8   | 3       |
| Bilmiyorum                         | Bilgi eksikliği                                | Ö1, Ö5       | 2       |

Tablo 4’ te sunulan verilere göre otizmin kaynaklandığı nedenler genetik ve doğuştan gelen etkenler, çevresel faktörler, teknoloji ve ekran bağımlılığı, bilmiyorum şeklinde dört temadan oluşmuştur. Genetik yatkınlık, doğuştan gelen farklılıklar (f=3), hamilelikte stres, çevresel etkiler (f=3), erken yaşta ekran kullanımı ve bağımlılığı (f=3), bilgi eksikliği (f=2) kodları ortaya çıkmıştır. Ö8 otizmin kaynaklandığı nedenleri “ Doğuştan, genetik ve sonradan kaynaklanıyor olabilir. Günümüzde küçük yaşta ekran bağımlılığının otizme yol açtığını duymuştum.” olarak belirtmiştir. Ö4 “ Çevresel faktörler olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

### Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sınıfınızda otizimli öğrenci olsa ne hissedersiniz? ” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 5’ te verilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıfta otizimli öğrencinin olmasıyla hissedilen duygular

| Temalar                      | Kodlar                                                           | Katılımcılar           | Frekans |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------|---------|
| Duygusal Tepkiler            | Merak, sorumluluk, empati, heyecan, merhamet, sabır              | Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 | 6       |
| Mesleki Gelişim İsteği       | Bilgi eksikliği farkı, öğrenme ve gelişim arzusu                 | Ö1, Ö3, Ö5, Ö8         | 4       |
| Öğrenciye destek             | Gözlem, uyum sağlama, ihtiyaçları anlama, güçlü yönler odaklanma | Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8     | 5       |
| Bireysel Farklılıkları Kabul | Her öğrencinin farklı ihtiyaç ve durumunun kabulü                | Ö4                     | 1       |
| Olumlu Bakış ve İyimserlik   | Doğru yöntemlerle başarı sağlanabileceğine inanma                | Ö5, Ö6                 | 2       |

Tablo 5’ te sunulan verilere göre sınıfta otizmlili öğrencinin olmasıyla hissedilen duygular, duygusal tepkiler, mesleki gelişim isteği, öğrenciye destek, bireysel farklılıkları kabul, olumlu bakış ve iyimserlik olarak beş temadan oluşmuştur. Merak, sorumluluk, empati, heyecan, merhamet, sabır (f=6), bilgi eksikliği farkı , öğrenme ve gelişim arzusu (f=4), gözlem, uyum sağlama, ihtiyaçları anlama, güçlü yönler odaklanma (f=5), her öğrencinin farklı ihtiyaç ve durumunun kabulü (f=1), doğru yöntemlerle başarı sağlanabileceğine inanma (f=2) kodları ortaya çıkmıştır. Ö1 “ Daha dikkatli olurum. Bilgi konusunda eksik hissedirim. Merak duygusuyla sürekli gözlemlerim.” Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö2 öğrenciye destek teması altında “ *Otizmlili bir öğrencim olsa onu diğer öğrencilerimden ayırt etme gibi bir düşüncem asla olmazdı. Tamamen ortak etkinliklerde uyumu arttırmaya çalışırdım.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

#### Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Bugüne kadar otizm hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız eğitimi nerde aldınız ve ne kadar sürdü? ” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 6’ da verilmiştir.

**Tablo 6.** Otizm hakkında alınan eğitim

| Temalar             | Kodlar                          | Katılımcılar | Frekans |
|---------------------|---------------------------------|--------------|---------|
| Resmi Kurs Katılımı | Özel eğitim kursu               | Ö1, Ö2, Ö4   | 3       |
| Üniversite Eğitimi  | Üniversite de özel eğitim dersi | Ö6, Ö8       | 2       |
| Hiç eğitim almama   | Eğitim almadım                  | Ö3, Ö5, Ö7   | 3       |
| Eğitim Alma İsteği  | Eğitim almak istiyorum          | Ö5           | 1       |

Tablo 6’ da sunulan verilere göre otizm hakkında alınan eğitim resmi kurs katılımı, üniversite eğitimi, hiç eğitim almama, eğitim alma isteği olarak dört temadan oluşmuştur. Oluşan temalardan özel eğitim kursu (f=3) , üniversitede özel eğitim dersi (f=2), eğitim almadım (f=3), eğitim almak istiyorum kodları oluşmuştur (f=1). Ö2 “ *80 saatlik Milli Eğitim’e bağlı özel eğitim kursu aldım.*” ifadesini kullanmıştır. Ö5 “ *Almadım ama almak isterim.*” Şeklinde görüşünü belirtmiştir.



### Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sizce otizmlili öğrencilerin eğitim hakkı, diğer öğrencilerle eşit düzeyde sağlanabiliyor mu? Neden?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Otizmlili öğrencilerin eğitim hakkı**

| Temalar                            | Kodlar                                                                | Katılımcılar           | Frekans |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------|---------|
| Eşitlik sağlanamıyor               | Eğitim hakkının eşit verilmediği düşüncesi                            | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 | 6       |
| Bilgi ve Kaynak Yetersizliği       | Bilgi eksikliği, materyal ve kaynak eksikliği                         | Ö1, Ö5, Ö6             | 3       |
| Uzman Öğretmen ve Sistem Sorunları | Uzman öğretmen azlığı, sistemsel sorunlar                             | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7     | 5       |
| Öğretmen ve Destek Faktörü         | Özverili öğretmenle aşama kaydedileceği                               | Ö2, Ö8                 | 2       |
| Bireysel Farklılıklar              | Öğrenciler arasındaki farkların yeterince göz önünde bulundurulmaması | Ö7, Ö8                 | 2       |

Tablo 7’de sunulan verilere göre otizmlili öğrencilerin eğitim hakkı; eşit sağlanamıyor, bilgi ve kaynak yetersizliği, uzman öğretmen ve sistem sorunları, öğretmen ve destek faktörü, bireysel farklılıklar olarak beş temadan oluşmuştur. Temalardan eğitim hakkının eşit verilmediği düşüncesi (f=6), bilgi eksikliği, materyal ve kaynak eksikliği (f=3), uzman öğretmen azlığı, sistemsel sorunlar (f=5), özverili öğretmenle aşama kaydedileceği (f=2), öğrenciler arasındaki farkların yeterince göz önünde bulundurulmaması (f=2) kodları oluşmuştur. Bilgi eksikliği, kaynak ve materyal eksikliği temasında Ö1 “*Hayır, çünkü bilinmiyor. Yeterli ve doğru bilgiye ulaşmak zor. Bu çocuklar için kaynak kitap ve materyal neredeyse hiç yok.*” Görüşünü dile getirmiştir. Ö2 “*Uyumu sağlayabilen gerçekten özverili çalışan öğretmenlerle bence otizmlili öğrencilerde fark edilebilir bir aşama kaydedilebilir.*” olarak düşüncesini belirtmiştir.

### Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Bu alanda mesleki gelişim ihtiyacınızı nasıl tanımlarsınız?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Mesleki gelişim ihtiyacı**

| Temalar                        | Kodlar                                                         | Katılımcılar           | Frekans |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------|---------|
| Eğitim İhtiyacı                | Mesleki gelişim için eğitim alma gerekliliği                   | Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 | 6       |
| Uygulamalı Eğitim              | Uygulamalı veya pratik eğitim isteği                           | Ö1                     | 1       |
| Kişisel ve Duruma Göre Eğitim  | Öğrenci profiline veya durumuna göre ihtiyaçların şekillenmesi | Ö2                     | 1       |
| Destek ve Danışmanlık İhtiyacı | Mesleki sorunlarda destek ve rehberlik beklentisi              | Ö4                     | 1       |

Tablo 8’ de sunulan verilere göre mesleki gelişim ihtiyacı; eğitim ihtiyacı, uygulamalı eğitim, kişisel ve duruma göre eğitim, destek ve danışmanlık ihtiyacı olarak dört temadan oluşmuştur. Oluşturulan temalardan mesleki gelişim için eğitim alma gerekliliği (f=6), uygulamalı veya pratik eğitim isteği (f=1), öğrenci profiline veya durumuna göre ihtiyaçların şekillenmesi (f=1), mesleki sorunlarda destek ve rehberlik beklentisi (f=1) kodları oluşmuştur. Ö1 “*Uygulamalı eğitim almamız gerekiyor.*” Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö4 “*Her çocuk sınıfında aidiyet hissetmeli, mutlu olmalı. Öğretmen olarak bu konuda sorun yaşadığımda gerekli desteği almalıyım.*” olarak düşüncesini belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneri**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin otizm algısı ve bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere onların otizm algısı ve bilgi düzeylerini anlamaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları sunulmuştur. Elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenlerinin otizm algısı ve bilgi düzeyinin olduğu ancak sınırlı düzeyde ve yüzeysel olduğu bu yüzden otizmlili öğrencilere daha yararlı olmaları açısından kendilerini daha fazla geliştirmek istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin otizm algısı ve bilgi düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre otizmin tanımını yapan öğretmenler daha çok tekrarlayıcı davranışlar, iletişim kurmada eksiklik yaşamaları gibi tanımlamalar yapmıştır. Literatürde otizmle ilgili yapılan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda aşırı hassasiyet , takıntılı ve tekrarlayan davranışlar görülmektedir (Odluyurt ve Batu, 2013). Otizm tanımında eksiklikten ziyade farklı bir yaşayış biçimi ifadesinin kullanılması öğretmenlerin bireysel farkındalıkların değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre otizme neden olan faktörlerin katılımcılar tarafından eksik bir şekilde bilindiği görülmüştür. Katılımcıların birçoğu genetik, çevresel faktör ve ekran bağımlılığından kaynaklandığı görüşünü sunmuşlardır. Alanyazın incelendiğinde otizmin nedenlerinin hala tam olarak bilinmemesine karşın birçok faktörün bir araya gelerek OSB’nin ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Genetik faktörler ve hamilelik sırasında kullanılan bazı ilaçların otizm riskini arttırdığı görülmüştür (APA, 2013; Gök Dağıdır, Bukan ve Bahçelioğlu, 2022).

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre sınıflarında otizmlili öğrencilerin bulunması durumunda öğretmenlerin hissedeceği duygular merak, sorumluluk, heyecan, merhamet, anlayış gibi olumlu duyguların ve onları topluma kazandırmaya yönelik amaçlarının yanında bilgi eksikliğinden kaynaklanan kendilerini geliştirme arzusu da ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmada öğrenciyi başarılı bir şekilde sınıfla bütünleştirebilmek için öğretmende olması gereken üç özellik: öz yeterlilik, olumlu beklentiler ve olumlu tutum şeklindedir (Smith, Pollaway, Patton ve Dowdy, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin otizmlili öğrenciler için olumlu duygu barındırmaları ve onları sınıfa dahil edebilmek için ihtiyaçlarını anlayıp kendilerini bu doğrultuda geliştirmeye hazır olmaları otizm algıları açısından olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre katılımcılar otizmlili öğrencilerin eğitim hakkının diğer öğrencilerle eşit düzeyde sağlanmadığını belirtmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin bilgi eksikliği, kaynak ve materyal eksikliği gibi sorunların olduğu sonucu

ortaya çıkmıştır. Alanyazında otizmlili öğrencilerin sınıfla bütünleştirilmesinde ailelerin ve öğretmenlerin bakış açılarının, yaratıcı eğitim çevresinin, yasal politikaların başlıca mevcut sorunlar olduğu görülmüştür (Ünsal ve Öksüz, 2018).

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin otizm hakkında bilgi eksikliği yaşadığı ancak kendilerini bu alanda geliştirmek istedikleri ve otizmlili öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranış sergiledikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uygulamalı ve kapsamlı hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamdan yola çıkarak bu alanda hizmet içi eğitim ve kursların artırılması ve öğretmenlere güncel, uygulamalı bilgiler sunulması önerilmektedir. Otizmlili bireylerin eğitiminde kullanmak için kaynak ve materyal desteği ve sınıfında otizmlili öğrenci olması durumunda öğretmene gerektiğinde destek alacağı uzman, psikolojik danışman, gölge öğretmen sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Avcı, N. (1988).Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek Türkiye Sakatları Koruma Vakfı*, 1, 20-23.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel araştırma nasıl yapılır?. *Ahi evran üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 5(2), 368-388.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Davidovicz, H. M. (1996). Autistic spectrum disorders. In Y. Frank (Ed.), *Pediatric behavioral neurology* (pp. 73–87). CRC Press.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3). <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.0000000042>
- eğitiminin uzman ve ebeveyn bakış açısı ile incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 6(1), 31-36.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Gök Dağıdır, H., Bukan, N., & Bahçelioğlu, M. (2022). Otizmin etiyolojisi. *Future Biochemistry and Bioscience*, 4(2).
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66–87.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Maraklı, A. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü ve otizmlili çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Odluyurt, S., & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (ss. 25–37). Vize Yayıncılık.
- Seale, C. (1999). *Quality in qualitative research. Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.

- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ünsal E. ve Öksüz, Ç. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda kaynaştırma
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

**OTİZM SPEKTRUMLU ÖĞRENCİLERİN İLKOKULA BAŞLAMADA KARŞILAŞTIKLARI  
GÜÇLÜKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜYLE İNCELENMESİ**

**A QUALITATIVE EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS OF  
AUTISM AND THEIR KNOWLEDGE LEVELS**

*Hilal ŞİMŞEK<sup>1</sup>*

*Emine BALCI<sup>2</sup>*

**Özet**

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişimde sınırlılıklar ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu araştırmada, OSB tanılı öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma deseninde yürütülmüş, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmaya 6 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 8 öğretmen katılmıştır. Bulgular, kuralların ve rutinlerin değişmesiyle birlikte akademik, bilişsel, davranışsal ve duygusal alanlarda çeşitli güçlüklerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda, OSB tanılı öğrencilerin farklılıklara uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla oyun temelli grup etkinliklerinden yararlanılması, aşamalı biçimde sınıfa uyum günlerinin planlanması ve süreçte okul-aile iş birliğinin güçlendirilerek çeşitli destekleyici etkinliklerin uygulanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrumlu öğrenci, güçlük, öğretmen görüşü.

**Abstract**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by deficiencies in social communication and interaction, delays in speech, repetitive and restricted behavior patterns, and either hypersensitivity or hyposensitivity to sensory stimuli. The aim of this study is to conduct a qualitative examination of classroom teachers' perceptions of autism and their knowledge levels. The study group consists of eight classroom teachers of different ages and years of experience working at a public primary school in the Alanya district of Antalya. This study employed qualitative research methods, specifically a case study design. Data were collected through teacher interview forms developed by the researcher and analyzed using content analysis. The findings revealed that most teachers had knowledge about autism and held positive views toward students with autism; however, they also believed that they needed to receive more training and courses for their professional development in this field. Based on these results, it is recommended that classroom teachers receive more information and practical training about autism.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Classroom Teacher, Perception of Autism.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tekelihilal@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, emine.balci@alanya.edu.tr



## Giriş

Türkiye’de yasal düzenlemelere göre altı yaşını doldurmuş çocukların ilkokula başlamaya hazır oldukları kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların belirli gelişimsel özellikleri tamamlamaları ve çeşitli davranışsal önkoşulları yerine getirmiş olmaları beklenmektedir (Birkan, 1999). Ancak özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ilkokula başlama süreçleri, tipik gelişim gösteren akranlarından farklı ilerlemekte ve gerekli önkoşulları karşılamada güçlükler yaşanabilmektedir. Bu durum, eğitim sürecinde özel gereksinimli bireyler için farklı destek mekanizmalarının önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, dinleme becerisinin temel koşulu olan konuşma; okuma-yazma öğreniminin de ön şartlarından biri olarak kabul edilmektedir (Constantine, 2004; Üstün, 2007).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımı hem ülkemizde hem de dünyada giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü bireylerin yalnızca akademik gelişimleri değil, sosyal yaşama uyumları da bütüncül bir eğitim yaklaşımının parçası olarak görülmektedir. Bu gruba özel yetenekli, zihinsel yetersizliği olan, otizm spektrum bozukluğu bulunan, görme, işitme veya bedensel yetersizlikleri olan bireyler dâhildir (Uyanık & Sarı, 2021). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin incelenmesi, onların sosyal yaşama katılımlarını güçlendirecek uygulamaların geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), doğuştan gelen ve genellikle yaşamın erken dönemlerinde fark edilen; sosyal iletişimde sınırlılıklar ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB’nin eğitim boyutu dikkate alındığında, öğrencilerin akranlarıyla oyun oynamaları, sosyal etkileşimde bulunmaları ve uygulamalı öğrenme deneyimlerine katılmaları; sosyal becerilerinin gelişimi ve öğrenme süreçlerine uyum sağlamaları açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Cavkaytar & Özen, 2010). Bu bulgular, OSB’li öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarının hazırlanmasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Nitekim yapılan araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen özel gereksinimli bireylerin uygun şartlar sağlandığında ve sınıf içinde kabul gördüklerinde yüksek başarı düzeylerine ulaşabildiklerini ortaya koymaktadır (Güneş Akgül, 2023). Bu sonuçlar, özel gereksinimli bireylerin desteklenmesinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal kazanımlar da doğurduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çağdaş toplumlarda, özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama katılımı ve eğitim süreçlerinde desteklenmeleri temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Uyanık & Sarı, 2021).

Tüm bu bilgiler ışığında, çalışmanın amacı otizm spektrum bozukluğu tanımlı öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde karşılaştıkları zorlukları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek ve söz konusu güçlüklerin aşılmasına yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu yaklaşım, yalnızca bireysel deneyimlere odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim politikaları ve uygulamalarına yönelik katkı sağlamayı da hedeflemektedir.

## Yöntem

Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanımlı öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde yaşadıkları zorlukların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş olup veri toplama aracı

olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle sosyal olguları derinlemesine anlamayı hedefleyen çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamaya ve yorumlamaya odaklanan bir desendir (Creswell, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin ilkokula başlama sürecine dair deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymak amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı içerisinde Antalya ili Gazipaşa ilçesinde yer alan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 8 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

| Katılımcılar | Cinsiyet | Ünvan    | Yaş |
|--------------|----------|----------|-----|
| Ö1           | Kadın    | Öğretmen | 30  |
| Ö2           | Kadın    | Öğretmen | 36  |
| Ö3           | Kadın    | Öğretmen | 29  |
| Ö4           | Kadın    | Öğretmen | 25  |
| Ö5           | Erkek    | Öğretmen | 31  |
| Ö6           | Kadın    | Öğretmen | 25  |
| Ö7           | Kadın    | Öğretmen | 25  |
| Ö8           | Erkek    | Öğretmen | 25  |

Tablo incelendiğinde, katılımcıların 6’sının kadın, 2’sinin erkek olduğu; tamamının “öğretmen” unvanına sahip bulunduğu ve yaşlarının 25 ile 36 arasında değiştiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin farklı yaş ve deneyim düzeylerinden kaynaklanan çeşitli bakış açılarını araştırmaya yansıtmaları açısından önemlidir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuş, ardından iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. OSB’li öğrencilerin ilkokula başladıklarında en sık gözlemlenen güçlükler nelerdir? Örnek verebilir misiniz?
2. Öğrencilerin okula ve sınıfa adaptasyon sürecinde akademik, sosyal ve duygusal açıdan hangi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz?
3. Öğretmen olarak bu güçlükleri en aza indirmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanılıyorsunuz?
4. OSB’li öğrencilerin ilkokula başlarken duydukları ihtiyaçlar sizce nelerdir?

5. OSB'li öğrencilerin okula uyum sürecinde okul-aile iş birliğini nasıl sağlıyorsunuz? Bu sorular, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri ayrıntılı olarak ifade etmelerine ve sürece ilişkin çözüm önerilerini paylaşmalarına imkân tanımıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde özel eğitim sınıflarında görev yapan 8 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı, öncelikle katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Ardından yapılandırılmış görüşme formları öğretmenlere ulaştırılmış ve yaklaşık 30 dakika süre verilerek doldurmaları sağlanmıştır. Görüşme formları sürenin sonunda toplanmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırılmasını, düzenlenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda veriler önce kodlanmış, ardından benzer kodlar temalar altında bir araya getirilmiş ve bulgular sistematik biçimde sunulmuştur.

### Bulgular

#### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “OSB'li öğrencilerin ilkokula başladıklarında en sık gözlemlenen güçlükler nelerdir? Örnek verebilir misiniz?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ilkokula başladıklarında gözlemlenen güçlükler

| Temalar                     | Kodlar                                                 | Katılımcılar   | Frekanslar |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------|----------------|------------|
| Sosyal                      | Sosyal becerilerde yetersizlik                         | Ö1, Ö3, Ö6, Ö7 | 4          |
| İletişim                    | Akranlarla ve öğretmenle yaşanan zorluk                | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 | 4          |
| Akademik                    | Nörobilişsel sorunlar                                  | Ö1, Ö5, Ö8     | 3          |
| Akran Zorbalığı ve dışlanma | Zorbalığa maruz kalma, dışlanma                        | Ö2, Ö7, Ö8     | 3          |
| Uyum süreci                 | Okula alışma, sınıfa uyumda zorlanma                   | Ö1, Ö3, Ö4     | 3          |
| Bilişsel                    | Bilgiyi akılda tutmada zorlanma, ders takibinde güçlük | Ö4, Ö5         | 2          |

Tablo 2’te sunulan verilere göre, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ilkokula başladıklarında gözlemlenen güçlükler sosyal, iletişim, akademik, bilişsel, akran zorbalığı ve dışlanma, uyum ihtiyacı olarak altı tema oluşturmuştur. Sosyal becerilerde yetersizlik (f=4), akranlarla ve öğretmenle yaşanan zorluk (f=4), nörobilişsel sorunlar (f=3), zorbalığa maruz kalma, dışlanma (f=3), okula alışma, sınıfa uyumda zorlanma (f=3), bilgiyi akılda tutmada zorlanma, ders takibinde güçlük (f=2) kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden Ö1 “Sosyal beceriler, okula ve sınıfa uyum, akranları ile iletişim ve

nörobilişsel bozukluklar yaşanmaktadır.” şeklinde sosyal beceri hakkındaki düşüncesini ifade etmiştir. İletişim kodunu Ö3 “İlkokulda uyum süreci ve sosyal alanda güçlük çekmektedirler. Özellikle iletişim becerilerinde çocuklarla olan iletişimde güçlük çekmektedir.” şeklinde dile getirmiştir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin okula ve sınıfa adaptasyon sürecinde akademik, sosyal ve duygusal açıdan hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin okula ve sınıfa adaptasyon olma sürecinde karşılaşılan akademik, sosyal ve duygusal zorluklar

| Temalar             | Kodlar                                           | Katılımcılar            | Frekanslar |
|---------------------|--------------------------------------------------|-------------------------|------------|
| Akademik            | Akademik başarısızlık                            | Ö1, Ö2, Ö3, 5<br>Ö5, Ö7 | 5          |
| Davranış            | Vurma, ısırma, itme, bağırma, ağlama,            | Ö1, Ö4, Ö6, 4<br>Ö8     | 4          |
| Sosyal              | Arkadaş edinmede zorluk                          | Ö2, Ö3, Ö4              | 3          |
| İletişim            | Sınıftaki iletişim ortamına uyumda güçlük        | Ö4, Ö5                  | 2          |
| Duygusal            | Çevresel hassasiyetler                           | Ö6                      | 1          |
| Bilişsel            | Bilgiyi akılda tutamama, ders takibinde zorlanma | Ö5                      | 1          |
| Akran zorbalığı     | Dışlanma, yalnızlık                              | Ö7                      | 1          |
| Psikososyal etkiler | Mutsuzluk, başarının düşmesi                     | Ö7                      | 1          |

Tablo 3’te sunulan verilere göre öğrencilerin okula ve sınıfa adaptasyon olma sürecinde akademik, sosyal ve duygusal açıdan akademik, davranış, sosyal, iletişim, duygusal, bilişsel, akran zorbalığı, psikososyal etkiler olmak üzere sekiz tema ortaya çıkmıştır. Temalarda akademik başarısızlık (f=5), vurma ısırma itme bağırma ağlama (f=4), arkadaş edinmede zorluk (f=3), sınıftaki iletişim ortamına uyumda güçlük (f=2), çevresel hassasiyetler (f=1), bilgiyi akılda tutamama, ders takibinde zorlanma (f=1), dışlanma, yalnız (f=1), mutsuzluk, başarının düşmesi (f=1) şeklinde kodlar oluşmuştur. Akademik başarısızlık koduna yönelik düşüncesini Ö7 “Otizmli çocuklar eğer arkadaşları tarafından dışlanıyorsa kendini yetersiz, yalnız ve mutsuz hissedebilmektedir. Böyle durumlarda akademik başarısı da olumsuz etkilenmektedir.” ifadesini kullanmıştır. Ö2 sosyal temasının arkadaş edinme kodu için “Arkadaş edinme, odaklanma ve akademik olarak akranlarından geride gelmektedir.” görüşünde bulunmuştur.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen olarak bu güçlükleri en aza indirmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Karşılaşılan güçlükler için kullanılan yöntem ve teknikler

| Temalar                             | Kodlar                                      | Katılımcılar            | Frekanslar |
|-------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------|------------|
| Grup etkinlikleri ve sosyal katılım | Grup etkinlikleri, oyun temelli etkinlikler | Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, 4<br>Ö8 | 4          |

|                    |                                                                         |            |   |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------|---|
| Akran desteği      | Farkındalık kazanma, eşitlik                                            | Ö2, Ö3, Ö7 | 3 |
| Davranış yönetimi  | Olumlu pekiştirme, olumsuz davranışa tepkisiz kalma, sınırlamalar koyma | Ö1, Ö4     | 2 |
| Çevresel düzenleme | Sınıf düzenleme, ön hazırlık                                            | Ö5, Ö6     | 2 |
| Eğitsel oyunlar    | Eğitim değeri yüksek oyunlar                                            | Ö8         | 1 |

Tablo 4'te sunulan verilere göre grup etkinlikleri ve sosyal katılım, akran desteği, davranış yönetimi, çevresel düzenleme, eğitsel oyunlar olarak beş tema oluşmuştur. Temalar akademik başarı ve davranış olarak kategorize edilmiştir. Grup etkinlikleri ve sosyal katılım temasında grup etkinlikleri, oyun temelli etkinlikler (f=4), akran desteğinde farkındalık kazanma, eşitlik (f=3), davranış yönetiminde olumlu pekiştirme, olumsuz davranışa tepkisiz kalma, sınırlamalar koyma (f=2), çevresel düzenlemede sınıf düzenleme ve ön hazırlık (f=2), eğitsel oyunlarda eğitim değeri yüksek oyunlar (f=1) şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Grup etkinlikleri hakkında öğretmenlerden Ö3 “Çocuğu sınıfa ve etkinliklere dahil edebileceğim çalışmalar yürütüyorum. Genellikle grup çalışmalarına ağırlık veriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

#### Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “OSB’li öğrencilerin ilkokula başlarken duydukları ihtiyaçlar sizce nelerdir? şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Otizm spektrumlu öğrencilerin ilkokula başlarken duyduğu ihtiyaçlar

| Temalar                    | Kodlar                                 | Katılımcılar   | Frekanslar |
|----------------------------|----------------------------------------|----------------|------------|
| Uyum                       | Okula alışma, baskı yapılmaması        | Ö1, Ö4, Ö6, Ö7 | 4          |
| Sosyal destek              | Sosyal beceri                          | Ö1, Ö5, Ö8     | 3          |
| İletişim                   | İletişim becerilerinin güçlendirilmesi | Ö1, Ö4, Ö8     | 3          |
| Dahil edilme ve katılım    | Ortama dahil edilme                    | Ö3, Ö7         | 2          |
| Bireyselleştirilmiş eğitim | Öğrenme planı, bireysel stratejiler    | Ö4, Ö6         | 2          |
| Koruyucu okul ortamı       | Zorbalıktan korunma, öğretmen desteği  | Ö7             | 1          |
| Güven                      | Güvende hissetme                       | Ö1             | 1          |

Tablo 5’te sunulan verilere göre uyum, sosyal destek, iletişim, dahil edilme ve katılım, bireyselleştirilmiş eğitim, koruyucu okul ortamı, güven olmak üzere yedi tema oluşmuştur. Okula alışma, güvenli ortam, baskı yapılmaması (f=4), sosyal beceri (f=3), iletişim becerilerinin güçlendirilmesi (f=3), ortama dahil edilme (f=2), öğrenme planı, bireysel stratejiler (f=2), zorbalıktan korunma, öğretmen desteği (f=1), güvende hissetme (f=1) kodları oluşmuştur. Öğretmenlerden Ö4 uyum koduna yönelik “Öğrencinin uyum sağlamasına yardımcı olmak için stratejilere ve bireysel bir öğrenme planına ihtiyaç duyarız.” şeklinde ifade etmiştir. Ö8 “Öğrenciye sosyal beceriler ve iletişim desteği sağlanmalı. İletişim becerileri desteklenmeli gerekirse alternatif iletişim yöntemleri kullanılmalı.” şeklinde iletişim kodunu ifade etmiştir.



### Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “OSB’li öğrencilerin okula uyum sürecinde okul-aile iş birliğini nasıl sağlıyorsunuz?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait tema ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** İlkokula alışma sürecindeki okul ve aile işbirliği

| Temalar                 | Kodlar                                                          | Katılımcılar   | Frekanslar |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------|------------|
| İletişim ve toplantılar | Sürekli iletişim, düzenli toplantılar, süreç takibi             | Ö1, Ö3, Ö4, Ö8 | 4          |
| Ev-okul tutarlılığı     | Ödevlendirme, sınıf etkinliklerini evde uygulama                | Ö1, Ö2, Ö6     | 3          |
| Doğru bilgi paylaşımı   | Ailenin doğru bilgi vermesi, öğretmenin gözlemlerini paylaşması | Ö2, Ö5         | 2          |
| Aile katılımı           | Tanışma etkinlikleri, aile desteği, işbirliği                   | Ö7, Ö8         | 2          |
| BEP süreci              | Aile-okul iş birliğiyle BEP hazırlanması                        | Ö8             | 1          |

Tablo 6’da sunulan verilere göre iletişim ve toplantılar, ev-okul tutarlılığı, doğru bilgi paylaşımı, aile katılımı, BEP süreci olmak üzere beş temaya ayrılmıştır. Temalar sürekli iletişim, düzenli toplantılar, süreç takibi (f=4), ödevlendirme, sınıf etkinliklerini evde uygulama (f=3), ailenin doğru bilgi vermesi, öğretmenin gözlemlerini paylaşması (f=2), tanışma etkinlikleri, aile desteği, işbirliği (f=2), aile-okul işbirliğiyle BEP hazırlanması (f=1) olarak beş kod altında toplanmıştır. Katılımcılardan Ö4 sürekli iletişim, düzenli toplantılar, süreç takibi kodu ile ilgili “Bir toplantı düzenleyerek çocuğun özelliklerini, alışma sürecini rahat geçirmesini sağlayacak önerileri detaylı bir şekilde konuşuyoruz. Süreç içerisinde de sürekli olarak iletişimde kalıp takibini sağlıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 “Çocuk hakkında bilgilerin doğru verilmesi çok önemli. Aile çocuk hakkında kesin ve doğru bilgiler vermelidir. Öğretmende çocuğun sınıfta yaptığı şeyleri aileye aktarmalı.” ifadesiyle doğru bilgi paylaşımı kodunu açıklamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneri

Araştırmada, otizm spektrumlu öğrencilerin ilkokula başlamada karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, bu öğrencilerin eğitim sürecinde sosyal, iletişimsel, akademik, bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle akran ilişkilerinde dışlanma, zorbalığa maruz kalma, sınıfa ve okul ortamına uyum sağlamakta güçlük çekme, bilgiyi akılda tutmada zorlanma ve ders takibinde güçlük gibi sorunların öne çıktığı görülmüştür. Alan yazında da benzer şekilde, OSB tanılı öğrencilerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle akran ilişkilerinde problem yaşadıkları ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Koçak, 2011; Uyanık ve Sarı, 2021). Ayrıca, duygusal regülasyon güçlükleri ile akademik başarısızlık arasındaki ilişkinin de dikkat çekici olduğu ifade edilmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu zorluklara yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullandığını göstermektedir. Grup etkinlikleri ve oyun temelli uygulamalar, akran desteği, olumlu pekiştirme ve davranış yönetimi stratejileri ile sınıf ortamının düzenlenmesi en sık başvurulan yöntemler arasında yer almıştır. Bu bulgu, literatürde önerilen yapılandırılmış ve oyun temelli etkinliklerin OSB'li öğrencilerin uyum ve sosyal becerilerini desteklediğine ilişkin araştırmalarla da örtüşmektedir (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Odom, Boyd, Hall ve Hume, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmaya ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durum, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yanı sıra sosyal katılımı teşvik eden öğretimsel düzenlemelerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bulgular aynı zamanda OSB tanılı öğrencilerin ilkokula başlarken duydukları temel ihtiyaçları da gözler önüne sermektedir. Güvenli bir okul ortamı, bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri, sosyal destek, iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve zorbalıktan korunma gibi ihtiyaçlar öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Literatürde de bu ihtiyaçların karşılanmasının öğrencilerin okul uyumunu kolaylaştırdığı ve eğitimde sürekliliği sağladığına işaret edilmektedir (Humphrey & Symes, 2010; Tekin, 2017). Özellikle güvenli ve destekleyici bir okul iklimi, öğrencilerin hem duygusal hem de akademik olarak daha sağlıklı bir şekilde ilerlemelerine katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de okul-aile işbirliğinin bu süreçte oynadığı kritik roldür. Öğretmenler, düzenli iletişim, toplantılar, ev-okul tutarlılığı, doğru bilgi paylaşımı ve aile katılımının öğrencilerin sınıf içi başarılarını ve uyum süreçlerini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Nitekim, aile-okul işbirliğiyle hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Tekin, 2017; Hornby, 2011).

Sonuç olarak, bu araştırma bulguları, OSB tanılı öğrencilerin ilkokula uyum sürecinde çok boyutlu güçlükler yaşadığını, ancak öğretmenlerin uyguladığı oyun temelli etkinlikler, akran desteği ve çevresel düzenlemeler ile bu güçlüklerin kısmen azaltılabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, okul-aile işbirliği ve bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının ön plana çıkarılması, öğrencilerin sosyal katılımını ve akademik başarısını artırmada önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Literatürde de vurgulandığı üzere, OSB tanılı öğrencilerin eğitim süreçlerinde kapsayıcı ve bütüncül yaklaşımların benimsenmesi, yalnızca öğrencilerin bireysel gelişimini değil, aynı zamanda sınıfın sosyal bütünlüğünü de güçlendirmektedir (Odom et al., 2010; Uyanık ve Sarı, 2021).

## Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Birkan, B. (1999). Otistik bir çocuğa öğrenmeye hazırlık becerilerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 051-057. [https://doi.org/10.1501/ozlegt\\_00000000041](https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000041)
- Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. (s. 169-202). Kök Yayıncılık.
- Constantine J. L. (2004). Relationships among early lexical and literacy skills and languageliteracy environments at home and school. (Unpublished doctoral diss.). College of Education University of South Florida. Department of Childhood Education College of Education University of South Florida. USA
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

- Güneş Akgül, C. (2023). *İlkokul birinci sınıf kaynaştırma öğrencisi otizmli bir çocuğun sınıf ortamına uyum sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. New York: Springer.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Koçak, F. (2011). *Otistik Çocuklara Hayat Bilgisi Dersi Ailemiz Teması İçinde Geçen Kavramların Öğretiminde Semantik (Anlamsal) Kavram Haritalarının Kullanımının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim A.B.D. Özel Eğitim B.D.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Tekin, A. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyanık, A. ve Sarı, H. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 54–76.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. Morpa Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

**TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİNDE MİZAH: YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA YÖNELİK DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ****HUMOR IN TEACHING TURKISH LANGUAGE AND CULTURE: THE CASE OF TEXTBOOKS FOR TURKISH CHILDREN ABROAD****Gökçe KAÇMAZ<sup>1</sup>****Remziye ÇÖLGEÇEN KAYA<sup>2</sup>****Salim DURUKOĞLU<sup>3</sup>****Özet**

Mizah, tarih boyunca toplumdan topluma farklı biçimlerde ortaya çıkmış; kültürel, dini, ekonomik unsurların etkisiyle çeşitli kuramlarla açıklanmıştır. Mizahın ne olduğu, nasıl geliştiği tarih boyunca merak konusu olmuş, anlatılardaki ve öğretici metinlerdeki yeri araştırılmıştır. Dil öğretiminde mizah, öğreticilik ve eğlendiricilik açısından önemli bir unsurdur. Türkçe öğretimine bakıldığında yapılan araştırmalar, mizahın dil edinimini destekleyen bir faktör olduğuna işaret etmektedir ancak yapılan araştırmalarda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında mizah unsurlarının sayı, çeşit ve içerik olarak az sayıda örnekle temsil edildiği görülmüştür. Bu çalışmada söz konusu ders kitaplarında yer alan mizahi metinler ve unsurlar, mizah teorileri çerçevesinde incelenerek, aralarındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını mizahi öğeler açısından incelemek ve bu öğelerin dil öğretimi sürecindeki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan çalışma materyalleri Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarından 5., 6. ve 7. sınıf kitaplarıdır. Söz konusu kitaplarda yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları nitel veri analizi yöntemleri arasında yer alan betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında her seviyede 8 toplamda ise 24 tema içerisinde ağız ve lehçe 5, benzetme 12, deyim ve atasözü 36, teşhis ve kişileştirme 9, tekerleme 5, mübalağa 10, yanlış anlama 4, karikatür 28 olmak üzere toplamda 109 mizahi unsur tespit edilmiştir. Maruz kalınan dilden dolayı dezavantajlı durumda olan öğrencilerin eğitiminde mizahtan yararlanılması gerekmektedir. Öğrencilerin dil gelişimini desteklemek için mizahi öğelerle zenginleştirilmiş okuma metinleri ve etkinlikler hazırlamak önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel aktarım, mizah, Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları.

**Abstract**

Humor has emerged in different forms throughout history, shaped by cultural, religious, and economic factors, and explained through various theories. The nature and development of humor have long been subjects of curiosity, and its place in narratives and didactic texts has been explored. In language teaching, humor plays an important role in both instruction and entertainment. Research on teaching Turkish indicates that humor supports language acquisition; however, studies also reveal that humor in Turkish Language and Culture textbooks designed for children living abroad is represented with a limited number, variety, and content of examples. This study examines humorous texts and elements in these textbooks within the framework of humor theories and evaluates the

<sup>1</sup> Uz., Öğretmen, Malatya/Battalgazi Hacı Avni Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Malatya, Türkiye. E-posta: [gokcekacmaz33@gmail.com](mailto:gokcekacmaz33@gmail.com), Telefon: 0530 015 10 44, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9944-5787>

<sup>2</sup> Dr. Müdür Yardımcısı, MEB Siverek Halk Eğitim Merkezi, Şanlıurfa, Türkiye. E-posta: [remziyecolgecen@gmail.com](mailto:remziyecolgecen@gmail.com), Telefon: 0507 010 51 74, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0956-7647>

<sup>3</sup> Doç. Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye. E-posta: [sdurukoglu@gmail.com](mailto:sdurukoglu@gmail.com), Telefon: 0533 543 89 33, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2429-7609>

relationships among them. The aim of the research is to analyze humorous elements in Turkish Language and Culture textbooks prepared for Turkish children living abroad and to reveal their role in the language teaching process. The study was designed using the document analysis method, one of the qualitative research approaches. The study materials consist of Turkish Language and Culture textbooks for grades 5., 6. and 7. The humorous texts and elements identified in these textbooks were analyzed using descriptive analysis, a qualitative data analysis technique. The findings show that within 8 themes at each grade level (24 in total), the textbooks include the following humorous elements: dialect and accent (5), simile (12), idioms and proverbs (36), personification (9), tongue twisters (5), exaggeration (10), misunderstanding (4), and cartoons (28), amounting to a total of 109 humorous elements. It is necessary to make use of humor in the education of students who are disadvantaged due to exposure to a different language. To support students' language development, it is essential to prepare reading texts and activities enriched with humorous elements.

**Keywords:** Cultural transmission, humor, Turkish Language and Culture textbooks.

## Giriş

Tarih boyunca sosyal yaşamda toplumların kendini ifade etme açısından önemli bir iletişim aracı olan mizah; kültürel, dini ve ekonomik öğelerin etkisiyle farklı dönemlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Mizah, sadece eğlenceli bir unsur değil, aynı zamanda bireylerin düşünsel ve duygusal dünyalarını yansıtan güçlü bir araçtır (Bergson, 2013; Freud, 1998). Orta Çağ Hristiyanlık anlayışında gülme büyük ölçüde yasaklanmışken, İslam dünyasında alaycı gülüş hoş karşılanmamış fakat neşeli gülüş olumlu görülmüştür (Rosenthal, 1997). Bu durum, mizahın kültürler arasında farklı anlamlar ve işlevler taşıdığını göstermektedir.

Mizah kuramları incelendiğinde dört temel mizah kuramı öne çıkmaktadır: Üstünlük, rahatlama, uyumsuzluk ve kavrama kuramları. Üstünlük kuramı, bireylerin başkalarının hataları ve eksiklikleri üzerinden güldüklerini öne sürerken; rahatlama kuramı, mizahın psikolojik gerilimi azalttığını savunur (Freud, 1960/1998). Uyumsuzluk kuramı, beklenmedik çelişkilerden doğan gülmeyi açıklarken; kavrama kuramı, mizahın zihinsel süreçlerle anlaşılabilirliğini vurgular (Martin, 2007). Bu kuramsal çerçeve, mizahın sadece eğlence görevi değil, aynı zamanda bilişsel ve toplumsal bir görev de taşıdığını göstermektedir.

Eğitim bağlamında mizah, öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve motivasyonu artırmak için etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2006; Demirci, 2013). Araştırmalar, mizahın dil öğretiminde önemli katkılar sunduğunu, özellikle kelime dağarcığının gelişiminde, okuma-anlama becerilerinin pekiştirilmesinde ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (McGhee & Frank, 2014). Bu bağlamda, mizahın dil öğretiminde kullanımı yalnızca eğlenceli bir yöntem olmamakta, aynı zamanda öğrenme çıktılarının kalitesini artıran güçlü bir unsur olarak kabul edilmektedir. Mizah ile öğrencinin ilgisi çekilmekte, dil öğretimi eğlenceli bir ortamda ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, iki veya daha çok dilli, çok kültürlü bir ortamda yetişmeleri nedeniyle ana dili olan Türkçeyi öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu öğrenciler, hem yaşadıkları toplumun diline maruz kalmakta hem de ailelerinden edindikleri Türkçeyi sürdürmeye çalışmaktadır. Bu nedenle, onların ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları önemli bir eğitim materyali olarak öne çıkmaktadır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013). Ancak, yapılan araştırmanın sonucu bu kitaplarda mizah unsurlarının sınırlı olduğunu, dolayısıyla



öğrencilerin dil gelişiminde mizahın sunduğu avantajlardan yeterince yararlanılamadığını ortaya koymaktadır.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına yönelik çalışmaların az olduğu saptanmıştır. Özellikle Türk çocuklarının güncel olarak kullandıkları Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına dair mizah başlığı çatısı altında yetkin çalışmaların olmadığı saptanmıştır. Bu çalışma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında mizahi öğelerin nasıl yer aldığını incelemeyi ve bu öğelerin dil öğretimi sürecindeki işlevlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece Türkçe öğretiminde mizahın kullanımına dair alan yazına katkı sağlamak, kültürel aktarım açısından mizahın değerini ortaya koymak hedeflenmektedir; bu bağlamda çalışma alanında ilk olması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranmaktadır:

1. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan mizah öğeleri nelerdir?
2. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki mizah öğeleri ne sıklıkta yer almaktadır?
3. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında mizah öğeleri ne çeşitlilikte yer almaktadır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli ve Deseni**

Araştırma, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan metinlerde bulunan mizah öğelerinin ne yönde varlık bulduğunu tespit etmek amacıyla yapılandırıldığından nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması olarak oluşturulmuştur. Nitel araştırmalar, insanların tutumlarını, davranışlarını görüşlerini, deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefleyen, derinlemesine incelemeye imkân sunan bir araştırma türüdür (Kıral, 2020: 172). Nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanır (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2009). Durum çalışmasında veri toplama aşamasında, dokümanlardan, arşiv kayıtlarından, görüşme ve gözlemlerden ve fiziksel yapılardan yararlanılabilir (Subaşı ve Okumuş, 2017; Yin, 1994).

Bu çalışmada, dokümanlardan yararlanılmış, başka bir deyişle Türk Kültürü dersinin ana materyali olan ortaokul Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda, doküman inceleme tekniği kullanılarak Türkçe ve Türk Kültürü 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki mizahi içerikli metinler, mizah unsurlarının varlığı bakımından incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **Çalışmanın Materyali**

Araştırmanın çalışma materyalini Türkçe ile Türk Kültürü ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında Türkçe ve Türk Kültürü 5., 6. ve 7. sınıf kitapları ve bu üç kitapta yer alan mizahi metinler incelenmiştir. Bu araştırma, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları içerisinde yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları ile sınırlandırılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Verilerin toplanmasında, nitel araştırma modellerinden olan doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları içerisinde güncel olarak tercih edilen ders kitapları incelenmiştir. Araştırma sırasında her dil düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları, alan uzmanları tarafından en çok tercih edilen mizah kuramlarına göre incelenmiştir.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman analizi yönteminde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilere erişmek dışında geçerliliği olan ölçme aracı bulunmamaktadır.

Doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Verilerin Analizi

Bu araştırma, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan mizahi metinlerin, mizah öğeleri açısından incelenmesini ve incelenen mizahi metinlerin taşıdığı özelliklerin belirlenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel verilerin analizinde iki tür analiz yönteminin olduğundan ve bunların ‘betimsel analiz’ ve ‘içerik analizi’ olduğundan bahsetmiştir. Betimsel analizde daha yüzeysel analiz yapılırken içerik analizinde daha derinlemesine analiz yapılır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş kategorilere yerleştirilirken içerik analizinde kategoriler içeriklere göre oluşturulur. Bu analiz türünün amacı, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Söz konusu çalışmada öncelikle Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan metinler incelenmiş, metinler içerisinde mizahi içerikte olanlar saptanmıştır. Mizahi metinlerde yer alan mizah öğelerine göre başlıklandırma yapılmıştır. Bu nedenle çalışma nitel veri analizinden içerik analizi yöntemine dayanmaktadır.

### Bulgular

Bu bölümde, Türkçe ve Türk Kültürü 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki mizahi içerikli metinler, mizah unsurlarının varlığı bakımından incelenmiş elde edilen veriler içerik analiz yoluyla çözümlenerek dikkatlere sunulmuştur. Bulgular, araştırma sorularından yola çıkarak ders kitapları başlıkları altında verilmiştir.

#### 1. Türkçe ve Türk kültürü 5. sınıf kitabında yer alan mizah unsurlarının belirlenmesine yönelik bulgular:

Tablo 1. Türkçe ve Türk Kültürü 5. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Mizah Unsurları

| Mizah Ögesi                         | Frekans   |
|-------------------------------------|-----------|
| Ağız, lehçe, kesimsel dil kullanımı | 1         |
| Benzetme                            | 1         |
| Deyim ve atasözü                    | 7         |
| Teşhis, kişileştirme ve konuşturma  | 2         |
| Tekerleme                           | 2         |
| Mübalâğa (Abartma)                  | 2         |
| Karikatür                           | 8         |
| <b>Toplam</b>                       | <b>23</b> |

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü 5. sınıf ders kitabında yer alan unsurların frekans değerinin 23 olduğu anlaşılmıştır. Bu unsurlar içerisinde karikatür ögesi 8, deyim ve atasözü ögesi 7 değeri ile en yüksek frekanslara sahiptir. Teşhis, kişileştirme ve konuşturma 2; tekerleme 2, mübalâğa 2 değere sahiptir. Ağız, lehçe, kesimsel dil kullanımı 1, benzetme 1 değer ile en az bulunan mizah öğeleri olarak belirlenmiştir.

“Oyun ve Eğlence” teması içerisinde yer alan “Ata Barı” adlı metinde yöresel söyleyişler göze çarpmaktadır: “*Ata baridur bari, Bahçada gördüm yarı, Seslendim ses vermedi, Ağladım zarı zarı, Bu babamın evidur, Tahtaları kavidur...*” (s.51)

İki kavramın birbirlerine benzer yönlerinin olması benzetme olarak tanımlanabilmektedir. Nitelik açısından güçsüz olarak kabul edilen üstün olana benzetilir, benzetme yapılmasının asıl gayesi, sözü çok daha etkili bir duruma getirmektir. Benzetmeler asıl anlamlarından sıyrılıp mecaz anlam barındırabilir (Dilçin, 2013: 405). Oyun ve Eğlence teması içerisinde yer alan metinde benzetme unsuru saptanmıştır: “*Gelelim Karadeniz’e insanlar, horon oynarken denizin dalgaları gibi dalgalanırlar. İşte bu yüzden, horon tepenler, ağdaki hamsi gibi kıpır kıpırdırlar. Ege yöresinin en ünlü oyunu*

*desem aklınıza ne gelir? Zeybekler, tıpkı dağlardaki şahinler gibi heybetli ve yavaşlardır.”* (s.46)

Deyimlerin mizah içeren unsurların içinde tercih edilmesi sözün barındırdığı etkinin daha da artmasını sağlamaktadır. Mizah içerikli metinlerde yer alan *“canlı tutmak (s.40), ortaya çıkmak (s.45), meydana çıkmak (s.45), talep etmek (s.102), işine yaramak (s.102), işe koyulmak (s.106), kilit vurmak (s.119)”* deyimleri sözün etkisini arttırmaktadır.

İnsan dışındaki varlıkların konuşturulması sanatına teşhis ve intak/konuşturma denilmektedir. İnsana ait niteliklerin cansız varlıklar ile hayvanlara aktarılıp konuşturulması çocuklarda bir anlam karmaşasına sebep olmuştur. İnsana has durumların aktarılmasının sonucunda açığa çıkan uyumsuzluksa çocukların gülmesine sebep olmuştur. “Geçmişe Açılan Kapı” teması içerisinde bulunan teşhis ve konuşturma unsurları aşağıda yer almaktadır: *“Camilerde, saraylarda kuşlar şarkı söyler...”* (s.108), *“Merhaba. Ben bir güvercinim. Her sabah diğer kuşlarla birlikte Aksu ailesinin bahçesine gider, yem yerim.”* (s.131)

Tekerleme ile sağlanan sözlerdeki uyumsuzluk çocukların dikkatini çekmekte ve gülmeyi açığa çıkarmaktadır. Oyun ve Eğlence teması içerisinde yer alan tekerlemeler şunlardır: *“O pikap bu pikap şu pikap. Al bu takatukaları takatukacıya götür. Takatukacı bu taka tukaları takatukalatmazsa al bu takatukaları takatukacıdan takatukalatmadan geri getir. Üç tas has hoşaf. Şu köşe yaz köşesi şu köşe kış köşesi ortada su şişesi.”* (s.56) *“Şu yoğurdu sarımsaklasak da mı saklasak sarımsaklamasak da mı saklasak?”* (s.60)

Mübalağa, bir sözün etkisini güçlendirmek adına veya olayın etkisine kapılıp sözün, olayın daha da büyütülmesi ya da küçültülmesi anlamına gelmektedir (Kocakaplan, 2005: 109). Türkçe ve Türk Kültürü 5. sınıf ders kitabında “Ben ve Ailem” ve “İnsan ve Doğa” temasında bulunan abartmalar şu şekildedir: *“Benim tonton mu tonton bir ninem var. Ninemin becerileri o kadar çoktur ki... Kâğıttan uçaklar, ördekler, kediler, tavuklar hatta salyangoz ve penguen bile yapar. Yaptığı kâğıttan hayvanlara dokunsanız canlanacakmış sanırsınız... Mis kokulu çorbalarını içerken dünyanın en güzel yemeklerini yiyorum adeta...”* (s.13), *“...Bir inanışa göre Kabe’ye güvercin konmaz, hatta üstüne gelirse hemen yönünü değiştirir.”* (s.132)

Şenyapılı (2003, s. 129) karikatürü genel manada “çizgide mizah yapma sanatı” sözcükleri ile tanımlanmaktadır. Mizahın ana unsurlarından olan karikatürlerde; olaylar mizahi biçimde resmedilerek işlenmektedir. Türkçe ile Türk Kültürü ders kitapları karikatür ve görseller yönünden oldukça zengindir. Aşağıda ders kitabında yer verilen birkaç karikatür örneği yer almaktadır:



## 2. Türkçe ve Türk kültürü 6. sınıf ders kitabında yer alan mizah unsurlarının belirlenmesine yönelik bulgular:

Tablo 2. Türkçe ve Türk Kültürü 6. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Mizah Unsurları

| Mizah Ögesi                        | Frekans   |
|------------------------------------|-----------|
| Benzetme                           | 4         |
| Deyim ve atasözü                   | 10        |
| Teşhis, kişileştirme ve konuşturma | 1         |
| Yanlış anlama                      | 4         |
| Mübalâğa (Abartma)                 | 1         |
| Karikatür                          | 9         |
| <b>Toplam</b>                      | <b>29</b> |

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü 6. sınıf ders kitabında yer alan unsurların frekans değerinin toplam 29 olduğu göze çarpmaktadır. Bu unsurlar içerisinde karikatür ögesi 9, deyim ve atasözü ögesi 10 değeri ile en yüksek frekanslara sahiptir. Benzetme 4, yanlış anlama 4 frekans değerine sahiptir. Teşhis, kişileştirme ve konuşturma ile mübalâğa unsurlarının 1 frekans değerine sahip olduğu görülmektedir.

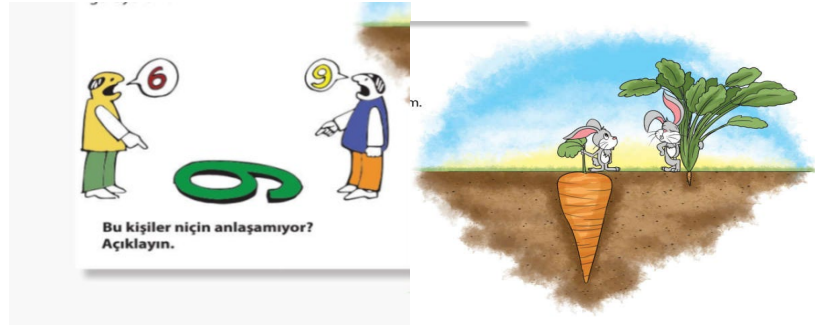
“Ben ve Ailem” teması ile “Gezelim Görelim” teması içerisinde yer alan benzetmeler şu şekildedir: “... Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun...” (s.23), “Türkiye haritada yatay bir dikdörtgene benzer.” (s.89), “Antalya her yıl milyondan fazla turist ağırlıyor. Bu şehir Türk turizminin lokomotif.” (s.93), “Isparta, Türkiye’nin gül bahçesi.” (s.93)

Sözün etkisini arttırmak amacıyla metinlerde deyim ve atasözünden yararlanılmakta; söylenmek istenenin daha etkili bir ifade biçimiyle aktarılması sağlanmaktadır. Ders kitabında yer alan atasözleri: “Komşu komşunun külüne muhtaçtır. Bir elin nesi var, iki elin sesi var. Yalnız taş duvar olmaz. Birlikten kuvvet doğar. Ağaç yaprağıyla gürler.” (s.41), “Gez dünyayı, gör Konya’yı.” (s.96)

Mübalâğa (abartma), sözün etkisini güçlendirmek maksadıyla metinde geçen olayın daha da büyütülmesi ya da küçültülmesi anlamına gelmektedir. “Oyun ve Eğlence” temasında yer alan Karagöz ve Hacivat oyununda, Karagöz diş ağrısını anlatmakta ve mübalâğa sanatına başvurmaktadır: “...Zaten canım burnumda... Çektiğimi bir ben bilirim bir Allah...” (s.54)

“Karagöz ile Hacivat” metni ile orta oyununa örnek olan metinlerde diyaloglarla mizah öğeleri sağlanmıştır. Karagöz her şeyi yanlış anladığı için metnin başından sonuna anlık mizahi öğelerle anlık gülmeye sebep olur. Bu durum rahatlama teorisiyle ilgilidir. “Oyun ve Eğlence” temasında yer alan Hacivat ve Karagöz oyunu yanlış anlama örnekleri içermektedir: “Hacivat: Karagöz’üm dişini fırçalamazsan olacağı bu! Karagöz: Fırçalamaz olur muyum? Hacivat: Fırçalıyor musun? Karagöz: Elbette! Hem de akşamdan beri. Hacivat: Nasıl? Karagöz: Alçak diş! Utanmaz diş! Diye demediğimi bırakmadım ama bir yarar göremedim. Hacivat: Karagöz’üm bence diş hekimine görünmelisin. Karagöz: Ben zaten ondan saklanmıyorum ki!” (s.54, 55, 56)

Çizgide mizah anlamına gelen karikatür ögesi çocukların dikkatini derse yoğunlaştırmanın yanında çocukların hayal dünyasını da genişletmektedir. Resim sanatının olumlu etkisi dikkate alındığında özellikle eğlendirici içerikli karikatürlerin ders kitaplarında sıklıkla kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü 6. ders kitabı karikatür ve görseller yönünden oldukça zengindir. Karikatür ögesine ait başlıca örnekler aşağıda sunulmaktadır:



### 3. Türkçe ve Türk Kültürü 7. sınıf ders kitabında yer alan mizah unsurlarının belirlenmesine yönelik bulgular:

Tablo 3. Türkçe ve Türk Kültürü 7. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Mizah Unsurları

| Mizah Ögesi                         | Frekans   |
|-------------------------------------|-----------|
| Ağız, lehçe, kesimsel dil kullanımı | 4         |
| Benzetme                            | 6         |
| Deyim ve atasözü                    | 17        |
| Teşhis, kişileştirme ve konuşurma   | 7         |
| Mübalâğa (Abartma)                  | 7         |
| Karikatür                           | 10        |
| <b>Toplam</b>                       | <b>51</b> |

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü 7. sınıf ders kitabında yer alan unsurların frekans değeri olarak toplam 51 olduğu göze çarpmaktadır. Bu unsurlar içerisinde deyim ve atasözü ögesi 17, karikatür ögesi 10 değeri ile en yüksek frekanslara sahiptir. Teşhis, kişileştirme ve konuşurma 7; mübalâğa 7 değere sahiptir. Ağız, lehçe, kesimsel dil kullanımı 4, benzetme 6 değerine sahip mizah öğeleri olarak göze çarpmaktadır.

Yöresel ağızlar ve söyleyiş farklılıkları, mizahın en önemli malzemelerindendir. Türkçe öğretiminde kullanılan yöresel söyleyiş ile dil öğretimiyle birlikte kültür aktarımı da gerçekleşmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü 7. sınıf ders kitabı içerisindeki yer alan yöresel dil unsurlarından bazılarını şu örnekler verilebilir: “Gene karnımı şişirdim.”, “Mübarek ola...” (s.78), “Van denizi” (s.95)

Türkçe öğretiminde, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek ve anlatımın gücünü arttırmak için benzetme sanatına başvurulmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü 7 ders kitabı içerisindeki benzetme unsurları aşağıdaki gibidir: “Çelik kuş olur, uçar yakar topumuz.” (s.65), “Kuşlar gibi süzülüp gitmesi.” (s.63).

Deyimler, günlük yaşam deneyimleri sonucu ortaya çıkan kalıplaşmış ifadelerdir. Her toplumun kendine ait deyim kalıplarının bulunması, deyim ve atasözlerinin kültür aktarımında kullanılabileceğinin göstergesidir. Mizah içerisinde deyim ve atasözlerinin kullanılması çocukların dil eğitimine katkı sağlar. Ders kitabında yer alan bazı deyimler aşağıdadır: “Baş üstünde tutmak. Gece gündüz dememek.” (s.17), “Tadına doymamak. Reva görmek” (s.63), “Oruç satmak.” (s.77), “Kafasını kurcalamak.” (s.136)

Teşhis, kişileştirme ve konuşurma öğeleri, mizahı sağlayan temel öğeler olarak metinler içerisinde yer almaktadır. Özellikle insan dışındaki varlıklara yüklenen çoğu özellikler güldürü niteliği taşımaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü 7. sınıf ders kitabı içerisindeki kişileştirme ile konuşurma unsurlarından bazıları şu şekildedir: “Zebra der: At kardeş teklifim var!”, “At döner boyanır olur zebra.” (s.35), “Merhaba Arkadaşlar, ben Turna kuşu. Sizinle tanışmaktan memnun oldum.” (s.91)

Abartma sanatı, mizahın temel öğelerinden biridir. Olayların olduğundan fazla büyütülmesi veya küçültülmesi gülmeyi meydana getirmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü 7. sınıf ders kitabı üzerinde yapılan inceleme sonucu mübalâğa (abartma) unsurlarından



bazıları aşağıdaki gibidir: “Birkaç parça kâğıttan bir dünya çıkardık, bir sürü tadına doyulmaz oyun.” (s.63), “İnci kefali şelaleleri uçarak aşar.” (s.95), “Ohoo, bana neredeyse dünyayı düzelt diyorsun.” (s.122). Türkçe ve Türk Kültürü 7 ders kitabı, aşağıdaki örneklere benzer şekilde incelenen diğer kitaplar gibi görsel açıdan zengindir.



#### 4. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan Türk Halk Edebiyatı mizah türleri:

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yalnızca Türkçenin dil özelliklerini öğrenmeleri ve sürdürmelerini değil, aynı zamanda Türk kültürünün temel değerlerinin ve folklorik unsurlarının kuşaktan kuşağa aktarılmasını da amaçlamaktadır.

*Hacivat ile Karagöz, Nasreddin Hoca, Pişekar ile Kavuklu ve Keloğlan* edebiyatımızın ve kültürümüzün mizahla eşleştirilmiş kahramanlarıdır. Bu kahramanların yer aldığı fıkralar, orta oyunları, sahne sanatları ve masallar hem dil öğretimi hem de kültür aktarımı için başvurulması gereken ana kaynaklar olarak düşünülmektedir. Söz konusu ders kitapları incelendiğinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında Yer Alan Türk Halk Edebiyatı Mizah Türleri:

| Mizah Ögesi         | Frekans  |
|---------------------|----------|
| Hacivat ile Karagöz | 1        |
| Karadeniz Fıkraları | 0        |
| Orta Oyunları       | 1        |
| Keloğlan Masalları  | 0        |
| <b>Toplam</b>       | <b>2</b> |

Tablo 4 incelendiğinde ders kitaplarının mizahi tür açısından çeşitlendirilemediği saptanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü 6. sınıf ders kitabında metin olarak yer alan Hacivat ile Karagöz oyunu ile aynı metnin etkinliğinde yer alan ortaoyunu Türk Halk Edebiyatımıza ait tek örnek olarak saptanmıştır.

#### Sonuç

Bu çalışmada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında mizahi öğelerin nasıl yer aldığını incelemek ve bu öğelerin dil öğretimi sürecindeki işlevlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Böylece Türkçe öğretiminde mizahın kullanımına dair alan yazına katkı sağlamak, kültürel aktarım açısından mizahın değerini ortaya koymak hedeflenmiştir.

Mizah türleri, tarzları ve kuramları dikkate alındığında, özünde olumlu bir mizah anlayışına sahip olan çocukların hem kendilerine hem de çevrelerine karşı daha sağlıklı ve pozitif bir yaşam sürdürebilecekleri öngörülmektedir. Çocuklarda gelişen yapıcı mizah bilinci, onların sosyal ilişkilerinde daha girişken olmalarını sağlamakta, çevreleriyle daha güçlü ve sağlıklı bağlar kurmalarına zemin hazırlamaktadır. Alan yazında yer alan çok sayıda araştırma, mizahın çocukların kişisel gelişimlerinde ve eğitim hayatlarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, mizahın olumsuz biçimde

kullanılması ise öğrencilerin akranlarına yönelik alaycı, küçümseyici ve dışlayıcı tutumlar sergilemelerine yol açabilmekte; bu durum da günümüz alan yazınında “akran zorbalığı” olarak tanımlanan davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bu araştırmada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında mizahi öğelerin nasıl yer aldığı incelenmiş ve bu öğelerin dil öğretimindeki işlevleri değerlendirilmiştir. Bulgular, kitaplarda mizah unsurlarının bulunduğunu ancak sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. Özellikle karikatür, deyim ve atasözü kullanımının görece yoğun olduğu, buna karşın yanlış anlama, yöresel söyleyiş, kişileştirme ve tekerleme gibi öğrencilerin ilgisini ve dikkatini daha çok çekebilecek öğelerin daha az kullanıldığı belirlenmiştir.

Mizahın öğrencilerin motivasyonunu artırma, dil öğrenme sürecini kalıcı hâle getirme, kültürel unsurları daha kolay aktarma gibi işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarında mizah öğelerinin çeşitlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle diaspora bağlamında yaşayan Türk çocuklarının çok dilli ve çok kültürlü ortamda Türkçeyi öğrenmeye yönelik motivasyonlarını güçlendirmek adına mizah öğeleri daha bilinçli ve planlı şekilde kitaplara entegre edilmelidir.

Araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1. Türkçe ve Türk Kültürü 5. ders kitabında 23 olan mizah ögesi sayısı, Türkçe ve Türk Kültürü 6. sınıf ders kitabında 29’a, 7. sınıf ders kitabında ise 51’e yükselmiştir. Bu durum, sınıf seviyesi arttıkça mizah öğelerinin çeşitlendiğini ve yoğunlaştığını göstermektedir.

2. Tüm seviyelerde “deyim ve atasözleri” en çok kullanılan mizah unsuru olmuştur (toplam 34). Bu da hem dil öğretiminde kalıplaşmış sözlerin önemini hem de kültürel aktarım boyutunu vurgulamaktadır.

3. Karikatür her üç kitapta da güçlü bir şekilde yer almıştır (8–9–10). Bu süreklilik, görsel mizahın öğrencilerin dikkatini çekmede ve öğrenmeyi eğlenceli kılmada istikrarlı biçimde kullanıldığını göstermektedir.

4. Özellikle teşhis, kişileştirme ve konuşturma ögesine ait frekans değeri seviye arttıkça yükselmiştir. Bu artış, öğrencilerin soyutlama ve sembolik anlatımları daha iyi kavrayabileceği yaş dönemine uygun bir gelişmedir.

5. Tekerleme Türkçe ve Türk Kültürü 5. ders kitabında (2 kez) görülmüştür. Oysa bu tür öğeler çocukların dil oyunları aracılığıyla mizahı daha somut biçimde kavramalarına katkı sağlayabilirdi. Aynı şekilde yanlış anlama ögesi Türkçe ve Türk Kültürü 6. sınıf ders kitabında (4 kez) yer almış, diğer seviyelerde bulunmamıştır.

6. Türkçe ve Türk Kültürü 7. sınıf ders kitabında yalnızca sayısal artış değil, aynı zamanda çeşitlilik de dikkat çekmektedir. Hem yöresel söyleyişler (ağız, lehçe), hem abartma hem de kişileştirme örnekleri göze çarpmaktadır. Bu da üst düzey dilsel farkındalığın mizahla desteklendiğini ortaya koymaktadır.

7. Bu çalışma, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında mizahi türlerin yeterince çeşitlendirilemediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda yalnızca Hacivat ile Karagöz oyununa ve aynı metnin etkinlik kısmında yer verilen ortaoyununa yer verildiği, bunun dışında Nasreddin Hoca fıkraları, Keloğlan masalları veya diğer folklorik mizah unsurlarına rastlanmadığı belirlenmiştir. Bu durum, ders kitaplarının Türk Halk Edebiyatı’nın mizahi türleri açısından oldukça sınırlı kaldığını ve öğrencilerin kültürel zenginlikle yeterince buluşturulamadığını göstermektedir.

Söz konusu inceleme, ders kitabı seviyesi ilerledikçe mizah öğelerinin hem nicelik hem de nitelik açısından artış gösterdiğini ortaya koymuştur. 5. sınıf kitabı daha çok karikatür ve deyim-atasözü gibi somut ve kolay anlaşılır öğelerle sınırlı kalırken, 6. sınıf ders kitabında yanlış anlama ve benzetme gibi daha sofistike mizah unsurlarına geçiş

yapılmıştır. 7. sınıf kitabında ise hem sayısal artış (51 öge) hem de çeşitlilik dikkat çekmektedir.

Bu kitapta yöresel söyleyişler, abartmalar ve kişileştirme gibi dilin derin yapısını yansıtan mizah unsurlarına ağırlık verilmiştir. Bu eğilim, mizahın pedagojik bir planlama dâhilinde aşamalı olarak arttığını, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun biçimde çeşitlendiğini göstermektedir. Ancak, tekerleme ve yanlış anlama gibi öğelerin yalnızca belli seviyelerde sınırlı kalması, mizah çeşitliliğinde dengesizliklere işaret etmektedir. Bu nedenle yeni baskılarda ve güncellenmiş öğretim programlarında, mizah öğelerinin hem daha dengeli hem de daha işlevsel şekilde dağıtılması önerilmektedir. Mizah unsurları Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında giderek artmakta, öğrencilerin yaş düzeyine uygun bir şekilde çeşitlenmektedir. Bu durum, mizahın hem dil öğretiminde hem de kültürel aktarımda etkili bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ancak mizahın sunduğu tüm olanaklardan tam anlamıyla yararlanabilmek için, eksik kalan mizah türlerinin de kitaplara daha bilinçli şekilde entegre edilmesi gerekmektedir.

İnceleme sonucunda, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının mizahi metinler ve mizah unsurları bakımından sınırlı ve az olduğu saptanmıştır. Özellikle yurt dışında yaşayan ve bulundukları toplumun diline yoğun biçimde maruz kalan öğrencilerin, dilsel açıdan dezavantajlı konumlarını telafi edebilmek için, ders kitaplarının mizahın dikkat çekiciliğinden, eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamı oluşturma gücünden daha fazla yararlanması gerekmektedir. Mizahın pedagojik açıdan bilinçli kullanımı hem Türkçenin sevdinmesine hem de kültürel bağın güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

### Öneriler

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca devam eden ve yalnızca örgün öğrenim süreciyle sınırlı tutulamayacak kadar kapsamlı bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre, bireyler yaşamları boyunca bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan sürekli gelişim göstermektedir (Piaget, 2002; Vygotsky, 1978). Bu çerçevede gündelik yaşamın birçok alanında işlevsellik kazanan mizah, eğitim ortamlarında da dikkate değer bir unsur olarak kabul edilmektedir. Mizah, bireyleri yalnızca güldürmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda eğlendirerek düşündürten, sosyal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştıran güçlü bir iletişim aracı niteliği taşımaktadır (Bergson, 2013; Freud, 1998). Çocukların toplumsal uyum süreçlerini kolaylaştırmada önemli rol üstlenen mizah, onların yaşamı daha dengeli bir biçimde sürdürmelerine de katkı sağlamaktadır (McGhee, 1989; Demirci, 2013).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının içinde bulundukları toplumun dil ve kültürüne maruz kaldıkları görülmektedir. Bu durum ise Türk kimliğinin korunması, dil ve kültür sürekliliğinin sağlanabilmesi için çeşitli önlemler almayı gerektirmektedir. Bu bağlamda okutulan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının içerik açısından daha işlevsel biçimde tasarlanması, özellikle mizahi öğeler barındıran metinlere yer verilmesi, öğrencilerin dilin inceliklerini daha kolay kavramasına ve kültürel mirasın kalıcı biçimde aktarılmasına katkıda bulunacaktır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013).

Mizahın eğitsel işlevleri dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgisini artırdığı, motivasyonlarını yükselttiği ve dikkatlerini daha etkin biçimde toplamalarına yardımcı olduğu görülmektedir (Ziv, 1988; Berk, 2002). Ayrıca mizah, öğrenme sürecini daha cazip ve kalıcı hale getirerek öğretimi destekleyen pedagojik bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Garner, 2006; Martin, 2007). Bu doğrultuda araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler, *Türkçe ve Türk Kültürü* ders kitaplarında mizahi öğelerin sistematik biçimde yer almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim, insan yaşamının bütününe yayılan, yalnızca örgün öğrenim süreçleriyle sınırlı kalmayan bir olgudur. Bu süreçte mizah, bireylerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayan güçlü bir araçtır. Mizahın bireyleri güldürürken düşündürmesi, öğrenme sürecini eğlenceli ve kalıcı kılması, öğrencilerin sosyal uyumlarını

desteklemesi ve motivasyonlarını artırması eğitim ortamlarında pedagojik bir değer taşımaktadır. Özellikle yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının, içinde bulundukları toplumun dil ve kültürüne yoğun şekilde maruz kalmaları nedeniyle Türkçe derslerinde mizahın işlevselliği daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında mizah unsurlarına daha sistematik ve dengeli biçimde yer verilmelidir. Karikatür, tekerleme, abartma, yanlış anlama, deyim ve atasözü gibi farklı mizah türlerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenme sürecini destekleyecektir. Ayrıca mizahi unsurların farklı metin türleri ile kitaplara yerleştirilmesi, metin çeşitliliğini artırarak öğrencilerin edebî ve kültürel birikimlerini zenginleştirecektir.

2. Görsel materyallerin kullanımı artırılmalıdır. Kitaplarda yer alan mizahi öğelerin yalnızca metin düzeyinde kalmaması, karikatür, çizim, fotoğraf ve mizahi illüstrasyonlarla desteklenmesi öğrenmeyi daha eğlenceli ve dikkat çekici hale getirecektir. Bunun yanında çocuk edebiyatında yer alan mizah içerikli kitapların da ders materyali olarak kullanılması, ders kitaplarındaki eksiklikleri telafi edebilir.

3. Mizahi öğelerin ders temaları içerisinde dengeli dağılım göstermesi sağlanmalıdır. Belirli sınırlı temalara yoğunlaşmak yerine, mizahi unsurların tüm temalara eşit şekilde yayılması öğrencilerin her üniteye mizahla karşılaşmalarına olanak tanıyacaktır. Böylece mizah, dersin doğal bir parçası haline gelecektir.

4. Öğretmenlerin mizahın pedagojik işlevleri konusunda desteklenmesi önemlidir. Ders kılavuzlarında mizahi metinlerin nasıl kullanılacağına ilişkin örnek etkinlikler ve uygulama önerileri sunulmalıdır. Öğretmenlerin derslerde mizahı bilinçli ve yapıcı biçimde kullanmaları hem sınıf içi gerginliği azaltacak hem de öğrenciler arasında olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

5. Mizahtan iletişimsel becerilerin geliştirilmesi için yararlanılmalıdır. Türkçe konuşma ve kendini ifade etme konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin derse katılımını artırmak amacıyla mizahi diyaloglar, rol yapma etkinlikleri ve mizah temelli yaratıcı yazma çalışmaları uygulanabilir. Bu tür etkinlikler, içine kapanık bireylerin daha dışa dönük hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Hatta haftanın belirli günlerinde “mizah etkinliği” uygulaması yapılarak öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir.

6. Mizah, sınıf içi etkinliklerle desteklenmelidir. Öğrenciler için tekerleme yarışmaları, mizahi skeçler, Karagöz-Hacivat, Nasreddin Hoca vb. mizah karakterlerinin fıkralarının anlatılması ve canlandırılması, “mizah günü” uygulamaları veya mizah temelli yaratıcı yazma çalışmaları planlanabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencinin ilgisini çekerek öğrenciyi aktifleştirecektir.

7. Çocuk edebiyatındaki mizah içerikli eserlerden yararlanılmalıdır. Ders kitaplarındaki eksikliği gidermek için mizahi öğeler barındıran kısa hikâyeler, masallar ve şiirler ders sürecine entegre edilebilir. Bu sayede öğrenciler yalnızca ders kitabıyla sınırlı kalmaz, farklı türlerde mizahi dil örnekleriyle karşılaşır.

8. Dilsel ve kültürel kimliği destekleyecek mizah öğelerine özellikle önem verilmelidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından Karagöz-Hacivat metinleri, fıkralar, yöresel deyimler ve halk kültüründen beslenen mizahi unsurlar kitaplara bilinçli bir şekilde eklenmelidir. Böylece dil öğretimi süreci aynı zamanda kültürel bağları güçlendiren bir işlev üstlenecektir.

9. Bu bulgular ışığında, ders kitaplarının hazırlanma sürecinde halk edebiyatına ait mizah türlerinin daha dengeli ve kapsayıcı biçimde yer alması önerilmektedir. Kitaplarda yalnızca Karagöz-Hacivat örneğine değil, aynı zamanda Nasreddin Hoca fıkraları, Keloğlan masalları, Karadeniz ve Bektaşî fıkraları gibi farklı mizahi türlere her sınıf seviyesinde yer



verilmelidir. Böylelikle öğrencilerin Türk halk kültürünün çeşitliliğini tanımaları, folklorik değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaları ve kültürel aidiyet duygularının güçlendirilmesi sağlanabilecektir.

10. Ders kitapları düzenli aralıklarla mizah açısından da incelenmeli ve geliştirilmelidir. Kitap hazırlayıcılarının mizah unsurlarının pedagojik işlevlerini göz önünde bulundurarak yeni içerikler üretmeleri, dil öğretiminde mizahın sunduğu avantajların daha etkin kullanılmasını sağlayacaktır. Ayrıca mizahın yalnızca eğlenceli yönü değil, kültürel aktarımı güçlendiren yönü de vurgulanmalıdır.

Bu öneriler doğrultusunda, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının mizahi öğelerle zenginleştirilmesi hem öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyecek hem de onların Türk kimliğini ve kültürel bağlarını güçlendirecektir.

### Kaynakça

- Aydın, S. (2006, Kasım). Çocuk yazınında mizah kullanımının bilişsel, duyuşsal ve toplumsal yönden önemi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (ss. 45–52). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Berg, B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bergson, H. (2013). *Gülme* (T. Güner, Çev.). Mitra Yayınları. (Orijinal eser 1900'de yayımlandı)
- Berk, R. A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator: Evidence-based techniques in teaching and assessment*. Stylus Publishing.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi (ortaokul 7. sınıf fen ve teknoloji dersi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Deniz, K. (2019). Türkçe ve Türk kültürü 5 [Ders kitabı]. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2019). Türkçe ve Türk kültürü 6 [Ders kitabı]. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Freud, S. (1960). *Jokes and their relation to the unconscious*. W. W. Norton. (Orijinal eser 1905'te yayımlandı)
- Freud, S. (1998). *Espriler ve bilinçdışı ile ilişkileri* (E. Kapkın, Çev., 3. bs.). Papel Yayınevi. (Orijinal eser 1905'te yayımlandı)
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54(1), 177–180. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180>
- Hamzadayı, E., ve Çetinkaya, G. (2013). Çocuk okurların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimlerdeki işlevleri açısından Aytül Akal'da mizah ögesinin kullanımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 489–498.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). Türkçe ve Türk kültürü 7 [Ders kitabı]. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Elsevier Academic Press.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
- Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons
- McGhee, P. E. (1989). *Humor and children's development: A guide to practical applications*. Routledge.
- McGhee, P. E., & Frank, M. (2014). *Humor and children's development: A guide to practical applications*. Routledge.
- Piaget, J. (2002). *Çocuğun psikolojisi* (N. Topbaş, Çev.). Doruk Yayınları.
- Rosenthal, F. (1997). *Erken İslam'da mizah*. İris Yayınları.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/00220973.1988.10806492>



**ZİYA GÖKALP'İN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ****ZİYA GÖKALP'S OPINIONS ON EDUCATION****Pasha GULUZADE<sup>1</sup>****Özet**

Ziya Gökalp Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaşamış türk düşünürü niteliğine sahip saygın kişilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşünürün yaşadığı dönem Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarıydı ve devletin karşı karşıya kaldığı çöküşü önlemek gibi bir misyon da kendini göstermekteydi. Bu amaç doğrultusunda dönemin düşünürleri bir takım görüşler ileri sürerek söz konusu sürecin önüne geçmeye çalışmaktaydılar. Ziya Gökalp da gerileme ve çöküşü durdurmak için bu süreçte kendi görüşlerini ileri sürenler düşünürler arasındaydı. O değerler üzerinden hareketle yeni bir toplumun inşa edilebileceğini vurgulamaktaydı. Düşünür bu sayede ekonomik, hukuki ve sosyal bir ilerlemenin mümkün olabileceğinin altını çizmekteydi. Bunun için de eserlerinde önce eğitime odaklanılmasının önemine değinmekteydi. Çünkü düşünüre göre eğitim sayesinde dönüşüm gerçekleşebilecekti. Sonuçta kurumsal dönüşümün başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için iyi yetişmiş kadrolara ihtiyaç vardı ve bu da eğitimle mümkün olabilirdi. Gerekli kadroların yetiştirilmesi için özellikle türkleşmek, islamlaşmak ve muasırlaşmak formülünün önemine değinen düşünür bu sayede kurtuluş elde edilebileceğini düşünmekteydi. Böylece düşünüre göre muasır, dinine ve milli değerlere sahip kişiler yetiştirilebilecekti. Nitekim böyle kimseler sayesinde dönüşüm başarılı bir şekilde gerçekleşmiş olacaktı. Bu çalışmada Türk düşünürü Ziya Gökalp'in bir toplumu nelerin oluşturduğunu, nasıl gelişebileceğini, diğer toplumlardan farklarının neler olduğuna dair görüşlerini inceleyerek, "yeni hayat" için hangi planların yapılmasının gerekliliği eğitimden hareketle araştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: eğitim, dönüşüm, düşünür, kurtuluş.

**Abstract**

Ziya Gökalp stands out as one of the most respected Turkish thinkers who lived during the last years of the Ottoman Empire and the early years of the Republic. The period in which the thinker lived was the last years of the Ottoman Empire, and there was a mission to prevent the collapse of the state. In the line with purpose, thinkers of the period put forward various ideas to try to prevent this process. Ziya Gökalp also was among those who put forward their own views to halt the decline and collapse. He emphasized that a new society could be built based on those values. The thinker emphasized the possibility of economic, legal, and social progress through this process. For this, he underlined the importance of focusing on education in his works. Because, he believed, transformation could only be achieved through education. For the successful institutional transformation required well-trained personnel, and this could only be achieved through education. The thinker, especially emphasized the importance of the formula of Turkification, Islamization and modernization in order to educate the necessary staff, thought that salvation could be achieved through this. In this way, according to the thinker, contemporary individuals who possessed religious and national values could be trained. Indeed, thanks to such individuals, the transformation would be successfully achieved. In this study, by examining the views of the Turkish thinker Ziya Gökalp on what constitutes a society, how it can

<sup>1</sup> Dr., Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, prquluzade@gmail.com

develop, and what its differences are from other societies, the necessity of making plans for the "new life" is investigated with reference to education.

Keywords: education, transformation, thinker, salvation.

## Giriş

Osmanlı'nın son dönemlerinde gerilemenin önüne geçmek için üç akım oluşmuştu. Bunlar III Selim'le beraber başlayan çağdaşlaşmak, bir süre sonra buna eklenen "İslamlaşmak" ve son zamanlarda da yaygınlaşan "Türkleşmek"ti. Özellikle XIX yüzyılın başlarından itibaren Avrupa'da yaygınlaşan ulusallık akımı Osmanlı topluluklarını da etkilemişti. Ulus düşüncesi ilk olarak gayri müslimlerde, sonra türk olmayan diğer müslümanlar tarafından benimsenmişti. Türkler için ulus ideali her zaman ikinci planda olmuştu. Onlar için önemli olan Osmanlı'nın ayakta kalmasıydı. Nitekim Tanzimat döneminde de Osmanlıcılık görüşü benimsenmişti. Özellikle ekonomik ve toplumsal egemenliklerin diğer uyrukların elinde olması Türkler için bir tehlike niteliğinde olsa da, onlar bunu anlamıyorlardı. Çünkü Türklerle göre Osmanlı ulusunu oluşturan sınıflardı. Bu sayede kendisinin ekonomik ve toplumsal gelişmelerin dışında kalmasında sakınca görmüyordu. Gökalp'e göre Türklerin asker ve memur sınıflarında bulunması zamanla onların üstünlüğünü sağlamaktan yoksun kaldı. Çünkü ekonomik sınıfların önemli olduğu dönemde bu sınıfın bir anlamda dışında kalmak zayıflıktı ve bu zayıflık devlete de yansıyor (Bıçak, 2010:171). Osmanlı'nın ihtiyacı olduğu bu üç akımın da birlikte uygulanmasını gerekli gören Gökalp Türkçülüğün bir toplum olduğu, İslamcılığında topluluk olduğunu söyleyerek bunların birlikte geliştirilmesinde hiçbir sakıncanın olmadığını belirtir. Çağdaşlaşmak da Avrupalılar gibi otomobil, uçak yapmak, bilimle uğraşmak olduğundan bu görüşünde sürece engel teşkil etmediğini söyler (Gökalp, 2013a:15).

Modern bir toplum olmanın şartları vardır ve bu şartlar düşünüş, ilim, felsefe, duyuş, ahlak, siyaset ve iktisattır. Asri bir millet olmak için müspet ilimlerle düşünmek gereklidir. İlim hadiselerin nedenlerini gösterdiği için olayın bizim için iyi veya kötü sonuçlanacağını bilmemiz mümkündür. Yani ilim bize gayelerimize ulaşmada yol gösteren bir rehberdir (Gökalp, 2009:27).

Çağdaş milletler seviyesine gelmek için ilme doğru ilerlemek gereklidir. Modern bir millet için de pozitif bilime sahip olmak çok önemlidir. Bilim her olayın sebebini verdiği için, olayın bizim için yararlı veya zararlı olacağını bilme imkanımız oluyor ve buna göre de tedbirler alabiliyoruz. Yani bilim bize amacımıza ulaşmak için pratik bir rehber hizmeti sağlamaktadır. Bilim aynı zamanda toplumdaki fertlerin de ortak düşünmesini sağlar. Herkesin düşüncesi, görüşü veya tutumu olaylara, duruma, zaman ve mekana göre değişmektedir. Bu da toplumdaki birlikteliğe engel oluyor. Şöyle ki her ferdin kendine göre bir düşüncesi vardır ve o düşünce kişiye göre diğerlerinden daha değerlidir. Bu da fertler arasında görüş ayrılığına neden olmakla beraber birlikteliğe menfi etki ediyor. Oysa bilim nesnel deneyler sayesinde bu ayrılığın önüne geçebilme imkanına sahiptir. "Çağdaş devlet bir halk hükümeti olduğu kadar bir bilim hükümetidir de! Çağdaş millet büyük sanayisiz, genel koruyucu tıp sisteminden yoksun, demiryolsuz, elektriksiz, refahsız olamaz... Bütün maddi ve manevi ihtiyaçları karşılayacak, ancak pozitif bilimdir" (Ülken, 2007:54-55). Yani bilim bir anlamda da birleştirici bir etkiye sahiptir. Bilim bir hizmetin yararlı veya zararlı olduğunu gösterebilmektedir. Hayati olaylarda ilim iyi ve kötü ayrımı yaparken, içtimai meselelerde bu işi içtimaiyyat ilmi yapmaktadır. "Yani, hadiselerin her nevinde sağlamlıkla hastalığı tayin edecek olan, ancak o hadiselerden doğan mütehassis ilimdir" (Gökalp, 2009:54).

Osmanlı'da karşılaşılan sorunların ve gerilemenin önüne geçebilmenin yolu bilim, sanayi, askerlik, hukuk gibi örgütlenmelerde Avrupalılar gibi olmaktır. Avrupa'ya eşit olmak için de o medeniyetin içine girmek gereklidir. Tanzimatçıların yaptıkları gibi yarım almamak, tam almak lazım. Batı medeniyeti yarım alındığı için askeriyede, hukukta, sanayide tam olarak örgütlenmeler gerçekleşmemişti. Gökalp'e göre onların hatası Doğu

ve Batı medeniyeti sentezinden bir kültür karışımı oluşturmaktı. Bu da iki zıt medeniyeti birleştirmeye çalışmanın ne kadar zor olduğu bir daha ispatlamış oldu. Bununla beraber Gökalp Tanzimatçıların tüm yaptıklarını menfi olarak görmüyordu. Tanzimatla beraber yeni devlet yönetimi şekline geçen Osmanlı modern bir yönetime doğru değişim geçirmeye başlamıştı. Yeni ordu düzenine geçilmesi, bütün gelirin hazineye toplanması, metni tesbit edilmiş kanunların kabulü ve ilanından sonra uygulamaya geçilmesi bunlara örnek teşkil eder. Kendi ağasının bir anlamda kölesi durumunda olanların artık köylü statüsüne geçmesi, müslim ve gayri müslim ayrımının kaldırılması, mutlak yönetimde olan hakların artık görev olarak kabul edilmesi sözkonusuydu (Gökalp, 2005:129). Gökalp Tanzimatı bir anlamda yarım kalmasından dolayı eleştirmiştir. Burada da eksikliklerin olduğunun farkında olmakla beraber belki de daha iyisinin yapılabileceğine olan inancından dolayı böyle bir tepki göstermiştir.

Bu yüzden felsefeye de ihtiyaç vardır. Çünkü değer sistemlerine sahip insan için iki tür değer vardır ki, bunlar maddi ve manevidir. Burada da bize yardım edecek olan aklımız ve kalbimizdir. Kalbimiz dini, ahlaki kıymetleri anlar, onlardan vecd alarak saadete ulaşır. Aklımız ise kıymetleri maddiyata sokmaya çalışır. Akıl eğer bunu başaramıyorsa o zaman kalple mücadeleye girer. Bu mücadelenin sonucu üç türlü olabilmektedir. Akıl kazanırsa o zaman manevi değerler etkisiz kalır. Kalp kazanırsa o zaman maddi dünya bir anlamda düşüncede yok durumuna gelir. Bazen de kalp ve aklın ortak idaresi oluşur ki, buna da filozof denir. Gökalp'e göre türk gençliğinin işte bu felsefi düşünüşe ihtiyacı vardır (Gökalp, 2009:109).

“Gerçekten, memleketimizde, gerek medeniyet, gerek terbiye bakımından birbirine benzemeyen üç tabaka vardır. Halk, medreseliler, okullular. Bu üç sınıftan birincisi hala Uzak Doğu Medeniyeti'nden tamamıyla ayrılamamış olduğu gibi, ikincisi de henüz Doğu Medeniyeti'nin ilimlerinden olsun yararlanabilmiştir. Demek ki, milletimizin bir bölümü ilk çağlarda, bir kısmı ortaçağda, bir kısmı son çağlarda yaşamaktadır.” Yani halk masalları, koşmalar, atasözleri birinci kısmı, Arapça ve Farsça'dan çevrilen kitaplar ikinci, Batı dillerinden aktarılan kitaplar üçüncü kısmı oluşturmaktadır. Gökalp işte bu üç kesimi de birleştirmekten yana olduğunu “Türk milletindenim. İslam Ümmetindenim. Batı Medeniyetindenim” sözleriyle ifade etmiştir (Gökalp, 2014:57).

Gökalp'in eğitimle ilgili görüşlerine dikkat ettiğimiz zaman orada Türklük, İslamlık ve Çağdaşlık sezilmektedir. Ona göre bir türk babası evladının Türkçe konuşmasını, yazmasını istediği gibi İslami bilgilere de sahip olmasını ister. Bununla beraber günün en yeni bilim ve fenlerini de bilmesini ister. Böylece çocuklara verilmesi gereken eğitim Türk, İslam ve Çağdaşlık eğitimi olmalıdır. Tanzimat döneminde eğitim sisteminde bir ikilik mevcuttu. Çünkü din öğretmenleri bilim ve fenden habersiz olduğu kadar onlara da bir anlamda “bidat” gözüyle bakıyorlardı. Bilim ve fen öğretmenleri de dine biraz mesafeli kalıyorlardı. Bu yüzden eğitim sisteminde sorunlar çıkıyor ve istenilen sonuç elde edilemiyordu. Gökalp buna da gençliğin karşılaştığı “din buhranı”der. Oysa Türklük, İslamlık ve çağdaşlık birbirinin tamamlayıcısı ve yardımcısı konumundadır. Ama bunların da alanlarının ve sınırlarının belirlenmesi gereklidir. Buna örnek olarak da Gökalp, eğer çağdaşlık eğitimi maddi alanda kalmayarak manevi alana girerse o zaman Türklük ve İslamlık haklarına saldırmış olur ki bu da iyi sonuçlar vermez (Gökalp, 2013a:47).

Gökalp fert ve cemiyet ilişkileri bakımından eğitimi ferdin sosyalleşme aracı olarak görür. Her toplum kendi ferdine dilini, dinini, ahlakını, estetiğini vermek zorundadır (Kösoğlu, 2013:145). Eğitimde ilerlemenin yolu da eksik olan tarafımızı yani türkçülüğü veya milli kültürü tamamlamak gereklidir. Bilimin halka doğru yayılmasının gerekli olduğuna değinen Gökalp, bunu da seçkinlerin yapması gerekli olduğunu söyler. Seçkin yüksek eğitim görmüş sınıf olmasına rağmen halka karşı mesafeli davranan bir kesimdir. Türkçüğün hala halk arasında yaşadığını gözönüne alarak bu akımın yöntemlerle daha da gelişmesi için işte bu seçkinlerin halka doğru gitmesi gerekmektedir. Bu süreçte elde edilecek yarar da bu seçkin sınıfın halktan milli kültür ve terbiyeyi alması ve halka, edinmiş oldukları medeniyeti götürmesidir. Seçkinlerin halka doğru gitmesinin nedeni milli kültürün yalnız onlarda yaşıyor olmasıdır. Bunu da halk arasında hala varolan atasözleri,

müziği, şiiri, dansı, menkıbeleri, fıkraları öğrenmek ve incelemekle yapmak mümkündür (Gökalp, 2014:41). Burada ulusal kültürün uyanışı sözkonusudur.

İnsana normal olanı gösteren ilim, orijinalı yaratan deha, ideal olanı tanıtan da ahlaktır. Dehalık genelde milli olarak oluşur ve ait olduğu yere özgü, estetik, incelik bakımından seçilir. Bir anlamda dehalık lütuftur ve herkeste olmaz. İlim ise isteyen herkesin çalışarak elde edebileceği şeydir ve bu yüzden de deha ilimden üstündür (Ülken, 2013:526). Ama toplumun bunların ikisine de ihtiyacı var. Ahlak ise bunların en üstündedir. Çünkü toplumdaki sağlam bağlılık hissini oluşturan etken ahlaktır. Bilimin rehberi yöntem, dehanın rehberi ilham, ahlakın rehberi vicdandır. Ahlakın kurallarını kişi belli bir yaşa geldikten sonra sanki ezeli bir kalemle işlenmiş gibi bulur ve bunun nedenini bilmez. Ahlakın değerini hiçbir şeyle mukayase edemeyiz. Ahlak ilimden, dehadan da değerce üstündür fakat, bu ahlakın da ait olduğu büyük bir değer sistemi vardır ki bu da dindir. Dinin ise en çok kıymet verdiği şey ahlaktır. Din tarafından konulan ilkeler ferdi şahsiyetin yaranmasına neden olmaktadır. Ama din aynı zamanda cemiyetin de yaranmasına etki etmektedir. Buna örnek olarak “ümme” teşkilatını gösterebiliriz. Ümme milli cemiyetlerden daha geniş bir camiadır. Ahlaken yükselmenin yolunun dinden geçtiği görüşünde olan Gökalp, bunun için İslam ümmetinin dine doğru yönelmesinin önemine değinir. Bu İslam’i eğitim sistemi olan medrese sayesinde gerçekleşebilir. Yani medreselerimizi yükseltmek ve bütün İslam medreselerinin birlikteliğini sağlamak gereklidir. Bunu da kongereler, toplantılar sayesinde yapmak mümkündür. Gençliğin en büyük vazifesi birlik içinde ve gelişmiş bir medreseye doğru gitmektir (Gökalp, 2009:66). Dehalık sayesinde toplumdaki bu ayrımcılığın önüne geçilebileceği görüşünde olan düşünür, bunun için dahinin yetişmesinin önemine değinir.

Dehalık için halkla birleşmenin gerekli olduğu ve bu birleşme sonucu orijinalliğin zevke dönüşmesi gereklidir. Sanatkar ancak halktaki estetik zevki anlayabilirse o zaman dahi olur. Çünkü orijinallik halktadır sadece onu modern yöntemlerle incelemek ve gün yüzüne çıkarmak gereklidir. Böylece halkın dilini de öğrenmiş, oradaki sadeliği görmüş bir kesim oluşacaktır. Bunun için de Türkçü ve eğitilmiş gençlerin Anadolu’nun her yerine gitmeleri gerekmektedir. Halka Tanzimat döneminde yanlış bir şekilde empoze edilen Osmanlı medeniyetini değil, Batı medeniyetini götürmelidirler (Gökalp, 2014:43). Burada Gökalp hars ve medeniyetin birleşiminden bahsetmektedir. Avrupa medeniyeti bizi kendi etkisi altına almakla birlikte bizim de kendi milli kültürümüz olan harsı korumamız gereklidir. Bu süreçte de harsın siyaset tarafından kullanılmasının önüne geçilmelidir.

Hars halk tarafından hoş karşılanan bir değer sistemi oluşturmıştır. İslamiyetin ilk dönemlerinde siyasetçi ve harsla uğraşan kesim birbirinden bağımsızdı. Bu bağımsızlık Nizamülmülk’ün Bağdat’ta medreseler açmasıyla bozulmaya başladı. Artık harsı yönetmek için siyasetin eline imkan geçmişti. Zamanla bu karışıklık daha da arttı ve karmakarışık bir duruma geldi. Artık Osmanlı’da özellikle XVI yüzyıldan itibaren “ulema-yı rüsum” adlı bir kesim oluşmaya başladı. Seçkinlerden oluşan bilginler grubu kendi etkisini büyütürken neredeyse, elde edilen bu imtiyazın kendi çocuklarına bile geçmesini sağladılar. Gökalp işte bu karışıklıktan kurtulmak için harsla siyasetin ayrılması gerektiği görüşündedir. Bunun için de yapılması gereken ilk önce sırf harsla uğraşacak olan kişileri yetiştirmek ve onlara devlet tarafından yardım etmektir. Avrupa’da bu işi daha çok zengin aile çocukları üstlenmişti. Oysa bizim toplumumuzda bu işlerle uğraşanlar zengin sınıftan çıkmıyor. Bu süreçte harsla uğraşanlara devletin iyi bir maaş sağlaması ilk yapılması gereken iştir. Yani öğretmenlere iyi bir maaş verilirse onlar da ilave işlerle uğraşmak yerine arta kalan zamanlarını harsa adayabilirler. Hükümetin bu süreçteki etkisi harsı oluşturacak veya geliştirecek araçları hazırlamaktan ibarettir. Hars ise kendi görevi gereği ortaya koyacağı kurumlar sayesinde hükümet ve siyasi kuvvetlerin ilkelerini hazırlamaya hizmet edecektir. “Özetlersek harsi fikirlere ve teorilere siyasi bir nitelik verilmesi doğru bir hareket değildir... İlmi, edebi konuların içinde daima siyaset aramak ya kasten yapılan manevra yahut kuruntudan kaynaklanan bir akıl hastalığıdır. Benim anlayışıma göre, hars işlerine siyasi anlaşmazlıkların, siyaset konularına da harsi anlaşmazlıkların karıştırıldığı gün, milletimizin tarihinde yeni bir gelişme döneminin başlangıç tarihi olacaktır” (Gökalp,

2013:75). Hars medeniyeti mağlup etmekten yoksun bir şekildedir ve medeniyetsiz bir harsa sahip olan kavimler güçlerini koruyabilirler. Ama hars olmadan medeniyete sahip olan millet hastadır. Sağlam bir toplum için hem harsı, hem de medeniyeti dengede tutmak gereklidir. Gökalp'e göre bu dengeyi kim koruyabilmişse güçlü devlet olmayı başarmıştır. "Bir cemiyette yalnız aydınlar harstan uzak kalmışlarsa, o cemiyet kurtulabilir. Şayet halkın harsı da bozulmuş ise o cemiyet bir daha dirilemez. Ortadan kalkar. Başka milletler içinde erir, kaybolur" (Gökalp, 2013:63).

Hars halktan geldiği için demokratiktir. Yani hars gelenek, örf, edebiyat, dil, din, müzik, ekonomi gibi halktan gelen ürünler bütünüdür. Medeniyet ise sadece yüksek eğitim görmüş kişilere özgüdür. Hars milli, medeniyetse milletler arasındır. Kişi eğer sadece milli kültürün etkisindeyse, sadece kendi kültürüne değer verir. Eğer medeniyet görmüşse o zaman diğer kültürlerle karşı da saygılı olur (Gökalp, 2014:83). Gökalp yaşamdaki rengarenklik için medeniyetin olması gerektiğine kanaat getirir. Çünkü sadece aynı şeyi yer, dinler veya yaparsa sıkılır. Bunun için başka kültürlerle de tanışmak önemlidir. Çağdaş uygarlığın uluslar uygarlığı olduğu görüşüne sahip Gökalp, bu ortak uygarlıkların içinde her ulusun kendine özgü kültürü olduğunu söyler. İşte bu uygarlıklardan bize uygun olanını seçip almalı ama milli kültüre özgü değerleri almamak gereklidir. Çünkü bu süreçte milli kültür görevini Türk harsı gerçekleştirecektir.

### Kaynakça

- BIÇAK Ayhan, *Türk Düşüncesi-II Kaygılar*, Dergah yayınları, 2010, İstanbul  
GÖKALP Ziya, *Hars ve Medeniyet*, Bilgeoğuz yayınları, 2013, İstanbul  
GÖKALP Ziya, *Küçük Mecmua I*, Çeviriyazı: Ş. Filiz, Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk yayınları, 2009, Antalya  
GÖKALP Ziya, *Türk Ahlakı*, Sad:Y. Toker, Toker yayınları, 2005, İstanbul  
GÖKALP Ziya, *Türkçülüğün Esasları*, Anonim yayınları, 2014, İstanbul  
GÖKALP Ziya, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, Anonim yayınları, 2013a, İstanbul  
KÖSOĞLU Nevzat, *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Ziya Gökalp*, Ötüken yayınları, 2013, İstanbul  
ÜLKEN Z. Hilmi, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İşbankası yayınları, 2013, İstanbul  
ÜLKEN Z. Hilmi, *Ziya Gökalp*, İşbankası yayınları, 2007, İstanbul



**BAHTİYAR VAHABZADE'NİN ESERLERİNDE İNSAN KAVRAMI****UMAN RIGHTS IN THE BAKHTIYAR VAHABZADE'S WORKS****Yegana HÜSEYNOVA<sup>1</sup>****Özet**

İnsan, yeryüzünün en asil varlığı olarak kabul edilir ve bu dünyayı onsuz hayal etmek imkânsızdır. Çünkü insan, çeşitli canlılarla dolu bu hayata özel bir renk katar. İnsan-kişilik, zaman-dünya ve bunların birbirleriyle olan karşılıklı ilişkilerinin, edebi-toplumsal-insani düşünceyi düşündüren güncel ve evrensel sorunlar olarak her zaman öncelikli yönler ve alanlar haline gelmesi tesadüf değildir. İnsan, bir birey ve biyolojik bir varlık olmasının yanı sıra, toplumun sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik alanında da kendine özgü bir yere ve konuma sahiptir. Bir insanın dar anlamda yaşadığı çevreyle, geniş anlamda ise dünyayla ilişkisinin o kadar karakteristik yönleri vardır ki, bunu kesin bir olumlu yaklaşım olarak kabul etmek zordur. Bu, yaşamın ve bir bütün olarak dünyanın uzlaşmaz çelişkilerini ve zıt anlarını açıkça ortaya koyar. Kişiliğin seviyesine doğru ilerleyen ruhsal evrim süreci, ona karşı dini, etik-ahlaki, sosyo-felsefi açılardan bir tutum geliştirme ihtiyacını da beraberinde getirir ve farklı bilim ve sanat alanları bu ezeli ve ebedi soruna farklı bakış açılarından ışık tutmaya çalışır. Bir insanı (kişiliği) her yönüyle incelemek ve bir analiz konusu seçmek, hem edebiyatın, hem de sanatsal yaratıcılığın karşı karşıya kaldığı kader meseleleri arasında şüphesizdir. Bu açıdan bakıldığında, edebiyatı "antropoloji bilimi" olarak adlandırmak doğal olarak nesnel ve ikna edici görünmektedir. Yukarıda da vurguladığımız gibi, insanı birçok yönden inceleyen bilim alanları mevcuttur. Ancak, insanı bir birey, bir kişilik olarak inceleyen ve onun ruhsal ve ahlaki dünyasında meydana gelen değişimleri, geri dönülmez iradeli niteliklerini, sarsılmaz karakterini ve aynı zamanda tereddütlerini ve çelişkilerini edebiyat kadar eksiksiz ve kapsamlı bir analiz konusu haline getiren ayrı bir alan hayal etmek imkânsızdır. İnsanın iç dünyasına dalmak, onun iç dünyasının işaretlerini ve özelliklerini, çeşitli durumlardaki hal ve şartlarını, ruh halini ve psikolojisini kendine özgü bir biçimde canlandırmak ve dile getirmek, söz sanatının ve edebi-sanatsal düşüncenin karşı karşıya olduğu önemli yaratıcı görevlerden biridir.

Anahtar Kelimeler: İnsan, hukuk, kişilik, yaratıcılık, Vahabzadeh.

**Abstract**

Man is considered the noblest of the earth, it is impossible to imagine this world without him. Because man adds a special color to this life full of various living beings. It should not be considered a coincidence that man-personality, time-world and their mutual relations with each other have always become priority directions and areas as topical and universal problems that make literary-social-humanitarian thought think. Man, in addition to being an individual and a biological being, also occupies a unique place and position in the socio-cultural, socio-economic sphere of society. There are a number of such characteristic aspects of man's relationship with the environment in which he lives in a narrow sense, and with the world in a large sense, that it is difficult to accept it as an unambiguously positive approach. This clearly reveals the irreconcilable contradictions and contrasting moments of life and the world as a whole. The process of spiritual evolution that

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gence Devlet Üniversitesi, [yeganesabirhuseynli@gmail.com](mailto:yeganesabirhuseynli@gmail.com), ORCID: 0000-0001-74310325

a person goes through to the level of personality also necessitates an attitude towards him from religious, ethical-moral, socio-philosophical aspects, and different fields of science and art try to shed light on this eternal and eternal problem from different angles. Undoubtedly, studying a person (personality) from all sides and aspects and choosing a subject of analysis are among the fateful issues facing both literature and artistic creativity. From this point of view, calling literature a "science of anthropology" naturally seems objective and convincing. As we have emphasized above, there are fields of science that study a person from many aspects. However, it is impossible to imagine a separate field that emphasizes the study of a person as an individual, as a personality, and that turns the changes taking place in his spiritual and moral world, his irrevocable volitional qualities, his unshakable character, as well as his hesitations and contradictions into a subject of analysis as complete and comprehensive as literature. Delving into the inner world of a person, reviving and expressing the signs and characteristics of his soul, his state and condition in various situations, his mood and psychology in a unique way is one of the important creative tasks facing the art of words and literary and artistic thought.

Keywords: Human, law, personality, creativity, Vahabzade.

### **SANATTA İNSAN SORUNU**

Dünya edebiyatının ve bireysel ulusal edebiyatların tarihsel olarak şekillenen zengin yaratıcı deneyimi ve bu yöndeki arayışları da böyle bir sonuca varmak için tam bir temel oluşturmaktadır. İnsanı bir sorun olarak incelemeye yönelik artan ilgi, son yıllarda daha yoğun ve giderek artan bir şekilde gelişmektedir. Ünlü edebiyat eleştirmeni Yaşar Qarayev, İsmail Valiyev'in "Edebiyatda İnsan Kavramı; Tarihsel Oluşum ve Gelişim Aşamaları" adlı monografisine yazdığı "Sanatın İlk ve Ebedi Teması - İnsan Sorunu" başlıklı önsözünde şu doğru sonuca varır: "İnsan "sorunu", tarihsel olarak en eski ve en ciddi sorun, bilim ve sanatın değişmez bir konusudur. Bu sorun, toplum, doğa ve aynı zamanda bilimsel ve felsefi düşünce ile sanatsal biçimler arayışının temeli olarak kabul edilir. Dünyayı anlamak, insan toplumunun gelişimi, yönetimi ve tarihsel medeniyetin meseleleri, tam olarak insanla, onun fiziksel ve entelektüel evrimiyle bağlantılıdır. Bu nedenle, insanı bir sorun olarak ele alıp incelemek gerekir". Son yıllarda yapılan monografik araştırmalarda, insan-sanat ve sanat-insan kutuplarında ortaya çıkan birlik ve uyum bile öncelikli bir ilişki olarak vurgulanmaktadır: "Sanatta, insan sorunu ebedi, bitmeyen, sürekli incelenen, geliştirilen ve aynı zamanda zamana, döneme ve farklı estetik görüşlere göre analiz edilen bir sorundur. Burada, tarihsellik, sekülerlik ve insanlık özellikleri ne kadar yaygınlsa, milliyet ve bireysellik de o kadar farklı ve ayrıdır. İnsan, edebiyatın sürekli ve ebedi bir konusudur. İnsan, entelektüel, ruhsal-estetik gelişiminin belirli bir aşamasında bir sanat eseri yaratırsa, sanat da sanatsal insanı, yani onun simgesini ve düşüncelerinin estetik modelini oluşturur".

İnsanın bir kişilik olarak ruhsal evriminin edebiyat ve sanatın önde gelen temalarından biri olarak tanımlanması, sıradan ve tesadüfi bir olay olarak değerlendirilemez. Bu durum, dünyadaki bireysel halkların edebi ve sanatsal deneyimlerinde, tarihsel olarak var olmuş ulusal edebiyatların yaratıcı geleneklerinde açıkça ortaya çıkmaktadır. Önemli bir husus, bilimsel-teorik düşüncede insan ve kişilik faktörünün kavramsal açılardan incelenmesi ve araştırılmasının çağdaş aşamada en acil sorunlardan biri haline gelmesidir. Edebiyat eleştirisinin insan ve kişilik gibi son derece

önemli konulara, çok sesli bir kavram olması koşuluyla, bilimsel-teorik, sosyolojik, felsefi-tarihsel açılardan ve yönlerden yaklaşımı, bu anlamda nesnel bir zorunluluk ve düzenlilikten kaynaklanmaktadır. Bunu ayrı bir sorun olarak incelemeyi amaçlayan araştırma temelli makale koleksiyonlarında, kişilik bütünsel bir kavram olarak ele alınmakta, sanat ve edebiyatta işgal ettiği konuma yeterli bilimsel açıklama getirilmektedir. Profesör Arif Abdullazadeh şöyle yazmıştır: "İnsanlık tarihinin çeşitli ve çok yönlü gelişim eğilimlerine baktığımızda, şu temel ve yadsınamaz gerçeğe karşılaşıyoruz: Toplumun oluşumu ve olgunlaşması, bireysel kişiliklerin oluşumuyla başlar; kişilik, toplum için her zaman belirleyici kabul edilen olay ve hareketlere yön vermiş ve hâlâ hücre formunda olan parlak parçacıklara ve zaman noktalarına güvenerek, bu zamana egemen olmuş, onu kendi gözünde daha parlak görünen bir geleceğe yönlendirmiştir". Bununla birlikte, kişiliğin etik-ahlaki, insani-hümanist değerleri benimseyerek edindiği yeni değerleri de unutmamak gerekir. Bireyin ve kişiliğin ulusal aidiyetinin belirlenmesinde gerekli bir faktör olan milliyet, önemli bir kavram olarak büyük önem taşır. Aynı zamanda, ulusal egoizm, ayrılıkçı eğilimler ve zaman zaman bu değerlerden uzaklaşma da aynı derecede tehlikeli bir eğilim olarak kabul edilir. Gerçek milliyetçilik, aslında insanlığa yeşil ışık yakmakla başlar ve bu değerler, hümanist bir bakış açısıyla anlaşılacak ve algılanmaktan kaynaklanır.

Sivil duygu ve konum, Bahtiyar Vahabzade'nin eserlerinde de merkezi bir yer tutar. İnsan, toplum ve kişilik sorununun şairin eserlerinde tematik bir yön olarak öncü bir konuma gelmesi, her şeyden önce yaşam ve zaman, toplum ve sosyo-sosyal koşullar, bilimsel ve teknik başarılar ve bunların insanların maneviyatı, psikolojisi ve dünya görüşü üzerindeki etki ve izleri tam anlamıyla ifadesini bulur. 60'lı yıllarda eleştirmen M. Alioğlu, şairin eserlerindeki sivil duyguyu büyük ölçüde takdir etmiş ve şöyle yazmıştır: "Bahtiyar'ın şiirlerinde vatanseverlik duygusu çok güçlüdür. Modern toplumun ve halkın aydınlık ve saf ideallerini onaylama konumundan, toplumsal ahlaksızlığın, ahlaki rezilliğin reddi, bu sivil duygunun temel ideolojik ve estetik işareti olarak ortaya çıkmıştır. Şair, toplum yaşamıyla, halkın kaderi ve yazgısıyla temelden bağlantılı etkenlere ve modern insanın manevi dünyasına yabancı her türlü sahteciliğe karşı acımasızdır". Bahtiyar Vahabzade'nin eserlerinde insan ve toplum, kişilik ve onun manevi düşünce dünyası yeni bir öz kazanır. Şairin şiirlerindeki insanların kaderleri, zaman ve mekân sınırlarını aşarak, geniş kapsamı ve karakteriyle karakteristik nitelikler kazanır. Burada, insan ve zaman (kişilik) arasındaki çelişkiler, çatışmalar ve bunlara yol açan nedenler, sonuçlar, özgün felsefi yargılar sayesinde genellemeler sonucunda daha etkili ve akılda kalıcı hale gelir, geniş anlam ve içerikleriyle seçici bir nitelik kazanır.

Aslında insan ve kişilik, çağın ve zamanın çelişkilerini azim ve sabırla aşma kararlılığı, B. Vahabzadeh'in tüm yaratıcılığında benzersiz bir yer tutar. Bunu yalnızca şairin belirli bir yaratıcı alandaki arayışlarıyla ilişkilendirmek pek mantıklı görünmemektedir. Ancak özellikle vurgulanması gereken bir husus vardır: İnsanı ve kişiliği farklı dönem ve zaman dilimlerinde kapsamlı bir şekilde tüm çelişkileri ve karşılıklarıyla birlikte betimlemek, Bahtiyar Vahabzadeh'in yaratıcılığına olağanüstü bir değer ve önem kazandırır. Şairin eserlerinin kahramanları olarak seçilen karakterler, sıradan okul çocuklarından özgürlük savaşçılarına kadar uzanan büyük bir sanatsal dehayla öne çıkan söz ve kalem ustalarıdır. "İtiraf", "Yollar-oğullar", "Şabi-hicran", "Ağlar-güleyen", "Hayat-ölüm", "Tezadlar", "Uçun, nağmelerim", "Har baharın öz karanguşu" ve "Lenin'le Sohbet" gibi şiirlerinde gerçekçi çatışmalar ön plana çıkar. Şair, bu şiirlerde en sıradan yaşam olaylarını anlatırken, tezantitez bağlamında olaylara nüfuz ederek karmaşık durumları betimler. Bu şiirlerde farklı

dönem ve zamanların hakikatleri ve gerçeklikleri yansıtılsa da, öncü ve temel ölçüt hâlâ kişilik, toplum ve vatandaşlık faktörü olarak kalır. Bu şiirlerin birçoğu tarihte iz bırakmış şahsiyetlerin hayatlarından bahseder ve şair, konuya modernite prizmasından yaklaşarak olayları toplumsal ve kamusal çatışma çerçevesinde göstermeyi başarmıştır.

Bahtiyar Vahabzade'nin 1963 tarihli "Her Baharın Kendi Karankuşu" şiirinde dile getirdiği sorunlar, insan, yaşam ve zaman arasındaki karşıtlıkları ve çelişkileri yansıtır. Güzellik ve hareket dünyasının tuhaflığı; bir yanda bir düğün, diğer yanda "yas" gibi ikameler temelinde kurulan geçişin özüne ulaşmak, şiirin temel amacı ve hedefi olarak vurgulanır. Arkadaşının cenazesinden eve dönen yaşlı şarkıcı Hasrat'ın evinde bambaşka bir ruh hali ve atmosferin hakim olması, onda çok tuhaf duygular uyandırır. Bir arkadaşının kaybı, uzun yıllar sadakat ve güvene dayalı bir ilişkinin bozulması, Hasrat'ı keder ve üzüntü düşüncelerine sürükler. Psikolojik olarak böylesine çalkantılı bir dönemden geçen Hasrat'ın evinde, oğlu Avaz ve eşinin sanki hiçbir şey olmamış gibi düğün hazırlıkları yapması, atalarından miras kalan gelenek ve göreneklerden tamamen farklı bir ahlak ve davranış sergilemeleri, yaşlı adamın bir sorununu bin bir soruna dönüştürüyor. Torunu Eldar'la baş başa kalan Hasrat'ın hayat ve zaman, eski ve yeni hakkındaki fikirleri soyut ve hayal ürünü değil, gerçek olayların özünden kaynaklanıyor. Bunu, sıradan eşya ve nesnelerle ilişkisinde bile kendisi için bir sebep-sonuç olarak tanımlıyor. Eski radyonun gereksiz ve zararsız bir şey olarak evden çıkarılıp çatı katına atılması da Hasrat'ta çok beklenmedik izlenimler uyandırıyor, bu haksızlıkla ilk başta yüzleşmek istemiyor. Böyle anlarda bile insanları ve insan kaderlerini aklına getiriyor, bu tehlikeli yaklaşımdan dolayı paniğe kapılıyor ve kelimelerle ifade edilmesi zor, beklenmedik anlar yaşıyor. Bir zamanlar dünyanın dört bir yanından haberler yayınlayan, gönüllere manevi besin sağlayan şarkılar ve muğamlar çalan radyonun artık bir nesne olarak işlevsiz hale gelmesi, yaşlı adamda başka bir düşünce ve benzetmeyi akla getiriyor; bir insan da aynı şekilde işlevsizleşip eskiyebilir ve toplum için işe yaramaz bir nesnenin örneği haline gelebilir. Şair, yaşlı adamın yaşadığı duygusal değişimleri doğada meydana gelen değişimlerle karşılaştırarak bu cevapsız soruları bile haklı çıkarıyor:

Qəribə qurulub doğrusu aləm–

Yaz həyat gətirir quru çöllərə.

Bəs insan ömrünə nəcin bilmirəm,

Bir kərə verilir, bahar, bir kərə?.

Yaşlı şair, yaşadığı hayat yolunun ayrıntılı bir resmini çizerek, aslında insanların ve insanlığın manevi dünyasında ortaya çıkan son derece tuhaf ve aynı zamanda haklı kaygı duygularının özüne derinlemesine nüfuz eder. Her baharın çevremizdeki dünyaya getirdiği bin bir güzellik ve tazeliğin fonunda, insanın böylesi fiziksel ve ruhsal yenilenmeden dışlanması, doğaya ve yaratılışa bir protesto olarak dile getirilir:

Qəribə sirrdir...

Yazda, baharda

Necə birdən-birə dəyişir aləm!

Cavandır çiçək də, ot da, çinar da,

Bir bax! Bu bağçada qoca tək mənəm!.

## B. VAHABZADENİN ESERLERİNDE İNSAN, TOPLUM VE KİŞİLİK

Bahtiyar Vahabzade'nin merhum besteci Gambar Hüseynli anısına ithaf ettiği “İki Korku” şiirinde, kişilik ve zaman arasındaki ilişki, belirli bir dönemin sınırları içindeki olumsuz deneyimlerle ana tema hedefi olarak seçilmiştir. Ünlü besteci Gambar Hüseynli anısına ithaf edilen şiirde şair, besteciyle kurduğu dostluğu ve yaratıcı iletişimi anlatmakla kalmaz, aynı zamanda okuyucuya, sert diktatörlük rejimi yıllarında devletin ve hükümet temsilcilerinin siyasi konulardaki görüşleri hakkındaki konuşma ve davranışlarındaki kaygı durumlarını da sunar; ki bunlara da haklı olarak “İki Korku” denir. Halk müziği ruhunda besteleriyle birçok kişinin gönlünü fetheden besteciye “Kambar tar üzerine yazıyor” yönelik ironik tavır, bir toplantıda bir zamanlar “Milletlerin Babası” olan Stalin'i düşman ilan ettiği için hapse atılan, her zaman hüzünlü ve kederli bir izlenim bırakan yaratıcı kişilik hakkında söz açılır. Diktatörün düşünen zihinleri ve tanınmış aydınları bir oraya bir buraya gönderme becerisi, bu fikir alışverişinde her iki röportajcının da ortak düşünce ve değerlendirmelerinin konusu olarak tanımlanıyor. Son olarak, bestecinin konuşmalarından duyduğu korku ve panik, hatta karşısındaki dostunun bile bir casus olabileceği yönündeki ani spekülasyonları, şiirde ciddi heyecan anları olarak sunuluyor.

Dözmədi, partladı, öz əsirinə

Dönüb əsir oldu indi o özü.

O, birdən dayandı, o, birdən susdu,

Yəqin ki, çəkindi, o qorxdı məndən,

Düşündü: “ bu şair bəlkə casusdu”.

Şiir, 1937'de başlayan, birbirini bir araç ve yöntem olarak ele veren ihanetin, birbirini ihbar etmenin, baskı altına alınanların beraat etmesine rağmen 1950'lerde bile bir işleyiş mekanizması olarak devam ettiğini açıkça gösteriyor. Şair ve besteciye heyecan verici anlar yaşatan da tam olarak bu korku ve kaygı. Söylediği sözler yüzünden cezaevinin bir köşesine atılma korkusu, bu sürece muhatap, düşünce ve meslek ortağı olarak karşılıklı katılım, birbirlerine güvensizlik duymalarına yol açıyor. Gece boyunca korku içinde yaşamak, cezaevinden tutuklanma tehdidi ve tehlikesiyle yüzleşmek, iki korkunun kaygısını ve heyecanını açıkça akla getiriyor. Yaşanan hayatın anlarını, geride bırakılan günlerin ruh halini ve izlenimlerini sanat diliyle yeniden yaşayabilme becerisi burada da kendini gösteriyor. Şairin siyasi şiirlerini gizlemeye çalışması ve bu korkunun bir sonucu olarak birçoğunu yakması sıradan bir durum değil. Yıllar geçtikçe sararıp solmuş bazı şiirlerin korunması gereği şu şiirde de gerçek anlamda doğrulanmaktadır:

Bir neçə şeirimə qıymadım o gün

Saralmış vərəqlər durur bu gün də.

Həmin şeirləri gələcək üçün

Gizlətdim anamın protezində.

Ağır qəm yüküdür bunlar bir ömrün,

Açılsın, tökülsün deyirəm bu gün,

Duyan ürəklərin gizli sirləri.



Ey cavan oxucum,

Bu şeirləri

Gizlədib mən bu gün çatdırdım sənə.

İstərəm biləsən, ürəklərimiz

Susmadı...

Şiir, totaliter rejimin ve diktatörün ana yönetim biçimini, yabancı bir dilin etkisi altında ana dilin güzelliğini ve çekiciliğini koruyarak insanları gergin bir korku ve panik haline sokmayı sert bir dille eleştiriyor. Şair şiirde zamanın ve insan ilişkilerinin öğretici anlarını ön plana çıkararak, bu akım ve kanalda kişiliğin mükemmellik derecesini belirlemeyi başarır:

Sən vaxtın, zamanın hökmünə bir bax,

Zamandır hər fikrə yön verən ancaq.

İnsan zaman ilə gəlir döş-döşə,

İnsanı yetirən vaxtdır həmişə.

Zaman var, xəyalı çəkir zirvəyə,

Zaman var, məhv edir eşqi, niyyəti.

Zaman var, insanı qaldırır göyə,

Zaman var, öldürür insaniyyəti.

Panik ve kaygı gibi iki korkunun yarattığı kaygı ve endişe, genel zaman bağlamında ele alınıyor ve ciddi sınav anlarının yanı sıra, bireyin dayanıklılığını ve iradesini, geleceğe dair sorumluluk ve hesap verebilirliğini de dışlamıyor. Bu düşünce, şiirde tüm boyutlarıyla vurgulanıyor.

Bakhtiyar Vahabzade'nin 1976-78 yıllarında yazdığı "Atılmışlar" şiirine de dikkat edelim. Bakhtiyar Vahabzade, "Atılmışlar" şiirinde toplumu ve tüm insanlığı düşündüren bir soruna dikkat çeker: masum bebeklerin terk edilmesi, ebeveynlik duygusunun ölümü gerçeğidir: annelik ve babalık. Şair, şiiri annesinin anısına ithaf etse de, bir annenin bazen annelik duygusunu yitirmesine ve kendi rahminden dünyaya getirdiği bebeğe karşı ilgisiz ve kayıtsız bir tutum sergilemesine neden olan sebepler üzerinde ayrıntılı olarak durması tesadüf değildir. B. Vahabzade, diğer şiirlerinde olduğu gibi burada da toplumsal olayların içine nüfuz eder, toplumu içten içe kemiren olay ve nitelikleri bir solucan gibi sanatsal bir çatışmaya taşır. Eleştirmen M. Alioğlu'nun yazdığı gibi: "Asıl mesele, yeteneğin açık bir amaca, somut bir eyleme ve inanca hizmet edecek şekilde yönlendirilmesidir. Bahtiyar'ın yaratıcılığı, insanları, toplumu ve çağdaşlarını derinden düşündüren ve heyecanlandıran keskin, ciddi ve büyük fikirleri, önemli ve gerekli toplumsal sorunları çözmeyi amaçlamaktadır".

"Atılmışlar" şiirinde, ithafı başlık olarak seçilen anne, şüphesiz gerçek bir örnek ve rol modeldir. Şairin şiiri annesine ithaf etmesi, konunun ne kadar güncel ve önemli olduğunun bir göstergesidir. Bahtiyar Vahabzade, şiirde tüm toplumu bir annenin yaşamı ve kaderi bağlamında analiz ederek iç yüzünü ortaya koyar. Şair, bebeğini kasten terk eden anneyi suçlamaz, aksine onu bebeğini terk etmeye zorlayan toplumu ve onun yarattığı

felaketleri gözler önüne serer. Masumiyetinin ayaklar altına alındığını ve geleceğinin nasıl olacağını düşünen kızın zihninde birçok soru döner. "Babasının adını yüceltmesi" gerekirken, babası için bir "leke" haline geldiğini düşünür. Bir bebekle babasının karşısına nasıl çıkacağını ve bundan sonra nasıl yaşayacağını bilmeyen anne, kimsenin önünde eğilmemek için bebeğini terk etmeye karar verir. Şiirin toplumsal çatışması burada başlar. Şiirin ilk bölümü, ciddi ve heyecan verici bir psikolojik anı, annenin kendi bebeğini terk etmesini sağlama girişimlerini anlatır. Duraksar, düşünür, "bebeği nazikçe kundaklara sarar" ve onu atmak için alır. Şair, o günü, annenin ruh haliyle tamamen örtüşen karlı, tipi gibi, rüzgarlı bir gün olarak betimler. Bebeğini atarak adını temize çıkarmaya çalışır. Bebeğin gelecekteki yaşamında bir engel olduğunu, yarına giden yolunu tıkadığını düşünür. Bu nedenle, böyle bir havada kendi bebeğini taş bir basamağa bırakıp gider.

Bahtiyar Vahabzade, aşırı kaygı ve endişeye neden olan bu sahneleri yaratan sebepler hakkında şiirsel yargılarda bulunarak, genç annenin kendisinin aldatılıp terk edilmesini, bu trajedinin arka planında temel ve ilkel bir son olarak yorumlar. Ancak şair, çok geçmeden böylesine destansı bir anlatımı karakterin dilinden dile getirmeye çalışır. Uzak bölgelerden birinden okumak için şehre gelen genç kızın, seçtiği sanat sınavında değil, "aşk dersi"nde başarısız olduğu ortaya çıkar. Ebeveynlerinin huzurunda duyduğu utanç, akraba ve arkadaşlarının küçümseyici bakışları, hayatın derin, dipsiz girdaplarına düşen genç "annenin" acısını önemli ölçüde artırır. Şair, doğan bebeğin anneye nasıl sevinç getirmesi gerektiğini, aksine üzüntü, kafa karışıklığı ve endişe anlarını unutulmaz sahnelerle canlandırır. Yaşanan kendi kendini suçlamalar ve tereddütler, gerçek durumu bütün ayrıntılarıyla gün yüzüne çıkarmakta, masum yavrunun böylesine başarısız bir evlilikte hiçbir kusurunun olmadığı delillerle ortaya çıkmaktadır:

Nə imiş ölçüsü namusun, arın?

O hardan başlanar, o harda bitər?

Dünyada qanunsuz doğulanların

Yaşamaq hüququ yox imiş məgər?.

Şair, karakterin kendi içindeki yargılarına dayanarak çocuğuna ihanet eden annenin içsel-ruhsal özelliklerini ortaya koyarak, okuyucu için ciddi psikolojik anları açığa çıkarmayı ve tanımlamayı başarır. "Anne"nin tereddütlü, çelişkili düşünceleri, vicdanındaki "lekeden" kurtulma çabaları ve çocuğu terk etmesi, şiirin son derece duygusal bölümleri olarak hatırlanır. Son olarak, çocuğun soğuk ve dondurucu bir kış gününde bir avlunun girişindeki mermer merdiven üzerine atılması, merdivenlerden inip suçu işlediği yerden uzaklaşması ve bu eyleme karşı bir protesto gibi görünen, "Anne"yi onu geri almakla gitmek arasında bir kez daha tereddüt ettiren çocuğun ağlama sahneleri ikna edici renklerle tasvir edilir ve şairin "Anne"nin ikinci yolu seçmesini kendinden kaçış olarak yorumlaması doğal görünür:

Körpə anasından ayrıldığını

hiss etmiş kimi

çığırdı birdən.

Elə bil püskürüb od çıxdı yerdən,

Bürüdü ananı...

Durdu yerində.  
İldırım şaqqudı bəbəklərində.  
İstədi qayıda...  
Ancaq qaçdı o,  
Bala naləsindən uzaqlaşdı o.  
Dondu dodağında bir "can" kəlməsi,  
Qaldı qulağında körpənin səsi .

Geri dönerken arkasında bıraktığı bebeğin ağlaması, "anne"yi ertəsi gün suçu işlədiyi yere geri döndürür. Ancak yapılan hatayı düzeltmek imkânsızdır. Çocuğun bırakıldığı (atıldığı) yerde bulunamaması yeni bir unutkanlığa yol açar, ancak annenin gördüğü ve karşılaştığı her bebekte, her çocukta aradığı belirti ve semptomları tespit etme çabası, bir annenin yüreğinin hassasiyetini ve evlat sevgisinin yüceliğini gösterse de şair, bu kaygılı anları bir haklı çıkarma gerçeği olarak kabul etmez, aksine okuyucuyu kaybolan mutluluğun geri döneceği inancının yersiz olduğuna ikna etmeye çalışır. Şiirin ilk bölümünün finali, terk edilen bebeğin bir yetimhaneye verildiği bilgisi ile tamamlanır. Elbette, eserde terk edilenlerin yalnızca bebeklerden ibaret olduğu fikri sadece vurgulamayla sınırlı değildir. Kuşkusuz, şiirin bölüm adlarında ve başlıklarında vurgulanan sorunlar ciddi ve hayati meselelere işaret etmektedir. Bu anlamda, "Bebek", "İhtiyar Adam", "İhtiyar Evi", "Bebek Evi" gibi bölümlerden oluşan şiirde, topluma bir alarm zili gibi çalınan ve mesaj olarak gönderilen sinyaller tesadüfi değildir. Şair, aslında, terk edilmiş kavramı altında bebeklerin yanı sıra yaşlılar ve yaşlıların da olduğunu acı bir şekilde hatırlatır ve bunu insanlığın manevi dünyasında ciddi bir erozyon olarak değerlendirir. Örneğin, yirmi yaşından beri dul kalan bir annenin, babasız büyüttüğü iki oğlundan birini, Anavatan'ın sıkıntılı gününde ateşli savaş meydanına göndermesi ve tek umudu olarak küçük oğluna bakması, insanı uzun süre düşündüren, annenin gelecek hayallerinin küçük oğlu aracılığıyla yeşereceğine dair derin bir inanç uyandıran çok dokunaklı kesitlerdir. Ancak binbir zorluğa göğüs geren annenin şu hayali de yüreğindedir: Savaş, en büyük oğlunu, evlenip evine getirdiği gelini ve küçük oğlunu da elinden alır:

Köməyə çağırdı ana oğlunu,  
Oğul danışmadı...  
Durdu kirmiş.  
Ana bilmədi ki, bu imiş sonu,  
Gəlin gələn kimi oğul itirmiş.

Anne, yeni kurulan bu ailede eski örf ve adetlerin korunmamasından son derece rahatsızdır, gelininin sabah dokuza kadar uyumasını ve kocasını aç ve susuz çalışmaya "göndermesini" kabullenemez ve son olarak oğlunun huzur ve uyum yaratma çabaları şiirdeki çatışmanın oybirliğiyle ortaya çıkan bir resmini oluşturur. Daha sonra annenin bir huzurevinde son bulması, her pazar bir yetimhanede teselli bulması, çilli bir çocukla sevgi ve şefkat bağı kurması şiirde anne-çocuk ilişkilerini tartışmak için yeterli bir zemin oluşturur. Daha önce de belirttiğimiz gibi Bahtiyar Vahabzadeh bir zıtlıklar şairidir ve bu, eserlerinin karakteristik özelliği olan tez-antitez şiirlerinde de belirgindir. Bu zıtlıklar

"Atılmışlar" şiirinde de açıkça görülür. Şair şiirde terk edilmiş bebekler temasından terk edilmiş ebeveynlere doğru ilerledikçe roller değişir. Şiirde, "Bebek Yurdu"ndan "Yaşlılar Yurdu"na dönüş sırasında şair, terk edilmiş bebeklerin ve terk edilmiş yaşlıların duygularını, heyecan ve kaygı dolu anların psikolojik ruh halini yansıtmayı başarıyor. "Yaşlılar Yurdu"nun avlusunda ve koridorlarında ikili ve üçlü gruplar halinde oturan yaşlılar, hayatlarının zirvesinden geriye bakma fırsatı yakalıyor. "Yaşlılar Yurdu"nun kurallarına uyum sağlayamayanlar, çocuklarının onları buradan götürmesini bekleyerek bir an bile pencereden ayrılmıyorlar. Şiir, yaşlılar yurduna atılmış olmalarına rağmen, memleketleri ve akrabalarıyla iletişim kurma özlemi çeken insanların yaşadığı manevi ve ahlaki çalkantıları açıkça ortaya koyuyor:

Təklidin qəmini tək özüm yedim,  
Əhvalım, ovqatım heç sorulmadı.  
Neçə yol hirsələnib "gedirəm"- dedim,  
Bir yol qabağımı kəsən olmadı.

Qalmayıb amanım, qalmayıb heyim,  
Könül xanimanım nə tez uçuldu.  
Öz isti yuvamdan köçüb gəlməyim,  
Sən demə, onların könlündən oldu...".

Bu karakteristik dizeler, tüm dışlanmışların kaderini, karşılaştıkları talihsizliklerin nedenlerini ve sonuçlarını yansıtacak niteliktedir. Şiirin sonunda şair, aile ve hane içinde yaşanan anlaşmazlıklara ve çatışmalara rağmen bir mahkeme kurulmasını önerir. Kuşkusuz bu mahkeme, hukuki-idari yargısından ziyade, vicdan önünde ahlaki hesap verebilirlik ve sorumluluk niteliğiyle hatırlanır:

Məhkəmə qurulsun!  
Atılmışların  
Uzaq, gözdən uzaq sığınacağında.  
Vicdanlar əyləşsin o gün hakimin  
Biri sol yanında, biri sağında.  
Məhkəmə qurulsun, hökm verilsin,  
Hər kəs haqqını yox, borcunu bilsin!  
Balasını atan analar ilə  
Anasını atan balalar gəlsin .

Bahtiyar Vahabzade, şiirinde bir yanda çocuğuna ihanet eden anneyi, diğer yanda annesini terk eden çocuğu resmederek toplumdaki felaketleri gözler önüne seriyor. Şiirin böylesine öğretici bir sonla tamamlanması, toplumda dengeye, insan ilişkilerinde ahlaki görev ve onur duygusunun korunmasına duyulan acil ihtiyacı vurguluyor. Burada, dönemin ve toplumun çelişkileri şiirsel bir dille dile getiriliyor. Bu şiirde destan ve lirizm iç içe geçiyor. Şiirin tür karakteristiğine dikkat çeken edebiyat eleştirmeni S. Salmanov şöyle

yazıyor: "...son beş yılda şiirin bazı destansı örnekleri de ortaya çıktı. Bu tür şiirlerin en iyileri arasında, öncelikle Bahtiyar Vahabzade'nin "Atılmışlar"ı sayılabilir. Şair, yeni şiirinde "İztirabın sonu" ve "Sade adamlar" gibi şiirlerindeki türe geri dönüyor gibi görünüyor. Bir insanı olaylar sırasında hareket ve değişim halinde göstermesi, karakterin diğer insanlarla ve çevreyle karmaşık etkileşimler içinde gelişimini ortaya çıkarması ve izlemesi, Bahtiyar Vahabzade'nin eserini son yılların başarılı destansı şiirleri arasında ilk sıraya koymamızı sağlıyor".

Görüldüğü gibi, "Atılmışlar" şiirinde dönemin son derece önemli bir ahlaki ve etik sorunu ele alınmakta; bu şiirsel analizler tüm karşıtıllıklarıyla birlikte yürütülmektedir. Bu döneme, şairin eserlerinde karşıtıllıklar dönemi de denebilir. 60'ların ortalarında başlayan bu dönem, 70'lerin sonlarında sona ermektedir. Akademisyen Nizami Caferov'un şairin şiirsel çalışmalarını incelerken "Atılmışlar" şiiri hakkında şu doğru sonuca varması tesadüf değildir: "Karşıtıllıklar dönemi, "Atılmışlar" şiiriyle sona erer." Böylece, 60'lardan itibaren Bahtiyar Vahabzade'nin şiirlerinde ahlaki ve etik sorunların tasvirine ve toplumsal olguların analizine daha fazla yer ayırdığına tanık oluyoruz. Şairin bu dönemde yazdığı eserlerde şiir türünün tema, içerik ve tür yapısı açısından zenginleştiği açıkça görülmektedir.

### Sonuç

Bahtiyar Vahabzade'nin genel yaratıcılığında o kadar değişmez ve yeri doldurulamaz değerler vardır ki, şairin tüm yaratıcılığının öncü teması ve ideolojik yönü olarak kabul edilebilir. Bu, şüphesiz ulusal özgürlük ve bağımsızlık fikrinin yüceltilmesidir. Böylesine yaratıcı bir hedef, katı yasaklar ve rejimler koşullarında Bahtiyar Vahabzade'yi hedefinden alıkoyamadı ve şair, halkının özgürlüğü ve tarihsel kaderi hakkındaki fikirlerini, bazen izini kaybettirmek pahasına, ayrı coğrafi bölgeler örneği üzerinden sunmak zorunda kaldı. Bu açıdan Bahtiyar Vahabzade, kelimenin tam anlamıyla bir bağımsızlık şairidir. Bağımsızlık mücadelesinin tüm tarihsel dönemleri ve aşamaları, şairin yaratıcılığında kırmızı bir çizgi gibi geçer. İlginç ve dikkat çekici bir husus, bu tür konu ve sorunların Bahtiyar Vahabzade'nin çok yönlü yaratıcılığının her alanında, sert totaliter rejimlerin koşullarından başlayarak ulusal bağımsızlığımızı kazandığımız tarihsel aşamaya kadar her alanda güncelliğini korumasıdır. Bir şair olarak kaleminden çıkan her bir eser, milletin ve halkın tarihsel kaderinin doğrudan belirlendiği anları özel bir duyarlılık, içsel heyecan ve kaygıyla betimler ve olayların özünü gerçek bir vatandaşın bakış açısıyla değerlendirir. Bahtiyar Vahabzade, şiirlerinde olduğu gibi, gazetecilik ve dramaturjide de kader meselelerini gündeme getirir ve bunlara dikkat çeker. Ciddi sorunlar, milli-manevi hafızanın öğretici sahneleri, özgürlük ve bağımsızlık için kanlı mücadeleler, kişinin iç dünyasının tercümanı olan amansız inanç ve iman mücadeleleri, şairin şiirlerinde değindiği ana temalardan biri olması açısından özel bir öneme sahiptir.

### Kaynakça

- Cəfərov N. Genezisdən tipologiyaya. Bakı: "Bakı Universiteti" nəş.  
Ədəbiyyatda şəxsiyyət konsepsiyası: monoqrafik məcmuə. Tərtibçi və redaktoru: f.e.d., prof. A.Abdullazadə; AEA Nizami adına ədəbiyyat İnstitutu. Bakı: Elm, 2000.  
Əlioğlu M. Şair ləyaqəti, şair sevgisi. Azərbaycanın Bəxtiyarı. Bakı: Azərbaycan, 1995.  
Salmanov Ş. Poeziya və tənqid. Bakı: Yazıçı, 1987.



Vahabzadə B. Əsərləri. 11 cildə, III c., Bakı: Azərbaycan, 2002.

Vahabzadə B. Əsərləri (1980-1989). 11 cildə, V c., Bakı: Çarşıoğlu, 2002.

Vahabzadə B. Payız düşüncələri. Bakı: Yazıçı, 1981.

Vəliyev M. Bir ailənin tarixi. "Ədəbiyyat və incəsənət" qəz., Bakı, 1957, 31 mart.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В  
УСЛОВИЯХ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ АФГАНИСТАНА****AFGANİSTAN'IN ETNOKÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞİ KOŞULLARINDA ULUSAL  
KİMLİĞİN OLUŞUMU SORUNU****THE PROBLEM OF FORMING A NATIONAL IDENTITY UNDER THE  
CONDITIONS OF AFGHANISTAN'S ETHNOCULTURAL DIVERSITY**

*Замзама ХАБИБЗАДА<sup>1</sup>*

**Аннотация**

В фокусе данного исследования парадоксальная роль этнокультурного многообразия как ключевого вызова и потенциального ресурса для формирования национальной идентичности в Афганистане. Цель работы преодолеть детерминистские трактовки и показать, что влияние многообразия на государственное строительство опосредуется политическими институтами. На примере анализа различных исторических периодов (модернизация XX века, советская эпоха, правление талибов, республиканский эксперимент 2001–2021 гг.) автор выявляет две противоположные модели: эксклюзивную, ведущую к фрагментации и конфликту, и инклюзивную, направленную на интеграцию. На основе теоретической рамки, объединяющей подходы конструктивизма и сравнительной политологии, доказывается, что провалы в построении нации были обусловлены не наличием различий, а системной дискриминацией, монополизацией власти одной группой и отсутствием механизмов справедливого представительства. Ключевой вывод статьи заключается в том, что этническое многообразие является не «проблемой», которую необходимо «решить», а динамическим социальным фактом. Успешное национальное строительство в Афганистане в будущем потребует перехода от жесткой централизации к гибкой модели управления, которая институционализирует многообразие и превращает его в основу общегражданской солидарности.

Ключевые слова: Афганистан, национальная идентичность, национальное строительство, этническое разнообразие, инклюзивность.

**Abstract**

This article is devoted to a comprehensive analysis of the role of ethno-cultural diversity as a factor of nation-building in Afghanistan. The author challenges simplified approaches that view polyethnicity solely as a source of conflict or, conversely, as an inherent resource. The research methodology combines a historical analysis of key periods (from the reign of Zahir Shah to the 2001–2021 republic) with the theoretical framework of constructivism. It is demonstrated that the impact of ethnic diversity depends on the political context: repressive and exclusive regimes (the Taliban, the Soviet era) turned it into a source of fragmentation, while attempts at inclusive governance (the 1964 Constitution, the Bonn Process) revealed its integrative potential. The main conclusion is that the future sustainability of Afghan statehood is impossible without the development of flexible

---

<sup>1</sup> Независимый исследователь, Кабул, Афганистан, e-mail: fridsshhh@gmail.com

institutional mechanisms that recognize and manage diversity, rather than suppress it.  
Keywords: Afghanistan, national identity, nation-building, ethnic diversity, multiculturalism, inclusivity.

## **Вступление**

Афганистан представляет собой уникальное полиэтническое государство, в котором исторически сосуществуют разнообразные этнические, религиозные и культурные общности.

Многообразие афганского общества формировалось на протяжении веков под влиянием различных цивилизаций, империй и политических проектов, что придает особую сложность процессам построения национальной идентичности.

Со времени образования современного афганского государства в XVIII веке центральной задачей правящих элит было создание устойчивой модели национального единства, призванной обеспечить политическую стабильность и территориальную целостность. Однако полиэтническая структура общества и отсутствие длительной традиции централизованного государственного управления сделали эту задачу крайне сложной и противоречивой.

Актуальность данного исследования обусловлена многочисленными попытками афганских политических элит в разные исторические периоды сформировать концепцию общей национальной идентичности, нацеленную на объединение различных этнических сообществ в единую политическую и культурную общность. При этом подходы и инструменты, применявшиеся для достижения данной цели, варьировались в зависимости от конкретной политической эпохи. Так, в первой половине XX века государственная политика ориентировалась на модернизационные реформы и продвижение пуштунского языка в качестве государственного. В эпоху просоветского режима акцент сместился на идею социалистической идентичности и интернационализма. После отстранения от власти правительства талибов в 2001 году предпринимались попытки выработки более инклюзивных механизмов представительства, однако они также столкнулись с устойчивыми барьерами.

Несмотря на разнообразие подходов — от языковой политики и привлечения религиозных институтов до использования средств массовой информации и реформирования систем образования — эти усилия не привели к устойчивой консолидации афганского общества. Более того, институциональная слабость государства и постоянная конкуренция внутри политической элиты способствовали фрагментации и углублению противоречий между различными этническими группами. В результате государственные институты так и не обрели способность обеспечивать долгосрочную политическую стабильность, а проблема национальной идентичности приобрела особую остроту.

Важной составляющей анализа является рост этнополитической мобилизации среди непуштунского населения, интенсифицировавшийся в последние два десятилетия. Этот процесс стал формой сопротивления попыткам культурного доминирования и политического контроля со стороны центральной власти. Усиление

этнического самосознания таджиков, хазарейцев, узбеков и других сообществ не только углубило социально-политические противоречия, но и привело к формированию новых форм этнокультурной солидарности и политической активности. Таким образом, этнокультурное многообразие в современном Афганистане нельзя рассматривать исключительно как фон политических процессов — оно является ключевым фактором, определяющим динамику развития афганской государственности.

Следует отметить, что проблема национальной идентичности Афганистана занимает важное место в академических исследованиях. В историографии можно выделить не менее трех подходов к ее анализу. В рамках примордиалистской парадигмы этнические различия воспринимаются как неизменный фактор, препятствующий формированию общенациональной идентичности. Конструктивистский подход рассматривает идентичность как социальный конструкт, формирующийся в зависимости от политического контекста и практик элит. Наконец, инструменталистский подход подчеркивает манипулятивный характер использования этнических различий как ресурса в политической борьбе.

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых данной проблеме, остается малоизученным вопрос о том, каким образом этнокультурное многообразие может не только препятствовать, но и способствовать формированию инклюзивной национальной идентичности. Таким образом, исследование этнокультурных факторов в афганском контексте имеет не только региональное, но и общее теоретическое значение. Оно позволяет рассматривать Афганистан как своеобразную лабораторию для изучения процессов национального строительства в полиэтнических обществах, где традиции, религиозные институты и политическая конкуренция переплетаются с современными вызовами глобализации и внешнего вмешательства.

Цель данной статьи заключается в комплексном анализе влияния этнокультурного многообразия на процессы формирования общенациональной идентичности в Афганистане. В рамках исследования предполагается ответить на следующие вопросы: является ли этнокультурное разнообразие главным препятствием на пути к созданию единой идентичности, или же оно может рассматриваться как ресурс для построения инклюзивного и интегрированного национального сообщества? Насколько возможности формирования национальной идентичности зависят от политической воли элит, и в какой мере они ограничены социальными и культурными структурами? Ответ на эти вопросы позволит не только глубже понять специфику афганского общества, но и внести вклад в более широкую дискуссию о национальной идентичности в полиэтнических государствах.

### **Этнодемографическая мозаика Афганистана: основные группы и географическое распределение**

Афганистан характеризуется не только полиэтническим составом, но и уникальным географическим положением на перекрестке Ближнего Востока, Центральной и Южной Азии. Такое стратегическое расположение обусловило формирование сложного этногенеза, в процессе которого взаимодействие и

пересечение различных этнических групп происходило на протяжении многих веков (Р. Махмадшоев, 2017).

Глубокое понимание сходств и различий между этническими общностями Афганистана позволяет проанализировать, в какой степени формирование общенациональной идентичности в историко-культурном контексте способствовало нивелированию либо, напротив, эскалации межэтнических противоречий.

Этническая структура страны отличается значительным разнообразием, к числу крупнейших групп относятся пуштуны, таджики, хазарейцы и узбеки.

Пуштуны традиционно занимают доминирующее положение в этнической иерархии Афганистана. По различным оценкам, их доля в населении страны составляет от 47% до 50%. Отсутствие точных демографических данных связано с длительным периодом, прошедшим с момента последней переписи, а также высокой динамичностью демографических процессов (рождаемости, смертности и миграции). Основные ареалы расселения пуштунов расположены на юге и востоке страны, в частности, в провинциях Кандагар и Нангархар. Значительная пуштунская диаспора исторически проживает также в приграничных районах Пакистана. Примечательно, что, вопреки распространенному стереотипу, пуштуны не составляют абсолютного большинства населения Кабула, уступая по численности другим этническим группам.

Таджики являются второй по численности этнической группой в Афганистане, составляя, по разным оценкам, от 27% до 40% населения (таджики в Афганистане). Их расселение сосредоточено преимущественно в северных и северо-восточных провинциях, таких как Балх, Тахар, Бадахшан, а также в районах, прилегающих к долине реки Амударья. Кроме того, таджики формируют значительную долю населения Кабула. Считаясь одним из автохтонных народов Афганистана, таджики используют в качестве родного языка дари — один из основных диалектов персидского языка, который выполняет в стране функцию лингва франка, обеспечивая межэтническую коммуникацию. Подавляющее большинство таджиков (примерно 87%) исповедуют ислам суннитского толка, хотя также существуют немногочисленные шиитские общины.

Хазарейцы, численность которых оценивается приблизительно в 3 млн человек, исторически компактно проживают в центральном регионе страны, известном как Хазараджат. Хазарейцы используют язык хазараги — диалект персидского языка, для которого характерны уникальные фонетические и лексические особенности. Хазарейцы в основном исповедуют ислам шиитского толка (джафаритский мазхаб) и формируют крупнейшую шиитскую общину в Афганистане, что делает их ключевым элементом религиозно-этнической мозаики страны.

Узбеки, составляющие порядка 9–11% населения Афганистана, проживают преимущественно в северных провинциях — Балх, Фарьяб, Джузджан и Сари-Пуль, которые прилегают к границе с Узбекистаном. Их язык относится к тюркской группе и представляет собой один из диалектов узбекского языка. Подавляющее большинство узбеков — мусульмане-сунниты ханафитского мазхаба.

Помимо перечисленных крупных общин, в Афганистане присутствует множество меньшинств, таких как аймаки, белуджи, туркмены, нуристанцы, пашаи и другие. Лингвистическое разнообразие страны, где насчитывается свыше 20 языков и



диалектов (Neamatollah 2002), подчеркивает её статус как многоязычного и мультикультурного государства.

Подобное этнокультурное многообразие представляет собой как огромный потенциал, так и серьезный вызов для консолидации афганской нации и формирования единой национальной идентичности. Признание и уважение этого многообразия выступают необходимым условием для устойчивого развития общества и снижения уровня межэтнической напряженности.

### **Теоретико-методологические основания анализа национальной идентичности: парадигмы и концепты**

Национальная и этническая идентичность, являясь ключевыми концептами для анализа социально-политического устройства обществ и государств, требуют глубокого теоретического осмысления через призму фундаментальных категорий «идентичность», «нация» и «этнос».

Термин «идентичность» (от лат. «identicus» — «тождественный», «отождествление») в современном социально-гуманитарном знании приобрел широкое значение, описывающее процессы социального и индивидуального самоопределения. Значительный вклад в разработку данной категории внес Э. Эриксон, который концептуализировал идентичность как психосоциальный комплекс, включающий осознание индивидом своей сущности и культурной принадлежности. Он предложил дихотомию личностной (индивидуальной) и коллективной идентичности (Эриксон, 1968). К последней относятся национальная и этническая идентичности, формирующие у индивида чувство принадлежности к определенной социальной группе.

Понятие «нация» (от лат. «natio» — «племя», «народ») в научной литературе трактуется как исторически сложившаяся устойчивая общность людей, характеризующаяся единством территории, экономической жизни, языка, культурных особенностей и общей исторической судьбы. В теоретических подходах к изучению нации традиционно выделяются два основных направления: гражданско-политическое и этнокультурное. Сторонники первого (Э. Ренан, Э. Геллнер) акцентируют добровольный гражданский контракт, общность политических институтов и разделяемых правовых норм, где лояльность государству является основой идентичности. Сторонники второго (Й.Г. Гердер, в определенной степени — Э. Смит) делают акцент на общности происхождения, «крови и почвы», языка, культуры и исторической памяти как фундаменте национального единства. Важное место в этом дискурсе занимает конструктивистский подход, наиболее ярко выраженный в работе Б. Андерсона, который определил нации как «воображаемые сообщества» (Андерсон, 1983), члены которого мыслят себя частью целого, даже не будучи лично знакомы. Этот подход подчеркивает, что нации и национальная идентичность являются социальными конструктами, возникающими в результате целенаправленной деятельности элит, распространения печати и развития капитализма.

Категория «этнос» (от греч. «ethnos» — «народ», «племя») в антропологии и социологии обозначает устойчивую социальную группу, члены которой разделяют общее название, миф о происхождении, историческую память, элементы культуры,

ассоциируют себя с особой территорией и обладают чувством солидарности. В отличие от нации, которая имплицитно предполагает стремление к политическому суверенитету или его обладанию (государственности), этнические группы могут не обладать собственной политической организацией и существовать в качестве субнациональных общностей в рамках полиэтнических государств.

Этническая и национальная идентичности находятся в сложной диалектической взаимосвязи. Национальная идентичность, как правило, обладает более широким интегративным потенциалом, поскольку связана с принадлежностью к политико-территориальному сообществу (государству-нации) и может объединять носителей разных этнических идентичностей. В свою очередь, этническая идентичность часто служит культурно-историческим фундаментом, одним из ключевых элементов, на основе которых конструируется более широкая национальная идентичность и формируется национальное самосознание.

Вместе с тем, значительное этнокультурное разнообразие, характерное для полиэтнических обществ, зачастую осложняет и замедляет процессы консолидации единой национальной идентичности. Высокая степень этнокультурной, языковой и конфессиональной гетерогенности формирует сложный социальный ландшафт, в котором проекты по конструированию общегражданской идентичности и чувства общего «Мы» сталкиваются с конкурентным влиянием узкогрупповых (партикулярных) идентичностей и внутренними противоречиями. Это может приводить к фрагментации общественного сознания, эскалации конфликтов на почве идентичности и маргинализации отдельных групп. В подобных условиях формирование прочной и инклюзивной национальной идентичности представляет собой серьезнейший вызов для любого государства, ответом на который может стать выработка эффективных механизмов интеграции, нахождение баланса интересов и утверждение принципов уважения к многообразию (принципов мультикультурализма).

Анализ процессов формирования национальной идентичности осуществляется в рамках нескольких конкурирующих теоретических парадигм, каждая из которых предлагает уникальные аналитические перспективы.

**Примордиалистская парадигма**, ассоциирующаяся с именами К. Гирца и, в некоторых интерпретациях, Э. Шилза, постулирует этническую и национальную принадлежность как изначальную (примордиальную) (Гирц, 2004), укорененную в объективных биологических (кровное родство), культурных и исторических факторах. Данный подход рассматривает идентичность как данность, унаследованную из глубины веков. Сильной стороной примордиализма является акцент на устойчивости и силе этнических связей, их глубокой эмоциональной легитимности. В качестве основных недостатков критики указывают на его эссенциалистскую природу, детерминизм, неспособность адекватно объяснить изменения идентичности и игнорирование роли социально-политических конструкторов.

**Конструктивистская парадигма**, наиболее ярко выраженная в работах Б. Андерсона («воображаемые сообщества») и Э. Геллнера, напротив, интерпретирует нации и национальную идентичность как социальные конструкты, возникшие в результате целенаправленной деятельности элит, распространения стандартизированного образования, печати, капитализма и других модернизационных процессов. Идентичность в рамках этого подхода понимается как

динамичная, ситуативная и подверженная изменениям под влиянием дискурсивных практик и институтов. Это открывает возможности для модернизации и адаптации национальной идентичности. Основная претензия к конструктивизму заключается в предполагаемом релятивизме и недооценке дорациональной, аффективной силы примордиальных связей.

**Инструменталистский подход** (или теория рационального выбора) акцентирует политико-экономическую природу идентичности (Брасс, 1991). Он трактует этничность и нацию как податливые ресурсы (*malleable*), которые политические элиты сознательно инструментализируют для мобилизации масс, достижения власти, получения доступа к ресурсам и легитимации своего господства.

Сравнительный анализ процессов национального строительства в Центральной Азии наглядно демонстрирует различную эффективность действия конструктивистских механизмов в разных странах региона. Так, в Афганистане, для которого характерны крайняя этнополитическая фрагментированность, острое межэтническое соперничество и отсутствие длительных периодов устойчивой государственности, проекты по конструированию общеафганской идентичности исторически терпели неудачу. Конкуренция между мощными партикулярными идентичностями (пуштунской, таджикской, хазарейской) постоянно дезавуировала интеграционные усилия центральной власти. Таким образом, в афганском случае этнокультурное разнообразие стало не ресурсом, а скорее барьером для консолидации нации. Напротив, в Таджикистане советский проект модернизации и национального строительства, несмотря на свою искусственность, привел к институционализации таджикской национальной идентичности. Последняя, пережив испытание гражданской войной 1990-х гг., продемонстрировала относительно высокий уровень устойчивости и способствовала постконфликтной консолидации общества, что свидетельствует об относительном успехе конструктивистских практик в этом конкретном случае.

Таким образом, для комплексного и глубокого понимания генезиса и трансформации национальной идентичности в полиэтничных обществах необходим синтетический подход. Такой подход должен интегрировать инсайты всех трех парадигм — признание силы примордиальных чувств (примордиализм), анализ механизмов социального конструирования (конструктивизм) и учет политической инструментализации идентичности (инструментализм) — в рамках тщательного изучения конкретного исторического и регионального контекста, который и определяет динамику, содержание и устойчивость идентификационных процессов.

### **Генезис и эволюция этнополитического противостояния в Афганистане**

Межэтнические конфликты в Афганистане уходят корнями в глубокое историческое прошлое и отражают сложный характер взаимоотношений между основными этническими группами страны — пуштунами, таджиками, хазарейцами, узбеками и другими. Эти противоречия находили выражение в борьбе за политическую власть, контроль над территориями и ресурсами, а также в соперничестве за социальное влияние и доминирование.

Полиэтнический характер Афганистана, сформировавшийся на протяжении столетий под влиянием географических особенностей региона (его положения на перекрестке культурных и торговых путей) и череды исторических завоеваний, представлял собой основную структурную сложность для проектов национальной консолидации. Основы афганской государственности были заложены в XVIII веке в ходе экспансии Ахмад-шаха Дуррани, в империю которого вошли территории Южного Туркестана, Северного Хорасана и Хазараджата. Данное политическое образование, хотя и было основано на доминировании пуштунских племен, уже на раннем этапе столкнулось с необходимостью выстраивания отношений с покоренными немалочисленными неафганскими народами.

Однако целенаправленный процесс национального строительства начался значительно позднее — в XX веке, после обретения Афганистаном полной независимости по итогам Третьей англо-афганской войны (1919 г.). Именно с этого момента правящие элиты предприняли серию попыток по конструированию общеафганской идентичности, преодолевающей трайбализм и этнический партикуляризм.

Знаковым событием, катализирующим процесс национальной консолидации, стало объявление эмиром Аманулло-ханом о победе в войне и независимости страны. Этот акт способствовал кратковременному подъему «национального духа», даже среди диаспор за пределами страны. Опираясь на поддержку движения «младоафганцев», монарх инициировал комплекс амбициозных реформ, направленных на модернизацию и секуляризацию государства. Основным препятствием на этом пути признавались архаичные родоплеменные отношения и право «пуштунвали», подрывавшие монополию центральной власти и усугублявшие межэтническую конфронтацию.

В рамках военной реформы, начатой в 1919 году, была введена всеобщая воинская повинность. Эта мера преследовала двоякую цель: ослабить влияние племенных ополчений и создать лояльный центральному правительству институт, который мог бы стать «плавильным котлом» для формирования новой общенациональной идентичности, в том числе среди этнических меньшинств (Эслами и Рахими. 2024).

Ключевым шагом на пути к правовому государству и формированию гражданской нации стало принятие в 1923 году первой Конституции Афганистана. В ней впервые были провозглашены принципы гражданского равенства независимо от вероисповедания, национальности или этнической принадлежности. На практике это выразилось в создании более инклюзивного государственного аппарата: на высших должностях появились представители национальных и этнических меньшинств, а назначения стали в большей степени определяться компетенциями, а не исключительно происхождением.

Важнейшую роль в процессе национальной интеграции сыграли образовательные реформы. Расширение сети светских государственных школ, в том числе в сельской местности, способствовало не только ликвидации безграмотности, но и росту политической активности в провинциях, формированию новых форм локального политического участия и распространению официальной государственной идеологии.

Радикальный характер реформ, бросавший вызов традиционным устоям, вызвал ожесточенное сопротивление со стороны консервативной части пуштунского общества, воспринявшей их как покушение на нормы «пуштунвали» и многовековые устои (Расули, Й. 2017). Окончательный разрыв между модернизаторской элитой и традиционалистами произошел после длительной поездки Амануллы-хана по странам Запада и визита в Советский Союз. Привезенные им идеи легли в основу программы «Партии независимости и обновления», одним из ключевых пунктов которой было целенаправленное «воспитание патриотизма и национального единства среди всего народа Афганистана» (И. Рейснер, 1946). Эта попытка «сверху» имплантировать новую идентичность в конечном итоге спровоцировала мощный социальный отпор, приведший к падению режима Амануллы-хана и ознаменовавший первый, но крайне важный этап в сложном и противоречивом процессе афганского национального строительства.

Тем не менее, несмотря на ограниченный успех, реформы Амануллы-хана заложили определенные основы для формирования общеафганской идентичности. Приход к власти Надир-шаха, проводившего курс, откровенно враждебный по отношению к неафганским народам (И. Рейснер, 1946), вновь обострил межэтнические противоречия. Конфискация земель у таджиков, хазарейцев и других меньшинств с последующим расселением на этих территориях пуштунских племен стала точкой невозврата (Р. Абдуллоев, 2013), вызвав массовое недовольство и эскалацию межэтнических конфликтов. Надир-шах применял системные методы подавления национального самосознания немалочисленных народов: принудительные переселения, массовые аресты этнических лидеров и представителей интеллигенции, ограничение использования национальных языков и культурной автономии, усиление контроля над религиозными и племенными элитами, а также проведение жестких пропагандистских кампаний. Эти меры способствовали углублению этнической поляризации и политической нестабильности, отбросив государство на консервативный путь развития и подорвав перспективы инклюзивного национального единства.

После убийства Надир-шаха власть в Афганистане временно сосредоточилась в руках его брата — Мохаммада Хашим-хана, который фактически управлял страной в качестве регента. В 19 лет новый король Захир-шах начал постепенно вовлекаться в политическую жизнь, со временем консолидировав власть в своих руках. Его правление (1933–1973) ознаменовалось попытками проведения умеренной политической и экономической модернизации. Ключевым событием этого периода стало принятие Конституции 1964 года, которая закрепила унитарный характер государства и утвердила ислам в качестве официальной религии. Признание языков пушту и дари государственными отражало этнолингвистическое многообразие Афганистана. Конституция заложила основы политической инклюзивности, учредив двухпалатный парламент: нижнюю палату — Волеси Джирга и верхнюю — Мешрано Джирга, призванные представлять интересы основных этнических и региональных групп. Развитие образования и инфраструктуры, строительство первых современных школ и университетов способствовали формированию национально сознательной прослойки общества. Внешняя политика нейтралитета позволяла Афганистану балансировать между сверхдержавами (СССР и США), сохраняя относительную независимость.



Однако политическая либерализация сопровождалась ростом оппозиционных настроений. Свободная пресса, несмотря на цензуру, становилась площадкой для критики монархии и религиозных консерваторов. Студенческие протесты (Дюпри, 1973) середины 1960-х годов отражали требования молодежи к большим политическим свободам и ослаблению религиозного влияния. Жесткая реакция властей, включая разгон демонстраций и применение силы, усугубляла недовольство и политическую нестабильность. Частая смена премьер-министров и фрагментация парламента подрывали эффективность реформ и доверие населения к режиму. Захир-шах, несмотря на формальные преобразования, проявлял пассивность и нерешительность в проведении структурных реформ, стремясь сохранить власть династии и баланс между различными политическими силами (Коргун, 2004). Отказ от легализации политических партий внес дополнительный хаос, усилив неконтролируемую оппозицию и этнические противоречия. Эта политика значительно ослабила легитимность монархического режима и создала предпосылки для бескровного переворота 1973 года, в результате которого к власти пришел Мухаммад Дауд, свергнутый в результате просоветского коммунистического переворота в 1978 году.

Перед коммунистическим режимом Народно-демократической партии Афганистана (НДПА) стояла задача радикального пересмотра национальной идентичности Афганистана. Опираясь на советскую модель социалистического государства, партия стремилась создать «социалистическую нацию», где этнические, религиозные и племенные связи уступали место идеологии классового единства и партийной лояльности. Как отмечает французский исследователь О. Рой, «советская модель национального строительства предполагала не интеграцию, а замену традиционных идентичностей новой, политически конструируемой общностью» (О. Рой, 2002). Советская поддержка играла ключевую роль в реализации этой задачи. Образовательные учреждения и СМИ выступали активными проводниками новой идеологии, стимулируя ликвидацию неграмотности и расширение доступа к образованию, особенно для женщин, тем самым трансформируя традиционную структуру общества. НДПА проводила масштабную секуляризацию, разрушала традиционные племенные и религиозные институты и внедряла современные административные структуры. Особое внимание уделялось армии, рассматриваемой как инструмент формирования нового гражданского единства, объединяющего все этнические группы в рамках социалистической модели.

Однако внутрипартийные расколы между фракциями «Хальк» (преимущественно пуштунской) и «Парчам» (состоявшей из таджиков, узбеков, хазарейцев и других этнических меньшинств) существенно ослабляли единство партии и усугубляли этнические противоречия. Как справедливо замечает американский политолог Б. Р. Рубин, «раскол в НДПА отражал этнический раскол в афганском обществе, а не просто идеологические разногласия» (Б. Рубин, 1995). Центральная власть применяла репрессии для подавления этнических протестов и оппозиции, что лишь усиливало недоверие и сопротивление.

Вторжение Советского Союза в декабре 1979 года под предлогом поддержки легитимного правительства НДПА сопровождалось репрессиями, направленными на мобилизацию лояльности к государственным институтам. В то же время проводилась политика интеграции этнических меньшинств через просветительские программы,

расширение официального двуязычия и пропаганду интернационализма. Однако, как отмечает российский востоковед А. Д. Давыдов, «советская политика культурной интеграции на практике часто игнорировала местные особенности и традиции, вызывая отторжение вместо лояльности» (А. Д. Давыдов, 1993). Советские войска не смогли ликвидировать эти противоречия: вооружённое сопротивление переросло в затяжную партизанскую войну, где моджахеды защищали локальные этнические и религиозные идентичности, выступая против коммунистического централизма.

К середине 1990-х годов, после вывода советских войск и падения режима НДПА, Афганистан погрузился в хаос межэтнической гражданской войны. Власть перешла к моджахедам, при этом конфликт приобрёл выраженный этнополитический характер, проявившийся в противостоянии пуштунов и остальных этнических групп. На фоне этого возникли радикальные движения, важнейшим из которых стало движение «Талибан».

Идеи талибов получили поддержку среди пуштунов, однако попытки привлечь другие этнические группы не увенчались успехом (А. Рашидов, 2000). Быстро завоевывая влияние в южных провинциях (особенно в Кандагаре), к 1996 году «Талибан» установил контроль над большей частью страны, включая Кабул. Формирование национальной идентичности при талибах строилось на жёсткой религиозной идеологии, отвергающей светские и социалистические проекты. Восстановление шариата сопровождалось отменой конституционных положений о равенстве этнических групп, ограничением прав женщин (запрет на образование и работу, обязательное ношение паранджи). Государственные и военные посты занимали преимущественно пуштуны из Кандагара, демонстрируя этнический мононационализм режима. «Талибан» проводил политику подавления таджиков, хазарейцев и узбеков, что сопровождалось массовыми атаками, резнёй и разрушением культурных памятников на территории хазарейских районов. Эта политика привела к внутренним конфликтам и международной изоляции правительства талибов, которое признали лишь Пакистан, Саудовская Аравия, Объединенные Арабские Эмираты и самопровозглашенная Чеченская Республика Ичкерия.

После свержения правительства талибов в результате американской военной интервенции в 2001 году центральной задачей для нового афганского правительства стало конструирование единой национальной идентичности и интеграция полиэтнического общества в общий политический проект. Процесс строительства нации изначально основывался на сложных компромиссах между этническими и региональными элитами. На Боннской конференции 2001 года было принято решение о создании Временной администрации, а в 2002 году — о созыве Лойя Джирги, традиционного собрания старейшин, призванного легитимизировать новый политический порядок. Как отмечает американский политолог Ф. Джуниор, «Боннское соглашение 2001 года заложило институциональные основы для мультиэтнического государства, но не смогло преодолеть глубинные структурные противоречия афганского общества».

Принятие Конституции в 2004 году стало формальным закреплением принципов многоэтнического государства. Документ провозгласил Афганистан исламской республикой с президентской формой правления, гарантировал равенство всех граждан независимо от этнической принадлежности и признал пушту и дари

официальными языками при сохранении регионального статуса для языков узбеков, туркмен и других народов. Однако, как отмечает А. Суик, «конституционные нормы оставались скорее декларацией о намерениях, нежели реальной практикой управления многообразием».

Период правления Х. Карзая (2001–2014) характеризовался постоянным балансированием интересов основных этнических групп. Включение полевых командиров и региональных лидеров в правительство обеспечивало кратковременную стабильность, но не способствовало созданию институтов интеграции. Как отмечает Б. Р. Рубин, «политика Карзая сводилась к управлению этническими конфликтами через патронажные сети, а не к их институциональному разрешению». Межэтнические столкновения в Газни и Бамиане продолжались, а выборы 2009 года продемонстрировали нарастающую этнизацию политики, когда электоральная поддержка мобилизовывалась по принципу этнической принадлежности.

Правление А. Гани (2014–2021) усугубило существующие противоречия. Сложные выборы 2014 года выявили глубокий политический кризис, который был временно разрешен созданием правительства национального единства. Однако, как справедливо отмечает Т. Барафилд, «этот компромисс институционализировал этнический раскол вместо его преодоления» (Барфилд, 2010). Попытки Гани провести централизацию власти встретили сопротивление таджикских и узбекских элит, что вылилось в вооруженные столкновения в северных провинциях в 2017–2018 годах между правительственными силами и ополчениями, лояльными генералу А. Дустуму.

Неспособность государства обеспечить безопасность и политическую интеграцию стала очевидной в контексте усиления атак талибов, особенно на хазарейские деревни, что вызвало массовые протесты в 2019 году. По данным исследования К. Линча, «к 2020 году лишь 35% афганцев идентифицировали себя с общеафганской идентичностью, в то время как 58% продолжали считать своей идентичностью этническую или религиозную принадлежность».

Ключевыми причинами провала проекта национального строительства в Афганистане стали:

1. Сохранение этнического патронажа в государственных институтах
2. Отсутствие эффективной национальной идеологии
3. Иностранное вмешательство
4. Слабость государственных институтов
5. Постоянное вооруженное насилие

Таким образом, период 2001–2021 годов продемонстрировал, что формальное институциональное закрепление многоэтничности не привело к формированию устойчивой общегражданской идентичности. Как заключает немецкий исследователь К. Шефер, «Афганистан остался государством-архипелагом, где центральная власть существовала как надстройка над автономными этническими и региональными образованиями». Провал демократического эксперимента стал следствием неспособности преодолеть глубинные структурные противоречия между формальными институтами и неформальными практиками этнического управления.

## Выводы

Этнокультурное многообразие представляет собой одну из наиболее значимых и одновременно проблемных характеристик афганского общества, оказывающую глубокое воздействие на динамику формирования национальной идентичности. Вопрос о том, выступает ли это разнообразие ресурсом для укрепления государственности или непреодолимым барьером на пути к национальному единству, остается предметом интенсивных научных и политических дискуссий. Историко-теоретический анализ позволяет утверждать, что ответ не является однозначным и детерминируется комплексом факторов, включая институциональный дизайн, модели управления конфликтами и стратегии этнополитической инклюзии.

С одной стороны, этнокультурная гетерогенность Афганистана создавала предпосылки для социальной фрагментации и политической конкуренции, провоцируя конфликты и подрывая попытки консолидации нации. Данный тезис находит подтверждение в ряде исторических прецедентов. Система управления, основанная на этническом монополизме и привилегированном положении пуштунских групп, порождала устойчивое отчуждение среди таджиков, хазарейцев, узбеков и иных меньшинств. Репрессивная политика земельных конфискации в эпоху Надир-шаха, а также советские методы силовой ассимиляции не только усугубляли межэтническое недоверие, но и способствовали радикализации настроений, приведшей к формированию вооружённых оппозиционных структур, таких как Северный альянс. Период правления талибов (1996–2001) наглядно продемонстрировал, как инструментализация этничности в целях установления политической гегемонии ведёт к системной дискриминации, насилию и тотальной фрагментации социума.

С другой стороны, исторический опыт свидетельствует о том, что этнокультурное многообразие обладает значительным потенциалом как ресурс устойчивого развития и укрепления легитимности государства. В русле конструктивистского подхода (Б. Андерсон, Э. Геллнер) этнические различия не являются онтологически заданными, но формируются и трансформируются под воздействием политических институтов и дискурсивных практик. Инклюзивные стратегии, направленные на интеграцию символов, языков и исторического опыта различных общин, способны заложить основы общегражданской идентичности. Например, в период правления Захир-шаха Конституция 1964 года и создание двухпалатного парламента предоставили формальные механизмы для этнического представительства и снижения напряжённости. Аналогично, после 2001 года Лоя Джирга и процессы децентрализации власти стали платформами для поиска межэтнических компромиссов, хотя их эффективность ограничивалась устойчивостью патронажных сетей и внешним вмешательством.

Культурное многообразие Афганистана может рассматриваться не только как вызов, но и как капитал, способный обогатить национальную идентичность через многообразие традиций, языков и обычаев. Как отмечает А. Суик, «инклюзивное управление многообразием предполагает трансформацию потенциальных линий раскола в источники социального капитала».

Ключевым фактором, определяющим, станет ли этническое многообразие ресурсом или препятствием, является качество институтов. Справедливое представительство, равный доступ к власти и признание культурных прав

способствуют конструктивному диалогу и укреплению общегражданской солидарности. Напротив, политизация этнических различий, дискриминационные практики и монополизация власти одной группой ведут к институциональной хрупкости и утрате легитимности государства.

Таким образом, этнокультурное многообразие Афганистана представляет собой не статичную данность, а динамичную социально-политическую реальность, требующую продуманной институциональной адаптации. Формирование устойчивой национальной идентичности и государственности возможно лишь через создание инклюзивных, справедливых и гибких механизмов, позволяющих всем этническим группам участвовать в построении общей политической общности

### Kaynaklar

- Abdullov, R. (2013). Ethnic conflicts and land redistribution in Afghanistan.
- Anderson, B. (1983). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. Verso.
- Brass, P. R. (1991). Ethnicity and nationalism: Theory and comparison. Sage Publications.
- Davydov, A. D. (1993). Cultural integration and national policies in the Soviet Union.
- Dupree, L. (1973). Afghanistan. Princeton University Press.  
<https://archive.org/details/afghanistan0000dupr>
- Эслами, Р., & Рахими, В. (2024). Антагонистический конфликт между традицией и современностью в Афганистане и его последствия (1919–1929). Исследования Центральной Евразии, 17 (1), 27–52. <https://doi.org/10.22059/jser.2024.372554.450201>
- Махмадшоев, Р. (2017). Этногенез и этническая история таджиков Афганистана [Документ]. Academia.edu.  
[https://www.academia.edu/34662768/Махмадшоев\\_Р\\_Этногенез\\_и\\_этническая\\_история\\_таджиков\\_Афганистана.doc](https://www.academia.edu/34662768/Махмадшоев_Р_Этногенез_и_этническая_история_таджиков_Афганистана.doc)
- Neamatollah, A. (2002). Afghanistan's political development. (pp. 1–3).
- Омар, Н. (2014). «Боннская модель» и политический процесс в Афганистане в 2001–2004 гг. Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН, 1, 38–46.  
<https://cyberleninka.ru/article/n/bonnskaya-model-i-politicheskiy-protsess-v-afganistane-v-2001-2004-gg/viewer>
- Расули, Й. (2017). Традиция и секуляризм в Афганистане. Набишт.
- Reisner, L. M. (1946). К вопросу о складывании Афганской нации (p. 74).
- Rashid, A. (2000). Taliban: Militant Islam, oil and fundamentalism in Central Asia. Yale University Press.
- Roy, O. (2002). The new Central Asia: The creation of nations. New York University Press.
- Rubin, B. R. (1995). The fragmentation of Afghanistan: State formation and collapse in the international system. Yale University Press.



## **TALABALAR TURIZMINING PEDAGOGIK IMKONIYATLARI PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF STUDENT TOURISM ÖĞRENCİ TURİZMINİN PEDAGOJİK OLANAKLARI**

***Nafasov Doniyor Shernafasovich<sup>1</sup>***

### **Резюме**

Ushbu maqolada talabalar turistik faoliyatining ta'lim - tarbiyaviy imkoniyatlari, talaba – yoshlarimizni turistik faoliyatga jalb qilishning zaruriy shartlari, turizm faoliyatining tarbiyaviy vazifasi, o'quv va kognitiv funksiyasi, talabalarning turistik faoliyatini tashkil etish va rivojlantirishda pedagogikaning asosiy tamoyillari keltirilgan. Kalit so'zlar: Turizm, turistik faoliyat, madaniyat, kognitiv funksiya, pedagogik tamoyillar.

### **Abstract**

This article presents the educational and upbringing possibilities of students' tourism activities, the necessary conditions for involving our student youth in tourism activities, the educational task of tourism activities, the educational and cognitive function, and the basic principles of pedagogy in organizing and developing students' tourism activities.

Keywords: Tourism, tourist activity, culture, cognitive function, pedagogical principles.

### **Kirish**

Bugungi kunda turizm sohasi mamlakatlar va mintaqalar iqtisodiyotini rivojlantirish uchun muhim ahamiyat kasb etishini va u XXI asr jahon xo'jaligining ustuvor tarmoqlaridan biri ekanligini alohida ta'kidlash lozim.

O'zbekiston zamonaviy turizm industriyasini rivojlantirish uchun barcha zarur manbalarga ega. Buyuk ipak yo'lida joylashgan Vatanimiz qulay iqlim sharoitlariga, boy tarixiy, madaniy merosga va ayni paytda ham ichki ham xalqaro turizmni rivojlantirish uchun yuqori salohiyatga ega. Shuningdek, O'zbekiston Respublikasi boy ma'naviy – madaniy merosga, turli – tuman tarixiy – arxeologik ob'ektlarga, qulay tabiiy - iqlim sharoitlarga va ko'p tarmoqli ijtimoiy infratuzilmaga ega bo'lib, bu esa turizmning turli shakllarini ildam rivojlantirish uchun barcha shart – sharoitlarni yaratadi.

Turistik sohani rivojlantirish bo'yicha respublikada qisqa davr mobaynida bir qator chora – tadbirlar amalga oshirildi. Ozbekistonning turizm salohiyatini kompleks rivojlantirishga yo'naltirilgan yigirmadan ortiq normativ – huquqiy hujjatlar qabul qilindi.

O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 5-yanvardagi PF-5611-son farmonida turizm tarmog'i uchun kadrlar tayyorlash, qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini takomillashtirish, ijtimoiy, madaniy-rivojlantiruvchi, ekologik,

---

<sup>1</sup> Urganch davlat pedagogika instituti Boshlamg'ich ta'lim fakulteti dekani Nafasov Doniyor Shernafasovich. e-mail: [nafasovdoniyor@gmail.com](mailto:nafasovdoniyor@gmail.com). Tel: +998930931876

etnomadaniy hamda qishloq turizmi dasturlarini ishlab chiqish va amalga oshirish, umumiy va kasb-hunar ta'limi dasturlariga turistik ekskursiya tadbirlarini kiritish masalalari keltirilgan<sup>1</sup>. Demak, yuqorida keltirilgan masalalardan kelib chiqqan holda biz umumiy o'rta, o'rta maxsus professional ta'lim, oiliy ta'lim muassasalari talabalarining ijtimoiy – madaniy faolliklarini oshirishimiz, turistik kompetensiyalarini rivojlantirishimiz bugungi kunda dolzarb masala hisoblanadi.

Talabalarining turistik faoliyatini tashkil etish va rivojlantirishda pedagogikaning asosiy tamoyillari alohida ahamiyatga ega. Chunki, har bir faoliyatni amalga oshirish uchun zarur bo'lgan muayyan qonun – qoidalari, talablari mavjud. Tamoyil (yunoncha «principium») – biror-bir nazariyaning asosi, negizi, asosiy boshlang'ich qoidasi; boshqaruvchi g'oya, faoliyatning asosiy qoidasi; umumlashtirilgan talab degan ma'noni anglatadi.<sup>2</sup>

Talaba – yoshlarimizni turistik faoliyatga jalb qilishning zaruriy shartlari shundan iboratki, turizm faoliyatining ta'limiy, sog'lomlashtiruvchi, rivojlantiruvchi funksiyalari bilan birga tarbiyaviy vazifasi ham mavjud.

Zamonaviy oliy ta'limning maqsadi talabalarda nafaqat kasbiy bilim va malakalarni, balki turli xil hayotiy vaziyatlarni hal qilish va guruhda samarali ishlashga imkon beradigan kompetensiyalarni shakllantirishdan iboratdir. Ushbu jarayonda yoshlarning turistik faoliyati, ayniqsa, uning pedagogik imkoniyatlarini to'liq ro'yobga chiqarish muhim ahamiyatga ega.

Turizm faoliyatining tarbiyaviy vazifasi quyidagicha ifodalanishi mumkin:

- ✓ Yoshlarda altruistik hayotiy pozitsiyani tarbiyalash;
- ✓ Shaxs barqarorligi, shaxs mustaqilligi, qiyinchiliklarga bardosh berish qobiliyati, qat'iyatlilik va iroda mustahkamligi;
- ✓ Ochiqlik, insonlarga hurmat.
- ✓ Muomala madaniyati, do'stona muloqot;
- ✓ O'z Vatani sevish, vatanga muhabbat tuyg'usi;
- ✓ O'z Vatani bilan faxrlanish, g'ururlanish hissi;

Ushbu maqsadlarni amalga oshirish talabalarining shaxsiy harakatlarini tahlil qilish, o'z-o'zini va o'rtoqlarining harakatlarini baholash, o'zini - o'zi bilishga intilish qobiliyatini rivojlantirish jarayonida ro'y beradi.

Turizmning o'quv va kognitiv funksiyasi talabalar tomonidan ijtimoiy muhitni o'zlashtirish jarayonida amalga oshiriladi. Yo'nalishlar va sayohat joylarining xilma – xilligi yoshlarning bilimga bo'lgan ehtiyojlarini, yangiliklarga bo'lgan qiziqishlarini yuzaga chiqaradi.

Turistik faoliyat jarayonida atrof-muhitni bevosita idrok etish talabalarining geografiya, botanika, zoologiya fanlaridan olgan bilimlarini aniqlashtiradi, to'ldiradi va tizimlashtiradi, talabalarga fanlararo aloqalarni o'rnatishga imkon beradi. Turli tabiat hodisalarini kuzatish esa fizika, kimyo, biologiya va boshqa tabiiy fanlarni yaxshiroq

<sup>1</sup> O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Sh.Mirziyoyev. "O'zbekiston respublikasida turizmni jadal rivojlantirishga oid qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida" Toshkent sh., 2019-yil 5-yanvar, PF-5611-son. – B.1. [www.lex.uz](http://www.lex.uz).

<sup>2</sup> Pedagogika nazariyasi va tarixi. 1-qism. Pedagogika nazariyasi. Oliy o'quv yurtlari uchun darslik. / M.X.Toxtaxodjayevaning umumiy tahriri ostida. "Iqtisod-moliya", 2007.- b.85.

tushunishlariga yordam beradi, ularga bo'lgan qiziqishni rivojlantiradi. Aniq ketma – ketlikda qurilgan turizmga oid tadbirlar talaba uchun vatan chegaralarini kengaytiradi, uni o'z uyining ostonasidan, shahri yoki qishlog'idan to'g'ridan - to'g'ri Vatanimizning kengligiga olib boradi. Tabiat bilan aloqa bolalar qalbida noyob estetik kechinmalar yaratadi. Bu tadbirlar talabalarda vatanga muhabbat, milliy boyliklarimizni asrash va ko'paytirish istaklarini tarbiyalaydi.

Sayohatlar, ayniqsa, piyoda sayohatlar ijtimoiy – madaniy muhitni o'rganishda katta ta'sir ko'rsatadi. Tarixiy obidalar bilan tanishish, boy tarixiy o'tmishga ega joylarga tashrif buyurish yosh sayyohlarni tariximizning qahramon sahifalari bilan tanishtirishga imkon beradi.

Turistik mashg'ulotlarida yosh sayyohlar xalq madaniyati, kundalik hayotining xususiyatlari, iqtisodiyoti va turli millat va elatlarning hunarmandchiligi bilan tanishadilar. Xalqning tarixini bilish, urf – odatlar va an'analariga rioya qilish insonlarda o'zaro hurmatni tarbiyalashga yordam beradi. Yosh sayyohlar nafaqat tarixiy voqealar haqidagi kitoblarni o'qishadi, balki aniq tarixiy voqealar joylarini o'z ko'zlari bilan ko'rishadi, tasavvurlarida tarixiy voqealar qatnashchisiga aylanishadi .

Turizm faoliyatining sog'lomlashtiruvchi funksiyasi yosh avlod fiziologik rivojlanishini yaxshilashga qaratilgan. Tana jismoniy harakatlanishining yuklamasi vaqt o'tishi bilan teng ravishda taqsimlanadi, uning dam olishi va asta – sekin o'sib borishi odamning jismoniy holatiga ijobiy ta'sir ko'rsatadi. Bir kecha – kunduz havoda bo'lish, chodirlarda yashash o'sayotgan organizmning chiniqishiga yordam beradi. Odatda turizm bilan muntazam ravishda shug'ullanadigan odamlar deyarli shamollashdan aziyat chekmaydilar. Turizm sog'lom turmush tarziga o'rgatish jarayonida amaliy ko'nikmalarni shakllantirishga yordam beradi. Hududni o'rganish va bilish, tabiiy to'siqlarni yengib o'tish, har qanday tabiiy muhitda hayotni tashkil qilish – bularning barchasi faqat sayohatlar paytida shakllanadi. Masalan, qop ichida harakatlanish chidamlilik, kuchlilik, muvofiqlashtirish, chaqqonlik va boshqalarni rivojlantirishga yordam beradi.

## **Prinsiplar**

Talabalarning turistik faoliyatini tashkil etish va rivojlantirishda pedagogikaning asosiy tamoyillari alohida ahamiyatga ega.

Maqsadlilik tamoyili turistik faoliyatda muhim ahamiyatga ega. Ushbu tamoyilga rioya qilish, turizmni umuman ta'lim vazifalariga muvofiq ravishda tashkil etish, ijobiy insoniy fazilatlarni shakllantirishni o'z ichiga oladi, ya'ni turizm faoliyatining mazmuni, shakllari va usullarini belgilaydi.

Fanning didaktik tamoyili, asosan, turistik faoliyatini tashkil etishda, rejalashtirishda qo'llaniladi va ushbu muammoni hal etishga tizimli yondoshishda amalga oshiriladi. Ushbu tamoyil talabalarning turistik faoliyatida tegishli ishlarni bajarishga tayyorlashda, sayohat zonasini o'rganishda, to'plangan materiallarni qayta ishlashda ham amalga oshiriladi.

Turistik faoliyatga pedagogik rahbarlik va talabalar tashabbuskorligining uzviy bog'liqligi tamoyili ham muhim ahamiyatga ega bo'lib, talabalar jamoasidagi o'zaro munosabatlarda mas'uliyatlilik, o'zaro hurmat va ishonch kabi xislatlar ustunligini

ta'minlashga xizmat qiladi. Ushbu jihatdan turistik muhit shaxsni muvaffaqiyatli ijtimoiylashuviga, ijtimoiy kompetensiyalarini samarali rivojlantirishga yordam beradi.

Turistik faoliyatini tashkil etish jarayonining muhim didaktik tamoyillaridan biri bu - bilish jarayonining yaxlitligi va pedagogik ta'sirning birligi tamoyilidir. Ushbu faoliyat bir vaqtning o'zida talabalar shaxsiyatining intellektual, hissiy va ixtiyoriy sohalariga ta'sir ko'rsatishga, ta'lim va sog'liqni saqlash jarayonlarini uzviy bog'liq ravishda birlashtirishga qodir.

Jamoaviylik tamoyili turistik faoliyatda alohida o'rin tutadi, chunki bu tamoyil talabalarga turistik yo'nalishdagi barcha qiyinchiliklarni yengib, vazifalarni samarali bajara olishlariga va ma'lum yutuqlarga erishishlariga yordam beradi. Turistik jamoani rivojlantirishda ushbu tadbirda birgalikdagi faoliyat muhim ahamiyatga ega, uning davomida o'zaro ta'sir, o'zaro yordam, o'zaro bog'liqlik, o'zaro himoya mavjud. Jamoaviylik tamoyilining amalga oshirilishi tufayli turizm insonga har tomonlama ta'sir ko'rsatadigan samarali vositaga aylanmoqda.

Tyutor va talabalar o'rtasida munosabatlarni o'rnatishda asos va ko'rsatma - shaxsga nisbatan talabchanlik va mas'uliyatlilik munosabati tamoyilidir. Ushbu tamoyilning talabalar turistik faoliyatida amalga oshirilishi o'ziga xos xususiyatlarga ega. Rahbarning bolalar salomatligi va hayoti uchun javobgarligi undan bolalar hayotining barcha sohaları haqida xabardor bo'lishni talab qiladi. Bunga norasmiylik, ishonch munosabatlari orqali erishiladi. Safar va qo'shma tadbirlar qanchalik ko'p bo'lsa, o'qituvchi talabalar haqida ko'proq ma'lumotga ega bo'ladi. Ko'pincha, sayyohlik guruhining rahbari o'spirinning qarindoshlariga qaraganda bolaning ichki dunyosini aniqroq anglashi sodir bo'ladi. Xarakter, fe'l - atvor, qobiliyat, moyillik, fikrlar, tajribalar va boshqalar haqida bilim yetakchiga o'quvchilar shaxsiyatining ayrim jihatlarini rivojlantirish bo'yicha maqsadli ishlarni yanada samarali olib borishga imkon beradi. SHunday qilib, bolalarga individual yondoshish prinsipini amalga oshirish o'qituvchiga talabalarning ijobiy fazilatlariga tayanib, qiyin vaziyatlarda har kuni yordam ko'rsatishga, ta'limiy ta'sir ko'rsatishning turli usullarini qo'llashga imkon beradi.

Turistik faoliyatda izchillik va tizimlilik tamoyili muhim rol o'ynaydi. Uni amalga oshirish shunday pedagogik tizimni qurishni o'z ichiga oladiki, unda barcha tarkibiy qismlar yaxlit birlikni tashkil etadi, shu bilan birga turizm ishlarida pedagogik jarayonning uzluksizligi, o'quv ishlarida izchil va tizimli bo'lishi muhimdir.

Pedagogika fanining mazmuni va mohiyati bugungi kunda boyib bormoqda. Chunki, mamlakatimizda ichki va xalqaro turizmni rivojlantirishga qaratilgan ijobiy o'zgarishlar ro'y bermoqda, sayyohlik maskanlari yangidan tashkil qilishga kirishildi, zamon talablariga javob beradigan turistik xizmarlar yo'lga qo'yilmoqda. Bularning barchasi o'z navbatida kelajak yoshlarimizni ham turistik faoliyatga tayyorlash, ularda sayyohlik kompetensiyalarini shakllantirish lozimligini ko'rsatadi.

## **Xulosa**

Shunday qilib, talabalarning turistik faoliyati hamma tomonidan, istisnosiz, pedagogikaning o'ziga xos o'zaro ta'sirida tartibga solinadi deb ta'kidlash mumkin. Talabalarning turistik faoliyatida pedagogika tamoyillarini amalga oshirish

samaradorligining muhim sharti ularning turizmning asosiy yo'nalishlari, qonunlari, qoidalari va an'alarini mustahkamlashidir. Hozirgi kunda talaba – yoshlarning turistik faoliyatini samarali tashkil qilishda bevosita pedagogikaning tamoyillariga tayanamiz. Demak, talaba – yoshlarda turistik madaniyat, sayyohlik faoliyatida ijtimoiy – madaniy kompetensiyalarni rivojlantirish uchun turizm pedagogikasi bo'yicha bilim, ko'nikma hamda malakalarni ham tarkib toptirish zarur.

### **Adabiyotlar**

- O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Sh.Mirziyoyev. "O'zbekiston Respublikasida turizmni jadal rivojlantirishga oid qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida" Toshkent sh.,2019-yil 5-yanvar,PF-5611-son. – B.1. [www.lex.uz](http://www.lex.uz).
- Pedagogika nazariyasi va tarixi. 1qism. Pedagogika nazariyasi. Oliy o'quv yurtlari uchun darslik./ M.X.Toxtaxodjayevaning umumiy tahriri ostida. "Iqtisod-moliya", 2007.- b.85.
- Бабкин.А.В.Специальные виды туризма.-М.: Академия, 2008.– 218 с.



## ESKİ TÜRKÇEDE FİİLLER KİTABINA EKLEMELER (BASİT FİİLLER II) ADDITIONS TO THE BOOK OF VERBS IN OLD TURKISH (SIMPLE VERBS II)

Ümit Özgür DEMİRCİ<sup>1</sup>

### Özet

Türklerin 8. yüzyıldan 11. yüzyılın sonuna kadar Orta Asya bozkırlarında ortaya koydukları eserlerin ait olduğu dönem, dilbilim araştırmalarında *Eski Türkçe* olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemin külliyatını; Köktürk devletinden günümüze ulaşan *Köl Tegin*, *Bilge Kağan*, *Tuñukuk* ve diğer yazıtlar, Eski Kırgızlara ait mezar taşları ile Eski Uygur devletinden kalan yazıtlar ve yazma eserler oluşturmaktadır. Yaklaşık on beş yıl önce hazırlanan *Eski Türkçede Fiiller* adlı çalışmadan sonra yeni kaynakların yayımlanmasıyla eserde yer almayan bazı fiiller tespit edilmiştir. Bu yeni bulgular; özellikle *Berliner Turfantexte* serisinin son ciltleri, *Xuanzang Biyografisi* ve J. Wilkens'in hazırladığı *Eski Uygurcanın El Sözlüğü* aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Böylece mevcut eserin güncellenmesi ve yeni fiillerin makale ya da bildiriler yoluyla bilim dünyasına kazandırılması zorunlu hâle gelmiştir. Bu bildiride taranan metinlerde belirlenen ve *Eski Türkçede Fiiller* adlı çalışmada bulunmayan basit fiiller ele alınmaktadır.

Anahtar sözcükler: Eski Türkçe, Eski Türkçede fiiller, Eski Uygur Türkçesi, Karahanlı Türkçesi.

### Abstract

The period to which the works produced by the Turks in the Central Asian steppes from the 8th century to the end of the 11th century belong is designated in linguistic research as Old Turkic. The corpus of this period comprises the inscriptions of the Köktürk state, including the *Köl Tegin*, *Bilge Kağan*, and *Tunyukuk* monuments alongside other inscriptions, the funerary stelae of the Old Kyrgyz, and both inscriptions and manuscripts preserved from the Old Uyghur state. Since the publication, some fifteen years ago, of the study *Verbs in Old Turkic*, a number of verbs absent from that work have been identified through the appearance of new sources. These findings have particularly derived from the recent volumes of the *Berliner Turfantexte* series, the *Biography of Xuanzang*, and J. Wilkens's *Hand Dictionary of Old Uyghur*. Updating the earlier work and presenting the newly attested verbs to the scholarly community through articles and other forms of academic communication is now regarded as necessary. The present paper addresses those verbs that were identified in the surveyed texts but are not included in *Verbs in Old Turkic*.

Key words: Old Turkish, verbs in Old Turkish, Old Uyghur Turkish, Karakhanid Turkish.

### Giriş

Eski Türkçeyi Köktürk Türkçesi, Eski Kırgız Türkçesi ve Eski Uygur Türkçesi olmak üzere üç döneme ayırabiliriz. Bazı kaynaklarda Karahanlı Türkçesi de Eski Türkçe dönemine dahil edilmektedir. İslamiyet'in etkisiyle dilimizde hem Arapça ve Farsça sözcüklerin artması hem de mesnevi, naat vb. yeni edebi türlerin edebiyatımıza girmesi

<sup>1</sup> Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, umitdemirci41@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4384-8194

nedeniyle bizce Karahanlı Türkçesi Orta Türkçe olarak ele alınmalı, Eski Türkçe ile Yeni Türk lehçeleri arasında köprü olarak kabul edilmelidir.

Köktürk Devleti'nden bizlere miras kalan Köl Tëgin, Bilge Kağan, Tuñukuk, Ongin, Köli Çor, Ihe Ashete, Talas ve Yenisey Yazıtları ile Toyok metinleri o dönemin dil, kültür, askeri, sosyal ve siyasi hayatı hakkında bize bilgiler verir. Bu eserler, adeta hükümdarlar ile halkın dertleşme belgeleri diyebileceğimiz dil yadigarlarıdır. Bu yazıtlar içerisinde şüphesiz en popüler olanlar Köl Tëgin, Bilge Kağan, Tuñukuk Yazıtlarıdır. Bu dönem yazılı eserleri bize kadar gelmiş olan en eski Türk lehçesinin eserleridir ve dönemin dil özelliklerinin somut vesikalarıdır. İlgili yazıtlara bakarak dönemin dil özelliklerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Karahanlı Türkçesinde ötümlü diş arası sızcı /d/ 'ye dönüşen söz içi ve söz sonu /d/ sesini koruması *adək, edgü* vb. İki farklı damak /n/ 'sinin bulunması *teŋri, koñ* vb. Damak /n/ 'sinin bazı durumlarda genizsil /g/ 'ye nöbetleşmesi *bardınız > bardığız* vb. Gelecek zaman eki olarak umumiyetle -DAÇI ekinin kullanılması. Ayrılma hal eki için hususi bir ekin olmaması ve bulunma hal ekinin her iki anlam için de kullanılması *oglanıñızda* "oğullarınızdan", *tavgaçda* "Çinden" vb. Sadece Köktürk Türkçesinde görülen ismin birliktelik hali durumu için +UgU ekinin kullanılması *éki üç kişiligü* "iki üç kişiyle birlikte" (Tekin, 2000, s. 17).

Yenisey bölgesinde bulunan ve sayıları her geçen gün artan mezar taşlarının bir kısmı Eski Kırgızlardan bir kısmı da Eski Uygurlardan kalmıştır.

Eski Uygur Türkçesini; Bozkır Uygur Devleti'nden kalan runik harfli eserler ile Tarım havzasına göç ederek Budist ve Manihaist dininin etkisinde yazılan Eski Uygur yazmalarının verildiği dönem olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Runik harfli eserler içinde Şine Us, Tes, Tariat, Karabalgasun, Taryat, Sevrey, Hoyto Tamir ve Süci Yazıtları ile kâğıda yazılı runik eser olan Irk Bitig'i sayabiliriz. Tarım havzasına göç ederek yeni bir dinin etkisi altında yazılan kâğıda yazılı Uygur harfli eserler arasında Altun Yaruk, Sekiz Yükmek, Maitrisimit, Abhidarmalar, İnsadi Sutra, Heilkunde ve Hsüan-Tsang Biyografilerini sayabiliriz. Eski Uygur Türkçesini Köktürk Türkçesinden ayıran en önemli fonetik özellik Köktürk Türkçesinde *koñ* örneğindeki damak /n/ 'sinin /n/ ağzında palatal /n/ 'ye dönmesi *koñ* ve /y/ ağzında /y/ 'ye dönmesidir, *koy* örneğinde olduğu gibi.

### Amaç ve Yöntem

Türk diline ait ilk yazılı metinlerin ortaya konduğu 8. yüzyıldan 10. yüzyıla kadar olan dönem, dilbilim literatüründe *Eski Türkçe* olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem; Köktürk, Eski Kırgız ve Eski Uygur Türkçesini kapsamaktadır. Yukarıda sınırları çizilen dönemin fiillerini inceleyen *Eski Türkçede Fiiller* adlı eserin yayımlanmasının üzerinden yaklaşık 15 yıl geçmiştir. Özellikle Eski Uygur Türkçesine dair neşredilen *Berliner Turfantexte* serisinin yeni ciltleri, *Xuanzang Biyografisi* ve J. Wilkens'in hazırladığı *Eski Uygurcanın El Sözlüğü* gibi eserlerin yayımlanmasının ardından söz konusu çalışmada bulunmayan yeni fiiller tespit edilmiştir. Bu nedenle belirlenen fiillerin makale ve bildiriler aracılığıyla yayımlanması ve ilgili eserin güncellenmesi zorunlu hâle gelmiştir. Daha önce farklı bir çalışmada kitap bölümü veya makale kapsamında yayımlanmış olan Eski Türkçeye ait basit fiillere ek olarak bu bildiride yeni tespit edilen fiiller sunulmuştur. Eski Türkçeye dair yeni metinler yayımlandıkça başka fiillerin de ortaya çıkması muhtemeldir.

Çalışma hazırlanırken *Berliner Turfantexte* ve *Xuanzang Biyografisi*'nde belirlenen fiiller, metin örnekleriyle birlikte verilmiştir. J. Wilkens'in hazırladığı *Eski Uygurcanın El Sözlüğü*'nde yer alan fiillerse söz konusu eserin örneksiz oluşu nedeniyle doğrudan Wilkens'e (2021) atıfta bulunularak aktarılmıştır. Bunlara ek olarak tespit edilen basit fiillerin tarihî lehçelerdeki seyirleri de gösterilmiştir.

### **Eski Türkçede Fiiller Kitabında Bulunmayan Yeni Basit Fiiller**

**ab-** "çıkmaq" *av-* yerine BT XXXVII'de *ab-* biçiminde yanlış okuma.

*kan avıp ünti* "vücudundan kan akıp çıktı" (BT XXXVII 09146). İlgili eserde fiil *ab-* biçiminde yanlış okunmuştur.

**bög-** "dikkate almak"

Eski Uygur Türkçesinde *bög-* "dikkate almak"

*sen ölgü üze bögüp sakıp* "Sen öldüğünde bunu dikkate alıp düşünüp" (BT XLIV 0469).

**bös-** "anlamı belirsiz"

Wilkens (2021) içerisinde tespit edilen sözcükle ilgili Wilkens sözcüğün anlamının belirsiz olduğunu ifade etmektedir (193).

Eski Uygur Türkçesinden sonra taranan tarihî lehçelere ait eserlerde *bös-* fiili tespit edilemedi.

**bür-** "büzmek, burmak" (Wilkens, 2021, s. 212).

Wilkens, sözcüğü "uygulamak" olarak anlamlandırmakla birlikte sözcüğün anlamından kuşku duyduğu için anlamdan sonra soru işareti koymuştur (Wilkens, 2021, s. 212).

Karahanlı Türkçesinde *bür-* "büzmek" (DLT III 6).

Harezmi Türkçesinde *bur-* "burmak, bükmek"

Kıpçak Türkçesinde *bur-* "burmak, bükmek" (KTS 38)

Çağatay Türkçesinde *bur-* "burmak, bükmek" (Ünlü, 2013, s. 174).

Batı Türkçesinde *bur-* "burmak, bükmek" (YTS 53).

**çıç-** "dinlenmek" (Wilkens, 2021, s. 227).

Sözcük Eski Uygur Türkçesinden sonra tarihî lehçelere ait taranan kaynaklarda *çıç-* fiili tespit edilemedi.

**çıg-** "sıkı bağlamak" (Wilkens, 2021, s. 227).

Eski Uygur Türkçesinde:

*çıg-* "sıkı bağlamak" (Wilkens, 2021, s. 227).

Karahanlı Türkçesinde:

*çıg-* "dürmek, bağlamak" (DLT II 14)

Kıpçak Türkçesinde:

*çık-* "sarmak, dürmek" (KTS 50)

Çağatay Türkçesinde:

*çık-* "bağlamak, düzenlemek" (Ünlü, 2013, s. 249).

**çul-** "üzülmek, acı çekmek" (Wilkens, 2021, s. 240).

Wilkens, sözcüğün Eski Uygur Türkçesinde genellikle *buşrul-* fiili ile ikileme olarak kullanıldığını belirtir (2021, s. 240).

Eski Uygur Türkçesinden sonra taranan tarihî lehçelere ait eserlerde *çul-* fiili tespit edilemedi.

**érü-** "erimek"

Eski Uygur Türkçesinde:

*kıraguları érüyü* "kırağı eriyerek" (BT XXXVIII Hd 057)

Karahanlı Türkçesinde *éri-, érü-* "erimek" (DLT III 252, 367).

Harezm Türkçesinde *éri-* "erimek" (HŞ 3537)

Kıpçak Türkçesinde *ér-, éri-, érü-* "erimek, zayıflamak" biçimlerinde görülmektedir (KTS 74)

Çağatay Türkçesinde *éri-, érıl-* "erimek" (Sang 97v 1).

Batı Türkçesinde *éri-* "erimek"

**ıl-** "inmek"

[...] *ılmak* [...] "inme" (BT XLVI 182/05).

Karahanlı Türkçesinde: *ıl-* "inmek" (DLT I 169)

Karahanlı Türkçesinden sonra "inmek" anlamında *ıl-* fiili tarihî lehçelerde taranan kaynaklarda tespit edilemedi.

**kaşı-** "kaşımak" (Wilkens, 2021, s. 342).

Eski Uygur Türkçesinde:

*kaşı-* "kaşımak" (Wilkens, 2021, s. 342).

Karahanlı Türkçesinde:

*kaşı-* "kaşımak" (DLT III 267)

Harezm Türkçesinde:

*kaşı-* "kaşımak" (HŞ 1931)

Kıpçak Türkçesinde:

*kaşı-* "kaşımak" (KTS 130).

Çağatay Türkçesinde:

*kaşı-* "kaşımak" (Sang 273v 10)

Batı Türkçesinde:

*kaşı-* "kaşımak"

**kav-** (< Çin. *gu*) "bir şeyle meşgul olmak" (Wilkens, 2021, s. 347).

Wilkens sözcüğün *kay-* fiilinin bir varyantı olabileceğini belirtir (2021, s. 347). "bir şeyle meşgul olmak" anlamındaki *kav-* fiili tarihî lehçelere ait taranan kaynaklarda tespit edilemedi. Kuzey-Doğu Türkçesi metinlerinde görülen *kav-* "kovmak" fiili *kov-* fiilinin başka bir varyantıdır.

**mun-** "bunamak; kafası karışmak, şaşırarak"

Eski Uygur Türkçesinde *bun-* ve *mun-* biçimlerinde görülmektedir. Demirci 2016'da sadece *bun-* "bunamak; kafası karışmak" gösterilmiştir.

*birök bo idok öñ körtükde yol yañılıp azsar munsar* "Bir defaya mahsus bu çölde akrabalar yollarını şaşırp kafaları kaışsa" (BT L 0302).

Karahanlı Türkçesinde *mun-* "bunamak; şaşırarak" (DLT II 30)

Harezmi Türkçesinde *mun-* "bunamak; şaşırarak" (Ünlü, 2012, s. 405).

Kıpçak Türkçesi *mun-*, *muna-* "bunamak" (KTS 187)

Çağatay Türkçesinde *munal-* fiili vardır (Ünlü, 2013, 778).

Batı Türkçesinde *buna-*, *bunal-* fiilleri vardır.

**öp-** "öpmek"

Eski Uygur Türkçesinde *öp-* "öpmek"

*öper tep savda tegsinmez* "Öper diyerek söz çevirmez" (BT XLVI 6/8).

Karahanlı Türkçesinde: *öp-* "öpmek" (DLT I 163)

Harezmi Türkçesinde: *öp-* "öpmek" (Ünlü, 2012, s. 461)

Kıpçak Türkçesinde: *öp-* "öpmek" (KTS 311)

Çağatay Türkçesinde: *öp-* "öpmek" (Sang 57v 11)

Batı Türkçesinde: *öp-* "öpmek".

**suç-** < Moğ. *soçi-* "sıçramak" (Wilkens, 2021, s. 626).

EDPT içerisinde sözcük *suç+ı-* biçiminde gösterilmiştir. Ancak Wilkens sözcüğün Moğolca *soçi-* "fırlamak, zıplamak" sözcüğünden geldiğini ifade eder (Wilkens, 2021, s. 626).

Karahanlı Türkçesinde *sıç-* "(at için) sıçramak" (DLT III 279).

Harezmi Türkçesinde *suçu-* "(at için) sıçramak" (HŞ 1768).

Kıpçak Türkçesinde *suçu-* "(at için) sıçramak" (KTS 242).

Batı Türkçesinde *suçu-* "sıçramak" (YTS 206).

**üne-** "ortaya çıkmak, görünmek"

*ün-* fiilinin başka bir versiyonudur (krş. *ün-* Demirci, 2016, s. 454).

Eski Uygur Türkçesinde:

*luular şımnular yügürü üneyü* "Yılanlar, şeytanlar koşarak ortaya çıkıp" (BT L 1317)



Eski Uygur Türkçesinden sonra taranan tarihî lehçelere ait eserlerde *üne-* fiili tespit edilemedi.

**yap-** "kapamak"

Demirci, 2016'da yap- fiilinin "inşa etmek" anlamı verilmiştir, Heilkunde II içerisinde "kapamak" anlamı da tespit edilmiştir.

Eski Uygur Türkçesinde yap- "kapamak"

*yapmış* "kapamış" (H II 3110).

Karahanlı Türkçesinde

*yap-* "örtmek, kapamak" (DLT III 57)

Harezm Türkçesinde

*yap-* "örtmek, kapamak" (HTS 661)

Kıpçak Türkçesinde

*yap-* "örtmek, kapamak" (KTS 310)

Çağatay Türkçesinde

*yap-* "örtmek, kapamak" (ÇTS 1230)

Batı Türkçesinde

*yap-* "örtmek, kapamak" (YZ 628)

**yéd-** "liderlik etmek"

Eski Uygur Türkçesinde *yéd-* "liderlik etmek"

*yéda uduzu kölungüler yolınça éltür* "Liderlik ederek taşıtları yolunca iletir" (BT XLIV D 064).

Eski Uygur Türkçesinden sonra sözcük taranan eserlerde tespit edilemedi.

**yüz-** "yüzmek"

Eski Uygur Türkçesinde *yüz-* "yüzmek" *yüze bata* "yüzerek batarak" (BT XLIV E 125).

Karahanlı Türkçesinde *yüz-* "yüzmek" (DLT III 59).

Harezm Türkçesinde *yüz-* "yüzmek" (HŞ 481).

Kıpçak Türkçesinde *yüz-* "yüzmek" (KTS 333)

Çağatay Türkçesinde *yüz-* "yüzmek" (Ünlü, 2013, s. 1266). Batı Türkçesinde *yüz-* "yüzmek", Anadolu ağızlarında *üz-*, *yüz-* "yüzmek" biçimlerinde görülmektedir (tdk.sozluk.govtr).

**Sonuç**

Bu çalışmada *Eski Türkçede Fiiller* kitabında yer almayan basit fiiller (*ab-*, *érü-*, *yüz-*, *suç-*, *yéd-*, *bög-*, *öp-*, *ıl-*, *üne-*, *mun-*, *bür-*, *bös-*, *çıç- çag-*, *çul-*, *kaşı-*, *kav-*), taranan yeni metinler ve sözlükler ışığında değerlendirilmiştir. Bulgular, Eski Türkçenin fiil sisteminin beklenenden daha zengin ve çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle bazı fiillerin yalnızca Eski Uygur döneminde kaydedilmesi, dilin belirli dönemlere özgü kullanım alanlarını işaret ederken bir kısmının Karahanlı, Harezm, Kıpçak, Çağatay ve Batı Türkçesi

boyunca izlenebilmesi, fiil kadrosundaki sürekliliği göstermektedir. Bunun yanı sıra dış etkilerle dile giren örnekler ile ses ve yapı bakımından farklılaşan biçimler de dikkat çekmektedir. Tüm bu durumlar aşağıda verilmiştir:

*ab-* "(kan için) akmak" fiilinin BT XXXVII'de *av-* "(kan için) çıkmak, akmak" fiilinin *ab-* biçiminde yanlış okuma olduğu görülmüştür. Fiilin doğru okunması *av-* olmalıdır.

*érü-* "erimek" Eski Uygur Türkçesinden itibaren dilimizde gördüğümüz *érü-* fiili tarihî lehçelerde Karahanlı Türkçesinde *éri-*, *érü-*, Kıpçak Türkçesinde *ér-*, *éri-*, *érü-*, Çağatay Türkçesinde *éri-*, Batı Türkçesinde *éri-*, Türkiye Türkçesinde *eri-* biçimindedir.

*yüz-* "yüzmek" Eski Uygur Türkçesinden itibaren dilimizde görülmektedir. Karahanlı, Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçelerinde *yüz-* Batı Türkçesinde *yüz-*, *üz-* biçiminde görülür.

*suçt-* "sıçramak" fiili Moğolca *soçi-* biçiminden ödünçlemedir. Karahanlı, Harezm, Kıpçak ve Batı Türkçesinde *suçu-* "sıçramak" biçiminde görülmektedir.

*yéd-* "liderlik etmek" fiili sadece Eski Uygur Türkçesinde tespit edilmiştir.

*bög-* "dikkate almak" fiili sadece Eski Uygur Türkçesinde tespit edilmiştir.

*öp-* "öpmek" fiili Eski Uygur Türkçesinden itibaren dilimizde görülmektedir. Karahanlı, Harezm, Kıpçak, Çağatay ve Batı Türkçesinde *öp-* biçimindedir.

*ıl-* "inmek" fiili Eski Uygur ve Karahanlı Türkçesinde tespit edilmiştir.

*üne-* "ortaya çıkmak, görünmek" fiili Eski Uygur Türkçesinden sonra tarihî lehçelere ait taranan kaynaklarda tespit edilemedi.

*mun-* "bunamak; kafası karışmak, şaşırmak" fiili Eski Uygur Türkçesinde *mun-* ve *bun-* biçiminde görülmektedir. Karahanlı Türkçesinde *mun-*, Harezm Türkçesinde *mun-*, Kıpçak Türkçesinde *mun-*, *muna-*, Çağatay Türkçesinde *munal-*, Batı Türkçesinde *buna-*, *bunal-* biçiminde görülmektedir.

*bür-* "büzmek, burmak" fiili Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinde *bür-* biçimindedir. Harezm Türkçesinden itibaren kalın sıraya geçer ve *bur-* biçiminde görülür.

*bös-* fiilin anlamı belirsizdir. Sadece Eski Uygur Türkçesinde tespit edilmiştir.

*çıç-* "dinlenmek" fiili sadece eski Uygur Türkçesinde görülmektedir.

*çığ-* "sıkı bağlamak" Eski Uygur ve Karahanlı Türkçesinde *çığ-* biçimindedir. Kıpçak Türkçesinde *çık-*, Çağatay Türkçesinde *çik-* biçimindedir.

*çul-* "üzülmek" fiili sadece Eski Uygur Türkçesinde tespit edilmiştir.

*kaşı-* "kaşımak" fiili Eski Uygur Türkçesinden itibaren dilimizde görülmektedir.

*kav-* "bir işle meşgul olmak" fiili sadece Eski Uygur Türkçesinde tespit edilmiştir.

*yap-* "örtmek, kapamak" Eski Uygur Türkçesinden itibaren tespit edilmiştir. Sözcük Karahanlı, Harezm, Kıpçak, Çağatay ve Batı Türkçelerinde "örtmek, kapamak" anlamında tespit edilmiştir.

Tüm bu durumlar birlikte düşünüldüğünde burada sunulan veriler mevcut eserin eksiklerini tamamlamakla sınırlı değildir; aynı zamanda Türkçenin tarihî seyri içinde fiillerin dağılımı ve gelişimi konusunda zorunlu bir güncellemeyi ifade etmektedir. Tespit

edilen fiiller hem Türkçenin söz varlığına dair mevcut tasnifi genişletmekte hem de tarihî lehçeler arasındaki süreklilik ve kopuş noktalarını ortaya koymaktadır. Yeni metinlerin ortaya çıkışıyla benzer fiillerin de belgelenmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle çalışma güncelleyici bir işleve ek gelecek araştırmalar için de tetikleyici bir konumdadır.

### Kısaltmalar

|       |                                                               |
|-------|---------------------------------------------------------------|
| BT    | Berliner Turfantexte                                          |
| DLT   | Dîvânu Lugâti't-Türk                                          |
| EDPT  | An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. |
| HŞ    | Kutb'un Husrav u Şîrîn'i                                      |
| KTS   | Kıpçak Türkçesi Sözlüğü                                       |
| Moğ.  | Moğolca                                                       |
| Sang. | Sanglax                                                       |
| YTS   | Yeni Tarama Sözlüğü                                           |
| YZ    | Şeyyad Hamza Yusûf u Zelîhâ                                   |

### Kaynakça

- Abdurishid, Y. (2021). *Berliner turfantexte XLIV*. Deutsche akademie der wissenscheften zu Berlin.
- Atalay, B. (1998). *Divanü lugat-it-türk*, c. I,II,III. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, S. G. (1960). *Sanglax: A Persian guide to the Turkish language by Muhammad Mahdi Xân*, facsimile text.
- Demirci, Ü. Ö. & Korkmaz, Ş. (2008). *Yusûf u Zelîhâ*. Kaknüs Yayınları.
- Demirci, Ü. Ö. & Karşlı, S. (2021). *Kutb'un husrav u şîrîn'i dizin*. Kesit Yayınları.
- Demirci, Ü. Ö. (2016). *Eski Türkçede fiiller*. Umuttepe Yayınları.
- Dilçin, C. (2009). *Yeni tarama sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kara, G. & Zieme, P. (2022). *Berliner turfantexte L*. Deutsche akademie der wissenscheften zu Berlin.
- Kasai, Y. & Ogihara, M. H. (2017). *Berliner turfantexte XXXVIII*. Deutsche akademie der wissenscheften zu Berlin.
- Moriyasu, T. (2019). *Berliner turfantexte XLVI*. Deutsche akademie der wissenscheften zu Berlin.
- Tekin, T. (2000). *Orhon Türkçesi grameri*. Sanat Kitabevi.
- Toparlı, R. & Vural, H. & Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünlü, S. (2012a). *Karahanlı Türkçesi sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.
- Ünlü, S. (2012b). *Harezm Türkçesi sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.
- Wilkens, J. (1985). *Berliner turfantexte XXXVII*. Deutsche akademie der wissenscheften zu Berlin.
- Wilkens, J. (2021). *Eski Uyğurcanın el sözlüğü*. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.

## ОБ ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКО – УЗБЕКСКИХ КУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЯХ ABOUT THE HISTORY OF AZERBAIJAN-UZBEK CULTURAL TIES

Эшчанова Гавхар АТАДЖОНОВНА<sup>1</sup>

### Аннотация

История азербайджано – узбекских культурных связей, основоположник азербайджанской драматургии М.Ф.Охундова освещаются ранние драмы и научные исследования, взаимоотношения азербайджанского и узбекского театрального искусства, влияние азербайджанских художников на становление и развитие узбекского театра.

Ключевые слова: Азербайджано-узбекские культурные связи, основоположник азербайджанской драматургии, Мирза Фатали Ахундов, Сидки Рахулла, Маннон уйгур.

### Annotation

The history of Azerbaijani – Uzbek cultural ties, the founder of Azerbaijani drama M.F.Okhundova highlights early dramas and scientific research, the relationship between Azerbaijani and Uzbek theatrical art, the influence of Azerbaijani artists on the formation and development of Uzbek theater.

Keywords: Azerbaijani-Uzbek cultural ties, the founder of Azerbaijani drama, Mirza Fatali Akhundov, Sidki Rahullah, Mannon Uyгур.

Азербайджано-узбекские культурные связи уходят своими корнями в глубь веков. Если узбекский поэт А. Навои считал азербайджанского поэта Низами Гянджави одним из своих учителей, то азербайджанский поэт Фузули считал своим наставником А. Навои. Проблеме взаимообогащения поэзии азербайджанского и узбекского народов посвящен ряд научных трудов [1, стр. 5-11].

Основоположником азербайджанской драматургии является Мирза Фатали Ахундов (1812-1878), начавший первый из драматургов Азербайджана писать на азербайджанском языке.

За 1850-1855 годах М. Ф. Ахундов написал 6 комедий. Остановимся на одной из них, отражающей жизнь, типичную не только для Азербайджана XIX века., но во многих отношениях и для народов Средней Азии той эпохи. Это «Повесть о медведе, победителе разбойника», написанная в 1851-1852 годах. «Центральная проблема, пишет исследователь жизни и творчества Ахундова литературовед Д. Джафаров, которую ставит здесь автор - это вопрос о праве человека на счастье, на свободу чувств»[2, стр..63]. Эта пьеса была впервые поставлена на сцене Тифлисского театра 7 февраля 1852 года. [2, стр.57].

---

<sup>1</sup> Кандидат филологических наук, доцент кафедры "Теория начального образования " Ургенчского государственного педагогического института, Узбекистан, shchanovagavhar@gmail.com  
Тилавова Мунаввар Дурдиевна, Старший преподаватель кафедры "Теория начального образования", Ургенчского государственного педагогического института, Узбекистан

При жизни М. Ф. Ахундова его комедии издавались на русском (1851-1853) и азербайджанском (1859) языках, а также переводились на немецкий, грузинский, армянский, персидский языки. Мирза Фатали Ахундов боролся за реализм в литературе и театре в то время.

М.Ф. Ахундов воспитывался на лучших образцах художественной литературы народов Востока и Запада. В философских письмах и литературно-критических статьях он с большим уважением упоминает имена великих мыслителей и писателей Востока и Запада, среди которых Алишер Навои и Захириддин Мухаммад Бабур, Д. Г. Байрон и др. [3, стр.33].

М. Ф. Ахундов был пламенным поборником идей русских демократов. «Исключительное значение, - пишет Д. Джафаров, в формировании философских взглядов Ахундова имело изучение им русской литературы и философии, в особенности произведений демократов, о чем свидетельствуют, между прочим, заметки, сделанные им на полях хранящихся в его библиотеке сочинений Белинского и Добролюбова» [2, стр.191].

М. Ф. Ахундов вслед за великими русскими критиками утверждал, что в литературе форма должна соответствовать передовому идейному содержанию: «Поэзия, где имеется полная гармония, где наряду с художественной изящностью изложения имеется и красота содержания, в роде «Шахнаме» Фирдоуси, «Хамса» Низами и «Дивана» Хафиза, такая поэзия способна вызвать в читателе восторг, она может волновать читателя и может нравиться всем» [4, стр.351].

В одном из своих писем М.Ф. Ахундов обращает внимание писателей Востока на такие новые для них жанры, отвечающие требованиям современности, как драма и роман: «Ныне полезными, отвечающими вкусу читателя и интересам нации произведениями являются драма и роман» [4, стр.377].

Основоположник азербайджанской драматургии был уверен, что своим личным примером в создании пьес он увлечет передовую часть талантливой молодежи, из чьих рядов выйдут новые драматурги, и народ полюбит их искусство [4, стр. 377] .

Еще при жизни М. Ф. Ахундова в 1873 году в Баку был открыт занавес первого азербайджанского театра, поставившего комедию М.Ф.Ахундова «Приключения везира Ленкоранского». Коллектив театра послал поздравление автору, жившему в то время в Тифлисе [5, стр.46 ].

Азербайджанская драматургия обогащалась пьесами новых авторов, отображавшими наиболее актуальные стороны жизни народа. Среди них Н. Б. Везиров, А.Ахвердов, Н. Нариманов, Дж. Мамедкулизаде, У. Гаджибеков и др. В 1904 году. в Ашхабаде азербайджанские артисты поставили комедию азербайджанского драматурга Наджафбека Везирова «Ягышдан чыхдиг, ягмура тушдук» («Из дождя, да в ливни») [6, стр. 228 ]. В 1907 году. они показали ту же комедию в Мерве.

Как свидетельствует «Биография Сидги Рухулла», составленная при его жизни, в ноябре-декабре 1911 года. азербайджанские артисты выехали из Баку на гастроли в Среднюю Азию. В Самарканде они показали «Кто виноват?», «Безденежье» (переделка произведения русского писателя И. С. Тургенева) и «Надиршах» — пьесу азерб -



байджанского драматурга Наримана Нариманова. Эти же спектакли труппа показала в Коканде, Чарджуе и Ашхабаде.

О связи и взаимодействии театрального искусства узбекского и азербайджанского народов свидетельствует и тот факт, что в 1913 году, для подготовки самаркандской театральной труппой пьесы Бехбуди «Падаркуш» на узбекском языке в качестве режиссера был приглашен Али Аскар Аскарров из Азербайджана. Премьера спектакля состоялась 15 января 1914 года. [7, стр.44].

В том же году А. Аскарров поставил комедию «Храп» русского драматурга Мясницкого в переводе на азербайджанский язык. [3,стр.35].

Азербайджанские артисты приезжали на гастроли в Среднюю Азию и в 1915-1916 годах. В Институте искусствознания имени Хамзы Хакимзаде Ниязи хранится запись беседы научных сотрудников этого Института с выдающимися деятелями театров Узбекистана, сделанная в 1955-1957 годах. Народный артист Узбекской Республики Музаффар Мухамедов вспоминает: «Во время моей учебы в медресе из Баку в Ташкент приехал знаменитый азербайджанский певец, режиссёр и актёр Сидги Рухулла. Он собирает вокруг себя всех любителей театрального искусства и в течение двух месяцев подготавливает с ними оперу У. Гаджибекова «Лейли и Меджнун». Спектакль был показан в здании «Колизея» в 1915 году. Исполнители: Лейли – Дурия ханум, Меджнун - Сидги Рухулла, отец Лейли - Абдулла Авлани и др. Вспомогательные роли играли Уйгур, Акбаров и М. Кариев». Узбекский драматург Гулям Зафари, пишет, что в начале 1915 года из Баку приезжали Сидги Рухулла, Ахмедбек Гамарлинский и Ю. Нариманов. В это время режиссёр А. Аскарров выехал из Ташкента, а режиссёром театра стал Низамиддин Ходжаев [3, стр.36].

Сидги Рухулла и его труппа приезжали и в Коканд, где с ними встречался Хамзы Хакимзаде Ниязи. Об этом свидетельствуют воспоминания ученика Хамзы Хакимзаде Ниязи, народного артиста Узбекской Республики Миршахида Миракилова: «В Коканд на гастроли приехала азербайджанская театральная труппа во главе с Сидги Рухулла, ставшим впоследствии замечательным мастером сцены. Хамза посещал все спектакли приезжего театра, посещал не только как зритель, но учился. Хамза познакомился с Сидги Рухуллой, и опытный режиссёр уделял много внимания писателю, беседовал с ним, давал ценные советы, указания» [ 8,стр.32]. Одна из бакинских газет сообщала о письме, полученном из Ташкента в адрес азербайджанского драматурга и редактора сатирического журнала «Молла Насреддин» Д. Мамедкулизаде. В письме сообщалось, что труппа «Туран» готовит его пьесу «Мертвецы» и все сборы от этого спектакля передает редакции журнала «Молла Насреддин». Газета также сообщала о том, что Д Мамедкулизаде собирается приехать в Среднюю Азию. Другая азербайджанская газета «Очиқ сўз» опубликовала корреспонденцию «Положение Туркестана» азербайджанского артиста и сотрудника журнала «Молла Насреддин» Алигули Гамгусара, в которой автор пишет, что театральную группу, которая готовит к постановке пьесу «Мертвецы», возглавляет узбекский артист и драматург Абдулла Авлани, режиссер - Низамиддин Исамиддин Ходжаевва. Пьеса «Мертвецы» была поставлена в Ташкенте. Д. Мамедкулизаде и Гамгусар выехали из Ташкента в Оренбург[ 3, стр.37] .

В ноябре - декабре 1916 года азербайджанские артисты, приехавшие на гастроли в Ташкент, показали ташкентским зрителям «Горе Фахриддина»,

«Милосердную Шафигу», «Страдалицу Эмилию» (перевод с русского), «Лейли и Меджнун» и «Асли и Карам». Роли Меджнуна и Карамы исполнял Сидги Рухулла. Кроме того, были поставлены музыкальные комедии «Хитрость женщин» А. Гамарлинского и «Аршин малалан» У. Гаджибекова [6.С.230]. Сохранился снимок, сделанный 30 декабря 1916 года в день постановки труппой «Туран» под руководством Сидги Рухуллы оперы «Лейли и Меджнун». Азербайджанские артисты показывали свои постановки в Андижане, Намангане и Маргилане.

Узбекские артисты многому научились у азербайджанских коллег. Один из основателей узбекского театра Маннон Маджидов, в то время выступавший под псевдонимом Нодир - Уйгур, впервые сыграл роль Сафтарбека в пьесе азербайджанского драматурга Наджафбека Везирова «Один вид домашнего воспитания». Зрители называли Маджидова туркестанским Араблинским [ 9, стр. 52].

Отдельной книгой в переводе с азербайджанского на узбекский язык было издано несколько пьес: «Фарзанд дуоиси» («Моление за дитя А. Гамарлинского, «Хоннинг севгиси» (Любовь хана) А.Ахвердова.

Кроме того узбекские артисты поставили ряд азербайджанских пьес « Муж и жена» У Гаджибекова, «Шейх Санан» Г.Джавида, «Айдын» Джафара Джабарлы, «Резаворчи» А.Гамарлинского.

Таким образом, возрастание роли культуры в развитии общества является одной из важных закономерностей нашего времени. Формирование и развитие культуры, культурное наследие народов, его преемственность проявляется посредством прогрессивных культурных связей. Будучи одной из основных сфер культуры, влияние силы литературы и искусства на народ всегда возрастало и развивалось.

### **Использованные литературы:**

- Абдуллаев В.Фузулий ва ўзбек адабиёти.// Халқлар дўстлиги –адабиётлар дўстлиги. ТошДУилмий асарлар. 258 – чиқарилиши, 1964: Шайхзода М. Навоийнинг озарбайжонлик бир халафи ҳақида. //Ўзбек тили ва адабиёти. Тошкент, 1968. 5- сон, Б.- 5-11.
- Джафаров Д. М.Ф.Ахундов. Критико – биографический очерк. Москва, Гослитиздат, 1962. С.- 68.
- Алиев С.Литературные связи и узбекская драматургия. Тошкент, Фан, 1975. С.-33; 35; 36; 37.
- Ахундов М.Ф. Обманутые звезды. Избранные философские произведения. Баку, 1958.С.-351; 377.
- Джафаров Д. Азербайджанский драматический театр. Баку, Госиздат Аз.Р, 1962.С.46.
- Мэмэди Г. Азербайжан театры Орта Асияда. В сб.Искусство Азербайджана.Том 3, Баку, 1950. С.228.
- Рахманов М.Хамза и узбекский театр.Тошкент, Гослитиздат Узб Р. 1960, С.44.
- Журнал «Звезда Востока», Тошкент, 1959, № 11, С.32.
- Умарова Г.Узбекский драматический театр.Очерки истории. Москва, Искусство, 1959. С.52.

# MAHMUD KAŞGAR'IN "DEVONU LUG'ATI-T-TÜRK" ESERİNDEKİ HAYVAN İSİMLERİNİN LEKSİKSEL-SEMANTİK ANALİZİ VE ÖZBEKİSTAN AĞIZ MAKALELERİ ÜZERİNE

## ON THE LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF ANIMAL NAMES IN MAHMUD KASHGARI'S WORK "DEVONU LUG'ATI-T-TURK" AND UZBEKISTAN DIALECTICAL ARTICLES

*Mansur Hamidov ABDUMANNOBVICH<sup>1</sup>*

### Özet

Bu makale, XI yüzyılda oluşturulan Türkçe konuşan halkların dilsel bir ansiklopedisi olan "Devonu lug'otit turk"ün makalelerindeki hayvan isimler (zoonimler)in anlamsal-yapısal yönlerini ve halkların paremiolojisiindeki önemini özetlemektedir. Makale, "Devon" atasözlerinin Özbek lehçe atasözleri ile karşılaştırmalı bir analizini sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Atasözleri, parema, hayvan isimleri, evcil hayvanlar, vahşi hayvanlar, atasözlerinin anlam yapısı, ağız atasözleri.

### Annotation

This article summarizes the semantic-structural aspects of animal names (zoonims) in the articles of Devonu lug'otit turk, a linguistic encyclopedia of Turkic-speaking peoples created in the 11th century, and their importance in the paremiology of common peoples. The article provides a comparative analysis of Devon proverbs with Uzbek dialectal proverbs.

Keywords: Proverbs, parema, animal names, pets, wild animals, semantic structure of proverbs, dialect proverbs.

Yer va samo tilsimi, insonning ong-u shuuri va qalb mushtarakligi, makon va zamon uyg'unligi, kecha va bugunni bog'lab turuvchi mo'jiza bu tildir. Biz til orqali Tafakkur tarzimizni anglashimiz ham inson va hayot chorrahasini belgilab beruvchi til orqali namoyon bo'ladi. "...har bir tilning betakror so'zlari, atamalari, shu tilni yaratgan xalqning hayot tarzini, tarixini, turmush sharoitlarini, psixologiyasini ifoda etish ehtiyojidan kelib chiqadi".

Har bir xalq o'z ona tilini qadrlaydi, hurmat qiladi. Bu esa milliylikning o'ziga xos ko'rinishidir. Til ham milliylikka asoslanadi. Chunki o'sha xalqning, millatning mavjudlik ramzi milliy til vositasida aks etadi. Tilning milliyligini ko'rsatuvchi omillardan biri xalq maqollaridir. Aynan barqaror birikmalardan biri bo'lgan "maqollar" milliy til birligi sifatida folklorshunoslik negizida shakllanib, bugungi kunda Lingvokulturologiya, Paremiologiya, Dialektologiya kabi bir qator lingvistik sohalarining muhim tadqiqot manbaiga aylandi. Zero, xalq jonli tilining imkoniyat ko'lamini ko'rsatish vositalaridan biri bo'lgan maqollar o'zi mansub bo'lgan xalq qadriyatlarini, qadimiyligini, o'ziga xosligini va boshqa qator sohalarining lisoniy ko'zgusi bo'lib xizmat qiladi.

"Maqol" so'zi arabchadan olingan bo'lib, hayotiy tajriba asosida xalq tomonidan yaratilgan, odatda, pand-nasihat mazmuniga ega bo'lgan ixcham, obrazli, tugal ma'noli va hikmatli ibora hisoblanadi. Ushbu til birligi kichik matn ko'rinishida bo'lsa ham ularda

<sup>1</sup> Termiz davlat universiteti katta o'qituvchisi, Filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD)  
Mansurimomali17@gmail.com

xalqning kundalik turmushi, ma'naviyati, madaniyati, milliy mentalitetining o'ziga xos jihatlari bilan katta mazmun ko'lamini o'zida jamlaydi.

Barcha xalqlar qatori Turkiy xalqlarda ham maqollar mavjuddir. Ularning qadimiy ildizi mushtarak manzillarga borib taqalgani uchun azaliy urf-odatlar, turish-turmushi, mehnat faoliyatlari, an'analar bir-biriga juda o'xshashdir. Dunyoning turli tomonlarida istiqomat qiluvchi Turkiy xalqlar maqollari qaysidir jihatlari bilan farqli bo'lishi mumkin, lekin ular anglatgan leksik-semantik ma'nolarda tafovutlar deyarli kuzatilmaydi. Buni XI asrda yaratilgan Mahmud Koshg'ariyning "Devonu lug'otit turk" asaridagi 300 ga yaqin Turkiy xalqlar maqollari fikrimizga yaqqol dalil bo'ladi. "O'zbek tili Paremiologik lug'ati" tarkibidan "Devon"dagi 197 ta maqollar o'rin olgan. Bu maqollar o'zbek tiliga moslashgan variantda berilgan. Vaholanki, ushbu maqollar umumturkiy xalqlar maqollari hisoblanadi va ularni hozirgi Turkiy xalqlarning aynan qaysigadir taalluqli deb e'tirof etish o'rinsizdir. Masalan, Qozoq xalqining "Ikki qo'chqorning kallasi bir qozonda qaynamas" va O'zbek xalqining "Ikki qilich bir qinga sig'mas" maqollari "Devonu lug'atit turk" asarida **"ikki qo'chqar baši bir ešäctä pışmas"**, **"Qoš qilič qinqa siğmas"** degan maqollar bilan ifodalangan.

Biz O'zbek qipchoq shevalari tarkibidagi hayvon nomlari bilan bog'liq ayrim xalq maqollarining "Devonu lug'atit turk"dagi maqollar bilan leksik-semantik tomondan qiyosiy tahlillandi va ularning ayrim farqli va o'xshash xususiyatlari tavsiflandi. Buning uchun asardagi 270 ta maqollardan 52 ta turli zoonimlar mavjud bo'lganlari ajratib olindi. Uy hayvonlari va yovvoyi hayvon nomlari uchraydigan maqollarning semantic mundariyasi insonlar hayoti va tafakkur tarsi bilan bevosita bog'liqdir. Devondagi maqollar matnida faolligiga ko'ra **"it"**, **"tuya"**, **"ot"**, **"eshak"**, **"tulki"**, **"echki"**, **"ilon"** va boshqa hayvon nomlari ko'p uchraydi. Bu nomlar ayni qipchoq shevasi tarkibidagi maqollari tarkibida ham mavjud. Biz maqolada maqollarning tarkibidagi hayvon nomlarini ikki qismga, ya'ni uy va yovvoyi hayvon nomlariga ajratib tahlil qildik.

**"Tulki"** HN (hayvon nomi) bilan bog'liq bo'lgan ***Tulki o'z iniga qarab ulisa (irrilasa, hursa), qo'tir bo'ladi*** ("Devoni lug'otit turk" tarkibidagi maqollar HO'AT-Hozirgi o'zbek adabiy tilida berildi. *Ta'kid bizniki – M.X.*) maqoli "O'z elini yurtini yomonlovchilarga qarata aytilgan" bo'lsa, o'z qabilasidan malomat qiluvchilarga nisbatan ***Tulki o'z inidan nolisa, unga nomus bo'ladi*** maqoli ifodalangan. Ushbu ikki maqol mazmun jihatidan hamohanglik kasb etadi.

***Bir tulki terisi ikki martalab shilinmaydi maqoli*** o'z va ko'chmama'noda ham qo'llanilishi mumkin. O'z ma'nosida nafaqat tulkin, shuningdek, hayvonlarning terilari tanasidan ajratish uchun bir marta shilinadi. Ko'chma ma'noda esa Odamdan yaxshilik ko'rib, ikkinchi marta ham yaxshilik istagan kishi haqida qo'llash mumkin. Odatda maqollar tarkibidagi ikki nomning farqli va o'xshash tomonlari bir-biriga taqqoslanadi va shu orqali ma'nosi ifodalanadi.

**Ayiq** – odatda bu hayvon tanballik, laqmalik, dangasalik, qo'pollik va boshqa sifatlar bilan tavsiflanadi. M.Koshg'ariy ayiqqa nisbatan uddaburonlik hislati yuklagan holda ikki tajribali kishining o'zaro tortishib qolishgandagi holatini ***"Ovchi qancha ov hiylalarini bilsa, ayiq ham shuncha qochish hiylalarini biladi"*** maqoli bilan ifodalaydi.

**Kiyik** - og'ir ahvolga tushib qolib, har kimning malomatiga yo'liqqan kishiga ishora qilib qo'llanuvchi ***"Hech qayoqqa qaramay, to'g'ri ketayotgan kiyikning ko'zidan boshqa yarasi yo'q"*** ("haqiqatda ko'zi yara emas" demakdir).

**Sichqon** – kemiruvchi, zararkunanda deb salbiy yuk tashuvchi bu hayvonga nisbatan mehnatda toblangan kishiga nisbat berib, qiyin ishlarda chiniqqan kishini kichik bir ish bilan qo'rqitmoqchi bo'lgan kishiga qarata ***"Tegirmonda tug'ilgan sichqon***

**momaqaldiroq tovushidan qo'rqmaydi**" maqoli aytiladi. Sichqonning zararkunandaligi shevadagi **"Supraga tushkan chichqonning boshi o'g'armay qolmas"** maqoli mazmuni (jinoyat jazosiz bo'lmaydi, izi bo'ladi) orqali ko'rishimiz mumkin.

**Arslon** – turkiy xalqlarda bu hayvon juda ulug'lanadi. Hatto erkak kishilar hurmat, mehr, erkalash ma'nosida **"Arslonim"** deb murojaat qilish hollari ko'p uchraydi. Biroq M.Koshg'ariy bu hayvon sifatini pasaytgan holatda **"Arslon qarisa sichqon inini poylaydi"** maqoli orqali katta ishlar qilishga kuchi yetmay qolgan, kichik ishlarga rozi bo'lgan qariyalarga nisbatan qo'llaganini ko'rishimiz mumkin.

**"Ilon o'zining egriligini bilmaydi-da, tuyaning bo'ynini egri deydi"** maqoli shevadagi **"Kiyimi jo'q jig'a(yoqa)si yirtiqqa kulibti"** maqoli bir mazmunan yaqin qo'llanadi. Ya'ni o'zining kimligini bilmagan yoxud bilib bilmaganga olgan holda birovning ustidan kulish holatida nutqimizda qo'llanadi.

**Chiyo'ri** qo'shnichilik haqiga rioya qilib, qo'shnisini yemaydi. **"Dashtda bo'ri ulisa, unga achinib, uydagi itning bag'ri o'rtanadi"** maqoli yaqinlarining bir-birlariga yordam qilishlariga undab aytiladi.

**Mushuk**ning bolasi onasiga o'xshab miyovlaydi. (xulqi otasinikiga o'xshagan bolaga nisbatan aytiladi). **Mushuk** mixga osilgan yog' (charvi)ga yetolmay (yeta olmagach), "birovning moli yarashmaydi", – deydi. (qidirgan narsasiga yetisha olmay, "u o'zimga ham zarur emasdi", – deydigan kishiga qarata aytiladi). Mushuk shevada "pishak" deb ataladi. "Tekinga pishak optapqa chixmaydi" maqolida buni uchratish mumkin. Bu paremaning ko'chimi: manfaatdorlik hisoblanadi.

Uy hayvonlaridan **It** HN tarkibida mavjud bo'lgan maqollar "DLT"da 6 ta berilgan. **"Itga uyat kelsa, oriyat qilsa, pocha tashlasang ham yemaydi"** maqolida insonga xos oriyatli, uyatchang, tortinchoqilikka da'vat qilinib, kishini nomuvofiq ishlardan qaytishga chorlov ma'nosi aks etgan. **"Chag'ir ko'zli it otga tenglashadi, ammo chag'ir ko'zli ot itga tenglasha olmaydi"** maqolida "It" va "ot" hayvon nomlari qiyoslangan ikki qismli mikro matn(maqol)larni zidlov ma'nosi bog'lagan. Yana bir zidlov bog'lovchisi bilan qayd etilgan **"Quduqda suv bor, ammo unga itning burni yetmaydi"** maqoli bir ishni xohlab, unga erisha olmaydigan yoki birovning qo'lida bo'lgan taomni ko'rib suqlanuvchi, lekin yetisha olmaydiganlar qo'llanadi. **"It qopmaydi, ot tepmaydi dema"** maqolidagi hayvonlarga xos va mos bo'lgan salbiy odatlarning inson bolasida ham mavjud bo'lishligi ikkilamchi ko'chma ma'no ifodalagan. Ya'ni birlamchi o'z (asosiy) ma'no orqali ko'chma ikkilamchi ma'no anglashiladi. Shevadagi **"Itti ishi – uzmaq, jomandi ishi – buzmaq"**, **"To'qal siyir – suzag'ich, Oqsag' biya tepag'ich"** maqollari it, ot, sigir va biyaning ishi, vazifasi, odati ko'chma ma'no orqali hayotdagi yovuz kuchlar faoliyatiga ishora qilingan.

**"Itning bolasi doimo otga o'xshab chalgancha yota olmaganidek, odam bolasi doim iztirobda qolmaydi, biror yumush bilan undan qutiladi"** maqolida birinchi va ikkinchi qismlarni o'xshatish, qiyoslash qo'shimchasi **-dek** o'zaro bog'lagan. Hech bir narsa-hodisa o'z-o'zicha qolib ketmasligiga, hamma narsaning yechimi borligiga ishoradir.

**Qora mol** tipidagi uyadosh so'zlar tarkibida 7 ta maqol uchraydi: 1. **"Ho'kizning oyog'i bo'lguncha, buzoqning boshi bo'lgan yaxshiroq"** (mustaqillik bo'ysunishdan yaxshi); 2. **"Og'ilda buzoq tug'lsa, ariqda o'ti unadi"** (ovqat yoki rizq uchun ortiqcha urinish va qayg'urish kerak emasligini anglatish uchun aytiladi); 3. **"Mollar podasi yo'l boshchisiz bo'lmaydi"** (ulug' ishda boshqalarga ergashish va bo'ysunishga buyirilgan kishilarga qarata aytilgan); 4. **"Uyda o'sgan buzoq hech qachon ho'kiz bo'lmaydi"** (yoshligidan tanish bo'lgan yigitning martabasi ko'tarilgan chog'da ham,



u urug'-aymoqlari nazdida baribir kichik ko'rinishiga ishora qilib ishlatiladi); 5. **"Mol terisini shila turib, dumiga qolganda pichoqni sindirma"** (ho'kiz bo'ladi deya gumon qilingan buzoq ho'kizlar orasida yoshligidayoq ma'lum bo'lib qoladi (bu maqol kelajagidan yaxshilik umid qilinadigan yosh, ziyrak, botir yigitlarga qarata aytiladi); 6. **Suzong'ich sigirga xudo shox bermaydi.** (Biror ishni qilmoq istasa ham, ammo bu ish xalqqa zarar berishi mumkinligi sababli shu ishni qilmagan odamga qarata aytiladi); 7. **Qari ho'kiz boltadan qo'rqmaydi.** Chunki u odatlangandir.

Ot haqida afsonalar, ertaklar, rivoyatlar, shuningdek, maqollar ham xalq tilida juda ko'p uchraydi. Devondagi **"Otning kuragidagi yag'ir bolalariga meros bo'lib qoladi"** hamda **"Toy ulg'aysa, ot tinadi"** maqollari xalq jonli so'zlashuv tilidagi **"Ot o'rnini toy bosar"** degan maqol bilan mazmundoshlik kasb etadi.

**"Tuya mingan kishi qo'ylar orasida yashirinolmaydi"** maqoli bilan umum til leksikonidagi **"Kasalni yashirsang isitmasi oshkor qiladi"** maqoliga hamda qipchoq shevasidagi **"Echki o'ladi, keti kuladi"** maqollari mazmunan mutanosibdir.

Baliqni iste'mol qilganimizda uning xususiyatiga, ta'miga qarab tanlaymiz. **"Joman bolig' (baliq) suvni loyqalatadi"** qipchoq shevasidagi maqolining umumxalq varianti **"Bema'za buzoq podani bulg'atar"**ga to'g'ri keladi. Devonda esa baliq haqida **"Baliqning o'zi suvda, ko'zi tashda"**, ya'ni narsaning ichida turib, tushunolmay qoluvchilarga qarata qo'llanadi maqol ifodalangan.

**"Eshak aytadi: boshim omon bo'lsa, dengizdan suv ichaman"** maqolida maqsadga erishish uchun uzun umr orzu qiluvchilarga nisbatan ishora qilib aytilgan. Yuqoridagi maqolga shevadagi **"Eshshak bulox(buloq)ti bulg'ab suv ichar"** maqoli mosdir. Har ikkisida ham farosatsizlik, yomon fe'l-atvor qayd etilgan.

Xulosa qilib aytganda, M.Koshg'ariyning "Devoni lug'oti-t-turk" asari tarkibidagi hayvon nomlari bilan bog'liq maqollar semantikasi va mazmun-mundarijasida yangicha va o'ziga xos ma'nolarni uchratish mumkin. Ularning aksariyati hozirgi kunda umumtil leksikasida ham, sheva vakillari nutqida ham ayrim fonetik, so'z tarkibini inobatga olmasak, umumiy va xususiy ma'nodoshlik namoyon etadi. Bu turkiy xalqlarning madaniyati, urf-odatlar, turmush tarzining uyg'un holatda ekanligidan dalolatdir. Biz tilshunoslarning vazifasi shuki, ushbu maqollar asosida tilimizning milliylik darajasini oshirish va kelajak avlod tarbiyasida ham ushbu maqollardan unumli foydalanishdir. Shundagina tilning amaliy ahamiyatini oshirgan bo'lamiz.

### Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati:

- Berdiyev H., Rasulov R. "O'zbek tilining paremiologik lug'ati". – T.: O'qituvchi, 1984-yil. – B. 5.  
Koshg'ariy M. "Devonu lug'ati-t-turk" (Turkiy so'zlar devoni) – Toshkent, G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi, 2017. 488-bet. Nashrga tayyorlovchi: Qosimjon Sodiqov.  
Omonturdiyev A., Raxmonov B. "Surxondaryo dialektal-etnografik maqollarining izohli lug'ati". – Toshkent, Ilm-ziyozakovat, 2019-yil. 92-bet.  
Qodirov P. "Til va el". – Toshkent, Ma'naviyat, 2010-yil. – B. 5.  
O'zbek tilining izohli lug'ati. 5 tomlik. 2-jild, 2-nashri. – Toshkent, O'zbekiston, 2020-yil. – B. 569.

## “QORQUD” ADININ ETİMOLOJİ İZAHİ ETYMOLOGY OF THE NAME “GORGUD”

*Yeganə Qürbət qızı Qəhrəmanova<sup>1</sup>*

### Özet

Son tədqiqatlarda Şumer, protürk, “Kitabi-Dədə Qorqud” və Azərbaycan dili leksik vahidləri arasında ortaq sözlərin müqayisəsini aparmaqla bir sıra adların təqdimi Qorqud adının etimoloji izahı baxımından da maraqlı faktların ortaya çıxmasına səbəb olmuşdur.

Tədqiqatçılar “Qorqud” sözünü qoruyucu tanrı, ozan, ağsaqqal, şanlı, şöhrətli qurd, övliya, təbib, qopuzun yaradıcısı, şeyx şaman, dədə şaman, nəğməkarların hamisi, qopuzun ixtiraçısı, ilk əcdad, şaman-kahin, icma başçısı, Tanrıçılığın peyğəmbəri kimi müxtəlif mənələrdə izah edirlər. Qorqud sözünün izahını bu adı əmələ gətirən qor və qud sözlərinin şumercədəki semantikasına uyğun izah etsək, kor/qor od, odun, “qut” isə qüvvət sözlərinin mənasında başa düşülməkdir. Ə.Fərzəli qoşa işlənən “Dədə” və “Qorqud” ulu başlanğıcda eyni məzmunu ifadə etdiyini göstərir: “Dədə insana çevrilmiş, insanlaşmış Odun ilki, başlanğıcıdır... Bütün işıqlar – rənglər “Qor”dan – “qara”dan doğulur. Bütün ozanlar: şamanlar, bilicilər, müdriklər də “Qorqud”dan başlanır. Deməli, “Qorqud” adının ulu məzmunu “Qor” kimi odun, işığın, “Baba” kimi isə nəslin “dibi”, əvvəli, başlanğıcıdır”. Şumer azərbaycanlılarında da “Dədə” (“Dada”), “Ata” (“Ada”) – Tanrının adıdır... “Dədə” adı “Qorqud”a qoşulmaqla, onu “Adəm”dən, “Oğuz”dan və başqa od-başlanğıclardan – dədələrdən (babalardan) fərqləndirib. Beləliklə, “Dədə/m Qorqud” ikiqat başlanğıc/ikiqat od başlanğıcı olmaqla, bütün dədələrdən (babalardan) daha uca mərtəbəyə qalxmış olur”.

Dədə Qorqud sözünü Dədə Günəş adı ilə izah edənlər də var. Qədim türk inancında Günəş kultunun olmasına əsaslananların fikri də əslində Qorqud adını Od başlanğıcı hesab edənlərin fikri ilə uyğunluq təşkil edir, çünki günəş od saçan, işıq saçan qüvvə kimi Tanrının nişanəsidir. O.Süleymanov Qorqud sözünün qədim formasının “Görgüt” kimi təqdim edərək, “gör” sözünün şumercə “hör” günəş sözü ilə bağlı olduğunu göstərmişdir.

Deməli, Dədə Qorqudun qeybdən dürlü xəbərlər verməsi, bilici şəxsiyyət olması da onun Tanrıya bağlılığının, Tanrı soraqçısı olmasının nəticəsidir. Ona görə də Oğuzdan və Adəmdən fərqli olaraq Qorqud Dədə təyinedici sözü ilə işlənir. Dədə Qorqud Od baba, Işıq baba, Xeyir baba olduğu üçün insanların köməyinə yetişir, müşkülünü həll eləyir. Bu adın semantikasi onu daşıyan şəxsiyyətin mövqeyini və əməllərini əks etdirmiş olur.

Açar sözlər: Qorqud, ata, şumer, protürk, etimologiya.

### Abstract

Recent studies have shown that the comparison of common words between Sumerian, Proto-Turkic, “Kitabi-Dade Gorgud” and Azerbaijani lexical units has led to the emergence of interesting facts in terms of the etymology of the name Gorgud.

Researchers explain the word “Gorgud” in various meanings, such as a protective god, a poet, an elder, a glorious, famous wolf, a saint, a physician, a creator of the gopuz, a sheikh shaman, a grandfather shaman, a patron of singers, an inventor of the gopuz, a first ancestor, a shaman-priest, a community leader, and a prophet of God. If we explain the

<sup>1</sup> ADPU-nun Müasir Azərbaycan dili kafedrasının dosenti, filologiya üzrə fəlsəfə doktoru.  
Email: [yegane.gehremanova.1976@mail.ru](mailto:yegane.gehremanova.1976@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3730-7674>

explanation of the word Gorgud in accordance with the semantics of the words gor and gud that form this name in Sumerian, kor/gor will be understood in the meaning of the words fire, wood, and “gut” in the meaning of the words strength. A. Farzali shows that the double use of “Dade” and “Gorgud” expresses the same content in the great beginning: “Dade is the first, the beginning of Fire that has become a person, humanized... All lights - colors are born from “Gor” - “black”. All poets: shamans, seers, wise men also begin from “Gorgud”. Therefore, the great content of the name “Gorgud” is the “bottom”, the beginning, the beginning of fire, light, like “Gor”, and of the generation, like “Baba”. In Sumerian Azerbaijanis, “Dade” (“Dade”), “Ata” (“Ada”) - is the name of God... By joining the name “Gorgud”, the name “Dade” distinguished it from “Adam”, “Oguz” and other fire-beginnings - dedes (grandfathers). Thus, “Dade/m Gorgud” is a double beginning/double beginning of fire, and has risen to a higher level than all the dedes (grandfathers).

There are also those who explain the word Dede Gorgud as the name Dede Gunesh. The opinion of those who are based on the existence of the Sun cult in ancient Turkic beliefs is actually consistent with the opinion of those who consider the name Gorgud to be the beginning of Fire, because the sun is a sign of God as a force that spreads fire and light. O. Suleymenov presented the ancient form of the word Gorgud as “Görgüt” and showed that the word “gor” is related to the Sumerian word for sun “hör”.

Therefore, Dede Gorgud’s giving various news from the unseen and being a knowledgeable person is also a result of his devotion to God and being an interrogator of God. Therefore, unlike Oguz and Adam, Gorgud is used with the determiner word Dede. Since Dede Gorgud is the Fire Father, the Light Father, the Good Father, he comes to the aid of people and solves their problems. The semantics of this name is based on the reflects the position and actions of the individual.

Keywords: Gorgud, father, Sumerian, pro-Turkic, etymology.

## SATİRA XXI ƏSR ƏDƏBİYYATŞÜNASLIĞINDA SATIRE IN THE 21ST CENTURY LITERARY CRITICISM

Səkinə BAYRAMOVA<sup>1</sup>

### Özet

Məlumdur ki, Qərb ədəbiyyatında satira xoşagəlməz, yanlış və gülünc adət-ənənə və hadisələrin bədii ifşası və nümayişi kimi qəbul edilsə də, ictimai funksiya da daşımış, Şərq ədəbiyyatında isə uzun müddət ictimai əhəmiyyətə malik olmayan bir janr kimi dəyərləndirilmiş, daha çox şəxsi kin-küdurətdən yaranan, bir çox hallarda şəxsiyyətin ləyaqətini alçaldan, ədəbsiz ədəbiyyat nümunələri kimi təzahür etmişdir. Lakin satira ədəbiyyatda genişləndikcə və inkişaf edib şaxələndikcə ona münasibət də dəyişmiş, satirik əsərlərin dərin ictimai əhəmiyyəti təsdiq olunmuşdur.

Müasir dövrdə həm dünya, həm də Azərbaycan ədəbiyyatında satiraya münasibət dəyişmiş, satira ədəbi janr kimi yox, müstəqil ədəbi növ kimi təqdim olunmuşdur. Vaxtilə Hegel satiradan danışarkən onu müstəqil ədəbi növ kimi göstərməsə də, bu tip ədəbiyyat nümunələrini ədəbi növlərin heç birinə aid etməyin mümkün olmadığını vurğulamış, əslində dolayısı ilə də olsa, satiranın fərqli bir ədəbi növ növə uyğun gəldiyini göstərmişdir. Bu istiqamətdə Hegelin və dünya ədəbiyyatı ədəbiyyatşünaslarının irəli sürdüyü fikirlər İsa Həbibbəylinin tədqiqatlarında dəstəklənir, satira ayrıca ədəbi növ olaraq qəbul edilir və bu ədəbi növün özünəməxsus janrlarının ciddi araşdırmalara cəlb edilməsinin vacibliyi göstərilir. Başqa sözlə desək, çağdaş ədəbiyyatşünaslıqda satira nəzəriyyəsinə yenidən baxılması zərurəti meydana çıxır.

İ.Həbibbəyli satiranın bir ədəbi növ kimi mövcudluğunu bildirməklə yanaşı, onun özünəməxsus janrlarını da müəyyənləşdirmişdir. Onun satira ədəbi növünə aid təqdim etdiyi satirik janrlar parodiya, epigram, felyeton, taziyanə, həcv, hərbə-zorba, pamflet, şikayətnamə, şəbədə, yumoristik janrlar isə anekdot, lətifə, qaravəli, bəhrihəvil, meyxana, şarj, nadirə, parabola, gülməcə, yanıltmac, acıtma, öcəşmədir.

Yuxarıda deyilənlərdən də aydın olur ki, ədəbiyyatşünaslıqda satira nəzəriyyəsi yenidən tədqiq olunmalı, onun ədəbi növ daşdığı xüsusiyyətlər və bu ədəbi növə aid janrlar geniş şəkildə öyrənilməlidir.

Açar sözlər: satira, ədəbi növ, yumoristik janrlar, həcv, ictimai məzmun.

### Abstract

It is known that in Western literature, although satire was perceived as an artistic exposure and demonstration of unpleasant, wrong and ridiculous customs and events, it also carried a social function, while in Eastern literature it was evaluated as a genre that did not have public significance for a long time, and appeared as examples of obscene literature that arose more from personal grudges and in many cases humiliated the dignity of the individual. However, as satire expanded, developed and diversified in literature, the attitude towards it changed, and the deep social significance of satirical works was confirmed.

<sup>1</sup> Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, Nizami Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu, Azərbaycan  
[sakina.bayramova.z@gmail.com](mailto:sakina.bayramova.z@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3737-7674>

In modern times, the attitude towards satire has changed in both world and Azerbaijani literature, and satire has been presented not as a literary genre, but as an independent literary genre. Although Hegel did not show it as an independent literary genre when he spoke of satire at one time, he emphasized that it was impossible to attribute examples of this type of literature to any of the literary genres, and in fact, albeit indirectly, he showed that satire corresponds to a different literary genre. In this direction, the ideas put forward by Hegel and world literature critics are supported in the research of Isa Habibbayli, satire is accepted as a separate literary genre and the importance of involving the specific genres of this literary genre in serious research is shown. In other words, the need to reconsider the theory of satire in contemporary literary criticism arises.

I. Habibbayli, in addition to stating the existence of satire as a literary genre, also defined its specific genres. The satirical genres he presented related to the literary genre of satire are parody, epigram, feuilleton, taziyana, hajv, harba-zorba, pamphlet, syalıqnama, shabad, and humorous genres are anecdote, altifa, garaveli, bahrihavi, meykhana, sharj, nadir, parabola, gülmece, yaniltmac, acitma, öjesme.

From the above, it is clear that the theory of satire in literary criticism should be re-examined, and the characteristics of its literary genre and the genres belonging to this literary genre should be studied extensively.

Keywords: satire, literary genre, humorous genres, satire, social content.



**SERBEST ŞİİR GELENEĞİ VE ONUN VAKIF SAMETOĞLU'NUN ESERLERİNDE  
İDEOLOJİK - SANATSAL TEZAHÜRÜ****THE TRADITION OF FREE VERSE AND ITS IDEOLOGICAL AND ARTISTIC  
MANIFESTATION IN THE WORK OF VAGIF SAMADOĞLU****Tora MAMMADOVA<sup>1</sup>****Özet**

Bu çalışmanın amacı, Azerbaycan şiirindeki serbest şiir geleneğini ve özellikle bu yönün Vagif Sametoğlu'nun eserlerinde nasıl tezahür ettiğini incelemektir. Konu hem tarihsel hem de teorik açıdan önemlidir, çünkü serbest şiir, 20. yüzyılda Azerbaycan şiirinin modernleşme sürecinin temel göstergelerinden biridir. Azerbaycan'da 1920'lere kadar oluşmuş bir serbest nazım şiir geleneği vardı. Sovyet Rusya'nın işgali sırasında, gerçekçilik anlayışı edebiyatın ana akımı haline geldi, ancak buna rağmen Mikayıl Rafili, M. Müşfik, A. Cevad, S. Vurgun ve R. Rza gibi sanatçılar serbest nazım şiirler yazdılar. Ayrıca 1960-1990'larda Ali Kerim, Ramiz Rövşan ve Vakif Sametoğlu gibi şairler serbest nazım şiir geleneğini sürdürerek biçim ve içerik açısından yeni şiir örnekleri ortaya koydular. Bu konular araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Araştırma yöntemleri, edebi-teorik bir yaklaşım, karşılaştırmalı analiz ve şiir örneklerinin ideolojik-sanatsal analizine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, Azerbaycan şiirinde Avrupa ve Türk etkilerinin rolünü, Nazım Hikmet'in Azerbaycan şairleri üzerindeki etkisinin önemini ve Vakif Sametoğlu'nun şiirinde felsefi ve varoluşsal motiflerin gelişimini açıklığa kavuşturmamızı sağlamaktadır. Araştırma sonucunda Azerbaycan şiirinde serbest nazımın içerik açısından modernleşmenin önemli bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır. Sovyet ideolojisi serbest nazımın gelişimini sınırlasa da şairler bu üslubu canlı tutmuşlardır. Özellikle Türkiye'de Nazım Hikmet'in, Azerbaycan'da ise Rafili'nin etkisiyle avangard şiir yeni bir soluk kazanmıştır. Ali Kerim, 1960-1990'larda avangard şiirin gelişmesinde rol oynamıştır. Vakif Sametoğlu'nun yaratıcılığıyla hüznün, ölüm, Tanrı arayışı temaları şiirde derinleşmiştir. Bunun sonucunda serbest nazım felsefi ve manevi bir içerik kazanmış, sadece estetik bir yenilik değil, aynı zamanda derin bir ideolojik ve sanatsal çizgi oluşturmuştur.

Anahtar kelimeler: V.Sametoğlu, serbest şiir, nazım.

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the tradition of free verse in Azerbaijani poetry, and in particular how this direction is manifested in the work of Vagif Samadoglu. The topic is important both from a historical and theoretical point of view, since free verse is one of the main indicators of the modernization process of Azerbaijani poetry in the 20th century. There was a tradition of free verse poetry in Azerbaijan that had been formed until the 1920s. During the occupation of Soviet Russia, the concept of realism became the main line in literature, but despite this, artists such as Mikayil Rafili, M. Mushfig, A. Javad, S. Vurgun, R. Rza wrote free verse poems. Also, in the 1960s-1990s, poets such as Ali Kerim, Ramiz Rovshan, Vagif Samadoglu continued the tradition of free verse poetry and created new examples of poetry in terms of form and content. These issues are analyzed as the main

<sup>1</sup> Azerbaycan Devlet Pedagoji Universitesi, Filologiya, Müasir Azerbaycan dili, [yegane.qehremanova.1976@mail.ru](mailto:yegane.qehremanova.1976@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3730-7674>

direction of the research. The research methods are based on a literary-theoretical approach, comparative analysis, and ideological-artistic analysis of poetic examples. This approach allows us to clarify the role of European and Turkish influences in Azerbaijani poetry, the importance of Nazım Hikmet's influence on Azerbaijani poets, and the development of philosophical and existential motifs in Vagif Samadoglu's poetics. As a result of the research, it becomes clear that free verse in Azerbaijani poetry was an important indicator of modernization in terms of content. Although the Soviet ideology limited the development of free verse, poets kept this style alive. Especially with the influence of Nazım Hikmet in Turkey and Rafili in Azerbaijan, avant-garde poetry gained a new lease of life. Ali Karim played a role in the development of avant-garde poetry in the 1960s–1990s. With the creativity of Vagif Samadoglu, the themes of sadness, death, the search for God deepened in poetry. As a result, free verse acquired philosophical and spiritual content and formed not only an aesthetic innovation, but also a deep ideological and artistic line.

Keywords: V. Sametoglu, free verse, verse.

## Giriş

Azerbaycan edebiyatında 1920'lere kadar serbest nazımın ilginç örnekleri dikkati çekmektedir. Hece şiirinin aksine, serbest şiir belirli bir ölçüye veya kalıba bağlı değildir. Burada bir uyak yapısı yoktur. Dizelerin uzunluğu veya kısalığı söz konusudur. "Her şiir, ifade gücüne ve şairin söylemek istediklerine göre kendi biçimini kazanır. Bazı şairler farklı yorumlar getirir de, şiir artık özgürdür ve her şiirin kendine özgü bir biçimi vardır. Aynı zamanda kendi içinde de bir ahenk yaratır" (Törenek, 2010: 14).

20. yüzyılın ilk yıllarında edebiyat eleştirisi, biçimcilik ve sembolizm gibi edebî akımlarla yakından ilgileniyordu. Sembolizm akımının etkisiyle A. Hagverdiyev, *Peri Cadısı* (1901) adlı eserini kaleme aldı. Azerbaycan edebiyatında da Türk edebiyatına paralel olarak Avrupa etkileri hissediliyordu. Sovyet işgalinden sonra edebiyatta ortaya çıkan yeni akım, kendine özgü bir kavramı olan ve bu kavramdan uzaklaşmanın kolay olmadığı realizmdi. 1920'lerde, avangard şiir geleneği Mikayıl Rafili'nin şiirlerinde pek hoş karşılanmamıştı. Daha sonra M. Müşfik, A. Cevad, H. Cavid, S. Vurgun, R. Rza ve diğerleri bu tarzda şiirler yazdılar. Sovyet döneminde, edebiyat eleştirisi, R. Rza'yı serbest şiirin ilk temsilcisi olarak görerek, onun adını yanlışlıkla serbest şiirle ilişkilendirdi. Rus şair Mayakovski'nin, özellikle de R. Rza'nın eserleri de dahil olmak üzere, Azerbaycan şiiri üzerindeki etkisi bile tartışıldı. Mayakovski'nin "Sovyet Pasaportu" şiirini okuyan R. Rza, önce serbest şiir hakkında olumsuz düşünceler yazmış, ardından Rusça öğrendikten sonra eseri aslına uygun olarak okumuş ve serbest şiirin etkisi altına girmiştir. Bu düşünce bugün de zaman zaman tekrarlanmaktadır. Ancak "Rusça bilen ve zaman zaman çeviriler yapan Azerbaycan şairlerinin Rus serbest şiirinden hemen hemen hiç etkilenmedikleri görülmektedir" (Ahmadov, 2019:3).

Mayakovski'den önce Azerbaycan edebiyatının Nazım Hikmet'ten etkilendiği söylenmelidir. N. Hikmet'in yeni şiir tarzı, yeni üslupları ve konuları Türk şiirinde kolayca kabul görmese de, "birçok yazar şiirlerine hayran kalmış, onları gizlice okumuş ve etkilenerek serbest şiiri benimsemiştir" (Leontiç, 2012: 264). Nazım Hikmet'le yakın ilişkileri olan M. Rafili, onun şiirlerinden etkilenerek Azerbaycan edebiyatına yeni bir üslup getirmiştir. 1960-1990'lı yılların şiirlerinde de serbest nazımın çağdaş örneklerini

görmekteyiz. A. Kerim, bu dönemde serbest nazımda avangard üslubun önde gelen temsilcilerinden biriydi. A. Kerim'den sonra R. R. Rovşan, V. Bayatlı, V. Sametoğlu gibi şairlerin eserlerinde sembolizmden kaynaklanan bulut, ay, gökyüzü gibi imgeler şiirde kalıcı tasvir nesneleri haline gelir ve hüznün, soyut aşk, ölüm, "siyah elbiseli kadın", Tanrı arayışı, melek gibi motifler gelişir. "V. Samadoğlu ve R. R. Rovşan'da 20. yüzyıl felsefi düşüncesi, özellikle varoluşsal noktaya verilen dikkat, şiirlerine farklı bir karakter kazandırır. R. R. Rovşan'ın modernizmden yararlanarak kendine özgü bir şiir yarattığı fikrinde bir doğruluk payı vardır; R. R. Rovşan'ın kendi ifadesiyle: bu şiirin "doğa felsefesi" karakteri, aslında ulusal modernizmin bir tezahürüdür" (Alişanoğlu, 2025, 123-124). Ali Yavuz Akpınar (2012: 277) R. Rovşan ile V. Sametoğlu'nun şiirleri arasındaki farkı şöyle ortaya koyar: "Ramiz'in aksine Vagif, yalnızlık ve kimsesizlik şairidir. Şiirleri, kendi kendine fısıldaşan ve konuşan yalnız bir adamın şiirleridir".

V. Sametoğlu'nun serbest şiiri felsefi karakteriyle de dikkat çeker. A. Kerim'in avangard şiirinin ardından, R. Rovşan'da kendini gösteren "doğa felsefesi", Vagif'in şiirinde yeni bir bağlamda ortaya çıkar. R. Rovşan'ın aşk, hayata, dünyaya ve insanlığa bakışı üzerine düşünceleri, Vagif Sametoğlu'nun yaratıcılığında ölüm, kadın, keder, acı ve özgürlük gibi kavramlarla da birleşir. Vagif'in şiirlerinde Batı etkileri belirgindir. Felsefi düşünce, bazen dizeler arasında bağlantı eksikliği, yapıcı dizeler ve bilinci bulandıran bir üslup 2000'lerin şiirinde görülür. Yeni modern şiirin bu özellikleri, V. Samadoğlu'nun 1980'ler-1990'larda yazdığı şiirlerde de belirdi.

Şairin "Günün Mutluluğu" (1972) adlı kitabında yer alan "Babamın Mektuplarına Cevap", "9 Mayıs", "Anna Kaldırımında Kaldı", "Yunan Tanrıları", "Vietnam'ın Kederi", "Ağustos ve Ağustoslar" vb. şiirlerde yeni bir üslup ve yeni bir tarz görülür. Bu kitapta ayrıca şairin çocuk şiirleri ve iki kısa şiiri de yer alır. Şairin eserinde "Ayrılık bir denizdi, sen uzak yeşil bir ada" adlı manzum şiiri de var. Sovyet döneminde bu şiirde yeşil renge farklı bir anlam yüklendiği ve bu nedenle yayınlanmasının engellendiği söylenir. Şiir, Haydar Aliyev'in bu konuya müdahale etmesiyle yayınlanır. Bu nedenle yazar, "Günün Mutluluğu" kitabından sonra istediği gibi değil, farklı yazmaktan korkmuş ve kitabı on yıl boyunca yayınlanmamıştır. V. Sametoğlu'nun şiirleri felsefi temalar, aşk temaları, kadın, Tanrı arayışı veya Tanrı'yla konuşma ve toplumsal temalar içeren şiirler olarak gruplandırılabilir. Araştırmamızda, şairin felsefi ve Allah temalı şiirlerine odaklanacağız. Eserleri çeşitli açılardan incelenmiş olsa da, bu makalede ilk kez şairin şiirleri bu doğrultuda analiz edilmektedir. Bazı yazarlar (Yusifli, Yiğitoğlu, Anar vb.) şairin şiirlerinde Allah temalı ve felsefi deyimlerin varlığını vurgulasa da, bu konuda kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır.

### 1. V. Samadoğlu'nun Serbest Şiirinde Felsefe

Vagif Sametoğlu, şiirlerine çoğu zaman isim bile vermez; bu tür şiirlerde şair daha çok felsefi düşüncelere yönelir. Onun ilk bakışta "şiirlerinde bir duygu şairi olduğu anlaşıyor" (Yiğitoğlu, 2014: 16). Şairin felsefi düşünceleri, toplumsal adaletsizliklere, hayatın çirkinliklerine, kaygılara ve sorunlara yaklaşımıyla alakasız görünen dizelerin derinliklerinde gizlidir. Bu şiirlerden birinde şöyle der:

Batan  
geminin suya atılan

yükü kimi  
kənara atıram ümidlərimi.  
Ömrümün divarında  
bu gün yenə  
kəndir dayanıb  
qapı yerinə... (Sametoğlu, 2023: 64)

(Türkçe çevirisi: Umutlarımı batan bir geminin yükü gibi fırlatıp atıyorum. Bugün, hayatımın duvarında yine bir kapı duruyor...)

İlk bakışta absürtlüğü ve tutarsız anlatım tarzıyla dikkat çeken bu dizeler aslında felsefi bir anlam taşır. İnsan umutsuz yaşayamaz. Umut etmek, yarına, geleceğe inanmak insana yaşama isteği de verir. Ancak V. Sametoğlu'nun kahramanı umut etmekten ve hayal kurmaktan yorulmuştur ve yaşama isteği duymaz; buradaki ip ise ölümü simgeler. Görüldüğü gibi keder, yaşamdan umutsuzluk ve karamsarlık şiirin ruhuna sinmiştir. Şair bir başka şiirinde insanı mezara benzetir, sessizliği, sıcağa ve soğuğa tahammülü ile mezar arasında bir bağ görür ve hayatta iyi bir insan bulamamaktan yakınır. Bu aslında bir insan bunalımı, şiirde bir çöküş felsefesidir. Bu anlamda şairin eserinde dekadan bir başlangıç arayanlar da yanılmıyorlar.

İnsan kavramı, insanın bireysel deneyimleri 1960'ların şiirlerinde belirgindi. Ancak V. Sametoğlu'nun şiirlerinde insanın karamsar ruhu daha belirgindir. "Vagif, 'ölüm' kelimesinin ağırlığını avuçlarında hissetti ve şiire geldi. Bu, bir şair olarak onun şansıydı" (Musayeva, 2014: 96). Şairin "en çok ölümden bahsetmesi, ancak hiçbir şiirinde ölümü korkutucu, dehşet verici bir imgeye dönüştürmemesi, ölümden olabildiğince sakın ve ölçülü bir şekilde bahsetmesi ve ölüme yaşam kadar değer vermesi" ilginçtir. (Yusifli, 2016) Şair, "ölümün mutlaklığını ebedi bir hakikat olarak kabul eder, insanları ona hazırlar, ondan korkmamaya alıştırır" (Vagif Samadoğlu'nun Sanatsal Özgünlüğü, 2019, 24). Ölüm teması, şiirlerinde felsefi bir yük taşır. Onun şu soruları dikkat çekicidir: "Bir insan ömrü boyunca kaç kez ölür? Yoldan sapan mı? Kendi mezarını mı kazar?" Bu felsefi sorular aynı problemle ilgili değil, dünyayı düşündüren, insanlıkla ilgili, toplumsal sorunlardan kaynaklanan, insanın iç dünyası ve eylemleriyle ilgili sorulardır. Birbiriyle ilgisiz görünen bu sorular, insanın acısından, üzüntüsünden ve ızdırabından kaynaklanır. Bir insanın trajedilerinin ve sorunlarının temelinde, kaynağında kendi karakteri yatar. Başkaları için kuyu kazılar, kendi yolundan sapanlar ve yolunu kaybedenler, sınırlar arasına bariyerler kuranlar, haritalarda ülkelerin rengini değiştirenler - bunların hepsi insanlar ve onların iğrenç eylemleridir.

"Şairleri susturan bu şehirde" şiirinde şair, ilk bakışta dağınık düşünceler sergiler. Ancak hitap ettiği nesne hâlâ insandır. O, adalet ve vicdan arayışındadır. Burada yazar, şairleri suçlar, onları hakikat karşısında sessiz kalmamaya, ölüm hakkında -o dünya hakkında- düşünmeye çağırır:

Ayıbdır, vallah.  
Bir az çekil,  
Ölümə yer saxla yanında  
Ölümsüz göstərmə özünü... (Sametoğlu: 2023: 104)

(Türkçe çevirisi: Yazık, Tanrı aşkına. Biraz geri çekil, Yanında ölüme de yer ayır. Ölümsüzmüş gibi davranma...)

V. Yusifli'nin ifadesiyle, "...bu şiirle, yalanlar, ikiyüzlülük ve sahtekârlık üzerine kurulu bir dünyanın panoramasını açıkça hayal edebiliriz" (Yusifli, 2008). İnsan korkularını sıralayan şair, bir başka şiirinde "korku" kavramını felsefi bir boyuta taşır:

Bu külək  
yer üzündə əsmiş, əsəcək  
küləklərdən  
ən qorxulusu deyil hələ.  
Sarısından qorxduğum  
küçə fanarının işığı  
bir anlıq qorxudur,  
qorxuların ən qorxulusu deyil hələ.  
Qapınız bağlandı...  
Ancaq bu qapı  
bağlanan qapıların  
ən qorxulusu deyil hələ... (Sametoğlu, 2004: 21)

(Türkçe çevirisi: Bu rüzgar yeryüzünde esen ve esecek tüm rüzgarların en korkunç olanı değil. Sarısından korktuğum sokak lambasının ışığı anlık bir korkudur, ama en korkunç korku değildir. Kapınız kapandı... Ama bu kapı kapalı kapıların en korkunç olanı değil...)

Şair, insan hayatındaki görünür ve hissedilen korkuların ardında daha büyük, daha derin ve görünmez bir korkunun yattığını vurgular. Burada "kapalı kapılar" ayrılığı, yalnızlığı ve hayatın getirdiği engelleri simgeler.

## 2. V. Sametoğlu'nun Yaratıcılığında Tanrı Motifleri

V. Sametoğlu'nun şiirlerinde Tanrı'ya yönelik hep dikkat çekiyor. Şair bazen Tanrı'yla konuşuyor, bazen ondan yardım istiyor, bazen de sanki ona isyan ediyormuş gibi görünüyor. Anar, ateist Sovyet rejiminin çöküşünden sonra herkesin bir günde Tanrı korkusu olan, dindar haline geldiğini haklı olarak yazıyor. "Vagif'in Tanrı'ya inancı, Tanrı'ya yönelmesi, Tanrı'dan cevaplar, açıklamalar ve teselli istemesi bugün değil, şiir dünyasına adım attığı ilk adımla başladı". (Anar, 2024)

Dikkat çekicidir ki, şairin vefatına yakın Facebook'ta paylaştığı son şiiri de Tanrı'ya bir yakarıyla yazılmıştır. Bu şiirde o, Tanrı ile diyaloga girer, samimi bir iletişim kurar: "Tanrım, ne var, ne yok? Benden haberin ne?" (Sametoğlu, 2023: 220) - diyerek şair Tanrı ile kendisi arasında bir yakınlık kurar. Yaşamla ölümü karşılaştıran yazar, "Geceleri kendim sayıyorum, önümde kaç sabah açılacak?" der ve Tanrı'dan bir cevap bekler ve ölümün kaçınılmazlığından emin olduğunu dile getirir: "Tanrım, kendim mi geleyim, yoksa birini mi göndereceksin?".

"Allah..." şiirinde şairin şikâyetleri de acı, ızdırap ve trajediye dayanır. "Felaket bir ateş nefesidir..." diyerek şair, Tanrı'ya seslenir ve hayata bakış açısını ortaya koyar. Yazar, ölüm, hüznün, ayrılık, isyan, özgürlük çağrısı ve protesto gibi motifleri vurgulayarak özgün şiirsel imgeler yaratır ve şiirin ideolojik merkezine felsefi ve manevi meseleleri yerleştirir:

Allah varmı,  
Yoxmu Allah?



Nə bu gün, nə sabah,  
Bu sualın dənizinə  
girib, batan deyiləm.  
Bir də bunu bilmək üçün,  
Göyə dua yerinə,  
kəmənd atan deyiləm...

(Türkçe çeviri: Tanrı var mı, Tanrı yok mu? Ne bugün ne de yarın, Bu sorunun denizine batmayacağım. Ve bunu bilmek için, Gökyüzüne dua etmek yerine, Kement atmayacağım...)

V. Sametoğlu, gerçeğin gözlerinin içine bakmaya çalışarak "Tanrı var mı?" diye sorar. Hakikat ve adalet arayışında olan şair, aynı anda hem Tanrı'ya yönelir hem de ona isyan eder. Şair, aşağıdaki dizelerde de Allah'a seslenmektedir:

Yenə də uğuldadı beynim.  
Yenə də...  
Kimə,  
nəyə gərəyəm, Allah?  
Çoxmu qapı qalıb  
bu ömrün koridorlarında?  
Kor əlində  
fotoşəkil kimiyəm... ((Sametoğlu, 2004: 78)

(çeviri: Zihnim yine kükredi. Yine... Kime, Neye yönelmeliyim Tanrım? Bu hayatın koridorlarında hâlâ çok kapı var mı? Kör bir eldeki fotoğraf gibiyim...)

Şair umutsuzluk, insanlık krizi ve hayatın anlamsızlığı üzerine derin felsefi düşünceleri Tanrı'ya yakarıyla yansıtır. Yazar kendini ışıksız bir koridorda sıkışıp kalmış cansız bir resim olarak görür. Bu sadece bireysel bir sorun değil, aynı zamanda insan varoluşunun genel bir trajedisidir. Şair bir başka şiirinde ise neşe eksikliğinden yakınarak karanlık ve gölgeler içinde yaşadığını dile getirir:

Bu neft lampasının zəif işığı,  
Divara əlacsız kölgələr salır,  
Allah şerimdən də "sevinc" sözünü  
"Sənin deyil!" deyib, əlimdən alır... ((Sametoğlu, 2004: 82)

(Çeviri: Bu kandilin zayıf ışığı, Duvara umutsuz gölgeler düşürüyor, Ve Allah, "sevinç" kelimesini şiirimden alıyor. "Senin değil!" diyor...)

Şiir derin bir karamsarlıkla yüklüdür. Ayrıca Tanrı'ya yönelik gizli bir itiraz da vardır: İnsan neden neşeden mahrum kalsın ki? Şairin iki farklı şiirindeki şu dizelere bakalım:

Ancaq dua bilmirəm,  
Bildiyimi,  
şeylərimi oxuyuram  
üzümü qibləyə tutub.  
Şair sevməyən Allah  
şeyr sevirmi, görəsən? (Sametoğlu, 2004: 154)

(Çeviri: Ama nasıl dua edeceğimi bilmiyorum, Bildiğim şeyi, Şiirlerimi yüzüme kıbleye dönerek okuyorum. Şairleri sevmeyen Tanrı şiiri sever mi acaba?)

Bu gün bir şeirim üstünde  
Allah dayanıb ağlayıb.  
Beş-on şeir də yazmaqçün  
Məni hələ sağ saxlayıb (Sametoğlu, 2004: 73)

(çeviri: Bugün, şiirlerimden birinin başında Tanrı durup ağladı. Beş on şiir daha yazmam için beni hayatta tuttu.)

Bu şiirlerde, yaratıcılığı ile Tanrı arasındaki ilişkiyi şiirsel bir dille anlatır. Tanrı'nın şiirinin önünde "durup ağlaması", hem ilahi duygunun yüceliğini hem de şairin kelime gücünü ifade eder. Sanki Tanrı, şairin acısına ve sözlerine kayıtsız kalamaz gibidir. Bu, şairin şiire ve insani gücüne verdiği değeri ifade eder. Öte yandan şair, Tanrı'nın onu "beş on şiir yazması için hayatta tuttuğunu" söyler. Burada, hayatın kendisi şiir için bir araç, şairin varlığı ise kelimeleri yaratmasının bir nedeni olarak sunulur. Başka bir deyişle, şairin yaşamı ve varoluşu yaratıcılıkla bağlantılıdır; şiir yazmak için yaşar.

Şair her iki şiirde de Tanrı'nın olaylara bakış açısını ele alır. Birincide, Tanrı sevgisindeki şüphe motifleri ön plandadır, Tanrı'ya yakaran şair, sanatın kutsallığını vurgular. Şair kendini seilmeye layık görmese de, Tanrı'nın sanatını kabul edeceğini umar. İkinci şiirde ise Tanrı sevgisi ön plana çıkar. Tanrı şairin yaşayabilmesi ve yeni şiirler yazabilmesi için onu korur. İlk şiirde bir soru, şüphe ve biraz da isyan varken, ikinci şiirde şairi yaşamaya motive eden bir sebep vardır. Her iki şiir de şairin varoluşla, Tanrı'yla ve yaratıcılıkla ilişkisini ortaya koyar: insan ölümlüdür, ancak sanat ebedidir.

Şairin "Dünya böyle mi gidecek, dünya böyle mi başlayıp böyle mi bitecek?" (205) dizelerinde Tanrı'ya yakarışı da dikkat çekicidir. Burada hem mevcut hayatın adaletsizliği hem de dünyanın gidişatından duyulan hoşnutsuzluk dile getirilir. Şair, dünyanın gidişatını kabul etmez, ancak değişmesi için çağrıda bulunur. "Öyleyse dünyayı bıç, orakla bıç ve bu şairin günahından kurtul" (205) - şair hem Tanrı'ya isyan eder hem de ondan merhamet diler. Yazdığı şiiri kendi hakikati bilir ve yarattığını günahla ilişkilendirir.

## Sonuç

Serbest nazım, Azerbaycan şiirinde modern düşüncenin ve özgür ifadenin sembolü haline gelmiştir. Vagif Sametoğlu, bu geleneğin gelişiminde özel bir yere sahiptir. Şiire yalnızca bir biçim olarak değil, aynı zamanda ruhun özgürlüğü olarak da değer vermiş ve sözün gücünü yeni yönlerde sınamıştır.

Vagif Sametoğlu'nun eserlerinde serbest nazım, felsefi düşüncenin, varoluşsal arayışların ve sosyal sorumluluğun şiirsel bir ifadesi olarak özel bir öneme sahiptir. Karamsarlık, umutsuzluk, insanın içsel bunalımı ve yaşam-ölüm ikilemi, şiirlerinin ana temalarıdır. Şairin eseri, bireysel deneyimlerin yanı sıra, insanın ahlaki sorumluluğunu, toplumsal adaletsizliğe karşı protestosunu ve şairlerin ve bir bütün olarak toplumun vicdan önündeki konumunu şiirsel imgeler aracılığıyla vurgular.

Şair hem Tanrı'ya yalvarıyor hem de insanın ruhsal ve ahlaki çalkantılarını isyanla dile getiriyor. Toplumsal meselelerde adalet ve vicdan arayışını vurgular, şairlerin sessizliğini eleştirir ve onları hakikat ve adalet karşısında sorumluluğa çağırır. Şair, şiirlerinde insanın Tanrı ile ilişkisini şiirsel bir diyalog biçiminde ortaya koyar. Burada korku ve umut, inanç ve şüphe, samimiyet ve isyan iç içe geçmiştir. Şair Tanrı'ya çok basit

sorular sorar, ancak bu basitliğin ardında en karmaşık meseleler yatar: yaşam, ölüm, yokluk ve varoluşun anlamı.

Vagif Sametoglu'nun şiirlerinde felsefi sorular, sembolik imgeler ve varoluşsal motifler organik bir şekilde bir araya gelerek Azərbaycan şiirinin gelişiminde özgün bir aşama oluşturur. Geleneksel lirizmi felsefi düşünceyle sentezleyerek okuyucuyu gündelik kaygıların ötesine taşıyıp insan varoluşunun özü, anlamı ve değeri üzerine düşünmeye teşvik eder.

### Kaynakça

- Ahmadov, R. (2019). Azərbaycan Serbest Şiiri və Şairləri Üzerinde Nâzim Hikmet Etkisi. MUTAD, VI (1): 1-14 (ISSN 2529-0045); DOI: 10.16985/mtad.571825
- Anar. (1995, 05 iyun). Allahla söhbət - Vaqif Səmədoğlunun "Mən burdayam, İlahi" kitabına Ön söz .Ədəbiyyat qəzeti.
- Əlişanoğlu, T. (2025). Müstəqillik havasını içənlər.Modern Azərbaycan ədəbiyyatı çalışmaları. Savad. [https://www.researchgate.net/publication/388412449\\_TEHRAN\\_LISANOGLU\\_kitab\\_1](https://www.researchgate.net/publication/388412449_TEHRAN_LISANOGLU_kitab_1) [Erişim tarihi: Sep 14 2025].
- Leontic, M. (2012) Nâzim Hikmet'in Hayati ve Şiirleri. Bal-Tam Türklük bilgisi 17. <https://eprints.ugd.edu.mk/3475/1/nazim-hikmet-bal-tam-icin.pdf>
- Musayeva, İ. (2014). Vaqif Səmədoğlu. Elm və Təhsil
- Səmədoğlu, V. (2004). Uzaq yaşıl ada. Şərq-Qərb.
- Səmədoğlu, V. (2023). Azərbaycan Poeziyası Seçmə Şeirlər. Qanun
- Şair və zaman. (2010). Vaqif Səmədoğlu: məqalələr, müsahibələr, haqqında deyilənlər. məktublar. (tərtibçi: Babayeva-Vəkilova, N.)
- Törenek, M. (2010). Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Vol. 5/2. Spring
- Vaqif Səmədoğlu sənətinin təkrarsızlığı. (2019). (tərtibçilər: Əliyeva A., Əhmədova S.). F. Köçərli ad. Respublika Uşaq Kitabxanası
- Yigitoglu, N. (2014). Vaqif Səmədoğlu yaradıcılığında poetik bütövlük. filol. üzrə fəls. d-ru e. dər. al. üçün təq. ed. dis-nın avtoreferatı : 5715.01. AMEA, Nizami ad. Ədəbiyyat İnstitutu
- Yusifli, V. ( 2016, 08 avqust) Vaqif Səmədoğlunun "Sandıq şeirləri". 525-ci qəzet.
- Yusifli, V. (2008). Mənə yaşamaq yox, şeir yazmaq gərəkdir... Azərbaycan jurnalı, N1.





Azerbaycan Devlet Pedagogi Üniversitesi



Türklerin Dünyası Enstitüsü



ADPU Türkoloji Merkezi



[www.weltdertuerken.org](http://www.weltdertuerken.org)



[Turklerindunyasi@gmail.com](mailto:Turklerindunyasi@gmail.com)